

Diakonisches Lernen als Tätigkeit und Partizipation

In diesem Beitrag wird ein Theorierahmen für diakonisches Lernen in theologischer und lernpsychologischer Perspektive entwickelt¹. Wir folgen dabei den Prinzipien der religionspädagogischen Konvergenztheorie (u.a. Nipkow 1975,I, 200, 211 und 2003, 239 und Sander-Gaiser, 2003, 97). D.h. wir erarbeiten zunächst eine theologische Grundorientierung für diakonisches Lernen und fragen dann nach korrespondierenden, erziehungswissenschaftlichen Konzeptionen. Das Ergebnis dieser Bemühungen ist ein Theorierahmen, der sich theologisch und erziehungswissenschaftlich verantworten will. Ja mehr noch, er will als *genuiner religionspädagogischer Theorierahmen* zur erziehungswissenschaftlichen Debatte des sozialen Lernens sowie zur theologischen Debatte über Glauben, Lernen und (diakonischer) Tätigkeit beitragen.

Der Artikel beginnt mit einer theologischen und erziehungswissenschaftlichen Durchdringung des Verhältnisses von Glauben↔Tun↔Denken. Dort, wo sich beide Disziplinen überlappen, entwickeln wir unser Verständnis von *diakonischem Lernen als Transformation von physischer und geistiger Tätigkeit*². *Transformation geschieht, wenn Schüler und Neulinge an diakonischen Tätigkeiten partizipieren. Diakonische Tätigkeiten werden als durch den Glauben vermittelte (mediatisierte) Tätigkeiten verstanden* (Zinchenko 1996, Sander-Gaiser 2003, 325). In der Perspektive der Erziehungswissenschaft erscheint unser Theorierahmen als religiös interpretierte und weiterentwickelte Form der „activity theory“. Hierin nehmen wir Erkenntnisse aus anderen lernpsychologischen Strömungen auf. Diese fassen wir im Begriff einer „gelungenen Lehrzeit“. Einzelne Aspekte einer solchen „Lehrzeit“, etwa die Motivation der Schüler und die Vorbildfunktion diakonisch Tätiger beleuchten wir. Zum Abschluss dieses Beitrages weise ich auf mögliche Anschlusspunkte unseres Theorierahmens in gegenwärtigen (schul)pädagogischen Strömungen hin.

Zur verwendeten Begrifflichkeit: Der Begriff der Tätigkeit umfasst die Begriffe Denken, Handeln und Tun. Diese Trias verstehen wir als eng aufeinander bezogene, wesensgleiche Prozesse und also Begriffe: Das Denken entspringt dem menschlichen Tun, geistige und physische Tätigkeit haben dieselben Strukturen (Aebli 1980, 13). So sind beispielsweise für die Psychologen Piaget und Galperin geistige Operationen immer geistige Handlungen. Unter Lernen verstehen wir hier die Transformation geistiger und physischer Tätigkeit, die Umstrukturierung aller in eine Tätigkeit involvierten Elemente. In unserem Ansatz versuchen wir die Engpässe des stark auf das Individuum beschränkten Ansatzes von Piaget (cogito ergo sum) zu überwinden: Mit Vygotsky verstehen wir Lernen immer auch kontextuell, d.h. von den Interaktion des Individuums mit der Gemeinschaft her. Erst durch diese Erweiterungen spielen die diakonischen Gemeinschaften, ihre Arbeits- und Rollenverteilung, ihre materiellen, geistigen und religiös-kulturellen Artefakte, eine Schlüsselrolle für das diakonische Lernen.

¹ Für den gesamten folgenden Text schließen grammatisch maskuline Formen zur Bezeichnung von Personen weiblichen und männlichen Geschlechts gleichermaßen ein. Fremdsprachige und mittelalterliche Texte im Haupttext werden übersetzt wiedergegeben.

² „Verben, die Tätigkeiten benennen, werden in folgenden zwei Sätzen aneinander gereiht: ‚Wir begleiten und beraten Menschen in allen Lebenslagen. Wir pflegen und heilen, trösten, stärken und fördern und bilden sie aus‘ [Leitbild Diakonie – damit Leben gelingt, 1997]“ (Nipkow, siehe in diesem Band, S. 3).

Empirische Befunde und die Frage nach dem Zusammenhang von Theorie und Praxis

Zu Beginn der Erarbeitung unseres Theorierahmens steht die Frage, auf welche empirisch gesicherten Einsichten zum diakonischen Lernen wir zurückgreifen können. Oder genauer: wie wollen die Schüler selbst Diakonie lernen?

Empirische Studien zeigen auf: Wenn Schüler Diakonie lernen, wollen sie Diakonie tun. „Diakonie-praktisch“ steht bei ihnen deutlich höher im Kurs als „Diakonie-theoretisch“. Schüler wollen wissen, wie „man in einer solchen Hilfsbedürftigen-Situation richtig anpacken kann“ (Hanisch u.a. 2004, 106). Wenn dieses Schüleranliegen berücksichtigt wird, rangiert z.B. der „sozial-diakonische Fachbereich“ am Evangelischen Schulzentrum in Leipzig in der Beliebtheitsskala der Schüler auf Platz eins, gefolgt von Sport, Kunst und Religion. Auffällig ist weiterhin, dass praktisches Handeln und Gestalten das verbindende Element dieser Fächergruppe der Mittelschüler ist.

Solche Befunde hinterfragen den traditionellen Unterricht und die dort implizite Theorie schulischen Lernens. Im Bereich Diakonie spüren Schüler die Differenz zwischen einem Lernen aus Büchern und einem Lernen in der diakonischen Praxis. Schüler entwickeln nach erfolgreichem praktisch-diakonischem Lernen eine kritische „Sicht der Schule und der Inhalte des Unterrichts“ (Kuld 2002, 277). Der Lernort Klassenzimmer steht in seiner Begrenztheit in Frage. Schüler beurteilen nach praktischen, diakonischen Erfahrungen, den Schulunterricht, also „Diakonie-theoretisch“ nach seiner Lebensrelevanz.

Um praktisches Handeln - soviel dürfte schon in motivationspsychologischer Perspektive deutlich geworden sein - führt kaum ein Weg herum. Darüber stellen die empirischen Untersuchungen die Frage, ob diakonisches Wissen und diakonische Fertigkeiten erst in der Praxis erworben werden können: „Die Notwendigkeit und das Ausmaß von Solidarität kann *tatsächlich erst in der Begegnung* (kursiv d. Verf.) mit jenen, denen meine Solidarität gelten soll, wirklich eingesehen und angemessen verstanden werden“ (Kuld 2002, 280).

Religionspädagogisch stellt sich die Aufgabe, einen angemessenen Theorierahmen zu entwickeln, der „Diakonie-praktisch“ und „Diakonie-theoretisch“ zu einander in Beziehung setzt: Hanisch u.a. schlagen vor, sich am „situated learning“ zu orientieren (Hanisch u.a. 2004, Sander-Gaiser, 2003, 243). Dabei wird die von der Protagonistin des „situated learning“, Lave, vorgetragene prinzipielle Schulkritik (Lave 1988 und Lave&Wenger 1991) nicht übernommen (ähnliche Argumentationen finden sich bereits bei Illich in den 70er Jahren).

Formal rücken die Autoren in die Nähe eines auf die Schule bezogenen „situated learning“, wie es etwa von Brown u.a. (1998, 1992) vertreten wird. Lave und Wengers Programm der „legitimen peripheren Partizipation“ (1991) ist dabei für das diakonische Lernen programmatisch. „Diakonie-theoretisch“ wird hiermit verbunden, indem es die außerschulischen Erfahrungen der Schüler aufnimmt. Ähnliche Wege werden auch im Compassion-Projekt gegangen³ (Kuld, Gönninger 2000): Diakonische Praktika und die Schule werden als ein zusammengehöriges „Action-Reflection-Modell“ aufeinander bezogen. Für die Schüler liegt der Schlüssel zur Akzeptanz von „Diakonie-theoretisch“ in der Aufnahme ihrer praktischen Erfahrungen: Sobald der Unterricht diesem Kriterium entspricht, steigt die Zahl der Schüler, „die sagen, dass der Unterricht etwas zum Nachdenken über mich beiträgt“ (Kuld 2002, 276).

Schmidt schlägt vor, Einsichten verschiedener lernpsychologischer Strömungen für eine Lerntheorie diakonischen Lernens aufzugreifen (2004, 9). So wird auf das soziale Lernen am Modell (Bandura), Lohn und Strafe (Skinner) und den Aufbau kognitiver Netzwerke und

³ Fürsprecher ist Johan Baptist Metz, der Compassion als Empfindlichkeit für das Leid der anderen übersetzt. Das (erreichte) Ziel ist Stärkung des prosozialen Verhaltens der Schüler, durch gemeinsame soziale Projekte der katholischen Compassion-Schulen.

Schemata (Piaget) hingewiesen. Grundlage hierfür ist die in der Religionspädagogik und Praktischen Theologie weit verbreitete Definition von Lernen als Verhaltensänderung durch Reize (Schmidt G. 1993, 55, Grethlein 1998, 215). Diakonisches Lernen erscheint in dieser Perspektive dann als ein durch Jesus *Handeln* qualifizierte Weise des sozialen Lernverhaltens (2004, 9). Als wichtigsten Grundzug diakonischer Lerntheoriebildung kennzeichnen Schmidt u.a. die Handlungsorientierung (Schmidt & Zitt, 2004, 70). Zugleich wird auf die Notwendigkeit einer kritisch-ethischen Reflexion der Praxis insistiert. Darüber hinaus wird die Bedeutung des Glaubens für diakonische Tätigkeit herausgestellt und damit auf das Alleinstellungsmerkmal diakonischen Lernens gegenüber anderen Formen sozialen Lernens insistiert. Für Schmidt liegt das Ziel des diakonischen Lernens in einer christologisch legitimierten und begründeten Handlungsfähigkeit, Wertevermittlung und der Ausbildung moralischer und ethisch-reflektierter Handlungskompetenz. Hanisch u.a. fügen dem noch den Aspekt der Persönlichkeitsbildung hinzu (Hanisch u.a. 2004, 131).

Somit bleibt zu klären, wie ein die beiden Bereiche „Diakonie-theoretisch“ und „Diakonie-praktisch“ *verbindender* Theorierahmen aussehen könnte und wie „situated learning“ hierin zu positionieren ist. Um diese Fragen beantworten zu können wollen wir nun ein theologisches Fundament legen, in welchem der Zusammenhang von Handeln, Denken und Glauben näher erhellt wird.

Theologische Orientierung: Gute Werke „fließen“ aus dem Glauben

In Luthers Theologie besteht zwischen Handeln, Denken und Glauben eine elementare Verbindung. „Gute Werke“ haben ihren Ursprung im Glauben. Hierin unterscheiden sich diakonische von anderen „guten Werken“. „Glauben lernen“ ist hierfür die Grundlage und dieses ist als lebenslanger, den Menschen transformierender Prozess zu verstehen (Sander-Gaiser).

In der Verbindung von Glauben und Handeln gilt das Primat des Glaubens vor den Werken. Dies ist nicht im Sinne einer Überordnung des Glaubens über die Werke gemeint, sondern als Beschreibung *eines Zusammenhanges von Ursache und Wirkung*. Erst durch und im Glauben sind Werke möglich, die vor Gott bestehen können und daher das Prädikat „gut“, d.h. „diakonisch“, erhalten: „Wir werden nicht wiedergeboren durch Werke tun; aber wenn wir auch wiedergeboren sind, tun wir gute Werke. Die Frucht zeuget nicht den Baum, sondern im Gegenteil, der Baum die Frucht“ (Luther WA 10,III,103,3). Gute Werke sind die Auswirkung einer tiefen Transformation der menschlichen Natur: „Denn es ist eine wichtige Lehre, fromm sein und gute Werke tun... So muss eine jegliche Natur erst gut sein, sollen anders alle ihre Werke gut sein“ (Luther WA 10,III,99, 21).

Die Transformation des „alten Adams“ durch den Glauben beschreibt Luther als „fröhlichen Wechsel“: Gott zieht unsere Sünde an und wir erhalten von ihm ein neues Leben. Dieser (ungleiche) Wechsel vollzieht sich, indem der Mensch Gottes Wort vertraut. Im Glauben verrichtet das Wort Gottes am Menschen sein Werk und führt ihn zu seiner Bestimmung als Gottes Ebenbild zurück. „Gute Werke“ müssen dann nicht mehr (vom Gesetz Gottes) eingefordert werden, sondern „fließen von sich aus, aus dem Glauben heraus“ (sponte fluunt opera foras ex fide“ (Luther WA 57,III,116). Die Schrift gebraucht hier auch das Bild des „neuen Herzens“. Im Glauben verändert sich die Motivation anderen zu helfen und zu dienen. Der Gedanke, sich hierdurch irgendeine Form des Lohnes zu verdienen, entfällt. Jede Form extrinsischer Handlungsmotivation endet, wenn das Handeln der Liebe zu Gott entspringt: „’Ich bin hungrig gewesen’ etc. (Matt 25,42). Das muss nun verstanden werden von den ganzen Werken des Glaubens, und nicht von denen, die diese Heucheln, weil der Glaube niemals ohne gute Werke ist. Denn wie ein Kind, das geboren ist, nicht ohne Bewegung sein kann, also auch ein Wiedergeborener, der tut mit Freuden gute Werke und sagt: Siehe, Christus hat das für mich getan, billig muss ich ihn wieder lieben“ (Luther WA 10,III,106, 8).

„Gott glauben“ als Tätigkeit

„Denn wer gute Werke wissen und tun will, der darf nichts anderes denn Gottes Gebote wissen“ (Luther WA 6,204,15). Das Gesetz endet nicht, sondern wird im Glauben erfüllt. Was endet, ist sein anklagender, einfordernder Charakter. Das erste Gebot spielt in diesem Wandel die Schlüsselrolle: Es ist nur in der Liebe zu Gott, im Vertrauen und Glauben zu erfüllen. Von der Erfüllung des ersten Gebotes folgt die Erfüllung der anderen Gebote, die „guten Werke“ entstehen. Luther beschreibt diesen Zusammenhang als *tätigen Glauben*, also dass „der Glaube durch das erste Gebot alle Ding tut“ (Luther WA 6, 213,17).

Es mag manchen Leser verwundern, dass „tätiger Glaube“ für Luther dadurch ermöglicht wird, *weil „glauben“ nicht nur als Gabe Gottes sondern auch als Tätigkeit verstanden wird*. Luther kann von „glauben“ in einer doppelten, ja paradoxen Weise reden: Zum einen ist es das Werk des heiligen Geistes und zugleich das höchste „Werk“, welches ein Mensch tun kann: „Das erste und höchste, aller edelst gutes Werk ist der Glaube in Christum ... Denn in diesem Werk müssen alle Werk gehen und ihrer Gutheit Einfluss, gleichwie ein Leihen von ihm empfangen. Das müssen wir grob austreichen, dass sie es (be)greifen mögen“ (Luther WA 6, 204,25-205,1). Paradoxien kennzeichnen Luthers Theologie und müssen nicht als Widerspruch, sondern vielmehr als zueinander gehörige Pole einer Ellipse (*simul iustus et peccator*), bzw. als zwei Seiten einer Münze verstanden werden. Beide Aspekte gehören zusammen (*simul*). „Gott glauben“ ist die höchste Form des menschlichen Handelns. „Hie zu glauben, das Gott einen gnädigen Wohlgefallen über uns habe, ist das höchste Werk, das geschehen mag von und in der Kreatur“ (Luther WA 16,463,34). Zugleich ist das „höchste Werk“ nur durch den heiligen Geist und durch Gottes Handeln am Menschen möglich. „Gott glauben“ heißt für Luther „Christus glauben“, „denn das soll das allervornehmste, edelste Werk sein eines christlichen Menschen, dass er seinem lieben Christo traue und ihm glaube“ (Luther WA 7,242, 25).

Luther warnt davor, den Aspekt der menschlichen Tätigkeit im Glauben und Tun zu übersehen. „Glauben“ nur passiv zu verstehen, etwa als eingegossene Gnade (*gratia infusa*) führt zur inneren und äußeren Passivität: „Ja sie (die Scholastiker) haben den Glauben nicht ein Werk bleiben lassen, sondern, wie sie sagen, ein habitum (*habitus, habere*“ → „Ge-habe) daraus gemacht, so doch die ganze Schrift keinem nicht gibt den Namen göttlichen guten Werks, dann dem einigen Glauben“ (Luther WA 6, 206, 24).

Für diakonische „Werke“ ist dieser Zusammenhang essentiell: Diakonische Tätigkeit ist Ausdruckform einer von Gott gewirkten, aber vom Menschen vollzogenen Glaubenstätigkeit. Diakonische Werke gehen hervor aus der tätigen Erfüllung des ersten Gebotes: „Also ist das erste höchste und alleredelste gute Werk in diesem (ersten) Gebot der Glaube in Gott, denn in diesem Werk müssen alle Werke gehen und ihrer Gutheit Einfluss, gleich wie ein Lehen von ihm empfangen. *Und wo der Glaube nicht ist, so ist den Werken der Kopf ab und all ihr Leben und Gutes ist nichts* Denn alle andere Werke mag ein Heide, Jude, Türke, Sünder auch tun, aber Gott vertrauen festiglich ist nicht möglich, denn einem Christen mit Gottes Gnaden erleuchtet“ (Luther WA 16,462,3).

„Gute Werke“ als Vermittlung des Göttlichen im Menschlichen

Diakonische Werke werden durch den Glauben vermittelt und vermitteln durch sich selbst wieder Glauben. Hierdurch unterscheiden sie sich qualitativ von anderen moralisch-ethischen „guten Werken“. Auch wird das Paradoxon des göttlichen Werkes durch den Menschen auch im diakonischen Werk deutlich. Wir finden dieses Element auch in Luthers Christologie: In Christus teilt sich das Göttliche *im* zutiefst Menschlichen (und nicht spekulativ in einer Jenseitigkeit dahinter) mit. *Ebenso können diakonische Werke von Menschen das Göttliche repräsentieren und vermitteln. Oder mit einem psychologischen Terminus: Der tätige Glauben „mediatisiert“ das Göttliche im zutiefst menschlichen Handeln.*

Da die Vermittlung (Mediatisierung) ein Kernbegriff unseres Theorierahmens ist, möchte ich diesen Begriff noch einmal veranschaulichen: Wenn wir jemanden lieben, müssen wir nicht lange überlegen, wenn wir dem geliebten Menschen etwas schenken können. Wenn wir hierzu angehalten werden müssen, „fließen“ unsere Taten nicht mehr aus der Liebe hervor. Möglicherweise sind in beiden Fällen die Geschenke gleich, dennoch vermitteln sie etwas anderes. So ist es zu verstehen, dass „gute Werke“ der Liebe zu Gott heraus entspringen (sponte fluunt) und die Güte und Liebe Gottes vermitteln (mediatisieren). Dies ist der Kern aller „guten“, d.h. diakonischen Werke. Und nur dies besteht in Gottes Urteil, „denn die Werke sind nicht (von) ihres wegen, sondern von des Glaubens wegen Gott angenehm, welcher einig und ohne Unterschied in allen und jeglichen Werken ist, wirkt und tut sie alle“. (Luther WA 16,463,14).

Diakonisches Handeln wird damit zu einer Form der Verkündigung: „So soll euer Licht leuchten vor den Menschen, damit sie eure guten Werke sehen und euren Vater, der in den Himmeln ist, verherrlichen“ (Matt 5,16). Der Schritt zur Verkündigung des Wortes durch diakonisch Tätige liegt vor der Hand. Für Luther wird der Zusammenhang von Tun-Glauben-Verkündigen bei den ersten Diakonen und Aposteln deutlich. Das Amt eines Diakons besteht für ihn darin „zeitlich Nahrung“ und „Güter auszuteilen“ (Luther WA 11,414,26). Hier ist noch die neutestamentliche Bedeutung von „diakonein“ als „Tisch-dienst“ (Apg 6,2) zu spüren. Zugleich sind die ersten Diakone – wie z.B. Philippus – immer auch Verkündiger (Apg 8,5-25). Der „Dienst am Nächsten“ und der „Dienst am Wort“ sind hier unlösbar miteinander verbunden. So schildert Luther Stephanus als Diakon nicht nur als „Armenfürsorger“, sondern zugleich auch als aktiven Prediger und Lehrer, der keine Gelegenheit verpasst, den geistlichen Kontext diakonischen Handelns zum Ausdruck zu bringen: „Aber S. Stephan steht hie fest und gibt Macht mit seinem Exempel einem jeglichen, zu predigen, an welchem Ort man hören will, es sei im Haus oder auf dem Markt und liest Gottes Wort“ (Luther WA 10I,264,3 vgl. Apg 8,26-40).

Lernen des Wort Gottes als lebenslanger Prozess der Erneuerung

Religiös verstandenes Lernen geschieht für Luther immer in der Perspektive des Evangeliums, nicht des Gesetzes. Lernen wird - analog zu Luthers Rede vom tätigen Glauben - durch das Zusammenwirken von Gottes Geist *und* dem menschlichen Streben nach Einsicht gekennzeichnet: „in jeder Weisheit ist geistliche Weisheit und (menschlicher) Verstand (Luther WA 45,248,14 vgl. Sander-Gaiser 2003,140). So findet sich nicht nur im diakonischen Handeln, sondern auch im religiösen Lernen der Gedanke des Zusammenwirkens von Gott und Mensch (cooperatio dei) wieder (Seils 1962).

Beim religiös verstandenen Lernen geht es um die Erneuerung der menschlichen Natur durch Gottes Wort, um einen den ganzen Menschen (und seine Taten) umschließenden, transformatorischen Prozess. Das Ziel dieses Prozesses liegt in der Gottesebenbildlichkeit des Menschen beschrieben. Lernens ist (Um)bildung, eine in die Gottes Ebenbild hineinlernende Bildung. In diesem theologischem Kontext ist diakonisches Lernen eine mögliche Gestalt des „bildenden Lernens“ (EKD 2003).

Von der Einübung diakonischer Werke

„Also liebe Freunde, das Reich Gottes, *das wir sind*, steht nicht in der Rede oder Worten, sondern in der Tätigkeit, das ist in der Tat, in den Werken und Übungen. Gott will nicht Zuhörer oder Nachreder haben, sondern Nachfolger und Über. Und das in dem Glauben durch die Liebe“ (Luther WA 10III,4,8-10). Trotz des „fließenden Charakters“ guter Werke brauchen Menschen Ein-Übung. Menschen sind vergesslich, fehlerhaft und bringen nicht die notwendigen Kompetenzen für diakonisches Handeln mit. Da Menschen „simul iustus et peccator“ sind, kann es auch notwendig sein: „dass ich den faulen Esel zähme, denn der Alte Adam will, dass man ihn antreibe und ihm die Sporen gibt“ (Luther WA 7,243,2).

Einübung ist die Brücke zwischen Anspruch und Faktizität, Wissen und Tun: „Es gehören die beiden zusammen: Wissen und Tun. Das Gesetz lehrt das eine, das Evangelium gibt das andere“ (Luther WA 29,538,10). Nicht nur die praktische Einübung, sondern auch die Bitte um „ein neues Herz“, um eine veränderte „Natur“, gehört zur diakonischen Praxis. Eben weil „... ich fühle, dass die zwei, Reden und Tun, Wort und Leben, noch weit von einander sind, Predigen, reden, schreiben, singen, lesen kann ich's wohl, Aber da fehlt's, dass es nicht will ins Herz mit solchem starken, lebendigen Glauben und brünstiger Liebe“ (Luther WA 36,420,14-25).

Lernen durch diakonische Praxis

Das Lernen des Wortes von Gott gehört zur Diakonie hinzu. Und hieraus folgt der Auftrag dieses zu lehren und zu verkündigen (Priesterschaft aller Gläubigen). Darüber hinaus kann jedoch auch aus den Erfahrungen gelernt werden, die das diakonische Handeln mit sich bringen: „Sobald du anfängst zu gehen und zu tun, was du glaubst, da wird der Weg deutlicher erkannt als deine eigenen Füße, sodass du durch dein Handeln ein helleres Licht hast, als allein durch den Glaubensaffekt. Weil sobald du glaubst, so hast du ein im Affekt eingeschlossenes Licht, aber sobald du handelst, dann wird gleichsam das Licht durch die Erfahrung herausgeführt und du wirst richtig auf den Weg geführt. *Darum sind diejenigen, die den Glauben tun erleuchteter, als die, die über den Glauben spekulieren*, wie auch der Philosoph in seiner Metaphysik sagt, dass der Erfahrene sicherer handelt“ (Luther WA 4,356,32-38). Eine der wichtigsten Erfahrungen praktischen, christlichen Handelns ist für Luther die Anfechtung (Tentatio): Sobald der Glaube tätig wird, trifft er auf Widerstand, scheint es, als würde sich Gott gegen den Gläubigen selbst stellen. Diese Erfahrung aus dem praktischen Tun gehört zum „Glauben lernen“ hinzu: „Wer nicht Anfechtung also leidet, und ihm wider sein Willen gehet, der kann nicht den Glauben lernen“ (Luther WA 9,581,16). Nur so kann für Luther erfahren werden, dass Gottes Wort tatsächlich Kraft hat: „Denn sonst wird man nimmer mehr gewahr, was für Kraft unter dem Buchstaben ist, bis es zum Treffen kommt, da man erfährt, dass es halten kann wider alle Irrtum, Sund, Tod und Teufel“ (Luther WA 36,498,12).

Diakonische Lernen heißt in Gemeinschaft lernen

Christus als Diener (diakonos) ist ein Exempel für jeden diakonisch-handelnden Christen⁴. Aus Gründen der Arbeitsteilung beginnt in der christlichen Gemeinde schon früh eine Rollenverteilung. Die materielle Sorge um die Bedürftigen wird an eine neue Form der christlichen Gemeinschaft innerhalb der Gemeinde delegiert: „Darum, ihr lieben Brüder, seht euch um nach sieben Männern in eurer Mitte, die einen guten Ruf haben und voll Heiligen Geistes und Weisheit sind, die wir bestellen wollen zu diesem Dienst“ (Apg 6,3). Damit entstehen schon früh Strukturen, die über die individuelle Sorge des einzelnen Christen in der Nachfolge von Christus als Diakon hinausweisen. Das Göttliche wird nicht mehr nur durch das Handeln von Individuen „mediatisiert“, sondern durch neue Formen diakonisch-tätiger, christlicher Gemeinschaften.

Die Vorstellung des „Mundhauses“ ist für Luther Ausdruck des Lernens in Gemeinschaft: „Also sind die Aposteln nit gesand, bis das Christus kommen ist gen Mundhaus⁵ das ist: bis dass es Zeit war mündlich zu predigen, und das Evangelium aus der toten Schrift und Federn in die lebendige Stimme und Mund gebracht werden“ (Luther WA 10,I/2,48,10). Das

⁴ Christus ist Vorbild nicht im Sinne des Heilsweges, sondern gemäß der augustinischen Unterscheidung von exemplum und sacramentum, die Luther verwendet. Erst aufgrund der Rechtfertigung bekommt das diakonische Handeln Vorbildcharakter für Christen. Ähnlich verhält es sich mit Luthers Verständnis von Lernen.

⁵ Luther findet diesen Namen in Matt 21,1 „Als sie nun nahe bei Jerusalem kommen gen Bethphage, an den Ölberg...“. Die Auslegung „Mundhaus“ holt Luther wahrscheinlich auch von der Erklärung des Namens in den Erklärungen der Vulgata (domus oris).

„Mundhaus“ wird für ihn zum Sinnbild des Lernens in Gemeinschaft: „darum ist die Kirche ein Mundhaus, nicht ein Federhaus ...“ (Luther WA 10,I/2, 48, 5).

Zwei lerntheoretische Perspektiven: Individuum oder Gemeinschaft/Kultur?

Diakonisches Lernen geschieht individuell und ist doch unlöslich mit religiösen, d.h. diakonisch tätigen Gemeinschaften verbunden. Auf der Suche nach lerntheoretischer Orientierung erscheint ein Festhalten an Lerntheorien, die sich entweder nur auf das Individuum beschränken oder nur die Gemeinschaft/Kultur betonen, als Engführung. Im Folgenden suchen wir nach einer Lösung, um die lerntheoretischen Perspektiven von Individuum und Gemeinschaft zueinander zu bringen.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde die Frage, ob Religiosität in der Kultur oder im Individuum entsteht, heftig diskutiert. Der Religionspsychologe Pratt setzte sich in seinem Werk „The Religious Consciousness“ (1926) mit diesem Problem intensiv auseinander. Er griff die Kritik seines Kollegen Wundt an James auf, in der dieser vor der Nichtbeachtung des kulturellen Kontextes für die Entstehung von Religiosität warnte. Pratt suchte die Antwort nach dem Ursprung von Religiosität in einer doppelten Perspektive, die wir übernehmen wollen: Er betonte den unlösbaren Zusammenhang von Individuum und Kultur. Zugleich hielt er – wie einige Jahre später auch Vygotsky – an der Nichthintergebarkeit des Individuums fest: „Das Individuum kann sich fürchten, aber es muss von der Gemeinschaft lernen, was zu fürchten ist. Es kann lieben, aber es muss lernen, was zu lieben ist. Das Individuum kann denken, aber es muss lernen, was zu denken ist“ (Pratt 1926, 74).

Engführung Individuum und Gemeinschaft in der westlichen Psychologie

Leider wurde jedoch in der Geschichte der Religionspsychologie diesem engen Zusammenhang von Individuum und Gemeinschaft nur wenig Beachtung geschenkt (Belzen, 1997). Ähnliche Tendenzen sind auch in der therapeutischen Psychologie und Psychologie des Lernens zu beobachten. So wie die therapeutische Psychologie, so erarbeitete auch die Lernpsychologie ihre Einsichten „klinisch“, d.h. unter weitgehendem Ausschluss von authentisch-kulturellen Kontexten⁶. Es ist der Verdienst von Aebli, die Lernpsychologie vom klinischen Laborforschungsparadigma der allgemeinen Psychologie abgesetzt zu haben: „Zwar ist Piaget durchaus der Meinung, dass die Entwicklungsfortschritte, die zwischen den genetischen Bestandsaufnahmen stattfinden, *teilweise* unter dem Einfluss der Umwelt geschehen. Aber nirgends lesen wir bei Piaget, dass eine Vernachlässigung einer pädagogischen oder didaktischen Aufgabe irgendeinen Entwicklungsrückstand erzeugt hätte“⁷. Damit begann Aebli „Lernen“ und „Entwicklung“ *pädagogisch*, d.h. *kontextuell eingebunden* zu verstehen. Dennoch geht er den nächsten Schritt nicht, Lernen auch als *interindividuellen und sozial vermittelten Prozess* zu verstehen. Seine analytische Betrachtung der Lernprozesse kommt nicht völlig von Sicht seines Lehrers Piagets los. Daraus folgt, dass auch soziales Lernen von Aebli immer nur im Rahmen von Individualität verstanden wird: „Wir betrachten die Handlung unter dem Gesichtspunkt des handelnden Subjektes. Wenn wir von sozialen Handlungen sprechen, so meinen wir den Beitrag eines Handlungsteilnehmers und das Bild, das dieser von seinem Standpunkt aus vom Handlungszusammenhang und seinem Ergebnis gewinnt“ (Aebli, 1980, I, 83).

⁶ „Aber es gelang uns damals nicht, die eigentliche Entwicklungspsychologie Piagets auf die Pädagogik anzuwenden. Dieses Problem hat uns nun zehn Jahre beschäftigt. Heute glauben wir zu sehen, worin die Schwierigkeit begründet ist: in der Tatsache einesteils, dass Piaget die Lernprozesse in den von ihm durchgeführten Experimenten nicht sieht ...“ (Aebli, H. 1975, 159).

⁷ Ebd. S. 88.

Das Beispiel Aebli zeigt, wie schwierig es für die Lernpsychologie war, das soziale Lernen - als wesentlichen Grundzug menschlichen Lernens überhaupt - ernst zu nehmen. Meist diente es lediglich als Hintergrundwissen zum Verständnis von Lernprozessen (Gardner, 1985)! In den 90er Jahren ist eine Veränderung zu spüren, die unserer Theoriebildung zum diakonischen Lernen entgegenkommt. Es beginnt „eine entscheidende Trendwende in der Psychologie des Lernens, die menschliche Lern- und Denkvorgänge lange Zeit auf den Aspekt der individuellen Informationsverarbeitung eingeengt hat“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997, 749).

So lassen sich gegenwärtig zwei grundsätzliche Auffassungen von „Lernen“ unterscheiden: Auf der einen Seite steht die traditionellere Konzeption des Menschen als „Einzellerner“. Dabei wird die individuelle Aneignung von Wissen betont und kognitive Fertigkeiten als übertragbare Strukturen begriffen. Auf der anderen Seite steht ein jüngerer, soziokulturelles Verständnis von Lernen als gemeinschaftlicher, partizipatorischer Prozess. Hier werden Lernkontext, Interaktion, Kommunikation und die „Situiertheit“ von Wissen und Fertigkeiten betont. So stehen ein kognitiv-aneignungsorientiertes Lernverständnis einem situierten, partizipatorischen Lernverständnis gegenüber.

Wir wollen mit Pratt an einer doppelten Betrachtungsweise von Individuum und Gemeinschaft festhalten, an individueller Aneignung *und* Partizipation. So hilft uns diese doppelte Betrachtungsweise auch, das Lernen in „Diakonie-theoretisch“ und „Diakonie-praktisch“ näher zu einander zu bringen. Zwar wird Wissen auch in der Klasse durch Gruppenarbeit, verschiedensten Interaktionsformen und Rollenverteilung sozial vermittelt, dennoch ist tendenziell mehr Raum für „individuelle Auseinandersetzung und Aneignung“, wie in der diakonischen Praxis. Umgekehrt ist auch in Praktika Raum für Auseinandersetzung, etwa mit diakonischen oder medizinischen Texten. Dennoch wird hier eher die Partizipation an praktischer Tätigkeit im Mittelpunkt stehen.

In unserem Theorierahmen wollen wir also Tun und Denken, Individualität und Sozialität des Lernens konzeptionell miteinander vereinen, ohne dabei eine „Patchwork-Theorie“ aufzubauen:

Die Mediatisierung menschlichen Tuns (Aebli, Vygotsky)

In unserer theologischen Analyse haben wir gesehen, dass diakonisches Handeln, Tun und Tätigkeit (gute Werke) durch den Glauben an Christus vermittelt wird und sich im Rahmen christlicher Formen von Gemeinschaft vollzieht. Diakonisches Handeln und Denken erhalten durch den Glauben eine besondere Qualität: sie mediatisieren das Göttliche im zutiefst Menschlichen. Dies Aufhebung der trennenden Dualität von Glaube und Werk, die Erkenntnis, dass beide im Kern Tätigkeiten sind und strukturelle Analogien aufweisen (tätiger Glaube) liegt dieser Einsicht zugrunde.

In diesen Rahmen hören wir auf die Erkenntnisse von Aebli, Vygotsky und Bakhtin über das menschliche Denken. Alle drei erkennen, dass Denken in den elementaren Lebensvollzügen und in der physischen Tätigkeiten des Menschen eingewurzelt ist: Denken und Tun setzen vorhandene oder neue generierte Elemente miteinander in Beziehung. Ihr Grundzug ist es im Hinblick auf das angestrebte Ziel neue Verbindungen zu legen: Ein Kind, das einen Spielzeugturm baut, setzt Bausteine in Beziehung zu einander. Der Schreiber eines Textes arrangiert Vorstellungen, Erkenntnisse und Wörter miteinander, um sein Ziel zu erreichen. Wenn wir Unternehmungen planen, dann setzen wir Akteure, Kontexte, materielle und geistige Artefakte miteinander in Beziehung. Tun und Denken tragen dieselben verbindungsstiftenden Strukturen in sich, damit wir unsere Ziele erreichen und Absichten verwirklichen können.



Die Entwicklung oder die Transformation dieser Strukturen findet in zwei Dimensionen statt: Transformation vom Einfachen zum Komplexen und Abbildung des Tuns in ein anderes Medium. Zum einen entwickeln sich einfache Strukturen – etwa das Wegnehmen von Gütern aus einer bestimmten Menge – zu einer komplexen, ausgearbeiteten Operation (Rechnen). Zum anderen verändert sich das Medium des Tuns: Das einfache, anschauliche Arrangieren von Gegenständen wird in ein Medium abgebildet, welches das Arrangieren der Elemente schneller und sicherer von Statten gehen lässt. *Sprache und Bilder spielen als Medien hier eine Schlüsselrolle und alle Prozesse die bildhaftes, verstehendes Anschauen ermöglichen.*

In der Abbildung wird dies noch einmal veranschaulicht. Das Mädchen lernt rechnen,

indem es einfache Operationen zu komplexeren Operationen zusammen führt. Sie nutzt externe, materielle Veranschaulichungen - ihre Finger -, um geistige Vorstellungen von Subtraktion und Addition zu generieren. Dabei ist ihr das gleichzeitige Sprechen über ihre Tätigkeit eine große Hilfe. Auf ihre besondere Rolle in der Genese des Denkens, kommen wir noch zu sprechen.

Die geistige Aneignung externer Tätigkeiten wollen wir mit Vygotsky (1981) Interiorisierung nennen: Erfahrungen werden verallgemeinert, Begriffe und Verständnis entstehen durch Abstraktion, Regeln entstehen aus praktischen Erfahrungen. Dabei verlieren die geistigen Tätigkeiten nie den Charakter der elementaren und praktisch ausgeführten Tätigkeiten. *Erst wenn geistige Tätigkeiten von praktischen Tätigkeiten isoliert entwickelt werden, entsteht eine Kluft zwischen Denken und Tun, Theorie und Praxis.* Dies gilt es für den Zusammenhang von „Diakonie-praktisch“ und „Diakonie-theoretisch“ mit zu bedenken.

Die Transformation praktischer und geistiger Tätigkeiten verläuft evolutionär, d.h. beide Ebenen streben nach Entwicklung durch Schaffung von neuer Ordnung. Indem das Chaos strukturiert wird, werden Willkür und Zufall minimiert und Tätigkeiten werden weiter entwickelt. Ein wichtiges Element ist dabei die Transparenz. *Je durchsichtiger und anschaulicher eine Tätigkeit mental oder physisch abgebildet ist, desto einfacher kann sie neu strukturiert und entwickelt werden.*

Ein anderes evolutionäres Element der Tätigkeit ist die *Begriffsbildung*. Damit wird das Gefüge von Beziehungen, welches wir stiften, fassbar, wir haben die Wirklichkeit „im Griff“. Hierzu lösen wir die praktischen Erfahrungen aus ihrem Kontext und vergleichen Sie mit anderen Erfahrungen und Gegebenheiten. Diese Strategie hilft bei der Lösung von Problemen. Etwas, was zuvor noch als ungeordnete Zielverstellung und unstrukturiertes Tun erscheint, wird durch Begriffe analysierbar und kann mit einer neuen Handlungsstrategie versehen werden.

Im Hinblick auf die Diakonie bedeutet dies, dass die praktischen Tätigkeiten in geistige Tätigkeiten transparent, begrifflich geordnet und weiterentwickelt werden müssen. Oder anders: *Der Dienst am Nächsten umfasst das Nachdenken über und Analysieren von Diakonie im Hinblick auf die qualitative Verbesserung diakonischer Prozesse.*

Das Problem hierin haben wir schon im Schülervotum zu „Diakonie-praktisch“ und „Diakonie-theoretisch“ kennen gelernt: Dualismus. In der Zertrennung von Tun und Denken, Reflektion und diakonischer Wirklichkeit, Unterricht und diakonischer Praxis. *Erkennbar ist der Dualismus an Theorien, die von der Verifikation ihrer Erkenntnisse absehen.* Wir stolpern

dabei immer wieder über eine Erblast unserer Geistesgeschichte. Aebli sieht diese in der Tradition der „contemplatio“ begründet, der inneren Schau, die Schwierigkeiten hat zur „actio“ zu gelangen.

Wie auch Luther, so betont Aebli das Moment der „Bewährung“ (tentatio). *Erst wenn Wissen praktische Tätigkeit wird, kann es sich bewähren.* „Wo es aber keine Handlung gibt, da gibt es keine Bewährung, und wo das Denken handlungsfern verstanden wird, da geschieht es leicht, dass auch die Bewährung des Gedankens, die man die Verifikation nennt, nicht hoch im Kurse steht. Ja, man könnte radikal formulieren, wo die Bewährung fehlt, da gibt es letztlich kein Wahr und Falsch“ (Aebli 1980,16). Dies ist für „Diakonie-theoretisch“ elementar. Es geht nicht nur um die „Reflektion“, d.h. geistige Transformation praktischer Tätigkeit, sondern um die Bewährung der dort gewonnenen Erkenntnisse in der Praxis. Oder anders: *Erkenntnisse in „Diakonie-theoretisch“ müssen sich in „Diakonie-praktisch“ bewähren*⁸.

Gemeinschaft und Sprache als Quelle des Denkens

Vygotsky betont die wichtige Funktion der Sprache. Hierin werden die Erkenntnisse von Aebli, dass Denken „Handeln in einem anderen Medium“ ist, noch einmal beleuchtet. Für Vygotsky ist klar, dass jede absichtsvolle menschliche Tätigkeit, immer mittelbar, d.h. durch kulturell angeeigneter „Artefakte/Werkzeuge“ geschieht. Vygotsky illustriert dies an vergleichenden Untersuchungen zur Intelligenzentwicklung zwischen Mensch und Tier. Schimpansen sind beim praktischen Problemlösen auf die unmittelbare, visuelle Präsenz von Gegenständen und Situationen angewiesen. Kinder hingegen beginnen schon früh ihr Tun zu kommentieren und in ihr sprechendes Denken abzubilden. Zugrunde liegen die sozialen Erfahrungen des Kindes. Es weiß, dass Sprache hilft Ziele zu erreichen und Bedürfnisse zu stillen. Die Kommentierung des eigenen Tuns ist deshalb immer sozial, d.h. sie richtet sich in Gegenwart eines anderen Menschen an diesen Menschen. Fehlt dieser spricht das Kind zu sich selbst. Versuche, dieses Sprechen zu unterbinden führen zum „Einfrieren“ des praktischen Tuns (Vygotsky 1978, 25). Man kann auch sagen, dass der Weg von einem Kind zu seinem Ziel, sozial und kommunikativ ist. Und dieses soziale und durch Sprache mediatisierte Tun, wird zu einer Grundstruktur unseres Geistes. Denken trägt dialogische Züge.

Aus den zunächst externen sozialen und egozentrischen Sprachakten entsteht eine innerpsychologische Funktion, das Denken. Folgte anfänglich die Sprache der praktischen Tätigkeit, so bestimmt die nun das verinnerlichte Sprechen (das Denken) stets mehr den Verlauf der Tätigkeit. Sprache und Denken erzeugen eine planerische Funktion und übernehmen das Ordnen des Tuns.

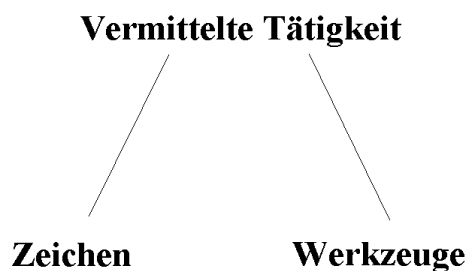
Für das diakonische Lernen bedeutet dies, dass Sprache nicht nur ein genuin theologische Element des Lernens ist, sondern den Aufbau höherer, geistiger Formen von Diakonie erst ermöglicht.

Vygotsky führt über Aebli hinaus, als er nachwies, *dass Denken nicht nur die Strukturen des Tuns, sondern die Strukturen seiner sozialen Vermittlung in sich trägt. Darum ist es unmöglich, Lernen von Diakonie loszulösen von der Kommunikation und Interaktion in authentischen diakonischen Kontexten:* „Ein interpersoneller Prozess wird transformiert in einen intrapersonalen Prozess. Jede Funktion in der kulturellen Entwicklung eines Kindes erscheint doppelt oder auf zwei Ebenen. Erstens, auf der sozialen Ebene, und später, auf der

⁸ „Der didaktische Kurzschluss besteht darin, bloße Ergebnisse zu vermitteln und zu meinen, man habe nicht die Zeit oder es sei zu umständlich, mit Schülern jene Tätigkeiten in Gang zu setzen, deren Ergebnis die Einsicht, die Problemlösung, der Begriff ist“ (Aebli 1987,30). Aebli folgt daraus, dass es im Unterricht deshalb notwendig sei „von der Situation eine strukturelle Beschreibung zu liefern. Denn diese muss doch im Geiste des Handelnden repräsentiert sein. Wie könnte er sonst seine Handlungen auf sie beziehen“ (Aebli 1980,I,85).

Ebene des Individuums: zuerst, zwischen Menschen (interpsychologisch) und dann im Kind (intrapyschologisch). Dies trifft vollständig zu für freiwillige Aufmerksamkeit, Gedächtnis der Logik, die Bildung von Konzepten (Begriffen). Alle höheren (geistigen) Funktionen entspringen tatsächlichen Beziehungen zwischen Menschen“ (Vygotsky 1978,57).

Dabei ist der Blick von Vygotsky nicht nur auf die unmittelbare Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen beschränkt. Jede Interaktion sieht er in einem komplexeren Netzwerk sozialer Beziehungen stehen, welche wiederum geschichtlich gewachsen sind. Diese größeren Kontexte, also z.B. die Weise wie die Arbeit der Diakonie bundesweit organisiert wird, entsprechen in ihrem Aufbau den höheren geistigen Funktionen



im Menschen. Wichtig ist es, sich hier noch einmal den Prozess der Interiorisierung zu vergegenwärtigen. Menschen generieren ihr Denken anhand vorfindlicher äußerer Strukturen: „Notwendigerweise war alles Innerliche in höheren Formen einmal äußerlich, das heißt, es war für andere Menschen einmal das, was es nun für einen selbst ist. Jede höhere mentale Funktion durchläuft notwendigerweise ein äußerliches Stadium in seiner Entwicklung, weil es ursprünglich eine soziale

Funktion (zwischen Menschen, d. Verf.) ist. Das ist der Kern des gesamten Problems des inneren und äußerlichen Verhaltens ... Wenn wir von einem Prozess sprechen, so meint ‚äußerlich‘ immer ‚sozial‘. Jede höhere mentale Funktion war einmal äußerlich, weil sie an irgendeinem Zeitpunkt sozial war, bevor sie eine innere, wirkliche mentale Funktion wurde“ (Vygotsky 1981,162).

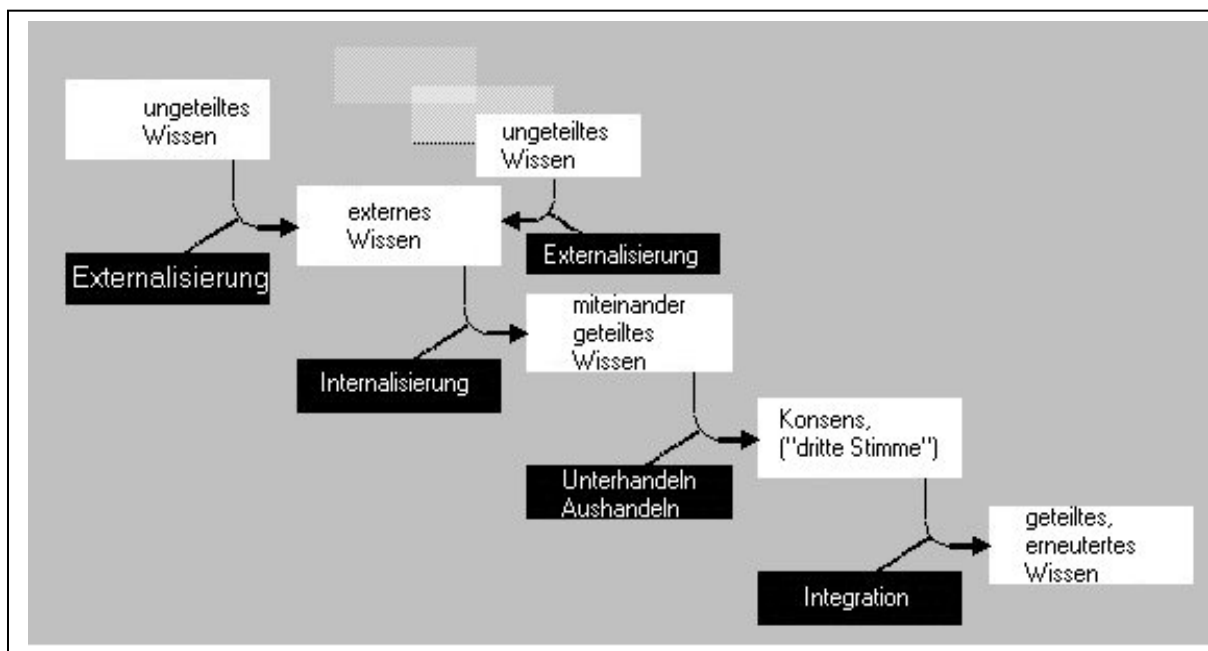
Die dialogische (soziale) Struktur des menschlichen Geistes

Wertsch (1991,98) hat die Einsichten von Vygotsky aufgenommen und mit dem Erkenntnissen von Bakhtin (1981, 1986) vertieft. Für Wertsch bedeutet „mediated action“, die Vermittlung menschlicher Tätigkeit durch den inneren und äußeren Dialog. Schon für Vygotsky war der Dialog der Ausdruck der sozialen Struktur des menschlichen Geistes: „mit einem Wort, die ganze Natur ... ist sozial. Sogar wenn wir uns den mentalen Prozessen zuwenden, so ist ihre Natur quasi-sozial. In ihrer eigenen privaten Umgebung, unterhalten Menschen die Funktionen der sozialen Interaktion“ (Vygotsky 1981,164).

Bakhtin folgert – und damit rückt er in die Nähe von Buber – dass der Andere, außerhalb meiner Selbst - für meine Weiterentwicklung notwendig ist. Sprechakte sind für ihn Manifestationen menschlichen Tuns. Wörter und Sprache drängen immer nach „außen“. Vorstellungen, Erlebnisse, Erkenntnisse müssen geäußert, *exteriorisiert* werden. Dabei hängen unsere Äußerungen an den Äußerungen der Anderen. Es entsteht eine „kommunikative Kette“. Erst in dieser Verkettung entstehen neue Qualitäten in der Erkenntnis, entsteht ein kreativer Prozess der gemeinschaftlichen Bedeutungsfindung.

Nach Bakhtin können „Bedeutung zumessen“ und „Verstehen“ nicht einfach von einer Person auf eine Andere übertragen werden. Stattdessen entsteht beides, wenn wir miteinander sprechen und reflektieren. In jedem Dialog ist zudem eine „dritte Stimme“ anwesend. Sie ist die Referenz und die Autorität der miteinander Kommunizierenden. Sie ist „Gott ... die absolute Wahrheit, der Gerichtshof des leidenschaftslosen menschlichen Bewusstseins, die ‚Leute‘, der Gerichtshof der Geschichte, die Wissenschaften und so weiter“ (Bakhtin 1986, 126).

Für das diakonische Lernen bedeutet dies, dass Luthers „Lernen im Mundhaus“ sich nicht nur auf theologische, sondern auf diakonische Tätigkeit beziehen muss. Dieses ist für die Entwicklung der Schüler elementar. Je mehr „Stimmen“ im Hinblick auf diakonische



Tätigkeit zur Sprache kommen, desto eher kann eine „kommunikative Kette“ entstehen. Es ist wichtig, dass auch die „inner voices“ der Lernenden „exteriorisiert“ werden, zur Sprache kommen können. Dabei geht es nicht nur einseitig um die Entwicklung der Schüler, den Aufbau ihrer „higher mental functions“ (Vygotsky, 1981), wie Begriffsbildung, Bedeutsamkeitsfindung durch Partizipation. *Es geht ebenso um die Weiterentwicklung diakonischer Gemeinschaften im Dialog mit den Erkenntnissen der Schüler!*

Hilfreich ist auch die Vorstellung der „third voice“, des höchsten Referenzrahmens in den Gesprächen zwischen Schülern und diakonisch tätigen Menschen. In theologischer Perspektive ist dies Christus, in dessen Präsenz diakonische Gemeinschaft entsteht. *Dabei sollte darauf geachtet werden, dass diese „dritte Stimme“ nicht nur implizit, sondern auch explizit ein Thema der Gespräche ist.* Hierdurch kann deutlich werden, wie Handeln durch den Glauben der diakonisch Tätigen vermittelt wird. Hier ist noch einmal daran zu erinnern, dass „Dienst am Nächsten“ und „Dienst am Wort“ im NT und bei Luther zusammen gehen.

Folgen für den Zusammenhang von „Diakonie-theoretisch“ und „Diakonie-praktisch“

Mit Vygotsky und Aebli kann gesagt werden, dass „Diakonie-theoretisch“ aus „Diakonie-praktisch“ entsteht. Dies ist nicht nur historisch korrekt, sondern gilt auch für die Genese diakonischen Denkens der Schüler im Lernprozess. *Oder anders: der konkrete „Tisch-dienst“ bleibt die Grundlage für komplexe diakonische Tätigkeiten, Organisationsstrukturen und Theoriebildungen.*

Umgekehrt gilt, dass „Diakonie-theoretisch“ immer – außer bei Routinetätigkeiten – auch den Rahmen praktischer Tätigkeiten formt. Nur wird sie eben nicht explizit vermittelt, sondern liegt dem Handeln und seinen strukturellen Bedingungen implizit zugrunde. *„Diakonie-theoretisch“ mit Schülern aus der Praxis zu entwickeln, heißt Sprechen, Reflektieren und Nachdenken über konkrete diakonische Tätigkeiten.* Dabei ist es ein Lernziel zu verdeutlichen, dass „Diakonie-theoretisch“ zu einer qualitativ höheren „Diakonie-praktisch“ führt, Reflektion über Diakonie selber Diakonie sein kann. Dieser Nachweis ist indes - mit Aebli und Luther - *praktisch* zu erbringen.

Die Kommunikation zwischen einer diakonischen Gemeinschaft und Schülern kann auch mit Hilfe des Internets unterstützt (mediatisiert) werden. Kommunikation und Erfahrungsaustausch können überbrückt werden. Ein Projekt - ein Atlas religionspädagogischer Lernorte - entsteht zurzeit am PTI in Kassel (www.pti-kassel.de) in Zusammenarbeit mit der EKD (www.rpi-virtuell.de).

Die Bedeutung authentisch-sozialer Kontexte für das diakonische Lernen

Zur Überwindung der Kluft zwischen Theorie und Praxis braucht diakonisches Lernen die Verzahnung von Schule und diakonischen Gemeinschaften. Nur das Lernen in authentischen diakonischen Kontexten kann authentische Wissensstrukturen hervorbringen. Luria's empirische Untersuchungen zum Wissenserwerb und Kontext unterstreichen diesen Zusammenhang noch einmal: „Kognitive Prozesse (wie Wahrnehmung und Gedächtnis, Abstraktion und Verallgemeinerung, Argumentation und Problemlösen) sind nicht unabhängige und unveränderliche „Fertigkeiten“ oder „Funktionen“ des menschlichen Bewusstseins. Sie sind Prozesse, die in konkreten, praktischen Tätigkeiten entstehen und sie werden in den Grenzen dieser Tätigkeit geformt“ (Luria 1971,266).

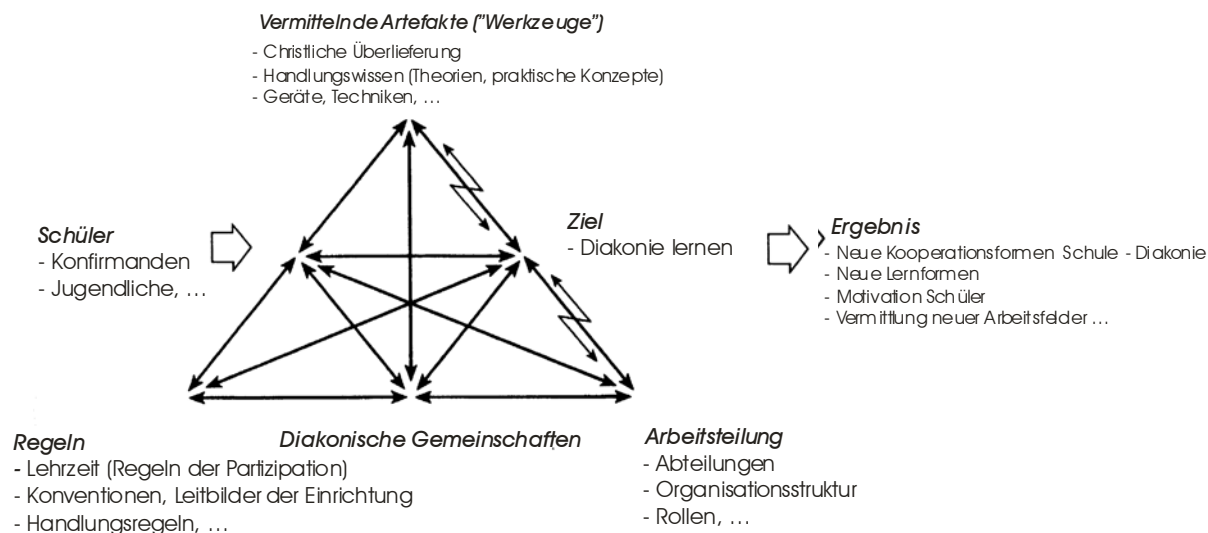
Diakonische Tätigkeit in systemischer Perspektive

Mit Vygotsky, Luria, Bakhtin und Wertsch haben wir grundlegende Erkenntnisse der „activity theory“ kennen gelernt und mit Aebli kommentiert. Wir haben vor allem die Perspektive des Individuums eingenommen und dort seine Transformation physischer und geistiger Tätigkeit beschrieben. Mit der von Pratt geforderten doppelten Perspektive von Individuum und Kultur, wenden wir uns anderen Vertretern der „activity theory“ zu, die die Bedeutung sozial-kulturellen Kontextes herausgearbeitet haben.

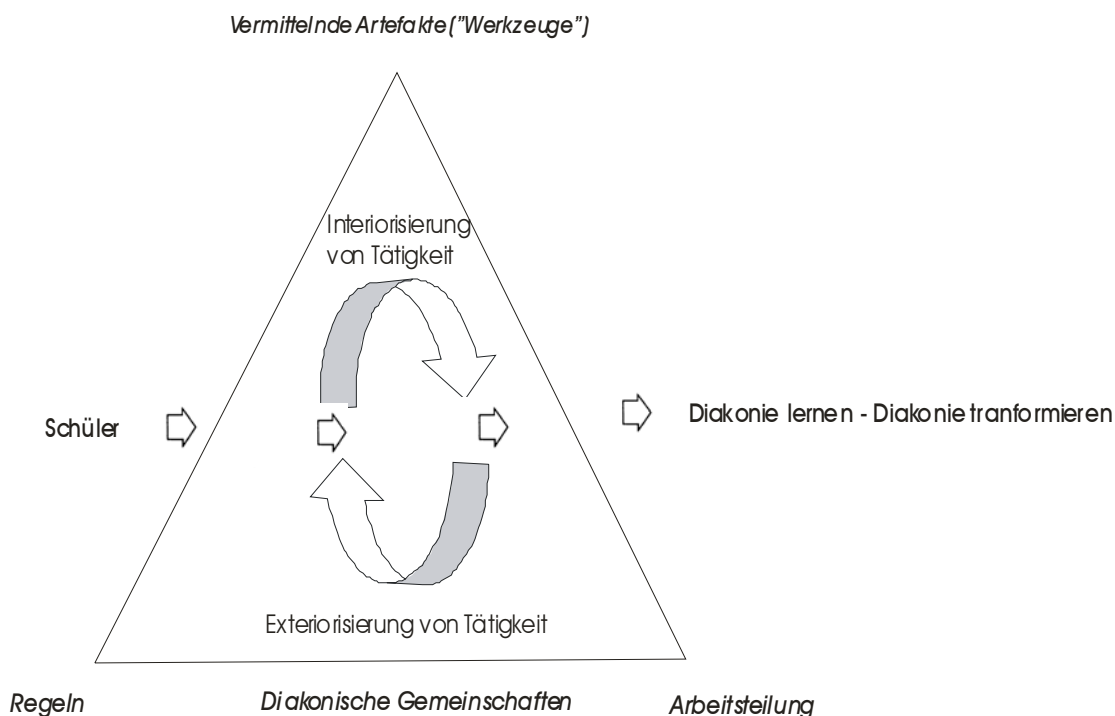
Wir rezipieren hierzu Engeström, der sich in der Tradition Vygotskys, Lurias und besonders Leontjew sieht. Seine Einsichten führen wir anschließend im Modell der „Lehrzeit“, im „situated learning“ aus. Dieser Ansatz steht in der Nähe der „activity theory“⁹ und der kognitiven Psychologie von Bruner (situated cognition).

Engeström analysiert Tätigkeit weniger auf der Ebene des Individuums, sondern systemisch, in der Außenperspektive. Er greift die Erkenntnis der „activity theory“ auf, dass Menschen ihre Tätigkeit in Formen von Gemeinschaften und durch Nutzung kultureller Artefakte ausführen. Kurzum, dass unsere Entwicklung stark mit unserem sozial-kulturellen Kontext verbunden ist. Diese Interdependenz von Individuum und Gemeinschaft ist freilich etwas völlig anderes als der Determinismus früherer sozialer Theorie. Engeström beschreibt tätige Gemeinschaften (communities of practice) in ihren Rollen, Arbeitsteilungen und Regeln. Erst durch den Aufbau differenzierter Strukturen gelingt es, bestimmte Aufgaben auszuführen. Die Aufgabenverteilung der Armenfürsorge in der ersten Gemeinde mit Hilfe von sieben Diakonen ist hierfür ein Beispiel. Mit Hilfe von neuen Rollen und Arbeitsteilung entsteht Spezialisierung. Zugleich entstehen spezialisierte, geistige und physische Artefakte/Werkzeuge.

⁹ „Situated learning“ als „Legitime periphere Partizipation“ wurde im Rahmen der Konferenz von „Work and Communication“ 1988 in San Diego u.a. durch Engeström und Cole mit konzipiert (Lave&Wenger 1991, 25).



Tätigkeitssysteme können in einem Dreieck visualisiert werden. Hiermit kann z.B. analysiert und dargestellt werden, wie Schüler oder Schülergruppen in diakonische Tätigkeit involviert werden. Sie lernen nicht nur neue Handlungen kennen, sondern auch die Arbeitsteilung und Regeln mit deren Hilfe diakonische Tätigkeit ausgeführt wird. Sie selber bekommen den Status des Lehrlings, Praktikanten, „newbie“ mit impliziten oder expliziten Regeln zuerkannt. Während „newbies“ stets mehr an Zielen, Arbeitsteilung, materiellen und geistigen Artefakten der Gemeinschaft partizipieren, kommt es zur Transformation, die wir mit „Lernen“ beschreiben. Mit jedem Neuling kommt Veränderung in das gesamte Tätigkeitssystem: Geistige und materielle Artefakte werden umgestaltet, Arbeitsteilung und -organisation verändern sich und natürlich auch Ziel/Motiv der Tätigkeit. Durch Interiorisierung bildet das Individuum kreativ die Strukturen der Tätigkeiten in seinen menschlichen Geist ab und um. Durch Exteriorisierung – d.h. durch Darstellen, Visualisieren, Symbolisieren, Äußern von Erfahrungen, Fertigkeiten, Kenntnissen - kommt es Spannungen innerhalb des Systems. (Im Dreieck werden die Spannungen als Pfeile mit zwei Spitzen dargestellt). Diese Spannungen sind für Engeström essentiell und der Motor der Weiterentwicklung einer Tätigkeit! Im ungünstigen Fall führen sie jedoch zum Zusammenbruch eines Tätigkeitssystems.



Mit Engeström kann die Tätigkeit einer diakonischen Gemeinschaft als „multi-voiced“ und „multi-layered“ dargestellt werden. Auf verschiedenen Ebenen werden verschiedene Tätigkeiten in miteinander verbundenen Systemen ausgeführt. Auch innerhalb eines Systems lassen sich verschiedene Hierarchien (layer) festmachen. Ganz oben steht die Tätigkeit (activity), die bestimmte Motiv verfolgt. Hierunter stehen die bewussten Handlungen (actions), die auf bestimmte Ziele ausgerichtet sind (goals). Dann folgt routinehaftes Verhalten (operations), welches bestimmte Aufgaben erfüllen soll (tasks). Ähnliche Unterteilungen finden sich ebenfalls in der Psychologie des Westens. Hier wird von geistigen und physischen Handlungen (Piaget: Operationen) gesprochen und diese werden vom spontanen oder routinehaften Verhalten unterschieden. Spannungen erscheinen auf der Ebene des Individuums als kognitive Dissonanz.

Diakonisches Lernen in der Perspektive von Engeström heißt, kreative Partizipation als Neuling in einem „System“ diakonischer Tätigkeit, durch Partizipation an Motiven, Arbeitsteilung, Regeln, physischen und geistigen Artefakten zunehmend involviert zu werden. Dieser Prozess geht nicht ohne Spannungen innerhalb eines diakonischen Systems vonstatten, die kreativ genutzt, zu Innovation führen.

Authentische diakonische Kontexte in der Perspektive von „activity theory“ sind weit mehr als nur „Lernorte“. Sie schließen die gesamte soziale (gemeinschaftliche) Vermittlung von Tätigkeit mit ein. Die systemische Perspektive von Engeström kann diese Zusammenhänge veranschaulichen.

Situated learning

Auch „situated learning“ verknüpft Lernen und Tun auf das Engste miteinander. Es basiert auf einer allgemein akzeptierten Erkenntnis der Kognitionsforschung: „... es sollte nicht angenommen werden, dass Wissen übertragbar ist, als Folge einer automatischen Konsequenz, wenn Bedeutung an eine Erfahrung verknüpft wird. Wissen ist relativ spezifisch im Hinblick auf den Zweck, auf den es hin erworben wurde“. (Kirschner 2000, 5). Dieselbe

Einsicht zur „Situiertheit“ von Erkenntnis und Wissen haben wir auch von Vertretern der „activity theory“ (Luria, s.o) vernommen.

Dieses ist der Ausgangspunkt von „situated learning“: Fruchtbare Lernen muss mit dem „Sitz im Leben“ der Wissensanwendung verbunden sein. Die strittige Frage ist nur: wie? Auf der Suche nach pädagogischen Antworten beschränkten Brown u.a., den Weg von der „Kultur der Schulung“ zur Alltagskultur (1989). Sie untersuchte das Lernen „gewöhnlicher Leute“ (just plain folks). Als Ergebnis ihrer Untersuchung prägten Brown und seine Kollegen den Begriff des Lernens in der „cognitive apprenticeship“ (Collins u.a, 1989). Sie erkannten, dass das Motiv der „Lehrzeit“, eine uralte, bis heute gültige, enkultrierende Form des Lernens war. Das Lehrzeitmodell von Brown wurde von Lave und Wenger aufgegriffen (1990, 1991). Wie dieser analysierten sie Lernprozesse in der Alltagskultur, z.B. das Problemlöseverhalten beim täglichen Einkauf im Supermarkt oder bei der Zubereitung von Speisen (1988). Sie erkannten, dass die meisten Menschen im Alltag kaum auf ihr in der Schule erworbenes Wissen zurückgreifen, sondern kreative neue Strategien zur Problemlösung entwickelten. Alltagswissen (everyday cognition) und Improvisation spielten eine viel deutlichere Rolle als Schulwissen. Lave erklärt sich dies wie folgt: „Wenn Alltagspraktiken ... allgegenwärtig sind, sind sie in gleicher Form organisiert und Ausdruck der direkten, immer andauernden und tiefen Erfahrung des Handelns der ganzen Person (whole-persons acting). Diese scheinen elementare Bedingungen für wirksame menschliche Tätigkeit zu sein“ (1988,190).

Während für Brown „situated learning“ eine pädagogische Orientierung für Bildungseinrichtungen darstellt, wurde Lave stets mehr schulkritischer. Für Brown enkultrieren gute Lehrer ihre Schüler in die Gemeinschaft derer, die mit dem Wissen tätig sind. Auch sie können das schulische Lernen als „Lehrzeit“ auffassen, mit dem Ziel in diese mit dem Wissen tätige Gemeinschaft hineinzuführen. Didaktisch geschieht dies u.a. dadurch, dass Schüler zu Beginn Aufgaben erhalten, in denen ihr *implizites Alltagswissen zum Zuge kommt*. Schüler erfahren so den Wert kreativer Alltagsstrategien zur Lösung von Problemen. Dadurch, dass der Lehrer immer verdeutlicht, dass es nicht nur einen Lösungsweg gibt, sondern verschiedene Wege, die mehr oder weniger effizient sind, werden Kreativität und Problemlösestrategien weiter gefördert. Eben solche Eigenschaften kennzeichnet Alltagswissen und Tätigkeit in tätigen Gemeinschaften aus. Auf stets höherem Niveau partizipieren Schüler dann an deren Diskussionen, Bewertungen und Überlegungen. Ähnliche didaktische Wege der Verknüpfung von Alltagswissen mit diakonischem Wissen sind auch für das diakonische Lernen in der Schule gut vorstellbar.

Für Lave haben Bildungseinrichtungen die Tendenz einen künstlichen, kulturell-isolierten Tätigkeitsrahmen für Lernende zu generieren. So entwickelten sie eigene Bewertungsschemata ohne Bezug zu den impliziten Bewertungsstrategien der „communities of practice“. So kann die Schule nach Lave niemals die Partizipation, Empathie, affektive Lernfortschritte, Bemühung eines Schülers und das Ergebnis seiner Tätigkeit adäquat messen und zueinander in Beziehung setzen. Eine alte Erkenntnis, die sich auch in der sozialen Lerntheorie von Bandura wieder findet und den Unterschied der Lernkontexte Schule und „community of practice“ verdeutlicht¹⁰. Letztere sind historisch gewachsene Gemeinschaften, ihre Tätigkeit ist „situated“. Eine „community of practice“ ist ein „set“ von Beziehungen zwischen Menschen, Tätigkeit und Welt, über eine bestimmte Zeit und in Beziehung mit tangierenden und überlappenden communities of practice“. Das, was die Gemeinschaft im Kern zusammenhält, ist ihre Verbundenheit durch die gemeinschaftliche Tätigkeit (activity). Zur Transformation der Tätigkeit (Lernen) gehört das ständig neue Aushandeln der Bedeutung von Tätigkeit (negotiation of meaning). Dies ist ein offener Prozess. Neue Elemente werden aufgenommen, Altes wiederentdeckt, etc.

¹⁰ „In social cognitive theory, perceived self-efficacy results from diverse sources of information conveyed vicariously and through social evaluation, as well as through direct experience“. Bandura, A. (1986,411).

Lave ging in ihrer zweiten Studie von 1991 der Frage nach, wie sich „Lehrzeit“ in unterschiedlichen kulturellen Kontexten darstellt. Sie analysierte verschiedene empirische Studien u.a. aus dem Bereich anonyme Alkoholiker, US-Navy, Fleischerausbildung oder Schneiderausbildung in Liberia. Sie fand vergleichbare Muster, von denen Sie annimmt, dass sie sich in andere Kontexte übertragen lassen. *Und in der Tat kann die Frage gestellt werden, inwiefern eine solche kulturelle Übertragung nicht ein Selbstwiderspruch des „situated learning“ darstellt*¹¹. Indes bin ich durch die Analyse einer religiös-tätigen Gemeinschaft im Internet zum Schluss gekommen, dass sich wesentliche Elementen der legitimen peripheren Partizipation in anderen Formen tätiger Gemeinschaften wieder finden lassen (Sander-Gaiser 2003,274). Hanisch u.a. sind ihrerseits überzeugt, dass „diakonisches Lernen als Persönlichkeitsentwicklung vor allem dann sinnvoll und möglich erscheint, wenn es als „situated learning“ im Rahmen einer „community of practice“ geschieht“ (2004,141). Letzte Sicherheit bietet indes nur eine empirische Auswertung einer Lehrzeit, die nach den Prinzipien des „situated learning“ gestaltet wurde.

Für Lave ist das zentrale, kulturübergreifende Muster der Lehrzeit die „legitime periphere Partizipation“ der Neulinge. Legitim ist ihre Lehrzeit deshalb, wenn die tätige Gemeinschaft ein Interesse an der Partizipation von Neulingen hat. Diese erhalten wiederum aufgrund der Kriterien für „Lehrzeit“ den legitimen Status des „Lehrlings“. Ziel der „legitime peripheren Partizipation“ ist es, von der (beobachtenden) Peripherie zu den Kerntätigkeiten (coreactivities) der Gemeinschaft fort zu schreiten. Diese zentripetale Bewegung vom Rand zum Zentrum geht mit einer Zunahme von Wissen und Fertigkeiten und mit einem Positionswechsel innerhalb der Gemeinschaft einher. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die „Neulinge“ ihrerseits „ihre eigene Identität in der Zukunft der tätigen Gemeinschaft“ finden möchten. Für eine weitere Darstellung des „situated learning“ verweisen wir auf Hanisch u.a. (2004, 133) und Sander-Gaiser (2003, 243).

Wir wollen aus den oben dargelegten Erkenntnissen aus „activity theory“ und „situated learning“ wichtige Elemente einer gelungenen „Lehr- / Praktikumszeit“ darlegen:

- **Festlegung / Beschreibung der „Legitimität“ der Lehrzeit:** Die Legitimität einer „Lehrzeit“ beruht auf zwei Motiven: 1. Die diakonische Gemeinschaft muss ein vitales Interesse an „Lehrlingen/Praktikanten“ haben. (Eine „Lehrzeit“ kann formalisiert angeboten werden (Praktikums-, Ausbildungskontrakt) oder informell organisiert sein („Patenschaften“, „Mitlaufen“). 2. Von Seiten der Praktikanten gehört Motivation dazu, sich auf die neue Tätigkeit im Kontext der Gemeinschaft einzulassen. (Es kann sinnvoll sein, zwischen Einrichtung und Praktikanten eine Übereinkunft/„Kontrakt“ zu schließen, indem wechselseitigen Erwartungen und Pflichten abgeklärt werden).
- **Aufbau von Beziehungen zwischen Praktikanten und Mitgliedern der Gemeinschaft.** Diakonisches Lernen geschieht in und durch Beziehungen. Isolierte Tätigkeitsstrukturen in Lehrzeitmodellen führen weg von der sozialen Vermittlung diakonischen Wissens und Fertigkeiten.
- **Kommunikation.** Reden, Zuhören, Handlungen kommentieren, Erfahrungen austauschen ist der Motor geistiger Entwicklung. Durch Kommunikation wird implizites Wissen explizit. Durch die Sichtweisen der Lehrlinge und Praktikanten kann neues Licht auf die Tätigkeit der diakonischen Gemeinschaft geworfen werden.
- **Breite und einfache Zugänge zu allen wichtigen Tätigkeitsbereichen.** Wenn die Lehrzeit darauf abzielt an den „coreactivities“ der Gemeinschaft teilzuhaben, müssen möglichst viele Tätigkeitsbereiche offen stehen. Hierin sollten Praktikanten von der Beobachtung zur Selbsttätigkeit angeleitet werden.
- **Beachtung zentripetaler und zentrifugaler Kräfte in der Gemeinschaft.** Eine Lehrzeit kann mit wechselseitiger Zustimmung, aber auch mit Kritik einhergehen. Schwierigkeiten mit der Lehrzeit können Praktikanten zentrifugal an den Rand einer

¹¹ „Further, coming to see that a theory of situated activity challenges the very meaning of abstraction and/or generalization had led us to reject conventional reading of the generalizability and/or abstraction of ‘knowledge’“. So Lave selbst (1991, 37 und 1988,39, 44).

diakonischen Gemeinschaft führen. Umgekehrt lassen zentripetale Kräfte in der Gemeinschaft Praktikanten eine Gemeinschaft als wertvoll und ihre Teilnahme als wünschenswert erscheinen. Der Unterricht bietet hier weiterführende Möglichkeiten als die Praktika. Hier gibt es einen Raum und eine eigene Gemeinschaft für Auseinandersetzung, Kritik und Selbstfindung, die sich von den impliziten Bewertungskriterien einer diakonischen Gemeinschaft unterscheiden.

- **Erkennen des Zusammenhanges zwischen Innovation und Statuswechsel.** Es kann geschehen, dass durch neue Mitglieder einer Gemeinschaft, alte Mitglieder in den Hintergrund gedrängt werden. Die Altgedienten erkennen dann ihre eigene Überzeugungen und Tätigkeitsstrukturen nicht mehr. Umgekehrt wird der Status von Neulingen erhöht, wenn ihre Weise Tätigkeit zu gestalten sich etabliert.
- **Erkennen der Autoritätsfiguren.** Diese können einen erheblichen Einfluss auf eine diakonisch-tätige Gemeinschaft ausüben. Durch ihren Einfluss wird diakonische Tätigkeit auf eine bestimmte Weise realisiert. Autorität beruht auf der Dauer und der Intensivität der Partizipation.
- **Erkennen von „Helden“ und „Hüter der Tradition“.** Bestimmte Personen haben oftmals Meilensteine in der Entwicklung einer diakonischen Tätigkeit gesetzt. Sich mit ihnen zu beschäftigen hilft beim Erkennen des Selbstverständnisses einer diakonischen Gemeinschaft. Auch hier kann der Unterricht weiterführende Lernprozesse in Gang setzen.
- **Erkennen von „Verwandtschaften“.** Manche Mitglieder unterhalten enge Beziehungen zu einander und prägen damit das Gesicht diakonischer Tätigkeit. Neulinge können „adoptiert“ werden.
- **Erkennen der verschiedenen Ebenen diakonischer Tätigkeit.** Tätigkeit wird in verschiedenen Ebenen in einer Gemeinschaft ausgeführt und kommuniziert. So existieren verschiedene Themenstränge (threads), die neben- und übereinander miteinander verwoben sind.
- **Erkennen: „Wissen heißt Einfluss“.** Je kompetenter ein Mitglied Tätigkeiten ausführt und Wissen darstellen kann, umso höher ist für gewöhnlich sein Ansehen.
- **Veränderungen im Lehrzeitstatus:** Lehrlinge werden im Allgemeinen mit höherer Toleranz behandelt, bekommen jedoch häufiger Hinweise auf Grundlagenkenntnisse. Wichtig ist es, dass die diakonische Gemeinschaft ihren Praktikanten einen Statuswechsel signalisiert. Damit wird die Akzeptanz des Neulings in der Gemeinschaft verdeutlicht, die Lehrzeit implizit ausgewertet. Die Folge ist ein Motivationsschub und die Steigerung des Selbstwertgefühls.
- **Religiöse Überlieferung, Geschichten und „Mythologien“ kennen lernen:** Die Identität einer tätigen Gemeinschaft wird durch Erzählungen, Rituale manifest. Sie kennen zu lernen und an (religiösen) Handlungen und Feierlichkeiten teilzunehmen, ist essentiell. Daneben existieren zahlreiche Geschichten von problembehafteten Situation und deren Lösungen. Diese bilden das Selbstverständnis einer diakonischen Gemeinschaft ebenfalls ab. Je mehr ein Lehrling/Praktikant in die Mitte der Gemeinschaft vorstößt, umso mehr hat er eigenen Anteil an der narrativen Überlieferung der Gemeinschaft.
- **Transparenz.** Die Strukturen der Gemeinschaft sollten für Praktikanten und Lehrlinge stets transparent sein.

Lernen durch Beobachten und Vorbilder

Wir wollen ein zentrales Motiv des Lernens in einer „Lehrzeit“ näher ausführen. Es geht um das Lernen in Beziehungen, genauer gesagt um die Vorbildfunktionen der Mitglieder einer diakonischen Gemeinschaft. Wir greifen hierzu auf die soziale Lerntheorie von Bandura zurück.

In der christlichen Überlieferung hat das Vorbildlernen eine ähnlich lange Tradition wie das Lernen in einer Lehrzeit. Im Mittelalter und in der Theologie Luthers bekommt es als „imitatio magistri“ besondere Bedeutung. Ziel ist es, zur „conformitas“ mit Christus zu kommen, allerdings als ein Weg der Werkgerechtigkeit. Wenn dies klar ist, steht für Luther einer exemplarischen Orientierung der Gläubigen an Christus nichts im Wege (Luther WA

10I,11,1). Nichts anderes tun wir, wenn wir heute von Christus als dem „Diakon“ sprechen, als Vorbild für unser eigenes diakonisches Handeln.

Bandura entdeckte das Motiv des Lernens durch Vorbilder, als er empirisch nachweisen konnte, dass Kinder beobachtetes, aggressives Verhalten in Fernsehsendungen nachahmten. (Bandura 1977, 27). Der Stanforder Psychologe entdeckte, dass Kinder weit intensiver durch Vorbilder als durch Instruktion lernen. Banduras Einschätzung der Bedeutung des Vorbildlernens für Heranwachsende, aber auch Erwachsene, wird bis heute als ein wertvoller Zugang zum sozialen Lernens anerkannt (Steiner 2001,120). Warum ist Vorbildlernen für Menschen so elementar? „Lernen wäre ausgesprochen mühsam, um nicht zu sagen extrem gefährlich, wenn Menschen sich nur auf die Auswirkungen ihrer eigenen Taten verlassen würden, um Klarheit darüber zu haben, was zu tun ist. Glücklicherweise wird das *meiste menschliche Verhalten durch Beobachtung und Modellbildung (modeling) gelernt*. Indem wir andere beobachten, formen wir eine Vorstellung, wie neues Verhalten auszuführen ist, und bei späteren Gelegenheiten dient uns diese codierte Information als ein Führer für Taten“. (Bandura 1977,22). Während wir beobachten, machen wir ein kognitives Modell des beobachteten Verhaltens, eine symbolische Repräsentation (symbolic modeling). Später können wir dieses kognitive Modell als Orientierung für unser Verhalten benutzen. Die symbolischen Repräsentationen werden ergänzt durch Sprache und Zeichen, ein Moment, welches „activity theory“, Aebli und „situated learning“ ebenfalls stark betonen. Neues Verhalten bedarf jedoch erst einer erfolgreichen Rückmeldung (Verifikation), bevor es sich zu einem neuen Modell festigt.

Folgende Elemente sind wichtig, damit das Lernen aus Beobachtung erfolgreich verläuft:

1. Aufmerksamkeit gegenüber dem Geschehen. Für das diakonische Lernen heißt dies, gerade auch die emotionale Bedeutung der Situation und deren diakonischen Wert zu erfassen.
2. Aufnahme: Die beobachteten Elemente werden kodiert und stehen dem Gedächtnis zur Verfügung.
3. Reproduktion: Die beobachteten Handlungen können innerlich (oder äußerlich) reproduziert werden.
4. Motivation: Der beobachtende Schüler erhält aufgrund des Effekts der ausgeführten Handlung eine positive Verstärkung, eine Motivation zur eigenen Ausführung der Handlung.

Im Hinblick auf das Lehrzeit-Modell des „situated learning“ bekräftigen die Einsichten von Bandura noch einmal die Legitimität der zunächst nur „peripheren Partizipation“ der Praktikanten in einer tätigen diakonischen Gemeinschaft. Oder anders: *Das Bedürfnis der Neulinge erst einmal nur „mitzulaufen“ und „zuzusehen“ kann mit vielen kognitiven Prozesse einhergehen und sollte nicht unterschätzt werden.* „Modeling“, d.h. die Ausbildung kognitiver Handlungsmodelle ist die Grundlage für die spätere Beherrschung diakonischer Handlungen. Auch unterstreicht Bandura die besondere Rolle der „oldtimer“. Die Einsichten der „activity theory“ werden noch einmal unterstrichen, wenn Schüler angehalten werden, selbständig diakonische Handlungen auszuführen und Wissen anzuwenden (Exteriorisierung). Dies führt zu einer positiven Verstärkung der Motivation, sobald sich der gewünschte Effekt der Handlung einstellt.

Eine wichtige Komponente des sozialen Lernens ist das Lernen von Empathie, das „stellvertretende Erleben eines Gefühls eines anderen“ (Steiner 117). Dieses kann sich schon bei Kleinkindern einstellen und ist nicht an die Ausbildung formal-kognitiver Fertigkeiten (Stufenmodelle) gebunden (ebd. 115). *Ein Schlüssel zum Aufbau empathischer Fertigkeiten ist, ob es den Mentoren gelingt den Praktikanten die emotionalen Zustände anteilnehmend zu vermitteln (affektive Erklärung)*. Dies kann nur erreicht werden, wenn Mentoren und Praktikanten ein vertrauensvolles, positives Verhältnis zu einander entwickelt haben. Je mehr Empathie und folglich prosoziales Verhalten in alltäglichen diakonischen Kontexten eingeübt

wird, desto eher wird es sich auch in Alltagssituation, also etwa auch im Schulhof wieder finden lassen. Dass Schüler soziales Verhalten auf diese Weise übertragen können, wurde empirisch im Compassion-Projekt bestätigt.

Intrinsische Motivation

Wir haben gesehen, dass diakonische Tätigkeiten Schülern Selbstvertrauen und Anerkennung in einer diakonischen Gemeinschaft geben können. Das, was sie lernen, kann sie motivieren, um der Tat selbst willen, anderen zu helfen. Schüler gehen hier an „schwierige Einsatzorte“, weil „es ‚Spaß‘ macht, nicht weil sie sich opfern wollen“ (Kuld 2002, 278).

Dieser Befund wird in anderen nichtreligiös-sozialen Projekten empirisch noch einmal bestätigt. Schüler können eine intrinsische Motivation entwickeln. „Und dabei wird die Unterscheidung zwischen Altruismus und Egoismus bedeutungslos. Viele engagieren sich als Helfer nicht aus einem religiösen Antrieb heraus, sondern weil sie es lohnend und erfreulich finden und als persönliche Bereicherung betrachten“ (Wilkinson 1997, 122). Zugleich entsteht eine Disposition, die als prosoziale Handlungsbereitschaft beschrieben werden kann: „Die direkte Begegnung und Kommunikation zwischen Menschen, die auf Kooperation und wechselseitige Hilfe angewiesen sind, festigt die Bereitschaft zu Prosozialität und wirkt ihrer möglichen Ermüdung oder Abschwächung entgegen, ja sie vermag die Entwicklung sogar umzukehren“ (Kuld 2002, 280). In diesem Sinne kann diakonisches Lernen ein Hoffnungsträger für das Thema Gewalt an Schulen sein.

Spielerisches Lernen als Brücke zwischen Unterricht und Praxis

Spielerisches Lernen ist in der Theologie Luthers fest als eine evangeliumsgemäße Lernform verankert (Sander-Gaiser) und wird auch in der gegenwärtigen Religionspädagogik wieder debattiert. Für Vygotsky ist das Spiel ein Weg, um die Distanz zwischen den faktischen Fertigkeiten eines Einzelnen und dem, was er zusammen mit „Peers“ oder Lehrern kann, zu überbrücken (Vygotsky 1987, 92). Spiel hilft, in die „Zone der nächsten Entwicklung“ hinein zu wachsen. Im Spiel „schafft das Kind eine imaginäre Situation“ (ebd. 93), welche nach bestimmten Regeln geformt ist. Indem diakonische Situationen imaginär reproduziert werden, können Kinder fundamentale diakonische Konzepte kennen lernen. Hiermit können die Tätigkeiten in den diakonischen Gemeinschaften vorbereitet und nachbereitet werden: „Auf diese Weise sind die größten Fortschritte für Kinder im Spiel möglich, Fortschritte die morgen ihre Grundlage für reale Tätigkeit und Moralität sein werden“ (ebd. 100).

So ist spielerisches Lernen eine von vielen Möglichkeiten, den von den Schülern gewollten und lernpsychologischen notwendigen Erfahrungsbezug im diakonischen Unterricht herzustellen. Erinnert sei auch noch an die Möglichkeit mit Hilfe einer zweiten (Klassen)gemeinschaft, die Tätigkeit in diakonischen Gemeinschaften vorzubereiten und kritisch auszuwerten. Dabei sind die Grenzen des Lernens im Klassenzimmer immer im Auge zu behalten. Spannend ist die Entwicklung von „Diakonie-theoretisch“ aus „Diakonie-praktisch“. Ideal ist es, wenn Schüler zum Sprechen, Visualisieren und Reflektieren über diakonische Tätigkeitsstrukturen in ihrer „Lehrzeit“ angehalten werden (Exteriorisierung). Dennoch ist dies nicht als Möglichkeit vorrauszusetzen. Der Unterricht kann hier eine wichtige Plattform sein, um diakonische Tätigkeit abzubilden, begrifflich zu analysieren und weiter zu entwickeln. Im Idealfall fließen die Erkenntnisse im Unterricht wieder zu den besuchten Einrichtungen zurück. Diese Funktion des Unterrichts braucht Bildungspartnerschaften zwischen Schule/Gemeinde und diakonischen Einrichtungen.

(Schul)pädagogische Anknüpfungspunkte

Wenn diakonisches Lernen sich als schulisches und außerschulisches Lernen etablieren soll, dann ist es wichtig, an vorhandene (schul)pädagogische Strömungen anschließen zu können. Am einfachsten geschieht dies dort, wo soziales Lernen bereits im (Schul)Profil verankert ist

und eine Schulpraxis nachweisen kann. Ähnlich gute Rahmenbedingungen dürften in integrativ-kooperativen Schulen zu finden sein. Schulen in christlicher Trägerschaft können diakonisches Lernen nicht nur als soziales Lernen entdecken, sondern auch als einen Weg, um Schüler an Glauben und Religion durch praktisches Handeln heranzuführen.

Positiv können die Entwicklungen zum Ganztagesessschulprogramm und zur Ganztagessschule wirken. Schulen sind auf der Suche nach Bildungspartnern, und eine strukturelle Verzahnung ist aus lernpsychologischer Perspektive nur einzufordern.

Anknüpfung an ganzheitliches und handlungsorientiertes Lernen

Diakonisches Lernen kann versuchen an das – inzwischen inflationär gebrauchte - *ganzheitliche Lernen* anzuschließen. Als Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ (Pestalozzi) ist „Diakonie-theoretisch“ zusammen mit „Diakonie-praktisch“ eine Form ganzheitlichen, handlungsorientierten Lernens. Hier entsteht die Möglichkeit, „dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.“ (Meyer 1994, 214). Einer ganzheitlichen und handlungsorientierten Bildung geht es um die Vermittlung von Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz im Kontext konkreter Lebenssituationen (Qualifikationsdreieck).

Der Anschluss an den *handlungsorientierten Unterricht* ist lohnend, weil dort die motivationspsychologische Komponente des diakonischen Lernens gewürdigt und die Forderung nach realen Tätigkeitsfeldern unterstützt wird: „Die Begründung für handlungsorientierten Unterricht liegt in dem Versuch, das gestörte Verhältnis von Schule und Leben u.a. dadurch zu verbessern, dass der gesellschaftliche Verwertungszusammenhang des in der Schule vermittelten Wissens für die Schüler erfahrbar gemacht wird. Sie liegt erziehungstheoretisch in dem Versuch, Schüler zu Subjekten ihrer Lernprozesse zu machen. Sie liegt motivationstheoretisch in dem Versuch, über Handlungsorientierung mehr Freude und Interesse an gemeinsamem Tun zu finden“ (Bönsch 1982,12).

Anknüpfungspunkt Projektarbeit und Reformpädagogik

Projektarbeit ist für den handlungsorientierten Unterricht die ideale Form des Unterrichts. Diakonisches Lernen eröffnet die Möglichkeit, schulexterne Projekte durchzuführen. Wenn diakonisches Lernen als Projektarbeit realisiert wird, eröffnet sich über Dewey eine Brücke zur Reformpädagogik: „Also ist der Gegenstand des Wissens praktisch, in dem Sinne, dass es für seine Existenz von einer speziellen Form von Praxis abhängig ist“ (Dewey 1916,334). Obwohl Dewey damit in die Nähe unseres Theorieansatzes rückt, so fehlt seinem pädagogischen Pragmatismus die lernpsychologische Dimension. Dennoch hat die reformpädagogische Tradition von Dewey/Killpatrick den unschätzbaren Vorteil, dass sie sich breit etabliert hat.

Es ist hier nicht der Ort, um sich mit der Reformpädagogik in religionspädagogischer Perspektive auseinanderzusetzen. Entscheidend für uns ist, dass sich reformpädagogische Elemente in unterschiedlicher Weise an den Schulen etablieren haben. Dabei ist der „Grundgedanke der Reformpädagogik, der ihre Verästelungen in die verschiedensten pädagogischen Bereiche zusammenhält, das Prinzip der *Selbsttätigkeit* in der Erziehung“ (Röhrs 1994, 332).

Tendenziell geht es der Reformpädagogik weniger um Vernetzung mit außerschulischen „communities of practice“, sondern um die Umgestaltung der Schule zum Lebens- und Wirkungsraum des Kindes. Gedacht wird „vom Kinde aus“, welches sich im Rahmen der Schule „natürlich“ entwickeln soll. Wie das diakonische Lernen, so richtet sich die Reformpädagogik auch gegen eine mögliche Dominanz von „Buchschulen“ und „Buchunterricht“. *Dennoch drängt diakonisches Lernen aus den reformpädagogischen Lernszenarien, Ateliers, Werkstätten, Schulwohnstuben und Lerngärten hinaus in authentische Lernkontexte.*

Andere reformpädagogische Ansätze durchbrechen indes diese traditionelle Ausrichtung der Reformpädagogik. Ein Beispiel ist das Konzept der „community education“, welches z.B. im Konzept der Leipziger „Nachbarschaftsschule“ in Deutschland seinen Niederschlag gefunden hat¹². „Community education“ beruht darauf, dass Schule in einem hohen Grad mit den umliegenden sozialen Gemeinschaften vernetzt wird (Hiemstra 1997). Das kann dahin führen, dass Schüler mithelfen, die Entwicklung ihres Stadtteiles mit zu planen. Lernen ist nicht nur auf Schüler begrenzt, sondern ist lebenslang und resultiert in einem hohen Anteil formeller und informeller Lernangebote für alle Altersstufen.

Anschluss an außerschulische Bildungsnetzwerke.

Ähnliche Konzepte der Vernetzung von Bildung gibt es auch außerhalb der Schulen in der Erwachsenenbildung. Dieses wird durch die EU und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung gezielt gefördert¹³. In Europa sind bereits zahlreiche, regionale Bildungsnetzwerke entstanden, die sogenannten „Learning Regions/Lernenden Regionen“. Hierin wird schulisches Lernen mit außerschulischem und beruflichem Lernen vernetzt. Ziel ist - wie auch in der „Community education“ - das vernetzte, lebenslagenbezogene und lebenslange Lernen aller Bürger. Auch erhofft man sich positive Auswirkung auf regionale, soziale Fragen durch diese Bildungsnetzwerke. Die „Lernenden Regionen“ haben unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte, je nach Eigenheit der jeweiligen Region und Akteure. Es ist also jeweils zu prüfen, inwiefern eine Zusammenarbeit lohnt. Lerntheoretisch ist diese Entwicklung von hohem Interesse, da dort informelles Lernen mit formalisiertem Lernen in Projekten verbunden wird (Dohmen, 2001).

¹² Z.B. die Nachbarschaftsschule in Leipzig (www.nasch.de), die sich besonders der Arbeit mit sozial benachteiligten Gruppen zuwendet. Vorbilder für eine Verknüpfung von Arbeits- und Alltagswelt mit Schulbildung gab es bereits in der Reformpädagogik. Zu nennen ist die Lebensschule bei Decroly (Ecole pour la vie par la vie!), der freien Gesamtunterricht in Dorfschule von Kretschmann, sowie die Arbeitsschule von Kerschensteiner.

¹³ Förder-Richtlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung für „Lernende Regionen- Förderung von Netzwerken“. Siehe http://www.bmbf.de/foerderungen/677_3266.php und <http://www.lernende-region-ohz.de/index.php?c=46&s=projekte>.

Literaturverzeichnis

Aebli, H. (1975). Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart.

Aebli, H. (1980). Denken. Das Ordnen des Tuns. (Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Bd II: Denkprozesse). Stuttgart.

Aebli 1987, Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart.

Bakhtin M. M. (1981). The dialogic imagination. Four essays by M. M. Bakhtin. (Hg. M. Holquist, C. Emerson & M. Holquist). Austin.

Bakhtin M. M. (1986). Speech genres and other late essays. (Hg. M. Holquist, C. Emerson & M. Holquist). Austin.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. New York.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. A social cognitive theory. New York.

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory, New York .

Belzen, J. 1997. Hermeneutical Approaches in Psychology of Religion. Amsterdam-Atlanta.

Biehl, P. & Nipkow, K. E. (2003). Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive. Münster.

Bönsch, M. (1991). Handlungsorientierter Unterricht. Oldenburg.

Brown, J. S. & Duguid, P. (1992). Stolen knowledge. Educational Technology Publications. <http://www2.parc.com/ops/members/brown/papers/stolenknow.html> .

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher 18. S. 32-42.

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship. Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In: L. B. Resnick (Hg). Knowing learning and instruction. Essays in honor of Glaser. Hillsdale, S. 453-94.

Dewey, J. (Boydston, A. Hg. 1991). The collected works of Dewey 1882-1953. (Bd.1. Dewey. The early works, 1882-1898, Bd. 2. The middle works of Dewey, 1899 -1924, Bd. 3. Dewey. The later works 1925-1953). Carbondale.

Dohmen, G. 2001. Das informelle Lernen. die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.

EKD-Denkschrift 2003, Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft, Gütersloh.

- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamki, R.-L. (Hg. 1999). Perspectives on activity theory. Cambridge.
- Engeström Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström, Y. u.a. (Hg.). Perspectives on activity theory. Cambridge. S. 19-38.
- Gardner, H. (1985). The mind's new science. A history of the cognitive revolution. New York.
- Grethlein, C. (1998). Religionspädagogik. Berlin/New York.
- Schmidt, G. (1993). Religionspädagogik. Ethos, Religiosität, Glaube in Sozialisation und Erziehung. Göttingen.
- Schmidt, H. (2004). Diakonisches Lernen. Grundlagen, Konzepte, Motive und Formen. In: Hanisch, H. & Schmidt, H. (Hg.). Diakonische Bildung. Veröffentlichungen des Diakoniewissenschaftlichen Instituts an der Universität Heidelberg. Heidelberg, S. 9-28.
- Schmidt H. & Zitt, R. (2004). Fürs Leben lernen: Diakonisches Lernen - diakonische Bildung. In: Hanisch, H. & Schmidt, H. (Hg.). Diakonische Bildung. Veröffentlichungen des Diakoniewissenschaftlichen Instituts an der Universität Heidelberg. Heidelberg, S. 56-75.
- Hanisch, H., Gramszow, C., Hoppe-Graff, S. (2004). Diakonisches Lernen – Konzeptionelle Annäherungen auf empirischer Grundlage. In: Hanisch, H., Schmidt, H. (Hg.). Diakonische Bildung. Veröffentlichungen des Diakoniewissenschaftlichen Instituts an der Universität Heidelberg, S. 76-170.
- Hiemstra, R. (1997), The Educative Community. Linking the Community, Education and Family. New York.
- Nipkow, K. E. (1975). Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 1. Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte. Bd 2. Das pädagogische Handeln der Kirche. Bd. 3. Gemeinsam leben und glauben lernen. Gütersloh.
- Nipkow, K. E (2003). Zur Bildungspolitik der Evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie. In: Biel, P. & Nipkow K.E. Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive. Münster, S. 153-251.
- Kirschner, P.A. (2000), The inevitable duality of education. Cooperative higher education. Maastricht, (Dissertation: Maastricht Universität).
- Kuld, L. (2002), Compassion. Ein Projekt sozialen Lernens an Schulen. In: Battke, A., Fitzner, Th., Isak, R., Lochmann U. (Hg.), Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Freiburg i.B. S. 276-280.
- Kuld, L., & Gönninger, S. (2000). Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln. Stuttgart.
- Lave, J. (1988). Cognition in practice. Mind, mathematics, and culture in everyday life. Cambridge.

- Lave, J. (1990). The culture of acquisition and the practice of understanding. In: Stigler J., Shweder R., & Herdt G. (Hg.) Cultural Psychology. S. 309-327.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge.
- Luria, A. R. (1971). Towards the problem of the historical nature of psychological processes. International Journal of Psychology 6, S. 259-272.
- Meyer, H. (1994). Unterrichtsmethoden 1. Frankfurt a. M.
- Miettinen, R. (1999). Transcending traditional school learning: Teachers work and networks of learning. In: Engeström, Yrjö u.a. (Hg.). Perspectives on activity theory. Serie Learning in doing: social, cognitive, and computational perspectives. Cambridge, S. 324-346.
- Oelkers, J. (1996), Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim, München.
- Pratt, J. B. (1926 / 71). The religious consciousness. A psychological study. New York.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl. H. (1997). Lernen neu denken. Kompetenzen für die Wissensgesellschaft und deren Förderung. Schulverwaltung NRW 3, S. 74-76.
- Röhrs, Herrmann, (1994). Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim.
- Sander-Gaiser, M. (2004), Lernen mit vernetzten Computern in religionspädagogischer Perspektive. Theologische und lernpsychologische Grundlagen, praktische Modelle. Göttingen.
- Sander-Gaiser, M. (1996). Lernen als Spiel bei Martin Luther. Frankfurt am Main.
- Seils, M., 1962, Der Gedanke vom Zusammenwirken Gottes und des Menschen in Luthers Theologie, Berlin.
- Steiner, Gerhard (2001), Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag. Bern u.a.
- Skiera, E. (2003). Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung, München, Wien.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In: Wertsch, J. V. (Hg.). The concept of activity in soviet psychology. S. 162.
- Wertsch, J. V. (1991). Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action. Cambridge.
- Wertsch, J. V. (1998). Mind as action. New York.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. Soviet Psychology 5-3, S. 6-18.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge.

Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In: Wertsch, J. V. (Hg.). *The concept of activity in soviet psychology.* Armonk. S. 144-188.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action.* Cambridge.

Wertsch J.V (1993). *Mind as action.* New York.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity.* Cambridge.

Wilkinson, H. (1997). Kinder der Freiheit. Entsteht eine neue Ethik individueller und sozialer Verantwortung? In: U. Beck (Hg.), *Kinder der Freiheit,* Frankfurt am Main, S. 85-123.

Zinchenko, V. P. (1996). Developing activity theory. The zone of proximal development and beyond. In: Nardi, B. A. (Hg.). *Context and consciousness. Activity theory and human-computer interaction.* Cambridge. S. 283-324.