



Evangelische  
Fachhochschule  
Darmstadt

---

Forschungszentrum

---

Volker Herrmann (Hrsg.)

## **Diakonische Bildung**

---

Arbeitspapiere aus der  
Evangelischen Fachhochschule Darmstadt  
Nr. 10 – Juni 2008

ISSN 1612-8532 (Printversion)

**Impressum:**

Evangelische Fachhochschule Darmstadt  
Forschungszentrum  
Zweifalltorweg 12  
D-64293 Darmstadt

**Tel:** 061 51/87 98 0

**Fax:** 061 51/87 98 58

**E-Mail:** [forschung@efh-darmstadt.de](mailto:forschung@efh-darmstadt.de)

**Internet:** <http://forschung.efh-darmstadt.de>

**Redaktion:** Patricia Bell

**ISSN** 1612-8532

Bei der Abfassung von Manuskripten sind die „Hinweise für unsere AutorInnen“, die unseren Webseiten zu entnehmen sind, zu beachten.

Auf Anforderung werden Exemplare gegen Übersendung der Portokosten in Briefmarken zugesandt. Arbeitspapiere können auch gedownloadet werden.

## **Zusammenfassung**

Unter dem Titel „Diakonische Bildung“ werden hiermit die Ergebnisse des Forums vorgelegt, das am 10. Mai 2006 aus Anlass des zehnjährigen Bestehens des Studienstandortes Hephata der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt in Hephata stattfand. Dem Forum lag die Auffassung zugrunde, dass Bildung sowie Kirche und Diakonie im Prinzip untrennbar verknüpft sind, auch wenn sie oftmals in verschiedenen Institutionen und unterschiedlichen Trägerschaften realisiert werden. Das Forum wollte das enge Verhältnis von Bildung und Diakonie in den Mittelpunkt stellen, wie es an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt seit 1996 an ihrem Studienstandort Hephata in Schwalmstadt-Treysa auf dem Gelände von und in Kooperation mit Hephata Diakonie e.V. realisiert wird. Die drei zentralen Fachbeiträge gehen dieses Thema aus verschiedenen Perspektiven an, während die einleitenden Beiträge stärker auf die verwirklichte Konstruktion des Studienstandortes Hephata zurückblicken und diese als gelungene Perspektiventwicklung werten.

**Schlüsselbegriffe:** Bildung, Kirche, Diakonie, Religion, Ethik

## **Abstract**

„Diakonische Bildung“ presents the results of the Forum held in Hephata on 10<sup>th</sup> May 2006. This event was organized to mark the 10<sup>th</sup> anniversary of the Hephata Campus of the Protestant University of Applied Sciences (EFHD). The basic tenet of the Forum is that education, church and deaconry are in principle inseparably connected even when they are often implemented in a variety of different institutions and under the auspices of different organisations. The central focus was the significance of the close relationship between education and deaconry as practiced by EFHD since 1996 in Hephata, Schwalmstadt-Treysa on the premises of, and in cooperation with, the registered association of Hephata Deaconry. The three main contributions from Jürgen Gohde, Hermann Steinkamp and Heinz Schmidt address this topic from differing perspectives. The introductory and concluding contributions reflect on the concrete achievements in Hephata and value these as a worthwhile development of opportunities.

**Key words:** Education, church, deaconry, religion, ethics

**Volker Herrmann**

### **Zur Einführung**

Am 10. Mai 2006 konnte der Studienstandort Hephata der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt sein zehnjähriges Bestehen feiern. Dies geschah inhaltlich profiliert durch ein Forum zum Thema „Diakonische Bildung“. Das programmatische Grußwort des damaligen Präsidenten des Diakonischen Werkes der Evangelischen Kirche in Deutschland, Jürgen Gohde, sowie die beiden Hauptvorträge des Münsteraner Caritaswissenschaftlers Hermann Steinkamp und des Heidelberger Diakoniewissenschaftlers Heinz Schmidt standen dabei im Mittelpunkt.<sup>1</sup>

Eröffnet wurde das Forum durch die Begrüßungen der Leitungen der beiden kooperierenden Institutionen, Barbara Eschen für Hephata Hessisches Diakoniezentrum e.V. (inzwischen Hephata Diakonie e.V.) und Alexa Köhler-Offierski für die Evangelische Fachhochschule Darmstadt. Es folgten die Grußworte von Seiten der beiden hessischen Landeskirchen, die seit 1996 neben dem Diakonischen Werk in Hessen und Nassau Kooperationspartner in der Trägerschaft der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt sind, Volker Knöppel sprach für die Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck und Hanna Zapp für die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau, sowie das Grußwort der damaligen Vorsitzenden des Kuratoriums der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt, Evelies Mayer.

Abgeschlossen wurde das Forum durch Workshops, die von den hauptamtlich Lehrenden des Studienstandortes Hephata gestaltet wurden. Die Workshops galten zentralen Arbeitsschwerpunkten in Forschung und Lehre. Statt einer umfassenden Dokumentation werden hier stellvertretend für die Profilelemente des Studienstandortes Konzeption und Inhalte der Studiengruppe vorgestellt, die von Frank Bettinger, Cornelia Mansfeld und Gert Straßer angeboten werden. Den Abschluss bilden eine Skizze der Entwicklung des Studienstandortes, eine zusammenfassende Darstellung des Forums von Thomas Zippert und ein Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.

---

<sup>1</sup> Diese drei Beiträge wurden bereits veröffentlicht in: Volker Herrmann (Hg.), Diakonische Existenz im Wandel. „Hephata – öffne dich“ (DWI-Info 39), Heidelberg 2007, 92-122.

## **Inhaltsverzeichnis**

### **Volker Herrmann**

Zur Einführung .....2

### **Barbara Eschen**

Zur Begrüßung .....5

### **Alexa Köhler-Offierski**

Zur Begrüßung .....9

### **Volker Knöppel**

Grußwort der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck .....11

### **Hanna Zapp**

Grußwort der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau .....13

### **Evelies Mayer**

Grußwort des Kuratoriums der  
Evangelischen Fachhochschule Darmstadt.....15

### **Jürgen Gohde**

Programmatisches Grußwort zur diakonischen Bildung:  
Bildung heißt Verantwortung übernehmen können.....17

### **Hermann Steinkamp**

Compassion als diakonische Basiskompetenz .....25

### **Heinz Schmidt**

Diakonische Bildung als Konstruktion von Wissen und Werten.  
Didaktische Anregungen aus konstruktivistischer Sicht .....37

**Frank Bettinger**

Kritische Sozialpädagogik im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit ..... 49

**Cornelia Mansfeld**

Soziale Arbeit mit Mütter, Vätern und ihren Kindern ..... 53

**Gert Strasser**

Interkulturelle Soziale Arbeit ..... 55

**Volker Herrmann**

Skizze der Entwicklung des Studienstandortes Hephata..... 59

**Thomas Zippert**

„Stille Revolution“ und „Avantgarde“. Forum „Diakonische Bildung“  
zum zehnjährigen Jubiläum des Studienstandortes Hephata..... 63

Autorinnen und Autoren..... 65

**Barbara Eschen**

### **Zur Begrüßung**

Herzlich willkommen zum Forum Diakonische Bildung anlässlich des zehnjährigen Jubiläums unseres Studienstandortes der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt hier in Hephata. Bevor wir uns dem Bildungsthema zuwenden, ein Blick auf den Anlass: Vor zehn Jahren ging es hier los mit dem Studienstandort der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt. Es war ein spannendes Projekt, denn Unterschiedliches musste verbunden werden: Zunächst vier Institutionen: Die Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck – vertreten durch Herrn Dr. Volker Knöppel, die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau – vertreten durch Frau Dr. Hanna Zapp, die Evangelische Fachhochschule Darmstadt – damals vertreten durch den Kuratoriumsvorsitzenden, Herrn Karl-Heinz Becker, und heute durch seine Nachfolgerin als Kuratoriumsvorsitzende, Frau Prof. Dr. Evelies Mayer, sowie Frau Präsidentin Prof. Dr. Alexa Köhler-Offierski und schließlich Hephata – damals vertreten durch den Aufsichtsratsvorsitzenden Kirchenrat Ernst Rautenkranz und meinen Vorgänger Direktor Gottfried Ringwald.

Das hieß, zwei Landeskirchen, zwei Bildungswege (Fachhochschule und Fachschule, die seit Jahren in Konkurrenz zueinander gestellt wurden), zwei theologische Ansätze (Gemeindepädagogik und Diakonik mit dem Diakonenamt), zwei Kulturen (Darmstadt und Schwalmstadt), all das galt es zusammenzubringen, um, und das ist nun schließlich das Ziel, Menschen eine Ausbildung und ein Studium zu ermöglichen, das ihnen und unserer Gesellschaft dient.

Wir in Hephata, als diakonisches Unternehmen und diakonische Gemeinschaft, hatten das Ziel, die Diakonenausbildung nicht nur mit der Fachschulausbildung zu verbinden, sondern auch mit der Fachhochschulausbildung. Bekommen haben wir aber viel mehr durch diese Kooperation. Es war eine stetige Entwicklung zugunsten vieler Menschen.

a. Begonnen haben wir bezüglich der Diakonenausbildung additiv. Die Evangelische Fachhochschule Darmstadt sorgte für ein evangelisch geprägtes Studium der Sozialen Arbeit, und wir addierten den theologisch-diakonischen Ausbildungsanteil. Heute sind die Inhalte weitgehend verzahnt und ineinander integriert, so dass wir

wirklich von interdisziplinärer Arbeit von Theologie und Sozialpädagogik/Sozialer Arbeit sprechen können.

b. Gemeinsame neue Projekte wurden möglich. Die Evangelische Fachhochschule Darmstadt und die Evangelischen Fachschulen in Hessen haben gemeinsam das Projekt „Frühkindliche Bildung“ als einen Bachelor-Studiengang als gemeinsames Modellprojekt entwickelt.

c. Die Kompetenz der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt wirkt in die Einrichtung Hephata hinein, und die Praxis Hephatas wirkt in das Studium zurück. Es gibt Praxisforschungsprojekte im Rahmen von Seminaren, die in Absprache mit unseren Einrichtungen vor Ort durchgeführt werden und gemeinsam von Mitarbeitenden, Dozenten und Studierenden ausgewertet werden, z.B. beim Thema „Assistenz und Unterstützung“. Es gibt gemeinsame Seminare mit der Diakonischen Gemeinschaft Hephata, z.B. zum Thema „Migration“.

d. Eine gute Vernetzung der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt und Hephata mit der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und dem Diakonischen Werk in Kurhessen-Waldeck ist mit dem Forum „Diakonische Kirche“ gelungen. 2006 stellten sich 120 Vertreter und Vertreterinnen von Kirchengemeinden und diakonischen Einrichtungen sowie Studierende der Frage, wie kirchlich die Diakonie eigentlich ist oder auch sein kann.

e. Die Kompetenz der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt wirkt in die Region. Zum Beispiel gibt es eine Beteiligung an der Sozialplanung hier im Schwalm-Eder-Kreis. Es gibt Kontakte zur Liga der freien Wohlfahrtspflege usw.

Das heißt, durch die Kooperation sind viele Lernprozesse in Gang gekommen (von Hürden von A wie Arbeitsstile bis Z wie Zugverbindungen rede ich heute nicht!). Die Lernprozesse geschehen auf einer gemeinsamen Basis: der Überzeugung, dass uns das Evangelium Jesu Christi an unseren Nächsten weist.

In der Geschichte unseres Namens, der Hephata-Geschichte, ist es ein Taubstummer, der in der Begegnung mit Jesus die Befreiung zur Kommunikation erfährt. Mit dem Wort Jesu: „Hephata“ kann er hören, kann er reden, kann er teilhaben am Leben der Menschen ringsum. Lernprozesse, die wir miteinander erleben und gestalten, sind von solchen Befreiungsgeschichten geprägt. Sie geben uns eine Orientierung, dafür, wie das Soziale in unserer Gesellschaft zu gestalten ist: einschließend und solidarisch.

Ich möchte allen danken, die in diesen zehn Jahren an dem gemeinsamen Prozess mitgewirkt haben, bei den vier Partnern, vor allem aber bei den



Studierenden und bei allen Dozenten und Dozentinnen, die so manchen Umweg in den Lernprozessen mittragen und auch kreativ bearbeiten mussten. Dass wir die Feier heute auch als einen gemeinsamen Lernprozess gestalten, finde ich nicht nur angemessen, sondern freue mich auch darüber und bin gespannt auf die Aspekte, die wir heute miteinander erarbeiten werden.



## **Zur Begrüßung**

Das Wort Bildung hat viele Facetten, eine davon ist die Ausbildung zu einem Beruf, wie hier am Studienstandort Hephata. Andere mit der Sprachherkunft zusammenhängende Assoziationen führen zu Abbild, Muster, Phantasie, Formung und Bildnis.

Ein Muster, mit dem Christinnen und Christen aufwachsen, ist die Zusammengehörigkeit von Kirche, Bildung und Diakonie. Von der institutionellen Außenseite betrachtet könnte man manchmal den Eindruck haben, sie stehen unabhängig voneinander oder gar gegeneinander. Betrachtet man die Geschichte von Hochschulen, aber auch die Geschichte der Kirche, so erkennt man schnell die enge Verknüpfung. In der letzten Woche fand die Jahrestagung der Hochschulrektorenkonferenz in Greifswald aus Anlass der Gründung der dortigen Universität vor 550 Jahren statt. Gründungsort: der Dom – und dort fand auch die Veranstaltung statt.

Geht man in die Geschichte der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt zurück, so waren es diakonische Einrichtungen in Darmstadt, die vor 80 Jahren den Grund zu dieser Bildungseinrichtung legten. Es war später dann das Diakonische Werk in Hessen und Nassau, welches durch den damaligen Hauptgeschäftsführer Walter Rathgeber die Gründung der Evangelischen Fachhochschule zusammen mit der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau vor 35 Jahren betrieb und ermöglichte. Und dieses Muster, das Zusammengehen einer diakonischen Einrichtung mit ihrem Bildungsbereich sowie der Evangelischen Landeskirche zur Einrichtung eines Studienstandortes, wiederholte sich Anfang der 1990er Jahre hier in Hephata. Natürlich war es ein Wagnis, als vor zehn Jahren zwei Verträge abgeschlossen wurden – zwischen den beiden beteiligten Kirchen und zwischen Hephata – Hessisches Diakoniezentrum und der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt. Kann das gehen: zwei Studienstandorte 170 km voneinander entfernt? Zwei Einrichtungen mit durchaus unterschiedlichen Traditionen?

Ich kann heute feststellen: Es kann gehen, wenn die beteiligten Personen das zu gestaltende Bild diakonischer Bildung nicht aus dem Blick verlieren, und dafür möchte ich mich heute bedanken: bei dem Vertreter der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Vertreterin der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, dass sie uns dieses Wagnis zutrauten und auch finanziell zuverlässig stützen. Bedanken bei Ihnen, Frau Pfrin. Barbara Eschen, als Vertreterin für Hephata, wir haben bei Ihnen wie

bei Ihrem Vorgänger Pfr. Gottfried Ringwald sowie den Leitern des Ausbildungsbereichs Dr. Friedrich Martiny und Dr. Thomas Zippert immer außerordentlich kooperative und konstruktive Gesprächspartner gefunden, in dieser Atmosphäre konnte Vertrauen wachsen und auch neue Projekte. Bedanken möchte ich mich bei den Dekaninnen und Dekanen Dagmar Hosemann, Gisela Kubon-Gilke, Roland Anhorn sowie allen beteiligten Kolleginnen und Kollegen, die den Spagat zwischen Hephata und Darmstadt fahrend überbrückten, danken möchte ich den Mitarbeiterinnen der Verwaltung und schließlich nicht zuletzt den Studierenden, die ja in unserem Studienmodell auch pendeln.

Es ist gut, das Bild ‚diakonischer Bildung‘, so wie sie sich hier in den letzten zehn Jahren entwickelt hat, zu betrachten, während des Entstehensprozesses hat man oft nicht den Abstand zum Bild. Wir brauchen aber auch einen ordentlichen Rahmen: Damit ist das Programm für das Forum Diakonische Bildung umrissen.

**Volker Knöppel**

## **Grußwort der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck**

Zum Jubiläum überbringe ich gern die Grüße der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck in Vertretung für Oberlandeskirchenrat Dr. Frithard Scholz, der heute verhindert ist.

Ich erinnere mich noch recht genau an die Vertragsunterzeichnung hier in Hephata vor zehn Jahren, mit dem ein doppeltes Vertragswerk, einmal zwischen den Trägerkirchen und dann zwischen den beteiligten Einrichtungen, besiegelt wurde. Das gilt im wörtlichen Sinn, denn OKR Thomas Niggemann hatte Vorsorge getroffen und Dienstsiegel sowie Stempelkissen in seiner Aktentasche aus Darmstadt mitgebracht.

Nach meinem Wechsel vom Landeskirchenamt Hannover nach Kassel war dies für mich einer der ersten Gegenstände, die ich selbständig wahrzunehmen hatte. Unter den strengen Augen des damaligen Vizepräsidenten Klaus Bielitz wurde ich für die Landeskirche in die Verhandlungskommission entsandt. Die Mühen von damals haben sich für alle Beteiligten gelohnt. Es ist zu einer guten Kooperation zwischen Einrichtungen der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau und der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck gekommen, und beide Seiten haben davon profitiert.

Für die Region ist die damalige Entscheidung von nicht zu unterschätzender Bedeutung, weil sie den nordhessischen Wirtschaftsraum stärken wird. Ich muss dabei überhaupt betonen, dass die Kirche und ihre diakonischen Einrichtungen wichtige Struktur-faktoren sind, mit Investitionen in der Region und mit sicheren Arbeitsplätzen.

Mit Blick auf unsere Nachbarn in Darmstadt hatte ich mehr als einmal den Eindruck, dass für die Evangelische Fachhochschule Darmstadt dieser Kooperationsvertrag ein wichtiges Faustpfand war, das bei synodalen Ansinnen um Mittelkürzungen und Überprüfen von Arbeitsfeldern vorgewiesen werden konnte. Diese Kooperation war eine Unterstützung zur rechten Zeit. Und auch die Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck hat von der Kooperation profitiert, weil sie unseren Studierwilligen für das Studium der Sozialen Arbeit zur Verwendung in der Landeskirche – aber auch darüber hinaus – mit der Doppelqualifikation einen Abschluss zur Verfügung stellte, der bisher im Ausbildungskanon hier fehlte.

In zwei Sitzungsperioden des Kuratoriums konnte ich mich von der Sinnhaftigkeit des Unternehmens überzeugen, von der hohen fachlichen Qualität der Evangelischen

Fachhochschule Darmstadt, und ich konnte angenehme persönliche Erfahrungen mit der südhessischen Nachbarkirche machen. Ich nenne da nur beispielhaft die Kuratoriumsvorsitzenden Herrn Karl-Heinz Becker und Frau Prof. Dr. Evelies Mayer, sowie Frau Präsidentin Prof. Dr. Alexa Köhler-Offierski und Herrn Kanzler Gustav Fetzer von der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt.

Kooperationen haben nicht nur ihren eigenen Wert, sondern sie sind inzwischen sogar erwünscht, wie die im Wortlaut übereinstimmenden Synodalerklärungen beider hessischen Landessynoden vom 5. Mai 2006 zeigen. Dass wir in den nächsten Jahren weitere Kooperationsmöglichkeiten auf Augenhöhe bei Wahrung der eigenen Identität miteinander ernsthaft prüfen werden, ist zum Synodalbeschluss erhoben. Über die hohe Zustimmung zu dem Beschlussvorschlag habe ich mich nicht gewundert – der Weg ist richtig. Wohl aber bin ich verwundert darüber, dass die hiesige Presselandschaft dieses historische Ereignis gar nicht registriert hat.

Zehn Jahre Studienstandort Hephata kann angesichts der vielen Jahre, auf die wir hoffen, heute nur eine Zwischenbilanz sein. Die Themen des heutigen Symposiums verdeutlichen, was die aktuellen Herausforderungen sind, denen sich das hessische Gemeinschaftsprojekt stellen muss. Ich glaube, Darmstadt und Hephata sind dazu gut gerüstet. – Unsere Landeskirche wird diesen Prozess gern weiter unterstützen.

## Hanna Zapp

### Grußwort der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau

Seit zehn Jahren lehren, bilden, arbeiten und forschen die Evangelische Fachhochschule Darmstadt und das Hessische Diakoniezentrum Hephata zusammen. Damit wird deutlich: Bildung und Diakonie gehören zusammen. Fachlichkeit, Spiritualität und Persönlichkeitsentwicklung. Glauben, Erkennen und Handeln.

Eine wissenschaftliche, international ausgerichtete berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung für soziale Berufe im Kontext einer Kultur des Miteinanders, der Wertschätzung und Mitmenschlichkeit. Damit nehmen die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau und die Evangelische Kirche von Kurhessen-Waldeck gemeinsam ihre Verantwortung für den profilierten Bereich beruflicher Bildung wahr durch Bereitstellung finanzieller Ressourcen und durch kollegiale Beratung bei der Weiterentwicklung einer Bildungseinrichtung. Damit wird deutlich: Neben der Aufgabe der Erschließung der Glaubensüberlieferung im Generationenzusammenhang ist es ebenso wichtig, dass sich die Evangelische Kirche in der Mitverantwortung für das gesamte Bildungssystem sowie den öffentlichen Diskurs über Bildung versteht.

Berufliche Fähigkeiten sind nicht nur fachliche Fähigkeiten. Es geht besonders in sozialen Berufen um Wachsamkeit und ein eigenständiges Urteilsvermögen, um Wertebewusstsein, Deutungs- und Gestaltungscompetenz für das eigene und die anvertrauten Leben.

Die Evangelische Fachhochschule Darmstadt hat ihre Wurzeln in der Diakonie, im Elisabethenstift in Darmstadt. Kann man in einer Ausbildung die christliche Tradition erkennen? Darauf antwortet der Leiter der Altenpflegeschule im Elisabethenstift folgendermaßen: „Machen wir uns nichts vor; es gibt sehr große Unterschiede auch zwischen diakonischen Einrichtungen, was den würdevollen Umgangston, den Humor, die professionelle Qualität angeht. Aber immerhin fordert uns unsere christliche Tradition immer wieder heraus, unsere Praxis zu überprüfen. Im Leitbild unserer Schule steht: *Für uns gründen Ausbildung und Pflege auf Wertüberzeugungen. Für uns sind Pflege und Ausbildung nicht nur in Kategorien des Marktes zu definieren. Unsere diakonische Überzeugung drückt sich darin aus, dass unsere Fürsorge gerade denen gilt, die über keine Marktmacht verfügen. Es geht um den Erhalt der Würde auch solcher Menschen, die keine andere Wahlhaben.*“

Diakonische Ausbildungsstätten und die sozialpädagogischen, pflegewissenschaftlichen, heilpädagogischen Studiengänge setzen Zeichen für eine Bildung, die am christlichen Menschenbild orientiert ist – ebenso auch für eine Kirche als Lerngemeinschaft. Lernen bedeutet hier auch, dass und wie zwei Landeskirchen und zwei Ausbildungsstandorte mit gemeinsamer Inspiration und Anstrengung ihre Lern- und Bildungsorte erhalten trotz zurückgehender finanzieller Möglichkeiten.

Wenn die Kirchenleitung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau heute dem Hessischen Diakoniezentrum, insbesondere dem Studienstandort Hephata, gratuliert und Glückwünsche zum zehnten Geburtstag überbringt, dann gratulieren wir ein bisschen auch uns selbst: Wir sind froh und dankbar über diese Kooperation zwischen den Landeskirchen, die schon vor zehn Jahren ein Zeichen gesetzt hat für eine Kooperationsidee, wie sie jetzt vor wenigen Tagen auf den beiden Synoden der kurhessischen und der hessen-nassauischen Synode in Hofgeismar und Frankfurt verstärkt benannt wurde.

An beide Kollegien richte ich mit der Gratulation meinen herzlichen Dank für Engagement und Profilierung, wünsche weiterhin viel Erfolg an beiden Standorten!



**Evelies Mayer**

### **Grußwort des Kuratoriums der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt**

Seit zehn Jahren ist Hephata ein Ort diakonischen Wirkens und gleichzeitig auch ein Studienstandort der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt. Während dieser Zeit ist eine großartige Aufbauarbeit geleistet worden. Das Kuratorium der Fachhochschule gratuliert zu den beachtlichen Erfolgen.

Das, was Sie hier in Hephata an Studienmöglichkeiten geschaffen haben, kann man als eine stille Revolution bezeichnen: Beim Studium inmitten einer diakonischen Einrichtung werden die Grenzen zwischen Bildung und Praxis durchlässig. Praxisfelder können in Hephata auf anschauliche Weise in die wissenschaftliche Ausbildung integriert werden. Die Anforderungen an künftige Absolventen werden nicht abstrakt definiert, sondern im Kontext diakonischer Aufgaben und in der engen Zusammenarbeit von Diakonie und Bildung für Studierende sichtbar und erlebbar. Veränderungen in der diakonischen Arbeit finden schneller und wirksamer Eingang in Studienangebote. Das ist ein großer Vorzug der Ausbildung an der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt mit ihren beiden Studienstandorten. Diesen Vorteil gegenüber staatlichen Fachhochschulen gilt es zu nutzen und auszubauen.

Das besondere Engagement von Hephata für eine Fachhochschulausbildung ist auch für andere diakonische Einrichtungen von großer Bedeutung. Diakonie braucht Bildung, insbesondere in Zeiten sozialer Umbrüche und Verwerfungen, die Menschen irritieren, aus der Bahn werfen oder an den Rand der Gesellschaft drängen. Bildung und Diakonie, professionelle Ausbildung und christlich-soziale Visionen gehören zusammen. Am Standort Hephata wird diese Einheit gelebt. Sie beflügelt damit auch das diakonische Grundverständnis der Ausbildung an einer Evangelischen Fachhochschule.

Die Evangelische Fachhochschule Darmstadt demonstriert mit zwei Studienstandorten die Fähigkeit zu einer sinnvollen Kooperation über räumliche Entfernungen und institutionelle Grenzen hinweg. Beide Standorte werden durch die Verschränkung von Studienangeboten, die gemeinsame Erarbeitung von ergänzenden Studienschwerpunkten und durch die wechselseitige Anerkennung von Studienleistungen verbunden. Und nicht zuletzt: Die Evangelische Fachhochschule Darmstadt wirkt mit ihrem Studienstandort Hephata als Avantgarde, indem sie zeigt, dass eine zielgerechte Kooperation der beiden hessischen Landeskirchen unter Einschluss der Diakonie funktionieren kann.

Im Namen des Kuratoriums danke ich Frau Pfrin. Barbara Eschen, der Direktorin von Hephata Hessisches Diakoniezentrum, dafür, dass sie sich beharrlich und mit Erfolg für den Aufbau des Studienstandortes Hephata eingesetzt hat. Der Präsidentin der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt, Prof. Dr. Alexa Köhler-Offierski, gratuliere ich zu dem Mut, Neuland zu betreten. Das Kuratorium dankt allen Kolleginnen und Kollegen, die dieses Neuland beackern und den Studierenden, die Pfade erkunden für ein außergewöhnliches Studium. Dieses Mal geht es um nicht mehr und nicht weniger, als mit einem zweiten Studienstandort in einer diakonischen Einrichtung dem Erscheinungsbild und auch dem Selbstverständnis der Evangelischen Fachhochschule eine neue Richtung zu geben. Wir alle sind gespannt, ob und wie dabei Kurs gehalten wird.

**Jürgen Gohde**

**Programmatisches Grußwort zur diakonischen Bildung:  
Bildung heißt Verantwortung übernehmen können**

Zunächst sage ich herzliche Glückwünsche zum zehnjährigen Jubiläum des Studienstandortes Hephata der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt. Zehn Jahre sind zwar noch keine lange Zeit, aber es ist ein Anlass zum Freuen. Wer Geld ausgeben muss für Neues, muss wissen wofür und kann oft nicht im Vorhinein sagen, ob es etwas bringt. Wer viel Geld ausgeben muss, muss wissen, woher es kommt und wohin es geht. Hier kann man sagen, dass es gut war.

In „Winning“ schreibt Jack Welch,<sup>2</sup> Erfolg sei in einem Unternehmen zu erwarten, wenn ein Unternehmer wie ein Gärtner mit einer Gießkanne und einem Säckchen Dünger durch die Welt geht. Darum geht es auch heute: gießen und düngen. Und dabei im Auge haben, dass nur ernten kann, wer im Frühjahr die Saatkartoffeln nicht kocht und isst. Oder biblisch: Wer mit Tränen sät, wird mit Freuden ernten. Sparen wir uns die Diakonische Bildung eigentlich vom Mund ab?

Bildung ist *die* zentrale soziale Frage des 21. Jahrhunderts. Wir leben in einer Wissensgesellschaft. Wohlstand lässt sich nur mit erheblichen Bildungsinvestitionen erhalten, die Marktposition der Diakonie auch. „Deutschland braucht ein Bildungswunder“<sup>3</sup> heißt es in der aktuellen Bildungsstudie von McKinsey im Blick auf den Elementarbereich. Von Wundern verstehen wir etwas in Kirche und Diakonie. Wunder verändern die Welt. Sie begründen Hoffnung, und Hoffen ist bekanntlich ein sehr aktiver Prozess. Wir verstehen aber auch etwas vom Menschen, von seiner Unterschiedlichkeit, von seinen Sorgen und Erwartungen. Wir verstehen etwas vom Menschen, wie er geht und steht. Deshalb ist es die vornehmste und dringlichste Aufgabe diakonischer Bildung, in Menschen Hoffnungs- und Gestaltungskräfte freizusetzen – auf allen Ebenen. Diakonie ist Teil des Kommunikationsgeschehens des Evangeliums. Nur was heißt das?

Eine erste Antwort: Diakonie aus gutem Grund, in ihren vielfältigen Formen – als Unternehmen, als Stiftung, als Kindergarten, als Beratungsdienst – weil wir evangelisch

---

<sup>2</sup> Jack Welch/Suzy Welch, *Winning*, Frankfurt/M. 2005, zit.n. diess., How to be a good leader, in: *Newsweek* 4/2005, 45: „Ein guter Manager sollte sein wie ein Gärtner. Mit der Gießkanne in der einen einem Sack Dünger in der anderen Hand muss er von Zeit zu Zeit das Unkraut jäten. Aber die meiste Zeit überlegt und pflegt er, um alles erblühen zu sehen.“

<sup>3</sup> Initiative McKinsey, *Die Entdeckung der frühen Jahre*, 2006.

sind. Bildung ist nicht nur eine Zukunftsfrage für die Gesellschaft, sondern auch eine Zukunftsaufgabe für die Diakonie. Später in den Workshops geht es um die Frage: Welche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter brauchen wir in Kirche und Diakonie in der Kinder- und Jugendarbeit, in der generationenüberschreitenden Arbeit, in der interkulturellen und interreligiösen Arbeit? Ich bin gespannt! Sie können dabei zu sehr braven und harmlosen Ergebnissen kommen, Sie können aber auch zu sehr aufregenden, experimentellen und mutigen Ergebnissen kommen. Es hängt davon ab, was Sie unter Diakonischer Bildung verstehen.

Wenn es um unsere Vorstellungen von Bildung geht, dürfen wir uns nicht ausruhen auf dem guten Ruf, den wir noch genießen. Die Untersuchung „Perspektive Deutschland“ bescheinigt uns gute Ergebnisse, aber die großen Trends, die auch für die Diakonie gelten, zeigen auch anderes. Mit Worten von Helmut K. Anheier: Da ist einerseits das weltweit zu beobachtende enorme Wachstum des Dritten Sektors, zweitens der Vormarsch des Marktes und als dritter Trend: „Die wirtschaftliche Bedeutung des Dritten Sektors hat mit seiner sozialen Einbettung nicht Schritt halten können, (...) eine Erosion der sozialen Milieus hat stattgefunden.“ Anheier beschreibt eine katholische Situation, die wir aber vom Phänomen her genau auf die evangelische Situation übertragen können. Er schreibt: „Eine katholische Einrichtung braucht eine identifizierbare Bevölkerung, der etwas daran liegt, dass man die katholische Einrichtung gegenüber alternativen nicht nur akzeptiert, sondern über rein wirtschaftliche Erwägungen hinweg beansprucht, ja bevorzugt. Anders formuliert, da der Konsumentenhoheit in allen politischen Entwürfen immer mehr Bedeutung zukommt, gerade auch im gesundheitlichen, sozialen und bildungspolitischen Bereich, muss eine Nachfrage vorliegen, der es nicht nur um das liebe Geld geht.“<sup>4</sup>

Um diese Nachfrage geht es. Sie ist abhängig vom gesellschaftlichen Wohlstand, und der hängt wiederum am Bildungsniveau. Das heißt: Kirchen- und Diakoniebindung sind Nachfragefaktoren, die Frage des Personals sogar ein Top-Standortfaktor. Daraus folgt, dass es für die Diakonie in heutiger Form keine Ewigkeitsgarantie gibt, wohl aber die Notwendigkeit zur Positionierung in einer Transformationskrise.

Zwar unterstreichen die Mitgliedschaftsstudien der EKD eindrucksvoll die Bedeutung der Diakonie für die Einstellung, sich der Kirche zugehörig zu verhalten – zu diesem Verhalten gehört im Übrigen ganz entscheidend die Bereitschaft, die Kirche

---

<sup>4</sup> Helmut K. Anheier, Der Dritte Sektor in Zeiten des gesellschaftlichen Umbruchs, in: VM periodical for Associations and Nonprofit Management, 1/2003, 40.

finanziell zu unterstützen –, aber sie machen auch die Lockerung der Milieubildung deutlich. Das zeigen auch unsere Imageanalysen. Zugehörigkeit und zugeschriebene oder nachgesagte Kompetenz brauchen Pflege, sie fallen nicht vom Himmel.

Es ist zwar gut deutsch und manchmal auch kirchlich, alles schlecht zu reden, aber das führt hier nicht weiter. Es muss in Fragen der Bildung heißen: Diakonisch aus gutem Grund – weil wir evangelisch sind. Diakonische Bildung muss erkennbar sein, sie muss sich beschreiben lassen. Sie muss Menschen überzeugen, stärken und ihnen etwas mit auf den Weg geben, das trägt in guten und in schweren Zeiten, es macht handlungsfähig. Wenn Kirchenmitglieder sagen: „Evangelisch aus gutem Grund“, dann ist das gut so. Aber der Satz sollte eben einen zweiten nach sich ziehen: Diakonie aus gutem Grund, weil wir evangelisch sind. Und vielleicht sogar noch einen dritten: Diakonie – evangelisch aus gutem Grund.

Jetzt wird's allerdings spannend. Denn: Was heißt das denn bezogen auf unser diakonisches, also evangelisches, Bildungsverständnis? Es geht hierbei um einen wechselseitigen Prozess der Profilierung, in dem deutlich ist, dass Diakonie Teil des Kommunikationsgeschehens des Evangeliums ist und nicht irgendein soziales Hilfe-handeln.

### **Eine Landkarte von Herausforderungen, Stolpersteinen und Chancen**

Sind das vehemente Wachstum verbunden mit einem Vormarsch des Marktes und einer veränderten Rolle des Staates sowie die Herauslösung nachgefragter Dienstleistungen aus Wertezusammenhängen die Vorboten eines großen Wandels, der zur einer radikalen Ökonomisierung des sozialen Bereichs führt, dann entscheidet sich die Überlebensfähigkeit diakonischer Dienste an Preis und Profil oder anders gesagt an ihren Qualitätsversprechen: Worauf kann ich zählen, wofür will ich zahlen?

Ist es dann die Würde den Armen? Ist es dann die Freiheit den Unfreien? Ist es dann Selbstbestimmung bis zuletzt? Ist es soziale, persönliche und/oder ökonomische Kompetenz? Ist es Orientierung für jene Menschen, die keinen Rat mehr wissen? Ist es Schutz für Zerschlagene? Ist es Zärtlichkeit bis zuletzt?

Das sind ganz rationale Prüffragen, die eine Antwort fordern auf die Frage: Kann ich den Einsatz akzeptieren oder nicht? Wenn das der Kern diakonischer Lebensqualität ist, der zu bewahren ist, dann führt er zu einem entscheidenden Wettbewerbsvorteil mindestens bei denjenigen, denen an einer wertgebundenen Arbeit liegt. Wenn das so ist, dann kommt alles darauf an, diese Ressource zu fördern.

Auf die Frage des Täufers Johannes: „Bist du es, der da kommen soll, oder sollen wir auf einen anderen warten?“, sagt Jesus zu seinen Jüngern: „Geht hin und sagt, was ihr hört und seht: Blinde sehen, Lahme gehen, Aussätzige werden rein und Taube hören, Tote stehen auf und Armen wird das Evangelium verkündet“ (Mt 11,5). Diakonie ist Kommunikation des Evangeliums. Die Wundergeschichten erzählen davon, worum es dabei geht: sehen, gehen und hören, wieder auf die Beine kommen, Leben teilen und Selbständigkeit fördern. Genau da muss diakonische Bildung ansetzen.

In der Mitte des Evangeliums steht das Geschenk der Freiheit, die Erfahrung, frei zu werden von Zwängen und Abhängigkeiten, nicht zuletzt auch vom Zwang, sich selber zu rechtfertigen und um sich selbst zu kreisen. Diakonische Bildung ist auf Befreiung und die Übernahme von Verantwortung hin angelegt, und das führt zwangsläufig auch in Konflikte. Diakonische Bildung verlangt Präsenz in der Lebenswirklichkeit der Menschen und nicht zuletzt die Bereitschaft, sie zu teilen. Sehen, gehen, hören und wieder auf die Beine kommen – man kann es auch anders auf den Punkt bringen:

Es geht bei der Frage Diakonischer Bildung um eine – wenn nicht die zentrale – Managementaufgabe der Diakonie in einem Zeitalter der Transformation. Wenn die Ressourcen knapp werden oder es schon sind, muss man Schwerpunkte setzen und steuern.

Knapp sind Geld und Menschen, knapp wird die Kompetenz, ethisch qualifizierte Entscheidungen zu treffen, knapper werden die geistlichen Grundlagen unseres Handelns. Erfolgskritisch wird es für Kirche und Diakonie in den nächsten Jahren sein, ausreichend Menschen für Leitungsaufgaben zu gewinnen, die in einem europäischen sozialwirtschaftlichen Setting innovationsfähig und das heißt wettbewerbsfähig sind. Sie müssen hier nicht nur mit einer Stimme sprechen, sondern auch gemeinsam handeln.

Deshalb ist die strategische Konzentration und Kooperation im diakonischen Bildungsbereich nötig. Wir können uns keine Verzettelung mehr leisten. Universitäten, Fachhochschulen und Akademien müssen hier anschlussfähig und entwicklungsfähig handeln. Wir haben keine Zeit zu verschenken. Sie können sich denken, wie sehr mich in dieser Hinsicht die Kooperationen zwischen Hochschulen und Fachhochschulen und die Zusammenarbeit im Weiterbildungsbereich freuen – das Zusammengehen der Bundesfachakademie (Bufa gGmbH) und der Gesellschaft für Fortbildung und Organisationsentwicklung soziale Dienste (GFO gGmbH), die Entwicklung der Diakonischen Akademie zur Bundesakademie für Kirche und Diakonie, besonders die Beteiligung der

EKD und die Rolle, die große diakonische Unternehmen bei der Gründung der gAG der Diakonischen Führungsakademie spielen.

Wer jetzt nicht kooperiert, wird seine Zukunftschancen verspielen. Wir müssen mit kirchlichem Geld dafür sorgen, dass wir kirchlich erkennbar und wettbewerbsfähig bleiben und uns nachfrageorientiert verhalten. Wir brauchen einen Diakonischen Aus-, Fort- und Weiterbildungsatlas.

Diakonische Bildung versetzt Menschen in die Lage, Verantwortung übernehmen zu können. Das gilt im Blick auf die Qualifikation der ersten Ebene. Das gilt im Rahmen der Ausbildung und Gewinnung eigener Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die fähig sein müssen, verantwortlich zu handeln, zu agieren und nicht zu reagieren und das vermitteln können in Modellen der Sozialen Arbeit, die befähigen zur Teilhabe.

Das gilt aber ebenso für die Entwicklung diakonischer Bildungsangebote, die wiederum zum verantwortlichen Leben helfen sollen, sei es im Bereich evangelischer Kindertagesstätten, in der Jugendarbeit, in Diakoniprojekten an Schulen, in der Weiterentwicklung unserer Fort- und Weiterbildungsangebote, in der Behindertenhilfe oder beim Nachdenken über den Zivildienst als Lerndienst, um nur einige Beispiele zu nennen. Und wir haben mit unseren Angeboten Erfolg, wenn uns beides gelingt: den Menschen in vollstem Vertrauen sagen „dafür trägst du selbst Verantwortung“, und ihnen in demselben Vertrauen beistehen.

Diakonische Bildung gibt es nur in einem interdisziplinären Prozess. Aber Interdisziplinarität allein sichert keine diakonische Qualität. Es geht um das Diakonische in der Interdisziplinarität. Sie ist vielfältig. „Eine“ diakonische Bildung kann und soll es daher nicht geben. Dennoch hat die Diakonie – gerade in Zeiten des Umbruchs, in denen die Suche nach Werten allgegenwärtig wird, so Norbert Elias – den Vorteil, dass sie über Werte verfügt und sich an ihnen orientieren kann, die sie allerdings auch kommunizieren und leben muss.

Mit ihrem Engagement für diakonisches Lernen und ihrem spezifischen Profil von Bildung in Aus-, Fort- und Weiterbildung wirkt Diakonie auf bewusste und konzentrierte Weise in die Bildungslandschaft hinein und kann sich auch als Impulsgeber für andere Bildungsträger profilieren. Dafür bedarf es aber einer Verständigung über die Aufgabe und die Vision des eigenen Bildungsauftrages. Sie ist dafür auf theologische Reflexion angewiesen, wenn sie Handlungsbedeutung haben soll. Michael Schibilsky hat dafür Qualitätsmerkmale benannt: „Wir plädieren für eine ‚Theologie als Theorie der Lebenskunst‘. Eine solche Theologie ist 1. diakonisch, 2. empirisch, 3. person-

reflektiert, 4. zeitbedingt und hat 5. ihren ‚Sitz im Leben‘ genau dort, wo sie hingehört: im alltäglich gelebten Leben. Dort beginnt ihr Erkenntnisweg und ihre Reflexionsleistung. Sie beginnt mit sorgfältiger Beobachtung der Beobachtung des Alltags – einer Beobachtung zweiten Grades. Nicht nur – wie Martin Luther zur Übersetzung der Bibel – den Leuten auf’s Maul schauen, sondern ihr Leben anhören, ihre Seele wahrnehmen, wirtschaftliche, politische und religiöse Konflikte wahrnehmen.“<sup>5</sup>

Grundlage aller Bildungsaktivitäten in der Diakonie muss eine Zielvorstellung sein, die vom Evangelium und einem christlichen Menschenbild geprägt ist und daher Bildung im „Maße des Menschlichen“<sup>6</sup> betrachtet. Diakonische Bildungsarbeit ist am einzelnen Menschen orientiert. Sie ist kommunikative Annahme, Zuwendung und Anerkennung des ganzen Menschen in allen Facetten des Lebens.

Dieses Proprium bedingt, dass das diakonische Bildungsverständnis auch Widerstand gegen den Trend der Verwertbarkeit leistet und sich der Reduktion von Bildung auf kurzzeitig benötigtes Wissen widersetzt. Bildung darf nicht nur der Nutzenmaximierung von Humankapital dienen, das Diakonie und Gesellschaft in Deutschland zweifellos benötigen, um am globalisierten Markt zu bestehen. Diakonische Einrichtungen und Institutionen müssen stark in der Qualifizierung von Mitarbeitenden und Anvertrauten sein, dürfen sich aber nicht in die Rolle eines „Qualifizierungsstudios“ drängen lassen, das Menschen „fit“ für die nächste Runde anstehender Aufgaben macht und dabei das langfristige Wohl des Einzelnen und der Gemeinschaft aus den Augen verliert.

Diakonische Bildung darf nicht der Selektion dienen, sondern muss den einzelnen Menschen in seinen Stärken und Schwächen wahrnehmen und im Rahmen seiner eigenen ihm gegebenen Möglichkeiten seine Selbstbildungskräfte fördern. Dazu gehört die Entwicklung einer Bildungskultur, welche die Freude an gelingender, aber auch nicht erbrachter Leistung mit einem Klima der Achtung und der Anerkennung verbindet.

Diakonische Bildung muss ihre Wurzeln in der Sinnfrage haben, in der Wachheit für letzte Fragen und einer grundlegenden Orientierung am Evangelium. In diesem Sinne gehört auch eine Förderung christlicher Spiritualität zu den Profilen diakonischer Bildung.

---

<sup>5</sup> Michael Schibilsky, zusammen mit Renate Zitt, Einleitung, in: Theologie und Diakonie, hg. von Michael Schibilsky/Renate Zitt, Gütersloh 2004, 9-39: 13.

<sup>6</sup> Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, EKD-Denkschrift, Gütersloh 2003.



Lassen Sie mich schließen mit einem Bild, das zu den 25 bedeutendsten der letzten Jahrzehnte gehörte. Der Aktionskünstler David Hammons hat sich 1983 in Haarlem mit selbst gefertigten Schneebällen auf die Straße gestellt, wohlgeformt in verschiedenen Größen, um sich auf seine Weise lustig zu machen über Tendenzen der Ökonomisierung in zahllosen Bereichen des Lebens. Eine Diakonie, die ihrem Auftrag gemäß Mittlerin der Botschaft des nahen Gottes ist in den unterschiedlichsten Lebenslagen und sich dabei ihrem Bildungsauftrag stellt, wird kein Schnee von gestern sein. Aber sie muss wissen, dass aus dem Schnee von gestern neue Lawinen entstehen können, die uns hindern, lebensdienliche Impulse für eine Gesellschaft, in der Menschen wertgeschätzt sind, einzubringen, gerechte Chancen zu haben und sich auf ein Mindestmaß von Solidarität verlassen zu können. Die Fragen, wes Geistes Kind wir sind oder in was für einer Gesellschaft wir leben wollen, zeigen die Richtung an, in der wir Prioritäten suchen müssen.



## **Compassion als diakonische Basiskompetenz**

„Welche Mitarbeiter(innen) braucht Kirche und Diakonie in der Zukunft?“ Diese Frage wird in den letzten Jahren immer häufiger gestellt, meist mit einem besorgten Nebenton: Können wir von Sozialpädagoginnen und Heimerziehern, von Psychologen und Therapeutinnen noch jene spezifische Motivation erwarten, womöglich eine Spiritualität, die „das Christliche“ nicht nur in der Begegnung mit dem Patienten, dem Heimbewohner, in der täglichen liebevollen Zuwendung lebt, sondern ggf. auch in der Öffentlichkeit der Anstalt und in der politischen Debatte zur Sprache und zum Tragen bringt? Nimmt nicht die Zahl derjenigen ständig zu, die bei der Diakonie „nur“ einen Arbeitsplatz (und nichts weiter) suchen, kompetente Pflegekräfte und Therapeutinnen, ohne Zweifel, aber eben nicht mehr an jenem Stallgeruch zu erkennen, den man mit „Bethel“, „Nazareth“ und „Hephata“ assoziiert?

Aber: „Compassion als diakonische Basiskompetenz?“ Ist das nicht eine retrospektive Utopie, Sehnsucht nach der guten alten Zeit der Diakone und Diakonissen? Und: Klingt das nicht nach unpolitischer guter Gesinnung, nach der Zweisamkeit der Begegnung zwischen dem Samariter und dem Zusammengeslagenen auf dem Weg nach Jericho? Jedenfalls doch nicht nach politisch-prophetischer Spiritualität, für die Menschen wie Dietrich Bonhoeffer und Dom Helder Camara stehen. Und erst recht mag manchen die Behauptung irritieren, es ginge um mehr als gute Gesinnung, mehr als Spiritualität, nämlich um Kompetenz, um Basiskompetenz sogar, also unverzichtbar und insofern einzufordern! Und wenn dies, dann müsste sie erlernbar sein, einen Platz in den Curricula bekommen, in letzter Konsequenz Prüfungsstoff werden! Die Aporien liegen offen zutage, noch bevor die Erkundung des Themas überhaupt beginnt.

### **1. Compassion – zur Konjunktur eines vieldeutigen Begriffs**

Als Auslöser der gegenwärtigen Konjunktur des Begriffs *Compassion* kann das Buch des amerikanischen Theologen Matthew Fox gelten, das mit dem Titel „A spirituality named Compassion“ 1990 im Original veröffentlicht wurde und erstmals 1994 in deutscher Übersetzung erschien („Mitfühlen, Mitdenken, Mitfreuen“) mit dem

Untertitel „Compassion – Die neue Verantwortlichkeit des Menschen an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend“.<sup>7</sup>

Der ehemalige Dominikaner Matthew Fox, den der Vatikan, so wie zuvor Leonardo Boff, Hans Küng, Willigis Jäger u.a., maßregelte und aus dem Orden ausschloss, umreißt darin die psychologischen, ökonomischen, politischen und ökologischen Dimensionen seiner „neuen Spiritualität“, und man vermutet als Grund für den römischen Zorn solche Aussagen wie: „In einer Welt der wechselseitigen Abhängigkeiten gibt es so etwas wie privates Heil nicht mehr.“<sup>8</sup>

Der Begriff *Compassion* selbst klingt für angelsächsische Ohren ähnlich unverdächtig wie seine Bedeutung in den lateinisch-iberischen Sprachen eindeutig ist (span.: *compasión*, port.: *compaixao*). Die deutsche Übersetzung bereitet dagegen offenkundig Schwierigkeiten: Mitleid, Mitgefühl sind mit Assoziationen belastet, denen der deutsche Titel „Mitfühlen, Mitdenken, Mitfreuen“ zwar zu entkommen versucht, aber dabei eher auf das Dilemma hinweist. Darum benutze ich das Wort zunächst unübersetzt. Ein weiteres Problem deutet sich in der Kennzeichnung als „neue Verantwortlichkeit“ an, d.h. die Übersetzung dessen, was Fox „Spiritualität“ nennt, gerät zu „Ethik“.

Mein folgender Versuch, *Compassion* nicht nur als Spiritualität und Ethik zu verstehen, sondern (auch noch) als „Kompetenz“, erhöht zwar zunächst nochmals die Komplexität des Begriffs, erweitert aber seine Bedeutung um einen Aspekt, der mir inzwischen unverzichtbar erscheint. Das soll vorab anhand von zwei Prozessen verdeutlicht werden, die in den letzten Jahren unter dem Begriff *Compassion* in Gang gekommen sind:

– Als Compassion-Projekt starteten vor einigen Jahren zunächst Schulen in kirchlicher Trägerschaft eine Initiative mit dem Ziel, einen Gegenakzent zur einseitigen Wissensvermittlung zu setzen. Schüler(innen) besuchen Altenheime und Krankenhäuser, erkunden die Aktivitäten von Bahnhofsmision, Kleiderkammern und Suppenküchen. Die dort gemachten Erfahrungen werden anschließend im Unterricht reflektiert, und zwar im weiteren Verlauf des Projekts unter Beteiligung mehrerer Fächer (Sozialkunde, Deutsch, Ethik). Ziel ist die Sensibilisierung für alltägliche Not und Formen der Hilfe, erfahrungsbezogenes Einüben sozialer Verantwortung („Lernziel Solidarität“). Das Programm findet zunehmend Beachtung und Zustimmung in allen Schulformen,

---

<sup>7</sup> Matthew Fox, Mitfühlen, Mitdenken, Mitfreuen. *Compassion – Die neue Verantwortlichkeit des Menschen an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend*, Bern/München/ Wien 1994.

<sup>8</sup> Vgl. a.a.O., Klappentext.

und einzelne Initiativen gehen inzwischen auch von Vertretern verschiedener Fächer aus, der Religionsunterricht nimmt oft nur noch die Koordination wahr.

– Als „Weltprogramm des Christentums“ wird unter dem Begriff Compassion seit einigen Jahren u.a. von Johann B. Metz und bestimmten Vertretern der politischen Theologie der Gedanke propagiert, dass die Aufmerksamkeit für Leid und Not in allen großen Weltreligionen eine zentrale Rolle spielt und zu einer gemeinsamen Basis weltweiter Zusammenarbeit werden könnte.<sup>9</sup> Am Beispiel der Kooperation von Buddhisten, Christen und Muslimen während der Tsunami-Katastrophe 2005 wurde diese Chance offenkundig. Es hat den Anschein, als sei die Möglichkeit ethischer und spiritueller Konvergenzen über das Compassion-Motiv noch größer als beim Weltethos-Projekt, das ja bekanntlich im fernöstlichen Raum an Grenzen kommt.

Umso wichtiger erscheint es den Initiatoren, diese – offenkundig auch politische – Chance (im Sinne einer Gegenbewegung zu den ökonomischen Exzessen der neo-liberalen Globalisierung, einer Kampfansage an die Religion des Kapitalismus) zu nutzen und zu propagieren.

Dass der christlichen Diakonie – ähnlich wie ihren Pendants in anderen Religionen (vgl. z.B. die Traditionen der großen Moscheen, denen immer Armenküchen und Herbergen angegliedert waren) – in diesem Projekt der Weltreligionen eine zentrale Rolle zukommen könnte, liegt auf der Hand.

## **2. Compassion als Kompetenz**

Wenn im Folgenden Compassion zunächst und vor allem unter dem Aspekt einer (Basis-) Kompetenz erörtert wird, so bleiben dabei die beiden anderen Bedeutungen (als Spiritualität und Ethik) natürlich im Blick, allerdings zunächst im Hintergrund, um erst abschließend in ihrer Verzahnung mit dem Kompetenz-Aspekt reflektiert zu werden. Ich unterscheide drei Dimensionen der Compassion-Kompetenz:

- eine epistemologische,
- eine professionell-praktische und
- eine politische.

### *2.1. Eine andere Perspektive: Selbstbetroffenheit*

Ein bislang vernachlässigter Aspekt des Phänomens Compassion, der menschlichen Fähigkeit zu Mit-Fühlen, Mit-Leiden u. ä. betrifft bereits den Akt der Wahrnehmung

---

<sup>9</sup> Johann B. Metz/Lothar Kult/Adolf Weisbrod, Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg 2000.

(„Sehen“). Dass Menschen die Wirklichkeit niemals objektiv, sondern immer schon aus einem bestimmten Blickwinkel, d.h. perspektivisch, „parteilich“ wahrnehmen, dürfte weniger strittig sein als die jeweils konkreteren Fragen, welcher Art denn diese oder jene Wahrnehmungs-Verzerrung sei bzw. welche Interessensperspektive eine konkrete Wahrnehmung steuert. Das gilt insbesondere für die Wahrnehmung von Not und Leid anderer Menschen,<sup>10</sup> oder auch für die Wahrnehmung ihrer „Andersheit“, ihrer Marginalität, ihrer Behinderung.<sup>11</sup>

Vor allem Letzteres, die Wahrnehmung von Behinderung, Devianz, Nicht-Normalität betreffend, hat in jüngerer Zeit der französische Historiker und Philosoph Michel Foucault vor Augen geführt (z.B. in seiner Genealogie des Wahnsinns). Seine durch hohe Kohärenz von sozialwissenschaftlicher Analyse und gesellschaftsethischer Reflexion geprägte „Wahrnehmung“ der Wirklichkeit versteht sich dabei als „kritische Arbeit des Denkens an sich selber“. Diese Bestimmung beschreibt eine innere Haltung des analytischen Blicks, die ihrem „Gegenstand“, d.h. dem Menschen mit Behinderungen, in einem spezifischen Sinn gerecht wird: Es geht nicht primär darum, (anderen handelnden Subjekten) die Defizite herrschender Praxis aufzuzeigen, sondern um eine Art der Selbst-Vergewisserung im Blick auf die eigene Praxis einschließlich der eigenen Verstrickungen in „gesellschaftliche Konstruktionen von Wirklichkeit“. Am Beispiel seelisch kranker bzw. geistig behinderter Menschen: Als „Normale“ sollen wir uns immer wieder der Tatsache bewusst werden, dass die neuzeitliche Psychiatrie mit der „Abschiebung“ der „Irren“ an die Ränder der Städte begann, wo sie dem Blick der vermeintlich „Gesunden“ entzogen waren. Damit konnten sie diese auch nicht mehr an ihre eigenen „Schatten“ erinnern, an die seelischen Untiefen in uns allen, an das „Andere der Vernunft“, auch unser aller Fühlen und Verhalten, das wir allzu leicht vergessen oder verdrängen.<sup>12</sup>

Diese Analyse ist von einer Optik geleitet, die z.B. Mitarbeiter(innen) psychiatrischer Anstalten oder der Behindertenhilfe ihre „Verstrickung“ besser zu verstehen hilft, die sie meist nur diffus empfinden: die persönliche Identifikation mit Einrichtungen und Diensten, die in und trotz aller Schwierigkeit behinderte Menschen betreuen, beraten und begleiten – und zwar in dem Bewusstsein, sich in einem permanenten Spannungsfeld zu bewegen zwischen Machtausübung und Fremdbestimmung einerseits und dem

---

<sup>10</sup> Susan Sonntag, Das Leiden anderer betrachten, München/Wien 2003.

<sup>11</sup> Vgl. Michel Foucault, Wahnsinn und Gesellschaft (stw 39), Frankfurt/M. 1973; Hans-Uwe Rösner, Jenseits normalisierender Anerkennung. Reflexionen zum Verhältnis von Macht und Behindertsein, Frankfurt 2002.

<sup>12</sup> Hermann Steinkamp, Wer besteht wessen Freiheit?, in: Wege zum Menschen 53. 2001, 134-146.

Versuch, behinderten Menschen Recht zu verschaffen und für die Verbesserung ihrer Lebensbedingungen zu streiten, andererseits.

Diese Perspektive der Mit-Betroffenheit, die für viele Praxisfelder der Diakonie eine ihrem jeweiligen „Gegenstand“ – sozialwissenschaftlich und theologisch(!) – adäquate Form der Analyse begründet, kann für Mitarbeiter der Diakonie als wegweisend gelten: Die Lebenssituation behinderter, „auffälliger“ Menschen und das für sie zur Verfügung gestellte Hilfesystem werden nicht länger als Thema „der anderen“ und in Zuständigkeit anderer wahrgenommen. Vielmehr geht diese Form „diakonischer Wahrnehmung“ davon aus, dass die Mechanismen und Strategien, die Behinderung definieren, nicht nur behinderte Menschen betreffen, sondern Bedingungen konstituieren, unter denen wir alle leben. So erfolgt die Analyse der Praxis nicht aus der Distanz der Außenperspektive, sondern weiß sich mit ihr verknüpft und in sie verstrickt. Der Versuch, als Nicht-Behinderte über behinderte Menschen und über angemessene Orientierungen für Hilfesysteme zu sprechen, steht immer in der Gefahr, in der Position derer zu verharren, die *über* die anderen reden und schreiben und eben insofern ihre Subjektivität konstituieren. Ein durch Compassion gesteuerter Perspektivenwechsel kann einen möglichen Weg aus dieser Gefahr aufzeigen.

Dieses Beispiel einer Rezeption Foucaultscher Analysestrategien, das sich an bekannten Vorbildern in angelsächsischen Sozialarbeitswissenschaften (z.B. *Disability Studies*) orientiert, kann als wegweisend auch für andere Themen und Gegenstände diakonie-theologischer Forschung und diakonischer Praxis angesehen werden (z.B. Arbeitslosigkeit, Drogenabhängigkeit u.ä.).

## 2.2. *Compassion als Handlungskompetenz: Empathie*

Die in unseren Kreisen bekannteste Variante des komplexen Begriffs Compassion stellt das Empathie-Konzept der humanistischen Psychologie dar, konkretisiert z.B. in der therapeutischen Variable des „einfühlenden Verstehens“ (der Gesprächstherapie nach C. Rogers). Diese Form der „engagierten“ Zuwendung zum Gegenüber ist mittlerweile weit über die Grenzen humanistisch-psychologischer Theoriebildung und Praxis hinaus bekannt und in vielerlei methodische Konzepte (z.B. partnerzentrierte Gesprächsführung) integriert, so dass es – als Basiskompetenz – auch von ehrenamtlichen Mitarbeitern (z.B. der Telefonseelsorge) erwartet, erlernt und praktiziert wird. In diesem Insider-Kreis will ich darauf nicht näher eingehen, wohl aber zwei Anmerkungen dazu machen:

– Empathie stellt zweifellos eine (professionelle) Kompetenz dar, die sich zumindest analytisch von dem spirituellen Aspekt von Compassion unterscheiden lässt (auch wenn natürlich in der therapeutischen und helfenden Beziehung der Aspekt der Empathie eng mit dem der Wertschätzung zusammenhängt). Jedenfalls käme niemand auf die Idee, das Erlernen bzw. den Nachweis der Kompetenz „einfühlenden Verstehens“ mit Verweis auf eine spirituelle Komponente zu problematisieren oder gar zu verweigern, die da im Spiel sein kann.

– Die Tatsache, dass auch psychologisch und therapeutisch nicht geschulte „Laien“ diese Kompetenz erlernen können, und zwar oft leichter und effektiver als Profis, deutet darauf hin, dass es sich um eine Mitgift unserer Gene oder einen Effekt frühkindlicher Sozialisation handelt, der bei dem einen mehr, beim anderen weniger gut ausgeprägt ist. Ob die erst relativ späte Entdeckung der „emotionalen Intelligenz“, d.h. die noch immer dominierende Bestimmung menschlicher Intelligenz durch kognitive Fähigkeiten, damit zusammenhängt, mag hier offen bleiben.

Wichtiger erscheinen mir Erkenntnisse der jüngsten Alexithymie-Forschung, z.B. an der Greifswalder Klinik für Psychiatrie, die besagen, dass 14 Prozent der Bevölkerung unter so etwas wie „Gefühlsblindheit“ leiden, übrigens dreimal so viele Männer wie Frauen. Solche Menschen sind nicht in der Lage, Emotionen bei sich und anderen wahrzunehmen und folglich auch nicht fähig, darüber zu kommunizieren. Nach Ansicht der Greifswalder Forschergruppe um Harald Freiburger ist die Ursache in der frühkindlichen Sozialisation zu suchen – oder in traumatischen Erfahrungen.

Ob Alexithymie als Ursache psychischer Erkrankungen wie Depressionen, Essstörungen, Alkoholabhängigkeit u.ä. in Frage kommt, darüber gibt es derzeit nur Vermutungen, ebenso wie Chancen der Therapie noch kaum erforscht sind.

Gleiches gilt für die Frage, ob und inwieweit die Grunddisposition zur Einfühlung in andere deformiert, verlernt, verschüttet werden kann (z.B. durch die Überflutung mit Bildern von Leid und Gewalt, wie sie uns fast täglich in den Nachrichten erreichen), das Problem sollte aber in unserem Zusammenhang zumindest benannt werden.

Offenkundig wird durch diese Überlegungen die Rede von einer diakonischen Basiskompetenz Compassion natürlich immer problematischer: Wenn Menschen, womöglich dauerhaft, „gefühlblind“ sind, soll man sie dann zum Psychologiestudium, zur Therapieausbildung zulassen? Können sie Sozialarbeit lernen, Diakone werden? (Darf man Farbenblinden den Führerschein verweigern?)



### 2.3. *Compassion und politische Sensibilität*

Bevor wir dieser Frage weiter nachgehen, soll zunächst noch ein dritter Aspekt der behaupteten Basiskompetenz erörtert werden: Er betrifft eine im engeren Sinne politische Kompetenz, deren Beschreibung bei dem eingangs erwähnten „Weltprogramm des Christentums“ ansetzt, der Frage nämlich, warum eine „große Koalition“ der Weltreligionen gerade zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Weltgeschichte so dringlich erscheint.

Im Hintergrund dieser Frage steht die gegenwärtige politische und ökonomische Weltsituation: Globalisierung als von neo-liberaler Ökonomie gesteuert (Dschungelkapitalismus). Der Staat als Kontrollinstanz der Ökonomie funktioniert nicht mehr, wie es eine Standardplausibilität der Soziologie immer behauptete. Weil Staaten untereinander in Konkurrenz geraten, federn nationale Regierungen allenfalls noch die schlimmsten Folgen der ökonomischen Dynamik für die Globalisierungsverlierer (Arbeitslose, Rentner, Kranke ...) ab.

Ferner: Der Zusammenhang von weltweitem Drogenhandel und wachsender Drogenabhängigkeit muss (auch) unter dieser Perspektive betrachtet werden. Die politische Macht der afghanischen Landlords ist nur so wirklich zu verstehen; ähnlich wie die ausweglose Entscheidungssituation lateinamerikanischer Regierungen, deren Bevölkerung überwiegend vom Kokainanbau lebt.

So wie die Polizei den Kampf gegen die Drogenmafia weltweit längst verloren hat, so haben einzelne Nationalstaaten den Versuch aufgegeben, sich der Kriminalität von Firmen zu erwehren, die Standortsubventionen kassieren und danach ihre Produktion ins nächste Land verlagern. Politisch-religiösen Gruppen und einzelnen christlichen Kirchen (Reformierter Bund) erscheint dieser große Zusammenhang so diabolisch, dass seit einigen Jahren ein Prozess in Gang gekommen ist mit dem Ziel, die Kritik der neo-liberalen Globalisierung zum *processus confessionis* zu erklären: Für Christen wird diese Kritik zur „Glaubenssache“ (d.h. sie ist nicht länger nur „Ansichtssache“), sie erfordert das Bekenntnis zu Gott als dem Widersacher des Götzen Kapital.

Die tägliche (professionelle!) Bemühung, diese Zusammenhänge wenigstens insoweit zu durchschauen, dass man ihre Auswirkungen in den Lebensgeschichten, den sozialen Abwärts-Karrieren und Krankheitssymptomen konkreter Klienten identifizieren kann: Das nenne ich diakonische Basiskompetenz. Zu ihr gehört unverzichtbar ein reflektiertes (d.h. Selbstreflexion einschließendes) Wissen um die Effekte der gezielten „großen Betäubung und Verblödung“ durch Fernsehen und

Massenmedien, deren allgegenwärtiges „Entertainment“ längst jene Funktion des „Opiums“ übernommen hat, die Karl Marx ehemals der Religion zuschrieb. (Und manche fundamentalistischen Formen – und zwar nicht nur der Mullah-Regime – üben diese Funktion natürlich auch noch immer aus!)

Eine so charakterisierte politische Kompetenz (eines fundierten politischen Durchblicks und Urteils) kann sich natürlich („zusätzlich“) aus einer spirituellen Quelle speisen, der „Option für die Armen“, die Christen dazu anstiftet, täglich die Bibel und die Zeitung „mit den Augen der Armen“ zu lesen, „Hunger und Durst nach Gerechtigkeit“ zu entwickeln u.ä. Das schärft natürlich die weitergehende Frage nach einer explizit *diakonischen* Qualität einer solchen Basiskompetenz nochmals an – und verfremdet sie zugleich.

Ihren spezifischen Compassion-Charakter und zugleich ihre Glaubwürdigkeit bekommt die „Option für die Armen“ hierzulande durch eine Grundhaltung, die der schwedische Theologe Per Frostin einmal als „Umkehr in der Metropole“ gekennzeichnet hat: Wir „im reichen Norden“ der Weltgesellschaft können die Option für die Armen glaubwürdig nur dann im Mund führen, wenn wir sie auch leben, wenn wir zu dieser Umkehr bereit sind. Das hat nichts zu tun mit pietistischer „Bekehrungs“-Frömmigkeit, sondern entsteht aus Selbstreflexion und Einsicht in die eigene „Betroffenheit“ (s. 2.1.): dass wir in die „strukturelle Sünde“ weltweiter Ungerechtigkeit verstrickt sind.

Die Möglichkeit, so verstandene politische Kompetenz noch anders als aus berufsethischen Motiven zu entwickeln, nämlich als spirituelle: Bedeutet das, dass wir *diese Form der Compassion* deshalb von Mitarbeiter(innen) der Diakonie nicht einfordern dürften, nur weil sie sich als a-religiös oder konfessionslos verstehen?

### **3. Berührbarkeit – Kompetenz und Spiritualität des Samariters**

Damit sind wir zurück bei den offenen Fragen, z.B. nach den empirischen (psychischen) Bedingungen von Compassion. Die Fragen spitzen sich nochmals zu, wenn wir von einer *diakonischen* Kompetenz sprechen und diese in einer religiös-spirituellen Dimension von Compassion zu identifizieren suchen. Auch wenn, wie wir gesehen haben, das Phänomen in anderen Religionen ebenfalls zu finden ist, werden wir ihre theologischen Motive zunächst in der christlich-jüdischen Tradition aufspüren, d.h. biblisch-theologisch zu ergründen suchen.

Im Neuen Testament begegnet das mit Compassion bezeichnete Phänomen auf Schritt und Tritt. Als zwei markante Beispiele, bei denen auch der Begriff ins Spiel kommt:

- Mt 14,14 (angesichts der Scharen von Menschen, die Jesus folgen, weil sie von seinen Heilungen gehört haben, „hatte er Mitleid mit ihnen und heilte ihre Kranken“);
- Lk 15,20 (als der Vater den „verlorenen Sohn“ in der Ferne kommen sieht, „ward er von Mitleid gerührt“).

Auch wenn nicht explizit unter diesem Begriff, so durchzieht das Motiv des Einfühlens wie ein roter Faden die Heilungsgeschichten des Jesus von Nazareth. In der Praxis Jesu spielen die Phänomene Leiden und Mit-Leiden eine so zentrale Rolle, dass Johann B. Metz den entscheidenden Unterschied zwischen diesen Anfängen der Jesusbewegung und der späteren Entwicklung des Christentums als eine Transformation von einer „leidempfindlichen zu einer sündenempfindlichen Praxis“ charakterisiert.<sup>13</sup> Die Fixierung auf das individuelle religiöse Heil wendet den „Blick“ (auch des Dritten Auges, den liebevollen, sorgenden) vom Nächsten weg und lenkt ihn auf das gott-gefällige, d.h. möglichst sündenfreie Leben des Einzelnen. Wenn diese Beobachtung richtig ist, bedeutete das eine folgenschwere Weichenstellung für eine zunehmend vom klerikalen Hirt-Herde-Paradigma geprägte Praxis des abendländischen Christentums, und Luthers Kritik hätte auch unter diesem Aspekt buchstäblich „ins Schwarze“ getroffen.

Als unüberbietbare theologische und christlich-spirituelle Deutung von Compassion findet sich indessen die Samariter-Erzählung (Lk 10,25-37), die man gleichsam als eine narrative Buchstabierung des Phänomens und Begriffs bezeichnen könnte.

Die Meister-Erzählung der christlichen Diakonie ist so oft und unter verschiedensten Perspektiven (der Einheit von Gottes- und Nächstenliebe, der „richtigen Praxis“, dem Unterschied von religiösem Wissen und ethischem Handeln usw.) ausgelegt worden, dass ich keine weitere Interpretation versuchen, sondern lediglich zwei „Pointen“ der Erzählung herausarbeiten möchte, die unmittelbar das Phänomen und den Begriff Compassion betreffen.

3.1. Die erste bezieht sich auf die zentrale Szene der Zuwendung des Samariters zu dem, der da zusammengeschlagen, beraubt und halbtot am Weg liegt. Was passiert da?

- „Von Mitleid gerührt“, so oder ähnlich wird meist übersetzt. Damit wird zunächst die Emotion gekennzeichnet, die der Überfallene bei dem Vorübergehenden auslöst,

---

<sup>13</sup> Vgl. Johann B. Metz, Gotteskrise. Versuch zur „geistigen Situation der Zeit“, in: Ders. u.a., Diagnosen zur Zeit, Düsseldorf 1994, 76-92, zit.n. Dieter Funke, Das Schulddilemma. Weg zu einem versöhnten Leben, Göttingen 2000, 117 f.

aber zugleich konkretisiert durch den Kontrast zu den beiden „Anti-Helden“ (W. Dirks), die „ihn sahen und vorüber gingen“, dem Priester und dem Levit.

Der Kontext, der dadurch hergestellt wird, ist zweifelsfrei „Ethik“: Der Gute und die Herzlosen. Doch bereits eine einfache exegetische Information macht die Sache komplizierter: Die beiden durften den Blutenden nicht berühren, so sahen es ihre Reinheitsgesetze vor. Sie wären dadurch unrein geworden und nicht mehr befugt, die religiösen Handlungen im Tempel zu vollziehen (also nicht: Alexithymie).

Aber damit ist der Widerspruch ja nicht aus der Welt! Welche Funktion haben denn Kultgesetze, wenn sie verhindern, dass Menschen ihren humanen Impulsen entsprechend handeln, Misshandelten, Überfallenen beistehen? Unversehens kommt Religionskritik ins Spiel. Immunisiert sich der Tempel mit Hilfe solcher Gesetze womöglich grundsätzlich gegen das Leid auf den Straßen? Wurde er nicht immer wieder, seiner Leidvergessenheit und Herzlosigkeit wegen, von Propheten wie Jeremia angeklagt, im Namen der Armen, der Witwen? Jedenfalls sind Tempel und Kult nicht per se Orte der Compassion.

Aber die Ur-Szene der Compassion kann nochmals anders gedeutet werden, nämlich theologisch bzw. spirituell:

– „Was muss ich tun, um ewiges Leben zu haben?“ Mit dieser Frage des Schriftgelehrten beginnt bekanntlich die „Rahmengeschichte“ der Samariter-Erzählung. Die Gegenfrage Jesu („Was steht im Gesetz geschrieben? Was liest du?“) setzt einen Dialog in Gang, der bis heute nicht beendet ist, über das Verhältnis von religiösem Wissen (Orthodoxie) und „richtigem Handeln“ (Orthopraxie), mehr noch: über den „garstigen Graben“ zwischen beiden. Warum handeln Menschen nicht so, wie sie „eigentlich“ handeln sollten? Welche Ängste, Trägheiten, Abwehrmechanismen usw. hindern uns immer wieder, zu handeln (wie wir sollten). Wie funktionieren in diesem Zusammenhang Kultgesetze? Als Dispens von einem Handeln, den unsere Impulse, unser Mitgefühl uns nahe legen, dem aber ein Widerstand im Weg ist? (Spenden als „Loskauf“?) In unserer Geschichte äußert sich vielleicht ein solcher Widerstand in der Frage des Schriftgelehrten: „Wer ist denn mein Nächster?“ Auf diese Frage antwortet Jesus wiederum nicht, sondern erzählt stattdessen die Geschichte: „Ein Mann ging von Jerusalem nach Jericho ...“

Am Ende der Erzählung („Rahmen“) nimmt Jesus die Ausgangsfrage wieder auf, es ist scheinbar dieselbe Frage nach dem „Nächsten“, aber tatsächlich ist es eine ganz andere: nicht mehr eine ethische („Wem alles muss ich helfen?“), sondern eine religiöse:

„Wer ist zum Nächsten geworden?“ Sie enthält, als rhetorische, den Hinweis auf die Pointe: Derjenige, der hilft, wird zum Beschenkten! Nicht mit diesem oder jenem, sondern mit „Gottesnähe“, mit „erfülltem“ („ewigem“) Leben ...

– Diese theologische Deutung nötigt zu einem neuerlichen Versuch, den Akt, das Phänomen des Mitleids zu verstehen. Worin besteht, wenn schon nicht in gängigem Wissen und Können – der Fremde war weder Sozialarbeiter, Krankenpfleger, noch Therapeut – die „Kompetenz“ des Samariters? Andere Übersetzungen treffen den Kern der Sache schon eher: „Es ging ihm durch und durch“, übersetzt z.B. die „Basisbibel“.<sup>14</sup> Andeutungen von passivischen Zuständen: „es rührte ihn an“, „es erschütterte ihn“; jedenfalls nicht einfach (das zuverlässig funktionierende) „Mitleid“ des ethisch guten Menschen, des Starken, Gesunden. „Berührbarkeit“ müsste man übersetzen, „Antenne“ für ein Widerfahrnis, für das unverdientbare, unerwartbare Geschenk der Gottesbegegnung. „Berührbarkeit“ als die „Kompetenz des Samariters“: Das scheint mir die theologisch adäquate Bestimmung, die spirituelle Bedeutung von *Compassion* zu sein.

Diese mögliche Bedeutung (für den Glaubenden) schließt jedoch eine existentiell dichte Erfahrung des gleichen Phänomens durch andere, durch Nicht-Glaubende keineswegs aus! Man kann die Samaritererzählung (über die Grenzen der Religionen hinweg) als existentiell-spirituelle Sinn-Deutung von Erfahrungen/Widerfahrnissen interpretieren, die sich in Zusammenhängen gelebter *Compassion* ereignen!

Aber nochmals: Kompetenz? Wenn, dann allenfalls in dem Sinne, dass es darum geht, diese Berührbarkeit (wie eine „Antenne“) zu erhalten, sie vor Deformation zu schützen, ggf. wieder herzustellen, wo sie verschüttet, beschädigt, verloren wurde. Immerhin steht mit der Erhaltung dieser „Berührbarkeit“ viel auf dem Spiel: Theologisch geht es um nicht mehr und nicht weniger als um „Leben und Tod“.

3.2. Aber die Erzählung hat noch eine zweite Pointe, *Compassion* betreffend. Wir haben uns als Christen, Diakoniebeauftragte und Diakonik-Dozenten so sehr mit der Figur des „Samariters“ identifiziert, dass er uns wie ein Symbol „guter christlicher Praxis“ vertraut ist, eine Art „Logo“, die *unser Spezifikum* ausmacht, wenn nicht gar ein „Mehr“ der Diakonie „auf den Punkt bringt“, etwas, das uns von anderen Wohlfahrtsverbänden unterscheidet, von Arbeiterwohlfahrt und Paritätischem Wohlfahrtsverband. Dass der „Arbeiter-Samariter-Bund“ sich auch auf die Symbolfigur beruft, gehört sich eigentlich nicht.

---

<sup>14</sup> Im griechischen Text steht ein Begriff, der nur an dieser Stelle auftaucht: *esplanghniastá*.

Wir müssen uns – gegen solche lieb gewordenen Denkgewohnheiten – immer neu daran erinnern, dass der Samariter einer aus dem fremden Volk war, aus dem religiös minderwertigen, verachteten Nachbarvolk.

Die Erzählung enthält beiläufig den Hinweis, dass wir Christen Compassion (auch) von anderen lernen können, von Türken und Tunesiern, von Muslimen und Hindus. Dass wir nicht-christliche, nicht-gläubige Mitarbeiter nicht beargwöhnen, ob sie wohl auch genügend Spiritualität mitbringen, sondern sie bitten, uns Compassion zu lehren, dass wir uns gegenseitig darin ermächtigen, einen Reichtum teilen, der sich dabei vermehrt.

Miteinander erfahren, dass Compassion kein christliches „Sondergut“ ist, sondern ein „Geschenk des Himmels“ an alle Menschen, „die guten Willens sind“ („den Menschen seiner Gnade“)!

Compassion könnte uns Menschen in der Einen Welt stärker und nachhaltiger verbinden als Geld und Machtgier uns trennen.

**Heinz Schmidt**

## **Diakonische Bildung als Konstruktion von Wissen und Werten.**

### **Didaktische Anregungen aus konstruktivistischer Sicht**

#### **Einleitung: Problem der Erschließung der Grundlagen der Diakonie**

Die beiden neutestamentlichen Grundtexte der Diakonie, das Gleichnis vom Großen Weltgericht (Mt 25,31-46) und das Gleichnis vom Barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37) erscheinen auf den ersten Blick recht unergiebig für unser Thema. Die Helfenden in diesen Geschichten brauchten offensichtlich nichts zu lernen. Der Samariter wusste, was er zu tun hatte und wie er es zu tun hatte. Ebenso wenig zu lernen hatten die, die die Hungernden, die Durstigen, die Kranken usw. mit dem Lebensnotwendigen versorgt hatten. Es war so wenig des Aufhebens wert, dass sie ganz überrascht waren, deshalb sogar zu den Erwählten gerechnet zu werden. Man braucht – so scheint es auch heute noch weitgehend plausibel – nur etwas Pragmatismus, einen nüchternen Sinn für das, was die jeweilige Situation erfordert, um hinreichend helfen zu können. In vielen Projekten diakonischen Lernens ist es auch heute noch so. Es sind in erster Linie die einfachen und unspektakulären Dienste und Handreichungen, die hier erforderlich sind. Gelegentlich, besonders wenn es um die Hilfe für behinderte oder pflegebedürftige Menschen geht, bedarf es einer speziellen Anleitung durch Fachkräfte. Die Berichte von Praktikanten weisen aus, dass sie ihre Lernfortschritte auch weniger im konkreten Handeln sehen als hinsichtlich ihrer kommunikativen Fähigkeiten, ihrer Wahrnehmung und ihrer Einstellungen, wobei die affektiven Anteile eine große Rolle spielen. Damit kommt die Dimension Bildung in den Blick. Was eigentlich gelernt wird, ist offenbar ein neues Zusammenspiel von Wahrnehmung, Wirklichkeitsverständnis, Sympathie (und Antipathie bzw. Aggression) und Bewertungen. Dabei erfahren sich Jugendliche, die helfen, als Verursacher von Befindlichkeiten und damit auch als verantwortlich für die (emotionalen) Zustände, die sie herbeiführen.

Nun ist es aber keineswegs so, dass alle diese Erfahrungen machen. Die überwiegend positiven Rückmeldungen und Berichte von Praktikanten sollten nicht die Illusion nähren, diakonische Praktika seien gewissermaßen Zauberkästen diakonischer, christlicher oder sozialer Pädagogik. Zum einen stammen die Berichte vorwiegend von Freiwilligen, die ohnehin mit positiven Erwartungen ihr Praktikum begonnen hatten. Zum anderen werden die meist positiven Statements noch während der Praktikumszeit

oder unmittelbar danach abgegeben, also in einer Situation, in der man dazu neigt, den eigenen Einsatz bzw. das persönliche Erleben um des inneren Gleichgewichts willen als sinnvoll oder nützlich zu qualifizieren. Daher überwiegen in solchen Befragungen tendenziell die Antworten, die den Erwartungen der einschlägigen Institution oder Autoritäten entsprechen. Diese Antworten sind meistens sogar ehrlich gemeint.

Dass keineswegs alle die erwünschten diakonischen Bildungserfahrungen machen, ist schon an den beiden erwähnten biblischen Geschichten zu lernen. Warum lassen Priester und Levit den schon vom Tod bedrohten Leidenden einfach liegen? Weil sie nach ihrer Ratio dem Hilfsbedürftigen weder helfen sollen noch können. Sie würden sich kultisch verunreinigen und ihren religiösen Pflichten nicht rechtzeitig nachkommen können. Also muss dieser randständige Hilfsbedürftige so lange warten, bis jemand für ihn frei und auch zur Hilfe in der Lage ist. Über die Motive derer, die im Gleichnis vom Weltgericht nicht so gehandelt haben, wie von ihnen erwartet wurde, ist viel nachgedacht worden. Ihre erstaunten Fragen nach dem Wann ihres Fehlverhaltens zeigen, dass sie jedenfalls überzeugt waren, sich immer richtig verhalten zu haben. Vermutlich hatten sie also auch ihre eigenen Rationalitäten, nach denen menschliche Zuwendung und Unterstützung zu verteilen und auch mit gutem Gewissen vorzuenthalten sind. Wer hat sie nicht und verschließt sich damit möglichen oder vielleicht sogar notwendigen Lern- und Bildungsprozessen? Dies gilt für alle und somit auch für Jugendliche und Erwachsene in praktischen diakonischen Einsätzen. Man kann da vieles mitkriegen. Man kann auch negative und positive Erfahrungen machen, ohne dessen gewahr zu werden, was diakonische Bildung impliziert: die Wahrnehmung des bzw. der anderen als Bruder bzw. Schwester, als Christus incarnatus in vielfältigen Bedürfnissen und Befindlichkeiten; die Wahrnehmung praktizierter Liebe als hoffnungsstiftend und diakonischer Praxis als Praxis des Reiches Gottes. Man kann in diakonischen und sozialen Praktika beim Naheliegenden, beim allgemein Plausiblen bleiben und dabei sehr positive Erfahrungen machen: Zuwendung, Dankbarkeit, Wahrnehmungsdifferenzierung, angemessener Mitteleinsatz, Kosten-Nutzen-Abschätzungen. Und man kann die kommunikativen Fähigkeiten erweitern und eine Welt erleben, in der Menschen zählen und nicht nur Geld, Leistung und Karriere. Das ist viel und wertvoll. Trotzdem bleiben die Grundlagen und Ziele der Diakonie, ihre Sicht des Menschen und der Wirklichkeit, ihre hoffnungsstiftenden Inhalte verborgen. In den relativ kurzen Praktika (5 oder 10 Tage) fällt das oft gar nicht auf. Die unmittelbaren Handlungs- und Orientierungsprobleme der (neuen) alltäglichen Praxis stehen naturgemäß im Vordergrund. Es gibt



wenig Anlass, in den sog. höhersymbolischen Orientierungsbereich, wie Soziologen diese Dimension bezeichnen,<sup>15</sup> einzutreten. Selbst bei längeren Einsätzen, z.B. im freiwilligen sozialen Jahr, lässt sich diese Dimension offenbar meist leicht meiden, wie Aussagen von Jugendlichen belegen.<sup>16</sup>

In den Theorien zum diakonischen Lernen wird die Vermittlung von Lernen im Alltag und diesem höhersymbolischen Orientierungsbereich dem vorbereitenden oder nachfolgenden Unterricht aufgegeben. Hier sollen neben Fachkenntnissen zu einzelnen Arbeitsbereichen auch die Grundlagen und Ziele diakonischen Handelns erarbeitet werden. Dies ist keineswegs überflüssig. Vor- und nachbereitende Erörterung und Reflexion sind sogar zwingend erforderlich. Allerdings sollte der sog. höhersymbolische Bereich auch während der Praxisvollzüge präsent sein, damit die unterrichtliche Anknüpfung nicht künstlich und aufgesetzt erscheint. Die heute viel diskutierten Konzepte des Situated Learning<sup>17</sup> und des Service Learning gehen von der Präsenz der höhersymbolischen Dimension an den Praxisorten aus und postulieren, dass diese durch „peripheral participation in communities of practice“ mit der Zeit zugänglich werden. Je länger der Praxiseinsatz, desto näher sollen die auf diese Weise Lernenden an die Kernbereiche der jeweiligen Praxis herangeführt werden. Das klingt gut, bleibt aber vage. An dieser Stelle könnten neuere Ansätze einer konstruktivistischen Didaktik hilfreich sein, denen ich mich im Folgenden zuwende.<sup>18</sup>

## **Grundlagen der Konstruktivistischen Didaktik**

Wie das Situated Learning geht auch der didaktische Konstruktivismus davon aus, dass durch gemeinsames Handeln gelernt wird. Die gemeinsam Handelnden bilden eine *community of practice*, in der sozial geteiltes Wissen bzw. Können erworben werden kann. Wissenserwerb vollzieht sich nicht als einfache Informationsaufnahme. Wissen kann auch nicht einfach vermittelt werden, sondern wird individuell konstruiert, d.h.

---

<sup>15</sup> Everett Cherrington Hughes, *The Sociological Eye. Selected Papers*, Chicago 1971.

<sup>16</sup> Vgl. die Interviews mit Margret E., in: Comenius-Institut Münster (Hg.), *Religion in der Lebensgeschichte*, Gütersloh 1993, 201 ff. Margret E. machte deutlich, dass an dem Praxisort, an dem sie das Diakonische Jahr verbrachte, von Kirche und Religion kaum geredet wurde.

<sup>17</sup> Siehe Helmut Hanisch, *Diakonisch-soziales Lernen als Impuls zur Persönlichkeitsentwicklung*, in: *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch des diakonisch-sozialen Lernen*, hg. v. Gottfried Adam/Helmut Hanisch/Heinz Schmidt/Renate Zitt, Stuttgart 2006, 43-55.

<sup>18</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass die erkenntnistheoretische Problematik des (philosophisch) radikalen Konstruktivismus, nach dem die Realität, so wie sie ist, nie erkannt werden kann, sondern immer nur „Konstruktionen“ von sog. Realität möglich sind, hier ausgeklammert werden kann. Die konstruktivistische Didaktik fußt auf einem gemäßigten, sog. sozialen Konstruktivismus, nach dem durch gemeinsames Handeln sozial geteiltes Wissen erworben wird, das eine hinreichende Orientierung in der Lebenswelt ermöglicht. Das erkenntnistheoretische Problem ist mithin suspendiert.

über eigene Erfahrung aufgebaut. Deshalb bedarf es einer persönlichen Beziehung zu den zu lernenden Sachverhalten. Die persönliche Motivation ist von entscheidender Bedeutung. Komplexe Ausgangsprobleme erhöhen die intrinsische Motivation der Lernenden und befähigen sie zur Identifikation und Definition komplexer Probleme. Durch die Einbettung des Lerngegenstands in authentische Situationen erwerben die Lernenden das Wissen unter realen Bedingungen. Die bekannte Unterrichtsmaxime „vom Einfachen zum Komplexen“ führt häufig dazu, dass die Lernenden wegen der Reduktion und Vereinfachung des Lerngegenstandes keine Verknüpfung mehr zum realen Problem in der beruflichen oder privaten Lebenswelt herstellen können. Der unterrichtliche Sachverhalt wird aus der Handlungssituation herausgelöst und der Transfer des Erlernten bleibt aus. Die Ausrichtung des Unterrichts am Prinzip „komplexe authentische Ausgangsprobleme“ soll dem entgegenwirken. Die Konfrontation der Lernenden mit unterschiedlichen Perspektiven und Zusammenhängen zu einem Sachverhalt soll die Vernetzung des Wissens unter variierenden Anwendungsbedingungen unterstützen und dadurch die Flexibilisierung des Wissens fördern.

In diakonischen Praktika wird die Komplexität von Handlungssituationen oft dadurch reduziert, dass eine bestimmte Tätigkeit einfach vorgegeben wird, die sich in der Alltagspraxis bewährt hat. Bei unterrichtlichen Lernprozessen werden meist bestimmte Verhältnisse, Sachverhalte oder Vorgaben präsentiert, die Handlungsvoraussetzungen ziemlich eindeutig darstellen sollen. Nach den konstruktivistischen Prinzipien wäre es viel sinnvoller, Handlungssituationen in ihrer Komplexität zu präsentieren und durch (ggf. simulierten) Rollenwechsel unterschiedliche Erwartungen und Bedürfnisse zum Zuge kommen zu lassen, um die Praktikanten bzw. Lernenden zu eigenen Lösungswegen und Lernstrategien zu stimulieren. Aus all dem ergibt sich auch für diakonische Lernprozesse, dass die *Lernumgebung* so geartet sein sollte, dass sie zur individuellen Wissenskonstruktion herausfordert. Das Wissen soll nicht präsentiert und dementsprechend reproduziert werden, sondern die Lernenden sollen eigene Inhalte und Zusammenhänge konstruieren, sie sollen vorgegebene Strukturen und Abläufe beeinflussen sowie mit den eigenen Hypothesen Erfahrungen sammeln. Dazu braucht man „komplexe Lernumgebungen“ oder wie es in der Fachsprache auch heißt: anregende Lernlandschaften. In der Regel werden aber Sachverhalte didaktisch so präsentiert, dass sie möglichst einfach durchschaubar sind und wenig Lernaufwand verursachen. Man nennt dies didaktische Elementarisierung. Dies führt bei den Lernenden zu wenig Aktivität und unterfordert sie häufig. Die eigenständige Informationserschließung in

komplexen Lernsituationen ist gleichbedeutend mit einem vorwiegend explorativen und assoziativen Lernen, bei dem das notwendige Wissen im Kontext des Vorwissens und der eigenen Erfahrung neu konstruiert wird.

Die lehrerzentrierten Phasen des Inputs nehmen zumeist einen großen Anteil des Unterrichts ein. Dabei kommt gerade der Phase der Erschließung von Sachverhalten eine starke Bedeutung zu. Zur Begründung wird häufig angeführt, dass Problemlösen ohne Fachwissen nicht möglich sei. Dabei wird übersehen, dass die Informationserschließung und der Problemlöseprozess nicht voneinander getrennt werden müssen. Ein Vorschlag für den Unterricht ist, den Schülerinnen und Schülern immer nur dann Informationen anzubieten, wenn sie dem Informationsbedürfnis der Lernenden entsprechen. Dabei wird den Lernenden bewusst, wozu sie sich fachliche Kenntnisse aneignen, da sie ohne diese ihre Probleme nicht lösen können.

### **Drei methodische Ansätze**

Die dargestellten Grundlagen sind bislang in drei methodischen Ansätzen für Lehr-Lernprozesse konkretisiert worden, die schon länger bekannte lernpädagogische Ansätze integrieren, nämlich: a. die *kognitive Meisterlehre* (cognitive apprenticeship), b. die *verankerte Instruktion*, das sog. *Landscape-Criss-Crossing* zum Aufbau flexiblen Wissens.

a. Die *kognitive Meisterlehre*<sup>19</sup> hat die traditionelle Handwerkslehre zum Vorbild. Ein zentraler Aspekt dieses Ansatzes ist die Einbindung des Lernenden in eine Expertenkultur. Das Expertenwissen eines Meisters ist schwer zugänglich bzw. es kann nur schwer kommuniziert werden – man spricht hier von implizitem Wissen. Deshalb wird zunächst das schwer zugängliche Expertenwissen öffentlich gemacht, indem der Experte bei der Problemlösung seine Denkprozesse und verwendeten Strategien erklärt. Im nächsten Schritt wird der Lernende aufgefordert, eine Problemlösung selbst durchzuführen und dabei seine Denkprozesse und Strategien zu formulieren. Der Lernende wird so lange vom Experten unterstützt, bis er in der Lage ist, Problemlösungen eigenständig und kompetent durchzuführen. Diesen Prozess der nachlassenden Unterstützung nennt man „Fading“. Das ganze Verfahren wird in sieben methodischen Schritten folgendermaßen dargestellt: 1. Modeling, 2. Coaching, 3. Scaffolding, 4. Fading, 5. Articulation, 6. Reflection, 7. Exploration.

---

<sup>19</sup> Die Darstellung folgt hier: Stefanie Hillen, Der Bau der Erkenntnis. Unterrichten aus konstruktivistischer Perspektive, in: Padua 1, März 2006, 48 f.

Beim *Modeling* führt der Experte zunächst seine Vorgehensweise vor und formuliert dazu seine Gedanken. Während des *Coachings* versucht sich der Lernende selbst am Problem und wird dabei vom Experten betreut. Falls hierbei Schwierigkeiten auftreten, wird der Lernende vom Experten durch Hinweise unterstützt (*Scaffolding*: engl. scaffold = Gerüst). Beim *Fading* verringert sich allmählich die Unterstützung des Lehrenden, je nach Befähigung und Lernfortschritt des Lernenden. Immer wieder wird der Lernende dazu aufgefordert, seine Denkprozesse und Strategien zu verbalisieren (*Articulation*). Die *Reflection* soll dazu beitragen, dass der Lernende von der konkreten Handlung ein abstraktes Konzept entwirft. Die *Exploration* dient dazu, Lernende dazu zu befähigen, ohne Unterstützung des Experten eigene Lösungsvorschläge zu entwickeln und diese anschließend umzusetzen. Das Konzept der kognitiven Meisterlehre eignet sich besonders für Praktika.

b. Die *verankerte Instruktion* nutzt einen narrativen Anker, z.B. eine Erzählung, um problemhaltige Situationen in einem Anwendungszusammenhang darzustellen. Ein Ziel des Ansatzes ist es, träges Wissen, d.h. Wissen ohne Anwendungsqualität, zu vermeiden. In einem Forschungsprojekt zur *Anchored Instruction* wurden dazu Videoaufzeichnungen verwendet, die kleine fallorientierte Abenteuergeschichten zeigten. Alle notwendigen Informationen zur Fortschreibung der Geschichte bzw. zur Lösung des Problems waren im Video eingearbeitet. Die Lernenden konnten es wiederholt abspielen, um daraus die notwendigen Informationen zur Lösung des Problems herauszufiltern.

c. Das *Landscape-Criss-Crossing* soll flexibles Wissen aufbauen, das in wechselnden Zusammenhängen angewendet werden kann. Die Autoren konzipierten diesen Ansatz für fortgeschrittene Lernende, die Wissen in weniger gut strukturierten Gebieten erwerben wollen. Die entscheidende Forderung bei dieser Art der Instruktion ist, Übereinfachungen zu vermeiden und den Lernenden stattdessen die realen Komplexitäten und Irregularitäten aufzuzeigen. Beim *Landscape-Criss-Crossing* wird derselbe Lerngegenstand zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Zusammenhängen bearbeitet, unter veränderter Zielsetzung und aus verschiedenen Perspektiven.

### **Reflexion der Lernprozesse**

Im normalen Schulunterricht folgt nach dem Ende des Lernprozesses in der Regel keine Reflexion. Oft geschieht dies auch nicht bei praktischen Einsätzen. Man ist zufrieden, wenn alles geklappt hat und damit die Aussicht besteht, dass ähnliche

Praxissituationen in Zukunft gut bewältigt werden. In der Schule werden bestenfalls Lernergebnisse präsentiert oder – viel häufiger – nur überprüft, was an Wissen oder Können erworben wurde. Die konstruktivistische Didaktik empfiehlt hingegen, die Handelnden und Lernenden zur Artikulation und Reflexion ihrer Lösungswege und Lernstrategien zusammen mit dem auf diese Weise erworbenen Wissen zu veranlassen. Damit sollen eine Verallgemeinerung des Wissens (im Sinn von Abstraktion) im Sinn eines situationsgemäßen Transfers gefördert und die Metakognition verbessert werden. Im herkömmlichen Unterricht gibt es wenige Rückmeldungen zu individuellen Denk- und Lernprozessen, zum Vorgehen der Lernenden, zur Art der Problemlösung, zur Struktur und zum Stellenwert des erworbenen Wissens. Das kann zu einseitigem Wissen oder zu falsch kontextualisiertem Wissen führen und erschwert die Übertragung auf andere Situationen. Wenn die Lernenden aber ihre Lernwege und Umwege dokumentieren und gewissermaßen öffentlich machen sowie noch einmal (gemeinsam) überdenken, fördert dies Flexibilität, Abstraktions- und Übertragungsfähigkeit sowie die Kreativität beim Problemlösen. Methoden hierzu sind das Führen von Lerntagebüchern, Darstellung des eigenen Lernprozesses in einem Beratungsgespräch, die schriftliche oder mündliche Bearbeitung konkreter Fälle, die Präsentation einer Gruppenarbeit mit ihren Ergebnissen u.a.m.

### **Umsetzung in diakonische Praktika und schulische diakonische Bildungsprozesse**

Schulisches diakonisches Lernen ist für die meisten Lehrkräfte etwas Neues und stellt somit vor neue inhaltliche Anforderungen. In einer solchen Situation ist es verständlich, dass zusätzliche didaktisch-methodische Anforderungen leicht Unwillen hervorrufen. Schließlich müssen erst einmal die unbekannteren Inhalte erarbeitet und verständlich präsentiert werden. Daher von überall her die dringende Forderung, doch endlich brauchbare Unterrichtshilfen zu liefern. Auch an den Praktikumsorten gibt es zunehmend Anzeichen von Überforderung. Die Einrichtungen haben mit Auszubildenden, Zivildienstleistenden und Absolventen des Freiwilligen Sozialen Jahres schon hinreichend Ausbildungslasten, so dass die Bereitschaft, zusätzlich noch Schülerinnen und Schüler als Praktikanten aufzunehmen, oft nur dann noch zu erreichen ist, wenn gesichert erscheint, dass die notwendige Anleitung sich auf ein Minimum reduzieren lässt. Neue komplex erscheinende didaktische Ansätze finden daher zunächst wenig Gehör. Anders verhält es sich, wenn gezeigt werden kann, dass eine neue Didaktik keine zusätzlichen Belastungen bringt, sondern – zumindest für die Lehr- und

Anleitungskräfte – Erleichterungen. Das ist m.E. bei der konstruktivistischen Didaktik der Fall. Sie fordert zwar von den Lernenden mehr Aktivität, sollte sie aber auch nachhaltiger motivieren. Von den Lehrenden und Anleitenden verlangt sie zwar eine gewisse Umstellung, die aber mit Entlastungen von zeitraubenden Elementarisierungs- und Überprüfungsprozessen verbunden ist, soweit Bereitschaft und Mut vorhanden sind, auf eingefahrene Routinen zu verzichten. Der Schwerpunkt der Arbeit verlagert sich von Vorbereitung auf Beratung.

Beginnen wir mit der prinzipiell vorausgesetzten Komplexität der Lernsituationen. Die Handlungssituationen der Diakonie sind alle hochkomplex. Sie sind bereits „anregende Lernlandschaften“, weil man hier Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Fähigkeiten begegnet, die in der Alltagsnormalität nicht häufig anzutreffen sind. Die Situation muss von einer Lehrkraft weder als Motivationssituation erst hergestellt noch für Lernende vereinfacht werden. Sie ist so, wie sie ist. Im vorbereitenden Unterricht oder Einführungsveranstaltungen muss lediglich auf einige Besonderheiten einer bestimmten Adressaten- oder Klientengruppe hingewiesen werden, um Kommunikationshindernisse, die durch Vorurteile oder fehlerhaftes Anfängerverhalten auftreten können, zu vermeiden. Ansonsten kann die Lehrkraft sich darauf beschränken, die neue Handlungssituation als eine vielfältige Lernwerkstatt zu präsentieren und mit den Lernenden Möglichkeiten zu erörtern, wie die Lernsituation von dem Einzelnen angegangen werden kann, z.B. durch Anlage eines Lerntagebuchs, Übernahme bestimmter Beobachtungsaufgaben, Nutzung bestimmter Medien der Dokumentation und Präsentation. Es entfallen alle Instruktionaufgaben, es sei denn, man will im Sinne der Anchored Instruction mit kleinen narrativen Einheiten, etwa Videoaufzeichnungen aus dem Praxisfeld oder von Gesprächen oder Geschichten aus dem Bereich der Adressatengruppe, bestimmte Basisorientierungen vermitteln. Hierzu könnte auch etwas zur Geschichte des Praxisfelds oder der Einrichtung, in der die Lernwerkstatt realisiert werden soll, gehören.

Am Praxisort selbst geht man nach der *kognitiven Meisterlehre* vor. Wer in die Praxisvollzüge einweist, braucht nur zu sagen, was er/sie tut – das ist auch bisher weitgehend so – und dazu noch, warum es so geschieht, wie es geschieht. Die Lernenden vollziehen zunächst schlicht nach, was sie gesehen und gehört haben, wobei sie freilich nun auch die entsprechenden Erklärungen abgeben, am besten ihren Klienten. Hinzu kommt dann, dass die Klienten nach ihrem Befinden und ihren begleitenden Gefühlen gefragt werden und die Lernenden sich um Verbesserungen bemühen müssen. Von den

Praxisanleitern und Einrichtungen wird nur verlangt, den Lernenden regelmäßig, d.h. möglichst täglich einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem diese sich über ihre Erfahrungen austauschen und über Verbesserungen diskutieren können. Hier sollten auch gelegentlich – nicht immer – die schulischen Lehrkräfte hinzugezogen werden, um ihrerseits zum „Scaffolding“ und zur „Exploration“ beitragen zu können.

Die *verankerte Instruktion* kommt zunächst einmal im schulischen Unterricht zur Anwendung. Mit Hilfe von Geschichten oder Berichten oder durch Befragung von Betroffenen können die Lebenslagen von Hilfsbedürftigen, ihre Wünsche und Erwartungen erschlossen werden. Aber auch die Auseinandersetzung mit Verhaltensweisen, Konzepten und Zielen von Helfern ebenso wie mit geschichtlichen Gestalten und Konzepten der Diakonie kann nach dieser Methode initiiert werden. Hierzu müssen noch Voraussetzungen geschaffen werden. Denn es fehlt an anschaulichen und anregungsreichen Materialien, sei es in Textform, sei es in audiovisueller Form, besonders für Sekundarstufe I und für die Grundschule.<sup>20</sup> Diese Materialien müssen – sollen sie den konstruktivistischen Ansätzen entsprechen – mit unterschiedlichen Formen sprachlicher und visueller Darstellung sowie mit zahlreichen Impulsen zu eigenständiger Erschließung und Selbstüberprüfung versehen sein. Solche Materialien sind in erster Linie nicht dazu da, Informationen zu vermitteln, sondern Suchprozesse, Kommunikation und Reflexionen von Einzelnen in kleinen Gruppen anzuregen. Deshalb sollten sie so ausgearbeitet sein, dass sie auch ohne Lehrerhilfe benutzt werden können.

Verankerte Instruktion hat ihren Platz nicht nur in der Schule. Sie gehört auch zur Öffentlichkeitsarbeit diakonischer Einrichtungen und zu Aktivitäten von Kirchengemeinden. Öffentlichkeitsarbeit an diesen Stellen richtet sich sowohl an alle Interessierten, die sich über die Angebote, Leistungen und Geschichte der Diakonie bzw. einzelner Einrichtungen informieren wollen, als auch ganz besonders an solche, die als freiwillig Mitarbeitende – in welcher Form auch immer – gewonnen bzw. eingeführt werden sollen. Auch hier kommt nicht eigentlich eine neue Aufgabe auf die Einrichtungen, die Praktikanten und Freiwillige beschäftigen, zu. Heute muss jede Einrichtung dafür sorgen, dass ihre Arbeit und ihre Leistungen so publik gemacht werden, dass sie Sympathie und Unterstützung in der Öffentlichkeit und insbesondere bei Geldgebern finden.

---

<sup>20</sup> Vom Diakoniewissenschaftlichen Institut erscheint die Unterrichtsmodellreihe „Soziale Kompetenz“ (Calwer Verlag) zu den Themen *Leben mit Behinderungen, Gesundheit, Alter, Tod und Sterben*, die den Anforderungen einer konstruktivistischen Didaktik genügt. Bisher erschienen: Wiebke Ahlfs, *Gesundheit für alle zwischen Kostendruck und Solidaritätsprinzip*, Stuttgart 2005; Britta von Schubert, *Auf Augenhöhe. Wie Menschen mit und ohne Behinderungen zusammenleben können*, Stuttgart 2006; Annette Riedel, „... wie auf einen Berg steigen“. *Alter und Altern in der Gesellschaft*, Stuttgart 2007.

Deshalb habe ich an dieser Stelle auch von Öffentlichkeitsarbeit und nicht von Motivation und Einführung von Freiwilligen gesprochen. Es geht schlicht darum, dass die Einrichtungen als potenzielle Adressaten ihrer Öffentlichkeitsarbeit eben diese verschiedenen Gruppen von Freiwilligen in den Blick nehmen und das, was sie ohnehin von sich und für sich veröffentlichen, auch auf zu gewinnende Freiwillige zuschneiden.

Etwas anders verhält es sich mit dem *Landscape-Criss-Crossing*. Es ist, wie oben erwähnt, vorrangig für fortgeschrittene Lernende gedacht. Im Unterricht wird es in erster Linie zum Einsatz kommen, wenn kritische Gesichtspunkte oder Ambivalenzen diakonisch-sozialen Handelns in Geschichte und Gegenwart zur Sprache kommen sollen, also in der Oberstufe oder im Studium. Kontroversen über den Weg von Diakonie und Kirche, über Konzepte des Helfens oder Aufgaben und Schwerpunkte von Einrichtungen können auf diese Weise rekapituliert und neu inszeniert werden. Die Lernenden werden beispielsweise aufgefordert, sich als Vertreter unterschiedlicher Positionen mündlich oder schriftlich zu profilieren, für bestimmte Interessengruppen aufzutreten bzw. in die Rolle von Mitarbeitern, Geschäftsführung oder Klienten zu schlüpfen. *Landscape-Criss-Crossing* vollzieht sich in diakonischen Einrichtungen immer dann, wenn grundsätzliche konzeptionelle Fragen der ganzen Einrichtung oder eines Arbeitsbereiches zwischen den verschiedenen Beteiligten und Betroffenen diskutiert werden. Auch Praktikanten und andere Freiwillige, die sich länger in einer Einrichtung engagieren, könnten und sollten hier einbezogen werden. Zum Postulat einer ständigen Reflexion der Lernprozesse möchte ich nur kurz darauf hinweisen, dass auch dies bereits in den Einrichtungen stattfindet, nämlich in Auswertungen, Mitarbeiterbesprechungen und Supervisionen. Auch hier müssten nur die besonderen Umstände freiwillig Mitarbeitender beachtet werden. Die Ausführungen zu diesem Punkt „Umsetzung in Praktika und schulischen Lernprozessen“ sollten zeigen, dass eine konstruktivistische Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im diakonischen Bereich keine zusätzliche Belastung bedeuten muss. Es genügt zu sehen, dass viel Derartiges schon geschieht, und zu überlegen, wie es für diakonische Bildungsprozesse genutzt und angewendet werden kann. Die Vorbereitungsarbeit der Lehrenden wird deshalb nicht vermehrt, sie muss sich nur verändern.

### **Erschließung des höhersymbolischen Bereichs**

Nach diesen Bemerkungen zur Anwendung konstruktivistischer Didaktik komme ich auf das Problem zurück, mit dem ich die Beschäftigung mit konstruktivistischer



Didaktik eingeleitet hatte: zum Problem der Erschließung des sog. höhersymbolischen Orientierungsbereichs, also der geistigen, geistlichen und moralischen Grundlagen der Diakonie. Die gängige schulische Didaktik geht auch in dieser Hinsicht recht einlinig vor. Entweder es wird ausgehend von geschichtlichen Figuren wie Jesus, Wichern oder Bodelschwingh nach Grundmotiven gefragt, die bis in die Gegenwart wirken und Menschen motivieren können, im Sinn der Väter und Mütter heute zu wirken, oder man geht von heute Handelnden bzw. von Aktivitäten bzw. Einrichtungen aus und fragt nach den hier wirksamen Grundmotiven und der Angemessenheit ihrer Umsetzung. Das Problem dieser beiden Wege ist, dass die Komplexität der Zusammenhänge von Motiven und Verhalten unsachgemäß reduziert wird. Es erscheinen in der Regel nur die edlen Motive und vorrangig die Erfolge. Die diakonisch Handelnden werden leicht zu abgehobenen Vorbildern, und die Praxis wird soweit idealisiert, dass sie langweilig wirkt. Dann arbeiten in Bethel und Hephata erwartbar nur gute Menschen mit edlen christlichen Motiven, was dann natürlich zur Nachahmung empfohlen wird. Dass auch Gründergestalten der Diakonie Eigeninteressen verfolgten und durch ihr Handeln ihre Selbstdefinitionsprobleme lösten und es in Bethel heute auch um Macht und Einfluss geht, fällt unter den Tisch. Dadurch wird der höhersymbolische Orientierungsbereich zu einer wenig überzeugenden und auch wohlfeilen Ideologie, zumal gerade im Bereich des Helfens verschiedene Motivationen und Motive bekanntlich zur Rechtfertigung und Begründung einer ziemlich ähnlichen Praxis herangezogen werden. Der höhersymbolische Bereich wird auf diese Weise gewissermaßen neutralisiert. So lange die Praxis funktioniert bzw. sich als funktional erweist, ist er austauschbar. Was unterscheidet schon ein christliches Krankenhaus von einer staatlichen Klinik?

Im Gegensatz zu solchen reduktionistischen Abstraktionen geht eine konstruktivistische Didaktik davon aus, dass jede/r diakonisch Handelnde genauso wie die Lernenden sich selbst ein komplexes Wirklichkeitsbild aufbaut, mit dem eigene Motive und Interessen, die freilich dem Einzelnen nur teilweise durchschaubar sind, interagieren und generalisierte Verhaltensweisen und Einstellungen hervorrufen. Der höhersymbolische Bereich präsentiert sich nicht in erster Linie als eine Verbindung von Motiven und Überzeugungen, die dann auch ersetzbar wären, sondern als ein komplexes Wirklichkeitsgefüge mit bestimmten Bildern, Deutungsmustern und auch Gefühlen, die sowohl die Wahrnehmung (z.B. von Problemlagen) wie das situationsbedingte Handeln steuern. Die Konstruktion dieses Gefüges ist das, was die Neugier von Lernenden herausfordert: Wie ist es entstanden? Welche Rolle spielen dabei zeitbedingte Überzeugungen und

Vorurteile? Welche sozialen Bedingungen und welche geistigen Einflüsse spielen eine Rolle? Welche individuellen Antriebe, Bedürfnisse und Erfahrungen waren bzw. sind einschlägig? Der sog. höhersymbolische Bereich ist auf einmal nicht mehr eine abgehobene oder tiefer liegende Ebene, sondern ein vielgestaltiges Gelände, in dem kein Element isoliert werden kann. All dies gilt es zu entdecken, sowohl bei historischen Gestalten als auch bei Zeitgenossen und Einrichtungen. Auch Letztere inkorporieren Wirklichkeitsbilder und -konzepte, Motive und Werte, die in den Erzählungen, Symbolen und auch Leitbildern sowie – hoffentlich – auch in der Alltagspraxis fassbar werden.

### **Schule als diakonisch anregende Lernlandschaft**

Lassen Sie mich zum Schluss die konstruktivistische Perspektive noch auf den Lernort Schule beziehen, wo ja diakonische Bildung initiiert, organisiert und auch curricular implementiert wird bzw. werden soll. Wenn diakonische Bildung mehr Relevanz haben soll als eine angenehme und auch zeitweise spannende Unterbrechung der Beschäftigung mit traditionellem Lernstoff, muss auch der Lernort selbst eine komplexe Wirklichkeit mit diakonischer Qualität darstellen. Kurz: das Setting muss den intendierten Lernerfahrungen entsprechen. Ist dies nicht der Fall, bleibt diakonisch-soziales Lernen eine mehr oder weniger beliebte Freizeitbeschäftigung. Deshalb muss die Schule selbst als eine in diesem Sinn „anregende Lernlandschaft“ erfahren werden. Wenn hier Forderung, Wettbewerb und Selektion dominieren und nicht Förderung und Unterstützung nach der Devise „Hilfe zur Selbsthilfe und Selbstständigkeit“, bleibt diakonische Bildung ineffektiv. Eine Schule ist dann diakonisch anregende Lernlandschaft, wenn sie das individuelle gemeinschaftsbezogene Lernen insbesondere denen ermöglicht, die durch ihre Begabungen oder durch Verhaltensdispositionen in dieser Hinsicht benachteiligt sind. Von diesem Ziel ist die „normale“ Schule heute weit entfernt, aber es gibt vielversprechende Versuche. Ich kann darauf hier nicht mehr eingehen, möchte aber anregen, dass sich gerade evangelische Schulen auf den Weg machen sollten, zu fördernden, d.h. zu diakonischen Schulen zu werden. Sie könnten so Modelle für die allgemeine Schulentwicklung sein. Bei der Einführung des diakonisch-sozialen Lernens haben die kirchlichen Schulen bereits eine solche Vorreiterrolle übernommen. Warum sollte dies nicht im Blick auf die ganze Schulentwicklung auch möglich sein? Ich hoffe, gezeigt zu haben, dass eine konstruktivistische Didaktik in diakonischer Perspektive dabei hilfreich sein kann.

**Frank Bettinger**

### **Kritische Sozialpädagogik im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendarbeit**

Akademische Ausbildungsgänge an Hochschulen dürfen für sich regelmäßig den Anspruch der Wissenschaftlichkeit reklamieren. Das gilt grundsätzlich auch für die Soziale Arbeit, wenngleich zu befürchten ist, dass einerseits diese Wissenschaftlichkeit nicht überall in gleichem Maße ausgeprägt ist, und andererseits diese spätestens nach dem Studium einer gewissen Pragmatik weicht, die dann allzu schnell Konturen einer traditionellen Profession zu erkennen gibt.

Traditionelle Soziale Arbeit und deren Selbstverständnis sind schnell beschrieben: Sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich fremde Kategorien und Begrifflichkeiten zu Eigen macht; dass sie offizielle Definitionen „sozialer Probleme“ zu bearbeiten sucht; dass sie strukturelle Faktoren in individuelle Schwächen und Defizite transformiert, diese individualisierend zu kompensieren sucht und dadurch Formen sozialer Ausschließung reproduziert. Von Wissenschaftlichkeit und theoretischer Fundierung keine Spur. Ein Schreckensbild, dessen Nutzen sich darin erschöpft, den Studierenden als Anschauung dafür zu dienen, wie eine professionelle Soziale Arbeit nicht aussehen sollte.

Gibt es Alternativen, die während des Studiums zu vermitteln wären? – Ja, die gibt es: Bezüglich einer autonomeren, disziplinären Gegenstands- und Funktionsbestimmung gilt es aus der Perspektive einer kritischen Theorie und Praxis Sozialer Arbeit Abschied zu nehmen von den Zumutungen fachfremder Gegenstands- und Funktionszuweisungen sowie – als deren Konsequenz – von einer Orientierung an Modellen der „Integration“ und der „Normalisierung“, und zwar zugunsten einer Neujustierung entlang der Kategorie „sozialen Ausschlusses“, wobei davon auszugehen ist, dass dieser Kategorie eine Schlüsselrolle bei der Analyse der veränderten Grenzziehungen und Bestimmungen von sozialer Zugehörigkeit oder Ausgrenzung in der modernen Industriegesellschaft zukommt.

Aber worum geht es? – Es geht hierbei grundsätzlich um die Teilhabe an den gesellschaftlich hervorgebrachten Produkten, an den gesellschaftlich bereitgestellten Ressourcen zur Bewältigung der Aufgaben, die Einzelnen und Kollektiven lebenspraktisch durch sich selbst wie auch von außen gestellt werden. Es geht ferner um den Ausschluss von der Teilhabe an mehr oder weniger zentralen Bereichen und Ressourcen

der Gesellschaft: „Verfügung über die Möglichkeit von (Lohn)Arbeit, über Eigentum, über Geld, über freie Mobilität, über Wissen und Ausbildung, Autonomie der Lebensgestaltung, Privatheit, Intimität, Anerkennung als gleich und gleich berechtigt u.a.m.“<sup>21</sup>

Und: Ausschließung ist keineswegs nur als Resultat zu begreifen; vielmehr ist auf den Prozesscharakter sozialer Ausschließung, auf die Abstufungen sozialer Gefährdungen zu fokussieren; dann geraten nämlich auch die wachsenden Einkommens- und Machtunterschiede, die zunehmende Prekarität der Erwerbsarbeitsverhältnisse, die (noch) nicht zeitlich verfestigte Arbeitslosigkeit und Armut, aber auch die Akteure und Agenturen der Ausschließung in den Blick, und nicht nur die „Ausgeschlossenen“ als Kategorie, die es wieder in die Gesellschaft zu integrieren gilt, nachdem ihre „Integrationsfähigkeit“ (meist sozialpädagogisch) wieder hergestellt wurde.

Ein anderer Ansatz wäre hingegen – gerade auch für die Sozialpädagogik – nach den gesellschaftlichen Verhältnissen zu fragen, in die integriert werden soll; die Ursachen, Abstufungen und Formen der Ausgrenzung bis in den Kern der Gesellschaft zurückzuverfolgen und bemüht zu sein, diese mittels politischer und sozialpädagogischer Eingriffe zu vermeiden oder rückgängig zu machen.

Wir haben – in Distanzierung von der Praxis traditioneller Sozialer Arbeit – einige Bausteine einer Theorie und Praxis kritischer Sozialer Arbeit benannt, die einer reflexiven, selbstbestimmteren Praxis Sozialer Arbeit den Weg ebnen könnten. Hiernach zeichnet sich eine kritische Soziale Arbeit u.a. dadurch aus, dass sie sich nicht als (individualisierende) Lösung „sozialer Probleme“ anbietet, sondern ihren Gegenstand (soziale Ausschließung) eigenständig benennt und sich auf diesen im Kontext der Ausgestaltung der sozialpädagogischen Praxis auch tatsächlich bezieht; ferner zeichnet sie sich dadurch aus, dass sie in einer kritisch-reflexiven Grundhaltung über strukturelle Zusammenhänge und Folgen – bezogen beispielsweise auf soziale Ungleichheit oder Prozesse des sozialen Ausschlusses – aufklärt und auf das eigene Selbstverständnis und die angetragenen Erwartungen von Politik und Gesellschaft bezieht; und sie zeichnet sich dadurch aus, dass sie – orientiert an den Prinzipien der Aufklärung und Emanzipation – Bildungsprozesse in Richtung auf eine selbstbewusste und selbstbestimmte Lebenspraxis, letztlich in Richtung der (politischen) Mündigkeit der Subjekte ermöglicht.

Aus einer solchen theoretischen Perspektive, die entsprechend in den einschlägigen Lehrveranstaltungen diskutiert wird, ergeben sich – bezogen auf unterschiedliche

---

<sup>21</sup> Heinz Steinert, Warum sich gerade jetzt mit „sozialer Ausschließung“ befassen?, in: Arno Pilgram/ Heinz Steinert (Hg.), Sozialer Ausschluss – Begriffe, Praktiken und Gegenwehr, Baden-Baden 2000, 13-20: 15.

Ebenen (subjektive, objektive/strukturelle, diskursive) – Ansatzpunkte für die Bearbeitung der Ausschließungsproblematik für die Sozialpädagogik im Allgemeinen und für die Kinder- und Jugendarbeit im Besonderen, – Ansatzpunkte im Umgang mit jungen Menschen, insbesondere mit ausgegrenzten bzw. von Ausgrenzung bedrohten jungen Menschen.

Es geht dabei nicht nur zum Einen um die Konturierung sozialpädagogischer Praxis als Antwort auf die Erosion des Sozialen; viel grundsätzlicher gelten die Überlegungen einer autonomeren Praxis lebenswelt- und subjektorientierter Kinder- und Jugendarbeit, einer Kinder- und Jugendarbeit, die sozialwissenschaftlich ausgewiesen ist, die den aufgeführten Gütekriterien kritisch-reflexiver Sozialpädagogik gerecht wird, die über den eigenen institutionellen Tellerrand zu schauen vermag und entsprechend ihre Praxis nicht reduziert auf pädagogische Interaktionen (etwa nach dem Motto: „Jugendarbeit ist Beziehungsarbeit“), sondern ihr Wissen und ihre Kompetenzen einzubringen vermag in die Gestaltung der Gemeinwesen sowie in die Prozesse der Konstruktion von Wirklichkeit, gerade auch im Rahmen von Jugendhilfeplanung. Es geht also um eine Kinder- und Jugendarbeit, die sich an den Bedürfnissen, Wünschen, Interessen, aber auch am (möglichen) Leiden der Subjekte orientiert; es geht um eine Kinder- und Jugendarbeit, die die Lebenswelten der Subjekte in all ihren Dimensionen berücksichtigt und zur Grundlage ihres Handelns macht, und es geht nicht zuletzt um eine Kinder- und Jugendarbeit, die sich prinzipiell als politisch begreift.



### **Soziale Arbeit mit Müttern, Vätern und ihren Kindern**

Häufig wird von Familie gesprochen als sei sie eine Person (Bourdieu). Sie wird idealisiert als ein Ort, an dem Harmonie und gegenseitige Unterstützung herrschen sollte. Eine solche Idealisierung hilft nicht, um zu verstehen, was die Beziehungen und Dynamiken in Familien prägt. Dies gilt insbesondere in einer Zeit, in der sozialer Wandel vielfältige Wirkungen auf den scheinbar privaten Raum in Familien zeitigt.

Konzepte Sozialer Arbeit mit Familien benötigen Kenntnis der Dynamiken in Familien und ihrer Abhängigkeit von äußeren Einflüssen. Dies bedeutet, dass zu einem Verständnis von Familien ein Wissen über Geschlechter- und Generationenbeziehungen gehört, sowie die Schnittstellen des Privaten und des Öffentlichen in den Blick genommen werden müssen. Solche Schnittstellen sind insbesondere der Markt bezahlter Arbeit, auf dem Familienmitglieder sich orientieren müssen, um ihren Unterhalt zu sichern, und die sozial- und familienpolitisch gesetzten und gestalteten Institutionen wie Kindergärten und Bildungseinrichtungen, die mit ihren Angeboten auf die Gestaltungen des Familienlebens zurückwirken.

Im seit ca. 200 Jahren gültigen Leitbild eines gelingenden Familienlebens ist eine deutliche Trennung der Aufgabenbereiche von Frauen und Männern vorgesehen. Während Frauen „Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit“<sup>22</sup> zu ihrem Lebensinhalt machen sollten, werden Männer als zuständig für den materiellen Unterhalt der Familie betrachtet.

Die Unsicherheit von Arbeitsplätzen überhaupt und die Zunahme von Arbeitsplätzen, die Kompetenzen erfordern, die als spezifisch weiblich angesehen werden, führen dazu, dass das bisher gültige Leitbild des Familienlebens als überholt angesehen werden muss. Nur in Ausnahmefällen können Männer über Jahrzehnte den Unterhalt der Familie sichern. Dies bedeutet, dass Familien sich heute besonderen Zerreißproben ausgesetzt sehen, denn die auf Familien wirkenden sozialpolitischen Institutionen orientieren sich noch am alten Leitbild, während die Lebenslagen der Familien von sich sehr schnell verändernden Strukturen geprägt sind. Auf die Mütter, Kinder und Väter wirken sich diese widersprüchlichen Kräfte sehr verschieden aus.

---

<sup>22</sup> Vgl. Gisela Bock/Barbara Duden, Arbeit aus Liebe – Liebe aus Arbeit, in: Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen, Berlin 1977, 118-199.

In der Sozialen Arbeit müssen diese Veränderungen berücksichtigt werden, um zu verstehen, wie Beziehungen in Familien davon geprägt werden und um entsprechende Unterstützungskonzepte entwickeln zu können. In Beratung von Müttern und Vätern, in Eltern- und Familienbildungskonzepten sollte das Wissen um Wechselbeziehungen zwischen Lebenslagen und psychischen Dynamiken bei Frauen, Männern und Kindern eingehen. Mit diesem Themenfeld beschäftigt sich die Studiengruppe „Soziale Arbeit mit Müttern, Vätern und ihren Kindern“.



## **Interkulturelle Soziale Arbeit**

Warum „interkulturelle“ Soziale Arbeit? In der Bundesrepublik Deutschland leben nach einer Erhebung des Bundesamtes für Statistik etwa 7,3 Millionen Menschen mit einem ausländischen Pass. Das sind ca. 9% der Gesamtbevölkerung.<sup>23</sup> Diese nüchterne Feststellung allein ist aber noch keine Begründung dafür, dass sich die Soziale Arbeit eine spezifische Ausrichtung in Richtung interkultureller und interreligiöser Schwerpunktangebote leistet. Schließlich ist sie in ihrer Lebensweltorientierung auf ihre Adressaten oder Kunden hin konzeptionell ausgerichtet. Das müsste für eine professionelle Soziale Arbeit reichen, denn interkulturelles Arbeiten, d.h., auch der Umgang mit Fremdheits- und Differenzerfahrungen, ist ein Teil dieser Professionalisierung, ein Querschnittsthema, das in allen Lehrangeboten vorkommen sollte. So gesehen reicht es schon, wären da nicht die anderen Statistiken, die belegen, dass gerade in den Bereichen des interkulturellen Zusammenlebens und der Partizipation von Menschen mit Migrationshintergrund an den Ressourcen Bildung und Arbeit erhebliche Defizite zu verzeichnen sind. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) z.B. übte in ihrem 2006 erschienenen Bildungsreport erneut heftige Kritik am deutschen Bildungssystem. Beim weltweiten PISA-Schultest, der vor drei Jahren durchgeführt worden ist, hatten die deutschen Schulen besonders schlecht abgeschnitten. In keinem Industriestaat hängt der Bildungserfolg so sehr von der sozialen Stellung der Eltern ab wie in Deutschland und zusätzlich noch davon, ob die Kinder aus Familien kommen, die einen Migrationshintergrund haben. Bundespräsident Köhler wies in seiner Berliner Rede 2006, Statistiken anführend, auf dieses Missverhältnis hin, indem er betonte, „dass fast jeder fünfte ausländische Jugendliche die Schule ohne Abschluss verlässt, dass vier von zehn jungen Menschen mit Migrationshintergrund keine abgeschlossene Berufsausbildung haben und dass die Chance, eine qualifizierte Ausbildung zu bekommen, für ausländische Jugendliche nur halb so hoch ist wie für deutsche. Die Folgen sind bekannt: Die Arbeitslosenquote der Ausländer in Deutschland ist doppelt so hoch wie die der Einheimischen.“<sup>24</sup> Beim Blick auf Hochrechnungen zur Bevölkerungsentwicklung, auch darauf wies der Bundespräsident hin, ist zu

---

<sup>23</sup> Vgl. [http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de\\_jb01\\_jahrtab2.asp](http://www.statistik-portal.de/Statistik-Portal/de_jb01_jahrtab2.asp).

<sup>24</sup> Vgl. „Bildung für alle“, Berliner Rede 2006 von Bundespräsident Horst Köhler am 21. September 2006, Bundespräsidialamt.

erkennen, dass in Deutschland über 15 Millionen Menschen „ausländische Wurzeln“ (Köhler) haben. Heute hat jedes vierte Neugeborene in Deutschland mindestens einen ausländischen Elternteil; in wenigen Jahren werden etwa 40 Prozent der Menschen in Deutschlands Großstädten eine Migrationsgeschichte haben.<sup>25</sup> Soweit der Blick auf die Gegenwart und eine prognostizierte Zukunft. Rückblickend betrachtet war Deutschland schon immer durch Migration geprägt. Zwischen 1950 und 1995 kamen rund 28 Millionen Menschen als Arbeitsmigranten, Angehörige, Aussiedler, Asylbewerber oder als aus dem Ausland rückwandernde Deutsche nach Deutschland. Im gleichen Zeitraum verließen 20 Millionen Deutsche und Ausländer Deutschland.<sup>26</sup> Vergleichen wir also die gegenwärtige Situation von in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund mit der jüngeren Migrationsgeschichte der Bundesrepublik, wird deutlich, dass es neben anderen Gründen vor allem auch Defizite in den Bereichen der schulischen und beruflichen Bildungsplanung und in den unterschiedlichen Ebenen einer politischen und sozialen Partizipation von Migranten sein müssen, die zu dieser Entwicklung beigetragen haben. Eine sichtbare Folge davon ist ein schnell fortschreitender gesellschaftlicher Segregationsprozess zwischen der Aufnahmegesellschaft und den unterschiedlichen Zuwanderungsgruppen, der teilweise von religiös – fundamentalistischen –, parteipolitisch orientierten Gruppen und verschiedenen Medien ausgenutzt wird, um populistische Interessen zu befriedigen. „Ghettos“ und „Parallelgesellschaften“ sind einige der dazugehörigen Keywords. In der Gegenwart wird die Soziale Arbeit darum verstärkt mit Herausforderungen konfrontiert, die mehr das Ergebnis einer Vermischung von Segregation, sozialer Ausschließung und der medialen Inszenierung von Bedrohungsmomenten sind und weniger der Alltag von Menschen mit Migrationshintergrund. Da die SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen größtenteils in jenen Bereichen tätig sind, in denen Menschen von sozialer Ausschließung in unterschiedlicher Weise betroffen sind, werden sie sehr direkt mit den Folgen dieser Entwicklung, nämlich im Alltag, in der Lebenswelt ihrer Klienten, konfrontiert. So treten unvermittelt Themen wie z.B. der „Kopftuchstreit“, „Mohammad-Karikaturen“, „Parallelgesellschaften“, „deutsche Leitkultur“, „Zwangsverheiratungen“, „religiöser/islamischer Fundamentalismus und Extremismus“ in den Vordergrund, die den Haltungen von SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen, ihren Alltagserfahrungen mit Fremdheit und Differenz eine Folie anbieten, mit der sie die vermeintliche Lebenswelt von Migranten

---

<sup>25</sup> Vgl. a.a.O., 4.

<sup>26</sup> Vgl. Rainer Münz/Ralf Ulrich, Das zukünftige Wachstum der ausländischen Bevölkerung in Deutschland. – Demographische Prognosen bis 2030, Berlin 1997, 2.

verstehen und erklären können. Wenn nun die im Studium vermittelten Aspekte eines interkulturellen und – in der letzten Zeit zunehmend an Bedeutung gewinnenden – interreligiösen Inhaltes nicht systematisch und umfassend vermittelt werden, fällt der Rückgriff auf einfache Zuschreibungen wie „die sind einfach nicht integrationsbereit“ oder ethnisierende Erklärungen wie z.B. „die kommen aus einem islamischen Kulturkreis, da müssen sie sich so verhalten“ schon mal leicht. Und das besonders dann, wenn mit den gängigen Methoden der Sozialen Arbeit sich nicht der gewünschte Erfolg einstellt. Somit lässt sich die Antwort zu der Ausgangsfrage nach dem „Warum“ der interkulturellen Arbeit in zwei Richtungen formulieren:

1. Bezogen auf die demoskopische Entwicklung der Bundesrepublik ist die Antwort einfach. Unsere Gesellschaft wird zukünftig zunehmend stärker durch einen multikulturellen Alltag geprägt sein, der seinerseits eine interkulturelle Verständigung geradezu verlangt. Die Ebenen eines interkulturellen Austausches sind dabei unterschiedlich entwickelt. In den Bereichen einer wirtschaftlichen Zusammenarbeit sind sie vergleichsweise einfach zu führen, während sie in solchen Bereichen schwieriger werden, in denen es um die Auseinandersetzungen mit den Folgen sozialer Ausschließung geht. In diesen Bereichen gewinnen religiös legitimierte und selbst ethnisierende Deutungsmuster zunehmend Anhänger, insbesondere von sog. „bildungsfernen“ Schichten. Eine interkulturelle Soziale Arbeit, die solche Prozesse aufgreifen, deuten und professionell bearbeiten kann, ist darum eine wesentliche Voraussetzung zur Entschärfung konfrontativer Situationen.

2. Bezogen auf das Studium lässt sich die Frage nach dem „Warum“ mit dem Hinweis darauf beantworten, dass die Zukunft der Sozialen Arbeit in ihrer Internationalisierung liegt, durch die auch interkulturelle Inhalte erfahrbar werden. D.h., das im Studium zu vermittelnde Wissen sollte für den Bereich der interkulturellen Sozialen Arbeit neben spezifischen Inhalten auch internationale Erfahrungen einbeziehen, um den Erfahrungsbereich für die Studierenden zu erweitern und um ihnen einen anderen Blick auf die Situation in Deutschland zu ermöglichen.

Am Studienstandort Hephata wird seit einigen Jahren regelmäßig ein Schwerpunktangebot zum Erwerb und zur Vertiefung interkultureller Inhalte, sowohl im theoretischen als auch im praktischen Bereich bereitgestellt, das auch ein Element internationaler Ausrichtung umfasst. Das heißt, dass den Studierenden Möglichkeiten für (Kurz)Praktika im europäischen und außereuropäischen Ausland eröffnet werden. Am Studienstandort Hephata wird seit etwa sechs Jahren ein regelmäßiges Austauschpro-

gramm mit Hochschullehrern und Studierenden der Nekrassow-Universität in Kostroma/Russische Föderation durchgeführt. Besonders für Studierende (und Hochschullehrer), die noch nie ein osteuropäisches Land besucht haben, sind diese Programme von einem hohen Erfahrungswert. So ist z.B. das Zurechtfinden in einer Weltstadt wie Moskau dann eine bleibende Erinnerung, wenn die russische Sprache nicht beherrscht wird und man die kyrillische Schrift nicht entziffern kann. Der Transfer von Hilflosigkeit und „Sprachlosigkeit“ auf die Situation von Migranten in Deutschland, denen es ähnlich unter ungleich schlechteren Voraussetzungen geht, fällt dann leichter. Aber die internationale Ausrichtung dieses Studienangebotes lässt sich nicht allein damit begründen, dass Studierende touristische Selbsterfahrungsprojekte auf dem Roten Platz in Moskau machen. Die internationale Ausrichtung der interkulturellen Sozialen Arbeit verfolgt vorrangig das Ziel, Formen Sozialer Arbeit in unterschiedlichen historisch-gesellschaftlichen Kontexten erfahrbar zu machen. Gesellschaftliche Prozesse von sozialer Ausschließung, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung lassen sich dann besser verstehen und nachvollziehen, wenn sie in unterschiedlichen Kontexten erlebt und bearbeitet werden.

**Skizze der Entwicklung des Studienstandortes Hephata<sup>27</sup>**

**A. Zur Entwicklung des Studienstandortes Hephata (1996-2006)**

*Phase 1: Aufbau des Studienstandortes (Stst) Hephata (ab 1996)*

Prof. Dr. phil. Gert Straßer (1996), berufen für Soziologie und Psychologie,  
Koordinator Rainer Göbel (1996-2004),  
Fachhochschulbüro: Margarethe Trümner (1996).

*Phase 2: Weitere Berufungen und Infrastrukturmaßnahmen (ab 1998)*

Prof. Dr. phil. Cornelia Mansfeld (1998), berufen für Soziologie und Sozialpolitik,  
Prof. Dr. rer.pol. Frank Bettinger (1998), berufen für Sozialpädagogik,  
Prof. Dr. phil. Anne-Dore Stein (2000), berufen für Heilpädagogik,  
Neubau des Bibliotheks- und Seminargebäudes (2000),  
verlässliche Zusammenarbeit mit Lehrbeauftragten, „Konferenz der Lehrenden“,  
Studierende am Stst Hephata entwickeln eigene Strukturen, wie z.B. den HASTA,  
KollegInnen aus DA bieten regelmäßig Lehrveranstaltungen am Stst Hephata an.

*Phase 3: Aufnahme des Grundstudiums am Stst Hephata (ab 2002)*

Erstmaliger Studienbeginn für das Grundstudium am Stst Hephata (2002),  
Prof. Dr. theol. Volker Herrmann (2004), berufen für Ev. Theologie/Diakoniewiss.,  
erster Studienjahrgang befindet sich im Diplomprüfungsverfahren (Juli 2006),  
der Stst Hephata wird zunehmend von Darmstädter Studierenden angenommen,  
Entwicklung einer Campusatmosphäre, regelmäßiges Plenum am Stst Hephata.

*Phase 4: Erreichen der vollen Auslastung der Studienplätze (ab 2006)*

Studierendenzahl im WS 2006/07: 155,  
Erstsemester lernen Stst Hephata bereits bei „Ersties on tour“ kennen (Okt. 2006),  
Campusrat dient der Vernetzung der verschiedenen Campus-Anrainer,  
steigende Zahl von Studierenden gehen für die Praktika/das Studium ins Ausland.

---

<sup>27</sup> Für die Sitzung des Kuratoriums der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt am 23. Juni 2006 am Studienstandort Hephata.

## **B. Ergebnisse der Profildiskussion (Kollegium Hephata, Dekan, Präsidentin)**

### **1. Allgemeine Merkmale:**

- gute Lernatmosphäre,
- gute Infrastruktur: Medien, Computer, Räume, Bibliothek,
- Austausch mit KollegInnen und MitarbeiterInnen der Fachschule,
- kirchlicher Kontext: diakonische Gemeinschaft,
- gute Arbeitsmöglichkeiten für Lehrende,
- gute Praxis-/Praktikumskontakte, sich gut entwickelnde Kooperation mit Hephata,
- gut ausgestattete Bibliothek mit Unterstützung (z.B. Erstellung von Literaturlisten),
- gute Möglichkeiten für Praxisforschung,
- der Stst Hephata ist auch als Sozialraum erfahrbar.

### **2. Inhaltliches Profil:**

#### *a. Interkulturalität*

Interkulturalität in der Jugendarbeit, lebensweltorientiert (Frank Bettinger),  
interreligiöse Begegnung (Volker Herrmann),  
Ethnizität, Rassismus, Stigma in der Bezugswissenschaft Soziologie und Sozialer Arbeit; Elternbildung in interkultureller Perspektive (Cornelia Mansfeld),  
Migrationssoziologie mit dem Schwerpunkt Spätaussiedler; Rassismustheorie; Aspekte interkultureller Arbeit (Gert Straßer) (intensive Kontakte mit Russland).

#### *b. Bildung und Sozialisation*

Bildung in der Jugendarbeit als Bildung von Subjektivität (Frank Bettinger),  
Familie als Prozess des Zusammenlebens von Geschlechtern und Generationen in Auseinandersetzung mit und strukturiert durch gesellschaftliche Institutionen (Cornelia Mansfeld).

#### *c. Diakonie*

Verknüpfung der Diakonenausbildung mit der Sozialen Arbeit (intensive Kontakte mit Finnland),  
jährliches Forum „Diakonische Kirche“ (in Kooperation mit Hephata Diakonie e.V., der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und dem Diakonischen Werk in Kurhessen-Waldeck, seit 2005)

### **3. Profil der besonderen Lehrveranstaltungen**

#### *a. Thematische Kombination (Grundstudium: 2.-3. Semester)*

- Kriminologie und Soziale Arbeit (Frank Bettinger/Michaela Spellerberg),
- Lebensweltbezogene Soziale Arbeit im multikulturellen Milieu (Gert Strasser/Silvia Scheffer).

#### *b. Studienschwerpunktgruppen (Hauptstudium: 4.-7. Semester)*

- *Schwerpunkt Bildung und Sozialisation*: Studiengruppe Pädagogik mit jungen Menschen in der Jugendhilfe, insbesondere der Jugendarbeit (Frank Bettinger/Thorsten Garbitz),
- *Schwerpunkt Bildung und Sozialisation*: Studiengruppe Soziale Arbeit mit Müttern Vätern und ihren Kindern unter besonderer Berücksichtigung von Lebenslagen und Beratungsformen (Cornelia Mansfeld/Hartmut Schneider),
- *Schwerpunkt Gesundheitsförderung und Rehabilitation*: Studiengruppe Soziale Arbeit mit Personen mit psychischen Krankheiten (Annemarie Bauer/Alexa Köhler-Officerski).

#### *c. Thematische Spezialisierungen (Hauptstudium: 4.-8. Semester)*

- Lösungsorientierte Kurzberatung (Dagmar Hosemann),
- Diakonie (Volker Herrmann/Angelika Baier-Schops).

### **C. Zusammenarbeit zwischen Zusatzqualifikationen Gemeindepädagogik und Diakonie**

1. Mit der Besetzung der Stelle Evang. Theologie/Schwerpunkt Diakoniewissenschaft am Stst Hephata vertiefen sich die Vernetzungsstrukturen hinsichtlich der DiakonInnenausbildung zwischen dem Geschäftsbereich, der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt (Verantwortlichkeit für die Thematische Spezialisierung Diakonie).

2. Zwischen den Thematischen Spezialisierungen Gemeindepädagogik und Diakonie entwickeln sich verstärkt Kooperationsstrukturen (z.B. gemeinsame Anerkennung von Lehrveranstaltungen).

3. 2005 beginnt der Prozess der Entwicklung eines gemeinsamen Curriculums aus der Fachgruppe Theologie heraus in einer Arbeitsgemeinschaft zwischen den damaligen Verantwortlichen für die Bereiche Gemeindepädagogik (Renate Zitt/Mike

Breitbart) und Diakonie (Volker Herrmann/Angelika Baier-Schops) der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt mit den Verantwortlichen für die DiakonInnenausbildung des Geschäftsbereichs (Thomas Zippert/Angelika Baier-Schops).

4. Das entwickelte Konzept einer Integration beider Studienanteile in den neuen Bachelor werden mit den zuständigen VertreterInnen der Landeskirchen und Hephatas abgestimmt: 30 ECTS integriert in das Studium der Sozialen Arbeit, 30 ECTS in einem eingeschobenen Zusatzsemester und postgraduierte Phasen.

5. Das Modell wird in die Studien- und Prüfungsordnung eingepasst.



**Thomas Zippert**

**„Stille Revolution“ und „Avantgarde“. Forum „Diakonische Bildung“  
zum zehnjährigen Jubiläum des Studienstandortes Hephata<sup>28</sup>**

Zehn Jahre Studienstandort Hephata im Hessischen Diakoniezentrum in Schwalmstadt-Treysa geben Anlass für berechtigte Hoffnungen, so Prof. Evelies Meyer, [damalige] Vorsitzende des Kuratoriums der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt, in ihrem Grußwort. Es sei schon eine „stille Revolution“, wenn die Grenzen zwischen Bildung und Praxiseinrichtungen so durchlässig werden, wie an diesem Hochschulstandort inmitten einer diakonischen Einrichtung. Denn Diakonie braucht Bildung, gerade in Zeiten der Umbrüche. Und die Ausbildung an der Fachhochschule ist auf diakonische Praxis ausgerichtet. Dieser Studienstandort sei auch „Avantgarde“ einer sinnvollen Kooperation der beiden hessischen Landeskirchen, die die Diakonie mit einschließt. So lobte auch Oberlandeskirchenrat Dr. Volker Knöppel aus Kassel die gute, auf Dauer angelegte Kooperation der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, wie sie nun auch die Synoden beschlossen haben. Bildung und Diakonie gehören zusammen, an beiden Standorten, so Oberkirchenrätin Dr. Hanna Zapp aus Darmstadt.

Folgerichtig ging es auf dieser Fachtagung um Diakonische Bildung. Dr. Jürgen Gohde, der [damalige] Präsident des Diakonischen Werkes der EKD, bezeichnete Bildung als die entscheidende Soziale Frage des 21. Jahrhunderts. Diakonie ist Teil der Kommunikation des Evangeliums. Sie ist Würde für die Würdelosen, Orientierung für die Orientierungslosen, sie ziele auf Selbstbestimmung bis zuletzt, Freiheit von Zwängen und sei Schutz für die Zerschlagenen. Auf diese Werte ziele diakonische Bildung, dies wecke Verantwortung und begründe Hoffnung, um Menschen – auch die mit Beeinträchtigungen – zu stärken, sie zur Gestaltung ihres Lebens zu befähigen und so die Welt zu verändern. Bildung sei die zentrale Steuerungsaufgabe der Diakonie.

Der Münsteraner Theologe Hermann Steinkamp stellte das katholische Compassion-Programm als diakonische Basiskompetenz dar. Am Beispiel des Barmherzigen Samariters erläuterte er, dass diese Kompetenz schon bei der Wahrnehmung der Situation beginne. Das englische Wort „compassion“ meine nicht Mitleid und Mitgefühl, sondern sich von der Not anderer durch und durch berühren zu lassen. Das führt dazu, sich selbst

---

<sup>28</sup> Zuerst erschienen in: Hephata aktuell. Internes Informationsblatt des Hessischen Diakonie-zentrums, Nr. 9 vom 15. Mai 2006, 1.

in Hilfe- und Beistandssituationen neu wahrzunehmen, ja um einen Perspektivwechsel, sich selbst aus der Situation der Armen wahrzunehmen. Das ergänzt den Kompetenzbegriff um passive und selbstkritische Momente. Es gehe eben nicht nur um professionelle Distanz und Abgrenzung der Kompetenzen. Compassion sei auch kein christliches oder kirchliches Sondergut, sondern ein in allen Religionen und Kulturen vorhandenes „Geschenk des Himmels“.

Prof. Heinz Schmidt, Leiter des Diakoniewissenschaftlichen Instituts in Heidelberg, erläuterte den Wert konstruktivistischer Didaktik für Diakonische Bildung. Es gehe bei Diakonischer Bildung nicht zuerst um Wissens- oder Informationsvermittlung, sondern um gemeinsames Erschließen („Konstruieren“) einer Situation, z.B. in Sozialpraktika für Schülerinnen und Schüler. Während neuere Beobachtungen zeigen, dass stark elementarisierte und vereinfachte Lernsituationen die Lernenden schnell langweilen, bieten komplexe anregende Lernumgebung bessere Lernchancen. Bei Praktika z.B. müsse man als Anleiter also weniger vorbereiten, dafür aber mehr erklären, warum man was wie macht und im Anschluss Raum geben, um Erfahrungen und Verbesserungs-ideen auszutauschen und realistisch zu prüfen. Das fördere eher die Bildung von Werten als deren wissensmäßige Vermittlung.

Die Workshops am Nachmittag widmeten sich dem lebhaften Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden am Studienstandort, wie man unter diesen Voraussetzungen die Ausbildungsanforderungen an künftige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Kirche und Diakonie bestimmen könne.

## **Autorinnen und Autoren**

Prof. Dr. Frank Bettinger

Professor für Sozialpädagogik an der Evangelischen Fachhochschule  
Darmstadt Studienstandort Hephata.

Dr. h.c. Jürgen Gohde

von 1994 bis 2006 Präsident des Diakonischen Werkes der EKD e.V.

Prof. Dr. Volker Herrmann

Professor für Evangelische Theologie/Diakoniewissenschaft an der Evangelischen  
Fachhochschule Darmstadt Studienstandort Hephata.

Dr. Volker Knöppel

Oberlandeskirchenrat der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck.

Prof. Dr. Alexa Köhler-Offierski

Professorin für Sozialmedizin, Präsidentin der Evangelischen Fachhochschule  
Darmstadt.

Prof. Dr. Cornelia Mansfeld

Professorin für Soziologie und Sozialpolitik an der Evangelischen Fachhochschule  
Darmstadt Studienstandort Hephata.

Prof. Dr. Evelies Mayer

von 2000 bis 2008 Vorsitzende des Kuratoriums der Evangelischen Fachhochschule  
Darmstadt.

Prof. Dr. Heinz Schmidt

Direktor des Diakoniewissenschaftlichen Institut der Universität Heidelberg.

Prof. Dr. Hermann Steinkamp

Professor em. für Pastoralsoziologie und Religionspädagogik an der Katholisch-  
Theologischen Fakultät der Universität Münster

Prof. Dr. Gert Strasser

Professor für Soziologie und Psychologie an der Evangelischen Fachhochschule  
Darmstadt Studienstandort Hephata.

Dr. Hanna Zapp

Oberkirchenrätin der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau.

Dr. Thomas Zippert

Leiter der Hephata Akademie für soziale Berufe (ehemals Geschäftsbereich Aus-, Fort-  
und Weiterbildung von Hephata Hessisches Diakoniezentrum).

## **Arbeitspapiere aus der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt**

Herausgeber: Forschungszentrum der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt, Zweifalltorweg 12, 64293 Darmstadt. Auf Anforderung werden Exemplare gegen Übersendung der Portokosten in Briefmarken zugesandt. Die mit \* markierten Berichte sind bei uns nicht mehr erhältlich, können aber gedownloadet werden.

**Nr. 1 Kubon-Gilke, G. (2004)**

Das Arrow-Unmöglichkeitstheorem und das Phänomen des leeren Kerns in Abstimmungsverfahren.

**Nr. 2 Miethe, I. Stehr, J. und Roth, N. (2005)**

Forschendes Lernen in modularisierten BA-Studiengängen.

**Nr. 3 Breitbart, M. und Zitt, R. (Hrsg.) (2006)**

Innovationen im gemeindepädagogischen Dienst

**Nr. 4 Bauer, A. und Brand-Wittig, C. (Hrsg.) (2006)\***

Paardynamik in Gewaltbeziehungen

**Nr. 5 Nowka-Zincke, A. und Kubon-Gilke, G. (2006)**

Umweltgerechtes und soziales Wirtschaften in Marktökonomien

**Nr. 6 Kainulainen, S. (2007) mit Einleitung von Bell, P. und Köhler-Offierski, A.**

Richtig, wahr und nützlich - Charakteristika und Möglichkeiten der Forschungs- und Entwicklungstätigkeit der Fachhochschulen

**Nr. 7 Brieskorn-Zinke, M. (2007)**

Pflege und Gesundheit - Wege zur salutogenetisch orientierten Gesundheitsbildung

**Nr. 8 Schwinger, T. (2007)**

Einstellung zu geistig Behinderten

**Nr. 9 Mansfeld, C. (Hrsg.) (2007)**

An den Stärken ansetzen – Interkulturelle Eltern- und Familienbildung

**Nr. 10 Herrmann, V. (Hrsg.) (2008)**

Diakonische Bildung