

Wie geschieht begleitetes Lernen? - Kompetenzorientierte Bildung von Prädikanten und Prädikantinnen

Wilhelm Schwendemann

Gliederung:

I.

Lernen Grundbegriffe

II. Institutionen und Agenturen der Bildung

III. Modell einer zukünftigen Prädikant_innenausbildung

IV. Fazit

I Lernen Grundbegriffe

Sehr geehrte Damen und Herren, nachdem wir gestern uns schon ein wenig pädagogisch-neutestamentlich orientiert haben, soll es nun heute weitergehen mit der Fragestellung: **Wie geschieht begleitetes Lernen?**

Auch diese Frage muss wie die gestrige präzisiert werden.

Um wen geht es in dieser Frage? Um den Lernenden oder den Lehrenden? Da wir uns auf einer Tagung zur Fortbildung von Prädikant_innen begegnen, nehme ich an, dass die Lernenden die Prädikant_innen sind, was aber nach gestrigem Verständnis eine Reduktion darstellte.

Natürlich sind Lernende und Lehrende in einem gemeinsamen Interaktionsprozess immer beides, sofern man unter Lernen den Austausch auf Augenhöhe mit einschließt. Wenn wir uns auf die Lern-Definition des Erziehungswissenschaftlers Roth einlassen, dann versteht er darunter Folgendes: **»Lernen bedeutet eine Chance, die Fertigkeiten, Leistungsformen, Verhaltensweisen, Könnensformen in und an der Umwelt aufzubauen, in die man hineingeboren wird. Lernen bedeutet weiterhin, daß ein solches Wesen notwendigerweise auf eine Umwelt hin >entworfen< gedacht werden muß, die diesen Lernprozess in ihre**

Obhut nimmt. Wenn der Mensch auf Lernen hin >entworfen< ist, dann ist er auf *Lehrende* und *Erziehende* angewiesen, dann ist er prinzipiell ein zu erziehendes Wesen.« (Roth 1976, S. 117; zitiert nach Art. Lernen von Gert Otto, in Lexikon der Religionspädagogik 2001, Bd. 2, Sp. 1218)

Lernen gehört nach dieser Definition zur anthropologischen Grundausstattung des Menschen; Lernen als Prozess vollzieht sich in sehr verschiedenen Formen, Vollzügen und Konstitutionsbedingungen und setzt immer eine personale Veränderung beim Lernenden in Gang. Vorausgesetzt ist dabei die Veränderungsfähigkeit und -möglichkeit des Menschen (vgl. Otto 2001, Sp. 1218).

Schwierigkeiten, die sich im Lernen ergeben, liegen auf der Hand, z.B. Umlernen oder Aussteigen aus alten Gewohnheiten, Denkmodellen, Verhaltensweisen und die damit verbundenen Unsicherheiten. Gelerntes muss ständig erweitert, korrigiert und manchmal auch destruiert werden.

Wir hatten gestern als Beispiel die Taferzählung in Mt 3, die biblisch beim Lesenden die Bereitschaft evoziert, sich von kirchlichen Substitutionsmodellen gegenüber dem biblischen und nachbiblischen Judentum zu lösen bzw. sich gänzlich von ihnen zu verabschieden und sie als falschen Freund zu sehen.

Lernen ist also auch immer Umlernen (vgl. Meyer-Drawe 1986; Otto 2001, ebda.).

Heutzutage vollzieht sich Lernen in spezifischen Agenturen, die in der Gefahr stehen, Lernen technokratisch zu instrumentalisieren (Heydorn 1980, 63-94; Adorno Halbbildung) und dass sich in Lernprozessen auch, sofern sie nicht reflektiert werden, gesellschaftliche Missstände und Ungerechtigkeiten reproduzieren und Lernende so auch zu Objekten werden.

Andererseits werden Lernende nur durch Lernprozesse zu Subjekten ihrer Lernprozesse, sodass eben genannte Missstände auch erkannt und behoben werden können.

Es kommt also darauf an, das dialektische Verhältnis zwischen der Wiederholung des Bestehenden und der Chance des lernenden Subjekts auf Zukunft offenzulegen (vgl. Otto 2001, Sp. 1219): **»Erziehung und Bildung sind Teil eines großen Versuchs, den Menschen an das Licht zu bringen, ihn im zerstörten Gesicht zu entdecken. Das ist Vorstoß in ein Reich ungehobener, verschütteter Möglichkeiten. Pädagogik wird zum unerhörten Experiment, der Mensch ist an der Oberfläche seiner Geschichte eben erst erkennbar. Aufgabe der Erziehung ist**

es, sein Geäder aufzudecken, seine vielfältigen Bedingungen zu erspüren, in seine Not einzukriechen; nur so wird konkrete Liebe möglich ... Inmitten der Paradoxie will sie den Menschen zu seiner Verantwortung frei machen, deckt sie den Widerspruch auf und will über ihn hinaus.« (Heydorn 1980, S. 88)

Lernen ist zwar ein individueller Akt, hängt aber wesentlich vom Beziehungsgefüge um den Lernenden herum, ab, sodass wir hier auch den Begriff der Lerngemeinschaft einführen wollen. Vor dem Zusammenbruch der Mauer durch Deutschland haben sich vor allem ostdeutsche Kirchen angesichts der atheistisch-konfessionslosen Mehrheitsgesellschaft der DDR z. B. im Bereich der Konfirmandenarbeit durchaus als Lerngemeinschaft verstanden, was sich auf das Selbstverständnis insgesamt ausgewirkt haben dürfte - Lerngemeinschaft war das neue ekklesiologische Stichwort. (vgl. Kirche als Lerngemeinschaft 1981, S. 96ff). Wenn wir diese Aufgabenstellung an die heutigen Landeskirchen antragen, müssen wir wahrscheinlich die Frage stellen: **Inwieweit sind die verfassten Kirchen in ihrer Struktur nach innen, also im Bereich des Wissensmanagements, und auch im Bereich nach außen in eine plurale Gesellschaft hinein mit vielen Sinnanbietern, überhaupt in der Lage und auch Willens zu lernen?**

Sind die Kirche in der Lage - gemäß der eingeführten Lerndefinition - sich zu verändern, ihr traditionelles Verhaltensrepertoire überhaupt zu reflektieren (vgl. Otto 2001, Sp. 1221)?

Hier den schönen Satz vom Leib Christi zu wiederholen, lenkt den Blick von der Realität ab (vgl. Kirche als Lerngemeinschaft 1981, 101f). Viel stärker als das Ernst Lange (1980 Sprachschule für die Freiheit) das wahrgenommen hat, ist der Bildungsauftrag der Kirchen im Fokus: Lange schlussfolgerte eine Didaktisierung der Theologie, was heute noch viel stärker eine Didaktisierung kirchlichen Handelns insgesamt sein müsste (1980, S. 189).

Didaktisierung ist für einen Religionspädagogen und für einen Didaktik Professor jetzt keine Zitterpartie, sondern Alltag und meint natürlich erstmal im erwachsenpädagogischen Diskurs **nichts anderes als erkenntnismäßige und systematische Reflexion der Inhalte und ihrer Elementarisierung und Rezeptionsfähigkeit**. In einer reformatorischen Kirche, so mein Plädoyer, dürfte es gegenüber den Kirchenmitgliedern nicht zu einer Art Freiheitsverweigerung kommen, sondern den Umstand der Lerngemeinschaft tatsächlich mit Leben und Freude auszustatten.

Ib Bildung

Unter Bildung lässt sich der Vermittlungsprozess zwischen Ich/Selbst einer Person und Welt verstehen; in religiöser Tradition kommt noch der Beziehungs- und Vermittlungsprozess zwischen dem menschlichen Selbst und Gott hinzu. Der grundsätzliche Charakter dieses Vermittlungsprozesses liegt im Verstehen des Fremden und des Selbst begründet. Im Verstehen wird das Fremde jedoch nicht einverleibt, sondern subjektiv befragt und rezipiert. Im Verstehen des Fremden wird, wenn es nicht einverleibt wird, die Erinnerung an das eigene Humanum wachgehalten und die christliche Tradition erinnert an das fremde Fleisch gewordene Wort Gottes (zum Folgenden vgl. Schwendemann 2010). Erinnerung in einem tieferen Sinn meint dann die Erinnerung an das, was uns als Menschen trägt und zu Menschen macht und schützt das Humanum.

Gegen die Dialektik der Aufklärung hält eine in diesem Sinn gestaltete zivilgesellschaftliche Erinnerungskultur am Paradoxen des Fremden fest und an einer Kultur der Vielfalt und der Achtsamkeit im Umgang mit Pluralität.

Das Fremde ist jedoch nicht einfach fremd, sondern so gestaltet, dass ich dem anderen Menschen immer Beziehung schulde, ohne dass diese ableitbar wäre, aber immer zugleich Verantwortung meint. Verantwortung widersteht einem rassistischen Einheitsstreben und meint Verpflichtung zur Toleranz als bewusste Entscheidung für das Fremde.

Das fremde Antlitz fordert uns dazu auf, menschlich zu handeln, es signalisiert die Verletzlichkeit, die Schutzbedürftigkeit des Anderen. Insofern hat Bildung etwas mit dem interreligiösen Dialog zu tun, dass ich am Anderen und seiner Religionszugehörigkeit und religiösen Praxis zum Subjekt werde, das sich verhalten und entscheiden und vor allem sich der eigenen Identität (nicht auf Kosten fremder Identität) gewiss sein muss. Bildung als Subjektwerdungsprozess verstanden, setzt Freiheit zur Weltgestaltung voraus, ohne das interreligiöse Gespräch und den religiös Anderen zu vereinnahmen oder zu kolonialisieren (vgl. Dressler 2006, S. 86). Dietrich Korsch kann diese Verschränkung so

zusammenfassen: „Aus dem *Grund dieser Vermittlung* aber leuchtet ein Moment hervor, das religiös gedeutet werden kann: dass das Subjekt sich nicht als ein solches gemacht hat, das bildungsfähig ist, dass der Bildungsprozess Bildsein voraussetzt. Dieses Moment wird auch da noch erinnert, wo Bildung als Versprechen verstanden wird.“ (Korsch 1994, S. 193)

Bildung als Persönlichkeitsbildung zielt auf Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache des Menschen und setzt diese gleichsam im Sinn von Selbsttätigkeit voraus (vgl. Benner 2005, S. 71f). Einerseits muss die Unverfügbarkeit des Fremden, Anderen als Freiheit geachtet werden, andererseits zielt Bildung darauf, die Befähigung zur Freiheit anzustreben (vgl. Dressler 2006, S. 87). Nur dieses Dilemmas bewusster Bildung hält die Hoffnung auf Humanität wach, wird aber keine Garantie für das Gelingen übernehmen können.

Ic. Religiöse Bildung

Wenn man von der Voraussetzung ausgeht, dass Religion als eine Möglichkeit besteht, sich Welt zu erschließen, dann geht es in religiöser Bildungsarbeit zuallererst um die Beziehung und die Frage des menschlichen Selbstverständnisses zwischen Endlichkeit und Freiheit; allgemeine Bildung ohne Religion wäre fragmentarisch und ungebildete Religion setzte sich einem Ideologieverdacht aus, denn die Selbsttätigkeit des Menschen wäre alles andere als selbstbestimmt, was bedeutet, dass Religion und Bildung nicht miteinander identisch sind, sondern sich zueinander komplementär verhalten. Peter Biehl und Karl Ernst Nipkow haben darauf hingewiesen, **dass eine sich Bildungsprozessen öffnende Religion sich ändert und dynamisiert und sich für Umbildungsprozesse freigibt, ohne ihr Proprium zu verraten**, (Biehl&Nipkow 2005, S. 55). Vergleichbar zwischen Religion und Bildung ist das beiden Vorausliegende: Der Bildung liegt das Personsein voraus und dem (christlichen) Glauben das Handeln des Heiligen Geistes. Die Folgen des Unverfügbaren sind Bildsamkeit des Menschen und Gottvertrauen. Glauben als Vertrauen lässt sich auf kategoriale Bildung ein und bietet eine Interpretation dieses Vorganges und lässt sich gleichzeitig in den

Formen kategorialer Bildung verstehen und ist deswegen keine Frage der Bildung an sich. Glaube in postmoderner Zeit ist jedoch bildungskritisch und befragt Bildungsprozesse danach, ob die Freiheitstraditionen auch zur Sprache und damit zu sich selbst kommen (vgl. Korsch 1994, S. 213). Bernhard Dressler hat diese Dialektik sehr schön beschrieben: *„Wenn Bildung der Prozess ist, in dem der Mensch sich selbst überschreitet, so setzt Bildung Glauben im Sinne von Vertrauen voraus und setzt solches Vertrauen im Falle des Gelingens frei. Allerdings: Vertrauen wird auf diese Weise keineswegs zum Gegenstand einer Willensentscheidung oder eines Kalküls. Man kann sich zum Glauben so wenig entschließen wie zur Liebe.“* (Dressler 2006, S. 126)

Religion ist eine Form der Lebensdeutung und Glauben die vertrauensvolle Gewissheit, gehalten zu sein. Christliche Religion ist als „kultureller Zeichenkosmos“ zu verstehen, d.h. das Medium, in dem „der Glaube sich als Gottvertrauen artikulieren und reflektieren kann.“ (Dressler 2006, S. 128)

Bildung ist dann das Mittel zur Schulung von (religiöser) Wahrnehmungsfähigkeit. Glauben wird zwar nicht durch Bildung „erzeugt“, benötigt aber Bildung, weil sich in ihr symbolische Kommunikationsprozesse vollziehen, ohne die Glauben sich nicht vermitteln kann (vgl. Ochel 2001, S. 44ff).

Glauben im Gewand der Religion hilft, die Welt zu verstehen und Wirklichkeit zu deuten; aber genau die Reflexion auf diese Eigenart ist konstitutiv für religiöse Bildung im Gesamtkontext allgemeiner Bildung: *„Religion als Lebensdeutung im Horizont des Unbedingten macht das Endliche fürs Unendliche transparent. ... Nicht zwei Wirklichkeiten werden damit postuliert, wohl aber die Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Betrachtung der einen Wirklichkeit.“* (Dressel 2006, S. 135) Christlicher Glaube und christliche Religion tragen in ihrem Kern die Erinnerung an das Christusereignis und die Deutung des Ereignisses in sich; religiöse Bildung erschließt sich zuerst in deutenden Narrationen. Deutende Narrationen setzen sich aber dem Risiko des Missverstehens einerseits aus und andererseits provozieren sie zur Toleranz, das ertragen zu müssen, was fremd ist.

II.

Begleitetes Lernen - wie im Titel angesprochen - ist der Normfall in den Institutionen des Bildungswesens. Wenn wir den Lebenslauf eines Menschen näher betrachten, dann werden unter Bildung sowohl formale Bildung, non-formale Bildung, aber auch informelle und andere Formen der Bildung verstanden. Allen Formen der Bildung sind verschiedene Institutionen zugeordnet.

Die Familie eines Menschen ist die erste wesentliche Sozialisationsagentur bzw. -institution, mit der ein Mensch zu tun hat (vgl. Kron 2013, 209); zur Familie treten dann Kindergarten und Gleichaltrigengruppe hinzu.

Nach dem Kindergarten kommt die Schule als zentrale Sozialisationsinstanz hinzu, die im Unterschied zu Kindergarten und Peergroup für jeden verpflichtend ist. Die Schule wird von der elterlichen Erwartungshaltung *»als eine Einrichtung angesehen, die den Lebenserfolg des Kindes garantiert bzw. zu garantieren hat.«* (Kron 2013, 210).

Die Peergroup ist deswegen bedeutsam als Lernbereich, weil hier Rollen und Status eines Individuums im sozialen Gesamtgefüge erlernt und Ziele des sozialen Handelns ausgehandelt werden (vgl. Kron 2013, 210f).

Zur Schule, Familie, Peergroup gesellt sich dann die Kinder- und Jugendarbeit: *»Zu ihr sind Einrichtungen zu rechnen, die von der Geburt des Kindes an z.B. an die Stelle der Familie treten oder die Familie in ihrer Erziehungs- und Sozialisationsaufgabe unterstützen, die die Kindheit und Jugendzeit der Heranwachsenden durch organisierte Angebote vielfältiger Art, z.T. bis über den Berufseintritt hinaus, begleiten.«* (Korn 2013, 211) von der Aufgabe her liegen Ziele und Arbeitsweisen der Jugendarbeit oft quer zu den Zielen und Aufgaben der Schule, was aber vom Gesetzgeber und letztlich der Gesellschaft so auch gewollt ist.

In der Berufsausbildung, Duales System, oder Hochschule oder Berufsakademien ist begleitetes Lernen Standard, weil es hier um allgemeine und auch berufsspezifische Schlüsselqualifikationen geht. Schlüsselqualifikationen sind *»wichtige Bedingungen und Voraussetzungen für eine optimale Ausnutzung der Berufskraft des Einzelnen ...«*. (Kron 2013, 211)

Erwachsenenbildung in allen Formen, z.B. auch weitere Berufsqualifikationen, gehört zum Typ lebenslanges Lernen und geht nur in der Verbindung zwischen Selbstlernfähigkeit, Lernwillen und begleitetem bzw. angeleiteten Lernen (vgl. Wittpoh 2006; Korn 2013, S. 212)

Wenn wir uns vom Lebenslauf lösen, dann ist die Unterscheidung Bildungswesen und Kinder-Jugendarbeit und Erwachsenenbildung wichtig. Zum Bildungswesen gehören alle Bereiche, die formale Bildung bedienen, wie z.B. Schule, Ausbildungssystem, Hochschulen usw. Hier gilt die Unterscheidung zwischen Streaming und Setting System (Streaming ist parallele Verlaufen von Schularten, Setting das aufeinander aufbauende Schulartensystem) (Kron 2013, 214). Grundgesetzlich bedient der Artikel 2 GG den Bereich des Bildungswesens: » Artikel 2

(1) Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.

(2) Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit. Die Freiheit der Person ist unverletzlich. In diese Rechte darf nur auf Grund eines Gesetzes eingegriffen werden«

1971 wurde im sog. *Strukturplan für das Bildungswesen* das Modell eines differenzierten Bildungssystems entworfen. Neben das formale Bildungswesen tritt die Kinder- und Jugendarbeit als offenes Bildungssystem hinzu. Dieser Bildungsbereich ist »als klientorientiertes Erziehungs- und Bildungsangebot für die Heranwachsenden, in der Regel zwischen sechs und 27 Jahren, zu verstehen. Er unterstützt, fördert und stimuliert Jugendliche in allen Dimensionen ihrer Persönlichkeitsentwicklung.« (Korn 2013, 215; Deinet & Sturzenhecker 2013; Deinet & Krisch 2013)

Das offene Bildungssystem setzt an den personalen Kompetenzen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen an, die sich auf Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein, Verantwortungsfähigkeit, Gemeinschaftssinn, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft usw. beziehen (Kron 2013, 215). Das offene Bildungswesen ist differenzierter als das formale Bildungswesen und gegenüber gesellschaftlichen Veränderungsprozessen auch sensibler, aber auch besser in der Lage, flexibel darauf zu reagieren. Rechtlich sind die Bemühungen in der Kinder- und Jugendhilfe durch das Sozialgesetzbuch VIII abgesichert. Der Bereich der Kinder- und Jugendarbeit gliedert sich weiter in die Jugendhilfe, die Jugendpflege

und die Jugendfürsorge und ist mit anderen Institutionen des Bildungsbereichs vernetzt. Pädagogische Institutionen¹ lassen sich unter vier Perspektiven erfassen und analysieren (vgl. Kron 2013, 225):

- a. organisationstheoretisch
- b. systemtheoretisch
- c. Interaktionstheoretisch
- d. soziogenetisch

Beim ersten Modell lassen sich Organisationen als rationale, natürliche oder als offene Systeme sehen (vgl. Scott 1986, S. 92ff; Korn 2013, 226). Organisationen zeichnen sich durch Zielgerichtetheit von Tätigkeiten, Formalisierung von sozialen Beziehungen aus. Familie ist z. B. nicht unbedingt von Zielgerichtetheit geprägt, dafür sind die Eltern-Kinder-Rollen ausgeprägt; die Jugendgruppe ist in beiden genannten Merkmalen weicher.

Die Schule als Organisation kann deswegen auch besser definiert werden: *„Schule sei ein zweckrationaler Verband oder eine zweckrationale Veranstaltung mit nachwuchsformenden und -fördernden Zielsetzungen, die aus einem gesamtgesellschaftlichen Interesse abgeleitet sind.“* (Kron 2013, S. 228)

Dagegen ist z.B. der Kindergarten nicht in gleicher Weise wie die Schule als rationale Organisation zu sehen, weil die Zielsetzungen zum Alter der Kinder in Beziehung gesetzt sind - die natürliche Organisation ist dann das bessere Verständnis. Die offene Organisationsform findet man z.B. in Forschungsgruppen oder in spontanen Gruppen und könnte z. B. auch die Organisationsform des Lehrhauses sein, das ich als Modell für die Prädikant_innenarbeit vorschlage. Scott definiert das offene Organisationssystem wie folgt: *»Eine Organisation ist eine Koalition wechselnder Interessengruppen, die ihre Ziele in Verhandlungen entwickelt, die Struktur dieser Koalition, ihre Aktivitäten und deren Resultate sind stark geprägt durch Umweltfaktoren.«* (Scott 1986, S. 47) Die systemtheoretische Betrachtung pädago-

¹ Die Definition von Hillmann lautet (1994, S. 375): *»Institutionen sind Einrichtungen der Gesellschaft, in denen Menschen aufgrund von vorgegebenen und vereinbarten Regeln und Rollen dauerhaft und vorhersehbar handeln.«* Anthropologisch sind Institutionen das Angebot selbstverständlicher und verbindlicher Handlungs- und Verhaltensmuster (Gehlen 1975; Kron 2013, 48) in symbolischer Repräsentationsform; Bellebaum sieht Institutionen schlicht als Handlungsfelder (Bellebaum 1994, S. 57).

gischer Institutionen untersucht die Funktionen eines Systems wie Qualifikation, Selektion bzw. Allokation, Integrations- oder Legitimation (vgl. Fend 1977; Parsons 1997, 161 und 179ff).

Qualifizierung bedeutet immer Qualifizierung in formaler Bildungsabsicht, wenn es also um Zertifikate, Diplome, Examina usw. geht.

Die Selektion »sei die auf Leistung beruhende Verteilung von Chancen auf verschiedene Schullaufbahnen [verstanden, SWE], aufgrund derer eine Allokation, d.h. Zuordnung zu bestimmten Berufsfeldern möglich wird.« (Kron 2013, 237) Unter Integrationsfunktion versteht man pädagogisch den Erwerb gesellschaftskonformer Wertorientierungen (Kron 2013, 237). Der interaktionistische Ansatz, von dessen Leistungen ich persönlich am überzeugtesten bin, untersucht »Feinstrukturen des Miteinanders, die sich nicht in ausgehandelten Rollenbeziehungen, sondern primär in gegenseitigen Typisierungen ausdrücken (Korn 2013, 240; Hurrelmann 1975, 182ff; Habermas 1968/1973).

Individuen, so die Voraussetzung des symbolischen Interaktionismus leisten in hermeneutischer Sicht, was für die Prädikanten zutreffen sein dürfte, Interpretationen, Sinnkonstruktionen und Sinnermittlung (Kron 2013, S. 240).

Der Lehrer ist eher der Begleiter, der Mediator, des Lernprozesses: »Strukturell gesehen eröffnet der Lehrer einen Spielraum, in dem der Schüler sich selbständig mit der Sache auseinandersetzen kann. Hierbei kann der Schüler seine Vorerfahrungen und sein Vorwissen, seine Vorstellungen und Intentionen einbringen. Dieser Prozess kann als »verständiges Lernen« bezeichnet werden ... Vermittlung ist symbolische Interaktion...« Korn 2013, 241; vgl. Dewey 1993, S. 204). Für unseren Zweck darf die soziogenetische Perspektive auf Organisation vernachlässigt werden, weil hier interaktionistische und konstruktivistische Modelle zusammenfließen (vgl. Graz 2008).

III. Zum Modell des Lehrhauses

Insgesamt kann ich hier die These aufstellen, **dass das jüdische Lehrhaus in der Moderne, so wie es von Franz Rosenzweig in der Aufnahme antiken Verständnisses des jüdischen Lehrhauses gedacht war, ein Modell lebensbegleitenden Lernens darstellt** (vgl. Adunka & Brandstätter 1999). Das Lehrhaus wurde 1920 in Frankfurt a.M. von Franz Rosenzweig gegründet, mit dem Ziel, eine Basis zum intellektuellen Austausch zwischen Juden und Christen und ein Forum

der Identifikationsangebote für assimilierte Juden in der Weimarer Zeit zu finden, die sich von den religiösen Wurzeln des Judentums entfernt hatten (vgl. Adunka 1999, S. 11).

Hintergrunderfahrung, diese erwachsenenpädagogische Institution aufzubauen, waren Erfahrungen im ersten Weltkrieg, die Rosenzweig in seinem *Stern der Erlösung* (1921 / 2011) verarbeitete; in seinem Eröffnungsvortrag (»Neues Lernen«) beschrieb Rosenzweig die grundsätzliche Entfremdungserfahrung des Menschen nach dem ersten Weltkrieg (vgl. Adunka 1999, S. 12); bis 1927 bestand das Lehrhaus in seiner von Rosenzweig gedachten Form, bis es dann von Martin Buber 1933/34 wiedergegründet wurde.

Seine Geschichte in Deutschland endete vor dem zweiten Weltkrieg mit dem Wegzug und der Flucht Bubers nach Jerusalem 1938.

Das Lehrhaus sticht natürlich konzeptionell hervor und unterscheidet sich von der Volkshochschule ganz spezifisch: *»Dieses ursprüngliche deutsche Lehrhaus war eine einzigartige Institution, deren Grundprinzip und freie, demokratische Struktur darin bestanden, daß die Lehrenden stets auch die Lernenden waren.«* (Adunka 1999, S. 13)

Nach dem zweiten Weltkrieg entstanden dann neue Lehrhäuser in der Schweiz, in England, in Amerika, in den Niederlanden, in Israel und auch wieder in Deutschland (vgl. dazu noch Bühler 1987; Goldschmidt 1955; Licharz 1985; Marquardt & Stöhr 2009; Sesterhenn 1987; Volkmann 2010).

Für die evangelischen Akademien hat Brandstätter in überzeugende Weise nachgewiesen, dass das Frankfurter Modell Pate stand (Brandstätter 1999, S. 20): *»Seit damals [gemeint ist die Toragabe am Sinai, SWE] besteht die Möglichkeit, sich kein Bild zu machen, die Notwendigkeit, lesen und schreiben zu lernen.«* (Brandstätter 1999, S. 20; vgl. auch Goldschmidt 1994, Band 3, S. 157f; Goldschmidt 2013; 1954; 1957).

Ernst Simon beschrieb das Lehrhaus als **»Suche nach einer neuen Beziehung zum Lernstoff im Sinne intensiver Bildung des Einzelnen in kleinen Arbeitsgruppen. Zweitens die Umkehrung der Lernrichtung im Sinne eines neuen Lehrer-Schüler-Verhältnisses und drittens in einer neuen Tonart ...«** (Brandstätter 1999, S. 23) Das Verhältnis zwischen den Lehrenden und den Lernenden ist anders als in der Schule symmetrisch! Christliche Lehrhaus Traditionen z.B. in den Niederlanden wenden die Symmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden auf Mt

28, 19 an: *19 Geht nun hin und macht alle Völker zu Jüngern: Tauft sie auf den Namen des Vaters und des Sohnes und des heiligen Geistes*, Lk 24,47 · 10,5-6! · 8,11; 22,9; 24,14; 26,13.

Alle Lernenden haben einen Lernbegleiter, der aber in den Prozess des Lernens eingebunden ist. Das bedeutet, dass der Dialog zu einer inhaltlichen und formalen Bestimmung von Erwachsenenbildung wird (vgl. Brandstätter 1999, S. 25; Berger 1997). **Diese Form des Dialogs führt in das ZWISCHEN, das Buber als Raum zwischen Ich und Du bezeichnet - Dialog hat dann mit Begegnung, Verständigung und Selbstreflexion zu tun. In einer pluralen Lerngemeinschaft bedeutet das: »Begegnung und Dialog führen uns hinein in die Unterscheidung von Identität und Differenz. In der Begegnung werden wir dem/r Anderen, dem/r Fremden konfrontiert.«** (Brandstätter 1999, S. 26) **Angewandt auf biblische Texte ist dann die Einsicht wichtig, dass die Bibel ein dialogisches Buch par Excellence ist und dass darin die Gottesbeziehung des Menschen als Gespräch und Begegnung beschrieben ist** (Brandstätter 1999, S. 29).

Dann geht es in jedem Lernprozess, dem die Bibel zugrunde liegt, um Erziehung und Bildung im Antlitz Gottes, dem man sich nicht entziehen kann und Dialog kann dann als Teilnahme und Mitleiden Gottes beschrieben werden (Brandstätter 1999, S. 30): *»Das Antlitz des Anderen ersucht mich und gebietet mir gleichzeitig, ihm zu dienen. Im schutzlosen Antlitz des/der Anderen ist Schutzlosigkeit erkennbar und völlig Fremdheit ...«* Brandstätter 1999, S. 30 und Lévinas 1983, S. 211ff)

Die begleitete Lerngemeinschaft wäre zugleich auch eine paradoxe Gemeinschaft, weil sie als Gemeinschaft von Fremden sich in dem Maß als akzeptieren müsste, wie sie sich ihre Mitglieder als Fremde erkennen (Brandstätter 1999, S. 32 und Lévinas 1983, S. 213).

In Bezug auf das Frankfurter Lehrhaus von Rosenzweig wird das symmetrische Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden so auf den Punkt gebracht: *»Jeder Dozent war Meister seines eigenen Fachs, aber das waren die meisten Hörer ebenfalls, und erst im Austausch der verschiedenen Kenntnisse kam es zur echten Erkenntnis von Zusammenhängen und gegebenenfalls zur Begeisterung für das Judentum in all seinen Erscheinungen.«* (Hallo 1999, S. 78)

Das Lernen ist individuell gesehen auf die Selbstständigkeit des Lernenden bezogen, weil sie aber in ein dialogisches Gruppengeschehen einbezogen ist, wird der

Lernvorgang auch auf das Leben selbst, auf die eigene Lebenserfahrung und die der anderen bezogen (vgl. Yaras 1999, 163; Zuidema 1999, S. 167).

Die Funktion des Lernbegleiters liegt also auf der Hand: Der Lernbegleiter soll den Lernenden beim Lernen begeistern.

Im Lehrhaus neuer Prägung kommt man 2 Wochen vorbereitet in kleinen Lerngruppen zusammen, um dann für zwei Stunden oder einen gewissen Zeitblock miteinander zu lernen (vgl. Zuidema 1999, S. 167): **Lernen geschieht »nicht mehr aus der Tora ins Lebens, sondern umgekehrt, aus dem Leben, aus einer Welt, die vom Gesetz nichts weiß ... zurück in die Tora.«** (Zuidema 1999, S. 169; vgl. auch Schmied-Kowarzik 1988, S. 375)

IV. Schlussfolgerungen

Das Modell des Lehrhauses auf die pädagogische Arbeit mit Prädikant_innen im Umgang mit biblischen Texten zur Vorbereitung der Predigt setzt am Verständnis der Priesterschaft aller Gläubigen an. Das bedeutet, dass es im evangelischen Grundverständnis von Lernen und Bildung keine Laien gibt, sondern professionell theologisch ausgebildete Personen und nicht professionell theologisch ausgebildeten Personen, die sich im Aneignungs- und Kommunikationsprozess biblischer Texte in beiden Rollen begegnen, als Lernende und Lehrende zugleich und abwechselnd. Zur Grundbedingung einer solchen Lerngruppe gehört ein Selbstverständnis, das sich im evangelischen Rechtfertigungs- und Heiligungsgedanken wiederfindet und Glaubende durch den Glauben befähigt, Pluralität zuzulassen und produktiv mit Pluralität und Heterogenität umzugehen. Einerseits muss die Unverfügbarkeit des Fremden, Anderen als Freiheit geachtet werden, andererseits zielt Bildung darauf, die Befähigung zur Freiheit anzustreben. Nur dieses Dilemma bewusster Bildung hält die Hoffnung auf Humanität wach, wird aber keine Garantie für das Gelingen übernehmen können (Schwendemann 2010, S. 1). **Theologisch geht es um Modelle des Wahrheitsanspruchs in exklusiver, inklusiver oder pluralistischer Art und Weise** (vgl. Hilger et al. 2003).

Exklusiv bedeutet hier, dass es religiöse oder sogar theologische Wahrheit nur in einer Religion geben kann. Der inklusive Ansatz geht ebenfalls vom Heil in Christus aus, an dem Angehörige anderer Religionen partizipieren können, wenn auch in anonymer Weise. Der pluralistische Ansatz zielt auf eine gleichberechtigte, nicht abgestufte Verständigung zwischen den Religionen und ist

ein vor allem im angelsächsischen Bereich praktizierter Ansatz (Hilger et al. 2003, S. 436). Jemand, der diese Kompetenz im Umgang mit anderen Welteinstellungen nicht erworben hat, wird schnell Opfer einer vereinfachenden Weltsicht. Patchworkidentitäten suggerieren, dass man die nötigen Kompetenzen im Umgang mit Pluralität bereits erworben habe und dass die Optionen, die man für sich selbst getroffen hat, schon deswegen richtig seien, weil sie auf einer individuellen Wahl beruhen.

Aus vorgegebenen religiösen Bausteinen wird eine eigene Art der Sinnfindung und Sinnantwort zusammengestellt. Aber auch hier findet Begegnung kaum wirklich statt.

In jüngster Zeit hat sich aber ein interkulturelles Verständnis von Wahrheit etabliert, das den relationalen und dialogischen Charakter von Wahrheit betont und konsequenterweise in den pluralismusfähigen theologischen Ansatz hineingehört (vgl. Hilger et al. 2003, 437 (Anm. 22)).

Sich dialogisch auf die Suche nach Wahrheit zu begeben, bedeutet nicht, eigene Einsichten und Erkenntnisse aufzugeben, sondern gegenüber anderen Wahrheitsansprüchen aufgeschlossen zu sein (vgl. Knitter 1995). **Wenn jedoch dieser Ansatz damit verwechselt wird, dass die Suche nach Wahrheit relativiert wird, dann kommt die Beziehung zu Gott dabei zu kurz. Es geht immer um den Menschen, um den Einzelnen, der einem anderen Menschen oder anderen Menschen und Gott begegnet. Begegnung ist nur möglich, wenn man um sich selbst und um die Fremdheit des anderen weiß. Sie kann sich nur ereignen, wenn das Geheimnis des anderen bewahrt bleibt, aber man sich begegnen will, ohne jeden Aspekt von Nutzbarmachung. Nur Personen können am Leben anderer teilnehmen und teilhaben.**

Interkulturelles und interreligiöses Lernen als Möglichkeit, Begegnung zu eröffnen, tun hier also Not, weil die Muster von innen und außen, draußen und drinnen, fremd und nichtfremd, mit denen andere Lebensformen auf Distanz gehalten werden könnten, nicht mehr hinreichend funktionieren, sondern die Erfahrung des Fremden zur Alltagserfahrung geworden ist. Er ist der Ambivalente, der gewohnte Muster infragestellende, der Unentscheidbare. Der Andere entzieht sich dem Totalitätsanspruch des Uniformen. Begegnung mit dem Fremden als Anderem meint dann eine eigenartige Beziehung, welche die Andersheit des anderen zulässt und die Selbstidentität des herrschen wollenden Subjekts verlässt (vgl. Loycke 1992).

Die Begegnung mit dem Anderen ist nur in einer Haltung der Selbstgewissheit und in einer wertschätzenden Haltung ihm gegenüber möglich. Das ist eine hörende, wahrnehmende, wartende, respektierende Haltung. Warten auf den Anderen öffnet das Spiel der Freiheit und fordert zur Antwort und zu einer ursprünglichen Verpflichtung heraus. Ich bin dem Anderen verpflichtet, wenn ich ihn als Anderen zulasse, ich schulde ihm sein Anderssein (vgl. Buber 1963, S. 984).

Durch Bildung in Form von Pluralismuserwerb wird die Möglichkeit der Begegnung überhaupt erst eröffnet. Dieser versteht sich als inklusiv, weil er gemeinsame Grundstrukturen der Religionen gelten lässt (Zahrnt 1994, S. 200f). Pluralismus eröffnet so etwas wie eine Deutemöglichkeit von Wirklichkeit bzw. der Beziehungen in dieser Wirklichkeit (vgl. Behloul & Baumann 2005; Topitsch et al. 1983). Wenn diese Beziehungen nicht mehr wahrgenommen werden können, wird der Pluralismus zu einem normativen Problem. Es entsteht also dort, wo die Balance zwischen Pluralisierung und Stabilisierung aufgehoben scheint, das, was einer Aufhebung von Kultur gleichkommt.

Für den christlichen Glauben ist dabei konstitutiv, dass die Glaubensbegründung dem Zugriff des Menschen entzogen ist und von außen, d. h. durch den Heiligen Geist, an den Menschen herangetragen wird, also unverfügbares Werk Gottes ist. In dieser Unverfügbarkeit und gleichzeitigen Pluralität der Zugänge zum Glauben (vgl. Härle 2007, S. 49-80) begründet sich christliche Freiheit, die verbietet, den eigenen Glaubenszugang als verbindlich für andere zu etablieren. Denn letztlich kann nur Gott Glauben schaffen und der Glaube des Anderen menschlichem Zugriff entzogen bleiben.

Das, was unmittelbar zur Konstitution des christlichen Glaubens gehört, ist also ein Pluralismus aus Glauben – die Vielfalt des Glaubens ist aus christlicher Sicht geradezu notwendig, wird aber nicht vom Universalitätsanspruch des Glaubens berührt.

Die Einsicht in die Bedingungen der eigenen Glaubensgewissheit ist insofern Bedingung der Möglichkeit der Anerkennung der Glaubensgewissheit des Anderen; beide Einsichten und Glaubensgewissheiten unterliegen jedoch der Kritik der Wahrheit der Christusbotschaft. Pluralismus im Christentum ist also im Wesen von Kirche als Glaubens- und Lerngemeinschaft begründet; Glaubende sind zu einer Gemeinschaft verbunden, in der die eigene Identität nicht aufgehoben, sondern be-

gründet ist. Ein derartiges Konzept verschränkt radikale Pluralität mit dem Konzept gegenseitiger Wertschätzung und Wertschätzung von Differenz (vgl. Kimmmerle 1987; Lyotard 2005; *Irigaray & Rajewsky* 1991).

Literaturverzeichnis

- Adunka, Evelyn (1999): Einleitung. In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Dt. Erstaug. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 11–18.
- Adunka, Evelyn; Brandstätter, Albert (Hg.) (1999): Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Dt. Erstaug. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft).
- Behloul, Samuel M.; Baumann, Martin (Hg.) (2005): Religiöser Pluralismus. Empirische Studien und analytische Perspektiven. Bielefeld: Transcript-Verlag (Kultur und soziale Praxis).
- Bellebaum, Alfred (1994): Soziologische Grundbegriffe. Eine Einführung für soziale Berufe. 12., erg. Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Berger, Peter L. (Hg.) (1997): Die Grenzen der Gemeinschaft. Konflikt und Vermittlung in pluralistischen Gesellschaften; ein Bericht der Bertelsmann Stiftung an den Club of Rome. Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung.
- Brandstätter, Albert (1999): 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. Erstaug. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 19–37.
- Buber, Martin (1963): Schriften zum Chassidismus. München: Lambert Schneider (Werke, / Martin Buber ; 3).
- Bühler, Michael (1987): Das Freie Jüdische Lehrhaus - eine andere Frankfurter Schule. Hg. v. Raimund Sesterhenn. München u.a.: Schnell & Steiner (Schriftenreihe der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg).
- Dewey, John; Hylla, Erich; Oelkers, Jürgen (Hg.) (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Nachdr. der 3. Aufl. Braunschweig, Westermann, 1964. Weinheim: Beltz (Pädagogische Bibliothek Beltz, 8).
- Fend, Helmut (1977): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. 4. Aufl. Weinheim: Beltz (Forschungsarbeiten aus dem Zentrum 1, Bildungsforschung (Sonderforschungsbereich 23) der Universität Konstanz, 71).
- Garz, Detlef (2008): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Lehrbuch).
- Gehlen, Arnold (1975): Anthropologische Forschung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Rowohlts deutsche Enzyklopädie, 138).

- Goldschmidt, Hermann Levin (1954): Die Reich-Gottes-Botschaft des Judentums. Zürich: Für ein Jüdisches Lehrhaus Zürich.
- Goldschmidt, Hermann Levin (1955): Der erste Schritt zum neuzeitlichen Jüdischen Lehrhaus. [Mit] Jahresbericht [u.] Rechnungsablage 1954/55. Zürich: Dr. Hermann Levin-Goldschmidt (Für ein Jüdisches Lehrhaus, Veröffentl. 5).
- Goldschmidt, Hermann Levin (1957): Das Vermächtnis des deutschen Judentums. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Goldschmidt, Hermann Levin; Goetschel, Willi (2013): Werkausgabe. In neun Bänden. Dt. Erstaussg. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Philosophie).
- Habermas, Jürgen (1973): Kultur und Kritik. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch, 125).
- Hallo, William W. (1999): 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. Erstaussg. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 71–85.
- Härle, Wilfried (2007): Dogmatik. 3., überarb. Aufl. Berlin: 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.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Bildungstheoretische Schriften. Frankfurt am Main: Syndikat (3).
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt am Main: Syndikat Autoren- u. Verl.-Ges (Bildungstheoretische Schriften, / Heinz-Joachim Heydorn ; Bd. 3).
- Hilger, Georg; Leimgruber, Stephan; Ziebertz, Hans-Georg; Bahr, Matthias (2003): Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf. 2. Aufl. München: Kösel.
- Hillmann, Karl-Heinz; Hartfiel, Günter (1994): Wörterbuch der Soziologie. 4., überarb. und erg. Aufl. Stuttgart: Kröner (Kröners Taschenausgabe, 410).
- Hurrelmann, Klaus (1975): Erziehungssystem und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Rororo Studium). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-663-01255-9>.
- Irigaray, Luce; Rajewsky, Xenia (1991): Die Zeit der Differenz. Für eine friedliche Revolution. Dt. Erstaussg. Frankfurt/Main: Campus-Verl. (Reihe Campus, 1038). Online verfügbar unter http://www.gbv.de/dms/faz-rez/910708_FAZ_0031_31_0001.pdf.
- Kimmerle, Heinz (Hg.) (1987): Das Andere und das Denken der Verschiedenheit. Akten e. internat. Kolloquiums. Amsterdam: Grüner (Schriften zur Philosophie der Differenz, Bd. 1).

- Knitter, Paul F. (1995): One earth, many religions. Multifaith dialogue and global responsibility, New York: Orbis Books.
- Lange, Ernst (1980): Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche. Hg. v. Rüdiger Schloz. München: Kaiser (Edition Ernst Lange, 1).
- Lévinas, Emmanuel (1983): Die Spur des Anderen. Unters. zur Phänomenologie u. Sozialphilosophie. Freiburg/Breisgau, München: Alber (Alber-Broschur Philosophie).
- Licharz, Werner (Hg.) (1985): Lernen und Lehren im Jüdischen Lehrhaus. Frankfurt am Main: Haag und Herchen (Arnoldshainer Texte, 38).
- Loycke, Almut (Hg.) (1992): Der Gast, der bleibt. Dimensionen von Georg Simmels Analyse des Fremdseins. Frankfurt/Main, New York, Paris: Campus-Verl.; Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme (Edition Pandora, Bd. 9).
- Lyotard, Jean-François (2005): The postmodern condition. A report on knowledge. Repr. Manchester: Manchester Univ. Press (Theory and history of literature).
- Marquardt, Friedrich-Wilhelm; Stöhr, Martin (Hg.) (2009): Auf einem Weg ins Lehrhaus. Leben und Denken mit Israel. Frankfurt am Main: Lembeck.
- Mette, Norbert; Rickers, Folkert (Hg.) ((2001)): Lexikon der Religionspädagogik. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Otto, Gert ((2001)): Art. Lernen. In: Norbert Mette und Folkert Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2. Darmstadt: Wiss. Buchges, S. Sp. 1218-1222.
- Parsons, Talcott (1997): Sozialstruktur und Persönlichkeit. 5., unveränd. Aufl. Eschborn bei Frankfurt am Main: Klotz.
- Rausch Jürgen; Schwendemann, Wilhelm (2013): Action competence of teachers through diversity. In: *Studia z Teorii Wychowania : półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*.
- Rosenzweig, Franz (1921): Der Stern der Erlösung. Frankfurt a.M.: Kaufmann. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:30-181590002003f>.
- Rosenzweig, Franz (2011): Der Stern der Erlösung. [9. Aufl.]. Berlin: Suhrkamp (Bibliothek Suhrkamp, Bd. 973).
- Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Hannover: Schroedel.
- Roth, Heinrich (1976): Bildsamkeit und Bestimmung. 4. Aufl. Hannover: Schroedel (Pädagogische Anthropologie, / Heinrich Roth ; Bd. 1).
- Schloz, Rüdiger; Lange, Ernst (Hg.) (1980): Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche. München, Gelnhausen: Kaiser; Burckhardthaus (Lese-Zeichen, ; 1).

- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (Hg.) (1988): Der Philosoph Franz Rosenzweig (1886-1929). Internationaler Kongress : Papers. Freiburg, München: Karl Alber.
- Schönherr, Albrecht (1975): Die Kirche als Lerngemeinschaft. In: *Die Zeichen der Zeit*.
- Schönherr, Albrecht (1981): 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: Evangelische Verlagsanstalt.
- Schwendemann, Wilhelm (2010): Bildung und interreligiöser Dialog, in: Theologisch-Praktische Quartalsschrift 158/2010, Heft 2, S. 148-159.
- Scott, W. Richard (1986): Grundlagen der Organisationstheorie. Frankfurt/Main [u.a.]: Campus-Verl.
- Sesterhenn, Raimund (Hg.) (1987): Das Freie Jüdische Lehrhaus - eine andere Frankfurter Schule. Katholische Akademie der Erzdiözese Freiburg. München, Zürich: Schnell u. Steiner (Schriftenreihe der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg).
- Topitsch, Ernst; Vogel, Hans-Jochen (1983): Pluralismus und Toleranz. Alternative Ideen von Gesellschaft. Köln: Bachem (Walter-Raymond-Stiftung: Kleine Reihe, 31).
- Volkman, Michael (2010): "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 (1999): Das Martin-Buber-Institut und das Seminar für Volkslehrer. In: Evelyn Adunka und Albert Brandstätter (Hg.): Das jüdische Lehrhaus als Modell lebensbegleitenden Lernens. Dt. Erstaug. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 155–163.
- Zahrnt, Heinz (1994): Mutmassungen über Gott. Die theologische Summe meines Lebens. München, Zürich: Piper.
- Zuidema, Willem (1999): 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. Erstaug. Wien: Passagen-Verl. (Passagen Gesellschaft), S. 165–171.