

Lothar Kuld

„Früher wäre ich wohl kaum dazu gekommen, mich mit einem Obdachlosen zu unterhalten.“

Wirkungen des Sozialprojekts „Compassion“ auf die Wahrnehmung sozialer Probleme und öffentlicher Unterstützungssysteme durch Schülerinnen und Schüler

1. „Compassion“ – ein Projekt sozialen Lernens an Schulen. Idee und Konzept

Als zu Beginn der 1990er-Jahre die Schulen vermehrt auf das Lernen mit neuen Medien und angesichts der Globalisierungsherausforderungen auf Spracherwerb und ökonomische Kompetenz als Desiderat deutscher Schulen setzten, überlegte sich die Initiativgruppe der Katholischen Freien Schulen in Deutschland, worin das Profil dieser Freien Schulen bestehen könnte, und sie kamen auf das soziale Lernen (Weisbrod 2000). Die Idee war, jeden Schüler und jede Schülerin einmal im Lauf seiner Schulkarriere in ein Sozialpraktikum zu bringen. Die Jugendlichen sollten mit Menschen zusammengebracht werden, die – aus welchen Gründen auch immer – auf Hilfe angewiesen sind, alte Menschen, junge Menschen, Kinder, behinderte Menschen, Obdachlose, Kranke. Es sollte den Jugendlichen gezeigt werden, was Leben auch ist, dass zum Leben auch Kindsein und Alter gehören und es Menschen gibt mit ganz anderen Lebenslagen als jenen, denen sie, in der Regel gut behütet, in ihrem Alltag nicht begegnen und die sie deshalb nicht kennen und für die sie deshalb vermutlich auch kaum etwas tun würden, wenn es darauf ankäme, es sei denn, sie kennen jene Menschen. Und genau das ist der Einstieg der Initiatoren der Com-

passion-Initiative gewesen, dass sie davon ausgehen, dass auf die Schule hier eine neue Aufgabe zukommt. In dem Maße, wie die traditionellen Solidaritätsbündnisse in Familie, Nachbarschaft und (Kirchen-)Gemeinde an Bindungskraft verlören, werde es zwangsläufig auch zu einem Ende traditioneller Solidaritätsbereitschaft kommen oder – positiv gewendet – zu einer Transformation solidarischen Verhaltens: die Unterstützungsbereitschaft gilt nun nicht mehr automatisch nur jenen, denen ich durch Familie oder Nachbarschaft verpflichtet bin, sondern jenen, deren Hilfsbedürftigkeit einzusehen ist und denen deshalb mit dem geholfen wird, womit immer man kann und soweit man dazu in der Lage ist. Damit diese Verhaltensbereitschaft aber aufkommt und gestärkt wird, braucht es Begegnungen, in denen erstens eben diese Menschen bekannt werden, und zweitens eingesehen wird, dass diese Menschen Menschen sind wie alle, wenn auch mit eingeschränkten oder anderen Möglichkeiten des Lebens, und dass man nichts verliert, wenn man sich ihnen zuwendet, sondern dass da auch ein Zugewinn an Lebensqualität zu finden ist, den nicht kennt, wer sich nicht aufmacht, jene Menschen kennen zu lernen.

Neuere Studien zu sozialen Orientierungen Jugendlicher zeigen ein zwiespältiges Bild. Soziale Orientierungen, die mit dem eigenen Wohlbefinden zu tun haben, Freundschaft, Partnerschaft und Familienleben rangieren auf der von der Shell-Jugendstudie „Jugend 2006“ ermittelten Werteskala ganz oben, soziales Engagement und die Bereitschaft, sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen zu helfen, befindet sich im unteren Drittel der Skala (Deutsche Shell Holding 2006, S. 177). Mädchen und junge Frauen scheinen mehr als junge Männer soziales Engagement zu befürworten (a.a.O., S. 181f). Und noch eine Gruppe unter den Jugendlichen fällt hier auf: „Erkennbar höher“ als bei anderen Jugendlichen sei bei kirchennah religiösen Jugendlichen „die Hilfsbereitschaft für sozial Benachteiligte“ (a.a.O., S. 227; vgl. den ähnlichen Befund Schmidtchen 1992, S.224; Kuld/Gönnheimer 2000, S. 105-112; Ziebertz u. a. 2003, S. 283). Wie immer man zu kirch-

lichen Milieus steht, sie scheinen nach wie vor von jener Qualität zu sein, dass in ihnen sich jene Haltungen bilden, von denen die Gesellschaft als ganze zehrt. Nun bilden diese Jugendlichen, auch in Katholischen Freien Schulen, eine Minderheit und es stellt sich die Frage, wo die Jugendlichen, die nicht zu diesem Milieu gehören, soziales Engagement kennen lernen. Die Antwort der Initiativgruppe der Katholischen Freien Schulen lautet: in der Schule. Sie stehe schon rein zeitlich in einem Ausmaß mit jungen Menschen in Kontakt wie keine andere Institution und habe entsprechenden Einfluss auf die nachwachsende Generation. Soziales Lernen sei *die* pädagogische Aufgabe der Zukunft. Die Frage, was eine Gesellschaft zusammenhält, hänge letztlich davon ab, dass sich in ihr immer wieder Menschen bereitfänden, sich für andere zu engagieren. Kein Staat und keine soziale Gesetzgebung könne solche Zuwendung befehlen. Aber klar sei auch, dass eine Gesellschaft ohne Compassion, ohne diese Haltung mitfühlenden Engagements für andere sozial erkalte und letzten Endes wohl auch nicht erhaltenswert scheine. Die Idee, soziales Engagement zum Pflichtprogramm einer Schule zu machen, sei daher auch eine Form bürgerschaftlichen Engagements dieser Schulen. Hilfsbereitschaft im Sozialen sei und dürfe keine religiöse Spezialtugend sein. Sie könne von jedem gefordert und aufgebracht werden. Eben in dieser Annahme liegt denn auch der Grund, weshalb sie erlernt, also auch eine Aufgabe der Schule sein kann.

Sozialpraktika an Schulen sind in der Regel erlebnispädagogisch konzipiert. Die Schülerinnen und Schüler machen in diesen Praktika Erfahrungen, die in dieser Intensität so im Alltag einer Schule nicht möglich wären. Sie machen Erfahrungen auf Zeit und sie kehren nach einem vorher festgelegten Zeitraum wieder in ihre vertraute Umgebung zurück. Reine Erlebnispädagogik nimmt nun an, dass allein das Erlebnis und das Erleben von Realsituationen verhaltenswirksame Änderungen oder doch Einfluss auf das Verhalten und die Einstellungen von Menschen hätten. Dem kann man im Bereich sozialen Lernens wahrscheinlich kaum zustimmen. Soziale Einstellungen und Verhaltensbe-

reitschaften beruhen als ethische Haltungen und Einstellungen weniger auf Erleben und Gefühlen als auf Einsicht. Was eine Schülerin in der Realsituation eines Behindertenheims z.B. erlebt und fühlt, entzieht sich zunächst einmal ihrem Willen. Sie hat ihr Gefühl und kein anderes, ob sie will oder nicht. Was sie aber tun kann, ist, dieses Gefühl und die Situation, die es ausgelöst hat, zu reflektieren. So schreibt eine Schülerin (11. Klasse), nachdem sie vierzehn Tage in einer Einrichtung für behinderte Jugendliche gearbeitet hat:

„Als ich verkündet bekam, dass ich in die [Werkstätten für Behinderte] kam, war ich nicht so begeistert. ‚Behinderte, na toll‘, habe ich gedacht und außerdem habe ich befürchtet, dass ich meine Arbeit nicht bewältigen kann, weil ich es dort psychisch nicht aushalte. Jetzt aber bin ich sehr froh, dass ich in [diesen Werkstätten] war. Ich habe gelernt, mit Behinderten umzugehen, ohne Mitleid zu haben. Sie sind glücklich mit ihrem Leben (...). Sie brauchen Hilfe und Unterstützung, ein offenes Ohr, Verständnis, aber kein Mitleid. Ich glaube, ich habe jetzt auch etwas mehr Geduld. Wenn man hundertmal ein und dasselbe erzählt bekommt, ist man nahe am Ausrasten; aber ich habe gemerkt, wie gut das Zuhören tut. Und die Behinderten sind auch nicht blöd. Sie sind langsam, haben eine schlechte Konzentration, oder sind unflexibel, aber sie haben Gefühle. Mehr vielleicht als jeder ‚normale‘ Mensch. Dass die Martina aus meiner Gruppe geweint hat, weil ich nach zwei Wochen nicht mehr da bin. Wo passiert einem das sonst noch? Wo fragt einen jemand, ob man Schmerzen oder Angst hat, nur weil man gerade mal etwas müde ist? Der Michi hat’s getan“ (Vanessa).

Der Bericht zeigt, wie ein junger Mensch lernt, ihm fremde und ihn wegen ihrer Fremdheit ängstigende Menschen zu verstehen, mit ihnen zu kommunizieren, zu kooperieren und – das war nicht verlangt, aber diese Schülerin tut es: sie schließlich sogar zu schätzen. Diese Wertschätzung wird von der Schülerin begründet. Sie beruht auf einer genau bestimmten Einsicht in Schwierigkeiten und Gewinne im Umgang mit so genannten Behinderten. Solche Einsicht kommt nicht von allein und ist nicht

naturwüchsig, sondern läuft über den Verstand, der sich Fragen stellt. Genau darauf kommt es im Konzept des Compassion-Projekts an. Die Schule hat mit der erlebnispädagogischen Öffnung des Unterrichts nicht nur den Vorteil, dass ihren Schülerinnen und Schülern so sonst nicht mögliche Erlebnisräume eröffnet werden. Sie hat auch das Problem, ob sie für alles, was außerhalb der Schule geschieht auch die Verantwortung übernehmen kann. Sie kann es natürlich nicht. Aber sie kann, was von außen in die Schule hineingetragen wird, reflektieren. Die Stärke von Unterricht ist, dass er Wirklichkeit strukturiert darstellt und zwar so, dass die Lernenden daran etwas verstehen und den dargebotenen Ausschnitt von Wirklichkeit handhaben lernen. Das ist in der Unübersichtlichkeit sozialer Realsituationen nicht ohne weiteres der Fall. Sie müssen im Voraus oder im Nachgang bedacht werden. Dann wird sichtbar, wem Hilfe gegeben wird, mit welchem Recht und aus welchem Grund. Dann wird erkennbar, mit wem ich es zu tun habe und worauf ich reagiere, und wie ich mein eigenes Handeln einzuschätzen habe. Die unterrichtliche Reflexion des Erlebten, das Sammeln von Information und schließlich auch Werten des Erlebten ist daher ein wesentlicher Teil des Compassion-Projekts. Pädagogischer Kerngedanke des Projekts ist demnach die Überzeugung, dass die erlebnispädagogische Maßnahme eines Sozialpraktikums zu geklärten Verhaltensbereitschaften und Haltungen im Bereich des Sozialen führen kann, wenn sie mit Phasen von Unterricht verknüpft ist, der informierend, reflektierend und bewertend auf Erfahrungen im Praktikum vorbereitet oder nachträglich darauf eingeht.

Das Compassion-Projekt ist also ein Sozialpraktikum in Verbindung mit Fachunterricht, der von seinen Themen und Kompetenzen aus informiert und begründet zur Reflexion des Erlebten anleitet. In Geschichte und Politik z.B. hören die Schüler etwas über Hospize im Mittelalter oder die soziale Gesetzgebung des 19. Jahrhunderts oder die Euthanasie im Dritten Reich. Im Biologieunterricht sprechen sie über die Entstehung von Behinderungen. Der Religionsunterricht kann sein zentrales Thema, die Zuwendung Gottes zu den „Geringsten“, den Marginalisier-

ten und Übersehenen, denen Gottes Solidarität gilt, „erden“. In den Sprachen könnte man eine entsprechende Lektüre oder landeskundliche Themen zum Gesprächsanlass über Praktikumserfahrungen werden lassen. Es gibt sicher Fachgruppen, die eine größere Affinität zum Thema soziales Lernen haben als andere. Prinzipiell ist aber das Gespräch über Praktikumserfahrungen mit jeder Lehrerin und jedem Lehrer möglich (vgl. Kuld/Gönnheimer 2004). An den Compassion-Schulen liegt das Sozialpraktikum in der Regel in der Mitte des Schuljahrs. Dann ist genug Zeit, um darauf im Unterricht Bezug zu nehmen. Zwei Wochen haben sich bewährt, denn die Schüler wie die Menschen in den Einrichtungen brauchen Zeit, um sich aneinander zu gewöhnen. Dann aber, schon nach wenigen Tagen, entstehen die ersten Gespräche und Kontakte, und die Jugendlichen können kleine Dienste übernehmen, die auch von den Einrichtungen als Gewinn für die von ihnen betreuten Menschen wahrgenommen werden. Dann gehen die Schülerinnen und Schüler in die Schule zurück. Und sie haben jetzt auch einen kritischeren Blick auf die Schule und was sie zum Verstehen der Welt und des eigenen Lebens beiträgt.

2. Veränderte Wahrnehmung des Sozialen – aus den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung

Das Compassion-Projekt wurde in einem groß angelegten Modellversuch 1996-1999 wissenschaftlich evaluiert (Kuld/Gönnheimer 2000 – Die Daten im Folgenden sind diesem Buch entnommen.). Anschlussuntersuchungen (Heinen 2002; Heinen 2005; Neimeier 2005; Jung; Brüll/Dinter/Kuld) sind abgeschlossen bzw. im Gang. Die Wirkungen des Projekts sind nachweisbar. Dazu muss man zunächst auch die Ausgangslage kennen, von der schon die Rede war. Die Schülerinnen und Schüler repräsentieren ganz überwiegend jenen sozialisatorischen Mischtypus, der in der Shell-Jugendstudie 2002 und fortgesetzt 2006 „Egotaktiker“ genannt wurde.

Der Egotaktiker sei ein Mensch, der nach sich selbst schaut und aus der Perspektive seiner Bedürfnisse flexibel und mit einem Schuss Opportunismus seine Umwelt auf die sich ihm bietenden Chancen hin sensibel abtastet (Deutsche Shell 2002, S. 33). Insgesamt stünden „leistungs-, macht- und anpassungsbezogene Wertorientierungen“ im Vordergrund. „Engagementbezogene (ökologisch, sozial und politisch)“ fänden dagegen weniger Resonanz (a.a.O., S. 162; Deutsche Shell Holding 2006, S. 169ff.). Die Jugend der Jahrtausendwende sei pragmatisch. Die persönliche Bewältigung konkreter Probleme, Leistungswille und Anpassung sei ihr wichtiger als Gesellschaftskritik. Eine Bewegung hin zur Mitte und gesellschaftlichen Normalität kennzeichne die gesamte Jugend. Die Unterschiede bewegten sich in der nicht allzu großen Spanne von pragmatischen Idealisten und robusten Materialisten, selbstbewussten Machern und zögerlich Unauffälligen, die sich nicht entscheiden können oder wollen (Deutsche Shell 2002, S. 160ff.). Männliche wie weibliche Jugendliche huldigten dem „Primat ökonomischen Verhaltens“. Die Shell-Studie 2002 sieht hier eine „echte Mentalitätsänderung“, die in nicht weniger als einem Jahrzehnt erfolgt sei. Die Studie von 2006 bestätigt diesen Trend. Die sozial verpflichtete Norm: „Sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfen“, werde heute „lediglich von einer knappen Mehrheit von 55 Prozent der Jugendlichen eindeutig bejaht“. Dagegen mit 60 Prozent höher bewertet werde das Item: „Sich und seine Bedürfnisse gegen andere durchsetzen“. Das ist eine eindeutig auf die persönlichen Bedürfnisse bezogene Orientierung. Sie sei dem Großteil der Jugendlichen wichtiger als soziales Engagement. Vergleichbar hoch sei die Zustimmung zu dem bedürfnisbezogenen Wunsch nach einem hohen Lebensstandard (63 Prozent wichtig). Der jugendliche Wertkonflikt, so liest man weiter in der Shell-Studie, drehe sich um die Frage, „ob man bereit ist, sich für andere zu engagieren, oder ob man die eigenen Interessen völlig in den Vordergrund seines Lebenskonzepts stellt“ (a.a.O., S. 159). Ein zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen tendenziell unterschiedlicher Zu-

schnitt zeige sich jedoch: „Soziales Engagement erfüllt insbesondere im weiblichen Lebenszuschnitt eine tragende Rolle zur Stiftung von Lebenssinn. Im männlichen Zuschnitt kommt (...) ein robuster Materialismus stärker zum tragen“ (a.a.O.).

Man kann einwenden, dass Jugend schon immer mit Egozentrik einherging und bei Umfragen nach Wertorientierungen selbstverständlich jene Orientierungen als erste benannt werden, die im eigenen Interesse liegen. Man kann weiter argumentieren, dass prosoziale Orientierungen weiterhin vorhanden sind, und zwar gerade bei denen, die auch gelernt haben, nach sich selber zu schauen und es verstehen, Egozentrik *und* Prosozialität miteinander zu verbinden. Jugendliche engagieren sich bekanntlich durchaus, wenn sie einsehen, wofür sie sich engagieren sollen; wenn das Engagement zeitlich begrenzt bleibt und aus dem einmal erbrachten Engagement keine weiteren Verpflichtungen erwachsen. Man will sich nicht binden und schon gar nicht einbinden lassen. Aber man ist solidarisch, wenn es sein muss, und egozentrisch, wenn der eigene Lebensentwurf auf dem Spiel steht. Jugendliche und junge Erwachsene, schreibt Helen Wilkinson in ihrem programmatischen Artikel „Kinder der Freiheit“ (1997), lebten beide Orientierungen zugleich. Sie würden helfen nicht aus Opfersinn oder religiösen Motiven heraus, sondern sie würden das tun, weil es ihnen „Spaß“ macht, also irgendeinen Zugewinn an Lebensqualität hat. Dieser sozialisatorische Mischtypus, sagt Wilkinson, sei das Signum der „Kinder der Freiheit“. Sie engagierten sich, weil sie es wollen, nicht weil man es von ihnen verlangt. Sie würden freiwillig helfen und soweit und mit dem, was sie können. Bleibt die Frage, warum die einen sich engagieren und die anderen nicht, und die eines es lernen und die anderen scheinbar nie.

In unseren Befragungen (Kuld/Gönnheimer 2000) haben wir bei der Frage, ob die Schülerinnen und Schüler Lust haben, an dem Praktikum ihrer Schule teilzunehmen, an allen Schulen die gleiche Überraschung erlebt. Die Schülerinnen und Schüler begegnen dem Vorschlag, an Compassion teilzunehmen, zu Beginn des Schuljahrs weder mit großer Begeisterung noch mit

Ablehnung. Sie zeigen zu Beginn eher wohlwollende Unentschiedenheit. Daraus wird ein knappes Jahr später, am Ende des Schuljahrs, begründete Zustimmung. Rund 80 Prozent der Befragten sagen, das Projekt sei „eine gute und wichtige Erfahrung“ gewesen und: „Das sollte jeder mal machen“. 41 Prozent 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“ oder will „Bezahlung“ oder hat „genug davon“. 5 Prozent arbeiten bereits an ihrem Einsatzort weiter. Die Zahl derer, die sich zu Beginn des Schuljahres überhaupt keine Form sozialen Engagements für sich selbst vorstellen konnte, sinkt nachhaltig um rund 10 Prozent. Aber es bleibt nicht bei einer individualistischen Helferoption.

Wir haben die Schülerinnen und Schüler auch gefragt, mit welchen Initiativen und Unterstützungssystemen man die sozialen Probleme der Gesellschaft bewältigen könne. Die Probleme wurden näher spezifiziert: Es gebe immer mehr alte Menschen und Kinder, die betreut werden müssen, es gebe Asylsuchende, Obdachlose, Kranke und behinderte Menschen, die Unterstützung brauchen. Dann wurden den Schülerinnen und Schülern verschiedene Vorschläge vorgelegt. Mehrfachnennungen waren möglich.

Versucht man die Schülerantworten in einem Feld vier möglicher Antwortrichtungen: Die Ursachen sozialer Probleme liegen (1) am fehlenden Engagement der Bürgerinnen und Bürger, (2) in strukturellen Mängeln, (3) im Missbrauch durch Einzelne oder (4) in der Verleugnung sozialer Probleme, zu sortieren, dann antworten die Schülerinnen und Schüler meistens bevorzugt mit Punkt 2 und weniger häufig mit Punkt 1. Hier gibt es keinen Unterschied zwischen Compassion-Schulen und Kontrollschulen. Zu Beginn des Schuljahres liegen die Werte in beiden Gruppen nahe beieinander. 16 Prozent der Kontrollgruppe und 23 Prozent der Projektschülerinnen und -schüler sehen die Ursache der sozialen Probleme im mangelnden Engagement der

Bürger. Im Mittel ca. 60 Prozent aller Befragten, Kontrollgruppe und Compassion-Gruppe, meinen, dass Mängel im System der sozialen Sicherungen, fehlende Finanzmittel und Arbeitslosigkeit die Ursache der Probleme im Bereich des Sozialen seien. Dass es überhaupt kein soziales Problem gebe, keine Wohnsitzlosen, Arbeitslosengeldempfänger, auf Betreuung angewiesene Kinder und Alte, sagt so gut wie keiner der Befragten.

Unterschiede zwischen Kontrollgruppe und Compassion-Gruppe zeigen sich jedoch im Lauf des Schuljahrs. Während der Anteil der Schüler, die fehlendes persönliches Engagement der Bürger monieren, in der Kontrollgruppe innerhalb eines Jahres von 16 Prozent auf 12 Prozent zurückgeht, steigt er in der Compassion-Gruppe von 23 Prozent auf 36 Prozent an. Der Anteil derer, die in den Strukturen die eigentliche Ursache sehen, sinkt in der Compassion-Gruppe auf 59 Prozent (- 9 Prozent), bei der Kontrollgruppe steigt sie auf 76 Prozent (+ 17 Prozent). Unter der Voraussetzung, dass keine Veränderung im Lauf des Schuljahrs eintritt, ist die positive Entwicklung innerhalb der Projektgruppe signifikant ($p < 0,05$). Die negative Entwicklung der Kontrollgruppe ist nicht signifikant ($p = 0,12$).

Compassion-Schülerinnen und -Schüler nehmen ganz offensichtlich mehr als andere Jugendliche einen Mangel an individuellem Engagement im Bereich des Sozialen wahr, und sie fühlen sich selbst wohl auch mehr zum Engagement herausgefordert. Das kann man von den Jugendlichen der Kontrollgruppe nicht sagen. Aber es bleibt nicht bei individualistischen Helferphantasien, wie man dieses Ergebnis auch interpretieren könnte. Fragt man die Schüler nach Institutionen wie Kirchen, Staat oder der Idee eines unbezahlten sozialen Pflichtjahrs für alle als strukturellen Lösungsweg, dann sieht man, wie in Klassen mit Sozialpraktikum das Nachdenken über das Soziale erheblich stärker ausgeprägt ist als in Klassen ohne Sozialpraktikum, obwohl in beiden Gruppen das gleiche Curriculum und der gleiche Unterricht in Geschichte, Politik oder Religion gemacht wird. Im Entwicklungsverlauf der Einstellungsänderung zeigt sich folgende Bewegung: Wiederum zeigt die

Kontrollgruppe in unserer Untersuchung zu Beginn des Jahres eine stärkere Prosozialität als die Projektgruppe. 55 Prozent der Kontrollgruppe plädieren für „mehr privaten, freiwilligen und unbezahlten Einsatz in den Einrichtungen vor Ort“. In der Projektgruppe tun das nur 41 Prozent, eine Abweichung, die sich vermutlich damit erklären lässt, dass wir in der Kontrollgruppe einen höheren Mädchenanteil hatten und auch etwas mehr kirchlich engagierte Jugendliche als in der Compassion-Gruppe. Mehr als die Compassion-Gruppe nimmt die Kontrollgruppe auch den Staat in die Pflicht. Mehr als jeder Zweite (53 Prozent) sieht die Lösung sozialer Problemlagen als eine Aufgabe des Staates an. Bei den Projektschülerinnen und -schülern machen das nur 36 Prozent. Sie halten die Anhebung der Zahl der Fachkräfte für wichtiger (33 gegenüber 25 Prozent in der Kontrollgruppe) und favorisieren damit also Lösungen, die ganz eindeutig mit den Menschen zu tun haben, denen sie in den sozialen Einrichtungen begegnen werden.

Schauen wir auf die Zahlen ein knappes Jahr später, am Ende des Schuljahrs. Jetzt steigt die Zahl derer, die von Staat und Kirchen mehr Engagement erwarten, in der Compassion-Gruppe im Blick auf den Staat von 36 auf 47 Prozent und im Blick auf die Kirchen von 19 auf 32 Prozent. Am Ende des Schuljahrs halten 49 Prozent (+8 Prozent) der Compassion-Schüler mehr freiwilligen und unbezahlten Einsatz vor Ort, in einer sozialen Einrichtung für sinnvoll, wünschenswert und durchsetzbar. In den Kontrollschulen, also in Schulen ohne Compassion-Projekt oder vergleichbare Sozialprojekte, haben wir in allem den gegenläufigen Trend. Hier sinkt im Lauf eines Schuljahrs die Zahl derer, die sich einen freiwilligen, unbezahlten Einsatz vor Ort, in einer sozialen Einrichtung vorstellen kann, um 15 Prozent auf 40 Prozent. Ein stärkeres Engagement des Staates fordern nur noch 44 Prozent, ein Minus von 9 Prozent, und ein stärkeres Engagement der Kirchen fordern gerade mal 18 Prozent (gegenüber 16 Prozent zu Beginn des Schuljahrs). Am stärksten ist der Rückgang beim Vorschlag eines unbezahlten sozialen Pflichtjahres für alle. Hier sinkt innerhalb eines Jahres in

der Kontrollgruppe die Zahl von 19 auf 11 Prozent. In Compassion-Schulen steigt die Zustimmung dagegen von 19 auf 28 Prozent an, obwohl, könnte man meinen, die Schülerinnen und Schüler in den Praktika gesehen haben, wie anstrengend das sein kann. Lerntheoretisch betrachtet zeigt dies, dass Hilfsbereitschaft im Sozialen nicht von allein entsteht. Sozialverpflichtete Verhaltensbereitschaften schwinden, wenn entsprechende Anregungen fehlen, und sie werden gestärkt, wenn soziales Engagement praktisch wird und in der Schule und der Öffentlichkeit anerkannt ist.

Heftig diskutiert wurde unsere Beobachtung, dass kirchlich engagierte Jugendliche in besonderem Maße auf das Projekt ansprechen. Kirchliche Jugendliche sagen in gleichem Maße wie andere, dass Eigeninteresse und Altruismus sich für sie nicht ausschließen, aber sie sind es dann doch, die sich für aus Schülersicht „schwierige“ Einsatzorte wie Behindertenheime melden. Fast die Hälfte der kirchlich engagierten Jugendlichen in unserer Stichprobe ging in Einrichtungen für behinderte oder alte Menschen, obwohl diese Einrichtungen zu Beginn des Schuljahrs nicht ihre erste Option darstellten. Von den kirchlich distanzierten Jugendlichen wurde diese Option von keinem einzigen angegeben. Die kirchlichen Jugendlichen scheinen sich also der Herausforderung von als „schwierig“ geltenden Einsatzbereichen eher zu stellen als Kirchendistanzierte. Ein Grund für diesen Unterschied kann darin gesehen werden, dass kirchlich engagierte Jugendliche in der Regel auch sozial gut integrierte Jugendliche sind. 94 Prozent der kirchlichen Jugendlichen fühlen sich von ihren Eltern sehr positiv oder positiv unterstützt. Bei den Kirchendistanzierten sagen das nur 74 Prozent. Die Kirchlichen erleben auch eindeutig mehr, wie Erwachsene in ihrer Umgebung sich über die eigene Familie hinaus sozial engagieren und das offensichtlich als lohnend, erfreulich und als persönliche Bereicherung empfinden. Kirchliche Milieus scheinen also nach wie vor jene Haltungen von Prosozialität zu fördern, von denen die Gesellschaft insgesamt profitiert. Aber selbstverständlich ist Prosozialität nicht eine religiöse Spezialtugend. Jeder Mensch kann das lernen.

3. Soziale Sensibilität? Ein Beispiel

Das Compassion-Projekt ist angetreten, sozial verpflichtete Haltungen unter jungen Menschen zu stärken. Es bringt junge Menschen mit Menschen zusammen, denen die meisten Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag wahrscheinlich nie begegnen würden, wenn es dieses Projekt nicht gäbe. Solidarität mit Menschen kann entstehen, wenn man sie kennt. Zu diesem Zweck öffnen sich Compassion-Schulen auf die Lebenswelten dieser Menschen hin, die so in der Schule real kaum vorkommen. Was ein Schüler dabei lernen kann, sei abschließend an folgendem Beispiel nochmals verdeutlicht.

Der Schüler einer elften Klasse, der in einer so genannten Vesperkirche für Obdachlose und bedürftige Menschen sein Praktikum gemacht hat, zitiert in seinem Bericht einen Obdachlosen, der ihm erzählt habe, „...der X [Oberbürgermeister der Stadt] hat mir die Hand gegeben, vor den Journalisten; die haben alle fotografiert. Ich hab' ihn gefragt, ob er mir 20 Euro hat, doch der hat gemeint, er hat keine in der Tasche.“ Der Schüler kommentiert die Szene folgendermaßen: „Dieser Satz stammt von einem Obdachlosen, mit dem Philipp und ich uns am letzten Tag (...) in der Hirschstraße unterhalten haben. Die Situation zeigt zwei Dinge. Eine Woche früher wäre ich wohl kaum dazu gekommen, mich mit einem Obdachlosen zu unterhalten. Das Sozialpraktikum hat mich gezwungen, mich mit Menschen auseinander zu setzen, die ich sonst gar nicht beachtet habe. Die Szene zeigt aber auch, dass der Umgang mit Obdachlosen nicht immer leicht ist.“

Das Projekt hat den Schüler mit einem Menschen zusammengebracht, der gesellschaftlich im Grunde aussortiert ist. Es hat ihn zur Begegnung und Auseinandersetzung mit einem Menschen geführt, der vermutlich nicht nur angenehm war, aber Hilfe braucht, aus Gründen, die wir nicht kennen. Die vorsichtige und – wie mir scheint – versteckte Solidarität mit diesem Menschen und den anderen Obdachlosen beginnt für den Schüler damit, dass er sie wahrnimmt. Religiös nennt man das

Umkehr. Der Blick des Schülers gilt dem, den er bislang übersehen hat und dessen Geschichte. In dem Maße, wie dies gelingt, entwickelt sich Wissen, Bewusstsein und soziales Urteil. Compassion ist im Grunde ein Projekt der Solidaritätsschöpfung. Es kann – wie die Schule überhaupt – die Gesellschaft und die Entwicklungen, die in dieser Gesellschaft und ihrer Ökonomie ihre Wurzeln haben, natürlich nicht ändern, das wäre blauäugig. Aber es kann Bewusstsein schaffen, Aufmerksamkeit erzeugen und soziale Sensibilität fördern. Das gelingt mit diesem Projekt in vermutlich stärkerem Maße als vorauszusehen war.

Literatur

- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt/M.
- Deutsche Shell Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt/M.
- Heinen, Daniel (2002): „Aufmerksamkeit“. Soziale Sensibilität als religionspädagogische Zielkategorie sozialen Lernens am Beispiel eines Auswertungskurses von Sozialpraktika in der außerschulischen Bildungsarbeit. Diplomarbeit Westfälische Wilhelms Universität Münster (Manuskript).
- Heinen, Daniel (2005): „Aufwachen, die Augen öffnen!“ – Kritisches zu Compassion. In: engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, Heft 1/ 2005, S. 21-30.
- Kuld, Lothar/Gönnheimer, Stefan (2000): Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln. Stuttgart.
- Kuld, Lothar/Gönnheimer, Stefan (Hrsg.) (2004): Praxisbuch Compassion. – Soziales Lernen an Schulen. Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen I und II. Donauwörth.
- Neimeier, Alexandra (2005): Im Engagement für andere Glauben erfahren? Reflexionen zu Compassion-Projekten. Diplomarbeit Katholische Fachhochschule NW Paderborn (Manuskript).
- Schmidchen, Gerhard (1992): Ethik und Protest. Moralbilder und Wertkonflikte junger Menschen. 2 Bände. Opladen.
- Weisbrod, Adolf (2000): Ein Pilotprojekt: Genese, Besonderheiten, Ziele. In: Metz, Johann Baptist u. a. (Hrsg.) (2000): Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen. Freiburg.
- Wilkinson, Helen (1997): Kinder der Freiheit. Entsteht eine neue Ethik individueller und sozialer Verantwortung? In: Beck, Ulrich (Hrsg.) (1997): Kinder der Freiheit. Frankfurt/M., S. 85-123.
- Ziebertz, Hans-Georg u. a. (2003): Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Gütersloh/Freiburg.