

Manfred Riegger



Implementacja Projektu Kompasji w szkołach. Możliwe opory – strategie ich pokonania – dalsze wskazówki

Die Implementierung des Compassion-Projektes an Schulen.

Mögliche Widerstände – Bewältigungsstrategien – weiterführende Hinweise

W jaki sposób Projekt Kompasji daje się implementować w szkole? Takie pytanie może postawić sobie czytelnik po lekturze artykułu L. Kulda zamieszczonego w niniejszym numerze naszego czasopisma. Konkretnie propozycje odpowiedzi chcę podać w tym artykule na podstawie własnych badań empirycznych¹, w których pokazałem, że Koncepcja Kompasji praktykowana pierwotnie tylko w szkołach zarządzanych przez Kościół może być adaptowana również do szkół państwowych.

1. Wdrażanie tego pedagogicznego novum

Przy próbach wdrażania nowych koncepcji pedagogicznych – a o taką chodzi w Projekcie Kompasji – w szkole, potwierdzonym wynikiem badań nad implementacją jest², że innowacje pedagogiczne tylko w bardzo ograniczonym zakresie mogą być urzeczywistniane w drodze „strategii władzy administracyjnej», czyli poleceń służbowych i odgórnych wytycznych³. Wydaje się raczej konieczne „włączanie podmiotów w proces innowacyjny⁴, ponieważ uczestnicy to novum mają przecież urzeczywistniać.

Ponieważ badania pokazują, że innowacje zazwyczaj „wymagają nowych kompetencji i nowej wiedzy, szczególnie ważnym wydaje się być

Wie lässt sich das Compassion-Projekt an einer Schule implementieren? Diese Frage könnten Sie sich nach der Lektüre des Artikels von L. Kuld in dieser Zeitschrift stellen. Konkrete Antwortmöglichkeiten gebe ich im Folgenden auf der Basis meiner empirischen Untersuchung,¹ in welcher ich das ursprünglich an Schulen in kirchlicher Trägerschaft umgesetzte Compassion-Konzept auch als für staatliche Schulen adaptionsfähig herausgestellt habe.

1. Einführung dieser pädagogischen Neuerung

Wird versucht, pädagogische Neuerungen – um eine solche handelt es sich beim Compassion-Projekt – in einer Schule einzuführen, so gilt als gesichertes Ergebnis der Implementationsforschung², dass pädagogische Innovationen sich über „administrative Machtstrategien“, also über dienstliche Weisungen und Richtlinien von oben nur begrenzt durchsetzen lassen³. Notwendig erscheint vielmehr eine „Einbeziehung der Subjekte in den Innovationsprozeß⁴, da die Beteiligten die Neuerungen ja umsetzen sollen.

Da in der Forschung belegt ist, dass Innovationen meist „neue Kompetenzen und neues Wissen erfordern, scheint die Überzeugung, auch im

przekonanie o byciu kompetentnym również w tym, co niepewne”⁵. Przy tym lęk często jest połączony z „niepewnością co do własnej kompetencji” oraz z „subiektywną oceną możliwości radzenia sobie z sytuacją, a niekoniecznie z jej obiektywnym stanem faktycznym”. „Lęk ten można zmniejszyć poprzez wystarczającą ilość informacji i wyjaśnień oraz odpowiednie poparcie społeczne”. Te stwierdzenia należy również uwzględnić przy wdrażaniu omawianego tu novum.

Na tym tle pomocnym wydaje się być „Model Trzech Dróg Rozwoju Szkolnego”⁶. Model ten obejmuje trzy drogi: „rozwój organizacyjny”, „rozwój nauczania” i „rozwój osobowy”, z których ten ostatni implikuje rozwój osobowości. Myśląc w „kontekstach systemowych”, każda z tych dróg w sposób nieunikniony prowadzi do pozostałych. Jeśli więc próbuje się wprowadzić Projekt Kompasji do szkoły, to wówczas nauczyciele muszą poddawać w wątpliwość i częściowo zmieniać swoją dotychczasową, codzienną rutynę zawodową. Również będzie się zmieniać organizacja życia szkolnego oraz przebieg roku szkolnego. Co do nauczania następuje otwarcie się ku konkretnemu życiu w stopniu nieznanym skądinąd w szkole, co dla uczniów przynosi wiele nowego. Ten naszkicowany tu wewnętrzno-szkolny kontekst systemowy należy uzupełniać jeszcze o pozaszkolny. „Do otoczenia szkoły należą rodzice, »odbiorcy« (zakłady pracy, uniwersytety), prasa, dzielnica, organ prowadzący szkołę oraz kuratorium szkolne”. Nie tylko w odniesieniu do pracy z rodzicami wskazana jest intensyfikacja przy implementacji Projektu Kompasji, ponieważ należy także zorganizować przygotowanie praktyk socjalnych.

2. Organizacja praktyk socjalnych

Następująca propozycja⁷ opiera się na zwyczajach zaliczenia jednotygodniowych praktyk w okresie poprzedzającym Boże Narodzenie

Ungewissen kompetent zu sein, von besonderer Relevanz”⁵. Angst ist dabei häufig gekoppelt mit der „Unsicherheit in Bezug auf die eigene Kompetenz” und mit der „subjektiven Einschätzung von Bewältigungsmöglichkeiten einer Situation, nicht unbedingt mit der objektiven Beschaffenheit” derselben. „Ängste können reduziert werden durch genügend Informationen und Aufklärung sowie geeignete soziale Unterstützung”. Diese Feststellungen sind auch bei der Einführung der hier zu behandelnden Neuerung zu bedenken.

Auf diesem Hintergrund scheint das „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung”⁶ hilfreich zu sein: Es beinhaltet die drei Wege „Organisationsentwicklung”, „Unterrichtsentwicklung” und „Personalentwicklung”, die Persönlichkeitsentwicklung impliziert. Denkt man in „Systemzusammenhängen”, so führt jeder Weg notwendig zu den anderen. Wird also versucht, das Compassion-Projekt in einer Schule einzuführen, so müssen Lehrende ihre bisherigen beruflichen Alltagsroutinen zum Teil hinterfragen und ändern. Ebenso verändert sich die Schulorganisation und der Ablauf des Schuljahres. Bezüglich des Unterrichts erfolgt eine Öffnung auf Lebenswelten hin, die in der Schule sonst real so nicht vorkommen und für die Schüler/innen Neues bringt. Dieser skizzierte innerschulische Systemzusammenhang ist noch um den außerschulischen zu ergänzen. Dem „Umfeld ... der Schule gehören Eltern, ‘Abnehmer’ (Betriebe, Universitäten), die Presse, der Stadtteil, der Schulträger und die Schulaufsicht” an. Nicht nur in Bezug auf die Elternarbeit dürfte bei der Implementierung des Compassion-Projektes eine Intensivierung angezeigt sein, denn auch die Vorbereitung des Sozialpraktikums will organisiert sein.

(np. w tygodniu, w którym wypada Św. Mikołaj) lub też dwutygodniowych praktyk w miesiącach lutym lub marcu.

Rodziców i uczniów należy informować o projekcie podczas zakończenia poprzedniego lub na początku bieżącego roku szkolnego (por. pkt. 3 i 4). Jako pomocna okazała się prezentacja projektu na zebraniu z rodzicami, ponieważ na nim można osobiście reagować na ewentualne troski rodziców, ich zastrzeżenia i lęki. Poza tym projekt powinien być przedstawiony wszystkim nauczycielom podczas corocznej rady pedagogicznej, gdzie również należy omawiać terminy oraz planowaną tematykę nauczania. Poza tym powinien zostać utworzony wykaz instytucji socjalnych, które mogłyby być miejscem ewentualnych praktyk. Pomocną przy tym może okazać się książka telefoniczna i branżowa. Poza hasłami: szkoła, domy starców, przedszkola i szpitale czy kliniki należy również wziąć pod uwagę odpowiednie instytucje dla osób niepełnosprawnych (np. wsparcie duchowe), stowarzyszenia (np. Opieka Społeczna dla Robotników, Caritas, diakonia, Zakon Maltański, Parytetowy Związek Opieki Społecznej) oraz administracje miasta, gminy czy parafii.

Okolo 6-8 tygodni przed praktykami powinna nastąpić koordynacja możliwych miejsc praktyk z uczniami, którzy powinni się tam zgłosić. W szkole można zgłębić ich oczekiwania i motywacje poprzez indywidualne rozmowy, w których również można brać pod uwagę dodatkowe propozycje uczniów. Nauczyciel koordynator zbiera zwrócone przez uczniów potwierdzenia ustalonych praktyk w instytucjach socjalnych, które zawierają miejsce, rodzaj pracy, termin, nazwisko osoby kontaktowej itd. Tym samym praktyka staje się elementem programu szkolnego i uczniowie są w tym czasie ubezpieczeni poprzez szkołę.

Okolo dwóch tygodni przed praktykami powinno nastąpić konkretne przygotowanie mery-

2. Organisation des Sozialpraktikums

Der folgende Vorschlag⁷ orientiert sich daran, dass ein einwöchiges Praktikum vor Weihnachten (z. B. in der Woche des Nikolaustags) oder ein zweiwöchiges Praktikum in den Monaten Februar bzw. März absolviert wird.

Am Ende des vorangegangenen oder zu Beginn des Schuljahres sollten Eltern und Schüler/innen über das Projekt informiert werden (vgl. 3. und 4.). Als hilfreich hat sich herausgestellt, wenn das Projekt an einem Elternabend vorgestellt wird, da hier persönlich auf mögliche Elternsorgen, Bedenken und Ängste eingegangen werden kann. Ferner sollte das Projekt in der Jahreskonferenz allen Lehrkräften vorgestellt und die Termine sowie die zu behandelnden Unterrichtsthemen abgesprochen werden. Zudem sollte eine Liste mit sozialen Einrichtungen zusammengestellt werden, welche mögliche Praktikumsplätze zur Verfügung stellen können. Hierbei kann das Telefon- und Branchenbuch gute Dienste leisten. Neben den Stichworten Schulen, Senioren- bzw. Altenheime, Kindergärten und Krankenhäuser bzw. Kliniken sind auch die entsprechenden Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen (z. B. Lebenshilfe), Verbände (z. B. Arbeiterwohlfahrt, Caritas, Diakonie, Malteser, Paritätischer Wohlfahrtsverband) und Stadt-, Gemeinde- oder Kirchenverwaltungen zu konsultieren.

Etwa sechs bis acht Wochen vor dem Praktikum sollte eine Koordinierung von möglichen Praktikumsplätzen und Schüler/innen erfolgen, die sich dort vorstellen. In der Schule können durch Einzelgespräche Erwartungen und Motive geklärt sowie Zusatzvorschläge der Schüler/innen überprüft werden. Die koordinierende Lehrkraft sammelt die von den Schüler(inne)n zurückgegebenen Praktikumsbestätigungen der sozialen Einrichtungen, in welchen Ort, Tätigkeitsbereich, Termin, Ansprechpartner/in usw.

toryczne, do którego mogą być zaproszeni przedstawiciele wyżej wymienionych instytucji socjalnych.

Podczas samych praktyk nauczyciel (np. wychowawca) odwiedza uczniów i również nawiązuje rozmowę ze specjalistami opiekującymi się tam uczniami, co umożliwia zewnętrzną ocenę praktykantów i ich pracę.

W pierwszym dniu szkoły po praktykach powinno nastąpić wstępne podsumowanie.

Przedstawiana poniżej koncepcja Kompasji odnosi się jako projekt szkolny do szkoły jako całości, tzn. będziemy szkicować jego cele (pkt. 3) wraz z odpowiednimi warunkami ramowymi (pkt. 4), przy czym treści specyficzne dla danego przedmiotu będą uwzględniane jedynie na marginesie.

3. Spectrum celów

Pierwotnym celem tego projektu jest odpowiedzialne podejście do dziedziny socjalnej w ramach życiowej sytuacji uczenia się⁸. Zamierzony jest rozwój „takich postaw prospołecznych jak chęć niesienia pomocy, [...] komunikatywność, kooperacja i [...] solidarność z ludźmi, którzy obojętnie z jakich powodów zawsze są skazani na pomoc innych”⁹ i ich omówienie. W centrum uwagi znajduje się umożliwianie kluczowych doświadczeń¹⁰ spotkań międzyludzkich, autentycznego przeżywania ludzkiej egzystencji i międzyludzkiej rzeczywistości, uwrażliwienie na biedę, cierpienie i też szczęście drugiego człowieka oraz konfrontowanie się z tym wszystkim w sposób refleksyjny i w aspekcie odpowiedzialności. Nie chodzi więc ani o budzenie litości, ani też o bezpośrednio wytworzenie konkretnych zachowań.

Drugim celem jest orientacja zawodowa oraz pomoc w znalezieniu ewentualnych miejsc

festgehalten sind, ein. Damit ist das Praktikum eine Schulveranstaltung und die Schüler/innen sind so über die Schule versichert.

Etwa zwei Wochen vorher sollte die konkrete inhaltliche Vorbereitung erfolgen, wozu Vertreter/innen sozialer Einrichtungen eingeladen werden können.

Während des Praktikums besucht eine Lehrkraft (z. B. Klassenleitung) die Schüler/innen und sucht auch das Gespräch mit den die Schüler/innen betreuenden Fachkräften vor Ort, wodurch externe Rückmeldungen über die Praktikant(inn)en und die Wahrnehmung der Arbeit ermöglicht werden.

Nach dem Praktikum sollte am ersten Schultag eine erste Auswertung erfolgen.

Das im Folgenden dargestellte Compassion-Konzept bezieht sich als Schulprojekt auf die gesamte Schule, d. h. es wird ein Zielspektrum (3.) mit den entsprechenden Rahmenbedingungen (4.) umrissen, innerhalb dessen fachspezifische Ausführungen nur am Rande berücksichtigt werden.

3. Zielspektrum

Primäres Ziel dieses Projektes ist die verantwortete Beschäftigung mit dem Sozialen in einer lebensnahen Lernsituation⁸. Angestrebt wird eine Auseinandersetzung mit und eine Entwicklung von „sozialverpflichteten Haltungen wie Hilfsbereitschaft, [...] Kommunikation, Kooperation und [...] Solidarität mit Menschen, die aus welchen Gründen auch immer auf die Hilfe anderer angewiesen sind”⁹. Im Zentrum steht die Ermöglichung von Schlüsselerlebnissen¹⁰ mitmenschlicher Begegnung, die authentische Erfahrung menschlichen Seins und mitmenschlicher Wirklichkeit, die Sensibilisierung für die Not, das Leid, das Glück des anderen und die

odbycia służby cywilnej (zastępczej) czy też Dobrowolnego Roku Socjalnego przez tych uczniów, których ten cel dotyczy. Należy podkreślić to szczególnie dlatego, że na podstawie możliwego intensywnego omawiania dziedziny socjalnej w szkole może nastąpić również odpowiednie ukierunkowanie uczniów ze strony szkoły, które inaczej nie byłoby chyba możliwe.

Dla realizacji naszkicowanych tu celów następujące warunki ramowe wydają się być niezbędne¹².

4. Warunki ramowe

1. Praktyki w instytucjach socjalnych stanowią element zajęć szkolnych. W Szkole Głównej i Realnej (uczniowie zazwyczaj kończą szkołę po klasie dziewiątej lub dziesiątej) można to realizować w ramach przewidzianych w programie szkolnym praktyk w zakładzie pracy. Jeśli odbędą się kilka praktyk zakładowych, to wtedy uczniowie mogą wypróbować różne zawody z dziedziny socjalnej, a nauczyciele mogą ich w tym kierunkować. W liceum (w Niemczech tzw. Gimnazjum Wyższe) takie praktyki powinny trwać około dwóch tygodni zamiast zwykłych lekcji w jedenastej klasie. Natomiast w Szkole Głównej i Realnej wydają się wystarczać jednotygodniowe praktyki socjalne w klasie dziewiątej lub dziesiątej, ewentualnie także w ósmej lub dziewiątej. U młodszych uczniów przydatne mogą być również zajęcia popołudniowe przez dłuższy okres (np. przez pół roku).

2. Każdy uczeń i każda uczennica w swojej klasie odbywa praktyki socjalne. W koordynacji z odpowiedzialnym nauczycielem wybierają oni miejsce odbywania praktyk i zgłaszają się na rozmowę wstępną. Dzięki już z góry mogą trochę poznać daną instytucję, pozbyć się obaw i nastawić się na praktyki, tak że potem możliwie

reflexive, verantwortungsbezogene Auseinandersetzung damit. Es geht also weder um die Erzeugung von Mitleidgefühlen noch um das direkte Bewirken bestimmter Verhaltensweisen.

Sekundäres Ziel ist die *berufliche Orientierung*¹¹ sowie die *Orientierung bezüglich verschiedener Einsatzorte während des Zivildienstes* bzw. eines *Freiwilligen Sozialen Jahres* für diejenigen Schüler/innen, für die dieses Ziel einschlägig ist. Dies ist gerade deshalb besonders zu betonen, da aufgrund der Möglichkeit einer intensiven Thematisierung des sozialen Bereichs im schulischen Alltag auch eine entsprechende, sonst kaum zu leistende Begleitung von Seiten der Schule stattfinden kann.

Um das skizzierte Zielspektrum auch in der Umsetzung zu erreichen, werden folgende Rahmenbedingungen als notwendig angesehen¹².

4. Rahmenbedingungen

1. Beim *Praktikum in sozialen Einrichtungen* handelt es sich um eine *Schulveranstaltung*. In der Haupt- und Realschule (Schulabgang i. d. R. nach der 9. bzw. 10. Jahrgangsstufe) kann es im Rahmen eines im schulischen Alltag vorgesehenen Betriebspraktikums umgesetzt werden. Finden mehrere Betriebspraktika statt, so können Berufe im sozialen Bereich während dieses Praktikums gebündelt erprobt und intensiver Begleitung werden. Die *Dauer* beträgt idealerweise *zwei Wochen* an Stelle des gewöhnlichen Unterrichts in der 11. Jahrgangsstufe des Gymnasiums. In Haupt- und Realschule scheint auch ein *einwöchiges Sozialpraktikum* in der 9. bzw. 10. Jahrgangsstufe, gegebenenfalls auch in der 8. bzw. 9. Jahrgangsstufe, ausreichend zu sein. Bei jüngeren Schüler/innen könnte ein *Nachmittag über einen längeren Zeitraum* hinweg (z. B. ein halbes Jahr) geeignet sein.

szybko mogą zacząć efektywnie pracować. Same praktyki mogą się odbywać w przedszkolach, domach dziecka, świetlicach, szkołach specjalnych, szpitalach, punktach socjalnych, warsztatach dla ludzi niepełnosprawnych, domach dla przesiedleńców względnie azylantów, domach starców i ludzi zniedołężniałych itd. Uczniowie wykonują tam usługi „pielęgnacyjne”. Przy tym nabierają oni bardzo różnych, osobistych doświadczeń, które mogą być bardzo głębokie, przyjemne lub też nieprzyjemne, radosne albo smutne, sympatyczne lub też odrzucające, uodparniające lub budzące litość.

3. Dla klasy jako całości praktyki te mają szczególne znaczenie, ponieważ wszyscy uczniowie mogą ze sobą rozmawiać o swoich przeżyciach. Poszczególne uczniowie widzą też, jak praca ta wpływa na ich kolegów i dowiadują się o ich trudnościach, smutkach, ulgach i umiejętnościach.

4. Udział szkoły, także podczas nauczania lekcyjnego, stanowi centralny element tego projektu. W możliwie wielu przedmiotach, w postawionych tematach ponadprzedmiotowych i interdyscyplinarnych uczniowie są przygotowywani do praktyk, a po odbyciu tych praktyk ich doświadczenia i przeżycia są omawiane i oceniane. Jest to szczególnie zadaniem lekcji religii względnie etyki. Duże znaczenie mają również indywidualne rozmowy nauczyciela z uczniem (na przykład gdy chodzi o wybór odpowiedniego miejsca odbycia praktyk).

5. Nauczyciele odwiedzają swoich uczniów w miejscu praktyk i sami towarzyszą różnym czynnościom względnie obserwują zachowanie dorastających uczniów. Te obserwacje i osobiste przeżycia uczniów i nauczycieli mogą być omawiane podczas lekcji z różnych przedmiotów. W oparciu o osobiste doświadczenia również takie tematy z planu nauczania mogą osiągnąć stopień zainteresowania, którego nikt wcześniej nie spodziewał się.

2. *Jeder Schüler und jede Schülerin einer Klasse bzw. einer Jahrgangsstufe leistet ein Sozialpraktikum ab.* In Koordination mit den verantwortlichen Lehrpersonen wählen sie eine *Praktikumsstelle* und führen ein *Vorstellungsgespräch*. Dadurch können sie die entsprechende Einrichtung schon im Vorfeld kennen lernen, Befürchtungen bearbeiten und sich auf das Praktikum einstellen, damit sie möglichst schnell in ihre Tätigkeiten hineinwachsen können. Das Praktikum selbst kann in Kindergärten, Kinderheimen, Kinderhorten, Förderschulen, Krankenhäusern, Sozialstationen, Werkstätten für Menschen mit Behinderungen, Aussiedler- bzw. Asylbewerberwohnheimen, Alten- und Seniorenheimen usw. absolviert werden. Die Schüler/innen übernehmen dort einen ‘pflegerischen’ Dienst. Dabei machen sie je unterschiedliche persönliche Erlebnisse. Diese können unter die Haut gehen, können angenehm oder unangenehm, freudig oder traurig, anziehend oder abstoßend, abhärtend oder Mitleid erregend sein.

3. Für die *Klassengemeinschaft* ist das Praktikum von besonderer Bedeutung, da alle Schüler/innen der Klasse in der Begegnung untereinander ihre Erlebnisse besprechen können. Die einzelnen Schüler/innen erleben auch an ihren Mitschüler(inne)n Betroffenheit und erfahren von Schwierigkeiten, Bedrücktsein, Erleichterung und Können.

4. Die *schulische und unterrichtliche Begleitung* ist zentraler Bestandteil dieses Projektes. In möglichst vielen Fächern, in fächerübergreifenden und fächerverbindenden Themenstellungen werden die Schüler/innen auf das Praktikum vorbereitet, ihre Erlebnisse und Erfahrungen werden nach dem Praktikum aufgegriffen und letztlich bewertet. Hierbei steht besonders der Religions- bzw. Ethikunterricht in der Pflicht. Besondere Bedeutung hat die *individuelle Begleitung* der Schüler/innen in Einzelgesprächen (beispielsweise bezüglich der Wahl einer angemessenen Praktikumsstelle).

6. Każdy uczestnik otrzymuje certyfikat o odbytych praktykach wystawiony przez instytucję, w której odbywał praktyki; jest w nim opisane miejsce pracy i zakres czynności oraz ocena wyników. Poza tym w świadectwie szkolnym umieszczona będzie pozytywna adnotacja.

7. Szkoła koordynuje i kontroluje wybór miejsc odbywania praktyk oraz nawiązanie kontaktu uczniów z tymi instytucjami (rozmowa wstępna) i opiekuje się praktykami jako całością. W tym celu potrzebny jest odpowiedni nauczyciel koordynator.

5. Konkretna realizacja

W celu uwrażliwienia czytelnika dla własnej realizacji chcemy wymienić tu tematy często podejmowane w ramach wprowadzenia Projektu Kompasji w klasie dziewiątej Szkoły Głównej w Benediktbeuern przed (a), podczas (b), i po praktykach (c)¹³: (a) orientacja na zawód; odniesienie do praktycznego życia; egzamin końcowy; obawy; oczekiwania wobec ról, które powstały w wyniku socjalizacji oddzielnej dla każdej z płci; dotychczasowe doświadczenia w partykularnych dziedzinach socjalnych; lekcje przygotowujące do praktyk; akceptacja praktyk socjalnej; (b) instytucje socjalne; czynności; osoba towarzysząca podczas praktyk; ludzie potrzebujący pomocy; opiniowanie (uznanie); wizyta nauczyciela na miejscu; (c) przeżycia i doświadczenia podczas praktyk (powstałe emocje, radzenie sobie z tymi uczuciami, np. przyjemnością); wyklarowanie (lub niewyklarowanie) celu zawodowego; służba cywilna (zastępcza); Dobrowolny Rok Socjalny; refleksja nad własnym życiem (np. wdzięczność); zdobywanie wiedzy pozytywnej w późniejszym życiu; relacje między praktykami a szkołą.

5. Die *Lehrenden* besuchen ihre Schüler/innen am Ort ihres Praktikums und erleben selbst die verschiedenen Tätigkeiten bzw. das Verhalten der Heranwachsenden. Diese Beobachtungen und persönlichen Erlebnisse von Jugendlichen und Lehrenden können im Unterricht in den einzelnen Fächern aufgegriffen werden. Durch das persönlich Erlebte können auch auf den Lehrplan bezogene Themen eine kaum für möglich gehaltene Spannung erlangen.

6. Jede/r Beteiligte erhält über ihr/sein Sozialpraktikum von der Praktikumsstelle, an der sie/er dieses abgeleistet hat, ein *Zertifikat*, in welchem der Arbeitsplatz beschrieben und die Leistungen gewürdigt werden. Ebenso erfolgt eine positive Würdigung im *Schulzeugnis*.

7. Die *Schule* koordiniert und kontrolliert die *Wahl der Praktikumsstellen* sowie die Kontaktaufnahme der Schüler/innen zu den Institutionen (Vorstellungsgespräche der Schüler/innen) und begleitet das Praktikum als Ganzes. Notwendig ist hierzu eine koordinierende Lehrkraft.

5. Konkrete Realisierung

Zur Sensibilisierung für eine eigene Realisierung seien jene Themen angeführt, die bei der Einführung des Compassion-Projektes in der 9. Jahrgangsstufe an der Hauptschule Benediktbeuern vor (a), während (b) und nach dem Praktikum (c) öfter angeschnitten wurden:¹³ (a) Berufsorientierung; Praxisbezug; Abschlussprüfung; Befürchtungen; geschlechtsspezifisch sozialisierte Rollenerwartungen; bisherige Erfahrungen mit Teilbereichen des Sozialen; praktikumsvorbereitender Unterricht; Akzeptanz des Sozialpraktikums; (b) soziale Einrichtung; Tätigkeiten; Praktikumsbegleitperson; hilfsbedürftige Menschen; Rückmeldungen (Anerkennung); Besuch der Lehrperson vor Ort; (c) Erlebnisse und Erfahrungen

Plastyczne unaocznienie niektórych tematów czytelnik znajdzie w prezentowanych poniżej scenkach, które w moim mniemaniu mogą być uważane za wydarzenia kluczowe, charakterystyczne dla danego przypadku, które podczas implementacji Koncepcji Kompasji w szkołach pokazują możliwość pokonania jednostkowych oporów i problemów.

5.1. Dyskusje wśród nauczycieli

Najpierw należy zwrócić uwagę, że „włącznie nauczycieli do procesów decyzyjnych przed wdrażaniem Projektu Kompasji”¹⁴ jest decydujące dla ich otwartości na ten projekt. Dlatego już wcześniej starałem się o rozmowę z wchodzącymi w rachubę wychowawcami, dyrekcją szkoły i niektórymi nauczycielami konkretnych przedmiotów. Ponieważ już na tym etapie osiągnięto zasadniczą zgodność, by wdrażać Koncepcję Kompasji w tej szkole oraz sami nauczyciele byli obeznani z dziedzinami życia, z którymi należałoby zapoznać uczniów, nie było potrzeby, by oni sami musieli zaliczać praktyki w instytucjach socjalnych, choć taką możliwość zapewniają liczne kuratoria szkolne. Lecz mimo tej zgodności na pierwszym spotkaniu planowanej praktyki narodziła się następująca dyskusja pomiędzy dwoma nauczycielami nt. możliwości odbycia praktyki w domu starców.

X (wychowawca): „Pielęgnacja osób starszych jest zbyt trudna dla uczniów!”

Y: „Dlaczego miałyby to być zbyt trudne?”

X: „Częściej odwiedzam dom starców, bo mój krewny mieszka w takim domu. Czasem nie wie on już, gdzie się znajduje. Gdy odwiedzam go, za każdym razem cieszę się, gdy opuszczam to miejsce po godzinie czy półtorej. Dla uczniów dom starców jako miejsce praktyki jest nieodpowiedni!”

Y, mówiąc podniesionym głosem: „Przestań mówić takie bzdury! Widocznie mylisz własne doświadczenie z tym, co uczniowie mieliby tam

während des Praktikums (ausgelöste Gefühle, Umgang mit diesen Gefühlen, z. B. Spaß); (Nicht-)Klärung bezüglich Berufswunsch; Zivildienst; Freiwilliges Soziales Jahr; Nachdenken über das Leben (z. B. Dankbarkeit); Wissen für das Leben; Verhältnis von Praktikum und Schule.

Plastisch veranschaulicht werden einige Themen durch im Folgenden dargestellte Szenen, die m. E. als falltypische Schlüsselereignisse angesehen werden können, welche bei der Implementierung des Compassion-Konzeptes an Schulen den Umgang mit exemplarischen Widerständen und Problemen bewältigbar erscheinen lassen.

5.1. Disput unter Lehrkräften

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass die „Einbeziehung der Lehrkräfte in die Entscheidungsprozesse vor der Einführung von Compassion”¹⁴ für deren Aufgeschlossenheit hinsichtlich des Projektes entscheidend ist. Deshalb suchte ich schon frühzeitig mit den in Frage kommenden Klassenleitungen, der Schulleitung und einigen Fachlehrkräften das Gespräch. Da hier eine grundsätzliche Übereinkunft erreicht wurde, das Compassion-Konzept an dieser Schule zu implementieren und da bei den entsprechenden Lehrkräften selbst Einblicke in die Lebenswelten vorhanden waren, die erfahren werden sollten, war es nicht nötig, dass sie selbst ein Praktikum in einer sozialen Einrichtung absolvierten, was von vielen Schulämtern ermöglicht wird. Doch trotz dieses Einverständnisses entspann sich beim ersten Planungstreffen zwischen zwei Lehrpersonen der folgende Disput hinsichtlich der Praktikumsplätze im Altenheim.

X (Klassenleitung): „Das Pflegen von alten Menschen ist für die Schüler zu schwierig!” Y: „Warum soll das zu schwierig sein?” X: „Ich bin öfter in einem Altenheim. Ein Verwandter ist dort. Er weiß manchmal nicht mehr, wo er ist.

robić. Dla uczniów może być to zupełnie inne doświadczenie.”

X: „Jednak atmosfera w domu starców jest przecież przygnębiająca!”

Y: „Być może wtedy, gdy ty odwiedzasz krewnego z obowiązku.”

X: „Zbyt wiele wymagasz od uczniów.”

Y: „Ale przecież jest faktem, że wszyscy ludzie się starzeją, a nic nie szkodzi, że uczniowie naocznie przekonają się o tym.”

(Milczenie). Zmiana tematu.

Pozostałe obecne osoby przysłuchiwały się tej wymianie zdań nie wydając nawet dźwięku. Jaki był ciąg dalszy? Już nigdy więcej nie kontynuowano tej dyskusji. Obaj nauczyciele w dalszym ciągu pracowali w szkole. X nie tylko poparł Projekt Kompasji, lecz towarzyszył również czterem uczniom i uczennicom z jego klasy podczas praktyk socjalnych w domu starców. Nie potrafiłem wyjaśnić powodu tego działania X. Czy powodem tej zmiany było zrozumienie racji przeciwnika przez X, które spowodowało przełamanie oporu przeciw praktykom w domu starców? A być może ludzkie działanie w ogóle, a w kontekście szkoły w szczególności okazało się nie tylko wymagane, lecz nawet możliwe również w obliczu oporów? Przypuszczam, że tak.

5.2. Obawy rodziców

Liczni rodzice zgłaszali początkowo wątpliwości, czy w ogóle będzie można znaleźć wystarczającą ilość miejsc odbywania praktyk, czy czas pracy i rodzaj czynności mogą być odpowiednio zorganizowane itp. Po rozwianiu tych wątpliwości za pomocą konkretnych informacji, ujawniły się jednak prawdziwe, choć ukryte lęki i niepewności, mianowicie, czy ich dzieci dadzą sobie radę z obciążeniem wynikającym z pracy w tych instytucjach, czy nie powstaną jakieś „urazy” itd. Po zapewnieniu, że nikt nie będzie zmuszony do ciężkich prac pielęgnacyjnych,

Wenn ich ihn besuche, bin ich jedes Mal froh, wenn ich nach einer oder eineinhalb Stunden wieder draußen bin. Für die Schüler ist ein Altenheim als Praktikumsplatz nichts!” Y lauter werdend: „Aber jetzt mach mal halb lang! Du verwechselst deine Erfahrung mit dem, was die Schüler tun sollen. Für die Schüler kann es ganz anders sein.” X: „Aber es ist in einem Altenheim bedrückend!” Y: „Das mag sein, wenn du im Altenheim einen Besuch machst.” X: „Es überfordert die Schüler.” Y: „Es ist eine Realität, dass Menschen alt werden. Das können die Schüler ruhig mitbekommen.” (Schweigen) Themenwechsel.

Die übrigen anwesenden Personen lauschten diesem Disput ohne auch nur einen Laut von sich zu geben. Wie ging es weiter? Nie wieder wurde auf diese Auseinandersetzung diskursiv eingegangen. Beide arbeiteten auch weiterhin in der Schule zusammen. X stand nicht nur hinter dem Compassion-Projekt, sondern es gingen auch vier Schüler/innen aus ihrer Klasse während des Sozialpraktikums in ein Altenheim. Ich konnte den Grund für dieses Handeln von X nicht aufklären. War es die Einsicht von X, die sie dazu veranlasste, ihren Widerstand gegenüber Praktikumsplätzen im Altenheim aufzugeben? Ist menschliches Handeln im Allgemeinen und im schulischen Kontext im Besonderen auch angesichts von Widersprüchen nicht nur gefordert und sogar möglich? Ich nehme Letzteres an.

5.2. Elternsorgen

Nicht wenige Eltern meldeten zu Beginn Zweifel an, ob überhaupt genügend Praktikumsplätze zu finden seien, ob die Arbeitszeiten und Tätigkeiten angemessen zu gestalten seien usw. Nachdem diese Anfragen mit Hilfe von Informationen entkräftet waren, zeigten sich die echten, dahinterliegenden Unsicherheiten und Ängste, nämlich ob ihre Kinder den Belastungen in den

lecz każdy będzie wykonywał czynności odpowiednie do jego indywidualnych możliwości, czyli np. chodzenie z pacjentami na spacer, pchanie wózka inwalidzkiego, itp. rodzice odzyskali pewność i zaufanie.

5.3. Negatywne nastawienie uczniów do praktyk socjalnych

W różnych interakcjach zawsze zwracali uwagę niektórzy uczniowie, którzy ujawnili negatywną postawę wobec praktyk socjalnych. Już w fazie przygotowań „szkoła musi starać się o ich zrozumienie i zmianę postawy dla Projektu Kompasji”, pomagając im w uświadamianiu sobie indywidualnych i ogólnych wymiarów tego projektu¹⁵. Jak może to wyglądać, niech pokażą dwa przykłady podejścia do oczekiwanych ról powstałych w wyniku socjalizacji różnej dla obu płci.

Podczas pierwszej prezentacji istoty Projektu Kompasji uczennice w mojej klasie prawie żadnych zastrzeżeń do praktyk socjalnych nie miały. Natomiast niektórzy chłopcy mówili: A: „Przecież takich rzeczy jak dotąd nie robiliśmy!” B: „A jaki miałyby być sens takiej praktyki?” C: „A po co miałbym pracować w instytucji socjalnej?”

Podczas kolejnej rozmowy w tej samej klasie miała miejsce następująca wymiana zdań, którą tu skrótowo przedstawię:

Ja: „Zauważyłem, że przede wszystkim chłopcy mają zastrzeżenia wobec praktyk socjalnych.”

A (chłopak): „No bo dziewczyny do tego lepiej się nadają!”

Ja: „No to w takim razie dziewczyny niech dalej rozwiązują zadania z matematyki, abyśmy my mężczyźni mogli porozmawiać we własnym gronie.”

(Szybka zmiana miejsc w klasie). W jednej połowie klasy dziewczyny dalej wykonują swoje zadania, a w drugiej części klasy rozmawiam z chłopcami.

sozialen Einrichtungen gewachsen sein würden, ob ‘Taumata’ entstehen würden usw. Nach der Zusicherung, dass niemand zu schweren pflegerischen Tätigkeiten gezwungen würde, sondern entsprechend der individuellen Voraussetzungen angemessene Tätigkeiten zu verrichten wären, die auch das Spaziergehen, Rollstuhlschieben usw. umfassen konnten, bekamen die Eltern Sicherheit und Vertrauen.

5.3. Dem Sozialpraktikum ablehnend gegenüberstehende Schüler/innen

In verschiedenen Interaktionen fielen immer wieder einige Schüler/innen auf, die dem Sozialpraktikum abgeneigt gegenüberstanden. Hier ist es notwendig, dass die Schule im Vorfeld „bemüht sein muß, solche ablehnenden Schüler für das Compassionprojekt zu öffnen, indem sie ihnen mögliche individuelle und allgemeine Dimensionen des Compassionprojekts erschließen hilft.” Wie dies geschehen kann, sei an folgenden zwei Beispielen zum Umgang mit geschlechtsspezifisch sozialisierten Rollenerwartungen verdeutlicht.

Bei meiner ersten Vorstellung dessen, worum es sich beim Compassion-Projekt handelt, meldeten Schülerinnen in einer Klasse kaum Einwände in Bezug auf das Sozialpraktikum an. Einige Äußerungen von Jungen lauteten jedoch: A: „So etwas haben wir doch bisher nicht gemacht!” B: „Was bringt denn so ein Praktikum?” C: „Warum soll ich in einer sozialen Einrichtung arbeiten?” Während eines weiteren Gesprächs in dieser Klasse ereignete sich folgende, in Auszügen wiedergegebene Interaktion: Ich: „Mir ist aufgefallen, dass v. a. die Jungen Bedenken wegen des Sozialpraktikums haben.” A (Junge): „Die Mädchen können das halt!” Ich: „Dann machen wir das jetzt so, dass die Mädchen Mathematikaufgaben weiter machen, damit wir Männer unter uns reden können.”

Ja: „Bardzo mnie to interesuje, co dziewczyny umieją lepiej.”

A: „W domu przecież pilnują swojego młodszego rodzeństwa.”

D: „Pomagają nawet w przewijaniu niemowląt.”

E: „Dziewczyny w ogóle wiedzą lepiej, jak obchodzić się z dziećmi.”

Ja: „A czy jest to tak trudne pilnować dzieci lub chodzić na spacer ze staruszką?”

D: „No a co miałbym zrobić, gdyby jakaś starsza pani podczas spaceru nic nie mówiła?”

Ja: „A może ktoś z was ma propozycję?”

F: „Nasz sąsiad ma 86 lat i czasem jest trochę pomyłony. Jak tylko mnie widzi, zawsze opowiada o dawnych czasach. Wtedy ja wcale niczego nie muszę mu mówić.”

W dalszej rozmowie kilku chłopców wymieniło między sobą dotychczasowe swoje doświadczenia z małymi dziećmi, ludźmi niepełnosprawnymi i przede wszystkim z ludźmi starszymi. Podczas tej rozmowy dziewczyny raczej tylko udawały, że pilnie rozwiązują zadania, ponieważ uważnie przysłuchiwały się naszej rozmowie.

Otwieranie nowych perspektyw ilustruje następujący przykład. Pewien chłopak uzasadniał swój sprzeciw w następujący sposób:

G: „Dlaczego ja miałbym odbywać praktyki socjalne? Przecież nigdy nie będę miał do czynienia z tą dziedziną!”

Ja: „A jakiego zawodu chcesz się wyuczyć?”

G: „Będę murarzem!”

Ja: „Pewnie więc widziałeś, że w budynku naszej szkoły zapomniano uwzględnić możliwości wjazdu osobom niepełnosprawnym. Dlatego teraz specjalnie trzeba było dobudować podjazd. A gdybyś już kiedyś popychał wózek inwalidzki, to wtedy mógłbyś zwrócić uwagę, jak te podjazdy mają wyglądać.”

Kurzes Umsetzen im Klassenzimmer. In der einen Hälfte machten die Mädchen ihre Aufgaben, in der anderen Hälfte redete ich mit den Jungen. *Ich*: „*Es interessiert mich jetzt schon, was die Mädchen besser können.*” *A*: „*Daheim passen die auf kleine Kinder auf.*” *D*: „*Und helfen beim Wickeln der Kleinen.*” *E*: „*Überhaupt wissen die, wie man mit Kindern umgeht.*” ... *Ich*: „*Ist das so schwer, auf Kinder aufzupassen oder mit alten Menschen spazieren zu gehen?*” *D*: „*Was soll ich machen, wenn eine Oma beim Spazieren gehen nichts sagt?*” *Ich*: „*Wer kann Vorschläge machen?*” *F*: „*Unser Nachbar ist 86 und manchmal verwirrt. Wenn der mich sieht, dann erzählt er immer von früher. Ich brauch' da gar nichts sagen.*” ...

Im weiteren Gespräch tauschten mehrere Jungen ihre bisher gemachten Erfahrungen aus, die sich auf kleine Kinder, Menschen mit Behinderungen und v. a. alte Menschen bezogen. Während des Gesprächs täuschten die Mädchen wohl mehr einen Arbeitswillen vor, als dass sie einen solchen umsetzten, denn sie lauschten aufmerksam unserem Gespräch.

Das Eröffnen von neuen Perspektiven lässt sich an folgendem Beispiel verdeutlichen, bei dem ein Junge seine Ablehnung begründete: *G*: „*Warum soll ich denn ein Sozialpraktikum machen? Ich werde nie etwas mit dem Sozialen zu tun haben!*” *Ich*: „*Was für einen Beruf willst du lernen?*” *G*: „*Ich werde Maurer!*” *Ich*: „*Du hast sicher bei unserem Schulgebäude gesehen, dass vergessen wurde behindertengerecht zu bauen. Deshalb musste auch die Auffahrrampe nachträglich eingebaut werden. Wenn Du schon jemand in einem Rollstuhl geschoben hast, dann könntest du beim Bauen sagen, wie diese Rampen konstruiert sein müssen.*” – *G*: „*Das kann ich aber im ersten Lehrjahr dem Meister nicht sagen kann.*” *Ich*: „*Das glaube ich auch, aber es braucht auch Gesellen, die nicht nur auf Anweisungen warten, sondern bei der Arbeit mit-*

G: „Przecież w pierwszym roku nauki zawodowej nie wolno mi zwracać uwagi majstrowi.”

Ja: „Może masz rację, ale przecież potrzebni są też czeladnicy, którzy nie tylko czekają na gotowe polecenia, lecz używają swojego rozumu przy pracy.”

Ten uczeń odbył później swoje praktyki socjalne w przedszkolu.

5.4. Perspektywa pewnej przedszkolanki

Podczas wizyty pewnego ucznia w przedszkolu kierowniczka grupy towarzysząca praktykantom wzięła mnie na bok i zapytała:

S: „Uważam, że dobrze, że uczniowie odbywają praktyki socjalne. Jednak dlaczego dziś takie praktyki mają miejsce, choć wcześniej ich nie było?”

Ja: „Niech pani zwróci uwagę na tego ucznia. On jest jedynakiem i mieszka ze swoją matką. Przecież nie ma prawie wcale kontaktu z młodszymi dziećmi, co dawniej było powszechne.”

S: „W ten sposób na to jeszcze nie patrzyłam.”

Praktyki socjalne umożliwiają uczniom zdobycie doświadczeń lub przeżyć, które jak dotąd nie były im w ogóle dostępne lub jedynie w bardzo wąskim zakresie, o których można zakładać, że dawniej były one powszechnym doświadczeniem.

5.5. Autentyczne spotkania z ludźmi potrzebującymi pomocy

Liczne wypowiedzi, jak te poniżej, pozwalają na sformułowanie wniosku, że większość uczniów została skonfrontowana w czasie praktyk socjalnych – poprzez spotkania osobiste i wspólne przeżycia z ludźmi potrzebującymi pomocy – z najróżniejszymi kwestiami z dziedziny socjalnej oraz zdobyła zdolności w obchodzeniu się z innymi i ze sobą samym.

H: „Ten tydzień praktyk socjalnych był dla mnie czymś szczególnym, bo dopiero teraz

denken”. Dieser Schüler absolvierte dann sein Sozialpraktikum in einem Kindergarten.

5.4. Perspektive einer Kindergärtnerin

Während des Besuches eines Schülers in einem Kindergarten nahm mich die Gruppenleiterin und Anleiterin des Praktikanten zur Seite und fragte: S: *Ich finde es gut, dass die Schüler ein Sozialpraktikum machen. Aber warum wird denn heute ein Sozialpraktikum gemacht? Das gab es doch früher nicht. Ich: „Nehmen sie diesen Schüler. Er ist ein Einzelkind und lebt bei seiner Mutter. Er hat kaum Umgang mit kleineren Kindern, wie dies früher fast immer üblich war.”* – S: „Das habe ich so noch nicht bedacht.” Mit dem Sozialpraktikum scheint den Schüler/innen eine Möglichkeit geboten werden zu können, die es erlaubt, ihnen bisher nicht oder kaum zugängliche Erlebnisse bzw. Erfahrungen zu machen, von denen man früher davon ausgehen konnte, dass sie allen zu eigen sind.

5.5. Authentische Begegnungen mit hilfsbedürftigen Menschen

Viele Äußerungen wie die folgenden lassen den Schluss zu, dass die Mehrzahl der Schüler/innen im Sozialpraktikum durch persönliche Begegnungen und gemeinsame Erlebnisse mit hilfsbedürftigen Menschen sich mit unterschiedlichsten Fragen des Sozialen auseinandergesetzt sowie Fähigkeiten im Umgang mit anderen und sich selbst erlangt hat. H: *„Die Woche im Sozialpraktikum war etwas ganz Besonderes für mich, denn ich kann mir jetzt vorstellen, wie Menschen mit Behinderungen leben, arbeiten und Sport treiben.”* (Schülerin in einer Werkstätte für Menschen mit Behinderungen, 15 Jahre) I: *„Meiner Meinung nach sollte jeder einmal in einer sozialen Einrichtung arbeiten.”* (Schüler in einem Altenheim, 14 Jahre) J: *„Ich hätte*

mogę wyobrazić sobie, jak ludzie niepełnosprawni żyją, pracują i uprawiają sport” (uczennica pracująca w warsztacie dla ludzi niepełnosprawnych, lat 15).

I: „Według mnie każdy przynajmniej raz powinien pracować w instytucji socjalnej” (uczeń pracujący w domu starców, lat 14).

J: „Nie przypuszczałam, że będzie mi tak łatwo pracować w szpitalu” (uczennica pracująca w szpitalu, lat 14).

K: „W świetlicy były takie dzieci, które wręcz pokochałem i które nie chciały później pozwolić mi odejść. To było najpiękniejsze doświadczenie w całych moich praktykach socjalnych” (uczeń pracujący w świetlicy dla dzieci, lat 15).

Po tych przykładach wybranych z konkretnych sytuacji, które w zależności od kontekstu realizacji mogą być bardzo różne, należy teraz wypracować ogólne zasady dla szkolnego towarzyszenia uczniom w ramach Projektu Kompasji.

6. Zasady szkolnego towarzyszenia

Jednym z wyników moich badań empirycznych nt. implementacji Projektu Kompasji w codzienne życie szkoły było dostrzeganie części praktycznej, czyli praktyk socjalnych, przez wszystkich uczestników jako najbardziej istotą zmianę¹⁶. Umożliwienie spotkań międzyludzkich w ramach praktyk, czyli spotkania z ludźmi potrzebującymi pomocy, oceniono jako sprawę istotną, najważniejszą, ponieważ zazwyczaj korespondowało z tym po stronie uczniów zachowanie względnie działanie pomocowe. O takim działaniu można mówić wtedy, „gdy istnieje zamiar uczynienia czegoś dobrego dla konkretnej osoby”¹⁷. Na tych praktykach chodziło więc o to, by uczeń lub uczennica starał(a) się czynić coś dobrego dla drugiej osoby względnie grupy osób, wyrażać wobec niej zainteresowanie,

nicht gedacht, dass es mir so leicht fallen würde im Krankenhaus zu arbeiten.” (Schülerin im Krankenhaus, 14 Jahre) K: *„In der Kinderbetreuungsstätte waren Kinder, die mir sehr ans Herz gewachsen sind und mich nicht mehr gehen lassen wollten. Das war die schönste Erfahrung in meinem Sozialpraktikum”.* (Schüler in einer Kinderbetreuungsstätte, 15 Jahre)

Neben dieser Auswahl konkreter Einzelsituationen, die je nach Realisierungskontext variieren, sind m. E. generelle Prinzipien für eine schulische Begleitung im Rahmen des Compassion-Projektes herauszuarbeiten.

6. Prinzipien für die schulische Begleitung

Ein Ergebnis meiner empirischen Untersuchung zur Implementierung des Compassion-Projektes im schulischen Alltag war, dass der praktische Teil, also das Sozialpraktikum, von allen Beteiligten als wesentlichste Änderung wahrgenommen wurde¹⁶. Die Ermöglichung mitmenschlicher Begegnung im Praktikum mit hilfsbedürftigen Menschen wurde als Dreh- und Angelpunkt erlebt, weil damit auf Schülerseite gewöhnlich helfendes Verhalten bzw. Handeln korrespondierte. Von Letzterem kann dann gesprochen werden, „wenn die Absicht besteht, einer konkreten Person eine Wohltat zu erweisen.”¹⁷ Im Praktikum ging es also darum, dass ein/e Schüler/in sich darum bemühte, einer anderen Person oder Personengruppe etwas Gutes zu tun, dieser Anteilnahme entgegen zu bringen, sie zu unterstützen usw. Führten Schüler/innen nach dem für alle verpflichtenden Praktikum freiwillig ihre Tätigkeiten weiterhin durch, so erlaubt dieses zusätzliche Merkmal der Freiwilligkeit die entsprechenden Tätigkeiten mit altruistisch bzw. prosozial¹⁸ zu bezeichnen. Da nun

pomagać jej itd. Jeśli uczniowie po obowiązkowych dla wszystkich praktykach dobrowolnie kontynuowali swoje czynności, to wtedy ten dodatkowy element dobrowolności pozwala określić te czynności jako altruistyczne lub też prospołeczne¹⁸. Ponieważ jednak Projekt Kompasji jest projektem zarówno praktycznym, jak też lekcyjnym, zadanie polega na tym, by oba aspekty odnosić do siebie nawzajem. Uważam, że może to mieć miejsce w taki sposób, że aspekt uważany za istotny w implementacji, czyli praktyki socjalne, względnie czynności pielęgnacyjno-pomocowe uczniów na praktykach może służyć za punkt orientacyjny dla kształtowania lekcji. W związku z tym należałoby zasady nauczania ukierunkowane bardziej formalnie¹⁹ uzupełnić o zasady ukierunkowane merytorycznie, które mogą być odnoszone do działania pomocowego. Dlatego w nawiązaniu do procesowego modelu działania pomocowego w ujęciu S. H. Schwartzego i J. A. Howarda²⁰ postuluję pięć zasad, które mogą rościć sobie prawo do kierowania działaniami również w poszczególnych lekcjach. Te zasady przyporządkowuję pojęciom „znać” – „umieć” – „chcieć” – „powinność” – „przyzwolenie”.

6.1. Znać

Poznanie sytuacji, w których ludzie potrzebujący pomocy mogą się znaleźć – bez własnej winy lub też w sposób zawiniony – oraz poznanie zasadniczej wiedzy o możliwościach działania pomocowego.

Dostrzeganie, refleksja. Uczniowie muszą skierować swoją uwagę na sytuację innej osoby względnie grupy osób potrzebujących pomocy. Przez uważną obserwację i refleksję całego kontekstu tej sytuacji można dostrzegać możliwości czynienia dobra.

aber das Compassion-Projekt sowohl ein Praxis- wie auch ein Unterrichtsprojekt ist, besteht die Aufgabe darin, beide Aspekte aufeinander zu beziehen. Dies kann m. E. so geschehen, dass der bei der Implementierung als wesentlich erachtete Aspekt – das Sozialpraktikum bzw. das Helfehandeln der Schüler/innen im Praktikum – als Orientierung für die Gestaltung des Unterrichts herangezogen wird. Dementsprechend wären stärker formal ausgerichtete Unterrichtsprinzipien¹⁹ um inhaltlich ausgerichtete Prinzipien zu ergänzen, die sich auf das Helfehandeln beziehen lassen. In Anlehnung an das Prozessmodell des Helfehandeln von S. H. Schwartz und J. A. Howard²⁰ postuliere ich deshalb fünf Prinzipien, welche auch für unterrichtliche Einzelmaßnahmen handlungsleitend zu sein beanspruchen. Diese ordne ich den Begriffen Kennen – Können – Wollen – Sollen – Dürfen zu.

6.1. Kennen

Erkennen von Situationen, in die hilfsbedürftige Menschen – unverschuldet wie verschuldet – geraten können, sowie Kennenlernen grundlegender Kenntnisse von Möglichkeiten helfenden Handelns.

Wahrnehmen, reflektieren. Die Schüler/innen müssen ihre Aufmerksamkeit auf die Situation einer anderen hilfsbedürftigen Person oder Personengruppe richten. Durch aufmerksames Beobachten und Reflektieren der Umwelt können Möglichkeiten Gutes zu tun gesehen werden.

6.2. Können

Fertigkeiten und Fähigkeiten des angemessenen helfenden Handelns mittels Vorbilder und Modellszenen erlernen.

Analysieren. Durch das Analysieren helfenden Handelns anderer und eigener Kompetenzen können Schüler/innen helfendes Handeln

6.2. Umieć

Zdobywanie umiejętności i zdolności odpowiedniego działania pomocowego poprzez wzorce i sceny modelowe.

Analiza. Poprzez analizę działania pomocowego innych oraz własnych kompetencji uczniowie mogą oceniać działanie pomocowe innych jako adekwatne oraz siebie samych jako kompetentnych, by w końcu samemu móc nieść pomoc.

6.3. Chcieć

Rozwijanie motywacji do działania pomocowego poprzez przezwyciężenie przeżywanego bezradności oraz wzmacnianie strategii radzenia sobie (Coping).

Motywacja. Aktualizacja pewnej odpowiedzialności osobistej, by spotkać się z potrzebującymi pomocy, a nie przerzucać odpowiedzialność na innych.

6.4. Powinność

Uwrażliwienie na religijne i społeczne normy pod kątem postaw prospołecznych, takich jak gotowość udzielenia pomocy, komunikatywność, kooperacja i solidarność z ludźmi potrzebującymi pomocy oraz na normy osobiste, mające charakter osobistego zobowiązania, tzn. są to oczekiwania wobec siebie samego, według których człowiek siebie ocenia.

Aktywacja, konsultacja. Aktywowanie zinteryoryzowanych wartości moralnych i norm osobistych, które mogą być już stosowane w odpowiednich sytuacjach – przez to powstają osobiste i społeczne zobowiązania w odniesieniu do działania.

6.5. Przyzwolenie

Rozwijanie tolerancji przy porażkach oraz radości i nadziei (Gaudium et spes) podczas działania pomocowego oraz zaproponowanie

anderer als adäquat und sich selbst als kompetent einschätzen, um selbst helfend handeln zu können.

6.3. Wollen

Motivation zu helfendem Handeln durch die Überwindung von Hilflosigkeitserleben und die Stärkung von Bewältigungsstrategien (Coping) entwickeln.

Motivieren. Aktualisierung einer gewissen persönlichen Verantwortung, um Hilfsbedürftigen zu begegnen und Verantwortung nicht auf andere zu schieben.

6.4. Sollen

Sensibel werden für religiöse und gesellschaftliche Normen in Bezug auf sozialverpflichtete Haltungen, wie Hilfsbereitschaft, Kommunikation, Kooperation und Solidarität mit hilfsbedürftigen Menschen sowie persönliche Normen, welche selbstverpflichtenden Charakter haben, d. h. es sind Erwartungen an sich selbst, nach denen man sich bewertet.

Aktivieren, konsultieren. Aktivieren von verinnerlichten moralischen Werten und von persönlichen Normen, welche bereits verfügbar sind die für die entsprechende Situation erarbeitet werden, wodurch Selbst- und Sozialverpflichtungen in Bezug auf das Handeln entstehen.

6.5. Dürfen

Entwickeln von Toleranz bei Misserfolgen sowie Freude und Hoffnung (Gaudium et spes) im Verlauf von helfendem Handeln und Anbieten von Einübungsmöglichkeiten zum helfenden Handeln und nicht zuletzt Reflexionen über solches Handeln.

Abschätzen, entscheiden. Fühlen sich Schüler/innen zum Handeln verpflichtet, so folgen Schritte zur Bilanzierung und Überprüfung der

możliwości ćwiczenia działania pomocowego i – last but not least – refleksji nad takim działaniem.

Ocena, decyzja. Jeśli uczniowie czują się zobowiązani do działania, to następują wtedy kroki w kierunku bilansowania i kontroli możliwych działań, mianowicie oszacowanie ewentualnych kosztów pomocy (np. wydatki materialne, strata czasu, niebezpieczeństwo bycia wykorzystanym) lub też nieudzielenia pomocy (np. uszczerbek obrazu samego siebie, pogorszenie relacji społecznych) oraz korzyści z pomocy innym (np. poprawa samopoczucia chorego, zmniejszenie cierpienia) i dla siebie samego (np. potwierdzenie dobrego obrazu samego siebie, praktyczne uczenie się, sensowne działanie, możliwość wykorzystania tych doświadczeń w przyszłej pracy zawodowej, poczucie bycia potrzebnym, uznanie społeczne, przyjemność).

Jeśli „koszty” przeważają lub jeśli bilans pozostaje niejednoznaczny, to wtedy osoby zaangażowane w implementację Projektu Kompasji mają skłonność odrzucania odpowiedzialności, mianowicie przez zakwestionowanie ważnych przeciw aspektów:

- potrzeby pomocy („Personel profesjonalny poradziłby sobie lepiej”),

- osobistej odpowiedzialności za pomocą procesów neutralizacji odpowiedzialności („Takich praktyk socjalnych przecież nigdy wcześniej nie było”),

- własnej kompetencji („Moje dziecko pracując w instytucji socjalnej dostaje urazu”; „Nie potrafię obchodzić się ze starszymi ludźmi”),

- możliwości pomocy („Nie ma wystarczającej ilości instytucji socjalnych”; „Uczniowie nie potrafią wykonywać adekwatnych czynności »pielegnacyjnych« w instytucji socjalnej”).

Podczas szkolnego towarzyszenia w ogóle oraz podczas urzeczywistniania poszczególnych przedsięwzięć lekcyjnych w szczególności takie postawy obronne muszą być dostrzegane przez

möglichen Handlungen, nämlich ein Abschätzen der möglichen Kosten von Hilfe (z. B. materieller Aufwand, Zeitaufwand, Gefahr des Ausgenutztwerdens) und Nichthilfe (z. B. Verletzung des Selbstbildes, Beeinträchtigung sozialer Beziehungen) sowie des Nutzens von Hilfe für andere (z. B. Förderung des Wohlbefindens, Linderung des Leids) und für sich selbst (z. B. Bestätigung des Selbstbildes; praktisches Lernen; sinnvolle Tätigkeit; Erfahrungen für zukünftige berufliche Tätigkeit nutzen können; Gefühl, gebraucht zu werden; soziale Anerkennung, Spaß haben).

Überwiegen die ‘Kosten’ oder bleibt die Bilanz uneindeutig, neigen die von der Implementierung des Compassion-Projektes tangierten Personen dazu, die Verantwortung abzuwehren, indem sie relevante Aspekte bestreiten, nämlich:

- die Hilfsbedürftigkeit („Professionelle Fachkräfte schaffen Abhilfe”).

- die persönliche Verantwortung durch Prozesse der Verantwortungsneutralisierung („So ein Sozialpraktikum gab es doch noch nie”).

- die eigene Kompetenz („Mein Kind bekommt in einer sozialen Einrichtung ein Trauma.” „Ich kann mit alten Leuten nicht umgehen”).

- die Möglichkeit zu helfen („Es gibt nicht genügend soziale Einrichtungen.” „Schüler/innen können in einer sozialen Einrichtung keine angemessenen ‘pflegerischen’ Tätigkeiten verrichten.”)

Bei der schulischen Begleitung im Allgemeinen wie bei der Umsetzung von einzelunterrichtlichen Maßnahmen im Besonderen sind solche Abwehrhaltungen von den verantwortlichen Lehrpersonen einfühlsam wahrzunehmen und die ersten vier Prinzipien erneut durchzudenken. Dadurch kann eine Neubewertung der Entscheidungssituation durch die übrigen Beteiligten erfolgen. Fällt dann die Kosten-Nutzen-Bilanz positiv aus, überwiegt also der zu erwartende Nutzen; so gehe ich davon aus, dass sich die positive Einstellung zur schulischen Begleitung und zu einzelnen Inhalten des Fachunterrichts erhöht.

odpowiedzialnego nauczyciela, który powinien umieć się w nie wczuwać oraz ponownie zastanowić się nad pierwszymi czterema zasadami. W wyniku tego może nastąpić ponowna ocena sytuacji decyzyjnej ze strony pozostałych uczestników. Jeśli wtedy bilans zysków i strat wypadnie pozytywnie, czyli oczekiwane korzyści dominują, to wtedy uważam, że powiększa się pozytywne nastawienie do szkolnego towarzyszenia oraz do poszczególnych treści nauczania lekcyjnego.

7. Reguły implementacji

Ponieważ za pomocą Projektu Kompasji można nabrać najróżniejszych doświadczeń, chętnie porównam Projekt Kompasji do obrazu suto zastawionego stołu, przy czym wskażę na to, jak można wprowadzić na rynek – i tym samym na stół – nowy produkt, czyli nową potrawę.

Dziesięć reguł na tworzenie nowej potrawy, czyli na co należy zwrócić uwagę przy implementacji Projektu Kompasji:

1. *Odwaga i przyjemność są warunkami tworzenia nowej potrawy.* Odwagę i przyjemność z realizacji Projektu Kompasji często można zdobyć słuchając opowieści uczestników Projektu Kompasji lub czytając sprawozdania z doświadczeń uczniów i uczennic²¹.

2. *Powinna istnieć dobra recepta i zasadniczo należy opanować przynajmniej podstawowe reguły gotowania.* Wyżej przedstawiona koncepcja Kompasji (pkt. 2-4) powinna dawać się dostosować do tej sytuacji.

3. *Należy przeanalizować rynek, by dowiedzieć się, czy istnieją zainteresowania i możliwości zaoferowania tej potrawy.* Również należy szukać sojuszników oraz przekonać potrzebne przeciw osoby pomocne. Ponieważ zasadniczy egzamin zgodności w odniesieniu do niemieckiego systemu edukacji²² oraz do ugruntowania

7. Regeln für die Implementierung

Da mittels des Compassion-Projektes vielfältigste Erfahrungen gemacht werden können, vergleiche ich das Compassion-Projekt mit dem Bild eines reich gedeckten Tisches, wobei ich Hinweise gebe, wie ein neues Produkt, ein neues Gericht auf den Markt und somit auf den Tisch gebracht werden kann.

Zehn Regeln für die Entwicklung eines neuen Gerichtes oder was bei der Implementierung des Compassion-Projektes beachtet werden sollte:

1. *Mut und Lust sind Voraussetzung, um ein neues Gericht zu kreieren.* Mut und Lust das Compassion-Projekt umzusetzen bekommt man häufig, wenn man Erzählungen von Teilnehmenden am Compassion-Projekt hört oder Erfahrungsberichte von Schüler/innen²¹ liest.

2. *Ein gutes Rezept sollte vorhanden sein und die Grundregeln des Kochens sollten mindestens beherrscht werden.* Das oben dargestellte Compassion-Konzept (2-4) sollte an ihre Situation angepasst werden können.

3. *Der Markt muss analysiert werden, um zu erkunden, ob es Interessen und Möglichkeiten gibt, das Gericht anzubieten.* Gleichfalls sind Verbündete zu suchen und notwendige Unterstützer zu überzeugen. Da die grundsätzliche Verträglichkeitsprüfung in Bezug auf das deutsche Bildungssystem²² und die theologische Fundierung²³ bereits positive Ergebnisse zeitigte, sind nuremehr bezüglich einer Schule (z. B. Direktor/in, rechtliche Grundlagen), einer oder mehrerer Schulklasse/n (z. B. Klassenleitung, Fachlehrkräfte, Eltern) sowie sozialer Einrichtungen sondierende Gespräche zu führen.

4. *Die Zutaten für die Herstellung müssen bekannt sein und beschafft werden können.* Nicht alles muss komplett vorhanden sein, denn manches kann improvisiert werden, an Stelle eines elektrischen Rührgerätes reicht manchmal

teologicznego²³ wykazał już pozytywne wyniki, to wystarczy już teraz prowadzić rozmowy sondujące w odniesieniu do szkoły (np. dyrektor, podstawy prawne), jednej lub kilku klas szkolnych (np. wychowawca, nauczyciele poszczególnych przedmiotów, rodzice) oraz instytucji socjalnych.

4. *Składniki do produkcji muszą być znane i być dostępne. Nie wszystko musi być w komplecie, bo niejedną rzecz można również zaimprovizować – na przykład zamiast miksera elektrycznego czasem wystarczy również tzw. trzepaczka.* Do gotowania niezbędne jednak jest źródło energii. Uczestniczący nauczyciele sami powinni posiadać pewien wgląd w problematykę życia ludzi potrzebujących pomocy w instytucjach socjalnych. Powinien być dostępny wybór różnorodnych, ale równowartościowych możliwości odbycia praktyk (np. wiele przedszkoli jest czynnych tylko przed południem, a poszczególne miejsca praktyk w pewnych okresach są już obsadzone praktykantami z odpowiednich szkół zawodowych).

5. *Cenę należy ustalić i uzasadnić. Nie może ona być tak wysoka, że tylko nieliczni mogą sobie pozwolić na tę potrawę. Z drugiej strony nie wolno jej również sprzedawać jako tanią tandetę.* Intensywność czynności pielęgnacyjnych musi być odpowiednia dla poszczególnych uczniów i uczennic. Nie wszyscy potrafią myć osoby potrzebujące pielęgnacji w domach starców. Z drugiej strony całkowita dobrowolność nie wydaje się być sensowna ani pod względem czynności pielęgnacyjnych, ani też pod względem praktyk socjalnych jako całości.

6. *Inwestycje muszą być dokonywane nawet wtedy, gdy nie każda z nich natychmiast jest opłacalna i mogą nastać „trudne czasy”.* Przy pierwszej implementacji Koncepcji Kompasji w jakiejś szkole trzeba włożyć czas i energię. Takie inwestycje jednak „amortyzują się” wraz z doświadczeniami uczniów, a tym bardziej w drugim podejściu podczas kolejnego roku szkolnego.

auch ein Schneebesen. Für das Kochen unabdingbar ist i. d. R. eine Energiequelle. Bei den beteiligten Lehrkräften sollten selbst Einblicke in die Lebenswelten hilfsbedürftiger Menschen in sozialen Einrichtungen vorhanden sein. Eine Auswahl verschiedener, aber gleichwertiger Praktikumsplätze sollte verfügbar sein (z. B. sind viele Kindergartengruppen nur vormittags geöffnet und bestimmte Praktikumsplätze zu bestimmten Zeiten mit Praktikant(inn)en der entsprechenden Ausbildungsberufe besetzt).

5. *Der Preis muss bestimmt und erklärt werden können. Er darf nicht so hoch sein, dass sich nur Wenige das Gericht leisten wollen. Andererseits darf es auch nicht als Billigware verkauft werden.* Die Intensität der pflegerischen Tätigkeit muss für die einzelnen Schüler/innen angemessen sein. Nicht alle können in Altenheimen Pflegebedürftige waschen. Andererseits scheint die völlige Freiwilligkeit weder in Bezug auf pflegerische Tätigkeiten noch in Bezug auf das Sozialpraktikum insgesamt angemessen zu sein.

6. *Investitionen müssen getätigt werden, auch wenn sich nicht jede sofort bezahlt macht und es 'Durststrecken' geben kann.* Bei der erstmaligen Implementierung des Compassion-Konzeptes an einer Schule müssen Zeit und Energie aufgewendet werden. Diese Investitionen 'amortisieren' sich aber mit den Erfahrungen der Schüler/innen und erst recht beim zweiten Durchlauf im folgenden Schuljahr.

7. *Das Produkt muss beworben werden. Relativ einfach ist es, wenn man selbst davon überzeugt ist.* Die formellen Kommunikationswege und Kommunikationsstrukturen innerhalb und außerhalb der Schule (hier läuft v. a. die Vermittlung wertfreier Informationen über das Compassion-Projekt) wie die informellen Informationswege (hier laufen v. a. die bewertenden Informationen, beispielsweise wenn bereits ein Sozialpraktikum absolviert habende Schüler/innen weitererzählen, dass es nicht so schlimm ist) sind auszuschöpfen.

7. Produkt należy reklamować. Będzie to względnie łatwe, gdy człowiek sam jest przekonany o jego walorach. Należy wyczerpać formalne drogi i struktury komunikacyjne w ramach szkoły i poza nią (dotyczy to przede wszystkim przekazywania neutralnych informacji o Projekcie Kompasji), jak również nieformalne drogi informacji (dotyczy to przede wszystkim informacji oceniających, gdy np. uczniowie którzy zaliczyli już jakieś praktyki socjalne, opowiadają innym, że wcale nie było tak źle).

8. Największą część zainwestowanego czasu i energii należy włożyć w gotowanie, a nie w kształtowanie karty menu. Społeczne uczenie się w kontakcie z ludźmi potrzebującymi pomocy oraz konfrontowanie się z postawami prospołecznymi powinny przy tym znajdować się w centrum uwagi.

9. Regularna ocena jakości powinna być dokonywana przez innych kucharzy. Wyniki Projektu Kompasji powinny więc być oceniane również przez opiekunów praktyk, rodziców, przedsiębiorców itd.

10. Dodatkową pomocą może być uczęszczanie od czasu do czasu na kursy gotowania, ponieważ wszystko zawsze można jeszcze poprawić. Dotyczy to w szczególności możliwości lekcyjnego towarzyszenia Projektowi Kompasji.

8. Zakończenie

Implementacja Konceptji Kompasji dopasowanej do realiów dane szkoły wydaje się być nie tylko nakazem dnia, ale również powinna móc być wprowadzana w życie.

8. Der größte Teil der zu investierenden Kraft und Zeit sollte für das Kochen und nicht für die Gestaltung der Speisekarte aufgewendet werden. Das soziale Lernen im Kontakt mit hilfsbedürftigen Menschen und die Auseinandersetzung mit sozialverpflichteten Haltungen sollten im Mittelpunkt stehen.

9. Die regelmäßige Beurteilung der Qualität sollte von anderen Köchen durchgeführt werden. Die Ergebnisse des Compassion-Projektes sollten auch von Praktikumsbetreuer(inne)n, Eltern, Unternehmer(inne)n usw. eingeschätzt werden.

10. Zusätzlich hilfreich könnte es sein, wenn hin und wieder Kochkurse belegt werden, denn alles kann noch verbessert werden. Dies gilt wohl insbesondere für die Möglichkeiten der unterrichtlichen Begleitung des Compassion-Projektes.

8. Schluss

Die Implementierung eines an die jeweiligen Gegebenheiten einer Schule angepassten Compassion-Konzeptes scheint nicht nur ein Gebot der Stunde zu sein, sondern auch umgesetzt werden zu können.

■ ANMERKUNGEN

¹ Vgl. M. Riegger, Compassion: Learning and Doing: A Study on the Implementation of the Compassion Project at a State School in Germany, in: Journal of Empirical Theology (JET) 16 (2003), Heft 2, 5-32.

² Organisationstheoretisch betrachtet wird das Anliegen der Initiierung, Begleitung und Bewertung von Wandlungsprozessen in Organisationen in verschiedenen wissenschaftlichen Traditionen zum Teil sehr unterschiedlich behandelt, was in den Ansätzen der qualitativen Evaluationsforschung, der Begleitforschung, der Wirkungs- und Verwendungsforschung, der Praxisberatung, der Organisationsentwicklung, der Supervision u. a. erfolgt. [Vgl. dazu W. Kraus, Qualitative Evaluationsforschung, in: U. Flick u. a. (Hg.), Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grund-

■ PRZYPISY

¹ Por. M. Riegger, *Compassion: Learning and Doing: A Study on the Implementation of the Compassion Project at a State School in Germany*, „Journal of Empirical Theology” (JWET) 16 (2003) z. 2, s. 5-32.

² W perspektywie teorii organizacji cel zainicjowania, towarzyszenia i oceniania procesów przemiany w organizacjach jest bardzo różnie rozumiany w różnych tradycjach naukowych, co można dostrzec w podejściach jakościowych badań ewaluacji, badań towarzyszących, badań nad skutkami i użytkowaniem, poradnictwa praktycznego, rozwoju organizacji, superwizji i innych. [Por. na ten temat: W. Kraus, *Jakościowe badania ewaluacji*, w: U. Flick i in. (red.), *Podręcznik do jakościowych badań społecznych. Podstawy, koncepcje, metody i zastosowania*, wyd. 2, Weinheim 1995, s. 412-415, szczególnie s. 412].

³ C. Burkard, H. G. Holtappels, *Pedagogiczny rozwój szkolny jako zadanie planowania jakościowego*, w: H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer (red.), „Jahrbuch der Schulentwicklung” t. 7, Weinheim i in. 1992, s. 251-278. Por. również Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Państwowy Instytut ds. Pedagogiki Szkolnej i Badań nad Edukacją w Monachium) (red.), *„Kształtowanie szkoły”. Wyniki badań empirycznych nt. eksperymentu szkolnego*, Donauwörth 2001.

⁴ Burkard / Holtappels, *Pädagogische Schulentwicklung*, 1992, s. 256.

⁵ A. E. Auhagen, *Innowacja*, w: A. E. Auhagen, H.-W. Bierhoff (red.), *Psychologia społeczna stosowana. Podręcznik dla praktyków*, Weinheim i in. 2003, s. 246-259, szczególnie s. 251 i następujące cytaty.

⁶ H.-G. Rolff, *Rozwój poszczególnych szkół: Dużo praktyki, mało teorii i prawie żadnych badań – Próba systematyzacji rozwoju szkolnego*, w: H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer (red.), „Jahrbuch der Schulentwicklung” t. 10, Weinheim i in. 1998, s. 256-326, szczególnie s. 304-307 i następujące cytaty.

⁷ Na temat całości por. również: S. Gönzheimer, *Organizowanie praktyk*, w: L. Kuld, S. Gönzheimer (red.), *Kompasja. Podręcznik dla praktyków. Społeczne uczenie się w szkołach. Praktyki i nauczanie lekcyjne w klasach I i II stopnia sekundarnego*, Donauwörth 2004, s. 19-28.

⁸ Por. S. Gönzheimer, *Szkola a odpowiedzialność. Znaczenie tej kategorii etycznej w wychowaniu i nauczaniu*, Frankfurt n. M. 2002, s. 198..

⁹ L. Kuld, S. Gönzheimer, *Kompasja. Prospołeczne uczenie się i działanie*, Stuttgart 2000, s. 293.

¹⁰ Por. P. Biehl, *Uczyć się na podstawie doświadczeń kluczowych. Doświadczenie kluczowe w perspektywie hermeneutycznej, teologicznej i pedagogicznoreligijnej*, w: P. Biehl i in. (red.), „Jahrbuch der Religionspädagogik” (JRP) 16 (1999), Neukirchen-Vluyn 2000, s. 3-49.

lagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 2. Aufl. Weinheim 1995, 412-415, bes. 412].

³ C. Burkard, H. G. Holtappels, *Pädagogische Schulentwicklung als Aufgabe qualitativer Planung*, in: H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer (Hg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 7, Weinheim u. a. 1992, 251-278, 255. Vgl. auch Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hg.), „Schule gestalten”. Ergebnisse der empirischen Erhebungen zum Schulversuch, Donauwörth 2001.

⁴ Burkard/Holtappels, *Pädagogische Schulentwicklung*, 1992, 256.

⁵ A. E. Auhagen, *Innovation*, in: dies., H.-W. Bierhoff (Hg.), *Angewandte Sozialpsychologie. Das Praxishandbuch*, Weinheim u. a. 2003, 246-259, 251 und die folgenden Zitate.

⁶ H.-G. Rolff, *Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren*, in: ders., K.-O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer (Hg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 10, Weinheim u. a. 1998, 295-326, bes. 304-307 und die folgenden Zitate.

⁷ Vgl. zum Ganzen auch S. Gönzheimer, *Zur Organisation des Praktikums*, in: L. Kuld, ders. (Hg.), *Praxisbuch Compassion. Soziales Lernen an Schulen. Praktikum und Unterricht in den Sekundarstufen I und II*, Donauwörth 2004, 19-28.

⁸ Vgl. S. Gönzheimer, *Schule und Verantwortung. Zur Bedeutung einer ethischen Kategorie in Erziehung und Unterricht*, Frankfurt a. M. 2002, 198.

⁹ L. Kuld, S. Gönzheimer, *Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*, Stuttgart 2000, 293.

¹⁰ Vgl. P. Biehl, *An Schlüsselerfahrungen lernen. Schlüsselerfahrungen in hermeneutischer, theologischer und religionspädagogischer Perspektive*, in: ders. u. a. (Hg.), *JRP 16 (1999)*, Neukirchen-Vluyn 2000, 3-49.

¹¹ Vgl. dazu auch die Einschätzung von L. Kuld, *Einführung*, in: ders., S. Gönzheimer (Hg.), *Praxisbuch Compassion. Soziales Lernen an Schulen. Praktikum und Unterricht in den Sekundarstufen I und II*, Donauwörth 2004, 134 und J. Schudy (Hg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Bad Heilbrunn/Obb. 2002.

¹² Die von F. Hirsch aufgeführten Voraussetzungen wurden entsprechend der hier vertretenen Zielperspektive weiterentwickelt. (Vgl. F. Hirsch, *Umsetzungsmöglichkeiten an Schulen*, in: J. B. Metz, L. Kuld, A. Weisbrod (Hg.), *Compassion. Weltprogramm des Christentums. Soziale Verantwortung lernen*, Freiburg i. B. u. a. 2000, 101-108, 105f.).

¹³ Vgl. Riegger, *Compassion*, 2003, 19ff.

¹⁴ Kuld/Gönzheimer, *Compassion*, 2000, 68.

¹⁵ Ebd., 101.

¹⁶ Vgl. Riegger, *Compassion*, 2003, 19.

¹¹ Por. na ten temat również ocenę L. Kulda – zob. L. Kulda, *Einführung (Wstęp)*, w: L. Kulda, S. Gönnhcimcr (red.), *Kompasja. Podręcznik dla praktyków. Społeczne uczenie się w szkołach. Praktyki i nauczanie lekcyjne w klasach I i II stopnia sekundarnego*, Donauwörth 2004, s. 134, oraz J. Schudy (red.), *Orientacja zawodowa w szkole. Podstawy i przykłady praktyczne*, Bad Heilbrunn/Obb. 2002.

¹² Założenia wymieniowe przez F. Hirscha zostały dalej rozwinięte odpowiednio do reprezentowanej tu perspektywy docelowej (por. F. Hirsch, *Możliwości rzeczywistości w szkołach*, w: J. B. Metz, L. Kulda, A. Weisbrod (red.), *Kompasja – światowym programem chrześcijaństwa. Uczenie się odpowiedzialności społecznej*, Freiburg i.Br. i in. 2000, s. 101-108, szczególnie s. 105 n.).

¹³ Por. Riegger, *Compassion*, 2003, s. 19 nn.

¹⁴ Kulda / Gönnhcimcr, *Compassion*, 2000, s. 68.

¹⁵ Tamże, s. 101.

¹⁶ Por. Riegger, *Compassion*, 2003, s. 19.

¹⁷ H.-W. Bierhoff, *Teorie zachowania pomocowego*, w: D. Frey, M. Irle (red.), *Teorie psychologii społecznej, t. 2: Grupy-, Teorie grup, interakcji i uczenia się*, wyd. 2 całkowicie zmienione i poszerzone, Bern i in. 2002, s. 178-197, szczególnie s. 178.

¹⁸ Por. tamże. Ogólnie por. również: D. Fetchenhauer, H.-W. Bierhoff, *Altruizm z perspektywy teorii ewolucji*, „Zeitschrift für Sozialpsychologie” 35 (2004) s. 131-141; M. Bahr, *Prospołeczne uczenie się*, w: N. Mette, F. Rickers (red.), *Leksykon Pedagogiki Religii, t. 2*, Neukirchen-Vluyn 2001, s. 1572-1575, oraz B. Grom, *Pedagogicznoreligijna psychologia wieku małego dziecka, szkolnego i młodzieżowego*, wyd. 5 całkowicie zmienione, Düsseldorf 2000.

¹⁹ Por. W. Wiater, *Zasady nauczania lekcyjnego*, Donauwörth 2000.

²⁰ Por. S. H. Schwartze, J. A. Howard, *Helping and cooperation: A self-based motivational model*, in: V. J. Derlega, J. Gozelak (red.), *Cooperating and helping behavior: Theories and research*, New York 1982, s. 327-353, oraz podsumowując B. Grom, *Psychologia religii*, München 1992, s. 211-213.

²¹ Por. np. M. Riegger, *Społeczne uczenie się i działanie w kontakcie z ludźmi potrzebującymi pomocy. Doświadczenia z Projektem Kompasji w Szkole Głównej Benediktbeuern*, „Kontakt (Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg)” 1 / 2003, s. 44-49, szczególnie s. 47 n.

²² Por. m.in. M. Riegger, *Prospołeczne uczenie się i działanie. Projekt Kompasji w szkołach państwowych jako przyczynek krytyczno-konstruktywny do formowania odpowiedzialnych osób dorastających*, w: K. Arnta, J. Hafner, T. Hausmanninger (red.), *Być w samym środku, a nie tylko być „przy tym”. Chrześcijaństwo w społeczeństwie pluralistycznym*, Regensburg 2003, s. 166-186.

²³ Por. rozważania J. B. Metz - zob. J. B. Metz, *Z autorytetem cierpiących. Kompasja – propozycja świato-*

¹⁷ H.-W. Bierhoff, *Theorien hilfreichen Verhaltens*, in: D. Frey, M. Irle (Hg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Bd. 2: Gruppen-, Interaktions- und Lerntheorien*, 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage Bern u. a. 2002, 178-197, 178.

¹⁸ Vgl. ebd. Zum Ganzen vgl. auch D. Fetchenhauer, H.-W. Bierhoff, *Altruismus aus evolutionstheoretischer Perspektive*, in: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 35 (2004), 131-141; M. Bahr, *Prosoziales Lernen*, in: N. Mette, F. Rickers (Hg.), *Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2*, Neukirchen-Vluyn 2001, 1572-1575 und B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, 5. vollständig überarbeitete Auflage Düsseldorf 2000.

¹⁹ Vgl. W. Wiater, *Unterrichtsprinzipien*, Donauwörth 2000.

²⁰ Vgl. S. H. Schwartze, J. A. Howard, *Helping and cooperation: A self-based motivational model*, in: V. J. Derlega, J. Gozelak (eds.), *Cooperation and helping behavior: Theories and research*, New York 1982, 327-353 und zusammenfassend B. Grom, *Religionspsychologie*, München 1992, 211-213.

²¹ Vgl. z. B. M. Riegger, *Soziales Lernen und Handeln im Kontakt mit hilfsbedürftigen Menschen. Erfahrungen mit dem Compassion-Projekt an der Hauptschule Benediktbeuern*, in: *Kontakt (Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg)* 1/2003, 44-49, 47f.

²² Vgl. u. a. M. Riegger, *Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln. Das Compassion-Projekt an staatlichen Schulen als kritisch-konstruktiver Beitrag zur Bildung verantwortlicher Heranwachsender*, in: K. Arntz, J. Hafner, T. Hausmanninger (Hg.), *Mittendrin statt nur dabei. Christentum in pluraler Gesellschaft*, Regensburg 2003, 166-186.

²³ Vgl. die Ausführungen von J. B. Metz, *Mit der Autorität der Leidenden. Compassion – Vorschlag zu einem Weltprogramm des Christentums*, in: *Feuilleton-Beilage der Süddeutschen Zeitung, Weihnachten 1997*, und ders., *Kein Leid, das uns nicht angeht. Die Kirche muss eine Kirche der Compassion werden, wenn sie ihrer Selbstprivatisierung entgegen will*, in: *Feuilleton-Beilage der Süddeutschen Zeitung, 28.09.2004*, 17, sowie zusammenfassend u. a. M. Riegger, *Mit Leid leben – mitleidenschaftlich glauben. Freude und Lied der Menschen teilen*, in: *Prædica Verbum (Fasten-Sonderheft)* 109 (2004), 6-19.

wego programu dla chrześcijaństwa), w dodatku felietonistycznym gazety „Süddeutsche Zeitung” na Boże Narodzenie 1997, oraz tenże, *Nie ma takiego cierpienia, które by nas nie obchodziło. Kościół musi stać się Kościołem kompasji, jeśli chce uniknąć swojej autoprywatyzacji*, w dodatku felietonistycznym gazety „Süddeutsche Zeitung” z 28 IX 2004 r., s. 17, oraz podsumowując m.in. M. Riegger, *Życ z cierpieniem – wierzyć współcierpiąc. Dzielić radość i cierpienie ludzi*, „Praedica Verbum” (Zeszyt Specjalny na Wielki Post) 109 (2004), s. 6-19.

Manfred Riegger

Dr teologii – ur. 1967, dyplomowany pedagog społeczny, nauczyciel religii. Adiunkt w Katedrze Dydaktyki Religii Katolickiej i Pedagogiki Religii w Uniwersytecie w Augsburgu. Główne kierunki badań naukowych, zob. w internecie pod adresem: <http://www.KTHF:Uni-Augsburg.DE/lehrstuehle/didarel/riegger.shtml>

Manfred Riegger

Dr. theol. – geb. 1967, Dipl. Sozialpäd., Religionslehrer im Kirchendienst. Akademischer Rat am Lehrstuhl für Didaktik des Katholischen Religionsunterrichts und Religionspädagogik an der Universität Augsburg. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind unter folgender Internetadresse abrufbar: <http://www.KTHF:Uni-Augsburg.DE/lehrstuehle/didarel/riegger.shtml>