

75/BA 5923 - 45
RELIGIONSPÄDAGOGISCHE
BEITRÄGE 45/2000

Universitätsbibliothek

- 8. Feb. 2001

Mendl, Heldendämmerung

Ziebertz, Im Mittelpunkt der Mensch?

Zwergel, Identität und Sinnstiftung

Hunze/Feeser, Von der Normativität zur Generativität

Kuld/Rendle/Sauter, Tod – und was dann?

Kollmann, Menschen mit Behinderungen

Langenhorst, Lernchance Solidarität

Fuchs, Schulpastoral

Koenen, Das Jonabuch in Schulbüchern

Schwillus, Zum Stand des Ethikunterrichts

Kießling, Der Geist der Liebe

Stachel, Sigrid Undset

Zeitschrift der Arbeitsgemeinschaft
Katholischer Katechetik-Dozenten(AKK)

ISSN 0173-0339

Georg Langenhorst

Lernchance Solidarität: Diakonisches Lernen im Religionsunterricht

Ist „Solidarität“ eine jener Grundhaltungen, die zu Beginn des dritten christlichen Jahrtausends als wertvolle moralische Kraft künftiger Gesellschaftsgestaltung gilt? Wird das Sozialklima unserer westlichen Industriegesellschaften von dem Bewusstsein getragen, dass solidarisches Handeln eine Grundkomponente des Umgangs miteinander sein muss?

1. Zeitgeistsplitter – und ihre Deutung

In wenigen Zeitgeistsplittern möchte ich das soziale Klima der Gegenwart aufrufen – fragmentarisch, mosaikartig, aber doch repräsentativ:

- Im Sommer 2000 bringt der führende Eiscremekonzern Langnese ein drei DM teures Luxuseis auf den Markt, das den Namen „Magnum Ego“ trägt. „Ego“ ist offensichtlich so positiv besetzt, dass man damit Werbung machen kann...
- Direkt damit zusammen hängt der auf Aufklebern, Postern und erneut aus der Werbung bekannte Spruch: „man gönnt sich ja sonst nichts“ – bevorzugt eingesetzt im Zusammenhang mit Luxuswaren, ein ironisches Understatement, mit dem man sich die Selbstverständlichkeit seines Reichtums kalt lächelnd als gerechte Belohnung für erbrachte Leistungen zuspricht: „das ha'm 'mer uns verdient“...
- Zynisch wird diese nach außen getragene Einverständniserklärung mit der eigenen Erfolgsgeschichte in dem Autoaufkleber „Eure Armut kotzt mich an“, in dem endgültig nicht nur das Ego begeistert gefeiert wird, sondern zudem alle nicht so Erfolgreichen als Loser abgestempelt und marginalisiert werden...

Nur drei Zeitgeistsplitter, in denen einmal die Hochstilisierung des erfolgreichen Ego aufscheint, in denen gleichzeitig die zunehmende Entsolidarisierung deutlich wird. Damit ist das Gesamtbild aber noch nicht zureichend ausgeleuchtet. Begleitet wird die aufgezeigte Tendenz von einer Bewegung, die auf eine gegenteilige Strömung hinzuweisen scheint. Neben der Entsolidarisierung zeigen sich massive Erscheinungen von Solidarisierungsbewegungen dort, wo das Eigeninteresse direkt betroffen ist. Gehört man selbst zu den von Politik oder anderen Mächten Benachteiligten, so schließen sich schnell und effektiv Interessenverbände zusammen: Protestbewegungen gegen Benzinpreiserhöhungen zugunsten der sogenannten Ökosteuer etwa, Bürgerbewegungen für den Bau von Umgehungsstraßen in verkehrsbelasteten Orten, Nachbarschaftsgruppen, die sich gegen unliebsame Ansiedlungen in ihrem Lebenskreis aussprechen, seien das Privatbordelle, Asylunterkünfte oder Behinderteneinrichtungen (der Zynismus dieser Aussage ist nicht der meinige). Diese massiv auftretenden, in sich natürlich ganz eigenständig einzuschätzenden Solidarisierungsbewegungen möchte ich gar nicht bewerten. Wichtiger ist die Frage: Widerspricht dieses Phänomen tatsächlich der oben benannten Tendenz zur *Entsolidarisierung*? – Nur auf den ersten Blick, denn tatsächlich geht es hier ja stets nur um Bewegungen, in denen allein der Zusammenschluss Gleichgesinnter die Privatinteressen des Egos durchsetzen kann. Beide aufgerissenen

Strömungen ergänzen also einander: So wie das einzelne Ego immer stärker als ein bedingungslos positiver Wert herausgestellt wird, so sehr dienen notwendige Interessenvertretungen den Zielen dieses Ego.

Mit dem, was das Christentum unter „Solidarität“ versteht; mit dem, was Diakonie als praktizierte Nächstenhilfe meint, hat das bislang Geschilderte wenig zu tun. Darum aber soll es im Folgenden gehen: Gegen die Tendenzen zur Entsolidarisierung in der Gegenwartsgesellschaft möchte ich die genuin christliche Alternative profilieren – aus der Überzeugung heraus, dass dem Feld der praktizierten Solidarität für das gegenwärtige und künftige Profil des Christentums nach Innen und Außen eine Schlüsselrolle zufällt. Was einen Christen in unserer Zeit auszeichnet, das kann gerade in seinem solidarischen Verhalten anderen Menschen gegenüber als Wärmestrom aufscheinen.

„Lernchance Solidarität“, damit ist somit dreierlei gemeint:

- Erstens: Stichwort *Solidarität*; damit ist gemeint, dass eine der großen Zukunftschancen des Christentums in unserer Gesellschaft gerade darin liegt, eine andere Form des solidarischen Miteinanders vorzuleben und damit eine andere Wertigkeit der Lebensinhalte anzubieten.
- Zweitens: Stichwort *Lernen*; damit ist gemeint, dass man dieses solidarische Leben einüben, also lernen kann und muss. Einer der zentralen Orte dieses Lernens ist der schulische Religionsunterricht.
- Drittens: Stichwort *Chance*; damit ist gemeint, dass dieses Lernen als große sowohl schulische als auch individuelle Chance begriffen werden darf. Ich wähle dabei – in Aufnahme einer Sprachregelung meines evangelischen Weingartener Religionspädagogenkollegen Horst Klaus Berg – bewusst den Begriff *Lern-Chance* anstelle des üblichen *Lern-Ziel*. Wer von Lernzielen spricht impliziert ja, dass derjenige, der ein solches formuliert, „die ‘Sache’ schon hat und nun ihre Bedeutung für den Lernprozess bestimmt“, wohingegen die Rede von „Chancen“ voraussetzt, dass „der, der einen Lernprozess anzustoßen hat, zunächst einmal für sich selbst sucht“¹. Gerade „Solidarität“ ist aber immer eher ein Zielbegriff, eine Perspektive, als bereits vollends ausgeleuchtete und bereits eingelöste Zielvorstellung. Außerdem macht der Begriff *Lernchance* deutlicher, dass es um die *Perspektiven der Lernenden* – nicht der Lehrenden – geht; darum, welche Chancen sich den Subjekten des Lehr- und Lernprozesses ganz persönlich eröffnen.

Mit der Formulierung „Lernchance Solidarität“ greife ich dabei den vielbeachteten Appell auf, den der Psychoanalytiker *Horst Eberhard Richter* in seinem schon 1974 erschienenen Buch² „Lernziel Solidarität“ in die Öffentlichkeit einbrachte. Der katholisch Pastoraltheologe *Hermann Steinkamp* geht freilich davon aus, dass dieser Appell gerade in den Kirchen lange Zeit fruchtlos blieb, wenn er in seiner 1994 erschienenen Studie „Solidarität und Parteilichkeit“ die Christen unserer Gesellschaft „in Sachen Solidarität als Lernbehinderte, als Legastheniker“ bezeichnet und so eine „Alphabetisierung in bezug auf das ‘Lernziel Solidarität’“³ einfordert. So sehr mir die hier impli-

¹ *Horst Klaus Berg*: Grundriß der Bibeldidaktik. Konzepte – Modelle – Methoden (München/Stuttgart 1991), S. 38.

² *Horst Eberhard Richter*: Lernziel Solidarität (Reinbek 1974).

zierte Analyse in ihrer Pauschalität fragwürdig scheint, so wichtig ist dennoch die neue Fokussierung auf die Lernchance Solidarität in spezifisch christlichem Geist. Was also bedeutet es, die Lernchance Solidarität als Dimension des schulischen Religionsunterrichtes neu zu betonen? Was prägt den Begriff, was prägt die pädagogischen Rahmenbedingungen? Ich verankere die Lehr- und Lernprozesse im Bereich Solidarität in dem breiteren didaktischen Feld des diakonischen Lernens. Diesem Begriff gilt so zunächst die Aufmerksamkeit.

2. Diakonisches Lernen: Begriff und religionspädagogische Bedeutung

In den letzten Jahren ist den Kirchen immer deutlicher geworden, dass ihr gegenwärtiges und künftiges Profil in den westlichen Industriegesellschaften vor allem an dem Bereich der caritativen Diakonie gemessen wird. Was mit dem Begriff Diakonie dabei gemeint ist, hat der katholische Tübinger Pastoraltheologe *Ottmar Fuchs* überzeugend benannt: „Die Diakonie erfüllt sich in einem gegenseitig helfenden und befreienden Umgang miteinander, insbesondere aber mit bedürftigen, notleidenden und benachteiligten Menschen, aus der Quelle der den Menschen von Gott gegebenen unbedingten Solidarität und unerschöpflichen Versöhnung heraus.“⁴

Dass die Diakonie als Nächstenhilfe – neben der Liturgie und der Verkündigung (Martyria), aber in unlösbarer Verflechtung mit diesen beiden Bereichen – zu den drei großen praktischen Stützpfählen des Christentums gehört, ist der Kirche dabei schon von alter Zeit her deutlich. Mehr als früher muss sich ihre Glaubwürdigkeit jedoch heute an ihrem praktischen sozialen Handeln bewahrheiten. Das ist aber nur dann möglich, wenn diese Bewahrheitung sich nicht gleichzeitig dem gesamtgesellschaftlichen Trend zur Delegation, Spezialisierung und Professionalisierung anschließt. Diakonie betrifft also nicht nur die evangelische Institution „Diakonie“⁵, nicht nur das katholische Hilfswerk „Caritas“ oder andere Verbände – so wichtige und unverzichtbare Arbeit dort auch in christlichem Geist geleistet wird –, sondern gleichzeitig, oder besser: primär jeden einzelnen Christen und jede christliche Gemeinschaft und Gemeinde. Kaum überraschend deshalb, dass sich in den letzten Jahren eine deutliche Rückbesinnung auf den Bereich der Diakonie feststellen läßt, sei es im dogmatischen Feld der Ekklesiologie, sei es im Bereich der Pastoraltheologie⁶ oder eben der Religionspädagogik⁷, wo zuletzt mehrere Themenhefte zu gerade diesem Bereich erschienen sind.

Nicht nur die Tatsache, dass diakonisches Handeln das christliche Profil in der Gesellschaft auszeichnet, ist jedoch in den letzten Jahren wieder verstärkt in das kirchliche Bewusstsein getreten, sondern gerade auch der Aspekt, dass dieses *diakonische Han-*

³ *Hermann Steinkamp*: Solidarität und Parteilichkeit. Für eine neue Praxis in Kirche und Gemeinde (Mainz 1994), S. 98.

⁴ *Ottmar Fuchs*: Der Religionsunterricht als Diakonie der Kirche!?, in: Katechetische Blätter 114 (1989), S. 848-855, hier: S. 849.

⁵ Vgl. dazu: Herz und Mund und Tat und Leben. Grundlagen, Aufgaben und Zukunftsperspektiven der Diakonie. Eine evangelische Denkschrift, hrsg. vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Gütersloh 1998).

⁶ Vgl. z. B. das Themenheft „Diakonie: Kirche für andere“, Concilium 24 (1988), Heft 4.

⁷ Vgl. z. B. die Themenhefte „Diakonie - Wesensvollzug der Kirche“; Religionsunterricht an höheren Schulen 41 (1998), Heft 1; „Diakonisches Lernen“, Christenlehre/Religionsunterricht - Praxis 51 (1998), Heft 2.

deln lernbar und lehrbar ist. Die 1998 herausgegebene Denkschrift der EKD zur Zukunft der Diakonie hebt bewusst die „Notwendigkeit, diakonisches Lernen ausdrücklich zu organisieren“⁸ hervor. Dass man christliches Hilfehandeln lehren und lernen kann, ist Grundüberzeugung und Grundanliegen von Verfechtern des diakonischen Lernens. Hinweise in diese Richtung finden sich auch in offiziellen Erklärungen von katholischer Seite. Die Würzburger Synode formulierte dies 1974 wie folgt: Es geht dem Religionsunterricht „nicht nur um ein Bescheidwissen über Religion und Glaube, sondern immer auch um die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst“. Zu diesem Glauben aber gehört unabdingbar das „Dasein für andere“, insofern ist Religionsunterricht „unter diakonischem Aspekt zu sehen“⁹. Ähnlich in der Schrift der deutschen Bischöfe „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ von 1996. Auch dort wird hervorgehoben, dass eine der Hauptaufgaben des Religionsunterrichtes die Bewusstseinschärfung dafür sein muss, für andere dazusein, und dem „Kältestrom des Eigeninteresses“ einen „Wärmestrom des *'Für-andere-Seins'*“¹⁰ entgegenzusetzen. Nachfrage: Ist das möglich? Ist das unter den realen schulischen Bedingungen vor Ort umsetzbar?

3. Diakonisches Lernen in der Schule?

Das Interesse für den Bereich des diakonischen Lernens hat also in den letzten Jahren spürbar zugenommen. Das war nicht immer so. Wenn man etwa im Stichwortverzeichnis des „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr“¹¹ von 1984 einen Eintrag zu „sozialem Lernen“ oder „diakonischem Lernen“ sucht, so bleibt die Suche vergebens. Genau dasselbe gilt für das „Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe“ von 1986. Der „Grundlagenplan“ nimmt zwar in die siebte Klasse eine Unterrichtseinheit zur „Nächstenliebe“ auf, interessanterweise liegt das Schwergewicht hier jedoch gerade auf der „organisierten Nächstenliebe“¹² in den kirchlichen Hilfswerken. Zwar wird die Verantwortung auch jedes einzelnen Menschen betont, insgesamt wird jedoch der Eindruck gerade verstärkt, in den Hilfswerken spiele sich die entscheidende soziale Nächstenhilfe bereits ab. So wird hier eher ein Wissen über organisierte Nächstenliebe vermittelt – das Wort Solidarität fällt nicht –, als dass ein Lernen über und in Solidarität angestrebt würde. Und selbst in *Anton Buchers* jüngst veröffentlichter empirischen Studie „Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe“ fehlen in allen Befragungs- und Auswertungsrubriken das Stichwort „Soziales Lernen“ oder ähnliche Kategorien, so dass ein empirischer Blick auf dieses Lernfeld im Religionsunterricht auf aktueller Datenbasis gar nicht möglich ist.

⁸ Herz und Mund und Tat und Leben, a.a.O., S. 62.

⁹ Der Religionsunterricht an der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland, S. 30, 31.

¹⁰ Die deutschen Bischöfe: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Erklärung von 27.09.1996, S. 65.

¹¹ Vgl. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5. bis 10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan, hrsg. von der Zentralstelle Bildung der deutschen Bischofskonferenz (Köln 1984).

¹² Ebd., S. 56f.

Trotzdem: Den aufgezeigten Beobachtungen steht eine mindestens zweifach begründete Gegenbewegung gegenüber: Zum einen hat sich die Religionspädagogik spätestens seit Ende der 70er Jahre insgesamt der zuvor strategisch weitgehend ausgeblendet affektiven Dimension schulischen Lernens wieder verstärkt zugewandt. Bildungstheoretisch und anthropologisch motiviert rückte – und rückt weiterhin – eine ganzheitlich orientierte Konzeption in den Vordergrund. Die zweite Begründung für die Neuentdeckung des diakonischen Lernens wendet den Blick auf das Feld der Soziologie: Die zu Beginn skizzierte gesellschaftliche Gesamtentwicklung hin zu einer immer stärkeren Ego-Zentrierung erforderte in den zurückliegenden zehn Jahren eine christliche Gegenbesinnung, die sich vor allem in dem am 28. Februar 1997 von den beiden deutschen Großkirchen gemeinsam herausgegebenen Sozialwort „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit“ manifestiert. Eindeutig heißt es dort: „Die christliche Option für die Armen, Schwachen und Benachteiligten besteht gegenüber diesen Tendenzen auf der Pflicht der Starken, sich der Rechte der Schwachen anzunehmen.“¹³ Diakonisches Lernen als Lernen von Solidarität ist der Versuch, diese hier klar benannte christliche Option in konkrete Lernprozesse umzusetzen.

Ein Blick auf die 13. Shell-Jugendstudie (2000) verankert diesen Versuch auch auf der Seite der Lernenden, also der Kinder und Jugendlichen in unserer Gesellschaft. Durch diese Verankerung wird deutlich, dass die anfangs genannten „Zeitgeistsplitter“ das tatsächliche Spektrum eben doch nicht vollends erfasst haben. Die Wertedimension „Menschlichkeit“¹⁴, konkretisiert als „Toleranz und Hilfsbereitschaft“, nimmt in der Shell-Studie den zweiten Platz auf der Wichtigkeitsskala ein, hinter dem Feld der „Autonomie“ – konkretisiert als „Kreativität und Konfliktfähigkeit“. Damit kommt dem Bereich der „Menschlichkeit“ ein höherer Stellenwert zu als etwa den Wertedimensionen „Attraktivität“ oder „Berufsorientierung“. Den Äusserungen und Selbsteinschätzungen der Jugendlichen zufolge ist es also wichtig „hilfsbereit gegenüber anderen Menschen“ zu sein; „mit anderen teilen, etwas abgeben können“, oder „Menschen, die anders sind“ zu „akzeptieren“ – so die inhaltlichen Füllungen des Begriffs Menschlichkeit in dieser Studie. Diese Einschätzung steht dem vorherrschenden Bild einer leichtlebigen und oberflächlichen *fun-generation* entgegen. Die Kommentatorin dieses Abschnitts der Shell-Studie 2000 *Yvonne Fritzsche* deutet den Befund dahingehend, dass sich hier der „Wunsch nach sozialer Integration des Individuums“ ausdrückt, der nicht nur eigene Beheimatung umfasst, sondern auch die soziale Wendung nach außen. Ob sich dieser Wunsch tatsächlich in sozialer Ausrichtung und Aktivität konkretisiert, kann in der Studie nicht erfasst werden. Gerade hier können schulische Lernprozesse konkrete Umsetzungsmöglichkeiten aufzeigen und einüben. Hier hat das breite Feld von diakonischem Lernen seinen Platz. Hier kann sich die „Disposition zur sozialmoralischen Selbstverpflichtung bewähren und weiter entfalten“¹⁵.

¹³ Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit. Wort des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Deutschen Bischofskonferenz zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland (München 1997), S. 157f.

¹⁴ *Yvonne Fritzsche*: Moderne Orientierungsmuster – Inflation am „Wertehimmel“, in: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000 (Opladen 2000), Bd. 1, S. 93-156, hier: S. 99.

¹⁵ *Lothar Kuld/Stefan Gönninger*: Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln (Stuttgart/Berlin/ Köln 2000), S. 11.

Zur Annäherung an die konkrete Bestimmung des Begriffs „diakonisches Lernen“ legt sich ein Blick auf die christliche Traditionsgeschichte nahe. Woraus die caritative Diakonie von einzelnen Christen oder der Gemeinde besteht, ist in der christlichen Tradition im Begriff der je sieben „geistlichen und leiblichen Werken der Barmherzigkeit“¹⁶ genau formuliert. *Barmherzigkeit* läßt sich dabei definieren als „das unmittelbare, aus dem Mitleid herauskommende Hilfehandeln, um die Menschen von Schmerz und Not zu befreien“¹⁷. So wenig dieser - in seiner Rezeptionsgeschichte - fromm überhöhte Begriff der „Barmherzigkeit“ aktuell und wichtig klingt, so unverzichtbar bleibt für das christliche Selbstverständnis die Sache, um die es hier geht. Und theologisch entscheidend zum grundlegenden Verständnis: Diakonie und Barmherzigkeit sind nie zuerst „Leistungsbegriffe“, ethische Forderung im Sinne von Verpflichtungskatalogen, sondern im christlichen Verständnis zuerst „Gnadenbegriffe“¹⁸. Zur Diakonie sind Christen zuallererst befähigt und befreit.

Diakonie kann also verstanden werden als Praxis christlicher Barmherzigkeit. Als Konkretisierung der biblischen Grundforderung „Liebe deinen Nächsten wie dich selbst“ (Lev 19,18; Lk 10,27) versteht man – mit Bezug auf biblische Stellen, vor allem auf Mt 25,31-46 – unter den für unsere Fragestellung zentralen sogenannten *sieben leiblichen Werken der Barmherzigkeit*:

- das Speisen der Hungrigen,
- das Tränken der Durstigen,
- das Aufnehmen von Fremden,
- das Bekleiden der Nackten,
- das Besuchen der Kranken,
- das Befreien der Gefangenen,
- das Bestatten der Toten.

Ähnliche Aufzählungen von sozialen Hilfeleistungen sind schon aus dem alten Ägypten bekannt¹⁹. Sie erlangten jedoch vor allem im alttestamentlichen Israel große Bedeutung. Am bekanntesten von den zahlreichen „biblischen Belegstellen“ sind die Aufzählungen ähnlicher Hilfeleistungskataloge aus dem Hiobbuch (29,12-17; 31,16-20) sowie aus dem deuterokanonischen Buch Tobit (1; 3,16f.; 4,15-19). Bei Matthäus erhalten sie dann die für das Christentum prägende Gestalt.

4. Pathisches Lernen

Wie aber kann die Einübung in diese praktischen Felder der Diakonie konkret geschehen? Weiterzuverfolgen wäre hier der Impuls, den der evangelische Theologe *Hans-Günter Heimbrock* in die Diskussion einbrachte, als er eine Stärkung des „*pathischen Lernens*“ einforderte: „Wenn die diakonische Dimension religiöser Erziehung

¹⁶ Vgl. *Gisela Hommel*: Die Werke der Barmherzigkeit. Wer ist heute unser Bruder? (Freiburg/Basel/Wien 1981); *Fritz Mybes* (Hrsg.): Die Werke der Barmherzigkeit (Göttingen 1998).

¹⁷ *Ottmar Fuchs*: Der Religionsunterricht als Diakonie der Kirche, a.a.O., S 852.

¹⁸ Darauf verweist erneut *Ottmar Fuchs*, a.a.O., S. 849.

¹⁹ Vgl. *Heinz Vonhoff*: Geschichte der Barmherzigkeit. 5000 Jahre Nächstenliebe (Stuttgart 1987), S 12: „Im Vordergrund freilich steht in Ägypten die Sorge für den in leibliche Not geratenen Menschen, und so finden wir schon früh den Kanon der 'sieben Werke leiblicher Barmherzigkeit'.“

sich nicht allein im Blick auf Lernstoffe und Unterrichtsinhalte mit Phänomenen menschlicher Hilfsbedürftigkeit zu befassen hat, dann scheint es mir sinnvoll, Erfahrungen von Bedürftigkeit und Abhängigkeit und Leiden im Interesse eines stärker 'pathisch' akzentuierten Lernverständnisses zu verfolgen.“ Was genau versteht Heimbrock unter diesem nur wenig gebräuchlichen Begriff? Zum Feld des eingeforderten pathischen Lernens gehört für ihn vor allem eine „erhöhte Sensibilität für apathisierende Wirkungen gegenwärtiger Lernsituationen und Bildungsgänge“ im Rahmen einer Gesellschaft, die vor allem Erfolg, Wissensvermittlung und Leistungsfähigkeit fördert und deshalb ein Unterrichtsverständnis „im Sinne des Sich-Betreffen-Lassens“²⁰. Pathisches Lernen betont also die affektive Dimension des Mitgefühls, die Teil des diakonischen Lernens allgemein ist.

Zur Vermeidung von Mißverständnissen: Der spezifische Begriff „diakonisches Lernen“ darf *nicht* verwechselt werden mit der in den letzten Jahren umstritten diskutierten Konzeption eines insgesamt „diakonischen Religionsunterrichtes“. Dieser Begriff soll zur Klärung kurz charakterisiert und gegen den Vorbegriff kontrastiert werden. Der Begriff „diakonischer Religionsunterricht“ war vor allem in die Diskussion geraten, als 1992 der Deutsche Katecheten-Verein ein Positionspapier zum „Religionsunterricht in der Schule“ veröffentlicht hatte. Dort wurde zu unserer Fragestellung ausgeführt: Die Kirchen nehmen in der Schule „eine primär diakonische Aufgabe wahr: Lebenshilfe aus den Impulsen christlichen Glaubens“. Der Religionsunterricht diene vor allem der „Selbsterkundung und Selbstvergewisserung junger Menschen“, gerade „insofern darf er sich diakonisch nennen“²¹.

Für unsere Fragestellung zentral: Fraglos ist Religionsunterricht in seinem Selbstverständnis immer mehr als nur „Wissensvermittlung über Glauben“, fraglos spielen immer mehr diakonische Aspekte im Sinne einer allgemeinen Lebensorientierungshilfe in den Unterricht hinein, fraglos ist die Rede von „Diakonie als pädagogischem Prinzip“²² im Sinne einer grundsätzlichen unterstützend-partnerschaftlichen Haltung von Lehrern ihren Schülern gegenüber möglich. Aber: Ob der Begriff „diakonisch“ zur Beschreibung dieser Aspekte letztlich hilfreich und angemessen ist, muss bezweifelt werden. Diakonie allgemein als „Lebenshilfekonzep“ zu verstehen, heißt diesem Begriff den besonderen sozialen Stachel zu ziehen. Diakonie meint vor allem die christlich motivierte Hilfe für Schwache und sozial Ausgegrenzte – und gleichsam alle Schülerinnen und Schüler so zu etikettieren wäre absurd. Diakonisches Lernen als „pathisches Lernen“ ist ein Sozialkonzept und hat gerade darin seinen besonderen Zielpunkt. Noch einmal zur Verdeutlichung betont: Die Rede vom „diakonischen Religionsunterricht“ geht letztlich von Schülerinnen und Schülern als Objekten aus, an denen die Kirchen, konkret die ReligionslehrerInnen vor Ort einen sozial-christlichen Dienst voll-

²⁰ Alle Zitate: *Hans-Günter Heimbrock*: Nicht unser Wollen und Laufen. Diakonisches Lernen in Schule und Gemeinde (Neukirchen-Vluyn 1990), S. 60. Vgl. auch *ders.*: Erfahrungen des Leidens – Schule des Glaubens? – Plädoyer für ein pathisches Lernverständnis, in: *Pastoraltheologie* 76 (1987), S. 171-184.

²¹ *Deutscher Katecheten-Verein*. Religionsunterricht in der Schule. Ein Plädoyer, in: *KatBl* 117 (1992), S. 611-627, hier: S. 612f.

²² *Matthias Scharer*: Begegnungen Raum geben. Kommunikatives Lernen als Dienst in Gemeinde, Schule und Erwachsenenbildung (Mainz 1995), S. 52.

ziehen. Weniger scharf formuliert²³: Schülerinnen und Schüler – Objekte dieser Zielbestimmung – sollen im Religionsunterricht Raum und Zeit haben, sich selbst ganzheitlich als Subjekte entfalten und erleben zu können. „Diakonisches Lernen“ spricht hingegen von vornherein von Schülerinnen und Schülern als Subjekten, die in Lernprozessen die Hinwendung zum Hilfehandeln an Benachteiligten vollziehen. Konsequenz dieser Begriffsklärung: Der Begriff „*diakonischer Religionsunterricht*“ sollte vermieden werden, um das spezifische und wichtige Profil des „diakonischen Lernens“ – im Sinne eines konzeptionell zu stärkenden Teilgebietes des Religionsunterrichtes insgesamt – eindeutig herauszustellen.

5. Lernchance Solidarität? Konkretisierungen

Otmar Fuchs spricht zu Recht von der zentralen Aufgabe des Religionsunterrichtes, „möglichst viele junge Menschen für gerechte und solidarische Optionen zu gewinnen“²⁴. Doch was kennzeichnet nun den Kernbegriff Solidarität? Theologisch betrachtet ist Solidarität zuallererst Ausdruck von „Gottes Heilswillen“ und der „Gerechtigkeit seiner Liebe“²⁵ zu den Menschen. In ganz knappen Strichen nachgezeichnet: Schon in der hebräischen Bibel wird immer wieder der Grundzug betont, dass sich Gott mit den Menschen und ihren Nöten und Sehnsüchten solidarisiert. Aus dieser Solidarität erwächst die Ermöglichung und Verpflichtung, dass sich die Menschen untereinander liebevoll und solidarisch verhalten. Jesus übernimmt diesen Grundgedanken und lebt ihn praktisch vor: in seiner radikalen Hinwendung zu den Marginalisierten der Gesellschaft, die er zugleich predigt und selbst vorlebt. Paulus zieht daraus die konsequenten Schlüsse, indem er die solidarische Brüderlichkeit aller unter Aufhebung vorherigen Trennungen und Unterschiede zum zentralen Kennzeichen der Gemeinschaft im Zeichen Christi emporhebt. Deshalb schließt das Sozialwort beider Kirchen von 1997 mit Worten, die zugleich Vision wie auch Appell sind: die Kirchen sollen erfahrbar werden als „Orte der Solidarität und Nächstenliebe, an denen untereinander und für andere die je eigene Verantwortung bejaht und praktiziert wird“²⁶.

Joseph Sayer, Hauptgeschäftsführer von *Misereor*, versucht den Begriff Solidarität von hierher zu aktualisieren und aus seiner Warte in vier Schlagworten zu fassen. In der 1999 herausgegebenen Schrift von *Misereor* unter dem sprechenden Titel „Solidarität. Die andere Globalisierung“ bestimmt er Solidarität als:

- erstens den „Zusammenschluss der Unterdrückten“
- zweitens als die „Hilfe für Bedürftige“
- drittens als „Anspruch der Benachteiligten auf dem Weg zur Gerechtigkeit“
- viertens schließlich als „Verlässlichkeit und Treue“²⁷.

²³ Die kritische Nachfrage zu diesem Punkt verdanke ich *Rudolf Englert*.

²⁴ *Otmar Fuchs*: *Der Religionsunterricht als Diakonie der Kirche?*, a.a.O., S. 848-855, hier: S. 854.

²⁵ *Konrad Hilpert*: *Solidarität*, in: *Peter Eicher* (Hrsg.): *Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe*, Bd. 5 (München 1991), S. 68-75, hier: S. 73.

²⁶ *Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit*, a.a.O., S. 255.

²⁷ *Joseph Sayer*: *Das Leitwort Solidarität*, in: *Misereor* (Hrsg.): *Solidarität – die andere Globalisierung. Zur Zukunft der Eine Welt-Arbeit* (Aachen 1999), S. 9-11.

Vor allem der zweite und der dritte der hier benannten Bereiche lassen sich wohl am ehesten im schulischen Religionsunterricht ansprechen und umsetzen, die „Hilfe für Bedürftige“ sowie ein Bewusstsein dafür, dass es einen „Anspruch der Benachteiligten auf dem Weg zur Gerechtigkeit“ gibt. Schülerinnen und Schüler werden hier nicht zu Objekten von Lernprozessen, sondern zu Subjekten, die sich selbständig in kommunikativen Prozessen Benachteiligten zuwenden. Mit dem katholischen Sozialethiker *Arno Anzenbacher* gesprochen: Es geht aus individualethischer Sicht „um die subjektiv-moralische Solidaritätsgesinnung, also um die je persönliche Bereitschaft, (...) einerseits Solidarität als konkrete Rechtspflicht und als freiwillig-karitative Liebespflicht zu üben und andererseits sich für die solidaritätsbestimmte Gestaltung des institutionellen Bereichs einzusetzen“²⁸. Ein gerechtes, faires Miteinander, ein Achten der Anderen, ein verständnisvollerer Blick auf Ausgegrenzte, ein sorgsamer Umgang mit ökologischen Ressourcen, eine Gemeinschaft von Deutschen und „Ausländern“ – all das sind nicht nur abstrakt-theoretische Themen, sondern sollen in der Schule selbst ganz praktisch-konkret umgesetzt werden, um dann möglichst auch außerhalb Früchte zu tragen. Noch einmal selbstkritisch nachgefragt: Alles nur Utopie? Alles weit entfernt von schulischer Wirklichkeit?

Die konkreten und ganz realistischen Chancen des diakonisch orientierten sozialen Lernens kann man besonders gut an dem *Modellversuch „Compassion“*²⁹ ablesen. Dieses Projekt wurde von 1994 bis 1998 im Auftrag des Landes Baden-Württemberg in Verbindung mit der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie durchgeführt. In ihm ging es um die „Entwicklung und Stärkung sozialverpflichteter Haltungen unter Schülerinnen und Schülern“ mit dem Ziel, „die heranwachsende Generation für eine Gesellschaft der ‚Mitleidenschaft‘, der Solidarität und des Engagements für jene zu gewinnen, die sich, aus welchen Gründen auch immer, aus eigenen Kräften nicht helfen können oder nicht mitkommen“³⁰. Dazu gingen Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I aller Schularten während eines Schuljahres zwei Wochen lang in eine soziale Einrichtung, etwa ein Altenheim, Krankenhaus, einen Kindergarten, ein Behindertenheim, in eine Asylantenbetreuung oder die Bahnhofsmision, um dort Erfahrungen mit Randgruppen „vor Ort“ machen zu können. Im schulischen Unterricht wurde dieser Praxisblock theoretisch vor- und nachbereitet, das ganze Projekt zudem durch ein wissenschaftliches Projektteam (*Lothar Kuld, Stefan Gönninger*) begleitet und ausgewertet.

Dieser Modellversuch kann als ein herausragendes Beispiel für Notwendigkeit und Möglichkeit von Solidarität, von diakonischem Lernen im Bereich der sozialen Barmherzigkeit gelten. Doch auch dort, wo solche aufwendigen Projekte nicht gleich um-

²⁸ *Arno Anzenbacher*: Christliche Sozialethik Einführung und Prinzipien (Paderborn u. a. 1997), S. 198f.

²⁹ Vgl. dazu: *Lothar Kuld*: Mitleid lernen. Der Modellversuch „Compassion“. Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialverpflichteten Lernens, in: ru 27 (1997), S. 56-60; *Johann Baptist Metz/Lothar Kuld/Adolf Weisbrod* (Hrsg.): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen (Freiburg/Basel/Wien 2000).

³⁰ So: *Lothar Kuld/Stefan Gönninger*: Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln (Stuttgart 2000), S. 150.

setzbar sind, lassen sich einzelne Elemente sinnvoll in den Religionsunterricht einbauen. In jede Altersstufe sollte eine ganz bewusst dem diakonischen Lernen gewidmete Unterrichtseinheit aufgenommen werden – Lehrplaneinheiten in altersdifferenzierter Ausformung müssten dazu von einem Theorie-Praxis-Team erarbeitet werden. Doch noch einmal zurück zu „Compassion“: Um eine wirkliche Begegnung zu ermöglichen, konzentrieren sich die Aktivitäten dort auf den Bereich unserer Gesellschaft, auf Marginalisierte *bei uns*. Im Rahmen von Lernprozessen der „einen Welt“, der Begegnung zwischen Menschen verschiedener Länder und Kulturen müsste Solidarität sicherlich darüber hinaus als weltumgreifendes Prinzip gerade zwischen armen und reichen Ländern greifbar werden. Sozialverpflichtetes diakonisches Lernen kann aber sicherlich dann noch effektiver erfolgen, wenn direkte Begegnung stattfinden kann. Insofern ist die erfolgte Selbstbeschränkung des Projektes nachvollziehbar. Der Kontext der „einen Welt“ kann und sollte als Rahmen in einem Aufbaukurs thematisiert werden. Dies um so mehr, als dass die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I - nach *Anton Buchers* gerade veröffentlichten empirischen Studie - Themen wie „3. Welt/Entwicklung“ bislang als eher unwichtiges Themenfeld im Religionsunterricht einschätzen.³¹

6. Religionspädagogische Ausblicke

Schulischer Religionsunterricht – so hat *Anton Bucher* in seiner jüngsten breit angelegten Untersuchung zur Beliebtheit des Religionsunterrichts erneut bestätigt – gelingt vor allem dann wenn Schülerinnen und Schüler ihn als „handlungsorientierten und anspruchsvollen Unterricht“ erleben. „Nur durch Handlung werden Themen (...) angeeignet und möglicherweise lebensbedeutsam.“³² Gerade dieser Aspekt wird in dem aufgezeigten Modellversuch *Compassion* betont. Schülerinnen und Schüler können im direkten Kontakt mit Randgruppen und Benachteiligten deren Situation kennenlernen, sich mit ihnen austauschen, im Kontakt sich selbst ganz neu wahrnehmen. Sie können Institutionen und soziale Einrichtungen in ihrer Gesellschaft kennenlernen, die sie sonst kaum wahrnehmen würden.

Mehr als in fast allen sonstigen Themenbereichen des Religionsunterrichts werden hier also *pragmatische Lernchancen* in den Vordergrund gerückt. Wichtig jedoch: Die anderen zentralen Bereiche der schulischen Lernchancen werden nicht ausgeblendet. In den angesprochenen Begegnungen wird massiv der *affektive Bereich* angesprochen: Vorurteile, Berührungängste, innere Unsicherheit Randgruppen gegenüber werden in der konkreten Begegnung auf die Probe gestellt. Wie *Lothar Kuld* und *Stefan Gönnheimer* als wissenschaftliche Betreuer des Projekt *Compassion* überzeugend belegen, läßt sich gerade hier ein enormer Lernfortschritt der beteiligten Jugendlichen nachweisen. „Die Äusserungen der Jugendlichen belegen eindrucksvoll, dass (...) sie frühere Urteile über behinderte Menschen revidiert haben und Scheu und Vorbehalte ablegen konnten“³³.

³¹ Vgl. *Anton Bucher*: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland (Stuttgart/Berlin/Köln 2000), S. 87: Der Bereich liegt an zehnter von 15 möglichen Stellen in der Wichtigkeitsskala: für 48% ist er „wichtig“, für 33% „teils/teils“, für 19% „unwichtig“.

³² *Anton Bucher*: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, a. a. O., S. 148. Vgl. aktuell das Themenheft „Handlungsorientiertes Lernen“, KatBl 6/2000.

Schließlich betrifft das Lernfeld Solidarität aber auch den *kognitiven Bereich*. Eindringlich weisen Kuld und Gönnheimer auf die Notwendigkeit einer auch kognitiv ausgerichteten Vor- und Nachbereitung der Sozialpraktika hin. Selbst wenn Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit zur sozialverpflichteten Solidarität einsehen, so ist damit noch nicht garantiert, dass sie diese auch „verstehen“³⁴. Zu den kognitiven Feldern in diesem Bereich zählt das Wissen um gesellschaftliche Strukturen, die zu Marginalisierung führen. Dazu zählt das Wissen um medizinische Hintergründe von Behinderung, aber auch politisches Wissen um Arbeitsmarktstrukturen und Asylpolitik. Dazu zählt das Wissen um die Menschenrechtsbewegung, vielleicht um das von *Hans Küng* initiierte „Projekt Weltethos“. Schließlich zählt unter spezifischer Berücksichtigung des Religionsunterrichtes dazu, die biblischen Grundaussagen zum Thema Nächstenliebe und Solidarität kennenzulernen.

Nachfrage: Betrifft die Lernchance Solidarität also vornehmlich Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I – wie etwa im Projekt Compassion? Die konkrete Thematisierung und Umsetzung in Projekte mag tatsächlich der Sekundarstufe vorbehalten sein. Die grundsätzliche Einübung von solidarischem Verhalten in christlich-diakonischem Geist beginnt freilich schon in frühestem Kindesalter. Dass etwa eine Grundschulklasse sich selbst als solidarische Gemeinschaft erfährt, kann sich im Umgang mit Außenseitern in der Klasse selbst erweisen. Schon hier läßt sich zunächst die Solidarität nach innen als Klassengemeinschaft bewusst machen, einüben und stärken. Darüber hinaus haben gerade Grundschul Kinder oft ein sensibles Gespür für die ihnen mögliche Solidarität nach außen, für die Notwendigkeit anderen zu helfen: in der Klasse, in der Familie, im Freundeskreis und im weiteren Umfeld ihrer Lebenserfahrung. Schon hier sind Projekte möglich, in denen etwa Grundschul Kinder zusammen mit Bewohnern eines Altenheimes gemeinsam Feste wie St. Martin feiern. Solidarität als Lernchance christlichen Religionsunterrichtes – sie betrifft sämtliche Lehr- und Lernprozesse von Kindheit bis in das Erwachsenenalter.

Ich möchte am Schluss die Vision des Sozialwortes beider Kirchen in Deutschland aufgreifen: Wenn es den Kirchen gelingt, als lebendige Orte der Solidarität nach innen und nach außen in die Gesamtgesellschaft hinein wirksam zu sein, dann wird das Christentum seinen bleibenden Platz in der Gesellschaft nicht nur behalten, sondern als Wärmestrom in diese Gesellschaft hinein wirken. Wenn es im Religionsunterricht gelingt, Kindern und Jugendlichen Erfahrungen im diakonischen Lernprozeß Solidarität zu ermöglichen, dann wird dieser Unterricht weiterhin nicht nur ein unverzichtbarer Baustein im schulischen Leben sein, sondern darüber hinaus im Identitätsbildungsprozess dieser Kinder und Jugendlichen einen zentralen Beitrag leisten.

³³ Lothar Kuld/Stefan Gönnheimer: Compassion, a. a. O., S. 148.

³⁴ Ebd., S. 154.