

Compassion als pädagogisches Projekt – Abgrenzung und Begründung

Jürgen Rekus

„Compassion“ macht mit dem Erziehungsauftrag der Schule in sozialetischer Perspektive Ernst. Dabei versteht sich das Compassion-Projekt durchaus als Gegenbewegung zu den aktuell vorherrschenden Kategorien der Schulreform, die mit den Begriffen Globalisierung, Privatisierung, Individualisierung, Effektivität und Leistungswettbewerb umschrieben werden. Bei all dem wird leicht übersehen, dass es nicht nur Gewinner geben kann: alte, behinderte und kranke Menschen gehören auch zur Gesellschaft und haben einen mit dem Menschentum im Menschen gegebenen Anspruch auf Mitmenschlichkeit. Compassion will dazu beitragen, dass junge Menschen auch die Not und das Leid hilfsbedürftiger Mitmenschen erkennen, die Bedeutung eigener caritativer Dienstleistungen unter dem Aspekt von Sozialverpflichtung reflektieren und die persönlichen Möglichkeiten und Grenzen des humanitären Dienstes am Mitmenschen einschätzen lernen. Es geht also in pädagogischer Perspektive um die drei Aspekte menschlicher Bildung: Erkennen, Urteilen und Entscheiden.

Anders als in vielen Modernisierungsprogrammen für die Schule, die nur ihren Zurüstungscharakter für die globalisierte Wettbewerbsgesellschaft stärken wollen, wird mit dem Compassion-Projekt ausdrücklich das soziale Verpflichtungsmoment menschlichen Handelns thematisiert. Es geht dabei allerdings nicht um eine private Kompensation gesellschaftlicher Fehlentwicklungen. Vielmehr sollen die Schüler unter dem Aspekt von Bildung die mit dem menschlichen Leid verbundenen, aber auch die das Leid erzeugenden Werteinstellungen und Haltungen erkennen und beurteilen lernen, damit sie eigene sozialverpflichtete Handlungsorientierungen ausprägen können. Dass daraus auch ein bestimmtes gesellschaftliches bzw. politisches Engagement der Jugendlichen entstehen kann, liegt freilich nahe.

Im Fokus dieser Vorbemerkung soll im folgenden Beitrag ein Dreifaches geleistet werden: Erstens soll die gesellschaftliche Werte- und korrespondierende Er-

ziehungssituation beschrieben werden, um den Anlass für das Compassion-Projekt und seine darauf bezogene pädagogische Sinnrichtung deutlich zu markieren. Zweitens sollen mögliche Missverständnisse über die Bedeutung und vermeintliche Wirkung der sozialen Praxis, wie sie als ein Teil des Compassion-Projekts vorgesehen ist, zur Sprache gebracht werden. Drittens soll die grundlegende bildungstheoretische Sinnrichtung von Compassion als Schul- und Unterrichtsprojekt entfaltet werden, um die Notwendigkeit seiner fachunterrichtlichen Vernetzung zu begründen.

1. Die gesellschaftliche Situation als Anlass für Compassion

Wenn man die gegenwärtige Situation der Gesellschaft charakterisieren will, dann wird man die seit einigen Jahren zunehmende Individualisierung herausstellen müssen, die mit einer Vernachlässigung sozialverpflichteter Handlungsweisen verknüpft ist. Man denke etwa an die Einführung der Pflegeversicherung vor einigen Jahren, die als Indiz dafür gelten kann, dass im privaten sozial-caritativen Bereich Defizite entstanden waren, die eine sozialpolitische Kompensation erforderlich erscheinen ließen.

Die Defizite im Bereich sozialer Einstellungen und Haltungen erscheinen nicht als vorübergehendes Phänomen, wie Untersuchungen etwa von Helmut KLAGES und anderen zeigen. Der sogenannte Wertewandel weg von den Pflicht- und Akzeptanzwerten, wie das eher traditionelle Wertsystem genannt wird, hin zu Selbstentfaltungswerten, die als modernes Wertsystem gelten, hat sich offenbar in den letzten Jahren zunehmend manifestiert (vgl. KLAGES/GENSICKE 1994). Autonomie, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung sind die Chiffren dieser Bewegung. Die Folge ist eine „autozentrische Mentalität“, die auf die Befriedigung eigener Bedürfnisse gerichtet ist. Dabei werden ungeschriebene soziale Regeln, Sitten, Normen und Konventionen immer weniger akzeptiert, was am Ende zu Lasten eines mitmenschlichen, sozialverpflichteten Umgangs geht. Wenn man sich etwa die nachmittäglichen Talk-Shows ansieht, dann wird auf eindrucksvolle Weise deutlich, was mit den Etiketten „Wertewandel“ und „Individualisierung“ gemeint ist.

In pädagogischer Perspektive stellt die Individualisierung für sich genommen noch kein Problem dar, sondern erst die damit einhergehende Pluralisierung der

Lebenswelt. Wegen der damit verbundenen Vielfalt an konkurrierenden Werten und Normen ist der eigene Wertfindungsprozess viel schwieriger als früher geworden. Denn es fehlt die für die Erziehung notwendige klare und eindeutige Orientierung.

Das postmoderne „anything goes“ macht heute auch vor der Familie keinen Halt. Konnten Kinder und Jugendliche noch vor einigen Jahren die Familie als eine geschlossene Überzeugungsgruppe erleben, in der das Handeln der einzelnen Mitglieder von den herrschenden Werten und Normen bestimmt wurde, so hat der Pluralismus auch die traditionellen familialen Strukturen verändert. Auffällig ist, dass die Familien kleiner und ihre Lebensformen individualisierter geworden sind. Es leben nicht mehr mehrere Generationen unter einem Dach, und die Anzahl der Kinder in einer Familie hat sich reduziert, sofern sich Paare heute überhaupt noch ehelich binden und für Kinder entscheiden. Mit der Zahl der Einzelkinder hat auch die Zahl der alleinerziehenden Eltern und die Zahl der nicht ehelichen Lebensgemeinschaften zugenommen. Die Lebenspläne und -entwürfe der Erwachsenen sind also insgesamt nicht mehr dominant familienorientiert; Berufs- und vor allen Dingen Freizeitorientierung nehmen einen zunehmend höheren Stellenwert für die Lebensgestaltung ein.

Was für die Familie gilt, trifft auch auf andere Überzeugungsgruppen und Institutionen zu. Selbst die Kirchen bleiben heute vom Phänomen der Pluralisierung nicht mehr verschont. Verstärkend bei allen Pluralisierungstendenzen wirken die Medien. Bedingt durch Konkurrenz und Wettbewerb müssen die Medienangebote immer wieder Alternativen bieten, das stets Andersartige präsentieren und sich in Extremen übertrumpfen. Medienvielfalt ist nicht nur ein Reflex auf die plurale Gesellschaft, sie ist auch ihre Stimulanz.

Kurzum: Kinder und Jugendliche wachsen heute mit einer Fülle von konkurrierenden Wert- und Sinnangeboten auf, die es ihnen schwer macht, sich in ihrem eigenen Wertempfinden zu orientieren und sich im Handeln verantwortlich zu binden. Das Wettbewerbs- und Konkurrenzdenken bewirkt zudem, dass das subjektive Bewusstsein für menschliche Verbundenheit und zweckfreie Solidarität verstellt wird.

Wenn die Erziehung junger Menschen heute nicht mehr durch das Aufwachsen in geschlossenen, wertgebundenen Lebenswelten gewährleistet ist, dann wächst der Schule eine zwar nicht neue, aber doch neu zu akzentuierende Aufgabe zu: Sie muß nämlich mit der Wissensvermittlung zugleich auch Anregung und Hilfe zur Werturteilsfähigkeit und Entscheidungsbereitschaft im sozialen Miteinander leisten. Dabei kommt zwar nichts Neues zu den drei Aspekten der Bildung „Erkennen-, Werten- und Entscheiden-Lernen“ hinzu, aber die Akzente müssen heute offenbar neu gesetzt werden. Man darf diese neue Akzentsetzung ohne weiteres als Stärkung der Erziehungsaufgabe bezeichnen.

Natürlich ist die Erziehungsaufgabe immer schon mit dem Unterricht verknüpft gewesen. Und gerade Lehrerinnen und Lehrer an katholischen Schulen haben diese Erziehungsaufgabe in Verbindung mit ihrem Fachunterricht immer deutlich gesehen. So erscheint es für uns heute geradezu selbstverständlich, wenn der Biologielehrer nicht nur einen Einblick in die Gentechnologie eröffnet, sondern auch die damit verbundenen Wertfragen aufwirft und mögliche Entscheidungsoptionen diskutiert. Ein Physikunterricht mit dem Thema Kernspaltung wird auch die damit verbundenen Wertfragen im Sinne von Nutzen und Gefahren thematisieren und die Entscheidungsfrage: „Soll man Kernkraftwerke bald abschalten?“ diskutieren. Im Geschichtsunterricht wird man wohl nicht bei der Erklärung des Phänomens der Zwangsarbeit im Dritten Reich stehen bleiben, sondern auch das damit verbundene menschliche Leid bewerten und über die Frage, wie etwa eine angemessene Entschädigung bestimmt werden kann, sprechen. Diese wenigen Beispiele genügen, um deutlich zu machen, dass die Erziehungsaufgabe, verstanden als Beförderung der Werturteilsfähigkeit und Entscheidungsbereitschaft, nicht nur in einem Fach, etwa im Religionsunterricht, sondern in allen Fächern verfolgt werden kann (vgl. u.a. REGENBRECHT/ PÖPPEL 1990; REKUS 1993).

Aber die Frage ist heute in der Tat berechtigt, ob ein so verstandener erziehender Unterricht für sich allein ausreicht, um den Orientierungsbedarf junger Menschen zu erfüllen. Denn jeder Unterricht, so anschaulich er auch gestaltet sein mag, bleibt notwendigerweise lebensfern, d.h. abstrakt. Es ist geradezu seine Aufgabe, vom Leben zu abstrahieren, d.h. die Probleme der Welt unter fachlicher Perspektive einzugrenzen und zu definieren. Im Fachunterricht geht es um objektive Ein-

sichten und Erkenntnisse, die im Prinzip von jedem, d.h. erfahrungs- und erlebnisunabhängig, nachvollzogen werden können. Auch die für die Bildung des Menschen notwendige Reflexion von Wert- und Entscheidungsfragen wird in jedem Fachunterricht an die fachlichen Erkenntnisse und Einsichten gebunden und erfolgt daher unter dem Anspruch argumentativer und nachvollziehbarer Begründbarkeit. Eine Verknüpfung mit dem eigenen Erlebnishorizont ist nur sehr schwer möglich.

Angesichts der veränderten Familienkonstellationen und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, in denen sozialverpflichtete Werte und Entscheidungen häufig gar nicht mehr erlebt werden können, spricht heute einiges dafür, den Schulunterricht um eine spezifische soziale Erlebnisdimension zu erweitern. Genau hier setzt Compassion an.

Das Compassion-Projekt will die erzieherische Aufgabe des Werten- und Entscheiden-Lernens ausdrücklich auf die soziale Dimension des Handelns konzentrieren und zu diesem Zweck soziale Erlebnissituationen in caritativen Institutionen bereitstellen, in denen Mitmenschlichkeit als Wert und als entschiedene Praxis erlebt werden können. Das Compassion-Projekt will so dazu beitragen, dass sich bei den Lernenden soziale Handlungsorientierungen, d.h. Einstellungen und Haltungen ausprägen können.

Damit reiht es sich auf den ersten Blick in die Reihe der weitverbreiteten aktuellen Reformvorstellungen von Schule ein, die ein Mehr an „Praxisorientierung“ beim Lernen anstreben. Die hiermit propagierte Veränderung des Lernens wird mit mehreren, meistens synonym gebrauchten Begriffen belegt: etwa handlungsorientiertes Lernen, erfahrungsorientiertes Lernen, erlebnisorientiertes Lernen, praktisches Lernen usf. Hinter diesen Begriffen steckt durchgängig die Intention, das außerschulische Leben so mit dem schulischen Lernen zu verbinden, dass die Lernenden außerhalb der Schule handlungsfähig werden. Handlungsorientierung wird deshalb oft als Weg und Ziel des Unterrichts ausgewiesen. Damit sind freilich eine Reihe von Missverständnissen verbunden, die ich zunächst in abgrenzender Hinsicht thematisieren will (vgl. GUDJONS 1992; zur Kritik: REKUS 1995 und 1999).

2. Das Compassion-Projekt – Abgrenzung von erlebnispädagogischen Konzepten

Das Compassion-Projekt wäre missverstanden, wenn es nur darum ginge, soziale Handlungskompetenzen in „lebensnahen“ Ernstsituationen zu vermitteln, wie sie in Altersheimen, Kinderheimen, Behindertenwerkstätten, Bahnhofsmissionen, Krankenhäusern, Sterbehospizen usw. vorliegen. Der erzieherische Akzent von Compassion liegt gerade nicht auf den in diesen Situationen gebotenen Handlungsakten, sondern auf den ihnen vorausliegenden Wert- und Entscheidungsmotiven, die eine caritative Handlung erst notwendig erscheinen lassen. Solche Motive sind zwar allemal in jeder Handlungssituation immanent präsent, gelangen aber oft nicht zur Reflexion, da sie durch den Handlungsdruck überspielt werden. Gerade die mit dem Handeln verknüpften Wert- und Entscheidungsfragen stehen im Zentrum des Compassion-Projekts. Und diese sind nicht schon im Sinne eines „learning by doing“ (DEWEY) erledigt, sondern werden erst aus Anlass des Tuns aufgeworfen.

Deswegen sind im Kontext des Compassion-Projekts alle sogenannten erlebnispädagogischen Vorstellungen verfehlt, die kurzschlüssig davon ausgehen, dass sich durch besonders ergreifende Handlungserlebnisse gleichsam nebenbei die gewünschten Haltungen und Einstellungen als unreflektierter Habitus ausprägen. Mit einer solchen Intention würde Compassion zu einem Typus von erlebnispädagogischem Projekt herabgewürdigt, das letztlich auf Manipulation hinausläuft.

Beispiele für solche erlebnispädagogischen Veränderungsversuche gibt es viele: Da sollen straffällige Jugendliche auf einem Segeltörn bei Wind und Wetter den Wert der Gemeinschaft erleben und geläutert heimkehren. Bei einer Extremtour in die Berge soll die gegenseitige Abhängigkeit erlebt werden und Teamgeist entstehen. Beim Löscheinsatz in der Jugendfeuerwehr sollen die damit verbundenen Gefahren gemeinsam erlebt werden und Kameradschaft erzeugen. Solche Konzepte gehen davon aus, dass die Teilnehmer „im geplanten Erlebnis vom Ereignis ergriffen werden. Es wird vermutet, dass eine geballte pädagogische Energie in besonderen Erlebnissen liegt, die lange nachwirkt oder nur ins Vorbewußte abgeleitet und bei Bedarf ins Bewusstsein gerufen werden kann. Das Erlebnis wirkt also sozusagen von selbst, wird zum Bodensatz der Persönlichkeit und braucht nicht durch ein bewusstmachendes Gespräch oder andere Methoden ver-

stärkt zu werden“ (HECKMAIR/ MICHL 1994, S. 67). Hier wird offenbar der Irrationalität ein Vorrang gegenüber rationaler Reflexion eingeräumt, so dass am Ende die Frage nach den Wertungs- und Entscheidungsgründen, die Frage nach dem Geltungs- und Verantwortungsgrund des Handelns gar nicht mehr reflektiert werden soll. Die Lernenden sollen vielmehr in solchen erlebnispädagogischen Konzepten von der Wucht der Handlungssituation geradezu überwältigt werden.

Streng genommen sind solche erlebnisbetonten emotional aufgeladenen Lernsituationen aber gar nicht handlungsorientierend, sondern verhaltensbestimmend. Denn der emotionale Druck des vorgegebenen Situationskontextes erfordert ein bestimmtes haltungsindifferentes Verhalten. Der im Hinblick auf gewünschte Lernergebnisse vordefinierte Handlungsrahmen soll also nur die äußerlich sichtbaren Ergebnisse funktionalisieren. Das in solchen Erlebnis- und Lernsituationen instrumentalisierte „Handeln“ trägt dann allemal „artifizialen“ Charakter, denn es geht gar nicht von den Wertungen und Entscheidungen der Schüler aus, sondern wird von den Veranstaltern im Sinne ihrer eigenen Auffassung vom „guten Leben“ herbeigeführt. Statt um Bildung geht es also offenbar um die bloße Funktionalität der Teilnehmer (vgl. FISCHER 1998, S. 329 ff.). Es ist deshalb kein Zufall, dass die sogenannte Erlebnispädagogik vor allen Dingen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts immer wieder für ideologische Zwecke instrumentalisiert wurde.

Darüber hinaus steht die mit der Erlebnispädagogik verknüpfte Antirationalität, die sich im übrigen paradigmatisch als Grundzug der Reformpädagogik erweist (vgl. OELKERS 1996), einer sachangemessenen Klärung von Problemen im Wege, die in einer Handlungssituation allemal zu bedenken sind. Es geht oftmals gerade nicht um Sachfragen, die aufzuklären sind, sondern um die gewünschten Effekte. Bei vielen erlebnispädagogischen Projekten ist es in der Tat so, dass hinter den gewünschten „praktischen“ Tätigkeiten mehr steckt als der bloße motivationale Anstoß zum Lernen. Den Konstrukteuren „praktischer“ Erlebnis- und Lernsituationen geht es oft weniger um die Erkenntnisse und Einsichten, zu deren Erwerb motiviert werden soll, als vielmehr um die Vermittlung der leitenden Motive selbst. Pädagogisches Handeln versteht sich dann gerade nicht als Hilfe zur Wert- und Motivreflexion, die aus Anlass der Erlebnisse der Schüler erforderlich wird. Vielmehr ist schon vorab durch diese „Pädagogik“ entschieden

worden, welche Erlebnisse und „Erfahrungen in und außerhalb der Schule wünschenswert sind“ (DUNCKER 1987, S. 36). Die „Lernprozesse der Schüler werden (also) auf die tätige Aneignung einer vorgegebenen, scheinbar sachimmanenten und deshalb notwendigen Ordnung verkürzt“ (KEMPER 1993, S. 842). Anders und schärfer formuliert: Bei den meisten Ansätzen des erfahrungs-, erlebnis-, handlungs- oder auch praktisch orientierten Lernens wird gar nicht die zunehmende Selbständigkeit und Eigenverantwortung, sondern die Einbindung in vorgegebene Handlungsstrukturen und -muster intendiert.

Compassion will aber das Gegenteil. Im Compassion-Projekt geht es gerade darum, Schülern zu helfen, sich in einer pluralen Welt zu orientieren und begründete sozial-verantwortliche Entscheidungen treffen zu lernen; es geht um Handlungsorientierung und nicht um Verhaltensbestimmung; kurzum: Es geht um Bildung und nicht um Manipulation.

3. Das Compassion-Projekt – bildungstheoretische Begründung

Zur Begründung greife ich noch einmal auf die eingangs beschriebene Situation zurück und versuche, sie in pädagogischer Absicht konstruktiv zu wenden:

In der pluralen, offenen Gesellschaft bestimmen nicht mehr geschlossene Weltbilder das Handeln, sondern die Menschen müssen darüber selbst in selbständiger und eigenverantwortlicher Weise entscheiden lernen. Die dafür notwendigen eindeutigen Kriterien können aber nicht mehr wie früher durch das Erleben von Werten in geschlossenen Lebenswelten erworben werden. Denn in den heterogenen Lebenswelten der pluralen Gesellschaft bleibt jedes Werterlebnis kontingent. Die vielfältigen Werterlebnisse fügen sich nicht mehr von allein zu einer Werteinheit, d.h. zu einer begründeten Haltung bzw. Einstellung, zusammen. Und jedes zusätzliche Erlebnisangebot, und sei es noch so eindrücklich konzipiert, kann der Pluralität von Wertmöglichkeiten nur eine weitere Facette hinzufügen. Compassion würde in der Tat zu kurz greifen, wenn es nur um das Erleben eines sozialen Praxisfeldes ginge. Worum geht es aber dann?

Vor 200 Jahren hatte Johann Friedrich HERBART die Aufgabe des erziehenden Unterrichts dahingehend bestimmt, dass er die lebensweltlichen Erfahrungen und

den sozialen Umgang der Schüler durch systematisierte Lernprozesse ergänzen sollte. Dabei legte er den Akzent auf die Erfahrungsergänzung. Dies erschien ihm notwendig, weil sich im Zuge der Aufklärung zunächst die erfahrungsbezogenen Wissensformen rasch erweitert hatten. Die umgangsbezogenen Erlebniswelten dagegen waren zu seiner Zeit noch relativ geschlossen. Heute haben wir es aber auch mit einer Ausweitung heterogener Erlebniswelten zu tun (vgl. SCHULZE 1993).

Wenn die Schule ihren Erziehungsauftrag in der pluralisierten Erlebnisgesellschaft ernst nehmen will, dann muss sie - deutlicher als früher - auch die außerschulischen umgangsbezogenen Erlebnisse der Kinder und Jugendlichen durch systematisierte und methodisierte Unterrichts- und Erziehungsprozesse ergänzen. Das gilt durchgängig und in jeder Hinsicht. Ergänzen heißt, dass das Lernen von den lebensweltlichen Erlebnissen der Schülerinnen und Schüler ausgeht, um sie dem Grunde nach systematisch zu klären, den Folgen nach zu reflektieren und im Hinblick auf ihre künftige Bedeutsamkeit für das eigenen Handeln einzuschätzen. Und auch hier geht es wieder um das Ziel der Bildung, nämlich um Wissens-, Urteils- und Entscheidungskompetenz. Das heißt mit anderen Worten: Unterricht und Erziehung fangen erst da an, wo Erlebnisse aufhören.

Freilich bedarf es dazu eines gemeinsamen Ausgangspunktes. Wenn wir im Unterricht auch über sozialverpflichtete Wert- und Entscheidungsmotive sprechen wollen, dann müssen die erlebnishaften, d.h. anschaulichen Voraussetzungen dafür erst vorliegen. Und weil diese - wie wir gesehen haben - in der individualisierten und pluralisierten Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen heute nicht mehr ohne weiteres vorausgesetzt werden können, werden im Compassion-Projekt solche Erlebnischancen in einem Praktikum ermöglicht.

Kennzeichen dieser Praktika ist die Eindrücklichkeit der Erlebnisse, wie man sie eben in sozial-caritativen Einrichtungen vermuten darf. Wer in Altersheimen, Pflegestationen, Behindertenwerkstätten oder gar in Sterbehospizen tätig wird, der wird sicher erleben, dass ihn die Situation nicht „kalt“ lässt. Aber die mit den Handlungen verbundenen Wertungen sind nicht unbedingt eindeutig. Wer alte Menschen pflegt, wer Kranke versorgt, wer mehrfach Behinderte betreut, wer Sterbende begleitet, der erlebt seine Tätigkeit als angenehm oder unangenehm,

bereichernd oder belastend, freudig oder traurig, gutartig oder böseartig, anziehend oder abstoßend, abhärtend oder - wenn es gut geht - Mitleid erregend. Erlebnisse sind also nicht durch die Situation selbst bestimmt, sondern werden erst vom Subjekt im eigenen Wertempfinden generiert. Dabei handelt es sich selten um begründete Werturteile, sondern oftmals um das Urteil überwältigende Gefühle. Diese kontextgebundenen Wertempfindungen - wie auch immer sie ausfallen mögen - bilden den Anlass für die Reflexion im Unterricht.

Ein genauerer Blick auf den Zusammenhang von Gefühl und Rationalität erscheint hier notwendig, da es bei Compassion ja gerade nicht um die Erzeugung von bestimmten Emotionen, Empfindungen oder Gefühlen, sondern um die rationale Auseinandersetzung damit geht.

In pädagogischer Perspektive lassen sich Emotionen gewissermaßen als Selbsterlebnisse bezeichnen, die eine nicht-rationale Form der Selbstbestimmung darstellen. Denn die Akte des Fühlens und Empfindens gehören zur Aktivität des Menschen, und sie werden im Zusammenhang von Erlebnissen produziert. In pädagogischer Perspektive können Gefühle gar nicht anders als als Selbstbestimmungsakt des Subjekts gedacht werden, weil Unterricht und Erziehung sonst gar keinen Ansatzpunkt hätten (vgl. PÖPPEL 1999).

Freilich ist man für seine Gefühle nicht in dem Sinne verantwortlich, wie man für sein Handeln Verantwortung trägt. Denn Empfindungen entstehen nicht in rationaler Intentionalität, und man kann für das, was man empfindet, nicht zur Rechenschaft gezogen werden. Darin liegt der eigentliche Grund, warum Gefühle weder Gegenstand noch Ziel von Unterricht und Erziehung sein können. Denn Gefühle sind immer die eigenen Gefühle, die man nicht mit anderen Menschen teilen kann. Als Selbsterlebnis bleiben Gefühle unteilbar, sie gehören zu einem selbst und sind für andere Menschen unzugänglich.

Allerdings kann man seine Empfindungen mit-teilen, man kann über sie sprechen, weil man um sie weiß. Man kann also sagen, dass man Angst hat, Freude spürt, Mitleid empfindet usw. Insofern sind Gefühle zwar irrational, aber sie fallen nicht aus der Ratio heraus. Man muss deshalb auch zu seinen eigenen Emotionen Stellung nehmen, muss sie wertend überschauen und ihre Bedeutung im Hinblick

auf sein Handeln einschätzen. Auch Gefühle fallen somit nicht aus der Bildungsaufgabe heraus, weil über sie gewusst, geurteilt und - darauf bezogen - über Handlungen entschieden werden muss.

Beispiele dafür kennt jeder: Aus Anlass seiner Angst entscheidet man sich dafür, dunkle Gassen, einsame Plätze und leere Parkhäuser zu meiden. Aus Anlass der eigenen Geburtstagsfreude entscheidet man sich dafür, abends Freunde einzuladen. Aus Anlass des eigenen Mitleids entscheidet man sich dafür, seinem notleidenden Mitmenschen zu helfen. Das Handeln ist keine unmittelbare Folge des Gefühls. Wenn es verantwortbar sein soll, dann darf es gar nicht als unmittelbare Gefühlsfolge, sondern nur als Folge einer Entscheidung eintreten, die auf Grund einer begründbaren Bewertung des eigenen Gefühls erfolgt. Das gilt - nebenbei gesagt - nicht nur für die Pädagogik, sondern etwa auch für die Rechtsprechung.

Dahinter steht die Einsicht, dass erst die vernunftgeleitete Zurechenbarkeit des Handelns ein „gutes Leben“ überhaupt möglich macht (vgl. STEINFATH 1998). Man denke nur an die destruktiven Gefühle, die jeder gelegentlich schon einmal hatte, z.B. Wut, Zorn, Aggression, Hass usw. Würden diese Gefühle das Handeln ungebrochen bestimmen, würden sie impulsiv ausgelebt, dann dürfte man sich kaum mehr unter Menschen trauen. Offenbar müssen die Menschen also lernen, mit ihren Gefühlen verantwortlich umzugehen, wenn sie ihre Würde gegenseitig anerkennen und zur Geltung bringen wollen. Und dabei will Compassion helfen.

Die Konsequenzen liegen auf der Hand: Auch wenn das „Mitleid“ als wünschenswertes mitmenschliches Empfinden bei der Namensgebung des Projekts Pate gestanden hat, das bloße Gefühl von Mitleid kann nicht das primäre Ziel von Compassion sein. Mitleidsgefühle entstehen bei den Schülern von selbst oder auch nicht, ob das gewollt wird oder nicht, ob man damit einverstanden ist oder nicht. Das bedeutet: „Mitleid“ kann sich bei denjenigen Schülern ausprägen, die eine Disposition dazu mitbringen. Bei den „Harten“ und „Verhärteten“ entsteht vielleicht gar kein Mitleid, sondern Distanz, Widerwillen, Ekel oder Abscheu. Pädagogen können darüber nicht verfügen.

Deshalb finden die pädagogisch relevanten Prozesse im Wesentlichen nicht in der Praxissituation, sondern vorrangig in der didaktischen und methodi-

schen Vorbereitung, in der beratenden Begleitung und in der unterrichtlichen Auswertung und Nachbereitung statt. Dabei kann dann auch bei demjenigen, der nun mal kein Mitleid empfindet, die Einsicht und Überzeugung entstehen, dass mitmenschliche Hilfe unter dem Humanitätsprinzip in bestimmten Situationen geboten ist. Denn ein solches Handlungsgebot ist als Sozialverpflichtung begründbar. Es wird als Handlungspflicht von der Vernunft und gerade nicht vom Gefühl diktiert.

Die Erlebnisse, die die Schüler in Krankenhäusern, Pflegeheimen, Behindertenwerkstätten und Sterbehospizen haben, bleiben aber ein notwendiger Anlass für die unterrichtliche Reflexion über das „gute Leben“. Diese Reflexionsaufgabe bildet den pädagogischen Kern von Compassion. Er ist umfassend zu verstehen, d.h. alle Fächer sind gefordert, zur Stärkung der Werturteilsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit aus Anlass der Praktikumserlebnisse beizutragen. Dazu gehört beispielsweise die Frage der Institutionalisierung der Kranken- und Altenpflege, die im Geschichts- und Sozialkundeunterricht behandelt werden kann, dazu gehört beispielsweise die Frage der Finanzierungsmodelle, deren statistische Grundlagen im Mathematikunterricht thematisiert werden können, dazu gehört beispielsweise die Frage des Generationenverhältnisses, die unter kulturspezifischen Aspekten im Geographieunterricht angesprochen werden kann, dazu gehört beispielsweise die Auseinandersetzung mit der Mitleidstheorie von Gotthold Ephraim LESSING im Deutschunterricht (vgl. LADENTHIN 1990). Das sind nur wenige Beispiele, um deutlich zu machen, dass die Vor- und Nachbereitung des Praktikums eine Aufgabe aller Fächer darstellt. Festzuhalten ist an dieser Stelle wiederum, dass nicht nur ein einziges Fach, etwa der Religionsunterricht, eine exklusive Zuständigkeit für Compassion hat.

Die im Unterricht aller Fächer zu klärenden Wert- und Entscheidungsfragen der Schüler sind als fachübergreifende und zugleich als fächerverbindende Fragen zu verstehen, da sie das jeweilige Fachwissen auf einen bestimmten Aspekt des „guten Lebens“, nämlich auf das Sozialverpflichtungsprinzip konzentrieren (vgl. REKUS 1986). Das ist zugegebenermaßen keine leichte Aufgabe, da sie in gewisser Hinsicht mit der Tradition fachunterrichtlicher Unterweisung bricht. Aber das ist ein anderes Thema.

Zusammenfassung

Compassion als curricular in die Unterrichtsstruktur eingebettetes Element ist in der Tat mehr als ein Sozialpraktikum, das schon seit einiger Zeit durchgeführt wird. Compassion ist ein Projekt, das die inhaltliche und methodische Arbeit aller Unterrichtsfächer auf das heute neu zu vermessende Sozialverpflichtungsprinzip konzentriert. Dabei werden - ausgehend von einer sozialen Erlebnissituation - fachbezogene und zugleich fächerverbindende Wert- und Entscheidungsfragen im Unterricht aller Fächer thematisiert, damit die Schüler Orientierungen für ein gelingendes Leben gewinnen können.

Es ist kein Zufall, dass dieses Projekt von den katholischen Schulen ausgeht. Aber unter pädagogischem Aspekt weist es über die katholischen Schulen hinaus und stellt einen beispielhaften Beitrag zur heute notwendigen Schul- und Gesellschaftsreform dar.

Literatur:

DUNCKER, L.: Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik der Schule. Langenau 1987

FISCHER, Th.: Erlebnispädagogik. Das Erlebnis in der Schule. Frankfurt am Main u.a. 1998

GUDJONS, H.: Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbrunn 1992

HECKMAIR, B./MICHL, W.: Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. Neuwied/Kriftel/Berlin 1994

KEMPER, H.: Praktisches Lernen als Beitrag zur Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., 1993, S. 837-855

KLAGES, H./GENSICKE, Th.: Spannungsfelder des Wertewandels. Von der spontanen Entwicklung von Selbstentfaltungswerten zu deren Integration. In: SEIBERT, N. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, S. 674-695

- LADENTHIN, V.: Schöne Literatur und moralische Erziehung. In: REGENBRECHT, A./PÖPPEL, K.G. (Hg.): Moralische Erziehung im Fachunterricht. Münster 1990, S. 26-36
- LADENTHIN, V./SCHILMÖLLER, R. (Hg.): Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung. Opladen 1999
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München 3. Aufl. 1996
- PÖPPEL, K.G.: Emotionalität und Moralität - Überlegungen zu ihrem Zusammenhang und Folgerungen für den Unterricht. In: LADENTHIN, V./SCHILMÖLLER, R. (Hg.): Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung. Opladen 1999, S. 243-250
- REGENBRECHT, A./PÖPPEL, K.G. (Hg.): Moralische Erziehung im Fachunterricht, zwei Bände. Münster 1990
- REKUS, J.: Soziales Lernen. Vom Konflikt zur Sozialverpflichtung. Hildesheim-Zürich-New York 1986
- REKUS, J.: Bildung und Moral. Weinheim und München 1993
- REKUS, J.: Handlungsorientierung im Unterricht. In: REGENBRECHT, A./PÖPPEL, K.G. (Hg.): Erfahrung und schulisches Lernen. Münster 1995, S. 125-138
- REKUS, J.: Handlungsorientierung als Weg und Ziel des Realschulunterrichts. In: REKUS, J. (Hg.): Die Realschule. Weinheim und München 1999, S. 115-126
- SCHULZE, G.: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt am Main u.a. 1993
- STEINFATH, H. (Hg.): Was ist ein gutes Leben? Frankfurt am Main 1998