

PThI

Pastoraltheologische
Informationen

Bildung und Pastoral –
Grenzgänge, Passagen, Brückenschläge

Diakonische Bildung – aber wie?

Aufgaben diakonischen Lernens in einer sich verändernden Gesellschaft

Abstract

Der Beitrag diskutiert die Frage nach den Besonderheiten und Herausforderungen diakonischer Bildungsprozesse. Im Anschluss an einen Überblick über historische und aktuelle Bildungsdiskurse im Bereich der Diakoniewissenschaft fokussieren die Autorinnen diakonische Bildungsprozesse von Studierenden und Lehrenden an der Hochschule. Am Beispiel zweier Projekte forschenden Lernens – in denen Studierende mit Hilfe von Sozialraumanalysen diakonische Handlungsprofile entwarfen – analysieren sie die spezifischen Anforderungen: Zu entwickeln ist zugleich eine theologische Deutung des konkreten sozialen Handelns, eine angemessene persönliche Haltung und eine der gesellschaftlichen Situation angemessene Sprachfähigkeit im Handlungsfeld. In dieser Entwicklungsaufgabe lässt sich nicht immer unmittelbar an bisherige Erfahrungen anknüpfen. Auf diese Weise ist die Kirche als Organisation selbst diakonischen Lernprozessen ausgesetzt.

This article discusses the specifics and the challenges of the educational process in the field of *diaconia*. After giving an overview over historical and present discourses in regard to education in the field of Diaconic Science (= Diakoniewissenschaften), the authors focus on education processes of students and teaching staff at a university of applied sciences. Their analysis is based on two research projects, in which students developed diaconal courses of action by using social space analysis. The students focused on the specific requirements as well as on the need to develop a theological construction of the concrete social action. They work demanded an appropriate personal mindset and the ability to express oneself according to the social context of the sphere of action. This developmental process cannot always be tied to previous experiences. Therefore, the church itself becomes subject to diaconal learning processes.

Ausgehend vom Themenspektrum der Praktischen Theologie lässt sich die Frage stellen, wie es sich mit Bildungsprozessen verhält, die sich auf Diakonie beziehen oder aus einem diakonischen Impuls gespeist werden. Diese Frageperspektive fordert dazu heraus, Spezifika diakonischen Lernens im Horizont eines christlichen Bildungsverständnisses herauszuarbeiten und dabei sowohl die Wissensbestände der Diakoniewissenschaft als auch die diakonische Dimension von Bildung zu berücksichtigen. Spätestens wenn dabei auch die gesamte Lebensspanne von Menschen und die mannigfaltigen Lernorte mit ihren verschiedenen Anforderungshorizonten an diakoniebezogene Lernprozesse in den Blick kommen, werden die Vielschichtigkeit der Fragestellung und die damit verbundenen allgemeinen Herausforderungen deutlich.

Der Weg durch die in verschiedene Ebenen gegliederte und unterschiedliche Biotope einschließende Landschaft diakonischen Lernens soll hier in fünf Schritten gebahnt werden. (1) Als orientierender Einstieg dient ein kurzer Blick auf die bildungstheoretische Landkarte, in der diakonische Bildung sowohl anhand ihrer Spezifika als

auch mit ihren Verknüpfungen zu anderen Bereichen der Bildung zu lokalisieren ist. (2) Auf dieser Grundlage lässt sich dann ein Überblick über die diakoniewissenschaftliche Bildungsdiskussion der letzten beiden Jahrzehnte gewinnen, die sich im Wesentlichen an den methodisch-didaktischen Herausforderungen verschiedener Lernorte orientierte. Wenig Beachtung fand darin bisher das diakonische Lernen am Ort der Hochschule. Von zwei Beispielen forschenden Lernens mit Studierenden der Diakoniewissenschaft an einer evangelischen Hochschule ausgehend (3) wird deshalb zunächst dargestellt, wie diakonische Lernprozesse auf akademischem Niveau im Rahmen eines Sozialraum-Projekts aussehen können und (4) welche spezifischen Herausforderungen dabei angesichts des gesellschaftlichen Wandels für Kirche als diakonische Akteurin deutlich werden. (5) Im Rückblick lassen sich einige Essentials für diakonische Bildungsprozesse angesichts gesellschaftlicher Wandlungsprozesse formulieren sowie offene Fragen in Forschung und Praxis benennen.

1. Was ist diakonische Bildung? Eine orientierende Einführung

Sobald die beiden Begriffe Bildung und Diakonie genannt werden, tun sich für Fachleute ganze Welten auf, die bunt, vielfältig und immer wieder neu zu beschreiben sind. Nachfolgend verstehen wir Bildung als einen „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertebewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit“¹. Und sobald in Bildungsprozessen auch Religion und Glaube ins Spiel kommen, geschieht Lernen, geschieht Bildung im Horizont „sinnstiftender Deutungen des Lebens“. Sprechen wir von Diakonie, dann meinen wir damit sowohl das soziale Handeln der Christen, das seine Begründung in der biblischen Tradition findet und als Handeln im Horizont des Reiches Gottes gedeutet wird, als auch die institutionalisierten Formen sozialer Verantwortungsübernahme in ihren vielfältigen historischen und aktuellen Ausprägungen.

Diakonische Bildung umfasst deshalb den Erwerb diakoniekundlichen Wissens, die Entwicklung einer empathischen, ethisch reflektierten Grundhaltung und die Ausbildung der Fähigkeit zu konkretem, sozial verantwortlichem Handeln. Im Unterschied zum (profanen) sozialen Lernen spielt dabei jedoch die Verknüpfung dieser verschiedenen Bildungsdimensionen mit theologischen Deutungen und christlichen Glaubenshaltungen eine zentrale Rolle. Daran wird deutlich, dass es für die Beschreibung diakonischer Bildungsprozesse hilfreich ist, zwei Ebenen zu unterscheiden: Die des allgemeinen sozialen Lernens mit seinen personenbezogenen, fachlichen und ethischen Dimensionen einerseits und die Ebene der Deutung aus dem Glauben und mit Hilfe

¹ Dieses und das folgende Zitat: Kirchenamt der EKD (Hg.), *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh ²2003, 66.

theologischer Wissenschaft andererseits. Nur so kann in diakonischen Lernprozessen die Besonderheit des christlichen oder kirchlichen sozialen Handelns, in dem beides zusammenkommt, wo Glaubensaspekte mit allen anderen Aspekten sozial verantwortlichen Handelns verschmelzen, hinreichend zur Geltung gebracht werden. Sehr eindrücklich hat Rainer Merz dies für professionelle Diakoninnen und Diakone als „diakonisches Kongruieren“ beschrieben.²

Die allgemeine These, dass sozial verantwortliches Handeln gerade dort zum diakonischen Handeln wird, wo religiöser Impuls, fachliches Können und menschliche Empathie miteinander verschmelzen, ist Grundlage dieses Textes. Gegenstand des Nachdenkens ist der Prozess, in dem eine solche Verschmelzung von einzelnen Menschen eingeübt und in immer wieder neuen Einzelfällen umgesetzt wird. Die Frage nach diakonischer Bildung wird darin zur Frage danach, wie es gelingt, das eine im anderen zu entdecken und sich darin zu üben, die verschiedenen Perspektiven zugleich zu nutzen.

2. Wie funktioniert diakonische Bildung?

Ein an verschiedenen Lernorten orientierter Rückblick

Aus dem bisher Gesagten wird bereits deutlich: Mit diesem bildungstheoretisch fundierten Anspruch, in den fachlichen, motivationalen und ethischen Aspekten auch Glaubensfragen zu bedenken und zugleich eine Theorie des Diakonischen sowie eine Praxis der Zusammenschau verschiedener Ebenen einzuüben, muss auch das diakonische Lernen ein Lernen auf verschiedenen Ebenen sein.³ Diese Herausforderung stand in der Fachwelt in den letzten zwanzig Jahren im Fokus der *didaktischen und methodischen Bemühungen*. Begonnen hatte die kirchliche Diskussion um institutionalisierte Formen des diakonisch-sozialen Lernens vor etwa zwanzig Jahren mit der These, dass soziale Erfahrungen heute für immer mehr Menschen nicht mehr von allein zustande kämen. Deshalb seien neue gesellschaftliche Orte, neue „soziale Lernarrangements“ notwendig, um den sozialen Humus, von dem eine Gesellschaft lebt, zu erhalten.⁴ Die

² Vgl. Rainer Merz, Auf der Suche nach einer spezifischen Professionalität für Diakoninnen und Diakone in der kirchlich-diakonischen Sozialen Arbeit, in: Volker Herrmann – Rainer Merz – Heinz Schmidt (Hg.), Diakonische Konturen. Theologie im Kontext sozialer Arbeit, Heidelberg 2003, 305–335, Begriff „diakonisches Kongruieren“ 309ff.

³ Vgl. Renate Zitt – Heinz Schmidt, Fürs Leben lernen! Diakonisch-soziale Lernprozesse und die Frage nach einem diakonischen Bildungsbegriff, in: Diakonisches Werk der EKD (Hg.), Fürs Leben lernen. Tagungsbericht vom vierten Bildungsforum der Diakonie, Diakonie Dokumentation 11/02, Stuttgart 2002, 15–16.

⁴ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Herz und Mund und Tat und Leben. Grundlagen, Aufgaben und Zukunftsperspektiven der Diakonie. EKD-Denkschrift Nr. 143, Gütersloh 1998, Absatz 127, aber auch insgesamt die vom Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland herausgege-

Suche nach neuen Lernorten und Lernformen für diakonisches Denken und Handeln begann auf den verschiedenen Stufen des schulischen und gemeindlichen Lernens von Kindern und Jugendlichen. Erst deutlich später rückten der Bereich der Erwachsenenbildung und damit das lebenslange Lernen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

Orientierung auf der Suche nach geeigneten Modellen für diakonisch-soziales Lernen von Kindern und Jugendlichen in Schule und Gemeinde wurde auf evangelischer Seite vor allem bei zwei ursprünglich in den USA entwickelte Konzeptionen – *Situated Learning*⁵ und *Service Learning*⁶ – gesucht, während auf katholischer Seite mit dem Projekt *Compassion*⁷ ein weitgehend eigenständiges Programm entwickelt wurde. Allen drei Modellen ist gemeinsam, dass sie diakonisch-sozialen Praxiserfahrungen eine zentrale Bedeutung beimessen.

Auf dem Weg des *Situated Learning* richten sich die zentralen Erwartungen auf Effekte der Persönlichkeitsbildung, die dadurch erreicht werden sollen, dass Schülerinnen und Schüler in der Praxis Teil einer diakonisch orientierten Handlungsgemeinschaft werden und zunächst am Modell durch Nachahmung und später durch allmähliche Verantwortungsübernahme sowohl persönliche Anerkennung erfahren als auch Kommunikations- und Handlungskompetenz erwerben. Die Vermittlung der christlichen Deutung des gemeinschaftlichen Handelns bleibt in diesem Modell abhängig von der Form, wie sie im Praxiseinsatz konkret gelebt, expliziert oder auch reflektiert wird.⁸ Außerdem bestehen Zweifel an der Nachhaltigkeit dieser Lernform, wenn die Teilhabe an der Handlungsgemeinschaft, im Unterschied zum Ursprung dieser Lernform in der Frühzeit informeller, familiärer Lernkulturen, keine dauerhafte, sondern nur eine zeitlich eng begrenzte ist.

Das katholische *Compassion*-Projekt richtet sich in erster Linie an Jugendliche in den letzten Klassen ihrer Schulzeit. Es verknüpft von Anfang an eine zwei- bis dreiwö-

bene Dokumentation „Schule und Diakonie. Orte sozialen Lernens“, in: Informationen und Materialien aus dem Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland 03/2000.

⁵ Vgl. Jean Lave – Etienne Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*, Cambridge 1991.

⁶ Vgl. Anne Sliwka – Susanne Frank, *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*, Weinheim 2005. Dieses Modell basiert auf dem reformpädagogischen Ansatz von John Dewey, dem Gründer der Chicagoer Laborschule. Vgl. John Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, herausgegeben von Jürgen Oelkers, Weinheim 2010 [New York 1915].

⁷ Vgl. Johann Baptist Metz – Lothar Kuld – Adolf Weisbrod, *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung*, Freiburg 2000. Auch online sind grundlegende Informationen verfügbar: <http://www.schulstiftung-freiburg.de/de/compassion/index.php?rg=5> [29.06.2015].

⁸ Heinz Schmidt etwa hält die Wahrscheinlichkeit, dass dies in der Praxis tatsächlich geschieht, für eher gering. Vgl. Heinz Schmidt, *Diakonisches Lernen. Grundlagen, Kontexte, Motive und Formen*, in: Helmut Hanisch – Heinz Schmidt, *Diakonische Bildung. Theorie und Empirie*, Heidelberg 2004, 13.

chige Praxisphase in einer caritativen Einrichtung mit dem Fachunterricht verschiedener Fächer, in dem Themen erarbeitet werden sollen, die in einem Bezug zum Sozialpraktikum stehen. Persönliche Erfahrungen werden dagegen außerhalb des Fachunterrichts besprochen. Im Rahmen der wissenschaftlichen Evaluation konnte gezeigt werden, dass die Zustimmungswerte von Schülerinnen und Schülern zu diesem Projekt mit der Zahl der beteiligten Unterrichtsfächer anstieg. Zugleich wurde deutlich, dass sowohl das Nachdenken „über mich selbst“ als auch „über die Welt, wie sie sein sollte“ durch eine intensivere unterrichtliche Begleitung ebenfalls deutlich höher eingeschätzt wurde. Die Dimension des religiösen Deutungsverhaltens der beteiligten Schülerinnen und Schüler wurde jedoch leider nicht gesondert evaluiert.⁹

Im Konzept des *Service Learning* steht von Anfang an die reale Verantwortungsübernahme innerhalb des Sozialraums im Mittelpunkt. Es richtet sich grundsätzlich an Lernende aller Altersstufen und wird in den USA fast flächendeckend von der Grund- bis zur Hochschule praktiziert, findet aber auch in Deutschland vermehrt Anklang. Die Lernenden identifizieren beim *Service Learning* selbstständig einen konkreten Handlungsbedarf im Sozialraum und entwickeln mit fachlicher Unterstützung in verschiedenen Unterrichtsfächern eigene Lösungsstrategien, die sie dann auch praktisch umsetzen und reflektieren. Durch Einbindung des Religions- oder Konfirmandenunterrichts kann in diesem Modell ein angemessenes, theologisch fundiertes Deutungsangebot zur Verfügung gestellt werden.

Zum *Service Learning* liegen bereits verschiedene Evaluationsstudien vor. Sie zeigen insgesamt breite Übereinstimmung darin, dass *Service Learning* positive Wirkungen haben kann, und zwar auf die

„Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere bezogen auf ein gesteigertes Verantwortungsbewusstsein, ein höheres Selbstwertgefühl, die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, [...]; positive Wirkungen auf gesellschaftliches und staatsbürgerliches Bewusstsein, vor allem in Form einer größeren Sensibilität für Probleme in der Gemeinde, eines größeren sozialen Verantwortungsbewusstseins, einer höheren Partizipation an gesellschaftspolitischen Aktivitäten, eines verbesserten demokratischen Verständnisses und einer ausgeprägteren politischen Identität; ausgeprägteres Bewusstsein bezogen auf moralische und ethische Fragen; größere Akzeptanz von gesellschaftlicher Vielfalt“¹⁰.

Auch hier fehlen jedoch gesicherte Erkenntnisse zur Integration der religiösen Dimension in diese Form sozialen Lernens.

Als zentrale Schwäche aller Modelle diakonischen Lernens für Kinder und Jugendliche erscheint die offen bleibende Frage danach, wie eine theologische Deutung des sozialen Handelns, der persönlichen Haltung und der gesellschaftlichen Situation sinn-

⁹ Vgl. dazu Walter Boës, *Diakonische Bildung. Grundlegung einer Didaktik diakonischen Lernens an der Schule*, Heidelberg 2013, 18–20.

¹⁰ Michael Jaeger – Susanne In der Smitten – Judith Grützmaker, *Gutes tun und gutes Lernen: Bürgergesellschaftliches Engagement und Service-Learning an Hochschulen. Evaluation des Projekts UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen*, in: *HIS:Forum Hochschule* 07/2009, 38.

voll angeregt, bzw. wie die Sprachfähigkeit im Blick auf den eigenen Glauben in diesen Zusammenhängen gefördert werden kann. Genau hier setzt das aktuelle Modell diakonischer Bildung für Erwachsene *im Bereich der organisierten Diakonie* von Martin Horstmann¹¹ an. Unter dem Titel „*Das Diakonische entdecken*“ entfaltet er didaktische Zugänge zur diakonischen Reflexion. Dabei geht es ihm gerade nicht um eine Ausbildung für die Gestaltung von Andachten oder die am Kirchenjahr orientierte Gestaltung von Räumen. Vielmehr fragt er nach den diakonischen Elementaria als den inhaltlichen Grundlagen, die den Kern des Diakonischen in drei Grundformen ausmachen. Als erste und wohl elementarste Grundform arbeitet er die diakonischen Grunderfahrungen heraus, zu denen er unter anderem das Berührtwerden, das Angewiesensein und das Gebrauchtwerden rechnet.¹² Die zweite Grundform entdeckt er in diakonischen Gestaltungsmustern, die er als Spannungsfelder oder komplementäre Strukturen beschreibt und dafür beispielgebend etwa die beiden Pole Barmherzigkeit und Gerechtigkeit oder Nächstenliebe und Selbstliebe benennt.¹³ Und als dritte Grundform beschreibt er die verschiedenen Wirkrichtungen des Diakonischen, die er unter den drei Kategorien Versöhnung, Befreiung und Heilung zusammenfasst.¹⁴

Von diesen elementaren Grundformen des Diakonischen ausgehend sucht Horstmann nach didaktischen Wegen, um die elementaren Inhalte des Diakonischen vor dem Hintergrund der Erfahrungshorizonte der Mitarbeitenden zur Sprache zu bringen und mit ihnen zusammen in deren Erfahrungswelt hinein zu kontextualisieren. Dieser diskursiv angelegte und an spirituellen Erfahrungen orientierte Lernprozess zielt letztlich auf den Erwerb diakonischer Kompetenz, die die Alltagsvollzüge des sozialen Handelns spirituell, reflektierend und handelnd durchdringt.¹⁵

Mit diesem bisher vor allem theoretisch ausgearbeiteten Modell nimmt er einerseits die Erkenntnis ernst, dass Bildung (nicht nur, aber erst recht bei Erwachsenen) immer Selbstbildung und somit eine höchst individuelle Konstruktionsleistung ist, und greift zur praktischen Bearbeitung der damit verbundenen Herausforderungen auf das bewährte religionsdidaktische Modell der Elementarisierung von Karl Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer¹⁶ zurück. Hier geht es also um die in jeder diakonischen Lehr-Lern-Situation wieder neu zu stellenden Fragen nach den elementaren Verstehensvoraussetzungen der Lernenden, nach den elementaren Inhalten des Diakonischen, nach den elementaren Lebenserfahrungen für deren Erschließung und nach den angemessenen Arbeitsformen oder Methoden sowie um die Frage nach den sinnstiften-

¹¹ Vgl. Martin Horstmann, *Das Diakonische entdecken. Didaktische Zugänge zur Diakonie*, Heidelberg 2011.

¹² Vgl. Horstmann, *Das Diakonische entdecken* (s. Anm. 11), 246–248.

¹³ Vgl. Horstmann, *Das Diakonische entdecken* (s. Anm. 11), 249–257.

¹⁴ Vgl. Horstmann, *Das Diakonische entdecken* (s. Anm. 11), 254–256.

¹⁵ Vgl. Horstmann, *Das Diakonische entdecken* (s. Anm. 11), 258–266.

¹⁶ Vgl. Friedrich Schweitzer, *Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*. Mit weiteren Beiträgen von Karl Ernst Nipkow, Neukirchen-Vluyn 2003.

den Deutungen oder den Diskurs um gewissmachende (Glaubens-)Wahrheiten. Daran wird deutlich, dass Martin Horstmanns Modell theoretisch für lebenslanges diakonisches Lernen anwendbar ist und durch seinen konstruktivistischen Ansatz auch für diakonische Bildung in der aktuellen gesellschaftlichen Situation als angemessen bewertet werden kann. Inhaltliche Konkretionen und daran anschließende Evaluationen stehen jedoch noch aus.

3. Forschendes Lernen als Weg diakonischer Bildung: Ein Sozialraum-Projekt mit Studierenden

An Hochschulen bieten vor allem die in den letzten Jahrzehnten zahlreich entwickelten Ansätze des forschenden Lernens¹⁷ Möglichkeiten, um die notwendigen Kompetenzen für diakonisches Handeln zu erwerben und diakonisches Planen gemeinsam zu reflektieren. Ausgehend von eigenen Fragen nach sinnvollem sozialem Handeln können Studierende auf die Suche gehen nach Handlungskonzepten, die zugleich christlich verantwortet und fachlich angemessen sind – und in denen das eine das andere durchdringt. So hat ein Seminar im letzten Abschnitt eines diakoniewissenschaftlichen Bachelorstudiengangs die Einladung eines evangelischen Kirchenbezirks angenommen, den Sozialraum zu erkunden, unterschiedliche Bedarfe der Menschen vor Ort wahrzunehmen und kirchliches Handeln, vor allem diakonisches Handeln, für diesen Raum zu beschreiben, um die diakonische Arbeit des Kirchenbezirks weiterzuentwickeln. Der Kirchenbezirk verfolgte dabei eine konkrete Fragestellung: Wie kann die Kirche nicht nur auf die sozialen Veränderungen in einem strukturschwachen Gebiet reagieren, sondern selbst theologisch fundiert als Akteurin im Sozialraum auftreten?¹⁸

Die Studierenden bezogen für einige Tage ihr Quartier im Sozialraum und erkundeten mit Einzelinterviews, Gruppendiskussionen und Teilnehmender Beobachtung das Lebensgefühl in den Dörfern des Kirchenbezirks. Sie sprachen mit Jugendlichen, Müttern, Landwirten, Pflegekräften, Gewerbetreibenden, Angestellten in der Kommune, mit verbandlich Engagierten, Neuzugezogenen und den Menschen auf der Straße und versuchten herauszufinden, welche Themen die Menschen hier interessieren, welche Fragen in der Gestaltung des gemeinsamen Lebens aktuell die größte Rolle spielen. Und sie waren auf der Suche danach, welche Bedeutung die Kirchengemeinden im Sozialraum haben oder haben können, welche theologischen Beiträge eine Gemeinde zu den aktuellen Fragen liefern kann, welche soziale Funktion sie am Ort hat und wie

¹⁷ Für einen knappen Überblick vgl. Ludwig Huber, Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist, in: Ludwig Huber – Julia Hellmer – Friederike Schneider (Hg.), *Forschendes Lernen im Studium*, Bielefeld 2009, 9–35.

¹⁸ Vgl. Ellen Eidt – Claudia Schulz, Kirche im Dorf. Die Sozialraumanalyse als Entwicklungsinstrument für Kirchengemeinden in strukturschwachen Räumen, in: *Deutsches Pfarrerblatt* 4/2014. Verfügbar unter: <http://www.pfarrerverband.de/pfarrerblatt/archiv.php?a=show&id=3579> [29.06.2015].

sie auf diese Weise spezifisch „Kirche im Sozialraum“ sein kann. Untereinander diskutierten die Studierenden unterwegs wichtige Fragen: Was geht es die Kirchengemeinde an, wenn ein Supermarkt oder die Grundschule im Dorf schließt oder zu wenige Busse in die Stadt fahren? Welche Position nimmt eine Kirchengemeinde ein, wenn Familienstrukturen sich wandeln und das soziale Gefüge sich stark verändert? Was hat die Kirchengemeinde mit der Gesundheits- und Sozialversorgung der Dörfer zu tun oder mit den Lebensperspektiven alter Menschen?

Ein erstes Ergebnis – oder auch eine erste Herausforderung – ergab sich aus dieser Beobachtung des Sozialraums: Wo die Kirchengemeinde mit dem Interesse an den Menschen und ihrer Lebenssituation genau hinschaut und mit den verschiedenen Gruppen von Menschen spricht und mit ihnen gemeinsam aktuelle Fragen diskutiert, da wird sie als relevantes Gegenüber wahrgenommen und ihr Engagement wird positiv bewertet. Ein zweites Ergebnis folgt darauf: Viele Menschen vor Ort (eher unabhängig von einer Kirchenmitgliedschaft) sind der Kirche gegenüber durchaus positiv eingestellt. Sie äußern aber wenige Erwartungen gegenüber der Kirchengemeinde. Was aus Studien zur Kirchenmitgliedschaft längst bekannt ist, wird nun zur Herausforderung: Wie können Christinnen und Christen sich – bewusst verstanden als Gemeinschaft der Glaubenden – in das soziale Geschehen am Ort einbringen, ihre Unterstützung für die, die vom Wandel betroffen sind, umsetzen, auch wenn andere dies gar nicht als Aufgabe von Kirche verstanden haben? Und auf der Ebene professionellen Handelns gefragt: Wie kann die Kirche ihren Auftrag verstehen, im Sozialgefüge vor Ort diakonisch aktiv zu sein, wo in diesem Sozialgefüge ganz unterschiedliche Anliegen zur Sprache kommen, wo die Kirche in den sozialen Wandlungsprozessen in der Regel keine Funktion mehr hat, die ihr von einer breiten Mehrheit zugeschrieben würde? An dieser Stelle endet eine Beobachtung der sozialen Gegebenheiten vor Ort mitten in kirchentheoretischen Fragen und pastoraltheologischen Herausforderungen.

Mit Hilfe der Kompetenzmatrix für Berufe im Diakoniat,¹⁹ einem Instrument der Beschreibung professionellen diakonischen Handelns aus dem protestantischen Bereich, haben die Studierenden abschließend seelsorgerlich-religionspädagogisches Handeln mit Einzelnen und Gruppen in den klassischen kirchlichen Formen erarbeitet, Möglichkeiten zur Begleitung von Menschen in existenziellen Lebensfragen beschrieben, Ansatzpunkte für kirchlich-diakonische Organisationsentwicklung entworfen und Perspektiven für kirchliches Engagement im kommunalen Raum ausgelotet.

Ein solcher Prozess der Reflexion vor dem Hintergrund der verschiedenen diakonischen Herausforderungen kann als gelungenes diakonisches Lernen bezeichnet wer-

¹⁹ Vgl. Verband Evangelischer Diakonen-, Diakoninnen und Diakonatsgemeinschaften in Deutschland (Hg.), Was sollen Diakone und Diakoninnen können? Kompetenzmatrix für die Ausbildung von Diakoninnen und Diakonen im Rahmen der doppelten Qualifikation. Erarbeitet und beschlossen von der „ständigen Konferenz der Ausbildungsleiter und Ausbildungsleiterinnen im VEDD“ im Frühjahr 2004. Impuls III/2004. Verfügbar unter: <http://www.vedd.de/.cms/111> [29.06.2015].

den: Ausgangspunkt ist eine konkrete Situation und deren aufmerksame Wahrnehmung und Analyse. Von hier aus lassen sich fachliche Herausforderungen beschreiben, theologische Reflexionen vornehmen und anschließend konzeptionelle Leitlinien für konkretes diakonisches Handeln entwerfen. Das Ergebnis ist schließlich ein neuer oder auf neue Weise geklärter Fokus auf die soziale Situation am Ort – ganz unabhängig von der Identifikation möglicher Hilfe- oder Unterstützungsbedarfe. Und auf der Ebene der Gemeindeentwicklung ist das Ergebnis eine Gemeinde, die im diakonischen Sinn aufmerksam für den sozialen Wandel ist und ihn aktiv mitgestaltet. Diakonisches Lernen geschieht hier für alle in der Kirchengemeinde aktiv am Prozess Beteiligten. Und es geschieht natürlich für alle Menschen über die Gemeinde hinaus, die solche Prozesse unterstützen.

4. Herausforderungen auf dem Weg diakonischer Bildung: Diakonisches Lernen braucht Interpretationshilfen

Die Kehrseite eines solchen Konzepts diakonischen Lernens im Sozialraum soll jedoch nicht verschwiegen werden: Schon in der hier beschriebenen Sozialraumanalyse blickten einige der Studierenden unzufrieden zurück. Eine diakonische Kirche wird doch, so meinten sie, daran erkennbar, dass eine Fachkraft für diakonische Arbeit im Arbeitsfeld zu sehen ist. Aber in der besuchten evangelischen Kirchengemeinde sind die Pfarrerinnen und Pfarrer alleine damit, die sozialen Herausforderungen am Ort als Aktionsfläche für kirchliches Handeln zu verstehen und auszugestalten. Auch erwarteten diese Studierenden, dass diakonisches Handeln explizit in Bereichen konkreten Hilfebedarfs entwickelt wird, dass sich also diakonisches Lernen darauf konzentriert, eine Sensibilität für Hilfebedarfe zu entwickeln, diesen Bedarfen mehr Raum im Gesamtkontext kirchlichen Handelns zu geben und die politische Rolle der Kirche als Anwältin der Schwachen zu stärken. Dass aber bereits die Aufmerksamkeit der Gemeinde für Wandlungsprozesse im Allgemeinen, ihre Rolle als Plattform, Moderatorin oder Mitgestalterin des Gemeinwesens deutlich diakonische Aspekte in sich birgt, scheint ein ungewöhnlicher Gedanke zu sein, der sich oft erst erschließt, wenn die Funktion der Ortsgemeinde im Sozialraum umfassend reflektiert wird.

Um diesen Aspekt diakonischen Lernens hin auf eine zukunftsfähige Kirche weiter zu entwickeln, haben wir eine weitere Lehrveranstaltung zum diakonischen Lernen und Handeln in einem Sozialraum angesiedelt, der erst auf den dritten Blick ein Feld für kirchliches Handeln ist: eine dreizügige Grundschule in einem sozialen Brennpunkt in einer Süddeutschen Metropole. Die evangelische Kirchengemeinde ist in diesem Stadtteil als Akteurin im Sozialraum kaum noch sichtbar und die Zahl der evangelischen Kinder in der Grundschule liegt in jeder der vier Jahrgangsstufen unter 10 Kindern. Die Verantwortlichen der Schule wollten ihr „Verhältnis zum Stadtteil“ neu bedenken und eine Konzeption für die zu erwartende halbe Stelle einer Schulsozial-

arbeiterin entwerfen. Außerdem gab es die realistische Option, dass eine im Stadtteil bereits etablierte, zur Diakonie gehörende soziale Einrichtung zur Trägerin der neuen Stelle werden könnte. Auf diese Weise war das Analysefeld „Schule im Stadtteil“ potenzielles Arbeitsfeld einer in Sozialarbeit und Diakoniewissenschaft ausgebildeten Fachkraft im Diakonot. Unter diesen Bedingungen machten sich auch hier die Studierenden auf, den Sozialraum zu erkunden.

Auch wenn hier die Zufriedenheit der Verantwortlichen in der Schule mit den Ergebnissen ebenfalls sehr hoch war, so waren die Studierenden der Diakoniewissenschaft, um deren Lernfortschritt willen das Projekt verabredet worden war, mehrheitlich wenig zufriedengestellt von ihrer Arbeit. Im ersten Projekt in der ländlich-strukturschwachen Gegend war ja bereits die Schwierigkeit sichtbar geworden, dass sozialräumlich orientiertes, aktives Wahrnehmen der Lebenssituation der Menschen und ein „Sich-Einmischen“ der Kirchengemeinde in aktuelle Fragen der Entwicklung des Ortes nur schwer als diakonische Aufgabe begriffen werden konnten. Nun aber, im sozialen Brennpunkt, war die Situation noch extremer, gewissermaßen wie ein Zeitsprung in die Zukunft, wo der Anteil von katholischen oder evangelischen Kirchenmitgliedern an der deutschen Bevölkerung stark geschrumpft ist und an die christlichen Kirchen kaum noch Erwartungen gestellt werden,²⁰ man sich aber durchaus gefallen lässt, dass eine christliche Einrichtung sich mit ihrer Expertise ins Geschehen einbringt, die Prozesse der sozialräumlichen Arbeit einer gemeinnützigen Einrichtung – hier einer Schule – mitgestaltet.

In dieser Situation zeigte sich die Evangelische Hochschule Ludwigsburg mit Studierenden, die bereits in Sozialer Arbeit ausgebildet sind und die diakonisches Handeln in der Einrichtung entwickeln möchten – unabhängig von einer aktiven oder auch nur interessierten Kirchengemeinde vor Ort, in der die Pfarrer und der Kirchengemeinderat keine Zeit hatten, sich in das Projekt einzubringen. Hier galt es nun, nicht nur die Situation im Gespräch mit ganz verschiedenen Akteuren wahrzunehmen, sondern aktiv, ohne dass zuvor Erwartungen an eine christliche Kirche formuliert worden wären, den potenziellen Beitrag diakonischer Arbeit (möglicherweise in Trägerschaft einer diakonischen Jugendhilfe-Einrichtung) zu entwickeln und darzustellen. Aus dieser Aufgabe entwickelte sich innerhalb der Seminargruppe ein scharfer Konflikt. An einigen Beispielen aus schriftlichen Reflexionen der Studierenden möchten wir das Konfliktpotenzial erläutern:

²⁰ Für ausführliche Analysen zur Mitgliederentwicklung: Joachim Eicken – Ansgar Schmitz-Veltin, Die Entwicklung der Kirchenmitglieder in Deutschland. Statistische Anmerkungen zu Umfang und Ursachen des Mitgliederrückgangs in den beiden christlichen Volkskirchen, in: Statistisches Bundesamt (Hg.), Wirtschaft und Statistik 6/2010, 576–589.

Studentin A:

Ich habe den Zusammenhang zwischen Schulsozialarbeit und Diakonie schon verstanden, da viele Diakone und Diakoninnen später in Berufen der Sozialen Arbeit unterwegs sind und trotz allem auch Diakone und Diakoninnen sind, aber ich hätte es schön gefunden, wenn wir ein schwerpunktmäßig diakonisches Projekt hätten durchführen können.

Was ist also, nach diesem Verständnis, ein diakonisches Projekt? Im weiteren Verlauf der Reflexion wird deutlich, dass es sich bei dem gewünschten „diakonischen Projekt“ um ein Projekt im Bereich der Gemeindediakonie handelte. Dort, wo die Beteiligten von Anfang an in ihren Engagements als Angestellte oder Beauftragte der Kirche sichtbar wären und einen klar umrissenen Auftrag hätten, wäre das Diakonische offensichtlich. Eine solche Anstellung oder Beauftragung wünschen sich die Studierenden dieser Gruppe mehrheitlich für ihre spätere Berufstätigkeit. Was ist also genau das Diakonische? Ein weiteres Zitat erläutert die Bruchstelle zwischen dem Diakonischen im eigentlichen Sinn und dem, was im Schul-Projekt als diakonische Perspektive einzuüben gewesen wäre:

Studentin B:

Ich habe mich die ganze Zeit gefragt, wie man überhaupt auf die Idee kommt, die Schulsozialarbeit dort von einer/m DiakonIn machen zu lassen? Die Schule hat kein evangelisches Profil, uns waren keine Finanzierungsgrundlagen (etwa durch die Kirchengemeinde) bekannt, die dies gerechtfertigt hätten. Auch stadtteilbezogen macht das in meinen Augen, nach allem was ich mitbekommen habe, keinen Sinn. Die evangelische Kirchengemeinde ist ausgesprochen inaktiv, wieso sollte sie dann also an die Schule? Und wenn nicht die Kirchengemeinde, wer dann? Jemand von außerhalb? Wie sollen die SchülerInnen und Eltern, auch die LehrerInnen und pädagogischen Fachkräfte da eine logische Verbindung zwischen Kirche und Schule ziehen?

Andersherum formuliert: Diakonisches Handeln der Kirche – und in der Entwicklung dessen diakonisches Lernen der hieran Beteiligten – macht für die Studierenden vor allem dann einen Sinn, wenn die Schule von sich aus aktiv dem christlichen Glauben den Stellenwert eines Profilelements zuweist (was bei einer staatlichen Grundschule schwer denkbar ist) oder wenn die Kirche, etwa repräsentiert durch die Ortsgemeinde, die Finanzierung der Arbeit übernimmt oder auf anderem Weg in der Schule aktiv ist, etwa durch Ehrenamtliche oder Kooperationsprojekte. Die Studierenden ziehen Vergleiche zu anderen Stadtteilen derselben Metropole, wo aktive Kirchengemeinden eng mit Jugendarbeit, Schule oder lokalen Vereinen kooperieren. Sie verweisen auf die blühende evangelische Jugendarbeit, die andernorts noch zu finden ist:

Studentin B:

Es gibt in [Metropole X] Stadtteile, wo die Evangelische Jugend sehr aktiv ist, wo man sie kennt. Dort ist sie auch an den Schulen vertreten, sei es in Form von Schulsozialarbeit, AGs o.ä. An der [Grundschule im Projektstadtteil] habe ich solche Verbindungen nicht gesehen, deshalb macht es für mich auch wenig Sinn, eine/n DiakonIn dort hinschicken. Das ist dann so „von oben herab“, Kirche kommt dadurch den Menschen in meinen Augen nicht näher.

In dieser Logik befindet sich die Kirche in einer Schleife wechselseitiger Relevanzzuschreibung: Wo die evangelische Gemeinde vor Ort stark ist, etwa weil viele Menschen im Stadtteil dort aktiv sind, dort ist auch diakonisches Handeln, etwa als Kooperation mit der Schule, möglich. Das heißt für den Stadtteil, in dem in den vergangenen 20 Jahren mit sehr starkem Zuzug von Menschen mit Migrationshintergrund und sehr starkem Wegzug von Familien ohne Migrationshintergrund sowie hohen Austrittszahlen unter Kirchenmitgliedern eine massive Entkirchlichung stattgefunden hat, dass es dort dann in Folge nicht (mehr) sinnvoll sein kann, als Fachkraft mit einer nach außen sichtbaren Verbindung zur Kirche im mittlerweile als vollständig weltlich angesehenen Arbeitsfeld tätig zu sein. Kirche ist nach diesem Verständnis also entweder „automatisch“ vor Ort präsent, oder ihr wird von anderen, etwa einer Schule, Relevanz in den gemeinsamen Prozessen zugeschrieben. Idealerweise ist beides der Fall. Die mögliche diakonische Beauftragung der Arbeit durch die Anbindung der Arbeitsstelle an die diakonische Einrichtung als Trägerin ist für die Studierenden nicht schlüssig und kommt in der Reflexion überhaupt nicht vor.

Eine dritte Studentin schließt am Ende ihrer umfassenden Reflexion diakonischen Handelns im Sozialraum am Beispiel der Zusammenarbeit mit der Schule mit der folgenden These:

Studentin C:

Diakonische Professionalität als Profil ist nur dann möglich, wenn der Auftraggeber die Kirche/Diakonie ist, welche das in die Stellenbeschreibung mit aufnimmt. Andernfalls handelt es sich um die persönliche Haltung eines Sozialarbeiters/einer Sozialarbeiterin. Und dies kann ebenso eine christliche Sozialarbeiterin umsetzen. Der einzige Unterschied besteht möglicherweise darin, dass sich ein Diakon/ eine Diakonin durch die Einsegnung nochmals mehr bewusst macht, in welchem Auftrag er/sie handelt.

An dieser Stelle öffnet sich das weite Feld der Professionalität diakonischen Handelns – und im Vorfeld all der Lernprozesse, die nötig sind, um ein solches diakonisches Handeln theoretisch entwickeln und in der Praxis ausgestalten zu können: Die verfasste Kirche denkt in Aufträgen, die entweder von der Kirche selbst gegeben werden oder die von außen, etwa von Seiten einer Schule, an sie herangetragen werden. Handeln einzelne Fachkräfte diakonisch, so tun sie das entweder in einer gefestigten Konzeption, in der jenseits aller Wahrnehmung sozialräumlich vorfindlicher Realitäten die Aufgabe diakonisch-kirchlichen Handelns festgeschrieben ist, oder sie tun es als Privatperson.

Wir behaupten aber: Wo diakonisches Handeln unmittelbar im Feld, im Sozialraum, im Stadtteil oder mit den betroffenen Menschen, etwa in einer Schulgemeinschaft, entwickelt werden soll, da muss Kirche sich als Akteurin im Feld anbieten, ganz unabhängig von bestehenden Relevanzzuschreibungen, konkreten Erwartungen oder einer bestehenden Kirchenzugehörigkeit anderer Akteure. Kirche handelt in diesem Sinn als Lernende, als Organisation, in der diakonische Lernprozesse im Vordergrund stehen und von hier aus dann Theorien und Praxisoptionen entwickelt werden, wie Kirche

sich als relevante Akteurin im Sozialraum einspielen kann – nicht weil sie Mehrheiten vertritt oder gerufen worden wäre, sondern weil sie von ihrer Natur und ihrem Auftrag ausgehend am Menschen, seiner Lebensführung und seinem Wohlergehen Interesse hat und nicht anders kann, als das eigene Handeln immer wieder an den Menschen vor Ort und ihrem Leben zu orientieren.

Wo die Entkirchlichung der Gesellschaft voranschreitet, dürfte dieses Konzept zukunftsweisend sein. Zugleich aber ist es selbst die größte Herausforderung für alle Beteiligten. Nicht nur, weil es oft wenig angenehm ist, in einer kaum noch kirchlich geprägten Umgebung christlich-diakonische Anliegen zu vertreten, sondern auch, weil hierin die Denkrichtung umgekehrt werden muss, was manche bereits vorfindlichen, oft nur unbewusst verfügbaren Theorien über kirchliches Handeln betrifft. Die Herausforderung, die die Studierenden in diesem Prozess erlebt haben, dürfte die Herausforderung für die Breite kirchlich Engagierter gut darstellen.

5. Wie lässt sich diakonisches Denken und Handeln lernen?

Ein Ausblick angesichts der Herausforderungen des gesellschaftlichen Wandels

In der Evaluation des obigen Beispiels wurde deutlich, dass die Herausforderung, diakonisch-soziale Lernprozesse zu gestalten, sich nicht nur, wie in den bisherigen Modellen diakonisch-sozialen Lernens zumeist angenommen, auf die Persönlichkeitsentwicklung einzelner Menschen, sondern bis hin zu organisationalen Entwicklungsaufgaben erstreckt. Sowohl individuell als auch organisational scheint es so etwas wie ein Schwergewicht des Faktischen zu geben, das notwendige Perspektivenwechsel angesichts bisher ungewohnter Wahrnehmungen und neuartiger Herausforderungen erschwert. Lernpsychologisch lässt sich die dadurch sich vollziehende Anpassung neuer Eindrücke an vorgegebene Denkstrukturen mit Jean Piaget²¹ als Assimilationsprozess deuten. Daraus ergibt sich die didaktische Fragestellung, wie die Irritation durch Neues so gestaltet werden kann, dass nicht mehr alles Neue an bestehende – bewusste genauso wie unbewusste – Theoriemodelle angepasst werden muss, sondern stattdessen die bestehenden Denkstrukturen so umgebaut werden können, dass eine der neuen Wahrnehmung angemessenere Theoriekonstruktion entwickelt werden kann.

Auf genau diese Fragestellung versuchte bereits das religionsdidaktische Modell der Elementarisierung eine Antwort zu geben, jedoch ohne dabei auch schon organisationale Lernprozesse im Auge zu haben. Insofern muss diakonische Bildung angesichts der oben formulierten neuen Herausforderungen gerade nicht grundlegend neu erfunden werden. Vielmehr können sich alle, die sich um die Inszenierung diakoni-

²¹ Vgl. Jean Piaget, *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*, Stuttgart 1976.

scher Lehr- und Lernarrangements bemühen, auch weiterhin – vielleicht gerade unter Nutzung der Methoden empirischer Sozialforschung im Rahmen von Sozialraumanalysen – auf die Suche nach den aktuellen Anknüpfungsmöglichkeiten in den Alltagserfahrungen der Menschen machen, um dort die biblische Botschaft von der Zuwendung Gottes zu den Menschen und seinem Interesse an deren Wohlergehen zur Sprache zu bringen.

Möglicherweise bedarf es dazu auch im Bereich des diakonisch-sozialen Lernens einer noch konsequenteren Öffnung der Lernsettings für individuelle Lernwege, unterschiedliche Lerntempi und differenzierte Lernergebnisse. Auch eine noch engere Verknüpfung von Theorie und Praxis, die nicht allein auf die Anwendung theoretischer Modelle in der Praxis, sondern auch auf eine Modifikation von theoretischen Modellen vor dem Hintergrund praktischer Erfahrungen hinzielt, erscheint notwendig. Wichtige Forschungs- und Entwicklungsansätze zeichnen sich hier für den hochschulischen Bereich in der Konzeption von berufsbegleitenden Teilzeitstudiengängen ab, die in der aktuellen Fachdiskussion als paradigmatisch für die Gesamtentwicklungstendenz lebenslanger, akademischer Bildungsprozesse betrachtet werden.²²

Insgesamt scheint die Didaktik des sozialen Lernens weiter entwickelt zu sein, als die darüber hinaus für diakonisches Lernen, Denken und Handeln notwendige Didaktik religiöser Lernprozesse mit Praxisbezug. Vielleicht müssten diakonische Themen verstärkt Einzug finden in Ansätze des Theologisierens mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen oder es könnten umgekehrt diakonisch-soziale Lehr-Lernprozesse für konstruktivistische Deutungsprozesse geöffnet werden. Doch gerade diese Perspektive macht die hohen Kompetenzerwartungen an Lehrende in diakonischen Bildungsprozessen deutlich. Auch hier eröffnen sich wiederum neue und bisher wenig beachtete (hochschul-)didaktische Herausforderungen im Bereich der Diakoniewissenschaft.

²² Vgl. dazu die Veröffentlichungen im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“. Verfügbar unter: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [29.06.2015].

Ellen Eidt, MA
Evangelische Hochschule Ludwigsburg
Paulusweg 2
71638 Ludwigsburg
Fon: +49 (0) 7141 – 9745 – 228
Fax: +49 (0) 7141 – 9745 – 400
E-Mail: e.eidt(at)eh-ludwigsburg(dot)de
Web: www.eh-ludwigsburg.de/hochschule/studit.html

Prof. Dr. habil. Claudia Schulz
Evangelische Hochschule Ludwigsburg
Paulusweg 2
71638 Ludwigsburg
Fon: +49 (0) 7141 – 9745 – 236
Fax: +49 (0) 7141 – 9745 – 400
E-Mail: c.schulz(at)eh-ludwigsburg(dot)de
Web : www.glaubenundwissen.de