
Wissenschaftliche Evaluation des Modellversuchs

Lothar Kuld / Stefan Gönninger

1. Ausgangspunkt

Das Compassion-Projekt wurde von der Autorengruppe Adolf Weisbrod, Franz Kuhn und Friedrich Hirsch in der Zeitschrift *Engagement* 1994 erstmals beschrieben.¹

Ziel des Projekts ist die Entwicklung und Stärkung sozialverantwortlicher Haltungen unter Schülerinnen und Schülern. Die Autoren sehen darin eine herausragende gesellschaftspolitische Aufgabe, der sich auch die Schulen zu stellen hätten. Es gehe darum, die heranwachsende Generation für eine Gesellschaft der ‚Mitleidenschaft‘ zu gewinnen, in der Solidarität und Engagement für andere nicht als Dummheit gilt, sondern als ein Gewinn an Menschlichkeit betrachtet wird. Die Qualität einer Gesellschaft werde nicht zuletzt daran zu messen sein, wie sie mit jenen umgeht, die sich, aus welchen Gründen auch immer, aus eigenen Kräften nicht helfen oder mithalten können. Diese Haltung sozialverantwortlichen Engagements meint das Wort *Compassion*.

Die Schülerinnen und Schüler gehen während des Schuljahrs in der Regel zwei Wochen lang in eine soziale Einrichtung, ein Altersheim, ein Krankenhaus, einen Kindergarten, sie gehen in Behindertenheime, machen mit bei der Betreuung von Asylsuchenden, von Obdachlosen, in der Bahnhofsmision usw. Der Unterricht der verschiedenen Fächer begleitet das Praktikum. Er greift soziale, historische, biologische, ethische Fragen auf, die in Zusammenhang mit dem Praktikum in den Blick geraten, und dies alles mit der Absicht, den Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihre Erfahrungen in den Realbegegnungen mit behinderten oder kranken oder am Rande der Gesellschaft lebenden Menschen zu artikulieren, zu reflektieren, zu bewerten und einzuordnen.

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs lief in den Schuljahren 1996/97 und 1997/98.² Im Schuljahr 1996/97 waren ca. 180 Schülerinnen und Schüler, im Schuljahr 1997/98 ca. 450 Schülerinnen und Schüler, davon ca. 150 aus den Kontrollgruppen, in die Untersuchung einbezogen. Einbezogen waren Schulen aller Schul-

arten in staatlicher wie kirchlicher Trägerschaft: eine Förderschule, eine Hauptschule, eine Realschule, Gymnasien verschiedenen Typs.

Als die wissenschaftliche Begleitung mit ihrer Arbeit begann, war an einigen der zu untersuchenden Schulen das Projekt schon seit drei Jahren etabliert, andere begannen eben erst mit der Implementierung von Compassion, andere versuchten Varianten zu den üblichen Abläufen, sei es dass sie das Praktikum auf eine Woche verkürzten oder auf vier Wochen ausdehnten. Die Form des Compassionunterrichts war sehr unterschiedlich. Einige Schulen luden die wissenschaftliche Begleitung zu Konsultationsgesprächen und Fortbildungen über die Durchführung des Projekts, vor allem über die unterrichtliche Begleitung der Praktika ein. Die Situation der wissenschaftlichen Begleitung war dadurch scheinbar zweideutig: Sie beriet im Aufbau eines Praxisfeldes, das zu untersuchen sie angetreten war. Es zeigte sich jedoch, dass die je besondere Lage der einzelnen Schulen diese zu jeweils sehr eigenständigen Realisierungen des Projektes führte, und diese Realisierungen waren dann Gegenstand der Untersuchung.

2. Aufbau des Forschungsinstrumentariums

Eine der ersten Aufgaben war, ein Instrumentarium zu entwickeln, mit dem sozialverpflichtete Haltungen und ihre Veränderung durch schulische Maßnahmen zu messen wären. Dieses Vorhaben war naturgemäß problematisch, da für die empirische Beobachtung und Erhebung von Werthaltungen, Wertorientierungen und Handlungsmotiven kein einheitliches Vokabular und wenig methodische Sicherheit besteht. Die SHELL-Studie „Jugend '97“ hält die Untersuchung von Werthaltungen kurzerhand für unmöglich und nicht überzeugend, und sie verzichtet deshalb überraschend ganz darauf, auf diesem Gebiet überhaupt etwas herausfinden zu wollen.³

Hermeneutisch – dessen waren wir uns bewusst – bewegten wir uns in einem Zirkel. Haltungen und Einstellungen erfragen, heißt nämlich Einstellungen und Handlungsmotive interpretieren bzw. Interpretationen von Haltungen und Werten zu erfragen. Wir versuchten daher, und jetzt nehmen wir die Skizze des wissenschaftlichen Abschlussberichts⁴ auf, zunächst unsere eigenen Zugänge zum Compassion-Projekt zu beschreiben. Wir sehen vorab fünf Dimensionen, die wir oben in diesem Band⁵ schon skizziert haben: eine politische,

eine religiöse bzw. ethische, eine erlebnis- und moralpädagogische, eine schulische bzw. schulorganisatorische.

In moralpädagogischer Sicht versucht das Compassion-Projekt Bedingungen zu schaffen, in denen sich die Disposition zur sozialmoralischen Selbstverpflichtung bewähren und weiter entfalten kann. *Erlebnispädagogisch* geht es um die Anregung zu solcher Selbstverpflichtung durch die Begegnung mit Menschen in Realsituationen. Auf der Ebene der *Schulorganisation und Schulentwicklung* bedeutet das Projekt eine Öffnung der Schule auf Lebenswelten hin, die real so in der Schule nicht vorkommen, sowie eine Veränderung des Unterrichts durch neue Inhalte und die Aktivierung seiner erzieherischen Dimension. Das Projekt verändert daher die Schulen, ihre Organisation und den Unterricht.

Wir entschieden uns, forschungspraktisch und mit Blick auf die Hypothesen und pädagogischen Interessen der Initiatoren des Compassion-Projekts vorab diese drei Dimensionen näher zu untersuchen. Wir sind auch der Meinung, dass trotz der oben nur angedeuteten Forschungsprobleme immerhin auf eine rund vierzigjährige Forschungstätigkeit im Bereich moralischer Entwicklung zurückgegriffen werden kann und die – natürlich auch umstrittenen – Ergebnisse dieser Forschungen in die theoretischen Überlegungen und Orientierungen der wissenschaftlichen Begleitung einbezogen werden müssen: die Theorie der Moralentwicklung von Lawrence Kohlberg, die These von der weiblichen Moral von Carol Gilligan, die Altruismus/Compassion-Forschung (z. B. Robert Wuthnow⁶), die Erlebnispädagogik und ihre gegenwärtige Rezeptionsgeschichte und Kritik, Studien zu Wertorientierungen Jugendlicher und zur Moralerziehung in der Schule.

Im Durchgang durch diese Arbeiten kamen wir zu folgenden Thesen:

„(1) *Verständnis des Projekts durch die Schüler*: Wir gehen davon aus, dass die von uns begleiteten Jugendlichen einer im Sinne Kohlbergs konventionellen Moral verhaftet sein werden. Das heißt: Sie werden den Einsatz für andere gut finden, weil das sozialmoralische Leben mit andern, das Leben in einer Gruppe, Solidarität mit Schwachen einschließt.

(2) *Geschlechtsspezifische Wirkungen*: Schülerinnen scheinen mehr als Schüler das Compassion-Projekt im Sinne einer Moral der Fürsorge zu verstehen. Vermutlich ist dieser Unterschied mit unterschiedlichen Rollenerwartungen zu erklären, denen Jungen wie Mädchen trotz gleicher Sozialisationserfahrungen entsprechen.

(3) *Milieuspezifische Effekte*: Kirchlich gebundene Jugendliche sind sozial integrierte Jugendliche. Soziale Integration begünstigt die Ausbildung altruistischer Haltungen. Das Compassion-Projekt unterstützt Jugendliche mit diesem Hintergrund.

(4) *Gleichzeitigkeit egozentrischer und altruistischer Werte*: Eigeninteresse und Altruismus schließen sich nicht aus. Viele Menschen helfen, weil sie es als persönliche Bereicherung betrachten. Daraus folgt: In dem Maße, wie die Schülerinnen und Schüler das Praktikum für sich als persönlichen Gewinn betrachten, verstärkt sich ihre Handlungsbereitschaft im Sozialen.

(5) *Lernchancen des Praktikums*: *Compassion* öffnet die Schule auf Lebenswelten, die in den Schulen real nicht vorkommen: die Welt der kleinen Kinder, der Behinderten, der alten Menschen, von Kranken und Flüchtlingen. *Compassion* öffnet die Schule auf jene sozialen Kontexte hin, in denen die Dringlichkeit sozial verpflichteter Haltungen diesen Menschen gegenüber zu erfahren und zu verstehen ist.

(6) *Bedeutung der Integration von Praktikum und Unterricht*: Das Sozialpraktikum fördert in Verbindung mit Unterricht Handlungsbereitschaft im Sozialen, wenn es gelingt, Schülerinnen und Schüler in unmittelbare Erfahrungen und Interaktionen zwischen Helfer und Adressaten zu verwickeln. Empathie und Kooperation, mit anderen Worten: Mitmenschlichkeit, erwachsen aus solchen Interaktionen. Sie werden im Gedächtnis behalten, wenn der Unterricht darauf immer wieder eingeht. Und sie werden verblassen, wenn das nicht geschieht.

(7) *Keine schulartspezifischen Wirkungen*: Der Schultyp dürfte als Variable keine Rolle spielen. Hier wie dort haben wir es mit Jugendlichen der gleichen Generation zu tun. Schulartspezifische Wirkungen sind nicht zu erwarten.“⁷

Zur Gewinnung von Daten bauten wir drei Messpunkte auf: eine Befragung der Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahrs, eine jeweils unmittelbar nach dem Praktikum und eine am Ende des Schuljahrs. Wir fragten im ersten Durchgang, welches Selbstbild und welche Wertorientierungen und Einstellungen allgemein, zum Praktikum und zur Schule vorhanden sind. Die Befragung unmittelbar nach dem Praktikum maß vorab das Selbstbild und mögliche Veränderungen in der Wertreflexion, näherhin ging es darum, zu sehen, wie die Schülerinnen ihre Erfahrungen im Sozialen reflektieren und selbst bewerten und in ihre Selbstbewertung, ihr Selbstbild einfügen. Die dritte Befragung stellte die gleichen Fragen noch ein Mal aus einer zeitlichen Distanz und sollte vor allem erkunden, wie die unter-

richtliche Begleitung von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommen wurde und wie Unterricht in Verbindung mit dem Praktikum gewirkt hat.

Für die Befragung wählten wir eine Mischung aus quantitativen und qualitativen Verfahren. Jeder Befragung lag ein Fragebogen mit einer Auswahl standardisierter Antwortmöglichkeiten zugrunde. In die Fragebögen waren auch offene Antwortmöglichkeiten eingebaut. Darüber hinaus wurden die Schülerinnen und Schüler bei der zweiten Befragung, die immer im unmittelbaren Anschluss an das Praktikum stattfand, interviewt. Leitfaden der Interviews war der zweite Fragebogen, den die Schüler vor dem Interview ausgefüllt hatten.

Die Fragebögen basieren auf analogen Fragen aus der Forschungsliteratur zu Selbstkonzept und Wertorientierungen Jugendlicher, auf Erfahrungen, die wir bei der Lektüre von Schülerberichten aus den Praktika sammeln konnten, und auf informellen Gruppengesprächen mit Schülerinnen und Schülern, die schon an Compassion-Projekten teilgenommen hatten. In diesen Gesprächen legten wir den Schülern unter anderem auch erste Entwürfe unserer Fragebögen vor, um Rückmeldungen und Reaktionen zu testen. Die Fragebögen wurden nach dem Testlauf im Schuljahr 1996/97 für die Befragung im folgenden Schuljahr leicht modifiziert.

Wir waren uns bewusst, dass wir die subjektive Compassion-Theorie der Schüler und ihre Sicht des Projekts zu erfassen begannen. Was wir erfahren haben, wenn unsere Annahmen stimmen, ist die Perspektive der Jugendlichen und der Blick auf Unterricht, Praktikum, Lehrer und Eltern, gefiltert durch die Emotionen und Perspektiven der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Wir haben keine Elternbefragung durchführen können. Aber wir haben am Ende des Schuljahrs eine zu Beginn des Schuljahrs an den einzelnen Schulen angekündigte Befragung der Lehrer durchgeführt. Diese Eingrenzung schien uns gerechtfertigt, da Compassion ein schulisches Projekt und eine aus der Schule heraus wirkende Initiative ist.

Die Auswahl unter den Projektschulen erfolgte nach folgenden Gesichtspunkten:

1. Schulform: Es sollten möglichst alle Schulformen der Sekundarstufe vertreten sein. Von der gymnasialen Genese des Projekts her zu verstehen, haben wir ein gewisses Übergewicht des gymnasialen Bereichs zu verzeichnen. Fünf der insgesamt neun in die Untersuchung einbezogenen Schulen waren allgemein bildende Gymnasien. Die anderen Schulen waren je ein Wirtschaftsgymnasium, eine Realschule, eine Hauptschule und eine Förderschule.

Diese Verteilung bedingte auch schultypspezifische Klassen und Altersgruppen. Während die Gymnasien das Projekt in den elften Klassen durchführen, lassen die Förderschule und die Hauptschule das Projekt in der neunten Klasse laufen. In der Realschule findet Compassion in der 7. Klasse statt. In einem Gymnasium wurde das Praktikum am Ende der 12. Klasse durchgeführt.

2. Regionales Umfeld: Drei der untersuchten Schulen liegen in städtischen Ballungsräumen mit über 250.000 Einwohnern. Zwei Schulen haben ein Umfeld mit etwas über 100.000 Bewohnern. Vier Schulen liegen im kleinstädtisch-ländlichen Raum.
3. Trägerschaft: Wieder von der Genese des Projekts her zu verstehen, überwiegen unter den untersuchten Schulen in evangelischer oder katholischer Trägerschaft. Nur drei von den insgesamt neun untersuchten Schulen sind in öffentlich-staatlicher Trägerschaft.
4. Dauer des Praktikums: Eine Schule führt ein vierwöchiges Praktikum durch, sechs Schulen ein zweiwöchiges. Eine Schule stellt für das Praktikum nur eine Schulwoche zur Verfügung. Eine Schule splittet den praktischen Teil in eintägige Praktika ein Schulhalbjahr hindurch.
5. Zeitpunkt der Durchführung des Praktikums: Zwei Schulen haben das Praktikum an den Beginn des Schuljahres gelegt. Bei sechs Schulen gehen die Schülerinnen und Schüler in der Mitte des Schuljahres in das Praktikum. Eine Schule hat den praktischen Teil des Projekts vor die Sommerferien gelegt.
6. Zeitpunkt der Einführung des Projekts: Drei Schulen haben im Schuljahr 94/95 mit dem Projekt begonnen, eine Schule im Schuljahr 95/96, zwei Schulen im Schuljahr 96/97. Bei den anderen Schulen untersuchte die wissenschaftliche Begleitung das Jahr der Einführung des Projekts im Schuljahr 1997/98.
7. Kontrollfunktion: Die Kontrollgruppen rekrutieren sich aus drei Schulen ohne Compassion-Projekt. Wir können zwei Mädchen-gymnasien in kirchlicher Trägerschaft und in städtischen Ballungsräumen gelegen miteinander vergleichen. Und wir können zwei staatliche Hauptschulen im städtischen Ballungsraum vergleichen. Hinter diesen Vergleichen steckt die Frage, ob die an den Compassionschulen feststellbaren Effekte möglicherweise noch von ganz anderen Faktoren abhängen. Es könnte zum Beispiel sein, dass sich bestimmte Formen sozialverpflichteter Haltungen und entsprechender Handlungsbereitschaften mit der allgemeinen sozialmoralischen Entwicklung im Jugendalter oder

durch entsprechenden Unterricht über Fragen des Lebens, des Sinns, der ethischen Probleme der Gegenwart, der sozialen Systeme usw. mehr oder weniger auch so ergeben und auch ohne die Realerfahrungen in den Praktika angeregt werden. Sollte dies in gleichem Maße an den Kontrollschulen der Fall sein wie an den Compassionschulen, dann bräuchte es kein Compassion-Praktikum. Sollten sich Unterschiede zeigen, wäre dies ein weiterer Hinweis auf die unverwechselbaren Lernchancen des Projekts.

3. Aus den Ergebnissen⁸

3.1 Wovon der Erfolg des Projekts abhängt

Am Ende unseres Untersuchungsberichtes haben wir uns die Frage vorgelegt, woran sich denn nun der Erfolg des Compassion-Projekts an den Schulen bemessen lässt und wovon dieser Erfolg abhängt. Die Antwort auf diese Frage ist schwierig, weil das Compassion-Projekt viel erreichen will. Compassion will Dispositionen zu Solidarität und Kooperationsbereitschaft, Prosozialität, Altruismus, Zuwendung und Wohlwollen, biblisch: Erbarmen und Barmherzigkeit stärken. Es will Haltungen fördern, die grundsätzlich durch kein Gesetz einklagbar sind und ohne die eine Gesellschaft doch nicht auskommt. Es will gesellschaftlichen Mängeln vorbeugen und kann als eine schulische Veranstaltung die Gesellschaft doch nicht von Entwicklungen, zum Beispiel der Entsolidarisierung, abhalten, die in der Gesellschaft, nicht der Schule ihre Ursachen haben. Die Autoren der Compassion-Initiative wissen, dass die Schule keine Reparaturwerkstatt der Gesellschaft ist und deshalb schulische Initiativen nur eine begrenzte Reichweite haben. Aber sie verweisen auch darauf, dass die Schule wie keine andere gesellschaftliche Einrichtung die Jugendlichen über viele Jahre hinweg erreicht und mit dem Sinn hat, auf das Leben in dieser Gesellschaft vorzubereiten, und insofern sei die Schule mit für das verantwortlich, was die jungen Menschen für das Leben in dieser Gesellschaft lernen und im Rahmen der Schule erproben. Diese Betonung des schulischen Charakters des Projekts ist wichtig. Sie erinnert daran, wofür die Schule verantwortlich ist und Lehrerinnen und Lehrer Verantwortung tragen. Die Schule kann nicht die Probleme der Gesellschaft lösen, aber sie kann zeigen, wie man diese Probleme reflektiert und welche Lösungsansätze es gibt und welche Folgen diese Lösungen zeitigen. Die Frage nach dem Erfolg des Compassion-

Projekts an den Schulen muss von dieser Grenzziehung ausgehen. Die Schule, sagen wir, kann nicht alles. Der Unterricht in der Schule hat seine institutionell begrenzte Reichweite. Wird sie ignoriert, dann ist der Einwand, ob das Compassion-Projekt möglicherweise zu viel erreichen will, relativ leicht.

Dann könnte die Liste der genannten sozialmoralischen Optionen gerade der Ausgangspunkt der Kritik des Compassion-Projekts werden. Und dies ist natürlich leicht möglich, wenn man nachweisen wollte, was das Projekt alles nicht kann. Es kann Schüler nicht zu einem anderen Leben mit Menschen konditionieren. Das soll das Projekt – das sei hier gleich angefügt – auch gar nicht wollen. Denn ethisches Handeln beruht auf Freiheit und Einsicht in das sittlich Richtige. Solidarität lässt sich unter Zwang vielleicht äußerlich erzwingen, sie wird jedoch in dem Moment aufhören, in dem der Zwang wegfällt.

Unter dem Vorzeichen dieser Annahmen fragen wir nun, wovon die besondere Ansprechbarkeit der Jugendlichen und damit der Erfolg des Compassion-Projekts an den Schulen abhängt. Diese Ansprechbarkeit hängt ab

- vom Selbstbild und von der sozialen Perspektive der Jugendlichen;
- vom Grad ihrer sozialen Integration;
- von der Elternbeziehung und der Einschätzung des Projekts durch die Eltern;
- von geschlechtsspezifischen Sozialisationserfahrungen;
- vom Unterricht und den Lehrerinnen und Lehrern.

Wir betrachten im Folgenden diese Faktoren in den Kontexten, in denen wir sie beobachtet haben: Die Motivation unter Schülerinnen und Schülern für Compassion; Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen; ähnliche Unterschiede zwischen kirchlichen und kirchendistanzierten Jugendlichen; Probleme des Unterrichts.

3.2 Die Lust zu helfen

Die von uns befragten Schülerinnen und Schüler repräsentieren weit hin den heute anzutreffenden ethischen Mischtypus, der egozentrische wie altruistische Handlungsmotive problemlos zu verbinden weiß und von dem wir in der neueren soziologischen Literatur lesen. Diese Menschen helfen, wenn es darauf ankommt, aber nicht aus einem religiösen oder ideologischen Opfermotiv heraus, sondern weil es ihnen „Spaß“ macht, weil sie es für sich als lohnend und als Bereicherung empfinden. Und sie helfen unter der Bedingung, dass das

Engagement für sie zeitlich begrenzt und überschaubar bleibt.⁹ Der Soziologe Ulrich Beck hat angesichts dieser Tatsache und weil das eigene Leben zwangsläufig immer auch ein Leben mit anderen ist, die Erwartung formuliert, dass schließlich auch in Zeiten einer egozentrischen Kultur, wie wir sie vermutlich haben, so etwas wie ein solidarischer Individualismus entstehen könnte, eine adhoc und zeitlich begrenzte, von mir gewählte und geleistete Solidarität mit den anderen, an deren Stelle genauso auch ich stehen könnte. An diesem Optimismus sind nach unseren Daten allerdings Zweifel angebracht.

Den von uns befragten Schülerinnen und Schülern ist das Mitmachen in Kirche, Politik, Vereinen – das entspricht auch der SPIEGEL-Umfrage „Jugend 99“¹⁰ – ziemlich „unwichtig“, aber auch das Mitmachen im „Umweltschutz“ – in der SPIEGEL-Umfrage ganz oben in der Rangskala – ist ihnen „unwichtig“. Dagegen ist den Schülerinnen und Schülern wichtig: „verstanden zu werden“, „Spaß zu haben“, „das Leben zu genießen“, Freunde und Familie. In einer mittleren Rangskala folgen die Prosozialität fordernden Optionen wie „sich für andere, d. h. außerhalb von Familie und Freundeskreis, einsetzen“ und „für andere da sein“.

Tabelle zu den Wertorientierungen der Projektschüler am Anfang des Schuljahres

Frage: Jeder Mensch hat bestimmte Vorstellungen, wie sein Leben aussehen soll. Deshalb sind für jeden auch bestimmte Dinge wichtiger, andere sind weniger wichtig.
Wie wichtig ist das, was jetzt folgt, für dich? (Skala von 1 = „sehr wichtig“ bis 4 = „unwichtig“)

Parameter	Wertungen
1. verstanden zu werden	1,31
2. eine richtige Familie zu haben	1,32
3. das Leben zu genießen	1,35
4. Spaß zu haben	1,37
5. mich für Menschen, die mir nahe stehen, also Familie oder Freunde einzusetzen	1,38
6. so zu leben, wie ich bin	1,38
7. für Menschen, die mir nahe stehen, also Familie oder Freunde da zu sein	1,38
8. einen guten Beruf zu haben	1,14
9. viele Freunde zu haben	1,44
10. mit Menschen zu reden	1,52
11. einen Sinn im Leben zu finden	1,6

12. Geld zu verdienen	1,79
13. mich für andere Menschen einzusetzen	1,96
14. für andere Menschen da zu sein	1,97
15. in einem Verein mitzumachen	2,37
16. beim Umweltschutz mitzumachen	2,39
17. etwas in der Politik zu verändern	2,76
18. in der Kirche/religiöse Gemeinschaft mitzumachen	3,13

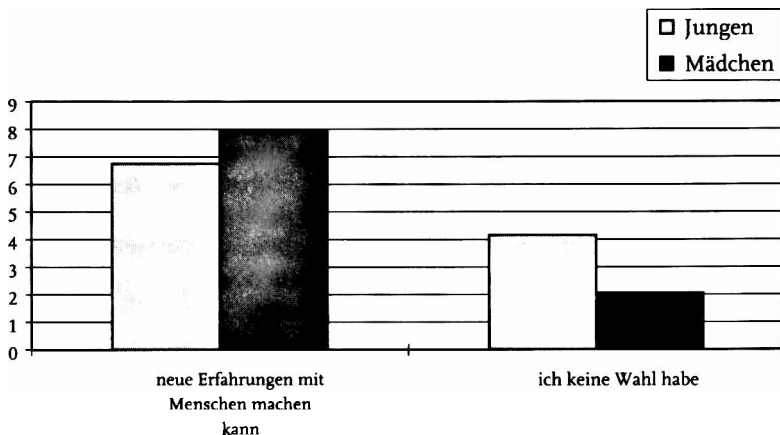
Die Praktika stoßen bei den Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen zunächst weder auf große Begeisterung noch auf vehemente Ablehnung. Man wäre selbst wohl nicht darauf gekommen, diese Praxiserfahrungen von sich aus zu suchen, aber man verweigert sich diesem Ansinnen auch nicht. In unserem Abschlussbericht sprachen wir von „wohlwollender Unentschiedenheit“. Aus ihr wird am Ende des Schuljahres ein wohlwollendes Urteil. Rund 80% der Schülerinnen und Schüler beurteilen das Praktikum und den begleitenden Unterricht als „eine gute und wichtige Erfahrung“ und meinen: „Das sollte jeder mal machen“. 41% sagen, sie hätten in diesem Schuljahr „etwas Wichtiges geleistet“. Die Hälfte der Befragten hatte das Gefühl „gebraucht zu werden“. Ein Viertel der Befragten fasst eine Fortsetzung des Praktikums ins Auge, zwei Drittel hat „keine Zeit“, will „Bezahlung“ oder hat „genug davon“. 5% arbeiten bereits an ihrem Einsatzort weiter. Die Zahl derer, die sich zu Beginn des Schuljahres keine Form sozialen Engagements für sich vorstellen konnte, sei es freiwillig oder bezahlt oder ein soziales Pflichtjahr, sinkt nach dem Praktikum bis zum Schuljahrsende um rund 20%. Aber es bleibt unter den Schülerinnen und Schülern nicht bei naiv individualistischen Helferwünschen, wie man sofort unterstellen könnte. Die Zahl derer, die von Staat, Kirchen und Gewerkschaften mehr Engagement erwarten, steigt vom Schuljahrsbeginn bis zum Schuljahrsende im Blick auf den Staat von 36% auf 47%, die Kirchen von 19% auf 32% und die Gewerkschaften von 6% auf 13%.

3.3 Fürsorge – ein Fall für Mädchen und Frauen?

Der Vergleich der Motivlagen und Erwartungen an das Projekt zum Schuljahrsbeginn zeigt zwischen Jungen und Mädchen entscheidende Nuancen.

Die Mädchen erwarten und versprechen sich signifikant einen größeren Zuwachs an Einsichten und neuen Erfahrungen als die Jungen. Die Jungen bilden unter der Zahl der Schülerinnen und Schüler,

Motivlagen am Anfang des Schuljahres
 „Wenn Du an das Praxis- und Unterrichtsprojekt denkst, was ist Dir dabei wichtig?
 Dass ich ...“
 Skala von 0 = unwichtig bis 9 = sehr wichtig)



die eher Abneigung signalisierende Äußerungen von sich geben, die Mehrheit.

Mädchen bringen auch deutlich mehr Vorerfahrungen durch „freiwillige, unbezahlte Einsätze für andere Menschen“ mit. Nicht zuletzt deshalb empfinden die männlichen Schüler den praktischen Teil des Projekts deutlich stärker als Zwang: Auf einer Skala von 0 (überhaupt nicht) bis 9 (sehr stark) bewerten die Schülerinnen die Tatsache hinsichtlich des Praktikums keine Wahl zu haben, insgesamt nur mit 2. Bei den Schülern liegt dieser Wert mehr als doppelt so hoch.

Schüler nehmen aus ihrem Umfeld offenbar weniger positive Rückmeldungen auf. Während bei den Mädchen 54% angeben, andere Gleichaltrige würden das Projekt befürworten, äußern die Jungen dies nur zu einem Drittel. Für die Wahl ihres Praktikumsbereichs erkennen nur 49% die Unterstützung ihrer Eltern, bei den Mädchen sind es 70%.

In der tatsächlichen Verteilung auf die verschiedenen Einsatzbereiche gab es unter den Geschlechtern allerdings keine nennenswerten Unterschiede. Und nach dem Praktikum geben alle gleichermaßen (70%) an, intensiven Umgang mit Menschen und auch Spaß gehabt zu haben.

Mädchen haben tendenziell andere Befürchtungen und Erwartungen als die Jungen. Sie erwarten eher auch eine berufliche Orientierung durch das Praktikum. Im Anschluss an die Praktika sprechen

sie mehr als die Jungen von Gefühlen der Zuneigung, Freude und Spaß. Die Jungen befürchten mehr als die Mädchen, sich zu langweilen oder aus dem Praktikum für sich selbst nichts herausziehen zu können, das für sie selbst von Bedeutung ist. Am Ende des Schuljahres haben sich die Werte der Erwartungen und Befürchtungen angeglichen. Die Jungen revidieren ihre Befürchtungen. Die Mädchen sehen sich in ihren Erwartungen bestätigt. Ein Unterschied freilich bleibt. Mädchen sprechen überraschend öfters von Vorbildwirkungen als die Jungen.

Das kann man verschieden interpretieren. Greifen wir auf unsere Hypothesen zurück, dann kann man in dieser insgesamt größeren Zustimmung der Mädchen einen Beleg für die von Carol Gilligan vorgetragene These von der weiblichen Moral sehen, derzufolge Mädchen eher fürsorglich handeln und dann auch in entsprechenden Berufen arbeiten, während Jungen angeleitet würden, sich eher abzugrenzen und weniger altruistisch zu denken. Man kann Gilligan folgend auch eine größere Achtsamkeit von Mädchen und Frauen für Beziehungen, für Zuwendung und Hingabe in menschlichen Beziehungen vermuten. Eine weitere These wäre, dass wir in unserem Ergebnis Sozialisationseffekte gemessen haben. Es könnte sein, dass Mädchen trotz gleicher Ausbildungschancen und für Jungen wie Mädchen gleicher (oder offensichtlich doch nicht gleicher?) Erziehungsmaximen in Schulen und Familien unterschiedlichen Rollenerwartungen unterliegen und Mädchen wie Jungen diese rollenspezifischen Moralkonzepte nach wie vor realisieren. Man könnte auch das biologische Argument bemühen, wonach Mädchen und Jungen sich unterschiedlich schnell entwickeln. Das wäre allerdings gegen unsere Annahme gerichtet, dass moralische Entwicklung und das Verständnis moralischer Sachverhalte kognitiv ist und unabhängig von der biologischen Reifung. Man könnte weiter fragen, ob die von uns befragten Schülerinnen einfach zufällig stärker sozial integriert sind und von daher ihre tendenziell größere altruistische Haltung und Neugier zu erklären wäre. Dann müsste man aber wiederum fragen, warum Mädchen eher sozial integrierte Jugendliche seien. Jungen wie Mädchen sind integriert, nur mit einem feinen Unterschied: Bei der Frage, in welchem Bereich sie Verantwortung für andere Menschen übernehmen, gaben die Mädchen häufiger Familie und Freundeskreis, also soziale Innenbereiche, an. Die Jungen dagegen zeigten sich in Vereinen und Schule aktiver.

Die Lösung scheint uns tatsächlich in die Richtung zu gehen, dass Mädchen im Compassion-Projekt die Chance haben, Haltungen zur

Geltung zu bringen, die als Ausdruck weiblicher Moral gelten und von ihnen selbstverständlicher genommen werden als das die Jungen von herrschenden Männerbildern her zeigen können. Das heißt nicht, dass Jungen nicht in gleichem Maße fürsorglich und anderen zugewandt sein könnten. Das Gegenteil ist der Fall. Ein erheblicher Teil der Jungen baut in den Praktika zuvor geäußerte aversive Haltungen ab und findet den Kontakt mit Kindern, alten Menschen, behinderten Menschen ausgesprochen belebend. Diese Beobachtung spricht unseres Erachtens dafür, dass im Compassion-Projekt geschlechtsspezifisch unterschiedliche Sozialisationsvoraussetzungen wirksam sind, die den Erfolg des Projekts, gemessen am Zuspruch durch die Schülerinnen und Schüler, eher stützen, aber in einer mitunter vielleicht auch ambivalenten Weise. Es könnte sein, dass Mädchen sich von den Anforderungen des Projekts eher in Druck bringen lassen als Jungen. Diese Vermutung wäre jedoch in kritischer Auseinandersetzung mit der Geschlechter (*Gender*)debatte innerhalb der Pädagogik weiter zu untersuchen.

3.4 Sind kirchliche Jugendliche altruistischer?

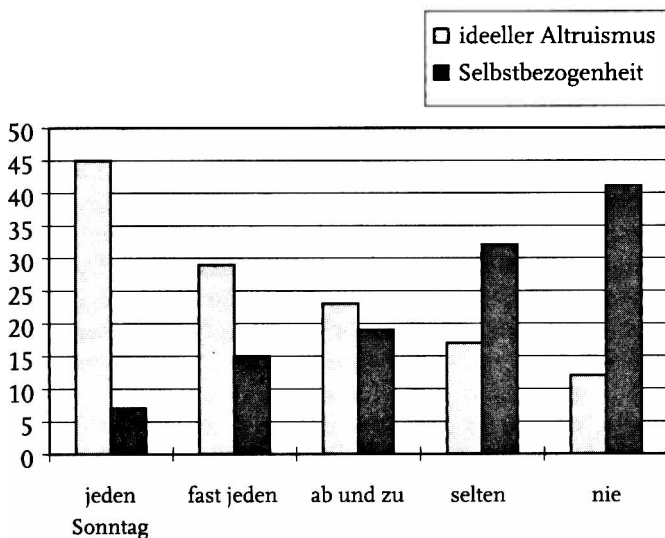
Informiert durch die Literatur haben wir auf die kirchlichen Jugendlichen besonders geachtet. Der Tenor lautet, dass kirchliche Jugendliche eher altruistische Haltungen und Handlungsbereitschaften zeigten als andere.

Gerhard Schmidtchen legt folgende Zahlen vor:

Tabelle: Kirchliche Bindung und altruistische Orientierung

	Kirchenbesuch	
	(fast) jeden Sonntag	selten/nie
ausgeprägte altruistische Orientierung		
Protestanten	71%	29%
Katholiken	55%	33%

Altruismus und Selbstbezogenheit bei kirchlich und nicht kirchlich gebundenen Jugendlichen



Anmerkung: Die Abbildung enthält keine Prozentwerte, sondern Zahlen.

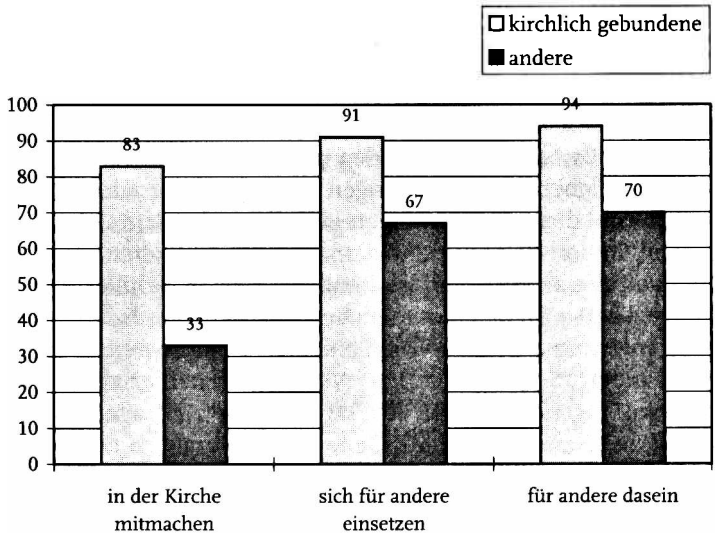
In den von uns begleiteten Schulen ging fast die Hälfte der kirchlichen Jugendlichen in Einrichtungen für behinderte oder alte Menschen, obwohl diese Einrichtungen zu Beginn des Schuljahres nicht ihre erste Option darstellte. Aber man muss festhalten, dass diese Option von der Gruppe der kirchendistanzierten Schüler gar nicht erst angegeben wurde. Die kirchlichen Jugendlichen haben sich der Herausforderung als ‚schwierig‘ geltender Einsatzbereiche eher gestellt als andere. Schüler mit dieser Verhaltensbereitschaft sind unter kirchlichen Jugendlichen in der Tat häufiger zu finden als unter kirchlich distanzierteren Jugendlichen, wie ein Vergleich mit den Kontrollschulen zeigt. Und diese Schüler finden sich auch wieder etwas häufiger an Schulen in kirchlicher Trägerschaft. Die sozialisierende Kraft der kirchlichen Milieus und ihr Einfluss auf die Ausbildung altruistischer Haltungen scheint unverkennbar. Dieser Befund stimmt wiederum mit dem von Schmidtchen vorgelegten Datenmaterial überein, welches Schmidtchen in seiner Arbeit zur Jugendmoral zu der These veranlasst hat: „Ohne die kirchliche Kultur würden altruistische Orientierungen in der Gesellschaft zurückgehen. Die sä-

kulare Gesellschaft erzeugt jene Verhaltensorientierungen nicht, die sie dringend braucht.“¹¹

Das Compassion-Projekt würde, wenn diese Überlegungen von Schmidtchen stimmen, also kirchlich gebundene Jugendliche in ihrer Wertorientierung besonders stützen. Die Frage, ob das Projekt dann anders orientierte Jugendliche erreicht, bliebe fraglich.

Möglicherweise sind die Daten von Schmidtchen aber auch anders interpretierbar. Kirchlich gebundene Jugendliche sind nach unseren Daten sozial integrierte Jugendliche und werden von ihren Eltern zu sozialem Handeln ermutigt. 94% der von uns identifizierten kirchlichen Jugendlichen fühlen sich von ihren Eltern „sehr positiv“ oder „positiv“ unterstützt. Die kirchendistanzierten sagen das nur zu 74%. Und wiederum erleben die kirchlichen Jugendlichen eindeutig mehr in ihrem sozialen Umfeld, wie sich Erwachsene sozial engagieren.

Wertorientierungen des erwachsenen Umfeldes (alle Projektschüler in %) „Welche Punkte sind den Erwachsenen in Deiner Umgebung wichtig?“



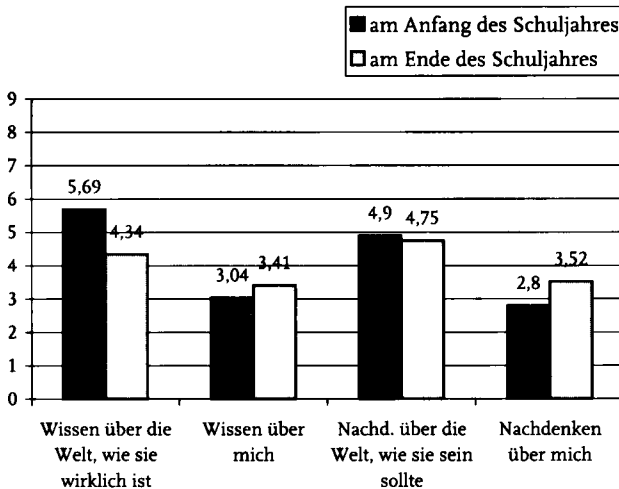
Wir wollen diese Modellwirkungen nicht wegreden. Aber es scheint, dass soziale Integration Haltungen begünstigt, die der Gruppe und darüber hinaus auch wieder anderen zugute kommen können. Altruistische Verhaltensbereitschaften liegen ja auch im Interesse dessen, der am Erhalt der Gruppe interessiert ist. Altruismus schließt also selbstbezogene Motive nicht aus. Und deshalb gilt für die kirch-

lich integrierten Jugendlichen vermutlich, was die englische Soziologin Helen Wilkinson allgemein über den schon zitierten neuen Sozialisationstypus geschrieben hat: „Viele engagieren sich als Helfer nicht aus einem religiösen Antrieb heraus, sondern weil sie es lohnend und erfreulich finden und als persönliche Bereicherung betrachten.“¹²

3.5 Was Unterricht bewirkt

67% der Schülerinnen und Schüler erwarten eine unterrichtliche Begleitung des Praktikums, allerdings sollte diese, wie ein Schüler wohl für viele sprechend formuliert hat, nur „in den Fächern [stattfinden], in denen sich die Lehrer für die Schüler interessieren“. In den Augen der Schüler ist nicht das Fach, sondern sind die Lehrer entscheidend. Generell führt das Compassion-Projekt zu einer kritischeren Sicht der Schule und ihres Beitrags zum Wissen um die Welt. In Klassen, in denen in fünf und mehr Fächern Unterricht zu Compassion gemacht wurde, wird die Lebensrelevanz des schulischen Unterrichts signifikant mehr erlebt. Die Einschätzung der Schüler, was Unterricht zum Wissen über die Welt und Wissen und Nachdenken über mich selbst beiträgt, verändert sich signifikant.

Veränderungen in der Einschätzung von Unterricht:
 „Was trägt der schulischen Unterricht bei zum ...?“
 (Schüler der 9 Klassen mit Compassionsunterricht in 5 bis 7 Fächern;
 Skala von 0 = nichts bis 9 = sehr viel)



Das Compassion-Projekt gibt den Schülerinnen und Schülern zu denken. Die Welt ist anders als sie dachten, die Schule ist weniger, als sie meinten, die Fragen des Lebens sind bei mir und nicht bei den Sachen. Das Wissen über die Welt ist Sache der Schule, aber da gibt es Dinge, die die Schule nicht vermittelt. Das Wissen und Nachdenken über mich ist etwas, was die Schule weniger vermittelt, denken die Schülerinnen und Schüler zu Beginn des Schuljahrs. Am Ende des Schuljahrs dreht sich der Trend dieser Rangskala in jenen Klassen um, in denen viel (das heißt: in fünf und mehr Fächern) Unterricht zum Projekt stattfand. Die Zahl derer, die sagen, dass der Unterricht etwas zum Nachdenken über mich beiträgt, steigt um 26%. In Klassen mit wenig Compassionunterricht erhöht sich dieser Wert um 17%. In Klassen mit viel Compassionunterricht beurteilen es am Ende des Schuljahrs die Schüler um 12% stärker, dass Unterricht etwas zum Wissen über mich beiträgt. In Klassen mit wenig Unterricht zum Thema ergibt sich bei diesem Parameter keine Veränderung zwischen Schuljahrsbeginn und Schuljahrsende. Eine Einschränkung müssen wir bei diesen Zahlen freilich machen. Wir haben zur Differenzierung der Gruppen rein quantitativ nach der Häufigkeit von praktikumsbegleitendem Unterricht gefragt. Über die Qualität dieses Unterrichts konnten wir nichts erfragen. Doch woran wäre diese Qualität zu messen? Wir lassen diese Frage hier offen. Aus der Gedächtnisforschung schon ist aber bekannt, dass Eindrücke und Erlebnisse, die immer wieder im Gespräch aufgegriffen und wiederholt werden, länger im Gedächtnis bleiben als Vorkommnisse, über die man nicht mehr gesprochen hat.

Was aber von den Praktikumserfahrungen, Erlebnissen, Eindrücken, erfreulichen und belastenden, mitunter leidvollen Situationen und unterrichtlichen Reflexionen wirklich dauerhaft im Gedächtnis geblieben ist, werden wir erst wissen, wenn Anschlussuntersuchungen in Gang kommen und die jetzt von den Schulen abgehenden ersten Jahrgänge mit Compassion-Erfahrung noch ein Mal Auskunft geben.

Anmerkungen

¹ A. Weisbrod/F. Kuhn/F. Hirsch, Compassion – Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens: Menschsein für andere, in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 1994, H. 2–3, 268–307. Als Sonderdruck zu beziehen über Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, Kaiserstr. 163, 53113 Bonn.

² Der Modellversuch und die wissenschaftliche Begleitung des COMPASSION-Projekts wurden vom Land Baden-Württemberg, der Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie im Rahmen der Förderung durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Bildungsförderung finanziert. Der Abschlussbericht wurde Ende Januar 1999 vorgelegt und erscheint im Frühjahr 2000 im Kohlhammer-Verlag Stuttgart. Weiteres Datenmaterial und ausführliche Darstellung der wissenschaftlichen Begleitung siehe dort.

³ D. Krebs, in: Jugend '97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen, Opladen 1997, 298 f. Vgl. ferner: Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, hg. v. Jugendwerk der Deutschen Shell, Bd. 2, Opladen 1992, 35–48; H. A. Stiksrud, Diagnose und Bedeutung individueller Werthierarchien, Frankfurt 1976; G. Schulze, Die Erlebnisgesellschaft, Frankfurt 1997, 561 ff.

⁴ Kuld/ Gönzheimer, Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart 2000.

⁵ Vgl. hierzu oben Kuld, Dimensionen der Compassion-Initiative.

⁶ Wuthnow, R., Acts of Compassion: Caring for ourselves and helping Others, Princeton 1991. – Auszüge daraus in: Kinder der Freiheit, hg. v. U. Beck, Frankfurt 1997, 34–84.

⁷ Kuld/ Gönzheimer, Compassion, Stuttgart 2000, 25 f.

⁸ Die Ergebnisse sind in dem im Kohlhammer-Verlag publizierten Abschlussbericht ausführlich dokumentiert.

⁹ H. Wilkinson, Kinder der Freiheit. Entsteht eine neue Ethik individueller und sozialer Verantwortung? In: Kinder der Freiheit, hg. v. U. Beck, Frankfurt 1997, 122

¹⁰ Die jungen Mildten, in: DER SPIEGEL 28 (12. Juli 1999) 94–108.

¹¹ Schmidtchen, Ethik und Protest, 224.

¹² Wilkinson, in: Kinder der Freiheit, 122.

Literatur

Die Compassion-Initiative. Ein Praxis- und Unterrichts-Projekt sozialen Lernens in der Schule. (Themaheft) – Forum 27/ 1999.

Die jungen Mildten, in: DER SPIEGEL 28 (12. Juli 1999) 94–108.

Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, hg. v. Jugendwerk der Deutschen Shell, Bd. 2, Opladen 1992.

Jugend '97. Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement, politische Orientierungen, Opladen 1997.

Kinder der Freiheit, hg. v. U. Beck, Frankfurt 1997.

- Kuld, L./ Gönheimer, S., Das Compassion-Projekt als Profilierungsinstrument, in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 3/1998, 157–173.
- Kuld, L./ Gönheimer, S., Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart 2000.
- Schmidtchen, G., Ethik und Protest. Moralbilder und Wertkonflikte junger Menschen, 2 Bde., Opladen 1992.
- Schulze, G., Die Erlebnisgesellschaft, Frankfurt 1997.
- Stiksrud, H. A., Diagnose und Bedeutung individueller Werthierarchien, Frankfurt 1976.
- Weisbrod, A. /Kuhn, F./Hirsch, F., Compassion – Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens: Menschsein für andere, in: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule 1994, H. 2–3, 268–307.
- Wilkinson, H., Kinder der Freiheit. Entsteht eine neue Ethik individueller und sozialer Verantwortung? In: Kinder der Freiheit, hg.v. U. Beck, Frankfurt 1997, 85–123.
- Wuthnow, R., Acts of Compassion: Caring for ourselves and helping Others, Princeton 1991.