



Friedrich Wißmann

Jüdisches Lernen in Institutionen

Nach den Überlieferungen ist der schulische Unterricht für die jüdischen Jungen eine uralte Angelegenheit, die sich den Bestimmungen des Talmud entnehmen ließ. Darin waren sogar Einzelheiten über die Organisation und die Inhalte festgelegt. Auch das Verhalten des Lehrers war von Anweisungen bestimmt, wie im übrigen das gesamte Leben der Gemeinde sich auf Vorschriften konzentrierte.

Diese pauschalen Aussagen sind offen genug, um darauf zu verweisen, daß eine große Variationsbreite in der Ausgestaltung des jüdischen Gemeindelebens vorhanden war. Es gab Unterschiede zwischen großen und kleinen, reichen und armen, ländlichen und städtischen Gemeinden. Auch die jeweilige regionale Außenwelt hat auf die Ausformung der religiösen und gemeindlichen Lebensformen Einflüsse gehabt. Eine einheitliche Norm hat es nicht gegeben, auch wenn die Frage der Rekonstruktion der Verhaltensvorschriften nach Bibel und Talmud immer eine Rückversicherung für die richtige Lebensart dargestellt hat. Das gilt auch für die Schule.

Das Lernsystem und ebenso die Organisation des Schulwesens waren von traditionellen Formen des Lernens und der Lehre getragen. Eine historisch generalisierbare Rekonstruktion ist insofern schwierig, weil der Unterricht für Kinder von den Familien selbst in die Wege geleitet werden mußte. Sie wählten einen Lehrer aus und finanzierten ihn. Dieser hielt seinen Unterricht im Cheder, auch die Kinderlernstube genannt. Das ist ein Raum in oder in der Nähe der Synagoge, der zu den Lehrzwecken eingerichtet wurde. Es konnte auch eine Stube in der für den Lehrer zur Verfügung gestellten Wohnung sein. Zu einer solchen Einrichtung sahen sich die jüdischen Familien nach Vorschriften des Talmud verpflichtet.

Im Alter von 5 Jahren kamen die Jungen in die Schule und oft war es so, daß 3- bis 4jährige Kinder dazu gesetzt wurden. Der Unterricht wurde in drei Stu-

fen bis zum 13. Lebensjahr gegeben. Das heißt, daß die jungen Juden bis zum Erwachsenenalter in die Schule gehen mußten.

Parallel zu dieser Elementarschule konnte es zusätzlich die Talmud-Tora-Schulen geben, die als Grundschule für Arme und Waisen von der Gemeinde eingerichtet wurde. Diese Aufgabe ergab sich, weil jeder männliche Jude ein Anrecht auf jüdische Erziehung und Unterweisung hatte. Die Gemeinde trug diese Schule. Sie erhob besondere Steuern. An Festtagen wurden spezielle Sammlungen durchgeführt oder es wurden Spenden eingetrieben.

Der Schulbetrieb wurde von eigens eingerichteten Gemeindegremien überwacht, die auch die Lehrpläne zusammenstellten und vor allem die Lehrer auswählten und, wenn es denn notwendig wurde, auch einen Helfer bezahlten. Die Gemeinde legte auch die Zahl der Schüler in den Klassen der Elementarschulen fest und hatte somit die Kontrolle über das geistige Klima dieser wichtigen Institution.

Für Kinder, die ihre Schulpflicht durchlaufen hatten, konnte je nach Begabung und vor allem je nach der finanziellen Lage der Eltern ein weiterführender Schulbesuch angestrebt werden. Dieser wurde in der Jeschiwa gegeben, die im Grunde einer höheren Talmud-Schule gleichkam. Sie stand nur in großen jüdischen Gemeinden zur Verfügung und diente meist der Ausbildung zum Rabbi. Dies war auch der Grund, weshalb diese Schule in der Regel in der Synagoge selbst eingerichtet war.

Sowohl im Cheder als auch in der Talmud-Tora-Schule sowie in der Jeschiwa waren die wesentlichen Lerninhalte auf die Rekonstruktion eines religiösen Lebens gerichtet, das den Vorschriften entsprach, die der Tora und dem Talmud zu entnehmen waren. Unter diesen Vorbehalten beschäftigte sich der Unterricht in allen diesen Schultypen mit religiösen Themen und Werken. Sie waren in Hebräisch überliefert und geschrieben. So war das Erlernen dieser Sprache ein erster wichtiger Schritt. Die Kinder lernten zuerst die Buchstaben kennen und verbanden sie dann zu Wörtern. Verse aus der Bibel und das Lesen der Wochenabschnitte setzten diese Arbeit fort. In Fibeln und Lesebüchern wurden die gewünschten Sprachstücke zur Verfügung gestellt.¹ Nach und nach kamen auch andere Themen und Werke zur

1 Hierzu: Hinz/Topsch: Jüdische Grundschulbücher aus drei Jahrhunderten. In: Hyams/Klatenhoff/Ritter/Wißmann (Hrsg.): Jüdisches Kinderleben im Spiegel jüdischer Kinderbücher. Eine Ausstellung der Universitätsbibliothek Oldenburg mit dem Kindheitsmuseum Marburg. Oldenburg 1998. S.167-191

Sprache, wenn denn der Lehrer im Cheder eine entsprechende eigene Bildung besaß. Vorschrift war diese professionalisierte Ausbildung jedoch nicht. So ist es auch kein Wunder, wenn diese Schulen im Laufe der Zeit mehr und mehr an Ansehen einbüßten. Der Lehrer war zwar eine Autoritätsperson bei den Kindern, aber bei den Erwachsenen war er eher bemitleidenswert. Gesellschaftlich war sein Status niedrig und sein Lohn blieb gering und reichte kaum zum Leben. Eine berufliche Nebentätigkeit war oft unausweichlich und gehörte zur Strategie des Überlebens. Einen häufigen Wechsel der Lehrpersonen dürfte es deshalb gegeben haben.

Wie die Kinder und Jugendlichen ihre Schule erlebt haben, wird ebenso unterschiedlich sein, wie die Vielfalt des Gemeindelebens oder des Familienlebens bei Juden sich darstellte. Es kann in diesem Zusammenhang nur vor Verallgemeinerungen gewarnt werden. Über den konkreten Schulalltag, und wie die Kinder sich darin fühlten, ist in der bisherigen wissenschaftlichen Forschung wenig zutage gefördert worden.²

Einen grundsätzlichen Unterschied zwischen Juden und Christen gab es: Lernen bedeutete vom Begrifflichen und Inhaltlichen her bei Juden eine andere Verpflichtung als bei Christen. Die Definition des Judentums als Gemeinschaft der Lernenden mag dies annähernd verdeutlichen.³ Lernen bedeutet den immer währenden Versuch, das Leben im Sinne der biblischen Gebote und Ethik zu gestalten. Es ist das Bemühen, im Dialog den richtigen Weg und die richtigen Mittel zu finden, diesen Prozeß zu bewältigen. Dabei geht es nicht darum, wie etwa in verschiedenen christlichen Gemeinschaften ein nach deren Vorstellungen Gott wohlgefälliges Verhalten an den Tag zu legen und sich auf diese Weise den Weg ins Himmelreich zu ebnet, sondern es geht im Judentum um das andauernde Formen seiner selbst, um sich als Geschöpf Gottes in seinem Ebenbild zu erweisen. Das kann nicht im stillen Kämmerlein vor sich gehen, sondern das läßt sich nur im Austausch mit anderen vollziehen, in deren Sein sich die Gottähnlichkeit wiederfinden läßt. Die zahlreichen Bücher zur Religionslehre geben ein deutliches Zeugnis die-

2 Wenn es Beschreibungen des Cheder und des alltäglichen Lebens in der Schule gibt, dann sind es meist solche, die zum Ostjudentum gehören. Daraus werden dann die Rekonstruktionsversuche gemacht, deren Ergebnisse jedoch für eine Übertragung ins Allgemeine kaum geeignet sein dürften.

3 So lautet denn ein Titel von Ralf Koerrenz: Das Judentum als Lerngemeinschaft. Die Konzeption einer pädagogischen Religion bei Leo Baeck. Weinheim 1992

ser Einstellung.⁴ Deshalb ist der dialogische Weg, der auch in der Schule über Fragen und Antworten, im Gespräch und dem Gedankenaustausch beschrritten wird, so substantiell.

Die für das Selbstverständnis der Juden so wichtige Bildung nach dem Absolvieren des Cheders wurde in der Talmudhochschule angestrebt. Je nach Begabung und Finanzkraft der Eltern konnte hier das Gelehrtenstudium oder die Rabbinerausbildung verwirklicht werden. Die Dauer des Studiums war nicht festgelegt oder zeitlich begrenzt. Meist wurde bis ins heiratsfähige Alter dieser Bildung nachgegangen. Die Studenten mögen ein hohes Ansehen genossen haben, denn sie verkörperten den Idealtypus des Juden, der sein Leben der Lehre Gottes gewidmet hat. Dabei konnte auch die spezifische Methode des miteinander Lernens im wissenschaftlichen Disput gepflegt werden, weil neben einfachem Gedächtnistraining auch in talmudischer Dialektik, in Rhetorik und Logik geübt wurde. Das Bemühen um eine vielfältige Erörterung, die eine verbindliche Schlußfolgerung nicht unbedingt anstrebte, ließ den jungen Menschen genügend Möglichkeiten, sich aktiv daran zu beteiligen. Im gegenseitigen sich Austauschen waren die unterschiedliche Beiträge notwendig, um lebendige und entwicklungsfähige Lehre zu realisieren. Das Buch, die Schrift war der Anfang, und darüber mußte reflektiert werden.⁵

Ein solches Lehr- und Lernprinzip korrespondiert mit den ursprünglich mündlichen Formen der Vermittlung der von Gott erteilten Weisungen. Denn die Studien und die Weitergabe der eigenen Erkenntnisse sind für das Judentum nicht dazu da, sich Dogmen zu schaffen, sondern es ist ihm an einem nie versiegenden Diskurs gelegen, in den möglichst jeder nach seinen Fähigkeiten mit einbezogen werden soll.

Eine spezielle Lehrmethode im Studium des Talmud war der sog. „Pilpul“. Dies ist eine kritische Zerlegung der Texte des Talmud, um darin enthaltene Widersprüche auszugleichen. Diese Form der Auseinandersetzung führte

4 Als Beispiel hierfür steht das Lehrbuch von J. Goldschmidt: Urbild und Ebenbild. Lehrbuch für den Unterricht in der israelitischen Religion. Offenbach a. M 1897. Ansonsten vgl. die Annotationen zu Schulbüchern in dem unter Anm. 1 genannten Katalog über „Jüdisches Kinderleben ...“

5 Vgl. dazu den Artikel „Jüdisches Lernen“ von Hildegard Feidel-Mertz in: Julius H. Schoeps: Neues Lexikon des Judentums. Gütersloh, München 1992. S. 244 ff

allerdings auch in eine grundlegende Kritik mit Methoden jüdischer Gelehrsamkeit, die zum Selbstzweck geraten konnte.⁶

Wieweit dieser Ansatz einer eigenen Rhetorik jüdischer Gelehrsamkeit der überlieferten Institution eines „jüdischen Lehrhauses“ entspricht, kann nur vorsichtig beurteilt werden, weil über die „Bet ha-Midrasch“ insgesamt zu wenig abgesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse vorliegen. Obwohl aus der vorhandenen Literatur hervorgeht, daß dieses Lehrhaus schon z. Zt. des zweiten Tempels, also am Ende des 6. Jhs. vor Chr., bezeugt ist, sind konkrete Informationen recht schmal.⁷ Ob sie in der Zeit des Mittelalters und bis in die Neuzeit Bestand hatten, darüber ist wenig bekannt. Auch wenn diese Institutionen in manchen Erzählungen erwähnt werden, und darin einen legendären Ruf zugeschrieben bekommen, muß dieser Umstand nicht heißen, daß sie konkret auch vorhanden gewesen seien. Es kann vermutet werden, daß erst die Propagierung eines jüdischen Lehrhauses durch Franz Rosenzweig einen entsprechenden Erinnerungsschub gebracht hat, so daß mit der Einrichtung des „Freien jüdischen Lehrhauses“ in Frankfurt eine lange Tradition beschworen werden konnte. Wie dem auch sei, als sicher kann gelten, daß sich in der Zeit der Aufklärung solche Schulen der Erwachsenenbildung nicht fanden. Sie wären mit aller Sicherheit für die Haskala genutzt worden. Dafür aber wurden im Zuge der Aufklärung reformorientierte Schulen gegründet, die der Öffnung des Judentums dienten, um eine Angleichung an das sich entwickelnde Bürgertum zu ermöglichen.

Im gesamten 19. Jahrhundert ist eine Bet ha-Midrasch als eine Institution einer intakten jüdischen Gemeinde im deutschsprachigen Raum nicht erwähnt, so daß davon auszugehen ist, daß es eine längere Zeit hindurch keine jüdische Erwachsenenbildung außerhalb der Synagoge gegeben hat. Insofern ist die Gründung des „Freien jüdischen Lehrhauses“ ein wichtiges Signal gewesen, in der Lehre und im Lernen jüdische Identität neu zu definieren und zu bewahren, wie es Hermann Levin Goldschmidt auch betont:

„Über ausnahmslos alle Bindungen des Mittelalters und des Altertums hinweg vertrat und forderte er (Franz Rosenzweig) ein für die Neuzeit aufgeschlossenes, ihr gewachsenes, in ihr mitwirkendes Judentum!“⁸

6 In der Literatur ist darüber nicht sehr viel zu finden.

7 Vgl. Max Hamburger: Das antike jüdische Lehrhaus. Geschichte und Hintergründe. Sowie Hermann Levin Goldschmidt: Vom Lehrhaus. In: Werner Licharz (Hrsg.): Lernen mit Franz Rosenzweig. Frankfurt 1984. S. 157 ff

8 Ebd. S. 162

I. Einleitung

„Lehrhaus“? Die Formen der Bildungsarbeit, die mit diesem Stichwort seit einigen Jahren verbunden werden, sind vielfältig.

Die einen sprechen von einem Arbeitskreis christlicher Pfarrer, die die hebräischen Predigttexte gemeinsam übersetzen, die anderen von Erwachsenenbildungsarbeit in einer christlichen Gemeindegruppe, und wieder andere verwenden den Namen „Jüdisches Lehrhaus“ im Rahmen des christlich-jüdischen Dialoges.

Nach Gesprächen mit den verschiedenen Gruppen, die ihre Arbeit unter die Überschrift „Lehrhaus“ stellten, entschloß ich mich, den Lehrhausgedanken, seine Herkunft und seine Geschichte genauer zu verfolgen. Dabei stieß ich auf zwei der prominentesten Namen für jüdisches Leben und dialogische Philosophie in Deutschland: Franz Rosenzweig und Martin Buber. Beide waren neben der Übersetzung der hebräischen Bibel entscheidend an der Entwicklung des „Jüdischen Lehrhauses“ in Frankfurt am Main beteiligt.

Franz Rosenzweig besann sich während seines Studiums der Wurzeln jüdischer Bildungsarbeit und gab ihr in der späteren Praxis neue Akzente. Die Untersuchung beginnt deshalb mit der Darstellung seiner Ideen und ihrer Umsetzung im „Jüdischen Lehrhaus“. Der zweite Teil geht darauf ein, wie sich die Lehrhausarbeit im Laufe der Zeit veränderte und welche Aspekte kontinuierlich sind. Dabei wird die Gegenwart nur einen kleineren Raum einnehmen. Sprechen war für die Arbeit im Lehrhaus und für die beiden großen philosophischen Leiter des Lehrhauses bis 1938 immer ein ganz zentraler Aspekt ihres Lebens und Wirkens. Sprechen ist es, das die Arbeit der verschiedenen Lehrhäuser bis heute zu einem großen Teil prägt. Dieses Sprechen wird bestimmt von religiösen, philosophischen und zeitgeschichtlichen Gründen, die miteinander verbunden sind.

Das religiöse Verständnis, das sich auf das ganze menschliche Sein bezieht, bildet gewissermaßen das Fundament der Bildungsarbeit. Es ist eine jüdische Anthropologie und Theologie, zu der Bildung als wesentliches Element hinzugehört. Die Untersuchung versucht dieser Komplexität des Ansatzes dadurch gerecht zu werden, daß sie systematisierte Denkansätze und erzählende

Geschichte mischt. Nicht zuletzt aus dem Grund, weil diese Mischung in der Bildungstradition bereits vorgegeben ist.

Der letzte Teil der Untersuchung ist der Frage nach den Herausforderungen für Erwachsenenbildungsarbeit im christlich-jüdischen Gespräch gewidmet. Dabei ist es eine mindeste Voraussetzung, die Quellen der Lehrhausarbeit, ihre Entwicklung und die Herausforderungen zu kennen, wenn ich mich an ihr orientieren will.

Im Laufe der Untersuchung ist deutlich geworden, daß es auf den ersten Blick widersprüchlich erscheint, über diese Art des Gespräches zu schreiben und zudem noch über eine Bildungstradition, die das gesprochene Wort und seine lebendige Dynamik betont. „Wider den einsamen Denker“ heißt eines der Unterkapitel der Arbeit. Die Arbeit im Lehrhaus ist kein einsames Studieren, sie ist lebendiges Miteinander. Deshalb gehörten die Teilnahme an einem „Lehrhaus“ und ein Sprechen über das Erarbeitete zum Verlauf dieser Untersuchung genauso dazu wie das Lesen von Texten.

Ich habe diese Arbeit als „Traditionsfremde“ geschrieben und bin mir dieser Schwierigkeit sehr wohl bewußt. Ich denke aber, daß es zunächst darum geht zu hören, was diese religiöse Bildungstradition zu vermitteln hat. Dies meint nicht eine bloße Übernahme des Gehörten, sondern vor allem ein Hören auf die Fragen, die diese Bildungsarbeit an Bildungsarbeit im christlich-jüdischen Kontext stellt.

„Kreativität und Erneuerung“¹ sind die beiden Stichworte mit denen ein Lehrhausmitarbeiter aus den Niederlanden den jüdischen Lernprozeß beschreibt. Gerade darin sehe ich eine Herausforderung für die Erwachsenenbildungsarbeit nicht nur im Rahmen des christlich-jüdischen Gespräches. Es ist ein Bildungsverständnis, eine Lerntradition, die das Gespräch im Lehrhaus bestimmt, das aus dem Leben kommt und als ein offener Prozess ins Leben zurückführen will. Es geht darum, daß der Erwachsene seine eigene Identität, seinen eigenen Weg findet, ohne vorher zu wissen, was ihn am Ende erwartet. Es geht darum, daß er mit seinem ganzen Wesen, mit Herz und Verstand, Suchender und Fragender ist.

1 Van Loopik, 173.

II. Das Lehrhaus als Sprechraum und Sprechzeit

1 Die Gründung des freien jüdischen Lehrhauses Frankfurt am Main. Zeitgeschichtliche Hintergründe und Daten

Die Gründung des Freien Jüdischen Lehrhauses in Frankfurt hat neben den persönlichen Motiven Franz Rosenzweigs eine Reihe zeitgeschichtlicher und bildungsgeschichtlicher Gründe. Dabei ist die besondere jüdische Situation in Deutschland stets mit zu berücksichtigen. Die Untersuchung wird nur einen kleinen Einblick in die historischen Bedingungen der Situation der deutschen Juden in der Zeit der Weimarer Republik geben können und beschränkt sich bewußt auf einzelne Aspekte.

Die Erfahrungen des ersten Weltkrieges und seines Ausganges bzw. seiner Folgen haben die deutsche Volksbildungsarbeit entscheidend verändert.¹ Mehr und mehr kam eine Bewegung in der Volkshochschulbildungsarbeit zum Tragen, die für eine sogenannte intensive (auch gestaltend genannte) gegen eine extensive (oder verbreitende) Volksbildungsarbeit eintrat. Im Zuge der veränderten Lebensbedingungen und politischer Anfragen an die geschichtlichen Ereignisse entwickelte sich die gestaltende Volksbildung zu einer in Arbeitsgemeinschaften organisierten, an konkreter Lebenshilfe, Neuorientierung und an politischen Fragen interessierten Bildungsarbeit. Bildung sollte der praktischen Lebenshilfe dienen. Zunächst gab es kein einheitliches Konzept dieser Bildungsarbeit, so daß in dieser Zeit eine Fülle von Volkshochschulen verschiedener Richtungen und Praktiken entstanden. Versuche einer koordinierten Neubestimmung der Arbeit wurden in der Weimarer Zeit vom Hohenrodter Bund unternommen.

Auch die Bildungsarbeit des deutschen Judentums nach dem 1. Weltkrieg stand unter der Fragestellung von extensiver und intensiver Bildungsarbeit. Sie wurde darüber hinaus entscheidend bestimmt von der Gegenwart und Geschichte der in Deutschland lebenden Juden.

Die Emanzipationsgesetzgebung von 1871 hatte für die in Deutschland lebenden Juden neben anderen zwei entscheidende Folgen: Die Entfremdung

¹ Vgl. hierzu und im folgenden Diekau, 114-115.

gegenüber ihrer eigenen Tradition, eines jüdischen Lebens,² und das Paradoxon des zunehmenden Antisemitismus.³ Große Teile der in Deutschland lebenden Juden hatten gehofft, daß mit einer Anpassung an die Kultur, in der sie lebten, der Feindschaft gegen sie ein Ende gesetzt wäre. Die ihnen versprochene rechtliche Gleichstellung seit der Emanzipationsgesetzgebung hatte jedoch bewirkt, daß sie zwar auf dem Papier eine rechtlich gleichgestellte Religionsgemeinschaft waren, in der Konsequenz aber bedeutete dies: Du darfst Jude sein, doch alles was Dich dazu macht, mußt Du ablegen.

Hannah Arendt beschreibt diese Bedingungen in ihrem Buch ‚Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft‘ sehr eindrücklich: Ihres Erachtens besteht das Dilemma darin, daß mit der Aufklärung Gleichheit nicht mehr „als Prinzip einer politischen Organisation, innerhalb deren ungleiche Menschen gleiche Rechte haben“⁴ gesehen wird, sondern als angeborene Eigenschaft. Wird Gleichheit als angeborene Eigenschaft verstanden, werden Unterschiede negiert. Ihres Erachtens führt dies dazu, daß diese Form des Gleichartigmachens von den meisten Menschen nicht verstanden wird, weil Unterschiede in der Erfahrung, die die Menschen miteinander machen, tatsächlich existieren. „Diese scheinbar paradoxe Konsequenz wird immer dann ans Licht kommen, wenn Gleichheit nicht mehr die Gleichheit vor einem all- und übermächtigen Gott oder dem Tode als einem gemeinsamen menschlichen Schicksal bedeutet, sondern zu einem weltlich organisierten Prinzip innerhalb eines Volkes selbst geworden ist.“⁵ Das Problem der nachaufklärerischen Zeit bestehe deshalb darin, eine politische Gleichheit zu gewähren bei der Unterschiede anerkannt werden. Eine prinzipielle Gleichmachung muß ihres Erachtens unweigerlich scheitern, und ihre gefährlichste Folge sieht Hannah Arendt in dem modernen Rassenwahn verwirklicht.

2 Ich werde mich in der nachfolgenden Darstellung nicht auf die innerjüdische Entwicklung beziehen, da sie in Ansätzen unter einem anderen Punkt der Arbeit noch einmal thematisiert wird. Es sei hier nur soviel gesagt, daß es im selben Zeitraum auch innerhalb des Judentums Reformbestrebungen gab, die zur Aufspaltung in unterschiedliche Gruppierungen führte und nicht notwendig zu einer völligen Loslösung von der Tradition führen mußte.

3 Hannah Arendt ist in ihrem Buch ‚Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft‘ grundsätzlich auf die Problematik der Assimilation eingegangen. Sie stellt dieses Paradoxon in einer umfassenden Analyse der Entwicklungen heraus.

4 Arendt, 109.

5 Arendt, 108.

Je mehr die in Deutschland lebenden Juden versuchten, nicht anders zu sein als die Menschen, mit denen sie zusammen lebten, desto größer wurden die Unterschiede von einem Großteil der Bevölkerung hervorgehoben.

Die geschichtliche Entwicklung in Europa habe, so Arendt, im Zusammenreffen mit anderen Bedingungen gezeigt, daß eine formale Gleichstellung kein Garant gegen Antisemitismus ist.⁶

Bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts war es Teilen des deutschen Judentums deutlicher geworden, daß, unabhängig ob assimiliertes Westjudentum oder unangepaßtes Ostjudentum, dem große Teile des westlichen Judentums zunächst skeptisch gegenüberstanden, der Antisemitismus beide traf. Weiterhin ging „mit der zionistischen Bewegung, dieser jüdischen Version des Nationalismus“⁷, das Entdecken eines jüdischen Volkstums einher.

Während des 1. Weltkrieges kam es auch für die jüdischen westlich assimilierten Soldaten - verstärkt durch den Krieg im Osten - zur Konfrontation mit der lebendigen Kultur des Ostjudentums. In dieser Begegnung wurden sie vermehrt auf die Frage nach ihrem eigenen Selbstverständnis gestoßen.

Zudem waren die jüdischen Soldaten einem zunehmenden Antisemitismus mit einhergehender Diskriminierung im deutschen Heer ausgesetzt. 1917 erhielt die zionistische Bewegung durch die Balfour-Deklaration eine entscheidende Position als politische Bewegung.⁸

Für viele assimilierte Juden war das Judentum im Laufe der Zeit jedoch fast zu einer Konfession geworden. Hinzu kam, daß in der Weimarer Republik für jüdische Gemeinden das Recht, eigene Steuern zu erheben, eingeführt wurde, vergleichbar einer Art Kirchensteuer, das sie mit den christlichen Gemeinden in diesem Bereich auf eine Stufe stellte.⁹

Für eine kleinere Anzahl westlicher jüdischer Linksintellektueller gewann das Ostjudentum durch die Begegnung mit der Lebendigkeit dieses religiösen Judentums während des ersten Weltkrieges und durch die Aufwertung des Volkstums durch den Zionismus eine erhöhte Anziehungskraft. In diesem Kontext ist auch die Begeisterung einiger junger Leute aus Frankfurt für den dortigen Rabbiner Nehemias Anton Nobel zu sehen. Nobel wurde als jemand

6 Vgl. IV.3

7 Schievelbusch, 36.

8 Vgl. hierzu auch Volkmann, Neuorientierung, 31.

9 Vgl. Kern, Rosenzweigs Lehrhaus, 2.

beschrieben, der intellektuell ganz Westjude war, Sympathien für den Zionismus hegte und in seinen Predigten und in der Wirkung seiner Persönlichkeit etwas von mystischer Religiosität des Ostjudentums in sich trug.¹⁰ Auch Franz Rosenzweig, der später Leiter des Lehrhauses in Frankfurt wurde und dessen didaktischen Ansatz entscheidend mitgeprägt hat, war Schüler von Nobel. Nobel war nach Rosenzweigs eigenen Angaben einer der Mitbegründer der Idee einer jüdischen Volkshochschule¹¹, jenem Vorläufer des Lehrhauses in Frankfurt. Bei ihm studierte Rosenzweig die jüdische Überlieferung, vor allem den Talmud.

Jüdische Erwachsenenbildung war zu dieser Zeit weitgehend wissenschaftlich orientiert. Bereits seit 1902 existierte eine in Frankfurt gegründete Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft des Judentums, und seit 1919 gab es die Gesellschaft für jüdische Volksbildung e.V. in Frankfurt.¹² Dem Vorstand der Gesellschaft gehörten Richard Koch, Eugen Mayer, Georg Salzberger, Paula Nassauer und Henry Rothschild an. Finanziell und räumlich wurde die Bildungsarbeit durch die Israelitische Gemeinde Frankfurt a.M., deren Syndikus Eugen Mayer, dem Justizrat Julius Blau, und auch durch die Frankfurter jüdische Loge Bnei Brith unterstützt. „Am 22. Februar 1920 wurde der erste fünfwöchige Vorlesungskursus eröffnet.“¹³ Die Gesellschaft sah ihr Hauptinteresse in einer verbreitenden und extensiven Volksbildungsarbeit.¹⁴ Einer der Hauptbegründer der Gesellschaft war der liberale Rabbiner Salzberger. Er hatte bei seiner Tätigkeit als Armeerabbiner während des ersten Weltkrieges mit Staunen die Unkenntnis seiner jüdischen Soldaten in bezug auf Geschichte und Religion des Judentums feststellen müssen und wollte dem nun durch die Vermittlung von Kenntnissen entgegenwirken.¹⁵ In dem Konzept der Gesellschaft für jüdische Volksbildungsarbeit war eine konkrete lebenspraktische Hilfe nicht vorgesehen.

1919 kam es zur Gründung zweier weiterer jüdischer Bildungseinrichtungen in Deutschland, der ‚Freien jüdischen Hochschulen‘ in Breslau und Berlin. Franz Rosenzweig war in dieser Zeit arbeitsloser Akademiker, hatte aber schon eine entscheidende Hinwendung zu seiner Religion vollzogen, auf die

10 Vgl. ebd. 37-38.

11 Vgl. Rosenzweig, GS (= Gesammelte Schriften) I, 2, 849-850.

12 Vgl. Arnsberg.

13 Van de Sandt, 75.

14 Vgl. hierzu die Angaben bei Bühler, 32 aber auch bei Simon, Aufbau, 9.

15 Vgl. Salzberger, 97-108.

die Untersuchung im nachfolgenden Kapitel näher eingehen wird. Bildung, auch wissenschaftliche Bildung, hat ihn sein Leben lang begleitet und interessiert, so schrieb er nach einem Besuch der ‚Freien jüdischen Hochschule‘ in Berlin an Eugen Mayer im März 1920: „Ich habe mich während meines Berliner Aufenthaltes ein bißchen über die dortige jüdische Volkshochschule umgehört und bin durch das, was mir über das Abflauen des Interesses dort gesagt wurde, eigentlich bestärkt worden in meiner Ansicht, daß es mit dem Berliner System allein nicht geht ... Die Aufgabe der Universität ist: Wissen zu verbreiten und selbständiges Denken anzugewöhnen. Die Hauptaufgabe unserer „Volkshochschule“ hingegen muß vornehmlich sein Unwissenheit zu verringern und die Leute von einer Interessenlosigkeit abzugewöhnen.“¹⁶ Rosenzweig ging es in dieser Zeit um eine intensive oder besser gesagt, gestaltende Volksbildungsarbeit.

Er hatte über Nobel und darüber, daß jüdische Bildung in dieser Zeit mehr und mehr sein Thema wurde, schon 1917 sich in einem Aufsatz zu Bildungsfragen geäußert, Beziehungen zur Frankfurter jüdischen Volksbildungsarbeit. Kurz bevor Rosenzweig seine Arbeit im Lehrhaus antrat, hatte er die programmatische Schrift „Bildung und kein Ende“¹⁷ verfaßt, die als Vorbereitungsschrift für das freie jüdische Lehrhaus in Frankfurt gedacht war.¹⁸ Wie es dann tatsächlich zur Lehrhausgründung kam, macht Rosenzweig im Rückblick in einem Brief an seinen Freund Rudolf Hallo vom Dezember 1922 deutlich: „... als nach dem Krieg, der Rechtsanwalt Eugen Mayer ... hierherkam (nach Frankfurt, d. Verf.in.) und das Amt des Gemeindesyndikus übernommen hatte ... sah er sich um, was eigentlich der Gemeinde am meisten fehlte und entdeckte: eine jüdische Volkshochschule ... Er fragte, an wen man sich hier in Frankfurt wenden könne, wenn man einen Gedanken dieser Art ausgeführt haben möchte, und man nannte ihm Frau Nassauer, ... und siehe da, diese hatte im Sommer bei einer Reise im Gebirge, wo sie den Rabbiner Salzberger getroffen hatte, mit diesem ‚schon die gleiche Idee gehabt.‘ Diese drei konstituierten sich nun als Komitee und luden die sämtlichen Vereine und Verbände des jüdischen Frankfurt zu einer vorbereitenden Besprechung ein. Die versammelten Vertreter waren sich im wesentlichen

16 Rosenzweig, GS I, 2, 668-669.

17 Rosenzweig, GS III, 491-503.

18 Inwieweit sich dies auf die konkreten Ideen und Ansätze ausgewirkt hat, und welche besondere Bedeutung der spezifisch jüdischen Situation in Deutschland, die ich oben skizziert habe, in dieser Zeit zukommt, werde ich im 3. Kapitel der Arbeit behandeln.

frankfurterisch einig, daß die jüdische Volkshochschule in Frankfurt durch die schon vorhandene Herrlichkeit aller hiesigen jüdischen Dinge nicht bloß ein überflüssiges, sondern durch seine ‚Konkurrenz‘ sogar schädliches Unternehmen sei. Die drei fabricatores doli ließen sich durch nichts abschrecken, delegierten die sämtlichen widerspenstigen Verbände in das Komitee ... und so kam im Januar oder Februar ‘20 der erste fünfwöchentliche Lehrgang zustande ... So fing die Sache an (übrigens eingeleitet durch einen festlichen Actus, wo Nobel über die Sephiroth sprach, was sehr schön gewesen sein soll) ... und so wäre sie nach ein zwei weiteren Lehrgängen wieder ins Stocken gekommen, genau wie in München, Breslau, Berlin, wo die jüdische Volkshochschule gar nicht mehr oder nur noch ganz kümmerlich weiterleben, da - adventatit asinus, pulcher et fortissimus. Im Herbst ‘19 war ich zu Strauß gekommen und besuchte zum zweiten Mal (das erste Mal war im April gewesen) Nobel ... Er machte damals den vergeblichen Versuch, mich zu verheiraten, ich weiß nicht mit wem, und als ich das höflich aber entschieden ablehnte, fragte er mich, ob ich nicht wenigstens nach Frankfurt kommen wollte. Dies war mir ein vertrauter Gedanke, ... ich sagte zu Nobel: ich würde schon kommen, aber als Globetrotter nicht, ich käme nur im Amt. Daraufhin fiel Nobel die damals herumgeisternde Volkshochschulidee ein, und er versprach, sich dafür einzusetzen. Strauß, ebenfalls begeistert von der Möglichkeit versprach auch, das Seinige dafür zu tun ... die Sache hatte wie jede richtige Sache nicht einen, sondern mehrere Ursprünge. Es kam nun darauf an, daß diese Bäche zusammengeleitet wurden.“¹⁹

Dieses „Zusammengeleitetwerden“ geschah tatsächlich. Nach seiner Hochzeit im April erhielt Rosenzweig die Einladung, auf einer Sitzung der Vereine und Verbände vorzusprechen. Dort hielt er eine Rede, die die Idee gestaltender Volksbildungsarbeit aufgriff. Zum 1.8.1920 sollte Rosenzweig nach Frankfurt kommen und Leiter der jüdischen Volksvorlesungen werden. In der Zeit, die ihm noch bis dorthin verblieb, entwickelte er Programme zur Struktur der Arbeit und setzte durch, daß die ehemaligen Volksvorlesungen der Arbeit nicht ihren Namen geben sollten, sondern, daß er ein modernes Beth ha Midrasch einrichten möchte - ein „Freies jüdisches Lehrhaus“. Das Wort „frei“ entlehnte er der Freien Hochschule Berlin und machte damit deutlich, daß es für jederman ohne Examen zugänglich war.²⁰ Kurz vor Arbeitsantritt hielt er an seinem damaligen Wohnort Kassel eine Generalprobe

19 Rosenzweig, GS I, 2, 850.

20 Vgl. ebd. 851-852.

für Lehrhausarbeit, die er anders als später im Lehrhaus, in dem es immer Mitarbeiter gab, allein gestaltete. Am 17. Oktober 1920 eröffnete Franz Rosenzweig das „Freie jüdische Lehrhaus“ in Frankfurt.

2 Eine „erzählende Philosophie“.²¹ Die kulturellen und philosophischen Wurzeln der Arbeit von Franz Rosenzweig

2.1 Die Bedeutung des Wortes und seine Überlieferung in der jüdischen Tradition. Im Gespräch mit und über die Thora

Bildung hatte im Judentum von jeher eine gravierende Bedeutung. Die Zeit des zweiten Tempels in Jerusalem²² hatte auf die religiöse und geistige Grundlegung des Judentums entscheidenden Einfluß. Schon in der Zeit des babylonischen Exils nach der Zerstörung des ersten Tempels²³ begannen Wortgottesdienst und Schriftauslegung für das jüdische Volk immer wichtiger zu werden. Der Tempelkult wurde abgelöst zugunsten einer gottesdienstlichen Praxis, die nicht mehr auf einen festen Ort angewiesen war, sondern sich eine feste Zeit zur Ehrung Gottes wählte. Thoragottesdienst und Sabbat strukturierten das Leben der jüdischen Gemeinde. Von einigen Forschern wird in diesen Zusammenhang die Entstehung der Synagoge eingeordnet. In der Zeit des zweiten Tempels bestanden Opfergottesdienst und Wortgottesdienst nebeneinander. Es ist die Zeit, in der sich eine Gruppe sogenannter Schriftgelehrter konstituiert. Um 400 v.u.Z. kanonisierte der Schriftgelehrte Esra die Thora, jene fünf Bücher Mose, und machte sie zum Staatsgesetz. Das jüdische Lehrhaus, Beth-ha-Midrash, wird in Jesus Sirach 51,23 im 2. Jhd. v.u. Z. bereits als feste Institution erwähnt. Dort steht: „Kehrt zu mir ein, ihr Unwissenden, verweilt in meinem Lehrhaus.“ Es hat aber aller Wahrscheinlichkeit nach ähnlich wie die Synagoge seine ersten Anfänge im babylonischen Exil.²⁴ Das Beth-ha-Midrash ist ein Haus, in dem gesucht wird, denn das Wort „beth“ bedeutet Haus und das Wort Midrasch ist vom Verb „darasch“ abgeleitet, was suchen und übersetzen meint. In diesem Haus war

21 Rosenzweig, GS III, 148.

22 Diese Epoche beginnt mit dem Aufbau des Tempels von 520-515 v.u.Z. und endet mit der Eroberung des von Byzanz besetzten Palästina durch die Araber um 640 n.u.Z..

23 Das babylonische Exil beginnt mit den ersten Deportationen 597 v.u.Z. und endet mit dem Edikt des Kyros 543 v.u.Z..

24 So bei Goldmann, 12.

es die Thora und die sie betreffenden Schriften, die untersucht und gesucht wurden.

Wahrscheinlich waren es die Schriftgelehrten, die als erste in ihm lehrten. In der nachfolgenden Zeit ist es vor allem die Gruppe der Pharisäer, die für die Bedeutung der Bildung im Judentum prägend ist. Sie stellte neben die schriftliche Thora eine mündliche Überlieferung, die Mose am Berg Sinai geoffenbart worden sei, und verwies auf eine Reihe von Lehrern, die sich bis auf Mose zurückführen ließen und die diese Überlieferung tradiert hatten.²⁵ Sie schufen damit „eine im vielfältigen Sinn aktivierbare Bildungsinstanz“, welche „eine unerschöpfliche Möglichkeit der Reproduktion und Neuschöpfung von Wissen“²⁶ ergab. Ein für den Pharisäismus entscheidender Anspruch war die Heiligkeit Israels. Diese sollte vor allem durch die Einhaltung von Reinheitsgeboten gewahrt werden, die aber ohne Unterweisung nicht zu erreichen war. Hinzu kam ein wesentliches Interesse an Fragen der Gemeinschaft des Volkes, des Zusammenlebens der Einzelnen. Auch dies war ohne Unterweisung nicht möglich. Lernen der mündlichen und schriftlichen Überlieferung war hier unabdingbare Voraussetzung. Mit der Zerstörung des zweiten Tempels 70. n.u.Z. durch die Römer hatte das jüdische Volk in dieser Tradition bereits eine Grundlage, die unabhängig von festen Orten war. Nach dem römischen Krieg blieben als einzige kollektive Größe die Pharisäer und die Judenchristen übrig. Der Schriftgelehrte Jochanan ben Sakkai legte in der Folgezeit mit der Gründung einer Akademie des Judentums die Grundlage für das rabbinische Judentum. Die Rabbiner waren es, die sowohl das mündliche Material, das von den Pharisäern gesammelt worden war, sichteteten, es kanonisierten und der Thora als ebenbürtig zustellten. Sie sammelten auch das Material, das nicht direkt in die mündliche Thora (die Mischna) gehörte und die Gesetzesdiskussionen der darauffolgenden Gelehrten generationen. Aus letzteren wurde später der Talmud. Für die rabbinische Tradition war das Lernen von immenser Bedeutung. Die „Ausprägung des Judentums zu einer ‚Lerngesellschaft‘ unter der Führung der Weisen“²⁷ begründet sich wesentlich in der Zeit der Rabbiner ab 70 n.u.Z.. Das Buch hat in dieser Tradition eine zentrale Bedeutung, ebenso wie die Gespräche über seine Inhalte. Da es um die Regelung der gesellschaftlichen Organisation ging, war „jüdisches Lernen ... auf jüdische Lebenspraxis ausgerichtet und insofern weniger

25 Vgl. hierzu Neusner, 58.

26 Oswald, 585.

27 Graff, 61.

theorie- als vielmehr anwendungsbezogen.“²⁸ Die rabbinische Tradition überliefert, daß, als Mose die Thora am Berg Sinai empfangen hat, das Volk bereits in unmittelbarer Folge mit der Thora leben mußte. Mit der Gabe der Thora begann also bereits ihre Interpretation.

„So entstanden zwei miteinander verwobene Formen des Studiums: Die aktuellen Fragen des Lebens wurden ständig an den Worten der Thora und an früheren Interpretationen und Kommentaren gemessen. Umgekehrt wurden die Thora und die dazugehörige Literatur ständig studiert, um dem Leben und dem Menschsein eine Richtung geben zu können.“²⁹ Ein ständiges Wechselgespräch zwischen Leben und Lehre mit einer eigenen Dynamik entstand: Ein Gespräch mit der Vergangenheit in der Gegenwart auf Zukunft in Gemeinschaft. „Das Denken ist ... weithin prozeßorientiert, nicht festlegend-feststellend-begrifflich.“³⁰ Die Schüler gingen dem Lehrer, dem Weisen, bei der Klärung von Fragen zur Hand. Im babylonischen Talmud heißt es an einer Stelle sinngemäß: „Ich habe viel Thora von meinen Lehrern gelernt. Doch mehr noch als von ihnen, lernte ich von meinen Kollegen, und das meiste lernte ich von meinen Studenten“ (Makkot 10a).

Dieses Gespräch wurde über die Zeiten hindurch vor allem in jüdischen Lehrhäusern geführt. Lernstoffe und Methode blieben während des gesamten Mittelalters relativ konstant. Gelernt wurden Thora, Mischna, Talmud und auch deren Kommentierungen, und zwar „laut, den Text wiederholend, einprägend, auswendig lernend, und im Zwiegespräch disputierend und agumentierend.“³¹ In diesem Kontext kann nur kurz auf einige Aspekte der Methode der Mnemotechnik eingegangen werden, die für die Übermittlung der mündlichen Überlieferung eine entscheidende Rolle gespielt hat. Es scheint hier zentral, daß es bei der mündlichen Überlieferung darum geht, daß Lernen in der jüdischen Tradition inwendiges Lernen ist, eines, das mit dem Herzen geschieht. Das Herz aber ist lebendig und kein toter Buchstabe. „Ich gebe meine Weisungen in ihr Herz, auf ihr Herz will ich sie schreiben.“ (Jer 31,33) Dabei ist eine möglichst exakte Kenntnis des Gesprochenen Voraussetzung. Erlangt wird diese durch das möglichst häufige Wiederholen des Gesproche-

28 Volkmann, Neuorientierung, 21.

29 op 't Root/Hamburger, 368.

30 Höfken, 439; Anm. 199.

31 Volkmann, Eine andere Frankfurter Schul', 9 und Graff.

nen, zum Teil in festen Lernzeiten und auch durch das Sprechen mit lauter Stimme, oder aber durch das Summen einer lauten Melodie.³²

Zur Besonderheit des jüdischen Erziehungswesens gehört es eben auch, daß man lernte wie gelernt wird. Rosenzweig hat alte Bildungstraditionen aufgenommen und sie erneuert.

2.2 Der Weg vom Kulturhistoriker und Geschichtsphilosophen zum im Judentum verwurzelten Sprachdenker

In diesem Zusammenhang ist darauf zu verweisen, daß Rosenzweigs philosophische Entwicklung eng mit seiner Biographie und der Zeitgeschichte verbunden ist. Aus diesem Grunde werden in den nachfolgenden Kapiteln immer wieder biographische und zeitgeschichtliche Aspekte einfließen, die sein Denken und sein Leben entscheidend beeinflußt haben.

Franz Rosenzweig wurde am 25.12.1886 in Kassel geboren. Er entstammte einem liberalen jüdischen Elternhaus, sein Vater war ein erfolgreicher Fabrikant und Kaufmann, während seine Mutter, für alles Künstlerische offen, den häuslichen Bereich ausfüllte. „Franz, der einzige und verwöhnte Sohn, an dem schon früh das schöne Gesicht mit den trotzigsten Augen aufgefallen ist, wuchs in einer für das damalige westliche Großbürgertum typischen Atmosphäre auf, in einer europäischen Weite und Weltoffenheit, umgeben von Liebe, Schönheit und Wissen.“³³ Die jüdische Welt und Tradition rückte in dieser Atmosphäre in den Hintergrund und beschränkte sich zum Teil nur noch auf die Verbundenheit mit der jüdischen Gemeinde in praktischen Bereichen. Die kulturell geisteswissenschaftlichen Verbindungen bezogen sich im wesentlichen auf das abendländisch-christliche Denken und die Zahl der Übertritte von jüdischer Seite ins Christentum war in dieser Zeit nicht unerheblich. Franz Rosenzweig besuchte das Friedrichs-Gymnasium in Kassel. In der Familie Rosenzweig gab es jedoch zwei Besonderheiten: Zum einen den Urgroßvater Samuel Meyer (Ehrenburg), der Lehrer an der Samson - Schule in Wolfenbüttel (gegründet 1786) gewesen ist, in der zunächst noch Tenach, Bibel und Talmud die Grundlage für den Unterricht gewesen waren.³⁴ Zum

32 Vgl. hierzu Martin Sander-Gaiser, Frühe jüdische, 61-80.

33 Mayer, Philosophie, 9. Den Hauptteil meiner biographischen Angaben beziehe ich entweder aus dem genannten Werk oder aus den Tagebuchaufzeichnungen und Briefen von Franz Rosenzweig selbst.

34 Vgl. hierzu Kern, Freies jüdisches Lehrhaus, 122 und op't Root, Franz Rosenzweig, 16.

anderen lebte gemeinsam mit den Rosenzweigs in Kassel ein alter Onkel Adam, der noch tief in der jüdischen Tradition verwurzelt war. Er sagte dem jungen Franz an seinem ersten Schultag: „Junge! Heute gehst du zum erstenmal unter die Leute; vergiß in deinem ganzen Leben nie, daß du ein Jude bist.“³⁵ „Entziehe Dich nicht Deinem Volk!“³⁶

Nach dem Abitur studierte Franz Rosenzweig zunächst Medizin, was er jedoch nach einigen Semestern abbrach. Bereits im Winter 1905 fühlte er sich von der Geschichtswissenschaft angezogen, von der Praxis dieser Lehre aber auch abgeschreckt.³⁷ Ende des Wintersemesters 1907/08 wandte er sich dann eindeutig dem Studium der Geschichte und Philosophie zu. Sein Studium verbrachte er vom Herbst 1908 bis Winter 1911/12 in Freiburg, mit der Unterbrechung eines Jahres in Berlin. Überwiegend studierte er bei dem Philosophen Heinrich Rickert und bei dem Historiker Friedrich Meinecke. Bei ihm promovierte er später über Hegels Staatslehre. Rosenzweig wurde in seinen Studienjahren von zwei philosophischen Richtungen beeinflusst: vom südwestdeutschen Neukantianismus und von den Nachfolgern der historischen Schule. Die Entstehung dieser beiden Schulen war eng mit dem Versuch verbunden, sich von bestimmten Voraussetzungen im Denken des deutschen Idealismus abzugrenzen. Der Vernunftsglaube der Aufklärung und das Geschichtsbewußtsein der Romantik hatten im deutschen Idealismus zu einer Einheit gefunden. Dieses Denken, ein allumfassendes System mit einer sich selbst durchschauenden Vernunft, die die Geschichte erklärt und mit einem Philosophen, der, dies erkennend, vom Ende der Geschichte aus, Gesamtgeschichte konstruiert, stieß bald an seine Grenzen. Denn die Geschichte widersprach diesem Denkansatz. Die Abgrenzung gegen diese spekulative, idealistische Philosophie erfolgte unter anderem zunächst über die experimentelle Naturwissenschaft. Kants Denken sollte wieder aktualisiert und weiterentwickelt werden.³⁸ Es entstanden mehrere Schulen mit unterschiedlicher Ausrichtung.

Die „Marburger Schule“, gegründet von H. Cohn und P. Natorp, orientierte sich verstärkt an mathematisch naturwissenschaftlichen Methoden. Sie bezog sich auf erkenntnistheoretische Fragestellungen, wobei in jeder Disziplin als

35 Rosenzweig, Gesammelte Schriften I, 1, 2.

36 Badt-Strauss, 5.

37 Vgl. hierzu Brief an die Eltern vom 12.11.05, Rosenzweig, GS I, 1, 16.

38 Vgl. hierzu auch Störig, 548-557.

Kriterium der Wissenschaftlichkeit galt, naturwissenschaftlichen Gesetzen standzuhalten.

Die „südwestdeutsche Schule“ (unter anderem von H. Rickert vertreten), mit der Franz Rosenzweig vor allem in Kontakt kam, gab sich mit dieser rein naturwissenschaftlichen Orientierung nicht zufrieden. Für sie ging es unter anderem auch um das Erfassen geistiger Werte der Vergangenheit, um sie für die Gestaltung der Gegenwart zu verwenden. Dadurch, daß sich die hegelische Gesamtschau als Konstruktion des Philosophen gegen die Freiheit der Geschichte erwiesen hatte, ergab sich die besondere Aufgabe der Beachtung der Freiheit der Geschichte. Der Historiker sah sich damit jedoch einer Fülle von einzelnen Fakten, punktuellen Geschichtsereignissen, gegenüber. Darüber hinaus hatte diese Schule das Problem, daß, wenn es um ein Erfassen und ein Kenntlichmachen der geistigen Werte und ihrer Verwirklichung in der Geschichte gehen sollte, der daran interessierte Historiker wiederum in der Gefahr war, sein eigenes System aufzubauen und der Geschichte ihre Spontaneität zu nehmen.

Die „historische Schule“, der Rosenzweigs Doktorvater F. Meinecke angehörte, rekurrierte demgegenüber wieder auf romantische Ansätze, vor allem im Verständnis von Texten. Sie „verstand einen Text als den Ausdruck der Individualität seines Verfassers, die ebenso wie die Individualität der Interpreten Ausdruck der Manifestation des All-Lebens ist.“³⁹ Auch hier konnte der Betrachter einen absoluten Standpunkt einnehmen, und zwar den des historischen Bewußtseins. Jedoch grenzte man sich von einer Sicht der Gesamtgeschichte ab. Es ging vermehrt um die Frage „wie geistige Werte Geschichte werden und Geschichte machen“⁴⁰, um die Betonung der Ideen, die empirisch gefunden und nicht, wie bei Hegel, konstruiert werden sollten.

Allen Schulen ist gemeinsam, daß sie trotz des Versuches, sich von der ich-zentrierten und geschichtskonstruierenden Denkweise des Idealismus abzugrenzen, in gewisser Weise doch mit ihm verbunden blieben. Dies war der Hintergrund, von dem aus sich Rosenzweig dann „im vollen Besitz des europäischen geistesgeschichtlichen Erbes“⁴¹ seiner Zeit von seinen in den verschiedenen Schulen beheimateten universitären Lehrern abwandte. Im Wintersemester 1912/13 hörte Franz Rosenzweig in Leipzig Vorlesungen des

39 Mayer, Philosophie, 13. Vgl. auch zum vorherigen Mayer, Philosophie, 12f.

40 Ebd., 14.

41 Ebd., 19.

vom Judentum zum Christentum übergetretenen Rechtshistorikers und Soziologen Eugen Rosenstock-Huessy.⁴² Zusammen mit seinen beiden Vettern Hans und Rudolf Ehrenburg, die ebenfalls zum Christentum übergetreten waren, führte er in dieser Zeit mit Rosenstock ausgiebige Gespräche über die Themen Vernunft, Glaube, Geschichte und Offenbarung. Für seine Vettern und für Rosenstock-Huessy hatte das Christentum in seiner Verbreitung der Liebe Gottes das Judentum und seine Verheißung abgelöst. Rosenzweig begegnete diesen Positionen noch als Gläubiger an die Philosophie, die sein Leben bis dahin entscheidend geprägt hatte. In Eugen Rosenstock-Huessy hatte er jedoch einen Gesprächspartner gefunden, der ihn „aus den letzten relativistischen Positionen“⁴³, die er noch in sich trug, heraustrieb - so Rosenzweig selbst in Erinnerung an das Leipziger Gespräch vom 7.7.1913, nachdem er sich entschlossen hatte, Christ zu werden.⁴⁴ Aber bevor Rosenzweig zum Christentum übertrat, wollte er erst noch das kennenlernen, was er verlassen wollte. Obwohl er sich auch mit anderen Themen beschäftigte⁴⁵, ist davon auszugehen, daß Rosenzweig sich in der Zeit von Juli bis Oktober 1913 intensiv dem Studium der jüdischen Überlieferung widmete. In dieser Zeit traf er auch H. Cohen in Berlin, wo Rosenzweig seit dem Sommer 1913 und bis zu seiner Einberufung im September 1914 lebte. H. Cohen hatte sich nach seiner Emeritierung von Marburg getrennt und wollte sich in Berlin intensiv der Arbeit an der Lehranstalt der Wissenschaft des Judentums widmen.⁴⁶ Rosenzweig wurde einer seiner Schüler. „Für Rosenzweig bestimmend wurde vor allem der cohensche Begriff der Korrelation, den der Schüler später eigenständig weiterführte und theologisch umfassend als Bund verstand.“⁴⁷ Von ihm lernte er über die Wechselverhältnisse Gott und Welt, Gott und Mensch und Mensch und Mensch. Cohen vermittelte Rosenzweig, daß reine Vernunft immer etwas mit Erfahrung zu tun hat und sich nicht im isolierten Raum vollzieht.⁴⁸ So machte Rosenzweig auch praktische Erfahrungen mit gelebter Religion. Er nahm in Berlin an jüdischen Festen teil; und schließlich bot ein Jom-Kippur-Gottesdienst den Anlaß, seine Absicht vom

42 Eugen Rosenstock hat den Namen seiner Frau mit angenommen. Ich werde ihn um der Klarheit willen in dieser Arbeit deshalb nur mit Eugen Rosenstock-Huessy betiteln.

43 Rosenzweig, GS I, 1, 133.

44 Genannt in ebd., 256.

45 Vgl. ebd., 125.

46 Vgl. Rosenzweig, GS III, 177-224.

47 Mayer, Philosophie, 23.

48 Rosenzweig, GS III, 182.

Juli 1913 Christ zu werden, zurückzunehmen.⁴⁹ Am 31. Oktober 1913 schrieb er an seinen Vetter Rudolph Ehrenburg: „Lieber Rudi, ich muß dir mitteilen, was dich bekümmern und zunächst mindestens, dir unbegreiflich sein wird: ich bin in langer und, wie ich meine, gründlicher Überlegung dazu gekommen, meinen Entschluß zurückzunehmen. Er scheint mir nicht mehr notwendig und daher, in meinem Fall, nicht mehr möglich. Ich bleibe also Jude.“⁵⁰

Als 1914 der Erste Weltkrieg ausbrach, meldete sich Rosenzweig zum Militärdienst. Auch Eugen Rosenstock-Huessy wurde eingezogen. Während einesurlaubes im Jahre 1916 nahmen die beiden den Dialog über christliches und jüdisches Selbstverständnis wieder auf. Der darauffolgende Briefwechsel ist eine der entscheidenden Grundlagen zur Entstehung von Rosenzweigs Hauptwerkes, dem „Stern der Erlösung“.⁵¹ Eine ähnlich zentrale Bedeutung für die Entstehung des Buches hatte der Brief an seinen Vetter Rudolph vom 18.11.1917, der als Urzelle des Sterns gilt.⁵² Der „Stern der Erlösung“ entstand zwischen August 1918 und Februar 1919 und wurde zum Großteil auf sogenannten Feldpostkarten geschrieben. Rosenzweig bezeichnete ihn im Nachhinein als einen Kommentar (gemeint ist die Art des jüdischen Kommentars zu biblischen Texten) „unter Weglassung des Textes“.⁵³ Das Buch besteht aus drei Teilen und beginnt mit der Abgrenzung gegen die idealistische Philosophie und führt über die Entwicklung der Dialogphilosophie ins Leben.

2.3.1 Wider den einsamen Denker

Im „Stern der Erlösung“ beginnt Rosenzweig gedanklich bei der Todesproblematik. Mit der Anerkennung der Todeserfahrung im philosophischen Denken geht eine Erkenntnis der Zeitlichkeit des Daseins einher. Vielfach ist davon ausgegangen worden, daß die Erfahrungen mit dem Tod während des Ersten Weltkrieges Rosenzweigs Ansatz bei der Todesproblematik bewirkt haben. Dem widerspricht er jedoch einerseits selbst⁵⁴, und andererseits ist

49 Vgl. hierzu Seligmann, 76.

50 Rosenzweig, GS I, 1, 132-133.

51 Vgl. hierzu Brief an Koch vom 2.9.28, Rosenzweig, GS I, 2, 1196.

52 Rosenzweig, GS III, 128-134.

53 Rosenzweig, GS I, 2, 1196.

54 Vgl. Briefe vom 26.10.1916 und 29.5.1917; Rosenzweig, GS I, 1, 242 und 411.

auffällig, daß in der ‚Urzelle‘ des ‚Sterns der Erlösung‘ die Todesproblematik ebensowenig erwähnt ist, wie in den ersten Entwürfen zu diesem Werk.⁵⁵

Auch im „Neuen Denken“⁵⁶, jener Nachbemerkung zum ‚Stern der Erlösung‘ aus dem Jahr 1925, geht er nicht auf die Todesproblematik ein. In seinem Selbstzeugnis aus dem Jahr 1916 schreibt er: „Der Krieg selber bedeutet mir in keiner Weise einen Abschnitt, ich hatte 1913 viel erlebt, daß 1914 schon geradezu den Weltuntergang hätte bringen müssen, um mir noch zu imponieren.“⁵⁷ Aus diesen Beobachtungen wird deutlich, daß Rosenzweigs philosophische Entwicklung zentral mit seinem Bekenntnis zum Judentum zu tun hat und weniger mit den säkularen Ereignissen, auch wenn er den ‚Stern der Erlösung‘ auf Feldpostkarten während des ersten Weltkrieges geschrieben hat. Daß er den Tod zum Ausgangspunkt seiner Darstellung wählte, kann von daher eher als Kompositionsmittel verstanden werden, aber auch von der Symbolik des Todes als Abgetrenntheit und Absonderung des Einzelnen vom Leben.

Diesem Getrenntsein vom Leben widerspricht Rosenzweig in seinem philosophischen Gegenentwurf. Sein Anliegen ist es, eine Philosophie und ein Denken zur Sprache zu bringen, wie er es von seinem Lehrer Cohen gelernt hatte, ein Denken, das nämlich an den Erfahrungen des Lebens anknüpft, und zu solchen gehört existentiell der Tod. Ziel war es, in Anknüpfung an die Erfahrung der Sterblichkeit, eine Philosophie zu gestalten, die im Leben ist bzw. ins Leben führt.

Der erste Satz des Sterns lautet: „Vom Tode, von der Furcht des Todes, hebt alles Erkennen des All an.“⁵⁸ Der denkende Mensch versuche dieser Furcht vor dem individuellen Tod durch zwei Wege zu entfliehen: Zum einen durch eine Leib-Seele-Spaltung, wobei er „den Leib dem Abgrund verfallen ...“, aber die freie Seele⁵⁹ darüber hinwegfliegen läßt. Der so denkende Mensch konstruiere sich eine Wirklichkeit, die es ihm ermögliche seinen Geist ewig sein zu lassen, und stelle damit das Denken vor die Erfahrung des Seins. Zum anderen aber versuche der denkende Mensch der Todesfurcht durch die Rückführung des einzelnen auf das Allgemeine zu entgehen. Rosenzweig setzt mit seiner Kritik bei der philosophiegeschichtlichen Entwicklung, bzw.

55 Vgl. Mayer, Philosophie, 120.

56 Rosenzweig, GS III, 139-161.

57 Rosenzweig, GS I, 2, 242.

58 Rosenzweig, GS II, 3.

59 Ebd.

bei der Entwicklung unseres Denkens allgemein an. Er ist der Ansicht, daß diese Art des Denkens den Einzelnen mit dem All gleichsetzt. Es sei eine andere Variante, den Tod zu leugnen, denn „ein All würde nicht sterben und im All stürbe nichts“.⁶⁰ Gegen eine Allheit stellt Rosenzweig die Tatsächlichkeit der Erfahrung, die Getrenntheit der einzelnen Elemente des Alls. So sind seines Erachtens auch Gott-Welt-Mensch voneinander und vom All getrennt, auch wenn die gesamte Philosophiegeschichte von „Ionien bis Jena“⁶¹ und von „Parmenides bis Hegel“⁶² immer wieder den Versuch unternommen haben, die Einheit dieser drei zu begründen. Nach Rosenzweig wurde aber genau dabei die Erfahrung des Lebens aus den Augen verloren. Denn die Vielfalt der Ereignisse der Welt widerspricht seines Erachtens einer Einheit. „Die Erfahrung entdeckt im Menschen, so tief sie eindringen mag, immer wieder nur Menschliches, in der Welt nur Weltliches, in Gott nur Göttliches. Und nur in Gott Göttliches, nur in der Welt Weltliches, nur im Menschen Menschliches.“⁶³

Besonders die individuelle Todeserfahrung des Einzelnen zerschlägt den Allgedanken der Philosophie ebenso wie den des Denkens vor dem Sein, den der Trennung von Leib und Seele. Denn die Vielheit der Todeserfahrungen macht „den Gedanken des einen und allgemeinen Erkennens des All zur Lüge, noch ehe er gedacht ist.“⁶⁴ So gehören Leugnen des Alls als Einheit und das Leugnen des Seins vor dem Denken zusammen. Rosenzweig sucht „nach Immerwährendem, das nicht erst des Denkens bedarf, um zu sein“.⁶⁵ Grundsätzlich richtet sich seine Kritik gegen die Sackgasse der Rückführung des Seins auf das menschliche Denken. Hier grenzt er sich wie seine Lehrer besonders gegen den deutschen Idealismus ab.⁶⁶ Denn für Rosenzweig sind die beiden obengenannten Wege des Philosophierens - der der Trennung von Leib und Seele und der der Einheit des Einzelnen mit dem All - das, was mit dem Stichwort ‚philosophischen Tod‘ beschrieben werden könnte, und dem er in seinem neuen Denken entgegenwirken möchte.

Rosenzweigs philosophischer Ansatz ist aus diesem Grund anders. Besonders deutlich wird dies in seinem Aufsatz „Das neue Denken“. Die „Zurückfüh-

60 Ebd., 4.

61 Ebd., 13.

62 Ebd., 17.

63 Rosenzweig, GS III, 144.

64 Rosenzweig, GS II, 5.

65 Ebd., 22.

66 Ebd., 13.

rung oder ‚Begründung‘ der Welt- und Gotteserfahrung auf das Ich, das diese Erfahrung macht, ist dem wissenschaftlichen Denken noch heute so selbstverständlich, daß jemand, der an dieses Dogma nicht glaubt, sondern seine Welterfahrungen lieber auf die Welt und seine Gotteserfahrung lieber auf Gott zurückführt, einfach nicht ernstgenommen wird.⁶⁷ Er geht in seinem Ansatz von einer Wirklichkeit vor dem Denken aus, erst dann versucht er sie in Worte zu fassen. Ein Denken, das an phänomenologische Ansätze erinnert. Der Tod ist für ihn die Erfahrung eines Etwas, das dem Menschen unweigerlich begegnet. In Anlehnung daran ist es ihm dann auch möglich, Gott, Welt und Mensch als „Phänomene“, als von ihm so benannte „Etwasse“, anzunehmen und sie in Begriffe zu fassen, die die sogenannte Vorwelt in Rosenzweigs Denken ausmachen. In der Vorwelt der Begrifflichkeiten gibt es einen Gott jenseits der Physik, einen Gott, dessen Sein unendlich ist, eine Welt jenseits der Logik, deren Sein in dem immer wieder neuen Wirken und Erscheinen der Dinge liegt, und ein Selbst des Menschen jenseits der Ethik, dessen Besonderes in seinem eigenen Lebenslauf, seiner Vergänglichkeit und der Freiheit seines Willens liegt. Es ist der unabhängige Mensch, die Kombination aus Trotz und Charakter, die das Selbst der Vorwelt ausmachen.⁶⁸ Das Selbst, das Rosenzweig hier zeichnet, ist ein einsames Selbst, das ohne Bezüge lebt. Exemplarisch ist es der tragische Held des antiken Dramas. In ihm wird der individuelle Tod aufgehoben und der Tod als Etwas zur Schau gestellt. Der tragische Held selbst aber kann sich nicht ausdrücken, sondern schweigt.⁶⁹ Dieses Selbst der Vorwelt, der einsame Mensch und „die Menschheit, von der er (der Mensch, d. Verf.in) wußte, war allein die in seinen eigenen vier Wänden. Es selbst blieb sich der einzig andere, den es sah, und jeder andere, der von Ihm gesehen werden wollte, mußte in diesen seinen Sehraum hineingehen und darauf verzichten als anderer gesehen zu werden. Die ethischen Ordnungen der Welt verloren so in diesem Sehraum des eigensinnigen Selbst allen eigenen Sinn; sie wurden zum bloßen Inhalt seiner Selbstschau.“⁷⁰ Es kann auch der einsame Denker des philosophischen Idealismus sein, der sich seine Welt jenseits der Erfahrung konstruiert und so nie zur Welt und zum anderen in Beziehung treten kann. Begegnung ist in der begrifflichen Vorwelt nicht möglich. Gott, Welt und Mensch stehen in dieser Sichtweise statisch, stumm und isoliert nebeneinander.

67 Rosenzweig, GS III, 143.

68 Rosenzweig, GS II, 72.

69 Vgl. ebd., 83f.

70 Ebd., 90f.

Im Übergang zum zweiten Teil des „Sterns der Erlösung“ werden aber bereits die Grundlegungen für Rosenzweigs dynamisches Sprachdenken geschaffen, aus der Stummheit und Einsamkeit der einzelnen Elemente heraus in die Welt der Erfahrung hinein. „Es sind die Elemente unserer Welt, aber wir kennen sie so nicht; ... Wir kennen eine lebendige Bewegung, einen Stromkreis, in dem diese Elemente schwimmen ... Erst die Bahnkurve kann ja das Geheimnis der Elemente ins Sichtbare bringen.“⁷¹ Die Beziehung wird nicht aus dem idealistischen Denken erzeugt, „sondern nur als erfahrbares Ereignis vom Sprachdenken durch Nacherzählen darstellbar.“⁷² Die Beziehung ereignet sich jenseits von Begrifflichkeiten in lebendigen Sprachprozessen. Der „Sprachdenker“, auf den im folgenden noch genauer eingegangen wird, steht dem „denkenden Denker“⁷³ gegenüber. In der Bahn des Geschehens der Offenbarung wird das „Aussichherausgehen, Zueinandergehören und Zueinanderkommen der drei ‚tatsächlichen‘ Elemente des Alls, Gott Welt Mensch“⁷⁴ für Rosenzweig sichtbar.

2.3.2 Der angesprochene Mensch Franz Rosenzweigs Dialogphilosophie

Wie erfährt nun aber der Mensch jenes Aussichheraustreten, Zueinandergehen und Zueinanderkommen der ehemals einsamen stummen Elemente, und wie werden diese zu Redenden?

Im zweiten Teil des ‚Sterns der Erlösung‘, ‚Die Bahn oder die allzeiterneuerte Welt‘ und in seinem Aufsatz das ‚Neue Denken‘ beschäftigt sich Rosenzweig ausgiebiger mit dieser Frage.

Rosenzweig beginnt seine Darstellung im zweiten Teil des Sterns der Erlösung mit der Schöpfung als Vorstufe der Offenbarung und leitet dann zur Offenbarung über. Die Offenbarung Gottes ist für ihn menschliches Erleben von Gottes Liebe und die Übereignung des göttlichen Namens am Sinai. Beide sind wechselseitig immer wieder aufeinander bezogen und miteinander verknüpft, so daß eine getrennte Darstellung zwar möglich wäre, meines Erachtens jedoch Rosenzweigs Verständnis widerspräche. Wichtig ist in die-

71 Ebd., 91.

72 Mayer, Philosophie, 61.

73 Rosenzweig, GS III, 151.

74 Rosenzweig, GS II, 127.

sem Zusammenhang, daß Rosenzweig bei seiner Darstellung immer wieder auf biblische Texte als Grundlage zurückgreift, um sein Verständnis zu erklären. Er hat gegen Ende seines Lebens den „Stern der Erlösung“ mit einem Bibelkommentar „unter Weglassung des Textes“⁷⁵ verglichen, was auf die Bedeutung des überlieferten Wortes und Rosenzweigs Verwurzelung in der jüdischen Tradition verweist.

Für Rosenzweig schafft Gott die Welt in seiner Eigenschaft als Mächtiger. Er ist in der Schöpfung zunächst einmal der Macher. Die Schöpfung ist aber gleichzeitig auch der Beginn seines sich Äußerns. Doch noch äußert sich Gott nicht in Sprache. Das Sprechen ist erst das Zweite, „es ist schon die Erfüllung, die Laute des schweigenden Anfangs.“⁷⁶ Erst mit der Schöpfung des Menschen „Lasset uns Menschen machen“ (1. Mose 1,28) geschieht nach Rosenzweig zum ersten Mal ein Durchbruch gegen die Objektivität der anderen Schöpfungselemente. Gott tritt aus dem Schweigen der stummen Elemente heraus, ins Sprechen ein. „Statt eines ‚es‘ (redet) ein Ich, und mehr als ein Ich, mit dem Ich zugleich ein Du, ein Du welches das Ich zu sich selber spricht.“⁷⁷ Aber noch ist das „Ich“ der Schöpfung in einem Selbstgespräch. Worin dann auch der entscheidende Unterschied von Schöpfung und Offenbarung zu sehen ist, wie im Nachfolgenden noch deutlich werden wird. In der Schöpfung geschieht aber noch etwas anderes, das mit dem Aus-sich-Heraustreten Gottes immer in Beziehung steht. Der Tod ist bei Rosenzweig „geschaffener Tod“ und gehört seines Erachtens zur Vollendung der Schöpfung. Doch „der geschaffene Tod des Geschöpfes ist das Vorzeichen auf die Offenbarung des übergeschöpflichen Lebens. Der Tod, jedem geschaffenen Ding ein rechter Vollender zu seiner ganzen Dinglichkeit, rückt unmerklich die Schöpfung ins Vergangene und macht sie so zur stillen, ständigen Voraussage des Wunders ihrer Erneuerung.“⁷⁸ So sind nach Rosenzweig in der Schöpfung bereits die Vorzeichen für Gottes Offenbarung angelegt.

Mit der Offenbarung aber tritt die Liebe Gottes ein. Sie ist es, die gegen den Tod eintritt, und die gegen die Vergangenheit des Todes die Gegenwart stellt.⁷⁹ Die Liebe Gottes ist nicht als dessen Eigenschaft zu verstehen, son-

75 Rosenzweig, GS I, 2, 1196.

76 Rosenzweig, GS II, 124.

77 Ebd., 171.

78 Ebd., 173.

79 Vgl. ebd., 174.

dern sie ereignet sich je und je in jedem Augenblick neu.⁸⁰ Sie ist Ereignis in der Geschichte. Neben dem Eintritt der Liebe Gottes und mit ihr verbunden ereignet sich in der Offenbarung das Heraustreten Gottes aus sich selber in ein Gespräch mit dem vereinsamten Menschen. Für Rosenzweig ist die maßgebliche Geschichte in diesem Zusammenhang die Sündenfallerzählung und die Frage Gottes an den Menschen: „Wo bist Du?“ (1 Mose 3,9). In dieser Geschichte wird seines Erachtens deutlich, daß das so namenlos angesprochene „Selbst“ nicht bloß mit einer Frage angesprochen sein will. Deshalb verweigert es sich dem Anruf. Erst mit der Nennung des Eigennamens „Wo bist Du Adam?“ antwortet der Mensch mit seiner vollen Präsenz.⁸¹ Darin sieht Rosenzweig die erste Begegnung eines Ich und Du. Ein Du, das einen Namen hat und ein Ich, das aus sich heraustritt, indem es einen anderen anredet. Und in dieser Anrede des Menschen ereignet sich nach Rosenzweig Gottes Liebe. Aber diese Liebe kann seines Erachtens nicht folgenlos bleiben, denn das „Liebesverlangen des Liebenden“⁸² stellt in das Hören des Angesprochenenseins das erste Gebot als Liebesgebot mithinein. So gehören Sprechen, Hören und Handeln bei Rosenzweig auch in der philosophisch-theologischen Grundlage seiner späteren Lehrhausarbeit eng zusammen.

Die Liebe Gottes ist es, die dem stummen verschlossenen Selbst begegnet, dessen „Verschlossenheit ... sich erst auftun (muß), auf daß er Gottes Wort hören, Gottes Leuchten sehen lerne.“⁸³ An dieser Stelle wird deutlich, daß die lebendige Erfahrung der Liebe Gottes bei Rosenzweig immer auch an Hören und Lernen gebunden ist. Das ehemals stumme Selbst wird durch die Liebe Gottes, die sich im Angesprochenwerden ausdrückt, zur lebendigen Seele. Doch der Mensch, den Rosenzweig sieht, verliert, indem er sich geliebt weiß, nicht seine Eigenständigkeit. Vielmehr verwandelt sich der stumme Trotz des Menschen in eine stolze Demut eines selbständigen und in sich ruhenden Menschen.⁸⁴ Rosenzweig zeichnet hier nicht den abhängigen kleinen Menschen, sondern ein stolzes Gegenüber. Dies ist aus anthropologischen Gesichtspunkten entscheidend und bleibt nicht ohne Konsequenz für sein Verständnis von Sprechen, Lernen und Hören im Lehrhaus.

80 Vgl. ebd. 183.

81 Vgl. ebd., 196.

82 Ebd., 199.

83 Ebd., 186.

84 Ebd., 186f.

Für Rosenzweig ist die Liebe Gottes kein zeitloses Wissen, so wie das von der Erfahrung getrennte Wissen, sondern ein „augenblicksentsprungenes Geschehen“⁸⁵, eine unmittelbare Erfahrung. Denn „Gottes Liebe ist stets ganz in dem Augenblick und an dem Punkt, wo sie liebt, und nur in der Unendlichkeit der Zeit, Schritt für Schritt, erreicht sie Punkt auf Punkt und durchseelt das All. Gottes Liebe liebt, wen sie liebt und wo sie liebt; keine Frage hat das Recht, ihr zu nahen, denn jeder Frage wird einmal die Antwort werden, indem Gott auch ihn, auch den Frager, der sich von Gottes Liebe verlassen glaubt, liebt.“⁸⁶ Nach Rosenzweig ist die Seele, die sich auf die Liebeserfahrung eingelassen hat, noch orientierungslos. „Was einen eigenen Namen hat, kann nicht mehr Ding, nicht mehr jedermanns Sache sein; es ist unfähig restlos in die Gattung einzugehen, denn es gibt keine Gattung, der es zugehörte, es ist seine eigene Gattung. Es hat auch nicht mehr seinen Ort in der Welt, seinen Augenblick im Geschehen, sondern es trägt sein Hier und Jetzt mit sich herum; wo es ist, ist ein Mittelpunkt, und wo es den Mund öffnet, ist ein Anfang.“⁸⁷ Diesem augenblickhaften Dasein sieht Rosenzweig eine Orientierung in Gottes Selbstübereignung seines Namens am Sinai zur Seite gestellt, die in Zeit und Raum geschehen sei. Im „Stern der Erlösung“ ist die Offenbarung des Namens das „ereignete Ereignis“⁸⁸, die Zeitlichkeit und Wirklichkeit des Geschehens, das Ich, das aus sich heraustritt in den Dialog mit dem Menschen und der Geschichte. Gott wird nach Rosenzweig so gegenwärtig und macht sich in der Namensoffenbarung transparent. Sie bildet die Voraussetzung für den Dialog. Und so wie der Mensch von Gott angedredet wurde mit seinem Namen, so offenbart sich Gott nun seinerseits. „Grund der Offenbarung, Mittelpunkt und Anfang in eins ist die Offenbarung des göttlichen Namens. Aus dem geoffenbarten Namen Gottes leben ihr Leben die verfaßte Gemeinde und das verfaßte Wort bis auf den heutigen Tag, bis auf den gegenwärtigen Augenblick und bis in das eigene Erlebnis.“⁸⁹ Und an diesen Namen schließt sich für Rosenzweig auch ein Bekenntnis zu diesem Namen an.

Dieses steht im Zusammenhang mit dem Hören des Liebesgebotes, das Rosenzweig aus der Liebeserfahrung des Menschen abgeleitet hatte. Denn

85 Ebd., 178.

86 Ebd., 183.

87 Ebd., 208.

88 Rosenzweig, GS II, 178.

89 Ebd., 209.

„der Gehorsam gegen das Gebot kann nicht stumm bleiben; er muß gleichfalls Wort werden; denn in der Welt der Offenbarung wird alles Wort, und was nicht Wort werden kann, liegt entweder vor oder nach jener Welt.“⁹⁰ Allerdings gelangt die Seele, die den Namen hört und das Gebot des liebenden Gottes, ihn zu lieben, erst über das Bekenntnis ihrer eigenen früheren Verslossenheit zu der Möglichkeit, das Geliebtsein wirklich zu erfahren. Erst dann kann der Mensch dieses Geliebtsein auch zur Sprache bringen. Er gewinnt in dieser Erkenntnis die Möglichkeit, aus sich herauszutreten und jetzt dem Ich, das ihn anspricht, sprechend zu begegnen. Doch auch umgekehrt gewinnt der offenbarte Gott erst Sein, indem die Seele des Menschen sein Antlitz bekennt.⁹¹ So kann Offenbarung nach Rosenzweig auch verstanden werden „als das unter der Liebe Gottes geschehende Mündigwerden des stummen Selbst zur redenden Seele.“⁹² Die Lebendigkeit der Erfahrung des Geliebtseins, des Liebesgebotes und der Offenbarung Gottes am Sinai hat für Rosenzweigs Verständnis des überlieferten Wortes entscheidende Auswirkungen. Für das Sprechen zwischen Gott und Mensch und für die Übereinstimmung von gegenwärtigem Erlebnis und schriftlicher Überlieferung geht er von nachfolgenden Voraussetzungen aus: „Das Wort ist das gleiche wie es gehört und wie es gesprochen wird. Gottes Wege und des Menschen Wege sind verschieden, aber das Wort Gottes und das Wort des Menschen sind das gleiche. Was der Mensch in seinem Herzen als seine eigene Menschensprache vernimmt, ist das Wort, das aus Gottes Munde kommt.“⁹³ Und „wenn Sprache mehr ist, als nur ein Vergleich, wenn sie wahrhaft Gleichnis - und also mehr Gleichnis - ist, so muß das, was wir in unserem Ich als lebendiges Wort vernehmen und was uns aus unserem Du lebendig entgegönt, auch in dem großen historischen Zeugnis der Offenbarung, dessen Notwendigkeit wir gerade aus der Gegenwärtigkeit unseres Erlebnisses erkannten, ‚geschrieben stehn‘.“⁹⁴ Deshalb kann er für die Überlieferung der Liebe Gottes als Text das Hohe Lied der Liebe anführen. In der Begegnung mit der Überlieferung, in der Erfahrung des Herzens, geschieht seines Erachtens Offenbarung. In einem Brief äußert sich Rosenzweig über das Lernen des Wortes der Schrift und hält fest, daß man es einmal über das Hören lernen könne, zum anderen

90 Ebd., 199.

91 Vgl., ebd., 203.

92 Ebd., 221.

93 Ebd., 167f.

94 Ebd., 221.

aber auch über das Hören auf das eigene Herz - es sagten beide das Gleiche.⁹⁵ Sprache meint für Rosenzweig einen lebendigen Prozeß, ein sich Ereignen. Sprache ist mehr als Gleichnis, wie auch die Liebe im Hohen Lied mehr als Gleichnis ist.⁹⁶

Dabei ist zu bedenken, daß Rosenzweig die Übereinstimmung von göttlicher und menschlicher Sprache ausdrücklich auf die Sprache der Liebe, der Ich und Du Sagenden bezieht. Es handelt sich dabei immer um mehr als abbildende Sprache, Sprache der Verdinglichung, sondern vielmehr um ein Geschehen, in dem Hören und Antworten im Vordergrund stehen. Denn für ihn besteht das Geheimnis der Lebendigkeit der biblischen Überlieferungen darin, „daß ihre aus Dialog entstandenen Teile sich den menschlichen Partner des Dialoges immer wieder berufen“,⁹⁷ ihn immer wieder zum Sprechen auffordern.

Entscheidend ist, daß über das Bekennen der erfahrenen Liebe und Zuwendung der Mensch nach außen tritt, und zwar nicht nur, wie im Hohen Lied beschrieben, in eine Beziehung zu Gott, sondern auch in eine Beziehung zum Nächsten. Wieder sind Erfahren und Handeln eng miteinander verbunden. Die geliebte Seele ist aufgefordert, „selber den Mund (zu) öffnen, nicht zur Antwort mehr, sondern zum eigenen Wort.“⁹⁸ Und so ist das stumme Versenken des Mystikers für Rosenzweig eine Unsitte, gegen die Erfahrung der Dialogik⁹⁹ und die Liebe zum Nächsten eine Konsequenz der erfahrenen Liebe.¹⁰⁰ Den Anderen, meinen Nächsten, der ist wie ich, doch nicht identisch mit mir, aber genauso lebendige Seele, ihn gilt es zu achten.¹⁰¹ Die einzelnen Elemente Gott-Welt-Mensch und Mitmensch bleiben zwar voneinander getrennt, können durch den erfahrenen Gedanken der Offenbarung in der Wirklichkeit jedoch erfahrbar werden. Dabei ist die Welt, die werdende Welt, mit einer Dynamik ausgestattet, die auf Zukunft hin ausgerichtet ist. Ihre Gestalt ist bestimmt in der Erlösung. Der Einzelne und die Gemeinschaft sind MitarbeiterInnen an dieser zukünftigen Welt, und sie sind im Gespräch mit der Überlieferung und untereinander zur Gestaltung der Welt eingeladen.¹⁰²

95 Vgl. Rosenzweig, GS I, 2, 708f.

96 Vgl. Rosenzweig, GS II, 221f.

97 Rosenzweig, GS III, 828.

98 Rosenzweig, GS II, 228.

99 Vgl. ebd., 231.

100 Ebd., 229.

101 Vgl. ebd., 267.

102 Ebd., 253f.

In dem letzten Teil des Sterns der Erlösung geht Rosenzweig auf die ewige Überwelt und ihre Vorwegnahme im Hier und Heute ein. Bedeutend ist in diesem Kontext die Gemeinschaft des „ewigen Volkes“, des jüdischen Volkes. Für Rosenzweig ist diese Gemeinschaft eine „Gemeinschaft des Blutes“, in die Gott ewiges Leben gepflanzt hat. Rosenzweig sieht dies umgesetzt in der Traditionskette von Vätern und Söhnen, denn „... das Erzeugen der Zukunft ist unmittelbar Bezeugen der Vergangenheit.“¹⁰³ Die Wurzeln dieses Volkes liegen weder im Land noch in der Sprache. Sie liegen in ihm selbst und in der Offenbarung Gottes an dieses Volk. Die Thora liegt deshalb auch nicht in der Vergangenheit, so wie die Geschichte dieses Volkes, sondern wird im Erzählen je gegenwärtig. „Jeder einzelne soll den Auszug aus Ägypten so ansehen, als wäre er selbst mit ausgezogen.“¹⁰⁴ Die Gemeinschaft vermag nach Rosenzweig die göttliche Ewigkeit im Kult vorweg zu erleben, in dem die Ewigkeit Zeit wird.¹⁰⁵ Deutlich macht er dies am liturgischen Jahr des jüdischen Volkes, was zeigt, wie sehr Rosenzweig auch in diesem Teil des Sternes dem Lernen aus der Überlieferung verbunden ist. Für den Bereich des jüdisch-christlichen Gespräches sei nur auf soviel verwiesen, daß Rosenzweig eine Anerkennung des Reiches Gottes durch das Judentum und das Christentum findet. Er sieht im Judentum eine Gemeinde des „ewigen Lebens“ und im Christentum eine des „ewigen Weges“.¹⁰⁶ Der Christ glaubt an etwas, er weiß sein eigenes Leben auf dem Weg, während der gläubige Jude selber Glaube ist und seinen Glauben bezeugt, indem er das ewige Volk fortleben läßt.¹⁰⁷ Für Mensch und Welt ist diese Vorwegnahme des Reiches wichtig, Gott allerdings bleibt immer auch ewig.¹⁰⁸ Dadurch, daß der Mensch eine Aufgabe am Reich Gottes hat, ist Rosenzweigs Philosophie immer auch eine Philosophie, die ins Leben wirken will. Darum kann er auch am Ende des Sterns sagen: „Einfältig wandeln mit deinem Gott - die Worte stehen über dem Tor, dem Tor, das aus dem geheimnisvoll-wunderbaren

103 Ebd., 331.

104 Ebd., 337.

105 Vgl. ebd. 325.

106 Ebd., 332.

107 Vgl. ebd., 379-380.

Ich möchte hier nur am Rande erwähnen, daß Rosenzweig in seinem Stern der Erlösung den Islam als ein „monotheistisches Heidentum“ charakterisiert und ihm den beiden Offenbarungsreligionen Judentum und Christentum gegenüberstellt. Ohne weiter darauf einzugehen, möchte ich aber bemerken, daß dies eine der größten Problematiken des Sterns und auch seine größte Schwäche ist, in Hinblick auf das Verhältnis zum anderen als dem anderen und auf die Toleranz bzw. in diesem Fall auch Kenntnis über das andere.

108 Vgl. Rosenzweig, GS II, 303.

Leuchten des göttlichen Heiligtums, darin kein Mensch leben bleiben kann, herausführt. Wohinaus aber öffnen sich die Flügel des Tors? Du weißt es nicht? Ins Leben.“¹⁰⁹

Rosenzweig hat seinen philosophischen Entwurf einmal als erzählende Philosophie¹¹⁰, eine, die an die Überlieferung und das lebendige Wort in der Erfahrung anknüpft, charakterisiert. Dies ist eine sehr treffende Charakterisierung, denn „Der Stern der Erlösung“ ist ein erzählender philosophischer Entwurf. Er erzählt gläubige Menschheitsgeschichte. Die Beziehung unter den einzelnen Elementen ist ein erfahrbares „Ereignis vom Sprachdenken durch Nacherzählen.“¹¹¹ Er selbst beschreibt das neue Denken einmal folgendermaßen: „... natürlich ist auch das neue, das sprechende Denken ein Denken, so gut wie das alte, das denkende Denken nicht ohne inneres Sprechen geschah; der Unterschied zwischen altem und neuem, logischem und grammatischem Denken liegt nicht in laut und leise, sondern im Bedürfen des andren und, was dasselbe ist, im Ernstnehmen der Zeit: denken heißt hier für niemanden denken und zu niemandem sprechen ..., sprechen aber heißt zu jemandem sprechen und für jemanden denken; und dieser Jemand ist immer ein ganz bestimmter jemand und hat nicht bloß Ohren wie die Allgemeinheit, sondern auch einen Mund.“¹¹² Dialogisches Denken, Sprachdenken, bedarf also des Menschen als einen in einem bestimmten Raum und einer bestimmten Zeit existierenden, unter Berücksichtigung seiner Endlichkeit - der Mensch wie ihn die biblische Überlieferung zeichnet.

Der Philosoph, der hier spricht, ist nicht der berufsmäßig unpersönliche, sondern der „Weltanschauungs -, ja Standpunktsphilosoph (...).“¹¹³ Von hier aus ist der Weg zum Lehrhaus, das sich als Sprechraum und Sprechzeit versteht, vorgegeben.

109 Ebd., 472.

110 Rosenzweig, GS III, 148.

111 Mayer, Philosophie, 61.

112 Rosenzweig, GS III, 151f.

113 Rosenzweig, GS II, 117.

3 **Lernen - Lehren - Leben im Gespräch** **Der Erwachsenenbildungsansatz Franz Rosenzweigs als lebenspraktische Konkretion seiner kulturellen und philosophischen Wurzeln im Frankfurter Lehrhaus**

Franz Rosenzweig schrieb im August 1919 in einem Brief an Martin Buber, daß er seine Zukunft nicht mehr im Schreiben von Büchern sehe - denn sein Eigenliches habe er bereits gegeben - sondern im Leben. „Ins Leben“ sind auch die Worte, mit denen Rosenzweigs Eigenliches, jener „Stern der Erlösung“, geendet hatte. Das moderne Beth-ha-Midrash, das jüdische Lehrhaus in Frankfurt sollte ihm dabei eine Möglichkeit sein. Bei der grundlegenden Darstellung seines Erwachsenenbildungsansatzes wird unter Berücksichtigung der in 2. skizzierten Wurzeln vor allem auf seine Schrift „Bildung und kein Ende“¹¹⁴ eingegangen, die er 1920 verfaßte, und die als programmatische Vorbereitung für das Lehrhaus gedacht war. Des weiteren werden der Entwurf der Eröffnungsrede für das Lehrhaus „Neues Lernen“ vom Oktober desselben Jahres sowie weitere kleinere Schriften und Briefe zur Lehrhausarbeit herangezogen.

Bereits 1917 hatte Rosenzweig in seiner Schrift „Zeit ist’s“¹¹⁵, die er an seinen Berliner Lehrer Hermann Cohen sandte, auf ein jüdisches Bildungsproblem in der Gegenwart hingewiesen. Abgeleitet aus den Erfahrungen des assimilierten Judentums und der eigenen Begegnung mit seiner jüdischen Tradition war Rosenzweigs didaktische Ausgangsfrage: Was kann getan werden, damit jüdisches Leben wieder möglich wird? So sagt er am Ende von „Zeit ist’s“ und am Anfang von „Bildung und kein Ende“: „Das jüdische Bildungsproblem auf allen Stufen und in allen Formen ist die jüdische Lebensfrage des Augenblicks.“¹¹⁶ Rosenzweig beklagt den Verlust jüdischen Lebens, jüdischer Gemeinschaft in der Gegenwart, denn die Einheit von Gesetz, Kult und Haus seien auseinandergerissen¹¹⁷, und auch die Synagoge leiste das Gewähren dieser Einheit nicht mehr. Dies ist die Situationsanalyse, aus der heraus Rosenzweig seine andere Vorstellung von Bildung entwirft, sein modernes Beth-ha-Midrash.

114 Rosenzweig, GS III, 491-504.

115 Ebd., 461-482.

116 Ebd. 491.

117 Ebd., 496.

3.1 Das lebendige gesprochene Wort und das neue Lernen

In „Bildung und kein Ende“ grenzt sich Rosenzweig zunächst gegen eine tote Buchgelehrsamkeit ab, die sich nur auf das Vergangene bezieht. „Kein Ende kennt die Erforschung des Vergangenen, sie, der auch der Augenblick nichts gilt, bevor sie ihn nicht in den Schmetterlingskasten des Vergangenen aufgespießt hat, und die von der Zukunft nur wissen mag, was sie sich von ihr nach dem Gleichnis der Vergangenheit ausmalen kann.“¹¹⁸ Das ist die Wissenschaft, die Forschung wie Rosenzweig sie sieht. Und ganz ähnlich verhält sich seines Erachtens die Lehre. Auch sie hat kein Ende, denn ihre Intention liegt in der Belehrung des Künftigen. Nach Rosenzweig mißachten Wissenschaft und Lehre den Augenblick, der seiner Ansicht nach dem geschriebenen Wort ein Ende setzt. Denn allein das Leben kann die Kenntnis und das Lehren beleben. Lebendigkeit kann nur im Augenblick des buchstabenfreien, gesprochenen Wortes entstehen. Dieses Wort aber bedarf, wie im vorangehenden Kapitel dargelegt, des Anderen und der Zeit. Denn es kann nicht zeitlos und ichtzentriert gesprochen werden, ohne einem erneuten Wirklichkeitsverlust anheimzufallen. Rosenzweig kann deshalb für seinen Bildungsansatz auch zunächst einmal nur einen Raum und eine Zeit einfordern, ohne konkrete Inhalte im voraus festzulegen.¹¹⁹ Grundsätzlich geht es Rosenzweig aber immer um jüdische Bildung. Menschen und Inhalte würden sich dann dazu finden. Denn: „Man habe einmal ‚Vertrauen‘. Man verzichte einmal auf alle Pläne. Man warte einmal ab. Es werden Menschen kommen, Menschen, die eben dadurch, daß sie ins Sprechzimmer der jüdischen Volkshochschule - wer gibt ein besseres Wort?! - kommen, schon bezeugen, daß in ihnen der jüdische Mensch lebendig ist.“¹²⁰

Rosenzweig kommt es in diesem Kontext primär auf das Hören an. Hören meint beim gemeinsamen Lernen, das „nur aus dem Umgang mit den echten großen Problemen oder mit der großen klassischen Literatur“¹²¹ erwachsen kann, das „anzuhören, was der andere, in diesem Falle das Problem oder das Buch, zu sagen hat, und nicht alles vorher zu wissen.“¹²² Rosenzweig richtet sich demnach nicht generell gegen das geschriebene Wort. Er richtet sich gegen eine tote Buchgelehrsamkeit, die mit dem tatsächlichen Leben nichts

118 Ebd., 494.

119 Ebd., 501.

120 Ebd.

121 „Das freie jüdische Lehrhaus. Einleitung für ein Mitteilungsblatt, 1925“, Ebd., 515.

122 Ebd.

mehr zu tun hat und die die Literatur nicht sprechen läßt, weil sie sie nicht befragt.

Im Nacheinander von Hören, Denken und Sprechen soll sich mit dem Gegenüber ein Dialog entwickeln. Denn Denken ist, wie mehrfach schon erwähnt, das Neue Denken, das Sprachdenken, das er dem einsamen Denken gegenüberstellt. Die aus dem Hören erwachsenden Worte, die zusammenwachsen, bezeichnet Rosenzweig mit „Wünschen.“¹²³ Die Verwendung dieses Wortes ist wenig genau, meint aber so etwas wie „sinnbehaftet“. In jedem Fall steht es in Verbindung mit der Tatsache, daß die, die zu einer solchen Bildung kommen wollen, sich ihrer Entfremdung vom Judentum bewußt sind und das Judentum für sich neu beleben wollen. Denn im Hören der Tradition bilden sich Wünsche nach einem sinnhaften Leben.

Noch ein anderer wichtiger Aspekt gehört in diesen Bildungsansatz, und zwar das Fragen. Gegen eine Kundgebung, den üblichen Vortrag in der verbreitenden Erwachsenenbildung, stellt Rosenzweig die Frage. Durch ein lebendiges Fragen und Gegenfragen entstehe ein neues Lernen.¹²⁴ Aus diesem Grund setzt er sich auch für die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften zusätzlich zum üblichen Vortragsprogramm ein. Letzteres war ein Relikt aus der Zeit der jüdischen Volksvorlesungen mit ihrem verbreitenden Charakter gewesen. Es ist an dieser Stelle zu erwähnen, daß bei der Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften auch Rosenzweigs persönliche Kontakte zu Eugen Rosenstock-Huessy eine Rolle gespielt haben. Rosenstock hat fast zeitgleich die Akademie der Arbeit in Frankfurt eingerichtet und den Arbeitsgemeinschaftsgedanken entscheidend geprägt.

In Rosenzweigs didaktischem Entwurf erscheint das Äußern von Zweifel gegen ein festes Programm und der Wunsch gegen die Forderungen, die üblicherweise am Ende von Bildungsarbeit stehen.¹²⁵ Zweifel und Fragen sind für Rosenzweig wesentliches Movens des menschlichen Lebensweges. So ist der Zweifel der anderen entscheidend für die Anfragen an den eigenen Lebensweg. Er wird gebraucht, um immer wieder zu sehen, ob nicht während der Zeit, in der jemand einen Teil auf seinem neuen Lebensweg gegangen ist, sich neue Wege aufgetan haben, die er oder sie übersehen hat. Aber das eigentlich „jüdisch(e) ist die Frage. Sowie Du anfängst zu fragen, bewußt,

123 Ebd., 501.

124 Vgl. ebd., 515.

125 Vgl. ebd., 502.

‚systematisch‘, regelmäßig (nicht bloß gelegentlich) zu fragen, brauchst Du keine Angst mehr vor der ‚Synagoge‘ zu haben. Sie ist ja nicht wie die Kirche die Gemeinschaft der Gläubigen mit den Ungläubigen, sondern die Einheit der Seienden und Fragenden.“¹²⁶ Es geht Rosenzweig nicht um akribische Wissenschaftlichkeit, sondern darum, Unwissenheit über die eigenen Tradition abzubauen und sich auf einen eigenen Weg mit dieser zu machen. Welche Bedeutung er der jüdischen Überlieferung in schriftlicher und mündlicher Form tatsächlich zukommen läßt, wird besonders gut deutlich in seinem Aufsatz „Neues Lernen“. Auch wenn es zunächst nicht um spezifischen Stoff geht, hat das jüdische Lehrhaus eine klare Ausrichtung in bezug auf seine Schüler. Es richtet sich an Menschen, die etwas in der jüdischen Tradition suchen. Im Kontext von Rosenzweigs philosophischem Entwurf hatte sich gezeigt, daß der Mensch durch das Angesprochensein als ein Du, in seiner Namensnennung, in ein Gespräch, in eine Beziehung zu seinem Schöpfer gerufen wird. Denn auch dieser hatte sich selbst mit seinem Namen offenbart. Dadurch, daß das lebendige göttliche Du aus dem zur Überlieferung gewordenen Gotteswort heraus den Menschen anspricht, ist der Mensch in jeder Zeit ein Mitglied der Traditionskette. Das Gotteswort ist die Mitte des lebendigen Volkes. Es liegt für Rosenzweig in der Eigenart der biblischen Überlieferung, daß ihre aus dem Dialog entstandenen Teile sich dem menschlichen Partner des Dialoges immer wieder neu zuwenden.¹²⁷ So kann er in den biblischen Texten bereits ein dialogisches Moment ausmachen, das sich auf ein Prinzip des Erzählens in Form von Fragen und Antworten, Sprechen und Widersprechen, Sätzen und Zusätzen stützt. Das Fragen und Sprechen, das, wie oben bereits deutlich geworden ist, zentral in Rosenzweigs didaktisches Konzept gehört, läßt sich demnach direkt aus der biblischen Überlieferung ableiten.

In der Darlegung der philosophischen und religiösen Wurzeln von Rosenzweigs didaktischem Ansatz hatte sich gezeigt, daß die Gottesoffenbarung in erster Linie Liebe ist, die den Menschen anspricht und die er erfährt. Sie fordert den Menschen zur Gegenliebe heraus, und aus dieser erwächst dann gemeinschaftliches Wirken, das ‚Wir‘ des Volkes. Genau dieses Zusammenwirken, das Tun aus der Erfahrung des Angesprochenenseins, ist dem jüdischen Volk verlorengegangen. Deshalb bedeutet Emanzipation für ihn eine Herauswanderung aus dem Ursprungskreis der Erfahrung. Sie kann für ihn keine

126 Rosenzweig, GS I, 2, 694.

127 Vgl. „Das Formgeheimnis der biblischen Erzählungen, 1928“. Ebd. 829.

Möglichkeit sein, mit der Traditionsferne umzugehen. Die Unkenntnis und Entfremdung von Gottes Offenbarung in der Thora motivierte Rosenzweig zu einem neuen Konzept des Lernens. Dieses greift eine alte Tradition zwar auf, bestimmt ihren Ausgangspunkt zunächst aber eindeutig in eine Richtung. Nicht einseitig von der Thora ins Leben konnte in der entfremdeten Zeit gefragt werden, sondern gerade in einer umgekehrten Richtung „aus dem Leben, aus einer Welt, die vom Gesetz nichts weiß oder sich nichts wissen macht, zurück in die Thora.“¹²⁸ Das Programm des neuen Lernens geht vom Leben aus, aus dem Leben sollte die Begegnung mit dem gesprochenen Wort erwachsen. So schreibt er: „Kein Ende also kennt die Wissenschaft, kein Ende kennt die Lehre. Aber zwischen beiden brennt die Flamme des Tags; sie nährt sich nur aus dem begrenzten Stoff des Augenblicks, aber ohne ihre Glut bliebe die Zukunft unerschlossen, ohne ihre Leuchte die Vergangenheit unsichtbar. Nur aus dem buchstabenfreien Geiste des Augenblicks kommt den Welten, die ihm angrenzen, der Welt der Forschung und der Welt der Lehre, kommt der Wissenschaft und dem Unterricht Kraft und Leben zu.“¹²⁹ Die lebendige Sprache bekommt in Anbindung an die Überlegungen zum Neuen Denken die Aufgabe, Kenntnis und Lehre wieder aufleben zu lassen. Es ist der Entwurf eines Lernens, das nicht jenseits des Lebenszusammenhangs steht, sondern mitten aus ihm kommt, in eine lebendige Mitte führt und aus ihr heraus in den Lebenszusammenhang wirken soll. Es ist ein Lernen, daß von der Peripherie zum Zentrum führt und zu dem am besten derjenige befähigt ist, der sich am weitesten vom Judentum entfernt hat. Nicht der Spezialist des Judentums ist es, höchstens sofern auch er ein Heimkehrsuchender ist, sondern der Unwissende. Das Neue Lernen sollte eine Einkehr, ein Heimkehren durch Erinnerung sein. Rosenzweig schreibt in diesem Zusammenhang „Er-innerung“¹³⁰ und meint damit, daß „Er“, Gott wieder zum Zentrum des jüdischen Menschen werden soll. Aber nicht zu einem toten, sondern zu einem Zentrum, das erfahren wird, gerade auch in der Gemeinschaft mit anderen.

In diesem Konzept bestimmt der Lernende durch seine Fragen, durch seine Situation das Lernen. Es ist das, was in der heutigen Erwachsenenbildung mit Teilnehmerorientierung beschrieben wird. Vorausgesetzt ist allerdings das Bedürfnis der Suche nach der eigenen jüdischen Identität, die wesentlich

128 Rosenzweig, GS III, 507.

129 Ebd., 494.

130 Ebd., 510.

über die Begegnung mit der jüdischen Überlieferung geschehen kann. Eugen Rosenstock-Huussy hat in seiner Soziologie auf die Bedeutung der Frage für das Gespräch und den Gruppenprozeß hingewiesen. Sie war Franz Rosenzweig mit ziemlicher Sicherheit bekannt.¹³¹ Rosenstock-Huussy sieht in dem Fragenden einen, der stets draußen ist und der die Frage an diejenigen oder diejenigen richtet, die bereits in einem Gespräch sind. Die Intention des Fragenden ist für Rosenstock-Huussy die, mit in das Gespräch hineingenommen zu werden, um nicht mehr außen zu stehen. Die Frage ist demnach eine Anfrage zur Teilnahme am Gespräch.¹³² Dem Fragenden und Lernenden kommt auch bei Rosenzweig die entscheidende Rolle zu, „daß er im Lernen sich selber einsetzt, sich selber der Kette der Überlieferung als neues Glied anfügt und so, nicht mit seinem Willen, aber mit seinem Können zum Wählenden wird.“¹³³ Denn wenn keine Frage gestellt wird, kann auch nicht von Lernen gesprochen werden. Es ist der selbständig sich den Stoff aneignende Mensch, der nicht bloß vergangenes Wissen, tote Buchstaben sich aneignet, sondern der darüber, daß er lebendigem Stoff lebendig begegnet, etwas erfährt und so gleichzeitig in die Gemeinschaft mit anderen eintritt. ‚Im Stern der Erlösung‘ hatte Rosenzweig die anthropologische Grundlegung für diese Auffassung vom selbständig lernenden Menschen gelegt. Denn der Mensch, dem Gott begegnet, ist kein Trichter, in den etwas hineingefüllt wird, sondern ein Gegenüber, das nicht nur Ohren hat zu hören, sondern auch einen Mund zum Fragen, Sprechen und zum Weitersagen - zum Erzählen. Es ist der in der Wirklichkeit lebende Mensch, der den Mut zum Nonkonformismus hat, zu seinem eigenen Weg. Einer, der einen Standpunkt beziehen kann. Aber es ist auch der Mensch, der weiß, daß sein Standpunkt ein Standpunkt ist auf seinem Weg und nicht das Ende aller Lehre. Die Zweifel der Mitfragenden machen diesen Menschen immer wieder auf die Prozeßhaftigkeit von Erkenntnis aufmerksam. Es ist der jüdische Mensch, der seine Wurzel in der eigenen Religion hat. Diese Wurzel ist eine lebendige, und der in der Gemeinschaft lebende jüdische Mensch macht sich mit den anderen Suchenden auf den Weg. In dem Wort Bezeugen, das Rosenzweig in diesem und anderen Kontexten verwendet, ist eine innere Dynamik enthalten. Rosenzweig hat dies, wie in 2.3.2 bereits erwähnt, besonders gut an der Verknüpfung der Be-

131 Rosenzweig hatte Rosenstocks Vorlesungen in Jena gehört und stand auch später immer wieder in Kontakt mit ihm. Vgl. I. 2.2.

132 Rosenstock-Huussy, 197.

133 „Die Bauleute, 1923.“ Rosenzweig, GS III, 701.

deutungen von Nachkommenschaft und Überlieferung für die Ewigkeit des jüdischen Volkes deutlich gemacht.

In einem solchen umfassenden Bildungsansatz ist der Stoff kein reiner Stoff und das Wissen kein reines Wissen mehr, sondern sie bilden die Kraft der Lehre. Denn die „Lehre beginnt erst da, wo der Stoff aufhört, Stoff zu sein, und sich in Kraft verwandelt.“¹³⁴ Der Stoff selber impliziert Leben. Diese Art der Lehre mißachtet nicht den Augenblick, und die Dynamik, die sie in sich trägt, erhält sie nicht von der Zukunft, sondern aus der Aktualität des Augenblickes. Deshalb steht sie aber auch schon immer wieder jenseits des Augenblickes und läßt sich nicht ergreifen, sondern nur erfahren. Und so kann dem Fragenden auch nur vermittelt werden, daß der Weg zur Lehre über das, was gewußt werden kann, hinausführt, daß die Lehre selbst aber nicht gewußt werden kann. Sie enthält eine ihr eigene Dynamik, die über das Wissen hinausweist und zu immer neuen Fragen treibt. Das „Jüdische“ ist in diesem Gesamtkonzept nicht nur Inhalt des Lernstoffes, sondern die alle Themen und auch Formen des Lernens bestimmende Kraft. Eine Kraft, die sich zu fragen traut, und die eine Antwort als die Grundlage für die nächste Frage betrachtet. Für Rosenzweig hat Bildung in diesem Sinne etwas zu tun mit einer baumeisterlichen Tätigkeit des mündigen Menschen, der „redenden Seele“¹³⁵, so wie der Mensch im „Stern der Erlösung“ Mitarbeitender am Reich Gottes ist. Das „Jüdische“ ist deshalb Anlaß, Ursache und Methode.

Ziel dieses Lernens ist im weitgehendsten Sinne das Beleben der jüdischen Gemeinschaft. Rosenzweig hat seinen Bildungsansatz nicht frei erfunden, sondern er greift einerseits auf die biblische Überlieferung zurück, andererseits aber auf eine sehr alte Tradition, mit dem überlieferten Wort umzugehen. Für Rosenzweig war das moderne Beth-ha-Midrash, das Lehrhaus, der Ort, von dem er glaubte, daß von ihm aus jüdisches Leben wieder werden könnte. In der Bezeichnung dieser Bildungseinrichtung hat er bereits eine Anknüpfung an eine alte Tradition gewählt und knüpft in der Rückbesinnung auf das Lernen der Thora, auf das Suchen der Thora, an diese Tradition direkt an. Das Suchen der Thora stand im traditionellen Lehrhaus an erster Stelle und in der Thora finden sich Hinweise wo sie zu suchen ist. In Deutr. 30, 11-14 steht, daß die Thora nicht weit weg ist, sondern „in deinem Mund und in deinem Herzen, daß du danach tun kannst.“¹³⁶ Diese Tradition hat

134 Ebd., 702.

135 Rosenzweig, GS II, 221.

136 Deutr. 30, 14 b-c.

Rosenzweig wiederentdeckt und vom seinem Standpunkt aus neu belebt. Daß er das Lernen, das er beschreibt, mit „neu“ bezeichnet, ist in zweifacher Weise motiviert. Er aktiviert einerseits ein dialogisches, dynamisches Bildungsverständnis, das er einer langen Tradition abendländischen einsamen und zielorientierten Denkens und Sprechens gegenüberstellt, andererseits „reformiert“ bzw. verstärkt er einen Teil des Bildungsverständnisses seiner eigenen Tradition, indem er die eindeutige Priorität auf die Lebenswirklichkeit der Lernenden als Ausgangspunkt des Lernens wählt.

3.2 Die Schüler und die neuen Lehrenden

Frauen kamen als Lehrende und auch als SchülerInnen zu Franz Rosenzweigs Lehrhauszeiten nur begrenzt vor. Sie lernten und tun es heute zum Teil auch noch, im Judentum auf andere Art und Weise als Männer¹³⁷, und das Betha-Midrasc war von seiner Tradition her eine Bildungseinrichtung für Männer. Allerdings hat Rosenzweig in seiner Lehrhausarbeit auch immer wieder versucht, Frauen als Referentinnen zu gewinnen. So beispielsweise die Begründerin des Jüdischen Frauenbundes, Bertha Pappenheim, und die Geschäftsführerin des Bundes, Hannah Karminski.¹³⁸ Des weiteren werden die Teilnehmenden an Bildungsveranstaltungen des Lehrhauses zu Rosenzweigs Zeit bewußt überwiegend als Schüler und eben nicht als Teilnehmende bezeichnet, zum einen, weil Rosenzweig diese Bezeichnung selbst verwandte, zum anderen, weil sie das Besondere dieses spezifischen Verhältnisses Lehrende - Schüler gut herausstellt.

Bereits in „Zeit ist's“, dem schon erwähnten offenen Brief an seinen Lehrer Hermann Cohen aus dem Jahr 1917, arbeitet Rosenzweig, neben anderen Themen, einen Plan zur Rolle des jüdischen Wissenschaftlers aus. Gegen den reinen Akademiker, wie er ihn in der Akademie der Wissenschaft des Judentums vertreten sieht, fordert er einen Typ Lehrer, der teilweise an der wissenschaftlichen Forschung interessiert ist, sich andererseits aber auch in den örtlichen Gemeinden engagiert. Grundsätzlich sollte sich der Wissenschaftler mehr mit der Gegenwart und dem jüdischen Leben in ihr beschäftigen.

Rosenzweigs Schüler - und hier würde in der Erwachsenenbildung üblicherweise der Begriff Zielgruppe genannt - ist die vom Judentum entfremdete

137 Vgl. Nave, 117-131.

138 Vgl. Rosenzweig, GS I, 2, 858.

Laiengemeinde, wie sie im „Neuen Lernen“ skizziert ist. Die sogenannten Am-haarazim, die Unwissenden waren das Lehrhauspublikum¹³⁹, und auch bei den Dozenten sollte in jedem Veranstaltungsprogramm mindestens ein Am-hoorez dabeisein.¹⁴⁰ Zu diesen Am-haarazim konnten auch Christen gehören wie der Kasseler Pfarrer und religiöse Sozialist Hermann Schafft, mit dem Buber in geschlossenem Rahmen Gespräche über Judentum und Christentum führte.¹⁴¹ Grundsätzlich aber ist es das Frankfurter westlich assimilierte Judentum, das Rosenzweig ansprechen will. Es war „das ‚Crepe de Chine Publikum‘, wie er es mit freimütigem Zynismus nannte“¹⁴², das er zu gewinnen wünschte. Anders als Eugen Rosenstock-Huessy, ging es Rosenzweig nicht um die Arbeiterbildung, sondern um Fragen jüdischer Identität, die vor allem im bürgerlichen Publikum gestellt wurden. Daß Rosenzweig nicht die Arbeiterbildung förderte, entsprach meines Erachtens weniger seiner politischen Überzeugung - wenngleich er nicht zu den Sozialisten zu rechnen war - als vielmehr der historischen und sozialen Lage der assimilierten Juden Frankfurts. In dieser Zielgruppe ist ein Unterschied zum traditionellen Beth-ha-Midrash zu sehen, denn in jenes kamen, nicht wie in Frankfurt vom Judentum entfremdete Juden, sondern solche, die mit ihrer Tradition noch verbunden waren. Diejenigen, die ins Frankfurter Lehrhaus kamen, waren Fragende und Suchende nach jüdischem Leben. Und sie waren Wünschende, deren Wunsch nach Sinn in ihrem Leben gewachsene war. Für Rosenzweig darf der Lehrende, der diesen Wünschen begegnet, „ja so gar nicht Lehrer nach irgendeinem Schema sein; er muß viel mehr sein und viel weniger: ein Meister zugleich und zugleich ein Schüler. Es genügt gar nicht, daß er selber ‚weiß‘, noch daß er selber ‚lehren kann‘. Er muß etwas ganz andres ‚können‘: selber - wünschen. Lehrer muß hier sein, wer ‚wünschen kann‘. Im gleichen Sprechzimmer und in der gleichen Sprechstunde, wo sich die Schüler finden werden auch die Lehrer entdeckt werden.“¹⁴³ Das Entscheidende ist, daß sich der gute Lehrende dadurch auszeichnet, daß er in ein und derselben Stunde Schüler und Lehrer sein kann, daß er genau wie sein Schüler Fragender werden kann. „Den Brustton neunmalweiser Überzeugung muß verloren

139 Vgl. hierzu auch Bühler, 45.

140 Vgl. Rosenzweig, GS I, 2, 861.

141 Vgl. Programm des Lehrhauses bei Bühler, 68.

142 Simon, Aufbau, 11.

143 Rosenzweig, GS III, 502.

haben, wer hier von diesen wünschenden Schülern zum Lehrer gewünscht wird.“¹⁴⁴

Im Kontext des „Neuen Lernens“ wurde bereits darauf hingewiesen, daß die Lehre eine innere Dynamik in sich birgt. So kann auch kein Lehrender das zu Lernende vorher abstecken, denn „den Heerweg durch die Welt des wißbaren Stoffes muß jeder für sich gehen. Der wißbare Stoff ist die Fülle des Gedachten und Tradierten von den Anfängen Israels bis zum gegenwärtigen Judentum.“¹⁴⁵ Rosenzweig genügte zunächst das Sammeln von Leuten „allerlei Herkunft, als Lehrer wie als Schüler“¹⁴⁶, die ein gemeinsames Interesse am Judentum haben und zum Lernen bereit sind, um ein Lehrhaus zu eröffnen. Entscheidend ist, daß nicht nur der Lehrende auch Schüler sein kann, sondern daß jederzeit der Schüler auch zum Lehrenden werden kann. Rosenzweig geht von sogenannten „ortsheimischen Kräften“¹⁴⁷ aus, was bedeutet, daß jeder seine eigenen Fähigkeiten zum Lehren entdecken sollte. Er hat seine Auffassung vom Lehrenden während der Praxiszeit des Lehrhauses weiter ausdifferenzieren müssen. Die Praxis machte ihn auf die Gefahren des lehrerlosen Lernens in den Arbeitsgemeinschaften aufmerksam. Gefahren entstanden deshalb, weil die Fragen an die Überlieferung an das, was die eigentliche Mitte ausmacht, offen waren und nicht notwendigerweise in die Mitte jüdischen Seins führen mußten. Er hielt das lehrerlose Lernen jedoch in einer Übergangszeit für notwendig, wo die alten Lehrer nicht mehr anerkannt und die neuen noch nicht vorhanden sind.¹⁴⁸

Er entschied für die von berufswegen Lehrenden, daß sie noch eine andere Variante ihres Lehrendenseins aufweisen mußten, die des „Amtsträgers“. Ursprünglich hatte Rosenzweig die Idee einer „Dozentengemeinschaft“ gehabt, was im Grunde nichts anderes bedeuten sollte, als daß die einzelnen Dozenten sich gegenseitig in ihren Veranstaltungen hospitieren und sich darüber austauschen sollten. Diese Idee scheiterte jedoch an der praktischen Durchführung.

Rosenzweig entwickelte daraufhin eben jenes Konzept des „Amtsträgers“, der „Chorfürer im Chor der Fragenden“¹⁴⁹ ist. Er bezeichnet dieses Amt

144 Ebd.

145 Veit, 101f.

146 Rosenzweig, GS III, 508.

147 Ebd. 515.

148 Vgl.ebd., 516.

149 Ebd.

dann auch als das Amt des „Vorfragers“. Die Amtsträger waren für Rosenzweig Menschen, die sich mit der Idee des Lehrhauses voll und ganz identifizieren. Sie sollten das Lehrhaus sein und zum Teil als Lehrende tätig, aber vor allem als Hörer in den Veranstaltungen der anderen anwesend sein. Deshalb waren nicht alle Lehrenden im Lehrhaus Amtsträger. Nach Rosenzweig läßt sich diese Rolle des Vorfragers nicht vorherbestimmen, sondern wird sich finden. Zudem gehört sie nicht in den Bereich der mehr vortragsartigen Veranstaltungen des Lehrhauses. Das Wesen des Lehrhauses setzt sich zusammen aus denjenigen, die das Lehrhaus sind, und denen die ihre Lehrkräfte erst im Lehrhaus entdecken. Beide Punkte sind für Rosenzweig im höchsten Maße individuell und lassen sich nicht schematisieren.¹⁵⁰

Der prinzipiell mögliche Wechsel vom Lehrenden zum Schüler und vom Schüler zum Lehrenden wurde Merkmal des Lehrhauses, auch wenn er nicht durchgehend praktiziert wurde. Insgesamt ist das Lehrhaus eine wachsende Bildungseinrichtung, in der jeder Beteiligte mitgestaltet. In diesem Zusammenhang sei noch einmal auf die Verbundenheit Rosenzweigs mit der jüdischen Tradition des Lehrens und Lernens verwiesen, denn wie bereits in 2.1 erwähnt, heißt es im babylonischen Talmud, Makkot 10a: „Ich lernte viel Thora von meinen Lehrern. Mehr als von ihnen lernte ich von meinen Kollegen und das meiste lernte ich von meinen Studenten“.

Das Besondere am rosenzweigschen Lehrhaus war die Ausgangssituation seiner Schüler und Lehrer, die beide Anfragende waren. So kann Ernst Simon, einer dieser Schüler, im nachhinein schreiben, daß „das erste Mal in der Geschichte des Judentums ... der Rav auf der gleichen Bank mit dem Am-Haarez saß, nicht nur als Hörer, um zu lernen, nein auch als Lehrer.“¹⁵¹

Rosenzweig war von seiner eigenen Lehrtätigkeit in den Arbeitsgemeinschaften nur wenig überzeugt. Ebenso schien sein Vorlesungsstil nicht auf viel Gegenliebe zu stoßen. Rhetorisch wurde er „immer schlichter“¹⁵², und in den Arbeitsgemeinschaften empfand er sich als „vielleicht zu gewaltsam.“¹⁵³ Aber es gibt auch Zeugnisse von Freunden, die ihn vollständig anders wahrnahmen. Sie beschrieben ihn als einen, der tatsächlich Lehrer und Schüler in einem war, der die Fähigkeit besaß, ein Gespräch in Bewegung zu setzen,

150 Vgl. ebd.

151 Simon, Franz Rosenzweig und das jüdische Bildungsproblem, hier 213.

152 Rosenzweig, GS I, 2, 709.

153 Ebd., 857

und die dynamische Bewegung zwischen Lehrer- und Schülersein in sich verband.¹⁵⁴

3.3 Die Finanzierung, die Leitung und das Programm

Neben den beiden bereits genannten strukturellen Aspekten zur Lehrhausarbeit, dem des besonderen Verständnisses vom „Neuen Lernen“ und dem der Bestimmung der Lehrenden, der Schüler und ihres Verhältnisses zueinander, gibt es noch eine Reihe anderer Strukturmerkmale des Lehrhauses. Zunächst einmal sind es Fragen, die die Finanzierung, die Leitung, aber auch die Programmgestaltung des Lehrhauses betreffen.

Nach Rosenzweigs Plan sollte sich das Lehrhaus finanziell selbst tragen. Vor allem aber sollte es sich über die Stundengebühren der Schüler finanzieren. Für Vollzählende sollten Stundengebühren 5,- Mark und ermäßigt 1,- Mark betragen. Zudem beabsichtigte Rosenzweig durch das Erheben von diesen Gebühren dem Publikum mehr Respekt vor dem zu vermitteln, was gelehrt wurde. Die Dozentenhonoreare hatte er zunächst mit 30,- Mark vorgesehen. Diese wurden jedoch von den Mitgliedern der Gesellschaft auf 75,- Mark angehoben.¹⁵⁵ Da das Lehrhaus diesen Betrag nicht ohne Unterstützung aufbringen konnte, war es demzufolge doch in der Finanzierung auf die Unterstützung der jüdischen Gemeinde angewiesen. Rosenzweig als Leiter erhielt ein Gehalt „der mittleren Stufe der zehnten Gehaltsklasse“¹⁵⁶, was dem damaligen Oberlehrergehalt entsprach.

Für alle ehemaligen und derzeitigen Dozenten und deren Angehörige, sowie den Vorsitzenden der Gesellschaft für jüdische Volksbildung, gab es Freikarten für die Veranstaltungen des Lehrhauses. Rosenzweig entschied, daß die Stundengebühren nicht nur einzeln erhoben werden sollten, sondern, daß für die Veranstaltungen des jeweiligen Semesters Hörerkarten über einen Vorverkauf ausgegeben werden sollten. Dies hatte anfänglich jedoch wenig Erfolg, da sich die meisten Hörer nicht im voraus verpflichten wollten. Es wurde nach einer Anlaufphase später gut angenommen. Zudem gab es noch Einzelkarten zu erwerben. Rosenzweig entwickelte in der Folgezeit des Lehrhauses die Idee einer Fördererkarte, die zusätzlich zu den normalen Ge-

154 Ebd., 710.

155 Ebd., 852.

156 Ebd., 913.

bühren noch einen Förderbeitrag enthielt; mit ihr wollte er die Benutzer des Lehrhauses selbst zu Förderern machen, um nicht auf äußere Unterstützung angewiesen zu sein.

Er versuchte darüber hinaus, die jüdische Bildungsarbeit in Frankfurt in Ansätzen zu vernetzen. So lud er verschiedene Gruppen zu gemeinsamen Veranstaltungen ein. Jede Gruppe sollte ihren eigenen Standpunkt, ihr eigenes Profil behalten und doch möglicherweise gemeinsame Veranstaltungen planen. Er legte aber Wert darauf, daß die Dozenten des Lehrhauses nicht aus diesem herausgingen. So schrieb er: „Ich habe die Leute manchmal gefragt, ob sie denn auch verlangten, daß das Ensemble des Schauspielhauses für sie extra in ihren Vereinsräumen spielte. Das Lehrhaus ist für alle da und soll allen etwas geben.“¹⁵⁷ Die eigentliche Freiheit, die Rosenzweig als für das Lehrhaus konstitutiv ansah, konnte seines Erachtens nur gewährleistet sein, wenn das Lehrhaus unabhängig von festen Interessen bestimmter Vertreter war wie beispielsweise der Orthodoxie, des Liberalismus oder des Zionismus, aber auch anderer Verbände. Die Veranstaltungen des Lehrhauses fanden deshalb sowohl in den Räumen der jüdischen Gemeinde, als auch in angemieteten Räumen statt, ohne sich damit einer bestimmten Gruppe zuzuordnen. Jenseits dogmatischer Begrifflichkeiten, sah er in „der Abhängigkeit des Lehrers von denen, die wiederum von ihm abhängig sind“¹⁵⁸, Lehrfreiheit gewährleistet. Aus diesem Grund mußte eben auch eine Abhängigkeit von denen, die nicht Hörende im Lehrhaus waren, vermieden werden. Rosenzweig sah beispielsweise in der Universität keine Lehrfreiheit gegeben, weil die, die über Finanzierung bestimmen, nicht Hörende in den damaligen Universitäten waren.

Rosenzweig hatte zu einer besseren finanziellen Absicherung des Lehrhauses auch überlegt, Skripte der im Lehrhaus gehaltenen Vorlesungen herauszugeben.¹⁵⁹ Diese Skripte kamen jedoch nicht zustande. Im übrigen befand sich Rosenzweig mit dieser Idee auch in einem inneren Zwiespalt, da seines Erachtens das geschriebene Wort das lebendige nicht ersetzen könne.¹⁶⁰

Eine andere Frage, die Rosenzweig beschäftigte, war die Leitung des Lehrhauses. Wie bereits in 3.2 deutlich wurde, gibt es für Rosenzweig eine Vari-

157 Ebd., 855.

158 Ebd., 863.

159 Vgl. ebd., 1012.

160 Vgl. Rosenzweig, GS III, 516.

ante des Lehrerseins im Lehrhaus, die mit „Amtsträger“ oder „Vorfrager“ umschrieben ist. Rosenzweig als Leiter des Lehrhauses sah sich stets als ein solcher. Und so entwarf er auch für die nachfolgenden Leiter ein Porträt dieser Leitungstätigkeit. Zunächst einmal muß die Leitung den Stundenplan erstellen und sechs Wochenstunden dozieren, wobei Rosenzweig seine Tätigkeitsfelder sehr viel breiter einstuft. Neben dem Entwickeln von Ideen, sei es die Aufgabe der Leitung, aus den Am-haarazim die zukünftigen Lehrenden herauszusuchen. Der Leiter müsse deshalb selber noch genug Fremder seiner Tradition sein, um diese pädagogische Chance, die Fähigkeiten des Lehrens und Fragens gerade der Traditionsfernen, nicht zu übersehen. Für Rosenzweig war eine gemeinschaftliche Leitung des Lehrhauses denkbar, wenn diese auch gemeinsame Veranstaltungen durchführen. Seines Erachtens drohe die Einheit des Lehrhauses ansonsten in seiner äußeren und inneren Wirkung zu zersplittern. Ein rein technischer Sekretär sei nur dann nötig, wenn der Leiter nicht der richtige sei; ansonsten solle der Leiter eben auch so mit den strukturellen Fragen vertraut sein, daß das Lehrhaus höchstens eine Schreibkraft benötige.¹⁶¹ Hier wird deutlich, daß für Rosenzweig die Leitung eines Lehrhauses mehr bedeutet als ein Beruf. Das Lehrhaus ist eine Gemeinschaft von Lernenden, Lehrenden und Handelnden, jeder einzelne trägt seinen Beitrag zur Gestaltung des Lehrhauses bei.

Rosenzweig weitete sein Konzept von interner Vernetzung später soweit aus, daß er die Einrichtung eines Höerrates initiierte. In ihm waren Vertretende der Lehrhausbürokratie (Sekretärin im engeren Sinne und Sekretär), die selber Hörende sind im Lehrhaus und weitere von ihnen dazugewählte Hörende, vertreten. Dieser Höerrat sollte mit der Leitung des Lehrhauses im ersten Monat jedes Trimesters zusammentreffen. Rosenzweig sah in diesem Verfahren eine verstärkte Möglichkeit der Mitbestimmung der Schüler.¹⁶²

Obwohl Franz Rosenzweig in seiner Programmschrift zum Lehrhaus sich auf das Konzept eines aus dem Augenblick entstehenden Lehrplanes bezogen hatte, sah die Praxis anders aus. Das Lehrjahr im Lehrhaus gliederte sich in Trimester, und Rosenzweig entwarf dezidierte Programme für die Lehrgänge, und zwar nicht nur für die ersten. Hierbei entwickelte er vor allem für den Bereich der Vorlesungen ein System der Dreiteilung, mit dem er den Stoff gliederte: „Das klassische Judentum - das historische Judentum - das mo-

161 Vgl. ebd., 913-915.

162 Vgl. ebd., 928.

derne Judentum“; ... „Vergangenheit und Gegenwart - Gegenwart und Zukunft - Augenblick und Ewigkeit“; ... „Gott-Welt-Mensch“.¹⁶³ Gerade an der letzten Triade wird deutlich, daß Rosenzweig auch inhaltlich in seiner Lehrhausarbeit an den „Stern der Erlösung“ anknüpft, denn auch dort ist die Dreiheit Gott-Welt-Mensch Thema.

Zur besseren Verdeutlichung eines solchen Programmes sei hier das erste wiedergeben:

„Zweites Lehrjahr. Erster Lehrgang (Oktober bis Dezember (1920))

Vorlesungen

I. Grundriß

A. Das klassische Judentum

1. Rabbiner May: Die Thora
2. Rabbiner Salzberger: Die Propheten.

B. Das historische Judentum

3. Rabbiner Nobel: Geist der Halacha.
4. Rabbiner Seligmann: Geist der Haggada.

C. Das moderne Judentum

5. Richard Lichtheim: Die jüdische Welt.
6. Franz Rosenzweig: Der jüdische Mensch.
Die Erben der Geschichte: Der Zweifler; der Fromme.
Die Kinder der Zeit: Der Revolutionär; der Aristokrat.
Der Treue, Der Abtrünnige.
Der Begabte; der Einfältige.
Die Sämänner der Zukunft: Der Heimkehrer, der Prophet.

II. Einzelgegenstände

7. Professor Hülsen: Die Kunst im Zeitalter der Bibel (mit Lichtbildern).
8. Eduard Strauss: Mystik in Heidentum, Christentum, Judentum.

¹⁶³ Rosenzweig, GS I, 2, 689f.; 692f.; 743.

Arbeitsgemeinschaften

I. Zur Einführung in jüdische Quellen

9. Franz Rosenzweig: Hebräisch ohne Vorkenntnisse. (Lernziel : Verständnis des Hauptstückes des festtäglichen Gottesdienstes).
10. Eduard Strauss: Lesen der heiligen Schrift.

II: Zur Klärung und Anregung

11. Richard Koch: Unterhaltung über Atheismus.
12. Franz Rosenzweig: Alte Antworten auf neue Fragen.¹⁶⁴

Rosenzweig schrieb über sein erstes Programm: „Es war das Einzige, das ich ganz streng von einer Einteilung aus aufgebaut hatte, die Mühe war unvergleichlich größer als der Erfolg, ich hatte unter jedem Titel je einen Konservativen und einen Liberalen bzw. einen Zionisten und einen Antizionisten sprechen lassen und noch dazu es mit vieler Mühe eingerichtet, daß die beiden Antipoden aufeinanderfolgende Stunden hatten, so daß die Hörer des einen in Versuchung kommen sollten, auch den anderen zu hören und zu merken, daß das auch ein Mensch ist.“¹⁶⁵ Das Prinzip von Rede und Gegenrede, das Rosenzweig der Tradition entnimmt, setzt er auch bei seiner Programmplanung ein. Er sah in dieser Struktur die Möglichkeit angelegt, um ein Gespräch mit unterschiedlichen Beteiligten und unterschiedlichen Standpunkten zu fördern.

Zu betonen ist, daß Rosenzweigs eigentliches Interesse weniger auf den Vorlesungen, die er vorwiegend unter propagandistischen Gesichtspunkten betrachtete, lag, als auf den Arbeitsgemeinschaften. In der Konzeption war maßgeblich, daß gerade in den Arbeitsgemeinschaften die Teilnehmenden ihren eigenen Lehrplan entwarfen, weil sie die Fragenden an die Tradition waren. Aber auch von den Vorlesungen konnte er sagen, daß man sich nur eine Vorstellung von ihnen machen könne, wenn man an ihnen teilnehme, denn das lebendige Wort sei eben nur zu erleben.¹⁶⁶ Was die Vorlesung seines Erachtens mit ins Lernen hineinbrachten, ist das Staunen der Hörenden. Denn der Begriff „staunen“ umfaßt einen Lernprozeß mit Herz und Verstand.

164 Ebd., 689f.

165 Ebd., 855.

166 Vgl. hierzu Rosenzweig, GS III, 516.

Sicherlich darf es nicht das einzige bleiben, aber es kann nach Rosenzweig den Weg zum Fragen und dann zum Lernen eröffnen.¹⁶⁷ Im Laufe der Zeit rückten die Vorlesungen in den Lehrhausprogrammen zugunsten der Arbeitsgemeinschaften stärker in den Hintergrund. Ab der Saison 1925-26 gab es keine Vorlesungen mehr.¹⁶⁸

3.4 Die weitere Praxis des Lehrhauses und seine Auflösung 1929

Richard Koch, einer der zentralen Mitarbeiter, schrieb über das Lehrhaus: „Es ist keine Schule, kein Institut, kein Seminar, keine Anstalt. Es hat nur einen im Kern, aber nicht in Abgrenzung und Anordnung, festen Lehrstoff. Es bildet zu nichts vor, es tritt auch nicht an Stelle einer andersartigen Einrichtung. Es hat mit Volksbildung im üblichen Sinn des Wortes nichts zu tun ... Am ehesten ist es noch dem traditionellen ‚Lehrhaus‘ verwandt. Es dient wie dieses der Pflege eigenen, ererbten Besitzes ... Das Lehrhaus soll uns lehren, warum und wozu wir es (Juden d. Verf.in) sind ... in diesem Sinne ist es eine Bildungsanstalt.“¹⁶⁹

Das Lehrhaus hatte, neben denjenigen, die aus den „eigenen Reihen“ zu Lehrenden wurden, natürlich auch Lehrende von „berufswegen“. In den sieben Jahren des Bestehens des Lehrhauses waren es an die 60. Zu den bedeutendsten gehörten neben dem bereits in I.1 erwähnten Rabbiner Nehemias Anton Nobel, der Jurist Eugen Mayer, der schon bei der Gründung des Lehrhauses eine entscheidende Rolle gespielt hatte, der Chemiker Eduard Strauß, gleichfalls an den ersten Verhandlungen um das Lehrhaus beteiligt, und einer der aktivsten Lehrer im Bereich der Bibelkurse in der deutschen Sprache, der Arzt und Professor für die Geschichte der Medizin, Richard Koch, der vorwiegend Unterhaltungen über das Judentum führte, sowie der Archäologe und klassische Philologe Rudolph Hallo, der für kurze Zeit die Leitung des Lehrhauses übernahm. Zu diesem Kreis gehörten des weiteren der liberale Rabbiner Salzberger, einer der Mitinitiatoren der Vereinigung für jüdische Volksbildung, sowie die beiden Studenten Ernst Simon, der sich mit historischen und zionistischen Themen beschäftigte und Norbert Nahum Glatzer, der Kurse in Judaistik anbot. Schließlich ist in dieser Reihe noch Martin Buber zu nennen, den Rosenzweig für die Arbeit im Lehrhaus ab dem dritten

167 Vgl. Rosenzweig, GS I, 2, 933.

168 Vgl. Programm bei Bühler, 68.

169 Rosenzweig, GS I, 2, 689.

Lehrjahr gewann. Auf dessen Weg zur Arbeit im Lehrhaus wird in einem Unterpunkt gesondert eingegangen werden, da Buber während des Lehrhauses in den 20er Jahren, aber auch zu einem späteren Zeitpunkt, eine wichtige Rolle gespielt hat.

Franz Rosenzweig hatte Martin Buber 1914 in seiner Berliner Zeit kennengelernt. Buber wohnte zu der Zeit, als Rosenzweig das Lehrhaus in Frankfurt übernahm, in einem Ort bei Frankfurt, in Heppenheim. Rosenzweig wurde auf ihn durch folgende Begebenheit aufmerksam: Buber hatte abgelehnt, auf einer Gedenkschrift zu einer „Nobel“-Feier (Feier für den Rabbiner Nobel) zu unterschreiben. Das dort Gesagte bedeutet für ihn eindeutig eine Höherbewertung des konservativen gegenüber dem liberalen Judentum. Buber als Vertreter des liberalen Judentums und vor allem als ein Mensch, der zu seinem Standpunkt stand und diesen auch vertrat, war es deshalb unmöglich, auf dieser Gedenkschrift zu unterschreiben. Daraufhin beschloß Rosenzweig, ihn im Herbst 1921 in Heppenheim zu besuchen. Während eines Gespräches beim Tee über Bubers chassidische Bücher gab Buber zur Kenntnis, daß er nichts dagegen hätte, seine Quellen einigen Menschen vorzulegen. Rosenzweig, der ihn in seiner Vortragsart testen wollte, ließ sich eine Kostprobe geben. Er war zunächst von Bubers Art zu lehren wenig überzeugt, erkannte aber auch in Buber nicht mehr den „mystischen Subjektivisten ...“, als den ihn die Leute anbeten, sondern daß er auch im Geiste anfang ein solider und vernünftiger Mensch zu werden.¹⁷⁰ Aus letzterem Grund forderte er ihn auf, im Lehrhaus mitzuarbeiten. So hielt Buber im zweiten Lehrgang des dritten Lehrjahres der Lehrhausarbeit seine ersten Veranstaltungen. Buber hatte aus seinen Erfahrungen mit dem Chassidismus das System von „Ich und Du“ entwickelt und hatte nun im Lehrhaus die Möglichkeit, seine Überlegungen in Form einer Vorstudie mündlich auszuweiten. Als sich Rosenzweig mit ihm in Heppenheim traf, hatte Buber den Stern der Erlösung noch nicht gelesen, und damit waren ihm auch die Ähnlichkeiten in ihren beiden Denkansätze nicht bekannt.¹⁷¹ Rosenzweig setzte sich mit Buber zu einem späteren Zeitpunkt über das Verhältnis von Ich und Du intensiver auseinander, wobei er vor allem die vermeintliche Geschichtslosigkeit von Bubers Ansatz, aber auch das völlige Aufgehen Gottes in der Ich - Du Beziehung kritisierte. Desgleichen führte er mit ihm eine Auseinandersetzung über das Gesetz und das

170 Ebd., 856.

171 Vgl. ebd., 865.

mangelnde Vorkommen eines solchen in dessen Schriften.¹⁷² Die Auseinandersetzungen waren intensiv und offen. Beide Partner wollten ein Gespräch, so wie sie es auf theoretischer Ebene entwickelt hatten und führten es auch. Der Briefwechsel zwischen beiden gibt ein eindrückliches Zeugnis davon.

Bubers Vorlesungen wurden zunächst von verhältnismäßig wenigen Schülern besucht. Zum einen lag das an der ungünstigen Zeit, zum anderen aber nach Rosenzweigs Ansicht daran, daß Buber sich in der ‚neuen Methode‘ erst üben mußte. „Es war seine erste Vorlesung. Bisher hatte er immer nur rednerische Vorträge gehalten. Gerade die Eigenart des Lehrhauses reizte ihn, das Zwischengefragtwerden, das nicht rein Vortragsmäßige, das mehr Lehren als Reden.“¹⁷³ Rosenzweig kann dann auch feststellen, daß Buber im Lehrhaus eigentlich erst zum Lehrer geworden sei, und dort „die Schwerhörigkeit des Publikums hat ermessen lernen“.¹⁷⁴ Weil Buber nach Rosenzweig das Lehrhaus als ein Ganzes begriffen habe und sich selber in einem Entwicklungsprozeß befunden hätte, sei er im Laufe der Zeit eine der Säulen der Lehrhausarbeit geworden. Er sei am Lehrhaus gewachsen, weil das Lehrhaus diese Möglichkeit des Wachsens in sich trägt. Deshalb kann Rosenzweig auch sagen, daß Buber im Lehrhaus das erste Mal die Gelegenheit gehabt hätte, nicht zu reden, sondern zu lehren.¹⁷⁵

Im Laufe der Lehrhausjahre hat sich die Beziehung zwischen Buber und Rosenzweig mehr und mehr intensiviert. Nach Rosenzweigs Erkrankung bezog dieser Buber immer wieder mit in organisatorische Fragen, die Arbeit des Lehrhauses betreffend, ein. Den Abschluß der gemeinsamen Arbeit bildet die von beiden gemeinsam begonnene Übersetzung der hebräischen Bibel.

Die Lehrgänge im Lehrhaus waren in Trimestern pro Lehrjahr angelegt (Oktober bis Dezember, Januar bis März, April bis Juni). Eine entscheidende Schwierigkeit ergab sich bei der Datumsberechnung für den Beginn der Arbeit.¹⁷⁶ Die Mitglieder der Gesellschaft für jüdische Volksvorlesungen, die Rosenzweig als deren Leiter nach Frankfurt geholt hatten, lehnten eine Zählung nach dem Jüdischen Jahr ab, da es zu wenig bekannt sei, was zur Folge hatte, daß überhaupt keine Jahreszahl bei den Programmen angegeben war

172 Vgl. hierzu Brief an Buber vom September 1922, ebd., 824-827 und „Die Bauleute“, Rosenzweig, GS III, 699-712.

173 Rosenzweig, GS I, 2, 866.

174 Ebd.

175 Ebd., 886.

176 Vgl. ebd., 862.

und in den Programmen nur die Reihenfolge der Lehrjahre durchnummeriert wurde. „Nun zählen wir also eine eigene Ära seit der Erschaffung des Lehrhauses“¹⁷⁷, war Rosenzweigs Kommentar. Da er die jüdischen Volksvorlesungen als Vorläufer der Lehrhausarbeit anerkannte¹⁷⁸, hatte das erste Programm demzufolge auch die Angabe 2. Lehrjahr.

Das Lehrhaus beschäftigte sich in seinen Veranstaltungen grundsätzlich mit der Thora, den Propheten, dem Tenach, der Haggadah und der Halacha, dem Talmud und Midrasch, Themen jüdischer Geschichte, dem zeitgenössischem Judentum, hebräischer Literatur, Themen wie die Synagoge, die Liturgie und das Gebet betreffend, mit jüdischer Kunst und mit den Weltreligionen, d.h. auch dem Verhältnis zum Christentum.

Im folgenden sei noch auf einige Besonderheiten hinweisen, die in der Praxis des Lehrhauses Raum hatten. Unter anderem war der Feuilletonredakteur der Frankfurter Zeitung Siegfried Kracauer an einer Dreier-Vorlesung beteiligt, der spätere Literaturnobelpreisträger Shmuel Joseph Agnon (er erhielt 1966 zusammen mit Nelly Sachs den Literaturnobelpreis) las aus seinen Werken in hebräischer Sprache, wobei das Problem der mangelhaften Sprachkenntnisse bei den Teilnehmern zu bemerken war. Im Sommer 1923 bot Gershom Scholem eine Arbeitsgemeinschaft zu einem kabbalistischen Buch mit Quellenstudium an, die Schauspielerin Louise Dumont las aus Rosenzweigs Übersetzungen der Gedichte Jehuda Halevis, Leo Baeck hielt eine theologische Arbeitsgemeinschaft und eine theologische Vorlesung, Bertha Pappenheim sprach über ihre Vorfahrin Glückel von Hameln, und Martin Buber hielt die Vorlesung „Religion als Gegenwart“, die als Vorläufer für seine entstehende Schrift „Ich und Du“ verstanden werden kann, aber auch einen Kurs über seine chassidischen Erzählungen. In diesem Rahmen ist noch auf die Veranstaltungen der beiden christlichen Referenten Alfons Paquet und Hermann Schafft hinzuweisen. Letzterer wurde schon im Kontext der allgemeinen Offenheit des Lehrhauses bezüglich seiner Besucher erwähnt.

Rosenzweig hielt das Lehrhaus fest in seinen Händen. Deutlich geworden ist dies bereits über die Programmgestaltung und generelle Fragen, die Organisation und Struktur der Arbeit betreffend. Das Lehrhaus hatte trotz der intensiven Bemühungen seines Leiters und der Mitarbeiter in den ersten Jahren immer mit Finanzierungsproblemen zu kämpfen. Im ersten Lehrgang des

177 Ebd.

178 Vgl. hierzu auch Eröffnungsrede für das Lehrhaus, Rosenzweig, GS III, 505.

zweiten Lehrjahres des Lehrhauses, dem ersten des Bestehens, wurden nach Rosenzweigs eigenen Angaben über 500 Hörerkarten verkauft, allein Nobel wollten über 200 Leute hören.¹⁷⁹ Den 3. Lehrgang dieses Lehrjahres wertete Rosenzweig als reinen Mißerfolg. Zu Beginn des 3. Lehrjahres jedoch gelang es ihm über eine Briefaktion, mit direktem Anschreiben über Gemeindefisten, 600 Hörende zu gewinnen. Im 2. Lehrgang des dritten Lehrjahres trat zum ersten Mal Buber im Programm des Lehrhauses auf. Doch mitten in diesem Semester, am 24. Januar, starb Nobel, einer der begehrtesten Lehrer des Hauses. Rosenzweig, der Nobels Vorlesungen, vor allem in Hinblick auf seinen Zionismus und Konservatismus kritisieren konnte, war durch dessen Tod sehr betroffen. Eine Woche nach Nobels Tod erfuhr Rosenzweig von seiner eigenen Erkrankung. An dieser Stelle der Arbeit sei ein kurzer Abschnitt über Rosenzweigs Leben mit seiner Krankheit eingefügt, da gerade in dieser Zeit besonders gut deutlich wird, daß sein größtes Anliegen das Sprechen blieb, auch wenn die Umstände es fast unmöglich erscheinen ließen.

Rosenzweig litt unter einer amyotrophen Lateralsklerose, einer permanent fortschreitenden Lähmung des Nervensystems der willkürlichen Muskulatur, die im Zeitraum weniger Jahre zum Tode führte. Nach zwei Jahren waren Rosenzweig nahezu alle willkürlichen Bewegungen einschließlich des Sprechens genommen, und er war ans Bett gebunden. Geblieben waren ihm einzig die ungetrübten Fähigkeiten des Sehens, des Hörens und des Intellekts. Rosenzweig führte in den darauffolgenden Jahren das Lehrhaus indirekt stets weiter, hatte rege Korrespondenz, empfing Besuche, übersetzte Gedichte und vor allem einen großen Teil der Hebräischen Bibel zusammen mit Martin Buber ins Deutsche. Angewiesen war er in dieser Zeit im wesentlichen auf die Hilfe seiner Frau, die ihm die Worte von den Lippen ablas. Rosenzweig wurde außerdem das Alphabet vorgesprochen und er verständigte sich bei jedem Buchstaben, den er zu erkennen meinte, durch Augenzwinkern und buchstabierte so Wort für Wort. Solange er noch sitzen konnte, wurde eine alte Schreibmaschine, deren Tastatur er mit Hilfe bedienen konnte, ein anderes Hilfsmittel.¹⁸⁰ Rosenzweig konnte sich so in den noch verbleibenden acht Jahren seines Lebens zunächst noch verständigen, auch wenn er zunehmend bewegungsunfähig war. 1923 verlieh ihm Leo Baeck die rabbinische Würde

179 Vgl. hierzu und zu der folgenden Charakterisierung der Lehrgänge den Brief an Hallo vom 22.12.22, Rosenzweig, GS I, 2, 849-872.

180 Vgl. hierzu Goldner, 327-335.

eines Morenu (Lehrers), die Rosenzweig, der sich selbst für keinen ausgesprochen guten Lehrer hielt, wegen seines Sohnes annahm.¹⁸¹

Die Arbeit im Lehrhaus aber ging ab dem 3. Lehrjahr aufwärts. Rosenzweig konnte noch im März des Jahres 1922 feststellen, daß sich das Lehrhaus nun bereits zu 50% aus Hörerbeiträgen trug.¹⁸² Rosenzweigs Nachfolge im Lehrhaus gestaltete sich jedoch problematischer. Zunächst übernahm Rudolph Hallo ein Jahr lang diese Aufgabe. In seine Zeit fielen auch die höchsten Teilnehmerzahlen während eines Trimesters. An Hallo hatte Rosenzweig den bereits inhaltlich mehrfach zitierten ‚Lehrhausbrief‘ vom 22. 12. 22 geschickt, in dem er einen großen Teil der vorangegangenen Geschichte des Lehrhauses skizzierte. Wegen Rosenzweigs Kritik an Hallo, daß dieser nicht gemäß der Hallacha lebe, kam es im Laufe der Zeit zunehmend zu Spannungen zwischen beiden. Aus diesem Grund legte Hallo dann auch die Arbeit nieder.¹⁸³ Daraufhin schrieb Rosenzweig einen Zweiten ‚Lehrhausbrief‘, diesmal an Strauss, Koch, Buber und Simon¹⁸⁴ mit dem Vorschlag, als Viererrat das Lehrhaus zu leiten. Ernst Simon lehnte ab, so daß ab Herbst 1923 Strauss, Buber und Koch die Lehrhausleitung übernahmen. Sekretär des Lehrhauses wurde Rudolph Stahl. Da die Leitung des Lehrhauses nicht mehr in der Hand von Rosenzweig lag, der Inhalt und Strukturfragen nicht voneinander getrennt hatte, schien es für die Arbeit des Dreiergremiums notwendig, einen Sekretär zu engagieren. Meines Erachtens ist das Konzept, das Rosenzweig für die Leitung des Lehrhauses entwarf, stark persönlichkeitsbezogen ausgerichtet, und zwar auf seine Person, so daß andere Leitungen auch andere Leitungskonzepte mit sich bringen mußten. Rosenzweig, wenn auch aktiv keine Tätigkeit mehr im Lehrhaus einnehmend, blieb bis zum Ende seines Lebens immer Mitgestaltender der Arbeit.

Im siebten Lehrjahr (1925/26) erscheint das letzte Programm. Das Interesse am Lehrhaus hatte stark abgenommen. Rosenzweig wertete das Lehrhaus in seiner damaligen Form „teils als Fehlschlag ... teils als überlebt.“¹⁸⁵ Die Kombination von Vorlesungen und Arbeitsgemeinschaften, von Anreiz und Gestaltendem, hatte nur zeitweilig gewirkt. So wurden im siebten Lehrjahr

181 Vgl. Brief an Beack vom 8.5.23. Rosenzweig, GS I, 2, 904 und Text der Urkunde Ebd., 910f.

182 Ebd., 759.

183 Vgl. Rosenzweig, GS I, 2, 885-890; 911.

184 Vgl. ebd., 912-915.

185 Ebd., 1084.

auch gar keine Vorlesungen mehr angeboten. Im darauffolgenden Lehrjahr wurde das Programm stark reduziert. Irgendwann im Jahr 1927 hörte das Lehrhaus auf, als Institution zu bestehen. Zwei Jahre vor Rosenzweigs Tod am 10. 12. 29, fanden nur noch sporadische Einzelveranstaltungen statt. Geblieben waren allerdings auch nach seinem Tod die sogenannten Nobel-Gedenkvorlesungen und die Einrichtung von sogenannten Lernstunden. Sie gingen vom ehemaligen Lehrhauskreis aus und wurden zum Gedächtnis an Franz Rosenzweig abgehalten. Martin Buber trug in diesen Veranstaltungen, die einmal jährlich von 1930-32 stattfanden, Bibelauslegungen vor, die er mit Rosenzweig erarbeitet hatte.¹⁸⁶

Zudem waren bereits ab 1926 einige andere Lehrhäuser in Deutschland entstanden, so in Stuttgart, Mannheim, Wiesbaden, Karlsruhe, Breslau und München.¹⁸⁷ 1929 gründete sich aus der Lehrhausbewegung heraus die „Schule der jüdischen Jugend in Berlin“. Ihr Schwerpunkt lag auf der Arbeit in Arbeitsgemeinschaften mit vorwiegend jüdischen Themen. Die Schüler zahlten Gebühren und die Lehrenden arbeiteten gegen Honorar. So brach Franz Rosenzweigs Arbeit, sein begonnenes Gespräch, auch in dieser Hinsicht nicht wirklich ab, wenngleich das Lehrhaus als Institution bis 1933 nicht mehr bestand.

186 Vgl. Bühler, 70.

187 Vgl. ebd., 70f.

III. Sprechen im Lehrhaus im veränderten Kontext

1 Die Wiederaufnahme der Arbeit 1933 Daten und zeitgeschichtliche Hintergründe

Die Rahmenbedingungen jüdischer Erwachsenenbildungsarbeit ab 1933 waren von der innerjüdischen Situation der vorangehenden Zeit, der Entwicklung des modernen Antisemitismus und der Machtübernahme der Nationalsozialistischen Partei und deren Politik geprägt.

Schon die Skizzierung der zeitgeschichtlichen Hintergründe für die Bildungsarbeit im Lehrhaus in den 20er Jahren hatte gezeigt, daß die in Deutschland lebenden Juden keinesfalls eine einheitliche Gruppe bildeten.¹ Im wesentlichen lassen sich drei mehr oder weniger große politische Gruppierungen herausarbeiten: die liberalen Vertreter, die Neoorthodoxie und der Zionismus. Zudem war die unterschiedliche historische Entwicklung von Ost- und Westjudentum immer noch eine historische Bedingtheit. Der Versuch, eine gemeinsame Vertretung der Juden in Deutschland zu organisieren, war bis zum Ende der Weimarer Republik nicht zustande gekommen. Nur in einzelnen Teilbereichen war es gelungen, verbindende Organisationsformen zu finden, wie z.B. im 1924 gebildeten „Reichsausschuß der jüdischen Jugendverbände“. Es war bereits in einem anderen Teil der Arbeit deutlich geworden, daß es ein Anliegen in Rosenzweigs Lehrhausarbeit in den 20er Jahren gewesen war, eine Vernetzung der einzelnen Verbände zu erreichen, ohne daß irgend jemand seinen Standpunkt hätte aufgeben müssen. Diesem Problem, der mangelnden Vernetzung, sahen sich die in Deutschland lebenden Juden in den 20er und 30er Jahren ausgesetzt. Die jüdischen Gemeinden waren nur auf der Landesebene miteinander verbunden. Auf Reichsebene organisierten sich die zum Teil neu gegründeten Landesverbände in einer Arbeitsgemeinschaft, bis sie sich 1932 dann zu einer „Reichsvertretung der jüdischen Landesverbände“ zusammenschlossen. Diese Zersplitterung machte sich natürlich auch in der Bildungsarbeit bemerkbar.

Als 1933 der Druck der nationalsozialistischen Partei auf die in Deutschland lebenden Juden zunahm, wurde das Bedürfnis nach einer gemeinschaftlichen

¹ Vgl. hierzu und im folgenden Bühler, 112-117.

Vertretung größer. Am 13. April 1933 wurde eine umfassende Selbsthilfeorganisation, der „Zentralausschuß für Hilfe und Aufbau“, eingerichtet. Trotz allem charakterisiert Ernst Simon, ein Mitarbeiter in Rosenzweigs Lehrhaus, die jüdischen Bürger seiner Zeit im Rückblick folgendermaßen: „Das deutsch-jüdische Bürgertum hatte, soweit es nicht zionistisch war, in der Traumwelt eines Narrenhauses gelebt.“² Die assimilierte Mehrheit der Juden in Deutschland sei zunächst vom Regierungswechsel und dem Boykott jüdischer Geschäfte vom 1. April 1933 schockiert gewesen, hätte sich dann jedoch nach Simon allzu schnell von diesem Schock wieder erholt. Und zudem sei auch in der zionistischen Vereinigung die Orientierung nach Palästina vor 1933 weitgehend theoretischer Natur gewesen, was sich allerdings mit den Ereignissen des Jahres 1933 radikal änderte. Bildung in der zionistischen Organisation richtete ihr vornehmliches Interesse ab diesem Zeitpunkt auf die Ausbildung für ein Leben in Palästina. Zum „Zentralausschuß für Hilfe im Aufbau“ gehörten der „Central-Verein deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens, die Zionistische Vereinigung für Deutschland, der Hilfsverein der deutschen Juden, der Jüdische Frauenbund, der Preußische Landesverband Jüdischer Gemeinden, die Jüdische Gemeinde Berlin und die Agudas Jisroel.“³ Es ist der Beginn der Vernetzung der Arbeit. Der Berliner Rabbiner Leo Baeck wurde Vorsitzender des Zentralausschusses. Er war es auch, der die Lage der Juden in Deutschland sehr realistisch einschätzte und nach dem Boykott der jüdischen Geschäfte vom April 1933 formulierte: „Die tausendjährige Geschichte des deutschen Judentums ist zu Ende.“⁴ Als im September 1933 offiziell die „Reichsvertretung der deutschen Juden“ gegründet wurde, wurde Leo Baeck neben Otto Hirsch, dem Mitbegründer des Stuttgarter Lehrhauses und Siegfried Moses als Vertreter der zionistischen Seite, einer ihrer Vorsitzenden. Die Reichsvertretung, der später auch der Zentralausschuß untergeordnet war, hatte die Aufgabe, die Juden in Deutschland zu repräsentieren, aber auch eine aktive einheitliche Reaktion auf die nationalsozialistische Politik zu organisieren.

In dieser Situation eröffnete Martin Buber erneut das Frankfurter Lehrhaus, auch in Reaktion auf die aktuelle politische Entwicklung der damaligen Zeit und das mangelnde Vorhandensein einer jüdischen Bildungseinrichtung, die die Probleme der in Deutschland lebenden Juden in ihren verschiedenen

2 Simon, Aufbau, 22.

3 Bühler, 115.

4 Zitiert bei Simon, Aufbau, 70.

Gruppierungen aufnahm. Dabei läßt er den Zusatz „frei“ im Titel weg. Am 19.11.1933 hält er seine Eröffnungsrede. Ein Sprechen und Handeln im veränderten Kontext beginnt.

2 Krise und Bewährung. Martin Bubers Erwachsenenbildungsarbeit im Lehrhaus unter veränderten Bedingungen

2.1 Martin Bubers Entwicklung zum Erwachsenenbildner⁵

Martin Buber wurde 1878 in Wien geboren⁶. Einen Großteil seiner Kindheit verbrachte er in Lemberg bei seinen Großeltern, wo er seit der Trennung seiner Eltern lebte. Buber erhielt hier eine fundierte jüdische Erziehung, sein Großvater Salomon Buber war ein bedeutender Midraschforscher.⁷ Buber schrieb selbst von sich: „Ich bin ein polnischer Jude, zwar aus einer Familie von Aufklärern, aber in der empfindlichen Zeit des Knabenalters hat eine chassidische Atmosphäre ihren Einfluß auf mich ausgeübt.“⁸

Buber hat vor allem auf vier Gebieten maßgeblich gewirkt:

1. Als Überlieferer des Chassidismus an westeuropäische Juden und Nichtjuden, wodurch er auch eine Verbindung zwischen ost- und westeuropäischem Judentum geschaffen hat.
2. Als Philosoph und Pädagoge in der Beschreibung und Auslegung der Ich-Du Beziehung.
3. Zusammen mit Franz Rosenzweig als Übersetzer der hebräischen Bibel.⁹
4. Als engagierter Politiker im Rahmen der zionistischen Bewegung, von der seine erzieherische Tätigkeit nicht loszulösen ist.¹⁰

Buber studierte in Leipzig, Berlin, Wien und Zürich und hatte sich in seinen Studienjahren vom Judentum entfernt, kam ihm durch den Zionismus aber

5 Ich kann im Rahmen dieser Arbeit nur fragmentarisch auf Martin Bubers erwachsenenbildnerische Entwicklung eingehen, verweise aber auf die umfassende Arbeit von R. van de Sandt und den kleinen Band von M. Friedenthal-Haase.

6 Vgl. zu diesem und dem folgenden die Biographie Bubers von Gerhard Wehr, 11.

7 Ebd., 17.

8 Buber, W III, 1259.

9 Vgl. Wehr, 9.

10 Vgl. Van de Sandt, 13ff.

wieder näher.¹¹ 1898 schloß er sich Theodor Herzl an, vertrat aber gegenüber Herzls politisch-national motiviertem Zionismus eher eine geistig-kulturelle Auffassung vom Judentum. Der Zionismus war für ihn eine Weltanschauung und keine Parteifrage, deshalb mußten die Menschen, die für diese Bewegung gewonnen wurden, auch als Volk, in der Pflege der nationalen Güter, der Geschichte und der Kultur erzogen werden.¹² Hier wird bereits deutlich, daß Bubers pädagogische Gedanken zu einem großen Teil von seiner zionistischen Idee beeinflusst sind. Auf dem V. Zionistenkongreß trennte sich Buber von Herzl wegen Differenzen zwischen kulturzionistischer und nationalzionistischer Auffassung. Für Buber selbst war das nationale Bekenntnis zunächst einmal eine Hülle, die für ihn mit Leben gefüllt werden mußte, und dazu mußte er das, wozu er sich bekannte, erst einmal kennen.¹³ Und dieses Kennenwollen brachte Buber dann auch wieder zum Chassidismus und zur Bildungsarbeit.

Das Wesen des Chassidismus bestand seines Erachtens darin, daß er eine erneuerte Beziehung zur Wirklichkeit herstellte. Für ihn ist es „die Wiederverknüpfung mit dem Gewesenen und der Umschwung in einem; der Wiedereintritt in die Überlieferung, aber eine Überlieferung, die umgestaltet worden ist.“¹⁴ Diese Überlegungen haben auf Bubers Verständnis der Überlieferung und des Menschen, sowie seines daraus resultierenden dialogischen Bildungsverständnisses entscheidend eingewirkt. Buber verweist in einer Randnotiz in einem Brief an Rosenzweig darauf, daß Elemente des dialogischen Prinzips bereits in seinen Äußerungen und Darstellungen chassidischer Überlieferung wurzeln.¹⁵ Die erste ausdrückliche Nennung des dialogischen Prinzips erfolgt jedoch erst in Bubers 1907 verfaßten Buch ‚Die Legenden des Baalschem‘. Das dialogische Prinzip hat als Grundprinzip auf viele weitere Veröffentlichungen Bubers Einfluß genommen, gerade auch in Hinblick auf sein Erziehungs- und Erwachsenenbildungsverständnis. Ich werde hier nur in einem Exkurs auf Bubers „Ich und Du“ eingehen, da es im Rahmen des zu behandelnden Themas zwar von Bedeutung ist, meines Erachtens jedoch für Bubers Verständnis des Gespräches im Lehrhaus nach 1933 nur noch als Grundprinzip verstanden werden kann.

11 Wehr, 19.

12 Vgl. hierzu Van de Sandt, 18.

13 Vgl. Buber, W III, 967.

14 Ebd., 786f.

15 Vgl. Buber, Briefe II, 221.

Exkurs: Martin Bubers Schrift „Ich und Du“¹⁶

Martin Bubers Schrift „Ich und Du“ bildet die Grundlage zur Entwicklung seines dialogischen Prinzips, an das sich später noch weitere Schriften anschließen werden.¹⁷ Buber geht in seiner Schrift von zwei Grundverhaltensweisen des Menschen gegenüber der Welt aus, zweier Grundworte, die der Mensch sprechen kann: „Das eine Grundwort ist das Wortpaar Ich-Du. Das andere Grundwort ist das Wortpaar Ich-Es.“¹⁸ Für Buber gibt es kein Ich an sich, sondern nur das der beiden obengenannten Grundworte. Spricht der Mensch das Grundwort Ich-Du, tritt er in Beziehung zum anderen. Darin erst wird der Mensch zum ganzen Wesen.¹⁹ Die Bewegung des Ich zum Es hingegen ist kein in Beziehung-Treten, sie ist kein Dialog, sondern das andere wird zum Gegenstand.²⁰ Für Buber ist die Ich-Es-Welt die Welt der Erfahrung, die der Mensch in vielfacher Weise erfährt. Aber diese Art der Erfahrung führt nur zu einer Aneinanderreihung verschiedener Gegenstände, die etwas mit der Anhäufung von Wissen zu tun haben, nicht aber mit Lebendigkeit.²¹ Der Begriff Erfahrung ist in diesem Konzept nur auf das, was gewußt werden kann, bezogen und damit klar begrenzt. Von daher ist er mit einem weiter gefaßten Begriff nicht vergleichbar. „Die Erfahrung der Welt ist Vollzug einer monologischen Grundbewegung ... Der Ich-Es sprechende Mensch distanziert sich von der Welt, damit er sie beobachten und betrachten kann.“²² Aber weder hat der Erfahrende so Anteil an der Welt, noch hat die Welt etwas von dieser Erfahrung. Gegen ein solches monologisches Verhältnis steht das Grundwort Ich-Du als Beziehung und Begegnung. Erst in der Verbindung von Ich und Du gründet sich die Wirklichkeit des eigentlichen Menschseins.²³ Die durch das Grundwort Ich-Du bestimmte Beziehung gestaltet sich in drei Sphären: Im Leben mit der Natur, mit dem Mitmenschen und mit den geistigen Kräften. Zentral bleibt jedoch die Beziehung zum Mitmenschen in Bubers Ansatz.²⁴ Hinter jeder Begegnung des Menschen mit

16 Buber, Ich und Du, 7-122.

17 Vgl. hierzu das Nachwort zu der genannten Auflage des dialogischen Prinzips, ebd., 301-320.

18 Ebd., 7.

19 Vgl. ebd., 15.

20 Vgl. ebd., 8.

21 An diesem Punkt möchte ich auf die Nähe zu Rosenzweigs Überlegungen hinweisen, wengleich es Unterschiede in der Auffassung der beiden Dialogphilosophen gibt.

22 Kierchhoff, 24.

23 Vgl. Buber, Ich und Du, 62.

24 Vgl. ebd., 103f.

seinem Mitmenschen steht für Buber die Begegnung des Menschen mit Gott. „Die verlängerten Linien der Beziehungen schneiden sich im ewigen Du.“²⁵ Gott ist in diesem Ansatz Dialogpartner, wobei entscheidend ist, daß die Begegnung mit dem eingeborenen Du Gottes auch wieder auf den Umgang mit den Mitmenschen zurückwirken soll.²⁶ Dadurch wird das ganze Leben zu einer „religiösen Dialogik“.²⁷ Der Mensch wird dabei zum Mitarbeiter Gottes an Schöpfung und Erlösung - eine sehr chassidische Vorstellung.²⁸ Auf seine Lehre hin befragt, kann dieser Mann dann auch sagen: „Ich habe keine Lehre, ich führe ein Gespräch.“²⁹ Denn menschenwürdiges Sein und Leben ist nach Buber kein Reden über etwas, sondern immer ein konkretes Anreden, das den anderen miteinbezieht und ihn ernst nimmt.

Grundprinzipien des dialogischen Prinzips haben Eingang gefunden in Bubers 1925 auf einer Tagung in Heidelberg gehaltenen Vortrag „Über das Erzieherische“, in dem er vor allem die Übertragung des Ich-Du Verhältnisses auf das Erzieherische als ein dialogisches Verhältnis ausarbeitet.³⁰ In Anlehnung an das dialogische Prinzip kann er dort die Vorstellung von „Umfassung“ im Zusammenhang der Begegnung zweier Menschen skizzieren, die so etwas bedeutet wie Teilhabe an der Erfahrung der Gegenseite.³¹ Umfassung meint in diesem Zusammenhang, daß es etwas jenseits der Subjektivität gibt, das in meinem Handeln für den anderen mich wieder betrifft und im Idealfall wechselseitig ist. Für das erzieherische Verhältnis gilt eine einseitige Erfahrungserfahrung.

Bevor Buber mit seiner Lehrtätigkeit im Lehrhaus begann, war er Redner und Schriftsteller - ein Theoretiker. Rita van der Sandt belegt in ihrem Buch über „Martin Bubers Erwachsenenbildnerische Tätigkeit zwischen den beiden Weltkriegen“, daß Buber trotz seiner Trennung von Herzl immer wieder an seine kulturzionistischen Bildungsüberlegungen anknüpft.³² 1916 hielt er auf dem außerordentlichen Delegiertentag der Zionistischen Bewegung in Deutschland ein Referat mit dem Grundgedanken, daß Erziehung Fortpflanzung der Werte sei. Diese Werte als zu vermittelnde Erziehungsinhalte blie-

25 Ebd. 76.

26 Vgl. ebd., 72.

27 Röhrs, 11.

28 Vgl. Kierchhoff, 90.

29 Zitiert bei Wehr, 9.

30 Buber, Rede über das Erzieherische, 11-49.

31 Vgl. ebd., 38f.

32 Vgl. Van de Sandt, 32-40.

ben unverändert, müßten jedoch in jeder Gesellschaft neu entdeckt werden. Die Art und Weise, in der dies geschehe, sei verschieden, aber der Erzieher solle den Lernenden zur Selbsterziehung anregen. In der Forderung nach Selbsterziehung sieht Sandt eine grundlegende Überlegung zum erzieherischen Verhältnis als eines dialogischen angesprochen.

Im westeuropäischen Judentum tritt für Buber noch das besondere Problem der unterbrochenen Kontinuität der Überlieferung auf, die eine Neuaufnahme der jüdischen Überlieferung erforderlich mache. Entscheidend sei seines Erachtens aber eine Verbindung von menschlicher und nationaler Erziehung. 1916 stellt Buber auf einer Tagung in Heppenheim sein Konzept einer neuen Volkshochschule vor, welches sich in fünf Punkten zusammenfassen läßt:

1. Die Krise als Notwendigkeit einer Neugestaltung des Bildungswesens.
2. Der Mensch muß von innen zu einer neuen Gemeinschaft gebildet werden.
3. Der Volkshochschule kommt die Aufgabe zu, den Menschen so zu bilden, daß er in der Krise besteht, jenseits bloßer Wissensverbreitung und eines romantischen Wiederherstellungsversuches eines alten Zustandes.
4. Die Arbeit muß sowohl alte falsche Begriffswelten aufdecken, als auch neue leitfähige schaffen und zudem problembezogen und problemlösungsbezogen arbeiten.
5. Die erwachsenenbildnerische Einwirkung habe vorwiegend von der Lebensgemeinschaft auszugehen.³³

Im April 1933 macht Buber auf die aktuelle Notlage des jüdischen Menschen in diesem Zeitabschnitt aufmerksam. Es ist der ganz konkret in seiner Existenz bedrohte Mensch, den Buber zu bilden sucht, „der innerlich ausgesetzteste Mensch unserer Zeit“³⁴, der, wenn er sein Selbst wahre, nicht angegriffen werden könne. Im Mai 1933 machte Buber den vertretenden Organen der deutschen Juden zwei Vorschläge zur Einrichtung eines „Bildungsamtes der deutschen Juden“ und zu einer Bildungsanstalt für deutsch-jüdische Lehrer mit dem Namen „Schule für das Judentum“³⁵ Er forderte darin ein gemeinschaftliches Werk unter einer gemeinschaftlichen Leitung, eine jüdische Erziehung vom Kindergarten bis in die Hochschule. Standhalten in der akuten Krise benötigt nach Buber die Gemeinschaft des jüdischen Volkes, und

33 Vgl. ebd., 56.

34 Buber, Der jüdische Mensch von heute, 13.

35 Buber, Entwürfe und Programme, 128-143

die gab es auf dem Bildungsgebiet noch nicht. Sein Bildungsziel, das Buber im Juni des Jahres 1933 verfolgt, legt er in Ansätzen dar. Es ist ein Bildungsziel, das nur aus der gegenwärtigen Situation wahrgenommen werden kann. So schreibt er: „Wir nehmen unser Bildungsziel wahr, wenn wir die gegenwärtige Weltsituation und uns in ihr wahrnehmen.“³⁶ Und im Rahmen dieses Aufsatzes fällt dann auch das Stichwort des „überwindende(n) Jude(n)“³⁷, das für Buber zentral werden soll. Ihm gilt Bubers Aufmerksamkeit auch in seinen nachfolgenden Veröffentlichungen. Zunächst ist für ihn die Frage des Landes, für das erzogen werden soll, noch nicht entscheidend. „Für Palästina, wem es das Land sein darf. Für irgendeine Fremde, wem sie das Land sein muß. Für Deutschland, wem es das Land sein kann.“³⁸ Buber glaubt zu diesem Zeitpunkt noch an die Möglichkeit eines Lebens in Deutschland. Wenn es auch nicht um ein konkretes Land geht, so hat es doch etwas mit der Erziehung für ein Land zu tun.

Bubers Erwachsenenbildungsansatz ist, anders als der von Rosenzweig, stärker von der aktiven politischen Arbeit geprägt. Zwar ging es beiden um eine innere Emanzipation des Judentums, doch war für Buber diese die Voraussetzung für ein nationales Bekennen. Vielleicht ist es deshalb auch nicht ohne Grund, daß sich Rosenzweig eindeutig gegen das Wort „Volk“ in der Benennung des Lehrhauses ausspricht³⁹, während Buber sich in seinem Verständnis des Volkes ebenso von dem nationalsozialistischem Gebrauch absetzt, jedoch ein stärker national geprägtes Verständnis von Israel hat, auf das im Nachfolgenden noch eingegangen wird.

36 Buber, Unser Bildungsziel, 92.

37 Ebd., 93.

38 Ebd., 94.

39 Vgl. Rosenzweig, GS I, 2, 852.

2.2 Das Gespräch als Möglichkeit zum Standhalten und zur Tat⁴⁰

Buber begann seine Arbeit in ausdrücklicher Anknüpfung an das Freie Jüdische Lehrhaus Franz Rosenzweigs, was er in den Sätzen ausdrückt: „das jüdische Bildungsproblem auf allen Stufen und in allen Formen, ..., ist die jüdische Lebensfrage des Augenblicks“ und: „Die Not fordert die Tat, so gebieterisch wie je. Und es genügt nicht, den Samen auszustreuen, der vielleicht erst in ferner Zukunft aufgeht und Frucht bringt. Heute drängt die Not, heute muß das Heilmittel gefunden werden“⁴¹ (Rosenzweig 1920). Daraufhin fährt Buber fort: „Seit damals sind dreizehn, seit dem Tode Rosenzweigs fast vier Jahre vergangen. Aber seine Worte sind heute erst, von der Situation an, in der wir stehen, zu ihrer vollen Bedeutung erwachsen.“⁴²

Es sind die zeitgeschichtlichen Bedingungen, die der Arbeit im Lehrhaus einen anderen Akzent verliehen haben. Die geschichtliche Krise des Jahres 1933 führte zu einem anderen Profil. Die Krise ist in diesem Kontext das zentrale Stichwort für Bubers erwachsenenbildnerischen Ansatz. Gerade in einer Krise können nach Bubers Ansicht die Kräfte erschlossen werden, die zum Standhalten in einer solchen notwendig sind. Er nennt sie „Urkräfte ... jüdischen Daseins, ... Urverbundenheit »Israels«“.⁴³ Das Judentum ist für ihn als exemplarisch für eine Existenz in der Krise anzusehen.⁴⁴ In die Urkräfte gilt es nicht nur einzukehren, wie es noch in Rosenzweigs Lehrhaus von entscheidender Bedeutung war, sondern sie ermöglichen auch eine Umkehr, eine Tat. Buber schreibt über die Möglichkeit des Umkehrens. „Es gibt etwas, das unbegreiflicherweise dem Menschen zuteil geworden ist, das Anfangen (...). Dieses Anfangen bekundet sich am stärksten in dem Vorgang der Umkehr.“⁴⁵ Umkehr meint in diesem Zusammenhang „das im Umschwung

40 Ich werde mich zum besseren Verständnis in der Darstellung des erwachsenenbildnerischen Ansatzes von Martin Buber im wiedereröffneten Lehrhaus vorwiegend auf folgende Veröffentlichungen beziehen: seine Programmerkklärung zum Lehrhaus, die Eröffnungsrede 'Aufgaben jüdischer Volkserziehung', die fünf bis 1935 von ihm im Lehrhaus gehaltenen größeren Vorträge, 'Der Jude in der Welt', 'Die Lehre und die Tat', 'Die Mächtigkeit des Geistes' und 'Bildung und Weltanschauung', sowie auf eine Reihe weiterer kleinerer Veröffentlichungen Bubers. Die meisten Texte entstammen dem Sammelband „Die Stunde und die Erkenntnis“, in dem seine Aufsätze aus den ersten beiden Jahren nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten erschienen sind. Buber, Die Stunde und die Erkenntnis.

41 Hier zitiert bei Buber, Entwürfe und Programme, 140.

42 Ebd., 140f.

43 Buber, Unser Bildungsziel, 94.

44 Vgl. Buber, Der jüdische Mensch, 13.

45 Buber, Der Glaube des Judentums, 193.

Hingetragen werden auf den Weg Gottes.“⁴⁶ Für Buber geht es dabei um ein Durchbrechen zu etwas, das zuvor undenkbar gewesen und nun „sagbar geworden ist.“⁴⁷ Seines Erachtens ist dieser Prozeß bereits in der Geschichte des jüdischen Volkes angelegt.⁴⁸ Zentral ist, daß die Umkehr kein nach innen gerichteter Vorgang bleibt, sondern den ganzen Menschen betrifft, sich im Leben bewährt und zu einem Standhalten in diesem führt.⁴⁹ Die Problematik besteht seines Erachtens darin, daß der Mensch dieses zu gewährleisten hat. Bildung und Erziehung können den jüdischen Menschen dabei unterstützen und dienen dem Standhalten in der Krise. Die Teilnehmenden des Lehrhauses sollen „ausgerüstet“ werden zum Standhalten in der Welt.

An der Stoffauswahl, dem besonderen Lehrer-Schüler Verhältnis wollte Buber zunächst einmal nichts ändern, aber deutlich ist, daß, anders als im alten Lehrhaus, die Arbeit eine Außenwirkung haben sollte. Für diese Außenwirkung, für das Standhalten, ist eine innere Stärkung notwendig, und diese ist nach Buber nicht ohne das Gespräch mit der Tradition, das Gespräch miteinander zu erreichen. Deshalb rückt in diesem Ansatz die Umsetzung des Gelernten mehr in den Vordergrund, denn benannter Aspekt der Arbeit ist: „daß nicht bloß Wissen und Können gefördert, sondern auch jüdischer Gemeinschaftssinn praktisch gepflegt, jüdische Gemeinschaft in werktäglicher und in festlicher Gestalt geübt wird.“⁵⁰ In diesem Konzept wird die Not, die Krise als Möglichkeit gesehen, bestimmte erstarrte Verhaltensmuster aufzubrechen.⁵¹ Im Gespräch mit und über die Überlieferung wird eine Kraft wiederentdeckt, die nach außen wirkt. Aus der „Kraft des lebendigen Gedächtnisses“ sollte die Gemeinschaft leben, „als etwas unmittelbar Wirkendes, von dem aus der Mensch lebt.“⁵²

In diesem Rahmen ist auf Bubers Verständnis des „hebräischen Humanismus“ hinzuweisen. Für ihn kann ein hebräischer Mensch „nur der sein, der sich von der Stimme, die in der hebräischen Bibel zu ihm redet, anreden läßt und ihr mit seinem Leben Rede steht.“⁵³ In Zwiesprache mit den weisenden und mahnenden Äußerungen der Bibel erweist sich der bibelwürdige

46 Buber, Die Vorurteile der Jugend, 715.

47 Ebd.

48 Vgl. Buber, W II, 788.

49 Vgl. hierzu Buber, Franz Rosenzweig, 824.

50 Buber, Entwürfe und Programme, 143.

51 Vgl. hierzu Bubers Verständnis des Erwachsenen, Buber, Vorurteile der Jugend, 711-722.

52 Buber, Aufgaben jüdischer Volkserziehung, 109.

53 Buber, W II, 1088.

Mensch. In diesem Kontext wird die Sprache zum Geschehen, zur Beziehung. Dieses Geschehen ist augenblickhaft und befähigt den hebräischen Menschen, den, der sich angesprochen weiß und sich ansprechen läßt, zum Standhalten. Der hebräische Humanismus will eben gerade zum Standhalten, zum Bewähren im Augenblick erziehen und nicht zum Festhalten an überzeitlichen Gedankenkonstruktionen.

Die geistige Substanz dieser Erziehung aber hängt unbedingt mit dem Verständnis jüdischer Überlieferung und jüdischen Lernens zusammen. Immer wieder wurde diese Überlieferung aus der Situation befragt, wurde ein Gespräch gesucht mit ihr und über sie von den unterschiedlichsten Positionen aus, und vielleicht gerade in der Krise. Deutlich geworden ist dies bereits in der Skizzierung der Entwicklung der Bedeutung des Wortes im Judentum nach der Zerstörung des zweiten Tempels. Nach Buber soll jüdische Volkserziehung in Anknüpfung an die Überlieferung eine weisende, eine prophetisch mahnende und eine überliefernde sein. In diesem Sinne ist sie eine Erziehung zur Erinnerungsgemeinschaft, zur Gemeinschaft des Miteinanders und zu einer handelnden Werkgemeinschaft. Denn „die Not hat uns mit den Händen gepackt und allen, bei denen es nötig war, die Gesichter auf das Judentum zu gedreht. Nun kommt es darauf an, ob wir mit so gewendetem Gesicht den Weg zum Judentum in Wahrheit gehen. Die Not hatte in unserer Geschichte immer eine erweckende Kraft. Das ist nicht das Schlimmste, daß zu Anfang eine Not und ein Zwang steht. Es kommt darauf an, daß wir eine Freiheit und einen Segen daraus machen.“⁵⁴ So ist diesem Ansatz „in der Didaktik dieses situationsbezogenen, aber nicht situationsgebundenen Krisenlernens ... das Prinzip der Wahrung von Offenheit und Vielheit auch unter Bedingungen starken äußeren Drucks realisiert.“⁵⁵ Die Bildung um die es hier geht, ist keine Anpassung an die äußeren Ereignisse. Sie ist eine, die sich in der Krise auf die eigene geistige Substanz und ihre Dynamik beruft, bzw. sie auch in die Tat umzusetzen versucht. Ziel einer solchen Bildung ist das „rechtschaffene Miteinanderzutunbekommen der Menschen.“⁵⁶ Buber geht es um die Anerkennung der Vielfalt, um die Gemeinschaft als „Bewältigung der Andersheit in der gelebten Einheit“.⁵⁷ Er betont die Einheit und geht auch in seinem Konzept von Ich und Du von einer solchen aus. Ob er dabei

54 Buber, Aufgaben jüdischer Volkserziehung, 110.

55 Friedenthal-Haase, 29.

56 Buber, Bildung und Weltanschauung, 122.

57 Ebd.

möglicherweise dem Getrenntsein voneinander zu wenig Raum beimißt, wird unter einem anderen Punkt noch Thema werden und ist sicherlich weder unabhängig von Bubers Person zu sehen noch von dem humanistischen Hintergrund, auf dem er seinen Erwachsenenbildungsansatz entwickelt hat. Vor allem aber ist sie bezogen auf die Forderung der Zeit, denn ohne jüdische Gemeinschaft sah Buber keine Möglichkeit, daß die in Deutschland lebenden Juden dem auf sie ausgeübten Druck standhielten.

Der Schwerpunkt von Bubers erwachsenenbildnerischem Ansatz in der Zeit nach 1933 liegt eindeutig auf der Verbindung von Lehre und Tat.⁵⁸ Es geht um das Angesprochensein des Menschen, und um sein von der Lehre Ergriffenwerden, was bedeutet, „daß es sich hier nicht darum handeln kann, eine ‚Theorie‘ zu ‚studieren‘, um sie dann auf eine ‚Praxis‘ ‚anzuwenden‘. Das entscheidende Kriterium der Lehre ‚ist‘ (transitiv) ihre Einheit mit dem Leben. Sie ist immer schon in Leben übergegangen und Leben ist immer schon in sie einbehalten. Leben ist nicht das Andere zur Lehre. Ein Leben als Anderes zur Lehre wäre lehre- und deshalb leblos. Ein schattenhaftes ohne Mark und Kraft, wie sehr es sich auch forcieren und aufdonnern möge ... Die Lehre ist die Einheit von Leben und Lehre. Die Einheit von Leben und Lehre ist der Weg des Menschen, in der Berücksichtigung seiner Ganzheit. Die Gabe und Weitergabe der Einheit von Lehre und Leben, als Gabe und Weitergabe mithin der Lehre, ist der Weg des Volkes: Erziehung.“⁵⁹

Das Gespräch im Lehrhaus im Ergriffensein von der Lehre wird zur Grundlage der Bewährung des Einzelnen und des ganzen Volkes in der Krise. Es wird ein Gespräch zum geistigen und tätlichen Widerstand. Auf die Verbindung von Lehre und Leben, von Sprechen und Leben hatte bereits Rosenzweig verwiesen, und er knüpft damit an die alte Tradition des Lernens an, in der der Mensch nicht lernt, um Karriere zu machen oder um Macht zu erwerben, sondern um sich selbst und sein Verhalten und damit auch die Welt zu verbessern. „Gelernt wird mit dem Ziel ein lauterer Mensch zu werden.“⁶⁰ Allerdings stand die Tat als notwendiger Widerstand in den 20er Jahren für Rosenzweig nicht im Vordergrund. Für „baumeisterliche“ Lehrhausarbeit, die sich vorwiegend auf eine interne Gestaltung des Judentums richtete wie sie zu Rosenzweigs Zeit geschah, war es 1933 bereits zu spät.⁶¹

58 Vgl. Buber, Die Lehre und die Tat, 65.

59 Seiffert, 30-32.

60 De Wilde, 186.

61 Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Goldschmidt, 5-33.

2.3 Sprechen zwischen Lehrenden und Schülern unter anderen Voraussetzungen

Die Aufgabe, der ab 1933 im Lehrhaus Lehrenden war primär dadurch bestimmt, „Menschen, jüdische Menschen ... zu bilden, Menschen die nicht bloß »aushalten«, sondern eine Substanz am Leben erhalten, die nicht bloß Haltung, sondern Halt haben und also auch anderen Halt verleihen, Menschen, die so existieren, daß der Funke nicht erlischt.“⁶²

Buber hatte bereits in seiner 1925 gehaltenen Rede „Über das Erzieherische“⁶³ grundlegende Überlegungen zu dem Erzieherischen als einer Sonderform des dialogischen Verhältnisses entfaltet. Der Erziehende ist für ihn immer auch der Lehrende, denn Erwachsenenbildung hat etwas mit Erziehung, Selbsterziehung zu tun.⁶⁴ Diesem Erziehenden oder Bildenden kommt im Verhältnis zum Schüler die Aufgabe zu, eine Begegnung und ein Verhältnis des Vertrauens aufzubauen. Die daraus resultierende dialogische Beziehung bezeichnet Buber mit Umfassung. Dies meint zunächst ein Verhältnis zweier Personen zueinander, die daraus gegenseitig erfahrenen Vorgänge und die Partizipation an der Erfahrung des Gegenübers. Das Besondere des Lehrenden-Schüler Verhältnisses ist bei Buber, daß Erziehung eine einseitige Umfassungserfahrung ist und nicht wie die freundschaftliche Beziehung, die Beziehung zwischen zwei gleichberechtigten Partnern, Gegenseitigkeit beinhaltet. Dem Erziehenden, Lehrenden, kommt nach Buber die Aufgabe zu, die Kräfte aus der Welt zu lesen, die sein Schüler zum Aufbau seines Wesens benötigt.⁶⁵ Nicht im Sinne der Selektion ist dieses Herauslesen zu verstehen, sondern so, daß der Erzieher in seinem Wesen die pädagogisch wirkenden Kräfte der Welt sammelt. Es sind die Kräfte, die den Schüler zu einer selbständigen Persönlichkeit werden lassen sollen. Die Persönlichkeit des Lehrenden soll bereits an sich pädagogische Wirkung haben, da sie diese Kräfte in ihrer Person vereint. Bildung ist in diesem Verständnis eng an die Persönlichkeit gebunden.

In ähnlicher Weise hatte auch Rosenzweig die Bedeutung der Persönlichkeit für die Leitung des Lehrhauses hervorgehoben. Diese besondere Hervorhebung der Persönlichkeit für den Bildungsprozeß resultiert bei Rosenzweig

62 Buber, Jüdische Erwachsenenbildung, 111.

63 Vgl. Buber, Über das Erzieherische, 42.

64 Buber verwendet den Begriff Erziehung auch ausdrücklich im Kontext von Erwachsenenbildungsarbeit, so beispielsweise in: Buber, Aufgaben jüdischer Volkserziehung, 104-110.

65 Vgl. Buber, Über das Erzieherische, 42.

und Buber aus ihrem Verständnis von Bildung als Begegnung zwischen Menschen. Der Erzieher ist nach Buber aber, anders als im freundschaftlichen Gespräch, in welchem eine Gegenseitigkeit zu finden ist, der für das Gespräch Mehrverantwortungstragende.⁶⁶ Seine Grenzen erfährt er von der Annahme oder Ablehnung dessen, was er dem Schüler dargeboten hat. In jeder dieser Annahmen und Ablehnungen wächst die Persönlichkeit des Lehrenden, denn er erfährt mehr vom Menschen und seinen Bedürfnissen. Die Verantwortung in der Begegnung zwischen zwei Menschen, die auf der erzieherischen Seite ein „Mehr“ intendiert und die Grenzen in der Darreichung des Angebotenen, machen den Erzieher und den Schüler auf ein weiteres Problem aufmerksam, das der Selbsterziehung. Unter Selbsterziehung versteht Buber Erziehung, die nicht dadurch geschieht, „daß einer sich mit sich selbst auseinandersetzt, sondern dadurch allein, daß er wissend, um was es geht, sich mit der Welt befaßt.“⁶⁷ Der Erzieher sammelt in seinem Selbst, in seiner Persönlichkeit, die aufbauenden Kräfte der Welt, welche dieses Selbst ablehnt oder bestätigt. Die aufbauenden Kräfte der Welt bedeuten bei Buber soviel wie diejenigen Gedanken und Erfahrungen, die einer positiven Weltgestaltung förderlich sind. Sie können dem religiösen Bereich, dem zwischenmenschlichen, aber auch der Begegnung mit der Natur entstammen und gehören in den Bereich der Grundworte Ich-Du. Diese gesammelten und in seiner Person vereinten Kräfte bietet der Lehrende dem Schüler an, dessen Selbst diese Kräfte ebenso ablehnen oder annehmen kann. Die Erziehung soll der Erziehung zum Ebenbild Gottes dienen, der nach Buber die aufbauenden Kräfte der Welt in sich vereint, und in dem sich letztendlich alle Linien der Ich-Du Begegnung schneiden.

Dieses Verständnis des Erziehenden, Lehrenden ist am ehesten mit Rosenzweigs Verständnis des Lehrenden als Chorführer zu vergleichen. Die Krise der Zeit hat es für Buber notwendig erscheinen lassen, die Position des Lehrenden im Bildungsverständnis genauer zu bestimmen und in einer Richtung besonders zu fördern. Ohne dem dialogischen Aspekt dieses Bildungsansatzes abzusagen, fordert die Not den tätigen Erzieher, der seine Schüler zum Standhalten in der Krise befähigt. Deshalb kam dem Schüler, der zum Lehrenden wurde, auch die Aufgabe zu, nach außen zu wirken und zwar nicht nur intellektuell, sondern „werktätig“, wie Buber sagt. Denn das Zentrum der Arbeit kann nicht mehr nur die Amhaarazim und ihren Fragen gelten, zu

66 Vgl. zu der gesamten Thematik auch den Aufsatz von Brose, 381-396.

67 Ebd. 45.

denen natürlich nach wie vor die Schüler gehören, sondern das Zentrum der Arbeit muß sich mit der Existenzbedrohung der Am-haarazim beschäftigen. Deshalb können die Lehrenden nicht mehr nur aus den Am-haarazim gewonnen werden, sondern die neuen Lehrenden müssen eine fundierte Kenntnis im Judentum haben. Auch wenn Buber diese Forderung zunächst explizit für die Schule formuliert, gilt sie meines Erachtens ebenso für die Erwachsenenbildung. Denn die jüdische Erwachsenenbildung soll Menschen ‚ausrüsten‘ mit dem Erlernen jüdischer Identität. Ohne kundige Lehrer ist dies nicht möglich.

Des weiteren ist für Buber die Aufspaltung in Jugendliche und Erwachsene bildungstheoretisch unmaßgeblich, da er von einem lebenslangen Lernen ausgeht und für das Erwachsenenalter auch einen Begriff wie zweite Jugend oder „Krisen-Jugend“⁶⁸ verwenden kann. Buber hat den Neologismus des „Erwachsenen“⁶⁹ geprägt. Denn Bildung respektive Erziehung sind ein lebenslanger Prozeß. Die Gestalt des Lehrenden, die Buber in dieser veränderten Situation fordert, ist eine „in einem echten Wissen um das Judentum wurzelnde jüdische Persönlichkeit ..., die sich als solche auswirkt, (und) die im Schüler ein positives Verhältnis zum Judentum erweckt und pflegt.“⁷⁰ Es ist der Halthabende, der anderen Halt vermitteln kann. Für Buber erzieht ein guter Lehrer bereits durch seine bloße Präsenz. Ein Beispiel für diese Art von Persönlichkeitswirkung, wie Buber sie auch in seinen Überlegungen zum Erzieherischen entfaltet hat, ist für ihn sein Lehrer A. D. Gordon. Im Gedächtnis an ihn schreibt er: „Unter denen, die uns etwas zu lehren haben, stehen die meisten gleichsam mit erhobenem Zeigefinger da, als versicherten sie uns: ‚Was ich euch jetzt sagen werde, das habt ihr bisher noch nicht gewußt!‘ Man bekommt den Eindruck, die Wahrheit, die sie verkünden, sei noch nicht dagewesen, ehe sie sie gedacht haben. Dieser Eindruck macht es mir schwer, ihnen ihre Lehre, und sei sie noch so weise, zu glauben. Aber es gibt andere, die lächeln uns an: ‚Wie, das wißt ihr noch nicht? Ach, ihr wißt es wohl, ihr habt es nur vergessen - laßt euch daran erinnern, was ihr wißt!‘ Sie behandeln die Wahrheit nicht als etwas Neuentdecktes, sondern als das Ewige und Selbstverständliche, was man nur, eben weil es ewig und selbstverständlich ist, gar zu leicht vergißt. Ja mehr noch: Sie tragen ihre Lehre nicht einmal richtig vor, sie reden beiläufig von ihr, als sei nichts Besonderes

68 Buber, *Bildung und Weltanschauung*, 114.

69 U.a. Buber, *Jüdische Erwachsenenbildung*, 111.

70 Buber, *Entwürfe und Programme*, 133.

daran - nun eben, wie man von dem Selbstverständlichen redet, auch wenn es das Ewige ist.⁷¹ Diesen selbstverständlich mit der Lehre verbundenen und aus und mit ihrer Kraft lebenden Lehrer fordert Buber, gerade in der Situation der Krise. Gleichwohl ist auch dieser Lehrer für ein tatsächliches Lerngeschehen darauf angewiesen, daß Lehrer und Schüler herausarbeiten, was ein Inhalt bedeuten kann. Denn der Lehrende ist seines Erachtens in seiner Lehre immer auch davon abhängig, was sein Schüler sagt und fragt. Dies gilt auch in der Krise.

2.4 Zur veränderten Praxis des Lehrhauses und sein erzwungenes Ende 1938. Zum Schweigen verdammt

Buber hatte das Lehrhaus am 19. November 1933 wiedereröffnet. Manches an Verbindung und Veränderung zum Lehrhaus zu Rosenzweigs Zeiten ist bereits in den vorangehenden Punkten verdeutlicht worden. Aber neben den veränderten pädagogischen Bedingungen gab es auch organisatorische Veränderungen. Mit seiner Wiedereröffnung stand das Lehrhaus '33 „unter dem Protekt Thorat der Israelitischen Gemeinde Frankfurt“⁷² und hatte nicht mehr die Unabhängigkeit, die Rosenzweig für das Lehrhaus stets wünschte. Zu den Mitwirkenden gehörten, neben Eduard Strauss, der schon im alten Lehrhaus tätig gewesen war, Ernst Kantorowicz und Gotthold Weil. Im Dezember 1933 traten noch der bereits bekannte Rabbiner Salzberger und Abraham Horowitz hinzu. Wie in den 20er Jahren gab es pro Lehrjahr drei Lehrgänge, allerdings verzichtete man auf die komplizierte Zählweise und kündigte die Lehrgänge mit den dazugehörigen Jahreszahlen an.

Für den ersten Lehrgang hatte Buber das Thema „Situation und Überlieferung“ gewählt. Die gegenwärtige Situation der Not und Krise war Mittelpunkt der Arbeit geworden. Insgesamt sind in diesem ersten Lehrgang 19 Vorlesungen, Arbeitsgemeinschaften und einige gesonderte Veranstaltungen angeboten worden.⁷³ Die Vielfältigkeit der Bildungsangebote blieb auch unter den historisch veränderten Bedingungen bestehen. Das jüdisch-christliche Gespräch spielte in der Zeit von 1933-38 insofern eine Rolle, als Buber beispielsweise 1934 noch eine Vorlesung über die jüdisch-christliche Erlösungslehre hielt; ansonsten aber lief die politische Entwicklung ab 1933 dar-

71 Buber, *Der wahre Lehrer*, 772.

72 Buber, *Entwürfe und Programme*, 140.

73 Vgl. insgesamt Van de Sandt, 151-170.

auf zu, die Kommunikation zwischen Christen und Juden abubrechen. Ein begonnener Dialog wurde zum Verstummen gebracht. Auffallend ist jedoch, daß neben den Veranstaltungen, die bereits im alten Lehrhaus angeboten waren, die Geschichte des Judentums, seine Überlieferung betreffende Themen, Sprachkurse etc., nun auch vermehrt aktuelle, gegenwärtige Themen im Programm aufgenommen waren. So z.B. „Die Berufslage im gegenwärtigen Judentum“ oder „Die jüdische Wanderung in der Gegenwart.“⁷⁴ Zu diesen gegenwartsbezogenen Veranstaltungen gehörten auch die sonntagabendlichen „Gespräche über die Gegenwart“, in denen vor allem die Lebensfragen der jungen Generation zur Sprache kommen sollten. Thematisch bekam die Praxis in diesen Jahren einen Stellenwert in der Lehrhausarbeit, den sie zuvor eher theoretisch gehabt hatte. Wollte Rosenzweig, daß sich das über das im Gespräch mit und über die Tradition Erfahrene in die Tat umsetzt wenn die Teilnehmenden miteinander umgehen, bezog Buber die Praxis bereits in seine Programmgestaltung mit ein. Ab Frühjahr 1934 richtete das Lehrhaus eine „Erziehungs- und Jugendberatungsstelle“ ein. Aufgrund der Erfahrung, daß es Jugendlichen und Älteren oft schwerfällt, miteinander ins Gespräch zu kommen, organisierte Buber Kurse speziell für die Jugend. Zudem nahm das Programm des Lehrhauses ab dem Frühjahrslehrgang 1936 bis einschließlich dem Winterlehrgang 1937 die Veranstaltungen des jüdischen sozialpädagogischen Seminars auf, das der Berufsausbildung jüdischer Jugendbildner und im sozialen Bereich Tätiger dienen sollte.⁷⁵ Des weiteren gab es bereits 1934 Kurse zum „Malen und Zeichnen in der Natur“.

Aber noch etwas anderes ist gegenüber dem Lehrhaus in den 20er Jahren verändert. Im Zuge des zunehmenden Ausschlusses der in Deutschland lebenden Juden vom öffentlichen Leben wurde vom Lehrhaus gefordert, daß es auch Funktionen allgemeiner Erwachsenenbildung übernehmen sollte. Ein langjähriger Mitarbeiter des Lehrhauses noch aus den 20er Jahren schrieb dazu: „Es besteht gar keine Gefahr, daß das Lehrhaus eine unjüdische Veranstaltung für Juden werden wird. Jedoch erfordert dieselbe zielbewußte Leidenschaft, die 1920 nach jüdischem Wissen griff, heute auch das allgemeinemenschliche Wissen, dessen die Juden bedürfen.“⁷⁶

1936 richtete das Lehrhaus aufgrund der äußeren Bedingungen eine weitere Neuerung ein: den Grundlehrgang für schulentlassene Jugendliche. Er galt

74 Ebd., 161.

75 Ebd., 166.

76 Zitiert nach ebd., 167.

jüdischen Jugendlichen, die der Schule verwiesen waren. „Zur Ausfüllung von Lücken der Schulbildung in den Grundfächern Deutsch, Rechnen, Geschichte, Erdkunde und Naturkunde soll an 2-3 Abenden in der Woche ein Lehrgang stattfinden. Der Stoffplan entspricht etwa den Anforderungen, die an die Bewerber um die Aufnahme in sozialpädagogische Lehranstalten gestellt werden.“⁷⁷

Die äußeren Bedingungen haben entscheidenden Einfluß auf die veränderte Praxis im Lehrhaus gehabt. Buber hatte ein verstärktes Interesse an der Vernetzung jüdischer Erwachsenenbildungsarbeit in Deutschland gehabt, da seines Erachtens die Gemeinschaft ein entscheidender Faktor beim Standhalten in der Krise war. Aus dem Bildungsamt, das er 1933 für die in Deutschland lebenden Juden gefordert hatte, war 1934 eine „Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung“ entstanden, die von ihm zuerst parallel zum Lehrhaus geleitet wurde. Sie sollte als Koordinierungsstelle der jüdischen Erwachsenenbildung unter der nationalsozialistischen Herrschaft fungieren. Im Mai 1934 berief Buber als Leiter der Mittelstelle die erste Konferenz für in der Erwachsenenbildung Tätige ein. Es ist die Herrlinger Konferenz, oder wie Ernst Simon sie nennt, das „Hohenrodt“ der Mittelstelle.⁷⁸ Hohenrodt deshalb, weil sich in Hohenrodt das erste Mal die verschiedenen Vertreter der gestaltenden Volksbildungsarbeit zusammengesetzt hatten, um sich Gedanken über die wissenschaftlichen und praktischen Voraussetzungen der deutschen Volksbildungsarbeit zu machen. Aus diesem Treffen entstand der Hohenrodter Bund, das Gremium, das sich weiter mit den gestellten Fragen beschäftigte und dem Buber angehörte. In Herrlingen macht Buber deutlich, daß die deutsche Erwachsenenbildung seines Erachtens, historisch betrachtet, gescheitert sei. Sie habe ihre Chance nach dem Ende des 1. Weltkrieges gehabt - in diesen Zusammenhang gehört auch der Hohenrodter Bund -, aber die Vermittlung der gegensätzlichen Parteien, ohne eine absolut zu nehmen, sei ihr nicht gelungen. Das Besondere der jüdischen Erwachsenenbildung des Augenblicks, aber auch der Vergangenheit, sei ihre Existenz aus der Krise. „Die traditionelle jüdische Erwachsenenbildung, die aus der Krise der Zerstörung des jüdischen Staatswesens entstanden ist, hat die Werte überliefert, nicht indem man abgelöste Werte und Formen übermittelte, sondern indem man Sein übergab, das ganze Sein von Menschen, in denen Israel war. In dieser Ganzheit des Menschen muß auch unsere Arbeit ihren Sinn fin-

⁷⁷ Zitiert nach ebd.

⁷⁸ Simon, 48.

den.“⁷⁹ Deshalb könne jüdische Erwachsenenbildung auch unterschiedliche Gruppierungen vereinen, ohne eine absolut zu nehmen. Am Anfang des Berichtes, der später von der Konferenz herausgegeben wurde, umriß Buber in einem kurzen programmatischen Beitrag noch einmal seine Vorstellung von Jüdischer Erwachsenenbildung. Jüdische Erwachsenenbildung darf für ihn „nicht intellektual“ sein, sondern muß die Ganzheit des Menschen mit einbeziehen. Sie kann nicht auf der „Vitalität“ begründet sein, weil sie dem Geist dient. Zudem kann sie nicht „individualistisch“ sein, weil sie das Individuum unmittelbar in Beziehung zu anderen Individuen zu stellen hat, zur Gemeinschaft. Deshalb kann sie aber auch nicht einfach nur „Kollektivität“ meinen, da es ihr um wirkliche Beziehungen zwischen Menschen geht. Und zuletzt darf diese Art der Bildung auch nicht universalistisch sein, denn sie hat die „Sonderkräfte von Art und Überlieferung“ zu achten und die „geschichtlichen Prägungen“ nicht zu verwischen.⁸⁰ Er hat versucht, diesen Ansatz in der Praxis des Lehrhauses umzusetzen.

Neben dem bereits erwähnten Bestreben Bubers nach Vernetzung der jüdischen Bildungsarbeit in Deutschland unter dem verstärkten äußeren Druck, resultiert die Nähe von Mittelstelle und Lehrhausarbeit noch aus einem weiteren Ereignis, das die veränderten Sprechbedingungen im Lehrhaus deutlich macht. Eine seiner Lehrhausreden, „Die Mächtigkeit des Geistes“⁸¹, Anfang 1935 gehalten, war Anlaß für ein gegen Buber verhängtes Redeverbot. Er hatte in dieser Rede eine Theorie über Heiden, Christen und Juden entwickelt, in der er davon ausging, daß sowohl im Christentum als auch im Heidentum keine Verbindung zu den Urkräften bestehe, die menschliche Gemeinschaft und menschliches Sein bestimmen. Im Heidentum sah er eine Verklärung der Urkräfte vorgenommen und im Christentum eine Abspaltung dieser vom Menschen. Im Judentum aber wolle seines Erachtens der Geist verwirklicht werden in der Heiligung des Menschen und der Welt. Urkräfte und menschliches Sein seien dort miteinander verbunden. Unter Bubers Publikum im Lehrhaus hatten ca. 200 SS-Soldaten gesessen.⁸² Durch das Redeverbot konnte er seine im Lehrhaus angekündigten Kurse nicht halten. In derselben Zeit wurden das Lehrhaus und die Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung seitens der deutschen Regierung dem „Reichsverband jüdischer

79 Zitiert nach Van de Sandt, 179.

80 Buber, Jüdische Erwachsenenbildung, 111-112.

81 Buber, Die Mächtigkeit des Geistes, 74-87.

82 Vgl. hierzu, Horwitz, R., 105.

Kulturbünde“ zugeordnet, der auf Anordnung der Nationalsozialisten als Zwangsorganisation für die Pflege jüdischer Kulturarbeit geschaffen worden war.⁸³ Die nationalsozialistische Regierung sah darin ein Mittel zur besseren Kontrolle über jüdische Einrichtungen in Deutschland. Der Intervention der zionistischen Vereinigung für Deutschland ist es aller Wahrscheinlichkeit nach zu verdanken, daß Bubers Redeverbot für die Mittelstelle wieder aufgehoben wurde. Die Zionistische Vereinigung hatte in einem Schreiben an die Geheime Staatspolizei darauf hingewiesen, daß Bubers Tätigkeit in der Mittelstelle sich positiv auf die Auswanderungsbestrebungen der jüdischen Jugendlichen nach Palästina auswirken würden. Bereits im Oktober 1935 durfte Buber für die Mittelstelle wieder sprechen.⁸⁴ Ab dem Herbstlehrgang des Jahres 1935 leitete Buber dann nach dem Zwangszusammenschluß beider Einrichtungen im jüdischen Kulturbund aus eigenem Entschluß offiziell das Lehrhaus in Verbindung mit der Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung. Dies war, neben der inhaltlichen Verbundenheit beider Einrichtungen, die Möglichkeit, das gegen ihn verhängte Redeverbot auch für den Bereich des Lehrhauses aufzuheben. Bubers Sprechen im Lehrhaus war für kurze Zeit unterbrochen gewesen. Aber die Entwicklung der nationalsozialistischen Judenpolitik, die in ihrer ersten Phase, noch auf gezielte einzelne Maßnahmen und Terror ausgerichtet, die Ausschaltung der jüdischen Bevölkerung aus dem öffentlichen Leben bewirkte, „legalisierte“ diese Ausschaltung in ihrer zweiten Phase und gab dem Sprechen im Lehrhaus immer neue Bedingungen auf.⁸⁵

Es ist jedoch festzuhalten, daß trotz der zunehmenden Abwanderung jüdischer Bürger und Bürgerinnen aus Deutschland als Folge der nationalsozialistischen Judenpolitik die Veranstaltungen im Lehrhaus 1937 immer noch mit 18-20 TeilnehmerInnen besucht waren.

Ende des Jahres 1937 verließ Buber Deutschland und wanderte nach Palästina aus. Zuvor hielt er jedoch im Frankfurter Lehrhaus und bei einer Lernzeit der Mittelstelle noch einmal einen Vortrag über „Aufgaben des Lehrenden“. Dieser Vortrag ist als eine Art Zwischenbericht über seine Erfahrungen in der Bildungsarbeit zu verstehen.⁸⁶ Buber füllte den Begriff der Lernzeit, den er der Tradition jüdischen Lernens entnahm, unter den Bedingungen der

83 Vgl. hierzu Buber, Briefe II, 570f.

84 Vgl. Van de Sand, 204f.

85 Vgl. Zur Judenpolitik im Dritten Reich, Adam.

86 Vgl. ebd.206-208.

Jahre 1933-38 mit den Themen aktuellen Aufbaus Jüdischer Identität in der Unterdrückung. Die Lernzeiten waren es gewesen, die über die Zeit der Auflösung des ersten Lehrhauses und der Wiederaufnahme der Arbeit 1933 Bestand hatten. Auch nach seiner Auswanderung behielt Buber die Leitung des Lehrhauses inne. Aber die Bedingungen für die Arbeit wurden zunehmend schwieriger. Ein Brief von Ernst Kantorowicz an Buber macht dies deutlich. „Als dem Leiter des jüdischen Lehrhauses möchte ich Ihnen mitteilen, daß wir gemäß der jüngst ergangenen Anordnung den Entwurf des Arbeitsplanes für den Frühjahrslehrgang durch die Mittelstelle bei dem Ministerium eingereicht haben. Im Sonderauftrag des Herrn Reichsministers für Volksaufklärung und Propaganda (betr. Überwachung der geistigen und kulturell tätigen Juden und Nichtarier im Deutschen Reichsgebiet) ist darauf am 3. Mai ds. J. verfügt worden, daß über die mit * bezeichneten Themen (Nr. 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 31 des Arbeitsplanes) wörtliche Manuskripte einzureichen sind. ‚Die diesbezüglichen Vorträge bzw. Vorlesungen dürfen erst nach Genehmigung durch die Dienststelle des Herrn Sonderbeauftragten stattfinden, wobei die betreffenden Vortragenden sich genauestens an die eingereichten bzw. genehmigten Manuskripte zu halten haben. Die oben bezeichneten Themen dürfen deshalb in Form von freien Arbeitsgemeinschaften nicht behandelt werden.‘ Der Beirat des jüdischen Lehrhauses in Frankfurt a.M. hat darauf beschlossen, von der Durchführung derjenigen Veranstaltungen, für die solche Manuskripte eingefordert worden sind, im Frühjahr abzusehen.“⁸⁷ Dem offenen Gespräch im Lehrhaus, dieser freien und lebendigen Form des Lernens, wurde so ein Schweigen aufgezwungen. Die Pogrome im November des Jahres 1938 setzten der Arbeit des Lehrhauses in Frankfurt dann ein radikales Ende.

Exkurs: Das Land und das Gebot Israel

Neben den zeitgeschichtlichen Bedingungen, die das Gespräch im Lehrhaus verändert haben, gibt es auch Unterschiede, die in der Haltung, Überzeugung und Biographie der beiden Leiter des Lehrhauses, Franz Rosenzweig und Martin Buber, begründet sind.

Franz Rosenzweig und Martin Buber wurden in einer Umgebung geboren, die als liberal-jüdisch zu bezeichnen ist und in der das Judentum eher kon-

87 Buber, Briefe III, 9.

fessionelle Züge trug. Martin Buber wuchs dann allerdings in einer chassidischen Umgebung auf, die ihn nach eigenen Angaben entscheidend geprägt hat. Franz Rosenzweig hatte Kontakt zu einem im Judentum verwurzelten Menschen, lebte jedoch in einer überwiegend assimiliert geprägten Umgebung. Die Kontakte zur allgemeinen Kultur waren bei beiden meist über die künstlerisch und geistig gebildeten Frauen in den Familien hergestellt. Für beide war in ihrer Jugendzeit die europäische Geistesgeschichte von besonderem Interesse. Martin Buber interessierte sich schon während der Schulzeit verstärkt für europäische, spätchristliche Kultur und Kunst und baute dies in seiner Studienzeit aus. Franz Rosenzweig legte in seiner Studienzeit den Schwerpunkt auf christlich-europäische Geistesgeschichte. Ich gehe davon aus, daß die Situation und das Leben der in Deutschland lebenden Juden in dieser Zeit zu dieser Gewichtsverlagerung beigetragen hat.⁸⁸ Es gab nur wenige deutsche Juden, die in dieser Zeit ein gläubiges, sich erneuerndes Judentum vertraten. Die Tendenz zur Assimilation einerseits oder Orthodoxie andererseits war weitaus stärker verbreitet. Dennoch gab es bei beiden aus sehr verschiedenen Motiven einen Anlaß, dem Judentum „erneut“ zu begegnen.

Franz Rosenzweig äußerte sich in einem Brief einmal über die unterschiedlichen Voraussetzungen ihrer Begegnung mit dem Judentum. Seines Erachtens sei Buber kein Heimkehrer in die jüdische Tradition wie er, sondern ein ehrfürchtiger Ketzer, einer, der in der Tradition groß geworden sei.⁸⁹ Ich verwende in diesem Zusammenhang für Martin Buber den Begriff des Umkehrers, der auch in seinem Bildungsverständnis von Bedeutung ist, und für Franz Rosenzweig den des Einkehrers, weil es für ihn speziell um die Einkehr in die Tradition ging.⁹⁰ Der zentrale Unterschied zwischen beiden ist darin zu sehen, daß Martin Buber sein Interesse am Judentum über die Fragen der Zionistischen Bewegung wiederentdeckte. Das Land Israel war es, das ihn interessiert hat. Die konkrete Aktion, das Handeln, bestimmte sein Leben. Ein Handeln, das für eine Gemeinschaft in einem Land bestimmt war. Buber legte als Kulturzionist seinen Schwerpunkt auf die Bedeutung des Landes Israel, während das Gebot für ihn keine besonders große Rolle

88 Vgl. I.1 der Arbeit.

89 Vgl. Rosenzweig, GS I, 2, 811.

90 Ich stelle mich in meiner Darstellung gegen die Auffassung R. Mayers, *Israelland und Israelgebot*, 292-293, der die ersten Jahre in der Entwicklung von Franz Rosenzweig und Martin Buber parallelisiert.

spielte.⁹¹ Daß Buber die zentrale Bedeutung der Thora im Judentum für sich eher zurückstellte, verschaffte ihm im Judentum eine nicht geringe Anzahl von Kritikern.⁹² Nach Rosenzweig trug diese Art des religiösen Anarchismus die Gefahr in sich, die Integrität der jüdischen Gemeinschaft zu untergraben. Dem ist jedoch gegenüberzustellen, daß Buber andererseits in seiner Aufnahme und Überlieferung der chassidischen Welt viele vom Judentum Entfremdete ansprach. Durch die Wiedererweckung des Mystischen, jene Erneuerung des Ichs durch religiöses Empfinden, wurde Bubers Lehre attraktiv für viele Entfremdete, wenngleich sie eine spezifische Form des religiösen Judentums verkörperte. Buber glaubte an die Erneuerung durch das wiedergeburtwirkende Wort. In einer aus Gegensätzlichem bestehenden Welt verwies er auf der einen Seite auf „die Welt der Gegenstände, des Zusammenhangs von Raum und Zeit, in der sich gesichert leben läßt, und auf der anderen Seite (auf) die Welt eines erschütternden Zusammenhangs, spannungsvoll, risikoreich, unheimlich, die Welt unmittelbarer Beziehung von Ich und Du.“⁹³ Alles Alte, Festgefahrene sei seines Erachtens solange überholt, bis es durch die Religiosität der entsprechenden Zeit wieder lebendig wird. Er mußte das alte Gesetz in einem solchen Kontext ablehnen. Leben ging für Buber im Ich und Du auf.

Diese Vorstellung konnte der am geschichtlichen Geschehen interessierte Rosenzweig nicht teilen. Denn für ihn ereignete sich die Ich-Du Beziehung im zeitlichen Raum zwischen Schöpfung und Erlösung. Auch wenn Buber später in einem Aufsatz⁹⁴ ein sich wandelndes Gesetz anerkennen konnte, war es Zeit seines Lebens etwas, dem er nur eine geringe Bedeutung beigemessen hat. Für ihn geschah am Sinai kein historisches Ereignis, sondern eine schöpferische Beziehung zwischen dem ewigen Du und dem menschlichen Ich, ein reziprokes Verhältnis.⁹⁵ Im Anrufen und Antworten ereignet sich seines Erachtens Kraft. Buber stand in Bezug auf seine Haltung gegenüber dem Gesetz stets in einem von ihm auch als solches erkannten Dilemma. So schrieb er in einem Vorwort zu einer Reihe von Briefen, die er 1922 an Rosenzweig schickte: „Ich habe auf Franz Rosenzweigs ‚Die Bauleute. Über das Gesetz. An Martin Buber‘ nicht geantwortet, aus einer Scheu, die nicht

91 Vgl. hierzu Franz Rosenzweigs Kritik an Buber in diesem Punkt, Rosenzweig, GS III, 699-712.

92 Vgl. hierzu Mendes-Flohr, 239-263 und auch Anm. 283.

93 Mayer, Israelgebot und Israelland, 295.

94 Buber, Pharisäertum, 221-230.

95 Ich werde im abschließenden Kapitel noch kritisch auf diese Vorstellung eingehen.

mich, sondern das Leben der jüdischen Gemeinschaft in dieser Weltstunde zugegen hat.“⁹⁶ Es war die Gefahr, daß seine Kritik vom Antisemitismus aufgegriffen und mißbraucht würde. Dieses macht aber auch seinen besonderen Standpunkt im Judentum aus, einerseits mystischer Ketzer zu sein und andererseits mit einer großen Leidenschaft für Würde und Selbstachtung der jüdischen Gemeinschaft einzutreten. Buber ging es immer auch um das allgemein Menschliche, und dieses wollte er in Israel verwirklicht sehen. Deshalb setzte er sich nach der Staatsgründung für eine friedliche Lösung des arabisch-israelischen Konfliktes ein und wollte in seiner mystisch-romantisch-revolutionären Grundhaltung das Land Israel zur inneren Mitte des Volkes werden lassen. Daß sein Bildungsverständnis von der jüdischen Mystik die absolute Betonung der Begegnung mit sich brachte, ist bestimmend für die Offenheit seines Bildungsansatzes gerade auch in Zeiten der Krise. Für die Betonung der praktischen Bildungsarbeit in seinem Ansatz gilt, daß sie zumindest zu einem Teil auf die Bedeutung des Landes in seinem Denken zurückzuführen ist.

Franz Rosenzweig hingegen ging es in einer Art Handeln zwischen den politischen Gegebenheiten um ein Leben mit der Thora in der Gegenwart. Das neue Lernen der Tradition sollte helfen, eine Gemeinschaft aufzubauen, die ein Stück des Reiches Gottes widerspiegeln sollte. Als eine Art Neuorthodoxer legte er seinen Schwerpunkt auf die Einhaltung der Thora und interessierte sich weniger für das Land. Anderenfalls hätte er weder mit Buber so intensiv über die Thora gestritten, noch mit seinem ersten Lehrhausnachfolger Rudolph Hallo über das Halten der Halacha. Franz Rosenzweig war in seinem Leben mehr und mehr gläubiger Jude geworden und lebte als bewußter Diasporajude. In der Diaspora wollte er Juden dazu befähigen, als Juden zu leben, und dazu benötigte er die Begegnung mit der Tradition, mit der Thora. Aber das Gesetz und die Ordnungen mußten seines Erachtens neu aus der Zeit gelesen werden. Für ihn war das Dialogische in den Texten der Tradition, in der Thora, ursächlich bereits angelegt. Sein dialogisches Prinzip erschloß sich aus den geoffenbarten Worten und war keineswegs mystisch inspiriert. Nicht das starre Gesetz der Vergangenheit war seines Erachtens in der Gegenwart gefordert, sondern das mit Leben gefüllte Gebot. Deshalb ist für Rosenzweig die jüdische Überlieferung auch mehr als eine Kraftquelle, wie es vorrangig in Bubers Verständnis des hebräischen Humanismus deut-

96 Zitiert bei Mayer, *Israelland und Israelgebot*, 289.

lich geworden ist. Für Rosenzweig ist die jüdische Überlieferung Heimat, Wegweisung und Begleitung. Rosenzweig war ein Denker, der ein starkes Interesse an Ordnungen hatte. Allein schon der „Stern der Erlösung“, aber auch seine Konzeption für die Lehrhausprogramme stellen ein hinreichendes Beispiel dafür dar, wie stark er an struktureller Ordnung interessiert war. Er forderte zwar einerseits freies Lernen, der Begegnungspunkt blieb jedoch die Thora und nicht das Land.

Trotz der unterschiedlichen Gewichtung ist festzuhalten, daß sowohl für Buber als auch für Rosenzweig jüdische Bildung eine Bildung meint, die sich umfassend auf das Leben des jüdischen Menschen bezieht. Sie ist aus der Tradition des Judentums abgeleitet und deshalb auch immer eine Volksbildung, weil sie sich auf das jüdische Volk bezieht, das mit dem Land Israel in Verbindung steht. Denn das Judentum ist mehr als eine Religion, es ist ein Seinsverständnis. R. Mayer umschreibt die beiden Denker mit den Worten abrahamitisch-mosaisch und gemeinschaftlich adamitisch. Buber wäre demnach Abraham, der am Land orientiert war. Er „lebte zuzeiten im Exil des Kulturlandes Ägypten, kehrte zurück ins Land, wurde seßhaft, starb im Land, ward begraben“. Rosenzweig aber wäre Mose. Er führte „sein Volk aus der Knechtschaft in die Freiheit der Wüste und in eine neue Bindung unterm Siena, er sah das Land nur von ferne, außerhalb starb er, außerhalb wurde er begraben.“⁹⁷

Buber und Rosenzweig haben sich in ihrer Arbeit ergänzt und zu ihrer Zeit das Notwendige für ihr Volk getan. Der eine im Halten an der Lehre in der Freiheit des Lebens und der andere im Halten an der ‚freien‘ Lehre in der Unfreiheit des Lebens. Darüber hinaus haben sich beide immer wieder eine auf die ganze Menschheit bezogene Perspektive offengehalten, waren an der gesamten Menschheit interessiert, eben adamitisch.

3 Aus dem Schweigen heraus. Ansätze und Überlegungen zur Wiederaufnahme der Lehrhausarbeit nach der Shoah

3.1 „Das lauteste Schreien ist das Schweigen.“ Der Ausgangspunkt

Die Shoah ist für die Ansätze heutiger Bildungsarbeit im jüdischen Lehrhaus eine unabdingbare Tatsache, die die Arbeit prägt. Sie ist Hintergrund jüdi-

97 Ebd., 310.

schen Lebens in der Gegenwart, ein immer wiederkehrendes Erschrecken über die „unsagbare Katastrophe, deren Kehrseite das Versagen von Menschen und der Welt ist.“⁹⁸ Die Shoah ist ein Thema jüdischer Theologie.

In der Darstellung der Ausgangspunkte des Sprechens nach der Shoah werden verschiedene ausgewählte Positionen, auch verschiedene jüdisch-theologische, berücksichtigt, wohl wissend, daß Auschwitz in erster Linie ein menschliches Problem ist, an dem Theologie jedoch nicht vorbeisehen kann und will. Der weiteren Darstellung ist eine Schilderung Elie Wiesels aus dem Konzentrationslager Buchenwald vorangestellt, in der er über die Exekution dreier Mithäftlinge spricht. Allerdings erzählt Elie Wiesel hier kein theologisches Gleichnis, als solches ist es gerade von christlicher Seite allzuoft verstanden worden⁹⁹, sondern er spricht von einem realen Erlebnis.

„Die drei Verurteilten stiegen zusammen auf ihre Stühle. Drei Hälse wurden zu gleicher Zeit in die Schlinge eingeführt. ‚Es lebe die Freiheit!‘ riefen die beiden Erwachsenen. Das Kind schwieg. ‚Wo ist Gott, wo ist er?‘ fragte jemand hinter mir. Auf ein Zeichen des Lagerchefs kippten die Stühle um. Absolutes Schweigen herrschte im ganzen Lager. Am Horizont ging die Sonne unter ... Dann begann der Vorbeimarsch. Die beiden Erwachsenen lebten nicht mehr ... Aber der dritte Strick hing nicht reglos: der leichte Knabe lebte noch - mehr als eine halbe Stunde hing er so und kämpfte vor unseren Augen zwischen Leben und Sterben seinen Todeskampf. Und wir mußten ihm ins Gesicht sehen ... Hinter mir hörte ich denselben Mann fragen: ‚Wo ist Gott?‘ Und ich hörte eine Stimme in mir antworten: ‚Wo er ist? Dort - dort hängt er, am Galgen ...‘.“¹⁰⁰

Die zentrale Frage, um die es in theologischen Zusammenhängen immer wieder geht, ist die Frage nach Gottes Schweigen in Auschwitz.¹⁰¹ Eine Reihe jüdischer Theologen und zum Teil auch christlicher entwickelten nach Auschwitz eine Theologie des Todes Gottes. Eine Theologie, die den Zweifel in sich trug, vor allem den Zweifel an einer Allmacht Gottes.¹⁰² Daneben stand eine andere Position, die gerade nach Auschwitz an der Treue des Gottes Israels festhielt. Sie läßt sich mit nachfolgenden Sätzen umreißen:

98 Aschkenasy, Neuorientierung, 11.

99 Vgl. hierzu die Ausführungen Moltmanns, Moltmann, 265ff.

100 Wiesel, Die Verzweiflung wenden in Hoffnung, 89.

101 Die Positionen zu einer jüdischen Theologie nach Auschwitz sind sehr verschieden und ausgewählte können im Rahmen dieser Arbeit nur fragmentarisch behandelt werden.

102 Vgl. Jonas.

„Ich glaube, daß, während keinerlei versöhnliche Stimme von Auschwitz her erklingt, eine gebietende Stimme zu hören ist, und daß diese Stimme mit wachsender Klarheit spricht: Juden ist nicht erlaubt, Hitler posthume Siege zu überlassen. Juden ist aufgetragen als Juden zu überleben, damit ihr Volk nicht untergehe ... Ihnen ist verboten, an Gott zu verzweifeln, damit das Judentum nicht untergeht. Ihnen ist verboten, an der Welt als der Domäne Gottes zu verzweifeln, damit die Welt nicht an die Kräfte von Auschwitz ausgeliefert wird.“¹⁰³

Friedländer, der in einem Referat über „Jüdischen Glauben nach Auschwitz“ auf Wiesels Geschichte eingeht, verweist darauf, daß dessen Geschichte ausdrückt, „daß wir im Glauben oder im Unglauben leben können; aber nicht in der Apathie, und nicht im Unwissen.“¹⁰⁴ Sei es die Position, die den Tod Gottes in Auschwitz vertritt und die an seiner Allmacht zweifelt, oder die, die gerade an Gottes Treue festhält, ihnen ist gemeinsam, daß es nach Auschwitz keine Unwissenheit und Apathie mehr geben darf. Dieses ist eine eminent bildungspolitische Forderung. Noch etwas anderes ist für Friedländer in Wiesels Geschichte von Bedeutung, nämlich, daß das Kind in Wiesels Schilderung leben will, oder anders ausgedrückt, daß es Adornos Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei¹⁰⁵, an die Menschen richtet. Deshalb ist die Forderung an Bildung nach Auschwitz auch eine menscheitsbezogene Bildung.

Das Schweigen, als unmittelbare Folge der Shoah, ist die Grundlage, von der aus und aus der heraus ein neues Sprechen erst wieder beginnen kann. Es ist die Anerkennung des erzwungenen Schweigens, und seiner grausamen Folgen, sowie des Schweigens aus den Folgen, das im gegenwärtigen Gespräch zu berücksichtigen ist. War für Adorno einst kein Gedicht nach Auschwitz mehr möglich, konnte Paul Celans Todesfuge¹⁰⁶ seine Meinung ändern. Das Sprechen über die Shoah verlangt nach einer angemessenen Sprache, und das Sprechen nach der Shoah verlangt ein Sprechen, das die Shoah mit einbezieht. Albert H. Friedländer und Jehuda Aschkenasy haben in unterschiedlichen Zusammenhängen auf diese Voraussetzungen für das gegenwärtige und zukünftige Sprechen aufmerksam gemacht. Ich denke, daß die Überlegungen

103 Fackenheim, zitiert nach: Evangelische Kirche im Rheinland, 15.

104 Friedländer, 59.

105 Vgl. Adorno, Erziehung nach Auschwitz.

106 Celan hat versucht in seinem Gedicht die „Todesfuge“ das Grauen von Auschwitz in Worte zu fassen, Celan, 18.

dieser beiden Denker einen grundsätzlichen Hintergrund der wiederaufgenommenen Arbeit in den Lehrhäusern nach der Shoah darstellen. Für sie war die Wiederaufnahme des Gespräches mit der Überlieferung und auch mit der Außenwelt einer der Wege, mit den Erlebnissen der Shoah umzugehen. Bei Jehuda Aschkenasy war es ein Ansatz, um ein erneutes Lehren und Lernen zu initiieren.

Aber es war eine „Scheu vor der Wiederaufnahme der geheiligten Worte zu überwinden, (denn) sonst würde nach der Shoah allein noch das stumme Schweigen übrigbleiben; jenes andere Schweigen wovon der Kotsker Rebbe sagt: „Das lauteste Schreien ist das Schweigen.“¹⁰⁷ Das verlorene Wort, sowie der verlorene Dialog kennzeichnet die Situation der Überlebenden. Eine neue Sprache mußte gelernt und auch eine alte Sprache wieder erlernt werden. Aber es geht nach Friedländer nicht nur darum, das „Dunkle ins Wort zu setzen“¹⁰⁸, so wie es Celan gelungen sei. Denn dies berge die Gefahr, daß die Worte absterben könnten, manipulierbar und im Endeffekt auch vergessen würden. Deshalb gehe es darum, nach der Shoah wieder ins Sprechen zu kommen „in einer besonderen Zwiesprache zwischen ... (sich d. Verf.in.) selbst und dem anderen, zwischen ... Hoffnung und ... Verzweiflung, aber auch in dem Dialog zwischen den Religionen.“¹⁰⁹

Sprechen nach Auschwitz dient der menschheitlichen Bildung: Denn eines ist deutlich, Auschwitz ist nicht nur ein Problem für Juden, sondern auch für Christen, denn sie müssen ihr eigenes Schweigen zu dem Geschehen erkennen und das Schweigen, das die Opfer trifft, ernst nehmen. L. H. Ehrlicher kann als Jude sagen: „Wenn etwas Positives an der Zerstörung zu finden ist, so dies, daß Juden diese ungeheuerlichen Verbrechen nicht begangen, sondern erlitten haben. Sie haben sie nicht begangen, weil sie Juden waren und sie haben sie erlitten, weil sie Juden waren.“¹¹⁰

Deshalb betrifft das Verstummen des Gespräches eben nicht nur Juden, sondern auch Christen, die dies zu berücksichtigen haben, wenn sie nach der Shoah wieder in ein Gespräch treten wollen. Emmanuel Levinas, französischer, jüdischer Religionsphilosoph und Dialogiker, beschreibt das Verstummen und die zentrale Bedeutung des wirklichen Gespräches in seiner

107 Aschkenasy, Neuorientierung, 13.

108 Friedländer, 56.

109 Ebd., 56.

110 Hier zitiert nach Schmied-Kowarzik, 165.

Erinnerung, beginnend mit einem Kirchenbesuch in Paris zu Beginn des Krieges, folgendermaßen: „Dort in einem kleinen Winkel der Kirche, kam ich neben ein Bild zu stehen, das Hanna darstellte, wie sie Samuel in den Tempel führt. Ich erinnere mich noch, daß ich den Eindruck gewann, augenblicklich zum Menschlichen zurückzukehren, zur Möglichkeit, zu sprechen und gehört zu werden. Eine Ergriffenheit, die nur mit derjenigen zu vergleichen war, die ich während der vielen Monate brüderlicher Haft in einem Frontlager in der Bretagne zusammen mit nordafrikanischen Gefangenen empfand; mit derjenigen, die ich in einem Lager in Deutschland empfunden habe, als am Grab eines jüdischen Kameraden, den die Nazis wie einen Hund verscharren wollten, ein katholischer Priester, Pater Chesnet, Gebete sprach, die im absoluten Sinn des Wortes semitische Gebete waren.“¹¹¹

Sprechen nach der Shoah meint in diesem Sinne verändertes jüdisches Sprechen aber auch verändertes christliches Sprechen.

3.2 Beispiele jüdischer Lehrhausarbeit nach der Shoah

Die Ansätze und Überlegungen zu einer Wiederaufnahme der Arbeit nach der Shoah sind vielfältig und außerhalb Deutschlands noch einmal anders als in Deutschland.

Die Untersuchung bezieht sich für diese Zeit auf grundlegende Gedanken zur Wiederaufnahme des Sprechens in dem von H. L. Goldschmidt gegründeten Lehrhaus in der Schweiz, die Arbeit des „Arbeitskreises Jüdisches Lehrhaus in Frankfurt am Main e.V.“ und auf die Arbeit in den Niederlanden.

Sie kann nur einen kleinen Einblick in die Arbeit geben, und bestimmte Aspekte, die Arbeit anderer Länder betreffend, können nicht berücksichtigt werden. Doch eine Gesamtdarstellung der Entwicklung der Arbeit nach der Shoah ist im Rahmen dieser Untersuchung nicht möglich gewesen. Um einen kleinen Überblick über die Vielfältigkeit der Lehrhausarbeit nach oder auch schon während des 2. Weltkrieges aufzuzeigen, ist auf die Lehrhausarbeit von Abraham Joshua Heschel, der 1940 Lehrhauskurse für Flüchtlinge in London organisierte, auf das 1972 von Fred Rosenbaum in Berkley gegründete „Lehrhaus Judaica“¹¹² und auf die mannigfaltige erwachsenenbildneri-

111 Levinas, E., Eine Religion für Erwachsene, 26.

112 Vgl. Rosenbaum.

schen Aktivitäten deutschsprachiger jüdischer Einwanderer in Palästina, zu verweisen.¹¹³

3.2.1 Das jüdische Lehrhaus in Zürich 1951-61

Als Hermann Levin Goldschmidt 1951 in Zürich das erste Lehrhaus nach der Shoah wiedereröffnete, nannte er als seinen didaktischen Ausgangspunkt das Judentum „selbst, über jede Partei und Grenze hinweg gemeinsam Träger unserer Überlieferung, gemeinsam Angehörige unserer Ermordeten, gemeinsam Wegbereiter unserer Nachkommen.“¹¹⁴

Die Erfahrung der Shoah wurde demnach als zentraler Punkt in die Arbeit aufgenommen. Grundlage der Arbeit sollte der Aufbruch zu Gott als dem Einzigen sein, der von dem Ruf an Abraham und Mose und mit letzterem an das ganze Volk, ausging. Goldschmidt knüpfte in seiner Forderung nach neuem Lernen an die Konzeption des Lehrhauses unter Rosenzweig an. Getragen wurde dieser Ansatz von dem Gedanken einer „vollendeten Erwachsenenheit, reifen Mündigkeit, ... (und) der Philosophie als „Dialogik“.¹¹⁵ In seinem Konzept hatten deshalb auch alle Vertreter, seien es die der Orthodoxie, des liberalen Judentums oder des Zionismus, ihren Platz. Die Wahrheit kann nach Goldschmidt niemals in einer Richtung liegen, die unter Ausschluß der anderen oder als deren Richtschnur benannt wird. Die Wahrheit, um die es ihm ging, hatte ihren Ort über die Grenzen hinweg in dem „Bekenntnis zum ganzen Judentum mit den sämtlichen in ihm nur jemals aufgetretenen und mit allen bis heute, allen künftig vor sich gehenden Regungen, jede dort bejaht, wo sie ihren Beitrag leistet.“¹¹⁶ Die Philosophie der Dialogik ermöglichte es seines Erachtens nicht nur Widersprüche auszuhalten, wie die Dialektik, sondern niemand müsse aufgrund eines Widerspruchs vom Ganzen ausgeschlossen werden oder auf eine Ergänzung verzichten. Ausgenommen seien jedoch diejenigen, die von sich behaupten, die einzige Wahrheit zu haben. Letzteres ist besonders relevant für das Sprechen im Lehrhaus mit anderen Religionen. Goldschmidts Anliegen war es, gleich dem von Buber und Rosenzweig, jüdisches Selbstbewußtsein aufzubauen, das weder „den ausdrücklichen Nachweis seiner Verbundenheit mit der Umwelt, noch aus-

113 Vgl. Volkmann, Neuorientierung, 41.

114 Goldschmidt, Versuchte Lehrhausnachfolge, 19.

115 Goldschmidt, Vom Lehrhaus, 165.

116 Goldschmidt, Versuchte Lehrhausnachfolge, 20f.

fürliche Beweise für das ausnahmslos dem Antisemitismus zugrunde liegende Verbrechertum“¹¹⁷ benötigte. In der Arbeit im Lehrhaus gehe es in der Beschäftigung mit dem Judentum immer auch um die Anliegen der ganzen Menschheit. Um die menschheitliche Verantwortung, die alle zu tragen haben. Denn die Stärkung des jüdischen Selbstbewußtseins und des jüdischen Seins sowie die Verbreitung von Wissen über das Judentum steht seines Erachtens immer auch in Verbindung mit der Zukunft aller Völker. Als Teilnehmende sind in diesem Lehrhaus ausnahmslos alle willkommen, „die aufgeschlossen und sachlich mitzuarbeiten gewillt“ sind.¹¹⁸

Goldschmidt entwarf während seiner Lehrhauszeit ein jüdisches Textbuch¹¹⁹, in dem die meisten Teile der Hauptschriften des modernen Judentums gesammelt sind: so die Arbeiten von Mendelssohn, Herzl, Pinsker, Rosenzweig, Lessing und anderen. Es ging ihm darum, daß jüdisches Denken auf das moderne Leben angewandt wurde. Das Vermächtnis des deutschen neuzeitlichen Judentums sollte in dieser Lehrhausarbeit bewahrt werden. Die Treue zur biblischen Überlieferung sollte bestehen bleiben, aber ihre mittelalterlichen und antiken Begründungsversuche seien seines Erachtens überwunden.¹²⁰ Deshalb kann er auch in Erinnerung an eine Arbeit über Leo Baeck formulieren: „Denn wenn es wahr ist - und es ist wahr -, daß im Judentum eine noch immer lebendige Botschaft vorliegt, dann genügt es nicht, sich dieser Botschaft und ihrer großen Namen nur zu rühmen.“ Es läge zwar nahe, „sich in Notzeiten wie der heutigen vor allem in dem Glanz des Gestern zu sonnen, auch auf die Gefahr hin, so selber gestrig zu werden. Morgen ist aber ebenfalls ein Tag, und nicht zuletzt ein solcher des Judentums. Deshalb gilt es, allem Geschehen zum Trotz, wieder ein Heute als die unausweichliche Pflicht, nichts Gestriges auf sich beruhen zu lassen, bis die Botschaft des Judentums einmal mehr so zukunfts voll vor den Augen steht, wie das nur einer durch und durch lebendigen Gegenwart gelingt.“¹²¹

In den Jahren 1951-61 wurden im Zürcher Lehrhaus 45 Kurse abgehalten, 12 zur Weltgeschichte des Judentums, 12 zu den Hauptschriften des neuzeitlichen Judentums, 2 zum jüdischen Künstlertum, 8 zur Philosophie aus den Quellen des Judentums und 11 Bibelarbeiten. An dieser Zusammenstellung

117 Ebd., 21.

118 Ebd.

119 Goldschmidt, Das Vermächtnis des deutschen Judentums

120 Vgl. ebd., 32.

121 Ebd. 30.

werden die großen Themen für die jüdische Lehrhausarbeit in Zürich ablesbar. Die Teilnehmerzahl betrug in diesem Zeitraum pro Veranstaltung zwischen 8 und 23 Personen. Der jüdisch - christliche Dialog hatte in diesem Lehrhauskonzept einen entscheidenden Platz. Aber es war maßgeblich, daß die nichtjüdischen Teilnehmer weder Interesse daran haben sollten, nichtjüdische Themen überwiegen lassen zu wollen, noch daran, die wirkliche Notlage des Judentums nach der Shoah, sowie seine inneren Debatten, nicht ernstzunehmen.¹²² In Goldschmidts Lehrhaus wurde der Begriff der „heilsgeschichtlichen Arbeitsteilung“ geprägt. Er sah im Judentum den einstigen Verkünder der Botschaft der Religion, jetzt aber sei die Botschaft „nicht länger nur von ihm verkündet, jedoch nur mit ihm zusammen zu künden, ... und wurzelt nun in einer heilsgeschichtlichen Arbeitsteilung mehrerer Religionen, so daß in und mit der Treue, welche die religiöse Botschaft als Religion weiterhin fordert, diese Treue sowohl zu der hierdurch gebotenen Gemeinsamkeit, als auch zu der hierdurch gebotenen Eigenheit gefordert bleibt.“¹²³ Der Respekt vor der Andersheit des anderen in der Gemeinsamkeit ist das Kennzeichen der Arbeit im Zürcher Lehrhaus gewesen.

Christen waren zu diesem Gespräch zugelassen, und Goldschmidt sah gerade in dieser Form der Offenheit und Öffentlichkeit der Arbeit den Versuch, der Wahrheit näher zu kommen. Seines Erachtens dürfe sich „kein Wort kein Tonfall ..., ... ändern, ob das Judentum nun vor Juden oder auch vor Christen oder ... nur vor Christen dargestellt wird, weil die Botschaft des Judentums wahr, und weil Wahrheit für alle wahr ist.“¹²⁴ In diesem letzten Satz spiegelt sich etwas von der charismatischen Persönlichkeit Goldschmidts wider, dessen Position nicht unumstritten war und der sämtliche pädagogische Arbeit im Lehrhaus allein übernahm. Das Zürcher Lehrhaus mußte seine Arbeiten 1961 vorübergehend einstellen, weil es in das Spannungsfeld zwischen liberalem und orthodoxem Verständnis des Judentums und den „sich ständig steigenden Ansprüche(n) der Selbstbehauptung des Staates Israel“¹²⁵ geriet. Sein Anspruch der gelebten Vielfalt in der Suche nach Gemeinsamen, schien mit der politischen Praxis nicht zu harmonieren.

122 Vgl. ebd.

123 Goldschmidt, Vom Lehrhaus, 182.

124 Goldschmidt, Das Vermächtnis des deutschen Judentums, 33.

125 Ebd. 27.

3.2.2 Die Gründung des Arbeitskreises „Jüdisches Lehrhaus in Frankfurt am Main“ 1982. Die Arbeit in Deutschland

Die Wiederaufnahme der Arbeit in Deutschland steht unter ganz besonderen Bedingungen, die mit denen im umliegenden Ausland nicht zu vergleichen sind.

1982 nahmen Doktoranden und Studenten der Judaistik in Frankfurt Rosenzweigs Ideen zu einer jüdischen Erwachsenenbildung wieder auf. Die Initiatoren eines neuen Lehrhauses, Frau Kern, Herr Kleinbart und Herr Huber, hatten vor, das Lehrhaus zu einer Stütze bei der Bildung einer jüdischen Identität der in Deutschland lebenden Juden zu machen. Dem Vorstand des Arbeitskreises gehören neben in Deutschland lebenden Juden auch Christen an. Zur Zeit der Gründung des neuen Lehrhauses im Dezember 1982 gab es in Frankfurt weder ein Jüdisches Museum noch eine Jüdische Volkshochschule. Eine ganze Reihe der heute in Frankfurt existierenden Einrichtungen, die sich mit dem Judentum oder der Shoah befassen, fehlten. Dem Lehrhaus wurde sowohl seitens der Leitung des Judaistischen Seminars der Universität Frankfurt - obgleich aus diesem Seminar die meisten der Gründer des Lehrhauses kamen - als auch seitens der jüdischen Gemeinde in Frankfurt, die die zukünftigen Adressaten der Bildungsarbeit sein sollten, Skepsis entgegengebracht. Nach fast zwölfjährigem Bestehen hat sich das Verhältnis zu beiden jedoch gewandelt.¹²⁶ Das heutige Jüdische Lehrhaus in Frankfurt ist unabhängig und in einem hohen Maße auf die Beiträge seiner Mitglieder angewiesen. Es hat seine Arbeit in Anlehnung an die Arbeit des „Freien jüdischen Lehrhauses Franz Rosenzweigs“ aufgenommen. Aber die Bedingungen, die die Shoah aufgegeben hat, haben die Arbeit des Lehrhauses verändert. Eine der Mitinitiatorinnen beschreibt die anderen Voraussetzungen der heutigen Arbeit mit dem Gegensatzpaar „vor Holocaust“ - „nach Holocaust“.¹²⁷

Als zentrale Aufgabe sieht das gegenwärtige Lehrhaus, neben Fragen, die Shoah und die Rolle Israels betreffend, sich mit dem Judentum als Ganzem zu beschäftigen. Die Identität beinhaltet immer auch ein Verhältnis zum Land, denn Land und Gebot gehören im Judentum zusammen. Deshalb ist

126 Ich beziehe mich in den gemachten Angaben auf einen Vortrag, den Prof. Dr. Alpar, der der 1. Vorsitzende des Jüdischen Lehrhauses in Frankfurt ist, anlässlich des elfjährigen Bestehens des Lehrhauses 1994 gehalten hat.

127 Kern, Jüdisches Lehrhaus, 119.

Identitätsbildung in einem solchen Kontext auch Identitätsbildung als Volk. Der Staat Israel ist zudem Thema der Arbeit, weil seine Entstehung nicht unabhängig von der Shoah zu denken ist. Hatte Rosenzweig mit der Unkenntnis über Lehrinhalte aufgrund einer enormen Säkularisierung zu kämpfen, sieht sich die Arbeit des heutigen Lehrhauses vorrangig mit der Vakuumsituation der in Deutschland lebenden Juden konfrontiert. Die Vakuumsituation meint, daß mit der Shoah der größte Teil jüdischen Lebens in Deutschland abbrach und die „nachfolgende“ Generation mit dieser „Geschichtslücke“ konfrontiert ist. Diese Vakuumsituation hat Auswirkungen auf das Identitätsverständnis der Nach-Shoah Generation in Deutschland. Zu ihr gehören größtenteils die Kinder derjenigen, die spätestens ab 1938 so etwas wie eine national-jüdische Identität ausgebildet hatten, mit Ausnahme der politischen Linken¹²⁸, dann emigrierten und nach Deutschland zurückkehrten. Ihre jüdische Identität bildet sich aus einer Art „sekundären“ Sozialisation“.¹²⁹ Sie enthält die nationale Identität des Vor-Shoah-Judentums, die Identifizierung mit den Erfahrungen der Opfer der Shoah, wozu auch die Erfahrung der mangelnden Bearbeitung des Geschehens seitens der deutschen Bevölkerung gehört, und die Erfahrung der Emigration. Für die, die nicht selbst in den Vernichtungslagern gewesen sind, heißt das, mit einer ihnen zugewiesenen Rolle als Opfer der Shoah zurechtzukommen, bzw. sich mit ihr zu beschäftigen. Der französische Philosoph Alain Finkielkraut hat das für den europäischen Kontext in einer persönlichen Äußerung folgendermaßen ausgedrückt: „Ich lebe (und lebe noch) von Abwesenden umgeben, deren Verschwinden meinen Wert gesteigert hat, ohne mir irgendein Leid abzuverlangen.“¹³⁰ Aus dieser Problematik heraus ist jüdische Identitätsbildung im Nach-Shoah-Deutschland ein ganz wesentliches Thema der Lehrhausarbeit. Identitätsbildung situationsbezogen, aber nicht -gebunden war und ist eines der Charakteristika der Lehrhausarbeit. Zudem soll im gegenwärtigen Lehrhaus das ebenfalls aus der Vakuumsituation entstandene museale Verhältnis zum Judentum in ein lebendiges verwandelt werden. Denn das Lehrhaus ist mit einer zunehmenden Traditionsferne konfrontiert, die sich nicht nur auf die Quellen, sondern auch auf die Kenntnisse über liberales oder orthodoxes Judentum bezieht. Goldschmidt hatte in Zürich mit seinem Entwurf eines Textbuches über das moderne Judentum versucht, zumindest diese Lücke in

128 Vgl. zu diesem Thema, Brumlik, 172-176.

129 Ebd., 175.

130 Finkielkraut, 20.

der Traditionskenntnis aufzufüllen. Insgesamt ist die Situation der jüdischen Gemeinden in Deutschland nach der Shoah von einer hohen Säkularisierung gekennzeichnet und von einer Konstituierung als orthodoxe Gemeinden nach dem Krieg, die aber nichts mit Orthodoxie im ursprünglichen Sinn zu tun hat, oder aber von aus Israel stammenden Gemeindemitgliedern, die den Problemen in Deutschland fremd gegenüberstehen.¹³¹

Das Lehrhaus in Frankfurt hat sich zur Aufgabe gemacht, den Teilnehmenden Informationen zu vermitteln, die sie dann soziologisch, historisch und persönlich einordnen und deuten sollen. Dabei spielt das selbständige Studium der Quellen ebenso eine Rolle, wie das Kennenlernen verschiedener religiöser und politischer Gruppen. Das Lehrhaus organisiert in erster Linie Vorträge, Diskussionen oder auch Arbeitsgemeinschaften. Es ist für alle dem Judentum gegenüber Interessierten offen und bringt jüdische Bildung wieder in die Öffentlichkeit. Die Angebote des Lehrhauses werden durch schriftliche Einladungen, aber auch durch die Frankfurter Tagespresse bekannt gemacht.¹³²

Die Arbeit des Lehrhauses hat nicht die Zielsetzung, Nichtjuden über das Judentum zu unterrichten, auch wenn diese zu den Veranstaltungen kommen können. Die Mitinitiatorin Brigitte A.A. Kern äußert sich zu diesem Aspekt folgendermaßen: „Hier ist sarkastisch einzuschieben, daß in Deutschland eine neuartige Beschäftigung aufgetaucht ist, nämlich das professionelle Judesein. Also jemand, der dazu gebraucht wird, informativ und definitiv auf alle Fragen zu antworten, sofern sie in irgendeiner Weise mit Judentum verbunden sind, inklusive historischer Ereignisse, israelischer Außenpolitik, Probleme halachischer und philosophischer Natur.“ Zudem würden ihres Erachtens einige in Deutschland lebende Juden dadurch in einen hervorgehobenen Status gehoben, weil sie für die Erfüllung der obengenannten Aufgabe besonders prädestiniert seien. „In ihrer Extremform evoziert die Hervorhebung einen „Zoo“- Effekt, in dem Juden als Teil einer aussterbenden Art betrachtet und studiert werden.“¹³³ Zu der Vakuumsituation und ihren Folgen kommt hinzu, daß die heute in Deutschland lebenden Juden in dem Spannungsfeld stehen zwischen der Kritik seitens der Israelis, die ihnen vorwerfen, in einem Land der Mörder zu leben, und einer wenig freundlichen Aufnahme bei einer Mehrheit der deutschen Bevölkerung. Die eine Seite der Reaktion auf dieses

131 Vgl. Kern, Jüdisches Lehrhaus, 120f.

132 Vgl. zu diesen Angaben, Licharz, 85.

133 Kern-Ulmer, 8-9.

Spannungsfeld macht die Aussage eines in Frankfurt lebenden und arbeitenden jüdischen Psychologen sehr gut deutlich, für den ein Verlassen Deutschlands einem endgültigen Sieg Hitlers gleichkäme.¹³⁴ Diese Position erinnert an die Gedanken Fackenheim, die er in bezug auf den Glauben der Juden nach Auschwitz geäußert hat. Die andere Seite drückt am besten der Buchtitel Lea Fleischmanns, einer in Israel lebenden Jüdin, aus: „Dies ist nicht mein Land“. Das heutige Lehrhaus hat diesen komplexen Bedingungen und Hintergründen jüdischen Lebens in Deutschland Rechnung zu tragen.

Das Programm des Lehrhauses versucht auf diese Bedingungen mit seinen Angeboten einzugehen, bzw. sie zu berücksichtigen. Neben der Form des Vortrages finden im Lehrhaus auch Gespräche, Tagungen, Exkursionen, Kurse und Treffen statt. In den Programmen von 1982-1994 überwiegen eindeutig die Vorträge. Der Schwerpunkt der Veranstaltungen liegt weitestgehend auf einer Ebene der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Judentum. Themen sind sowohl klassische Quellen, als auch Geschichtliches, jüdische Kunst sowie liturgische Themen. Gerade in den Anfangsjahren des Lehrhauses wurden auch eine Reihe von Vorträgen und Kursen zu jüdischen religiösen Schriften angeboten, oder auch immer wieder einzelne Veranstaltungen zu Fragen jüdischer Identität und auch des Antisemitismus.¹³⁵

In seinem Festvortrag zum elfjährigen Bestehen des Lehrhauses betont Professor Alpar, der 1. Vorsitzende des „Arbeitskreises jüdisches Lehrhaus“, daß sich im Laufe der Zeit herausgestellt habe, daß die Teilnehmenden ein anderes Interesse als das des Aufbaus einer jüdischen Identität mitgebracht hätten, und daß das Lehrhaus in seiner Arbeit nur wenig, wenn überhaupt, zum Aufbau einer jüdischen Identität beigetragen habe. Die meisten Teilnehmenden seien mit dem Interesse einer Wissensbereicherung gekommen, und auch das Prinzip des Gespräches, wie Rosenzweig es verstand, sei unter den gegebenen Bedingungen kaum möglich, selbst wenn das Lehrhaus offene Gesprächsabende abhalte. Nichtjuden sind in der Arbeit des Lehrhauses zugelassen, sie sind auch im Vorstand vertreten, jedoch nimmt der christlich-jüdische Dialog nur einen winzigen Teil der Arbeit ein.

Die Shoah hat das Sprechen im Lehrhaus in Deutschland verändert und die Bildungsarbeit im Lehrhaus berücksichtigt diese Veränderungen, was mit vielen Diskussionen und immer neuen Infragestellungen verbunden ist. An-

134 Vgl. Speier, 182-194.

135 Dieser war bereits im Lehrhaus Franz Rosenzweigs Thema, vgl. Bühler, 58.

fang der zweiten Hälfte der 90er Jahre befindet sich deshalb auch das neue Frankfurter Lehrhaus in einer grundsätzlichen Debatte, seine ehemalige Intention und damals gegenwärtige Arbeit betreffend.

3.2.3 Lehrhausarbeit in den Niederlanden. Ein Überblick

Die Entwicklung der Lehrhausarbeit in den Niederlanden ist unter eigenen Gesichtspunkten zu betrachten. Nach dem 2. Weltkrieg entstand dort eine Bewegung, die sich mit der Erinnerung an die jüdische Tradition beschäftigte. Aus ihr wurde die Entstehung verschiedener Lehrhauskonzepte abgeleitet. Sie wurde vorwiegend von christlichen Kreisen ins Leben gerufen, und die Beteiligung von Juden, vorwiegend aus dem liberalen Judentum, war sehr gering.¹³⁶ Die Entwicklung der Lehrhausarbeit ist in hohem Maße abhängig von dem Werk des niederländisch-protestantischen Theologen Kornelis Heiko Miskotte.

Exkurs: Der protestantische Theologe Kornelis Heiko Miskotte

Miskotte hatte Rosenzweigs „Stern der Erlösung“ bereits 1928 auf einer Buchausstellung in Köln zur Kenntnis genommen. Das Buch hat ihn, nach seinen eigenen Angaben sein Leben lang beschäftigt, in ihm immer wieder neue Fragen aufgeworfen, aber auch zum Handeln motiviert. Bereits in den dreißiger Jahren rezipierte er die Arbeit Rosenzweigs dahingehend, daß für ihn „das Judentum ... keine Vorstufe des Christentums, sondern eine Religion sui generis (wurde). Und das Alte Testament ... eine eigene geistige Welt (war).“¹³⁷ Stellten für Rosenzweig im „Stern der Erlösung“ das Christentum und das Judentum die zwei Gemeinden dar, die das Reich Gottes bezeugen, so sah Miskotte Israel und die Kirche als zwei selbständige Heilswege an.

Miskotte versteht, ebenso wie Rosenzweig, Offenbarung als Offenbarung des Namens Gottes.¹³⁸ Auf dieser Grundlage entwirft er ein hermeneutisches

136 Ich beziehe mich in meiner Darstellung der Entwicklung in den Niederlanden hauptsächlich auf die Beiträge von De Wilde, 183-198 und Tomson, 121-136 in dem Buch „Lehren und Lernen in jüdisch-christlicher Tradition“.

137 Miskotte, *Het Wezen der Joodse Religie*, 1.

138 Vgl. Miskotte, *Der Gott Israels und die Theologie*, 163-166.

Verständnis, daß auch die Texte des 2. Testamentes¹³⁹ von Gottes Offenbarung im Namen her verstanden werden müssen. Sie werden auf der Grundlage der Verbindung zum 1. Testament gelesen. Für Miskotte sind Israel und die Kirche durch das Bezeugen einer sie je verschieden treffenden Berufung des einen Gottes miteinander verbunden. Miskotte hat Rosenzweigs Erkenntnis dahingehend fruchtbar gemacht, daß er dessen Verständnis von der Kenntnis und dem Suchen nach der eigenen Identität auf das Verhältnis von Kirche und Israel angewandt hat. Die Kenntnis des Eigenen wurde so zur Voraussetzung für die Begegnung mit dem anderen. Miskotte hat seine Gedanken zum Verhältnis Kirche und Israel in einer Zeit formuliert, in der die christlichen Stellungnahmen zu einer achtenden Gegenseitigkeit in Deutschland erschreckend gering waren und ein Großteil der christlichen Kirche den Antisemitismus pflegte. Miskotte formulierte 1934 Anfragen Israels an die christliche Kirche, die bis heute nichts von ihrer Relevanz eingebüßt haben:

Das Judentum verstehe sich als Mitarbeiter am Reiche Gottes, ohne die Gottes Schöpfung ihr Ziel nicht erreichen könne - wie stehen Christen zu dieser Aufgabe?

- Wie ist das Verhältnis von Christologie und Dogmen zum 1. Testament zu sehen?
- Wie ist es möglich, Judenmission zu betreiben, wenn das Christentum aus dem Judentum entstanden ist?
- Was bedeutet es, in der Erfahrung der unerlösten Welt von Erlösung zu reden?
- Wie steht die christliche Kirche zum theologischen Antisemitismus bzw. Antijudaismus?
- Wie denkt das Christentum über die Erwartung des ewigen Gottesreiches?¹⁴⁰

Miskottes Überlegungen sind vor allem in die Praxis der Lehrhausarbeit im Kontext des jüdisch-christlichen Dialoges eingeflossen. In den Fünfziger Jahren wies der Theologe K.H. Kroon, unter den nach der Shoah veränderten Bedingungen, erneut auf die zentrale Bedeutung der jüdischen Tradition hin, und zeigte in diesem Kontext die besondere Bedeutung der jüdischen Tradi-

139 Über die Auseinandersetzung mit den Fragen des jüdisch-christlichen Dialogs bin ich in Anlehnung an die Arbeit der Folkertsma Stiftung für Talmudica dazu übergegangen, die beiden Testamente nicht mehr mit alt und neu, sondern mit dem ersten und zweiten zu bezeichnen, um ihre Gleichwertigkeit hervorzuheben.

140 Vgl. hierzu, Miskotte, Das Judentum als Frage an die Kirche, 43.

tion für die christliche Kirche auf. Kroon richtete 1952 eine Arbeitsgemeinschaft ein, die das Ziel verfolgte, „jüdischen und christlichen, kirchlichen und nicht-kirchlichen Interessierten zu einer ungezwungenen Begegnung (mit dem Judentum d. Verf.in) zu verhelfen.“¹⁴¹ Für ihn stand in der Erwachsenenbildungsarbeit die Beseitigung eines christlichen Antisemitismus an erster Stelle. Von jüdischer Seite sind vor allem die Rabbiner Soetendorp und König zu nennen, die am Zustandekommen der Lehrhausbewegung entscheidend mitgewirkt haben, sowie der Pädagoge Van Praag.

1966 wurde in Amsterdam ein sogenanntes Lehrhauskomitee gegründet, das Lehrhäuser und Studiengruppen in den Niederlanden zusammenfassen und begleiten sollte. Das Erfahren der Bedeutung der Thora für das Leben war Ausgangspunkt, Methode und Ziel der Arbeit. Angeleitet wurde sie von dem Rabbiner Yehuda Aschkenasy, den ich bereits zum veränderten Sprechen nach der Shoah erwähnt habe. 1969 wurde das Präsidium des Komitees in die „Stichting het Leerhuis“ umgewandelt. Es wurden an vielen Orten Kurse eingerichtet, die das Gespräch mit der Tradition wieder aufnehmen wollten, so in Amsterdam, Vlaardingen, Nijmegen, Oestgeest und Rotterdam. Auch in den nachfolgenden Jahren entstanden in den Niederlanden zahlreiche dem Lehrhaus ähnliche Aktivitäten, es fehlte jedoch entscheidend an jüdischen Lehrern. Schließlich wurde 1981 das „Overlegorgaan van Joden en Christenen in Nederland“ (OJEC) eingerichtet, das für die Arbeit in den Lehrhäusern eine begleitende und koordinierende Funktion einnimmt.

Der Lehrhausbegriff ist in den Niederlanden nicht fest umrissen.¹⁴² Er umfaßt verschiedene Verständnisse der Arbeit, die mit dem Gespräch über und mit der jüdischen Tradition, sowie untereinander verbunden sind. Aber er wird auch von rein christlichen Gruppen, die das „Neue Lernen“ für ihre Gemeinden nutzbar gemacht haben, verwandt. Nach Tomson sind drei Ausrichtungen der Lehrhausarbeit zu unterscheiden. Zunächst ist das jüdische Lehrhaus zu nennen, dessen Themen in erster Linie dem Judentum entnommen sind, und deren Art der Bearbeitung auch dem Judentum entstammt: Die Teilnehmenden sehen sich in diesem Konzept in einer langen Traditionskette, die auf Abraham und Moses zurückzuführen ist. Sie ordnen sich in eine Reihe der Schriftauslegung ein, die Jahrhunderte alt ist. In dieser Arbeit geht es wie im traditionellen Beth-ha-Midrash und im Lehrhaus Franz

141 Kroon zitiert nach Tomson, 130, vgl. hierzu und dem Folgenden den Artikel von Tomson.

142 Vgl. hierzu De Wilde, 183-197.

Rosenzweigs und Martin Bubers, um jüdisches Lernen und Lehren aus der gegenwärtigen Situation. Der jüdisch-christliche Dialog ist nur ein Baustein dieser Arbeit, wobei dieses Lehrhaus auch Nicht-Juden ansprechen will, wie das derzeitige Frankfurter und das Züricher Lehrhaus. Als Beispiel für diese Art der Arbeit nenne ich hier das Maastrichter Lehrhaus.¹⁴³ Es wurde 1978 gegründet und hat sich von diesem Zeitpunkt an stetig vergrößert. Die Arbeit vollzieht sich sowohl in kleineren Studiengruppen als auch in organisierten Vorträgen vor größerem Publikum. Neben der Thora und dem jüdischen Schrifttum sind es auch Themen der jüdischen Geschichte, die dort behandelt werden. Zentrales Anliegen beim Lernen ist immer das in Beziehungsetzen des Stoffes mit dem gegenwärtigen Leben, das heißt, die Thora wird auf das Leben hin befragt. Zudem gibt es aber auch Studiengruppen, die sich explizit mit gegenwärtigen Themen beschäftigen, und von diesen aus in die Tradition hineinfragen. Bei dieser Art des Lernens geht es in keiner Weise um eine Wissensvermittlung, sondern um das Lernen am Lebenszusammenhang, an dem Gespräch mit und über einen Text.

Die Arbeitsmethoden in den Arbeitsgruppen beginnen meistens mit dem Vortragen eines Textes, an den die Schüler Fragen formulieren und „Anmerkungen zu dem, was ... ergreift und ... Interesse begründet“¹⁴⁴, vornehmen. Nach einer Sammlungsphase des Geäußerten beginnt das Gespräch, in dem Erfahrungen benannt, Fragen angesprochen, diskutiert und Unterschiede in den gemachten Erfahrungen anerkannt und geachtet werden, gerade was die Erfahrungen von Juden und Nichtjuden betrifft. Die Methoden, nach denen in diesem Lehrhaus gearbeitet wird, knüpfen an alte Formen jüdischen Lernens an. Denn „die Thora erfordert Unterricht (Thora = „Unterweisung“), und diese Unterweisung in die Thora fordert ständige Wiederholung, also „Mischna“ (= „Wiederholung“). Sie verlangt außerdem nach Auslegung. Von daher der „Midrasch“ (= „Auslegung“). Weiter geht es nicht nur um die Unterweisung als solche, sondern um die Integration des Gelernten: „ins Leben!“ Das verlangt ein Lernen, in welchem der Schüler die Worte auch wirklich in sich (hinein !) aufnimmt. Das wird mit dem Wort „Talmud“ ausgedrückt.“¹⁴⁵

Noch zwei andere Modelle von Lehrhausarbeit lassen sich im Augenblick in den Niederlanden ausmachen. In dem einen wird ausschließlich aus christli-

143 Op't Root/Hamburger, 375-379.

144 Ebd., 378.

145 Op't Root/Hamburger, 380.

cher Perspektive gearbeitet und der Ansatz Rosenzweigs für das „Neue Lernen“ formal auf die christliche Überlieferung übertragen. Dieses Lehrhaus dient in erster Linie dem Auf- und Ausbau der christlichen Gemeinde und behandelt ausschließlich christliche Fragen. Das Judentum hat in diesem Modell des Lehrhauses, wenn überhaupt, nur eine Randstellung. Das andere Modell hat das jüdisch-christliche Gespräch zum Schwerpunkt seiner Arbeit und behandelt Fragen aus jüdischer und christlicher Perspektive. Hier wird sich mit der jüdischen Tradition beschäftigt, aber auch christliche Fragen an diese zugelassen. Es stellt sich bei dieser Arbeit die Frage, ob der jüdischen Tradition genug Raum gegeben wird. Auch dieses Modell des Lehrhauses ist von Christen initiiert. Das „neue Lernen“ Franz Rosenzweigs wird in diesem Modell auf beide Testamente angewendet.

Für die Organisationsstruktur der Lehrhausarbeit in den Niederlanden ist des weiteren relevant, daß es dort von der Kirche abhängige und unabhängige Lehrhäuser gibt, was auf die Zielsetzung der Arbeit einen Einfluß haben dürfte, denn ein kirchliches Lehrhaus dient auch der Kirche.

Zusammenfassend ist zu sagen, daß die unterschiedlichen Modelle der Lehrhausarbeit in den Niederlanden mit ihren Zielsetzungen nicht unumstritten sind. Im nachfolgenden Kapitel wird - gerade auch im Hinblick auf die Arbeit im Rahmen des christlich-jüdischen Dialoges - noch genauer darauf eingegangen werden.



Martin Buber

IV. Das Sprechen im Lehrhaus Eine Herausforderung für die christlich-jüdische Erwachsenenbildungsarbeit heute. Der Ausblick

1 Das erwachsende Gespräch. Ein Beitrag zur Identitätsbildung und lebensweltlichen Bildung

In diesem abschließenden Kapitel wird die Bedeutung des Gespräches im Lehrhaus Franz Rosenzweigs und seiner Rezeption für die Bildungsarbeit aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Dabei ist wichtig zu betonen, daß es nicht darum geht, das „neue Lernen“ rein formal auf christliche Bildungsarbeit zu übertragen, sondern die Anerkennung der jüdischen Wurzeln und Grundlagen dieser Arbeit zu achten und von diesen auszugehen. Deshalb wird in der Formulierung der Anfragen und Herausforderungen an christlich-jüdische Bildungsarbeit die Reihenfolge christlich-jüdisch gewählt, weil diese überwiegend von Christen initiiert und geprägt ist.

Das Lehrhaus Franz Rosenzweigs, und die seinem Konzept verbundenen Lehrhäuser verstehen als den Ausgangspunkt für ein Religionsgespräch im Lehrhaus das Judentum. Das bedeutet nicht, daß Christen ihre Identität verleugnen müssen, aber zunächst einmal geht es darum, das Judentum kennenzulernen. Rosenzweig hat in seiner Arbeit und seinen Ideen zum Gespräch im Lehrhaus christlich-westliches autonomes Denken und Leben dadurch durchbrochen, daß er auf einen Aspekt jüdischen Lernens, Lebens und Denkens verweist, der den Schwerpunkt in der Dialogik setzt: Die Anerkennung der geschichtlichen Bedingungen für ein Sprechen und die immer wiederkehrende Anknüpfung an das Angesprochensein des Menschen in der Überlieferung des Judentums sind der zentrale Aspekt des wachsenden Gespräches. Dabei wird die Unterschiedlichkeit der Erfahrungen des Angesprochenseins ebenso zu berücksichtigen sein, wie die konkrete geschichtliche Bedingung. Denn das ist bereits in der Skizzierung der Entwicklung des Gesprächs von Rosenzweigs Lehrhaus bis in die Gegenwart deutlich geworden: Sprechen hat immer etwas mit Sagen und erst in zweiter Linie mit Gesagtem zu tun. Sprechen ist ein lebendiger Prozeß in der Gegenwart und hat die vielfältigen Aspekte, die die Gegenwart des Einzelnen und der Zeit ausmachen, zu berücksichtigen. Der gesagten Tradition begegnet der Mensch nur, wenn er

das sprechende Wort aus ihr hört und sich von diesem angesprochen weiß. Das Menschenbild, das diesem Bildungsansatz zugrunde liegt, versteht den Menschen als Subjekt, das als Gegenüber in einen dialogischen Lernprozeß eintritt. Deshalb meint dieses Bildungsverständnis, das aus einem solchen anthropologischen Verständnis erwächst, „die Wendung aufs Subjekt, Verstärkung von dessen Selbstbewußtsein und damit auch von dessen Selbst“¹, wie sie Adorno mit diesen Worten nach Auschwitz gefordert hat. Adorno sieht in einem subjektbezogenen Bildungsansatz die Aufarbeitung der Vergangenheit als Aufklärung möglich. Sprechen ist in der Bildungstradition des Lehrhauses Franz Rosenzweigs aber nicht vom Handeln loszulösen. Der anthropologische Hintergrund dieses Bildungsansatzes impliziert, daß „über die Selbstverwirklichung des einzelnen Menschen ... die Menschheit in den Begriff der Bildung einbezogen (wird), in dem Wissen, daß sich der einzelne nicht verwirklichen kann, ohne die geschichtliche Welt zu ihrer Verwirklichung anzutreiben, sie wird seine Verwirklichung“², weil der Einzelne, gerade auch in seinem individuellen Sein an Geschichte mitgestaltet. Hinzu kommt, daß er als angesprochenes Subjekt immer in Beziehung und Verantwortung steht. Deshalb ist dies eine Bildung, die die Freiheit besitzt, anzuklagen und zu zweifeln und die gesellschaftlich dysfunktional aber gemeinschaftsfördernd ist. Sie bezieht das Scheitern mit ein, sie tat es vor und nach der Shoah. Die Arbeit im Lehrhaus Franz Rosenzweigs und sowie dessen Rezeption spiegelt einen lebensweltlichen Bildungsansatz wider, weil sie die Lebenswelt ihrer Teilnehmer, „die vorgetane Interpretationsarbeit vorangegangener Generationen“³, ernstnimmt und neue Interpretationen ermöglicht. Das Gespräch im Lehrhaus stellt die Interpretationsarbeit der Generationen zur Diskussion und gibt die Möglichkeit, neue Deutungsmuster zu entwerfen. Erfahrung und Wissen stehen sich in einem solchen Bildungsansatz nicht mehr gegenüber. Diese lebensweltliche Bildung kombiniert Kreativität und Erneuerung im Lernen und meint Identitätswissen in der Gegenwart. Der Bildungsansatz ist situationsbezogen, aber nicht an eine Situation gebunden, er kann auch über sie hinausweisen.

Für religiöse Bildung bedeutet dies, daß sie sich jenseits von dogmatischen Begrifflichkeiten einem offenen Prozeß mit ihrer eigenen Tradition stellt. So wird eine Bildung aus dem Alltag für den Alltag entworfen, die nicht be-

1 Adorno, Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit, 571.

2 Heydorn, Ungleichheit für alle, 13.

3 Habermas, 107.

zugslos ist, sondern auf dem Selbstverständnis des hebräischen Menschen und seiner Beziehung zu Gott beruht.

2 Sprechen im Lehrhaus durch die Zeit und die Bedeutung des jüdisch-christlichen Religionsgespräches

Bevor Rosenzweig das Gespräch im Lehrhaus aufnahm, gab es eine Zeit in seinem Leben, die geprägt war von intensiven jüdisch-christlichen Gesprächen. In seinem Freundeskreis und Verwandtenkreis begegnete er Menschen, die in der christlichen Religion einen existentiellen Halt gefunden hatten. Von ihnen bewegt und in Ablösung von einer Philosophiegläubigkeit, hatte er sich zunächst entschieden, Christ zu werden. Er revidierte diese Entscheidung jedoch, nachdem er sich mit seinen eigenen Wurzeln auseinandergesetzt hatte. Rosenzweig entdeckte für sich im Judentum über die Philosophie hinausreichende Wurzeln und die weltgeschichtliche Aufgabe des Judentums in seiner Treue zum Alten Bund. Rosenzweigs Position war in dieser Zeit noch bestimmt von dem Bemühen, sich gegenüber seinen christlichen Gesprächspartnern zu rechtfertigen.⁴

In den Jahren 1914-1916 führte er dann den jüdisch-christlichen Dialog mit Eugen Rosenstock-Huessy, der seine individuelle Entscheidung, Jude zu bleiben, nie ganz akzeptiert hat. Dieser Dialog⁵ ist das beeindruckende Zeugnis eines Gespräches, in dem der jeweilige Partner seine Position behaupten und ausfeilen lernt. Es gab in ihm faktisch keinen Sieger und keinen Verlierer. Die Auseinandersetzung vollzog sich im kritisch distanzierenden und zeitweilig auch polemischen Stil. Rosenzweig versuchte, Rosenstock-Huessy in immer neuen Erklärungen zu verdeutlichen, daß die Juden Christus nicht brauchen, weil sie schon in einem Bund mit Gott stehen. Rosenzweig bezeichnete diesen Dialog als „Dialog, den diese Monologe untereinander bilden (daß sie einen Dialog untereinander machen, ist das große Weltgeheimnis, das offenbare, ja der Inhalt der Offenbarung ...) - also den Dialog aus diesen Monologen halte ich für die ganze Wahrheit.“⁶ Das Gespräch endete an Rosenstock-Huessys mangelnder Bereitschaft, die Andersartigkeit des anderen als gleichwertig anzuerkennen. Fortgesetzt wurde es von Rosenstock-Huessys Frau

4 Vgl. Rosenzweig, GS I, 1, 134f.

5 Der Briefwechsel ist chronologisch abgedruckt in Rosenzweig, GS I, 1.

6 Ebd., 292.

Margrit und ist in den letzten Teil des „Sterns der Erlösung“ eingeflossen.⁷ Dieser Dialog zeigt deutlich, daß sich Rosenzweig in diesem Zeitabschnitt nicht mehr gegen christliche Vorwürfe abgrenzte, sondern sein Verständnis des Gespräches zur Grundlage machte, in dem zwei Partner in Respekt vor ihrer Unterschiedlichkeit gegenseitig Anerkennung finden. Aber weder im Judentum, dem als Volk ewiges Leben verheißen sei, noch im Christentum, das die Erlösung in der Nachfolge des ewigen Weges verstehe, sieht Rosenzweig allein die Wahrheit. Beide seien seines Erachtens aufeinander angewiesen, denn nach jüdischer Lehre kann die Erlösung erst anbrechen, wenn das Heil alle Völker erreicht, also auch die Heiden, für die das Christentum zuständig ist. Für das Christentum bedeutet dies, solange die Erlösung noch nicht erreicht ist, bleibt das Judentum Zeuge des alten Bundes mit Gott, des ewigen Lebens.⁸ So wichtig dieses Angebot Rosenzweigs an das jüdisch-christliche Gespräch auch war, sein Hauptinteresse galt der Erneuerung jüdischen Lebens und Lernens und nicht dem christlich-jüdischem Gespräch. Zudem war für ihn für das Sprechen im Lehrhaus, die Akzeptanz des Jüdischen, wie immer dies auch gefüllt wurde, notwendige Voraussetzung.

Für die Praxis des Lehrhauses hieß dies, daß er die beiden Freunde Eugen Rosenstock und Hans Ehrenburg als Gäste und Referenten für die Arbeit im Lehrhaus entschieden ablehnte. Er schrieb am 29. Oktober 1921 an Ehrenburg: „Das jüdische ‚Lernen‘ ist keine Theologie ... Wenn ich vor Juden spreche, so ist das wie eure Abendmahlsgemeinschaft. Ob du das nun verstehst? ... Ein Christ kann (bei den Arbeitsgemeinschaften im Lehrhaus) dabei sein und zugucken; würde er mitsprechen, so kann man ihn in der Antwort leicht dahin schieben, wohin er hier als Christ gehört - auf die Galerie.“⁹ Auffällig ist jedoch auf der anderen Seite, daß Rosenzweig als Lehrer im Lehrhaus den Kasseler Pfarrer Schafft zuließ.¹⁰ Daraus wird deutlich, daß Rosenzweig zu einem Gespräch im Lehrhaus mit Christen bereit war, jedoch nur dann, wenn Christen das Judentum nicht angreifen, sondern von ihm lernen wollten. Er konnte Christen, die jenseits eines missionarischen Anspruchs standen, zu der Arbeit zulassen. Daraus ist zu folgern, daß die Bildungsarbeit des Lehrhauses zunächst dem internen Dialog zur jüdischen Identitätsbildung dienen sollte. Dies schloß einen Dialog mit anderen nicht

7 Vgl. hierzu Stahmer, 109-137.

8 Vgl. Rosenzweig, GS II, 462 f.

9 Rosenzweig, GS I, 2, 728.

10 Vgl. auch Brief an Schafft, ebd., 1072.

aus, wenn dem eigenen Identitätslernen nicht durch dogmatische Setzungen anderer die Freiheit der Suche genommen wurde. Inwieweit Abgrenzungen zu einer offenen Identitätsbildung förderlich oder hinderlich sind, soll hier nicht weiter diskutiert werden. Allerdings hat Rosenzweig genau die Einwände gegen eine Öffnung dieses Lernprozesses gebracht, die bei der Diskussion dieser Frage auch in anderen Bildungszusammenhängen zu berücksichtigen sind.¹¹ Das Lehrhaus, das Rosenzweig entwarf, war aus einer Not mangelnder jüdischer Identität entstanden und sollte jüdischem Leben dienen. Daß Rosenzweig in der Entwicklung seiner Dialogphilosophie auch den von der hebräischen Bibel angesprochenen christlichen Menschen meinen könnte, scheint mir für die jüdisch-christliche Bildungsarbeit eine Herausforderung, auf die ich im folgenden weiter eingehen werde.

Für das von Buber 1933 wiederaufgenommene Gespräch im Lehrhaus war jüdische Identitätsbildung entscheidend, um in der Krise zu bestehen. Christen gehörten nicht in diesen Kontext, sie waren es, die zu einem großen Teil den Terror gegen die Juden in Deutschland mittrugen. Auch die christlichen Kirchen vertraten überwiegend einen lange gepflegten und dann erneuerten Antijudaismus, aber auch Antisemitismus. Mit wenigen Ausnahmen taten sie so gut wie nichts, um dem von Rosenzweig formulierten gemeinschaftlich-menschheitlichen Anliegen nachzukommen. Zwar hatte auch Buber sich am jüdisch-christlichen Gespräch beteiligt, aber für das Gespräch im wiedereröffneten Lehrhaus war es von keinerlei direkter Bedeutung. Identitätslernen in der Krise, das Standhalten in einer solchen, war Bubers Kernintention. Trotzdem hatte er noch zu Beginn des Jahres 1933 ein jüdisch-christliches Religionsgespräch im Stuttgarter Lehrhaus mit dem Neutestamentler Karl Ludwig Schmidt geführt, der ein entschiedener Kritiker des Nationalsozialismus und der Deutschen Christen war. Dieses Gespräch wurde in einer Zeit geführt, in der die in Deutschland lebenden Juden sich mehr und mehr gegen polemische Übergriffe und emotionale Agitationen zu wehren hatten. Deshalb forderte die Vereinigung des jüdischen Lehrhauses Schmidt zur Sachlichkeit und zu unapologetischem und unpolemischem Sprechen auf.¹² Das Gespräch diene nicht einfach nur dem Gespräch zwischen den Religionen, sondern es stand in dem Dienst, der Gestimmtheit der Zeit durch Sachlichkeit entgegenzuwirken. Buber betonte in diesem Gespräch, daß weder der Christ

11 Ich meine hier vor allem die Diskussion um den Ausschluß von Männern in der Frauenbildungsarbeit.

12 Vgl. Theologische Blätter, Sp. 259.

das Judentum benötige um zu Gott zu kommen, noch, daß das Judentum das Christentum benötige.¹³ Schmidt hat im Rahmen dieses Gespräches Bubers Position nicht geteilt und vertrat auch später noch den Gedanken der Judenmission. Buber hat allerdings noch 1934 eine Vorlesung über das jüdisch-christliche Erlösungsverständnis im Lehrhaus angeboten. Den inhaltlichen Herausforderungen dieses jüdischen Verständnisses vom Christentum aus den Religionsgesprächen der damaligen Zeit sind von christlicher Seite bis heute nur wenige Überlegungen nachgekommen.

Sowohl für Rosenzweig als auch für Buber war die Kenntnis des Eigenen die Voraussetzung für eine mögliche Entdeckung des Gemeinsamen. Unter dieser Voraussetzung führten sie judentumsinterne und -externe Gespräche. Während Rosenzweig seine Vorstellungen des Dialoges direkt aus seinem Glauben ableitete, hatte Bubers Verständnis des Dialoges zwar auch etwas mit der Begegnung des Menschen mit Gott zu tun, war aber viel weniger in das historische und gläubige Verständnis vom Judentum eingebettet. Buber blieb, wenngleich er sich für das Judentum einsetzte, Zeit seines Lebens ein „Ketzer“ in diesem. Auffällig ist in diesem Kontext, daß er von christlicher Seite, gerade in bezug auf sein dialogisches Prinzip, mehr rezipiert worden ist als Rosenzweig;¹⁴ wenngleich beide im Gespräch mit anderen Religionen einen Standpunkt bezogen, der auf ihrem jeweiligen jüdischen Verständnis beruhte, das, wie deutlich geworden, unterschiedlich war.

Das Gespräch im Lehrhaus nach der Shoah steht unter sehr anderen Bedingungen und wird von verschiedenen Momenten getragen. Zum einen - und das scheint für das Gespräch, das sich direkt an die Arbeit von Franz Rosenzweig und Martin Buber anlehnt, entscheidend zu sein - dadurch, daß sich im Lehrhaus ein von seiner christlich-abendländischen Umwelt malträtiertes Judentum erholen will und an den Aufbau einer neuen eigenen Identität arbeiten möchte. In diesem Sinne einer jüdischen Erwachsenenbildung hat das Lehrhaus in Zürich gearbeitet, arbeiten das in Maastricht unter Max Hamburger und das in Frankfurt. Das jüdisch-christliche Gespräch ist in diesem Konzept nur insofern von Bedeutung, als daß es einen kleinen Teilaspekt der

13 Vgl. ebd., 274.

14 In den 50er und 60er Jahren ist Bubers dialogisches Prinzip in der Erziehungswissenschaft vielfach erwähnt. Die Frage, warum Buber, der mit bestimmten jüdischen Traditionen ha-derte, eher und mehr rezipiert wurde als Franz Rosenzweig, ist eine eigene Untersuchung wert, möglicherweise gerade auch in der Analyse der Arbeit der Gesellschaften für christlich-jüdische Zusammenarbeit.

Arbeit darstellt. Daß Christen zu dieser Arbeit zugelassen werden, ist ein Angebot, das nicht dahingehend mißbraucht werden sollte, daß Christen sich in diesem Raum ausbreiten und jüdische Bildungstradition für sich nutzbar machen, so daß das Zentrale im Lehrhaus nicht mehr das Jüdische sondern das Christliche wird. Dies hatte Rosenzweig bei seinen beiden Freunden befürchtet. Denn „das Lehrhaus, das „Beth-ha-Midrasch“, ist und bleibt ... verbunden mit der jüdischen Tradition. Die Tatsache, daß das Lehrhaus auch Nichtjuden zuläßt - und die Mehrheit der Teilnehmer bei uns in Holland sind Nichtjuden - darf meines Erachtens nicht bedeuten, daß das Lehrhaus seine Tätigkeit unabhängig von der jüdischen Tradition ausüben kann. Es darf sicher nicht so sein, daß es eine christliche Angelegenheit wird.“ ... „Das Judentum ist keine Religion, sondern eine Lebenstradition und Lebenswirklichkeit. Es ist Leben und eine Lebensweise. Die alten jüdischen Worte sind Worte, die nicht gehört und gelesen, sondern vor allem gelebt werden sollen. Wir werden es tun und wir werden es hören (Ex. 24,7). Es ist von größter Bedeutung, dies zu erkennen. Auch hier kann Rosenzweig unser Lehrer sein. Den Standort des heutigen Lehrhauswerkes bestimmt daher auch nicht das jüdisch-christliche Lehrgespräch, sondern das Lernen, das heißt jüdisches Leben. Dessen Integrität darf auf keinerlei Weise eingeschränkt werden, sondern Juden und Nicht-Juden, besonders Christen sollten hierfür Raum schaffen. Das ist der Auftrag des Lehrhauses heute.“¹⁵

Das Gespräch im Lehrhaus in Deutschland hat zudem noch die spezifischen Bedingungen der in Deutschland lebenden Juden zum Thema. Wenn diese sich zu einem Gespräch mit Christen bereit erklären, dann, weil sie der christlichen Umwelt etwas über das Judentum vermitteln wollen. Das Programmangebot des Frankfurter Jüdischen Lehrhauses aus dem Jahr 1991, das zusammen mit der Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit angeboten wurde, hat den Titel: „Was heißt über Judentum lernen“. Dies bedeutet, daß, wenn jüdische Erwachsenenbildungsarbeit sich zum Gespräch im Lehrhaus mit Erwachsenenbildungsarbeit im christlich-jüdischen Gespräch bereiterklärt, letztere sich auf das Fragen nach dem Judentum einlassen können muß.

Ein zweiter Aspekt der Lehrhausmitarbeit, in den Dialog mit Christen einzutreten, ist der, einen Beitrag zur Überwindung des Antisemitismus und zur Aufdeckung eines solchen zu leisten. Wieder ist hier eine Frankfurter Lehr-

15 Op't Root, Freie jüdische Lehrhaus, 202.

hausveranstaltung zum Thema „Der Antijudaismus in der Geschichte der Evangelien“ aufschlußreich. Es ist die Motivation der Angst und der Bedrohung durch die Christen, die das Religionsgespräch nach und während der Shoah entscheidend mitgeprägt hat. Einem wirklich offenen Gespräch, wie Rosenzweig und Buber es angeboten hatten, kamen nur wenige Christen nach. Rein christliche Studiengruppen, die sich heute selbst mit Lehrhaus betiteln, achten nicht das, worum es im jüdischen Lehrhaus und in seiner Geschichte geht, nämlich um jüdisches Lernen und um ein Gespräch mit der jüdischen Tradition.

Trotzdem hat das Sprechen im Lehrhaus eine wichtige Bedeutung für die Erwachsenenbildungsarbeit im Gespräch zwischen Juden und Christen. In diesem Zusammenhang ist noch einmal auf das Modell der Lehrhausarbeit in den Niederlanden zu verweisen: Hier wird gemeinsam mit Christen das Sprechen mit und über die Jüdische Überlieferung gelernt, damit Christen ihre Wurzeln kennenlernen und Trennendes achten. Marcus van Loopik, Mitarbeiter des Lehrhauses in Hilversum, geht davon aus, daß die Motivation für Juden in ein Gespräch mit Christen einzutreten, nicht primär wäre, die Ereignisse der Shoah theologisch reflektieren zu wollen. Diese theologischen Fragen würden Christen zu einem wesentlichen Teil zum Ausgangspunkt des Gespräches nehmen, da die Shoah die alten Dogmen der christlichen Tradition in Frage gestellt habe. Und er sagt weiter, wenn es überhaupt einen Anstrich einer theologischen Antwort für Auschwitz gebe, würden Juden diese in ihrer eigenen Tradition suchen. Die Motivation von seiner Seite einen Dialog mit Christen im Lehrhaus zu führen, wäre die jüdische Tradition des Zweiten Testaments wiederzuentdecken, ihre antijudaistische Einarbeitung aufzudecken und die Texte in ihren ursprünglichen Kontext zurückzusetzen. Zudem könne die christliche Rezeption jüdischer Quellen, so sie denn von Antijudaismen befreit ist, dazu beitragen, das Wissen vom antiken Judentum zu vervollständigen.¹⁶

An dieser Stelle seien einige Fragen formuliert, die ein Gespräch im Rahmen der Lehrhausarbeit zwischen Juden und Christen immer zu berücksichtigen hat und über die sich die jeweiligen Partner des Dialogs verständigen sollten. Diese Fragen sind einerseits aus Gesprächen mit Vertretern der Lehrhausarbeit, denen es um das Entdecken der jüdischen Wurzeln geht, entstanden und

¹⁶ Diese Thesen sind einem Brief von Marcus van Loopik vom März diesen Jahres entnommen.

andererseits Gedanken jüdischer Initiatoren eines Gespräches nach der Shoah entnommen:

- Welcher philosophische Hintergrund könnte ein Gespräch nach der Shoah bestimmen?
- Was ist die Motivation von beiden Seiten ein solches Gespräch zu führen?
- Sind Christen bereit, sich auf einen offenen Prozeß ihrer eigenen Identitätssuche einzulassen?
- Was sind die Inhalte eines solchen Gespräches und wo können wir von der Erfahrung des Sprechens lernen, ohne die jüdische Tradition des Sprechens im Lehrhaus zu vereinnahmen?

3 Das Ich und der andere. Emmanuel Levinas' Ethik als erste Philosophie und die veränderte Gesprächssituation

Erst in neuerer Zeit sind die Werke des französischen jüdischen Religionsphilosophen Emmanuel Levinas auch im deutschsprachigen Raum bekannter geworden. Levinas kommt von der philosophischen Schule der Phänomenologie Husserls und der Daseinsanalyse Heideggers her. Sein eigentliches Thema ist das Verhältnis des Menschen zum anderen. Levinas ist wie Rosenzweig und Buber Dialogphilosoph. Sein Verständnis des Dialoges verbindet ihn einerseits mit beiden, grenzt ihn aber jenseits seines spezifischen philosophischen Hintergrundes und unter Einbeziehung der geschichtlichen Erfahrung der Shoah, von ihnen ab. Diese Abgrenzung ist von beiden je verschiedenen.

Levinas ist in verschiedenen Werken auf diese Problematik eingegangen, vor allem aber in seiner 1963 erschienenen Studie „Die Spur des Anderen“. Er setzt sich hier gegen das dialektische Verständnis Hegels ab. In dessen Denken, als ein „Im-anderen-zu-sich-selber-Kommen“, sieht Levinas eine Denkbewegung, die den anderen nur zum Gegenüber benutzt, um zu sich selbst zurückzukehren. „Die abendländische Philosophie fällt mit der Enthüllung des Anderen zusammen; dabei verliert das Andere, das sich als Sein manifestiert, seine Andersheit ...; durch alle Abenteuer hindurch findet sich das Bewußtsein als es selbst wieder, es kehrt zu sich zurück.“¹⁷ Dies ist eine Kritik, die auch Rosenzweigs „Neues Denken“ bereits intendierte. Levinas entdeckt demgegenüber aber bei genauerer Analyse des Bewußtseins Augenblicke des

17 Levinas, Die Spur, 211.

Transzendierens, die sich einer solchen Rückkehr in das eigene Bewußtsein versagen. Er sieht dies zum Beispiel in dem Werk für jemanden anderen angelegt.¹⁸ Das Anliegen Levinas ist es, keine im Ich angelegte Tendenz zur Rückkehr zu sich selber oder zur Gegenseitigkeit im Verhältnis von Ich und dem anderen aufzuzeigen.

Levinas versucht in seinem philosophischen Ansatz, die Phänomenologie mit ihrer transzendentalen Bewußtseinsanalyse so zu erweitern, daß der andere nicht nur als Gegenstand des transzendentalen Bewußtseins verstanden wird, sondern daß es möglich ist, wirklich zum anderen als anderen vorzudringen und ihn auch als solchen bestehen zu lassen. Im Rahmen der Phänomenologie bleibend, versucht Levinas die Andersheit des anderen, durch Aufweis der Probleme der Bewußtseinstranszendenz, zu transzendieren.

Die Verschiedenheit der Denkbewegungen, daß das denkende Ich einmal zu sich zurückkehrt oder wie bei Levinas zum anderen als wirklich anderen vordringt, macht er deutlich am Beispiel der Geschichten Odysseus' und Abrahams. Odysseus kehrt nach mannigfaltigen Irrfahrten und Unglücken nach Ithaka zurück, von wo aus er aufgebrochen war; Abraham hingegen verläßt, einem Gebot seines Gottes folgend, das Land, aus dem er kommt, und bricht in ein neues unbekanntes auf, ohne jemals wieder zurückzukehren. Das Handeln, das jenseits des Erfolgswunsches seines Werkes steht, ist dann auch „gleichgültig gegen den Tod“ (den eigenen d. Verf.in).¹⁹ Kennzeichen der Beziehung zum anderen sei, daß sie mich in Frage stelle und mich von mir selbst leere.²⁰

Der andere als mein Bewußtseinsgegenüber, wie es in der Phänomenologie verstanden wird, begegnet mir durch sich selbst, als sein Antlitz. „Das Phänomen, das die Erscheinung des Anderen ist, ist auch Antlitz, oder auch ...: Die Epiphanie des Antlitzes ist Heimsuchung.“²¹ Das Antlitz ist aber nicht irgendeine Erscheinungsform, es ist das einfache sich Offenbaren des Menschseins des Anderen, das schutzlos dem Ich gegenübertritt. „So bedeutet die Anwesenheit des Antlitzes eine nicht abzulehnende Anordnung, ein Gebot ... Das absolut Andere spiegelt sich nicht im Bewußtsein. Es widersteht dem Bewußtsein ... Die Heimsuchung besteht darin, sogar die Ichbezo-

18 Vgl. Levinas, Humanismus des anderen Menschen, 35.

19 Levinas, Die Spur, 217.

20 Vgl. ebd., 219.

21 Ebd., 221.

genheit des Ich umzustürzen.“²² Der Mensch ist dem Antlitz des anderen demzufolge ausgesetzt und kann es sich nicht nutzbar machen. Der Grund allen ethischen Handelns ist in dieser Philosophie das Antlitz des anderen. Die Ethik wird nicht mehr von der Freiheit des Ichs begründet, das die Freiheit des anderen anerkennt, weil es seine eigene kennt, sondern von der Einmaligkeit des Antlitzes des anderen. Und dieses Antlitz ist keine feste, starre Erscheinungsform, sondern es spricht. „Die Erscheinung des Antlitzes ist die erste Rede. Sprechen ist vor allem anderen diese Weise, hinter seiner Erscheinung, hinter seiner Form hervorzukommen, eine Eröffnung.“²³ Im Akt des Sprechens gibt sich nach Levinas einer dem anderen zu erkennen, wird das Antlitz faßbar.²⁴

Levinas geht davon aus, daß das Ich das Sprechen, das Sich-äußern des Antlitzes hören muß und es muß ihm auch antworten. „Seine Gegenwart ist eine Aufforderung zu Antwort.“²⁵ Das Ich wird sich in diesem Sinne seiner Verantwortlichkeit dem anderen gegenüber bewußt. Die Einzigartigkeit des Ichs ist aber auch keinesfalls nur aus sich selber heraus zu betrachten, sondern sie ist dadurch gegeben, daß eben niemand anderes anstelle des angesprochenen Ichs antworten kann. Deshalb kann niemand „in sich selbst bleiben: die Menschlichkeit des Menschen, die Subjektivität, ist die Verantwortung für den Anderen, eine äußerste Verwundbarkeit... Es handelt sich um die Verantwortung für die Anderen, auf die hin die Bewegung des Auf-sich-selbst-Zurückkommens umgeleitet ist. Sich selbst fremd, besessen von den Anderen, un-ruhig, ist das Ich Geisel, Geisel gerade in seiner Rückbezogenheit eines Ich, das sich unablässig selbst verfehlt ...; diese Verantwortung, der sich das Ich nicht entziehen kann ..., ... bezeichnet so die Einzigkeit des Unersetzbaren.“²⁶ Im Ansprechen des anderen und im Angesprochenwerden durch ihn, denkt das Ich nicht nur daran, was der andere für ihn sei sondern auch, was er für den anderen sei. Im Ansprechen bezieht sich das Ich bereits auf den anderen, und befindet sich damit bereits in Gesellschaft mit ihm.²⁷ Das gesprochene Wort, das diesen Umgang des Ichs mit dem Anderen intendiert, ist nach Levinas verantwortliches Sprechen. Denn dieses Sprechen ist herrschaftsfrei und gewaltfrei, es „setzt sich bereits, in Erwartung der Ant-

22 Ebd., 223.

23 Ebd., 221.

24 Vgl. Levinas, Ethik und Geist, 17.

25 Ebd., 224.

26 Levinas, Humanismus des anderen Menschen, 100f.

27 Vgl. Levinas, Ethik und Geist, 17.

wort, dem Handeln des Anderen aus.“²⁸ Das Aus-sich-Heraustreten ist das zentrale Moment des Sprechens, das Sich-Aussetzen.

In Anlehnung an Rosenzweig, von dem Levinas in seinem Hauptwerk „Totalität und Unendlichkeit“ sagt, daß dessen Gedanken so oft in dem Werk vorkämen, daß er ihn nicht zitieren brauche, steht das Antlitz des anderen letztendlich in Verbindung mit einem „Er“, dessen Spur im Antlitz des anderen aufleuchtet. Denn „jenseits des Seins ist eine dritte Person, die nicht durch das Sich-Selbst, durch die Selbstheit definiert werden kann ... Das Jenseits von dem das Antlitz herkommt, steht in der dritten Person. Das Pronomen „Er“ drückt die nicht ausdrückbare Unumkehrbarkeit dieses Jenseits aus ... Nur ein Wesen, das die Welt transzendiert - ein absolutes Wesen -, kann eine Spur hinterlassen. Die Spur ist die Anwesenheit dessen, was, eigentlich gesprochen ... immer schon vorübergegangen ist ... Der geoffenbarte Gott unserer jüdisch-christlichen Spiritualität bewahrt die ganze Unendlichkeit seiner Anwesenheit, die in der personalen ‚An-ordnung‘ selbst liegt.“²⁹ Gott ereignet sich für Levinas im Denken der Menschen, als Spur im Antlitz des anderen. Er ist nicht greifbar und festhaltbar, sondern erfahrbar in der Begegnung mit dem anderen. So formuliert er in der Einleitung zu seinem Buch, „Wenn Gott ins Denken einfällt“: „Wir meinen, daß die Idee-des-Unendlichen-in-mir - oder meine Beziehung zu Gott - mir in der Konkretheit meiner Beziehung zum Anderen zukommt, in der Sozialität, die meine Verantwortung für den Nächsten ist: Verantwortung, die ich in keiner ‚Erfahrung‘ vertraglich eingegangen bin, aber zu der das Antlitz des Anderen, aufgrund seiner Andersheit, aufgrund eben seiner Fremdheit, das Gebot spricht, von dem man nicht weiß, woher es gekommen ist.“³⁰

Levinas‘ Gedanken sind gekennzeichnet von einer klaren Einseitigkeit der Verantwortlichkeiten in der Hinwendung des Ichs zum anderen. Er stellt keinerlei Überlegungen in Richtung auf Gemeinsamkeiten oder ein Miteinander von Selbst und anderem an. So kann es auch nicht um die Betonung der Wechselseitigkeit des dialogischen Verhältnisses wie bei Buber gehen, sondern immer gleich mit um Verantwortung, um Ethik. Die Entdeckung des anderen ist der zentrale Aspekt dieses philosophischen Ansatzes, der Getrenntheit des Ichs vom anderen. Levinas kommt es nicht auf das gemeinsame Wir oder auf eine geschichtliche Praxis an. Hier unterscheidet er sich

28 Ebd.

29 Levinas, Humanismus der anderen Menschen, 41.

30 Ebd., 18.

deutlich von Franz Rosenzweig. Auch wenn es Levinas' Anliegen war, unter Beibehaltung der phänomenologischen Bewußtseinsanalyse die Transzendenz des anderen überschreiten zu wollen, bleiben das Ich und das andere völlig getrennt. Vielleicht ist dies nicht nur eine Frage der Methode sondern eher begründet in dem Ausgangspunkt der Philosophie Emmanuel Levinas'. Denn dessen Hintergrund ist die Erfahrung der Entmenschlichung der Opfer von Auschwitz, denen es selbst noch verweigert wurde, Antlitz zu sein. Wo alle Menschlichkeit versagte, blieb es ihnen, Mensch zu bleiben vor Gott. Deshalb kämpft Levinas in seinem Entwurf unter Schmerzen darum, den anderen als anderen zur Sprache zu bringen.³¹ Das große Problem des klassischen Dialoges, der nur noch das Wissen zu vervollkommen hätte, besteht seines Erachtens darin, daß das Ende der Gewalttaten von ihm erwartet werde.³² Die Erfahrung aber hat Levinas gezeigt, daß der klassische Dialog dies nicht leisten kann. Auch Buber und Rosenzweig haben mit ihren Gesprächsangeboten im Rahmen des jüdisch-christlichen Religionsgesprächs nicht zur Abwendung von Gewalt beitragen können.

Levinas widmet sein Werk, „Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht“, den Opfern der Shoah. Es hat den Hintergrund, daß aufgrund der Ereignisse dieses Jahrhunderts andere Fragen auch anders gestellt werden müssen. Für ihn ist der Dialog ein wichtiger Aspekt, aber die Shoah hat andere Bedingungen geschaffen. Deshalb ist mit dem Eintritt ins Gespräch auch eine Verantwortlichkeit vorgegeben, weshalb für Levinas auch die Ethik die erste Philosophie ist. Denn „gerade weil das Du absolut anders ist als das Ich, gibt es, von einem zum Anderen, Dialog.“³³ Levinas sieht die Wurzeln der inneren Rede in der Sprache. Die „Unterbrechung der spontanen Bewegung des Denkens bei seiner Selbstreflexion und sogar das dialektische Hin und Her des Urteilens, in dem mein Denken sich von sich selbst trennt und sich wieder einholt, als wäre es sich selbst fremd ...“, wäre für ihn ohne die Begegnung mit dem Anderen nicht möglich gewesen.³⁴

Der Monotheismus ist es, der nach Levinas den Menschen zur Antwort zwingt. Das Wort des Einen Gottes, das den Menschen dazu zwingt, mit ihm das Gespräch aufzunehmen³⁵, es ist das Angesprochensein des Menschen

31 Vgl. Levinas, Die Spur, 319.

32 Vgl. Levinas, Dialog, 70.

33 Ebd., 76.

34 Ebd., 77.

35 Vgl. Levinas, Monotheismus und Sprache, 126-128.

durch das Wort des Einen Gottes, welches auch von Rosenzweig benannt wurde, und das nach Levinas einen Beitrag zum Gewähren der Andersheit des anderen in der Vielheit der Welt leisten kann, weil es den anderen nicht gleichmachen bzw. sich mit den anderen vereinen will.³⁶ Dieser monotheistische Gott, spricht den Menschen als ein Du, als Gegenüber an. Der dynamische Aspekt des Sprechens hat dabei ebenso wie bei Rosenzweig eine entscheidende Rolle.

Für Levinas ist es das Problem der gesamten abendländischen Philosophie, daß sie die Dynamik der Sprache mißachtete. Sie habe das Sein immer als ein Ganzes betrachtet, „wo nichts endet und wo nichts beginnt. Nichts widersetzt sich ihm, und niemand richtet es. Ein anonymes Neutrum, ein unpersönliches Universum, ein Universum ohne Sprache.“³⁷ Sprache wurde in diesem Zusammenhang nur noch als Instrument gesehen, die ewigen Ordnungen auf das Bewußtsein zurückzuführen. Der sprechende Mensch wurde somit Teil einer Rede, die sich gewissermaßen selbst spricht.³⁸ Diese Sprache ist „verriegelte“ Sprache, und Worte werden in ihr zu „stummen Zeichen“. Dieses Wort muß seines Erachtens auf diese Weise notwendig die Sprache verlieren.

Levinas unterscheidet in seinem Sprachverständnis zwischen Sagen und Gesagtem in der Sprache. Das Verb ist seines Erachtens nichts anderes als das Sein. „Das Sein - die Zeitigung- ist die Verbalität des Verbs.“³⁹ Die so entstehende Sprache will nicht nur das Sein verstehbar machen, sondern sie bewegt es gleichzeitig auch. Die Sprache also ist in diesem Verständnis eine Bewegung aus dem Verb. Sprache ist ein ständiger im Fluß befindlicher Prozeß mit einem offenen Ende. Doch das Erleben der Empfindung von Sein und Zeit ist im Verb bereits vorhanden. So ist in der Sensibilität, in der die wahrgenommenen Dinge ins Bewußtsein übergehen, möglicherweise bereits schon ein zur Sprache Gekommensein enthalten.

Es gibt auch einen nominalen Part in Levinas Sprachsystem. Er ist bestimmt durch das Gesagte, nämlich durch das, was dem Menschen hilft zu identifi-

36 Es wäre an dieser Stelle interessant, eine Untersuchung über die Frage der praktizierten Toleranz in den verschiedenen monotheistischen und polytheistischen Religionen anzuführen und zu überprüfen, ob Levinas These verifizierbar bzw. falsifizierbar ist. Dies ist aber im Rahmen der Arbeit nicht möglich.

37 Levinas, Freiheit des Wortes, 157.

38 Vgl. ebd.

39 Levinas, Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht, 88.

zieren, zu ordnen. Es bietet „den Völkern einen Ort, der es ihnen gestattet, das Verschiedene, das sie thematisieren, in bestimmter Weise zu ordnen.“⁴⁰ Die Identifizierung mit dem Schon-Gesagten beruht nach Levinas keinesfalls auf Ähnlichkeit, sondern auf dem Akt der Aufnahme des Schon-Gesagten. Die Sprache ermöglicht es, in ein Hörensagen einzutreten, in ein Schon-Gesagtes, hinter dem aber ein lebendiger Prozeß steht, in den das Ich eintritt. Denn Sprechen impliziert wie bereits oben deutlich geworden, ja immer ein sich Aussetzen an einen anderen, dem ich Bedeutungsmöglichkeiten des Gesagten zumute. Aber das Ich stellt dem anderen nicht nur Bedeutungsinhalte entgegen, sondern es setzt sich im Sprechen dem anderen aus. So verstanden, setzt sich auch das Ausgesagte in seinem kerygmatischen Verständnis dem anderen und dem Ich aus, ist nicht verdinglichte Sprache, sondern Prozeß. Das Ausgesagte auf das Sagen zurückzuführen, ist nach Levinas Aufgabe des Philosophen.

Das sich im Sprechen Aussetzen an den anderen, dieses vorbehaltlose sich-Ausdrücken, ist kein Zeichen, sondern es begegnet dem anderen mit seiner ganzen Subjektjektivität und fordert deshalb implizit immer eine Ethik. Nach der Shoah ist dies deutlicher denn je. Deshalb kann für Levinas auch nur noch das Wort glaubhaft sein, „das sich dem ewigen Kontext entreißt, um auf die menschlichen Lippen zurückzukehren, die es sagen, um von Mensch zu Mensch zu fliegen, um über die Geschichte zu urteilen, statt ihr Symptom oder ihre Folge oder ihre List zu bleiben. Wort einer Rede, die absolut in demjenigen beginnt, der sie hält, und die zu einem absolut getrennten Anderen geht.“⁴¹ Dies meint aber das nicht kohärente Wort, das dem europäischen Kulturkreis zunächst einmal fremd ist. Denn dieser hat sein Denken vorwiegend auf Kohärenz, Stringenz, und weniger auf die Dynamik des auf dem Weg Seins ohne vorhergegebenes Ziel ausgerichtet.

Levinas' Sprachverständnis ähnelt sehr der von Franz Rosenzweig im „Stern der Erlösung“ entwickelten Dialogphilosophie, die dieser auf der Grundlage des jüdischen Offenbarungsverständnisses entwickelte. Aber er verweist auf die Andersheit des anderen und auf die ethischen Implikationen, die den Sprechenden in die Verantwortung nehmen in der Begegnung mit dem anderen. Er benennt die Verantwortlichkeit des Ichs jenseits jeder Form von Gegenseitigkeit des Verhältnisses für das dialogische Verhältnis. In beidem ist

40 Ebd., 91.

41 Ebd., 157f.

ein Dialogverständnis entwickelt, das nach der Shoah ein „neues“ Sprechen ermöglicht. Daß Levinas in seiner Philosophie die Differenz der Philosophie zur Praxis nicht beschreibt, sondern statt dessen über die Hinwendung zum anderen redet, mag an dem besonderen Ansatz der Phänomenologie liegen. Daß er das gesellschaftliche „Wir“ in seinem Entwurf nicht berücksichtigt, ist für ein wichtiger Aspekt in der Praxis des Dialoges, in der allzuoft das gemeinschaftliche „Wir“ vor jedem Respekt der Andersartigkeit des anderen steht.

Eine Erwachsenenbildungsarbeit im jüdisch-christlichen Gespräch, die einem Sprechen im Lehrhaus nach der Shoah begegnen will, hat eine solch veränderte Dialogphilosophie zu berücksichtigen.

4 Eine hebräische Anthropologie Die Herausforderung für ein echtes Gespräch

Das Stichwort „hebräische Anthropologie“ verbindet die dialogphilosophischen Ansätze Franz Rosenzweigs, Martin Bubers und Emmanuel Levinas. Sie alle gehen von einem Menschenbild aus, das den Menschen als ein selbständiges Gegenüber zu einem transzendenten anderen sieht, und das sich selbst nur in der Begegnung mit anderen erkennt. Der so verstandene Mensch steht deshalb immer schon in Beziehung. Er ist ein geschichtliches Wesen, das an der Begegnung mit anderen zum Menschen wird, deshalb impliziert sein Sein eine ewige Dynamik. Die Begegnung mit anderen schließt die Begegnung mit der Erfahrung vorhergehender Generationen mit ein. Als selbständiges geschichtliches Wesen steht es in der doppelten Aufgabe, das Überlieferte zu rezipieren und zu kritisieren. Der so verstandene Mensch steht in einer ethischen Verpflichtung, Menschlichkeit in seinem geschichtlichen Werden zu verwirklichen. Dies gilt sowohl für die engere Gemeinschaft des jüdischen Volkes als auch für die Menschheit überhaupt. Bildung gilt deshalb allen dreien, dem Einzelnen, dem jüdischen Volk und der Menschheit. Menschen, die bereit sind, sich auf dieses Menschenbild einzulassen, nach ihm zu fragen, und sich auf ein dynamisches Selbstverständnis und Sprachverständnis einlassen, sind deshalb von dieser Bildung nicht ausgeschlossen. Es kann aber im Rahmen des christlich-jüdischen Dialogs nicht darum gehen, vorschnell ein „wir“ zu propagieren, ohne das Verschiedene zu achten. Diese Achtung des Verschiedenen, des auch je Individuellen, hat das Sprechen im Lehrhaus über die Zeiten hinweg immer bestimmt.

Die Dialogphilosophie Emmanuel Levinas', auch wenn ihre Bezüge zur Praxis noch wenig beleuchtet sind, bildet einen wesentlichen Hintergrund für das Sprechen nach der Shoah, besonders auch für das Sprechen von Juden und Christen. Es ist die Hinwendung zum anderen, das Bestimmtsein des Ichs vom anderen und auf ihn hin. In dieser Ethik ist die größte Herausforderung für die Erwachsenenbildungsarbeit im christlich-jüdischen Dialog nach der Shoah enthalten. Es ist ein Gespräch, das die Tradition des anderen achtet, sie nicht verändern will - daß die eigene Tradition sich möglicherweise dabei trotzdem verändert, liegt in der Dynamik des so verstandenen Dialogs.

Wenn Christen von dieser Art des Sprechens und der Identitätsfindung lernen wollen, müssen sie zunächst vom und mit dem Judentum lernen. Das schließt die Frage ihrer eigenen Wurzeln im Judentum mit ein. Gesprächsgegenstand im Lehrhaus, so wie sich das Lehrhaus über die Geschichte hinweg verstanden hat, bleibt die Thora, der Midrasch und der Talmud. Die Grundlage für ein Sprechen im christlich-jüdischen Dialog, das auf die Arbeit des Lehrhauses aufbauen will, liegt im Respektieren des anderen - nicht in Form eines Philosemitismus oder einer Aneignung dessen, was ich für meine eigene Identität nutzbar machen kann, sie liegt in dem sich Aussetzen des Gespräches mit dem anderen. Aus diesem Grund ist für die Zukunft die Reihenfolge jüdisch-christlicher Dialog zu bevorzugen, wie sie in der Lehrhausarbeit Rosenzweigs und Bubers vorkam, da das Gespräch in der Tradition des Lehrhauses das Judentum zum Inhalt hat und wenn möglich auch von ihm ausgeht.

Es ist bereits deutlich geworden, daß die Motive, im Lehrhaus nach der Shoah wieder ins Sprechen zu kommen, in der Praxis sehr verschieden sind. Sie sind von jüdischer Seite zum Teil dadurch bestimmt, sich in dem Vakuum, dem jüdische Identität in Deutschland in der Gegenwart gegenübersteht, sich in der bewußten Begegnung und Konfrontation mit der Tradition auf die Suche nach einer „neuen“ Identität zu machen. In dieser Lehrhausarbeit geht es um jüdische Erwachsenenbildung. Der Dialog mit Christen in diesem Lehrhaus müßte, sofern er überhaupt erwünscht ist, nachfolgende von Elie Wiesel formulierte Erwartungen erfüllen: „Ich möchte nicht, daß Sie jüdisch werden, und Sie sollten nicht wünschen, daß ich Christ werde. Diese Zeit sollte vorbei sein. Es ist der Jude in mir, der Ihnen seine Erinnerungen bringt, indem er zu Ihnen als Christ spricht, wenn Sie Christen sind, oder als Agnostiker, wenn sie Agnostiker sind. Aber es muß die Würde des Individuums sein, des Menschen, die für mich Bedeutung hat. Wenn ich

Ihnen etwas zu geben habe, muß ich es zunächst haben. Und noch mehr: Zunächst muß ich sein, um geben zu können. Und dasselbe gilt für das, was ich gegenüber jedem von Ihnen fühle, gegenüber Menschen, die nicht so sind wie ich. Ich habe einmal versucht, es so zu formulieren, daß es niemals die Sendung des jüdischen Volkes war, die ganze Welt jüdisch zu machen. Sogar wenn der Messias kommen wird, wird nach meiner Tradition nicht die ganze Welt jüdisch sein. Unsere Sendung war es, die Welt zu einer besseren zu machen. Daß wir alle wärmer, gastfreundlicher zueinander sind, das ist es, was wir zu tun versuchen; aber nicht zu bekehren oder zu zwingen - niemals. Dialoge - ja, mit echtem Bemühen um Toleranz im besten Sinne des Wortes auf allen Seiten.“⁴²

Das Entscheidende bei dieser Form des Gespräches ist, und das macht die besondere Herausforderung des jüdisch-christlichen Gespräches im Lehrhaus aus, eine Kenntnis des Eigenen zu entwickeln, Anfragen an dieses zuzulassen und aus dem gemeinsam Menschlichen heraus zu handeln. Die Anthropologie des geachteten, suchenden, sich auf seinem Lebensweg befindlichen Menschen, der dem anderen als anderer gegenübersteht, bestimmt dieses Gespräch. Der so verstandene Mensch ist aufgefordert, seinen eigenen Weg zu gehen, aber auch verantwortlich mit anderen ins Gespräch zu treten. Für Christen bedeutet dies, daß sie sich eine Kenntnis über die eigene Tradition aneignen, daß sie wissen, wo ihr gegenwärtiger Standpunkt in dieser Tradition ist, um dann das Gespräch mit dem Judentum aufzunehmen. So können Christen, um mit Levinas zu sprechen, in ein Gespräch eintreten, in der Achtung vor dem Antlitz des anderen. Ebenso können Juden auf diesem Hintergrund nach jüdischen Quellen in ihrer Tradition suchen, können christliche Quellen befragen, um etwas über die Geschichte ihrer Religion zu erfahren.

Unter diesen Voraussetzungen läßt sich das Gespräch im Lehrhaus zwischen Juden und Christen in die Richtung ausweiten, daß es sich auf die gemeinsame Grundlage des Menschenverständnisses von Juden und Christen bezieht. Einer, der diesen Gesprächsansatz vertritt, ist der Rabbiner Yehuda Aschkenasy, der intensiv an der holländischen Lehrhausbewegung mitgewirkt hat. Es geht ihm um ein echtes Gespräch zwischen Juden und Christen angesichts der Herausforderungen der heutigen Welt. Yehuda Aschkenasy ist in Auschwitz und Buchenwald gewesen und hat das Gespräch mit deutschen

42 Wiesel, Die Verzweigung wenden in Hoffnung, 90f.

Christen wieder aufgenommen.⁴³ Er begründet diese Wiederaufnahme des Gespräches in einem Interview folgendermaßen: „Zuerst muß ich einen Brief von Abraham Joshua Heschel vom Beginn der 50er Jahre nennen, der einer der bedeutendsten Lehrer meiner Generation ist. Dieser Brief war an die Lehrer des jüdischen Volkes gerichtet. Er schrieb: ‚Welches sind die Voraussetzungen für ein Gespräch zwischen den Juden und der christlichen Welt?‘ Die wichtigste Voraussetzung für ein Gespräch zwischen Menschen mit einem verschiedenen Glauben ist der Glaube selbst. Zweitens, daß man sich für die Situation des anderen Menschen öffnet (...) ohne Rücksicht auf seine eigene Religion. Drittens sind wir verpflichtet, die existentielle wechselseitige Beziehung zwischen Judentum und Christentum anzuerkennen. Keine Gemeinschaft ist in unseren Tagen eine einsame Insel, und was die Köpfe und Herzen der Christen bewegt, macht einen tiefen Eindruck auf das, was die Herzen und Köpfe vieler Juden bewegt. Die Frage unserer Tage ist nicht mehr das Judentum im Gegensatz zum Christentum, sondern: Was ist unsere Verpflichtung gegenüber dem Gott Israels angesichts des Nihilismus und der Verzweiflung? Wir müssen uns aufrichtig und ehrlich fragen: ‚Was wollen wir Juden?‘ Wollen wir denn wirklich, daß das Christentum aus der Welt verschwindet und daß der Nihilismus seine Stelle einnimmt? Ist es nicht vielmehr unsere Verpflichtung, die Tatsache als einen Segen anzunehmen, daß es in der ganzen Welt Menschen gibt, für welche unsere Bibel ein Buch von großer Bedeutung ist, obwohl sie sich von uns eindeutig in der Art unterscheiden, wie sie die Bibel auslegen? - Am Ende bleibt doch die Tatsache, daß es die christliche Kirche ist, welche den Namen des Gottes Israels den Völkern gebracht hat.“ Dieser Wunsch ist getragen von dem Wunsch nach einer Gesellschaft, die menschlich ist und von Gottes Liebe, Gerechtigkeit und Treue gehalten. Deshalb ist es seines Erachtens auch von zentraler „Bedeutung, Menschen zu gewinnen, die bereit sind, zusammen mit Gott alle Leiden aus der Welt auf sich zu nehmen und darum zu ringen, daß diese Leiden aus der Welt verschwinden. Ich bin gewiß, daß eine so leidende Kirche zusammen mit dem leidenden jüdischen Volk Gottes glaubwürdiger Zeuge in unserer Welt sein wird.“⁴⁴

43 Ich verweise hier auf die „Dankesrede anlässlich der Verleihung der Buber-Rosenzweig-Medallie“ an Heinz Kremers, der dort über seine ersten Begegnungen mit Yehuda Aschkenasy berichtet. Vgl. Kremers, 13-14.

44 Aschkenasy, Interview, 8.

In diesem Ansatz liegt der Schwerpunkt nur zum einen Teil auf einer Erneuerung des Judentums nach der Shoah, zum anderen auf der Frage nach einer neuen Menschlichkeit auf der Grundlage der jüdischen Lerntradition. Antisemitismus und seine Wurzeln müssen in dieser Bildungsarbeit immer ein Thema sein. Deshalb ist es wichtig, daß sich christliche Gesprächspartner der antisemitischen Strukturen und Wurzeln in ihrem Denken bewußt werden und sie erkennen lernen, daß sie es nicht mehr nötig haben, eigene Unsicherheiten auf eine andere Gruppe zu projizieren.⁴⁵

Sofern Christen sich als Teil des noahitischen Bundes (1. Mose 9) verstehen und bereit sind, sich für die Gebote, die Menschheit betreffend, einzusetzen, können sie, sofern sie nicht explizit unerwünscht sind, am Sprechen im Lehrhaus teilnehmen. Zu beachten bleibt, was hier mit den Worten Bubers, die er anlässlich der Verleihung des Friedenspreises des deutschen Buchhandels sprach, abschließend hervorgehoben werden soll: „Daß die Völker, die Völkermenschen, kein echtes Gespräch mehr miteinander führen können, ist nicht bloß das aktuellste, es ist auch das uns am dringendsten anfordernde Phänomen der Pathologie unserer Zeit. Ich glaube trotz allem, daß die Völker in dieser Stunde in ein echtes Gespräch miteinander kommen können. Ein echtes Gespräch ist eins, in dem jeder der Partner den anderen, auch wo er in einem Gegensatz zu ihm steht, als diesen existenten Andern wahrnimmt, bejaht und bestätigt.“⁴⁶

Buber hat das Judentum einmal als eine ‚Erinnerungsgemeinschaft‘ bezeichnet, eine Gemeinschaft, die mit ihrer Geschichte lebt und sie auch immer wieder belebt. Für Christen bedeutet ein Gespräch nach Auschwitz auch ein Erinnern, denn um es im Sinn Elie Wiesels zu sagen, das Geheimnis der Versöhnung heißt Erinnerung, Erinnerung, die ins Leben führt. Die Motivation einiger Juden, nach der Shoah wieder in das Gespräch mit anderen einzutreten, beruht auf ihrem Verständnis des Judeseins. Für Elie Wiesel sind es diejenigen, „die als Juden handeln, (die) versuchen, die jüdische Erinnerung im Zusammenhang der universalen Erinnerung zu bewahren. Das bedeutet: Das jüdische Volk hat meine Priorität, ja, aber das ist nicht exklusiv; jede andere Sache von Menschenrechten ist meine Sache, und ich behandle sie als Jude. Denn das ist es, was ich gelernt habe aus meiner Tradition, aus meiner Vergangenheit, aus meiner Erinnerung.“⁴⁷

45 Vgl. hierzu Adorno, 88-104.

46 Buber, Das echte Gespräch als Möglichkeit des Friedens, 229.

47 Wiesel, Lebensstationen, 62.

Der hebräische Mensch ist in diesem Verständnis immer der sich erinnernde Mensch, für den Geschichte in einem lebendigen Zusammenhang steht, aber auch in Verbindung mit seiner Gegenwart und auf Zukunft ausgerichtet ist. In der Erinnerungsarbeit besteht für Juden und Christen vielleicht die Möglichkeit, „der Geschichte eine andere Wendung zu geben.“⁴⁸

5 Die Priorität der Frage und des Erzählens versus des stummen Monologes der Antwortdozenten

In diesem abschließenden Kapitel werden einige methodische Aspekte der jüdischen Tradition des Lernens und Sprechens im Lehrhaus benannt, die für eine Erwachsenenbildungsarbeit im Rahmen des jüdisch-christlichen Dialogs und darüber hinaus Anregungen geben können.

Zu den wesentlichen Aspekten jüdischen Lernens gehört das Fragenstellen und das Erzählen von Geschichte und Geschichten. Nichts ist im Judentum so heilig, als daß es nicht auch befragt werden dürfte. Die rabbinische Tradition legt Hillel, einem der „Väter der Welt“, in den Mund: „Wer zu scheu ist, lernt nicht, und wer zu streng ist, lehrt nicht“ (Sprüche der Väter 2,6).⁴⁹ Das bedeutet, dort wo nicht gefragt wird oder keine Fragen zugelassen werden, wird kein Bildungsprozeß angeregt. In der Thora steht: „Wenn dich dann künftig dein Sohn fragt ... so sollst du zu deinem Sohn sagen: Wir waren Sklaven des Pharao in Ägypten ...“ (Dtn 6,20). Die Frage steht in diesem Text vor der Antwort und macht den lebendigen Prozeß der Überlieferung aus. Aber die Antwort des Lehrers und eventuell auch seine Frage ist es, die den Schüler mit der Vergangenheit verbindet. Das künftige Fragen, das neue Fragen, erhält alte Antworten oder auch alte Fragen. Es ist in der jüdischen Tradition des liturgischen Verständnisses üblich, beispielsweise bei jedem Pessachfest, den eigenen Auszug aus Ägypten zu feiern. Das bedeutet, daß das Erleben des Judentums in der jeweiligen Situation wieder neu konkret wird, aus der gegenwärtigen Lebenssituation neu zum Leben erweckt wird. Genau diese Tradition hat Rosenzweig aufgegriffen. Er stellte aus der spezifischen Situation des Judentums seiner Zeit neue Fragen und fand alte Ant-

48 Marcus van Loopik, Judas, der Fremde und der Sündenbock, aus einem Vortrag, den er im Herbst 1994 in Westerstede gehalten hat. Marcus van Loopik ist Schüler Yehuda Aschenasys und arbeitet in einem „Lehrhaus“ in den Niederlanden, in der Folkertsma Stichting voor Talmudica in Hilversum.

49 Tomson, 121.

worten. Denn die Thora selber sprach nicht mehr in das Leben der jüdischen Menschen hinein, deshalb mußte aus dem Leben in die Thora gefragt werden.

Die Situation nach der Shoah ist eine andere in bezug auf das Finden von Antworten. Aber es sind wieder die Fragen aus der Erfahrung der Gegenwart und der Geschichte, die das jüdische Sein bestimmen. Nach der Shoah werden die alten Antworten zu Fragen. Elie Wiesel schreibt: „Jude sein bedeutet, eine Frage zu stellen - tausend Fragen, und doch immer dieselbe - über die Gesellschaft, über die anderen, über Dich selbst, über den Tod und über Gott. Warum und wie mußt Du in einem Universum, das Dich leugnet, überleben? Oder wie kannst Du dich mit der Geschichte versöhnen, die Friedhöfe schafft und wieder vergißt? Oder: Wie mußt Du dem jüdischen Kind antworten, wenn es sagt: Ich will nicht länger leiden ohne zu wissen warum? ... Und dann die größte Frage, die wichtigste und vor allem schwerste von allen: Welche Antwort gibst Du demjenigen, der nach einer Erklärung fragt für Gottes Schweigen in dem Moment, wo der Mensch, - wer auch immer, Jude oder Nichtjude -, sein Sprechen, wenn nicht sogar sein Erbarmen, mehr denn je nötig hat? ... Ohne Gott würde die jüdische Existenz nur Soziologen interessieren. Mit Gott fasziniert und erstaunt sie Philosophen und Theologen ... Wenn Gott eine Antwort ist, dann ist das die verkehrte Antwort. Es gibt keine Antwort. Wenn Gott mit dem Holocaust die Frage nach dem Menschen stellen wollte, dann kann der Mensch nur mit einer Gegenfrage über Gott antworten. Es handelt sich hier um eine zweifache, gegenseitige Befragung, die man nicht voneinander trennen darf. Die Frage des Menschen an Gott kann dieselbe Frage sein, wie die Gottes an den Menschen. Und dennoch ist es der Mensch, der jener Frage Gestalt geben und sie ausdrücken muß.“⁵⁰ Daß hier die alten Antworten zu Fragen geworden sind, ist deutlich. Für Wiesel sind sie wichtiger als alle Antworten, denn die Fragen sind es, die die Generationen nach der Shoah miteinander verbinden.

Antworten muß jeder für sich selbst finden, sie sind nicht dogmatisch vorgegeben. Diese Art des Befragens ist in Verbindung zu setzen mit dem von Levinas angeführten Vergleich, der Reise Odysseus' und dem Aufbruch Abrahams. Fragen bedeutet, nicht zu wissen, wohin der Weg geht. Wenn Christen sich auf das Sprechen im Lehrhaus einlassen, ist das ein wesentlicher Punkt, an dem zu fragen ist, ob sie sich auf diesen Weg einlassen wollen und können. Christlich-abendländisches Denken müßte sich der Wahrheits-

50 Wiesel, „To a young Jew of Today“, 212-224.

frage in diesem Prozeß noch einmal neu und vor allem immer wieder stellen - eine der größten Chancen und Herausforderungen für die christliche Kirche und ihre Position in der Gegenwart. Jüdische Erwachsenenbildung im Lehrhaus setzt nicht jenseits von Gesprochenem, seien es Antworten oder Fragen, ein, sondern setzt das Gesagte in Verbindung zum Sagen. Die Sprechenden im Lehrhaus stehen wieder am Sinai.⁵¹ Das heißt, sie stehen immer wieder neu mit der Offenbarung ihres Gottes in Beziehung. So könnten sich Christen fragen, so sie sich denn auf dieses dynamische, dialogische Bildungsverständnis einlassen, von welchem Ort aus sie ihre Fragen stellen. Dazu gehört aber auch die Frage nach einer christlichen Erlösungslehre nach der Shoah und nach den Antijudaismen im 2. Testament, bzw. im Christentum überhaupt.

Neben dem Fragen steht in der Lehrhaus tradition das Hören. Es geht um das Hören dessen, was in der Überlieferung gesagt ist, um das Hören der Fragen und auch der möglichen Antworten. Es geht um das Hören der vielfältigen Überlieferungen der vielfältigen Möglichkeiten des Verständnisses. Dem setzen sich die Teilnehmenden aus und begegnen dem Ich, das sich in seinem Sprechen wieder anderen aussetzt. Denn die aus dem Sprechen im Lehrhaus erwachsende Wahrheit erschließt sich nur über den Diskurs. Sie ist der Standpunkt in der Gegenwart, aber über die immer neue Begegnung mit anderen steht sie in einem Prozeß. Das Zulassen der Pluralität der Sprechenden ist eine der wichtigen Grundlagen des Sprechens im Lehrhaus. Es gibt eine jüdische Tradition des Lernens, in der der Lernende das zu Lernende laut vor sich hinspricht, ganz gleich, ob noch jemand im Raum ist oder nicht. Auch im synagogalen Reformjudentumsgottesdienst spricht die Gemeinde zum Teil laut die verlesenen Texte mit, und zwar nicht gleichförmig, sondern je individuell. Ernst Simon beschreibt das Zulassen der Vielfältigkeit der Stimmen meines Erachtens sehr gut in der Skizzierung der Chorarbeit in der Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung. Dort konnte jeder im Chor mitsingen, „das wirklich Entscheidende war die Heraufförderung und Aktivierung einer bisher verschütteten und passiv gebliebenen Seelenschicht, die dem Einzelnen, jedem Einzelnen, zu einer legitimen Erweiterung und Vertiefung seiner Persönlichkeit und ihrer Erfahrungsmöglichkeiten verhalf.“⁵²

51 Judith Plaskow hat vor einigen Jahren einen Entwurf jüdisch feministischer Theologie vorgelegt, der den Titel hat „Und wieder stehen wir am Sinai“, was meines Erachtens die Offenheit dieser Form des jüdischen Bildungsverständnisses sehr gut zum Ausdruck bringt.

52 Simon, 50.

Gerade dieses Verständnis stand den totalitären und gleichmachenden Sprechchören der Nationalsozialisten gegenüber.

Neben Fragen und Hören ist es das Erzählen von Geschichten, das in der jüdischen Auslegungstradition eine wichtige Rolle spielt. Erzählungen argumentieren nicht, noch appellieren sie. Sie teilen Erfahrungen mit von ganz persönlicher Betroffenheit, nicht von objektiver Distanz. Der Erwachsene, sofern er noch in Geschichten leben kann, erinnert sich seiner Kindheit in solchen Geschichten. Es ist die innere Welt der Erfahrung, die hier zum Tragen kommt, nicht eine äußere Wahrheit. Das erste Testament der Bibel ist voller persönlicher Geschichten, die dem Hörer begegnen. Walter Benjamin beschreibt das Erzählen von Geschichten als „Erfahrungen austauschen. ... Erfahrung aber, die von Mund zu Mund geht“⁵³ und damit in Bewegung ist. Geschichten bieten, anders als dogmatische Lehrstreitigkeiten, eine Möglichkeit, an der Erfahrung des anderen zu partizipieren, ohne daß ich sie zu meiner eigenen machen muß. Aber ich kann mich zu ihr in Beziehung setzen und ihr begegnen. Vielleicht lassen Geschichten mehr Möglichkeiten, den anderen anders sein zu lassen, weil ich ihn nicht mit einer allgemeinen Wahrheit bedränge, sondern eine Sprachform wähle, die selbst im Prozeß ist und das Individuelle seiner Erfahrung berücksichtigt. Was nicht bedeutet, daß über den Inhalt von Geschichten nicht auch gestritten werden kann, aber an Geschichten macht sich besonders gut der dynamische Aspekt des Sprechens deutlich; denn dadurch, daß sie erzählt werden, sind sie ständig im Prozeß. Würden Christen und Juden sich gegenseitig Geschichten ihrer gläubigen Erfahrung erzählen und sich gegenseitig befragen, ginge Lernen in dieser Bildungsarbeit vielleicht über ein starres Antwortengeben hinaus.

53 Benjamin, 439f.

Als Nachwort

Jüdische Erwachsenenbildung in der Shoah aus der Erinnerung Elie Wiesels

„Während des Krieges, im Lager, arbeitete ich einmal in einem Kommando zusammen mit einem Mann, der vor dem Krieg ein rosch jeschiva, Leiter einer Jeschiwa irgendwo in Galizien gewesen war ... weil er Leiter einer jeschiwa gewesen war, sagte er zu mir: Warum sollen wir nicht studieren? So begannen wir während der Arbeit Talmud und Midrasch zu studieren, aus dem Gedächtnis; und wir hörten niemals damit auf. Eines Abends sagte er zu mir: Komm heute nacht nahe zu meiner Pritsche. Ich ging hin. ... Und was er dann tat, war ein rabbinisches Tribunal einzuberufen und Gott anzuklagen. Er hatte zwei gelehrte Rabbiner hinzugezogen, und sie beschlossen, Gott anzuklagen, in angemessener, korrekter Form, wie es ein richtiges rabbinisches Tribunal tun soll, mit Zeugen und Argumenten USW ... Die Verhandlungen des Tribunals zogen sich lange hin. Und schließlich verkündete mein Lehrer, der Vorsitzender des Tribunals war, das Urteil: Schuldig. Und dann herrschte Schweigen - ein Schweigen, das mich an das Schweigen am Sinai erinnerte, ein endloses, ewiges Schweigen. Aber schließlich sagte mein Lehrer, der Rabbi: Und nun meine Freunde, laßt uns beten. Und wir beteten zu Gott, der gerade wenige Minuten vorher von seinen Kindern für schuldig erklärt worden war.“¹

1 Wiesel, Die politisch-moralische Aufgabe, 117-119.

V. Literaturverzeichnis

- ADAM, U.D., Judenpolitik im Dritten Reich, in: Tübinger Schriften zur Sozial- und Zeitgeschichte 1, Düsseldorf 1972.
- ADORNO, T.W., *Erziehung nach Auschwitz*, in: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a.M. 1971, 88-104.
- ADORNO, T.W., *Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit?*, in: Gesammelte Schriften 10 2. Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe - Stichworte - Anhang, Frankfurt a.M. 1977, 555-572.
- ARENDT, H., Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft, München 1986.
- ARNSBERG, P., Die Geschichte der Frankfurter Juden seit der Französischen Revolution, Bd. 1-3, Darmstadt 1983.
- ASCHKENASY, Y., *Interview*, in: „Der Weg“, Nr. 4, 27. Januar 1980, 8.
- ASCHKENASY, Y., *Neuorientierung der Theologie. Ein fortwährender Lernprozeß*, in: Lernen und Lehren in jüdisch-christlicher Tradition, Erfahrungen aus den Niederlanden, hrsg. v. U.F.W. Bauer und A.H. Wöhle, Wittingen 1995, 9-26.
- BADT-STRAUSS, B., Wort des Gedenkens, in: Franz Rosenzweig; Ein Buch des Gedenkens, Berlin 1930.
- BENJAMIN, W., Der Erzähler. Beiträge zum Werk Nikolai Lesskows. in: Ders., Werkausgabe. Bd. 5. Frankfurt 1980.
- BROSE, K., Das Erziehungsdenken Martin Bubers, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 59. Jg., 1983, 381-396.
- BRUMLIK, M., Zur Identität der zweiten Generation deutscher Juden nach der Shoah in der Bundesrepublik, in: Jüdisches Leben in Deutschland seit 1945, hrsg. v. M. Brumlik e.a., Frankfurt a.M. 1986, 172-176.
- BUBER, M., *Aufgaben jüdischer Volkserziehung*, in: Ders., Die Stunde und die Erkenntnis, Berlin 1936, 104-110.
- BUBER, M., *Bildung und Weltanschauung*, in: Ders., Die Stunde und die Erkenntnis, Berlin 1936, 113-127.

- BUBER, M., Briefwechsel aus sieben Jahrzehnten, Bd.2: 1918-1938, hrsg. v. G. Schaefer, Heidelberg 1973. (*Briefe II*)
- BUBER, M., *Das echte Gespräch als Möglichkeit des Friedens*, in: Ders., Nachlese, Heidelberg 1965, 219-230.
- BUBER, M., *Der Glaube des Judentums*, in: Ders., Der Jude und sein Judentum, Köln 1963, 187-200.
- BUBER, M., *Der jüdische Mensch von heute*, in: Ders., Die Stunde und die Erkenntnis, Berlin 1936, 13.
- BUBER, M., *Der wahre Lehrer*, in: Ders., Der Jude und sein Judentum, Köln 1963, 772.
- BUBER, M., *Die Lehre und die Tat*, in: Ders., Die Stunde und die Erkenntnis, Berlin 1936, 61-73.
- BUBER, M., *Die Mächtigkeit des Geistes*, in: Ders., Die Stunde und die Erkenntnis, Berlin 1936, 74-87.
- BUBER, M., Die Stunde und die Erkenntnis, Berlin 1936.
- BUBER, M., *Die Vorurteile der Jugend*, in: Ders., Der Jude und sein Judentum, Köln 1963, 711-722.
- BUBER, M., *Entwürfe und Programme*, in: Ders., Die Stunde und die Erkenntnis, Berlin 1936, 128-143.
- BUBER, M., *Franz Rosenzweig*, in: Ders., Der Jude und sein Judentum, Köln 1963, 819-824.
- BUBER, M., *Ich und Du*, in: Ders., Schriften zum dialogischen Prinzip, Heidelberg, 5. Aufl.1984, 7-122.
- BUBER, M., *Jüdische Erwachsenenbildung*, in: Ders., Die Stunde und die Erkenntnis, Berlin 1936, 111-112.
- BUBER, M., *Pharisäertum*, in: Ders., Der Jude und sein Judentum, Köln 1963, 221-230.
- BUBER, M., *Rede über das Erzieherische*, in: Ders., Reden über Erziehung, Heidelberg 1986, 11-48.
- BUBER, M., *Unser Bildungsziel*, in: Ders., Die Stunde und die Erkenntnis, Berlin 1936, 88-94.
- BUBER, M., Werke, Schriften zum Chassidismus, Bd.3, München, Heidelberg 1963 (*W III*)

- BUBER, M., Werke, Schriften zur Bibel, Bd.2, München, Heidelberg 1964
(*W II*)
- BÜHLER, M., Erziehung zur Tradition - Erziehung zum Widerstand, Berlin 1986.
- BÜHLER, M., *Neuorientierung*: Erwachsenenbildung deutschsprachiger jüdischer Einwanderer 1933 bis 1948, Köln/Weimar/Wien 1994.
- CELAN, P., Ausgewählte Gedichte, Frankfurt a.M. 1968.
- DE WILDE, N., Das Lehrhaus, in: Lernen und Lehren in jüdisch-christlicher Tradition, Erfahrungen aus den Niederlanden, hrsg. v. U.F.W. Bauer und A.H. Wöhle, Wittingen 1995, 183-198.
- DIEKAU, J., Geschichte der Volkshochschule, in: Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4, Geschichte der Erwachsenenbildung, hrsg. v. F. Pöggeler, Stuttgart/Berlin Köln/Mainz 1975, 107-131.
- FACKENHEIM, E., zitiert nach: Evangelische Kirche im Rheinland, Zur Erneuerung des Verhältnisses von Christen und Juden, Düsseldorf 1985, 15.
- FINKIELKRAUT, A., Der eingebildete Jude, München 1982, 20.
- FRIEDENTHAL-HAASE, Krise und Bewährung, Oldenburg 1991.
- FRIEDLÄNDER, A.H., Jüdischer Glaube nach Auschwitz, in: Glaube und Hoffnung nach Auschwitz, hrsg. v. P. von der Osten-Sacken, Berlin 1980, 51-61.
- GOLDMANN, I., Life-Long-Learning Among Jews. Adult Education from Biblical Times to the twentieth Century, New York 1975.
- GOLDNER, M.G., Franz Rosenzweig in seiner Krankheit, in: Der Philosoph Franz Rosenzweig (1886-1929), Bd.I: Die Herausforderung jüdischen Lernens, hrsg. W. Schmied-Kowarzik, Freiburg/München 1988, 327-335.
- GOLDSCHMIDT, H.L., *Das Vermächtnis des deutschen Judentums*, Frankfurt a.M. 1964.
- GOLDSCHMIDT, H.L., Versuchte *Lehrhausnachfolge*: Zürich 1951-1961, in: Lernen und Lehren im jüdischen Lehrhaus, hrsg. v. W. Licharz, Frankfurt a.M. 1985, 5-33.
- GOLDSCHMIDT, H.L., *Vom Lehrhaus*, in: Lernen mit Franz Rosenzweig, hrsg. v. W. Licharz, Frankfurt a. M. 1984, 161-186.

- GRAFF, K., Die jüdische Tradition und das Konzept des autonomen Lernens, Weinheim/Basel 1980.
- HABERMAS, J., Theorie des kommunikativen Handelns, 1. Bd., Frankfurt 1981.
- HEYDORN, H.J., *Ungleichheit für alle*. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Bildungstheoretische Schriften. Bd. 3. Frankfurt 1980.
- HEYDORN, H.J., *Zur bürgerlichen Bildung*. Anspruch und Wirklichkeit. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 1. Frankfurt 1980.
- HÖFKEN, P., Elemente kommunikativer Didaktik in frühjüdischer und rabbinischer Literatur, Essen 1986.
- HORWITZ, R., Buber als Lehrer und Erzieher der deutschen Juden zur Zeit des Nationalsozialismus, in: Martin Buber (1878-1965), Internationales Symposium zum 20. Todestag, Bd. 1, Dialogik und Dialektik, Frankfurt a.M., 2. durchgesehene Auflage 1991, 96-115.
- JONAS, H., Der Gottesbegriff nach Auschwitz, Frankfurt a.M. 1987.
- KERN, B., *Freies Jüdisches Lehrhaus* 1920 - Jüdisches Lehrhaus 1986, in: Juden in Kassel, Eine Dokumentation anlässlich des 100. Geburtstages von Franz Rosenzweig, Kassel o.J., 119-126.
- KERN-ULMER, B., Franz Rosenzweigs Jüdisches *Lehrhaus* in Frankfurt: Ein Beispiel Jüdischer Erwachsenenbildung, in: A Quarterly Journal of Jewish Life and Thought, Vol. 39, No. 2. Spring 1990 (aus dem Amerikanischen übersetzt von T.G. Huber, diesen Artikel habe ich von Herrn Huber direkt bezogen)
- KIERCHHOFF, H., Das dialogische Prinzip als Kernstück der Erziehungsphilosophie Martin Bubers und Janusz Korczaks, Frankfurt a. M. 1988
- KREMERS, H., Dankesrede anlässlich der Verleihung der Buber-Rosenzweig-Medaille, in: Liebe und Gerechtigkeit, hrsg.v. A. Weyer, Neukirchen-Vluyn 1990.13-14.
- LICHARZ, W., Hrg., Lernen und Lehren im jüdischen Lehrhaus, Frankfurt a.M. 1985.
- LEVINAS, E., *Dialog*, Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft, Bd. 1 Freiburg/Basel/Wien, 1981, hrsg. v. F. Böckle, 60-85.
- LEVINAS, E., *Die Spur des Anderen*, München 1983.

- LEVINAS, E., *Eine Religion für Erwachsene*, in: Ders., Schwierige Freiheit, Frankfurt a.M. 1992, 21-37.
- LEVINAS, E., *Ethik und Geist*, in: Ders., Schwierige Freiheit, Frankfurt a.M. 1992, 11-20.
- LEVINAS, E., *Freiheit des Wortes*, in: Ders., Schwierige Freiheit, Frankfurt a.M. 1992, 155-158.
- LEVINAS, E., *Humanismus des anderen Menschen*, Hamburg 1989.
- LEVINAS, E., *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*, Freiburg/München 1991.
- LEVINAS, E., *Monotheismus und Sprache*, in: Ders., Schwierige Freiheit, Frankfurt a.M. 1992, 126-128.
- LEVINAS, E., *Wenn Gott ins Denken einfällt*. Diskurse über die Betroffenheit von Transzendenz, Freiburg/München 1985.
- MAYER, R., *Eine Philosophie der dialogischen Erfahrung*, München 1973.
- MAYER, R., *Israelland und Israelgebot*, in: Lernen mit Franz Rosenzweig, hrsg. v. W. Licharz, Frankfurt a. M. 1984, 292-311.
- MENDES-FLOHR, P., *Begegnungen und Vergegnungen: Die Rezeption Bubers im Judentum*, in: Martin Buber (1878-1965), Internationales Symposium zum 20. Todestag, Bd. 1, Dialogik und Dialektik, Frankfurt a.M., 2. durchgesehene Auflage 1991, 239-263.
- MISKOTTE, K.H., *Das Judentum als Frage an die Kirche*, Wuppertal 1970, 43.
- MISKOTTE, K.H., *Der Gott Israels und die Theologie*, Neukirchen 1975.
- MISKOTTE, K.H., *Het Wezen der Joodse Religie*, 2. Aufl., Haarlem o.J.
- MOLTMANN, J., *Der gekreuzigte Gott*, München 1972.
- NAVE, P., *Die Frau im Judentum*, in: *Begegnungen mit dem Judentum*, hrsg. v. B. Rübenach, Stuttgart 1981, 117-131.
- NEUSNER, J., *Judentum in frühchristlicher Zeit*, Stuttgart 1988.
- OP'T ROOT, J., *Franz Rosenzweig heute: Leben und Werk*, in: Lernen mit Franz Rosenzweig, hrsg. v. W. Licharz, Frankfurt a. M. 1984, 13-46.
- OP'T ROOT, J., *Franz Rosenzweig und das Freie jüdische Lehrhaus*, in: Lernen mit Franz Rosenzweig, hrsg. v. W. Licharz, Frankfurt a. M. 1984, 187-205.

- OP'T ROOT, J.M.H./ HAMBURGER, M., Das Freie jüdische Lehrhaus- früher und heute. Ausgangspunkte, Nachwirkungen, Methode, in: Der Philosoph Franz Rosenzweig (1886-1929), Bd. I: Die Herausforderung jüdischen Lernens, hrsg. W. Schmied-Kowarzik, Freiburg/München 1988, 361-382.
- OSWALD, N., Art. Bildung III. Judentum, in: Theologische Realenzyklopädie Bd.VI, Berlin/New York 1980, 584-595.
- RÖHRS, H., Die pädagogischen Ideen Martin Bubers, in: Röhrs, H., Meyer, E., Die pädagogischen Ideen Martin Bubers, Wiesbaden 1979, 9-28.
- ROSENBAUM, F., Lehrhaus Judaica, Berkley 1986.
- ROSENSTOCK-HUESSY, E., Soziologie, Bd. I, Die Übermacht der Räume, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 2. Aufl. 1956.
- ROSENZWEIG, F., Der Mensch und sein Werk. Gesammelte Schriften I: Briefe und Tagebücher, hrsg. v. R. Rosenzweig und E. Rosenzweig-Scheinmann unter Mitwirkung von Bernhard Casper, Den Haag 1979, 1. Bd. 1900-1918. (*GS I,1*)
- ROSENZWEIG, F., Der Mensch und sein Werk. Gesammelte Schriften I: Briefe und Tagebücher, hrsg. v. R. Rosenzweig und E. Rosenzweig-Scheinmann unter Mitwirkung von Bernhard Casper, Den Haag 1979, Bd. 2. 1918-1929. (*GS I,2*)
- ROSENZWEIG, F., Der Mensch und sein Werk. Gesammelte Schriften II: Der Stern der Erlösung, Haag 1976. (*GS II*)
- ROSENZWEIG, F., Der Mensch und sein Werk. Gesammelte Schriften III: Zweistromland. Kleinere Schriften zu Glauben und Denken, hrsg. v. R.u.A. Mayer, Den Haag 1984. (*GS III*)
- SALZBERGER, G., Zwischen zwei Weltkriegen: Die Gesellschaft für jüdische Volksbildung und das Jüdische Lehrhaus, in: A.H. Friedlander, Georg Salzberg, Leben und Lehre, Frankfurt a.M. 1982, 97-108.
- SANDER-GEISER, M., Frühe jüdische und christliche Mnemotechnik. Ein pädagogischer Beitrag zum Thema Auswendiglernen, in: Lernen und Lehren in jüdisch-christlicher Tradition, Erfahrungen aus den Niederlanden, hrsg. v. U.F.W. Bauer und A.H. Wöhle, Wittingen 1995, 61-80.
- SCHIEVELBUSCH, W., Intellektuellendämmerung, Frankfurt a.M., 1985.

- SCHMIED-KOWARZIK, W., *Franz Rosenzweig und Eugen Rosenstock*. Ein jüdisch-christlicher Dialog- und die Folgen von Auschwitz, in: Ders., *Franz Rosenzweig*, München 91, 121-174.
- SEIFFERT, J.E., *Das Erzieherische in Bubers chassidischen Anekdoten*, Takatsuki 1963.
- SELIGMANN, E., *Franz Rosenzweig (1886-1929)*, in: *Juden in Kassel, Eine Dokumentation anlässlich des 100. Geburtstages von Franz Rosenzweig*, Kassel o.J., 75-85.
- SIMON, E., *Aufbau im Untergang. Jüdische Erwachsenenbildung im nationalsozialistischen Deutschland als geistiger Widerstand*, Tübingen 1959.
- SIMON, E., *Franz Rosenzweig und das jüdische Bildungsproblem*, in: *Lernen mit Franz Rosenzweig*, hrsg. v. W. Licharz, Frankfurt a. M. 1984, 206-220.
- SPEIER, S., „Von der Pubertät zum Erwachsenendasein - Bericht einer Bewußtwerdung“, in: *Jüdisches Leben in Deutschland seit 1945*, hrsg. v. M. Brumlik e.a., Frankfurt a.M. 1986, 182-194.
- STAHMER, H.M., *The letters of Franz Rosenzweig to Margrit Rosenstock-Huessy: ‚Franz‘, ‚Gritli‘, ‚Eugen‘ and ‚The Star of Redemption‘*, in: *Der Philosoph Franz Rosenzweig (1886-1929)*, Bd. I: *Die Herausforderung jüdischen Lernens*, hrsg. W. Schmied-Kowarzik, Freiburg/München 1988, 327-335.
- STÖRIG, H.J., *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*, Frankfurt a.M. 1992.
- THEOLOGISCHE BLÄTTER 12, 1933, Sp. 257-274.
- TOMSON, P., *Neue Antworten auf alte Fragen. Lehrhäuser in den Niederlanden*, in: *Lernen und Lehren in jüdisch-christlicher Tradition, Erfahrungen aus den Niederlanden*, hrsg. v. U.F.W. Bauer und A.H. Wöhle, Wittingen 1995, 121-136.
- VAN DE SANDT, R., *Martin Bubers bildnerische Tätigkeit zwischen den beiden Weltkriegen*, Stuttgart 1977.
- VAN LOOPIK, M., *Lernen und Studieren*, in: *Lernen und Lehren in jüdisch-christlicher Tradition, Erfahrungen aus den Niederlanden*, hrsg. v. U.F.W. Bauer und A.H. Wöhle, Wittingen 1995, 173-182.
- VEIT, R., *Der didaktische Ansatz von Franz Rosenzweig*, Dortmund 1973.

- VOLKMANN, M., Eine andere Frankfurter Schul': das *Freie jüdische Lehrhaus* 1920-1927, Tübingen 1994.
- WEHR, G., Martin Buber, Hamburg 1989.
- WIESEL, E., Die Nacht, Gütersloh 1980.
- WIESEL, E., „*To a young Jew of Today*“, One generation after, New York 1972, 212-224.
- WIESEL, E., *Die Verzweiflung wenden in Hoffnung*, in: Loccumer Protokolle, Erinnerung als Gegenwart 25/86, Loccum 3. Aufl. 1990, 73-102.
- WIESEL, E., *Die politisch-moralische Aufgabe* des Schriftstellers heute, in: Loccumer Protokolle, Erinnerung als Gegenwart 25/86, Loccum 3. Aufl. 1990, 103-126.
- WIESEL, E., *Lebensstationen*, Wer meine Legende hört, stellt sein Leben in Frage, in: Loccumer Protokolle, Erinnerung als Gegenwart 25/86, 3. Aufl., Loccum 1990, 41-62.

Wörterklärungen

Beth ha Midrasch	Lehrhaus
Gemara	(„hebr. Vollendung“) Lehrdiskussion über den Stoff der Mischna. Es gibt eine palästinische und eine babylonische Gemara.
Haggada	(hebr. „Erzählung“) Teil der mündlichen Überlieferung, enthält Legenden, Fabeln, Märchen und Predigten.
Halacha	(hebr. „Gehen, Wandel“) Teil der mündlichen Überlieferung, enthält die gesetzlichen Teile.
Mischna	(hebr. „Wiederholung, Lernen“) Sammlung von Lehrsätzen des mündlichen Gesetzes, zusammengestellt um 200 n.u.Z. durch Jehuda ha
Tenach	Zehn Gebote.
Talmud	(hebr. „Lehre“) Sammelwerk, bestehend aus Mischna und Gemara. Es gibt zwei Talmude: den palästinensischen Talmud und den in Mesopotamien entstandenen umfangreicheren babylonischen Talmud.
Thora	(hebr. „Weisung“) Bezeichnung für die fünf Bücher

	Moses.
Shoah.	Vernichtung
rosch jeschiva	Leiter einer jüdischen Jungenschule, in der jüdische Texte studiert werden.

Die im Literaturverzeichnis kursiv gedruckten Angaben beziehen sich auf die Literaturangaben in den Anmerkungen.