



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Wertevermittlung mit Kindern und Jugendlichen – Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit

B a c h e l o r a r b e i t

zur Erlangung des akademischen Grades
„Bachelor of Arts“
im Studiengang „Soziale Arbeit“

vorgelegt von:

Dorothea Witte

-

im Sommersemester 2017

Erstgutachter: Prof. Dr. phil. Joachim Burmeister
Zweitgutachter: Prof. Dr. Johannes Boettner

Neubrandenburg, 19.06.2017

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
1 Werte und Wertebildung.....	2
1.1 Werte.....	3
1.2 Normen	5
1.3 Moral	6
1.3.1 Moralentwicklung	7
1.3.2 Moralerwerb: Kohlbergs Stufentheorie des moralischen Urteilens	8
1.4 Wertevermittlung und Wertebildung	14
1.5 Wertebildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen	15
1.6 Wertewandel in der Gesellschaft.....	18
2 Schulsozialarbeit	20
2.1 Definition	21
2.2 Rechtliche Grundlagen.....	22
2.3 Zielgruppen und Ziele.....	24
2.3.1 Besonderheiten der Zielgruppen Kinder und Jugendliche	25
2.3.2 Ziele	27
2.4 Aufgabenfelder und Methoden	29
2.5 Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit.....	31
2.5.1 Grundsätze	32
2.5.2 Allgemeine Handlungsprinzipien.....	32
2.5.3 Spezielle Handlungsprinzipien.....	34
3 Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit bei der Wertebildung von Kindern und Jugendlichen	35
3.1 Wertebildung im schulischen Kontext.....	35
3.2 Potentiale der Wertebildung in der Schulsozialarbeit	38
3.3 Wertebildung im pädagogischen Alltag	39
3.4 Möglichkeiten und Grenzen der Wertebildung	40
4 Fazit	42
5 Quellenverzeichnis	46

Einleitung

„Werte gewinnen offenbar wieder an Bedeutung in einer durch Globalisierung und Individualisierung, durch von Finanzspekulationen ausgelöste Krisen und Unsicherheit geprägten Zeit.“¹

Menschliches Handeln ist von Werten geprägt. Angesichts dessen ist die Auseinandersetzung um die geltenden Werte einer Gesellschaft, die Frage nach Werten und ihrer Bedeutung, sowie die Klage über deren Verlust genauso alt wie die Menschheit selbst. Das Thema um Werte gewinnt besonders dann an Brisanz, wenn es um die junge Generation der heutigen Jugend geht. Beinahe täglich kann man in diversen Zeitungen von Werten, Wertezerfall und Wertewandel lesen. Daran schuld sei die heutige Jugend. Umso lauter wird der Ruf nach Wertevermittlung und Werteerziehung, sind doch die Zukunftshoffnungen einer Gesellschaft an die jüngsten Generationen gebunden. Auch in politischen, wissenschaftlichen und vor allem pädagogischen Kreisen werden diese Themen zunehmend diskutiert, was auf die Aktualität des Themas hinweist.

Die Fragen die sich in diesem Zusammenhang stellen sind komplex. Was sind Werte? Kann man sie mit Normen und Moral gleichsetzen? Wie entstehen Werthaltungen bei jungen Kindern und Jugendlichen und können Werte überhaupt vermittelt werden? Darüber hinaus steht die gängige Alltagsannahme des Wertewandels bzw. Werteverfalles im Raum. Können Werte verfallen und wenn ja, kann die heutige Jugend dafür verantwortlich gemacht werden?

Es steht fest, dass Werte und Normen unverzichtbare Bestandteile einer jeden Gesellschaft sind und dementsprechend auch ein unerlässlicher Teil unserer Bildung. Der stetig wachsende Leistungsdruck, der zunehmende Lernumfang und der Personalmangel an Schulen erschweren jedoch die Wertevermittlung an die jungen Menschen. Der schulische Fokus ist hauptsächlich auf den Bildungsauftrag gerichtet. An dieser Stelle knüpft das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit an. Mit dieser Arbeit soll ein Blick auf die Themen der Wertebildung geworfen werden, insbesondere auf die Möglichkeiten und Grenzen die Schulsozialarbeit hinsichtlich des Wertethemas.

¹ Schubarth/Speck/Lynen von Berg 2010, S. 9

Zunächst sollen die Begriffe „Werte“, „Normen“ und „Moral“ geklärt und in einen Zusammenhang gesetzt werden. In diesem Kontext wird die Moralentwicklung junger Menschen und der Moralerwerb nach Kohlbergs Stufentheorie erläutert, bevor die „Werte-vermittlung“ und „Wertebildung“ junger Menschen, sowie ihre Partizipation beleuchtet werden. An dieser Stelle wird auch die Frage nach dem Wertewandel der Gesellschaft geklärt.

Im Folgenden Verlauf wird das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit definiert und ihre rechtlichen Grundlagen, Zielgruppen und Ziele, Aufgabenfelder und Methoden, sowie ihre Handlungsprinzipien beschrieben.

Im Anschluss daran werden die zwei zuvor beschriebenen Themenbereiche in einen Kontext gesetzt und unter Praxisbedingungen betrachtet. Hierzu werden der Auftrag der Institution Schule und der der Jugendhilfe und somit der Schulsozialarbeit hinsichtlich der Wertebildung geklärt, die Potentiale der Schulsozialarbeit in Bezug auf die Wertebildung junger Menschen herausgearbeitet und ihre Möglichkeiten und Grenzen dargestellt.

Abschließend wird aus den gewonnenen Erkenntnissen ein Fazit gezogen.

1 Werte und Wertebildung

Die Begriffe Werte, Wertevermittlung, Wertebildung, als auch Wertewandel und Werteverfall erlangen zunehmend Aufmerksamkeit und werden in der Gesellschaft kontrovers diskutiert. Doch was bedeuten diese Begrifflichkeiten überhaupt? Stimmen die Begriffsdefinitionen mit den Auffassungen und Interpretationen der hiesigen Gesellschaft überein? Gibt es Unterschiede oder können die Bezeichnungen als Synonyme benutzt werden?

Die nachfolgenden Kapitel sollen Aufschluss darüber geben, was unter den oben genannten Begriffen zu verstehen ist und welche Bedeutung ihnen zukommt.

1.1 Werte

Standop² bezeichnet „Werte“ als Ideen, die bestimmten Dingen oder Verhältnissen zugeschrieben werden. Dabei unterscheidet sie grundsätzlich zwei Arten von Werten – Güterwerte und Orientierungswerte.

Bei einem Güterwert handelt es sich um eine Werteigenschaft, die wie der Name erahnen lässt, ein Gut für ein Individuum besitzt. Gemeint sind beispielsweise ein Auto oder ein Haus.³

Auf andere Weise werden Werte als Orientierungswerte betrachtet. Hierbei handelt es sich um Leitbegriffe und Ideale, an denen sich die Menschen in all ihren Wertungen und Handlungen orientieren. Demnach lassen sich Werte grundsätzlich darin unterscheiden, was einen Wert hat und was ein Wert ist. In den folgenden Ausführungen stehen ausschließlich die Orientierungswerte im Mittelpunkt.⁴

In unserer Gesellschaft existiert ein langfristig stabiler Kern von Orientierungswerten. Er beruht auf der Minimalordnung von Werten und Normen. Diese Minimalordnung beinhaltet die moralisch- rechtlichen Grundgebote der verschiedenen Religionen, politischen Einheiten und Weltanschauungen. Die Grundgebote aller Gesellschaftsstämme enthalten dabei als Minimalwerte:

1. die Schonung des leiblichen Lebens von Individuen
2. das Respektieren des Eigentums, der Sachen von Personen und Institutionen
3. sowie die Erhaltung des gegenseitigen Vertrauens zwischen PartnerInnen.⁵

Werte sind grundlegende Auffassungen über erwünschte (End-) Zustände, die unausgesprochen oder ausdrücklich für das Streben einer Gesellschaft, einer Gruppe oder eines Individuums charakteristisch sind. Sie sind kulturell typisiert und kulturprägend, d.h. Werte prägen die Kultur indem sie sich in Ideen, Symbolen, moralischen und ästhetischen Normen sowie Verhaltensregeln zeigen. Dabei entspricht das Spezifische einer jeden Kultur dem einzigartigen Charakter aller in ihr zusammengeführten Werte. Darüber hinaus sind Werte nicht normativ verbindlich, also keine sanktionierbaren und

² vgl. Standop 2005, S. 13

³ vgl. Standop 2005, S. 13

⁴ vgl. Standop 2005, S. 13

⁵ vgl. Standop 2005, S. 13

generellen Vorschriften für ein spezifisches Verhalten in definierten Situationen. Vielmehr stellen sie wünschens- und erstrebenswerte Leitlinien dar.⁶

Die vorrangige Aufgabe von Werten besteht aus gesellschaftlicher Sicht in der Aufrechterhaltung der Strukturen eines Sozialsystems, indem diese allgemeingültige Standards repräsentieren. Sie stellen als grundlegende Voraussetzung jeder sozialen Ordnung die Legitimations- und Rechtfertigungsgrundlage für die stabilisierenden Institutionen des sozialen Zusammenlebens und die vielfältigen situationsbezogenen Normen und Sanktionen eines bestimmten soziokulturellen Bereichs dar. Um das normgerechte Verhalten einer Gesellschaft aufrecht zu erhalten und zu stabilisieren, gibt es Strafen als auch Belohnungen umfassende Sanktionen.⁷ „Auf diese Weise werden Werte zumindest indirekt sozial sanktioniert und durch die Bestrafung einer normverletzenden Handlungsweise zugleich die Missachtung der zu Grunde liegenden Werte geahndet.“⁸

Aus individueller Perspektive haben Werte ebenso unterschiedliche Funktionen. Sie haben eine handlungsleitende Funktion für die einzelne Person und regeln soziale Interaktionen zwischen Individuen. Neben ihrer Aufgabe als Bewertungskriterium von Ereignissen, Interaktionen und Erfahrungen, dienen Werte als Orientierungshilfen in komplexen und unbestimmten Situationen. Darüber hinaus besitzen Werte durch Präferenzen oder Vorzugskriterien eine tragende Rolle in Entscheidungsfragen.⁹

Werte kennzeichnen sich durch eine hohe Stabilität über das gesamte Leben hinweg, verbunden mit einem hohen Änderungswiderstand. Verglichen mit Einstellungen besitzen sie einen hohen Grad an Abstraktheit und eine situationsübergreifende Relevanz. Dabei sind Werte hierarchisch angeordnet, ganz individuell für jeden Einzelnen unterschiedlich, je nach Bedeutung der einzelnen Werte für das jeweilige Selbstkonzept. Darüber hinaus verfügen Werte über eine starke emotionale Kraft, besonders bei Werten, die in enger Verbindung zum eigenen Lebenskonzept stehen.¹⁰

Letztlich bezeichnet Standop¹¹ Werte als „ethische Imperative“, die das Handeln der Menschen beeinflussen und somit dem Sinn und Zweck, den Einzelne oder Gruppen mit ihrem Verhalten verbinden, Ausdruck verleihen.

⁶ vgl. Standop 2005, S. 13f.

⁷ vgl. Standop 2005, S. 14

⁸ Standop 2005, S. 14

⁹ vgl. Standop 2005, S. 14ff.

¹⁰ vgl. Standop 2005, S. 15

¹¹ vgl. Standop 2005, S. 16

Teschmer¹² konkretisiert den Begriff „Wert“ kurz als Grundelement jeder Kultur. Werte sind von der Mehrheit der Bevölkerung gefasste Vorstellung darüber, was als gut oder schlecht, als wünschenswert oder ablehnenswert klassifiziert ist. Werte sind konstitutiv für unser Ich, sie stehen in enger Verbindung zu dem Phänomen, dass man von etwas wirklich ergriffen ist. Sie sind zutiefst affektgeladen und mit Leidenschaft „durchtränkt“.

1.2 Normen

Definiert man den Begriff „Werte“, so fallen ebenfalls die Begriffe „Normen“ und „Moral“. Doch worin unterscheiden sie sich?

Nach Teschmer¹³ ist eine Norm eine verpflichtende Verhaltenserwartung, die auch ohne schriftliche Fixierung für die Menschen einer Gesellschaft bindend ist. Normen betreffen im Gegensatz zu Werten nicht das tiefste Innere eines Menschen. Es genügt die rationale Akzeptanz einer Vorschrift.

Schubarth¹⁴ grenzt den Begriff „Normen“ folgendermaßen vom Begriff „Werte“ ab. Er stellt heraus, dass Werte die Grundlage für Normen (Soll-Vorstellungen) und Tugenden (Verhaltensweisen) bilden. Aus dem Wert „Ehrfurcht vor dem Leben“ kann so beispielsweise die Norm „Du sollst nicht töten“ und daraus wiederum das Erziehungsziel „Friedfertigkeit“ abgeleitet werden. Darüber hinaus ist zwischen Werten und Werthaltungen (Dispositionen zur Beurteilung von Werten), als auch zwischen Werthaltungen und dem konkreten Handeln eines Individuums zu unterscheiden.

Standop¹⁵ stellt Werte und Normen nochmal in ein anderes Verhältnis zueinander. Sie veranschaulicht die Unterschiede und die gleichzeitig gegebene Koexistenz beider. Werte stellen grundlegende Erkenntnisinhalte und innere Beurteilungen über die Beziehung eines Individuums zur Welt dar, während Normen die daraus abgeleiteten Handlungsanweisungen kennzeichnen. Des Weiteren besitzen Werte einen Normcharakter. Sie werden in Form von sozialen Regeln von den Menschen akzeptiert und ihren Interaktionen zugrunde gelegt. „Dies impliziert, dass Abweichungen von den durch Werte definierten Richtigkeitsstandards für »falsch« gehalten und entsprechend missbilligt werden. Bei Werten handelt es sich allerdings hauptsächlich um eine »ideelle« Normierung. Sie regulieren das Verhalten mittelbar durch die Bestimmung der zugrunde lie-

¹² vgl. Teschmer 2014, S. 61f.

¹³ vgl. Teschmer 2014, S. 62

¹⁴ vgl. Schubarth 2010, S. 25

¹⁵ vgl. Standop 2005, S. 17

genden Intentionen. Wertkonformes Verhalten ist somit auch schwerer zu operationalisieren als normenkonformes.“¹⁶

Standop¹⁷ verweist auf die wechselseitige Beziehung von Normen und Werten. Werte weisen eine allgemeinere Geltung auf als Normen und begründen letztere daher. Somit verweisen Werte und Normen wechselseitig aufeinander, wie es auch Schubarth (s.o.) herausstellte. Normen beziehen sich als soziale Maßstäbe auf erstrebenswerte Verhaltensweisen, während sich Werte auf vielerlei Gegenstandsbereiche (materielle, ideelle, irdische etc.) erstrecken können. Normen haben sozialen Konventionscharakter und können als Verhaltensrichtlinien einer Gesellschaft, Gruppe oder Kultur verstanden werden. Dementsprechend sind sie Ergebnisse zwischenmenschlicher Festlegungen oder Vereinbarungen. Diese Normen sollen das menschliche Verhalten regulieren, zu verfolgende Ziele, als auch Einstellungen und Überzeugungen festlegen. Normen können also als Bestimmung eines konkreten Verhaltens des Individuums verstanden werden, während Werte, z.B. allgemeine ethische Handlungsansätze, das Relativieren eines solchen Rollenverhaltens erlauben. Damit weisen Werte einen größeren Handlungsspielraum auf. Durch Bestrafung oder Belohnung üben Normen unmittelbar Druck auf die Menschen aus. Werte hingegen, die als Sollensappelle an das Gewissen fungieren, üben weitaus weniger direkten Druck auf den Handelnden aus.

Letztlich ist es wichtig, dass sich Individuen nicht nur an Sollnormen halten, sondern durch Internalisierung von Wertesystemen in Kindheit und Jugend auch Werte schätzen, achten bzw. danach streben lernen. Erst wenn die einzelnen Individuen die Werte als „ihre“ Werte akzeptiert haben und danach streben, sie möglichst ideal zu verwirklichen, sind Werte als ideale Zielvorstellungen von Gruppen und sozialen Systemen als solche auch effektiv und tragfähig. Andererseits können die Resultate von Normen als Soll- und Kann-Verhaltensvorschriften auch Wertanerkennung und -verwirklichung sein, d.h. man akzeptiert bestimmte Normen als individuelle und soziale Werte.¹⁸

1.3 Moral

Die Begrifflichkeiten „Werte“ und „Normen“ konnten bereits erfolgreich definiert und voneinander differenziert werden. Häufig fällt in diesem Zusammenhang aber auch der Begriff „Moral“. Doch was bedeutet Moral?

¹⁶ Standop 2005, S. 17

¹⁷ vgl. Standop 2005, S. 17

¹⁸ vgl. Standop 2005, S. 37

Begibt man sich auf die Suche nach einer Definition, so muss man feststellen, dass es keine ausdrückliche Beschreibung des Wortes gibt. Man wird lediglich auf die Begriffe „Ethik“ oder „Sitte“ verwiesen. Im Sprachgebrauch wird dennoch zwischen „Moral“ und „Ethik“ unterschieden. Die Unterscheidung zielt auf die Differenzierung von Theorie (Ethik) und Praxis (Moral) ab und setzt dabei den Unterschied von Denken und Handeln voraus.¹⁹

1.3.1 Moralentwicklung

Das Erlernen moralischen Denkens und Handelns geschieht in einem Prozess, der sich schrittweise vollzieht. Dabei beginnt die Moralentwicklung in frühester Kindheit, die durch verschiedenste Einflüsse geprägt ist. Die Erfahrungen, die ein Kind im Elternhaus, aber auch im Kindergarten, der Schule, der Nachbarschaft oder im Freundeskreis macht, sind ausschlaggebend für diese Entwicklung, denn in dem Verhalten der Menschen des sozialen Umfeldes spiegeln sich die Werte der Kultur, die gesellschaftlichen Normen, sowie die soziale und religiöse Zugehörigkeit wieder.²⁰

Die sich etappenweise entwickelnde Fähigkeit, gut und böse, sowie falsch und richtig voneinander zu unterscheiden, wird auch als „moralische Intelligenz“ bezeichnet. Diese erwirbt man nicht durch das Auswendiglernen von Vorschriften und Regeln, ebenso wenig durch häuslichen Gehorsam und Schuldiskussionen. Menschen entwickeln sich moralisch, in dem sie lernen mit anderen Menschen umzugehen und sich in der Welt entsprechend angepasst zu verhalten. Dieser Lernprozess beruht auf dem Erlebten, das heißt, auf dem Gehörten und Gesehenen, auf dem, was man dabei verinnerlicht hat. Ein Kind ist vor allem Zeuge, Zeuge der Moral Erwachsener oder auch ihres Fehlens. Das bedeutet, dass Erwachsene als Vorbildrolle fungieren und damit ein Beispiel für gelebte Werte sind. Durch den stetigen Austausch zwischen Kindern und Erwachsenen, sei es in der Familie oder aber in öffentlichen Einrichtungen, lernen beide Parteien voneinander. Die Charakterbildung ist ein Wechselspiel, welches ein Leben lang andauert, auch wenn die wesentlichen Grundlagen frühzeitig gelegt werden. Die Moralentwicklung daher als Einbahnstraße zu betrachten ist unzutreffend. Bereits vor der Geburt eines Kindes wird es von den Wertevorstellungen seiner Eltern, nach denen sie ihr Verhalten ausrichten, geprägt. Eine fürsorgliche oder auch weniger fürsorgliche Einstellung hat unmittelbaren Einfluss auf den Fötus. Eine fürsorgliche Grundeinstellung

¹⁹ vgl. Weber 2017 (Internetquelle)

²⁰ vgl. Pfeffer/Göppner-Pfeffer 2017 (Internetquelle)

äußert sich beispielsweise im Verzicht auf Genussmittel wie Alkohol während der Schwangerschaft oder auch in der Art und Weise, wie sich ein Mann um seine schwangere Frau kümmert. Anderenfalls ist das Kind bereits von Beginn an gefährdet, wenn nicht das Wohl des Kindes und die Rücksichtnahme den Wertrahmen bilden, die Eltern Drogen oder Alkohol konsumieren und das Kind keine Wertschätzung erfährt. Neben der Vorbildwirkung der erwachsenen Bezugspersonen und das Erleben von Werten und Normen durch das Handeln des umliegenden Sozialfeldes, werden Ideale auch durch direktes Aussprechen und Einfordern von Erwartungen über Normen vermittelt. Das erlebte Vorbild und die eigenen Erfahrungen gelten jedoch als eindrücklichste Vermittlung moralischer Standards.²¹

Das Wissen um moralische Grundsätze ist also schon früh vorhanden. Kinder haben eine klare Auffassung von grundlegenden moralischen Normen und sind in der Lage zu beurteilen, was ein Diebstahl oder eine Lüge ist. Des Weiteren können Kinder in jungem Alter bereits konventionelle Normen, beispielsweise Tischmanieren, von moralischen Normen, wie andere Menschen nicht zu schlagen, voneinander unterscheiden und lassen ihnen eine unterschiedliche Gewichtung zukommen. Diese Unterscheidungsfähigkeit bedeutet jedoch nicht, dass jüngere Kinder bereits in verschiedensten Situationen in entsprechender Weise moralisch kompetent urteilen können. Hierzu bedarf es weiterer kognitiver und sozialer Entwicklung. Erst im weiteren Lebensverlauf entwickeln junge Menschen den eigenen moralischen Willen, auch von innen heraus moralisch zu handeln. Das Eintreten dieser Entwicklungsphase unterscheidet sich zeitlich von Kind zu Kind. Die Ursache dafür kann bislang nicht explizit benannt werden, jedoch spielt das soziale Umfeld, wie bereits erwähnt, eine große Rolle. Kinder orientieren sich an dem vorgelebten Verhalten ihrer engsten Bezugspersonen, daher treten die Vorbildfunktion der Erwachsenen, sowie das Lernen am Modell im Bereich der Wertebildung besonders hervor.²²

1.3.2 Moralerwerb: Kohlbergs Stufentheorie des moralischen Urteilens

Auf Grundlage unterschiedlicher anthropologischer Auffassungen wurden zahlreiche Theorien der Werte- und Moralsozialisation entwickelt. Insbesondere Lawrence Kohlberg erforschte den Entwicklungsverlauf des moralischen Denkens umfassend.

²¹ vgl. Pfeffer/Göppner-Pfeffer 2017 (Internetquelle)

²² vgl. Pfeffer/Göppner-Pfeffer 2017 (Internetquelle)

Kohlbergs Interesse galt vor allem der Begründungsentwicklung normativer Urteile. Er untersuchte die Begründungen der Normen anhand von Konflikten zwischen zwei moralischen Ansprüchen, auch moralische Dilemmata genannt. Nicht die normativ getroffenen Entscheidungen, sondern deren zugrunde liegenden Prinzipien waren für Kohlberg von Relevanz.²³

In Anlehnung an die Kerngedanken von Piaget kam Kohlberg zur Erkenntnis, dass es wiederkehrende Strukturen moralischen Urteilens und eine allgemeine Abfolge in der Entwicklung der Struktur dieses Urteilens gibt. Darüber hinaus sieht er die Fähigkeit des fortgeschrittenen logischen Denkens als Voraussetzung für ein fortgeschrittenes moralisches Denken an. Er unternahm den Versuch, die bei der Lösung von soziomoralischen Konflikten möglichen spezifischen operatorischen Strukturen zu belegen. Sein entwicklungspsychologisches System ermöglicht Aussagen über die kognitiven Muster in solchen Situationen. Gemeint sind Aussagen über die Komplexität und die Organisation von Problemlösungsprozessen und über die Bedingungen von Verwendung, Aufbau und Transformation solcher Urteilmuster.²⁴ „Außerdem umfasst es eine Theorie über die sukzessive Abfolge moralisch-kognitiver Strukturen: die Stufentheorie des moralischen Urteilens.“²⁵

Die moralische Bedeutung von Handlungen, die durch Gesetze, Regeln und Aussagen über die Gerechtigkeit beschrieben wird, liegt dem moralischen Urteil zugrunde. Durch systematische Umgestaltungen der Struktur operativen Denkens über Gerechtigkeit, werden die entscheidenden Veränderungen in der Moralentwicklung ausgedrückt. Kohlbergs Fokus liegt auf den Gerechtigkeitsaspekten der Moral. Er sieht in dem Gerechtigkeitssinn des Menschen das fundamentalste und ausgeprägteste Moralische. Seine Theorie bezieht sich daher vorrangig auf die Lösung von Gerechtigkeitsproblemen.²⁶

Die Stufentheorie Kohlbergs unterscheidet sechs Entwicklungsstufen des moralischen Denkens und Urteilens. Dabei ist zu beachten, dass der Begriff „Stufe“ bezogen auf ein solches Modell qualitativ unterschiedliche Etappen in der Entwicklung beschreibt und daher nicht mit einer Lebensphase gleichgesetzt werden kann. Das Erreichen einer neuen Stufe entspringt einer sachlich begründeten Reihenfolge. Jeder neue Veränderungsschritt ergibt sich aus dem Vorhergehenden. Auch nach Ansicht Kohlbergs erfolgt

²³ vgl. Standop 2005, S. 43f.

²⁴ vgl. Standop 2005, S. 44

²⁵ Oser/Althoff zit. nach Standop 2005, S. 44

²⁶ vgl. Standop 2005, S. 44f.

die moralische Urteilsentwicklung in Form einer qualitativen Veränderungsreihe. Ihr liegen folgende Kennzeichen zugrunde:²⁷

- „Jede Stufe repräsentiert einen qualitativ höheren Grad an Differenzierung und Integration des Denkens;
- mit jeder neuen Stufe werden die zum moralischen Verstehen und Entscheiden eingesetzten kognitiven Operationen reversibler und äquilibrierter;
- jede neue Stufe verfügt über eine umfassendere Perspektive der umgebenden Umwelt bzw. Gesellschaft, welche in moralischen Beurteilungen in dem Sinne zugrunde gelegt wird, dass sich aus dem als wichtig erkannten sozialen Referenzbereich moralische Verpflichtungen ergeben.“²⁸

Stufe 0

Stufe 0 bereitet das eigentliche moralische Denken vor und beginnt von Geburt an. Kinder entwickeln zum ersten Mal ein gedankliches System moralischer Beurteilungen und stützen ihre Urteile ausschließlich auf die eigenen sozialen Bedürfnisse. Sie denken noch egozentrisch und können nicht systematisch auseinanderhalten, dass verschiedene Menschen Gleiches aus unterschiedlichen Blickwinkeln bewerten. Kinder auf dieser Stufe können auf die Bedürfnisse und Gefühle der sie umgebenden Menschen eingehen, sind aber die eigenen Wünsche mit denen anderer Personen nicht vereinbar, so sind Kinder dieser Entwicklungsstufe nicht in der Lage, die beiden Standpunkte gleichzeitig vor Augen zu haben und diese zu vergleichen bzw. zu koordinieren.²⁹

Stufe 1

Diese Stufe orientiert sich an Gehorsam und Bestrafung. Auf dieser Stufe befinden sich vorrangig Kinder im Vorschulalter, also im Alter zwischen 4 und 6 Jahren. Die moralischen Entscheidungen gründen sich auf mächtigen Autoritäten, drohenden Strafen oder dem eigenen Interesse. Regeln werden von den Kindern nur eingehalten, weil bei deren Überschreitung Strafe droht und Erwachsene werden als mächtige, Regeln bestimmende Autoritäten akzeptiert. Des Weiteren werden die Interessen anderer nur im direkten gegenseitigen Austausch und nach Maßgabe der eigenen Interessen berücksichtigt. Unterschiedliche Betrachtungsweisen können von den Kindern noch nicht erfasst und

²⁷ vgl. Standop 2005, S. 45

²⁸ Oster/Althoff zit. nach Standop 2005, S. 45

²⁹ vgl. Standop 2005, S. 45

somit auch nicht in Beziehung miteinander gesetzt werden. Kinder beurteilen demnach Verhaltensweisen auch rein nach ihrem äußeren Erscheinungsbild, nicht aber nach den zugrunde liegenden Intentionen. Kinder dieser Entwicklungsstufe sind noch nicht in der Lage in Begriffen von Gemeinschaften und übergreifenden Interessen zu denken. Sie verstehen nicht, dass es in Verhandlungen auch um gemeinsame Interessen und Bedürfnisse geht.³⁰

Stufe 2

Die Stufe des Gehorsams und der Bestrafung wird von der Stufe der naiv egoistischen Orientierung abgelöst. Kinder verstehen jetzt, dass hinter Regeln gegenseitige Fairness steht und Moral etwas mit Gegenseitigkeit und Wechselbeziehungen zu tun hat. Damit wird Gegenseitigkeit das Kriterium des moralisch Richtigen. Das richtige Handeln ist jenes, welches die Bedürfnisse des Ichs und gelegentlich die der Anderen befriedigt. Darüber hinaus ist ein Bewusstsein für die Relativität des Wertes, der Bedürfnisse und Perspektiven aller Beteiligten vorhanden. Das Denken der Kinder dieser Entwicklungsstufe lässt sich auch als Zweckdenken bezeichnen und wird von der Frage, was für einen selbst dabei rauskommt, geleitet. Diese moralische Denkebene besitzen Kinder bis zum neunten Lebensjahr.³¹

Die Entwicklungsstufen 1 und 2 werden auch als vormoralisches bzw. präkonventionelles Stadium bezeichnet. Einige jugendliche und erwachsene Straftäter zeigen ebenfalls noch das moralische Urteilen auf präkonventioneller Ebene.³²

Stufe 3

Stufe 3 orientiert sich an dem Ideal des „Guten Jungen“. Die zuvor bestehende Sichtweise rein auf die eigenen Interessen wandelt sich zu einem Blick auf das soziale Umfeld. Das Bestreben orientiert sich an dem Bewahren wichtiger Sozialbeziehungen. Die Meinungen und Erwartungen der Anderen, vor allem nahestehender Menschen, werden zum Maßstab des moralisch Richtigen. Das Enttäuschen Anderer gilt dementsprechend als moralisches Versagen. Kinder und Jugendliche sind bemüht Anderen zu gefallen, ihnen zu helfen und dafür Beifall zu erhalten. Gutes und richtiges Verhalten bedeutet demnach auch, das Wohlergehen anderer Menschen im Blick zu haben. Es entsteht eine Konformität mit stereotypischen Auffassungen vom natürlichen oder Mehrheitsver-

³⁰ vgl. Standop 2005, S. 46

³¹ vgl. Standop 2005, S. 46

³² vgl. Standop 2005, S. 46

halten. Gemeinsame Gefühle, Erwartungen und Übereinkünfte haben Vorrang vor individuellen Interessen.³³

„Die moralische Wertung beruht auf der Übernahme guter und richtiger Rollen, der Einhaltung der konventionellen Ordnung und den Erwartungen anderer.“³⁴ Die charakteristische Perspektive der 3. Stufe bezieht sich auf den Blickwinkel gemeinsamer Beziehungen von Individuen, nicht auf die Gesellschaft oder institutionelle Ganzheiten. Die Belange fremder Gruppen finden keine moralische Berücksichtigung.³⁵

Stufe 4

Diese Stufe gehört zwar, wie auch Ebene 3, zum konventionellen Stadium, unterscheidet sich aber in der Sicht der Verantwortung. Jugendliche der Stufe 3 sehen sich ihrer eigenen Gruppe verpflichtet, Jugendliche und Erwachsene der Stufe 4 hingegen haben das System der Gesellschaft vor Augen und fühlen sich diesem verpflichtet. Der Mensch ist bestrebt, Respekt vor der Autorität zu zeigen, die soziale Ordnung um ihrer selbst Willen einzuhalten und seine Pflicht zu erfüllen. Die Erwartungen Anderer werden berücksichtigt. Das Denken des Erwachsenen oder auch noch Jugendlichen löst sich aus seiner engen Bindung in zwischenmenschlichen Beziehungen und das moralisch Wertvolle wird im Hinblick auf die Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Ganzen definiert. Die individuellen Interessen sind den gesellschaftlichen Interessen nachgeordnet. Das Funktionieren des Systems soll gewährleistet und dessen Zusammenbruch vermieden werden. Das fundamentale Merkmal dieser Stufe ist also die gesellschaftliche Sichtweise.³⁶

Wie bereits erwähnt, obliegen die eben genannten zwei Stufen dem konventionellen Stadium, welches den meisten Jugendlichen und Erwachsener unserer und anderen Gesellschaften zuzuordnen ist.³⁷

Stufe 5

Stufe 5 wird dem postkonventionellen Stadium zugeordnet. Individuen im postkonventionellen Stadium erkennen, dass das bestehende System nicht unveränderlich oder unzweifelhaft richtig ist. Die egozentrische Anschauungsweise wird überwunden und das

³³ vgl. Standop 2005, S. 47

³⁴ Standop 2005, S. 47

³⁵ vgl. Standop 2005, S. 47

³⁶ vgl. Standop 2005, S. 47f.

³⁷ vgl. Standop 2005, S. 47

Bestreben, Prinzipien und Werte unabhängig von der Autorität einzelner Personen und Gruppen zu definieren und sich mit diesen zu identifizieren, sichtbar.

Es liegt das Bewusstsein vor, dass unter den Menschen eine Vielzahl von Meinungen, Werten und Normen vertreten wird und diese zumeist gruppenspezifisch sind. Dabei liegen der postkonventionellen Moral keine spezifischen Werte mehr zugrunde. Neben dem Bewusstsein erfolgt viel mehr die Einsicht, dass unterschiedliche Werte auf unterschiedlichem kulturellem und sozialem Hintergrund gleichermaßen Berechtigung haben können. Das moralisch Richtige wird aus diesem Grund fast nur noch mit Rückgriff auf Prinzipien entschieden.³⁸ „Solche Prinzipien sind universelle Leitlinien für moralische Entscheidungen und geben formale – nicht mehr materiale – Kriterien für die moralische Entscheidungsfindung. Gefolgt wird dem Grundsatz der Achtung vor dem Menschen.“³⁹ Ausgangspunkt zwischenmenschlicher Übereinstimmungen ist die willkürliche Basis von Regeln und Erwartungen. Auf Grund der Willkürlichkeit werden diese als veränder- und anpassbar angesehen. Im Allgemeinen wird die Wahrung von Rechten und Absichten anderer, sowie das Wahren von Wohl und Wille der Menschheit angestrebt und deren Verletzung vermieden. Das Prinzip der Gerechtigkeit gewinnt dabei, vor allem bei der Entscheidungsfindung in Problemsituationen, an Bedeutung. Nur die Minderheit der heutigen Erwachsenen erreicht diese Denkstufe.⁴⁰

Stufe 6

Die letzte Stufe Kohlbergs Theorie wird ebenfalls dem postkonventionellen Stadium zugeordnet. Sie unterscheidet sich dahingehend von Stufe 5, dass sie sich an Prinzipien der Entscheidung, die an logische Universalität und Konsistenz appellieren, orientiert und weniger an zugewiesenen sozialen Rollen. Gesucht wird nach allgemeingültigen ethischen Prinzipien, denen das Individuum folgt. Wenn Gesetze aus den allgemeinen Rechtsgrundlagen eines Staates gegen diese eigenen Prinzipien verstoßen, wird in Übereinstimmung mit den eigenen logischen ethischen Prinzipien gehandelt. Die Orientierung am eigenen Gewissen als leitende und treibende Kraft sowie an gegenseitigem Vertrauen und Respekt dominiert.⁴¹

³⁸ vgl. Standop 2005, S. 48f.

³⁹ Standop 2005, S. 48

⁴⁰ vgl. Standop 2005, S. 48f.

⁴¹ vgl. Standop 2005, S. 49

Zusammenfassend kann man sagen, dass Kohlberg mit seiner Stufentheorie das zentrale Prinzip der Moral entwickelte. Diese ist wiederum gekennzeichnet durch die Prinzipien der Gerechtigkeit und Fairness. Die Aufgabe des Individuums, welches über Konflikte entscheiden muss, besteht darin, gerechte bzw. faire Lösungen für moralische Dilemmata zu finden. Moralisch hoch entwickelt bedeutet für Kohlberg, dass Menschen in einer Konfliktsituation nicht nur die jeweiligen Perspektiven wechselseitig einnehmen können, sondern auch aus der Perspektive eines unparteiischen und vernünftigen Beobachters, die unter den gegebenen Einschränkungen gerechteste Lösung zu finden. Jede Entwicklungsstufe des moralischen Urteils ist durch ein spezifisches Verständnis der sozialen Welt, das heißt des Verständnisses von Personen, Beziehungen und sozialen Regeln gekennzeichnet und führt zu einer spezifischen moralischen Konfliktlösung.⁴²

1.4 Wertevermittlung und Wertebildung

Im bisherigen Verlauf fielen die Begriffe „Wertevermittlung“ und „Wertebildung“. Doch was kann man unter diesen Begriffen verstehen?

Schubarth⁴³ erläutert, dass die Kinder und Jugendlichen von heute in einer offenen Gesellschaft, in einer Welt ohne Sicherheiten aufwachsen, in dieser es weder sichere Werte in dem Sinne geben kann, dass Erwachsene den jungen Menschen vorgeben, wie sie leben sollten, um glücklich zu werden, noch kann es eine sichere technologische Wertevermittlung geben, bei der die Kinder und Jugendlichen die Werte der Älteren 1:1 übernehmen. Die weitverbreitete Auffassung von „Wertevermittlung“ als Werteübertragung oder Wertevorgabe ist daher weder theoretisch noch empirisch haltbar. Es ist nicht möglich, Werte wie Fachwissen zu vermitteln – eine bloße Wissensvermittlung über Werte führt nicht zur Wertebildung des/der Adressat(In)en und kann nicht mit ihr gleichgesetzt werden. Insofern wird in Abgrenzung von „Wertevermittlung“ der Begriff „Wertebildung“ verwendet.

Schubarth⁴⁴ definiert den Begriff der Wertebildung, in Anlehnung an den Sozialisationsbegriff, als einen Prozess der Entstehung und Entwicklung von Werten bzw. Werthaltungen im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung. „Wertebildung betont im Unterschied zu „Wertevermittlung“ und „Werteerziehung“ den aktiven Anteil des Individuums bei der

⁴² vgl. Keller 2001, S. 112

⁴³ vgl. Schubarth 2010, S. 28

⁴⁴ vgl. Schubarth 2010, S. 28

Auseinandersetzung mit der Umwelt und deren vielfältigen, z.T. widersprüchlichen Wertangeboten.“⁴⁵

Folgende Dimensionen der Wertebildung werden dargelegt:

Unter Bezugnahme auf einen emanzipatorischen, erweiterten Bildungsbegriff stellt die Wertebildung einen zentralen Teil der Bildung dar. Sie vollzieht sich besonders im alltäglichen Erleben von Werten und deren Reflektion, sowie bei Interaktionen zwischen dem Individuum und der Umwelt.

Darüber hinaus konstatiert Wertebildung die aktive Rolle des Subjekts, denn Wertebildung bedeutet Werteaneignung. Wertebildung besitzt dabei einen Prozesscharakter der Herausbildung und Entwicklung von Werten über das gesamte Leben hinweg, wobei der Kindheits- und Jugendphase eine besondere Bedeutung zukommt. Sie verweist auf die Möglichkeit und vor allem auf die Notwendigkeit pädagogische Angebote zur Wertebildung für Kinder und Jugendliche zu schaffen, mit dem Ziel der Aneignung moralischer Werthaltungen und des Erlernens moralischer Werturteilsfähigkeit.⁴⁶

1.5 Wertebildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen

Wie einführend deutlich wurde, stehen vor allem die Wertedebatte in Bezug auf Kinder und Jugendliche, sowie deren Partizipation im Fokus der Öffentlichkeit. Damit einhergehend werden die pädagogisch zu bearbeitenden Erziehungs-, Werte- und Demokratiedefizite kritisiert. Auch in pädagogischen Fachdiskussionen werden die Begriffe Wertebildung und Partizipation häufig verwendet und in einen Zusammenhang gesetzt. Im Folgenden wird sich aus einer eher empirischen Sicht heraus mit der Wertebildung und Partizipation heranwachsender Menschen beschäftigt. Hierzu soll zunächst eine theoretisch-konzeptionelle Einordnung von die Partizipation und Wertebildung stattfinden, um die Schnittstellen beider herauszustellen.⁴⁷

Die Pädagogik, Soziologie und Philosophie beschäftigen sich seit Langem mit der Wertethematik. Demnach sind die Zustimmung zu und der Wandel von Werten, die auch unter Stichworten wie Wertevorstellungen, Werteorientierungen, Wertewandel und –verlust oder Wichtigkeit von Lebenszielen untersucht und diskutiert werden, relativ gut empirisch erforscht und theoretisch untersetzt. Einfacher gesagt werden auf Grundlage empirischer Befunde die Auflösung eines deutlichen Wertehimmels, die Änderung in der

⁴⁵ Schubarth 2010, S. 28

⁴⁶ vgl. Schubarth 2010, S. 28

⁴⁷ vgl. Speck 2010, S. 61

Zustimmung von Werten, ein Nebeneinander unterschiedlicher Werte und unterschiedlicher Wertetypen belegt. Diese Befunde werden relativ übereinstimmend als Werteppluralismus, Werteppragmatismus und Wertewandel interpretiert, nicht aber als Werteverfall, wie es häufig in Medien und Politik verlautet wird. Ungeachtet des vergleichsweise guten Forschungsstandes, liegen kaum Befunde darüber vor, inwieweit die bejahten Werte tatsächlich auch handlungsleitend wirken. Daraus ergibt sich bislang eine Grenze der Werteforschung.⁴⁸

Im Mittelpunkt der Pädagogik steht vor allem der Prozess der Wertebildung, also die Erziehung, Vermittlung und Aneignung von Werten. Zu der Frage einer gelingenden Wertebildung liegen derzeit wenig fundierte empirische Informationen vor, jedoch existieren umfangreiche theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und Fundierungen. Unstrittig ist, dass die Wertebildung ein lebenslanger und alltäglicher Prozess ist und die Auseinandersetzung mit Werten hinsichtlich von Globalisierung, Individualisierung und individueller Verunsicherung die Sozialintegration und Identitätsentwicklung von Kindern und Jugendlichen fördern kann. Dabei kann eine gelingende Wertebildung als pädagogische Herausforderung verstanden werden, bei der die Frage nach der bestmöglichen Vermittlung von Werten an die jeweilige Zielgruppe im Mittelpunkt steht. Andererseits geht eine gelingende Wertebildung weitaus über solche Vermittlungstechniken hinaus. Sie ist auf ein wertesesibles, lernförderliches und fehlerfreundliches Umfeld und Setting auf Makroebene, auf das systematische Erfahren und Erleben der Werte im Alltag und in Konfliktsituationen auf Mesoebene, auf reflektierte, authentische und von den Jugendlichen akzeptierte Vorbilder sowie eine individuelle Auseinandersetzung mit und Aneignung von Werten bei den AdressatInnen und Professionellen auf Mikroebene angewiesen. Die reine wissensbasierte Vermittlung von Werten, der bloße Appell an Jugendliche zur Einhaltung dieser und ausschließlichen wertebezogenen Auseinandersetzung in abgegrenzten pädagogischen Settings, führen nicht zum Erfolg und lösen eher Trotzreaktionen bei Kindern und Jugendlichen aus. Gelingende Wertebildung erfordert von den pädagogisch Professionellen und deren AdressatInnen Reflexionen über die eigenen Werte, sowie kritische und offene Auseinandersetzungen über Wertedifferenzen zwischen Professionellen und jungen Menschen. Ebenso erfordert sie eine klare Geltendmachung unerlässlicher Werthaltungen für das gesellschaftliche Miteinander. Alles in Betracht gezogen ist Wertebildung ein komplexer Vermittlungs- und Aneignungsprozess, der kontinuierlich in formellen, nonformellen und informellen Bildungs-

⁴⁸ vgl. Speck 2010, S. 61f.

settings stattfindet und in einer individuellen Auseinandersetzung mit fremden und eigenen Werten subjektiv verarbeitet wird.⁴⁹

Des Weiteren garantiert wertebewusstes Handeln nicht, dass demokratieförderliche Werte vermittelt als auch gelernt werden. Dies kommt besonders dann zum Tragen, wenn der wertebezogene Bezugsrahmen antidemokratisch ist. Insofern sind die zu vermittelnden Werte und die Formen derer Vermittlung systematisch zu hinterfragen und bei Jugendlichen insbesondere die Wertereflexion und Wertekompetenz zu fördern. Besonders wichtig für eine erfolgreiche Wertebildung bei Kindern und Jugendlichen ist es daher, Erfahrungsräume zur Aneignung von Werten zu schaffen. Diese Erfahrungsräume können über Partizipationsangebote geschaffen werden. An dieser Stelle verdeutlicht sich die entscheidende Schnittstelle zwischen Wertebildung und Partizipation. Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist ein Recht zur Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und ein Recht eines/einer vollwertigen Staatsbürger(s)Inn einerseits und andererseits eine Möglichkeit zur Wertebildung. Partizipative Angebote zur Mitgestaltung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung können dabei die Eigenverantwortung, Selbstständigkeit sowie das gesellschaftliche Verantwortungsbewusstsein, die Gemeinschaftsfähigkeit und die Wertebildung von jungen Menschen fördern. Vor diesem Hintergrund wurden in der Praxis mannigfaltige Partizipationsformen institutionalisiert, die zumindest indirekte Möglichkeiten zur Wertebildung darstellen. Der schulische Rahmen bietet hierzu Schülermitverwaltungen, Schulkonferenzen und Projekte. Außerschulisch existieren direkte Partizipationsmöglichkeiten, beispielsweise projektorientierte Formen, repräsentative Formen, offene Formen, die Vertretung in Erwachsenenausschüssen und Kontakte zu PolitikerInnen. Außerdem gibt es indirekte Partizipationsformen wie Kinderbüros und Kinder- und Jugendbeauftragte. Dabei ist auf das jeweilige Niveau der Partizipationsangebote zu achten und zu prüfen, wie die jeweilige Partizipationsmöglichkeit mit Blick auf die Wertebildung zu bewerten ist. Denn Partizipation ist nicht gleich Partizipation. Aus diesem Grund sind eine kritische Analyse der realen Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen und Kindern und eine kritische Betrachtung der Absichten von Partizipationsangeboten unerlässlich. Arnstein entwickelte zu dieser Thematik eine Stufenleiter der Bürgerbeteiligung.⁵⁰ „Übertragen auf die Wertebildung bedeutet das Konzept von Arnstein: Eine Wertebildung wird weniger dort erwartbar sein, wo die Partizipation auf eine Manipulation, Information und Konsultation von Kindern und Jugendlichen hinausläuft und stärker dort, wo die Partizipation auf partnerschaftliche Be-

⁴⁹ vgl. Speck 2010, S. 62f.

⁵⁰ vgl. Speck 2010, S. 63f.

ziehungen, eine Verantwortungsübergabe oder gar eine vollständige Selbstbestimmung abzielt. Die Einräumung von realen Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen kann als Gradmesser dafür gewertet werden, ob die Wertebildung ernst gemeint ist oder lediglich einer symbolischen Reaktion in Zeiten von Ungewissheiten, einer parteipolitisch instrumentalisierten Positionierung oder einer Stigmatisierung von Jugend und Jugendgruppen dienen soll.⁵¹

1.6 Wertewandel in der Gesellschaft

Da nicht nur die Medien von Wertewandel und Wertezerfall reden, sondern die Begriffe auch hier Erwähnung fanden, soll im Folgenden ein kleiner Exkurs stattfinden. Wie bereits erwähnt, bestätigen ForscherInnen einen Wertewandel, nicht aber einen Wertezerfall.⁵²

Schubarth⁵³ versteht unter Wertewandel die Veränderung von individuellen Wertorientierungen und soziokulturellen Werten und Wertesystemen auf einen bestimmten Zeitraum gesehen. Infolge des Wohlstandswachstums werden Selbstentfaltungswerte wie Autonomie, Selbstverwirklichung, Genuss und Partizipation als höher und wichtiger bewertet als Pflicht- und Akzeptanzwerte, wie Treue, Disziplin, Sicherheit, Pflichterfüllung und Leistung. Inglehard sprach 1977, angeknüpft an die Maslowsche Bedürfnispyramide, von einer eindimensionalen Entwicklung materialistischer und postmaterialistischer Werte. Im Gegensatz dazu kann Klages (2001) eine Wertesynthese, also eine Koexistenz gegensätzlicher Werte nachweisen. Gemeint sind beispielsweise das Nebeneinander von modernen Entfaltungswerten und traditionellen Pflichtwerten. Dieser Wertewandel wirkt sich auf vielerlei Lebensbereiche, beispielsweise auf Lebensziele, -stile, Konsum, Bildung, Erziehung, Geschlechterverhältnis, Freizeit, Politik, Religion usw., aus. Darüber hinaus werden bisher geltende Werte nicht einfach übernommen, sondern kritisch hinterfragt und demnach in Selbstbestimmung angeeignet oder nicht.

Der Wertewandel ist insbesondere im Hinblick auf Jugendliche erforscht. Die junge Generation von heute verfügt über ein recht stabiles Wertesystem. An erster Stelle der Wertehierarchie steht sowohl bei jungen Menschen, als auch bei älteren Generationen die private Harmonie, bezogen auf Familie, Partnerschaft und Freundeskreis. Ihr folgt die persönliche Profilierung, also Unabhängigkeit, Individualität und Kreativität, sowie

⁵¹ Speck 2010, S. 64f.

⁵² vgl. Speck 2010, S. 62

⁵³ vgl. Schubarth 2010, S. 25

die Akzeptanz gesellschaftlicher Regeln wie Fleiß, Ehrgeiz und Sicherheit (Sekundärtugenden). Für Jung und Alt sind dabei Tradition und Konformität als auch politisches Engagement von geringerer Bedeutung. Im Vergleich dazu betonen Jugendliche stärker ihre materiellen Bedürfnisse nach einem hohen Lebensstandard und ihren Hedonismus (das Leben genießen). Die heutige Jugend wird auch als eine „pragmatische Generation“ bezeichnet, die optimistisch ihren Weg verfolgt und trotz oder auch gerade wegen der unsicheren Zukunft versucht, sich den schwieriger werdenden Verhältnissen anzupassen. Die Bezeichnung „Generation von Egotaktikern“ findet demnach durchaus ihre Berechtigung. Nach Schubarth ist eine egotaktische Grundeinstellung, welche die Umwelt nach eigenen Interessen auskundschaftet und entsprechende Anpassungs- und Bewältigungsstrategien entwickelt, die radikale Antwort auf ein Leben in unsicheren Zeiten. Daneben ist die heutige Jugendgeneration infolge gesellschaftlicher Spaltungstendenzen durch beträchtliche Ausdifferenzierungen gekennzeichnet.⁵⁴ „Gesellschaftlicher Wertepluralismus hat Pluralität der Werthaltungen zur Folge.“⁵⁵ Damit einher gehen auch unterschiedliche Wertetypen - IdealistInnen, MaterialistInnen, Resignierte, KonventionalistInnen und aktive RealistInnen. Am zunehmend wachsenden Anteil der aktiven RealistInnen, welche die „Wertesynthese“ am deutlichsten verkörpern, sieht Klages seine „Wertesynthese“ als Leitlinie des Wertewandels bestätigt. Seiner Meinung nach laufe der Wertewandel von selbst in die richtige Richtung, daher sei eine Rückkehr zu „alten“ Werten nicht nötig und würde vielmehr kontraproduktive Wirkungen mit sich bringen.⁵⁶

Im Hinblick auf die Ausdifferenzierung von Jugend ist letztlich noch auf die problematische Tendenz zu „kultureller Verflachung“ und „Konsumismus“, vor allem bei männlichen, bildungsfernen Jugendlichen, hinzuweisen. Der wachsende Einfluss einer Erlebnis- und Konsumgesellschaft wird als Ursache, vor allem durch die stetige Präsenz von Werbung und elektronischen Medien, angenommen. Über „Konsumismus“ wird scheinbar der Versuch unternommen, die mangelnde gesellschaftliche Integration zu kompensieren.⁵⁷ „Angesichts der selektiven Wirkung des deutschen Bildungssystems und der Tatsache, dass Jugendliche die gesellschaftlichen Spielregeln eher zweckrational auslegen, ist dies ein bedenklicher Befund. In diesem Zusammenhang sind auch die von

⁵⁴ vgl. Schubarth 2010, S. 25f.

⁵⁵ Schubarth 2010, S. 26

⁵⁶ vgl. Schubarth 2010, S. 26f.

⁵⁷ vgl. Schubarth 2010, S. 27

einer kleinen Minderheit ausgehenden z.T. beträchtlichen sozialen Belastungen infolge von Aggression, Gewalt, Mobbing oder (Rechts-)Extremismus zu sehen.“⁵⁸

Zusammenfassend zeigt die Forschung hinsichtlich des Wertwandels jedoch, dass es für einen angenommenen und häufig publizierten „Werteverfall“ unter Jugendlichen keine empirischen Belege gibt. Im Gegenteil: Jugendlichen ist vieles wichtig, sie besitzen einen breiten „Werteraum“, in dem sehr unterschiedliche Werte miteinander vereinbar sind. Trotzdem steht die Frage im Raum, welche langfristigen Folgen sich aus diesem „Wertpluralismus“ ergeben und ob sich die zum Teil in der Jugend beobachtbare Tendenz zu „kultureller Verflachung“ und „Konsumismus“ weiter ausbreitet. Darüber hinaus kommt der Frage nach Folgekosten von Wertekonflikten und Wertdilemmata eine besondere Bedeutung zu, wenn beispielsweise Beruf und Familie, Kind und Karriere oder Erfolg und Lebensgenuss gleich wichtig sind. Diese „Wertesynthese“ einer „pragmatischen Generation“ stellt an das „Wertemanagement“ jedes Einzelnen sowie an den Wertediskurs einer Gesellschaft erhöhte Anforderungen.⁵⁹

Laut Standop⁶⁰ ist der Wertewandel ebenso in einem Mehrebenenansatz zu erklären. Die Ursachen für den Wertewandel sind sowohl in langfristig wirkenden Auslösern, als auch in Katalysatoren und unmittelbaren Gründen zu suchen. Als Hauptursache des Wertewandels werden die gesellschaftliche Modernisierung und ihr zunehmender Bedarf an individualistisch gelagerten Selbstentfaltungsorientierungen betrachtet. Der spontane Wandel, der für Gesellschaften charakteristisch ist, die sich modernisieren, zeigt sich ebenfalls im Wertewandel. Es wird als subjektive Veränderung wahrgenommen.

2 Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit etablierte sich im letzten Jahrhundert als eigenständiges Arbeitsfeld an der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe. Die am Ort Schule stattfindende pädagogische Arbeit besitzt vielversprechende Potentiale hinsichtlich der Werteerziehung und Wertebildung von SchülerInnen, da die Schule als Sozialisationsinstanz bei der Entwicklung eines Werteverständnisses und von Werthaltungen eine bedeutende Rolle spielt.

⁵⁸ Schubarth 2010, S. 27

⁵⁹ vgl. Schubarth 2010, S. 27

⁶⁰ vgl. Standop 2005, S. 25

2.1 Definition

Für das sozialpädagogische Arbeitsfeld der Schule ist der Begriff „Schulsozialarbeit“ weitgehend bekannt.

1966 führte Maas den Begriff „School Social Work“ ein, den Abels im Jahre 1971 mit dem deutschen Wort „Schulsozialarbeit“ aufgriff. Seither ist dieser Begriff deutschlandweit gebräuchlich. Zwar werden nebenher – nicht zuletzt durch fehlende Erwähnung der Schulsozialarbeit im Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII / KJHG) – auch andere Äußerungen (wie z.B. „Sozialarbeit in der Schule“, „schulbezogene Jugendsozialarbeit“, „schulalltagsorientierte Sozialpädagogik“ und „sozialpädagogisches Handeln in der Schule“) verwendet, dennoch dominiert der Begriff „Schulsozialarbeit“ die Diskussionen.⁶¹

Im Laufe der Jahre ergab sich in der Fachwelt ein überwiegend einheitliches Verständnis in Bezug auf Definition, Ziele, Methoden und Zielgruppen der Schulsozialarbeit.

So definiert Speck⁶² Schulsozialarbeit umfassend als „ein Angebot der Jugendhilfe [...], bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen.“

Ludewig/Paar⁶³ beschreiben Schulsozialarbeit als infrastrukturelles Element in der Schule, welche eine wichtige Sozialisationsinstanz für junge Menschen darstellt. Schulsozialarbeit findet ihren Platz dort, wo sozialpädagogische Kompetenzen erforderlich sind, soziale Ausgrenzungen drohen oder bestehen, psychosoziale Belastungen das Lernen unmöglichen machen, die Entwicklung von sozialen Kompetenzen und eines entwicklungsfördernden Schulklimas Unterstützung bedürfen und personenorientierte Hilfen beim Übergang von Schule in Ausbildung und Beschäftigung nötig sind.

Laut Seithe⁶⁴ umfasst sie den Zusammenhang der sozialpädagogischen Tätigkeiten im Kontext öffentlichen Schulwesens und ist darüber hinaus als integraler Bestandteil der

⁶¹ vgl. Speck 2009, S. 27

⁶² Speck 2006, S. 23

⁶³ vgl. Ludewig/Paar zit. nach Speck 2009, S. 33

⁶⁴ vgl. Seithe zit. nach Speck 2009, S. 33

Jugendarbeit besonders geeignet, Intervention und Prävention miteinander zu verbinden.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass Schulsozialarbeit die Handlungsansätze, Methoden und Ziele der Jugendhilfe in Zusammenarbeit mit dem Schul- und Bildungssystem realisiert und dabei intervenierende und präventive Methoden der Sozialen Arbeit auf die unterschiedlichen Anforderungen und Bedürfnisse der AdressatInnen der Schulsozialarbeit anwendet.

2.2 Rechtliche Grundlagen

Für die allgemeine Institutionalisierung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule, in diesem Sinne auch der Schulsozialarbeit, sind auf schulrechtlicher Ebene zunächst die Schulgesetze der einzelnen Länder relevant. Im folgenden Verlauf handelt es sich um das Schulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern. Schulgesetze unterscheiden sich zwischen allgemeinen Zusammenarbeitsklauseln mit anderen Behörden, präzisierenden Zusammenarbeitsklauseln, Regelungen zum Abschluss von Vereinbarungen zwischen Schule und Jugendhilfe, einer ausdrücklichen Erwähnung der Jugendhilfe als Kooperationspartner für die Öffnung von Schule sowie klaren Aufträgen zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe. Diese schulgesetzlichen Regelungen sollen die Kooperation von Jugendhilfe und dem Bildungsträger Schule absichern, fördern und stabilisieren.⁶⁵

Nebenher stellt das SGB VIII eine bedeutende Rechtsgrundlage für die Leistungen der Jugendhilfe in der Schule dar. Es ist jedoch vorweg zu nehmen, dass die Schulsozialarbeit in keinem Paragraphen des SGB VIII explizit erwähnt wird. Somit bleibt strittig, ob das SGB VIII eine ausreichende rechtliche Grundlage für die Schulsozialarbeit bildet.⁶⁶

Folgende Paragraphen des Schulgesetzes des Landes Mecklenburg-Vorpommern sind für die Schulsozialarbeit bedeutsam:

1. *§ 34 Anspruch auf sozialpädagogische Förderung / § 35 Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf:*

⁶⁵ vgl. Speck 2009, S. 55f.

⁶⁶ vgl. Speck 2009, S. 55f.

Der Anspruch auf sonderpädagogische und damit sozialpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen ergibt sich auf den §§ 34 und 35. SchülerInnen, die zur Entwicklung ihrer geistigen, seelischen, kommunikativen und sozialen Fähigkeiten Hilfe bedürfen, haben einen Anspruch auf diese Sonderförderung. Dabei sollen SchülerInnen mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam unterrichtet werden.

2. *§ 40 Öffnung der Schule:*

Die Öffnung der Schulen gegenüber ihrem sozialen und gesellschaftlichen Umfeld soll gemäß § 40 gefördert werden. Gemeint sind Kooperationen der Schulen mit anderen Institutionen, außerschulischen Einrichtungen, Vereinen, Betrieben und nicht zuletzt der Jugendhilfe.

3. *§ 59 Sozialpädagogische Beratung:*

Gemäß § 59 sollen SchülerInnen und Erziehungsberichtigte mit Hilfe sozialpädagogischer Beratung bei der Überwindung von Erziehungsproblemen, Lernschwierigkeiten und dem Übergang von der Schule ins Berufsleben unterstützt werden.

4. *§ 59a Kooperative Erziehungs- und Bildungsangebote:*

Es ist möglich, kooperative Erziehungs- und Bildungsangebote im Einvernehmen mit den örtlichen Trägern der Jugendhilfe an Schulen zu installieren. Diese Zusammenarbeit bedarf des Beschlusses der Schulkonferenz und der Vereinbarung zwischen Schule, Schulträger und Träger der Jugendhilfe.⁶⁷

Das SGB VIII bildet folgende Grundlagen für die Schulsozialarbeit:

1. *§ 1 Abs. 3 SGB VIII Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe:*

Dieser Paragraph führt die Ziele der Kinder- und Jugendhilfe auf. Diese beinhalten die Förderung der jungen Menschen, den Abbau von Benachteiligungen, die Erziehungsberatung für Erziehungsberechtigte und den Kinder- und Jugendschutz. Die Kinder- und Jugendhilfe soll positive Lebensbedingungen für junge Menschen und ihre Familien, als auch eine kinder- und familienfreundliche Umwelt schaffen und erhalten.

2. *§ 80 SGB VIII Jugendhilfeplanung / § 81 Strukturelle Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen:*

⁶⁷ vgl. Ministerium für Inneres und Europa Mecklenburg-Vorpommern 2017 (Internetquelle)

In diesen beiden Paragraphen des SGB VIII werden Aussagen zur Jugendhilfeplanung und der Zusammenarbeit der Jugendhilfe mit anderen Institutionen getroffen. Die Schulsozialarbeit wird aber auch in diesen Paragraphen nicht ausdrücklich erwähnt. Jedoch verweist § 80 SGB VIII darauf, dass mittels Abstimmung der Jugendhilfeplanung und anderen örtlichen und überörtlichen Planungen, den Interessen und Bedürfnissen der jungen Menschen und ihrer Familien entsprochen werden soll. Übertragen auf die Schulsozialarbeit kann dies als Abstimmungsgebot zwischen Jugendhilfe- und Schulentwicklungsplanung verstanden werden.

§ 81 SGB VIII verpflichtet die Träger der öffentlichen Jugendhilfe darüber hinaus zur Kooperation mit den Schulen, sowie der Schulverwaltung.

1. *§ 11 SGB VIII Jugendarbeit:*

Alle jungen Menschen haben einen Anspruch auf Förderung ihrer Entwicklung, welche durch Angebote der Jugendarbeit sichergestellt werden soll. In Hinblick auf die Schulsozialarbeit ist vor allem § 11 Abs. 3 Nr. 3 SGB VIII relevant, welcher die arbeitswelt-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit zu den Schwerpunkten dieser zählt.

2. *§ 13 SGB VIII Jugendsozialarbeit:*

Gemäß § 13 SGB VIII sollen jungen Menschen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die sie hinsichtlich ihrer schulischen und beruflichen Ausbildung, ihrer Eingliederung in die Arbeitswelt und ihrer sozialen Interaktion fördern. Dieser Paragraph bezieht sich hauptsächlich auf Kinder und Jugendliche, die mit sozialen Benachteiligungen und individuellen Beeinträchtigungen zu kämpfen haben.⁶⁸

2.3 Zielgruppen und Ziele

Wie soeben ersichtlich wurde, gehören alle Kinder und Jugendlichen, unter besonderer Beachtung der Benachteiligung und Beeinträchtigung, zu den Zielgruppen der Schulsozialarbeit. Aber auch Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte zählen zu den AdressatInnen.⁶⁹

⁶⁸ vgl. Speck 2009, S. 57f.

⁶⁹ vgl. Speck 2009, S. 52

2.3.1 Besonderheiten der Zielgruppen Kinder und Jugendliche

Um mit einer bestimmten Zielgruppe erfolgreich arbeiten zu können, ist es von großer Bedeutung, sich mit den Besonderheiten und Eigenarten dieser auseinanderzusetzen. Nur wenn eine entsprechende Kenntnis über die Individualitäten des Menschen gegenüber gegeben ist, kann adäquat auf seine Probleme und Bedürfnisse eingegangen werden.

Besonderheiten der Kinder im Grundschulalter

Kinder im Grundschulalter befinden sich in einer neuen und ausgesprochen wichtigen Entwicklungsphase. Der Übergang vom Kindergarten zur Schule ist geschafft und es werden täglich grundlegende Fertigkeiten und Fähigkeiten erworben, die für sie selbst und den Umgang mit ihrer Umwelt essentiell sind. In dieser Zeit eignen sich die Kinder vielseitige und bedeutende Verhaltensweisen an. So prägt sich beispielsweise das Geschlechtsbewusstsein zunehmend aus. Mädchen spielen vorrangig mit Mädchen und ihre Vorhaben und Pläne orientieren sich an denen eines Mädchens. Im Umkehrschluss gilt das Gleiche für Jungs. Über mehrere Tage und Stunden hinweg werden gemeinsame Ideen konzentriert geplant, als auch organisiert und durchgeführt. Misserfolge werden gemeinsam durchgestanden und Erfolge gefeiert. Neben dem Geschlechtsbewusstsein perfektioniert sich auch die verbale Kommunikation, welche eine Grundvoraussetzung für größere spielerische Vorhaben ist. Kinder mit Sprachproblemen fallen jetzt deutlicher auf. Auf Grund ihres Defizits erleben sie Ausgrenzungen von alterstypischen Aktivitäten. Jedoch erweitern sich im Umgang mit ihren MitschülerInnen auch die Sozialkompetenzen der Kinder, sodass einige von ihnen die Dolmetscher- bzw. Vermittlerrolle übernehmen und dies unter Umständen erfolgreicher und integrativer bewerkstelligen, als es Erwachsene können. Darüber hinaus sind Kinder dieser Altersgruppe zunehmend wettbewerbsorientiert – der Konfrontation mit Leistung wird eine besondere Bedeutung zugemessen. Die Kinder vergleichen sich und eifern anfangs aus Spaß, beispielsweise um eine Wette. Jedoch wird aus Spaß schnell Ernst und die Kinder finden sich in einer Konkurrenzsituation wieder. Junge Menschen, die zu oft verlieren, resignieren und laufen Gefahr, sich nicht mehr anzustrengen, um solch frustrierenden Situationen aus dem Weg zu gehen.⁷⁰ „Zu krampfhafter Ehrgeiz isoliert die Einzelkämpfer.“⁷¹

⁷⁰ vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2017 (Internetquelle)

⁷¹ Haug-Schnabel/Bensel 2017 (Internetquelle)

Emotionen wie Aggressionen, Frust und Enttäuschung werden nicht mehr nur erlebt, sondern auch im Spiel umgesetzt. Spielerische Aggressionen kann man schon bei jüngeren Kindern beobachten, doch können Grundschulkinder das Drohen, Brüllen, Verteidigen, Kämpfen, Angreifen und Verfolgen bewusst von Spiel und Ernst unterscheiden und die dabei herrschenden Regeln beachten. Dies ist besonders bedeutend für Konfliktbeseitigungen, Gruppenstabilisierungen und für Kontaktaufnahmen.⁷²

Dies sind nur einige der Entwicklungsaspekte dieser Zielgruppe. Grundsätzlich ist zu sagen, dass sich sowohl die geistigen als auch die sozialen Fähigkeiten zunehmend entwickeln. Neben dem spielerischen Erproben der Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen und dem Wettbewerbsdrang, erlangen die Einhaltung gemeinsam aufgestellter Regeln und das Empfinden moralischer Prinzipien, vor allem Gerechtigkeit und Gleichheit, einen zunehmend ausgeprägten Stellenwert.⁷³

Besonderheiten Jugendlicher in der Adoleszenz

Jugendliche in der Adoleszenz befinden sich inmitten von Sozialisationsprozessen. Sozialisation wird als ein zentraler Prozess gesehen, in dem ein Individuum zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit reift und sich im Laufe des Lebens mit den Bedingungen der Umwelt auseinandersetzt und weiterentwickelt.⁷⁴ Im Mittelpunkt steht dabei das wechselseitig beeinflussende Verhältnis von Gesellschaft und Individuum.⁷⁵ Sozialisationsprozesse beschreiben demnach die lebenslange Aneignung und aktive Auseinandersetzung mit persönlichen Anlagen, gemeint sind hier vor allem psychische und körperliche Eigenschaften, welche die individuelle innere Realität bilden und der sozialen Umwelt, welche die äußere Realität konstruiert. Sozialisation wird also nicht allein auf die Anpassung an Realität reduziert⁷⁶ und in zwei Dimensionen unterschieden.⁷⁷

Einerseits sollen durch sie Gesellschaften über mehrere Generationen hinaus mit ihren Traditionsbeständen aufrecht erhalten, also reproduziert und transformiert werden. Zum

⁷² vgl. Haug-Schnabel/Bensel 2017 (Internetquelle)

⁷³ vgl. Zentrum Bayern Familie und Soziales/Bayrisches Landesjugendamt 2017 (Internetquelle)

⁷⁴ vgl. Klotter 2007, S. 25f.

⁷⁵ vgl. Ecarius u.a. 2011, S. 9

⁷⁶ vgl. Klotter 2007, S. 26

⁷⁷ vgl. Ecarius u.a. 2011, S. 9

anderen soll Sozialisation, wie eben beschrieben, die Handlungsfähigkeit des Individuums bewirken.⁷⁸

Jedoch kann man Sozialisationsprozesse nicht unabhängig von Lebenslauf und Lebensphase des Individuums untersuchen. Persönlichkeits- und Gesellschaftsentwicklungen finden zwar das gesamte Leben über hinweg, in ständiger Wechselwirkung statt, jedoch weisen Kindheit und Jugend, Erwachsenenalter und höheres Alter gravierende Unterschiede auf. Besonders interessant und komplex ist dabei die Sozialisationsproblematik der Jugend, da der Interaktionsprozess zwischen Individuum und Gesellschaft in dieser Phase eine einzigartige Komplexität erreicht.⁷⁹

Jugendliche unterliegen Entwicklungsaufgaben, die sie erfolgreich bewältigen müssen, um eine gesellschaftliche Integration und eine persönliche Identitätsentwicklung zu garantieren. Diese reichen von der Herausbildung einer Geschlechtsidentität, über die persönliche Auseinandersetzung mit dem eigenen, sich verändernden Körper bis hin zum Aufbau intimer Beziehungen, der Ablösung von den Eltern und der Bewältigung von Stresssituationen im Alltag. All diese jugendlichen Entwicklungsaufgaben stehen in Wechselbeziehung zueinander und gehen ineinander über. Gelingt die erfolgreiche Aufgabenbewältigung nicht, so kann es zum Entwicklungsstress kommen.⁸⁰

Fehlt es Jugendlichen an sozialen, psychischen und materiellen Ressourcen, als auch an Schutzfaktoren in dieser prägenden Lebensphase, so können als Folge Entwicklungsprobleme bzw. problematische Bewältigungsversuche auftreten. Hier wird deutlich, dass projektiven Ressourcen eine hohe Relevanz zukommt.⁸¹

2.3.2 Ziele

Zusammenfassend betrachtet ergeben sich für die einzelnen Zielgruppen unterschiedliche Ziele der Schulsozialarbeit. Die zentralste Zielgruppe einer lebensweltorientierten und modernen Schulsozialarbeit sind wie bereits erwähnt zunächst alle Kinder und Jugendlichen. Die Schulsozialarbeit soll hier mittels intervenierender und präventiver Angebote die gelingende Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen, deren soziale Kompetenz, beispielsweise Engagement, sowie deren schulische und außerschulische Lebensbewältigung bei Entwicklungsaufgaben und akuten Problemen und Konflikten fördern. Um dies zu realisieren kommen niedrighschwellige und attraktive

⁷⁸ vgl. Ecarius u.a. 2011, S. 9

⁷⁹ vgl. Ecarius u.a. 2011, S. 9

⁸⁰ vgl. Ecarius u.a. 2011, S. 239

⁸¹ vgl. Ecarius u.a. 2011, S. 240

Kontakt-, Gesprächs- und Freizeitangebote, gezielte Einzelfallberatung und -begleitung, sowie gruppen- und projektbezogene Angebote in Betracht. Dabei ist auf eine transparente Rollenklärung zwischen allen schulisch Beteiligten und auf eine Wahrung des Vertrauensverhältnisses bei den SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen zu achten. Besondere Berücksichtigung sollte den benachteiligten oder beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen zukommen, wenn auch nicht ausschließlich. Die erfolgreiche Unterstützung und Förderung dieser jungen Menschen kann daher als ein Erfolgskriterium der Schulsozialarbeit angesehen werden.⁸²

Neben den Kindern und Jugendlichen gelten die LehrerInnen als Zielgruppe und KooperationspartnerInnen der Schulsozialarbeit. Diese soll LehrerInnen für die Lebenswelten und Sichtweisen junger Kinder und Jugendlicher und sozialpädagogische Fragestellungen sensibilisieren. Daneben sollen die Lehrkräfte über konkrete Unterstützungsmöglichkeiten und KooperationspartnerInnen sozialer Einrichtungen und Dienste vor Ort informiert, sowie zu sozialpädagogischen Sachverhalten, wie Elternarbeit und Präventionskonzepten, beraten und fortgebildet werden. Zur Verringerung und Bewältigung akuter Probleme von SchülerInnen und Klassen, soll Schulsozialarbeit den LehrerInnen konkrete fachliche Anregungen bieten und letztlich als VermittlerIn und BeraterIn bei Konflikten zwischen Lehrerschaft und SchülerInnen agieren. All dies kann mit Hilfe von Informationsblättern, Aushängen, persönlichen Gesprächen und mündlichen Informationen in Lehrerkonferenzen an die Lehrkräfte herangetragen werden und in gemeinsame Projekte, Angebote und Hilfeplangespräche eingebunden werden.⁸³

Zuletzt gehören die Erziehungsberechtigten zu den AdressatInnen der Schulsozialarbeit. Die Förderung und Unterstützung der jungen Menschen ist oft nur dann erfolgreich, wenn auch die Eltern in die sozialpädagogische Arbeit eingebunden und demnach als relevante Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen verstanden werden. Im Rahmen der Schulsozialarbeit sollen Erziehungsberechtigte daher bei Erziehungsproblemen und –fragen, sowie Fragen des Kinder- und Jugendschutzes beraten und unterstützt werden, eine Vermittlung und Unterstützung bei Konflikten mit den LehrerInnen und ihren Kindern erhalten, als auch über Hilfsangebote, soziale Einrichtungen und explizite AnsprechpartnerInnen vor Ort informiert werden. Eine offensive Ansprache und Werbung für die entsprechenden Angebote der Schulsozialarbeit, beispielsweise durch Elternsprechstunden, Elternabende, Elternsprechtage und LehrerInnenkontakte, sind erforderlich für die Arbeit mit den Erziehungsberechtigten. Eine gute Möglichkeit zum

⁸² vgl. Speck 2009, S. 53

⁸³ vgl. Speck 2009, S. 53f.

Kontaktaufbau stellen aber auch Elternbesuche, Elterncafés und gemeinsame Feiern an der Schule dar.⁸⁴

2.4 Aufgabenfelder und Methoden

Die Aufgabenfelder der Schulsozialarbeit ergeben sich laut Krüger⁸⁵ aus den folgenden Aufgaben und Arbeitsbereichen der Jugendhilfe.

Kinder- und Jugendarbeit

Diese bezieht sich auf den Ort Schule und ihr Umfeld (Gemeinwesen) und beinhaltet als Aufgaben Jugendberatung, Stadtteilarbeit, Bildungs-, Kultur- und Freizeitangebote, Früh- und Nachmittagbetreuung, Klassenfahrtsbetreuung und Begleitung von Exkursionen, sowie Jugendarbeit in Form von Projektwochen und Arbeitsgemeinschaften.

Schulbezogene Jugendsozialarbeit

Sie vollzieht sich in Form von schulbezogenen Hilfen für benachteiligte und beeinträchtigte Kinder und Jugendliche, Beratung bei individuellen schulischen und privaten Problemen und Beratung von LehrerInnen und Erziehungsberechtigten im Umgang mit auffälligen und problematischen SchülerInnen. Örtlich und Zeitlich findet sie in Sprechstunden, Konferenzen, nachunterrichtlichen Zusammenkünften einzelner Lerngruppen und bei Hausbesuchen statt.

Jugendberufshilfe im Übergang von Schule und Beruf

Neben Hilfen, Beratungen und Unterstützungen zur Berufsorientierung und –findung, realisiert sich die Jugendberufshilfe durch Vermittlungshilfen und Bewerbungstraining und organisiert sich durch Informationsveranstaltungen, Begleitungen, Exkursionen, Vor- und Nachbereitung von Praktika, als auch in Form von einzelfall- oder gruppenbezogener Beratung.

Kinder- und Jugendschutz

Dieser beinhaltet die Beratung von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern, sowie die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt. Auch er organisiert sich durch Informationsver-

⁸⁴ vgl. Speck 2009, S. 54

⁸⁵ vgl. Krüger 2008, S. 158

anstaltungen und Sprechstunden, aber auch durch Mitteilungen an die zuständigen Stellen wie das Jugendamt, das Familiengericht und die Polizei.

Schaffung positiver Lebensbedingungen

Gemeint sind die Lebensbedingungen junger Heranwachsender in der Schule und im Gemeinwesen. Diese Aufgabe wird auch als Querschnittsaufgabe in der Beeinflussung der Schule und ihres Einzugsgebietes als Gemeinwesen mit den Methoden der Gemeinwesenarbeit angesehen. Genauer äußert sich die Durchführung in der Öffnung der Schule und der Gestaltung des Schullebens. Die Schule wird auch als soziokulturelles Zentrum ihres Einzugsbereiches betrachtet.

Veranlassung eigener Angebote, die über Jugendhilfe und Schule hinausgehen

Letztlich richten sich die Veranlassung und Durchführung eigener Angebote an Schüle- rInnen, Lehrkräfte und Eltern und beziehen sich beispielweise auf inhaltliche Felder des SGB II und SGB XII (Schulden, Behinderung usw.). Sie können aber auch von allge- meinem soziokulturellem Interesse sein.

In seiner Gesamtheit betrachtet hat Schulsozialarbeit die Aufgabe, eigenständige An- gebote in den genannten Bereichen sicher zu stellen, Dritte zum Handeln anzuregen als auch mit anderen Institutionen, die bereits nutzbare Angebote unterbreiten, zusammen- zuarbeiten.⁸⁶

Betrachtet man die Methoden der Schulsozialarbeit so wird deutlich, dass es keine spe- ziellen Methoden dieser gibt. Schulsozialarbeit verfügt indes über dieselben Methoden wie die systematisch übergeordnete Soziale Arbeit. Diese Methoden werden lediglich den Anforderungen und Zielgruppen der Schulsozialarbeit angepasst. Da neben den herkömmlichen Methoden der Sozialen Arbeit, die sich mit der Arbeit direkt an die Klien- tInnen wenden, wie Soziale Gruppenarbeit, Einzelfallhilfe und Gemeinwesenarbeit, „neuere“ Methoden wie Supervision und Selbstevaluation, die sich nur indirekt auf Kli- entInnen beziehen, an Bedeutung gewinnen, ist das Spektrum an Methoden der Schul- sozialarbeit äußerst vielfältig. Übergreifend beschreibt Speck vier Gruppen von Metho- den in der Schulsozialarbeit.⁸⁷

⁸⁶ vgl. Krüger 2008, S. 158ff.

⁸⁷ vgl. Speck 2009, S. 71f.

1. *Direkte einzelfall- und primärgruppenbezogene Methoden mit direktem Interventionsbezug*, die eine überprüfbarere und gezieltere Intervention zwischen SchulsozialarbeiterInnen und KlientInnen anstreben. Hier finden Einzelfallhilfe, sozialpädagogische und klientenzentrierte Beratung, Case Management, multiperspektivische Fallarbeit, rekonstruktive Sozialarbeit, Mediation oder die Familientherapie Anwendung.
2. *Direkte sekundärgruppen- und sozialraumbezogene Methoden mit direktem Interventionsbezug* fokussieren sich ebenfalls auf eine überprüfbarere und gezieltere Intervention zwischen KlientInnen und SchulsozialarbeiterInnen, mit dem Unterschied, dass diese das Netzwerk der KlientInnen, andere Gruppenmitglieder sowie das Gemeinwesen stärker einbeziehen. Hier kommen beispielsweise die Soziale Gruppenarbeit, soziale Netzwerkarbeit, Gemeinwesenarbeit, Erlebnispädagogik, themenzentrierte Interaktion oder Empowerment zum Einsatz.
3. *Indirekte interventionsbezogene Methoden*, welche der Reflexion der sozialpädagogischen Arbeit und des Arbeitsfeldes und der Verbesserung der Handlungsfähigkeit der SchulsozialarbeiterInnen dienen. Gemeint sind an dieser Stelle vor allem Supervision und Selbstevaluation.
4. *Struktur- und organisationsbezogene Methoden*, welche auf die Planung und Abstimmung von Hilfestrukturen vor einer eigentlichen Intervention abzielen. Es geht um die Bereitstellung und Diskussion entsprechender Rahmenbedingungen für die Schulsozialarbeit. Zu diesen Methoden zählen unter anderem die Jugendhilfeplanung und das Sozialmanagement.⁸⁸

2.5 Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit

Die Fachliteratur diskutiert sehr unterschiedliche Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit. Vor dem Hintergrund, dass Schulsozialarbeit ein Angebot der Jugendhilfe am Ort Schule ist, ist festzuhalten, dass sie nicht von den Grundsätzen und Handlungsprinzipien der Jugendhilfe losgelöst betrachtet werden kann. Daraus ergeben sich Leitmaxime für die Schulsozialarbeit, die man in Grundsätze, allgemeine Handlungsprinzipien und spezielle Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit unterscheidet.⁸⁹

⁸⁸ vgl. Speck 2009, S. 72

⁸⁹ vgl. Speck 2009, S. 74f.

2.5.1 Grundsätze

Angelehnt an die im Kinder- und Jugendhilfegesetz enthalten Grundsätze der Kinder- und Jugendhilfe, ergeben sich folgende Grundsätze für die Schulsozialarbeit:

- eine sozialpädagogische Dienstleistungsorientierung
- eine präventive Ausrichtung
- eine Vielfalt von Inhalten, Arbeitsformen und Methoden
- die Zusammenarbeit und das Abstimmen der Träger über die Angebote
- die Freiwilligkeit der AdressatInnen über die Inanspruchnahme von Leistungen
- die Beteiligung der jungen Heranwachsenden bei allen sie betreffenden Entscheidungen
- ein Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsbeteiligten
- ein Schutz von Sozialdaten und Privatgeheimnissen der KlientInnen
- der Vorrang des Elternrecht
- ein Schutzauftrag der Jugendhilfe und des Staates bei Kindeswohlgefährdungen, als auch
- der Anspruch eines offensiven Handelns.⁹⁰

2.5.2 Allgemeine Handlungsprinzipien

Die allgemeinen Handlungsprinzipien dieses Arbeitsfeldes beziehen sich auf das im achten Jugendbericht vorgestellte Konzept der Lebensweltorientierung in der Jugendhilfe. Es umfasst sechs Strukturmaximen und ist weitgehend als Leitbild der Jugendhilfe anerkannt. Die Strukturmaximen beinhalten die Prävention, die Dezentralisierung bzw. Regionalisierung, die Alltagsorientierung, die Integration-Normalisierung, die Partizipation und die Hilfe und Kontrolle. Übertragen auf die Schulsozialarbeit ergeben sich daraus folgende Konsequenzen für die Maximen.

Folgt man dem Handlungsprinzip der Prävention, muss die Schulsozialarbeit einen präventiven Auftrag erhalten und diesen offensiv übernehmen und darf nicht nur auf die Eingriffe bei Problemen, Konflikten, Auffälligkeiten oder Hilfe in akuten Lebenssituationen beschränkt werden. Dabei leitet sich der präventive Auftrag im Hinblick auf ein modernes Verständnis von Jugendarbeit nicht allein aus der Vermeidung schwieriger oder gefährlicher Situationen ab, sondern umfasst ein Präventionsverständnis, welches auf einen persönlichen Mehrwert sozialpädagogischer Angebote für die AdressatInnen ab-

⁹⁰ vgl. Speck 2009, S. 75

zielt. Dies bedeutet, dass sich SchulsozialarbeiterInnen in Auseinandersetzung und Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper für positive Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen einsetzen, sowie Beratungsangebote, Vernetzungsstrukturen und vorbeugende Hilfen zu entwickeln, die es jungen Heranwachsenden erleichtern, mit herausfordernden Situationen innerhalb und außerhalb der Schule umzugehen. Darüber hinaus ist vor allem die Schaffung von Räumen zur persönlichen Entfaltung für alle Kinder und Jugendlichen von Bedeutung.⁹¹

In Bezug auf die Dezentralisierung und Regionalisierung sind SchulsozialarbeiterInnen dazu angehalten, mit schulischen und außerschulischen Bereichen zusammen zu arbeiten, ihre Angebote in Schule und Region einzubetten und damit zu einer Weiterentwicklung der vorhandenen Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen beizutragen.⁹²

Das Handlungsprinzip der Alltagsorientierung verdeutlicht die Forderung nach einem ganzheitlichen Verständnis und der Zugänglichkeit von Angeboten im Alltag, sowie die Orientierung der Angebote an auf die Lebenssituationen der KlientInnen. Daher sollte die leichte Zugänglichkeit der Angebote sowohl für Kinder und Jugendliche, als auch für Eltern und LehrerInnen in ihrem Alltag gewährleistet sein. Darüber hinaus müssen SchulsozialarbeiterInnen die komplexen sozialen Systeme der unterschiedlichen AdressatInnen in ihrer sozialpädagogischen Arbeit berücksichtigen. Dies beinhaltet unter anderem die Berücksichtigung unterschiedlicher Sichtweisen und Alltagsverständnisse.⁹³

Das Prinzip der Integration-Normalisierung verdeutlicht die Wichtigkeit, sich gegen vorhandene Spezialisierungsversuche, die Schulsozialarbeit auf spezielle Problemgruppen begrenzen und eine Absonderung von bestimmten Jugendlichen vornehmen, zu wenden. Genauer bedeutet das, dass Schulsozialarbeit darauf ausgerichtet sein soll, als Jugendhilfeinstitution am Ort Schule alle jungen Menschen, Eltern und LehrerInnen zu erreichen, nicht „normalen“ Umgangsweisen der Lebensbewältigung und Lebenseinstellungen offen gegenüberzustehen, strukturelle Integrationshemmnisse und unangebrachte Anpassungserwartungen in der Schule zu erkennen und zu thematisieren als auch integrativ zu wirken, ohne eine Anpassung der KlientInnen zu beanspruchen. Schulsozialarbeit darf mit ihrem Leistungen selbst auch nicht ausgrenzend wirken.⁹⁴

Bezogen auf das Handlungsprinzip Partizipation, sollen die AdressatInnen der Schulsozialarbeit als Subjekte ihres Lebens und nicht als passive EmpfängerInnen sozialpäda-

⁹¹ vgl. Speck 2009, S. 75f.

⁹² vgl. Speck 2009, S. 76

⁹³ vgl. Speck 2009, S. 76

⁹⁴ vgl. Speck 2009, S. 77

gogischer Leistungen ernst genommen werden. In diesem Zusammenhang sollen sie aktiv an der Gestaltung und Entwicklung von Angeboten und Hilfen beteiligt werden. Ein Zwang oder eine Pflicht der Teilnahme an Angeboten und Hilfen wirkt sich kontraproduktiv auf den Leistungsprozess aus und verstößt gegen den Partizipationsanspruch der KlientInnen.⁹⁵

Letztlich unterliegt die Schulsozialarbeit dem Handlungsprinzip der Hilfe und Kontrolle. Dieses Prinzip ist von einem widersprüchlichen, öffentlichen Auftrag geprägt, welcher den Schulalltag stetig begleitet. Zum einen sollen die Fachkräfte der Schulsozialarbeit sozialpädagogische Hilfen bereit stellen. Zum anderen unterliegen SchulsozialarbeiterInnen den stetig kontrollierenden Erwartungen der Politik, Gesellschaft und Schule. Gemäß § 8a SGB VIII sind die Fachkräfte der Jugendhilfe sogar dazu verpflichtet, bei gewichtigen Anhaltspunkten das Risiko einer Kindeswohlgefährdung abzuschätzen und gegebenenfalls die Sorgeberechtigten zur Inanspruchnahme von Hilfen anzuhalten und das Jugendamt zu informieren, sofern die angenommenen Hilfen nicht ausreichen.⁹⁶ „Für eine fachkompetente Hilfe ist es wichtig, dass die SchulsozialarbeiterInnen unabhängig arbeiten können und allein der (sozialpädagogischen) Fachlichkeit verpflichtet sind. Zur Begrenzung der Kontrollfunktion von Schulsozialarbeit muss es im Sinne der Lebensweltorientierung – von einer Kindeswohlgefährdung abgesehen – möglich sein, sich den Angeboten der Schulsozialarbeit zu entziehen.“⁹⁷

2.5.3 Spezielle Handlungsprinzipien

Die speziellen Handlungsprinzipien der Schulsozialarbeit leiten sich aus den eben genannten Grundsätzen und allgemeinen Handlungsprinzipien ab. Sie werden von den Fachkräften jedoch explizit hervorgehoben, da ihnen in der alltäglichen Arbeit an der Schnittstelle Jugendhilfe und Schule eine besondere Bedeutung zukommt. Zu nennen sind hier vor allem die verlässliche Präsenz der SchulsozialarbeiterInnen in der Schule, das von Schule eigenständige Jugendhilfeangebot, die niedrigschwellige und präventive Ausrichtung der Angebote, die Umsetzung eines schülerorientierten und anwaltschaftlichen Handelns, die flexible und beteiligungsorientierte Angebotsplanung und – durchführung, die freiwillige Zusammenarbeit und Inanspruchnahme der Angebote durch die AdressatInnen, die ganzheitliche Betrachtung von Lebenslagen und –

⁹⁵ vgl. Speck 2009, S. 77

⁹⁶ vgl. Speck 2009, S. 77f.

⁹⁷ Speck 2009, S. 78

situationen der KlientInnen, die abgestimmte Kooperation mit schulischen und außerschulischen PartnerInnen und letztlich der vertrauliche Umgang mit Daten und Gesprächsinhalten.⁹⁸

Die eben aufgeführten Grundsätze, allgemeinen und speziellen Handlungsprinzipien gelten als Maßstab für das professionelle Handeln der SchulsozialarbeiterInnen. Für deren Nichteinhaltung muss ein wichtiger Grund vorliegen.⁹⁹

3 Möglichkeiten und Grenzen der Schulsozialarbeit bei der Wertebildung von Kindern und Jugendlichen

Der Ruf nach Werten, Wertesozialisierung und Wertebildung nimmt auch im schulischen Kontext immer mehr zu. Doch welche Bedeutung kommt der Sozialerziehung im schulischen Rahmenplan heute zu und wie findet sie statt?

Es steht fest, dass die Vermittlung sozialer Kompetenzen und das soziale Lernen ganz allgemein im Schulalltag in den Hintergrund gerückt ist und stattdessen eine stärkere Fixierung auf das Inhaltliche, sowie abprüfbare Wissen zu verzeichnen ist. Häufig geht die Werteerziehung nicht über die Erziehung zur Pünktlichkeit und Disziplin hinaus, dabei unterliegt die Schule einem klaren Auftrag. Wie dieser aussieht und sich von dem Auftrag der Jugendhilfe abgrenzt, welche Potentiale in der Schulsozialarbeit liegen und an welche Grenzen sie stößt, soll im Folgenden erläutert werden.

3.1 Wertebildung im schulischen Kontext

„Der Auftrag der Schule zur Wertebildung bzw. Werteerziehung ist in den Gesetzen des Bundes und der Länder eindeutig festgeschrieben. Übergreifendes Ziel der Wertebildung ist es, das Erlernen moralischer Werturteilsfähigkeit und die Aneignung moralischer Werthaltungen zu fördern und damit – als allgemeines Bildungs- und Erziehungsziel – junge Menschen zu selbstständigen, mündigen sowie gemeinschaftsfähigen und verantwortungsbewussten Persönlichkeiten zu befähigen.“¹⁰⁰

Dieses Zitat verdeutlicht, dass Schule nicht nur ein Ort zur zielgerichteten Organisation von Lernprozessen ist, sondern die notwendige Befähigung junger Menschen zu auto-

⁹⁸ vgl. Speck 2009, S. 78

⁹⁹ vgl. Speck 2009, S. 78

¹⁰⁰ Schubarth 2013, S. 31

nomen Persönlichkeiten, zur Reflexion und Selbstbestimmung gewährleisten muss. Neben den Meinungen, dass Schule ausschließlich Wissen vermitteln und sich „werteneutral“ verhalten soll, besitzt Schule abgesehen von der Qualifikationsfunktion (Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen) und der Selektionsfunktion (Weitergabe vorherrschender Positionen in der Gesellschaft), eine überaus bedeutende Integrations- und Sozialisationsfunktion. Dies bedeutet, dass die Institution Schule durch Reproduktion von Normen und Werten zur Stabilisierung des politischen Systems beitragen soll. Erschwert wird die Umsetzung des Auftrages zur Wertebildung durch die Tendenz der Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme, durch die mangelnde Unterstützung seitens der Gesellschaft in Anbetracht der Erfüllung ihres Erziehungsauftrages, sowie durch die Fokussierung auf den Unterrichtsauftrag (PISA-Debatte) und der damit einhergehenden Leistungsorientierung. Es ist zu beobachten, dass die Rahmenbedingungen für Schulen, angesichts des steigenden Bedarfs an schulischer Wertebildung, vor allem in sozial benachteiligten Milieus, verbesserungswürdig sind.¹⁰¹

Auf den wachsenden Bedarf schulischer Wertebildung reagiert die Fachöffentlichkeit mit zahlreichen Modellen und Formen der Wertebildung. Diese Formen werden in direkte und indirekte Formen unterschieden. Indirekte Formen gehen davon aus, dass die Schule als Institution, vor allem aber als sozial-kommunikativer Erfahrungsraum, wertebildend wirkt. Direkte Formen sind im Gegensatz dazu darauf ausgelegt, durch spezielle Maßnahmen die Wertebildung zu beeinflussen.¹⁰²

In Bezug auf die Formen indirekter Wertebildung sind vor allem die Vorbildwirkung der Lehrkräfte, insbesondere deren Glaubwürdigkeit und Authentizität, das Schul- und Klassenklima, eine wertschätzende Schülerorientierung, ein wertorientierter Unterricht, eine echte SchülerInnenmitbestimmung und Möglichkeiten des Erlebens von Demokratie und Partizipation zu nennen. Die Wirksamkeit dieser Formen von Wertebildung konnte durch die allgemeine empirische Bildungsforschung als auch durch die schulbezogene Gewaltforschung belegt werden. Es lässt sich schlussfolgern, dass die Qualitätskriterien einer „guten Schule“ oder eines „guten Unterrichts“, auch als förderliche Bedingungen für die Wertebildung angesehen werden. Eine „gute Schule“ im pädagogischen Verständnis ist auch eine wertbildende Schule. Somit stellt Wertebildung ein zentrales Qualitätskriterium von Unterricht und Schule und damit wiederum eine wichtige Grundlage von Schulentwicklung dar.¹⁰³

¹⁰¹ vgl. Schubarth 2013, S. 31f.

¹⁰² vgl. Schubarth 2013, S. 32

¹⁰³ vgl. Schubarth 2013, S. 33

Möchten Schulen ganz gezielt Wertebildung betreiben, so können sie sich direkten Formen der Werteerziehung bedienen. Diese sind nicht nur auf bestimmte Fächer wie Religionsunterricht, Ethik, Sozialkunde und politische Bildung beschränkt, sondern werden als übergreifende Unterrichts- und Schulprinzipien verstanden. So können LehrerInnen und SchülerInnen beispielsweise auf der Basis eines öffentlichen Werteklimas an der Schule und orientiert am Grundgesetz allgemein verbindliche, grundlegende Werte diskutieren, benennen und auch einfordern (Wertvermittlungsmodell). Darüber hinaus kann insbesondere im Fachunterricht, wie Geschichte oder Literatur, Wertelernen am außergewöhnlichen Vorbild praktiziert werden. In diesem Zusammenhang können auch Wertekonflikte (Wertanalysemodell) sowie die Bedeutung von übergreifenden Werten wie Gerechtigkeit, Frieden und Nachhaltigkeit thematisiert werden (Sensibilisierung für Überlebensverantwortung). Daneben geht es vor allem um die Herausbildung eines eigenen Wertesystems und einer eigenen empathischen Werthaltung der Kinder und Jugendlichen. Im Zusammenhang der direkten Wertebildung ist auch noch das Wertdiskurs- und Wertentwicklungsmodell nennenswert, welches kognitive, emotionale und motivationale Prozesse, sowie das Wertelernen durch soziale Tätigkeiten einschließt. Letztlich wirken auch Programme der Gewaltprävention, die vor allem die Entwicklung sozialer Kompetenzen fördern, wertebildend. Die größten Erfolge zeigen hier mehrdimensionale Ansätze, die erfahrungs- und tätigkeitsorientiert sind. Die Annahme, die dem didaktischen Ansatz von Vorleben, Reflexion und Mitmachen zugrunde liegt und davon ausgeht, dass Wertebildung insbesondere über die Verknüpfung des Erwerbs von Werturteilsfähigkeit mit der Einübung praktischer Tätigkeiten und Reflexion erfolgt, wird somit bestätigt.¹⁰⁴

Trotzdem der Bedarf an schulischer Wertebildung in den letzten Jahren gestiegen ist und die Schule als Institution über viele verschiedene Möglichkeiten zur Wertebildung verfügt, findet Werteerziehung und die Nutzung dieser Möglichkeiten bislang kaum Anwendung.¹⁰⁵ An dieser Stelle knüpft die Schulsozialarbeit an. Sie agiert an der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe und unterstützt die Schule hinsichtlich ihres Auftrages.¹⁰⁶

Jugendhilfe – und somit Schulsozialarbeit – folgt dem Auftrag der sozialen Integration. Die Institution Schule folgt diesem Auftrag neben den soeben beschriebenen Aufgabenfeldern zwar auch, allerdings ist die Integrationsarbeit als zentrale Aufgabe der Schul-

¹⁰⁴ vgl. Schubarth 2013, S. 33f.

¹⁰⁵ vgl. Schubarth 2013, S. 31

¹⁰⁶ vgl. Speck 2009, S. 36

sozialarbeit zuzuordnen.¹⁰⁷ Da Jugendarbeit, und dem zur Folge Schulsozialarbeit, per se als Wertebildung verstanden werden kann, ergänzt sie den Auftrag der Schule dort, wo dem Lehrpersonal die Kapazitäten fehlen.¹⁰⁸ Doch welche Potentiale stecken in der Schulsozialarbeit hinsichtlich der Wertebildung von Kindern und Jugendlichen?

3.2 Potentiale der Wertebildung in der Schulsozialarbeit

Schulsozialarbeit kann im Prinzip als Wertebildung verstanden werden, da gute Pädagogik immer wertebildend wirkt. Trotz dem auch die Jugendhilfe und übertragen die Schulsozialarbeit noch Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Wertethemas hat und wie die Schule auch, ihre Möglichkeiten der Wertebildung bislang zu wenig wahrnimmt, spielt die Thematik eine beachtliche Rolle für das Arbeitsfeld.¹⁰⁹

Schulsozialarbeit soll unter anderem zur Selbstbestimmung von Kindern und Jugendlichen befähigen, sie zu sozialen Engagement und gesellschaftlicher Mitverantwortung anregen als auch hinführen. Dieses Recht auf Förderung und Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgehalten. Bezogen auf die gesamte Jugendhilfe werden hier als Schwerpunkte außerschulische Jugendbildung, Jugendbildung in Sport, Geselligkeit und Spiel, arbeits-, schul- und familienbezogene Jugendarbeit, internationale Jugendarbeit, Jugendberatung sowie Kinder- und Jugenderholung aufgeführt. Die Ziele und möglichen Formen der Wertebildungsangebote im Rahmen der Jugendhilfe sind somit klar umrissen. Auch übertragen auch die Schulsozialarbeit sind in diesem Rahmen theoretische Ansätze zur pädagogischen Arbeit, wie zum Beispiel Mündigkeit, Aufklärung, Emanzipation, Subjekt-, Bedürfnis-, Lebenswelt-, sowie Sozialraumorientierung allesamt geeignet, Wertebildung junger Menschen theoretisch zu begründen. Konzepte der Mündigkeit oder Emanzipation umfassen beispielsweise Angebote zur Herausbildung von Autonomie und Selbstständigkeit und subjektorientierte Jugendarbeit beinhaltet Prozesse der Selbstreflexion, sozialen Anerkennung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. All dies sind Elemente, die die Wertebildung und die moralische Werturteilsfähigkeit fördern. Die Potentiale der Schulsozialarbeit für die Wertebildung junger Menschen liegen vor allem darin, dass sie ergänzend zu den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule im klassischen Sinn, Möglichkeitsräume zur Selbstfindung, Persönlichkeitsentwicklung

¹⁰⁷ vgl. Krüger 2008, S. 163

¹⁰⁸ vgl. Schubarth 2013, S. 27

¹⁰⁹ vgl. Schubarth 2013, S. 27

und Selbstbildung bietet. Die Offenheit und Pluralität der Schulsozialarbeit ermöglichen reichhaltige Angebote, die es den jungen Heranwachsenden erlauben, ihren Interessen und Neigungen nachzugehen, sich auszuprobieren, Werte im Alltag erfahrbar zu machen, sich an SchulsozialarbeiterInnen als „Lernmodelle“ zu orientieren, Gruppen als „Wertemilieus“ zu erleben, Lern-, Kommunikations- und Reflexionsangebote wahrzunehmen, (Wert-)Konflikte eigenverantwortlich zu regeln, als auch Verantwortung für sich und Andere zu übernehmen und damit ihr Selbstbewusstsein zu stärken. Diese Wirkungen sind unter anderem durch Studien zum Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement belegt, die auf solche Ergebnisse, wie die Entwicklung personaler, sozialer, demokratischer Kompetenzen, den Erwerb sozialen Kapitals oder die Förderung des Reflexionsvermögens sowie der Handlungswirksamkeit, verweisen. Die Kompetenzgewinne können dabei insbesondere den offenen Bildungsprozessen in nonformellen und informellen Kontexten zugeschrieben werden. Schlussfolgernd ergeben sich folgende Referenzen für die gelingende Wertebildung in der Schulsozialarbeit:

- die Fachkräfte müssen über eine entsprechende Qualifizierung zur Entwicklung von Wertesensibilität verfügen und sich ein Methodenrepertoire zur Wertebildung aneignen,
- sich ihrer Rolle als personales Angebot und Lernmodell, auch in Fragen der Wertebildung, bewusst sein,
- ein kontinuierliches Beziehungsangebot und eine wertschätzende Haltung den Kindern und Jugendlichen gegenüber gewährleisten,
- lebensnahe, realistische Wertekonflikte aufgreifen und Regeln gemeinsam erarbeiten und einhalten, sowie
- vielfältige altersgerechte Erprobungs- und Teilhabemöglichkeiten schaffen.¹¹⁰

3.3 Wertebildung im pädagogischen Alltag

Es ist noch mal auf die Wichtigkeit zu verweisen, dass Werteerziehung nicht ausschließlich als Sonderprojekt gedacht ist, sondern in die alltägliche Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen integriert werden muss, denn Werte werden im Alltäglichen vermittelt. Außergewöhnliche Projekte und Arbeitsgruppen können eine angenehme Abwechslung zur Routine des Alltags bieten, doch die regelmäßigen, beständigen, wiederkehrenden und durch Höhen und Tiefen gepräg-

¹¹⁰ vgl. Schubarth 2013, S. 27ff.

ten und leitenden Werte, die in der Haltung der pädagogischen Fachkraft und in ihrem Handeln zum Ausdruck kommen, wirken nachhaltig. Daher gilt es, in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen den alltäglichen Erfahrungsraum und die Bildungszeit als solche wahrzunehmen und entsprechend zu nutzen. Die jungen Heranwachsenden nehmen dabei Unterschiede und die damit einhergehende Bewertung ihres sozialen Umfeldes wahr.¹¹¹ „In ihrer kognitiven und materiellen Auseinandersetzung mit der „Beschaffenheit dieser Welt“ entnehmen sie ihrer Umgebung ständig Informationen und beziehen diese auf ihre Erfahrungen mit ihrem Körper, ihr Handeln und ihre angestellten Beobachtungen. Auf dieser Grundlage entwickeln sie eigene Erklärungsansätze, dabei zeigen sich bereits Zweijährige von den gesellschaftlichen Bewertungen von Unterschieden in ihrer Urteilsbildung beeinflusst.“¹¹²

An dieser Stelle ist nochmal auf die Wichtigkeit des Einflusses des sozialen Umfelds zu verweisen, denn die Informationen, aus denen sich Kinder und Jugendliche die Welt erklären, erhalten sie von ihren Mitmenschen, Bezugspersonen und aus den Medien. Die Form der Vermittlung ist dabei nicht an sprachliche Information gebunden, denn junge Menschen entnehmen vielmehr auch aus dem Nichtgesagten und der unterlassenen Handlung von Erwachsenen Orientierung. In vielen alltäglichen Situationen erfahren sie, ob den Erwachsenen ihre Meinungen tatsächlich wichtig sind, ob ihre Ideen Anklang finden und ob sie Einfluss auf die Gestaltung des Gruppenalltags haben können. Da vor allem in der Handhabung des Alltags entsprechende Entscheidungsfreiräume für Kinder und Jugendliche fehlen, liegt es in der Verantwortung der pädagogischen Fachkräfte, den pädagogischen Alltag sowie die strukturellen Rahmenbedingungen auf Hindernisse und Widersprüche zu ihrem eigenen Werteverständnis und den Routinen des Alltags zu überprüfen.¹¹³

3.4 Möglichkeiten und Grenzen der Wertebildung

Abschließend sollen die Möglichkeiten und Grenzen der Wertebildung betrachtet werden. Um die Komplexität der Wertebildung, insbesondere deren Möglichkeiten und Grenzen, zu veranschaulichen, greift Schubarth auf das modifizierte Sozialisationsmodell von Hurrelmann/Tillmann aus dem Jahre 2003 zurück. Es demonstriert die Vielfalt der Faktoren, die auf die Wertebildung Einfluss nehmen. Dazu gehören die gesell-

¹¹¹ vgl. Wihstutz 2013, S. 203f.

¹¹² Wihstutz 2013, S. 204

¹¹³ vgl. Wihstutz 2013, S. 204

schaftlichen Rahmenbedingungen, die verschiedenen Sozialisationsinstanzen, sowie die situativen und personalen Bedingungen.¹¹⁴

Makrosoziale Ebene	Politische, ökonomische, soziokulturelle Bedingungen
Mikrosoziale Ebene (Sozialer Nahraum)	Jugendhilfe und Freizeitorganisationen
	Medien
	Peers
	Kindergarten, Schule, Bildungseinrichtungen
	Familie
Personale Ebene	Physische/psychische Bedingungen und Dispositionen

Tabelle 1: Strukturmodell der (Werte-)Sozialisation
Quelle: vgl. Schubarth 2010, S.29

Das Modell veranschaulicht, dass pädagogische Einrichtungen, wie die Schule, nur einen Faktor von vielen darstellen, was wiederum den pädagogischen Erziehungsversuchen Grenzen setzt.¹¹⁵ Denn “[d]er mächtigste „Werterzieher“ ist noch immer das Leben selbst.“¹¹⁶ Primär für die Wertebildung sind die Alltagserfahrungen, die Kinder und Jugendliche in den verschiedenen Bereichen machen. Dem zur Folge sollte nach den Sozialisationsbedingungen der heutigen jungen Generation gefragt werden. In Anbetracht der Krisen und kritischen Situationen in Umwelt, Wirtschaft, Politik, Bildung und Demokratie, sind diese Bedingungen für die meisten jungen Menschen nicht optimal und für eine wachsende Minderheit geradezu prekär. Machen Jugendliche beispielsweise die Erfahrung, dass sie überflüssig sind, keine Ausbildungsplätze erhalten und der Mensch nur ein Kostenfaktor in der Wirtschaft darstellt, wundert es nicht, dass sie sich nicht an den propagierten Werten einer Gesellschaft orientieren. Jugendliche durchschauen die Doppelmoral einer Erwachsenengesellschaft. Daher ist im Rahmen der Wertebildung immer kritisch zu hinterfragen, welche Werte gelten und miteinander konkurrieren, in welcher Gesellschaft wir leben und in welcher Gesellschaft wir künftig leben wollen.¹¹⁷ Weiterhin kann man dem Strukturmodell entnehmen, dass die vielfältigen Faktoren in einem engen Zusammenhang und einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen. Das Werteklima strahlt beispielsweise in alle Bereiche einer Gesellschaft aus. Umgekehrt können aber auch Personen und Institutionen das Werteklima selbst mit beeinflussen. An dieser Stelle sind auch die Möglichkeiten von Jugendarbeit und Schule an-

¹¹⁴ vgl. Schubarth 2010, S. 28f.

¹¹⁵ vgl. Schubarth 2010, S. 29

¹¹⁶ Schleiermacher zit. nach Schubarth 2010, S. 29

¹¹⁷ vgl. Schubarth 2010, S. 29

gesiedelt, welche in ihrem eigenen Wirkungskreis ein förderliches Umfeld für Wertebildung und –erziehung schaffen können. Je ausgeprägter die Kooperation von Schule und Jugendarbeit mit anderen Institutionen auf Basis einer Werteverständigung ist, desto größer werden die Wirkungen sein. Demnach ist auch bei der Wertebildung ein systemischer Ansatz, der alle relevanten Bereiche einbezieht, am vielversprechendsten. Außerdem geht aus dem Modell ein chronologischer Prozess der Wertesozialisation hervor. Auf Grundlage der personalen Disposition (z.B. Temperament des Kindes) verläuft die Wertesozialisation primär in der Familie, sekundär dann in der Kita und der Schule und parallel tertiär innerhalb der Peergroups sowie durch Medien und Freizeitorganisationen.¹¹⁸

Zu guter Letzt verweist Schubarth¹¹⁹ darauf, dass Werte, wie bereits erklärt, nicht vermittelt werden können, sondern das Ergebnis einer aktiven, reflektierten Auseinandersetzung mit der Umwelt und ihren unterschiedlichen Werteeinflüssen sind. Daher bedarf es vielfältiger pädagogischer Angebote, die das Erlernen moralischer Werturteilsfähigkeit und das Aneignen moralischer Werthaltungen möglich machen.

4 Fazit

In dieser Arbeit ging es darum aufzuzeigen, was Werte sind, wie sie an Kinder und Jugendliche „vermittelt“ werden können und welche Möglichkeiten und Grenzen das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit diesbezüglich hat.

Werte sind Ideale oder Leitvorstellungen von erwünschtem menschlichem Verhalten, an denen sich die Menschen einer Gesellschaft in ihren Handlungen orientieren. Häufig wird dieser Begriff in einen undifferenzierten Bezug zu Normen und Moral gesetzt. In der Tat stehen diese Begrifflichkeiten in Wechselbeziehung zueinander, meinen jedoch nicht das Selbe.

Der weitverbreitete Irrglaube, die Werte unserer Gesellschaft würden, vor allem durch die junge Generation, verfallen bzw. zerfallen, konnte durch die Recherchen widerlegt werden. Werte obliegen einem hohen Änderungswiderstand. Kinder und Jugendliche legen ihren Fokus möglicherweise auf andere Wertvorstellungen, dennoch wurde festgestellt, dass ihnen das familiäre Umfeld und der Freundeskreis, ebenso wie den älte-

¹¹⁸ vgl. Schubarth 2010, S. 29f.

¹¹⁹ vgl. Schubarth 2013, S. 35

ren Generationen, am Wichtigsten sind. Daneben ist den jungen Menschen die Selbstverwirklichung, Individualität, gefolgt von Fleiß und Ehrgeiz wichtig. Im Vergleich zu früheren Generationen haben sich gegebenenfalls die Prioritäten gewandelt, dies ist jedoch nicht verwunderlich, leben die jungen Menschen doch heute in einer Gesellschaft, die von Unsicherheiten und schlechten Zukunftsperspektiven geprägt ist. Sie passen sich lediglich den äußeren Umständen an und versuchen ihren Weg mit Blick nach Vorn zu gehen. Der zu beobachtende Wandel ihrer Prioritäten kann somit als Antwort auf die Lebensbedingungen verstanden werden, so gelten junge Menschen doch nur als Symptomträger.

Darüber hinaus gibt es in dieser unsicheren Welt auch keine sicheren Werte. Werte können nicht einfach vermittelt oder übertragen werden wie Fachwissen. Werte müssen vom Individuum gebildet und angeeignet werden, dies ist nur durch das Erfahren von Werten am eigenen Leib, also durch Körpererfahrungen möglich. Eine Wertevermittlung in dem Sinne kann es also nicht geben. Daher sollte der Titel dieser Arbeit wohl eher auch „Wertebildung von Kindern und Jugendlichen“ lauten.

Um Werterfahrungen machen zu können und sich dadurch eine Werturteilsfähigkeit anzueignen und eigene Werte zu bilden, sind Erfahrungs- und Möglichkeitsräume für Kinder und Jugendliche notwendig. An dieser Stelle setzt die Schulsozialarbeit an. Trotz dem die Institution Schule einem klaren Auftrag zur Wertebildung unterliegt, kommt sie diesem nur selten ausreichend nach. Schulsozialarbeit hat hier die Möglichkeit, mit ihren Grundsätzen und Methoden an der Lebenswelt der jungen Menschen anzusetzen und neben den Sozialisationsinstanzen Familie, Peergroup und Schule als solches, geeignete Wertbildungsangebote und Möglichkeitsräume zur Selbstfindung und Persönlichkeitsentwicklung zu schaffen. Die Angebote umfassen vor allem das Prinzip der Partizipation und setzen Prozesse zur Herausbildung von Autonomie, Selbstreflexion und sozialer Anerkennung in Gang. Die Pluralität der Angebote ermöglichen demnach Selbstentfaltung und Nahbarmachung von Werten im Alltag, was wiederum die Wertebildung und Werturteilsfähigkeit fördert. Aber Werte bilden sich nicht ausschließlich durch installierte Angebote, sondern vor allem durch den Umgang miteinander. Indem ein Individuum lernt mit anderen Menschen umzugehen und sich in der Welt entsprechend angepasst zu verhalten, verinnerlicht es die geltenden Werte und Normen einer Gesellschaft, denn diese werden von dem sozialen Umfeld eines jeden repräsentiert. Die Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen wird demnach schon von frühester Kindheit an durch Erfahrungen im Elternhaus, Freundeskreis, in Kindertagesstätten und

der Schule geprägt. Das bedeutet, dass sich junge Menschen an dem Erlebten und Gesehenen orientieren und Erwachsene dementsprechend als Vorbild dienen. Besonders professionelle Fachkräfte, in diesem Sinne die SchulsozialarbeiterInnen, müssen sich daher ihrer Rolle als „Lernmodell“ bewusst sein. An dieser Stelle ist die Wichtigkeit der Selbstreflexion von Fachkräften zu betonen. Menschen, die mit Erziehungsaufgaben betraut sind, sollten in gewissen Zeitabständen die eigenen Werthaltungen und ihre Art und Weise der Umsetzung reflektieren. Denn die Werthaltungen junger Menschen sind schließlich nur das Ergebnis von Werthaltungen ihrer Bezugspersonen und der umgebenden Erwachsenen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Schulsozialarbeit viele Möglichkeiten in Bezug auf Wertebildung von Kindern und Jugendlichen hat. Durch das Schaffen von offenen und partizipativen Angeboten zur Mitgestaltung und Selbstbestimmung und das Einräumen von Erfahrungsräumen, werden die Selbstständigkeit, Eigenverantwortung als auch das gesellschaftliche Verantwortungsbewusstsein gefördert, was im Umkehrschluss Förderung von Wertebildung bedeutet. Durch die Freiwilligkeit der Angebote und die Partizipationsmöglichkeiten, fühlen sich die jungen Heranwachsenden in ihrer Person bestärkt und wertgeschätzt und nehmen die Angebote eher an. Denn nur wo ein Selbstwille hinter steht, können Erfolge garantiert werden. Pflichtangebote führen hingegen eher zu Resignation und Trotzreaktionen. Eine gelingende Wertebildung wird daher besonders den offenen Bildungsprozessen in nonformalen und informellen Rahmenbezügen zugeschrieben. Aber hier liegen auch die Grenzen der Schulsozialarbeit hinsichtlich der Wertebildung. Freiwilligkeit bedeutet, dass nicht jede(r) SchülerIn die Angebote annimmt. Darüber hinaus ist der Ort Schule, an dem Schulsozialarbeit überwiegend fungiert, nur eine Sozialisationsinstanz von vielen, die die Wertebildung junger Menschen beeinflusst. Nichts desto trotz hat die Schulsozialarbeit viel Potenzial, durch die vielfältigen altersgerechten Erprobungs- und Teilhabemöglichkeiten, das Aufgreifen lebensnaher, realistischer Wertekonflikte und das Anknüpfen an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, sowie das Schaffen verbesserter Lebensbedingungen für all ihre Zielgruppen in vielen Bereichen, eine gelingende Wertebildung junger Menschen zu ermöglichen und durch die Pädagogik an sich einen entsprechenden Teil dazu beizutragen. Denn letztlich wirkt Pädagogik immer wertebildend.

Abschließend ist zu sagen, dass die Literatur zum Thema „Wertebildung durch Schulsozialarbeit“ bisher nicht allzu viel hergibt und das Thema auf empirischer Ebene noch

genauer untersucht werden müsste. Dies könnte beispielsweise durch Interviews mit SchulsozialarbeiterInnen erfolgen. Als Gegenebene könnten die Meinungen von älteren, reflektierten Jugendlichen zur dieser Thematik erfasst werden. Diese Datenerhebung schien mir im Rahmen einer Bachelorarbeit jedoch zu umfassend, weshalb ich mich auf die bisher erforschten Ergebnisse gestützt habe.

5 Quellenverzeichnis

- Ecarius, Jutta u.a.: Jugend und Sozialisation. Basiswissen Sozialisation. Band 3. Wiesbaden 2011.
- Haug-Schnabel, Gabriele/Bensel, Joachim: Die Welt verstehen wollen. Das Kind von sechs bis zehn Jahren. URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/138.html> [Stand: 16.05.2017]
- Keller, Monika: Moral in Beziehungen. Die Entwicklung des frühen moralischen Denkens in Kindheit und Jugend. In: Edelstein, Wolfgang/ Oser, Fritz/ Schuster, Peter (Hrsg.): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim u.a. 2001, S.111-140.
- Klotter, Christoph: Einführung Ernährungspsychologie. München 2007.
- Krüger, Rolf: Entwicklung und Rahmbedingungen der Schulsozialarbeit. In: Henschel, Angelika u.a.(Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden 2008, S. 152-164.
- Ministerium für Inneres und Europa Mecklenburg-Vorpommern: Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz - SchulG M-V) in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010. URL: <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGMV2010rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> [Stand 26.05.2017]
- Pfeffer, Simone/Göppner-Pfeffer, Michael: Wann und wie Kinder Werte lernen. URL: <http://www.werte-bewegen.de/werte/wann-und-wie-kinder-werte-lernen> [Stand 16.05.2017]
- Schubarth, Wilfried: Die „Rückkehr der Werte“. Die neue Wertedebatte und die Chancen der Wertebildung. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Lynen von Berg, Heinz (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden 2010, S.21-43.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Lynen von Berg, Heinz: Renaissance der Wertebildung? Eine Einführung. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Lynen von Berg, Heinz (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden 2010, S. 9-18.
- Schubarth, Wilfried: Wertebildung in Jugendarbeit, Peergroup und Schule. In: Deutsches Rotes Kreuz e.V., Projektteam Wertebildung in Familien – Erbes, Annetret/Giese, Charlotte/Rollik, Heribert (Hrsg.): Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis. Berlin 2013, S. 25-38.
- Speck, Karsten: Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden 2006.

Speck, Karsten: Schulsozialarbeit. Eine Einführung. 2.Auflage. München 2009.

Speck, Karsten: Wertebildung und Partizipation von Kindern und Jugendlichen. In: Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Lynen von Berg, Heinz (Hrsg.): Wertebildung in Jugendarbeit, Schule und Kommune. Bilanz und Perspektive. Wiesbaden 2010. S.61-85.

Standop, Jutta: Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim u.a. 2005.

Teschmer, Caroline: Mitgefühl als Weg zur Werte-Bildung. Elementarpädagogische Forschung zur Beziehungsfähigkeit als emotional-soziale Kompetenzentwicklung im Kontext religiöser Bildungsprozesse. Göttingen 2014.

Weber, Dr. Friedrich: Wie kommt die Moral ins Kind? – Welche Moral ist richtig?. Vortrag von Landesbischof Dr. Friedrich Weber am 5. März 2006 im Braunschweiger Klosterforum. URL: https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/artikel-frei/Weber-2006_moral-erziehung-Bischof.pdf [Stand 16.05.2017]

Wihstutz, Anne: Wertebildung als gemeinsame Aufgabe von Eltern und Kindertagesstätten. Die Perspektive der Ausbildung. In: Deutsches Rotes Kreuz e.V., Projektteam Wertebildung in Familien – Erbes, Annegret/Giese, Charlotte/Rollik, Herbert (Hrsg.): Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis. Berlin 2013, S. 188-208.

Zentrum Bayern Familie und Soziales/Bayrisches Landesjugendamt: Die Entwicklung des Grundschulkindes. URL: <https://www.elternimnetz.de/kinder/schulkind/entwicklung.php> [Stand 27.05.2017]

Eidesstaatliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen angefertigt habe. Alle Stellen, die ich wörtlich oder dem Sinne nach aus anderen Werken übernommen habe, sind als solche kenntlich gemacht.

Neubrandenburg, den 19.06.2017