

Wilhelm Schwendemann

Uniwersytet we Freiburgu

Edukacja religijna – pomost do dialogu między religiami. Refleksje z okazji 50 rocznicy śmierci Martina Bubera¹

Podstawowe pojęcia

Od czasów Oświecenia religia i edukacja znajdują się w relacji powściągliwej wrogości, niczym dwie skłócone siostry. Kiedy dodatkowo pada pytanie o ich stosunek wobec dialogu interreligijnego, a zwłaszcza o to, co mogłoby oznaczać owo „inter”, sytuacja robi się trudna i nieprzejrzysta. Nie uda mi się oczywiście uniknąć tego konfliktu, spróbuję jednak z perspektywy protestanckiej przyczynić się do jego wyjaśnienia.

Z punktu widzenia pedagogiki pojawia się pytanie, czego takiego uczą się uczniowie na lekcjach religii i jaki skutek to wywołuje w dziedzinie ich osobistego kształcenia, że powstają kompetencje umożliwiające w ogóle zabieranie głosu w dialogu między religiami.

Kiedy mówimy o religii, mamy na myśli w pierwszym rzędzie socjologiczną kategorię przynależności. Pod pojęciem religii rozumiemy system znaków, w którym czuję się u siebie, zaś przynależność tę dzielę z wieloma innymi osobami, np. w społecznej postaci wspólnoty religijnej. A zatem pod postacią religii uczeń nabywa, względnie uczy się podstawowego procesu enkulturacji, tzn. stawania się osobą wewnątrz kultury i społeczeństwa. Enkulturation oznacza procesy uczenia się jednostki, które mają ją uzdolnić do działania kulturowego (Kron i inni 2013, s. 37) jak również „strukturalne wykształcenie się podstawowej struktury osobowości”, tzn. także proces

¹ Przekład: Marta Brudny; weryfikacja naukowa przekładu: Bogusław Milerski

personalizacji jednostki. Dla pedagogiki enkulturacja ma znaczenie jako „proces aktywnych i pobudzających rozwój osiągnięć życiowych każdego pojedynczego człowieka” (Kron i inni 2013, s. 39). Socjalizacja natomiast jest całością procesów społecznych, „w których pojedynczy człowiek staje się członkiem kultury i społeczeństwa” (Kron i inni 2013, s. 40).

W tym kontekście religijność oznacza bardziej subiektywne wypełnienie tej przynależności i w tym rozróżnieniu stanowiłaby raczej kategorię antropologiczną (por. Joas 2013, s. 121nn). Friedrich Schleiermacher, wielki protestancki teolog i twórca modelu refleksji pedagogicznoreligijnej, w socjologicznej kategorii religii dostrzegał coś w rodzaju podstawowej kategorii konstytuującej człowieka, pozwalającej odróżnić człowieka od zwierzęcia.

W obliczu aktualnych, patologicznych form religii i praktyki religii, które ujawniają się w licznych fundamentalistycznych i mizantropijnych zjawiskach naszych czasów, chciałbym tutaj na przekór Schleiermacherowi mówić co najwyżej o pewnym ukierunkowaniu na religię i religijność, według socjologa Joasa, i mam tu na myśli raczej udane formy religii i religijności (por. Joas 2003; 2007; 2015).

W subiektywnej realizacji przynależności chodzi jednak zawsze o jakość relacji, które nam pomagają być bardziej przyjaznymi i otwartymi. W takim ujęciu religijność staje się warunkiem umiejętności postępowania bardziej po ludzku, w zgodzie z wiarą w jej usprawiedliwiającej i uświęcającej postaci. Wiara w tym kontekście nie oznacza tylko uznawania ogólnych prawd za prawdziwe, ale wiarę w Boga i zaufanie Bogu, a w ten sposób pod względem etycznym uświęcenie życia, odporność na mizantropię i wszelkie rasistowskie uwiedzenia.

W ten sposób bliska i urzeczywistniana relacja między człowiekiem i Bogiem (por. Boschki 2003, s. 302) ma charakter pojednania, w odniesieniu do Boga pozostaje jednak zawsze również obca (Boschki 2003, s. 303), ponieważ nie da się jej technicznie wykorzystać lub zinstrumentalizować: „Być oznacza – być w relacji”, jak słusznie dostrzega Eberhard Jüngel (1998, s. 96). Kiedy staramy się kształcić religijnie, to chodzi o podejście dialogowej teologii relacji (por. Jüngel 2002, s. 19ff; Boschki 2003, s. 303), co oznacza, że musimy zwracać uwagę na przebieg relacji pomiędzy człowiekiem i Bogiem oraz pomiędzy ludźmi: Zarówno Bóg jak i człowiek istnieją wyłącznie w relacjach, ale jeżeli rozważamy boskość Boga, musimy też uwzględnić Bożą suwerenność i nie możemy po prostu posługiwać się naszym pojmowaniem egzystencji: „Bóg nie jest tylko (Bogiem) zwróconym ku swojemu stworzeniu, pozostającym w komunikacji z nim – On (jak świadczy Biblia...) w tym samym tchnieniu jest tym, który jest ukryty i oddalony” (Boschki 2003, s. 303).

Mowa o Bogu skupiona na relacjach (Boschki 2003, s. 304) musi zatem być tak formułowana, by nie rozwiązywała tajemnicy Boga. To samo dotyczy skupionej na relacjach i bogatej w relacje mowy o człowieku: „*Człowiek wobec drugiego człowieka, nawet jeżeli wydaje mu się, że tak dobrze go zna, koniec końców jest kimś oddalonym*” (Boschki 2003, s. 305).

Przykłady myślenia skupionego na relacjach można odnaleźć u Martina Bubera, który odróżnia relację „ja-ty” od relacji „ja-to” i stawia tezę, że „ja-ty” może być wypowiedziane jedynie całą istotą człowieka. Podejście Bubera to „*filozoficzna antropologia konsekwencji pojmująca człowieka dialogowo*” (Boschki 2003, s. 311). Jednak również przyjaciel i towarzysz drogi Bubera, Franz Rosenzweig, zgadza się wprawdzie co do zasady z linią Bubera, ale w różnych miejscach wychodzi poza nią. Gershom Scholem zarzuca Buberowi ponadto „ahistoryczność” mowy (Boschki 2003, s. 313). Franz Rosenzweig określa stosunek „ja-ty” jako stosunek historyczny pomiędzy określonym ja i określonym ty (Boschki 2003, s. 314; Casper 2002).

Historia zostaje przywiązana do działania jednostki oraz „*do konkretnej relacji zwrotnej Innego wobec mnie*” (Boschki 2003, s. 315). Podobnie widziałby to Paul Tillich, który w Bogu dostrzega źródło tego, co naszą istotę historyczną bezwarunkowo dotyczy (tzw. troska ostateczna) i co w naszej egzystencji ciągle na nowo urzeczywistniamy, a czego w pełni osiągnąć nie jesteśmy w stanie czy wręcz tego nie dostrzegamy.

Emmanuel Lévinas zauważa natomiast relację pomiędzy samotnością podmiotu a jego przywiązaniem do czasu (Boschki 2003, s. 319): „*Stosunek do Innego wydarza się w czasie, on wręcz jest czasem... Stosunek do Innego nie jest stopieniem się, ale opiera się na nieobecności, nierozporządzalności innego... A zatem stosunek do Innego zawsze pozostaje stosunkiem do tajemnicy... Stosunek do Innego opiera się na etycznej relacji odpowiedzialności za swoje czasy... W relacji z Bogiem dostrzegamy Boga jedynie jako >ślad<*” (Boschki 2003, s. 320). W dziedzinie edukacji religijnej oznacza to, że jeżeli edukacja ta nie chce spaść w otchłań pokuszeń fundamentalistycznych, musi koncentrować się podwójnie – na relacji i na podmiocie. „*Podmiot konstytutywnie rozumiemy jako podmiot relacji[...]*” (Boschki 2003, s. 331). „*Nauczanie i uczenie się religii zawsze odbywa się w relacji i w relacjach, a ponadto w warunkach przestrzeni (kontekstu) i czasu. Bowiem ludzie, także dzieci i młodzież, we wszystkim czego doświadczają, co robią, w co wierzą, na co mają nadzieję, czego się uczą i co sobie przyswajają, pozostają pod wpływem różnorodnych relacji, w których żyją*” (Boschki 2003, s. 332).

Uczenie się i nauczanie

W pedagogice ogólnej pod pojęciem uczenia się rozumiemy: „*wewnętrzną organizację wiedzy i umiejętności, które przyswaja sobie jednostka w interakcji ze środowiskiem, aby zyskać zdolność do działania i realizacji zadań*” (Kron i inni 2013, 55). Jeżeli poszerzymy tę ogólną definicję o perspektywę nauk społecznych, wówczas w procesie uczenia się możemy wyróżnić trzy części: Przyswajanie nowej wiedzy, przekształcenie wiedzy i ocenę wiedzy (por. Bruner 1989, s. 57nn). Do uczenia się przynależy nauczanie: „*Nauczanie odnosi się bardziej specyficznie do kontekstów instytucjonalnych. W związku z nauczaniem myślimy najczęściej o specyficznej formie uczenia się, mianowicie o rezultacie intencjonalnego procesu. Uczestniczą w nim w różnych rolach przynajmniej dwie osoby: Ktoś działa w określony sposób w celu spowodowania przyrostu wiedzy lub umiejętności innego człowieka*” (Pohl-Patalong 2015). W tym dynamicznym spojrzeniu na uczenie się kryje się nowoczesna teoria podmiotu, która wychodzi z założenia, że uczenie się można scharakteryzować jako samodzielny proces przetwarzania przez uczący się podmiot (por. na przykład Büttner & Dieterich 2000). Za Pohl-Patalong można wtedy powiedzieć: definicja uczenia się „*interesuje się bardziej przebiegiem uczenia się oraz doświadczeniami, jakie przy tej okazji ludzie zdobywają w kontaktach ze sobą oraz otoczeniem. Uczenie się można tu postrzegać raczej jako transformatywne uczenie się dotychczasowej wiedzy, którą człowiek dysponuje od małego*” (Pohl-Patalong 2015).

Z tej perspektywy uczenie się należy do procesów subiektywnego samokształcenia. Proces uczenia się religijnego poszerza ogólną definicję o sfery wiary oraz doświadczania transcendencji. Wiary wprawdzie nie można się nauczyć; jako rezultat boskiego działania, usprawiedliwiającego człowieka, pozostaje ona niedyspozycyjna, ma ona jednak wiele wspólnego z personalnymi jako również kognitywnymi i afektywnymi procesami uczenia się: „*Wprawdzie muszą istnieć elementarne wiadomości (nie mogę wierzyć w zmartwychwstanie, jeżeli o nim nie słyszałem) jak również odpowiednie doświadczenia uczenia się (nie mogę wierzyć w przebaczenie, jeżeli go nie przeżyłem), ale nie tylko wgląd teologiczny, lecz również doświadczenie pedagogiczne pokazują, że wiary nie można dyspozycyjnie wykreować, zaś procesy uczenia się religijnego nie dają się zoperacjonalizować. Zasadnicze przekonanie teologiczne, że Bóg działa wobec każdego człowieka i z każdym człowiekiem, zanim zainicjujemy jakąkolwiek aktywność pedagogicznoreligijną sugeruje szacunek wobec indywidualnych dróg uczniów i chroni przed postrzeganiem ich jako niezapisanych kart, którym przede wszystkim należy przekazać wiedzę*” (Pohl-Patalong 2015; jak również Doyé 2012, 111-116;

Englert 1997, s. 138-150; Englert 2007, s. 196-206; Lachmann 2002, s. 31-35; Schröder 2012, s. 202-204).

Skoro zbliżamy się teraz do procesu uczenia się i kształcenia religijnego, pojawia się pytanie: O kogo chodzi w tym procesie? O ucznia czy o nauczyciela? Jeżeli przedwcześnie opowiemy się po jednej ze stron, wówczas dokonamy redukcji, bowiem obaj – uczeń i nauczyciel, w procesie uczenia się i kształcenia religijnego są związani zarówno tą relacją, jak i podwójną podmiotowością, mianowicie podmiotowością Boga i podmiotowością drugiego człowieka.

To znaczy, że uczniowie mogą się stać nauczycielami i odwrotnie – w wymiarach religijnych nauczyciele zawsze jednocześnie pozostają uczniami i nie znosi tego nawet lekcyjny charakter procesu interakcji między uczniami i nauczycielami, o ile w proces uczenia się włączamy wymianę na równych prawach. Jeżeli skorzystamy z definicji uczenia się sformułowanej przez badacza edukacji Heinricha Rotha, wówczas będzie ono oznaczało co następuje: *„Uczenie się oznacza szansę na budowanie kompetencji, form osiągnięć, sposobów zachowania, form umiejętności w środowisku i wobec środowiska, do którego się przynależy. Uczenie się oznacza ponadto, że taki byt musi być pojmowany w kategoriach projektu determinowanego środowiskiem, które stanowi zaplecze dla procesu uczenia się. Kiedy człowiek jest >projektowany< z perspektywy uczenia się, wówczas jest zdany na nauczających i wychowujących, wówczas jest istotą zdolną do bycia wychowywaną”* (Roth 1976, s. 117; cytata za: Art. Lernen Gert Otto, w: Lexikon der Religionspädagogik 2001, tom 2, kolumna 1218).

Uczenie się, zgodnie z tą definicją, należy do zasadniczego antropologicznego wyposażenia człowieka; uczenie się jako proces realizuje się w różnych formach, procesach i konstytutywnych warunkach oraz zawsze uruchamia u uczącego się osobistą zmianę. Zakłada to zdolność i możliwość zmiany człowieka (por. Otto 2001, kolumna 1218). Trudności, które wynikają podczas uczenia się, są oczywiste, np. uczenie się na nowo lub porzucenie dawnych przyzwyczajzeń, modeli myślenia, sposobów zachowania oraz związane z tym niepokoje. To, co nauczone, musi ciągle być poszerzane, korygowane czasem nawet niszczone.

W dzisiejszych czasach uczenie się odbywa się w specyficznych agencjach, które narażone są na to, że uczenie się zostanie technokratycznie zinstrumentalizowane (Heydorn 1980, 63-94; Adorno – idea kształcenia połowicznego) oraz na to, że jeżeli procesy uczenia się nie będą poddawane refleksji, wówczas społeczne błędy i niesprawiedliwości będą powielane, a w ten sposób uczący się również staną się przedmiotami. Jednak z drugiej

strony uczniowie tylko przez procesy uczenia się stają się podmiotami własnych procesów uczenia się, tak że wyżej wymienione błędy mogą zostać zauważone i usunięte.

A zatem chodzi o to, by pokazać dialektyczny stosunek pomiędzy powtarzaniem istniejącego oraz szansą uczącego się podmiotu na przyszłość (por. Otto 2001, kolumna 1219): *„Wychowanie i kształcenie stanowią część wielkiej próby wywiedzenia człowieka na światło, odkrycia go w zniszczonym obliczu. Jest to wyprawa do królestwa niewykorzystanych, ukrytych możliwości. Pedagogika staje się niesłychanym eksperymentem, człowiek jest dopiero widoczny na powierzchni swojej historii. Zadaniem wychowania jest odślonięcie jego tętnicy, wyczucie jego różnorodnych uwarunkowań, wślizgnięcie się w jego nędzę, tylko tak możliwa staje się konkretna miłość... Pośrodku paradoksu chce wyzwolić człowieka ku odpowiedzialności, odkrywa sprzeczność i chce wyjść poza nią”* (Heydorn 1980, s. 88).

Niedyspozycyjność Innego

Pod pojęciem kształcenia można rozumieć proces pośredniczenia pomiędzy Ja/jażnią danej osoby i światem; w tradycji religijnej dochodzi do tego jeszcze proces tworzenia relacji i pośredniczenia pomiędzy ludzkim Ja a Bogiem. Zasadniczy charakter tego procesu przekazywania jest zakorzeniony w rozumieniu Obcego oraz własnego Ja. Jednak w „rozumieniu” to co obce nie zostaje zaanektowane, ale jest subiektywnie reflektowane i recypowane. W „rozumieniu” obcego, o ile nie jest ono anektowane, podtrzymywana jest pamięć o własnym *humanum*, zaś tradycja chrześcijańska przypomina o Bożym Słowie, które zaistniało w „obcym” ciele (w dalszej części por. Schwendemann 2010). Pamięć w głębszym sensie oznacza pamięć o tym, co nas podtrzymuje jako ludzi, co czyni nas ludźmi i chroni *humanum*. W przeciwieństwie do dialektyki Oświecenia, ukształtowana w tym duchu kultura pamięci społeczeństwa obywatelskiego utrzymuje paradoks obcego, kultury różnorodności oraz uważności w podejściu do pluralizmu. To, co obce, nie jest jednak po prostu obce, ale tak ukształtowane, że zawsze jestem winien drugiemu człowiekowi relację. Mimo że tej relacji nie daje się ustanowić technicznie, zawsze oznacza ona odpowiedzialność. Odpowiedzialność sprzeciwia się rasistowskiemu dążeniu do jedności i oznacza zobowiązanie do tolerancji jako świadomej decyzji na korzyść obcego ze względu na Innego. Obce oblicze wzywa nas do działania w sposób ludzki, sygnalizuje kruchość, potrzebę ochrony Innego.

Kształcenie ma o tyle coś wspólnego z dialogiem między religiami, że wobec Innego, jego przynależności religijnej oraz praktyki religijnej stają

się podmiotem, który musi się jakoś zachować, podejmować decyzje i przede wszystkim być świadomym własnej tożsamości (nie kosztem tożsamości innego). Kształcenie pojmowane jako proces stawiania się podmiotem zakłada wolność kształtowania świata, bez absorbowania czy kolonizowania rozmowy międzyreligijnej czy religijnie Innego (por. Dressler 2006, s. 86).

Dietrich Korsch tak podsumowuje to wzajemne uwikłanie: „*Na gruncie takiego zapośredniczenia pojawia się moment, który może zostać zinterpretowany religijnie: otóż podmiot nie uczynił się sam z siebie istotą zdolną do kształcenia, proces kształcenia zakłada bycie obrazem. O tym momencie pamięta się również tam, gdzie kształcenie jest rozumiane jako obietnica*” (Korsch 1994, s. 193). Kształcenie jako budowanie osobowości celuje w cielesność, wolność, historyczny charakter i język człowieka oraz jednocześnie niejako zakłada je w sensie autonomii (por. Benner 2005, s. 71f). Z jednej strony nierozporządzalność obcym, Innym musi być respektowana jako wolność, z drugiej strony kształcenie ma na celu uzdalnianie do wolności (por. Dressler 2006, s. 87). Tylko kształcenie świadome tego dylematu podtrzymuje nadzieję humanitaryzmu, nie może jednak dawać gwarancji powodzenia.

Edukacja religijna

Jeżeli wychodzimy z założenia, że religia istnieje jako jedna z możliwości ujmowania świata, wówczas w religijnej pracy edukacyjnej chodzi w pierwszym rzędzie o relację oraz kwestię ludzkiej samoświadomości pomiędzy skończonością i wolnością. Kształcenie ogólne bez religii byłoby fragmentaryczne, natomiast religia bez kształcenia narażałaby się na podejrzenie ideologiczności, bowiem działalność człowieka byłaby wszystkim innym niż samostanowieniem, co oznacza, że religia i edukacja nie są identyczne, ale zachowują się wobec siebie komplementarnie. Peter Biehl i Karl Ernst Nipkow zwrócili uwagę, że religia otwierająca się na procesy edukacyjne zmienia się, dynamizuje i pozwala sobie na procesy reedukacji, nie zdradzając jednocześnie swojego *proprium* (Biehl & Nipkow 2005, s. 55). Porównywalne w religii i edukacji jest to, co znajduje się u ich podstaw: przesłanką edukacji jest bycie osobą, natomiast przesłanką wiary (chrześcijańskiej) jest działanie Ducha Świętego. Następstwami tego, co nierozporządalne, są ukształcalność człowieka [Bildsamkeit – ukształcalność, podatność człowieka kształcenie] oraz zaufanie Bogu. Wiara jako zaufanie zdaje się na kształcenie kategorialne i oferuje interpretację tego procesu, a jednocześnie pozwala się rozumieć w formach kształcenia kategorialnego, dlatego nie jest sama w sobie kwestią kształcenia jako taką. W czasach postmodernizmu wiara jest jednak krytyczna wobec edukacji i kwestionuje procesy kształcenia pytając, czy tradycje

wolności również dochodzą do w nich do głosu, a zatem same do siebie (por. Korsch 1994, s. 213). Bernhard Dressler bardzo pięknie opisał tę dialektykę: „Jeżeli kształcenie jest procesem, w którym człowiek przekracza sam siebie, wówczas kształcenie zakłada wiarę w sensie zaufania i w przypadku powodzenia takie zaufanie wyzwala. Jednakowoż: W ten sposób zaufanie w żaden sposób nie staje się przedmiotem decyzji wynikającej z woli ani przedmiotem kalkulacji. Na wiarę nie można się zdecydować, tak jak na miłość” (Dressler 2006, s. 126).

Religia jest formą interpretacji życia zaś wiara pełną zaufania pewnością istnienia oparcia. Religię chrześcijańską należy rozumieć jako „kulturowy kosmos znaków”, tzn. medium, w którym „wiara daje się artykułować i poddaje refleksji jako zaufanie Bogu” (Dressler 2006, s. 128). Kształcenie jest wówczas środkiem szkolenia (religijnej) umiejętności postrzegania. Wiara wprawdzie nie jest „wytwarzana” przez kształcenie, ale potrzebuje kształcenia, ponieważ w nim są prowadzone symboliczne procesy komunikacji, bez których wiara nie może być przekazywana (por. Ochel 2001, s. 44nn).

Wiara w szatach religijnych pomaga rozumieć świat i interpretować rzeczywistość, ale zarazem tworzona w ten osobliwy sposób refleksja jest konstytutywna dla edukacji religijnej w ogólnym kontekście kształcenia ogólnego: „Religia jako interpretacja życia z perspektywy bezwarunkowego czyni to, co skończone, przejrzyście dla nieskończonego. ... W ten sposób nie są postulowane dwie rzeczywistości, ale konieczność wielowymiarowego postrzegania jednej rzeczywistości” (Dressel 2006, s. 135). Wiara chrześcijańska i religia chrześcijańska w swoim sednie niosą pamięć o wydarzeniu Chrystusowym oraz interpretację tego wydarzenia; edukacja religijna ukazuje się najpierw w narracjach interpretacyjnych. Narracje interpretacyjne narażają się jednak z jednej strony na ryzyko niezrozumienia, a z drugiej – inspirują do tolerancji wynikającej z konieczności odniesienia się do, co zaskakujące i jednocześnie obce.

Towarzystwo w procesie uczenia się

Jeżeli cofamy procesy nauki religii do specjalnych wspólnot uczenia się i opowiadania, pod tym pojęciem należałoby rozumieć np. różne wyznania religijne, jak: judaizm, islam i chrześcijaństwo w ich zróżnicowaniu i różnorodności. Jednostki religijne, z perspektywy hermeneutycznej, dokonują interpretacji, konstrukcji i ustalania sensu zgodnie z tym, co w poszczególnych narracjach jest przyjęte za właściwe (por. Kron i inni 2013, s. 240). W religijnych procesach uczenia się i kształcenia nauczyciel jest raczej towarzyszem nauki: „Z perspektywy strukturalnej nauczyciel otwiera pole

działania, na którym uczeń samodzielnie może skonfrontować się z danym zagadnieniem. Uczeń może przy tym wносить swoje wcześniejsze doświadczenia i wcześniejszą wiedzę, swoje wyobrażenia i intencje. Proces ten można określić mianem rozumiejącego uczenia się ... Komunikacja jest interakcją symboliczną [...]” (Korn i inni 2013, s. 241; por. Dewey 1993, s. 204).

W sprawie modelu domu oświatowego

W dalszej części na przykładzie szczególnej wspólnoty nauki chcę pokazać, jak daje się skonkretyzować to, co na początku powiedziałem o relacji i skupieniu na podmiocie. Odwołam się do modelu żydowskiego domu nauki [jüdisches Lehrhaus – żydowski dom oświatowy, wszechnica] wszechnicy w epoce modernizmu, jaki wymyślił Franz Rosenzweig w nawiązaniu do starożytnego rozumienia żydowskiej szkoły. Ta forma religijnej wspólnoty nauki dla młodzieży i dorosłych stanowi model uczenia się i towarzyszenia w życiu (por. Adunka & Brandstätter 1999). Żydowski dom oświatowy założył w 1920 r. we Frankfurcie nad Menem Franz Rosenzweig w celu znalezienia podstawy intelektualnej wymiany pomiędzy żydami i chrześcijanami oraz stworzenia forum ofert identyfikacji w epoce Republiki Weimarskiej dla zasymilowanych Żydów, którzy oddalili się od religijnych korzeni judaizmu (por. Adunka 1999, s. 11).

Tłem do budowy tej instytucji pedagogicznej dla dorosłych były doświadczenia I Wojny Światowej, które Rosenzweig przepracował w swojej „Gwieździe zbawienia” (1921/2011). W wykładzie otwierającym (»Neues Lernen«) Rosenzweig opisał zasadnicze doświadczenie wyobcowania człowieka po I Wojnie Światowej (por. Adunka 1999, s. 12); do 1927 r. wszechnica przetrwała w formie przewidzianej przez Rosenzweiga, potem w 1933/34 r. na nowo odtworzył ją Martin Buber. Historia Bubera w Niemczech zakończyła się w 1938 r. przed II Wojną Światową wyjazdem i ucieczką do Jerozolimy. Wszechnica oczywiście koncepcyjnie wyprzedziła swój czas i w szczególny sposób różniła się od uniwersytetu ludowego (Volkshochschule): „*Ta początkowa, niemiecka wszechnica była wyjątkową instytucją, której podstawowa zasada i wolna, demokratyczna struktura polegały na tym, że nauczający zawsze byli jednocześnie uczącymi się*” (Adunka 1999, s. 13). Po drugiej wojnie światowej powstały nowe wszechnice w Szwajcarii, Anglii, Ameryce, Holandii, Izraelu oraz ponownie w Niemczech (por. na ten temat: Bühler 1987; Goldschmidt 1955; Licharz 1985; Marquardt & Stöhr 2009; Sesterhenn 1987; Volkmann 2010).

Brandstätter przekonująco udowodnił, że model frankfurcki patronował także akademiom ewangelickim (Brandstätter 1999, s. 20): „*Od tamtego*

czasu [chodzi o nadanie Tory na Górze Synaj, SWE] istnieje możliwość nieczynienia sobie obrazu, istnieje natomiast konieczność nauczenia się czytania i pisania” (Brandstätter 1999, s. 20; por. także Goldschmidt 1994, tom 3, s. 157n; Goldschmidt 2013; 1954; 1957).

Ernst Simon opisywał wszechnicę, dom oświatowy jako „Poszukiwanie nowej relacji z opanowywanym materiałem w sensie intensywnego kształcenia jednostki w małych grupach roboczych. Po drugie odwrócenie kierunku uczenia się w rozumieniu nowej relacji nauczyciel-uczeń, a po trzecie nowy ton [...]” (Brandstätter 1999, s. 23). Stosunek pomiędzy nauczającymi i uczącymi się jest tutaj – w przeciwieństwie do tradycyjnej szkoły – symetryczny! Chrześcijańskie tradycje domów oświatowych, np. w Holandii, odnoszą symetrię pomiędzy nauczającymi i uczącymi się do słów ewangelii: Idźcie tedy i czyńcie uczniami wszystkie narody, chrzcząc je w imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego (Mt 28,19; Lk 24,47, 10,5-6, 8,11; 22,9; 24,14; 26,13).

Wszyscy uczniowie mają towarzysza nauki, który jednak sam jest również włączony w proces uczenia się. To znaczy, że dialog staje się merytorycznym i formalnym określeniem kształcenia dorosłych (por. Brandstätter 1999, s. 25; Berger 1997). Ta forma dialogu prowadzi do POMIĘDZY, które Buber nazywa przestrzenią pomiędzy Ja i Ty. Dialog jest wtedy związany ze spotkaniem, porozumieniem i autorefleksją. W pluralistycznej wspólnotie nauki oznacza to: „Spotkanie i dialog wprowadzają nas w rozróżnienie pomiędzy tożsamością i różnicą. W spotkaniu jesteśmy konfrontowani z Innym/Inną, Obcym/Obcą” (Brandstätter 1999, s. 26). W odniesieniu do tekstów biblijnych ważne jest zrozumienie, że Biblia par excellence jest księgą dialogową i że jest w niej opisana relacja pomiędzy Bogiem a człowiekiem jako rozmowa i spotkanie (Brandstätter 1999, s. 29).

Następnie w każdym procesie uczenia się, którego podstawą jest Biblia, chodzi o wychowanie i kształcenie w obliczu Boga, od którego nie można się uchylić, zaś dialog można opisać jako uczestnictwo i współcierpienie Boga: „Oblicze Innego prosi mnie i jednocześnie mi nakazuje, by mu służyć. W bezbronny obliczu Innego/Innej rozpoznawalna jest bezbronność i pełna obcość [...]” (Brandstätter 1999, s. 30; Lévinas 1983, s. 211nn). Wspólnota uczących się, oparta na towarzyszeniu, byłaby jednocześnie wspólnotą paradoksalną, ponieważ jako wspólnota obcych [różnych ludzi] musiałaby zaakceptować się jako wspólnota dostrzegająca wzajemną obcość [odmienność] własnych członków (Brandstätter 1999, s. 32 i Lévinas 1983, s. 213).

W odniesieniu do frankfurckiego domu oświatowego Rosenzweiga symetryczny stosunek pomiędzy nauczycielami i uczniami został trafnie i zwięźle ujęty w następujący sposób: „Każdy wykładowca był mistrzem

swojego własnego przedmiotu nauczania, ale podobnie większość słuchaczy, i dopiero dzięki wymianie różnej wiedzy dochodziło do prawdziwego poznania powiązań oraz ewentualnego zachwytu nad judaizmem we wszystkich jego przejawach” (Hallo 1999, s. 78). Indywidualnie rzecz ujmując, uczenie się odnosi się do samodzielności ucznia, ponieważ jednak zostaje włączone w dialogowy proces grupowy, proces uczenia odnosi się też do samego życia, własnego doświadczenia życiowego oraz doświadczenia innych (por. Yaron 1999, 163; Zuidema 1999, s. 167). Funkcja towarzysza w uczeniu się jest więc oczywista: Towarzysz nauki powinien podczas uczenia się wzbudzać entuzjazm ucznia. We wszechnicy nowego typu ludzie spotykają się przygotowani w małych grupach co dwa tygodnie, aby następnie przez dwie godziny czy w inny odstępach czasowych uczyć się od siebie: *Uczenie „nie [odbywa się] już od Tory ku życiu, ale odwrotnie, od życia, od świata, który nic nie wie o Prawie [...] i stąd zwraca się z powrotem ku Torze”* (Zuidema 1999, s. 169; por. też Schmied-Kowarzik 1988, s. 375).

Wnioski

Model domu oświatowego zastosowany wobec pracy pedagogicznej w dialogu międzyreligijnym w podejściu do tekstów biblijnych i koranicznych rozpoczyna się od rozumienia kapłaństwa wszystkich wierzących. Oznacza to, że w ewangelickim rozumieniu uczenia się i kształcenia nie ma laików, ale osoby z profesjonalnym przygotowaniem teologicznym i osoby bez niego, w procesie przyswajania i komunikowania tekstów biblijnych i koranicznych spotykają się w obu rolach, spotykają się zawsze i naprzemiennie jako nauczyciele i uczniowie. Do podstawowych warunków takiej grupy należy samoświadomość, którą znajdujemy w ewangelickim myśli o usprawiedliwieniu i uświęceniu, i która poprzez wiarę uzdalnia wierzących do dopuszczenia pluralizmu i produktywnego obchodzenia się z pluralizmem i niejednorodnością.

Z jednej strony niedyspozycyjność Obcego, Innego należy respektować jako wolność, natomiast z drugiej – kształcenie ma dążyć do uzdolnienia do wolności. Teologicznie w tym procesie kształcenia chodzi też o różne modele roszczenia do prawdy: ekskluzywny, inkluzyjny lub pluralistyczny (por. Hilger i inni 2003).

Model ekskluzywny oznacza tutaj, że prawdę religijną czy teologiczną może zawierać tylko jedna religia. Podejście inkluzyjne, np. w chrześcijaństwie, również wychodzi od zbawienia w Chrystusie, w którym jednak mogą uczestniczyć wyznawcy innych religii, choć anonimowo. Podejście pluralistyczne ukierunkowane jest na równoprawne, niehierarchiczne

porozumienie pomiędzy religiami (Hilger i inni 2003, s. 436). Ktoś, kto nie nabył tej kompetencji w kontakcie z innymi światopoglądami, szybko padnie ofiarą upraszającego światopoglądu. Tożsamości patchworkowe sugerują, że człowiek już nabył konieczne kompetencje, by radzić sobie z mnogością, i że wybory, jakich dokonuje dla siebie, są słuszne chociażby dlatego, że opierają się na indywidualnym wyborze.

Z danych komponentów religijnych składany jest pewien rodzaj poszukiwania sensu i odpowiedzi na pytanie o sens. A jednak również tutaj bardzo rzadko dochodzi do spotkania. Ostatnio zakorzenia się międzykulturowe rozumienie prawdy, które podkreśla jej relacyjny i dialogowy charakter i konsekwentnie wsłuchuje się w podejście teologiczne zdolne do pluralizmu (por. Hilger i inni 2003, 437, przypis 22).

Poszukiwanie prawdy w sposób dialogowy nie oznacza rezygnacji z własnej wiedzy i wniosków, ale otwarcie się na inne roszczenia do prawdy (por. Knitter 1995). Jeżeli jednak takie podejście mylimy ze zrelatywizowanym poszukiwaniem prawdy, wówczas zniekształceniu ulega relacja z Bogiem. Chodzi zawsze o człowieka, o jednostkę, która spotyka się z innym człowiekiem lub innym człowiekiem i Bogiem. Spotkanie jest możliwe tylko, jeżeli wiemy o sobie oraz odmienności innego. Spotkanie może się wydarzyć tylko wtedy, jeżeli tajemnica innego zostaje zachowana i nie występuje próba wykorzystania drugiej strony. Jak mawiał Martin Buber, tylko osoby mogą brać i mieć udział w życiu innych.

Międzykulturowe i międzyreligijne uczenie się jako sposób tworzenia sytuacji spotkania staje się koniecznością, ponieważ wzory wewnętrzne i zewnętrzne, to, co wewnątrz i to, co na zewnątrz, to, co obce i nieobce, przy pomocy których można z dystansem analizować inne formy życia, nie funkcjonują już wystarczająco dobrze, a doświadczenie obcego stało się doświadczeniem codziennym. Inny jest kimś ambiwalentnym, kwestionującym nawykły wzorzec, nierozstrzygalnym. Inny wymyka się roszczeniu do totalności unifikacji. Spotkanie z Obcym jako Innym oznacza wyjątkową relację, która dopuszcza inność Innego i porzuca własną tożsamość podmiotu pragnącego panowania (por. Loycke 1992). Spotkanie z Innym jest możliwe tylko dzięki postawie świadomości samego siebie oraz szacunku wobec Innego. Jest to postawa słuchająca, postrzegająca, czekająca, respektująca. Czekanie na Innego rozpoczyna grę wolności i wzywa do udzielenia odpowiedzi oraz pierwotnej odpowiedzialności. Jestem zobowiązany wobec Innego, jeżeli dopuszczam go jako Innego, jestem mu winien jego Inność (por. Buber 1963, s. 984).

Kształcenie jako forma nabywania pluralizmu otwiera dopiero możliwość spotkania. Jest ono rozumiane jako inkluzyjne, ponieważ dopuszcza obowiązywanie wspólnych podstawowych struktur religii (Zahrnt 1994, s. 200n). Pluralizm otwiera możliwość interpretacji rzeczywistości czy rozumienia relacji w tej rzeczywistości (por. Behloul & Baumann 2005; Topitsch i inni 1983). Jeżeli relacje te przestają być dostrzegane, pluralizm staje się problemem normatywnym. Problem ten powstaje tam, gdzie równowaga pomiędzy pluralizacją a stabilizacją zdaje się być zniesiona. Jest to zjawisko analogiczne do zniesienia kultury.

Z perspektywy wiary chrześcijańskiej konstytutywne znaczenie ma fakt, że jej uzasadnienie wymyka się człowiekowi i jest udostępnione wyłącznie z zewnątrz, tzn. przez Ducha Świętego, a zatem jest wyłącznym dziełem Boga. W tej niedyspozycyjności i jednoczesnej mnogości podejść do wiary (por. Härle 2007, s. 49-80) ugruntowana jest wolność chrześcijańska, która zabrania stawiania własnego podejścia do wiary jako wiążącego dla innych. Ostatecznie jedynie Bóg może bowiem stwarzać wiarę, co oznacza, że wiara Innego [Drugiego] musi pozostać z dala od ingerencji innych ludzi.

Tym, co bezpośrednio należy do konstytucji wiary chrześcijańskiej, jest zatem pluralizm płynący z wiary – z perspektywy chrześcijańskiej różnorodność wiary jest wręcz konieczna, nie wynika z niej jednak roszczenie do uniwersalności. Wgląd w warunki własnej pewności wiary jest zatem warunkiem możliwości uznania pewności wiary Innego; oba wglądy i pewności wiary podlegają jednak krytyce z perspektywy prawdy przesłania Chrystusa. Pluralizm w chrześcijaństwie jest zatem zakorzeniony w istocie Kościoła jako wspólnoty wiary i nauki. Wierzący są złączeni we wspólnotę, w której własna tożsamość nie jest zniesiona, lecz przede wszystkim ugruntowana. Tego typu koncepcja jest skrzyżowaniem radykalnego pluralizmu z koncepcją wzajemnego szacunku i poszanowania różnicy (por. Kimmerle 1987; Lyotard 2005; Irigaray & Rajewsky 1991). Mostem dla dialogu międzyreligijnego mogłoby tu być uwrażliwienie siebie i w ten sposób zyskanie udziału w życiu Innego „*Uwrażliwienie może być rozumiane jako biorące i dające udział postrzeganie*” (Boschki 2003, s. 336).

W obszarze kształcenia szkolnego czy kształcenia dorosłych chodzi o to, by nauczyciele mieli kompetencje i teologiczne kwalifikacje dostrzegania i teologicznego rozumienia wypowiedzi o życiu dzieci, młodzieży czy dorosłych (Boschki 2003, s. 336). Historia życia człowieka jest zawsze wpięta w historię relacji, która składa się z doświadczeń, zwłaszcza z doświadczania relacji (s. 338): „*Bez doświadczenia nie ma kompleksowej i całościowej edukacji religijnej, co najwyżej istnieje jednostronnie i kognitywnie*

ukierunkowane przekazywanie wiedzy religijnej” (Boschki 2003, s. 339). W kontekście pedagogiki religii doświadczenie jest zatem stosowane jako pojęcie refleksyjne, tzn. jako przepracowujące przyswajanie (por. Boschki 2010S. 340) (Mieth 1998, s. 16). W przypadku młodzieży, a być może także dorosłych, kiedy mówimy o religii czy religijności, chodzi o tęsknotę za spełnioną, wyzwalającą relacją (por. Boschki 2003, s. 341) oraz tęsknotę za całkowicie Innym, Zaskakującym, Świętym, Uzdrawiającym. Zasadniczo chodzi o przeżycie doświadczeń kluczowych, które zawsze są doświadczeniami relacji (por. Boschki 2003, s. 342).

Bibliografia

- Theodor W Adorno, *Theorie der Halbbildung*. 1. Aufl. Frankfurt am Main 2006: Suhrkamp.
- Evelyn Adunka, *Einleitung*, In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*, Dt. Erstaug. Wien 1999, Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 11–18.
- Evelyn Adunka, Albert Brandstätter, (Hg.) *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*. Dt. Erstaug. Wien 1999, Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft).
- Samuel M. Behloul, Martin Baumann, (Hg.) *Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven*, Bielefeld 2005, Transcript-Verlag (Kultur und soziale Praxis).
- Alfred Bellebaum, *Soziologische Grundbegriffe. Eine Einführung für soziale Berufe*, 12., erg. Aufl. Stuttgart, Berlin 1994, Köln: Kohlhammer.
- Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, 5., korrigierte Aufl. Weinheim 2005, Juventa-Verl. (Grundlagentexte Pädagogik).
- Peter L. Berger, (Hg.) *Die Grenzen der Gemeinschaft. Konflikt und Vermittlung in pluralistischen Gesellschaften ; ein Bericht der Bertelsmann Stiftung an den Club of Rome*, Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh 1997: Verl. Bertelsmann Stiftung.
- Peter Biehl,; Karl Ernst Nipkow, *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, 2., durchges. Aufl. Münster 2005, Lit (Schriften aus dem Comenius-Institut, 7).
- Reinhold Boschki, „*Beziehung*” als Leitbegriff der Religionspädagogik. *Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*, Univ.,

- Habil.-Schr.--Tübingen, 2003. Ostfildern: Schwabenverl. (Glaubens-kommunikation Reihe Zeitzeichen, 13).
- Albert Brandstätter, *Bildung und kein Ende Das jüdische Lehrhaus als Beispiel lebensbegleitenden Lernens*, In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*, Dt. Erstaussg. Wien 1999, Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 19–37.
- Uwe Brinkmann, (Hg.) *Lernen. Ereignis und Routine*, Seelze 1986, Friedrich (Friedrich-Jahresheft; 4).
- Uwe Brinkmann, (Hg.) *Lernen. Ereignis und Routine*, Seelze 1986, Friedrich (Friedrich-Jahresheft; 4).
- Martin Buber, *Schriften zum Chassidismus*, München 1963, Lambert Schneider (Werke, Martin Buber; 3).
- Michael Bühler, *Das Freie Jüdische Lehrhaus – eine andere Frankfurter Schule*, Hg. v. Raimund Sesterhenn. München u.a 1987, Schnell & Steiner (Schriftenreihe der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg).
- Gerhard Büttner, Veit-Jakobus Dieterich, (Hg.) *Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs*, Stuttgart 2000: Calwer Verl.
- Bernhard Casper, *Das dialogische Denken. Franz Rosenzweigs, Ferdinand Ebners und Martin Bubers*, [2., überarb. und erw. Aufl.]. Freiburg 2002, Alber (Alber-Reihe Philosophie).
- John Dewey, Erich Hylla, Jürgen Oelkers, (Hg.) *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Nachdr. der 3. Aufl. Braunschweig, Westermann, 1964. Weinheim 1993, Beltz (Pädagogische Bibliothek Beltz, 8).
- Bernhard Dressler, *Unterscheidungen. Religion und Bildung*, Leipzig 2006: Evang. Verl.-Anst (Theologische Literaturzeitung : [...], Forum, 18/19).
- Helmut Fend, *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*, 4. Aufl. Weinheim 1977: Beltz (Forschungsarbeiten aus dem Zentrum 1, Bildungsforschung (Sonderforschungsbereich 23) der Universität Konstanz, 71).
- Detlef Garz, *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*, 4. Aufl. Wiesbaden 2008, VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch).
- Arnold Gehlen, *Anthropologische Forschung*, Reinbek bei Hamburg 1975: Rowohlt (Rowohlts deutsche Enzyklopädie, 138).
- Hermann Levin Goldschmidt, *Die Reich-Gottes-Botschaft des Judentums*, Zürich 1954: Für ein Jüdisches Lehrhaus Zürich.
- Hermann Levin Goldschmidt, *Der erste Schritt zum neuzeitlichen Jüdischen Lehrhaus*, [Mit] Jahresbericht [u.] Rechnungsablage 1954/55.

- Zürich 1955, Dr. Hermann Levin-Goldschmidt (Für ein Jüdisches Lehrhaus, Veröffentl. 5).
- Hermann Levin Goldschmidt, *Das Vermächtnis des deutschen Judentums*, Frankfurt am Main 1957, Europäische Verlagsanstalt.
- Hermann Levin Goldschmidt, Willi Goetschel, *Werkausgabe. In neun Bänden*. Dt. Erstausg. Wien 2013, Passagen-Verl. (Passagen Philosophie).
- Jürgen Habermas, *Kultur und Kritik*, 1. Aufl. Frankfurt am Main 1973, Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch, 125).
- William W Hallo, *Die Aufgabe des freien jüdischen Lehrhauses. Ein neuer Blick in den Auftrag Franz Rosenzweigs an Rudolf Hallo*, In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.) *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*, Dt. Erstausg. Wien 1999: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 71–85.
- Wilfried Härle, *Dogmatik*, 3., überarb. Aufl. Berlin 2007, de Gruyter (De-Gruyter-Lehrbuch). Online verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2866227&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Heinz-Joachim Heydorn, *Bildungstheoretische Schriften*, Frankfurt am Main 1980: Syndikat (3).
- Heinz-Joachim Heydorn, *Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs*, Frankfurt am Main 1980, Syndikat Autoren- u. Verl.-Ges (Bildungstheoretische Schriften, / Heinz-Joachim Heydorn; Bd. 3).
- Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, Matthias Bahr, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. 2. Aufl. München 2003, Kösel.
- Karl-Heinz Hillmann, Günter Hartfiel, *Wörterbuch der Soziologie*. 4., überarb. und erg. Aufl. Stuttgart 1994, Kröner (Kröners Taschenausgabe, 410).
- Klaus Hurrelmann, *Erziehungssystem und Gesellschaft*, Wiesbaden 1975: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Rororo Studium). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-01255-9>.
- Luce Irigaray, Xenia Rajewsky, *Die Zeit der Differenz. Für eine friedliche Revolution*. Dt. Erstausg. Frankfurt/Main 1991, Campus-Verl. (Reihe Campus, 1038). Online verfügbar unter http://www.gbv.de/dms/faz-rez/910708_FAZ_0031_31_0001.pdf.
- Hans Joas, „Glauben bezeugen – im Dialog leben“. *Beiträge aus Veranstaltungen des Themenbereichs 1*. Frankfurt am Main 2003, Gemeinschaftswerk der Evang. Publizistik (epd-Dokumentation, 2003,28).
- Hans Joas, *Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums*, 2. Aufl. Freiburg 2013, Wien u.a.: Herder.

- Hans Joas, „Alle Religion ist erfahrungsbasiert”. Im Gespräch mit Hans Joas. Hg. v. Susanne M. Brauer. Zürich 2015, Theol. Verl. Zürich (Schriften / Paulus-Akademie Zürich, 10).
- Hans Joas, Volker Resing, (): „Europa ist nicht der Schwerpunkt des Christentums”. Gespräch mit Hans Joas, 2007: *Neue Gesellschaft, Frankfurter Hefte*.
- Eberhard Jüngel, *Das Evangelium von der Rechtfertigung des Gottlosen als Zentrum des christlichen Glaubens. Eine theologische Studie in ökumenischer Absicht*, Tübingen 1998, Mohr Siebeck.
- Eberhard Jüngel, *Beziehungsreich. Perspektiven des Glaubens*, Stuttgart 2002, Radius.
- Heinz Kimmerle, (Hg.) *Das Andere und das Denken der Verschiedenheit. Akten e. internat. Kolloquiums*, Amsterdam 1987, Grüner (Schriften zur Philosophie der Differenz, Bd. 1).
- Friedrich W. Kron, Eiko Jürgens, Jutta Standop, *Grundwissen Pädagogik. Mit ... 12 Tabellen*, 8., aktualisierte Aufl. München 2013, Reinhardt (Utb Pädagogik, Erziehungswissenschaft, 8038).
- Dietrich Korsch, (1994): Bildung und Glaube. Ist das Christentum eine Bildungsreligion? In: *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie* 36, S. 190–214.
- Ernst Lange, *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*, Hg. v. Rüdiger Schloz. München 1980, Kaiser (Edition Ernst Lange, 1).
- Emmanuel Lévinas, *Die Spur des Anderen. Unters. zur Phänomenologie u. Sozialphilosophie*, Freiburg/Breisgau, München 1983, Alber (Alber-Broschur Philosophie).
- Werner Licharz, (Hg.) *Lernen und Lehren im Jüdischen Lehrhaus*, Frankfurt am Main 1985, Haag und Herchen (Arnoldshainer Texte, 38).
- Almut Loycke, (Hg.) *Der Gast, der bleibt. Dimensionen von Georg Simmels Analyse des Fremdseins*, Frankfurt/Main, New York, Paris 1992, Campus-Verl.; Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme (Edition Pandora, Bd. 9).
- Jean-François Lyotard, *The postmodern condition. A report on knowledge*, Repr. Manchester 2005, Manchester Univ. Press (Theory and history of literature).
- Friedrich-Wilhelm Marquardt, Martin Stöhr, (Hg.) *Aufeinem Weg ins Lehrhaus. Leben und Denken mit Israel*, Frankfurt am Main 2009, Lembeck.
- Norbert Mette, Folkert Rickers, (Hg.) *Lexikon der Religionspädagogik*, Darmstadt 2001, Wiss. Buchges.

- Käte Meyer-Drawe, *Das Risiko des Lernens*, In: Uwe Brinkmann (Hg.): *Lernen. Ereignis und Routine*, Seelze 1986, Friedrich (Friedrich-Jahresheft, 4), S. 138–140.
- Joachim Ochel, (Hg.) *Bildung in evangelischer Verantwortung auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F. D. E. Schleiermacher*, Göttingen 2001, Vandenhoeck und Ruprecht.
- Gert Otto, *Art. Lernen*, In: Norbert Mette und Folkert Rickers (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2. Darmstadt 2001, Wiss. Buchges, S. Sp. 1218-1222.
- Talcott Parsons, *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, 5., unveränd. Aufl. Eschborn bei Frankfurt am Main 1997, Klotz.
- Jürgen Rausch, Wilhelm Schwendemann, *Action competence of teachers through diversity*, In: *Studia z Teorii Wychowania* 2013.
- Franz Rosenzweig, *Der Stern der Erlösung*, Frankfurt a. M. 1921, Kaufmann. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:30-181590002003f>.
- Franz Rosenzweig, *Der Stern der Erlösung*, [9. Aufl.]. Berlin 2011, Suhrkamp (Bibliothek Suhrkamp, Bd. 973).
- Heinrich Roth, *Pädagogische Anthropologie*, Hannover 1971, Schroedel.
- Heinrich Roth, *Bildsamkeit und Bestimmung*, 4. Aufl. Hannover 1976: Schroedel (Pädagogische Anthropologie, / Heinrich Roth; Bd. 1).
- Rüdiger Schloz, Ernst Lange, (Hg.) *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*, München, Gelnhausen 1980, Kaiser; Burckhardthaus (Lese-Zeichen,1).
- Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, (Hg.) *Der Philosoph Franz Rosenzweig (1886-1929)*. Internationaler Kongress, Papers. Freiburg, München 1988, Karl Alber.
- Albrecht Schönherr, (1975), *Die Kirche als Lerngemeinschaft*. In: *Die Zeichen der Zeit*.
- Albrecht Schönherr, *Kirche als Lerngemeinschaft. Dokumente aus d. Arbeit d. Bundes d. Evang. Kirchen in d. DDR*, Bischof D. Albrecht Schönherr zum 70. Geburtstag. 1. Aufl. Berlin 1981: Evangelische Verlagsanstalt.
- Wilhelm Schwendemann, *Bildung und interreligiöser Dialog Eine theologische Reflexion*, In: *ThPQ* (158'2010), S. 1–12.
- Richard Scott, *Grundlagen der Organisationstheorie*, Frankfurt/Main 1986, Campus-Verl.
- Raimund Sesterhenn, (Hg.) *Das Freie Jüdische Lehrhaus – eine andere Frankfurter Schule*. Katholische Akademie der Erzdiözese Freiburg, München,

- Zürich 1987, Schnell u. Steiner (Schriftenreihe der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg).
- Ernst Topitsch, Hans-Jochen Vogel, *Pluralismus und Toleranz. Alternative Ideen von Gesellschaft*, Köln 1983, Bachem (Walter-Raymond-Stiftung: Kleine Reihe, 31).
- Michael Volkmann, „Von einer Kraft zur andern”. *Das jüdische Lehrhaus in Geschichte und Gegenwart*. In: *Deutsches Pfarrerblatt : die Zeitschrift evangelischer Pfarrerinnen und Pfarrer* 110 (2010), S. 366–371.
- Yaron Kalman, *Das Martin-Buber-Institut und das Seminar für Volkslehrer*. In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*. Dt. Erstausg. Wien 1999, Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 155–163.
- Heinz Zahrnt, *Mutmassungen über Gott. Die theologische Summe meines Lebens*, München, Zürich 1994, Piper.
- Willem Zuidema, *Die Lehrhausbewegung in Holland und einige Lehrhäuser eines neuen Typus*, In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): *Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens*, Dt. Erstausg. Wien 1999: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 165–171.

Religious education – a bridge for interreligious dialogue. Reflections on the 50th anniversary of the death of Martin Buber

What connections are there between education and religion as complementary dimensions of personality development in the postmodern era? Wilhelm Schwendemann takes the 50th anniversary of the death of the philosopher of religion Martin Buber as an occasion to define the relationship between education and religion against the background of Buber's philosophy of dialogue. In interreligious dialogue, in particular, it seems to become increasingly important in future not to focus on the otherness of others but to tolerate it and to admit an encounter with them without neglecting one's own religious identity. (transl. by Heike Jansen)

