

Gottfried Adam / Helmut Hanisch /  
Heinz Schmidt / Renate Zitt (Hg.)

# **Unterwegs zu einer Kultur des Helfens**

Handbuch des diakonisch-sozialen Lernens

Calwer Verlag • RPE Religion – Pädagogik – Ethik

MANFRED RIEGGER

## **Lehr- und Lernformen aus diakonisch-sozialer Perspektive**

Ein Hauptschüler schreibt: »In meinem (diakonischen) Praktikum hatte ich eine Stelle in einem Pflegeheim in Bad Heilbrunn (Oberbayern). Die Aufgabe dieser Einrichtung ist es, alte Menschen zu versorgen und zu betreuen. In dem Pflegeheim wohnen ca. 35 Senioren, die Patienten sind überwiegend Frauen. Zu meinen Aufgaben gehörte es, mit den Patienten spazieren zu gehen, denn die meisten konnten nicht mehr alleine gehen, ihnen das Essen zu bringen und ihnen zu helfen, in den Fahrstuhl zu gelangen. Die meiste Zeit habe ich damit verbracht, mit ihnen Spiele, z. B. »Mensch ärgere dich nicht«, zu spielen. Da ich während meines Praktikums eigentlich nicht in einem Senioren-Pflegeheim arbeiten wollte, hatte ich keine Erwartungen, sondern nur die Befürchtung, dass ich es nicht schaffen würde. Obwohl in diesem Heim nur sehr schwere Pflegefälle leben, war es ein sehr positives Erlebnis für mich, dass es drei Patienten gab, die noch etwas verstanden haben und fähig waren, richtig zu spielen und zu lachen. Negativ habe ich die bedrückende Stille erlebt, die nur durch gelegentliche Schreie unterbrochen wurde. Ich musste dort Tag für Tag erleben, dass diese Menschen durch Alzheimer nicht mal mehr fähig waren, die einfachsten Tätigkeiten auszuführen. U. a. habe ich immer wieder versucht, den alten Frauen das Würfeln beizubringen, mit mäßigem Erfolg (da sie z. B. den Würfel immer wieder in ein Glas mit Wasser geschmissen haben.) ... «

Mich berühren die Erlebnisse dieses 14-jährigen Hauptschülers, welche ihm während eines einwöchigen Praktikums in einem Pflegeheim widerfahren sind und welche er im ersten Teil seines im Deutschunterricht angefertigten Berichtes schildert. Doch sind Erlebnisse der Betroffenheit das Einzige, was bleibt? Um angesichts solcher oder ähnlicher Erlebnisse das darin enthaltene Potenzial für diakonisch-soziales Lernen weiter zu heben, wird im Folgenden die Bedeutung von Lehr- und Lernformen zu reflektieren sein.

### **1 Lehr- und Lernformen im Rahmen diakonisch-sozialer Bildung**

#### **1.1 Begriffe**

Trotz einer Fülle von Definitionen zum Verständnis von Unterrichtsmethoden (vgl. dazu Meyer 1994, 45f) – im Weiteren spreche ich der Einfachheit halber nur von Methoden – wird darunter traditionell eine »Sammelbezeichnung für alle Wie- und Wegfragen unterrichtlichen Lehrens und Lernens« (Lachmann 2002, 18) verstanden. In den Blick genommen werden damit jene »Verfahren und Arbeitsweisen, die im Unterricht verwendet werden, um ein Lernergebnis zu erzielen« (ebd., 19). Eine solche Sichtweise birgt jedoch die Gefahr, dass das Verhältnis von Form und Inhalt als lediglich »äußerlich« im Sinne eines »reinen« Methodeneinsatzes, einer »äußer-

lichen« Verpackung für einen schon feststehenden Inhalt missverstanden wird. Demgegenüber ist im Bereich des diakonisch-sozialen Lernens, das nicht selten »lebensbezogenes Lernen und die Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen« einschließt, die »Lernkultur« einer Lerngruppe entscheidend (Schweitzer 2003a, 200). Erst auf der Grundlage einer angemessenen Lernkultur, die ich als emotionales Gehaltensein beschrieben habe (vgl. Riegger 2002, 261f) und die das Anliegen des diakonisch-sozialen Lernens nicht nur punktuell, sondern in ihrer Gesamtheit bejaht und unterstützt, sind Methoden begründet zu wählen. Das Gleiche gilt für die Medien des Unterrichts, die gleichsam als »objektive Seite der Methoden« (Schulz 1996, 168) angesehen werden können. Um das Dargelegte auf begrifflicher Ebene zu berücksichtigen, bevorzuge ich die Bezeichnung Lehr- und Lernformen.

Die gewählte Bezeichnung erlaubt ferner, Differenz und Verbindung von Lehren und Lernen in Anschlag zu bringen. Denn einerseits ist daran festzuhalten, dass diakonisch-soziales Lernen durch Lehre nicht gemacht werden kann und somit eine kausal-lineare Verbindung von Lehren und Lernen (im Sinne eines technizistischen Verständnisses) abgewehrt werden muss. Andererseits ist jedoch nicht zu übersehen, dass auch diakonisch-soziales Lernen eines Lernarrangements vonseiten der Lehre bedarf, womit deutlich wird, dass in der Lehre äußere Bedingungen für innere diakonisch-soziale Lernprozesse organisiert werden müssen (vgl. dazu Terhart 1992, 89). Der zuletzt genannte Aspekt sollte in Bezug auf diakonisch-soziale Lernprozesse präzisiert werden, denn das zu gestaltende Lernarrangement bezieht sich sowohl auf die Ermöglichung von praktischen Erlebnissen bzw. Erfahrungen (in der Regel außerhalb des Unterrichts) als auch auf deren Begleitung (unterrichtlich wie außerunterrichtlich). Unter diakonisch-sozialer Perspektive darf deshalb eine Betrachtung von Lehr- und Lernformen nicht vorschnell auf Unterricht eingeengt werden. Denn eine Beschränkung, beispielsweise auf das Unterrichtsgespräch, würde andere Gesprächsformen, die für diakonisch-soziale Lehr-Lernprozesse von wesentlicher Bedeutung sein können, aus dem Blickfeld geraten lassen (vgl. 3.1 und 3.3).

Für die Beurteilung der Angemessenheit von Lehr- und Lernformen ist im vorliegenden Zusammenhang an einem Verständnis von diakonischer Bildung (vgl. Schmidt/Zitt 2004 und Nipkow, in diesem Band) Maß zu nehmen. Zentral ist für mich ein Bildungsverständnis, bei welchem anvisiert wird, dass Menschen durch »Bildung die Fähigkeit erwerben, sich selbst, andere und die Wirklichkeit insgesamt zu verstehen und sich zu all diesem in ein verantwortliches praktisches Verhältnis zu setzen« (Mette 2002, 34). Aus diakonisch-sozialer Perspektive ergibt sich dann die Bildungsaufgabe, dass Menschen in der Lage sind »die Not und das Leid hilfsbedürftiger Mitmenschen wahrzunehmen (Erkenntnis und Einsicht)« (Rekus 2000, 75), die Bedeutung eigenen diakonisch-sozialen Handelns unter dem Aspekt von diakonisch-sozialer Verpflichtung zu reflektieren (Werturteilsfähigkeit) sowie die »persönlichen Möglichkeiten und Grenzen des Dienstes am Mitmenschen unter dem Aspekt von Selbstverpflichtung, d. h. persönlicher Entscheidung einzuschätzen (Handlungsdispositionen)« (ebd.). In einem solchen Konzept wird die diakonisch-soziale Verpflichtung grundsätzlich vor der Vernunft begründet, wodurch den am Bildungsprozess Beteiligten ermöglicht werden soll, dass sie sich in einer pluralen Gesellschaft zurechtfinden sowie begründete diakonisch-sozial verantwortliche Entscheidungen treffen können, um gegenwärtig und zukünftig (soweit als möglich) selbstständig und verantwortlich ihr Leben zu

gestalten. Dies kann »freilich prinzipiell nicht erzwungen werden, nur Anregung ist möglich.« (Liebau 1999, 171) Um diese angemessen zu ermöglichen, sind vom Gesichtspunkt der Lehr- und Lernformen aus die sich wechselseitig bedingenden Faktoren von Bildungsprozessen in den Blick zu nehmen.

## 1.2 Dimensionen von Lehr- und Lernformen in diakonisch-sozialen Bildungsprozessen

### (1) Institutionelle Rahmenbedingungen und Lernumgebungen

Grundsätzlich geht es hier um das *Aufdecken struktureller Auswirkungen der Makroorganisation auf die Mikroebene*, also der Institution auf die konkrete Umsetzung spezifischer Lehr-Lernformen innerhalb einer bestimmten Institution. Wenn es sich beim diakonisch-sozialen Lernen im Kern um eine Synthese praktischer Erfahrungen von Menschen v. a. in sozialen Einrichtungen und darauf bezogener – wie auch immer gestalteter – (unterrichtlicher) Begleitung handelt, so drängt sich die Frage auf: Wie sind derartige Lernprozesse im institutionellen Rahmen der Schule, der Hochschule, der kirchlichen Gemeinde usw., aber auch der sozialen Einrichtungen (Kindergarten, Kinderheim, Kinderhort, Förderschule, Krankenhaus, Sozialstation, Werkstätte für Menschen mit Behinderungen, Aussiedler- bzw. Asylbewerberwohnheim, Senioren- und Pflegeheim usw.) angemessen zu initiieren? Beispielhaft sei auf die Unterschiedlichkeit des Bildungsauftrages eines Kindergartens und einer Hauptschule abgehoben, wenn die Leiterin eines Kindergartens einen Hauptschüler nach dem Vorstellungsgespräch für ein Praktikum aufgrund seines Verhaltens (u. a. erhebliche Defizite im Bereich der Umgangsformen) aus Verantwortung gegenüber ihrem Bildungsauftrag und ihren Kindern ablehnen muss. Aufgabe der Schule ist es dann, diesen Tatbestand mit dem Schüler zusammen im Gespräch aufzuarbeiten. Selbst wenn die institutionell bedingten Differenzen insgesamt nicht bagatellisiert werden dürfen, wie das Beispiel zeigen kann, so brauchen sie andererseits auch nicht dramatisiert werden, denn in der Regel dürfte sich ein genügend großer Bereich für eine angemessene Zusammenarbeit herausfinden lassen.

Darüber hinaus scheint sich im Blick auf die Lehr- und Lernformen die Kopplung von zwei unterschiedlichen Institutionen, wie beispielsweise eines Kindergartens und einer Hauptschule und damit verbunden von praktischen Schülererfahrungen innerhalb der einen und unterrichtlicher Begleitung innerhalb der anderen, als problematisch zu erweisen. Die Öffnung der Schule in Richtung sozialer Einrichtungen und damit die Erweiterung auf Lebensbereiche, die in der Schule so nicht vorkommen, sowie die damit aufseiten der Schüler/innen empirisch nachgewiesene gesteigerte Lebensrelevanz von Unterricht und die erhöhte Sensibilität für diakonisch-soziale Fragestellungen (vgl. Kuld/Gönzheimer 2000, 78) können jedoch ermutigen, die Suche nach Lehr- und Lernformen (vgl. u. a. Kopp-Engel/Engel 2003; Kuld/Gönzheimer 2004) zu intensivieren, die geeignete Verbindungen zu unterstützen vermögen. In welcher Institution auch immer diakonisch-sozial gelernt werden soll, es sind *konkrete Voraussetzungen einer Lernumgebung* zu beachten. In Anlehnung an Otto Marmet können die Bedingungen für solche Lehr-Lernprozesse wohl dann als *besonders günstig* angesehen werden,

- »– wenn der Lernende sich sicher fühlt und den Menschen, mit denen er zusammen ist, vertrauen kann;
- wenn er neugierig und bereit ist, ein Risiko einzugehen;
- wenn er neues Verhalten in einer entspannten Atmosphäre handelnd erproben kann;
- wenn er alternative Möglichkeiten des Verhaltens bei anderen beobachten kann;
- wenn er eigene Schwäche und Unvollkommenheit akzeptiert und nicht krampfhaft perfekt werden will;
- wenn auch die anderen ihn so akzeptieren, wie er ist« (Marmet 1996) und
- wenn Anerkennung und Wertschätzung für das geleistete Engagement erfolgen (vgl. Kuld/Gönnheimer 2000, 154).

Demgegenüber können ungünstige Lernbedingungen – wie ein »starker Selektions- und Prüfungsdruck, die Überbetonung von Erfolg (Belohnungen, Zensuren), Rivalität und Konkurrenzdenken, spöttische Haltungen (Herabsetzen, Bloßstellen, Auslachen), Intoleranz gegenüber dem, was von der Norm abweicht und Perfektionismus« (Marmet 1996) – diakonisch-soziales Lernen behindern. Als Grundlage für den Einsatz von Lehr-Lernformen zur Unterstützung diakonisch-sozialen Lernens innerhalb des je vorgegebenen und auf die veränderbaren Bedingungen hin untersuchten institutionellen Rahmens ist dafür Sorge zu tragen, dass die günstigen Lernbedingungen möglichst maximiert und die ungünstigen weitgehend minimiert werden.

### (2) Ziele

Im komplexen Geflecht der verschiedenen Dimensionen ist auch der Zusammenhang von Lehr- und Lernformen mit dem Ziel des diakonisch-sozialen Lernens zu bedenken, soll dieses doch durch entsprechende Arrangements verwirklicht werden. Der Zielbestimmung entsprechend, nämlich der verantworteten Beschäftigung mit dem Diakonisch-Sozialen in einer lebensnahen Lernsituation (vgl. Gönnheimer 2002, 198), sind jene Lehr- und Lernformen bevorzugt zu wählen, die eine aktive Auseinandersetzung mit und eine Entwicklung von dem diakonisch-sozialen Bereich verpflichteten Haltungen unterstützen, welche mit »Hilfsbereitschaft, ... Kommunikation, Kooperation und ... Solidarität mit Menschen, die aus welchen Gründen auch immer auf die Hilfe anderer angewiesen sind« (Kuld 2001, 293), bezeichnet werden können. Als besonders geeignet erscheinen somit jene Lehr- und Lernformen, welche die mitmenschliche Begegnung ebenso ermöglichen wie die authentische Erfahrung menschlichen Seins und mitmenschlicher Wirklichkeit: die Sensibilisierung für die Not, das Leid, das Glück des/der anderen und die reflexive, verantwortungsbezogene Auseinandersetzung damit (vgl. Riegger 2003b). Somit sollen weder Mitleidgedühle erzeugt noch bestimmte Verhaltensweisen direkt bewirkt werden. Vielmehr geht es darum, insbesondere nach den praktischen Erfahrungen eine Vielfalt an Lehr-Lernarrangements anzubieten, um einen Austausch unter den Beteiligten sowie ein Nachdenken über sich, andere und die Welt zu unterstützen. Da dies u. a. die Beschäftigung mit Fehlformen des Helfens (vgl. Schmidbauer 1997) wie mit erlernter Hilflosigkeit (vgl. Seligman 1975; Peterson u. a. 1993) einschließt, ist die Zielperspektive eine an der Realität orientierte Kultur des Helfens in unserer Gesellschaft.

### (3) Inhalte

Das Diakonisch-Soziale – als Teil der schulischen Bildung – wird nicht wie beispielsweise verschiedene Formen der binomischen Gleichungen gelernt, sondern in lebensnahen Begegnungen mit hilfsbedürftigen Menschen. Das pädagogisch Neue ist hierbei der durch empirische Begleitforschung untermauerte Kerngedanke, dass diakonische Praktika »langfristig zu veränderten Verhaltensbereitschaften und Haltungen« im Bereich des sozialen Handelns führen können, »wenn sie mit Fachunterricht verknüpft sind, der informierend, reflektierend und bewertend auf Erfahrungen in den Praktika vorbereitet und nachträglich eingeht« (Kuld 2001, 293f). In diesem Zusammenhang wird festgestellt, dass mit einer solchen Vernetzung zwar ein fächerverbindendes Unterrichtskonzept umgesetzt wurde, in dem motivierte Lehrpersonen in ihrem Fachbereich ohne Schwierigkeiten Anknüpfungspunkte inhaltlicher Art an Vorgaben der Lehr- bzw. Bildungspläne im schulischen Bereich fanden. Offen blieb jedoch, welcher Lehr- und Lernformen sie sich bedienten (vgl. Kuld/Gönnheimer 2000, 69).

Hier scheint mir inhaltlich ein Doppeltes hilfreich zu sein: Zunächst sollte stärker herausgestellt werden, dass sich diakonisch-soziales Lernen auf helfendes Handeln bezieht, wovon sozialpsychologisch dann gesprochen werden kann, »wenn die Absicht besteht, einer konkreten Person eine Wohltat zu erweisen« (Bierhoff 2002, 178). In der direkten Begegnung und Kommunikation mit hilfsbedürftigen Menschen (z. B. im für alle verpflichtenden Praktikum) geht es also darum, dass Teilnehmende sich darum bemühen, einer anderen Person oder Personengruppe etwas Gutes zu tun, dieser Anteilnahme entgegenzubringen, sie zu unterstützen etc. Führen Teilnehmende nach dem Praktikum freiwillig diese Tätigkeiten weiterhin durch, so erlaubt dieses zusätzliche Merkmal der Freiwilligkeit, die entsprechenden Tätigkeiten als altruistisch bzw. prosozial (ebd.) zu bezeichnen.<sup>1</sup> Sodann ist darauf hinzuweisen, dass die angesprochenen, dem diakonisch-sozialen Bereich verpflichteten Haltungen einer Manifestation bedürfen. Deshalb ist es wohl sinnvoll, diese Erscheinungsformen im Hinblick auf »laute« und »leise« zu unterscheiden. Derlei Differenzierung scheint mir deshalb wichtig, weil es geschehen kann, dass sich diakonisch-sozial »laute« Phänomene aufdrängen. Darunter verstehe ich wortwörtliches Tun (z. B. wenn einer schwerhörigen Person Spielregeln erklärt werden) ebenso wie Handlungen, die wegen ihrer Besonderheit die Wahrnehmung auf sich ziehen (z. B. das Waschen alter Menschen). Diakonisch-sozial »leise« Phänomene, wie das schweigende, aber doch aufmerksame Zuhören, könnten in der Gefahr stehen als weniger bedeutend übersehen zu werden.

### (4) Personale Faktoren

Nicht zu vernachlässigen ist, dass die Lehr-Lernformen im Bereich des diakonisch-sozialen Lernens von den personalen Komponenten abhängig sind. Auch für das im schulischen Rahmen stattfindende diakonisch-soziale Lernen sind neben den Lernen-

1 Vgl. zum Ganzen auch D. Fetchenhauer/H.-W. Bierhoff, Altruismus aus evolutionstheoretischer Perspektive, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 35 (2004), 131–141; M. Bahr, Prosoziales Lernen, in: N. Mette/F. Rickers (Hg.), Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1572–1575, und B. Grom, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, 5. vollst. überarb. Aufl. Düsseldorf 2000, bes. 194–212.

- »– wenn der Lernende sich sicher fühlt und den Menschen, mit denen er zusammen ist, vertrauen kann;
- wenn er neugierig und bereit ist, ein Risiko einzugehen;
- wenn er neues Verhalten in einer entspannten Atmosphäre handelnd erproben kann;
- wenn er alternative Möglichkeiten des Verhaltens bei anderen beobachten kann;
- wenn er eigene Schwäche und Unvollkommenheit akzeptiert und nicht krampfhaft perfekt werden will;
- wenn auch die anderen ihn so akzeptieren, wie er ist« (Marmet 1996) und
- wenn Anerkennung und Wertschätzung für das geleistete Engagement erfolgen (vgl. Kuld/Gönzheimer 2000, 154).

Demgegenüber können ungünstige Lernbedingungen – wie ein »starker Selektions- und Prüfungsdruck, die Überbetonung von Erfolg (Belohnungen, Zensuren), Rivalität und Konkurrenzdenken, spöttische Haltungen (Herabsetzen, Bloßstellen, Auslachen), Intoleranz gegenüber dem, was von der Norm abweicht und Perfektionismus« (Marmet 1996) – diakonisch-soziales Lernen behindern. Als Grundlage für den Einsatz von Lehr-Lernformen zur Unterstützung diakonisch-sozialen Lernens innerhalb des je vorgegebenen und auf die veränderbaren Bedingungen hin untersuchten institutionellen Rahmens ist dafür Sorge zu tragen, dass die günstigen Lernbedingungen möglichst maximiert und die ungünstigen weitgehend minimiert werden.

### (2) Ziele

Im komplexen Geflecht der verschiedenen Dimensionen ist auch der Zusammenhang von Lehr- und Lernformen mit dem Ziel des diakonisch-sozialen Lernens zu bedenken, soll dieses doch durch entsprechende Arrangements verwirklicht werden. Der Zielbestimmung entsprechend, nämlich der verantworteten Beschäftigung mit dem Diakonisch-Sozialen in einer lebensnahen Lernsituation (vgl. Gönzheimer 2002, 198), sind jene Lehr- und Lernformen bevorzugt zu wählen, die eine aktive Auseinandersetzung mit und eine Entwicklung von dem diakonisch-sozialen Bereich verpflichteten Haltungen unterstützen, welche mit »Hilfsbereitschaft, ... Kommunikation, Kooperation und ... Solidarität mit Menschen, die aus welchen Gründen auch immer auf die Hilfe anderer angewiesen sind« (Kuld 2001, 293), bezeichnet werden können. Als besonders geeignet erscheinen somit jene Lehr- und Lernformen, welche die mitmenschliche Begegnung ebenso ermöglichen wie die authentische Erfahrung menschlichen Seins und mitmenschlicher Wirklichkeit: die Sensibilisierung für die Not, das Leid, das Glück des/der anderen und die reflexive, verantwortungsbezogene Auseinandersetzung damit (vgl. Riegger 2003b). Somit sollen weder Mitleidgedühle erzeugt noch bestimmte Verhaltensweisen direkt bewirkt werden. Vielmehr geht es darum, insbesondere nach den praktischen Erfahrungen eine Vielfalt an Lehr-Lernarrangements anzubieten, um einen Austausch unter den Beteiligten sowie ein Nachdenken über sich, andere und die Welt zu unterstützen. Da dies u. a. die Beschäftigung mit Fehlformen des Helfens (vgl. Schmidbauer 1997) wie mit erlernter Hilfllosigkeit (vgl. Seligman 1975; Peterson u. a. 1993) einschließt, ist die Zielperspektive eine an der Realität orientierte Kultur des Helfens in unserer Gesellschaft.

### (3) Inhalte

Das Diakonisch-Soziale – als Teil der schulischen Bildung – wird nicht wie beispielsweise verschiedene Formen der binomischen Gleichungen gelernt, sondern in lebensnahen Begegnungen mit hilfsbedürftigen Menschen. Das pädagogisch Neue ist hierbei der durch empirische Begleitforschung untermauerte Kerngedanke, dass diakonische Praktika »langfristig zu veränderten Verhaltensbereitschaften und Haltungen« im Bereich des sozialen Handelns führen können, »wenn sie mit Fachunterricht verknüpft sind, der informierend, reflektierend und bewertend auf Erfahrungen in den Praktika vorbereitet und nachträglich eingeht« (Kuld 2001, 293f). In diesem Zusammenhang wird festgestellt, dass mit einer solchen Vernetzung zwar ein fächerverbindendes Unterrichtskonzept umgesetzt wurde, in dem motivierte Lehrpersonen in ihrem Fachbereich ohne Schwierigkeiten Anknüpfungspunkte inhaltlicher Art an Vorgaben der Lehr- bzw. Bildungspläne im schulischen Bereich fanden. Offen blieb jedoch, welcher Lehr- und Lernformen sie sich bedienten (vgl. Kuld/Gönnheimer 2000, 69).

Hier scheint mir inhaltlich ein Doppelpes hilfreich zu sein: Zunächst sollte stärker herausgestellt werden, dass sich diakonisch-soziales Lernen auf helfendes Handeln bezieht, wovon sozialpsychologisch dann gesprochen werden kann, »wenn die Absicht besteht, einer konkreten Person eine Wohltat zu erweisen« (Bierhoff 2002, 178). In der direkten Begegnung und Kommunikation mit hilfsbedürftigen Menschen (z. B. im für alle verpflichtenden Praktikum) geht es also darum, dass Teilnehmende sich darum bemühen, einer anderen Person oder Personengruppe etwas Gutes zu tun, dieser Anteilnahme entgegenzubringen, sie zu unterstützen etc. Führen Teilnehmende nach dem Praktikum freiwillig diese Tätigkeiten weiterhin durch, so erlaubt dieses zusätzliche Merkmal der Freiwilligkeit, die entsprechenden Tätigkeiten als altruistisch bzw. prosozial (ebd.) zu bezeichnen.<sup>1</sup> Sodann ist darauf hinzuweisen, dass die angesprochenen, dem diakonisch-sozialen Bereich verpflichteten Haltungen einer Manifestation bedürfen. Deshalb ist es wohl sinnvoll, diese Erscheinungsformen im Hinblick auf »laute« und »leise« zu unterscheiden. Derlei Differenzierung scheint mir deshalb wichtig, weil es geschehen kann, dass sich diakonisch-sozial »laute« Phänomene aufdrängen. Darunter verstehe ich wortwörtliches Tun (z. B. wenn einer schwerhörigen Person Spielregeln erklärt werden) ebenso wie Handlungen, die wegen ihrer Besonderheit die Wahrnehmung auf sich ziehen (z. B. das Waschen alter Menschen). Diakonisch-sozial »leise« Phänomene, wie das schweigende, aber doch aufmerksame Zuhören, könnten in der Gefahr stehen als weniger bedeutend übersehen zu werden.

### (4) Personale Faktoren

Nicht zu vernachlässigen ist, dass die Lehr-Lernformen im Bereich des diakonisch-sozialen Lernens von den personalen Komponenten abhängig sind. Auch für das im schulischen Rahmen stattfindende diakonisch-soziale Lernen sind neben den Lernen-

---

1 Vgl. zum Ganzen auch D. Fetchenhauer/H.-W. Bierhoff, Altruismus aus evolutionstheoretischer Perspektive, in: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 35 (2004), 131–141; M. Bahr, Prosoziales Lernen, in: N. Mette/F. Rickers (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, 1572–1575, und B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, 5. vollst. überarb. Aufl. Düsseldorf 2000, bes. 194–212.

den und Lehrenden verstärkt auch das nähere Umfeld der Schüler/innen, also insbesondere die Eltern, die professionelle Fachkraft und nicht zuletzt die hilfsbedürftigen Menschen selbst zu berücksichtigen. Mittels geeigneter Lehr-Lernformen ist beispielsweise die Passgenauigkeit von Lernenden und Hilfsbedürftigen sowie betreuten professionellen Fachkräften bestmöglichst herzustellen. So kann ein 14-jähriger Schüler, der ohne (jüngere) Geschwister aufwächst, beim Spielen mit Kindergartenkindern ebenso »aufblühen« wie die aus Russland stammende Schülerin im Krankenhaus bei der Betreuung von russisch sprechenden Patienten. Gewöhnlich ist im Gespräch das unterstützende Potenzial der professionellen Fachkraft wie das der Eltern zu eruieren und zu fördern. Von Schülerseite ist angemahnt worden, dass nur solche Lehrende diakonisch-soziale Lernprozesse begleiten sollten, die sich auch für die Schüler/innen interessieren (vgl. Kuld/Gönnheimer 2000), was auf eine grundsätzlich gute Lehrer-Schüler-Beziehung als Basis für den Einsatz entsprechender Lehr-Lernformen schließen lässt. Die Lehrperson muss sich die Spezifika dieses Lernens insgesamt zu eigen machen, um die darin enthaltenen Möglichkeiten entdecken zu können (vgl. ebd., 75). Zu erwarten ist ferner, dass Lehrende, die selbst nicht willens oder in der Lage sind, sich mit dem diakonisch-sozialen Bereich auseinander zu setzen und gegebenenfalls Grenzerfahrungen auszuhalten, Schüler/innen nicht so begleiten können, dass diese sich sicher fühlen. Eine besondere Sensibilität aufseiten der Lehrkraft erfordert es zudem, mit geeigneten Lehr-Lernformen den geschlechtsspezifischen Sozialisationsbedingungen und damit den Unterschieden in den traditionellen Rollenerwartungen (vgl. Riegger 2003a, 20ff) ebenso angemessen gerecht zu werden wie dieser Art des Lernens eher ablehnend gegenüberstehende Schüler/innen dafür zu öffnen (vgl. Riegger 2003b, 2004a, 2005b). Wenn sich die Lehrperson selbst für ein solches Lernen öffnet, hat es positive Rückwirkungen auf den Schulraum, z. B. in Form einer erhöhten Motivation für den Unterricht insgesamt (vgl. Kuld/Gönnheimer 2000, 75). Weitgehend gelungenes diakonisch-soziales Lernen ermöglicht es zudem im Blick auf die Lehr- und Lernformen, das persönlich-schülerorientierte Potenzial des Unterrichts auszuschöpfen, ohne inhaltliche Vorgaben zu vernachlässigen (vgl. Kuld/Gönnheimer 2000, 78).

Aus der Vielfalt der Aspekte, die innerhalb der erörterten Dimensionen für einen reflektierten Gebrauch von Lehr- und Lernformen im diakonisch-sozialen Bereich von Bedeutung sind, werden im Folgenden m. E. wesentliche, aber bisher noch nicht hinreichend in den Blick genommene Gesichtspunkte eingehend beleuchtet.

## 2 Spezifika des diakonisch-sozialen Unterrichts

Aufgrund der Bedeutung, welche dem diakonisch-sozialen Handeln im hier vertretenen Verständnis von diakonisch-sozialer Bildung beigemessen wird, sollte das im schulischen Bereich häufig eingespielte Zueinander von kognitiven, emotionalen bzw. affektiven und pragmatischen bzw. psychomotorischen Komponenten des Unterrichts neu bedacht werden. Dabei zeichnen sich in Bezug auf die Lehr- und Lernformen für mich besonders die Aspekte Erfahrungsbezug und Diskurskultur als wesentlich ab, weshalb einige grundlegende Hinweise zum Einsatz von Lehr- und Lernformen in diakonisch-sozialen Bildungsprozessen nötig werden.

## 2.1 Lernen durch Erfahrung

Weil sich diakonisch-soziale Bildung wesentlich »in, mit und unter« dem Begleiten, Beraten, Pflegen ... vollzieht« (Nipkow, in diesem Band), ist sie grundlegend auf praktisches Lernen und damit auf »Lernen durch Erfahrung« (Riegger 2002, 123) bezogen. Somit dürfte deutlich werden, dass diakonisch-soziale Bildung notwendig auf diakonisch-soziale Handlungen und dabei gesammelte Erlebnisse bzw. Erfahrungen der Einzelnen sowie auf dabei gewonnene Einsichten verwiesen ist. Doch Erfahrung »hat ihre eigene Evidenz, sie ist zunächst unzugänglich für Argumente von außen«, weshalb »neue Formen des Umgangs mit den legitimen Einzelerfahrungen, mit den vielen authentischen Antworten in einer Lerngruppe zu entwickeln« sind, bevor sie ins Gespräch mit den geronnenen »Erfahrungen (christlicher) Generationen vor und neben uns gebracht werden können« (Bitter 2002, 237). Aus diesem Grund kläre ich meinen allgemeinen Erfahrungsbegriff und mache ihn gleichzeitig für ein unterrichtliches Vorgehen dadurch handhabbar, dass eine Differenzierung von Erfahrung auf drei Ebenen erfolgt.

Mein theoretischer Ausgangspunkt ist ein integrales Erfahrungsverständnis (vgl. Riegger 2002, bes. 179-185), nach dem Glaube als »Erfahrung mit der Erfahrung« (E. Jüngel) verstanden wird. Auf dieser Basis kann ich eine Unterscheidung auf drei Ebenen der Erfahrung vornehmen, und zwar alltägliche, religiöse und christliche Erfahrung. Die drei Erfahrungsebenen kommen durch eine Typisierung von je unterschiedlichen »Interpretationsrahmen« (E. Schillebeeckx) zustande, aufgrund derer allererst Erlebnisse zu Erfahrungen werden. Wenn davon ausgegangen wird, dass »Transzendenz in der menschlichen Erfahrung liegt« (Schillebeeckx 1977, 47) und – vereinfacht gesprochen – als dasjenige verstanden werden kann, »was jenseits unserer Subjektivität und ihres Fassungsvermögens liegt« (Theißen 2003, 180), so zeichnen sich m. E. die drei Typen von Erfahrungen folgendermaßen aus:

1. *Alltägliche Erfahrung* kommt aufgrund eines Interpretationsrahmens zustande, dessen Transzendenzorientierung vornehmlich rein innerweltlich ausgerichtet ist (z. B. Fortbestand einer Freundschaft). Auf dieser Ebene kann das hier zur Debatte stehende Lernen als soziales Lernen im Hinblick auf sozialverpflichtete Haltungen verstanden werden.
2. Aus der Vielfalt religiöser Phänomene kann nach religionsgeschichtlichen Befunden *religiöse Erfahrung* dahingehend verstanden werden, dass sie aufgrund eines Interpretationsrahmens zustande kommt, dessen Transzendenzorientierung maßgeblich »an Heil verheißenden Mächten, die über den Wirkraum der Menschen hinausliegen und ihren Schicksalsweg vorausgehen« (Kern 1985, 213), ausgerichtet ist (vgl. z. B. die verschiedenen Weltreligionen). Auf dieser Ebene könnte soziales Lernen im Hinblick auf wie auch immer geartete religiöse Traditionen oder Weltanschauungen transparent werden, wodurch eine interreligiöse Perspektive eröffnet wäre.
3. Mit *religiös-christlicher Erfahrung* wird religiöse Erfahrung dahingehend spezifiziert, dass der Interpretationsrahmen entscheidend an der christlichen Offenbarung und gegebenenfalls an entsprechenden konfessionellen Besonderheiten ausgerichtet ist. Auf dieser Ebene könnte soziales Lernen als diakonisches Lernen bzw. als Lernen von *Compassion* (vgl. Metz 2000, Riegger 2004b) gefasst

werden.<sup>2</sup> Somit werden die Begrifflichkeiten diakonisches Praktikum und dem Diakonischen verpflichtete Haltungen verdeutlicht.

Der *Zusammenhang der drei Ebenen* wird dadurch deutlich, dass sowohl im Christentum wie auch in verschiedenen Religionen davon ausgegangen wird, dass das Transzendente im Immanenten, also im rein Innerweltlichen und damit auf der alltäglichen Ebene, »irgendwie« gegenwärtig ist. So besteht die Möglichkeit, eine christlich-religiöse Erfahrung im Bereich der Diakonie auch als religiöse Erfahrung kommunikel zu machen, deren sichtbare Manifestation als alltägliche Erfahrung im Bereich des sozialen Lernens beschreibbar ist. Wird jedoch umgekehrt von alltäglicher Erfahrung im Bereich des Sozialen ausgegangen, zu der auch ein Mensch mit reinem Immanenzbezug fähig ist, braucht es zur Interpretation als religiöse und als christlich-religiöse Erfahrung im Bereich des Diakonischen nicht nur die jeweiligen Interpretationsrahmen als Angebote, sondern auch die Aktivität der sich bildenden Menschen selbst. Ohne diese Aktivität würde es sich lediglich um Indoktrination handeln. Selbst wenn mit der Bezeichnung diakonisch-soziale Bildung v. a. die erste und dritte Ebene herausgehoben sind, erhalten wir m. E. mit der Unterscheidung dreier Erfahrungsebenen eine Ausgangsbasis für ein produktives Gespräch mit allen Beteiligten einer pluralen Gesellschaft. Dabei ist zu betonen, dass diese drei Erfahrungsebenen nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen, sondern als integrierend anzusehen sind, womit christliche Glaubenserfahrungen als Angebot für Menschen in der heutigen pluralen Gesellschaft im Rahmen von je angemessenen Lehr-Lernformen ins Spiel gebracht werden und wirklich Raum greifen können.

## 2.2 Modell des »realistisch diakonisch-sozialen Diskurses«

In Erweiterung bisheriger Modelle einer Diskursethik, welche v. a. auf argumentative Diskurskompetenzen abheben, ist diakonisch-soziale Bildung wesentlich auf eine praktische Hermeneutik verwiesen. Aus diesem Grund sind Kriterien für eine reflexive Auseinandersetzung im Sinne eines realistischen Diskurses innerhalb diakonisch-sozialer Bildung auf der Basis von diakonisch-sozialen Handlungen herauszuarbeiten.

### (1) *Das Basismodell des realistischen Diskurses*

F. Oser (1998) entwarf auf der Grundlage des entwicklungsorientierten Ansatzes von L. Kohlberg einen Diskursansatz, der »stärker die subjektiven, sozialen und kommunikativ-prozessualen Bedingungen für die Auseinandersetzung um eine moralisch begründete Problemlösung in konkreten Situationen« (Oser 2001, 84) berücksichtigt.

---

2 Vgl. dazu aus der neueren theologischen Literatur v. a. K. Bopp (1998), Barmherzigkeit im pastoralen Handeln der Kirche. Eine symbolisch-kritische Handlungstheorie zur Neuorientierung kirchlicher Praxis, München: zusammenfassend ders. (2002), Barmherzigkeit, Praktisch-theologisch, in: K. Baumgartner/P. Scheuchenpflug (Hg.), Lexikon der Pastoral, Bd. 1, Freiburg i. Br., 130–134; S. Dybowski (1992), Barmherzigkeit im Neuen Testament – Ein Grundmotiv caritativen Handelns, Freiburg i. Br., sowie M. Zehetbauer (1999), Die Polarität der Botschaft Jesu. Konsequenzen für die Ethik, Regensburg.

Seinen Ansatz entfaltet er in der Beschäftigung mit der Diskursethik von K.-O. Apel (1988) und J. Habermas (1983, 1991), welche eine »ideale Kommunikationsgemeinschaft« voraussetzen, in der »Handlungsprobleme einer Lösung zugeführt werden können, die den die menschliche Gemeinschaft und die Autonomie des Einzelnen tragenden Prinzipien entspricht« (Oser 2001, 84). Die Differenz zwischen einer solchen idealen Kommunikationsgemeinschaft und der Realität in einer Schule ist als beachtlich anzusehen. Denn während auf der einen Seite das »letzte Ziel die Normbegründung an sich ist,« geht es auf der anderen Seite um »Lernen in stets durch ungünstige Randbedingungen belastete, durch mancherlei Kommunikationsschranken begrenzte und durch die kognitiven Fähigkeiten und den Stand der sozialen Entwicklung der Beteiligten begrenzte Problemlöseprozesse« (ebd.). Das Lösen solcher Probleme hat in diesem Ansatz zwar Vorrang vor der grundsätzlichen Begründung der Norm, doch ist zu fragen, welche Probleme überhaupt in den Blick kommen.

An dieser Stelle kann vom Konzept der diakonisch-sozialen Bildung her konkretisiert werden, dass hierbei jene Probleme in den Blick kommen, wie sie sich in der Begegnung und Kommunikation mit hilfsbedürftigen Menschen darbieten. Hierin sehe ich eine realistische Chance, individuelles Handeln mit Teilbereichen einer lebensweltlichen Realität so in einen Bedingungs-zusammenhang zu bringen, dass sich daraus konkrete Perspektiven für einen realistischen Diskurs im Raum der Schule entwickeln lassen. Aus diesem Grund bringe ich im Folgenden das von Oser dargelegte Diskursmodell mit dem Ansatz des Konzepts einer diakonisch-sozialen Bildung in Verbindung, sodass eine Klärung der Bedingungen (2) und der Entscheidungstypen (3) erfolgt.

*(2) Bedingungen für einen realistischen Diskurs  
innerhalb eines diakonisch-sozialen Konzepts von Bildung*

a) Wissen um die Notwendigkeit diakonisch-sozialverpflichteter Haltungen: Wissen um die notwendige Verantwortung ist eine Voraussetzung, damit sich eine Person für diakonisch-sozialverpflichtete Haltungen einsetzen kann. Erst wenn sie wahrnimmt, dass Verantwortung übernommen werden müsste, kann sie entweder Verantwortung abwehren oder aber sich entscheiden, in irgendeiner Weise diese Verantwortung zu übernehmen.

Wird Verantwortung übernommen, muss der »realistische diakonisch-soziale Diskurs« einen Platz bekommen. Durch das diakonische Praktikum erfolgt eine Unterbrechung bisheriger beruflicher Alltagsroutinen der Lehrenden, eine Veränderung der Schulorganisation und des Schuljahresablaufs sowie eine Öffnung des Unterrichts auf Lebenswelten hin, die in der Schule sonst real so nicht vorkommen und die für die Schüler/innen Neues bringen. Für den praktischen Teil des Konzepts wie für die schulische Begleitung sind äußere Vorkehrungen zu treffen, aber auch innere Bereitschaft zu wecken, etwas einem Diskurs zu unterziehen. Denn Diskurse sind nur erfolgreich, wenn die Beteiligten sie wollen und sich dem Prozess der Auseinandersetzung um die Bedeutung von diakonisch-sozialer Verpflichtung öffnen.

b) Engagement für diakonisch-sozialverpflichtete Haltungen: Hier ist der Wille da, etwas für die Entwicklung diakonisch-sozialverpflichteter Haltungen zu tun. Die Lehrperson engagiert sich, damit andere sich engagieren.

Um dies zu erreichen, braucht es einen regelgeleiteten Austausch über diakonisch-sozialverpflichtete Haltungen, damit die Beteiligten sich im Gespräch öffnen, um Ängste, Betroffenheit, erfahrene Schwierigkeiten, Bedrücktsein, Erleichterung, Können usw. in den Diskursprozess einzubringen. Dies ist eine komplexe Aufgabe, die pädagogische Verantwortung und Vorbereitung erfordert, damit produktive Auseinandersetzungen stattfinden können.

c) Realisierung einzelner diakonisch-sozialverpflichteter Haltungen: Realisierung bezieht sich hier auf im Praktikum vollzogene diakonisch-sozialverpflichtete Handlungen ebenso wie auf eine adäquate Bezugnahme auf solche Handlungen im Unterricht, wobei mögliche Dilemmata und Kontroversen in den Blick zu nehmen sind.

Denn es nützt wenig, wenn auf das Diakonisch-Soziale bezogene Inhalte lediglich »aufgetischt« werden. Vielmehr geht es darum, divergierende Aussagen und Erfahrungen so zu koordinieren, dass sie zu Prinzipien des Diakonisch-Sozialen in ein Verhältnis gesetzt werden können. Die Schulklasse bzw. Lerngruppe kann sich Schritt für Schritt angesichts eigener Erfahrungen im Praktikum bestimmte diakonisch-soziale Haltungen zu Eigen machen. Folglich herrscht eine Art »eingeschränkter Universalismus« (Oser 2001, 85) vor, weil zwar nach der Verallgemeinerbarkeit von diakonisch-sozialen Haltungen gefragt wird, aber nicht in Form einer Generalisierung, sondern für die je spezifische Situation angemessen. Das heißt: Die auf dem Hintergrund des Praktikums als unmittelbar drängend wahrgenommenen Fragestellungen sollen befriedigend geklärt werden.

d) Annahme von Einsichtsfähigkeit: Die Lehrperson nimmt an, dass die Beteiligten sich an den Verpflichtungsaspekten des Diakonisch-Sozialen orientieren und Einsicht in ihre Selbstverpflichtung erlangen können. Mit anderen Worten: Es wird der gute Wille unterstellt, dass sich während des gesamten Zeitraums eine Einsicht entwickeln kann, warum jede/r der Beteiligten so und nicht anders handeln muss.

Die Rolle der Lehrperson ist insofern von besonderer Bedeutung, als sie die Basis für eine produktive Auseinandersetzung schafft, welche als Vertrauen und praktizierter Vorschuss an »Zu-Mutungen« bezeichnet werden könnte. Lehrpersonen sollten durch ihre Haltung zeigen, dass sie es allen Schülern zutrauen, die Balance zwischen Dimensionen des Diakonisch-Sozialen so herzustellen, dass sich entsprechende Haltungen entwickeln können.

e) Handeln und Einsicht: Es ist nicht Teil dieses Diskursmodells, dass die Lehrperson sich aus der Sache heraushält.

Hier wird also das Augenmerk auf die Rolle der Lehrpersonen gerichtet. Die Lehrkraft ist nicht nur Beobachter/in oder Kontrolleur/in, sondern aktiv Beteiligte im doppelten Sinne: einerseits mit erfahrungsbezogenen Einblicken in die entsprechenden diakonisch-sozialen Lebenswelten und andererseits in den jeweiligen Austauschprozessen. Dabei äußert sie ihre Meinung, die von Bedeutung ist, weil sie ein »Mensch mit Wissen, mit Erfahrung und mit Können« (ebd.) ist. Diese Meinung kann zwar ebenso wie die anderen Meinungen kritisiert werden, aber sie gibt auf diese Weise Richtungen und Versuche der Entwicklung von diakonisch-sozialverpflichteten Haltungen an. So werden auch Inhalte übermittelt.

Wenn alle fünf Bedingungen tatsächlich vorhanden sind, kann man von einem vollständigen »realistisch diakonisch-sozialen Diskurs« sprechen. Doch auf dem Weg dahin sind Entscheidungen zu treffen.

### (3) Entscheidungstypen der Lehrperson

Die Lehrperson hat zu entscheiden, wie sie unterrichtet. Dies kann im vorliegenden Zusammenhang nach fünf Typen kategorisiert werden.

a) Vermeidung: Obwohl ein Problembewusstsein vorhanden ist, vermeidet es die Lehrperson, Verantwortung zu übernehmen, um z. B. eine Unterbrechung der gewöhnlichen Routine im Schulalltag herbeizuführen.

Gründe könnten u. a. im Prinzip der Nicht-Einmischung (Aufgabe der Schule ist lediglich die Wissensvermittlung), der zu großen zeitlichen Beanspruchung (der Lehrplan ist wichtiger) und der Nicht-Zumutbarkeit (Schüler/innen können keine diakonisch-sozialverpflichteten Haltungen erproben, weil sie zu jung sind) liegen. Allen Gründen ist gemeinsam, dass man sich dadurch dem »realistischen diakonisch-sozialen Diskurs« entziehen will. Die Betroffenen müssen zur Entwicklung diakonisch-sozialverpflichteter Haltungen erkennen, dass entsprechend einschlägige Situationen behandelt werden.

b) Delegieren: Die Lehrperson akzeptiert zwar die Verantwortung für diakonisch-sozialverpflichtete Haltungen, gibt diese aber sofort an andere Personen (Kollegen, Schulleitung, Eltern) oder Institutionen weiter. Wer delegiert, weiß oder stellt sich zumindest vor, welche diakonisch-sozialverpflichteten Haltungen die Schüler/innen entwickeln sollten, hält sich aber alle Möglichkeiten offen. Die unbedingte Notwendigkeit einer kommunikativen Organisation, also das Einfordern der Rahmenbedingungen für die Auseinandersetzung mit diakonisch-sozialverpflichteten Haltungen, damit sich die Beteiligten öffnen können, ist nicht vorhanden.

c) Alleinentscheidung: Wer eine Alleinentscheidung trifft, setzt unmittelbar alles ein, was an Strategien zur Verfügung steht und einigermaßen legitim ist, um ein meist intuitiv als richtig empfundenes Verhalten von Schülern zu erreichen. Ein Handeln nach diesem Entscheidungstyp ist schnell und effizient, doch kann auch festgestellt werden, dass es eine »diskursfeindliche Seite« (Oser 1998, 77) aufweist. »Sowohl die Intuition als auch das schnelle Eingreifen können unzweckmäßig« (ebd.) sein. Dieses »Handeln stellt eher eine Art Regulierung« (ebd.) als eine Koordination von Verpflichtungsansprüchen dar, und »meistens müssen die Betroffenen die Mitteilungen des Alleinentscheiders als Handlungsbefehle verstehen« (ebd., 78). Es kann also gesagt werden, dass das Handeln nicht an den unmittelbaren Diskurs zurückgebunden ist. Selbst wenn Strategien der Diskussion eingesetzt werden, geschieht dies, ohne dass der Diskurs tatsächlich ermöglicht wird.

d) Unvollständiger »realistisch diakonisch-sozialer Diskurs«: Die Lehrperson bespricht sich mit den betroffenen Personen, glaubt sie zu verstehen, entscheidet aber allein. Im Unterschied zur Alleinentscheidung werden die betroffenen Personen als Mitreflektierende eingeschätzt. Im Unterschied zum vollständigen diakonisch-sozialen

Diskurs übernimmt die Lehrperson die Bürde der Entscheidung bezüglich der Verpflichtungsaspekte, was impliziert, dass sie die Einsichtsfähigkeit nicht ganz den anderen Personen zumutet, nicht die vollständige Notwendigkeit des Wissens um die Begründung vor der Vernunft annimmt, sondern nur jeweils einen Teil davon. Das letzte Wort behält sich diese Person selbst vor.

e) Vollständiger »realistisch diakonisch-sozialer Diskurs«: Die Lehrperson unterstellt hier nicht nur vernünftiges Verstehen, sondern mutet auch die Fähigkeit zum Handeln und zur Einsicht zu.

Hier wird also Bildung als Ermöglichung des Entwicklungsprozesses von diakonisch-sozialverpflichteten Haltungen verstanden, in welchem sich die Lehrperson als Beteiligte und Initiator versteht. Fachdidaktische Kompetenz kann nicht mehr als solche allein zum Zuge kommen. Diese ist vielmehr getragen von der Basishaltung, die jene kommunikativen Vorbedingungen schafft und sie auch lebt, welche diakonisch-sozialverpflichtete Haltungen prozessual immer wieder und stets neu sich entwickeln lassen.

Die skizzierten Entscheidungstypen müssen nicht nur so verstanden werden, dass lediglich der zuletzt genannte Typ anzustreben wäre und die anderen als defizitär abzulehnen sind. Denn eine Auseinandersetzung mit diakonisch-sozialverpflichteten Haltungen ist nicht automatisch schlecht, wenn nicht alle fünf Aspekte berücksichtigt werden. Doch ergibt eine Kombination von Diskursbedingungen und Entscheidungstypen unterschiedliche Arten der Bezugnahme auf diakonisch-sozialverpflichtete Haltungen im Unterricht, die von der Lehrperson angestrebt werden können.

Abschließend kann gesagt werden, dass es falsch, unnötig und wohl auch kontraproduktiv wäre, wenn stets ein vollständiger »realistisch diakonisch-sozialer Diskurs« zur Entwicklung diakonisch-sozialverpflichteter Haltungen im Unterricht durchgeführt würde. Vielmehr ist vertiefend darüber nachzudenken, wann Lehr-Lernformen so eingesetzt werden sollten, dass sie den dargestellten Diskursbedingungen entsprechen. Es müssten also Kriterien angegeben werden, die entscheiden helfen, wann eine Situation »diskursgeladen« ist, d. h. wann mit größter Wahrscheinlichkeit die Vernachlässigung des vollständigen »realistisch diakonisch-sozialen Diskurses« eine verantwortungslose Handlung der Lehrkraft darstellen würde, weil die mögliche Entwicklung von diakonisch-sozialverpflichteten Haltungen unterbleibt. Es ist hier jedoch nicht der Ort, ausführlich auf solche Kriterien einzugehen.

### 2.3 Gibt es für diakonisch-soziales Lernen besonders geeignete Lehr- und Lernformen?

Vieles spricht m. E. bisher dafür, dass es keine spezifischen Lehr-Lernformen gibt, welche ausschließlich für den diakonisch-sozialen Unterricht gebraucht würden. Wohl ist anzunehmen, dass über die dargestellten Zusammenhänge hinaus vor allem solche Lehr- und Lernformen sich als für diakonisch-soziales Lernen gut geeignet herausstellen könnten, mit denen die Kluft zwischen Klassenzimmer und diakonischem Praktikum ansatzweise überwunden werden kann. Diesem Kriterium scheinen

am ehesten jene Lehr-Lernformen zu entsprechen, welche auf die eine oder andere Weise einen Erfahrungsbezug erlauben.

Sodann scheint eine monistische Verwendung von Lehr-Lernformen dem diakonisch-sozialen Lernen nicht dienlich zu sein. Vielmehr sollte eine Vielfalt des methodischen Arrangements verwirklicht werden, um auf unterschiedlichsten Ebenen einen Austausch unter den Mitschülern sowie ein Nachdenken über sich und die Welt zu unterstützen.

Schließlich scheint die Quantität des Einsatzes von Lehr- und Lernformen, mit denen ein Konzept der diakonisch-sozialen Bildung umgesetzt werden soll, für veränderte und länger anhaltende Verhaltensbereitschaften in diesem Bereich nicht unwichtig zu sein; denn tendenziell wurde festgestellt, dass ein positiver Zusammenhang zwischen häufiger Thematisierung und entsprechenden Bereitschaften besteht (vgl. Kuld/Gönnheimer 2000, 78).

### 3 Exemplarische auf Schule bezogene Praxis

Die folgenden Beispiele stammen aus unterschiedlichen 9. Hauptschulklassen, in denen ich unterrichtet habe. Dienen sie als Ausgangspunkt für eigene Umsetzungen, so ist es unerlässlich, dass zumindest die oben skizzierten Dimensionen des Unterrichts bedacht werden (vgl. auch Riegger 2005a).

#### 3.1 Gespräche

In verschiedenen Interaktionen fielen immer wieder einige Schüler/innen auf, die dem diakonischen Praktikum ablehnend gegenüberstanden (vgl. Riegger 2003a, 2005b). Hier ist es notwendig, dass die Schule im Vorfeld bemüht ist, »solche ablehnenden Schüler ... zu öffnen, indem sie ihnen mögliche individuelle und allgemeine Dimensionen« des Konzepts erschließen hilft (Kuld/Gönnheimer 2000, 101). Wie dies geschehen kann, sei an folgenden Beispielen zum Umgang mit geschlechterspezifisch sozialisierten Rollenerwartungen verdeutlicht.

Bei meiner ersten Vorstellung dessen, um was es sich beim diakonischen Praktikum handelt, meldeten Schülerinnen in einer Klasse kaum Einwände an. Einige Äußerungen von Jungen lauteten jedoch:

A: »So etwas haben wir doch bisher nicht gemacht!«

B: »Was bringt denn so ein Praktikum?«

C: »Warum soll ich in einer sozialen Einrichtung arbeiten?«

Während eines weiteren Gesprächs in dieser Klasse ereignete sich folgende, in Auszügen wiedergegebene Interaktion:

*Ich*: »Mir ist aufgefallen, dass vor allem die Jungen Bedenken wegen des Praktikums haben.«

A (*Junge*): »Die Mädchen können das halt!«

*Ich*: »Dann machen wir das jetzt so, dass die Mädchen Mathematikaufgaben weiter machen, damit wir Männer unter uns reden können.«

Kurzes Umsetzen im Klassenzimmer. In der einen Hälfte erledigten die Mädchen ihre Aufgaben, in der anderen Hälfte redete ich mit den Jungen.

*Ich:* »Es interessiert mich jetzt schon, was die Mädchen besser können.«

*A:* »Daheim passen die auf kleine Kinder auf.«

*D:* »Und helfen beim Wickeln der Kleinen.«

*E:* »Überhaupt wissen die, wie man mit Kindern umgeht.« ...

*Ich:* »Ist das so schwer, auf Kinder aufzupassen oder mit alten Menschen spazieren zu gehen?«

*D:* »Was soll ich machen, wenn eine Oma beim Spaziergehen nichts sagt?«

*Ich:* »Wer kann Vorschläge machen?«

*F:* »Unser Nachbar ist 86 und manchmal verwirrt. Wenn der mich sieht, dann erzählt er immer von früher. Ich brauch' da gar nichts sagen.« ...

Im weiteren Gespräch tauschten mehrere Jungen ihre bisher gemachten Erfahrungen aus, die sich auf kleine Kinder, Menschen mit Behinderungen und vor allem alte Menschen bezogen. Während des Gesprächs tauschten die Mädchen wohl mehr einen Arbeitswillen vor, als dass sie einen solchen umsetzten, denn sie lauschten aufmerksam unserem Gespräch.

Das Eröffnen neuer Perspektiven lässt sich an folgendem Beispiel verdeutlichen, bei dem ein Junge seine Ablehnung begründete:

*G:* »Warum soll ich denn ein solches Praktikum machen? Ich werde nie etwas mit dem Sozialen zu tun haben!«

*Ich:* »Was für einen Beruf willst du lernen?«

*G:* »Ich werde Maurer!«

*Ich:* »Du hast sicher bei unserem Schulgebäude gesehen, dass vergessen wurde, behindertengerecht zu bauen. Deshalb musste auch die Auffahrrampe nachträglich eingebaut werden. Wenn du schon jemand in einem Rollstuhl geschoben hast, dann könntest du beim Bauen sagen, wie diese Rampen konstruiert sein müssen.«

*G:* »Das kann ich aber im ersten Lehrjahr dem Meister nicht sagen.«

*Ich:* »Das glaube ich auch, aber es braucht auch Gesellen, die nicht nur auf Anweisungen warten, sondern bei der Arbeit mitdenken.«

Dieser Schüler absolvierte dann sein Sozialpraktikum in einem Kindergarten.

Im folgenden Gesprächsausschnitt wurde die möglichst gute individuelle Passgenauigkeit zwischen Erwartungen und Lernchancen ausgelotet.

*Schüler:* »Herr Riegger, ich gehe in den Kindergarten, weil ich weiß, dass ich mit kleinen Kindern umgehen kann.«

*Ich:* »Ich habe auch schon gesehen, wie gut du mit Kindern aus der ersten Klasse umgegangen bist, als du Pausenaufsichtshilfe warst. Ich glaube, dass du gut im Kindergarten arbeiten könntest. Ich glaube aber auch, dass du bei einer größeren Herausforderung noch mehr lernen könntest.«

*Schüler:* »Ich habe auch schon mit einem Schüler gesprochen, der im letzten Jahr im Altenheim war. Der hat gesagt, dass es nicht so schlimm ist.«

Dieser Schüler hat sich dann für einen Praktikumsplatz in einem Altenheim entschieden.

### 3.2 Rollenspiel

Zur Vorbereitung und Vorstrukturierung möglicher Situationen in einem Pflegeheim sowie zur Reduzierung von Angst vor Neuem initiierte ich drei Tage vor Beginn des Praktikums ein Rollenspiel, das die Szene am Ende des oben angeführten Schülerberichts zur Grundlage hatte. Schüler/innen spielten die vier Rollen:

Tisch. Mensch-ärgere-dich-nicht-Spiel. Mann, 79 Jahre alt, sehr vergesslich. Frau, 84, verwirrt. Als sie würfeln soll, wirft sie den Würfel in ein auf dem Tisch stehendes Glas. Praktikant, 14, spielt mit den alten Leuten Mensch-ärgere-dich-nicht. Frau, 77, gänzlich verwirrt, steht auf, geht aus dem Haus in Richtung Straße. Als dies der Schüler begriff, der die Rolle des Praktikanten einnahm, war er zunächst entsetzt, dann fragte er: »Ja was soll ich denn jetzt machen?« Nach Hinweisen von beobachtenden Mitschülern hielt er die 77-jährige Frau von ihrem »Spaziergang« ab.

Nach dem Praktikum kam ein Schüler, der in einem Pflegeheim arbeitete, auf mich zu und sagte: »Es war genau so, wie wir es gespielt haben!«

### 3.3 Besuch während des Praktikums

Der Besuch einer Lehrperson vor Ort darf nicht nur als ›netter‹ Ausflug betrachtet werden. Vielmehr sollte er insbesondere der Bewusstwerdung des Erfahrungshintergrunds der Schüler/innen wie der diese begleitenden professionellen Fachkräfte dienen. Dies kann das folgende Gespräch zeigen:

Beim Besuch eines Schülers in einem Kindergarten nahm mich die Gruppenleiterin und Betreuerin des Praktikanten zur Seite und fragte:

S: »Ich finde es gut, dass die Schüler ein solches Praktikum machen. Aber warum wird denn heute so ein Praktikum gemacht? Das gab es doch früher nicht.«

Ich: »Nehmen Sie diesen Schüler. Er ist ein Einzelkind und lebt bei seiner Mutter. Er hat kaum Umgang mit kleineren Kindern, wie dies früher fast immer üblich war.«

S: »Das habe ich so noch nicht bedacht.«

Mit dem diakonischen Praktikum wird vielen Schülern eine Möglichkeit geboten, ihnen bisher nicht oder kaum zugängliche Erlebnisse bzw. Erfahrungen zu machen, von denen man früher davon ausgehen konnte, dass sie allen zu eigen sind.

### 3.4 Auswertung von Praktikumserlebnissen

*Intention:* Um den Schülern eine erfahrungsbezogene Aktualisierung und eine bewusste Wahrnehmung von Erlebnissen, die sie mit dem Praktikum in Verbindung bringen, zu ermöglichen, wählte ich das hier zu beschreibende Vorgehen. Ein weiterer Grund lag darin, dass in dieser Klasse ca. 70 Prozent der Schüler/innen Deutsch nicht als Muttersprache hatten und mit diesem Vorgehen der sprachliche Austausch unterstützt werden sollte.

**Sozialform:** Sitzkreis

**Material:** Ausreichend weiße DIN-A5-Blätter, Tesa-Krepp, je ein Blatt DIN A5 mit der Aufschrift »schöne Erlebnisse« bzw. »bedrückende Erlebnisse«

**Arbeitsschritte:**

1. Weil für viele Deutsch nicht die Muttersprache ist, soll mit Hilfe der folgenden Vorgehensweise der Austausch über das diakonische Praktikum erleichtert werden. Bei dem, was wir jetzt machen, gibt es keine falschen Antworten. Wichtig ist nur, dass du konzentriert mitmachst. Wenn du etwas nicht verstehst, dann frage sofort nach.
2. Ihr habt sicher viel im diakonischen Praktikum erlebt. Verschiedenste Situationen. Was hast du getan? Mit Patienten geredet? Hast du mit ihnen gespielt? Vielleicht hast du sie gewaschen oder ihnen zu essen gegeben. Vielleicht waren es auch andere Tätigkeiten. Vielleicht dachtest du über die Menschen in deiner sozialen Einrichtung nach. – Alles Situationen, die irgendwie mit dem diakonischen Praktikum zu tun haben.
3. Überlege dir eine Situation, ein Erlebnis aus dem Praktikum. Skizziere dies auf dem Blatt! (Ich lege weiße DIN-A5-Blätter in die Mitte des Sitzkreises.)
4. Wenn alle mit ihrer Skizze fertig sind: Beschreibe die Situation und das dazugehörige Erlebnis (nicht reihum!). Die anderen sollten gut zuhören und überlegen, was sie daraus für sich lernen können.
5. Beim Zuhören der Schilderung der anderen sind dir vielleicht ähnliche Situationen eingefallen. Diese kannst du nun erzählen.
6. Mit Tesa-Krepp wird am Boden ein Kontinuum geklebt, dessen Pole jeweils das schönste und das bedrückendste Erlebnis bilden. Die Schüler/innen ordnen ihr Erlebnis zu. **Arbeitsauftrag:** Ordne bitte dein Bild auf der folgenden Skala zu! Wie war das Erlebnis am Anfang? – Wenn alle fertig sind: Was fällt dir auf? Nach dem Gespräch: Wo würdest du dein Bild heute auf der Erlebnisskala zuordnen? Was fällt dir jetzt auf?



Die Schüler/innen arbeiteten u. a. folgende Aspekte heraus:

- Es gibt ganz unterschiedliche Erlebnisse, die zum Leben gehören, und auch in einem eher bedrückenden Umfeld gibt es schöne Erlebnisse.
- Zunächst eher bedrückende Erlebnisse können sich verändern. Aus Angst kann Freude werden, dass ich es geschafft habe. Wenn ich nicht weiter weiß, kann ich andere um Rat fragen. Eine Schülerin berichtete: »Am ersten Tag war ich entsetzt, als ich in den Speisesaal kam und die vielen Behinderten sah. Mit der Zeit habe ich aber gemerkt, dass es wirklich liebenswerte Menschen sind. Vielleicht sind diese Behinderten normaler als wir Normale.«
- Abschließend sei noch erwähnt, dass eine aus Russland stammende Schülerin mit ihrer Skizze in der Hand die ersten drei Sätze vor der ganzen Klasse sagte. Und das nach ca. einem Jahr Klassenzugehörigkeit!

### 3.5 Praktikumsberichte

Der folgende Bericht entstand im Deutschunterricht, als das durch den Lehrplan vorgegebene Erstellen von Berichten konkret zu erlernen war:

»In meinem Praktikum hatte ich eine Stelle im Kreiskrankenhaus Bad Tölz, Innere Medizin. Die Aufgabe dieser Einrichtung ist es, kranke und verletzte Menschen zu versorgen, zu pflegen und zu heilen. Meine Aufgaben waren: Essen austeilern, Patienten füttern, waschen, beim Duschen helfen, Betten machen, Betten abziehen und frisch überziehen, Windeln wechseln, Tabletten austeilern, Sachen holen und wegtragen. Zu Beginn des Praktikums hatte ich Befürchtungen, dass es mir überhaupt nicht gefallen würde und dass ich schwer kranke Patienten zu betreuen hätte. Aber es fiel mir leicht, im Krankenhaus zu arbeiten, da mir die Arbeit viel Spaß machte und ich ziemlich nette Kollegen hatte. Es gab aber auch schwere Pflegefälle, Menschen, die oft nicht mehr wussten, was sie gerade gesagt hatten. Viele ältere Leute waren sehr durcheinander und haben über ihre Jugend erzählt, über Hitler und das Dritte Reich. Eine ältere Frau war am Waschbecken hingefallen, zum Glück konnte ich sie gerade noch auffangen. Sie war ziemlich schwer und ich konnte sie nicht mehr halten. Dann habe ich schnell die Schwester gerufen. In meinem Praktikum habe ich wichtige Erfahrungen gemacht, denn jetzt weiß ich, was ich werden will, nämlich Krankenschwester.« (Schülerin im Krankenhaus, 14 Jahre)

Bleibt mir noch, den eingangs nur halb wiedergegebenen Schülerbericht zu vervollständigen: »... Es ist mir nicht sehr schwer gefallen in dieser Einrichtung zu arbeiten, da ich keine pflegerische Tätigkeit übernehmen musste und wir zu zweit waren. Dennoch, als ich mir diese hilflosen Menschen so anschaute, hatte ich großes Mitleid mit ihnen, wie sie so alleine und traurig da saßen. Eine Aufgabe, die ich in diesem Altenheim übernehmen musste, schien auf den ersten Blick einfacher als sie es wirklich war. Mein Klassenkamerad und ich mussten mit einer Frau spazieren gehen. Sie konnte sich kaum auf den Beinen halten, und wir mussten sie rechts und links stützen. Bei jedem Schritt hatte ich die Befürchtung, dass sie uns umkippt. Ich war heilfroh, als wir sie wieder absetzen durften. Ich habe für mich die Erfahrung gemacht, dass Altenpfleger kein Beruf für mich ist. Ich hätte nicht gedacht, dass ich dieses Praktikum so gut überstehe. Meiner Meinung nach sollte jeder einmal in einer sozialen Einrichtung arbeiten.« (Schüler im Altenheim, 14 Jahre)

Dieser Meinung schließe ich mich an, in der Hoffnung, dass Lehr- und Lernformen so arrangiert werden, dass diakonisch-sozialverpflichtete Haltungen Raum greifen und sich eine an der Realität orientierte Kultur des Helfens in unserer Gesellschaft entwickelt.