

Kirchliches Engagement im Bereich ethischer Bildung - das Praxis- und Unterrichtsprojekt Compassion: Anstöße – Kritik – videobasierte Ausblicke

Manfred Riegger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Riegger, Manfred. 2017. "Kirchliches Engagement im Bereich ethischer Bildung - das Praxis- und Unterrichtsprojekt Compassion: Anstöße – Kritik – videobasierte Ausblicke." *Münchener theologische Zeitschrift: MThZ* 68 (4): 324–35. <https://doi.org/10.5282/mthz/5168>.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Kirchliches Engagement im Bereich ethischer Bildung

Das Praxis- und Unterrichtsprojekt Compassion:
Anstöße – Kritik – videobasierte Ausblicke

von *Manfred Riegger*

Beim Praxis- und Unterrichtsprojekt Compassion leisten Lernende ein Praktikum in einer sozialen Einrichtung ab, auf das schulischer Unterricht vorbereitet und nachfolgend die gesammelten Erfahrungen im Unterricht reflektiert werden. Zwar kann dieses an Schulen in kirchlicher Trägerschaft entwickelte Konzept als Anstoß kirchlichen Engagements gelten, doch sind Gefahren wie die religiöse Unsichtbarkeit unübersehbar. Deshalb sind Hinweise zur Entfaltung der Bezüge zwischen Lernorten und Theorireflexionen ebenso notwendig wie die Entwicklung des Verständnisses eines realistischen, religionssensiblen Compassion-Diskurses und nicht zuletzt Weiterentwicklungspotentiale auf der Grundlage von videografiertem Unterricht.

„Zwei Geschäftsleute befinden sich auf einer Safari in Afrika. Man hört Trommeln im Urwald. Der Safari-Führer, bevor er davonläuft, sagt nur: ‚Ein Löwe kommt in unsere Richtung!‘ Darauf zieht sich der eine Geschäftsmann Rennschuhe an. ‚Was machst du da?‘, fragt der andere. ‚Du kannst doch nicht schneller rennen als ein Löwe!‘ – ‚Muss ich ja auch nicht‘, sagt der erste. ‚Ich muss nur schneller rennen als du.‘“¹

In diesem „Witz“ wird zugespitzt formuliert, was unsere heutige, plurale Gesellschaft charakterisiert. Auch wenn die geschilderte Einstellung nicht erst in den letzten Jahren vorkommt, so ist sie aufgrund von Ausdifferenzierungs-, Individualisierungs- und Enttraditionalisierungsprozessen in radikalierter Form anzutreffen und stellt eine Herausforderung für ethisches Handeln dar.² Ich beschäftige mich hier mit dem Compassion-Projekt aus zwei Gründen: Erstens will das Projekt eine Antwort auf die veränderten Ausgangslagen ethischen Lernens in einer pluralen Gesellschaft bieten und zweitens beschäftigen sich auch der Jubilar mit diesem Projekt.³

¹ *Peter L. Berger*, McJesus, Incorporated. Kirchen als Unternehmer: Die pluralistische Gesellschaft verlangt neue Strategien, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 6./7.3.1999, Nr. 54, Feuilleton-Beilage 1.

² Vgl. *Manfred Riegger*, Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln. Das Compassion-Projekt an staatlichen Schulen als kritisch-konstruktiver Beitrag zur Bildung verantwortlicher Heranwachsender, in: *Klaus Arntz; Johann Hafner; Thomas Hausmanninger* (Hg.), *Mittendrinn statt nur dabei. Christentum in pluraler Gesellschaft*, Regensburg 2003, 166–186.

³ Vgl. *Konrad Hilpert*, Zum Thema dieses Heftes, in: *rhs* 45 (2011) 145 f., hier: 145.

Auf der Grundlage einer systematischen Darstellung des Projekts (1) arbeite ich positive Wirkungen ebenso heraus wie bisher häufig übersehene kritisch zu bedenkende Aspekte (2), welche in den Hinweisen zur Weiterentwicklung des Projekts aufgegriffen werden (3), bevor ein Fazit den Beitrag abrundet.

1. Idee, Ziel und Konzept

Idee: Im Auftrag der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz entwickelte ab Mai 1992 eine Arbeitsgruppe unter dem Vorsitz von Alfred Weisbrod ein konkretes Projekt, das die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Katholischen Freien Schulen speziell profilieren und an den aktuellen Bedürfnissen der Gesellschaft ausrichten sollte.⁴ Das Projekt sozialen Lernens wurde 1994 erstmals beschrieben.⁵ Auf evangelischer Seite finden sich vergleichbare Ansätze unter dem Namen „Diakonisches Lernen“⁶.

Ziel ist eine verantwortete Beschäftigung mit dem Sozialen in einer lebensnahen Lernsituation. Konkret geht es um die Entwicklung von Haltungen, die dem Sozialen verpflichtet sind wie „Solidarität, Kooperation und Kommunikation mit Menschen, die aus welchen Gründen auch immer auf die Unterstützung und Hilfe anderer angewiesen sind.“⁷ Im Zentrum steht also die Ermöglichung mitmenschlicher Begegnung, die authentische Erfahrung menschlichen Seins und mitmenschlicher Wirklichkeit, die Sensibilisierung für die Not, das Leid, das Glück des anderen und die reflexive, verantwortungsbezogene Auseinandersetzung damit. Es geht also weder um die Erzeugung von Mitleidgefühlen noch um das direkte Bewirken von bestimmten Verhaltensweisen. Um diese Zielsetzung zu erreichen, sind folgende fünf konzeptionell verankerte Elemente bedeutsam.

Konzept: 1. Alle Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe leisten ab der 9. (Haupt- bzw. Mittelschule) oder 10. Jahrgangsstufe (Realschule und Gymnasium) während des Schuljahres ein i. d. R. *ein- bis zweiwöchiges Praktikum in einer sozialen Einrichtung* ab, wie z. B. Alten- und Seniorenheim, Krankenhaus, Werkstätte für Menschen mit Behinderungen, Obdachlosenheim, Kindergarten bzw. Kindertagesstätte, Bahnhofsmmission, Unterkunft für Asylsuchende und Geflüchtete. In authentischen Begegnungen und „kleineren“ pflegerischen Diensten⁸ erleben sie während dieser Zeit den Umgang mit hilfsbedürftigen Menschen (z. B. Spielen mit Demenzkranken, beim Essen helfen).

⁴ Vgl. *Adolf Weisbrod*, Ein Pilotprojekt: Genese, Besonderheiten, Ziele, in: Johann Baptist Metz u. a. (Hg.), *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg i. Br. 2000, 97–100, hier: 97.

⁵ Vgl. *Adolf Weisbrod u. a.*, *Compassion – ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens. Menschsein für andere*, in: *Engagement* 12 (1994) 268–307.

⁶ Vgl. *Michael Fricke*, *Diakonisches Lernen, evangelisch*, in: WiReLex (2016) 1, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100314/> (abgerufen am 21.06.2017).

⁷ *Lothar Kuld; Franz Wendel Niehl*, *Compassion*, in: WiReLex (2016), <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100124/> (abgerufen am 21.06.2017).

⁸ Vgl. *Friedrich Hirsch*, *Umsetzungsmöglichkeiten an Schulen*, in: Metz u. a. (Hg.), *Compassion* (wie Anm. 4), 101–108, hier: 105.

2. Die *schulische und unterrichtliche Begleitung durch die Lehrkräfte* ist wesentlich für den Erfolg des Projektes.⁹ In möglichst vielen Fächern, in fächerübergreifenden und fächerverbindenden Themenstellungen werden die Schülerinnen und Schüler auf das Praktikum vorbereitet, werden ihre Erlebnisse und Erfahrungen nach dem Praktikum aufgegriffen und reflektiert.¹⁰ Zudem werden sie von Lehrkräften im Praktikum besucht, sodass diese ihre Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Tätigkeiten und Handlungen erleben.

3. Die Eltern wissen schon beim Eintritt in eine Katholische Schule um die Verpflichtung zum Sozialpraktikum und um die Ziele desselben.

4. Die sozialen Einrichtungen verfügen über Ansprechpersonen und Fachpersonal, welches über die Zielsetzungen des Projektes informiert ist. Zudem sind Maßnahmen zur qualitätsvollen Begleitung der Jugendlichen in den Einrichtungen zu entwickeln.¹¹

5. Nicht zuletzt erhalten alle Beteiligten über ihr Sozialpraktikum von der Praktikumsstelle, an der der Einsatz erfolgte, ein Zertifikat, in welchem der Arbeitsplatz beschrieben und die Leistungen gewürdigt werden.

Dieses Konzept wurde 2002 mit dem ALCUIN-Award des Dachverbandes der europäischen Elternvertretungen an Schulen (EAP – European Parents Association) ausgezeichnet, verbreitete sich an Katholischen Schulen im ganzen Bundesgebiet, in Österreich und den Niederlanden.¹² Auch für Italien¹³ und Polen¹⁴ sind Grundlagen gelegt.

2. Wirkungen des kirchlichen Compassion-Engagements

Auf dem skizzierten Hintergrund benenne ich positive, wie kritisch zu bedenkende Aspekte.

2.1 Kirche als Schrittmacher für ethische Bildung

Ethische Verantwortung wird von institutionell-kirchlicher Seite nicht nur gefordert, sondern es werden mit dem Compassion-Projekt an Katholischen Schulen Rahmenbedingungen geschaffen, die ethisches Lernen sozial ermöglichen. Die Schule öffnet sich für Lebenswelten, die real in der Schule nicht vorkommen. Auf dieser Grundlage erhalten

⁹ Vgl. Lothar Kuld; Stefan Gönnheimer, *Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart 2000.

¹⁰ Vgl. z. B. Lothar Kuld; Stefan Gönnheimer (Hg.), *Praxisbuch Compassion. Soziales Lernen an Schulen. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen I und II*, Donauwörth 2004.

¹¹ Vgl. Hans-Martin Brüll, *Begleitqualität sozialer Lernprozesse von Schülern in Praktika sozialer Einrichtungen*, in: Claudia Angele u. a. (Hg.), *Lernchance Sozialpraktikum. Wirkungen sozialen Engagements Jugendlicher in sozialen Einrichtungen*, Freiburg i. Br. 2012, 181–206.

¹² Vgl. Kuld; Wendel Niehl, *Compassion* (wie Anm. 7), 1.

¹³ Vgl. Manfred Riegger, *Apprendimento sociale a contatto con persone in difficoltà. Il Compassion-Projekt in una scuola di Benediktbeuern*, in: *Religione e Scuola* 33 (1/2004) 53–64.

¹⁴ Vgl. Manfred Riegger, *Die Implementierung des Compassion-Projektes an Schulen. Mögliche Widerstände – Bewältigungsstrategien – weiterführende Hinweise* [pol.: *Implementacja Projektu Kompasji w szkołach. Możliwe opory – strategie ich pokonania – dalsze wskazówki*], in: *Keryks (Internationale religionspädagogisch-katechetische Rundschau)* 4 (1/2005) 237–258.

Lernende die Chance, zu erfahren, warum sie etwas ethisch lernen sollen und wofür sie dieses erlernte Wissen einsetzen können. Beide Aspekte sind grundlegend für einen Bildungsbegriff, der nicht nur träges Wissen (Alexander Renkl), sondern Orientierungs- und Persönlichkeitsbildung umzusetzen vermag. In der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes konnte u. a. festgestellt werden, dass die am Projekt Teilnehmenden im Vergleich zum Beginn des Schuljahres am Ende stärker von der Lebensrelevanz moralischen Verhaltens (von 81 auf 89 % gestiegen) überzeugt waren, während in der nichtteilnehmenden Kontrollgruppe die Werte von 84 auf 79 % sanken.¹⁵ Man würde aber das Compassion-Projekt missverstehen, wenn nur Handlungskompetenzen in lebensnahen Ernstsituationen angezielt würden. Der bildende Akzent liegt vielmehr in der Thematisierung der diesen Situationen vorausliegenden Wert- und Entscheidungsmotive.¹⁶

Für die Umsetzung an staatlichen Schulen wurden nicht nur empirisch Implementierungsbedingungen untersucht,¹⁷ sondern auch das ursprüngliche Konzept den staatlichen Gegebenheiten angepasst.¹⁸ Die staatlichen Schulen, welche das Konzept umsetzen, sind mittlerweile statistisch kaum mehr zu erfassen. In einer Zeit, in der die kirchliche Präsenz im öffentlichen Raum immer stärker angefragt wird, bietet das Compassion-Projekt Anknüpfungspunkte für die Möglichkeit, das ethische Engagement von Kirche in und für die Gesellschaft überzeugend darzustellen. Ethisches Lernen gehört aus schultheoretischer, bildungsphilosophischer und bildungspolitischer Sicht zu den wesentlichen Aufgaben aller Schulen. In der direkten Begegnung mit hilfsbedürftigen Menschen, welche im Alltag einer pluralen Gesellschaft kaum mehr vorkommen, wird ein Lernen an Differenz konkret möglich.

In einer pluralen Gesellschaft, in der religiöse und kirchliche Sozialisation in Familien und Pfarreien immer mehr schwindet, kann dieses Projekt zwar nicht die Gesellschaft selbst verändern, aber es eröffnet sich die Chance, Jugendlichen für ihr Leben Deutungsmuster gelebten Glaubens als Sinnoptionen anzubieten. Dies gilt v. a. dann, wenn soziale Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft Kooperationspartner für das Praktikum sind. In diesem Sinne finden sich mittlerweile in neueren Lehrplänen für Katholische Religionslehre Verweise auf die Möglichkeit, im eigenen Compassion-Handeln Kirche zu begreifen.¹⁹ Trotz Chancen sind auch die Gefahren in den Blick zu nehmen.

¹⁵ Vgl. Kuld; Gönnheimer, Compassion (wie Anm. 9), 54–58.

¹⁶ Vgl. Jürgen Rekus, Compassion – ein erlebnisbezogenes Bildungskonzept, in: Metz u. a. (Hg.), Compassion (wie Anm. 4), 75–88, hier: 80 f.

¹⁷ Vgl. Manfred Riegger, Compassion: Learning and Doing. A Study on the Implementation of the Compassion Project at a State School in Germany, in: Journal of Empirical Theology 16 (2/2003) 5–32.

¹⁸ Vgl. z. B. Manfred Riegger, Ethische Bildung in pluraler Gesellschaft – Wie geht das? Das Compassion-Konzept an staatlichen Schulen als Modell des realistischen Diskurses, in: Pädagogische Rundschau 59 (2005) 297–317, bes. 299 f.

¹⁹ Vgl. z. B. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.), Lehrplan-PLUS Mittelschule, München 2015, Katholische Religionslehre, Lernbereich 10.1.

2.2 Religiöse Profilierung des Compassion-Projektes

Grundsätzlich kann gefragt werden: Beinhaltet das bisherige Compassion-Konzept – v. a. auf der praktischen Ebene der Umsetzung – nicht ein Risiko des religiösen Selbstverlustes? Wie wird die religiöse Perspektive in Bildungsprozessen eingeholt, damit es nicht zu einer religiösen Unsichtbarkeit kirchlich-ethischen Engagements kommt? Diese Anfragen sind zu begründen.

Im Sinne der Initiatoren kann religiöse Sinngebung mit dem Compassion-Projekt verbunden werden, muss aber nicht, weil es zuerst um soziales und ethisches Lernen bzw. um die Entwicklung sozialverpflichteter Haltungen und nicht um eine religiöse Überzeugung geht.²⁰ Diese „religiöse Sinndeutung ist in kirchlichen Schulen wohl möglich und sie sollte von ihrem Selbstverständnis her dort auch in die Konzeptionalisierung des Bildungsauftrags dieser Schulen einbezogen sein, aber sie ist, weil religiös, nicht einfach auf andere Schulen übertragbar.“²¹ Auch wenn man das so beurteilt, ist doch zu bedenken, dass in der wissenschaftlichen Begleituntersuchung zwar die Dimensionen der Moralpädagogik, der Erlebnispädagogik und Schulorganisation bzw. Schulentwicklung untersucht wurden, aber die religiöse Dimension außen vor blieb.²² Angesichts der bereits angedeuteten religiösen Situation in einer pluralen Gesellschaft, scheint mir gerade diese religiöse Dimension es wert zu sein, auch in Bezug auf den Religionsunterricht präziser ausgearbeitet²³ und empirisch untersucht zu werden, wie es unten ansatzweise erfolgt (3.3).

Theologisch wurde die religiöse Dimension zwar mit Bezug auf Johann Baptist Metz mit dem christlichen Schlüsselwort Compassion als „Empfindlichkeit für fremdes Leid“²⁴ eingeführt. Ein solches Vorgehen ist auf einer theoretischen Ebene der Begründung durchaus plausibel, müsste aber sicher durch mehrdimensionale Begründungen, wie biblische und kirchliche, ergänzt werden.²⁵ Zu beachten ist zudem, dass es im Blick auf die praktische Seite religiöser Bildungsprozesse nicht hinreichend ist, theologische Erwägungen unvermittelt disziplinübergreifend auf religionspädagogische Fragestellungen zu übertragen, ohne rezeptionsgeschichtlich das in den Bezugsdisziplinen erreichte Problembewusstsein mit religionspädagogisch präzisierten Fragestellungen in Beziehung zu bringen. Angesichts der Bedeutung, die Empathie in diesem Projekt spielt, wäre nicht zuletzt sowohl nach dem Verständnis von, als auch nach einem Zuviel an Empathie zu fragen.²⁶ Einige Aspekte nehme ich im Folgenden auf.

²⁰ Vgl. Kuld; Gönnerheimer, Compassion (wie Anm. 9), 10.

²¹ Ebd.

²² Vgl. ebd., 10 f.

²³ Vgl. Manfred Riegger, Lehr- und Lernformen aus diakonisch-sozialer Perspektive, in: Gottfried Adam; Helmut Hanisch; Heinz Schmidt; Renate Zitt (Hg.), *Unterwegs zu einer Kultur des Helfens. Handbuch diakonisch-sozialen Lernens*, Stuttgart 2006, 361–377.

²⁴ Johann Baptist Metz, Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen, in: ders. u. a. (Hg.), *Compassion* (wie Anm. 4), 9–18, hier: 18.

²⁵ Vgl. Manfred Riegger, Mit Leid leben – mitleidenschaftlich glauben. Freude und Leid der Menschen teilen (*Gaudium et spes*), in: *Praedica Verbum* (Fasten-Sonderheft) 109 (2004) 6–19.

²⁶ Vgl. z. B. Fritz Breithaupt, *Die dunklen Seiten der Empathie*, Berlin 2017, 76.

3. Hinweise

Nach einer Entfaltung der Bezüge zwischen Lernorten und Theoriereflexionen (3.1), wird erläutert, was unter einem realistischen, religionssensiblen Compassion-Diskurs verstanden wird, bevor abschließend auf der Grundlage von videografiertem Unterricht Hinweise für die Weiterentwicklung gegeben werden (3.3).

3.1 Differenztheoretische Relationierung von Lernorten und Theoriearten

Differenztheoretisch ist zunächst zwischen der Praxis religiöser Bildung und den Theorieebenen zu unterscheiden. In der Perspektive der Professionsforschung ist zudem zwischen religiöser Bildungspraxis und theologischer sowie religionspädagogischer Theorie kein normatives Verhältnis zu konstruieren. Vielmehr sind empirisch konkrete Relationen aufzusuchen,²⁷ denn in der Praxis selbst verwirklichen sich beispielsweise theoretische theologische Begründungsfiguren – oder eben auch nicht. Insofern ginge es bei einer schulbezogenen Compassion-Theologie nicht nur um Kenntnisnahme und Analyse von auf Compassion beziehbarer Theologie, sondern darüber hinaus auch um Positionierung und eigene Urteilsfindung.²⁸ Damit sind am Projekt teilnehmende Lernende eingeladen, die religiöse Dimension der Wirklichkeit des Sozialpraktikums zu erschließen, und zwar so, dass sie religiöse Perspektiven im Licht ihrer eigenen Erfahrungen ebenso befragen, wie sie umgekehrt auch prägende Erfahrungen im Lichte religiöser Perspektiven betrachten. Für die religiöse Sichtbarkeit des Compassion-Projektes ist der Bezug auf religiöse und theologische Theorien v. a. in Bildungsprozessen unverzichtbar. Präziser sind hier drei Lernorte untereinander und mit den entsprechenden Theorieebenen in Bezug zu setzen. Um die Einzigartigkeit jedes Lernorts und aller Theoriearten zu wahren, sind diese Bezüge nicht normativ, sondern relational zu gestalten. Das Beschriebene ist in der folgenden Abbildung zusammengefasst.

²⁷ Vgl. *Manfred Riegger*, Der professionalisierte religionspädagogische Habitus, in: Stefan Heil; ders., Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 33–62, hier: 59 f.

²⁸ Vgl. *Rudolf Englert*, Das Theologische der Religionspädagogik. Grundfragen und Herausforderungen, in: Thomas Schlag; Jasmine Suhner (Hg.), Theologie als Herausforderung religiöser Bildung. Bildungstheoretische Orientierungen zur Theologizität der Religionspädagogik, Stuttgart 2017, 21–32, hier: 27.

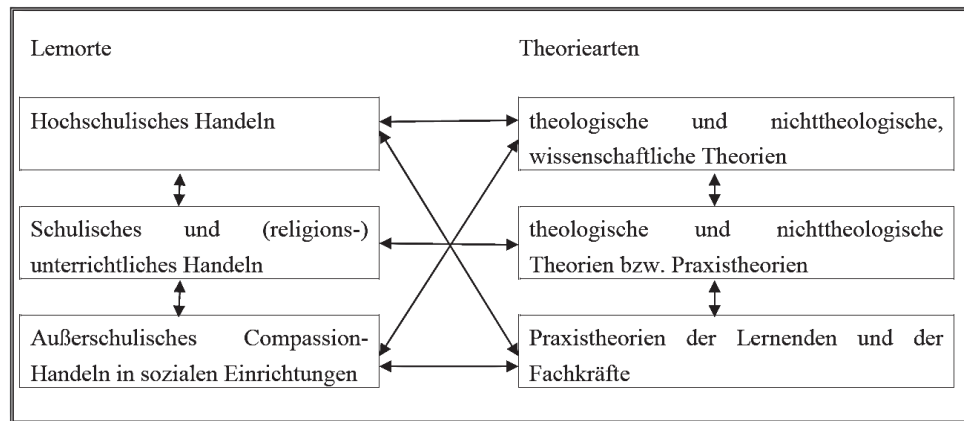


Abb.: Relationierung von Lernorten und Theoriearten

3.2 Realistischer, religionssensibler Compassion-Diskurs

In Ergänzung bisheriger Modelle einer Diskursethik, welche v. a. auf argumentative Diskurskompetenzen abheben, ist Compassion-Bildung wesentlich auf einen Diskurs verwiesen, der realistisch auf Wirklichkeit bezogen bleibt. Aus diesem Grund ist neben dem Basismodell eines solchen Diskurses auf Arten des religionssensiblen Compassion-Unterrichts einzugehen.

• Das Basismodell des realistischen Diskurses

Fritz Oser²⁹ entwarf auf der Grundlage des entwicklungsorientierten Ansatzes von Lorenz Kohlberg einen Diskursansatz, der „stärker die subjektiven, sozialen und kommunikativ-prozessualen Bedingungen für die Auseinandersetzung um eine moralisch begründete Problemlösung in konkreten Situationen“³⁰ berücksichtigt. Seinen Ansatz entfaltet er in der Beschäftigung mit der Diskursethik von Karl-Otto Apel³¹ und Jürgen Habermas³², welche eine „ideale Kommunikationsgemeinschaft“ voraussetzen, in welcher „Handlungsprobleme einer Lösung zugeführt werden können, die den die menschliche Gemeinschaft und die Autonomie des Einzelnen tragenden Prinzipien entspricht.“³³ Die Differenz zwischen einer solchen idealen Kommunikationsgemeinschaft und der Realität in einer Schule ist aber erheblich. Denn während auf der einen Seite das „letzte Ziel die Normbe-

²⁹ Vgl. Fritz Oser, *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs*, Opladen 1998.

³⁰ Fritz Oser, *Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung*, in: Wolfgang Edelstein u. a. (Hg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*, Weinheim 2001, 63–89, hier: 84.

³¹ Vgl. Karl-Otto Apel, *Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*, Frankfurt a. M. 1988.

³² Vgl. Jürgen Habermas, *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt a. M. 1983; ders., *Gerechtigkeit und Solidarität. Eine Stellungnahme zur Diskussion über „Stufe 6“*, in: Wolfgang Edelstein; Gertrud Nunner-Winkler (Hg.), *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*, Frankfurt a. M. 1986, 291–318; ders., *Erläuterungen zur Diskursethik*, Frankfurt a. M. 1991.

³³ Oser, *Acht Strategien* (wie Anm. 30), 84 und die folgenden Zitate.

gründung an sich ist,“ geht es auf der anderen Seite um „Lernen in stets durch ungünstige Randbedingungen belastete, durch mancherlei Kommunikationsschranken begrenzte und durch die kognitiven Fähigkeiten und den Stand der sozialen Entwicklung der Beteiligten begrenzte Problemlöseprozesse.“ Das Lösen solcher Probleme hat in diesem Ansatz zwar Vorrang vor der grundsätzlichen Begründung der Norm, doch ist zu fragen, welche Probleme überhaupt in den Blick kommen.

Die Habermas'sche Theorie des kommunikativen Handelns, deren Kern der herrschaftsfreie Dialog ist, wurde von Axel Honneth im Blick auf die Frage nach den vorwissenschaftlichen Ursprüngen konkretisiert. Er sieht in der „Einwurzelung in vorwissenschaftliche Erfahrungen“³⁴ die Möglichkeit, die Kritik in einer kritischen Gesellschaftstheorie von der theoretischen Entscheidungsebene auf die alltäglichen Erfahrungsebenen zu bringen, um sie so im Bewusstsein des Menschen verankern zu können. Durch diese Einwurzelung kann also an eine unmittelbare Erfahrbarkeit beim einzelnen angeknüpft werden, von der eine Entwicklungsperspektive in Richtung reflektierte, religionsensible, sozialverpflichtete Haltungen ausgehen könnte.

Die Begegnung mit hilfsbedürftigen Menschen im Sozialpraktikum kann eine realistische Chance bieten, unbemerkten und unfruchtbaren Einwurzelungen im natürlichen Leben eine solche Einwurzelung entgegen zu setzen, dass individuelles Handeln mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit in einen Bedingungszusammenhang gebracht wird, aus dem sich konkrete Handlungsperspektiven für die ethische Bildung in der Schule mit religiösen Deutungsoptionen ergeben.

• *Arten des religionssensiblen Compassion-Unterrichts:
Entscheidungstypen und Kriterien*

Es wäre kontraproduktiv, wenn stets ein vollständiger realistischer, religionssensibler Compassion-Diskurs zur Entwicklung religionssensibler, sozialverpflichteter Haltungen im Unterricht angestrebt würde. Nötig sind vielmehr für Lehrkräfte Kriterien, deren Berücksichtigung Hinweise für die angemessene Einschätzung über die Notwendigkeit eines vollständigen realistischen, religionssensiblen Diskurses bzw. einer gestuften Bezugnahme im Unterricht beinhalten. Für unseren Zusammenhang sind fünf Entscheidungstypen maßgebend, die mindestens ein und maximal fünf Kriterien berücksichtigen.

a) Vermeidung

Obwohl ein Wissen um die Notwendigkeit sozialverpflichteter Haltungen vorhanden ist (Kriterium a), vermeidet die Lehrperson Verantwortung für den realistischen Diskurs zu übernehmen,³⁵ weil sie beispielsweise die kognitive Wissensvermittlung als alleinige Aufgabe der Schule ansieht.

³⁴ Axel Honneth, *Das Andere der Gerechtigkeit*, Frankfurt a. M. 2000, 96.

³⁵ Vgl. Oser, *Ethos* (wie Anm. 29), 70.

b) Delegation

Die Lehrperson akzeptiert zwar die Verantwortung für sozialverpflichtete Haltungen, es fehlt aber der Wille, sich für diese Haltungen bildend zu engagieren (Kriterium b), weshalb die Verantwortung an andere (Kollegen, Schulleitung, Eltern) oder Institutionen (kirchliche Gemeinde) weitergegeben wird. Eine Delegation an andere Fachkräfte kann zwar sinnvoll sein, aber es fehlt die Einsicht in die Notwendigkeit der kommunikativen Organisation des Diskurses, also das Einfördern der Rahmenbedingungen für die Auseinandersetzung mit sozialverpflichteten Haltungen, damit sich die Beteiligten im Bildungsprozess öffnen können.³⁶

c) Alleinentscheidung

Trifft eine Lehrkraft in Bezug auf den Diskurs, ohne die Lernenden miteinzubeziehen, allein Entscheidungen, setzt sie unmittelbar alles ein, was an „Strategien zur Verfügung steht und einigermaßen legitim ist, um ein meist intuitiv als richtig empfundenes Verhalten“ von Lernenden zu erreichen. Ein Verhalten nach diesem Entscheidungstyp ist schnell und effizient, doch weist es auch eine „diskursfeindliche Seite“ auf. „Sowohl die Intuition als auch das schnelle Eingreifen können unzweckmäßig“ sein. Dieses „Handeln stellt eher eine Art Regulierung“ als eine Koordination von Verpflichtungsansprüchen dar und „meistens müssen die Betroffenen die Mitteilungen des Alleinentscheiders als Handlungsbefehle verstehen.“³⁷ Hier ist die Realisierung einzelner sozialverpflichteter Handlungen (Kriterium c) nicht an den unmittelbaren Diskurs zurückgebunden. Selbst wenn Strategien der Diskussion eingesetzt werden, geschieht dies, ohne dass der Diskurs tatsächlich ermöglicht wird. Denn es nützt wenig, wenn compassionbezogene Inhalte „lediglich ‚aufgetischt‘ werden.“³⁸ Vielmehr geht es darum, die divergierenden Aussagen zu koordinieren, indem sie zu den Prinzipien der Gerechtigkeit suchenden Compassion in ein Verhältnis gesetzt werden. Die Lerngruppe kann sich Schritt für Schritt angesichts eigener Erfahrungen im Sozialpraktikum bestimmten Aufgabenstellungen in am besten erreichbarer Weise annähern. Folglich herrscht eine Art „eingeschränkter Universalismus“ vor, weil zwar nach der Verallgemeinerbarkeit der Aufgabenstellung gesucht wird, aber nicht in Form einer Generalisierung, sondern für die je spezifische Situation angemessen. Die auf dem Hintergrund des Sozialpraktikums als unmittelbar drängend wahrgenommenen Fragestellungen sollen befriedigend geklärt werden.

d) Unvollständiger realistischer, religionssensibler Compassion-Diskurs

Die Lehrperson bespricht sich mit den Lernenden, glaubt sie zu verstehen und entscheidet aber allein. Im Unterschied zur Alleinentscheidung werden die Lernenden als Mitreflektierende eingeschätzt. Im Unterschied zum vollständigen Diskurs übernimmt die Lehrkraft die Bürde der Entscheidung, was impliziert, dass sie die „Wahrhaftigkeit nicht ganz der anderen Person zumutet, nicht die vollständige Notwendigkeit des Wissens um die to-

³⁶ Vgl. ebd., 73.

³⁷ Alle Zitate ebd., 77 f.

³⁸ Oser, Acht Strategien (wie Anm. 30), 85 und das folgende Zitat.

tale Vernunft“ annimmt, „nicht die volle gleichberechtigte Verantwortungsübernahme im Handeln unterstellt, sondern nur jeweils einen Teil davon. Das letzte Wort behält sich diese Person selbst vor.“³⁹

Dabei nimmt die Lehrperson an, dass die Beteiligten sich an den Verpflichtungsaspekten des Religiösen und Sozialen orientieren und Einsicht in deren Selbstverpflichtung erlangen können (Kriterium d: Annahme von Einsichtsfähigkeit). Mit anderen Worten: Es wird der gute Wille unterstellt, dass sich die Einsicht entwickeln kann, warum jeder der Beteiligten so und nicht anders handeln muss.⁴⁰

Lehrpersonen sollten durch ihre Haltung zeigen, dass sie es allen Lernenden zutrauen, die Balance zwischen Dimensionen des Religiösen und Ethischen so herzustellen, dass eine gute, der Situation immer angemessenere und vertretbarere Handlung erreicht bzw. reflektiert wird.

e) Vollständiger realistischer, religionssensibler Compassion-Diskurs

Die Lehrkraft unterstellt hier nicht nur „vernünftiges Verstehen“, sondern mutet den Lernenden auch die Fähigkeit zum selbstständigen Handeln und zur eigenständigen Einsicht zu (Kriterium e). Die Rolle der Lehrperson kann hier sehr unterschiedlich interpretiert werden, von rezeptiver Teilhabe bis aktiver Teilnahme. Grundsätzlich ist die Lehrperson nicht nur distanzierte Beobachterin oder Kontrolleurin, sondern auch aktiv Beteiligte im doppelten Sinne: einerseits mit erfahrungsbezogenen Einblicken in die entsprechenden sozialen Lebenswelten und andererseits in den Bildungsprozessen. Dabei kann sie ihre Meinung äußern, die von Bedeutung ist, weil sie ein „Mensch mit Wissen, mit Erfahrung und mit Können“⁴¹ ist. Ihre Urteile können zwar ebenso wie die der anderen kritisiert werden, aber sie kann auf diese Weise Richtungen und Versuche anstoßen, die die Entwicklung von religionssensiblen, sozialverpflichteten Haltungen ermöglichen. Theologisch könnte man hier auch von sensiblem Anbieten eines Zeugnisses sprechen.

Insgesamt scheint es wichtig, dass die Situation hinsichtlich des notwendigen Entscheidungstyps richtig eingeschätzt wird, da nicht immer die Vollform des Diskurses die bestmögliche Vorgehensweise darstellt.

3.3 Videobasierte Ausblicke

Zu den mittlerweile recht verbreiteten Erhebungsverfahren gehört die Videografie.⁴² Die folgenden Ausblicke stützen sich auf sechs im Videolabor der Universität Augsburg mit drei Kameras und an der Decke installierten Mikrofonen videografierten, auf das Sozialpraktikum bezogenen, transkribierten Unterrichtseinheiten (zwischen 60 und 126 Minu-

³⁹ Ebd., 82.

⁴⁰ Vgl. Oser, Ethos (wie Anm. 29), 68.

⁴¹ Ebd., 85.

⁴² Vgl. Ulrich Riegel, Videoanalyse, in: WiReLex (2017) 1, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100229/> (abgerufen am 21.06.2017).

ten Länge): zwei davon in einer neunten Klasse Hauptschule (Regelklasse) und vier in einem Kurs zur Erlangung des Hauptschulabschlusses in Augsburg. Eine Videoaufzeichnung erfolgte vor dem Praktikum, die übrigen danach.

Für unseren Kontext beziehe ich mich v. a. auf eine Unterrichtseinheit zum Barmherzigen Samariter in der neunten Klasse, die nach der dokumentarischen Methode⁴³ ausgewertet wurde. Diese qualitative Herangehensweise ergänzt und konkretisiert quantitative Forschung zum Verstehen dieses Gleichnisses.⁴⁴ Weil das Bibelverständnis von der Lernausgangslage abhängt, wurde sie möglichst gut diagnostiziert.⁴⁵ Milieuspezifisch waren die Lernenden vorwiegend als Prekäre und Materialistische Hedonisten einzustufen, was bei der Gestaltung des auf die biblische Erzählung bezogenen Unterrichts⁴⁶ insofern mitberücksichtigt wurde, als erlebnisorientierte und die Emotionen berücksichtigende Unterrichtsmethoden gegenüber rein textorientierten und kognitiven bevorzugt wurden.

Thematisch berücksichtigt wurden v. a. folgende Elemente: Vortrag des biblischen Textes durch die Lehrperson; intensive, vom Verstehenshorizont der Lernenden ausgehende Texterarbeitung (z. B. Was wird heute mit Wein gemacht, was damals? Der Samariter war der Feind des Hilfsbedürftigen.); intensive Texterschließung (In Gruppenarbeit fanden die Lernenden unterschiedliche Argumente, warum der Levit, der Priester und der Samariter von heute aus betrachtet so gehandelt haben.); Darstellen der Beispielerzählung als Fotoaufnahmen und deren Auswertung.

Zusammenfassend ist herauszustellen:

Symbolische Gestaltung: Die Simulation der biblischen Erzählung als symbolisierende Unterrichtsgestaltung eröffnet einen Erfahrungsraum, welcher rein kognitive Überlegungen überwindet und subjektorientierte Wahrnehmungen erlaubt. Beispielsweise scheint es kein Zufall zu sein, dass die Szene des Überfalls in der ausgewählten Klasse sehr ausführlich und mit viel Hingabe dargestellt wurde, denn alle an dieser Szene Beteiligten kannten Gewalt aus ihrem Alltag und wurden bereits gerichtlich zu Sozialstunden verurteilt.

Religiöse Profilierung: Das Ineinander von religiösen und alltäglichen Deutungen scheint für die religiöse Profilierung des Projektes von großer Bedeutung zu sein. So ermöglicht das Hineinlesen von heutigen alltäglichen Erfahrungen der Lernenden in die biblische Erzählung eine erste Deutung im Sinne einer Verschränkung von heutiger, alltäglicher und vergangener, religiöser Deutung. Diese teilweise grenzüberschreitende, aber auch Grenzen überwindende Aneignung in einem durch Simulation entstandenen Zwischenraum, ist mit Hilfe von Reflexionen wieder auf Distanz zu bringen, beispielsweise mittels Vergleich mit heutigen Gewaltszenen und dem Verhalten der umstehenden Menschen. Nicht zuletzt ist das helfende Handeln des barmherzigen Samariters mit dem

⁴³ Vgl. z. B. Ralf Bohnsack; Iris Nentwig-Gesemann; Arnd-Michael Nohl (Hg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*, Opladen 2001.

⁴⁴ Vgl. Joachim Theis, *Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter*, Stuttgart 2005.

⁴⁵ Vgl. Mirjam Schambeck, *Bibeldidaktik*, in: WiReLex (2015) 10, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100038/> (abgerufen am 21.06.2017).

⁴⁶ Vgl. Joachim Theis, *Einstellungen zur Bibel, von Jugendlichen*, in: WiReLex (2017) 2.3, <http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100267/> (abgerufen am 21.06.2017).

helfenden Handeln der Lernenden im Praktikum zu konfrontieren, was diese zunächst überraschte, da sich die Kontexte des Helfens doch deutlich unterscheiden. Dieses Vorgehen eröffnet aber eine mögliche, heutige religiöse Deutung auf Seiten der Lernenden.

4. Fazit

Die hier entfalteten Ausführungen zeigen auf, dass kirchliches Engagement im Bereich ethischer Bildung Früchte trägt. Deutlich wird aber auch, dass v. a. in Bezug auf die religiöse Profilierung noch viel Arbeit zu tun ist.

In the practice and teaching project Compassion learners do an internship at a social institution, accompanied before and after by school sessions, in which the experiences will be prepared as well as reflected. Although this project, which has been developed at church-sponsored schools, can be seen as an initiation for involvement with and commitment to the church, there are certain obvious risks, as for example religious invisibility. Therefore, indications are necessary on how to develop connections between places of learning and reflections on theory, but also to generate not only an understanding of a realistic, religion-sensitive discourse on Compassion, but also the potential for further development on the basis of videographed lessons.