



STADT.
CITY.
VILLE.
BONN.



HANDREICHUNG

Wie wir Werte miteinander verknüpfen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	
Einführung: Hintergründe – Ziele – Aufbau	6
1. Was sind Werte? Einige Begriffsklärungen vorweg	6
1.1 Kultur.....	9
1.2 Moral und Ethik.....	9
1.3 Werte und Normen.....	10
1.4 Arbeitsdefinitionen.....	14
2. Wertevermittlung, Wertebildung oder Werteverknüpfung.....	14
2.1 Von der Werte- zur Normenvermittlung.....	14
2.2 Werteverknüpfung.....	18
3. „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“.....	18
4. Werteklarheit. Aber wie?.....	22
4.1 Wertebiographie.....	23
4.2 Wertehierarchie.....	24
4.3 Das innere Werte-Team.....	25
4.4 Das äußere Werte-Team	30
5. Über die wichtigen Dinge im Gespräch.....	32
5.1 Kulturelle Kontexte beachten.....	32
5.2 In vier Schritten wert-schätzend kommunizieren	35
5.3 Wertfrei wahrnehmen.....	37
5.4 Gefühle aussprechen.....	38
5.5 Werte und Normen verknüpfen.....	40
5.6 Konkrete Bitten formulieren.....	41
5.7 Auf Stimmigkeit achten.....	42
6. Zusammenfassung	44
Literaturverzeichnis	45

Anhänge

Anhang 1: Arbeitsdefinitionen	
Anhang 2: Werteverknüpfung und Normenvermittlung.....	52
Anhang 3: „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“.....	53
Anhang 4: Arbeitsblatt zur Ressourcenanalyse.....	54
Anhang 5: Werteübersicht.....	55
Anhang 6: Kurzanleitung zur Wertebiographie.....	56
Anhang 7: Kurzanleitung zur Wertehierarchie	57
Anhang 8: Arbeitsblatt zur Wertehierarchie	58
Anhang 9: Beispiel einer Wertehierarchie	59
Anhang 10: Das innere Werte-Team.....	60
Anhang 11: Ethisch-moralische Konflikte erkennen	61
Anhang 12: Arbeitsblatt zur wert-schätzenden Kommunikation.....	62
Anhang 13: Aufbau der Schulungen.....	63

Wie wir Werte miteinander verknüpfen. Bonn, 2020

Eine Handreichung des Bonner Instituts für Migrationsforschung & Interkulturelles Lernen.

Autor: Florian Jeserich

Herausgeber der Serie: Alexander Loch & Christian van den Kerckhoff

In Kooperation mit dem Amt für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Bonn und der Hochschule für öffentliche Verwaltung & Finanzen Ludwigsburg.

Bonner Institut für Migrationsforschung
und Interkulturelles Lernen (BIM) e.V.
Brüdergasse 16-18, 53111 Bonn
www.migrapolis.de

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
JA-B	Amt für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Bonn
BIM	Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen
ebd.	ebenda
engl.	englisch
et al.	und andere (lat. et alii)
etc.	und so weiter (lat. et cetera)
e.V.	eingetragener Verein
GFK	Gewaltfreie Kommunikation
gr.	griechisch
Kap.	Kapitel
lat.	lateinisch
LVR	Landschaftsverband Rheinland
s.	siehe
S.	Seite
SSQWBJ	Studie zum Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe
TN	Teilnehmende (von Schulungsmaßnahmen)
umA	unbegleitete minderjährige Ausländer
umF	unbegleitete minderjährige Flüchtlinge
usf.	und so fort
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
WSK	Wertschätzende Kommunikation

Abbildungsverzeichnis

- S. 10 **Abb. 1** „Wertevermittlung“ versus „Wertebildung“
S. 12 **Abb. 2** Werteverknüpfungen anhand eines Fallbeispiels
S. 17 **Abb. 3** Das innere Team

Verwendete Icons



Beispiel



Definition



Didaktischer
Hinweis

Vorwort der Herausgeber

Die Handreichung „Wie wir Werte miteinander verknüpfen“ wurde von Praktikern¹ und Wissenschaftlern für die interkulturelle Jugendarbeit in Bonn entwickelt.

Gesellschaften müssen Grundfragen des Zusammenlebens beantworten. In allen bekannten Kulturen dieser Erde lassen sich „Wertvorstellungen“ und Formen der Wertebildung, beispielsweise bei der Entwicklung des Verhältnisses des Einzelnen zur Gemeinschaft, nachweisen. In der aktuellen Diskussion um „Werte“ und „Wertevermittlung“ im (post-migrantischen) Deutschland, dominieren zwei Sichtweisen: Entweder werden (Grund-)Werte universalistisch konzipiert, deren rechtsstaatliche Manifestationen dann beispielsweise in Bürgerlichen Gesetzbüchern nachlesbar sind (Das Grundgesetz bildet quasi die Essenz unseres Wertekanons). Andere meinen mit „Werten“ die „Leitplanken“ des kulturell Normativen – in diesen Kontexten wird dann häufig auf eine „Leitkultur“ verwiesen (oder zumindest angenommen, eine solche existiere – und andernorts sei „alles ganz anders“); zwischen diesen beiden Entwürfen existieren diverse Schattierungen. Dem theoretischen Diskurs steht dem der Praktiker gegenüber: Was soll „man“ denn tun, wenn beispielsweise ein unbegleiteter minderjähriger Afghane der deutschen Lehrerin nicht die Hand geben will – unter Hinweis darauf, dass dies mit „seinen Werten“ nicht recht in Einklang zu bringen ist? Derartige Aushandlungsprozesse und die Frage, was denn daraus ganz konkret für die Arbeit mit Jugendlichen, insbesondere „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ und erst Recht „unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen“ resultiert, beschäftigt uns auch in Bonn.

Das Amt für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Bonn (JA-B) hat sich daher entschlossen, im Rahmen eines LVR-Förderprogramms² Fragen der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe vertieft nachzugehen. In Kooperation mit dem Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM e.V.) und unter Einbeziehung der Träger der Bonner Jugendhilfe sowie Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen entstand in diesem Projekt zunächst eine

Baseline-Studie (zum Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe, SSQWBJ³); in einem zweiten Schritt wurden mittels zahlreicher Workshops, Schulungen und runder Tische mit Bonner Jugendhilfe-Akteuren einem partizipativen Prozess „best practices“ herausgearbeitet, welche in der vorliegenden Handreichung von Florian Jeserich verdichtet wurden.

Es stellte sich im Projektverlauf heraus, dass in der Praxis der Wertevermittlung viele verschiedenartige Wege beschrieben werden, dass Maßnahmen selbst bei verschiedenen Gruppen des gleichen Trägers mitunter variieren und dass neue Begrifflichkeiten (hier: Werteverknüpfung) viel weiter führen als die alte Annahme, Werte würden irgendwie von „uns“ and „die anderen“ vermittelt. Das breite Spektrum ist erfreulich – Vielfalt kommt an.

Doch wurde an das Forscherteam im BIM auch immer wieder der Wunsch herangetragen, mittels einer kurzen Handreichung die diversen Fallvignetten, Beispiele, Arbeitsblätter etc. praktiker-tauglich als adaptierbarer Leitfaden zur Verfügung zu stellen.

Das war nicht einfach – Themen wie „Ethik“, „Werte“ oder „Kultur“ sind schließlich hochkomplex! Entsprechend wollten wir bewusst nicht etwa nur eine Toolbox für die Arbeit mit Menschen mit Fluchtkontext entwickeln, sondern Anregungen für Angebote schaffen, die der Teilhabe und Integration sowie der Selbst- und Mitbestimmung von Geflüchteten dienen. Mit derlei Fragestellungen ist man auch nie „richtig fertig“ – die vorliegende Handreichung ist ein – wichtiger – Zwischenschritt im Dialogprozess, welcher im Bonner Haus der Vielfalt (Migrapolis) mit dem Jugendamt und allen Trägern der Jugendhilfe fortgesetzt wird. Wir danken allen, die bisher daran aktiv mitwirkten und laden die Leserschaft der Handreichung – egal welcher Profession und Nationalität – ein, mit uns in Kontakt zu treten und die spannende Thematik, wie wir Werte miteinander verknüpfen, auch zukünftig mit uns gemeinsam weiterzuentwickeln:

forschung@migrapolis.de.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung der Sprachformen männlich, weiblich und divers (m/w/d) verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter.

² Mit dem Förderprogramm „Wertevermittlung, Demokratiebildung und Prävention sexualisierter Gewalt in der und durch die Jugendhilfe“ unterstützt der Landschaftsverband Rheinland (LVR) öffentliche Träger der Jugendhilfe dabei, pädagogische Konzepte zur Arbeit mit jungen geflüchteten Menschen in der Kommune oder auf Kreisebene zu erstellen bzw. weiterzuentwickeln. Siehe: https://www.lvr.de/de/nav_main/jugend_2/jugendförderung/finanzialförderung/wertevermittlung_und_praevention/inhaltsseite_32.jsp.

³ Nachzulesen unter <https://migrapolis.de/migrationsforschung/>

Die vorliegende konzeptuelle Handreichung verfolgt vier Ziele:

1) **Sensibilisierung:** Das Konzept sensibilisiert Mitarbeitende in der Bonner Jugendhilfe für die zentrale Bedeutung von Werten und Normen in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen im Allgemeinen und mit umA im Speziellen.

2) **Konsolidierung:** Das Konzept dient als Reflexionsgrundlage für eine konzertierte pädagogische Wertearbeit in den unterschiedlichen Bereichen der Bonner Jugendhilfe. Der bereichs- und trägerübergreifende Ansatz soll Austauschprozesse fördern und zu einer verstärkt aufeinander abgestimmten Praxis führen.

3) **Kompetenzerweiterung:** Im Konzept werden Instrumente zur Eigenreflexion und Kommunikation vorgestellt. Zusammengenommen tragen diese zu erhöhter Werteklarheit sowie zur Förderung ethischer Kompetenz in der Jugendhilfe bei.

4) **Nachhaltigkeit:** Kompakte Hinweise in Form von Anhängen und didaktische Hinweise helfen dabei, dass Konzept zukünftig in Teamsitzungen zu thematisieren und als Basis für Fortbildungen nutzbar zu machen.

Insgesamt wird eine Intensivierung der werteorientierten Arbeit speziell mit der Gruppe der „unbegleiteten minderjährigen Ausländern“ (umA⁴) in der Bonner Jugendhilfe angestrebt. Da die hier beschriebenen Handlungshilfen aber nicht nur in der Arbeit mit umA eingesetzt werden können, sondern von übergreifender ethischer und kommunikationspsychologischer Bedeutung sind, fördert das Konzept gleichwohl eine wertesensible Pädagogik im Allgemeinen. Mit der konzeptuellen Handreichung „Wie wir Werte miteinander verknüpfen: Wertearbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in der Bonner Jugendhilfe“ wird das Rad nicht neu erfunden. Vielmehr wird auf Vorarbeiten aus dem Bereich der Werteforschung (vgl. hierzu insbesondere die einleitenden Kapitel der Studie zum Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe des BIM, 2020) und der Wertedidaktik zurückgegriffen, und bereits gut erprobte kommunikationspsychologische Modelle und Instrumente (z.B. von Friedemann Schulz von Thun und Marshall B. Rosenberg) werden in den Jugendhilfekontext gesetzt. Dennoch zeichnet sich das Konzept durch einige Besonderheiten aus, die innovative Ansätze begünstigt haben:

- 1) ein partizipativer Entwicklungsprozess;
- 2) die multidisziplinäre und bereichsübergreifende Zusammen-

setzung der Runden Tische und Workshops;

3) die Konzentration auf Werte und Normen;

4) der besondere Fokus auf die spezifische Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Ausländer (umA).

Diese vier Faktoren haben u.a. dazu geführt, dass dem Konzept bspw. nicht einfach bloß gängige Definitionen vorgelegt wurden, sondern dass Bonner Akteure selbst mit Begriffen wie „Wert“, „Norm“, „Ethik“ und „Moral“ gerungen haben und in einem konsensualen Prozess zu allgemein akzeptierten Arbeitsdefinitionen gelangt sind (vgl. Kap. 1). Darüber hinaus wurde der Begriff „Wertevermittlung“, der durch das LVR-Förderprogramm adressiert wurde, kritisch hinterfragt. Im vorliegenden Konzept wird auf der Grundlage intensiver Diskussionsprozesse eine neue Begrifflichkeit eingeführt, die den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs rund um das Thema Wertedidaktik und Integration bereichert: Von den involvierten Schlüsselakteuren der Bonner Jugendhilfe wird nicht mehr umgangssprachlich von „Wertevermittlung“ oder „Wertebildung“ gesprochen, sondern präziser von den beiden komplementären Vorgängen der „Werteverknüpfung“ und „Normenvermittlung“ (vgl. Kap. 2).

Die theoretische Grundlegung des Konzepts wird im dritten Kapitel abgerundet. Mit Rekurs auf Aaron Antonovskys Salutogenese-Theorie (1997) wird der Fokus der werte- und kultursensiblen Arbeit in der Jugendhilfe auf Resilienzfaktoren und Ressourcen der umA gelenkt. Dabei geht es darum, dem Vorurteil eines vermeintlichen „Wertedefizits“ bei jungen Geflüchteten entgegenzuwirken und stattdessen die möglicherweise nur „anders“ verknüpften Wert- und Moralvorstellungen der Jugendlichen als Ressource („Schatz“) in den Mittelpunkt zu rücken. Die folgenden beiden Kapitel nehmen verstärkt die Praxis in den Blick.

In Kapitel 4 werden Methoden und Übungen vorgestellt, die Selbstreflexivität und Werteklarheit fördern (beispielsweise Wertebiographie, Wertehierarchie, das Innere Werte-Team).

Das abschließende fünfte Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, wie eine Kultur der wert-schätzenden Kommunikation im Bereich der Jugendhilfe weiterentwickelt werden könnte. Das eng an Marshall Rosenbergs (Rosenberg 2016) Gewaltfreie Kommunikation angelehnte Schema legt ein besonderes Augenmerk auf die Verflechtung von Gefühlen, Bedürfnissen und Werten/Normen, so dass die Kernidee des Bonner Konzepts – die Werteverknüpfung – in die kommunikative Praxis übersetzt wird.

⁴ Minderjährige, die aus Drittstaaten unbegleitet nach Deutschland einreisen, werden, je nach Kontext, als „unbegleitete minderjährige Ausländer“ (kurz: umA) oder oft auch als „unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“ (umF) bezeichnet; BIM-Publikationen folgen an dieser Stelle der ausländerrechtlichen Terminologie, wie sie u.a. im Amt für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Bonn genutzt wird.

Ausgangspunkt der nachfolgenden Überlegungen ist die Frage, wie in der Bonner Jugendhilfe Werte an umA „vermittelt“ werden bzw. wie zur Bildung von Werten beigetragen werden kann. Doch bereits die Fragestellung muss hinterfragt werden. Schwingt in ihr nicht bereits eine Mutmaßung mit, die, wie noch zu zeigen sein wird (s. Kap. 2), keineswegs unproblematisch ist – die Annahme nämlich, dass umA, die aus einer fremden Herkunftskultur kommen, grundlegende „deutsche“ Werte „erlernen“ müssten? Um sich den Implikationen der Fragestellung zuwenden zu können, wird zunächst ein begriffliches Instrumentarium benötigt. Was soll im Rahmen des vorliegenden Konzepts unter den Begriffen „Kultur“, „Moral“, „Ethik“, „Wert“ und „Norm“ verstanden werden? Wer die ausführliche Begründung und Herleitung der definitiven Entscheidungen überspringen möchte, kann direkt zur Zusammenfassung übergehen (Kap. 1.4) oder sich die in Anhang 1 zusammengestellten Arbeitsdefinitionen ansehen.

1.1 Kultur

Ethnologen zerbrechen sich seit Jahrzehnten den Kopf darüber, wie der Begriff „Kultur“ zu definieren sei. Schon Alfred L. Kroeber und Clyde Kluckhohn haben in ihrem 1952 erschienen Buch *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions* über 160 unterschiedliche Definitionen von „Kultur“ zusammengetragen und klassifiziert. Ein Konsens ist nicht in Sicht. Im gegebenen Zusammenhang ist es jedoch wichtig, eine zumindest heuristische Definition von „Kultur“ zugrunde zu legen, die nicht den Anspruch erheben kann, die Komplexität des wissenschaftlichen Fachdiskurses zu reflektieren. In Anlehnung an den südafrikanischen Ethnologen Cecil Helman (1984, S. 2) wird hier unter Kultur ein (explizites wie implizites) Werte- und Normensystem verstanden, das sich Mitglieder einer Gesellschaft aneignen, das eine spezifische Weltsicht entstehen lässt und bestimmte Verhaltensmuster und Formen des Zusammenlebens hervorbringt.

1.2 Moral und Ethik

Mit dieser Arbeitsdefinition wird „Kultur“ im Kern als Werte- und Normensystem bestimmt, auch wenn sie darauf nicht reduziert wird. Enkulturation beschreibt somit wesentlich auch den Prozess, in dem sich ein Individuum Werte und Normen aneignet. Durch den Prozess der Enkulturation, der sowohl eine eher „passive“ Dimension (Prägung) als auch eine tendenziell „aktive“ Dimension (Aneignung) aufweist, bildet sich im Laufe der Zeit etwas heraus, das wir „Moral“ nennen. Wie „Kultur“ ist auch „Moral“ ein schillernder Containerbegriff, der vielfältig definiert und Ausgangspunkt zahlreicher Fachdiskussionen wurde. Im Rahmen dieses Konzeptes ist mit „Moral“ das verinnerlichte, habitualisierte Werte- und Normensystem gemeint. Es ist dadurch gekennzeichnet, dass es nur „halb-bewusst“ ist, Fühlen und Handeln also oft eher unmerklich leitet und mit Emotionen und Selbstkonzepten verknüpft ist.



Ein Junge stiehlt z.B. ein Spielzeug und empfindet in der Folge Schuldgefühle, weil er weiß, dass er „moralisch falsch“ gehandelt hat. Er hat nicht nur gegen eine Norm verstoßen („Du sollst nicht stehlen“), sondern auch gegen sein moralisches Gefühl oder Gewissen. Dies ist ein Zeichen dafür, dass der Wert, der mit einer Norm verknüpft ist, internalisiert und mit Selbstkonzepten verschmolzen wurde.

Von „Moral“ soll „Ethik“ hier vor allem im Hinblick auf den Grad der Selbst-Reflexivität unterschieden werden. Immer dann, wenn moralisches Empfinden – also das Gefühl, etwas sei den verinnerlichten Wertmaßstäben gemäß gut oder böse bzw. richtig oder falsch – reflektiert wird, kann von „Ethik“ die Rede sein. Der Vollzug von „Ethik“ ist ein primär kognitiver Prozess, im dem eigene oder fremde Werte und Normen verglichen, abgewogen, priorisiert, sortiert oder geprüft werden, um sich z.B. über bestimmte Handlungsoptionen oder normative Ansprüche Klarheit zu verschaffen. Es holt die Werte und Normen, die oft im Habituellen verwurzelt sind, aus der Sphäre des Halb-Bewussten heraus und macht sie gedanklichen Prozessen zugänglich. Wertebewusstsein entsteht demnach durch emotiv-kognitive Feedbackprozesse, quasi das innere Pendeln zwischen moralischen Gefühlen und ethischen Reflexionen.

1.3 Werte und Normen

Sowohl „Kultur“ (als tradiertes und individuell angeeignetes Werte- und Normensystem) als auch „Moral“ (als internalisierte, habitualisierte und empfundene Werte und Normen) und „Ethik“ (als reflektierte Werte und Normen) wurden über das Begriffspaar „Werte und Normen“ definiert. Damit steht dieses Begriffspaar im Zentrum des Klärungsprozesses. „Werte“ und „Normen“ sind Begriffe, die in einer Vielzahl wissenschaftlicher Disziplinen und Bereiche eine Rolle spielen und je nach Forschungsinteresse und Anwendungsfeld unterschiedlich konnotiert sind. Wie werden die Begriffe im Kontext der Jugendhilfe verstanden? Sowohl in den Interviews für die Studie zum „Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe“ als auch im Rahmen der „Runden Tische“ wurde immer wieder danach gefragt, was Jugendhelfer unter den Begriffen verstehen. Die Erhebung subjektiver und womöglich berufsgruppen- oder bereichsspezifischer Begriffsverständnisse ist von Bedeutung für das vorliegende Konzept, weil auf diese Weise verhindert wird, dass Begriffsdefinitionen zugrunde gelegt werden, die mit dem Denkrahmen und der Alltagspraxis der in der Jugendhilfe Tätigen wenig gemein haben. Obwohl zwischen den Interviewten nicht in allen Punkten Einigkeit bestand und es vielen Befragten zunächst schwer fiel, derart komplexe Begriffe ad hoc zu definieren bzw. voneinander abzugrenzen, kristallisierte sich ein konsensfähiges Begriffsverständnis heraus, das als Grundlage für das Konzept dienen kann.

Wiederholt wurden polare Begriffspaare ins Spiel gebracht, die folgend diskutiert werden, um Schritt für Schritt zu schärferen Begriffen zu gelangen:

- individuell/kollektiv
- optional/vorgeschrieben
- dynamisch/statisch
- wahlfrei/sanktionierbar
- kontextübergreifend/kontextspezifisch
- intrinsisch gut/extrinsisch gut

Häufig wurden als erste intuitive Unterscheidung Begriffspaare wie individuell/kollektiv oder optional/vorgeschrieben erörtert. Dabei wurden „Werte“ als individuelle Optionen und „Normen“ als kollektiv vorgeschriebene Verhaltensweisen gekennzeichnet. Jedoch: Dass Werte „gewählt“, also quasi als Optionen eines individuellen Lebensentwurfs betrachtet werden können, setzt eine Gesellschaft voraus, dies sich darauf geeinigt hat, den Wert der Selbstbestimmung zentral zu setzen. Anders ausgedrückt: Die selbstbestimmte Wahl von Werten im Sinne der im Grundgesetz garantierten freien Persönlichkeitsentfaltung gründet sich einerseits auf dem Wert der Selbstbestimmung, bringt diesen andererseits aber auch erst hervor. Es ist daher schwer, den Unterschied zwischen „Werten“ und „Normen“ an der Dichotomie individuell/kollektiv festzumachen. Vielmehr scheint ein zirkuläres Verhältnis vorzuliegen, ein Wechselspiel zwischen gesellschaftlichen Möglichkeiten und individuellen Entscheidungen: Werte führen zu Normen, Normen führen zu Werten, Werte führen zu Normen, usf. Ein „Wert“ ist damit immer auch gesellschaftlich (vor)geformt und eine „Norm“ ist immer auch individuell gedeutet und internalisiert.

Die Unterscheidungen individuell/kollektiv und optional/vorgeschrieben korrelieren eng mit einem weiteren Differenzierungsversuch: So wurde postuliert, dass „Werte“ wandelbarer und „Normen“ vergleichsweise statischer seien. Diese Intuition hilft bei der Erklärung gesellschaftlicher Dynamiken. Wäre der Werte-Normen-Zirkel ein rein mechanistisches und in sich abgeschlossenes Geschehen, wären Veränderungen nur schwer denkbar: Die durch Normen im Menschen verfestigten Werten würden zur beständigen Reproduktion eben dieser Normen führen. Eine Art perpetuum mobile. Offenbar werden Normen aber nicht im mechanistischen Sinne in Menschen eingepägt und zu Werten geformt, sondern der Mensch eignet sich Normen in vielgestaltigen Sozialisationsprozessen schöpferisch an, was Modifikation, Umdeutung und Abwehr einschließt. Wäre es anders, wäre es unmöglich, dass in diktatorischen Systemen Freidenker heranwachsen. Ein Wertewandel kann, insofern er von einer kritischen Masse von Menschen unterstützt wird, zur Veränderung des übergeordneten Normensystems führen (bottom-up-Prozess). Und andersherum kann die gezielte Änderung einer Norm, z.B. durch einen Gesetzgebungsprozess, à la longue zur Neupriorisierung von Werten oder zur schrittweisen Umgestaltung von Wertvorstellungen beitragen (top-down-Prozess).



Ein gutes Beispiel ist der Umgang mit Homosexualität in Deutschland. Was früher als „widernatürliche Unzucht“ galt und unter Strafe gestellt wurde, ist heute entkriminalisiert und weitestgehend akzeptiert. Das Beispiel ist auch insofern interessant, weil es zeigt, dass Werte und Normen nicht immer kongruent

sind. Bestimmte Normen entsprechen nicht „automatisch“ bestimmten Werten, so nähern sich z.B. unsere rechtlichen und soziokulturellen Normen im Umgang mit homosexuellen Menschen zwar langsam dem zentral gesetzten Wert der Gleichberechtigung an, aber von einer 100%igen Umsetzung des Wertes in die Norm kann (noch) nicht gesprochen werden. Dies liegt u.a. auch daran, dass Werte und Normen unterschiedlich verknüpft werden. Wenn man traditionelle familiäre Werte (wie auch immer diese konstruiert sind) mit Normen verknüpft, welche den rechtlichen und sozialen Umgang mit Homosexuellen regeln sollen, kommt man zu einem anderen Ergebnis als beim konsequenten Abgleich des Wertes der Gleichberechtigung mit allen Normen, die den Umgang mit Homosexuellen betreffen. Die Frage also, die viele Wertekonflikte durchzieht, lautet: Welche Werte priorisieren wir, und welche Werte verknüpfen wir mit welchen Normen? Im nächsten Kapitel wird dieser Diskussion aufgegriffen und zum Konzept der Werteverknüpfung weiterentwickelt.

Darüber hinaus zeichnet sich die Tendenz ab, Werte und Normen funktional zu bestimmen. Dabei steht die Frage im Vordergrund: Warum sind Werte und Normen für uns Menschen wichtig? Welchen lebenspraktischen Zweck erfüllen Werte und Normen? Diese Fragen können sowohl evolutionsbiologisch als auch sozialpsychologisch beantwortet werden. Beide Perspektiven können sich ergänzen und treffen sich in einem Punkt, der auch von den Teilnehmern der Interviewstudie und der Runden Tische wiederholt herausgestellt worden ist: Werte und Normen stärken den Gruppenzusammenhalt und regeln das Zusammenleben. In einem Interview heißt es hierzu:

„In einer Gemeinschaft brauchen wir einfach Werte, um uns orientieren zu können und damit jedes Mitglied in der Gesellschaft weiß, was wird von mir erwartet und was kann ich von anderen erwarten. Es ist einfach eine Orientierung.“ Um überleben zu können war der Mensch von jeher auf andere Menschen angewiesen. Schon immer war der homo sapiens in eine (Kern-)Familie und eine soziale Gruppe eingebettet, in der gegenseitige Verbindlichkeit vorherrschte. Mit steigender Komplexität und Größe der Gemeinschaft wurden Werte und Normen als „sozialer Kit“ immer notwendiger. Der verbindende und mobilisierende Charakter geteilter Werte wird beispielsweise in der Parole „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ deutlich, der viele Menschen hinter einer Idee versammelt hat und als Veränderungsmotor in der Französischen Revolution fungierte.

Die Funktion von Normen besteht im Wesentlichen darin, einen Ordnungs- und Orientierungsrahmen für das Miteinander auszuhandeln, der jenseits von Verwandtschaftsgrad und Beziehungsstatus allgemeine Gültigkeit besitzt und kooperatives Verhalten fördert und fordert. Der Normbruch ist in der Regel sozial und/oder rechtlich sanktionierbar, was bei der Nichtakzeptanz von Werten eher nicht der Fall ist. Es sei denn die Aberkennung oder Ablehnung einer allgemein geteilten Wertebasis führt zu Prozessen sozialer Ausgrenzung (ingroups vs. outgroups) und damit indirekt zu sozialen Sanktionen.

Weil die Nichtbefolgung von Normen, je nach Art und Schwere der Übertretung, soziale und rechtliche Konsequenzen nach sich ziehen kann, hat sich mit der Zeit ein immer

ausgefeilteres System von Normen und entsprechenden Sanktionen herausgebildet. Nicht jeder Normbruch ist gleich zu behandeln, eine Vielzahl von Variablen ist in die Beurteilung des Einzelfalls miteinzubeziehen. Dies gilt vor allem mit Blick auf moderne Rechtssysteme. Auch die sprichwörtliche/stereotype „deutsche“ Pünktlichkeit ist hierfür ein beredtes Beispiel. Pünktlich zu sein heißt in Deutschland, am besten fünf Minuten vor der verabredeten Zeit da zu sein. Das ist eine implizite Verhaltensregel, die viele Personen in vielen Situationen so gut es geht zu befolgen versuchen. Je nach Kontext gibt es jedoch individuelle Spielräume oder abweichende Regeln: Gehen wir zu einer Vorlesung (akademische Viertelstunde!) oder zu einer Grillparty, so denken wir eher in Gleitzeiten und sind nicht im gleichen Maße bemüht, „pünktlich“ oder gar „überpünktlich“ zu sein.

Während Normen dieserart kontextspezifisch und variabel sein können, zeichnen sich Werte eher durch ihre übergeordnete kontextunabhängige Gültigkeit aus. „Fairness“ gilt z.B. sowohl im sportlichen Wettkampf als auch in der Familie. Was jedoch von Kontext zu Kontext variiert, ist die Hierarchie der Werte: Im Sport ist „Fairness“ wahrscheinlich der zentrale Wert, im familiären Kontext ist faires Verhalten fraglos sehr wichtig, aber vielleicht sind „Sicherheit“ oder „Geborgenheit“ Werte, die höher eingestuft werden.

Als weiteres Erkennungs- und Definitionsmerkmal von Werten im Gegensatz zu Normen wird der Umstand angeführt, dass sie intrinsisch gut seien. Erkenntnistheoretisch stellt sich bei diesem Indikator die Frage, wie das Gute und Richtige bestimmt wird. Eine Möglichkeit bestünde darin – einer evolutionsbiologischen Logik folgend – zu argumentieren, dass Menschen all jenes intuitiv als „gut“ und „richtig“ empfinden, was der Gruppe dienlich ist bzw. der Gruppe und den Gruppenmitgliedern nicht schadet. In diesem Sinne formulierte auch ein Interviewpartner: „Werte sind etwas Positives, haben einen Wert, eine Wertigkeit, und sind ausschließlich etwas Menschen zugewandtes. Sie entspringen dem Humanismus.“ Mit dieser Bestimmung ist beispielsweise „Gerechtigkeit“ als Wert aufzufassen, weil gerechtes Handeln darauf abzielt, eine Gesellschaftsordnung zu schaffen, die niemanden benachteiligt. Indes: Die Normen, die mit dem Wert der „Gerechtigkeit“ verknüpft werden, sind nicht intrinsisch gut, sondern sie können nur dann als „gut“ und „richtig“ gelten, wenn sie den Wert auch abbilden. Zum Beispiel galt das Prinzip „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ lange Zeit als „gerecht“. Heute stellen wir nicht etwa den Wert der Gerechtigkeit in Frage (dieser ist intrinsisch gut), wohl aber die Talionsformel, die früher als gerechter Grundsatz galt. Normen sind also immer nur so „gut“, wie sie die herrschende Interpretation eines Wertes widerspiegeln. Insofern ist es stimmig, Werte als Ideale zu beschreiben, die anzeigen, was eine Gemeinschaft für erstrebens- oder wünschenswert hält.

1.4 Arbeitsdefinitionen



Für das vorliegende Konzept werden schließlich folgende Arbeitsdefinitionen grundgelegt:

- Kultur ist ein (explizites wie implizites) Werte- und Normensystem, das sich Mitglieder einer Gesellschaft aneignen, das eine spezifische Weltsicht entstehen lässt und bestimmte Verhaltensmuster und Formen des Zusammenlebens hervorbringt.
- Moral ist das verinnerlichte, habitualisierte Werte- und Normensystem, das unser Fühlen und Handeln oft unmerklich leitet und mit Emotionen und Selbstkonzepten verknüpft ist.
- Ethik ist ein primär kognitiver Prozess, im dem (eigene/fremde) Werte reflektiert werden, um sich z.B. über Handlungsoptionen oder normative Ansprüche Klarheit zu verschaffen.
- Werte sind abstrakte Vorstellungen vom Idealen, die in sich gut und daher erstrebenswert und kontextunabhängig gültig sind. Sie werden sowohl enkulturiert und vermittelt als auch individuell angeeignet, gestaltet und priorisiert. Geteilte Werte führen zu Gruppenkohäsion und motivieren prosoziales Verhalten.
- Normen sind implizite oder explizite Verhaltensregeln innerhalb einer Gemeinschaft, die mit spezifischen Werten verknüpft sind und für bestimmte Kontexte Gültigkeit besitzen. Normbrüche können sozial und/oder rechtlich sanktioniert werden. Dadurch schaffen sie einen mehr oder minder verbindlichen Ordnungs- und Orientierungsrahmen. Ähnlich wie Werte werden auch Normen sowohl enkulturiert und vermittelt als auch unterschiedlich interpretiert und genutzt.

Bei all diesen Definitionen ist mitzudenken, dass Werte und Normen nicht statisch sind. Was als Ideal gilt und welche Regel das Zusammenleben bestimmt, wird in einer Gesellschaft fortwährend ausgehandelt. Folglich sind auch Kultur, Moral und Ethik dynamisch. Hinzu kommt, dass Individuen und Gruppen die Möglichkeit haben, von den soziokulturell dominanten Setzungen und Interpretationen abzuweichen. Diese Dynamik wird durch das Konzept der „Werteverknüpfung“ abgedeckt, das im Zentrum des nächsten Kapitels steht.

2. Wertevermittlung, Wertebildung oder Werteverknüpfung?

Als die Forscherinnen und Forscher des Bonner Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM eV) anfragen, mit dem Jugendamt der Stadt Bonn Fragen der „Wertevermittlung“ nachzugehen, knüpften sie zunächst an den gleichnamigen Titel des LVR-Förderprogramms „Wertevermittlung, Demokratiebildung und Prävention sexualisierter Gewalt in der und durch die Jugendhilfe“ an. Doch es fiel auf, dass bereits in der Kurzbeschreibung des Förderprogramms ein Begriffswechsel vollzogen wird: Es ist von Angeboten für junge Menschen die Rede, denen „durch Wertedialog und Demokratiebildung Teilhabe und Mitbestimmung ermöglicht werden“ soll. Teilhabe und Mitbestimmung durch Angebote zum Wertedialog – diese Idee trifft die Denk- und Arbeitsweise der befragten Bonner Jugendhelfer eher als das Konzept „Wertevermittlung“. Worin liegt die Skepsis gegenüber dem Begriff „Wertevermittlung“ begründet? Ist „Wertedialog“ womöglich eine bessere Bezeichnung für eine wertorientierte Pädagogik?

2.1 Von der Werte- zur Normenvermittlung

Viele Jugendhelfer assoziieren mit „Wertevermittlung“ die Idee einer asymmetrischen Lehrer-Schüler-Beziehung. In dieser Beziehung „vermitteln“ Pädagogen Werte an junge Menschen, wobei die Art der Vermittlung – dem schulischen Assoziationskontext gemäß – primär auf kognitivem Wege erfolgt. Besonders die asymmetrische Rollenverteilung wird wiederholt kritisch hinterfragt: Ist die Vermittlung von Werten eine „Einbahnstraße“? Inwiefern hat die lehrende Person im Hinblick auf Werte einen Kompetenzvorsprung? Werden den jungen Menschen womöglich Werte „übergestülpt“? Lassen sich Werte überhaupt lehren und lernen?

„Man kann Werte nicht wie Vokabeln als Lernstoff vermitteln“, betont auch die interkulturelle Pädagogin Karin Hutflötz (zit. nach Auer 2018), „weil man niemanden von Werten überzeugen kann, man kann sie nur bezeugen.“ Hutflötz kehrt sich damit paradigmatisch von der Idee einseitiger Wertevermittlung ab, wie sie beispielsweise in Integrationskursen noch vorherrscht. Im 4. Tutzinger Diskurs zum Thema „Wege der Integration“, an dem Hutflötz mitgewirkt hat, wird Wertevermittlung im Sinne des Vokabellernens im Kontext von „paternalistischen“, „disziplinierenden und indoktrinierenden Praktiken“ diskutiert (vgl. Böhmer et al. 2018, S. 43). Stattdessen wird im Tutzinger Konzeptpapier eine Form von Wertebildung ange-

strebt, die gemeinsam und plural erfolgen soll. Wertebildung in diesem Sinne ist ein „gesamtgemeinschaftliches Projekt“ (ebd., S. 105), was bedeutet, dass sich beide Seiten – sowohl die Mitglieder der Aufnahmegesellschaft als auch die Hinzukommenden – in einem reflexiven und offenen Wertedialog begegnen und gemeinsam Wege erarbeiten, wie ein kooperatives Miteinander zukünftig gestaltet werden kann.

Obwohl dieser Dialogprozess in Form philosophischer bzw. sokratischer Gespräche umgesetzt werden soll (vgl. ebd., S. 107), betonen die Autor gleichwohl die Wichtigkeit erfahrungsbasierter und nicht-sprachlicher Lernformen. Eben weil Wertebildung „nicht bewusst, nicht willentlich und nicht durch theoretisches Lernen und Belehren“ (ebd.) erfolgt, „kommt es darauf an, sich auf persönliche Wert-Erfahrungen und erfahrene Wertekonflikte selbstreflexiv und emotional zu beziehen“ (ebd., S. 112). Das „Primat der Erfahrung“ (ebd.) in Wertebildungsprozessen führt darüber hinaus zu der Überzeugung, dass es zielführender ist, Werte vorzuleben und zu bezeugen als sich in abstrakten Diskussionen „über“ Werte zu verstricken.

Das, was im Konzeptpapier der Tutzinger Akademie unter dem Begriff „Wertebildung“ entfaltet wird, korrespondiert in einem hohen Maße mit der Zielrichtung der Bonner Jugendhilfe. Allerdings wurde in den Bonner Runden Tischen auch deutlich, dass der Begriff „Wertebildung“ (also nicht die damit verbundene Konzeptidee) nicht optimal gewählt zu sein scheint, weil er noch immer Assoziationen weckt, die mit dem „alten“ Paradigma der „Wertevermittlung“ in Verbindung stehen. Im Kern wird mit der Kritik am Wertevermittlungskonzept ein simplifizierendes Kommunikationsmodell aufgedeckt, das Jugendhelfer einseitig als „Wertesender“ und Jugendliche einseitig als „Werteempfänger“ ausweist. Der Begriff „Wertebildung“, der eigentlich ja ein konzeptionelles Abrücken von konservativer Praxis „eingleisiger Wertebeschulung“ anzeigen soll, birgt die Gefahr, wieder als „unilaterales“ Sender-Empfänger-Modell missverstanden zu werden – nämlich dann, wenn „Wertebildung“ mit dem Ziel konnotiert bleibt, es ginge primär darum, Werte bei jungen Menschen (aus anderen Kulturen) zu „bilden“. Getreu dem Motto: „Wir“ bezeugen „unsere“ Werte und die Jugendlichen „bilden“ sie dem Vorbild nach. Der Begriff „Wertebildung“ kann also zur Perpetuierung genau der Logik beitragen, die er überwinden helfen sollte: Der pädagogische „Wertebezeuger“ bleibt der aktive „Wertesender“ und der jugendliche „Wertebildner“ wird auf die Rolle des passiven „Werteempfängers“ festgeschrieben.

Mit dem Begriff „Wertebildung“ geht darüber hinaus ein weiteres Problem einher. Die Wortzusammensetzung Werte-bildung könnte nahelegen, dass Werte erst „gebildet“, also quasi hergebracht werden. Wenn „Werte“ aber erst gebildet werden müssen, dann könnte der Eindruck entstehen, junge Menschen (aus anderen Kulturen) besäßen keine oder unzureichende Werte und es bedürfte professioneller Hilfe, um das Wertevakuum aufzufüllen bzw. das Wertedefizit auszugleichen. Nochmals: Es ist klar, dass das Tutzinger Konzeptpapier „Wertebildung“ nicht in diesem Sinne verstanden wissen will. Explizit heißt es, dass geflüchtete oder migrierte Kinder und Jugendliche durch die Maßnahmenlogik nicht als „wertbildungsbedürftig stigmatisiert“ (ebd., S. 110) werden dürften. Die Komposition „Wertebildung“ läuft jedoch Gefahr, eben diesen ressourcenorientierten Ansatz der Tutzinger (vgl. ebd., S. 108) begrifflich zu verstellen. Dies wäre anders, um nur einige Beispiele in die Diskussion zu werfen, wenn alternativ von „Wertestärkung“ (intrinsisch vorhandene Werte werden gestärkt), „Werterealisation“ (intrinsisch vorhandene Werte werden bewusst gemacht und verwirklicht) oder „Wertegestaltung“ (intrinsisch vorhandene Werte werden schöpferisch gestaltet) gesprochen würde. Schließlich sei in diesem Zusammenhang eine interessante Kritik an dem paradigmatischen Wechsel von „Wertevermittlung“ zu „Wertebildung“ aufgegriffen, die in einem der Bonner Runden Tische im BIM zur Sprache kam. Zwar bestand, wie oben erläutert, weitgehend Konsens darin, dass die „lehrerhafte“ Vermittlung „unserer“ Werte in kulturell wie personell hierarchisch aufgebauten Beziehungsgefügen kein zukunftsfähiges Konzept darstellen könne. Aber es wurde auch darauf hingewiesen, dass die kognitive Vermittlung von Inhalten in bestimmten Kontexten nichtsdestotrotz ein notwendiges und hilfreiches Instrument und auch das asymmetrische Beziehungsverhältnis nicht per se „negativ“ sei. „Augenhöhe“ kann auch überfordern. Oder, anders gewendet, junge Menschen haben auch ein Bedürfnis nach Orientierung und Sicherheit, das durch „positive“ Asymmetrie (Erfahrungshierarchie statt Machthierarchie) erfüllt werden kann. Im Sinne dieser Erfahrungshierarchie wurde vorgeschlagen, Wertevermittlung nicht mehr im Rahmen eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses zu denken, sondern stattdessen von einer Gastgeber-Gast-Beziehung auszugehen: Ein guter Gastgeber vermittelt dem Gast höflich, wertschätzend und möglichst unmerklich (also: gesichtswahrend) grundlegende Verhaltensregeln, die er kennen muss, um im neuen Umfeld nicht negativ aufzufallen und sich (auch alleine) zurechtzufinden. Die Metaphorik der Gastfreundschaft ist auch insofern erhellend, als sie deutlich macht, dass die Vermittlung ein erster Schritt, ein quasi initiatorisches Geschehen ist und kein Dauermodus. Mit der Zeit wird der anfängliche „Gast“ zum „Mitbewohner“ und bedarf keiner Vermittlung mehr. Zudem vermittelt ein Gastgeber genau genommen keine oder nur sehr selten „Werte“.

Mit Rekurs auf unsere Definitionen (vgl. Kap. 1, S. X) wäre es präziser von „Normenvermittlung“ zu sprechen: Erklärt wird nicht, dass es „gut“ und wichtig ist, höflich zu sein (weil in der Regel davon ausgegangen werden kann, dass der Gast den Wert der Höflichkeit grundsätzlich teilt), sondern erklärt wird, wie man sich in einer gegebenen Situation höflich verhält, also was man tun oder lassen muss, um soziokulturelle Gepflogenheiten nicht zu verletzen. Wir halten fest: Die Vermittlung von Normen (nicht Werten) in einer von wechselseitiger Wertschätzung getragenen Gastgeber-Gast-Beziehung sollte aufgrund

des paradigmatischen Wechsels zur „Wertebildung“ nicht unter den Tisch fallen. Gerade umA sind auf die Vermittlung von normativen Kulturwissen angewiesen.

Vorläufiges Fazit: Die Bonner Jugendhilfe hat sich intensiv mit den Begriffen „Wertevermittlung“ und „Wertebildung“ auseinandergesetzt. Auf konzeptioneller Ebene herrscht Übereinstimmung mit der Idee einer pluralen Wertebildung, wie sie in der Veröffentlichung „Wege zur Integration“ der Akademie für Politische Bildung Tutzing entfaltet worden ist. Lediglich der Begriff „Wertebildung“ wurde in dreierlei Hinsicht als nicht unproblematisch eingeschätzt:

- „Wertebildung“ könnte mit der (unzutreffenden) Auffassung assoziiert werden, dass Jugendhelfer als Vorbilder in der aktiveren Position des einseitigen Wertebezeugers verbleiben und Jugendlichen die passivere Aufgabe des Wertebildens zukommt.
- „Wertebildung“ könnte dahingehend missverstanden werden, dass junge Geflüchtete nicht in einem hinreichenden Maße über Werte verfügen würden und daher darin unterstützt werden müssten, Werte überhaupt erst „auszubilden“.
- Ein zu starker Fokus auf „Wertebildung“ könnte dazu führen, dass die Vermittlung von Kulturwissen und Handlungsnormen unterschätzt wird.

2.2 Werteverknüpfung

Um Missverständnisse zu vermeiden, hat die Bonner Jugendhilfe den Versuch unternommen, einen neuen Begriff für ihr Wertebildungskonzept zu prägen. Um die grundsätzliche Wechselseitigkeit von Wertebildungsprozessen zu unterstreichen, bieten sich zunächst Begriffe wie „Wertedialog“ oder „Wertaustausch“ an. Beide Begriffe überbetonen jedoch argumentativ-diskursive Verfahrensweisen, die zwar von großer Bedeutung für die pädagogische Arbeit in der Jugendhilfe sind, aber gerade mit Blick auf die Zielgruppe der umA ergänzungsbedürftig sind: Die anfängliche Sprachbarriere wird „philosophische“ Gespräche erschweren und der Schwerpunkt der Wertearbeit wird eingangs eher auf Normenvermittlung und Modelllernen liegen. Auch das Ideal eines Gesprächs auf Augenhöhe, das einen „echten“ Dialog auszeichnet, ist, wie bereits ausgeführt, weder immer möglich noch immer Person und Situation angemessen. Aus diesen Gründen eignen sich Begriffe wie „Wertedialog“ oder „Wertaustausch“ nicht als übergeordnete, das Gesamtkonzept charakterisierende Bezeichnungen. Vielmehr könnte der „Wertedialog“ eine von mehreren Methoden sein, die in einer wertesensiblen Jugendhilfe punktuell zum Einsatz kommen.

Wenn es irreführend ist, von der „Bildung“ von Werten zu sprechen, weil es implizieren könnte, dass junge Geflüchtete – philosophisch gesprochen – als tabula rasa nach Deutschland kommen oder es aber nötig hätten, „deutsche“ Werte in sich auszubilden, so stellt sich die Frage, welcher Begriff adäquater das Ziel und die Vorgehensweise einer kultur- und wertesensiblen Jugendhilfe beschreiben könnte. Die Bonner Jugendhilfe ist zu dem Ergebnis gelangt, dass der Begriff „Werteverknüpfung“ das Konzept, das bislang unter dem Begriff „Wertebildung“ firmierte, auf geeignete Weise widerzuspiegeln vermag und zudem eine Akzentverschiebung vornimmt, die neue Perspektiven eröffnet.

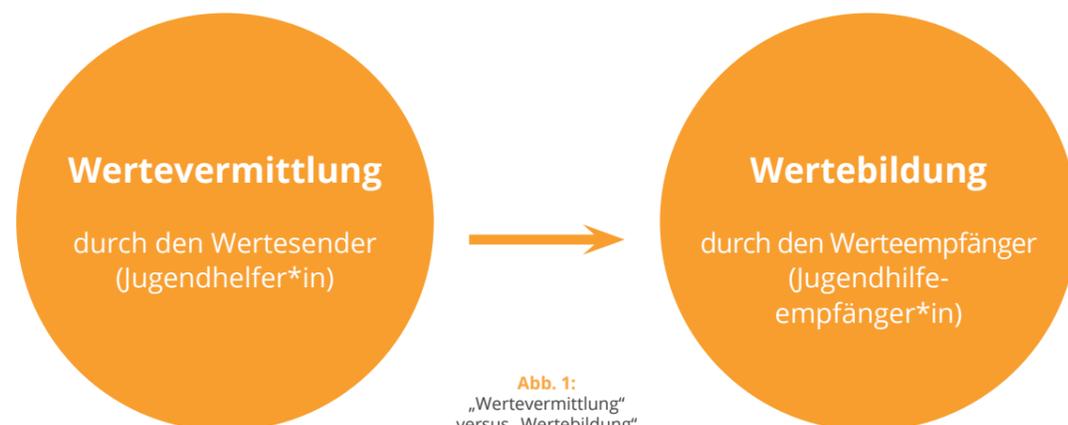


Abb. 1:
„Wertevermittlung“
versus „Wertebildung“



Der Begriff lässt sich am besten anhand eines Beispiels erläutern. Angenommen, ein umA ist wiederholt durch aggressives Verhalten in unterschiedlichen sozialen Situationen aufgefallen und hat schließlich eine Schlägerei mit einem Mitbewohner vom Zaun gebrochen. Auslöser war eine Äußerung des Mitbewohners, die er als Beleidigung aufgefasst hat. Die gewählte Bewältigungsstrategie: Das Problem wird mit den Fäusten geregelt. Handelt es sich hierbei ggf. um eine (kulturelle) „Norm“ im Sinne der oben elaborierten Definition? Zumindest in bestimmten Herkunftsländern scheint es Berichten zufolge nicht unüblich zu sein, dass männliche Jugendliche ihre Konflikte auf diese Weise lösen. Doch unterscheidet sich diese Verhaltenstendenz tatsächlich von deutschen jungen Männern? Auch im Deutschen ist der Ausspruch bekannt „Wir regeln das unter Männern“, was nicht selten im Sinne einer körperlichen Auseinandersetzung gemeint ist, besonders in einschlägigen subkulturellen Milieus. Hüten wir uns also zunächst vor einer vorschnellen Kulturalisierung des Konflikts, die den Zugang zu einem besseren Verständnis durch eine simple „Wir-Die-Dichotomie“ verbaut. Die Auffassung „Hier in Deutschland regeln wir die Probleme mit Worten“ vs. „Ihr im Land X regelt die Probleme mit Fäusten“ (auch wenn diese vielleicht nur gedacht und nicht ausgesprochen wird) beinhaltet die Konstruktion kultureller Normen und dazugehöriger Wertvorstellungen, die Stereotypisierungen zementiert und zur Auf-Wertung der Eigenkultur bzw.

Ab-Wertung der Fremdkultur führt. Bleiben wir also dabei, den Faustkampf als Bewältigungsstrategie zu beschreiben und uns zu fragen, ob und inwiefern diese „Strategie“ mit Werthaltungen und wert-vollen Zielen verknüpft ist. Denkbar wäre, dass die Konfliktbearbeitung durch physische Gewalt mit normativen Vorstellungen von Männlichkeit, Stärke und Ehre verknüpft ist, vielleicht auch mit dem Wunsch, Probleme selbständig und ohne Inanspruchnahme einer externen Autorität zu lösen. Befragt man die Jugendlichen selbst, so kristallisiert sich nicht selten heraus, dass aggressives Verhalten auf das Gefühl folgt, von anderen respektlos behandelt worden zu sein. Der primäre Wert, der verhandelt wird, ist Respekt – und Respekt ist eng mit Selbstkonzepten und Emotionen (Wut durch verletztes Selbstwertgefühl) verknüpft, berührt also per definitionem das tief verwurzelte moralische Empfinden der Person. Durch sokratisches Fragen nach dem Warum und Wieso, stellt sich heraus, dass die emotional stark aufgeladene Verknüpfung mit dem Wert „Respekt“ eine größere Rolle spielt als vermeintlich kulturell geformte Ideale von Autonomie, Ehre, Männlichkeit oder Stärke. Zudem ist die Bewältigungsstrategie – auch wenn sie aus pädagogischer Sicht als dysfunktional einzustufen ist – mit der Befriedigung wichtiger Bedürfnisse und insofern möglicherweise sogar mit positiven Erfahrungen verknüpft: Eine Schlägerei dient sicher auch der Emotionsregulation („Wutabbau“) und verschafft womöglich Respekt in der eigenen peer group und stabilisiert auf diese Weise das (verletzte) Selbstwertgefühl.

Das Beispiel verdeutlicht, dass die Handlung des umA in ein Netzwerk vielfältiger Verknüpfungen mit Bedürfnissen, Emotionen, Erfahrungen, Kontexten, Normen, Selbstkonzepten, Werten und Zielen eingebettet ist. Der Handlung ist insofern eine komplexe, wenngleich weitgehend unbewusste Wertentscheidung vorausgegangen: Verhalte ich mich, primär externen Anforderungen folgend, gewaltlos oder verschaffe ich mir, primär internen Anforderungen folgend, gewaltsam „Respekt“? Es ist auffällig, dass der Wert „Respekt“ – der, insofern er ein Wert ist, etwas intrinsisch Richtiges und Gutes – auf eine Art und Weise verknüpft ist, die zwar nachvollziehbar, aber im Hinblick auf das soziale Regelsystem „falsch“ zu sein scheint. Auf den Punkt gebracht: Nicht der Wert (hier: Respekt) fehlt, ist mangelhaft oder bildungsbedürftig, vielmehr sind die Verknüpfungen problematisch. Was folgt daraus für eine werteseensible Pädagogik in der Jugendhilfe?

oder zumindest nicht zu verspielen. Der moralische Zeigefinger allein genügt nicht. Es braucht auch die Einsicht in die Konsequenzen des eigenen Tuns sowie die Aussicht auf das Erreichen motivierender Ziele.

Der Begriff „Werte-Verknüpfung“ gleicht Schwächen des Begriffs „Werte-bildung“ aus und eröffnet zudem neue Verstehens- und Analyseperspektiven. Als Oberbegriff für ein Konzept der Bonner Jugendhilfe integriert er sowohl die kognitive Dimension (Normenvermittlung, Wertedialoge, sokratische Gespräche, etc.) als auch die affektiv-leibliche Dimension (Anknüpfen an Erfahrungen, Lernen am Modell, Werte bezeugen, etc.) einer wertorientierten Pädagogik (s. hierzu auch Anhang 2). Darüber hinaus apostrophiert „Werte-Verknüpfung“ die ressourcenorientierte Perspektive, die für die Arbeit mit umA von großer praktischer Bedeutung ist und in diesem Konzept verankert werden soll. Das folgende Kapitel widmet sich daher dieser Grundhaltung.

• **An Werte anknüpfen:** Aufgrund der hohen Emotionalisierung, die kennzeichnend für „verletzte“ Werte bzw. Verstöße gegen internalisierte Moralvorstellungen ist, lohnt es sich, an dem zentralen Wert „Respekt“ anzuknüpfen. In welchen Situationen oder von welchen Personen fühlt sich der Jugendliche respektiert bzw. nicht respektiert? Warum? Durch das Nachfragen und Nachspüren entsteht ein vollständigeres Bild, das weitere Verknüpfungen und „Verwundungen“ zeigt, wodurch ggf. deutlich wird, dass der als Beleidigung interpretierte Ausdruck womöglich nur ein Tropfen auf dem heißen Stein war und die Gesamtsituation komplexer aussieht.

• **Werte neu verknüpfen:** Ein Wert wie beispielsweise „Respekt“ ist kein „Ding“ an sich, das man „haben“ oder „nicht haben“ kann. Genau genommen ist ein Wert eine Abstraktion, deren Bedeutung sich uns nur im Zusammenhang subjektiver Verknüpfungen mit konkreten Erfahrungen, Handlungen, Personen und Situationen erschließt. Menschen wissen, was „Mut“ heißt, weil man Situationen kennt, in denen man eigene Angst überwunden hat und man Menschen kennt, denen „Mut“ zugeschrieben wird. Wenn „Respekt“ oder „Mut“ keine „Dinge“ sind, dann existieren sie nur als variables Netzwerk von Verknüpfungen. Wenn man also „Respekt“ neu verknüpft, also mit anderen Erfahrungen, Personen, Empfindungen und Zielvorstellungen und bestimmte alte Verknüpfungen abschwächt, dann entwickelt man mit der Zeit eine neue Werthaltung und ggf. entsprechend neue Verhaltensmuster.

• **Alternativen auf-werten:** Der Jugendliche benötigt, um eine Verhaltensänderung erreichen zu können, positive Vorbilder, tragfähige Lösungen und attraktive Ziele. Warum sollte er auf Gewalt verzichten? Anders ausgedrückt: Wie kann „Gewaltlosigkeit“ als Handlungsalternative aufgewertet werden? Wenn die Bewältigungsstrategie „Das Problem ausdiskutieren“ bislang eher mit unguuten Gefühlen („Ich werde nicht mehr ernst genommen“), negativen Selbstbildern („Ich bin ein Weichei“) und schwachen Zielen („Ich vermeide damit bloß ein bisschen Ärger“) verknüpft war, dann ist eine Verhaltensänderung unwahrscheinlich. Es braucht positive Verknüpfungen: das Gefühl von Stolz und Selbstwirksamkeit, wenn es gelungen ist, ein Problem friedlich zu lösen; eine respektierte Person, die Herausforderungen gewaltfrei löst und als Vorbild dienen kann; den Wunsch, trotz oder vielleicht sogar wegen der Ablehnung von Gewalt respektiert zu werden; das Ziel, durch prosoziales Verhalten die Chancen auf eine Aufenthaltserlaubnis zu erhöhen

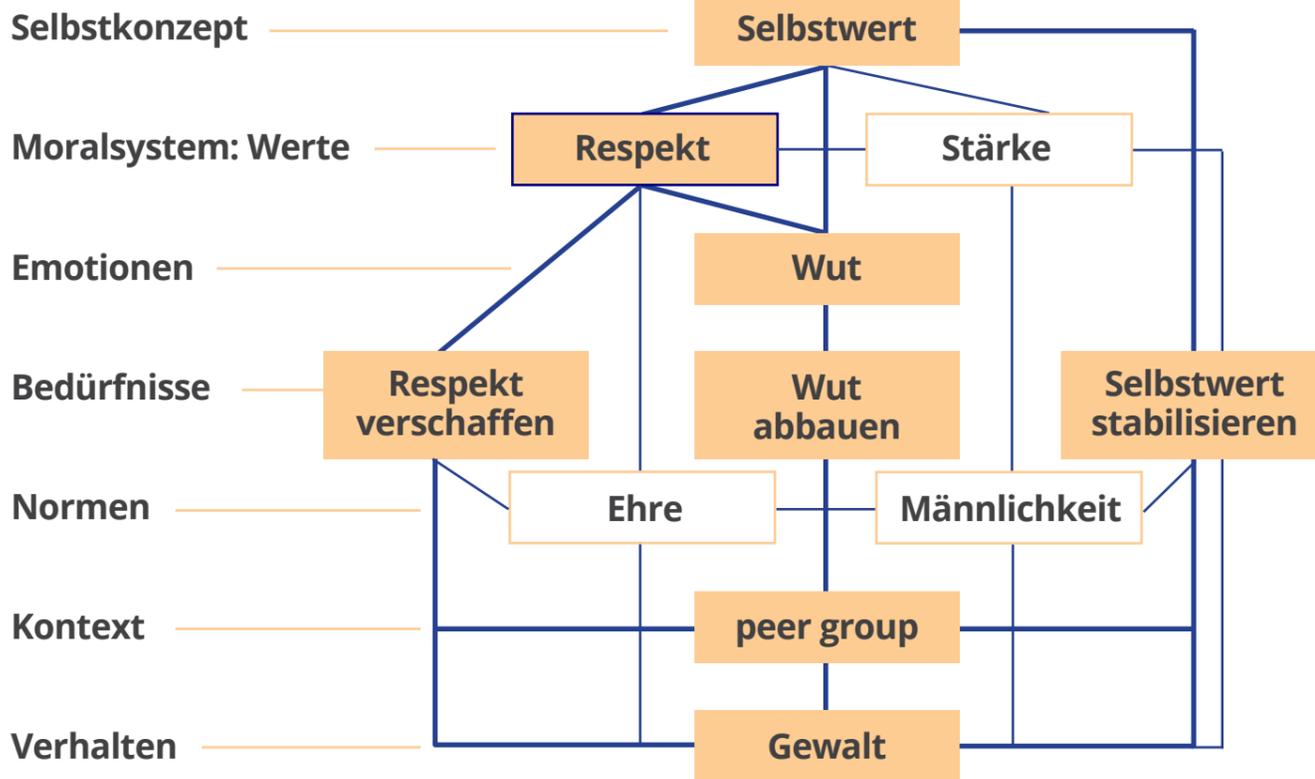


Abb. 2: Werteverknüpfungen anhand eines Fallbeispiels

3. „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“

Die Rahmenbedingungen und die Funktionslogik der Jugendhilfe führen dazu, dass vielfach eine problemorientierte Sicht auf die Jugendlichen vorherrscht. So kreist beispielsweise das Hilfeplangespräch in der Regel notwendigerweise um die Punkte, in denen der Jugendliche Unterstützung in seiner Persönlichkeitsentwicklung und bei der selbständigen Lebensführung benötigt, was bedingt, dass es detail herausgearbeitet werden muss, welche Defizite bestehen. Unweigerlich wird der Jugendliche zum Problemfall. Wenn die Defizitlogik internalisiert wird, kann dies dazu führen, dass Betroffene an Selbstvertrauen einbüßen und ein negatives Selbstbild verstärkt bzw. mit der Zeit entwickelt wird. Das System Jugendhilfe „erzeugt“ also Hilfsbedürftige und muss gerade deshalb konzeptionell so ausgerichtet sein, dass die Hilfeleistungen nicht zur Festschreibung einer Negativrolle beitragen, sondern, ganz im Gegenteil, zur Ermächtigung (empowerment) des Jugendlichen führen. Zugespitzt könnte diese dem System inhärente Ambivalenz wie folgt formuliert werden: Jugendhilfe ist dann erfolgreich, wenn sie versucht, sich selbst abzuschaffen.

Das Konzept der Sozialraumorientierung hat diese Problematik aufgegriffen und setzt Impulse, um den defizitären Blick auf das Individuum abzubauen und Ressourcen in systemischen Zusammenhängen zu erschließen (Hinte & Treeß 2007). Gerade im Hinblick auf die spezifische Gruppe der umA scheint eine lebensraum- und ressourcenorientierte Herangehensweise vielversprechend zu sein. Anders als das Gros der Deutschen bzw. in Deutschland geborenen Jugendlichen in der Jugendhilfe kommen umA häufig aus intakten Familienverhältnissen. Nicht selten sind jene Jugendliche, die als umA in Deutschland stranden, die Kinder einer Familie, die positive Charaktereigenschaften, Potentiale oder Erfolge vorweisen können, so dass ihnen zugetraut wird, ihr Glück in der Ferne zu suchen. Dies trifft mutmaßlich besonders auf jene zu, die mit einem Auftrag ins Ausland geschickt worden sind. Auch der Umstand, dass umA den oftmals beschwerlichen und gefährlichen Weg nach Deutschland auf sich genommen und erfolgreich bewältigt haben, spricht dafür, dass es sich bei umA um Jugendliche handelt, die eine hohe Resilienz aufweisen. So betrachtet hat man es also keineswegs automatisch mit den „Verlierern“ zu tun, sondern womöglich mit den „Gewinnern“. Dies bedeutet gleichwohl nicht, dass umA keine Hilfe benötigen – viele umA haben in ihrem Heimatland und auf ihrem Fluchtweg großes Leid erfahren und körperliche wie psychische Traumata erlitten und sind auf Unterstützung im Gastland zwingend angewiesen. Im gegebenen Zusammenhang ist die Ergänzung der strukturell vorfindlichen Defizitorientierung in der Jugendhilfe durch eine ressourcenorientierte Pädagogik von besonderer Bedeutung. Wir gehen davon aus, dass umA nicht „ohne“ Werte oder mit „falschen“ Werten nach Deutschland gekommen sind und die „richtigen“ Werte hier erst erlernen müssen. Der terminologische Wechsel vom Begriff der „Wertevermittlung“ bzw. „Wertebildung“ hin zum Terminus „Werteverknüpfung“ unterstreicht nachdrücklich, dass es nicht etwa darum geht, ein mutmaßliches Wertedefizit zu beheben. Vielmehr wird vorausgesetzt, dass umA im Laufe ihres Lebens Werte und Normen internalisiert haben, die als wichtige Ressourcen betrachtet und

mobilisiert werden können. Eckhard Schiffer (2001) hat dieses Denkprinzip treffend als „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“ bezeichnet.

Als Rahmenmodell für weitere Überlegungen bietet sich das Konzept der Salutogenese des Medizinsoziologen Aaron Antonovsky (1997) an, das zwar im medizinischen Kontext entstanden ist, sich aber problemlos auf den Bereich der Jugendhilfe übertragen lässt (Grundzüge der Theorie werden auch in Anhang 3 zusammengefasst). Grundsätzlich geht Antonovsky davon aus, dass das Leben – metaphorisch gesprochen – ein reißender Fluss ist und wir tagtäglich mehr oder minder damit beschäftigt sind, uns über Wasser zu halten. Stresstheoretisch ausgedrückt bedeutet dieses Bild, dass Krankheit und Stress – realistisch betrachtet – nicht etwa die Ausnahme darstellen, sondern die Regel: permanent ist der Mensch widrigen Umständen und vielfältigen Stressoren ausgesetzt. Leben ist Stress. Antonovsky spricht in diesem Zusammenhang auch von negativer Entropie, nutzt also ein aus der Physik entlehntes Konzept, um zu verdeutlichen, dass der Mensch unaufhörlich darum bemüht ist, Energieverluste gering zu halten bzw. auszugleichen. Es braucht nicht viel Phantasie, um sich vorzustellen, dass diese Grundsituation in besonderem Maße auf die Lebensumstände der umA zutrifft: umA kämpfen mit einer unbekannt Sprache, fremden Kulturregeln und sozialen Normen, fehlenden materiellen Ressourcen, gesundheitlichen Problemen sowohl körperlicher als auch psychischer Natur, mit der Trennung von Familie und Freunden, unverständlichen Systemen und Organisationen, schulischem Druck, einem unsicheren Aufenthaltsstatus, der Angst vor der abrupten Beendigung der Jugendhilfe mit dem achtzehnten Lebensjahr, usw.

Vor diesem Hintergrund interessiert Antonovsky sich dafür, wie Menschen Stress bewältigen und trotz schwieriger Herausforderungen gesund bleiben. Im Gegensatz zur Pathogenese, die Krankheitsursachen erforscht und passende Präventionsmaßnahmen entwickelt, beschäftigt sich Salutogenese (lat. salutis: Gesundheit; gr. genese: Entwicklung) mit den Ursprüngen der Gesundheit: Welche Bewältigungsmechanismen und Widerstandsressourcen können Menschen dabei helfen, gute Schwimmer im Strom des Lebens zu werden? Mit dem Konstrukt des Kohärenzgefühls (engl. sense of coherence) hat Antonovsky eine erste Antwort auf diese Frage auf der Grundlage empirischer Forschungen gegeben. Das Kohärenzgefühl ist eine Art Meta-Ressource, ein Lebensgefühl, das sich im ersten Drittel des Lebens herausbildet und maßgeblich dafür verantwortlich zeichnet, wie wir auf Stress reagieren und ob und wie es uns gelingt, situationsangemessene Ressourcen und Mechanismen zu aktivieren, die uns dabei helfen, Herausforderungen zu meistern. Das Kohärenzgefühl ist definiert als „[...] eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass

1. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;

2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;

3. diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen.“ (Antonovsky 1997, S. 36)

Kohärenzgefühl setzt sich demgemäß aus drei Komponenten zusammen:

1. Verstehbarkeit (Verstehe ich meine und fremde Bedürfnisse? Verstehe ich die Situation?),

2. Handhabbarkeit (Welche Handlungsoptionen habe ich?) und

3. Bedeutsamkeit (Wozu mache ich es überhaupt?).

Beziehen wir die drei Komponenten des Kohärenzgefühls auf das Beispiel des Jugendlichen, dem es nicht gelungen ist, einen Konflikt gewaltlos zu lösen (vgl. Kap. 2, S. 15-17). Versteht er die Situation? Mangelt es an Empathie (Welche Bedürfnisse hat der andere?), Introspektionsvermögen (Welchen Bedürfnissen folge ich?) oder „einfach“ am notwendigen Kulturwissen? (Was ist angebracht?). Wenn äußere Stimuli (Warum redet die andere Person so mit mir? Kommt dies einer Beleidigung gleich? Wie verhalte ich mich, wenn ich denke, beleidigt worden zu sein?) oder innere Stimuli (Wieso bin ich so wütend?) nicht verstanden werden, kann es zu Kurzschlussreaktionen kommen. Verstehbarkeit, als kognitive Dimension des Kohärenzgefühls, kann durch Reflexion und Wissensvermittlung gestärkt werden. Das Wissen um alternative Handlungsmöglichkeiten berührt sowohl den Aspekt der Verstehbarkeit als auch den der Handhabbarkeit. Handhabbarkeit steigt aber nicht nur mit der Zahl der Handlungsoptionen, sondern auch mit den Ressourcen, die einem bei der Problemlösung zur Verfügung stehen: Habe ich genügend „soziales Kapital“, um die Situation ohne Gesichtsverlust friedlich zu lösen? Beherrsche ich die Sprache ausreichend gut bzw. bin ich schlagfertig genug? Gibt es dritte Personen, die im Konflikt vermitteln könnten? Bedeutsamkeit schließlich, als motivationale Komponente des Kohärenzgefühls, weist daraufhin, dass Moral oftmals kein Selbstzweck ist: Ich muss ethisch-moralisch „korrekt“ handeln wollen, weil ich davon überzeugt bin, dass mein Handeln sinnvoll ist bzw. zu einem attraktiven Ziel führt. Als Handlungsmotiv kommt sowohl die Vermeidung negativer Konsequenzen (Strafen, Gefährdung des Aufenthaltsstatus, etc.) in Frage als auch die Vergegenwärtigung attraktiver Ziele (Lob, Stolz, Belohnung, Selbstkontrolle, etc.). Dabei gilt: Je stärker der Attraktor, desto wahrscheinlicher wird wertekonformes Verhalten.

Zwischen Kohärenzgefühl und Werten besteht eine wechselseitige Beziehung. Wert- und Moralvorstellungen können das Kohärenzgefühl stärken und umgekehrt kann ein hohes Kohärenzgefühl dazu führen, dass wir unsere Wert- und Moralvorstellungen umsetzen. Im Prinzip gilt hierbei, was Antonovsky mit Blick auf Religion oder Philosophie festgehalten hat: Religion und Philosophie seien deshalb wichtige Widerstandsressourcen, weil sie ein System stabiler Antworten bereitstellen, das in einer Vielzahl von Situationen angewendet werden kann (vgl. Antonovsky 1979, S. 184; s. dazu Jeserich 2011). Werte und vor allem die mit diesen verknüpften Normen liefern „schematische“ Verhaltensregeln, die stressmindernd und entlastend wirken.



Ein weiteres Beispiel aus der Praxis: Walid, ein afghanischer Junge, fällt wiederholt dadurch auf, dass er die Schule schwänzt, den Sprachkurs boykottiert und, wenn überhaupt, dann nur widerwillig seine Aufgaben erledigt. Mit der Brille der Pathogenese werden zunächst die Defizite sichtbar: der Junge wird als „faul“ und „frech“ charakterisiert. Aus salutogener Sicht stellt sich die Frage, wie sein Kohärenzgefühl gestärkt und an welchen vorhandenen Werten angeknüpft werden kann:

• **Verstehbarkeit:** Steckt tatsächlich Faulheit hinter Walids Verhalten? Weder den Betreuern noch ihm selbst ist sofort klar, dass er aus Scham die Schule meidet: Es ist ihm unangenehm, dass er vieles nicht versteht und er versucht, sich durch Flucht unangenehmen Situationen zu entziehen. Die gemeinsam erarbeitete Erkenntnis, dass er sich für seine schlechten Leistungen schämt, ändert bereits die Perspektive.

• **Handhabbarkeit:** Walid ist offensichtlich mit den schulischen Anforderungen überfordert und weiß sich nicht anders zu helfen, als sich der Situation zu entziehen. Ein Gefühl von Handhabbarkeit kann er aber nur entwickeln, wenn die Anforderungen seinen Fähigkeiten entsprechen. Um in den flow zu kommen, benötigt er Aufgaben, die seinem Leistungsniveau entsprechen. Ergänzend könnte es Walid helfen, wenn er zusammen mit einem anderen umF lernt, der sich ebenfalls in der Schule schwer tut.

• **Bedeutsamkeit:** Walid weiß, dass schulischer Erfolg unmittelbar mit der Chance zusammenhängt, in Deutschland bleiben zu dürfen. Aus diesem Grund bauen auch die Betreuer und der Vormund großen Druck auf. Gleichzeitig weiß Walid aber auch, dass schulische Leistungen keine Garantie für sein Bleiben darstellen, was ihn demotiviert und wütend macht. Vielleicht ist für Walid zunächst ein „smarteres“ Ziel attraktiver, also nicht der Blick auf den Schulabschluss, sondern auf eine Aufgabe, die er realistisch und zeitnah bewältigen kann. Hierbei hilft die Aktivierung eines Wertes, der bislang nur mit sportlichen Kontexten verknüpft ist: Als Fußballer ist Walid extrem zielstrebig. Kann Walid, wenn er beginnt, „von Spiel zu Spiel zu denken“, seine Zielstrebigkeit auch im schulischen Kontext zu seinem Vorteil einsetzen?



Eine salutogen ausgerichtete Jugendhilfe ist dem Ziel verpflichtet, Mittel und Wege zu finden, um das Kohärenzgefühl der Jugendlichen systematisch zu steigern. Im Rahmen dieses Konzepts interessieren wir uns für die Frage, wie die pädagogische Arbeit mit Werten und Normen zu gestalten ist, um möglichst kohärente Orientierungen zu erzielen. Das diesem Konzept angehängte Arbeitsblatt Nr. 3 unterstützt dabei, die Ressourcen und das Kohärenzgefühl von Jugendlichen systematisch zu erfassen. Dies kann entweder im Team geschehen (Kollegen tragen die Ressourcen eines Jugendlichen zusammen), in der Wohngruppe (die Jugendlichen beschreiben jeweils die Stärken der anderen) oder im vertrauten Zweiergespräch.

4. Werteklarheit. Aber wie?



Das vorliegende Konzept sieht vor, Jugendhelfern nicht nur für die Bedeutung von Wertediskursen mit umA zu sensibilisieren, sondern darüber hinaus konkrete Wege aufzuzeigen, wie die ethische Kompetenz der in der Jugendhilfe Tätigen erhöht werden kann.

Unter „**ethischer Kompetenz**“ wird in diesem Zusammenhang dreierlei verstanden:

- die **Fähigkeit zur Reflexion und Modifikation** des eigenen Wertesystems und der damit verknüpften moralischen Gefühle und Bedürfnisse (intrapersonale Ebene);
- die **Fähigkeit zur konstruktiven Auseinandersetzung** mit den Werten und Normen anderer Menschen, die möglichst ressourcenorientiert und wert-schätzend erfolgen sollte (interpersonale Ebene); sowie
- die **Fähigkeit zur bewussten Auseinandersetzung** mit dem eigenen Berufsethos, den gruppenspezifischen Werten und Normen des professionellen Arbeitsfeldes bzw. der Trägerorganisation (organisationale Ebene).

Ethische Kompetenz – sowohl im Hinblick auf die Beschäftigung mit dem normativen Kontext, in dem pädagogische Fachkräfte stehen (organisationale Ebene) als auch im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit den Werteverknüpfungen der Kollegen und Jugendlichen (interpersonale Ebene) – setzt immer den selbstreflexiven Umgang mit dem persönlichen Werte- und Moralsystem voraus (intrapersonale Ebene). Welche Instrumente können eingesetzt werden, um individuelle Werteklarheit zu fördern?

4.1 Wertebiographie

Wie bereits erörtert, sind Werte abstrakte Vorstellungen vom Idealen, die sowohl enkulturiert und sozial vermittelt als auch individuell angeeignet werden (vgl. Kap. 1, S. 10). Werte sind also biographisch geprägt, wobei das frühe Kindesalter vermutlich besonders formend für unser Wertesystem gewesen sein dürfte:



Ein kleines Kind spielt auf einem Spielplatz mit Förmchen im Sand. Ein anderes Kind setzt sich dazu, schaut eine Weile interessiert zu, greift dann schließlich nach einem der Förmchen. Das andere Kind unterbricht sein Spiel und fordert wütend sein Spielzeug zurück. Als das andere Kind nicht reagiert, schlägt es schließlich zu. An dieser Stelle schalten sich die Eltern der Kleinkinder ein, um das Verhalten ihrer Kinder zu regulieren. In der nun folgenden Eltern-Kind-Interaktionen vollzieht sich ein Prozess, der als Wertebildung oder -vermittlung charakterisiert bzw. mit dem hier präferierten Konzept der „Werteverknüpfung“ gefasst werden kann. Das Verhalten der Kinder ist zunächst schlicht bedürfnisorientiert: Das eine Kind möchte alle Spielsachen für sich haben, das andere Kind hat auch Lust, mit den interessanten Förmchen zu spielen. Die Bedürfnisse

sind verständlich, müssen aber sozial reglementiert werden, um ein harmonisches Miteinander zu gewährleisten. „Man darf nicht hauen“, lernt das erste Kind, während das zweite Kind mit dem Satz „Man darf anderen nichts wegnehmen“ konfrontiert wird. Im ersten Schritt wird also bedürfnisgesteuertes Verhalten, das mit starken Emotionen verbunden ist (Wut bzw. Neid) mit bedürfnis- und emotionsregulierenden Handlungsnormen (Verboten) verknüpft. In einem zweiten Schritt wird das sozial akzeptierte Verhalten (Gebote) erklärt: „Es wäre schön, wenn du mit dem anderen Kind teilst“ bzw. „Das nächste Mal fragst du vorher, ob du mitspielen darfst“. In einem dritten Schritt, der sich komplexer und langwieriger gestalten dürfte, werden die Konglomerate aus Bedürfnissen, Emotionen und Normen mit kulturellen Konzepten und abstrakten Wertvorstellungen verknüpft. Mit der Zeit festigen sich diese Verknüpfungen und die Kinder machen in unterschiedlichen Kontexten ähnliche Erfahrungen, so dass sich schließlich Vorstellungen vom dem ergeben, was wir „Gewaltlosigkeit“, „Reziprozität“ oder „Besitz“ nennen.

Es handelt sich, wie in diesem Zusammenhang nochmals deutlich wird, nicht um einen simplen kognitiven Vermittlungsvorgang (Kind A lernt Wert X), sondern um einen nie abgeschlossenen Prozess des Verknüpfens. Dieser ist maßgeblich durch Bedürfnisse, Emotionen und Erfahrungen beeinflusst und es wird auch klar, dass jeder Wert eine persönliche Note hat und jedes Wertesystem in biographische Tiefenschichten eingewoben ist. Jeder Mensch schaut auf eine Fülle prägender Sozialisationserfahrungen zurück. An viele erinnern wir uns nicht mehr, andere sind uns aufgrund ihrer emotionalen Aufladung und/oder Häufigkeit hängengeblieben. Mit dem Werkzeug der „Wertebiographie“ kann der eigenen Genese von fest verwurzelten Verhaltensmustern (Verboten/Geboten) und Wert- und Moralvorstellungen nachgespürt werden. Die Bewusstmachung persönlicher Werteverknüpfungen ermöglicht authentisches, selbstreflexives und effektives Handeln in beruflichen Konflikt- oder Entscheidungssituationen sowie Sensibilität und Empathie im Umgang mit den Normen und Werten anderer Personen.



Eine **Wertebiographie** kann zum Beispiel mit Hilfe einer Zeitlinie auf einem DIN A3-Blatt visualisiert werden. Die Teilnehmer können Schlüsselerlebnisse der Werteverknüpfung auf dieser Zeitlinie eintragen und gewinnen dadurch einen systematischen Überblick über prägende Erfahrungen, Lebenskontexte und Personen. Eine Kurzanleitung findet sich in Anhang 4. Didaktisch kann die „Wertebiographie“ sowohl sinnvoll vor als auch nach der Übung „Wertehierarchie“ (vgl. Kap. 4.2) eingesetzt werden. Wird die „Wertebiographie“ vor der „Wertehierarchie“ rekonstruiert, kann sie als Inspirationsquelle für die Liste von Werten dienen, die später in eine Prioritätenreihenfolge gebracht werden sollen. Das umgekehrte Vorgehen schafft die Möglichkeit, nach den biographischen Ursprüngen der Wertehierarchie zu fragen. Eine Person, die für sich herausgefunden hat, dass „Freiheit“ an der Spitze ihrer Wertehierarchie steht, könnte sich beispielsweise mit folgenden Fragen beschäftigen: Warum ist mir

der Wert „Freiheit“ so wichtig? Welche Schlüsselerlebnisse hatten in meinem Leben mit „Freiheit“ zu tun? Mit welchen Personen und Vorbildern verknüpfe ich „Freiheit“? In welcher Lebensphase habe ich „Freiheit“ erlebt oder nicht erlebt? Gab es prägende gesellschaftliche oder kulturelle Umstände, die mit „Freiheit“ im Zusammenhang standen?

4.2 Wertehierarchie

Wenn Werte konfliktieren, hilft es, die eigenen Wertepreferenzen zu kennen. Das Instrument der „Wertehierarchie“ unterstützt Werteklarheit, in dem es Wertekonflikte quasi simuliert: Zwei Werte werden miteinander verglichen und einem „spontanen Bauchgefühl“ oder einem Reflexionsprozess folgend wird entschieden, welcher der beiden Werte im persönlichen Wertesystem die höhere Priorität genießt. Im Anhang zu diesem Konzept finden sich vier Arbeitsblätter, die dabei helfen, persönliche Werte in eine systematische Hierarchie zu überführen: eine Werteübersicht (Anhang 5), eine Kurzanleitung (Anhang 6), ein leeres Arbeitsblatt zur Erstellung der „Wertehierarchie“ (Anhang 7), sowie ein beispielhaft ausgefülltes Arbeitsblatt zur Illustration der Übung (Anhang 8).



Das Vorgehen ist einfach, aber nicht ohne Tücken. Folgende praktische **Hinweise zum Verfahren** haben sich bewährt:

- Die erste Hürde besteht darin, zehn Werte auszusuchen, die einem wichtig sind. Erfahrungsgemäß fallen manchen Menschen kaum Werte ein und anderen Menschen fällt es wiederum schwer, ihre lange Liste von Werten auf zehn zu reduzieren. Im ersteren Fall kann die beigefügte Werteübersicht (Anhang 5) als Inspirationsquelle dienen. Im zweiten Fall kann es helfen, im Vorfeld eine Wertebiographie (s. Kap. 4.1) zu erstellen und die zehn wichtigsten Werte aus dieser Übung abzuleiten.
- Immer wieder kommt die Frage auf, ob bestimmte Idealzustände oder Handlungsideale tatsächlich als „Werte“ im engeren Sinne bezeichnet werden können. Ist zum Beispiel „Erfolg“ ein Wert? „Erfolg“ ist fraglos wünschenswert, aber ist „Erfolg“ etwas intrinsisch Gutes, das zum Wohl der Gemeinschaft beiträgt? Oder, um ein bereits besprochenes Beispiel zu wählen, ist „Pünktlichkeit“ ein Wert oder doch eher eine Norm? An dieser Stelle hilft ein pragmatischer Check: Die diesem Konzept zugrunde gelegten Definitionen (Kap. 1, S. 10) können zwar als Orientierung dienen. Aber Definitionsfragen sollten den kreativen Prozess nicht blockieren.
- Werte sind zwar kontextübergreifend gültig, aber je nach Kontext sind sie unterschiedlich relevant. Daher hilft es, bei der Übung „Wertehierarchie“ einen spezifischen Kontext im Hinterkopf zu behalten. Fokussierende Fragen könnten zum Beispiel lauten: „Welche Werte sind mir in meinem beruflichen Kontext besonders wichtig?“ Oder: „Welche Werte sind mir in meiner pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen bzw. umA besonders wichtig?“
- Auch wenn der Berufskontext als Referenzfolie dient, kann der Wertevergleich manchmal abstrakt sein und die Kür eines „Gewinner-Wertes“ entsprechend schwer-fallen. Bei der Entscheidung kann es daher helfen, sich an ein konkre-

tes Beispiel zu erinnern (oder ein solches zu konstruieren), in dem die zu vergleichenden Werte aufeinandergeprallt sind.

4.3 Das innere Werte-Team

Der Kommunikationspsychologe Friedemann Schulz von Thun (2014a) hat im dritten Band seiner Bücherreihe *Miteinander reden* das Modell des *Inneren Teams* entwickelt. Er geht davon aus, dass jeder Mensch durch eine Pluralität innerer Stimmen geprägt ist und in vielen schwierigen Situationen keine eindeutige Position vertritt, sondern in einem Wirrwarr zuwiderlaufender Emotionen, Bedürfnisse und Werte verstrickt ist. Dies ist, wie der Autor betont, ein alltäglicher Vorgang, der auch in scheinbar banalen Situationen stattfindet.



Das Musterbeispiel des Autors ist eine Studentin, die von einer Kommilitonin gefragt wird, ob sie sich ihre Mitschriften kopieren darf. In der Studentin entbrennt daraufhin eine heftige Diskussion ihrer inneren Teammitglieder: Die „Hilfsbereite“ ist dazu geneigt, die Unterlagen auszuleihen, weil sie gelernt hat, anderen mit Rat und Tat zur Seite zu stehen und Freude daran hat, anderen Menschen zu helfen. Die Stimme der Hilfsbereitschaft ist daher mit einer starken moralischen Verpflichtung, erwünschten Emotionen und einem positiven Selbstbild verknüpft. Gleichzeitig meldet sich aber auch die „Auf-sich-selbst-Bedachte“, die es als unfair empfindet, wenn die Kommilitonin von ihrer Arbeit profitiert. Diese Stimme mag vielleicht als „asozial“ verschrien sein und wird daher nicht so gern zugelassen, ist aber ebenfalls mit starken Gefühlen und Gerechtigkeitsfragen verknüpft.

Das Beispiel verdeutlicht, wie eng innere Teammitglieder mit Werten verknüpft sind. Die Kopplung ist teils so intensiv, dass einige innere Teammitglieder mit den im Moralsystem fest verankerten Werten einer Person gleichgesetzt werden können. So verleiht die „Hilfsbereite“ im obigen Beispiel dem Wert „Hilfsbereitschaft“ Ausdruck. In vorliegenden Zusammenhang kann das Innere Team daher eingesetzt werden, um das innere Werte-Team einer Person kennenzulernen und wertebewusstes Handeln zu fördern. Greifen wir auf ein Beispiel aus den Interviews aus dem Werte-Forschungsprojekt des BIM zurück, um das innere Werte-Team als Selbstreflexionsmethode im Kontext der Jugendhilfe weiter zu entfalten:



Anna, ein sechzehnjähriges deutsches Mädchen, verliebt sich in Fawad, einen etwas älteren, syrischen Jungen, der als umA nach Deutschland gekommen ist. Die Jugendlichen leben zusammen in einer betreuten Wohngruppe der Jugendhilfe und lernen sich bei gemeinsamen Schularbeiten besser kennen: Anna unterstützt Fawad beim Erlernen der deutschen Sprache sowie bei der Bewältigung der Hausaufgaben. Zunehmend beginnt das Mädchen, sich für Kultur



Abb. 3:
Das innere Team

und Religion ihres Freundes zu interessieren. Mit der Zeit nimmt sie Fawads Religion an, wobei unklar ist, ob dabei ihre Faszination handlungsleitend ist, oder ob sich der Junge eine ernsthaftere Partnerschaft nur unter der Bedingung vorstellen kann, dass sie den muslimischen Glauben mit ihm teilt. Zudem wird vermutet, dass Annas psychische Labilität und Vulnerabilität eine Rolle gespielt haben könnte: Das Mädchen sucht aufgrund ihrer schwierigen Biographie nach einem festen Orientierungssystem und klaren Rollenzuweisungen und findet womöglich im Islam ein normatives Gerüst, das ihr Halt verspricht und ihre psychosozialen Bedürfnisse abdecken hilft. Bis zu diesem Zeitpunkt könnte die Geschichte nach einem Positivbeispiel für soziale Integration klingen: Anna und Fawad finden Halt in einer festen Beziehung und erleben ihren gemeinsamen Glauben als stabilisierende Ressource. Doch mit der Zeit radikalisiert sich Annas Ansichten. Sie entscheidet sich für ein Kopftuch, legt den Koran strenger aus als ihr Freund, kritisiert andere muslimische Mitbewohner für ihr unislamisches Verhalten (z.B. für deren aus ihrer Sicht zu laxen Umgang mit der Fastenzeit im Ramadan) und entwickelt ein konservatives Frauenbild. Die Situation spitzt sich zu, als sie versucht, eine jüngere Mitbewohnerin islamisch zu missionieren und in ihrem Zimmer islamistische Schriften gefunden werden, in der frauenfeindliche Positionen vertreten werden. Auch der Umstand, dass Anna mit der Vollendung ihres achtzehnten Lebensjahrs offiziell zum Islam konvertieren und Fawad heiraten möchte, bereitet den Betreuern Sorge.

In einer solchen Situation befinden sich Betreuer in einem **Gewissenskonflikt**. Der Grundkonflikt, der im Inneren ausgefochten wird, verläuft **zwischen den Polen „Autonomie“ und „Fürsorge“**, aber auch tiefverwurzelte Moralvorstellungen, Ängste und Vorurteile spielen eine Rolle. Die Ambivalenz der Pädagogen erschwert einen sensiblen und wertschätzenden Dialog über die jeweiligen Werteverknüpfungen und Handlungsoptionen. Die Methode des inneren Werte-Teams erhöht die individuelle Werteklarheit und unterstützt bei der Erarbeitung einer Position. Welche inneren Teammitglieder melden sich?

- Der Frauenrechtler ist ein starkes und lautes inneres Teammitglied, das sozial akzeptiert ist und sich im Vordergrund der Persönlichkeit bewegt. Er verweist auf den Wert der Gleichberechtigung und argumentiert mit der langen, noch immer nicht abgeschlossenen Emanzipationsbewegung der Frauen in vielen westlichen Ländern. Der Frauenrechtler stört sich an Annas Frauenbild, ja ist wütend auf sie, weil sie ablehnt, was er als hart erkämpften Fortschritt ansieht. Das Thema Gleichberechtigung ist auch insofern stark emotional eingefärbt, weil es einen klaren wertebiographischen Bezug gibt: Die Mutter des Betreuers hat sich zeitlebens für Frauenrechte eingesetzt und auf diese Weise die Perspektive und das Erleben des Pädagogen geprägt.

- Wie der Frauenrechtler, so ist auch der fürsorgliche Vater daran interessiert, Anna davon zu überzeugen, dass ihre radikale Auslegung des Islam aus seiner Sicht problematisch ist. Empathisch fühlt er sich in die Situation ein, wie es wäre, wenn Anna seine Tochter wäre und er mit der Angst kämpfen müsste, dass sie womöglich in islamistische oder gar extremistische Kreise abdriftet. Er sorgt sich um Annas Zukunft

und befürchtet, dass sie noch zu unreif und ungefestigt ist, um absehen zu können, welche Tragweite ihre Entscheidungen haben: Die geplante Konversion zum Islam und die frühe Heirat mit Fawad könnten die Weichen für ein Leben stellen, dass sie später vielleicht bereut. Da sowohl der Frauenrechtler als auch der fürsorgliche Vater einen „Beschützerinstinkt“ wecken, ähnliche Emotionen freisetzen und sich aus persönlich moralischen Gründen an Annas Frauenbild stören, verschmelzen sie zu einer innerpsychischen Gestalt, die Schulz von Thun (2014a, S. 170-171) als „Klumpatsch“ beschreibt. Wir nennen dieses Gebilde den Beschützer.

- Der Beschützer ist mit weiteren inneren Teammitgliedern verbunden, die zwar weniger emotional reagieren, aber dennoch auf dasselbe moralische Sediment der Persönlichkeit bauen. So ist eine „Stimme“ denkbar, die als der Loyale bezeichnet werden könnte und im gegebenen Kontext daran erinnert, dass die Wohngruppe in konfessioneller Trägerschaft ist und sich auf ein Leitbild beruft, das auf einem christlichen Welt- und Menschenbild fußt und sich somit explizit auf christliche Werte bezieht. Der Loyale fühlt sich daher dazu aufgerufen, die christliche Wertebasis des Trägers ins Gespräch zu bringen und zumindest zu unterbinden, dass es zu einer aktiven „Missionierung“ anderer Wohngruppenmitglieder kommt.

- Ebenso dominant wie der Klumpatsch/der Beschützer, der die Stimme der Gleichberechtigung mit einer fürsorglich-väterlichen Stimme vereint, tritt das innere Teammitglied der Autonomieförderer auf. Der Autonomieförderer ist ein inneres Teammitglied, das im beruflichen Kontext des Betreuers häufig den Ton angibt und maßgeblich Handlungsentscheidungen beeinflusst. Er relativiert den sorgvollen Blick des Beschützers, indem er innere Botschaften sendet wie zum Beispiel: „Jeder hat das Recht, seine Religion frei zu wählen“, „Aufgabe der Jugendhilfe ist es, junge Menschen zur Eigenverantwortlichkeit zu erziehen“ oder „Anna ist alt genug, um ihre eigenen Entscheidungen zu treffen und aus den Konsequenzen zu lernen“.

- Darüber hinaus wird die innere Auseinandersetzung zwischen Frauenrechtler, fürsorglichen Vater und Loyalem auf der einen Seite und dem Autonomieförderer auf der anderen Seite durch ein weiteres inneres Teammitglied verkompliziert, das beiden Lagern kritisch gegenübersteht. Der innere Multikulturalist des Pädagogen betont Werte wie Toleranz und vorurteilsfreie Offenheit. Er äußert immer wieder das Bedenken, dass die Ängste und Befürchtungen des Beschützers letztlich von einer versteckten islamophoben Tendenz herrühren: „Könnte es sein“, so die am Gewissen nagende Stimme des Multikulturalisten, „dass du den Islam für eine frauenfeindliche Religion hältst?“ Oder: „Unterstellst du Fawad, dass er Anna dazu gedrängt hat, seinen Glauben anzunehmen?“ Und mit Blick auf den Loyalen, der die eigene christliche Wertebiographie sowie das Leitbild der Organisation ins Feld führt: „Wie weit ist die Gleichberechtigung von Mann und Frau in den christlichen Kirchen gediehen?“ Dies könnte zunächst so klingen, als ob der Multikulturalist einseitig Partei für den Autonomieförderer ergreift und die Redlichkeit der Haltung des Beschützers hinterfragt. Doch auch der Wert der Autonomie ist vor dem kritischen Blick des Multikulturalisten nicht gefeit. So gibt er zu bedenken, dass

individuelle Autonomie ein stark westlich geprägtes Konzept ist und in anderen, kollektivistisch orientierten Kulturen, Autonomie stärker in oder als Beziehung gelebt wird.

Wenn sich unser imaginärer Betreuer mit Hilfe der Methode des inneren Werte-Teams Klarheit darüber verschafft hat, welche unterschiedlichen Werte, Moralvorstellungen, normativen Ansprüche und Gefühle mit Annas und Fawads Problematik verknüpft sind und in ihm wirken, kann er versuchen, einen Ausweg aus seinem Dilemma zu erarbeiten. Schulz von Thun (2014a, S. 99) bezeichnet diesen Klärungsschritt als „innere Ratsversammlung“ oder „Teamkonferenz“ und möchte mit dieser Metapher verdeutlichen, dass alle „Stimmen“ einer Person Teil eines dynamischen Teams sind und eine Lösung des inneren Konflikts möglichst alle Aspekte berücksichtigen sollte. Werden innere Teammitglieder übergangen, unterdrückt oder überstimmt, so kann dies auf kurz oder lang dazu führen, dass sich der Betreuer unwohl mit seiner Entscheidung bzw. mit seinem Verhalten fühlt. Die innere Ambivalenz wurde nicht analysiert und aufgelöst. Wie in einem „echten“ Team kommt es zu atmosphärischen Spannungen, und schließlich rebellieren jene „Teammitglieder“, die sich in dem Prozess nicht wahrgenommen gefühlt haben. Mit anderen Worten: Es geht darum, einen inneren Kompromiss zu schließen. Anhang 10 fasst die Grundidee der Methode zusammen und zeigt die Option auf, ein ethisch-moralisches Konfliktthema mit Hilfe einer „inneren Ratsversammlung“ zu bearbeiten.

Wie könnte eine „innere Ratsversammlung“ im erwähnten Fallbeispiel verlaufen? Der Autonomieförderer, der eine rationale und berufsethisches verankerte Perspektive stark macht, könnte aufzeigen, dass der fürsorgliche Vater möglicherweise eine zu stark emotional und biographisch eingefärbte Position einnimmt und dadurch an professioneller Distanz verliert. Auf diese Weise könnten Ängste, die einen analytischen Blick verstellen, abgebaut werden. Während also „Der fürsorgliche Vater“ ein Zuviel an Fürsorge reduziert und sich im Loslassen übt, muss der Autonomieförderer den Fürsorgeaspekt stärker integrieren. Hierbei spielt die Frage eine Rolle, ob und inwiefern sich Anna freiwillig und ohne Druck für den muslimischen Glauben entschieden hat. Bei dieser Frage, hierauf weist der Multikulturalist hin, sollten aber keine höheren Standards angesetzt werden als bei vergleichbaren Situationen, nur weil in Deutschland teils eine irrationale Angst vor der Islamisierung des Abendlandes zu beobachten ist. Anders ausgedrückt: Andere Entscheidungen, die Jugendliche treffen, sind auch nicht völlig autonom, sondern durch Medien, Rollenvorbilder, Freunde oder die in der peer group vorherrschende Meinung beeinflusst. Im Diskurs der inneren Teammitglieder zeichnen sich schließlich Argumentationslinien ab, die von allen geteilt werden und eine integrierte Antwort auf das Problem sichtbar werden lassen: Alle sind sich z.B. darin einig, dass es wichtig ist, Anna dafür zu sensibilisieren, dass es nicht „den“ Islam oder „das“ eine und richtige Frauenbild im Islam gibt. Das innerislamisches Spektrum reicht von extremistischen bis hin zu liberalen, ja feministischen Positionen. Aufklärung ist nicht nur ganz im Sinne des Multikulturalisten, sondern ist darüber hinaus sowohl ein Gebot der Autonomie, da nur differenziertes Wissen eine autonome Entscheidung überhaupt erst ermöglicht als auch ein Gebot der Fürsorge, da sie einer fortschreitenden Radikalisierung vorbeugen kann. Weitgehen

de Einigkeit besteht im Inneren Team auch darin, dass die missionarische Einflussnahme auf andere Mitbewohner mit Blick auf die Fürsorge- und Loyalitätspflichten der Betreuenden sowie die Wahrung der Selbstbestimmung der anderen Jugendlichen zu unterbinden ist. Insofern sich Anna informiert für eine (nicht strafbare) Spielart des Islam entscheidet und dabei die Glaubensfreiheit Dritter achtet, kommt das Innere Team unseres imaginären Betreuers weiterhin zu dem Schluss, dass sie in ihrem selbstbestimmten Lebensweg unterstützt werden sollte, auch wenn dieser außenperspektivisch von vielen als „falsch“ oder zumindest als „gefährlich“ eingeschätzt wird.

Die Frage, welche „Stimme“ oder, um die von Schulz von Thun geprägte Metapher aufzugreifen: welches „Teammitglied“, im inneren Abwägungs- und Entscheidungsprozess die Oberhand gewinnt und damit handlungsleitend wird, bleibt häufig unreflektiert. In der Regel setzt sich das innere Teammitglied durch, das sich im Laufe der Sozialisation und beruflichen Biographie „gut bewährt“ hat – entweder, weil es bequeme Lösungen präsentiert, weil es sich als sozial akzeptabel erwiesen hat oder weil es beispielsweise dabei hilft, zentrale Bedürfnisse nach Macht, Kontrolle oder Selbstwert zu erfüllen. Ziel einer bewusst durchgeführten „inneren Teamkonferenz“ ist es jedoch, moralische Konflikte transparent zu machen und zu einer reflektierten und integrierten Antwort zu gelangen. In Kombination mit den Übungen „Wertebiographie“ (Kap. 4.1) und „Wertehierarchie“ (Kap. 4.2) trägt die Methode des „Inneren Werte-Teams“ dazu bei, individuelle ethische Kompetenz zu stärken.

Es bleiben zwei Fragen offen:

- 1) Wie steht das (äußere) Team zur persönlichen Werterhaltung des Betreuers? Sind die Kollegen mit ihm einer Meinung? Oder gibt es Dissens?
- 2) Wie kommuniziert der Betreuer das Ergebnis seiner „inneren Teamkonferenz“ nach Außen? Wie gestaltet er den Wertedialog mit Anna und Fawad?

Im anschließenden Kapitel 4.4 wird die Perspektive erweitert und die individuelle Werteklarheit wird um die Frage nach einer Wertekultur im Team bzw. in der Organisation ergänzt. Das darauffolgende 5. Kapitel nimmt kommunikative Techniken in den Blick, da ethische Kompetenz sich nicht nur im Grad der Reflexivität zeigt, sondern auch daran, ob und wie Werte und Normen zum Gegenstand pädagogischer Gespräche gemacht werden.

4.4 Das äußere Werte-Team

Getreu dem Titel „Wie wir Werte miteinander verknüpfen“ geht es nicht nur um die Weiterentwicklung individueller oder interpersonaler ethischer Kompetenz im Bereich der Jugendhilfe, sondern auch darum, die geteilte Wertebasis des Teams bzw. der Einrichtung oder Organisation unter die Lupe zu nehmen. Das „Wir“ bzw. das „Miteinander“ bezieht sich nicht nur auf den Wertedialog zwischen Jugendhelfern und umA, sondern genauso auf werteesensibles Verhalten und Entscheiden im professionellen Team.

Die BIM-Wertestudie (2020) hat gezeigt, dass in den unterschiedlichen Kontexten der Jugendhilfe auch unterschiedliche Werteprioritäten gesetzt werden. Mitarbeitende des Jugendamts charakterisieren sich selbst beispielsweise als „Sozialtruppe“ und heben hervor, dass im Jugendamt viele Vorgänge unbürokratischer und menschenorientierter gelöst werden würden als in anderen Bereichen der Kommunalverwaltung: „Hier ist weniger Hierarchiedenken. Hier ist weniger Amt.“ Zu den Werten, die in der Bonner Jugendamtskultur geschätzt werden, zählen Aufmerksamkeit, Empathie, Partizipation, Teamorientierung und Wachheit. In diesem Werteklima gedeihen bestimmte Wertvorstellungen besonders gut, was Einfluss auf das Verhalten und die individuellen Werteverknüpfungen der Teammitglieder haben dürfte. Das gleiche gilt für andere Wertekulturen, wie beispielsweise das „pädagogisch-therapeutische Milieu“ (Gahleitner 2017) in Jugendhilfevereinen und -einrichtungen. Mutmaßlich ergeben sich Überschneidungen mit den Werten und Normen des Jugendamts, aber – je nach Geschichte, Leitbild und Spezialisierung der Träger – auch Diskrepanzen.



Fortbildungen können als interaktive Räume genutzt werden, um moralisch-ethische Konfliktfälle in Teamkontexten zu diskutieren bzw. sich über unterschiedliche Sicht- und Herangehensweisen der Bereiche oder Trägervereine auszutauschen. Zu diesem Zweck kann es sinnvoll sein, Konfliktfälle zu sammeln, die entweder innerhalb eines Teams oder zwischen den Bereichen (z.B. Jugendamt vs. Träger) zu Kontroversen geführt haben. In Anhang 11 werden drei „typische“ Konfliktarten beschrieben, die bei der Fallsammlung unterstützen können. In einem zweiten Schritt werden die beispielsweise auf einem Flipchart gesammelten Fälle priorisiert und es werden Gruppen gebildet, um sich mit einem ausgewählten Konfliktfall auseinanderzusetzen. Ist die Gruppe homogen, stehen Teamfragen im Mittelpunkt, ist die Gruppe bereichsübergreifend zusammengesetzt, können Schnittstellenprobleme in den Fokus gerückt werden.



Heterogene Gruppen eignen sich dafür, Mitarbeitende aus unterschiedlichen Jugendhilfekontexten miteinander in den Austausch über bereichs-, einrichtungs- und gruppenspezifische Wertesysteme zu bringen und ihre Eigenkonstruktionen („Im Jugendamt ist uns X und Y wichtig“) mit Fremdkonstruktionen („Ich nehme wahr, dass euch X und Y wichtig ist“) abzugleichen. Auf quasi-experimenteller Ebene wird im Kleinen das Aufeinandertreffen zweier oder mehrerer „Kulturen“ simuliert. Dies trägt zum besseren Verständnis der Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den „Wertekulturen“ bei, schärft den Blick für mögliche Fehleinschätzungen und Wertekonflik-

te und trägt zum kooperativen Miteinander bei. Werteklarheit kann zudem auf organisatorischer Ebene z.B. durch partizipatorische Leitbildprozesse unterstützt werden. Die Verständigung auf handlungsleitende Werte und Normen innerhalb eines Jugendhilfevereins oder einer Einrichtung facht Wertediskussionen an, sensibilisiert für wertorientiertes Handeln und verpflichtet Personen aller Hierarchieebenen – Führungskräfte und Mitarbeitende gleichermaßen – auf ein gemeinsames Regel- und Orientierungssystem. Leitbilder sind indes nicht selbstwirksam. Sie werden erst dann wirksam, wenn Mitarbeitende an das Leitbild anknüpfen, d.h. wenn sie ihren persönlichen moralischen Kompass auf das Leitbild ausrichten und ihr Denken und Handeln mit den Werten des Leitbilds immer wieder aktiv verknüpfen.



Ein spezielles Schulungsformat könnte vorsehen, mit einer Gruppe aus einer Jugendhilfeeinrichtung oder einer Trägerorganisation systematisch an der Frage zu arbeiten, wie ein vorhandenes Leitbild in die Praxis implementiert werden kann. Träger, die noch kein Leitbild erarbeitet haben, könnten bei der Entwicklung eines solchen unterstützt werden.

5. Über die wichtigen Dinge im Gespräch

Das erste Axiom von Paul Watzlawicks Kommunikations-theorie lautet bekanntlich: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick et al. 2007, S. 53). Auch jeder Versuch der Nicht-Kommunikation ist eine Nachricht und wird interpretiert, so z.B. als die Botschaft: „Ich möchte gerade nicht sprechen.“ Der Königsweg zur Vermeidung von Missverständnissen und Fehlinterpretationen bleibt das zwischenmenschliche Gespräch. Es ist das vielleicht wichtigste Instrument werteesensibler Pädagogik: 100 % der in der BIM-Wertestudie (2020) befragten Jugendhelfer gaben an, dass sie das Einzelgespräch als „sehr wichtig“ für die „Wertevermittlung“ bzw. „Werteverknüpfung“ erachten. Wie gelingt eine wertorientierte Gesprächsführung? Wie kann wert-schätzend kommuniziert werden?



Asante, ein 16-jähriger Junge aus Ruanda, ist um 15.30 Uhr mit seiner Vormundin Frau Schmidt in ihrem Büro verabredet. Er ist seit gut einem halben Jahr in Deutschland. In der

Vergangenheit ist Asante öfters zu spät zu Terminen erschienen. Weil sie sich über den Zeitverlust ärgert und auch weil sie aus der Schule gehört hat, dass Asante regelmäßig unpünktlich ist, nimmt sie sich vor, mit ihm über sein Verhalten zu sprechen. Als er kurz nach 16.00 Uhr eintrifft, ist Frau Schmidt wütend: Sie fühlt sich respektlos behandelt. Folgende Gesprächssequenz entwickelt sich:

Frau Schmidt: Hallo Asante, weißt du eigentlich wie spät es ist!? Du bist unpünktlich. Du lässt mich immer stundenlang warten.

Asante: Ja. Entschuldigung.

Frau Schmidt: Es ist respektlos von dir, mich so lange warten zu lassen. Hier in Deutschland kommt man pünktlich. In der Schule musst du auch pünktlich sein. Und später, wenn du eine Ausbildung machst oder zur Arbeit gehst, kannst du auch nicht einfach zu spät kommen.

Asante: Mmh.

Frau Schmidt: Das ist echt ein Problem. So geht das nicht weiter! Die Schule beschwert sich auch schon über dich. Wenn du dein Verhalten nicht änderst, klappt das hier alles nicht, verstehst du?

Asante: Mmh, ja.

5.1 Kulturelle Kontexte beachten

Eine Analyse des fiktiven Gesprächs zeigt, dass Frau Schmidt den Wert Respekt mit der Norm Pünktlichkeit verknüpft. Eine Nichteinhaltung der Norm wird daher als Respektlosigkeit empfunden und erzeugt Ärger und Wut. Pünktlichkeit ist Frau Schmidt aber nicht nur deshalb ein inneres Bedürfnis, weil die Einhaltung von Terminen eine Frage von Respekt

für sie ist, sondern auch weil Frau Schmidt ein bestimmtes, kulturell geprägtes Verständnis von Zeit hat und der damit verkoppelte Wert Effektivität in ihrem beruflichen Kontext eine erhebliche Rolle spielt. Mit einer physikalischen Metapher ausgedrückt: Leistung = Arbeit pro Zeit. Oder mit der berühmten Formel Benjamin Franklins: Zeit ist Geld („time is money“). Frau Schmidt geht davon aus, dass Asante ihre Werteverknüpfung teilt, was sie zu der Aussage verleitet: „Es ist respektlos von Dir, mich so lange warten zu lassen.“ Damit weist sie nicht nur auf einen ärgerlichen Normbruch (Unpünktlichkeit) hin, sondern unterstellt auch ein tieferes Wertedefizit (Respektlosigkeit). Sie fällt ein moralisches Urteil über Asante, das sich möglicherweise negativ auf sein Selbstkonzept auswirkt und sich im Laufe der Zeit zu einer beschränkenden Identitätsüberzeugung verfestigen kann. Fraglich ist, ob Asante die in Deutschland häufig anzutreffende Verknüpfung Unpünktlichkeit -> Respektlosigkeit + Zeitverlust -> Ärger/Wut bereits verinnerlicht hat, oder ob für ihn nicht vielmehr ein tief verankertes „anders-kulturelles“ Zeitkonzept handlungsleitend ist. Kulturvergleichende Forschungen haben gezeigt, dass sich Gesellschaften in ihrem grundlegenden Zeitverständnis unterscheiden. Der Sozialanthropologe Edward T. Hall (2000) unterscheidet idealtypisch zwischen monochronischer (M-Zeit) und polychronischer Zeit (P-Zeit) und verortet unterschiedliche Kulturen auf einem Kontinuum, das von diesen beiden Extrempolen aufgespannt wird. Monochronisch orientierte Kulturen wie beispielsweise Nordamerika und Nordeuropa tendieren zur Segmentierung von Zeit, erledigen Aufgaben eher sequentiell und verlassen sich auf Instrumente zur Zeiteinteilung (Uhren, Kalender, Computer, etc.). Viele afrikanische, südeuropäische und südamerikanische Kulturen bevorzugen hingegen eher die P-Zeit. Menschen mit polychronischer Zeitorientierung sind stärker auf die Gegenwart, auf Simultanität und auf zwischenmenschliche Beziehungen ausgerichtet und messen strikten Zeitplänen vergleichsweise weniger Bedeutung bei. Dass Asante wiederholt unpünktlich ist, könnte also u.a. auch daran liegen, dass er primär in der P-Zeit lebt. Mit Blick auf Südafrika, aber mit Rückgriff auf in zahlreichen süd- und ostafrikanischen Gesellschaften anzutreffenden Konzepten, zeigen Mayer und Boness (2003), dass Afrikaner tendenziell auf die Jetztzeit fokussieren – in vielen afrikanischen Sprachen existiert kein Wort, das unserem Nomen „Zukunft“ entspricht. Darüber hinaus halten sie fest: „In vielen Bantu-Kulturen ist Zeit eng mit dem Status einer Person verknüpft. Das bedeutet: je wichtiger eine Person bei einem Meeting sein mag, desto später wird sie erwartungsgemäß kommen.“ (Mayer & Boness 2003: 187) Unpünktlichkeit hat demnach weniger mit mangelndem Respekt gegenüber den Wartenden zu tun, sondern vielmehr mit der Aushandlung des eigenen Status in einem sozialen System. Auf unser Beispiel übertragen könnte dies bedeuten, dass Asante sich ggf. damit schwer tut, den Wert der Effizienz nachzuvollziehen, der eng mit einem „westlichen“ Konzept von Zeit als „Uhrenzeit“ verknüpft ist. Er denkt eher in dynamischen Zeitspannen, die mit Menschen und Aufgaben untrennbar verwoben sind. Der britische Sozialanthropologe Tim Ingold (1995)

spricht in diesem Zusammenhang auch von einer aufgabenorientierten Zeitwahrnehmung (engl. task-orientation). Über den Wert Respekt könnte sich ein interkultureller Wertedialog entspinnen, da womöglich beide Seiten Zeit mit Status/Respekt verknüpfen, aber auf je unterschiedliche Weise. Die Frage hier ist: Wie können sich beide Personen gegenseitig Respekt zollen?

Diese eher kulturrelativistische Perspektive kann dabei helfen, individuelle Werteverknüpfungen in den Blick zu nehmen, Missverständnisse und Abwertungen zu vermeiden und das gegenseitige Verständnis zu erhöhen. Verschiedene Pünktlichkeitsnormen stehen im Konflikt, können aber mit Blick auf kulturelle Zeitkonzeptionen wechselseitig erhellt und ggf. mit Rekurs auf den geteilten Wert des Respekts neu ausgehandelt werden. Zweierlei ist jedoch an dieser Stelle noch zu betonen. Zum einen bedeutet der Umstand, dass Zeit tendenziell ein kulturabhängiges Konstrukt ist nicht, dass Organisationen oder Individuen nicht vom gesellschaftlich dominanten Zeitkonzept abweichen können: Auch in einer eher monochronisch orientierten Gesellschaft wie der unsrigen gibt es Menschen oder Unternehmenskulturen, die polychronisch ticken. Und umgekehrt gilt: Nicht jede Afrikanerin und nicht jeder Afrikaner bevorzugt P-Zeit. Zum zweiten ist obige eher kulturrelativistische Perspektive komplementär durch eine universalistische Sichtweise zu ergänzen. So kommt Ingold (1995) zu dem Schluss, dass die sog. „Uhrenzeit“ allen Menschen im Prinzip gleichermaßen „fremd“ sei, dass die Industrialisierung aber dazu geführt habe, dass sich manche Gesellschaften und Menschen stärker an das Diktat der „Uhrenzeit“ hätten anpassen müssen. Darüber hinaus kann darüber spekuliert werden, ob und inwieweit neue Medien und Informationstechnologien unsere Zeitwahrnehmungen und -konzepte beeinflussen und ggf. zu einer Vermischung von M-Zeit und P-Zeit führen. So verstärkt z.B. die Nutzung von Smartphones und Internet unser Multitasking (ein Merkmal polychronischer Zeitorientierung), während wir gleichzeitig eine für M-Zeit typische immer weiter voranschreitende Zergliederung, Messung und Optimierung linearer Zeit- und Arbeitsabläufe erleben (Lee 1999; Chung & Lim 2005; Kononova & Chiang 2015). Für unser Beispiel heißt das: Trotz ggf. kulturell unterschiedlich geprägter Zeitkonzepte und individueller Wertverknüpfungen darf von Asante erwartet werden, dass er sich nach hiesigen Pünktlichkeitsnormen richtet und deren soziale Bedeutung versteht.

5.2 In vier Schritten wert-schätzend kommunizieren

Damit lässt sich zur Ausgangsfrage dieses Kapitels zurückkehren. Wie kann ein Gespräch geführt werden, das sowohl werte- und kultursensibel ist als auch normvermittelnd wirkt? Im Rahmen dieses Konzepts wird die sog. Gewaltfreie Kommunikation (GFK) nach Marshall B. Rosenberg (2003) als lösungs- und ressourcenorientierte Kommunikationsstrategie vorgeschlagen. Weil das Adjektiv „gewaltfrei“ aber falsche Assoziationen wecken kann, gerade im Kontext der Jugendhilfe, folgen wir einem begrifflichen Wechsel, der von Brüggemeier (2011) für den Bereich der freien Wirtschaft angeregt worden ist: Anstatt von Gewaltfreier Kommunikation sprechen wir von Wertschätzender Kommunikation (WSK). Dieser Begriff eignet sich auch insofern besonders

gut, weil in dem Nomen „Wertschätzung“ das Wort „Wert“ steckt. Im gegebenen Zusammenhang lässt sich daraus eine haltungs- und handlungsrelevante Grundannahme ableiten: Eine Person erfährt in einem Gespräch Wertschätzung, wenn seine oder ihre Werte geschätzt werden. Und das gilt nicht nur für die Gesprächsrichtung Jugendhelfer -> Jugendliche. Wert-schätzung ist keine Einbahnstraße; sie gilt wechselseitig bzw. für alle am Gespräch Beteiligten gleichermaßen.

Hinter der WSK stecken ein positives Menschenbild und eine ganze Lebensphilosophie. Im Rahmen des Konzepts wird diese Tiefendimension aber nicht weitergehend erläutert. Die WSK wird vielmehr als Gesprächstechnik in den Vordergrund gerückt. Wenn von einer „Gesprächstechnik“ die Rede ist, dann ist damit nicht gemeint, dass es um das automatisierte Aneinanderreihen von Sprachformeln geht, wohl aber, dass diese Kommunikationsform mit etwas Zeit und Übung erlernt werden kann. Als „Gesprächstechnik“ hilft sie uns „[...] bei der Umgestaltung unseres sprachlichen Ausdrucks und unserer Art zuzuhören.“ (Rosenberg 2003, S. 18). Letzteres ist wichtig, weil dieser Aspekt bei der Konzentration auf wert-schätzendes Formulieren oft vernachlässigt wird: Bei der WSK geht es immer auch um die Kunst des (Selbst-)Wahrnehmens und (Selbst-)Zuhörens. Dadurch dass die WSK „[...] die Betonung auf intensives Zuhören nach innen und nach außen legt, fördert sie Wertschätzung, Aufmerksamkeit und Einfühlung [...]“ (Rosenberg 2003, S. 19). Das Modell der WSK umfasst vier Komponenten (vgl. Rosenberg 2003, S. 21-22):

- 1. Beobachtungen:** Eine möglichst urteils- und wertfreie Schilderung konkreter Wahrnehmungen und Handlungen, die unmittelbar mit dem Gesprächsthema zu tun haben.
- 2. Gefühle:** Aussprechen der Gefühle, die durch die zuvor geschilderten Wahrnehmungen und Handlungen ausgelöst worden sind.
- 3. Bedürfnisse und Werte/Normen:** Ansprechen der Bedürfnisse, Werte und Normen, die hinter den Gefühlen stehen bzw. diese Gefühle ausgelöst haben.
- 4. Bitten:** Formulierung einer möglichst spezifischen Bitte, die dazu führt, dass sich die Qualität des Zusammenlebens für möglichst alle Seiten verbessert.

Die dritte Komponente wurde bewusst „Bedürfnisse und Werte/Normen“ genannt, obwohl dieser Schritt in der Regel nur mit „Bedürfnisse“ umschrieben wird. Dies geschieht durchaus in Anlehnung an Rosenbergs Modell, der die dritte Komponente wie folgt umschreibt „unsere Bedürfnisse, Werte und Wünsche usw. aus denen diese Gefühle entstehen“ (Rosenberg 2003, S. 22). Werte und Normen an dieser Stelle gezielt in den Blick zu nehmen ist jedoch eine Entscheidung, der nicht alle GFK-Trainer folgen würden. Susanne Lorenz (2016) plädiert beispielsweise dafür, menschliche Bedürfnisse in den Mittelpunkt zu rücken und Werte aufgrund ihrer potentiellen Konflikträchtigkeit auszusparen:

„Werte sind abhängig von unserer Kultur, Deutsche sind beispielsweise für ihre Pünktlichkeit bekannt. Doch es ist nicht in allen Ländern der Fall, dass dieser Wert wichtig ist. Bedürf-

nisse hingegen hat jeder Mensch, egal, aus welchem Land er kommt. Sprichst Du in einer Konfliktsituation also von den Bedürfnissen, die Du hast, versteht Dich jeder. Auch wenn der andere in dem Moment nicht das Bedürfnis hat, weiß er, wie es sich anfühlt. Deswegen geht es bei der gewaltfreien Kommunikation um Bedürfnisse und nicht um Werte, denn letztere sind eben nicht in jeder Kultur gleich.“ (dies.)

Auch wenn das Argument zunächst plausibel klingt, wird doch in diesem Konzept davon ausgegangen, dass Bedürfnisse untrennbar mit Gefühlen, Werten und Normen verknüpft sind (siehe Kap. X). Wer beispielsweise „Sauberkeit“ für einen wichtigen Wert im Leben hält, der wird sich gerne an Hygieneregeln und gesellschaftliche Reinheitsvorschriften halten, dem wird ein gepflegter Körper und ein blitzblankes Arbeits- und Wohnumfeld ein Bedürfnis sein und der wird mit Unverständnis, Ekel und/oder Ärger reagieren, wenn diese Werte, Normen und Bedürfnisse verletzt werden. Jede Kultur ist immer auch ein System, das Antworten oder „Kanäle“ bereitstellt, wie mit den unterschiedlichen menschlichen Bedürf-

nissen und Gefühlen sozial akzeptabel umgegangen werden kann. Demnach gibt es keine „isolierten“ Bedürfnisse, die ohne kulturelle und biographische Einbettung kommuniziert werden könnten. Um ein gegenseitiges Verstehen zu fördern, ist es daher wichtig, gerade die individuelle Verknüpfung von Gefühl, Bedürfnis, Wert und Norm offenzulegen. Die in diesem Konzept verfolgte Idee der Werteverknüpfung lässt uns die Verwobenheit unserer Gefühle mit unseren Bedürfnissen und mit unserem Werte- und Moralsystem erkennen und aktiv ins Gespräch einflechten.

Doch zurück zur Praxis.

5.3 Wertfrei wahrnehmen



Wie könnte das Gespräch zwischen Frau Schmidt und Asante im Sinne des WSK-Modells umformuliert werden? Beginnen wir mit der ersten Komponente („Beobachtungen“), der

Schilderung konkreter Wahrnehmungen und Handlungen:

Sprecher	Unreflektierte Kommunikation	Wert-schätzende Kommunikation
Frau Schmidt	Hallo Asante, weißt Du eigentlich wie spät es ist!? Du bist unpünktlich. Du lässt mich immer stundenlang warten.	Hallo Asante, wir waren um 16.00 Uhr verabredet. Jetzt ist es 16.45 Uhr. Ich warte bereits seit 45 Minuten auf Dich.
Asante	Ja. Entschuldigung.	Ja. Entschuldigung. Das tut mir leid – ich habe den Bus verpasst.

Der nach dem WSK-Modell überarbeitete Gesprächsbeginn zeichnet sich durch eine Orientierung an Zahlen, Daten und Fakten aus. Es wird präzise benannt, was der Fall ist. Auf diese Weise wird eine Gesprächsgrundlage gelegt, auf die sich beide im weiteren Gesprächsverlauf zurückbeziehen können. Bereits zu Beginn können etwaige Unklarheiten und Missverständnisse ausgeräumt werden. So wäre es ja denkbar gewesen, dass Asante eine falsche Zeit im Kopf hatte, also z.B. dachte, er wäre um 16.30 oder gar erst um 17.00 Uhr mit Frau Schmidt verabredet.

Der Gesprächseinstieg über „Beobachtungen“ wird vermutlich weniger Widerstände in Asante hervorrufen als das Beispiel zuvor. Die provokante rhetorische Frage oder Formulierungen wie „immer“ und „stundenlang“ reizen zum Widerspruch. Asante könnte daraufhin denken oder gar erwidern: „Natürlich weiß ich, wie spät es ist“ oder „Es stimmt gar nicht, dass ich ‚immer‘ zu spät komme. Das letzte Mal kam ich pünktlich“ oder „Was heißt hier ‚stundenlang‘? Ich bin doch gar nicht so viel zu spät“. Asante fühlt sich in der Folge wahrscheinlich abschätzig und ungerecht behandelt. Es entwickelt sich eine von Verletzungen getriggerte Auseinandersetzung im Inneren oder Äußeren, die es schwer macht, das Gespräch offen und wertschätzend fortzusetzen. Auch der feine Unterschied zwischen den Formulierungen „Du lässt mich warten“ und „Ich warte“ ist beachtenswert. Im ersteren Fall wird ein Vorwurf zum Ausdruck gebracht, wobei klare Täter- (aktives Zuspätkommen) und Opferrollen (passives Wartenmüssen) konstruiert werden. Im zweiten Fall

übernimmt Frau Schmidt die Verantwortung für ihr Handeln (Sie hat sich bewusst dazu entschieden, auf Asante zu warten) und bringt zunächst keine Anschuldigung ins Spiel. Gerade bei der ersten Komponente der WSK ist es von großer Bedeutung, auf unausgesprochene negative Gedanken sowie auf Stimme und Tonfall zu achten. Auch die beste Formulierung hilft nicht, wenn auf paraverbaler Ebene das Gegenteil kommuniziert wird. Der Satz „Ich warte bereits seit 45 Minuten auf Dich“ kann neutral klingen oder so vorwurfsvoll geäußert werden, dass implizit all die negativen Werturteile transportiert werden, die eigentlich hätten zurückgestellt werden sollen. Wenn die wertneutrale Thematisierung von Beobachtungen aber gelingt, kann eine konstruktive Gesprächsatmosphäre aufgebaut werden. In unserem Beispiel fühlt sich Asante aufgrund der Ausführungen von Frau Schmidt dazu gemüßigt, seiner Entschuldigung eine Erklärung hinzuzufügen. Klar, der verpasste Bus mag eine „Standardausrede“ sein, zeigt aber, dass er ein schlechtes Gewissen hat, zumindest unangenehm von der Faktenlage berührt wurde.

5.4 Gefühle aussprechen



Im nächsten Schritt expliziert Frau Schmidt ihre Gefühlslage:

Sprecher	Unreflektierte Kommunikation	Wert-schätzende Kommunikation
Frau Schmidt		Ich bin wütend, weil ich mich nicht ernst genommen fühle. Es ärgert mich auch, dass sich mein Zeitplan nach hinten verschiebt.
Asante		Doch. Ich nehme Sie ernst.

Dass Frau Schmidt ihre Gefühle in unserem Ausgangsbeispiel nicht verbalisiert, entspricht den Konventionen in vielen professionellen Settings. Wir sind es oft nicht gewöhnt, 1) wahrzunehmen, welche Emotionen in uns wirken und 2) diese Emotionen offen zu beschreiben – vor allem nicht im Kontext der Arbeit. Dabei zeigen nicht zuletzt Forschungen im Bereich der Wirtschaftspsychologie, welche zentrale Rolle Emotionen auch und gerade am Arbeitsplatz spielen (Ashkanasy & Dorris 2017). Das WSK-Modell fordert dazu auf, offenzulegen, welche Gefühle durch das Beobachtete ausgelöst werden. Es macht einen Unterschied, ob Asante „lediglich“ nonverbal (Mimik, Gestik, Tonfall, Stimmlage, etc.) erfährt, dass Frau Schmidt wütend auf ihn ist, oder ob sie ihm ihre Gefühlslage offen und direkt kommuniziert. Ehrlichkeit und Offenheit erzeugen eine unmittelbare Betroffenheit und können entwaffnend wirken.

In unserem WSK-Beispiel zeigt sich in Asantes Reaktion Überraschung oder gar ein Erschrecken über das, was seine Unpünktlichkeit in seinem Vormund ausgelöst hat: „Doch. Ich nehme Sie ernst.“ Mit diesem Widerspruch bezieht er sich auf den ersten Teil von Frau Schmidts Satz. Obwohl Frau Schmidt eine abwertende Du-Botschaft vermeidet (wie z.B. „Du nimmst mich nicht ernst“) und stattdessen eine Ich-Botschaft sendet („Ich fühle mich nicht ernst genommen“), versteht Asante diese dennoch als Vorwurf. Dies zeigt exemplarisch die Störanfälligkeit menschlicher Kommunikation, vor allen in Situationen, in denen sprachliche und kulturelle Barrieren das Verstehen zusätzlich erschweren. Mit Schulz von Thun, der bekanntlich zwischen vier Seiten einer Botschaft unterscheidet (Selbstkundgabe, Sachinhalt, Appell, Beziehungshinweis), lässt sich die Gesprächssequenz wie folgt analysieren: Frau Schmidt bemüht sich beim zweiten Schritt der WSK („Gefühle“) um „reine“ Selbstkundgabe: Vorrangig möchte sie zum Ausdruck bringen, wie sie sich im Moment fühlt. Das verhindert aber nicht, dass die drei anderen Seiten der Nachricht mitschwingen: Der Sachinhalt (Worüber ich informiere) unterscheidet sich zwar kaum von der Selbstkundgabe (Was ich von mir offenbare), wird aber ggf. von Appell (Was ich will) und Beziehung (Was ich von meinem Gegenüber halte) überlagert. Auf der Appellebene steckt in Frau Schmidts Satz die implizite Aufforderung, Asante möge sein Verhalten erklären und/oder entschuldigen und auf der Beziehungsebene könnte eben genau der unausgesprochene Vorwurf transportiert werden, auf den Asante intuitiv

reagiert: Er hört weniger mit dem Sach-Ohr oder dem Ohr für Selbstkundgaben, sondern vielmehr mit Beziehungs- und Appell-Ohr. Selbst wenn es Frau Schmidt also im Sinne der WSK gelungen sein sollte, primär ihre Gefühle kundzugeben, heißt dies nicht, dass der Empfänger, in diesem Fall Asante, ihre Nachricht „richtig“ versteht. Gerade weil viele junge Menschen an Beurteilungen, Maßregelungen und Vorwürfe – Rosenberg spricht von „Wolfssprache“ – gewöhnt sind, fällt es ihnen schwer, wert-schätzende Kommunikation („Girafensprache“) wahrzunehmen und mit anderen Ohren zu hören. Sowohl Sprecher als auch Zuhörer müssen sich erst in der Grundhaltung „Ich bin okay, du bist okay“ zurechtfinden und von der explizit, häufig aber auch implizit kommunizierten oder empfangenen Botschaft „Ich bin okay, du bist nicht okay“ Abstand nehmen (Harris 2011).

5.5 Werte und Normen verknüpfen



Unsere „wölfischen“ Sprech- und Hörgewohnheiten führen häufig zu Fehlinterpretationen und dem Gefühl, „nicht okay“ zu sein. Dieser Umstand sollte jedoch nicht davon abhalten, sich in wert-schätzender Kommunikation zu üben. Im Gegenteil.

Frau Schmidt kann das Missverständnis nutzen und daran anschließend ihre Werteverknüpfung explizieren, also darlegen, warum sie sich nicht ernst genommen fühlt und warum ihr ein straffer Zeitplan wichtig ist. Im Sinne wert-schätzender Kommunikation könnte sie zunächst nochmals ihre Gefühlslage spiegeln („Ich freue mich zu hören, dass du mich und unsere Termine ernst nimmst“) und dann zum dritten Kommunikationsschritt („Bedürfnisse und Werte/Normen“) überleiten.

Sprecher	Unreflektierte Kommunikation	Wert-schätzende Kommunikation
Frau Schmidt	Es ist respektlos von dir, mich so lange warten zu lassen. Hier in Deutschland kommt man pünktlich. In der Schule musst du auch pünktlich sein. Und später, wenn du eine Ausbildung machst oder zur Arbeit gehst, kannst du auch nicht einfach zu spät kommen.	Ich möchte dir erklären, warum ich mich nicht ernst genommen fühle, wenn du zu spät kommst. Wenn ich eine Person ernst nehme und mir ein Termin wichtig ist, dann bemühe ich mich, pünktlich zu sein. Wenn ich mit jemandem um 16.00 Uhr verabredet bin, dann versuche ich auch um 16.00 Uhr da zu sein oder sogar fünf Minuten vorher. Kannst Du das verstehen?
Asante	Mmh.	Ja. Pünktlichkeit ist in Deutschland sehr wichtig.
Frau Schmidt		Genau. Pünktlichkeit ist in Deutschland aber nicht nur deshalb wichtig, weil damit Respekt zum Ausdruck gebracht wird. Mir ist es auch sehr wichtig, dass ich meinen Zeitplan einhalten kann. Ich habe heute viele Termine, die dicht hintereinander liegen. Um 17.15 Uhr habe ich noch eine Besprechung. Die kann ich nicht verschieben. Wenn du 45 Minuten zu spät kommst, haben wir kaum mehr Zeit für ein Gespräch. Ich finde das sehr schade, weil ich wissen möchte, wie es dir geht.

Kritische Leser werden vielleicht einwenden, dass der Beispieldialog nicht zum Abbau von Vorurteilen führt, sondern vielmehr zur Stereotypenbildung beiträgt („deutsche Pünktlichkeit“). Es ist jedoch nicht von der Hand zu weisen, dass Pünktlichkeit auch in unserer postmigrantischen Gesellschaft zur Narration des Deutscheins dazugehört (Foroutan et al. 2014, S. 21f.). Zudem werden solche Identitätsmarker benötigt, um eine Gesprächsbasis zu finden, auf der Unterschiede und Gemeinsamkeiten ausgehandelt werden können. An dieser Stelle verbinden sich die beiden komplementären Techniken von Werteverknüpfung (Pünktlichkeit – Respekt und Effizienz bzw. Unpünktlichkeit – Respektlosigkeit und Ineffizienz) und Normenvermittlung (Was bedeutet in Deutschland „pünktlich“ und „zu spät“?). Für Asante, der sich in einer kulturell fremden Umgebung zurechtfinden muss, haben solch griffige Stereotypen („Ja. Pünktlichkeit ist in Deutschland sehr wichtig“) zunächst eine Orientierungs- und Anpassungsfunktion (zur Funktionalität alltäglicher Vorurteile und Stereotypen siehe z.B. Thomas 2006). Frau Schmidt verbleibt aber nicht im Abstrakten wie in unserem Ausgangsbeispiel („Hier in Deutschland kommt man pünktlich“), sondern erläutert konkret, welcher Pünktlichkeitsnorm sie persönlich folgt: „Wenn ich

mit jemandem um 16.00 Uhr verabredet bin, dann versuche ich auch um 16.00 Uhr da zu sein oder sogar fünf Minuten vorher.“ In diesem Zuge wird definiert, was „pünktlich“ für sie bedeutet und dass eine Verspätung von 45 Minuten nicht mehr in ihren Toleranzbereich fällt. Aus motivationspsychologischer Sicht fällt zudem auf, dass sie auf die Drohkulisse („Und später, wenn du eine Ausbildung machst oder zur Arbeit gehst, kannst du auch nicht einfach zu spät kommen“) verzichtet und vielmehr ihre Vorbildfunktion nutzt, um Asante zu alternativen Verhaltensmöglichkeiten zu motivieren (Maeck 1990). Dies wird durch ein positives Beziehungsangebot verstärkt: Frau Schmidt macht deutlich, dass sie an Asante ehrlich interessiert ist und es ihr ein Bedürfnis ist, mit ihm zu sprechen. Auf diese Weise wird die Norm Pünktlichkeit mit einem attraktiven Ziel verknüpft (zur Neuverknüpfung siehe auch oben, S. X), nämlich mit der Aussicht, dass Frau Schmidt mehr Zeit für ihn hat. Asante lernt nicht primär, dass Unpünktlichkeit bestraft wird (Vermeidungsverhalten), sondern ihm wird klar, dass Pünktlichkeit sich lohnt (Attraktor), was aus salutogenetischer Sicht nicht nur wünschenswerter ist, sondern auch vielversprechender zu sein scheint. Wenn etwas als aufbauend bewertet wird, springt

unser neuro-motivationale Annäherungssystem an, „das uns über Dopaminausschüttung mit dem Lustfaktor (engl. „wanting“) zum Handeln bringt.“ Wird etwas hingegen als bedrohlich bewertet, „springt unser Abwendungssystem (auch Vermeidungssystem genannt) an, das über das Angstzentrum die Stressachse aktiviert“ (Petzold 2019, S. 8).

5.6 Konkrete Bitten formulieren

Am Ende des Ausgangsbeispiels erhöht Frau Schmidt den Druck auf Asante weiter. Sorge und Wut führen dazu, dass sie ihm eine dunkle Zukunft ausmalt: „Wenn du dein Verhalten nicht änderst, klappt das hier alles nicht.“ Sie benennt nicht

präzise, welche konkrete Konsequenzen Asantes Unpünktlichkeit hat oder haben könnte, sondern formuliert vage und generalisierend. Sie spricht an dieser Stelle allgemein von seinem Verhalten und folgert, dass „alles“ nicht klappen würde. Damit provoziert sie entweder Gegenwehr und Trotz oder Entmutigung. In unserem Beispiel reagiert Asante mit einem eher resignierten „Mmh, ja“, was darauf schließen lässt, dass er sein Verhalten wahrscheinlich nicht ändern wird, sondern sich in sich zurückzieht und nur noch schwerer zu erreichen ist.



Wie klingt dagegen das wert-schätzende Ende des Gesprächs?

Sprecher	Unreflektierte Kommunikation	Wert-schätzende Kommunikation
Frau Schmidt	Das ist echt ein Problem. So geht das nicht weiter! Die Schule beschwert sich auch schon über dich. Wenn du dein Verhalten nicht änderst, klappt das hier alles nicht, verstehst Du?	Ich möchte dich bitten, dass du bei unserem nächsten Termin am 20. März pünktlich bist. Dann haben wir mehr Zeit zum Reden und ich kann meinen Zeitplan einhalten. Abgemacht?
Asante	Mmh, ja.	Okay, abgemacht.

Rosenberg (2003, S. 81ff.) empfiehlt für die letzte Kommunikationskomponente („Bitten“) eine „positive Handlungssprache“, um „innere Konfusion“ beim Gegenüber zu vermeiden. Dies gelingt Frau Schmidt, indem sie klar und deutlich zum Ausdruck bringt, welchen konkreten Schritt sie sich von Asante wünscht. Mit Rekurs auf bekannte Zielsetzungstheorien kann ihre Bitte als S.M.A.R.T. bezeichnet werden (Doran 1981). Das Akronym S.M.A.R.T. steht für die Adjektive „spezifisch“, „messbar“, „aktivierend“, „realistisch“ und „terminiert“. Statt „aktivierend“ könnte hier, gerade auch mit Blick auf die oben diskutierte motivationspsychologische Dimension des Gesprächs, auch von einer „attraktiven“ Zielformulierung gesprochen werden: beide gewinnen Gesprächszeit. Sie schließt mit der Frage „Abgemacht?“, die zwei Funktionen erfüllt. Erstens überprüft sie damit, ob Asante ihre Bitte verstanden hat und wie er zu ihrer Bitte steht. Zweitens überführt sie ihre Bitte in einen „Kontrakt“, was die wechselseitige Verbindlichkeit erhöht und ihre Beziehung stärkt. Unser Beispiel schließt, hoffentlich nicht zu utopisch, mit Asantes Zusage: „Okay, abgemacht.“

5.7 Auf Stimmigkeit achten

Kommunikationstechniken anhand eines Textbeispiels vorzustellen ist gleichermaßen praxisnah und arbiträr. Einerseits hilft das Beispiel dabei, sich die Verwendung der vier Komponenten wert-schätzender Kommunikation in realen Situationen besser vorzustellen. Andererseits fehlen die Wendungen, Nuancen, Reaktionen und paraverbalen Aspekte, die eine Kommunikationssituation erst komplex und facettenreich werden lassen.



Aus diesem Grund wird das Konzept von Schulungen flankiert, in denen wert-schätzende Gesprächsführung in Praxissimulationen geübt werden kann. Ein Arbeitsblatt (Anhang 12) kann darüber hinaus dabei helfen, schwierige Kommunikationssitu-

ationen wie beispielsweise ein anstehendes Konfliktgespräch unter vier Augen zu antizipieren und im Sinne wert-schätzender Kommunikation vorzubereiten: Welche Urteile fälle ich bereits im Vorfeld? Wie bewerte ich die Situation? Wie kann ich einen möglichst wertfreien Gesprächseinstieg über meine Wahrnehmungen finden? Welche Gefühle löst das Verhalten des Jugendlichen in mir aus? Inwiefern ist meine Gefühlslage mit Werten, Normen und Bedürfnissen verknüpft? Welche konkrete Bitte habe ich? Wie kann ich diese S.M.A.R.T. formulieren? Wer sich diese Fragen stellt, merkt, dass wert-schätzende Kommunikation viel Reflexion und Übung erfordert. Und: ethische Kompetenz! Je selbstreflexiver wir mit unserer persönlichen Wertebio-graphie (Kap. X), unserer beruflichen Wertehierarchie (Kap. X) und unseren inneren Werte-Teammitgliedern (Kap. X) umgehen, desto leichter wird es uns fallen, individuelle Werteverknüpfungen und damit einhergehende Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche klar und deutlich anzusprechen. Das Aufbrechen eingefahrener Kommunikationsmuster braucht Zeit und kann zu Unsicherheiten und Irritationen führen. Die Technik muss erst in unser Denken und Sprechen integriert werden, um nicht „aufgesetzt“ oder „Fehl am Platz“ zu wirken. Schulz von Thun (2014d, S. 37f) illustriert diesen Punkt anhand des Beispiels von Ich- und Du-Botschaften. Im Allgemeinen gilt, dass eine Ich-Botschaft einer Du-Botschaft vorzuziehen ist, weil sie weniger wie ein Vorwurf oder eine Be-wertung klingt und eher die persönliche Wahrnehmung und das Befinden des Sprechers spiegelt. Es wäre allerdings „gekünstelt“, wenn wir in jeder Alltagssituation zur Ich-Botschaft greifen würden.



Stellen Sie sich vor, Sie würden, um die Botschaft „Du schmatzt!“ zu vermeiden, strikt die vier Kommunikationsschritte wert-schätzender Kommunikation befolgen: „Ich höre laute Kaugeräusche (Wahrnehmung). Das löst Unbehagen in mir aus (Gefühle),

weil ich gelernt habe, dass man den Mund beim Essen schließt (Werte und Normen). Ich möchte in einer angenehmen Atmosphäre zu Abend essen (Bedürfnis). Daher bitte ich dich, leiser zu essen (Bitte).“ Zwar ist es in bestimmten Situationen vielleicht angemessen und hilfreich, zu erklären, warum einen das Schmatzen stört (z.B. im Bereich gesellschaftlicher Normenvermittlung). Aber wenn dieses Wissen als bekannt vorausgesetzt werden kann und es primär darum geht, das Gegenüber

an dieses Wissen zu erinnern, klingt die Explikation von Wahrnehmungen, Gefühlen und Werten geradezu lächerlich. Aus diesem Grund misst Schulz von Thun (2014a, S. 352ff) gelingende Kommunikation am sog. „Ideal der Stimmigkeit“. Jede Kommunikation muss sowohl mir gemäß als auch situations- und systemgemäß sein. Diese doppelte Stimmigkeit kann in einem Vier-Felder-Schema dargestellt werden:

Der Situation

		angemessen	nicht angemessen
		gemäß	daneben
Mir selbst	gemäß	stimmig	daneben
	nicht gemäß	angepasst	verquer

Abb. X: Ideal der Stimmigkeit; Schema nach Schulz von Thun (2014b, S. 353, dort Abb. 97)

Der Ausruf „Du schmatzt!“ kann dem Schema folgend durchaus „stimmig“ sein, nämlich dann, wenn diese Form der Kommunikation mir entspricht, also authentisch ist, und sie der Situation und dem Kontext (z.B. Jugendliche, die in einer Wohngruppe zu Abend essen) angemessen ist. Der Versuch, die Ermahnung wert-schätzend zu kommunizieren könnte hingegen „verquer“ sein, nämlich dann, wenn ich mich zu dieser Formulierung zwingen muss und sie nicht zur Situation (lockeres Beisammensein) und zum Kontext (Jugendhilfe) passt. Daraus folgt, dass auch die wert-schätzende Kommunikation dem Primat der Stimmigkeit unterliegt und nicht gleichermaßen zu jeder Person und zu

jeder Situation passt. Diese Einschränkung darf wiederum nicht als eine Entschuldigung für schlechte Kommunikation oder „Wolfssprache“ instrumentalisiert werden. Ein Choleriker, der seine verbale Gewalt damit rechtfertigt, dass wert-schätzende Kommunikation ihm nicht gemäß sei oder eine Wohngruppenleiterin, die meint, wert-schätzende Kommunikation sei im Kontext der Jugendhilfe partout „daneben“, machen es sich zu einfach. Vielmehr geht es darum, wert-schätzende Kommunikation in bestimmten Situationen gezielt einzusetzen und Schritt für Schritt gemeinsam zu einer neuen werteorientierten Kommunikationskultur zu finden.

Gefördert durch den Landschaftsverband Rheinland (LVR) hat sich die Bonner Jugendhilfe im Rahmen eines Projektes auf den Weg gemacht,

1. den Status Quo der Wertearbeit mit der spezifischen Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Ausländer (umA) zu erheben und
2. ein darauf aufbauendes Konzept zu erarbeiten.

Die vorliegende konzeptuelle Handreichung wurde unter Einbeziehung möglichst vieler Akteure in der Jugendhilfe Bonn erstellt und strebt insgesamt eine Intensivierung der werteorientierten Pädagogik an. Dies soll durch eine Sensibilisierung aller Mitarbeitenden, eine Konsolidierung der bisherigen Wertearbeit und eine Erweiterung ethisch-kommunikativer Kompetenzen geschehen. Das Konzept wird durch Schulungen nachhaltig in der Kultur des Jugendamts sowie in den unterschiedlichen Einrichtungskulturen verankert.

Gemäß dieser Zielsetzung gliedert sich das Konzept grob in zwei Teile. Im ersten Teil steht die Reflexion eigener Vorverständnisse und persönlicher Moral- und Wertvorstellungen im Mittelpunkt. Da Wertearbeit mit Jugendlichen vor allem über authentische Vorbilder funktioniert, ist die eigene Werterhaltung und Werteklarheit von entscheidender Bedeutung. Im zweiten Teil des Konzepts geht es darum, die erlangte Werteklarheit in Kommunikation zu übersetzen. Gefühle, Bedürfnisse und Werte werden möglichst explizit angesprochen, um eine dialogische Verständigung über unterschiedliche Wahrnehmungen und Vorstellungen zu ermöglichen.

Die dahinterliegende Grundidee, die das gesamte Konzept durchzieht, bündelt sich im Begriff der Werteverknüpfung.

Konzeptionell stellt der Begriff der Werteverknüpfung eine Abkehr von der Überzeugung dar, Werte sollten oder könnten wie Schulwissen vermittelt werden. Normen können vermittelt werden. Werte sind jedoch so eng mit biographischen Erfahrungen, Selbstkonzepten und idiosynkratischen Gefühlen verwoben, so dass sie sich einem rein kognitiven Zugriff entziehen. Aus diesem Grund geht es darum, die sowohl kulturell geprägten als auch individuell verknüpften Werte verschiedener Personen einem Verstehens- und Lernprozess zugänglich zu machen. Wertearbeit in der Jugendhilfe kann vor diesem Hintergrund a) als eine Reflexion und Explikation der jeweiligen Wertebasis und b) als eine schrittweise Neuverknüpfung von Werten verstanden werden. Dieser Prozess ist wechselseitig, bezieht sich also nicht nur auf die Jugendlichen, sondern schließt die professionellen Akteure und die Jugendhilfe als „lernende Organisation“ mit ein.

Ein theoretischer Diskurs über die Ausgestaltung der Wertearbeit in der Jugendhilfe stößt an Grenzen. Bis zu einem gewissen Maße können die dafür notwendigen ethischen und kommunikativen Kompetenzen in Schulungen vertieft werden. Ein Vorschlag für eine Konzeptschulung ist entwickelt (Anhang 13). Der umfangreiche Apparat von Anhängen kann zudem als Vorlage genutzt werden, um sich in Teamsitzungen über bestimmte Themenfelder auszutauschen. Alle in der Jugendhilfe Tätigen sind darüber hinaus eingeladen, sich fortlaufend Klarheit über ihre persönlichen und beruflichen Werte und Normen zu verschaffen und in einen konstruktiven Werte-Dialog mit den Jugendlichen einzutreten. Dieses Konzept muss und kann sich nur in der Praxis bewähren. Wenn es das Bewusstsein für die Wichtigkeit professioneller Wertearbeit schärfen und Anstöße für die praktische pädagogische Arbeit mit umA geben konnte, hat es seinen Zweck bereits erfüllt.

- Antonovsky, A. (1979). Health, stress, and coping. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Dt. erweiterte Herausgabe von A. Franke. Tübingen: dgvt.
- Ashkanasy, N. M. & A. D. Dorris (2017). Emotions in the workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 4: 67-90.
- Bluedorn, A. C., Kaufman, C. F. & P. M. Lane (1992). How many things do you like to do at once? An introduction to monochronic and polychronic time. *Academy of Management Perspectives* 6.4: 17-26.
- Brüggemeier, B. (2011). Wertschätzende Kommunikation im Business: Wer sich öffnet, kommt weiter. Wie Sie die GfK im Berufsalltag nutzen. Paderborn: Junfermann.
- Chung, L.-Y. & S. S. Lim (2005). From monochronic to mobilechronic. Temporalität in the era of mobile communication. In: A sense of place: The global and the local in mobile communication (S. 267-282). Wien: Passagen Verlag.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review* 70.11: 35-36.
- Foroutan, N., Canan, C., Arnold, S., Schwarze, B., Beigang, S. & D. Kalkum (2019). Deutschland postmigrantisch I: Gesellschaft, Religion, Identität. Erste Ergebnisse. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Gahleitner, S. B. (2017). Das pädagogisch-therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Köln: Psychiatrie-Verlag.
- Hall, E. T. (2000). Monochronic and polychronic time. In: *Intercultural communication: A reader* (S. 280-286). Boston: Wadsworth.
- Harris, T. A. (2011). Ich bin ok-Du bist ok: Wie wir uns selbst besser verstehen und unsere Einstellung zu anderen verändern können. Eine Einführung in die Transaktionsanalyse. Reinbek, Hamburg: Rowohlt.
- Helman, C. G. (2007). Culture, health and illness. London: Hodder Arnold.
- Hinte, W. & H. Treeß (2007). Sozialraumorientierung in der Jugendhilfe: theoretische Grundlagen, Handlungsprinzipien und Praxisbeispiele einer kooperativ-integrativen Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa.
- Ingold, T. (1995). Work, time and industry. *Time & Society* 4.1: 5-28.
- Jeserich, F. (2011). Antonovskys Religionsverständnis und dessen Verhältnis zu Konzepten von Spiritualität - eine gesundheitswissenschaftliche und sozioethische Herausforderung. In: *Die gesunde Gesellschaft* (S. 181-205). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kononova, A. & Y.-H. Chiang (2015). Why do we multitask with media? Predictors of media multitasking among Internet users in the United States and Taiwan. *Computers in Human Behavior* 50: 31-41.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A critical review of concepts and definitions. Harvard: Peabody Museum of Archaeology & Ethnology.
- Lee, H. (1999). Time and information technology: monochronicity, polychronicity and temporal symmetry. *European Journal of Information Systems* 8.1: 16-26.
- Loch, A., Elsässer, J., van den Kerckhoff, C., Heinzel, A., Jeserich, F. & Wagner, M. (2020). Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe. Bonner Institut für Migrationsforschung & Interkulturelles Lernen (BIM eV). In Druck.
- Lorenz, Susanne (2016) Gewaltfreie Kommunikation Bedürfnis besser verstehen. <https://wirksam-kommunizieren.de/gewaltfreie-kommunikation-beduerfnis-besser-verstehen/> (letzter Zugriff am 4.3.2020).
- Maeck, H. (1990). Motivationspsychologie des Gespräches. In: *Das zielbezogene Gespräch* (S. 139-159). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Mayer, C.-H. & C. Boness (2003). Südafrikanische Kulturstandards. Handlungsrelevantes Wissen für Fach- und Führungskräfte. *Africa Spectrum* 38.2: 173-196.
- Petzold, T. D. (2019). Das gestaltende Subjekt, Attraktoren und die Zukunft. *Der Mensch* 58.1: 5-9.
- Rosenberg, Marshall (2016). Gewaltfreie Kommunikation - Eine Sprache des Lebens. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Schiffer, E. (2001). Wie Gesundheit entsteht. Salutogenese: Schatzsuche statt Fehlerfahndung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schulz von Thun, F. (2014a). Miteinander Reden: 3: Das „innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek, Hamburg: Rowohlt.
- Schulz von Thun, F. (2014b). Miteinander reden: 4. Fragen und Antworten. Reinbek, Hamburg: Rowohlt.
- Schwartz, Shalom H. et al. (2012) Refining the theory of basic individual values, in: *Journal of personality and social psychology* 103 (4). S. 663-688.
- Thomas, A. (2006). Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. *interculture journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien* 5.2: 3-20.

Anhang 1: Arbeitsdefinitionen

Die nachfolgenden Arbeitsdefinitionen wurden in den Workshops von Mitarbeitenden des Jugendamts und der Träger der Jugendhilfe zugrunde gelegt – wissend, dass sie die Komplexität der Begriffe stets nur annähernd beschreiben und verschiedene theoretische Strömungen zu verschiedenen Zeiten die Begriffe durchaus auch anders gebrauchten und gebrauchen.

Kultur ist ein (explizites wie implizites) Werte- und Normensystem, das sich Mitglieder einer Gesellschaft aneignen, das eine spezifische Weltsicht entstehen lässt und bestimmte Verhaltensmuster und Formen des Zusammenlebens hervorbringt.

Moral ist das verinnerlichte, habitualisierte Werte- und Normensystem, das unser Fühlen und Handeln oft unmerklich leitet und mit Emotionen, Bedürfnissen und Selbstkonzepten verknüpft ist.

Ethik ist ein primär kognitiver Prozess, im dem (eigene/fremde) Werte reflektiert werden, um sich z.B. über Handlungsoptionen oder normative Ansprüche Klarheit zu verschaffen.

Werte sind abstrakte Vorstellungen vom Idealen, die in sich gut und daher erstrebenswert und kontextunabhängig gültig sind. Sie werden sowohl enkulturiert und vermittelt als auch individuell angeeignet, gestaltet und priorisiert. Geteilte Werte führen

zu Gruppenkohäsion und motivieren prosoziales Verhalten. **Normen** sind implizite oder explizite Verhaltensregeln innerhalb einer Gemeinschaft, die mit spezifischen Werten verknüpft sind und für bestimmte Kontexte Gültigkeit besitzen. Normbrüche können sozial und/oder rechtlich sanktioniert werden. Dadurch schaffen sie einen mehr oder minder verbindlichen Ordnungs- und Orientierungsrahmen. Ähnlich wie Werte werden auch Normen sowohl enkulturiert und vermittelt als auch unterschiedlich interpretiert und genutzt.

Unter ethischer Kompetenz wird hier dreierlei verstanden:

- die Fähigkeit zur Reflexion und Modifikation des eigenen Wertesystems und der damit verknüpften moralischen Gefühle und Bedürfnisse (intrapersonale Ebene);
- die Fähigkeit zu einer nicht ab-wertenden, sondern vielmehr wert-schätzenden Auseinandersetzung mit den Werten und Normen anderer Menschen (interpersonale Ebene); sowie
- die Fähigkeit zur bewussten Auseinandersetzung mit dem eigenen Berufsethos, den gruppenspezifischen Werten und Normen des professionellen Arbeitsfeldes bzw. der Trägerorganisation (organisationale Ebene).

Anhang 2: Werteverknüpfung und Normenvermittlung

Kritik am Begriff der „Wertevermittlung“:

- Werte können nicht wie Vokabeln vermittelt und erlernt werden.
- Wertevermittlung ist kein primär kognitiver Vorgang, sondern ein ganzheitliches Geschehen, das vor allem Emotionen und Erfahrungen einschließt.
- Wertevermittlung ist keine Einbahnstraße (Wertevermittler -> Werteempfänger), sondern ein wechselseitiger Prozess.
- Wertevermittlung könnte unterstellen, dass Jugendliche keine oder lediglich defizitäre Werte hätten.

Kritik am Begriff „Wertebildung“:

- Der Begriff „Bildung“ könnte als „Wertebeschulung“ missverstanden werden, zumindest schulische Assoziationen wecken.
- Auch Wertebildung ist kein einseitiger Prozess (Wertevorbild -> Wertebildner), sondern eine verändernde Begegnung auf allen Seiten.
- Auch Wertebildung könnte unterstellen, dass Jugendliche keine oder „falsche“ Werte haben und „richtige“ Werte erst noch aus-bilden müssen.

Lösungsvorschlag:

- Während Werte nur schwer zu „vermitteln“ sind, können Normen – als gesellschaftlich akzeptierte und sanktionierte Verhaltensregeln für konkrete Situationen – durchaus „vermittelt“ werden. Die Weitergabe von sozialen Regeln als spezifischem Kulturwissen kann daher als „Normenvermittlung“ bezeichnet werden.
- Werte sind abstrakte Idealvorstellungen, die unser Weltbild und unsere Handlungen prägen. Es sind tief in uns verwurzelte Überzeugungen, die biographisch eingefärbt sind. Werte werden weniger kognitiv erlernt, sondern vielmehr durch emotionale Erfahrungen angeeignet. Jeder Wert ist dieserart mit Gefühlen, Bedürfnissen, Normen und Selbstkonzepten verknüpft und bekommt durch diese Verknüpfungen sein eigenes Gepräge. Die Modifikation eines Wertesystems ist demgemäß eine Frage neuartiger „Werteverknüpfungen“.

Anhang 3: „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“

Um eine ressourcenorientierte Perspektive in der Jugendhilfe stärker zu verankern, wird das Konzept der Salutogenese nach Aaron Antonovsky als Rahmenmodell eingeführt.

Antonovsky geht davon aus, dass das Leben – metaphorisch gesprochen – ein reißender Fluss ist und wir tagtäglich mehr oder minder damit beschäftigt sind, uns über Wasser zu halten. Stresstheoretisch ausgedrückt bedeutet dieses Bild, dass Krankheit und Stress – realistisch betrachtet – nicht etwa die Ausnahme darstellen, sondern die Regel: Permanent ist der Mensch widrigen Umständen und vielfältigen Stressoren ausgesetzt.

Dies trifft in besonderem Maße auf die Lebensumstände von umA zu: UmA kämpfen mit einer unbekannt Sprache, fremden Kulturregeln und sozialen Normen, fehlenden materiellen Ressourcen, gesundheitlichen Problemen sowohl körperlicher als auch psychischer Natur, mit der Trennung von Familie und Freunden, unverständlichen Systemen und Organisationen, schulischem Druck, Ängsten, einem unsicheren Aufenthaltsstatus, etc.

Mit dem Konstrukt des Kohärenzgefühls (**engl. sense of coherence, kurz: SOC**) hat Antonovsky eine erste Antwort auf die Frage entwickelt, welche Menschen trotz Stress widerstandsfähig und gesund bleiben. Das Kohärenzgefühl ist eine Lebensorientierung, die sich im ersten Drittel des Lebens herausbildet und maßgeblich dafür verantwortlich zeichnet, wie wir auf Stress reagieren und ob und wie es uns gelingt, situationsangemessene Ressourcen und Mechanismen zu aktivieren, die uns dabei helfen, Herausforderungen zu meistern. Das Kohärenzgefühl besteht aus drei Aspekten:

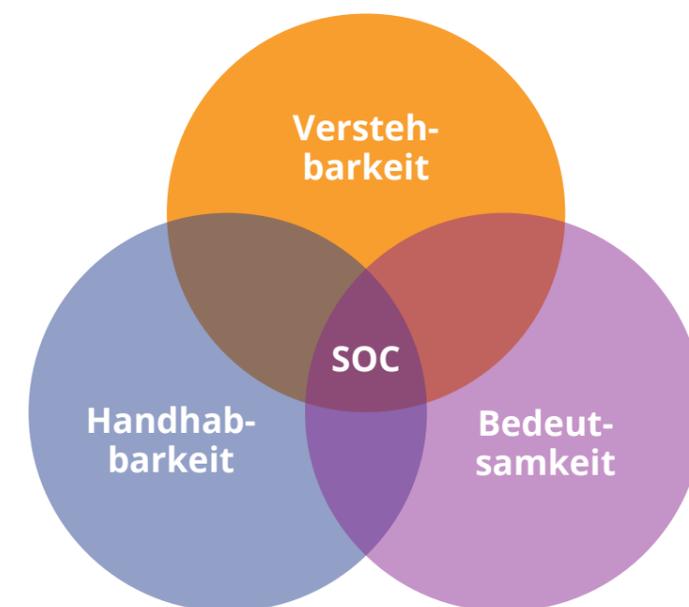
1) Verstehbarkeit: Verstehe ich, was in mir und anderen vorgeht? Verstehe ich, wie mein Alltag, mein Umfeld und die Gesellschaft funktionieren?

2) Handhabbarkeit: Habe ich die (persönlichen, sozialen, materiellen,...) Ressourcen, um die Herausforderungen des Lebens zu bewältigen?

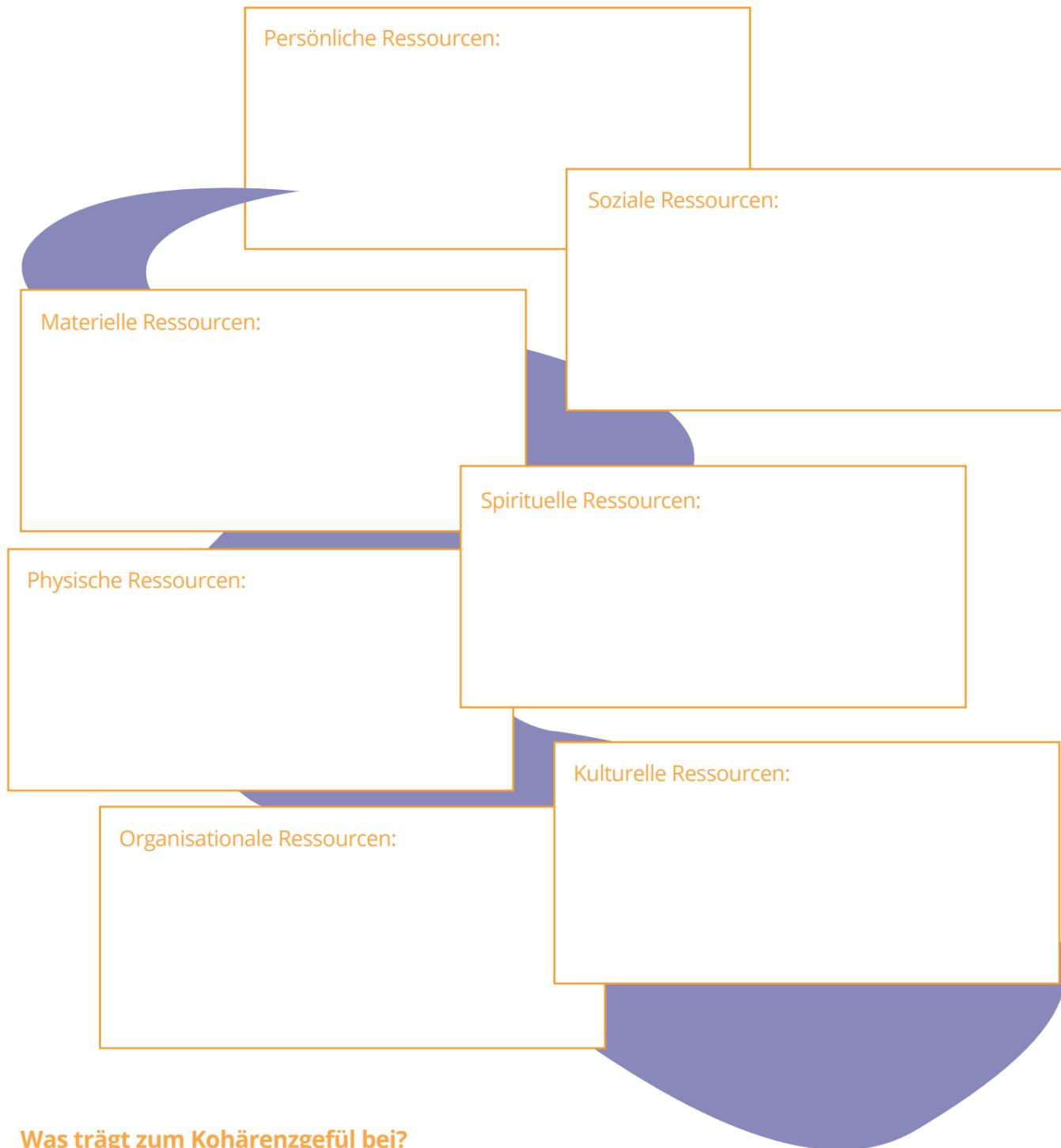
3) Bedeutsamkeit: Macht das, was ich tue/tun muss, für mich Sinn? Bin ich an wichtigen Entscheidungen in meinem Leben aktiv beteiligt?

Weiterführende Reflexionsfragen:

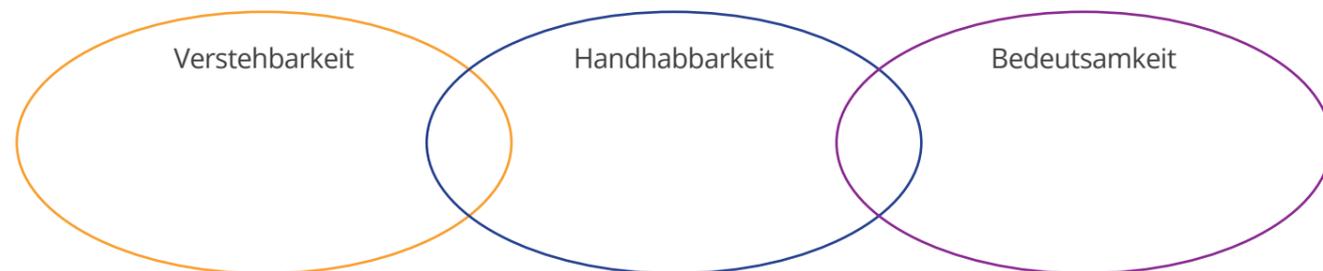
- Inwiefern wird/muss in der Jugendhilfe „defizitorientiert“ gearbeitet werden?
- Wie kann die Defizitorientierung („Fehlerfahndung“) durch eine bewusst eingesetzte Ressourcenorientierung („Schatzsuche“) ausgeglichen werden?
- Welchen besonderen Stressoren sind umA ausgesetzt? Welche Bewältigungsstrategien werden häufig gewählt, um z.B. mit Druck, Traumatisierung und Akkulturationsstress umzugehen?
- Wie kann das Kohärenzgefühl von umA systematisch gefördert werden?



Anhang 4: Arbeitsblatt zur Ressourcenanalyse



Was trägt zum Kohärenzgefühl bei?



Anhang 5: Werteübersicht

Diese Übersicht ist mit nur geringen Veränderungen der Webseite <https://www.wertesysteme.de/alle-werte-definitionen/> entnommen.

A Abenteuer Achtsamkeit Agilität Aktivität Aktualität Akzeptanz Altruismus Andersartigkeit Anerkennung Anmut Ansehen Anstand Ästhetik Aufgeschlossenheit Aufmerksamkeit Ausgeglichenheit Ausgewogenheit Authentizität	Freiheit Freude Freundlichkeit Frieden Fröhlichkeit Fürsorglichkeit	L Leidenschaft Leichtigkeit Liebenswürdigkeit Loyalität	Selbstvertrauen Sensibilität Seriosität Sicherheit Solidarität Sorgfalt Sparsamkeit Spaß Standfestigkeit Sympathie
B Begeisterung Beharrlichkeit Bescheidenheit Besonnenheit	G Geduld Gelassenheit Gemütlichkeit Gerechtigkeit Gesundheit Glaubwürdigkeit Großzügigkeit Güte	M Mitgefühl Motiviertheit Mut	T Tapferkeit Teamgeist Teilen Toleranz Transparenz Treue Tüchtigkeit
D Dankbarkeit Demut Disziplin	H Harmonie Herzlichkeit Hilfsbereitschaft Hingabe Hoffnung Höflichkeit Humor	N Nachhaltigkeit Nächstenliebe Neutralität	U Unabhängigkeit Unbestechlichkeit
E Effektivität Effizienz Ehrlichkeit Empathie Entscheidungsfreude	I Idealismus Innovation Inspiration Integrität Intelligenz Interesse Intuition	O Offenheit Optimismus Ordnungssinn	V Verantwortung Verlässlichkeit Vertrauen Verzeihen
F Fairness Fleiß Flexibilität	K Klugheit Konsequenz Konservativität Kontrolle Kreativität	P Pflichtgefühl Phantasie Pragmatismus Präsenz Präzision Professionalität Pünktlichkeit	W Wachsamkeit Weisheit Weitsicht Willenskraft Würde
		R Realismus Redlichkeit Respekt Rücksichtnahme Ruhe	Z Zielstrebigkeit Zuneigung Zuverlässigkeit Zuversicht
		S Sanftmut Sauberkeit Selbstdisziplin	

- 1) Sie benötigen zur Erstellung einer Wertebiographie ein großes Blatt (z.B. DIN-A3) sowie ggf. bunte Stifte.
- 2) Legen Sie das Blatt in Querformat vor sich und zeichnen Sie ungefähr mittig eine horizontale Linie. Die Linie repräsentiert die Zeitlinie Ihres Lebens. An das linke Ende schreiben Sie „0“ (Geburt), an das rechte Ende der Linie ihr aktuelles Alter.
- 3) Es kann hilfreich sein, die Zeitlinie in wichtige Lebensabschnitte zu unterteilen. Diese können allgemeiner Natur sein (z.B. „Kindheit“, „Jugend“, „Studium“, „erster Beruf“, usf.) und/oder sich schon spezifischer an Ihrer Biographie orientieren (z.B. „Umzug“, „Geburt des ersten Kindes“, „Krise“, usf.).
- 4) Überlegen Sie nun welche Werte in Ihrer Biographie eine wichtige Rolle spielen und mit welchen Lebensereignissen, Personen oder Gefühlen diese Werte verknüpft sind. Tragen Sie diese Werte und Wertverknüpfungen in Ihr Bild ein. Sie können mit dem beginnen, was Ihnen als Erstes in den Sinn kommt oder aber chronologisch vorgehen.

Folgende Leitfragen könnten dabei hilfreich sein:

- Welche Werte waren für meine Eltern/meine Mutter/meinen Vater besonders wichtig? Wie wurden mir diese Werte vermittelt?
- Welche Werte/Normen spielten in meinem soziokulturellen Umfeld eine wichtige Rolle? Habe ich mir diese Werte und Normen angeeignet?
- Hatte ich Vorbilder/Idole, denen ich nachgeeifert habe? Für Welche Ideale und Werte standen diese Menschen?
- Hat sich mein Wertesystem im Laufe der Jahre verändert oder ist es relativ stabil geblieben?
- Gab es in meinem Leben Konflikte, die sich an unterschiedlichen Wert- und Normvorstellungen entzündet haben?
- Inwiefern unterscheiden sich meine „privaten“ von meinen „beruflichen“ Werten? Gibt es auch Schnittmengen?
- Welche Werte liegen mir so am Herzen, dass ich Sie gerne weitergeben oder wachhalten möchte (z.B. in der Kindererziehung, im Beruf, in der Gesellschaft, im Verein, im Freundeskreis, usf.)?

Seien Sie kreativ! Sie können die Fragen nutzen, aber auch ganz andere Ideen entwickeln. Auch in der Gestaltung sind Ihnen keine Grenzen gesetzt.

- 1) Wählen Sie aus der Werteübersicht und/oder aus der von Ihnen zuvor erstellten Wertebiographie die zehn für Sie wichtigsten Werte aus. Die Fragestellung lautet: Was ist mir in meinem (beruflichen) Kontext wichtig? Welche Werte möchte ich in meiner Rolle als Jugendhelfer gelebt und geachtet wissen? Sie können die Frage auch spezifischer fassen: Worauf lege ich in meiner Arbeit mit umF besonders Wert?
- 2) Tragen Sie diese Werte zunächst in die Liste des Arbeitsblattes ein und übertragen Sie diese danach in die Zeilen der Präferenzmatrix (A bis J).
- 3) Beginnen Sie nun, die einzelnen Werte miteinander zu vergleichen, und zwar nach dem folgenden Schema: A mit B (den für Sie wichtigeren der beiden Werte, also den „Gewinner“, schreiben Sie in das Kästchen oben links; A mit C (den „Gewinner“ schreiben Sie in das Kästchen darunter); A mit D (usw. bis die erste Spalte mit den entsprechenden „Gewinner-Buchstaben“ gefüllt ist. Dann beginnen Sie in der nächsten Spalte, in welcher der Wert B mit allen übrigen Werten verglichen wird, usw. bis die gesamte Matrix ausgefüllt ist.
- 4) Ermitteln Sie nun die Anzahl der einzelnen „Gewinner-Buchstaben“ und tragen Sie diese in die fett umrandete Auswertungszeile der Matrix ein.
- 5) Tragen Sie die den Buchstaben zugeordneten Werte nun der Rangfolge nach in die unter der Matrix stehende Tabelle. Dabei kann es vorkommen, dass zwei Werte die gleiche Anzahl haben. Sie können entweder aus dem Bauch entscheiden, welcher der Werte für Sie die höhere „Wertigkeit“ besitzt oder den Werten den gleichen Rang zuweisen.

Anhang 8: Arbeitsblatt zur Wertehierarchie

Meine 10 Werte:

Meine Wertehierarchie

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

Mein Wertevergleich:

A=										
B=										
C=										
D=										
E=										
F=										
G=										
H=										
I=										
J=										
										GESAMT

Anhang 9: Beispiel einer Wertehierarchie

Meine 10 Werte:

FÜRSORGE
SICHERHEIT
GEWALTFREIHEIT
AUTONOMIE
FREIHEIT
GERECHTIGKEIT
EHRlichkeit
DEMUT
ZIELSTREBIGKEIT
MUT

Mein Wertevergleich:

A=	FÜRSORGE									
A	B=	SICHERHEIT								
C	C	C=	GEWALTFREIHEIT							
D	D	C	D=	AUTONOMIE						
D	E	E	E	E=	FREIHEIT					
D	F	C	F	E	F=	GERECHTIGKEIT				
A	B	C	D	E	G	G=	EHRlichkeit			
A	B	C	D	E	F	H	H=	DEMUT		
A	B	C	D	E	F	G	H	I=	ZIELSTREBIGKEIT	
A	B	C	D	E	J	J	J	J	J=	MUT
5	4	8	8	8	4	2	2	0	4	GESAMT

Meine Wertehierarchie

1.	GEWALTFREIHEIT, AUTONOMIE, FREIHEIT
2.	FÜRSORGE
3.	SICHERHEIT, GERECHTIGKEIT, MUT
4.	EHRlichkeit, DEMUT
5.	ZIELSTREBIGKEIT
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

Anhang 10: Das innere Werte-Team

Friedemann Schulz von Thun geht davon aus, dass wir in Konfliktsituationen oder Abwägungsprozessen eine Reihe von „Stimmen“ in uns tragen, die miteinander um eine Lösung ringen. Er benutzt die Metapher des inneren Teams, um diesen Vorgang zu beschreiben.

Wie in einem äußeren Team, das aus unterschiedlichen Personen mit unterschiedlichen Perspektiven besteht, so diskutieren auch in unserem inneren Team unsere inneren Teammitglieder miteinander. Diese „inneren Teammitglieder“ sind häufig eng mit Werten, Normen und Gefühlen verknüpft.

Um eine selbstreflexive Klärung im Falle eines Wertekonflikts herbeizuführen, kann eine „innere Teamkonferenz“ simuliert werden.

Die innere Team-Konferenz:

1. Um welchen inneren/äußeren Konflikt geht es?
2. Welche Handlungsoptionen/Lösungswege fallen Ihnen spontan ein?
3. Welche Werte/Normen, Interessen und Emotionen sind mit den Optionen verknüpft?
4. Versuchen Sie, jeder „Stimme“ einen passenden Namen zu geben. Eine „Stimme“ bzw. ein „inneres Teammitglied“, könnte z.B. „Die Nachgiebige“ heißen.
5. Finden Sie wesentliche Argumente, die jedes „innere Teammitglied“ vorbringt und wägen Sie zwischen den Argumenten ab. Gibt es einen Kompromiss bzw. eine
6. integrierte Lösung, die allen/vielen Seiten ihrer Persönlichkeit gerecht wird

Der Konflikt:

Name Teammitglied 1:

Wert/Norm:

Emotion:

Interesse:

Argument:

Name Teammitglied 2:

Wert/Norm:

Emotion:

Interesse:

Argument:

Name Teammitglied 1:

Wert/Norm:

Emotion:

Interesse:

Argument:

Name Teammitglied 2:

Wert/Norm:

Emotion:

Interesse:

Argument:

Anhang 11: Ethisch-moralische Konflikte erkennen

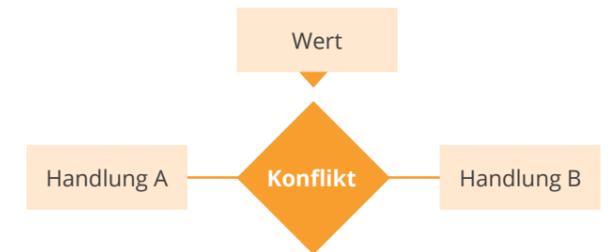
Schwierige Entscheidungen gehen häufig mit moralischen Abwägungen oder Wertekonflikten einher. Wir unterscheiden hier zwischen drei unterschiedlichen Arten von ethisch-moralischen Konflikten:

- Konflikt zwischen Bedürfnis und Moral
- Konflikt zwischen (mindestens zwei) Handlungsoptionen, die beide wertbezogen sind bzw. ethisch begründet werden können
- Konflikt zwischen zwei Werten, die zu jeweils anderen Handlungsweisen führen

1) Unser verinnerlichtes Werte- und Normensystem – per definitionem unsere Moral – fungiert als interne Kontroll- und Regulierungsinstanz. Nicht selten stehen wir jedoch vor der Frage, ob wir unseren Bedürfnissen folgen oder gemäß gültiger Normen und Moralvorstellungen handeln sollen.



2) In anderen Situationen befinden wir uns nicht in einem Dilemma, weil, freudianisch gesprochen, unser „Ich“ mit unseren Bedürfnissen („Es“) und Moralvorstellungen („Über-Ich“) ringt, sondern weil unser „Ich“ nicht entscheiden kann, in welche Richtung der moralische Kompass weist. Dabei kann es um die Frage gehen, welches Verhalten gemäß eines Wertes X „richtiger“ oder situationsangemessener ist?



3) Und schließlich gibt es Fälle, in denen sich zwei Werte gegenseitig ausschließen, die jedoch beide als wichtig erachtet werden: Soll ich dem Jugendlichen, obwohl es in der Vergangenheit mehrfach zu Problemen (Alkohol- und Drogenkonsum) geführt hat, erlauben, spät abends auf eine Party zu gehen? Einerseits habe ich eine Fürsorgepflicht und möchte konsequent handeln, andererseits vertrete ich das Ideal der Autonomie und möchte durch Vertrauen und Zutrauen Selbstständigkeit fördern.



Marshall Rosenberg beschrieb den Prozess einer gewaltfreien Kommunikation in vier Schritten („Giraffensprache“). Diese Schritte werden hier um die Dimension der Werte ergänzt, weshalb in diesem Zusammenhang von „wert-schätzender“ Kommunikation gesprochen wird. Das Arbeitsblatt kann zum Beispiel für die Vor- oder Nachbereitung von Konfliktgesprächen verwendet werden.

„Wolfsshow“:

Was geht in meinem Kopf vor? Welche Vorurteile, Wertungen und moralischen Urteile habe ich?



Wahrnehmungen:

Was beobachte ich konkret (wenn ich nicht Werte und Beurteile)?

Gefühle:

Was fühle ich in Verbindung mit dem, was ich beobachte?

Bedürfnisse & Werte/ Normen:

Aus welchen Werten/Normen bzw. Bedürfnissen entstehen meine Gefühle?

Bitten:

Welche konkrete Handlung wünsche ich mir? (Ist die Bitte S.M.A.R.T. formuliert?)



09.00 BEGRÜSSUNG, ORGANISATORISCHES, ABLAUF (1)

Der Dozent/die Dozentin begrüßt die Teilnehmenden, klärt organisatorische Fragen (Teilnehmerliste, Pausen, Essen, usw.) und erläutert den Ablauf der Schulung am Flipchart. Hierbei kann bereits die „Logik“ und „Dramaturgie“ der Schulung dargestellt werden (1. Begriffsarbeit und theoretische Grundlegung – 2. Werteklarheit (intrapersonal, interpersonal, organisational) – 3. Kommunikationsübung), damit die Teilnehmenden wissen, was sie erwartet und sich auf die Veranstaltung innerlich einstellen können.

09.15 KENNENLERNEN (2)

Auch wenn die Schulung lediglich einen Tag umfasst, ist es für die Atmosphäre und die zukünftige Zusammenarbeit wichtig, Zeit in ein intensiveres Kennenlernen zu investieren. Statt einer klassischen Vorstellungsrunde empfiehlt sich ein interaktives, auflockern-des Kennenlernspiel. Je nach Gruppengröße ist der Zeitaufwand dennoch überschaubar.

09.45 VORSTELLUNG DES GESAMTPROJEKTS (1) (4)

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Teilnehmenden mit der wissenschaftlichen Wertestudie des BIM (2020) und damit verzahnten Konzept vertraut sind, ist es für die Kontextualisierung der Schulung wichtig, den Projektverlauf zu erläutern und offene Fragen zu beantworten.

10.15 PAUSE

10.30 WERTE/NORMEN UND MORAL/ETHIK (1) (3) (4)

Um die Teilnehmenden für die Polyvalenz und Offenheit zentraler Begriffe zu sensibilisieren und potentielle Missverständnisse zu minimieren, finden sich die TN in Kleingruppen zusammen und versuchen, Kriterien zu entwickeln, wie die Begriffe Werte vs. Normen und Moral vs. Ethik voneinander unterschieden werden können (ca. 30 Min.). Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten werden auf Flipchartpapier fixiert und im Plenum diskutiert (ca. 30 Min.). Anschließend werden die Arbeitsdefinitionen (Anhang 1) als Handout ausgeteilt und auf der Grundlage der Plenumsdiskussion erörtert.

Ein konsensuales Verständnis wird dabei zwar angestrebt, ist aber nicht zwingend notwendig (ca. 15 Min.).

11.45 NORMENVERMITTLUNG UND WERTEVERKNÜPFUNG (1) (4)

Der Unterschied zwischen Werten und Normen ist folgend von zentraler Bedeutung, um die Differenzierung von Normenvermittlung und Werteverknüpfung zu erläutern. In einem Impulsvortrag können die Begriffe in Abgrenzung zu den gängigen Konzepten „Wertevermittlung“ und „Wertebildung“ zur Diskussion gestellt werden (ca. 15 Min.). Zur Unterstützung kann Anhang 2 als Handout ausgeteilt werden. Das Konzept der „Werteverknüpfung“ wird bestenfalls anhand eines klassischen Beispiels oder eines Fallbeispiels aus dem TN-Kreis visualisiert und erklärt (ca. 30 Min.).

12.30 MITTAGESSEN UND MITTAGSPAUSE

13.15 WERTEBIOGRAPHIE UND/ODER WERTEHIERARCHIE (3) (4) (6)

Je nach Zeitrahmen und Gruppenzusammensetzung schließt sich entweder die Übung „Wertebioographie“ (Anhang 6) und/oder die Übung „Wertehierarchie“ (Anhänge 7-9) an. Eine Variante könnte sein, die persönliche Wertebioographie als Trigger einzusetzen (ca. 15 Min. Einzelarbeit) und danach in Gruppen zu diskutieren, wem welche Werte warum wichtig sind und wie sich das im beruflichen Alltag zeigt und auswirkt. Wenn eine ausführliche Wertehierarchie aus zeitlichen Gründen nicht als Einzelarbeit durchgeführt werden soll, kann auch in der Gruppe weiterführend überlegt werden, welche Werte geteilt werden und im Berufskontext prioritär sind, um auf diese Weise zu einer Team-Wertehierarchie zu gelangen (ca. 30 Min.). Dies bietet sich besonders dann an, wenn viele TN einem Team, Träger oder Bereich angehören. Im Plenum werden die zentralen Diskussionslinien aus der Gruppenphase vorgestellt (ca. 15 Min.). Wichtig ist, bei dieser Arbeitseinheit den Übergang zu Werten im professionellen Kontext zu finden und nicht auf der Ebene der persönlichen Wertebioographie zu verbleiben.

14.15 PAUSE

14.30 WERTEKONFLIKTE IM (INNEREN) TEAM (1) (4) (5) (6)

Vor der Pause haben sich die TN über ihre eigenen Wertehierarchien Klarheit verschafft und auch auf geteilte Werte im Arbeitskontext geblickt. Oft zeigen sich schon hierbei intra- und/oder interpersonale Wertekonflikte (z.B. Fürsorge vs. Autonomie). Auf dem Flipchart werden Konflikte gesammelt, die entweder „hängen geblieben“ oder aktuell belastend sind (ca. 10 Min.). In einem Impulsreferat wird die Methode des „Inneren Werte-Teams“ vorgestellt (20 Min.) und dann entweder in Einzelarbeit (Anhang 10) oder gemeinsam im Plenum auf einige der Fälle angewendet (30 Min.). Ziel ist es, sich über die „innere Pluralität“ Klarheit zu verschaffen und eine integrierte Antwort auf den Konflikt zu finden, die möglichst vielen der verschiedenen Wert- und Moralansprüchen gerecht wird.

15.30 PAUSE

15.45 WERT-SCHÄTZENDE KOMMUNIKATION (1) (3) (5) (7)

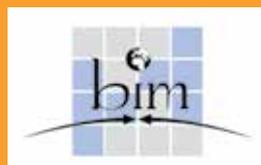
Die Technik der „wert-schätzenden Kommunikation“ wird dargestellt und das dazugehörige Arbeitsblatt (Anhang 12) ausgeteilt (15 Min.). TN finden sich in Kleingruppen zusammen und bereiten zu einem der angesprochenen Wertekonflikte eine Kommunikationssequenz vor (15 Min.). Diese wird in Form eines Rollenspiels im Plenum vorgestellt und diskutiert (30 Min.).

17.00 ABSCHLUSSRUNDE

LEGENDE

1 = Impulsreferat; 2 = Gruppeninteraktion; 3 = Kleingruppenarbeit; 4 = Diskussion im Plenum; 5 = Fallarbeit; 6 = Einzelarbeit; 7 = Rollenspiel

FREIHEIT
 GERECHTIGKEIT
 BARMHERZIGKEIT
KONFLIKTFÄHIGKEIT
TOLERANZ
 EIGENVERANTWORTUNG
 PARTIZIPATION
MENSCHENRECHTE
 TRADITION
 EIGENSTÄNDIGKEIT
 SICHERHEIT
 REFLEXION
 UMWELTBEWUSSTSEIN
 LEISTUNG
RESPEKT
MEINUNGSFREIHEIT
 TEILHABE
ZUKUNFTSVORBEREITUNG
GLEICHBERECHTIGUNG
 PERSÖNLICHKEIT
 EHRlichkeit



Ministerium für Kinder, Familie,
 Flüchtlinge und Integration
 des Landes Nordrhein-Westfalen



Wie wir Werte miteinander verknüpfen
 Bonn, 2020

Bonner Institut für Migrationsforschung
 und Interkulturelles Lernen (BIM) e.V.
 Brüdergasse 16-18, 53111 Bonn
www.migrapolis.de