UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln: das Compassion-Projekt an staatlichen Schulen als kritisch-konstruktiver Beitrag zur Bildung verantwortlicher Heranwachsender

Manfred Riegger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Riegger, Manfred. 2003. "Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln: das Compassion-Projekt an staatlichen Schulen als kritisch-konstruktiver Beitrag zur Bildung verantwortlicher Heranwachsender." In *Mittendrin statt nur dabei: Christentum in pluraler Gesellschaft*, edited by Klaus Arntz, Johann Evangelista Hafner, and Thomas Hausmanninger, 166–86. Regensburg: Pustet.

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/

Klaus Arntz, Johann Ev. Hafner,
Thomas Hausmanninger (Hrsg.)

Mittendrin statt nur dabei

Christentum in pluraler Gesellschaft

Verlag Friedrich Pustet
Regensburg

Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln

Das Compassion-Projekt an staatlichen Schulen als kritisch-konstruktiver Beitrag zur Bildung verantwortlicher Heranwachsender

Manfred Riegger

„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]

Mit diesem Witz charakterisiert Peter L. Berger den Umgang der Menschen miteinander. Die geschilderte Einstellung kommt zwar nicht erst in den letzten Jahren vor, jedoch ist sie aufgrund von Ausdifferenzierungs-, Individualisierungs- und Enttraditionalisierungsprozessen in radikalisierter Form in unserer heutigen pluralen Gesellschaft anzutreffen. Weil ich dies nicht lediglich als Defizit beklagen will, frage ich im Folgenden zunächst nach den Herausforderungen der Pluralität für die Religionsdidaktik, auf welche das vorwiegend an Schulen in kirchlicher Trägerschaft entwickelte Compassion-Projekt eine Antwort sein könnte (2). Sodann lote ich Anknüpfungspunkte für eine Implementierung desselben im staatlichen Schulsystem aus (3), skizziere ein hierfür weiterentwickeltes Konzept (4) und schließe mit Ergebnisse des Projektes im Spiegel von Schüleräußerungen (5) sowie einem Resümee (6).

1. Pluralität als Herausforderung für die Religionsdidaktik

Pluralität als Herausforderung für die Religionsdidaktik wird hier im Blick auf den Verwendungszusammenhang thematisiert. Deshalb ist zunächst festzuhalten, dass schon die Würzburger Synode 1974 die gesellschaftlich zu konstatierende *Pluralität* als Herausforderung aufnahm und zwar dahingehend, dass im Religionsunterricht nicht nur die gläubigen Schüler/innen, sondern ebenso die suchenden oder im Glauben angefochtenen und die sich als ungläubig betrachtenden Schüler/innen anzusprechen sind.[2] Ging die Synode noch davon aus, dass die nichtgläubigen Heranwachsenden Einzelfälle sind, so ist die heutige Situation differenzierter zu betrachten.

Erst in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts setzt in der deutschen Religionspädagogik eine bewusste, systematische und wissenschaftliche Thematisierung dieser Problematik ein.[3] Heute kann als gesichert gelten, dass in den Klassenzimmern verschiedenste religiöse Einstellungen anzutreffen sind,[4] die mannigfaltige Differenzen[5] aufweisen und somit nicht mehr über einen Kamm geschoren werden können. Dabei besteht wohl weitgehende Einigkeit über die Grenzen der Säkularisierungsthese, bei der von einem allmählichen, völligen Verschwinden der Religion ausgegangen wird.[6] Ebenso dürfte kaum ein Zweifel darüber bestehen, dass ein Übergang vom Theorem 'Säkularisierung' hin zu 'Pluralisierung', als Vielgestaltigkeit von Religion und Religiosität, nicht unerhebliche Konsequenzen für die Religionspädagogik zeitigt[7]. Auf diesem Hintergrund ist für den heutigen Religionsunterricht davon auszugehen, dass er zur Bildung und Erziehung der Heranwachsenden dienlich sein soll, um diese zu befähigen, ihr Leben und die sich damit stellenden Aufgaben, Veränderungen und Krisen selbst zu gestalten und zu bewältigen.[8] Ein solcher Religionsunterricht muss ebenso seinen umfassenden Bildungsauftrag[9] wie die schultheoretischen Bezüge[10] deutlich machen. Auch lässt sich dann fächerübergreifender bzw. -verbindender Unterricht begründen,[11] bei dem der konfessionell verantwortete Religionsunterricht einerseits eine tragende Rolle einzunehmen im Stande ist und andererseits interreligiöses Lernen[12] nicht nur nach einem Zusammenwachsen verschiedener Konfessionen, sondern nach den Konsequenzen einer voranschreitenden Globalisierung fragen kann.[13] Mit einem so begründeten Religionsunterricht, kann in der Öffentlichkeit in

diesem umfassenden Sinne vertreten werden, was Religionsunterricht ausmacht und was dessen Aufgaben sind.[14]
Die eben skizzierten Begründungsversuche könnten allerdings dann ins Leere laufen, wenn sich herausstellen würde, dass eine religiöse Ansprechbarkeit der Heranwachsenden im Religionsunterricht für religiöse Bildung kaum mehr für möglich erachtet wird, weil sich aufgrund von Wissens-, Erfahrungs- und Sprachdefiziten auf Seiten der Schüler/innen ein so großer Graben zwischen der christlichen Tradition und dem modernen Selbstbewusstsein auftut, dass er als unüberbrückbar anzusehen sei. Bringt man jedoch die angedeuteten Erkenntnisse in ein Bild, so zeigt sich dieser Graben weniger als tiefe Schlucht, sondern vielmehr als eine „Flusslandschaft mit vielen Verzweigungen, Biotopen, Zuflüssen und toten Armen".[15] In einer solch differenzierten Landschaft dürfte die Übersichtlichkeit nicht gerade hoch ausfallen, womit es auch für die einzelnen Religionslehrpersonen immer schwieriger wird, herauszufinden, welche spezifischen Erfahrungen der Schüler/innen sich wie und mit welchen Erfahrungen des christlichen Glaubens verbinden lassen.

Eine meines Erachtens viel versprechende Möglichkeit, diese Situation der unübersichtlichen Pluralität ernst zu nehmen und gleichzeitig Anknüpfungsmöglichkeiten für religiöse Bildung im Religionsunterricht in der heutigen pluralen Gesellschaft zu eröffnen, bietet das breit angelegte Unterrichts- und Praxisprojekt 'Compassion', bei dem es im Kern um eine Synthese von praktischen Erfahrungen von SchülerInnen in sozialen Einrichtungen und darauf bezogenem Unterricht geht. Bei einem solchen Projekt wird nämlich der Knotenpunkt des Pluralismusproblems, der „Umgang mit Differenz"[16] so präzisiert, dass Differenz für Lehrende wie Schüler/innen konkret wird, nämlich in Bezug auf fremde, hilfsbedürftige Menschen.

2. Anknüpfungspunkte für eine Implementierung des Compassion-Projektes im staatlichen Schulsystem

Bekannt geworden ist das Compassion-Projekt als eine Initiative der Freien Katholischen Schulen in Deutschland.[17] Auf die analoge Entwicklung zum sozialen und diakonischen Lernen auf evangelischer Seite sei hier ausdrücklich hingewiesen.[18] Der Name Compassion ist programma-

tisch zu verstehen und nicht einfach ins Deutsche zu übersetzen.[19] Gemeint ist damit eine „Haltung der Mitmenschlichkeit und 'Mitleidenschaft', die durch kein Gesetz und keine Politik verordnet werden kann und ohne die eine Gesellschaft doch nicht auskommt".[20]

Die positive Beachtung, die dieses vor allem an Schulen in kirchlicher Trägerschaft durchgeführte Projekt in der Religionspädagogik erfährt, ist vielfältig. So lassen sich nach Georg Langenhorst an ihm die „konkreten und ganz realistischen Chancen des diakonischen orientierten sozialen Lernens"[21] ablesen, als „besonders geeignet" sieht Robert Ebner es „für den gemeinsamen Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten"[22] an, Markus Schiefer Ferrari erblickt darin einen hoffnungsvollen schulischen Neuansatz,[23] Elisabeth Reil sieht in diesem Projekt konkrete Lernschritte für ein ethisches Lernen im Schulalltag,[24] Andreas Benk eine unverzichtbare Erfahrungsorientierung der Moralpädagogik,[25] Brigitte Fuchs wesentliche Ziele der Schulpastoral[26] und Ralph Sauer eine „fruchtbare Kooperation zwischen Fundamentaltheologie und Religionspädagogik"[27] verwirklicht um nur einige Aussagen herauszugreifen. Im Folgenden wird eine Fokussierung auf mögliche Bedingungen vorgenommen, die eine Implementierung und Umsetzung im staatlichen Schulsystem erlauben könnte.

2.1 Jugendliche heute

„Betrachtet man schulpädagogische Veröffentlichungen einerseits und Darstellungen aus der Jugendforschung andererseits, könnte man meinen, dass Schüler und Schülerinnen keine Jugendlichen sind oder dass umgekehrt Jugendliche nicht zur Schule gehen."[28] Um aus dieser Beobachtung Konsequenzen zu ziehen, wird ein Blick auf die in unserer Gesellschaft aufwachsenden Jugendlichen als notwendig angesehen.

Entgegen dem verbreiteten Vorurteil, dass Jugendliche uninteressiert, unbeteiligt und nur auf das eigene Fortkommen bedacht sind, stellt die 14. Shell-Studie „Jugend 2002" fest, dass 76% der Jugendlichen in ihrer Freizeit gesellschaftliche Aktivitäten, worunter auch individuelle Aktivitäten und Aktivitäten in Familie, Verwandtschaft, Freundeskreis und Nachbarschaft fallen, zumindest gelegentlich ausüben.[29] Bestätigt wird zudem ein Trend, der schon in anderen Studien[30] ähnlich zu beobachten war: „Aspekte der Selbstentfaltung und der Selbstzurücknahme stehen in

der heutigen Jugend eher im *Einklang* als in Opposition"[31], womit kein Gegensatz zwischen Haltungen, die an Eigeninteressen und Haltungen, die an Altruismus orientiert sind, auszumachen ist. Verstärkend kommt hinzu, dass ein breites, noch nicht gehobenes Potential an Engagement bei Jugendlichen festgestellt wurde.[32] Als ersten Anknüpfungspunkt für eine Implementierung kann festgehalten werden, dass Jugendliche grundsätzlich zu Engagement, wie es im Sozialpraktikum gefordert wird, bereit sind, insofern es zeitlich begrenzt ist, sie es für sinnvoll erachten und es von ihnen selbst gewollt wird.[33] Neben diesem sozialen Aspekt, ist weiterhin auf einen religiösen einzugehen.

Über die Feststellung einer bei heutigen Jugendlichen kaum noch vorhandenen Religiosität (Gottesglauben) hinaus,[34] scheinen mir Antworten von Jugendlichen aufschlussreich zu sein, worin sie den 'Wert des christlichen Glaubens'[35] sehen. Angeführt werden: „der Glaube stiftet zu bestimmten Handlungen an (z. B. Einsatz für Benachteiligte), er kann dem Leben Orientierung, Geborgenheit und Sicherheit geben, er schenkt Mut zum Leben, usw." Ohne christlichen Glauben auf einen funktionalen Aspekt beschränken zu wollen, scheint es mir doch erwähnenswert, dass zwei Drittel der befragten Jugendlichen es für glaubwürdig halten, wenn Menschen sagen, dass sie solche Erfahrungen gemacht haben, obwohl nur 20% selbst solche Erfahrungen kennen, sich jedoch 50% solche Erfahrungen wünschten. Als weiteren Anknüpfungspunkt kann somit ein Wunsch nach Erfahrungen mit Religion und Glaube angesehen werden, insofern dieser Wunsch Inhalt einer öffentlichen Reflexion werden kann[36] und die Grenze einer direkten Inszenierung von religiösen Erfahrungen im Klassenzimmer nicht überschritten wird.[37]

Über die aufgezeigten Anknüpfungspunkte inhaltlicher Art hinaus, sind die „Konstruktionsbedingungen von Werten" und die „Reaktion der Individuen auf die strukturelle Individualisierungszumutung" zu betrachten.[38] Bedeutsam ist hier, dass auch bei einer vorhandenen Wertevielfalt in der Gesellschaft nicht jede/r Einzelne das „'Werterad' jeweils neu erfinden, sondern auf gesellschaftlich vorhandene Vorräte an Orientierungsmustern zurückgreifen und individuell neu und diese oftmals scheinbar widersprüchlich kombinieren"[39] muss. Besonders bemerkenswert ist dies im Blick auf prosoziale Werte, bei denen es entscheidend ist, „ob diese angesichts struktureller Veränderungen unhintergehbarer Selbstthematisierung der Individuen egoistisch und hedonistisch oder auf

andere und auf soziale Zusammenhänge hin gestaltet"[40] werden. Von nicht unerheblicher Bedeutung scheint es mir deshalb zu sein, dass in Bezug auf die Entwicklung von sozialverpflichteten Haltungen auf die „Passgenauigkeit"[41] von Erwartungen einerseits und Gelegenheiten einer Umsetzung andererseits reflektiert wird. Denn was nützt es, wenn in der Schule über solche Haltungen geredet wird, die Jugendlichen für sich aber weder Orte noch Gelegenheiten der Erprobung sehen. Insofern im Compassion-Projekt diese Aushandlungsprozesse theoretisch wie praktisch thematisiert werden, liegt hier ein weiterer Anknüpfungspunkt vor.

Zusammenfassend scheint in Bezug auf die gesellschaftlichen Bedingungen eine Implementierung des Projektes im staatlichen Schulsystem möglich zu sein. Da aber mit der Einführung desselben sich die Schule insgesamt verändern kann, muss ferner auf diese Veränderungsprozesse eingegangen werden. Damit berühren wir das Thema der pädagogischen Schulentwicklung, wobei der Blick auf die Einzelschule im Vordergrund steht.

2.2. *Pädagogische Schulentwicklung*

Die vielen vorhandenen konzeptionellen Ansätze für einzelschulische Entwicklung lassen sich in einem 'Drei-Wege-Modell' der Schulentwicklung[42] beschreiben: Es beinhaltet die drei Wege 'Organisationsentwicklung', 'Unterrichtsentwicklung' und 'Personalentwicklung', die Persönlichkeitsentwicklung impliziert. Denkt man in 'Systemzusammenhängen', so führt jeder Weg notwendig zu den anderen. Wird beispielsweise versucht, das Compassion-Projekt in einer Schule einzuführen, so müssen Lehrende ihre bisherigen beruflichen Alltagsroutinen zum Teil hinterfragen und ändern. Ebenso verändert sich die Schulorganisation und der Ablauf des Schuljahres. Bezüglich des Unterrichts erfolgt eine Öffnung auf Lebenswelten hin, die in der Schule sonst real so nicht vorkommen und für die Schüler/innen Neues bringen. Dieser skizzierte innerschulische Systemzusammenhang ist noch um den außerschulischen zu ergänzen. Dem „Umfeld [...] der Schule gehören Eltern, 'Abnehmer' (Betriebe, Universitäten), die Presse, der Stadtteil, der Schulträger und die Schulaufsicht" an. Besonders in Bezug auf die Elternarbeit dürfte bei der Implementierung des Compassion-Projektes eine Intensivierung angezeigt sein.

Wird versucht, pädagogische Neuerungen – um eine solche handelt es sich beim Compassion-Projekt – in einer Schule einzuführen, so gilt als gesichertes Ergebnis der Implementationsforschung,[43] dass pädagogische Innovationen sich über „'administrative Machtstrategien', also über dienstliche Weisungen und Richtlinien von oben nur begrenzt durchsetzen lassen".[44] Notwendig erscheint vielmehr eine „Einbeziehung der Subjekte in den Innovationsprozeß",[45] welche die Neuerungen ja umsetzen sollen.

Ferner wird immer wieder festgestellt, dass ein Innovationsvorhaben in einer Schule zwar beschlossen, aber nicht realisiert wird. Erklärungen für eine solche 'Implementations-Lücke'[46] stehen noch aus. Wenn eine solche Lücke nicht notwendig zur Einführung von Neuerungen gehört – und dafür sehe ich kaum Gründe – dann erhebt sich die Frage, ob die Implementation einer Neuerung durch interne Prozesse nicht so gesteuert werden kann, dass sie unmittelbar umgesetzt wird. Untersucht man jedoch die Schule, in der diese Prozesse ablaufen sollen, auf ihre Organisationsmerkmale hin, so wird deutlich, dass die Wirklichkeit des 'sozialen Systems Schule'[47] eine Komplexität aufweist, die es von außen kaum möglich erscheinen lässt, zu ergründen, ob und wie derartige interne Prozesse so gesteuert werden können, dass die Einzelschule als soziale Organisation zu lernen im Stande ist.

Auf solchem Hintergrund entwickelte ich ein Forschungskonzept für die empirisch kontrollierte Implementierung bzw. Umsetzung des Compassion-Projektes an staatlichen Schulen und setzte es in einem Modellprojekt um.[48]

3. Das Compassion-Konzept an staatlichen Schulen

Im Folgenden wird ein Compassion-Konzept als Praxis- und Unterrichtsprojekt für staatliche Schulen in Grundlinien dargestellt (4.1) und thesenartig charakterisiert (4.2). Aufgrund meiner wissenschaftlichen Beschäftigung erfolgt eine gewisse Konzentration auf staatliche Haupt- bzw. Realschulen, insbesondere auf die jeweiligen 9. bzw. 10. Jahrgangsstufen, welche die Abgangsklassen bilden. Dies sollte jedoch nicht dahingehend missverstanden werden, als wäre eine Umsetzung auf diese Schultypen beschränkt.

3.1 Grundlegende Elemente

Die folgenden Aspekte beziehen sich auf das Compassion-Projekt als Schulprojekt innerhalb einer staatlichen Schule, d. h. es wird ein Rahmen umrissen, in welchem fachspezifische Ausführungen kaum Berücksichtigung erfahren.

- *Zielspektrum*

Primäres Ziel dieses Projektes ist die verantwortete Beschäftigung mit dem Sozialen in einer lebensnahen Lernsituation.[49] Angestrebt wird eine Auseinandersetzung mit und eine Entwicklung von „sozialverpflichteten Haltungen wie Hilfsbereitschaft, [...] Kommunikation, Kooperation und Solidarität mit Menschen, die aus welchen Gründen auch immer auf die Hilfe anderer angewiesen sind".[50] Im Zentrum steht 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 Mitleidsgefühlen noch um das direkte Bewirken von bestimmten Verhaltensweisen.

Sekundäres Ziel ist die berufliche Orientierung[51] bzw. die Orientierung über Einsatzorte während des Zivildienstes bzw. eines Freiwilligen Sozialen Jahres, für diejenigen Schüler/innen, für welche dieses Ziel einschlägig ist. Dies ist gerade deshalb besonders zu betonen, da aufgrund der Möglichkeit einer intensiven Thematisierung des sozialen Bereichs im schulischen Alltag, auch eine entsprechend angemessene Begleitung von Seiten der Schule stattfinden kann.

- *Voraussetzungen*

Um das skizzierte Zielspektrum auch in der Umsetzung zu erreichen, werden folgende Voraussetzungen als notwendig erachtet:[52]

1. Das *Praktikum in sozialen Einrichtungen* wird im Rahmen eines Betriebspraktikums im schulischen Alltag umgesetzt. Das gesamte Projekt bekommt dadurch eine rechtliche Verortung und einen Sitz im alltäglichen Leben. Findet bereits im Schuljahr zuvor ein Be-

triebspraktikum statt, so ist es sinnvoll, dass bei der Wahl der Praktikumsstellen darauf hingewiesen wird.

2. *Jeder* Schüler und *jede* Schülerin einer Klasse bzw. einer Jahrgangsstufe leistet ein Sozialpraktikum ab. Dieses kann in Kindergärten, Kinderheimen, Kinderhorten, Förderschulen, Krankenhäusern, Sozialstationen, Werkstätten für Menschen mit Behinderungen, Aussiedler- bzw. Asylbewerberwohnheimen, Altenheimen usw. absolviert werden. Eine Woche übernehmen die Schüler/innen dort einen 'pflegerischen' Dienst. Dabei machen sie je unterschiedliche persönliche Erlebnisse. Diese können unter die Haut gehen, können angenehm oder unangenehm, freudig oder traurig, anziehend oder abstoßend, abhärtend oder Mitleid erregend sein.
3. Für die *Klassengemeinschaft* ist das Praktikum von besonderer Bedeutung, da alle Schüler/innen in der Klasse, in der Begegnung untereinander ihre Erlebnisse besprechen können. Die einzelnen Schüler/innen erleben auch an ihren Mitschüler/innen Betroffenheit und erfahren von Schwierigkeiten, Bedrücktsein, Erleichterung und Können.
4. Die *unterrichtliche Begleitung* ist zentraler Bestandteil dieses Projektes. In möglichst vielen Fächern, in fächerübergreifenden und fächerverbindenden Themenstellungen werden die Schüler/innen auf das Praktikum vorbereitet, ihre Erlebnisse und Erfahrungen werden nach dem Praktikum aufgegriffen und letztlich bewertet. Nicht unterschätzt werden sollte die Bedeutung der *individuellen Begleitung* der Schüler/innen insbesondere in Bezug auf die angemessene Wahl der Praktikumsstellen.
5. Die *Lehrenden* besuchen ihre Schüler/innen am Ort ihres Praktikums und erleben selbst die verschiedenen Tätigkeiten und das Verhalten der Heranwachsenden. Diese Beobachtungen und persönlichen Erlebnisse von Jugendlichen und Lehrenden können im Unterricht in den einzelnen Fächern aufgegriffen werden. Durch das persönlich Erlebte können auch auf den Lehrplan bezogene Themen eine kaum für möglich gehaltene Spannung erlangen.
6. Jede/r Beteiligte erhält über ihr/sein Sozialpraktikum von der Stelle, an der sie/er dieses abgeleistet hat, ein *Zertifikat*, in dem der Arbeitsplatz beschrieben und die Leistungen gewürdigt werden. Ebenso erfolgt eine positive Würdigung im *Schulzeugnis*.

7. Die *Schule koordiniert* und kontrolliert die *Kontaktaufnahme* zu den Institutionen und begleitet das Praktikum. Sehr hilfreich ist hierbei eine koordinierende Lehrkraft.

3.2 Thesen

- *Das Compassion-Konzept an staatlichen Schulen – kein Erziehungs- und Bildungskonzept wie jedes andere!*

An staatlichen Schulen kann von einem Erziehungs- und Bildungsverständnis ausgegangen werden, bei dem angezielt wird, dass Schüler/innen „durch Erziehung und Bildung die Fähigkeit erwerben, sich selbst, andere und die Wirklichkeit insgesamt zu verstehen und sich zu all diesem in ein verantwortliches praktisches Verhältnis zu setzen."[53] In Bezug auf das Compassion-Konzept ergibt sich dann die Erziehungs- und Bildungsaufgabe, dass Schüler/innen in die Lage versetzt werden „die Not und das Leid hilfsbedürftiger Mitmenschen wahrzunehmen (Erkenntnis und Einsicht), die Bedeutung eigener caritativer Dienstleistungen unter dem Aspekt von Sozialverpflichtung zu reflektieren (Werturteilsfähigkeit) und die persönlichen Möglichkeiten und Grenzen des Dienstes am Mitmenschen unter dem Aspekt von Selbstverpflichtung, d. h. persönlicher Entscheidung einzuschätzen (Handlungsdispositionen)".[54] In einem solchen Konzept wird die Sozialverpflichtung vor der Vernunft begründet, wodurch den SchülerInnen ermöglicht werden soll, dass sie sich in einer pluralen Gesellschaft zurechtfinden und begründete sozialverantwortliche Entscheidungen treffen können um gegenwärtig und zukünftig selbständig und verantwortlich ihr Leben zu gestalten. Dies kann „freilich prinzipiell nicht erzwungen werden, nur Anregung ist möglich".[55]

Als Schulprojekt überschreitet das Compassion-Projekt den Rahmen des 'gewöhnlichen' Unterrichts, indem eine Koppelung mit einem Praktikum erfolgt. Die Verbindung von Praxis und Unterricht findet auf der Grundlage von bestehenden Lehrplanvorgaben statt, welche Betriebspraktika ebenso vorsehen wie sie eine breite Palette von Anknüpfungsmöglichkeiten für Unterrichtsthemen in den einzelnen Fachunterrichten anbieten. Mit einer solchen Vernetzung wird mit dem Compassion-Projekt ein fächerverbindendes Unterrichtskonzept umgesetzt, das sei-

nerseits eine lebenspraktische Verankerung aufweist. Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Lehrpersonen vor oder nach dem Praktikum „relevante Wissensbestände ihres jeweiligen Fachunterrichts anbieten und dabei von dem seltenen Fall gleichgerichteter Erwartungs- und Erfahrungshorizonte“[56] auf Seiten der Schüler/innen ausgehen können. Auf dieser Grundlage kann sich ein gemeinsamer Verantwortungsdialog[57] zwischen den Projektteilnehmenden untereinander und mit den Lehrpersonen entwickeln.

- *Professionelle Fachkraft in sozialen Einrichtungen – kein Job wie jeder andere*

Die zunehmende Delegation von hilfsbedürftigen Menschen an besondere Institutionen bringt es mit sich, dass professionelle Fachkräfte vonnöten sind. Hier wurde darauf hingewiesen, dass die dabei verrichteten Tätigkeiten nur sehr schwer von jenen Tätigkeiten zu unterscheiden sind, die „früher durch Freundschaft, Verwandtschaft oder religiöse Überzeugung getragen wurden.“.[58] Damit scheint es notwendig, dass die PraktikantInnen in der Begegnung und der reflexiven Auseinandersetzung mit der professionellen Fachkraft vor Ort ein mögliches fehlgeleitetes Helferverständnis ebenso zu erahnen vermögen wie die Möglichkeit, dass diese Fachkraft zu einem Vorbild, zu einem „Local heroe“[59] oder einem „Heiligen der Unscheinbarkeit“[60] werden könnte. Im Blick auf die entsprechenden Lernprozesse habe ich diese als Modell-Gestalten zu fassen versucht, welche nicht losgelöst, sondern innerhalb von Handlungszusammenhängen, welche als Modell-Szenen[61] verstanden werden können, betrachtet werden sollten. Insgesamt sind somit bei der Gestaltung und Auswertung des Sozialpraktikums grundsätzlich die Aspekte „ich als Praktikant – soziale Tätigkeit – professioneller Helfer“[62] sowie die soziale Einrichtung und das gesellschaftliche Umfeld zu bedenken.

- *Lernen im Kontakt mit hilfsbedürftigen Menschen – kein ethisches Lernen wie jedes andere!*

Ethisches Lernen gehört aus „schultheoretischer, bildungsphilosophischer und bildungspolitischer Sicht […] zu den unabdingbaren Aufgaben der Schule“.[63] In der direkten Begegnung mit hilfsbedürftigen Menschen,

welche im Alltag einer pluralen Gesellschaft kaum mehr vorkommen, wird ein Lernen an Differenz konkret möglich, bei dem an Widersprüchen gelernt werden kann,[64] die das Leben selbst schreibt. Damit werden ethische Fragestellungen anschaulich und es erfolgt eine an lebensweltliche Vollzüge rückgebundene Ergänzung von Erlebnis und Erfahrung. Die ethische Frage nach dem gesollten Handeln ist zwar im Praktikum und im Unterricht unterschiedlich veranlasst, doch kann die „jeweils aufgrund von Wissen angeregte Verantwortung des potentiellen Handlungssubjekts [...] in beiden Teilen des Projekts erzieherisch begleitet werden".[65] Entscheidend ist dabei, dass in dialogischen Austauschprozessen ein wertorientiertes Lernen stattfinden kann, das die Unverfügbarkeit des anderen achtet.[66]

Auch wenn grundsätzlich festgehalten werden muss, dass das Soziale gelernt werden kann,[67] so unterscheidet sich die Art und Weise von jener „wie man etwa die verschiedenen Formen der binomischen Gleichungen lernen soll",[68] denn im „Compassion-Projekt soll das Soziale in einer lebensnahen Lernsituation verantwortet werden." Ein in diesem Sinne verstandenes Lernen, kann wohl am ehesten als „'pathisches'",[69] leidempfindliches Lernverständnis bezeichnet werden, denn im Vordergrund stehen „Erfahrungen von Bedürftigkeit und Abhängigkeit und Leiden",[70] mit denen die Schüler/innen im Praktikum notwendig konfrontiert werden und die „im Sinne des Sich-Betreffen-Lassens"[71] verstanden werden können. Dabei lässt man es nicht bei Appellen bewenden, sondern kann sich auf konkrete Praxis beziehen.

- *Der auf das Sozialpraktikum bezogene Religionsunterricht – kein Religionsunterricht wie jeder andere!*

Die Verbindung von „praktischem Lernen und Religionsunterricht"[72] ist nicht neu. Das pädagogisch Neue, der durch empirische Begleitforschung[73] untermauerte Kerngedanke des Compassion-Projektes ist, dass „Sozialpraktika langfristig zu veränderten Verhaltensbereitschaften und Haltungen im Bereich des Sozialen führen können, wenn sie mit Fachunterricht verknüpft sind, der informierend, reflektierend und bewertend auf Erfahrungen in den Praktika vorbereitet und nachträglich eingeht".[74] Hier wird jedoch eine deutlichere Zuordnung von Sozialpraktikum und dem Fach Religionsunterricht bzw. dem damit verbundenen fächerver-

bindenden bzw. fächerübergreifenden Unterricht angemahnt.[75] Dies soll im Folgenden skizzenhaft umrissen werden.

In Bezug auf die theoretische Begründung der religiösen Dimension dieses Projektes kann hier auf die Ausführungen von Johann Baptist Metz[76] und Klaus Arntz[77] verwiesen werden. Aus religionspädagogischer Perspektive können sich auf einer mittleren Begründungsebene der Begründungsansatz vom Leid des Anderen her und der subjektorientierte Ansatz ergänzen.[78]

Theologisch ist darauf hinzuweisen, dass im Religionsunterricht die innere Verbindung von der von Gott gegebenen und von Gott geforderten Compassion, von Gabe und Aufgabe, von Zuspruch und Anspruch, von Gnade und Ethik weder auf der inhaltlichen noch auf der Beziehungsebene aus den Augen verloren werden darf. Denn mit dem Sozialpraktikum kann einerseits die Möglichkeit gegeben sein, im Religionsunterricht aufgrund des Erlebnisses gegenseitiger Compassion zu ermessen, was die Liebe Gottes den Menschen gegenüber ist und andererseits Gott nicht zu 'ethisieren', d. h. nur auf Handlungsanleitungen zu vergesetzlichen.[79] In diesem Zusammenhang ist daran festzuhalten, dass Compassion auch als gerechtigkeitssuchende Compassion thematisiert werden kann, welche den Fragen nach den Ursachen von Leid nachgeht und in gesellschaftlichen Kontexten dafür sensibilisiert.[80]

Unter hermeneutischem Blickwinkel betrachtet, wird es möglich, von praktizierter Compassion her eine „praktische Hermeneutik" im Religionsunterricht umzusetzen. Denn „wer sich mit den Betroffenen solidarisiert, *hat* die Praxis, die von und mit Gott zutreffend reden lässt und lehrt. Erst von dieser Praxis her werden die biblischen Geschichten menschendienlich verstanden und praktisch weitergegeben." Wer in direkten Begegnungen mit hilfsbedürftigen Menschen erlebt hat, was die sogenannten hilfsbedürftigen Menschen den Hilfe-Gebenden zu sagen haben, kann dann vielleicht auch besser verstehen, was es bedeutet, wenn Jesus ein „Kind in die Mitte stellt, nicht nur um ihm zu helfen, sondern um deutlich zu machen, daß man von diesem Kind selbst lernen kann, wie man das Reich Gottes annimmt." Inhaltlich gehört hierher auch die „Thematisierung der christlichen Tat als erfahrbares Wahrheitskriterium" (Orthopraxie) für den christlichen Glauben.[81] Der Religionsunterricht bekommt mit dem Sozialpraktikum strukturell einen entsprechenden praktischen Erfahrungshorizont, der allen Schüler/innen zu eigen ist.

Korrelationsdidaktisch bilden die inhaltlich je verschiedenen Erlebnisse und Erfahrungen der Schüler/innen, welche im Sozialpraktikum gesammelt wurden, für den Religionsunterricht eine Plattform zum Anknüpfen, die die Gegebenheiten der pluralen Gesellschaft ernst nimmt. Die Religionslehrperson kann im Religionsunterricht eine Verbindung zwischen Erlebnissen bzw. Erfahrungen aus dem Sozialpraktikum und christlichen Glaubenserfahrungen aus Gegenwart und Vergangenheit mittels gewagter Hypothesen zu eröffnen suchen (abduktive Korrelation).[82]

Damit kann die große „Ungewissheit"[83] in einer differenzierten und unübersichtlichen Situation (vgl. 2), was die Ansprechbarkeit von Jugendlichen betrifft, zumindest etwas zu lichten gesucht werden.

4. Ergebnisse des Projektes im Spiegel von Schüleräußerungen

Die folgenden zwei Berichte von Schüler/innen entstanden im Deutschunterricht:

> „In meinem Sozialpraktikum hatte ich eine Stelle im Kreiskrankenhaus Bad Tölz, Innere Medizin. Die Aufgabe dieser Einrichtung ist es, kranke und verletzte Menschen zu versorgen, zu pflegen und zu heilen. Meine Aufgaben waren: Essen austeilen, Patienten füttern, zu waschen, beim Duschen helfen, Betten machen, Betten abziehen und frisch überziehen, Windeln wechseln, Ta-bletten austeilen, Sachen holen und wegtragen. Zu Beginn des Praktikums hatte ich Befürchtungen, dass es mir überhaupt nicht gefallen würde und dass ich schwerkranke Patienten zu betreuen hätte. Aber es fiel mir leicht, im Krankenhaus zu arbeiten, da mir die Arbeit viel Spaß machte und ich ziemlich nette Kollegen hatte. Es gab aber auch schwere Pflegefälle, Menschen, die oft nicht mehr wussten, was sie gerade gesagt hatten. Viele ältere Leute waren sehr durcheinander und haben über ihre Jugend erzählt, über Hitler und das Dritte Reich. Eine ältere Frau war am Waschbecken hingefallen, zum Glück konnte ich sie gerade noch auffangen. Sie war ziemlich schwer und ich konnte sie nicht mehr halten. Dann habe ich schnell die Schwester gerufen. In meinem Praktikum habe ich wichtige Erfahrungen gemacht, denn jetzt weiß ich, was ich werden will, nämlich Krankenschwester." (Schülerin im Krankenhaus, 14 Jahre)

„In meinem Sozialpraktikum hatte ich eine Stelle in einem Pflegeheim in Bad Heilbrunn. Die Aufgabe dieser Einrichtung ist es, alte Menschen zu versorgen und zu betreuen. In dem Pflegeheim wohnen ca. 35 Senioren, die Patienten sind überwiegend Frauen. Zu meinen Aufgaben gehörte es, mit den Patienten spazieren zu gehen, denn die meisten konnten nicht mehr alleine gehen, ihnen das Essen zu bringen und ihnen zu helfen, in den Fahrstuhl zu gelangen. Die meiste Zeit habe ich damit verbracht, mit ihnen Spiele z. B. 'Mensch ärgere dich nicht' zu spielen. Da ich während meines Praktikums eigentlich nicht in einem Senioren-Pflegeheim arbeiten wollte, hatte ich keine Erwartungen, sondern nur die Befürchtung, dass ich es nicht schaffen würde. Obwohl in diesem Heim nur sehr schwere Pflegefälle leben, war es ein sehr positives Erlebnis für mich, dass es drei Patienten gab, die noch etwas verstanden haben und fähig waren, richtig zu spielen und zu lachen. Negativ habe ich die bedrückende Stille erlebt, die nur durch gelegentliche Schreie unterbrochen wurde. Ich musste dort Tag für Tag erleben, dass diese Menschen durch Alzheimer nicht mal mehr fähig waren, die einfachsten Tätigkeiten auszuführen. U. a. habe ich immer wieder versucht, den alten Frauen das Würfeln beizubringen, mit mäßigem Erfolg. Es ist mir nicht sehr schwer gefallen in dieser Einrichtung zu arbeiten, da ich keine pflegerische Tätigkeit übernehmen musste und wir zu zweit waren. Dennoch, als ich mir diese hilflosen Menschen so anschaute, hatte ich großes Mitleid mit ihnen, wie sie so alleine und traurig da saßen. Eine Aufgabe, die ich in diesem Altenheim übernehmen musste, schien auf den er-sten Blick einfacher als sie es wirklich war. Mein Klassenkamerad und ich mussten mit einer Frau spazieren gehen. Sie konnte sich kaum auf den Beinen halten, und wir mussten sie rechts und links stützen. Bei jedem Schritt hatte ich die Befürchtung, dass sie uns umkippt. Ich war heilfroh, als wir sie wieder absetzen durften. Ich habe für mich die Erfahrung gemacht, dass Altenpfleger kein Beruf für mich ist. Ich hätte nicht gedacht, dass ich dieses Praktikum so gut überstehe. Meiner Meinung nach sollte jeder einmal in einer sozialen Einrichtung arbeiten." (Schüler im Altenheim, 14 Jahre)

5. Schluss

Die bisherigen Ausführungen aber auch viele weitere Äußerungen von Schüler(inne)n, Eltern, Lehrenden usw. scheinen die Vermutung zu untermauern, dass das Compassion-Projekt an staatlichen Schulen den veränderten Voraussetzungen einer pluralen Gesellschaft entgegenkommt, sich in eine wandelnde Bildungslandschaft einpasst und einen

kritisch-konstruktiven Beitrag zur Bildung verantwortlicher Heranwachsender leisten kann. Auf praktischer Ebene wären weitere Umsetzungen gefragt, bei denen ich mit Rat und Tat zur Seite stehen kann.[84]

Anmerkungen

1 P.L. BERGER: McJesus. Incor-porated. Kirchen als Unternehmer: Die pluralistische Gesellschaft verlangt neue Strategien, in: Süddeutsche Zeitung vom 6./7.3.1999, Nr. 54, Feuilleton-Beilage 1.

2 Vgl. *Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, hg. von der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn 1974, 2.5.1.

3 Vgl. J.A.V.D. / VEN, H.-G. ZIEBERTZ (Hg.): *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*. Weinheim/Kampen 1994; R. WUNDERLICH: *Pluralität als religionspädagogische Herausforderung*. Göttingen 1997; K.E. NIPKOW: *Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 1: Moralpädagogik im Pluralismus. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus*. Gütersloh 1998.

4 Vgl. A.A. BUCHER: *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart u. a. (3.Auflage)2001.

5 Vgl. dazu R. ENGLERT: *Dimensionen religiöser Pluralität*, in: F. SCHWEITZER, R. ENGLERT, U. SCHWAB, H.-G. ZIEBERTZ: *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. Gütersloh u. a. 2002, 17-50, bes. 18ff.

6 Vgl. H.-G. ZIEBERTZ: *Grenzen des Säkularisierungstheorems*, in: F. SCHWEITZER / R. ENGLERT / U. SCHWAB / H.-G. ZIEBERTZ: *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. Gütersloh u. a. 2002, 51-74.

7 Vgl. F. SCHWEITZER: *Religionspädagogische Theoriebildung im Zeichen der Pluralitätsproblematik*, in: SCHWEITZER u.a.: *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, 75-85, bes. 78ff.

8 Vgl. K. LEHMANN: *Positionen-Optionen*, in: DERS. (Hg.), *Religionsunterricht in der offenen Gesellschaft*. Stuttgart u. a. 1998, 29-47, 29f.

9 Vgl. dazu und zu der Abstinenz der Religion in den gegenwärtigen Bildungstheorien F. SCHWEITZER: *Pluralität der Perspektiven: Religionspädagogik zwischen Erziehungswissenschaft und Theologie*, in: F. SCHWEITZER u.a.: *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, 144-156.

10 Vgl. dazu u. a. F. WEIDMANN: *Der Beitrag des katholischen Religionsunterrichts. Konturen und Perspektiven schulischen Religionsunterrichts im Bildungs- und Erziehungsgeschehen*, in: W. WIATER (Hg.): *Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens*. Donauwörth 2001, 94-107, bes. 100-104 und F. SCHWEITZER: *Schule und Religionsunterricht*, in: F. SCHWEITZER u.a.: *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, 159-171.

11 Vgl. F. SCHWEITZER: *Schule und Religionsunterricht*, in: F. SCHWEITZER u.a.: *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, 167.

12 Vgl. H.-G. ZIEBERTZ: *Interreligiöses Lernen und die Pluralität der Religionen*, in: F. SCHWEITZER u.a.: *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, 121-143.

13 Vgl. U. SCHWAB: *Ökumenisches Lernen und die Pluralität der Konfessionen*, in: F. SCHWEITZER u.a.: *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, 107-120, hier: 113. Zu den sozialethischen Herausforderungen der Globalisierung vgl. auch M. VOGT: *Globale Nachbarschaft. Christliche Sozialethik vor neuen Herausforderungen*. München 2000.

14 Vgl. dazu H.-G. ZIEBERTZ: *Gesellschaft und Öffentlichkeit*, in: F. SCHWEITZER u.a.: *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, 204-226.

15 H.-G. ZIEBERTZ , S. HEIL , A. PROKOPF: GEWAGTE HYPOTHESEN – ABDUKTION IN DER RELIGIONSPÄDAGOGIK, in: DIES. (Hg.), *Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, Münster 2003, 11-31, 22.

16 K.E. NIPKOW: *Pluralität, Pluralismus*, in: N. METTE / F. RICKERS (Hg.): LexRP, Bd. 2. Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1520-1525,hier: 1521.

17 Vgl. L. KULD: *Compassion*, in: METTE, RICKERS (Hg.): LexRP, Sp. 293-295, hier: 293.

18 Vgl. u. a. G. ADAM: *Ethisches und soziales Lernen*, in: G. BITTER / R. ENGLERT / G. MILLER / K.E. NIPKOW (Hg.): *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. München 2002, 238-243, bes. 241f; DERS.: *Diakonisches Lernen anstoßen – Das Soziale lernen*, in: A. PITHAN / G. ADAM / R. KOLLMANN: *Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*. Gütersloh 2002, 397-403; DERS.: *Pädagogik und Diakonie. Analysen und Überlegungen zu einem facettenreichen Verhältnis*, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 54 (2002) 4-16; DERS.: *Die diakonische Dimension erschließen*, in: CH.TH. SCHEILKE / M. SCHREINER (Hg.): *Handbuch Evangelische Schulen*. Gütersloh 1999, 143-149.

19 Vgl. L. KULD: *Compassion*, in: Katechetische Blätter 125 (2000) 418-421, 418.

20 L. KULD: *Compassion*, METTE / RICKERS (Hg.): *Lexikon der Religionspädagogik*, 2001, Sp. 294. Die Abkürzungen wurden aufgelöst.

21 G. LANGENHORST: *Lernchance Solidarität: Diakonisches Lernen im Religionsunterricht*, in: Religionspädagogische Beiträge 45 (2000) 103-113, hier: 111.

22 R. EBNER: *Integration von Behinderten und Nichtbehinderten im Religionsunterricht. Wichtige Aspekte der Elementarisierung beim Von- und Miteinanderlernen*, in: Religionspädagogische Beiträge 47 (2001) 27-34, hier: 32.

23 Vgl. M. SCHIEFER FERRARI: *Compassion*, in: das prisma 12 (2000), 18-23.

24 Vgl. E. REIL: *Elementarisierung ethischen Lernens*, in: Katechetische Blätter 126 (2001) 119-122, 120.

25 Vgl. A. BENK: *Sehen und verstehen lernen. Theologische Ethik vor neuen Ansprüchen der Moralpädagogik*, in: Religionspädagogische Beiträge 48 (2002), 165-175, 172.

26 B. FUCHS: *Schulpastoral. Glauben erfahren mit allen Sinnen*, in: Religionspädagogische Beiträge 4 (2000) 115-128, bes. 125ff.

27 R. SAUER: *Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe*, in: Religionspädagogische Beiträge 47 (2001) 11-26, 13.

[28] F. SCHWEITZER: *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*. Gütersloh (2. Auflage) 1998, 114.

[29] Vgl. TH. GENSICKE: *Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? Wertorientierungen und gesellschaftliche Aktivität*. in: DEUTSCHE SHELL (Hg.): *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus, konzipiert von K. Hurrelmann u. M. Albert in Arbeitsgemeinschaft mit Infratest Sozialforschung*. Frankfurt a. M. 2002, 139-212, 195.

[30] Vgl. z. B. A. FISCHER: *Engagement und Politik*. in: JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hg.), *Jugend '97. Zukunftsperspektiven, Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierung*. Opladen 1997, 303-341, hier: 299; Y. FRITSCHE: Moderne *Orientierungsmuster. Inflation am „Wertehimmel"*, in: DEUTSCHE SHELL (Hg.), *Jugend 2000. Bd. 1*. Opladen 2000, 93-156, hier: 97.

[31] GENSICKE, *Individualität und Sicherheit*, 144.

[32] Vgl. S. PICOT: *Jugend und freiwilliges Engagement*, in: BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hg.): *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Freiwilligensurvey 1999. Bd. 3. Frauen und Männer, Jugend, Senioren, Sport*. Stuttgart 2000, 111-207, 127 und 173.

[33] Vgl. auch B. GROM: *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*. Düsseldorf (5. Auflage) 2000, 202.

[34] Vgl. GENSICKE, *Individualität und Sicherheit*, 2002, 145.

[35] H.-G. ZIEBERTZ: *Gesellschaftliche Herausforderungen der Religionsdidaktik*, in: G. HILGER / ST. LEIMGRUBER / H.-G. ZIEBERTZ: *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*. München 2001, 67-87, 83 und folgende Zitate.

[36] Vgl. W. SIMON: *Religionsunterricht in staatlichen Schulen*, in: G. BITTER / R. ENGLERT / G. MILLER / K.E. NIPKOW (Hg.): *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. München 2002, 362-368, 365ff.

[37] Vgl. F. SCHWEITZER: *Praktisches Lernen*, in: G. ADAM / R. LACHMANN (Hg.): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2*. Göttingen 2002, 76-83, 81.

[38] H. HOBBELSBERGER: *Wertorientierung und ethische Handlungsbereitschaft bei Jugendlichen*, in: Katechetische Blätter 126 (2001) 241-248, 242.

[39] Ebd., 243.

[40] Ebd., 243f.

[41] Ebd., 254.

[42] H.-G. ROLFF: *Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren*, in: DERS., K.-O. BAUER / K. KLEMM / H. PFEIFFER (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10*. Weinheim u. a. 1998, 295-326, bes. 304-307 und die folgenden Zitate.

[43] Organisationstheoretisch betrachtet wird das Anliegen der Initiierung, Begleitung und Bewertung von Wandlungsprozessen in Organisationen in verschiedenen wissenschaftlichen Traditionen zum Teil sehr unterschiedlich behandelt, was in den Ansätzen der qualitativen Evaluationsforschung, der Begleitforschung, der Wirkungs- und Verwendungsforschung, der Praxisberatung, der Organisationsentwicklung, der Supervision u. a. erfolgt. Vgl. dazu W. KRAUS: *Qualitative Evaluationsforschung*, in: U. FLICK U. A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim (2. Auflage) 1995, 412-415, bes. 412.

[44] CH. BURKARD – H.G. HOLTAPPELS: *Pädagogische Schulentwicklung als Aufgabe qualitativer Planung*, in ROLFF, BAUER, KLEMM, PFEIFFER (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 7*, 251-278, hier: 255. Vgl. auch STAATSINSTITUT FÜR SCHULPÄDAGOGIK UND BILDUNGSFORSCHUNG MÜNCHEN (Hg.): *„Schule gestalten". Ergebnisse der empirischen Erhebungen zum Schulversuch*, Donauwörth 2001.

[45] BURKARD / HOLTAPPELS: *Pädagogische Schulentwicklung*, 256.

[46] ROLFF: *Entwicklung von Einzelschulen*, 308.

[47] H.G. HOLTAPPELS: *Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung*, in: ROLFF (Hg.): *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim 1995, 327-354, hier: 330.

[48] Vgl. M. RIEGGER: *Soziales Lernen und Handeln im Kontakt mit hilfsbedürftigen Menschen. Erfahrungen mit dem Compassion Projekt an der Hauptschule Benediktbeuern*, in: Kontakt (Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg), 1/2003, 44-49.

[49] Vgl. S. GÖNNHEIMER: *Schule und Verantwortung. Zur Bedeutung einer ethischen Kategorie in Erziehung und Unterricht*. Frankfurt a. M. 2002, 198.

[50] L. KULD / S. GÖNNHEIMER: *Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*. Stuttgart 2000, 293.

[51] Vgl. dazu J. SCHUDY (Hg.): *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn/Obb. 2002.

[52] Die von Friedrich Hirsch aufgeführten Voraussetzungen wurden entsprechend der hier vertretenen Zielperspektive weiterentwickelt. Vgl. F. HIRSCH: *Umsetzungsmöglichkeiten an Schulen*, in: J.B. METZ / L. KULD / A. WEISBROD (Hg.): *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*. Freiburg i. Br. u. a. 2000, 101-108, 105f.

[53] N. METTE: *Religiöse Bildung zwischen Subjekten und Strukturen*, in: BITTER u.a. : *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, 31-35, hier: 34.

[54] J. REKUS: *Compassion – ein erlebnisbezogenes Bildungskonzept*, in: METZ u.a.: *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*. Freiburg i. B. u. a. 2000, 75-88, hier: 75.

[55] E. LIEBAU: *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim 1999, 171.

[56] GÖNNHEIMER: *Schule und Verantwortung*, 207.

[57] Eine Grundlegung des Verantwortungsbegriffs für den Bereich der Schule entfaltet GÖNNHEIMER, *Schule und Verantwortung*.

[58] W. SCHMIDBAUER: *Hilflose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe*. Reinbek bei Hamburg 1997, 213.

[59] H. MENDL: *Local heroes: Helden für das 3. Jahrtausend. Eine interaktive Datenbank für interessierte Schulen*, in: KATHOLISCHES SCHULKOMMISSARIAT IN BAYERN (Hg.): *Zum Einsatz des Internet im Religionsunterricht. Materialien für den Religionsunterricht an Gymnasien, Real- und Berufsschulen 2/2000*, München 2000, 42-43.

[60] DERS.: *Lernen an „Heiligen der Unscheinbarkeit"*, in: Katechetische Blätter 126 (2001) 123-127, 123.

[61] Vgl. zum Modellbegriff auch M. RIEGGER: *Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen*. Stuttgart 2002, 100, 173f. u. ö.

[62] H. MENDL: *Heldendämmerung. Peinliche Überbautypen oder Heilige der Unscheinbarkeit als Vorbilder in der religiösen und ethischen Erziehung?*, in: Religionspädagogische Beiträge 45 (2000), 3-26, hier: 22.

63 G. ADAM, F. SCHWEITZER: *Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule*, in: DIES. (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen 1996, 19-37, hier: 27.

64 Vgl. L. KULD / B. SCHMID: *Lernen aus Widersprüchen. Dilemmageschichten im Religionsunterricht*. Donauwörth 2001.

65 GÖNNHEIMER, *Schule und Verantwortung*, 203f.

66 Vgl. u. a. K.E. NIPKOW: *Ziele ethischer Erziehung heute*, in: G. ADAM / F. SCHWEITZER (Hg.): *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen 1996, 38-61, bes. 53ff.

67 Vgl. J.M. LEE: *Compassion in Religious Education*, in: G.L. SAPP (Hg.): *Compassionate Ministry*. Birmingham/Alabama 1993, 171-216, hier: 183.

68 GÖNNHEIMER, *Schule und Verantwortung*, 198 und das folgende Zitat.

69 P. BIEHL: *Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern, kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik*. Neukirchen-Vluyn 1999, hier: 131.

70 H.-G. HEIMBROCK: *Nicht unser Wollen und Laufen. Diakonisches Lernen in Schule und Gemeinde*. Neukirchen-Vluyn 1990, 60. Vgl. auch DERS.: *Erfahrungen des Leidens – Schule des Glaubens? – Plädoyer für ein pathisches Lernverständnis*, in: Pastoraltheologie 76 (1987) 171-184.

71 HEIMBROCK: *Erfahrungen des Leidens – Schule des Glaubens?* 171-184.

72 SCHWEITZER: *Die Suche nach eigenem Glauben*, 1998, 168. Vgl. auch DERS.: *Praktisches Lernen*, in: G. ADAM / R. LACHMANN (Hg.): *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs*. Göttingen 2002, 76-83 und B. GROM: *Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*. Düsseldorf (9. Auflage) 1992, 233-239.

73 Vgl. KULD / GÖNNHEIMER: *Compassion*.

74 L. KULD: *Compassion*, Sp. 293f. Die Abkürzungen wurden aufgelöst.

75 Vgl. H. MENDL: *Glauben-Lernen – ein interaktiv-reflexiver, sozial verorteter und subjektgesteuerter Prozess*, in: H. HASLINGER / S. HONECKER (Hg.): *Na logo! Glaubenswissen in der Jugendpastoral*. Düsseldorf 2002, 35-58, hier: 52 und H. HANISCH: *Dimensionen diakonischen Lernens*, in: DIAKONISCHES WERK DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND – EKD (Hg.): *Schule und Diakonie. Orte sozialen Lernens. Informationen und Materialien aus dem Diakonischen Werk der Evangelischen Kirche in Deutschland 3/2000*, 11-18, 17.

76 Vgl. den Beitrag in diesem Band und J.B. METZ: *Im Eingedenken fremden Leids*, in: Katechetische Blätter 122 (1997) (a), 78-87; DERS.: *Zum Begriff der neuen Politischen Theologie 1967-1997*. Mainz 1997 (b); DERS.: *Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen*, in: METZ u.a. (Hg.): *Compassion*, 9-18.

77 K. ARNTZ: *„Salz der Erde – Licht der Welt"*, in diesem Band.

78 Eine ausführliche Auseinandersetzung kann hier aufgrund des Umfangs dieser Darlegungen nicht erfolgen. Vgl. u. a. H. HAKER: *'Compassion' als Weltprogramm des Christentums?*, in: Concilium 37 (2001) 436-450 sowie K. BOPP: *Barmherzigkeit im pastoralen Handeln der Kirche. Eine symbolisch-kritische Handlungstheorie zur Neuorientierung kirchlicher Praxis*. München 1998; S. DYBOWSKI: *Barmherzigkeit im Neuen Testament – Ein Grundmotiv caritativen Handelns*. Freiburg i. Br. 1992; M. ZEHETBAUER: *Die Polarität der Botschaft Jesu. Konsequenzen für die Ethik*. Regensburg 1999.

79 Vgl. O. FUCHS: *Diakonia: Option für die Armen*, in: KONFERENZ DER BAYERISCHEN PASTORALTHEOLOGEN (Hg.): *Das Handeln der Kirche in der Welt von heute. Ein pastoraltheologischer Grundriß*. München 1994, 114-144, hier: 131f.

80 Vgl. FUCHS: *Diakonia: Option für die Armen*, 134f.
81 Alle Zitate FUCHS: *Diakonia: Option für die Armen*, 137.
82 Vgl. ZIEBERTZ / HEIL / PROKOPF: *Gewagte Hypothesen*, 27f.
83 Ebd., 22.
84 E-mail: Manfred.Riegger@KTHF.Uni-Augsburg.de