

# Was bewirkt Compassion?

*Lothar Kuld*

Pädagogische Wirkungen eines Projekts werden zuweilen eher vermutet als nachgewiesen, und die Frage nach Aufwand und Ertrag pädagogischer Projekte wird zu Recht gestellt. Das ist beim Compassion-Projekt nicht anders. Nachfolgende Daten stammen aus der Evaluation des Compassion-Projekts in seiner Erprobungsphase (Kuld/Gönnheimer 2000) und späteren Studien, die das Compassion-Projekt in Gender-Perspektive (Weber-Jung 2011) und im Blick auf die Begleitqualität der Praktika in Schulen und sozialen Einrichtungen (Angele u.a. 2012) untersucht haben.

## 1. Die Zielsetzung des Projekts

Das Compassion-Projekt ist angetreten, sozialverpflichtete Haltungen und Handlungsbereitschaften wie die Kommunikation, Kooperation und Solidarität<sup>1</sup> mit Menschen, die aus welchen Gründen auch immer auf die Hilfe anderer und Unterstützung angewiesen sind, zu entwickeln und stark zu machen. Zu diesem Zweck öffnen sich die Schulen auf außerschulische Lernorte hin und schicken sie ihre Schülerinnen und Schüler für eine begrenzte Zeit in Einrichtungen, in denen soziales Engagement als Profession und in Freiwilligendiensten – z.B. FSJ – gefordert ist. Die Schülerinnen und Schüler nehmen am Alltag in diesen Einrichtungen teil, um den Menschen, die dort leben, zu begegnen und in diesen Begegnungen zu lernen, was es heißt, ein Mensch zu sein. Sie kommen mit Menschen zusammen, die im Alltag der Jugendlichen oft nicht vorkommen: alte Menschen, Kinder, Obdachlose, kranke Menschen, Menschen am Ende des Lebens. Diese Begegnungen sind nicht einfach und es braucht eine gute Begleitqualität in den Einrichtungen und in den Schulen, damit aus dem Erlebten etwas wird, das als Einsicht und reflektierte Haltung bleibt. Erlebnisse führen – entgegen der Annahme mancher Erlebnispädagogen<sup>2</sup> – nicht per se zu Einsichten. Was den einen berührt, kann den anderen kalt lassen. Für seine Gefühle ist ein Mensch nur bedingt verantwortlich zu machen. Ethische Haltungen beruhen nicht auf Gefühl, sondern auf Einsicht. Deshalb ist es wichtig, dass Erlebnisse reflektiert werden. Dazu muss man sie freilich erst einmal gemacht haben. Insofern gehören das Praktikum und die Reflexion im Compassion-Projekt zusammen.<sup>3</sup>

---

1 Schlag/Brinkmann 2016.

2 Rekus 2000.

3 Zur Organisation und Praxis des Compassion-Projekts vgl. den Beitrag von Mark & Scherer in diesem Band.

## 2. Die Ausgangslage: Wertorientierungen Jugendlicher und die Lust zu helfen

Das Compassion-Projekt hat in seinem Titel den Zusatz „Menschsein für andere“<sup>4</sup>. Die jungen Menschen sollen erfahren, wie verschieden das Leben und die Lebensbedingungen von Menschen sein können, dass es normal ist, verschieden zu sein, und sie sollen verstehen, dass jedes Leben ein Leben ist, um das zu kümmern sich lohnt. Dieser Blick auf den anderen und das Engagement für andere, noch bevor man weiß, was man von ihnen hat, ist der normative Kern des Projekts<sup>5</sup> und natürlich eine Herausforderung, von der man sich fragt, wem man sie zumuten kann. Nicht jeder Jugendliche ist bereit, Menschen, die er nicht kennt, oder sozial Benachteiligten und Menschen am Rand der Gesellschaft einfach zu helfen. Die letzte Shell-Jugendstudie „Jugend 2015“ sieht die sozialen Verhaltensbereitschaften Jugendlicher je nach Wertetyp anders. Sie sozial etablierten „pragmatischen Idealisten“ würden eher soziale Ideale vertreten, die prekären Jugendlichen eher weniger. Zwischen diesen Kontrasten stehe „der Typus des tüchtigen sozialen Aufsteigers, der zugleich soziale Ideale vertritt.“<sup>6</sup>

<p><b>Pragmatische Idealisten (25%)</b>                  +++++                  Andere Meinungen tolerieren                  +++  <b>Sozial Benachteiligten helfen</b>                  ++                  Sich politisch engagieren                  Gesetz und Ordnung respektieren                  +                  Phantasie und Kreativität entwickeln                  Fleißig und ehrgeizig sein                  Nach Sicherheit streben</p>	<p><b>Unauffällige Zögerliche (24%)</b>                  Keine Wertpräferenzen. Nennungen auf sehr niedrigem Niveau</p>
--	---

4 Weisbrod u.a. 1994.  
 5 Metz 2000; Hacker 2001; Kuld 2018.  
 6 Shell-Jugendstudie: Jugend 2015, 265.

<p><b>Aufstrebende Macher (32%)</b>  ++++  Gesetz und Ordnung respektieren  Fleißig sein  Nach Sicherheit streben  Hohen Lebensstandard haben  Sich gegen andere durchsetzen  Macht und Einfluss haben  +++  Phantasie und Kreativität entwickeln  <b>Sozial Benachteiligten helfen</b>  Andere Meinungen tolerieren  Sich politisch engagieren  ++  Das Leben voll genießen</p>	<p><b>Robuste Materialisten (19%)</b>  ++++  Hohen Lebensstandard haben  Macht und Einfluss haben  +++  Das Leben voll genießen  ++  Sich gegen andere durchsetzen</p>
--	--

Abb. 1: Typen der Wertorientierung unter Jugendlichen

Quelle: Shell-Jugendstudie: Jugend 2015, 265 Tab. 6.4

Im Zeitvergleich, sagt die Shell-Studie, seien „die aufstrebenden Macher“ unter weiblichen wie männlichen Jugendlichen gleichermaßen im Vormarsch. Bei jüngeren (12–17 Jahre: 36 % Macher) sei „ihr Anteil deutlich höher als bei älteren Jugendlichen [29% Macher]. Das drück[e] eine neue und breite Aufgeschlossenheit gegenüber Wertorientierungen aus, zugleich jedoch auch eine geringe Neigung junger Jugendlicher, zwischen Idealismus und Materialismus zu entscheiden.“<sup>7</sup> Kann man mit diesen Jugendlichen das Compassion-Projekt machen?

Wir haben in einem gymnasialen Jahrgang, der 2015 gerade im Compassion-Projekt war, nachgefragt und den Jugendlichen den Fragebogen vorgelegt, der unserer Evaluationsstudie (Kuld/Gönnheimer 2000) und den Nachuntersuchungen von Weber-Jung (2011) und Angele u.a. (2012) zugrunde lag.

7 Shell-Jugendstudie: Jugend 2015, 268.

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	un- wichtig	Mittel- wert
1. das Leben zu genießen	82.4	17.6	0.0	0.0	1.2
2. für Menschen, die mir nahe stehen, also Fami- lie oder Freunde, da zu sein	76.4	22.8	0.8	0.0	1.2
3. eine richtige Familie zu haben	77.3	20.3	2.3	0.0	1.3
4. Spaß zu haben	73.4	26.6	0.0	0.0	1.3
5. mich für Menschen, die mir nahe stehen, also Familie oder Freunde, einzusetzen	71.3	27.9	0.8	0.0	1.3
6. so zu leben, wie ich bin	68.2	30.3	1.5	0.0	1.3
7. verstanden zu werden	63.8	35.4	0.8	0.0	1.4
8. einen guten Beruf zu haben	52.3	44.5	3.1	0.0	1.5
9. mit Menschen zu reden	49.2	42.2	7.0	1.6	1.6
10. Geld zu verdienen	33.3	62.8	3.1	0.8	1.7
11. einen Sinn im Leben zu finden	37.6	42.4	15.2	4.8	1.9
12. für andere Menschen da zu sein	27.2	56.0	13.6	3.2	1.9
13. mich für andere Men- schen einzusetzen	20.0	65.4	13.8	0.8	2.0
14. viele Freunde zu haben	18.3	49.2	31.7	0.8	2.2
15. in einem Verein mitzu- machen	20.5	40.9	26.0	12.6	2.3
16. beim Umweltschutz mitzumachen	4.8	40.5	45.2	9.5	2.6

	sehr wichtig	wichtig	weniger wichtig	un- wichtig	Mittel- wert
17. etwas in der Politik zu verändern	4.0	16.8	48.8	30.4	3.1
18. in der Kirche/religiöse Gemeinschaft mitzumachen	1.6	16.9	39.5	41.9	3.2

Abb. 2: Was ist für dich wichtig? – MGTT<sup>8</sup> Juli 2015 (N = 128)

Anm.: Weiblich: 57,8%, männlich 42,2% Alter: 15 Jahre: 8,0%; 16 Jahre: 71,2%; 17 Jahre: 20,8%

Ganz oben in der Werteskala der Schülerinnen und Schüler stehen jene Orientierungen, die ihnen unmittelbar nützen und das Leben angenehm machen. Dazu gehören „das Leben genießen“ (Rang 1/18), „für Menschen, die einem nahe stehen, da sein“ (2/18) und „eine richtige Familie haben“ (Rang 3/18). Mit Abstand kommen danach prosoziale Orientierungen, die über die Familie und den Freundeskreis hinausgehen (z.B. „mich für andere Menschen einsetzen“ (Rang 13/18)). Ganz am Ende der Skala (weniger wichtig bis unwichtig) stehen das Engagement im Umweltschutz (Rang 16/18), Politik (Rang 17/18) und das Mitmachen in der Kirche (Rang 18/18).

Dieses Ergebnis überrascht nicht. Es entspricht den Einsichten gegenwärtiger Jugendforschung. Orientierungen, die den eigenen Bedürfnissen dienen, stehen bei der Frage, was einem selbst wichtig ist, an erster Stelle. Prosoziale Orientierungen kommen ins Spiel, sofern sie Menschen zugutekommen, von denen man selbst etwas hat. Das sind zunächst die Familie und Freunde. Das eigene Leben ist nun mal auch ein Leben mit anderen. Der Soziologe Ulrich Beck nannte das „altruistische[n] Individualismus“, dem die Einsicht zugrunde liegt: „Wer für sich lebt, muss sozial leben.“<sup>9</sup> Das eigene Leben ist immer auch ein Leben mit anderen, deshalb kümmert man sich auch um die, mit denen man zusammenlebt. Diese Einstellung ändert sich auch durch ein Compassion-Projekt nicht, wie die Evaluationen des Projekts zeigen. Die Reihenfolge der Wertorientierungen vor und nach dem Praktikum bleibt stabil.<sup>10</sup> Was sich ändert, ist nicht der Wertekosmos der Jugendlichen, das wäre pädagogisch und ethisch auch problematisch, was sich

8 Montfort-Gymnasium Tettang (Kürzel MGTT), Tabelle aus einer unveröffentlichten Studie zu Wertorientierungen Jugendlicher in Deutschland und Indien mit Associate Professor Dr. Hamsavahini Singh, Banasthali University (Kuld, PH-Weingarten 2015).

9 Beck 1997, 19.

10 Kuld 2012, 94f.

ändert, ist das Bewusstsein und die Verhaltensbereitschaft im Sozialen. Das zeigen die Daten im folgenden Abschnitt.

### 3. Veränderung in der Verhaltensbereitschaft zu sozialem Engagement

Die folgenden Zahlen entnehme ich der Evaluation des Projekts an der eben zitierten Compassion-Schule (Montfort-Gymnasium Tettngang), die im Schuljahr 2008/2009 durchgeführt wurde.<sup>11</sup> Die Zahlen entsprechen im Trend denen der umfangreichen Evaluation des Compassionsprojekts in der Erprobungsphase 1997/98.<sup>12</sup>

Die Schülerinnen und Schüler (N = 133 – Befragung im Dezember 2008) begegnen dem Vorschlag, am Compassion-Projekt teilzunehmen, zunächst weder mit großer Begeisterung noch mit Ablehnung. Sie zeigen zu Beginn eher Unsicherheit. Die meisten Schüler/innen haben Erfahrungen mit freiwilligen Einsätzen für andere Menschen vor allem in der Familie (und etwas weniger häufig in der Schule und im Verein) gemacht. Freiwillige Einsätze in sozialen Einrichtungen wie Altenheim, Kindergarten Behinderteneinrichtung hat bis auf Einzelfälle niemand gemacht. (1. Fragebogen Item 119–129). Die meisten Schülerinnen und Schüler wünschen sich einen Einsatz im Kindergarten (91). Die wenigsten wollen ins Altenheim (28). (1. Fragebogen Item 131–135).

Die Eltern unterstützen nach Aussage der Schülerinnen und Schüler (N = 135 – Befragung nach dem Praktikum im März 2009) das Projekt sehr positiv (Mittelwert 1,87 auf einer Sechser-Skala). Die Mädchen fühlen sich von ihren Eltern besser unterstützt als die Jungen. In den Augen der Schülerinnen beurteilen ihre Eltern das Projekt als sehr gut bis gut (Mittelwert 1,69), in den Augen der Schüler als gut (Mittelwert 2,01). Bei der Wahl ihres Praktikumsplatzes fühlen sich die Schülerinnen von ihren Eltern sehr gut unterstützt (Mittelwert 1,49), die Schüler fühlen sich gut unterstützt (Mittelwert 2,17). Umgang mit Menschen ist Schülerinnen wie Schülern gleichermaßen wichtig. Noch mehr Zustimmung erhält das Item: „dass ich lerne, mich in bestimmten Situationen richtig zu verhalten“ (Mittelwert 1,09 Zweier-Skala; Erster Fragebogen Item 165). Am wenigsten erwarten die Befragten eine berufliche Orientierung (Mittelwert 1,71 Zweier-Skala; Erster Fragebogen Item 159). Große Befürchtungen haben die Schüler/innen nicht. Wenn überhaupt, dann befürchtet die Hälfte, dass sie einen schlimmen Fehler machen könnten (Mittelwert 1,41 Zwei-Skala Erster Fragebogen Item 173), gefolgt von der Angst, überfordert zu werden (Mittelwert 1,48. Erster Fragebogen Item

11 Kuld 2012, 65–98. Zur Methodik der Untersuchung vgl. Angele 2012, 47–63.

12 Kuld/Gönnheimer 2000.

169). Die Mädchen haben eher Angst, dass sie einen Fehler machen, als die Jungen. Die Jungen haben eher Angst, dass sie sich langweilen.

Unmittelbar nach dem Praktikum sagen insgesamt 91,66% der Befragten: „Das Praktikum war für mich ein Gewinn.“ (trifft voll zu: 51,51%; trifft zu: 40,15%). 7,57% sagten, das treffe für sie weniger zu, ein Befragter war unentschieden („weiß nicht“) (2. Fragebogen Item 184–188). Diese große Zustimmung ist auch im Rückblick auf das Schuljahr (Befragung September 2009) zu finden, wenn man pauschal nach der Einschätzung dieses Schuljahrs mit Praktikum und begleitendem Unterricht fragt. 88,97% sagen, das „sollte jeder einmal machen“ (3. Fragebogen Item 223). Zu Beginn des Schuljahrs waren die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich weder für noch gegen das Projekt, am Ende des Schuljahrs empfehlen sie es ganz überwiegend jedem. Das Projekt schildern sie mehrheitlich als eine positive Erfahrung, Das heißt aber nicht, dass sie sich nun alle weiterhin in den Sozialeinrichtungen, die sie kennen gelernt haben, engagieren. (7 von 127) Schüler/innen haben ihren Einsatz nach dem Praktikum fortgesetzt, 8 haben es fest vor, 22 überlegen noch. 15 würden es tun, aber nur gegen Bezahlung. 47 haben keine Zeit und 18 sind unentschieden (weiß nicht). 10 machten keine Angaben (3. Fragebogen Item 159–165). Ist diese Wirkung zu wenig? Wohl kaum. Denn das Projekt will weder berufsorientierend sein noch Jugendliche zu einem bestimmten Engagement nötigen. Was es schafft, ist Bewusstsein und Verhaltensbereitschaft. Das zeigt der nächste Zahlenblock.

Man könnte dem Compassion-Projekt leicht vorwerfen, es fördere eine etwas naive individualistische Helfermoral, die von den Kontexten sozialen Handelns und sozialer Verhaltensbereitschaften nichts weiß. Dass das nicht so ist, zeigt die Veränderung in der Meinung der Schüler/innen zu sozialen Themen und Lösungsansätzen. So fordern sie im Rückblick auf das Schuljahr (N = 127 – Befragung September 2009) nicht mehr Fachkräfte, aber eine „bessere Ausbildung von Fachkräften“, was natürlich Geld kostet. Deshalb fordern die Schüler/innen auch mehr Geld vom Staat. Daneben gibt es eine beachtliche Zustimmung zum ehrenamtlichen Engagement. Und obwohl alle Schüler/innen wissen, was die Praxis in einer Sozialeinrichtung an Einsatz erfordert, verdoppelt sich die Zahl jener, die für ein soziales Pflichtjahr für alle eintreten, unmittelbar nach dem Praktikum, und sie liegt auch noch ein halbes Jahr später vergleichbar hoch (12/2008: 10,68%; 3/2009: 21,48%; 09/2009: 18,89%). Die Zahl der unentschiedenen Schüler/innen und jener, die nicht wissen, welche Haltung sie zu sozialstaatlichen Themen und ehrenamtlichem Engagement einnehmen sollen, sinkt von 20,6% auf 4,7%.

Item: In vielen Beiträgen in Radio, Zeitungen und Fernsehen wird auf eine Krise unseres Sozialstaates aufmerksam gemacht. Worin besteht diese Krise Deiner Meinung nach?

*Welchen Gegenmaßnahmen würdest Du für sinnvoll, durchsetzbar und wünschenswert halten? (Mehrfachnennungen möglich)*

**In absoluten Zahlen:**

	MGTT Dez. 2008 N 131 (2 Bögen nicht ge- zählt)	MGTT März 2009 N 135	MGTT Sept.2009 N 127
mehr privaten, freiwilligen und unbezahlten Einsatz in den Einrichtungen vor Ort	50	42	51
ein unbezahltes soziales Pflichtjahr für alle	14	29	24
mehr Selbsthilfegruppen	23	23	19
mehr Geld vom Staat	48	57	63
es gibt keine, denn der Staat ist kein Fürsorgeunternehmen, am besten soll sich jeder um seine Probleme kümmern	6	4	7
mehr Einsatz der Kirchen	12	6	11
bessere Ausbildung von Fachkräften	62	42	81
mehr technische Geräte, um teures Personal zu ersetzen	7	4	4
mehr Einsatz der Gewerkschaften	25	12	9
jeder soll einen größeren Teil der Kosten selbst tragen	14	5	11
mehr Fachkräfte	46	65	44
anderes (bitte angeben):	3	-	-
nichts davon	2	2	2
weiß nicht	27	18	6

Abb. 3: Einstellung zu sozialstaatlichen Themen und ehrenamtlichem Engagement (MGTT 2008/2009)

**In Prozentzahlen:**

	MGTT Dez. 2008 N 131 (2 Bögen nicht ge- zählt)	MGTT März 2009 N 135	MGTT Sept.2009 N 127
mehr privaten, freiwilligen und unbezahlten Einsatz in den Einrichtungen vor Ort	38,16	31,11	40,15
ein unbezahltes soziales Pflichtjahr für alle	10,68	21,48	18,89
mehr Selbsthilfegruppen	17,55	17,03	14,96
mehr Geld vom Staat	36,64	42,22	49,60
es gibt keine, denn der Staat ist kein Fürsorgeunternehmen, am besten soll sich jeder um seine Probleme kümmern	4,58	2,96	5,51
mehr Einsatz der Kirchen	9,16	4,44	8,66
bessere Ausbildung von Fachkräften	47,32	31,11	63,77
mehr technische Geräte, um teures Personal zu ersetzen	5,34	2,96	3,14
mehr Einsatz der Gewerkschaften	19,08	8,88	7,09
jeder soll einen größeren Teil der Kosten selbst tragen	10,68	3,70	8,66
mehr Fachkräfte	35,11	48,14	34,64
anderes (bitte angeben):	2,29	-	-
nichts davon	2,9	1,48	1,57
weiß nicht	20,61	13,33	4,72

Abb. 3: (fortgesetzt)

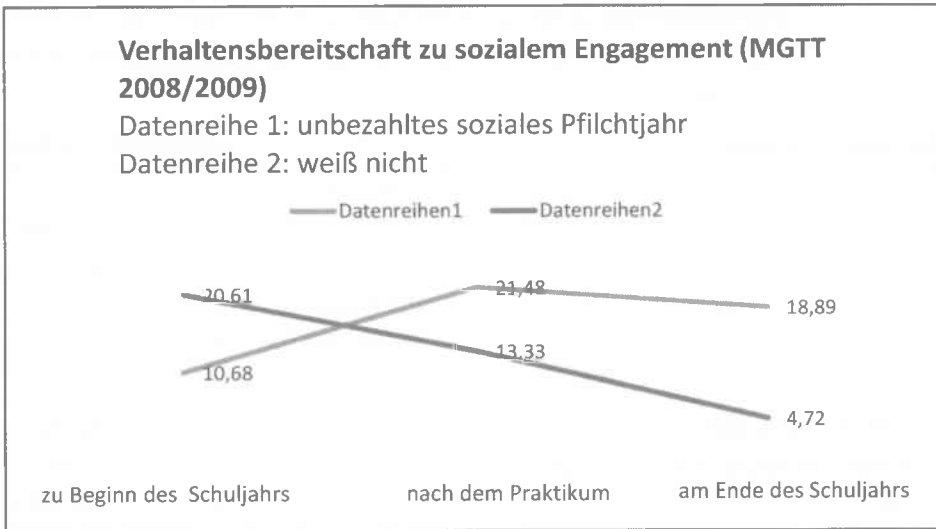
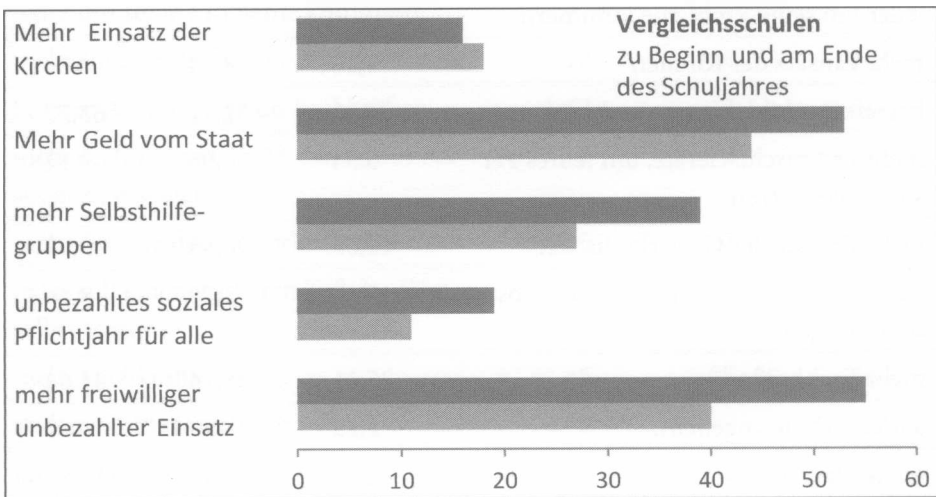


Abb. 4 Verhaltensbereitschaft zu sozialem Engagement (MGTT 2008/2009)

Dieses Ergebnis fällt auf, sobald man es mit Schulen ohne Sozialpraktikum vergleicht. Wir konnten einen solchen Vergleich in unserer größeren Evaluationsstudie von 1997/1998 (Kuld/Gönnheimer 2000) machen, aus der nun die nachfolgenden Daten stammen.



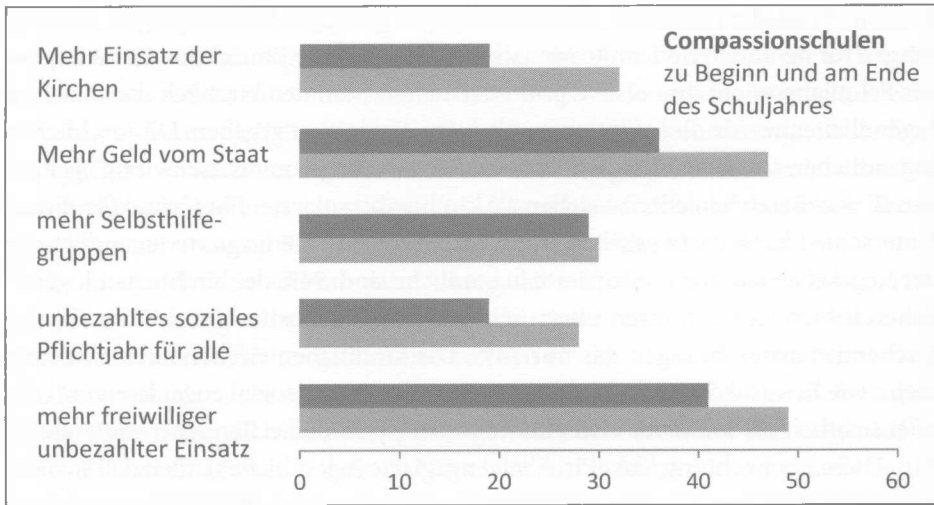


Abb. 5 Verhaltensbereitschaft zu sozialem Engagement in Compassion-Schulen und Vergleichsschulen ohne Sozialpraktikum  
Quelle: Kuld/Gönnheimer 2000, 57f.

Die Zahl derer (N ca. 300), die sich zu Beginn des Schuljahres 1997/1998 überhaupt keine Form sozialen Engagements für sich selbst vorstellen konnte (Item: „unbezahltes soziales Pflichtjahr für alle“ und „mehr freiwilliger und unbezahlter Einsatz“), sinkt hier um rund 10%. Die Zahl derer, die von Staat, Kirchen und Gewerkschaften mehr Engagement erwarten, steigt zwischen Schuljahresbeginn und Schuljahrsende im Blick auf den Staat von 36% auf 47%, die Kirchen von 19% auf 32% und die Gewerkschaften von 6% auf 13%. In den Kontrollschulen (N ca. 150), also in Schulen ohne Compassionsprojekt oder vergleichbares Sozialprojekt, haben wir dagegen den gegenläufigen Trend. Hier sinkt mit zunehmendem Alter die Zahl derer, die sich ein soziales Engagement für sich oder auch nur für andere, für den Staat, die Kirchen usw. vorstellen können.

#### 4. Feine Unterschiede: Sozialisierungseffekte und Geschlecht (gender)

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 – nach den Daten der Evaluation des Projekts während der Erprobungsphase 1997/98 – für aus Schülersicht „schwierige“ Einsatzorte wie Behindertenheime

melden.<sup>13</sup> Fast die Hälfte der kirchlich engagierten Jugendlichen ging in Einrichtungen für behinderte oder alte Menschen, obwohl diese Einrichtungen zu Beginn des Schuljahrs nicht ihre erste Option darstellten. Von den kirchlich distanzierenden 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% der kirchlichen Jugendlichen fühlen sich von ihren Eltern sehr positiv oder positiv unterstützt. Bei den kirchendistanzierten sagen das nur 74%. Die kirchlichen erleben auch eindeutig mehr, wie Erwachsene sich über die enge Familie hinaus sozial engagieren und das offensichtlich als lohnend, erfreulich und als persönliche Bereicherung empfinden. Diese Beobachtung, dass kirchlich engagierte Jugendliche tendenziell sozialer eingestellt sind, wurde heftig diskutiert.

Heftig diskutiert wurde auch unsere Beobachtung, dass Schülerinnen in besonderem Maße auf das Projekt ansprechen.<sup>14</sup> Der Vergleich der Motivlagen und Erwartungen an das Projekt zum Schuljahresbeginn zeigt zwischen Schülerinnen und Schülern nämlich entscheidende Nuancen. Die Schülerinnen erwarten und versprechen sich einen größeren Zuwachs an Einsichten und neuen Erfahrungen als die Schüler. Die Schüler bilden unter der allerdings sehr geringen Zahl der Schülerinnen und Schüler, die das Projekt ablehnen, die Mehrheit. Die Schülerinnen bringen auch deutlich mehr Vorerfahrungen durch „freiwillige, unbezahlte Einsätze für andere Menschen“ mit. Nicht zuletzt deshalb empfinden die Schüler den praktischen Teil des Projekts wohl 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 Schülerinnen 54% angeben, andere Gleichaltrige würden das Projekt befürworten, äußern die Schüler dies nur zu einem Drittel. Nur knapp die Hälfte der Schüler sagt, die Eltern würden sie bei der Wahl des Praktikumsplatzes unterstützen, bei den Schülerinnen 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.

Die Schülerinnen haben tendenziell andere Befürchtungen und Erwartungen als die Schüler. Sie erwarten eher auch eine berufliche Orientierung durch das Praktikum. Im Anschluss an das Praktikum sprechen sie mehr als die Jun-

---

13 Kuld/Gönnheimer 2000, 105–112.

14 Kuld/Gönnheimer 2000, 82–91.

gen von Gefühlen der Zuneigung, Freude und Spaß. Die Schüler befürchten mehr als die Schülerinnen, 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 allerdings angeglichen. Die Schüler revidieren ihre Befürchtungen. Die Schülerinnen sehen sich in ihren Erwartungen bestätigt. Ein Unterschied freilich bleibt. Schülerinnen sprechen überraschend öfters von Vorbildwirkungen als die Schüler.

Es scheint, dass Schülerinnen 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 Schüler von herrschenden Männerbildern her zeigen können. Das heißt nicht, dass Schüler nicht in gleichem Maße fürsorglich und anderen zugewandt sein könnten. Das Gegenteil ist der Fall. Ein erheblicher Teil der Schüler baut im Praktikum zuvor geäußerte Befürchtungen 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 Schülerinnen sich von den Anforderungen des Projekts eher in Druck bringen lassen als Jungen.

Alexandra Weber-Jung ist in ihrer 2011 publizierten Dissertation dieser Frage nachgegangen und kam zu dem Ergebnis, dass nicht das Geschlecht, sondern die Familienbiographien der Schülerinnen und Schüler über die Akzeptanz und Einschätzung des Compassion-Projekts entscheiden.<sup>15</sup> Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Familie Erwachsene haben, die sich sozial engagieren und die davon auch ausführlich erzählen können, stehen dem Projekt positiver gegenüber als Schülerinnen und Schüler, die ein solches familiales Umfeld nicht haben. Das heißt aber nicht, und jetzt wird es interessant, dass diese Jugendlichen sich in dem Projekt nicht engagieren würden. Nein, es war so, dass gerade auch diese Jugendlichen ohne Modellwirkungen aus der Familienbiographie heraus von Praktikumserfahrungen erzählt haben, die für sie gut waren. Dennoch und zugleich sagten diese Jugendlichen aber auch, dass sie das Sozialprojekt unwichtig finden. Das zeigt: Das Projekt macht aus den Schülerinnen und Schülern keine anderen Menschen, aber es zeigt ihnen etwas, was sie in ihr Selbstbild jetzt vielleicht noch nicht oder überhaupt nie integrieren, aber sie haben es kennen gelernt und haben Wissen darum. Das Projekt führt also nicht zu einer pädagogischen Überwältigung. Es lehrt, dass Änderungen und Veränderungen im pädagogischen Raum langsam und manchmal kaum nachweisbar verlaufen. Aber sie finden statt. Es bewegt sich etwas.

---

15 Weber-Jung 2011.

## Schluss

Ich möchte abschließend einen Schüler aus der 11. Klasse eines Gymnasiums zitieren und damit die oben dargebotenen Zahlenreihen illustrieren. Er hat sein Praktikum in einem Projekt für Obdachlose und bedürftige Menschen gemacht. In seinem Praktikumsbericht zitiert er einen Obdachlosen, der ihm erzählt habe, „der [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 zusetzen, die ich sonst gar nicht beachtet habe. Die Szene zeigt aber auch, dass der Umgang mit Obdachlosen nicht immer leicht ist.“ (Lukas 11. Klasse).<sup>16</sup> Das Projekt hat diesen Jugendlichen 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. 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, wie mir scheint, in stärkerem Maße als beim Start des Projekts vorauszu- sehen war.

## Literatur

- Angele, Claudia, *Forschungsmethodische Aspekte*, in: Angele, Claudia u.a. (Hrsg.), *Lernchance Sozialpraktikum. Wirkungen sozialen Engagements Jugendlicher in sozialen Einrichtungen*, Freiburg 2012, 47–63.
- Beck, Ulrich, *Kinder der Freiheit. Wider das Lamento über den Werteverfall*, in: Beck, Ulrich (Hrsg.), *Kinder der Freiheit*, Frankfurt 1997, 9–33.

- Haker, Hille, „Compassion als Weltprogramm des Christentums“ – Eine ethische Auseinandersetzung mit Johann Baptist Metz, in: *Concilium* 4 (2001), 436–450.
- Hensinger, Juliana, Soziales Lernen aus der Lehrerperspektive. Eine Untersuchung zur Implementierung und Akzeptanz des Sozialprojekts Compassion. Masterarbeit – Master of Arts (MA) Pädagogische Hochschule Weingarten 2011.
- Kuld, Lothar, „Früher wäre ich wohl kaum dazu gekommen, mich mit einem Obdachlosen zu unterhalten.“ – Wirkungen des Sozialprojekts „Compassion“, in: Frech, Siegfried/Juchler, Ingo (Hrsg.), *Dialoge wagen. Zum Verhältnis von politischer Bildung und Religion*, Schwalbach/Ts. 2009, 252–265.
- Kuld, Lothar, Sozialpraktika an Schulen – das Beispiel Montfortgymnasium Tettngang, in: Angele, Claudia u.a. (Hrsg.), *Lernchance Sozialpraktikum. Wirkungen sozialen Engagements Jugendlicher in sozialen Einrichtungen*, Freiburg 2012, 65–98.
- Kuld, Lothar, Compassion: solidarisch handeln lernen, in: Sautermeister, Jochen/Zwick, Elisabeth (Hrsg.), *Religion und Bildung – Antipoden oder Weggefährten? Diskurse aus historischer, systematischer und praktischer Sicht*, Paderborn 2018 (im Druck).
- Kuld, Lothar/Gönnheimer, Stefan, *Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart 2000.
- Metz, Johann Baptist, Die Autorität der Leidenden. Compassion – Vorschlag zu einem Weltprogramm des Christentums, in: *Süddeutsche Zeitung* 24./25./26. Dezember 1997/Nr. 296, 57.
- Metz, Johann Baptist, Compassion. Zu einem Weltprogramm des Christentums im Zeitalter des Pluralismus der Religionen und Kulturen, in: Metz, Johann Baptist u.a. (Hrsg.), *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg 2000, 9–18.
- Rekus, Jürgen, Compassion – ein erlebnisbezogenes Bildungskonzept, in: Metz, Johann Baptist u.a. (Hrsg.), *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg 2000, 75–88.
- Schlag, Thomas/Brinkmann, Frank Thomas, Art. Solidarität, in: *WiReLex* [online] (2016), verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/de/stichwort/100172/> [Zugriff: 19.05.2018].
- Shell-Jugendstudie: *Jugend 2015*, Frankfurt 2015.
- Weber-Jung, Alexandra, *Soziales Engagement und Geschlecht. Untersuchung zu genderspezifischen Wirkungen des Compassion-Projekts*, Berlin 2011.
- Weisbrod, Adolf/Kuhn, Franz/Hirsch, Friedrich, Compassion – Ein Praxis- und Unterrichtsprjekt sozialen Lernens. Menschsein für andere, in: *Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule* 1994 (H. 2–3), 268–307.