

Soziales Lernen: Begriff – Konzepte – Notwendigkeit

Lothar Kuld

Facetten des Begriffs soziales Lernen

Der Begriff des sozialen Lernens ist nicht eindeutig. In der Sozialpsychologie steht er für den Prozess der Sozialisation, in der Pädagogik für eine Methode, in der Ethik für einen Wert und in der Schule für eine Unterrichtsform, in der Kommunikation und Kooperation in besonderer Weise gefordert sind. Die Bandbreite des Begriffs spiegelt sich in den Katalogen wider, die in jeder Publikation anders ausfallen. Im Grunde sind sie beliebig und das ist nicht nur ein Problem bei der Konzeptualisierung des Begriffs für empirische Forschung, sondern deutet auch darauf hin, dass ein merkwürdiges Tabu den Nimbus des sozialen Lernens umgibt. Sich als Erzieher und Lehrer nicht für soziales Lernen zu interessieren, geht gar nicht. Was das aber ist, wofür man sich interessieren soll, wird einem immer anders gesagt. Nicht nur der Begriff, auch der Gegenstand, um den es geht, ist nicht eindeutig.

Einen pragmatischen Weg der Gegenstandsbestimmung des Begriffs soziales Lernen gehen die Autoren der Handreichung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg (2006). Sie listen alles auf, was in der Schule für das Funktionieren zunächst mal der Institution notwendig ist und gelernt werden kann und als Sozialverhalten eingefordert werden sollte. Sie begreifen die Schule als *community* und damit als Lernraum des Sozialen, in dem all jene Fähigkeiten, Überzeugungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu erlernen sind, die einen Menschen zu dem machen, was man in der Schule *sozial kompetent* nennen würde. Im Grunde spiegelt die Handreichung die Facetten des Programms der Sozialisation durch eine Institution, hier die Schule.

Fokus Komplexität	Selbst	Andere	Miteinander
Wahrnehmung	<ul style="list-style-type: none"> • auf eigene Stimmungen und Gefühle in sozialen Situationen achten • auf Signale meines Körpers achten 	<ul style="list-style-type: none"> • andere genau beobachten • gut zuhören • Stimmungen und Gefühle anderer wahrnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Abläufe zwischen Personen genauer wahrnehmen • Stimmungen und Klima in Gruppen erspüren
Austausch	<ul style="list-style-type: none"> • Kontakt aufnehmen • eigene Gefühle und Stimmungen ausdrücken • eigene Befindlichkeit, Einstellung und Meinung artikulieren 	<ul style="list-style-type: none"> • sich in andere einfühlen • bei anderen nachfragen • Perspektivenwechsel vornehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Rückmeldungen geben und nehmen • Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausarbeiten
Akzeptanz	<ul style="list-style-type: none"> • Sich selbst mit Stärken und Schwächen annehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Andere Erlebnis- u. Verhaltensweisen akzeptieren und tolerieren • Rücksicht nehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Verschiedenheiten akzeptieren
Soziales Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • Schwächen zugeben • Nachgeben, sich zurückhalten • Regeln einhalten • Rechte einfordern • Zivilcourage entwickeln • Sinnvolle Anweisungen geben • Mit Gruppendruck umgehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Rechte anerkennen • Konstruktiv kritisieren • überzeugen 	<ul style="list-style-type: none"> • Etwas aushandeln • Abmachungen u. Regeln erarbeiten • Kompromisse schließen • Kooperieren • Teilen können
Umgang mit Schwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Stress, Ärger u. Frustration • Schwierigkeiten als Lernchance erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> • Andere unterstützen, anderen helfen, andere schützen • Mit Ärger umgehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Konstruktiver Umgang mit Konflikten • Vermitteln • Streit schlichten

Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen	<ul style="list-style-type: none"> • Vorteile und Notwendigkeit positiven Zusammenlebens erkennen • Freude am sozialen Engagement entwickeln • Orientierung an allgemein akzeptierten Normen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sich für andere einsetzen • Solidarität entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulleben bewusst als Sozialgemeinschaft verwirklichen • Gemeinschaftliches • Ethos entwickeln • Öffnung und Einbindung des Schullebens in die Gesellschaft
--	---	---	---

Abbildung 8: Ziele der Sozialerziehung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2006, S. 9)

Im Kern geht es um den Aufbau sozialverpflichteter Haltungen wie Kommunikation, Kooperation und Solidarität mit anderen. Diese Haltungen sind, so unsere Annahme, nicht naturwüchsig, sie kommen nicht von allein, sondern müssen erlernt werden. Als ethische Haltungen beruhen sie auf Einsicht. Sie beruhen nicht auf Gefühl, obwohl Gefühle wie Empörung oder Mitgefühl im sozialen Handeln sicher eine Rolle spielen. Die Spendenbereitschaft nach Katastrophen ist immer wieder enorm und hat sicher auch damit zu tun, dass viele Menschen sich von den Bildern des Leids anrühren lassen und über diese Bilder erreicht werden. Gefühle sind jedoch per se keine ethisch reflektierte Haltung und auf Gefühle ist auf Dauer bekanntlich kein Verlass. Gefühle wechseln, ohne dass man dafür zur Verantwortung gezogen werden könnte. Haltungen beruhen dagegen auf Einsicht. Sie bleiben, auch wenn man keine Lust z.B. zur Kooperation und Solidarität hat.

Konzepte sozialen Lernens: Compassion – Diakonie – Service learning

In der Christentumsgeschichte wird als Beispiel sozialen Handelns gern die Parabel von barmherzigen Samariter (Lk 10,25-37) erzählt. Der Samariter sieht den von den Räubern „halbtot“ liegen gelassenen Menschen. Der Anblick dreht ihm den Magen um, er sieht und weiß, was zu tun ist. Handelt er aus Gefühl? Ist sein Handeln also gar nicht ethisch begründet?

Es lohnt sich, die Parabel von drei Einwänden gegen soziales Engagement her zu lesen, die heute gern vorgebracht werden und auf die der Neutestamentler Gerd Theißen in einer Interpretation der Perikope hingewiesen hat.¹ Der soziobiologische Einwand lautet: Wer anderen hilft, tut dies, weil sie seine Gene tragen und er also in denen, denen er hilft, weiterlebt. Der psychoanalytische Einwand lautet: Wer anderen selbstlos hilft, hat ein Abgrenzungsproblem. Er ist der hilflose Helfer, der helfen muss, weil er unfähig ist, nein zu sagen. Ein populärer Einwand verdankt sich der Philosophie Nietzsches, der dem „Mitleidigen“ unterstellt, seine Macht über den Schwachen zu genießen. Nehmen wir an, dass der Überfallene ein Jude war, worüber die Parabel allerdings nichts sagt, dann dürfte er kaum die Gene des fremden Samariters haben, von dem Juden der damaligen Zeit sich fern hielten. Nehmen wir den zweiten Einwand vom hilflosen Helfer. Dann fällt auf, dass der Samariter sich sehr wohl abgrenzt. Er hilft mit dem, was er hat und was er kann. Dann überlässt er den Verletzten einem Wirt und setzt seine Reise fort. Er gibt dem Wirt auch nicht alles, was er hat, sondern das, was nötig ist, um den Mann zu versorgen und er zu leisten im Moment in der Lage ist. Und ginge es um Macht, dritter Einwand, dann müsste der Samariter sicher sein, dass er dem Verwundeten eines Tages wieder begegnet. Das ist nach der Logik der Erzählung ziemlich unwahrscheinlich. Was bleibt, ist ein Mensch, der einen anderen Menschen nicht einfach liegen lässt, dem das Unglück eines anderen nicht gleichgültig ist und der aus einem Gefühl engagierter Mitmenschlichkeit heraus hilft. Diese Haltung wurde von dem Theologen Johann Baptist Metz mit dem Begriff der „compassion“ belegt. Sie sei eine Haltung, die zuerst vom anderen her denkt, die daher auch das Leid des anderen bedenkt und nicht nur das eigene. Solche Haltung der compassion ist politisch, sagt Metz. Sie führe in die Konflikte dieser Welt und sie zeige, dass – exemplarisch im ehemaligen Jugoslawien oder im Palästina-Konflikt zu sehen – viele Kriege verhindert worden wären, wenn auch das Leid der Gegenseite jeweils im Blick gewesen wäre.²

Compassion heißt nun auch ein schulisches Projekt sozialen Lernens, das Mitte der neunziger Jahre von den Katholischen Freien Schulen in Deutschland entwickelt und evaluiert wurde³. Das Projekt ist heute über die Freien Schulen hinaus in vielen staatlichen Schulen und in Schulen in

¹ Theißen (1990) S.376–403

² Metz (2000) S. 9–18; Metz (2004), S. 6–8

³ Kuld & Gönninger (2000). Vgl. auch die Untersuchungen von Angele S. 47ff. und Kuld S. 65ff. in diesem Band.

Österreich, den Niederlanden und der Tschechei implementiert. Kerngedanke des Projekts ist die pädagogische Überzeugung, dass die erlebnispädagogische Maßnahme eines Sozialpraktikums in Verbindung mit unterrichtlicher Reflexion des Erlebten langfristig zu veränderten Verhaltensbereitschaften im Bereich des Sozialen führt. Zu diesem Zweck schicken diese Schulen ihre Schüler während des Schuljahrs für ein bis zwei Wochen in eine soziale Einrichtung: Altenheime, Behinderteneinrichtungen, Kindergärten, Einrichtungen für Obdachlose, Bahnhofsmissionen usw. Die Lehrer begleiten die Schüler im Unterricht dadurch, dass sie ihre Schüler auf Erfahrungen in den Praktika vorbereiten und nachträglich darauf informierend, reflektierend und zu Bewertungen ermutigend eingehen.

Ohne Frage gibt es verschiedene Formen von Sozialpraktika. Erinnerung sei an die stark theologisch begründete Tradition der Diakonieprojekte in den Evangelischen Freien Schulen.⁴ Und es gibt auch ohne den Begriff der compassion oder Diakonie Sozialprojekte an Schulen, die vorwiegend erlebnispädagogisch konzipiert sind. Kerngedanke der Erlebnispädagogik ist, dass das Erlebnis selbst verhaltens- und einstellungsändernd wirke⁵. Die Position des Compassionprojekts ist dagegen, dass Erlebnispädagogik in diesem Verständnis nicht genügt, um eine nachhaltig veränderte Verhaltensbereitschaft im Bereich des Sozialen zu bewirken. Es müsse schon die Vernunft hinzukommen, die Fragen stellt und zu einer reflektierten Haltung im Bereich des Sozialen und des sozialen Engagements anleitet.

Einen für Studierende an Hochschulen entwickeltes Konzept stellt das service learning⁶ dar. Kurz gefasst geht es dabei darum, dass junge Erwachsene im Rahmen eines Projekts ihre Kompetenzen als angehende Ingenieure, Verwaltungsleute oder Sozialarbeiter usw. einer sozialen Einrichtung oder Stadt zur Verfügung stellen, um konkrete Probleme zu lösen, Aufbauhilfen zu leisten und zu beraten. Die jungen Erwachsenen sammeln dabei Projekterfahrungen, die für ihre berufliche Entwicklung gut sind. Im Gegenzug geben sie einer sozialen oder gemeinnützigen Einrichtung Hilfen, die gratis sind. So profitieren im Idealfall beide Seiten. Der Unterschied zu Compassion- und Diakonieprojekten dürfte darin liegen, dass diese Projekte weniger pragmatisch als idealistisch ansetzen. Im Compassion-Projekt geht es darum, mit Menschen zusammen zu

⁴ Toasperm (2007)

⁵ Heckmair & Michl (2008)

⁶ Sliwka (2004) S. 7–9; Sliwka, A. & Frank, S. (2004); Baltes u.a. (2007)

kommen, die aus welchen Gründen auch immer auf die Hilfe und Unterstützung anderer angewiesen sind. Die Begegnung mit diesen Menschen kann dazu anregen, über die Bedingungen des Menschseins nachzudenken, darüber, dass Krankheit und Alter oder Behinderung zum Leben gehören, dass es normal ist, verschieden zu sein, und schließlich: dass kein Mensch für sich lebt, sondern jeder Mensch auf andere Menschen angewiesen ist. In Diakonieprojekten geht es um die theologische und spezifisch christliche Dimension des Helfens und die Erfahrung, wie diese Theologie praktisch wird. Im Service learning geht es, wie der Name schon sagt, um den Einsatz für andere im Rahmen der eigenen Ausbildung. Es geht um studienspezifische Kompetenzerprobung, die en passant auch Gutes für andere tut. Wenn das klappt, ist service-learning eine echte win-win-Situation, die so in einem Projekt wie Compassion nicht eingeplant werden kann. Dort geht es um Begegnungen mit Menschen, von denen man nicht immer im Vorhinein schon weiß, was man von ihnen hat, und von denen man Dank bekommt und manchmal auch Undank. Damit umzugehen, ist für junge Menschen nicht leicht und ein Wagnis, das, wie die Untersuchungen zum Sozialprojekt Compassion, Freiwilligen Sozialen Jahr und Vorpraktika in diesem Band zeigen, eine sorgfältige Begleitung braucht. Vielleicht sind Vorpraktika in ihrer beruflichen Orientierung noch am ehesten mit service learning-Erfahrungen vergleichbar. Hier wie dort geht es um professionelle Wahrnehmungen des Arbeitsfeldes. Und in der Tat zeigt der Vergleich zwischen jungen Menschen im Compassion-Projekt, im Freiwilligen Sozialen Jahr (FSJ) und in Vorpraktika einen deutlichen Unterschied. Während die Schüler im Compassion-Projekt und die jungen Erwachsenen im FSJ idealistische Lösungen wie freiwilligen sozialen Einsatz zur Lösung der sozialen Probleme der Gesellschaft präferieren, plädieren die Vorpraktikanten professionell pragmatisch für mehr Geld und bessere Arbeitsbedingungen der Bediensteten.⁷

Grenzen sozialen Lernens in pädagogischen Einrichtungen

Kindergärten, Schulen und freiwillige Sozialeinrichtungen sind nicht die Reparaturwerkstatt der Gesellschaft. Sie können Entwicklungen der Entsolidarisierung oder gesellschaftlichen Kälte, die ihre Gründe in ökonomischen

⁷ Vgl. den Beitrag von H.M. Brüll S. • ff. in diesem Band

mischen und gesellschaftlichen Entwicklungen haben, die sie nicht gemacht haben und auch nicht gestalten, weder abfangen oder beseitigen. Das wäre naiv. Andererseits haben diese Institutionen mit jungen Menschen über einen langen Zeitraum zu tun, wie sonst niemand außer der Familie, wenn sie funktioniert. Dennoch sollte die Schule sich vor einer Allzuständigkeit hüten. Das Kerngeschäft der Schule ist der Unterricht, d.h. die Darbietung strukturierter Wirklichkeit, damit gelernt werden kann, wie diese Wirklichkeit zu verstehen und zu handhaben ist. Lernen in der Schule ist zudem zeitlich begrenzt. Die Verantwortung der Schule endet mit dem Unterricht. Was außerhalb der Schule passiert, dafür sind Lehrer kaum verantwortlich zu machen. Sie haben dort keine Kontrolle und keinen Auftrag. Das ist auch gut so. In einer Demokratie ist Macht immer begrenzt, zeitlich und räumlich. Öffnet sich eine Schule in einem Sozialprojekt, muss sie folgende Fragen bedenken. In welchem Maß sind die Lehrkräfte verantwortlich für das, was in den Sozialeinrichtungen geschieht? Mit welcher Kompetenz schicken sie ihre Schüler dorthin? Was wissen sie von den Einrichtungen und den Menschen dort? Wie ist die Zusammenarbeit zwischen den Mitarbeitern in den Einrichtungen, den Jugendlichen, jungen Erwachsenen und den Lehrkräften? Verstehen die Mitarbeiter in Sozialunternehmen, die Pflegekräfte sind und keine Lehrer, was die Schüler machen? Wie gehen Lehrkräfte mit den Erfahrungen von Menschlichkeit und Herzlichkeit, aber auch von Grenzen des Menschenseins, von Ohnmacht und Tod um, von denen die Schüler berichten? Wer fühlt sich leichter überfordert, die Jugendlichen oder ihre Eltern und Lehrer? Wie sind die Eltern einzubinden? Was müssen die Einrichtungen wissen, wenn Schüler zu ihnen kommen? Wie begleiten die Einrichtungen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen? Welche Qualitätskriterien müssen beachtet werden?

Sozialunternehmen sind keine pädagogischen Einrichtungen. Sie müssen wirtschaftlich denken und sind in der Begegnung mit jungen Menschen auch an Mitarbeitergewinnung interessiert. Die Schulen haben ein Bildungsinteresse, die Hochschulen mit service-learning ein Ausbildungsinteresse, die jungen Erwachsenen im Freiwilligen Sozialen Jahr befinden sich beruflich in einem Moratorium. Nur die Vorpraktikanten haben zumeist eine echte Berufsorientierung. Es ist deutlich, dass die Einrichtungen die Schulen brauchen, wenn es die Reflexion des in den Praktika Erlebten geht. Andererseits ist die Expertise, wie mit behinderten Menschen, mit dem Alltag in sozialen Einrichtungen und wie mit Grenzerfahrungen wie Gewalt oder Tod umzugehen ist, eher bei den Bediensteten in

den Einrichtungen zu finden als an Schulen. Diese Aufteilung der Kompetenzen zwischen den Institutionen bleibt auch dann bestehen, wenn der Prozess der Inklusion von behinderten Kindern in die Regelschulen und die Betreuung alter oder behinderter Menschen in ihrem häuslichen Umfeld vorankommen sollte. Kennzeichen moderner Gesellschaften ist gerade die Ausdifferenzierung der Kompetenzen und Zuständigkeiten. Sie wäre ohne Qualitätsverluste kaum rückgängig zu machen. Die Begleitung der Sozialpraktika durch die Schulen ist daher nur die eine Seite. Es muss die professionelle Begleitung durch die Mitarbeiter in den Einrichtungen hinzukommen, wie sie zunehmend durch Partnerschaften zwischen Einrichtungen und Schulen festgeschrieben und entwickelt wird.

Die Notwendigkeit sozialen Lernens

Ist soziales Lernen eine Aufgabe der Schule? Als die Katholischen Freien Schulen in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts das Compassion-Projekt initiierten, sahen die meisten öffentlichen Schulen ihr Profil im Ausbau der Medienkompetenz, des ökonomischen Wissens, in den Naturwissenschaften oder Sprachen. Soziales Lernen war nicht das Thema. Inzwischen haben auch viele staatliche Schulen Sozialprojekte oder aus der Not der Schulgemeinschaft heraus entwickelte Formen sozialen Engagements für die Schule in Streitschlichtermodellen, Patenschaften zwischen älteren und jüngeren Schülern und Ähnlichem eingerichtet. Hier liegt offensichtlich die Aufgabe für die Schule. Die Wertestudien der Deutschen Shell-Jugendstudie weisen seit 2002 darauf hin, dass die Bereitschaft zu sozialem Engagement über die eigene Familie und Peer-Group hinaus einem eher ökonomischen Interesse am eigenen Fortkommen gewichen sei.⁸ Idealistische Orientierungen seien im Rückzug. Eine strategisch an der eigenen Performance interessierte Orientierung mit einem robusten Schuss Materialismus sei im Steigen. Andere Studien wie die SINUS-Milieustudie zeigen den Gestaltwandel sozialen Engagements und sehen die Trennungen nicht zwischen den Generationen oder gesellschaftlichen Schichten, sondern in den Milieus und den dort gepflegten Lebensstilen, die weithin wählbar seien und Engagementbereitschaft je nachdem als innere Pflicht (Traditionalisten) betrachten würden oder als moralische Notwendigkeit (bürgerliche Mitte) oder Chance zum

⁸ Gensicke (2002) S. 139–212; Gensicke (2006) S. 169–202; Gensicke (2010) S. 187–242, vgl. dazu Kuld, S. 33ff. in diesem Band

persönlichen Ausdruck (Performer) oder Gelegenheit zu intensivem Erleben (Experimentalisten) oder als Zumutung, die andere nur nicht Ich auf sich nehmen sollen (Materialisten und Hedonisten).⁹ Wieder andere Ansätze wie die Wertestudie von Schwartz zeigen, dass Menschen weltweit Werte in einem Feld zwischen Tradition und Offenheit für Wandel sowie zwischen Prosozialität und Egozentrik suchen.¹⁰ In der Regel leben Menschen immer beides. Sie sind prosozial und egozentrisch, sie orientieren sich an Traditionen und sind offen für Wandel und Individualität. Möglicherweise haben wir heute einen Wandel in den Aushandlungsprozessen sozialer Identität und Engagementbereitschaft. Während Identität in traditionellen Gesellschaften als gesellschaftlich zugeschriebene Identität übernommen wurde und die Moderne Identität als das Ergebnis eines konfliktreichen Aushandlungsprozesses zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Erikson 1988) verstand, entscheidet im Selbstverständnis postmoderner Gesellschaften jeder einzelne selbst über seine Identität und seinen Lebensentwurf. Er braucht daher auch andere Begründungen seines Engagements für andere als seine Vorfahren, die auf die Solidarität ihrer Familie, Nachbarschaft und gesellschaftlichen Klasse zählen konnten, wie umgekehrt diese Kollektive seine Solidarität und Kooperation selbstverständlich und fraglos einforderten. Mit dem Verlust der Binde- und Prägekraft dieser Institutionen brauchen die bislang durch diese Institutionen begründete Haltungen und Orientierungen eine neue Begründung und eine andere Motivation. Sozialprojekte erscheinen in diesem Umfeld als Experimentierräume neuer Solidaritätsbegründungen und der Solidaritätsschöpfung.

Literatur

- Baltes, A. & Hofer, M. & Sliwka, A. (Hrsg.) (2007): Studierende übernehmen Verantwortung: Service Learning an deutschen Universitäten. Weinheim: Beltz.
- BDKJ & Misereor (Hrsg.) (2007): Wie ticken Jugendliche? SINUS-Milieustudie U 27, Düsseldorf: Verlag Haus Altenberg
- Erikson, E. (1988): Identität und Lebenszyklus, Frankfurt: Suhrkamp

⁹ BDKJ & Misereor (2007)

¹⁰ Schwartz (1992) S. 1–65

- Gensicke, Th.(2002): Individualismus und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität. In: Deutsche Shell (Hrsg.), Jugend 2002: 14. Shell Jugendstudie, Frankfurt: Fischer, S. 139–212
- Gensicke, Th.(2006): Zeitgeist und Wertorientierungen. In: Deutsche Shell (Hrsg.), Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie, Frankfurt: Fischer, S. 169–202
- Gensicke, Th.(2010): Wertorientierungen, Befinden und Problembewältigung. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie, Frankfurt: Fischer, S. 187–242
- Heckmair, B. & Michl, W. (2008): Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München Verlag E. Reinhardt, 6. Auflage.
- Kuld, L. & Gönninger (2000), St.: Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart
- Kuld, L. & Gönninger, St. (Hrsg.) (2004): Praxisbuch Compassion. Soziales Lernen an Schulen, Donauwörth
- Metz, J.B. u.a. (Hrsg.) (2000): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen, Freiburg i.Br.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2006), Sozialverhalten lernen. Für die erzieherische Arbeit in Schulen und Jugendarbeit. Eine praktische Hilfe, Stuttgart, S. 9 (download: www.schule-bw.de)
- Schwartz, D.H.(1992): Universals in the content and structure of values. Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: Advances in Experimental Social Psychology, 25, S. 1–65
- Sliwka, A. (2004): Etwas für andere tun und selber etwas dabei lernen. Verantwortung übernehmen in Schule und Gemeinde. In: Pädagogik, Hamburg 2004, S. 7–9
- Sliwka, A. & Frank, S. (2004). Service Learning – Verantwortung Lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim: Beltz.
- Theißen, G. (1994): Die Bibel diakonisch lesen. Die Legitimationskrise des Helfens und der barmherzige Samariter, In: Schäfer, G. & Strohm, T. (Hrsg.): Diakonie – biblische Grundlagen und Orientierungen, Heidelberg S. 376–393
- Toasporn, H.D.(2007): Diakonisches Lernen. Modelle für ein Praxislernen zwischen Schule und Diakonie, Göttingen: V&R unipres