

Karin Garske: „Wertebildung in Familien“ – ein Projekt in der Zwischenbilanz

Ein Praxisprojekt das auf Vielfalt setzt – Zum Rahmen des Projekts

Am 21. November 2008 starteten 15 Familienbildungsstätten, Mehrgenerationenhäuser, Eltern-Kind-Zentren und Familienzentren aus allen Teilen der Bundesrepublik mit ihren Praxiskonzepten zur Unterstützung von Familien in ihren wertbildenden Prozessen. Das vom Bundesfamilienministerium initiierte Projekt wird über die Laufzeit von insgesamt 30 Monaten vom BMFSFJ finanziert. Angesiedelt ist das Projekt im DRK-Generalsekretariat, wo sich die Servicestelle befindet, die von Mai 2008 bis Juni 2010 für die Koordination des Projekts verantwortlich ist und die Projektstandorte begleitet.

Zentrales Anliegen des Projektes ist es, über gut gesetzte Impulse die Entwicklung von Wertorientierungen in Familien zu stärken und dem Thema größere gesellschaftliche Bedeutung zu geben.

Das Projektdesign greift die Wertevielfalt unserer Gesellschaft auf; in diesem Sinne ist das Projekt träger- und weltanschauungsübergreifend angelegt. Am Projekt beteiligt sind Projektstandorte mit christlichen, muslimischen und nicht konfessionellen Wertorientierungen, die sich in der Trägerschaft verschiedener Verbände befinden. Vielfalt sieht das Projektdesign auch bezüglich der Umsetzungsstrategien und -konzepte vor. Die beteiligten Projektstandorte haben spezifische Praxisumsetzungen aus ihrem situativen Kontext heraus entwickelt, zugeschnitten auf die Bedürfnisse ihrer Zielgruppe und deren Wertbindungen. Diese bedarfsorientierte Herangehensweise sorgt für verschiedene Werthaltungen, Umsetzungsstrategien und Intentionen innerhalb des Projekts.

Wichtig ist den Fachkräften des Projektes, dass den Eltern in allen Angeboten zur Wertebildung ein reflektierender, bewusster und emotionaler Zugang zu den eigenen Werten sowie ein Zugang auf der Handlungsebene ermöglicht wird.

Die Haltung und die Lebenspraxis der den Kindern nahen Erwachsenen werden als die Schlüssel gesehen, die es Kindern ermöglichen oder auch erschweren können, die notwendigen Voraussetzungen und Motivationen für eine Selbstbindung an Werte zu entwickeln.

Der Umgang mit der Vielfalt, d. h. mit den unterschiedlichen Wert- und Sinngehalten, den verschiedenen Umsetzungsstrategien und -konzepten sowie den unterschiedlichen Zielgruppen erweist sich in der gemeinsamen Arbeit des Projekts als große Herausforderung für alle Beteiligten, aber gleichermaßen als ein Gewinn.

Konsequenzen des Projektdesigns

Das Projekt „Wertebildung in Familien“ ist in seiner Anlage ein Praxisprojekt. Zentral ist die konkrete Tätigkeit der Fachkräfte mit den Akteuren vor Ort.

Diese Praxisfokussierung lenkt den Blick der beteiligten Fachkräfte auf die inhaltliche Fragestellung: Wie können Familien darin unterstützt werden, Prozesse zu befördern, die es den Kindern ermöglichen, Werte für sich zu entdecken und sich an sie zu binden?

Es gibt zurzeit keine erprobten pädagogischen Praxiskonzepte und geschlossenen Theoriekonzepte, die sich zum Praxistransfer anbieten. Die oben formulierte Frage nach den Unterstützungsstrategien wertbildender Prozesse kann nach dem jetzigen Stand des Fach- und Erfahrungswissens auf der Basis von gesicherten Erkenntnissen nicht beantwortet werden. Wir können einzig Thesen und Annahmen dazu entwickeln. Mit dieser Ausgangslage ist das Praxisprojekt im letzten Jahr an den Start gegangen. Worauf die Fachkräfte der Projektstandorte bei der Entwicklung ihrer Unterstützungsangebote für die Familien zurückgegriffen haben, sind ihre langjährige Erfahrung in der Kooperation mit Familien, die Vielfalt ihrer Arbeitsformen, die Fachkompetenzen ihrer MitarbeiterInnen, die Erfahrungen in der Projektarbeit, interkulturelle Kompetenzen, ihre eigenen Wertvorstellungen und ihre Netzwerke (projektinterne Arbeitsergebnisse).

Die Erprobung von Praxiskonzepten und Umsetzungsstrategien erfolgt parallel mit der Multiplikation des Themas in die Fläche. Diese Parallelität liegt im Projektzuschnitt begründet. Das in der Erprobung entstehende Erfahrungswissen der Projektstandorte wird demnach erst am Ende des Projektes für eine Veröffentlichung zur Verfügung stehen.

„Werte“ – ein Containerbegriff?

Häufig wird der Begriff „Werte“ gleichgesetzt mit Inhalten wie: Normen, Regeln, Moral, moralisches Handeln, Selbstdisziplin, gute Lebenspraxis, Tugend, das Rechte und das Gute. Man bekommt den Eindruck, dass dieser Begriff als eine Art Container-Begriff fungiert, dem alles subsumiert wird, was den Bereich Werte, Ethik und Moral berührt. Möchte man im Praxiszusammenhang des Projekts eine Diskussion zu „Werten“ oder auch „Wertgehalten“ führen, dann heißt es zunächst einmal zu klären, was die Gesprächsteilnehmenden unter dem Begriff „Werte“ verstehen. Dieser Gesprächsauftritt wird notwendig, um nicht aneinander vorbei über unterschiedliche Dinge zu sprechen. Wenn der Eine Werte sagt, versteht er gesellschaftlich vorgegebene Normen und Re-

geln, während der Andere Werte als eine freiwillige Selbstbindung deutet, die eine innere Selbstverpflichtung zur Folge hat. Häufig ist der Streit um die Definition sowohl der Anfang und auch das Ende der Diskussion, da hier Übereinkünfte nur sehr schwer auszuhandeln sind. Auch die Expertendefinitionen variieren sehr. Die Frage danach, wie sich die Bindungsprozesse des Menschen an Werte und Ideale vollziehen, gilt auch auf der Expertenebene noch nicht hinreichend geklärt (vgl. Joas, 1997, S.16).

Dieser Komplexität des Gegenstandes versuchen die Projektteilnehmenden pragmatisch zu begegnen, indem sie sich auf vorläufige Arbeitsbegriffe und -annahmen einigen. Dies soll es ermöglichen, die pädagogische Praxis der Wertebildung zu fassen, Prozesse besser zu verstehen und sie weiterzuentwickeln.

Neben der Klärung der Frage, „was sind „Werte““ benötigen die PädagogInnen ein Wissen darum, wie sich diese Prozesse entwicklungspsychologisch vollziehen. Wie erwähnt, stehen auch hier nur wenige empirische Studien zur Verfügung.

Arbeitsbegriffe und -annahmen im Projekt

An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Projektstandorte erst auf rund sechs Monate gemeinsamen Arbeitens zurückblicken können. Die folgenden Ausführungen geben einen ersten Zwischenstand der Arbeit des Projekts wieder.

Um einen inhaltlichen Einblick in das Verständnis des Projektnetzwerks zu geben, wird im Folgenden aus dem fortzuschreibenden Entwurf eines Positionspapiers kurz die Arbeitsdefinition des Begriffes „Werte“ vorgestellt. Das Projekt bezieht sich hier auf die Berliner Erklärung des Bundesforums Familie (2008) und die Ausführungen von Hartmut Hentig (2001).

Was sind Werte?

Werte sind universalisierbare ethische Prinzipien, d. h. allgemeingültige Maxime der Lebensführung. Hier geht es um Prinzipien, die der Einzelne für sein Leben und „das Leben“ allgemein als bedeutsam und sehr positiv bewertet (z. B. „die Gerechtigkeit“ ist mir viel wert). Werte sind mit einem positiven Gefühl verbunden (das Gute). Werte werden um ihrer selbst willen von uns geschätzt, sie sind „Zwecke und keine Mittel“. Beispielsweise sind die „Gerechtigkeit“ oder der „Respekt vor dem Leben“ Zwecke. Alle Handlungen im Alltag, die diese Prinzipien, d. h. diese Zwecke verfolgen, sind moralische Handlungen. Moralisches Handeln ist das Mittel zum Zweck.

„Werte“ sind vielen Menschen gemeinsam. Ein Wert, den niemand mit mir teilt, ist eine persönliche Eigenheit, aber kein Wert.

Werte sind gleichermaßen Maßstäbe für soziales Handeln und Grundlagen für den Zusammenhalt einer Gesellschaft.

Was ist moralisches Handeln?

Moralisches Handeln richtet sich an den eigenen Standards, d. h. an den Werten aus, an die man sich gebunden fühlt. Der Maßstab für moralisches Handeln ist das innere Wertesystem des Individuums. In Situationen, in denen moralisches Handeln gefordert ist, muss vom Individuum abgewogen werden, welches Handeln die eigenen Standards am besten erfüllt, konkret muss eine moralische Entscheidung getroffen und umgesetzt werden.

Freiwillige Selbstbindung an Werte und moralische Motivation

Wie gelingt es, dass Kinder Werte für sich entdecken und diesen in ihrem Leben eine orientierende Bedeutung geben? Zur Beantwortung dieser Frage stützt sich das Projekt auf Erkenntnisse neuerer Studien zur Moralentwicklung. In einer knappen Darstellung werden die wichtigsten Annahmen zum Gelingen von Moralentwicklung im Folgenden vorgestellt.

Sichere Bindungen

Qualitativ sichere Bindungen zwischen den Bezugspersonen und dem Kind stärken die Moralentwicklung. Diese verlässlichen Bindungen können durch ein feinfühliges, sensibles, verlässliches, berechenbares und unterstützendes Verhalten der Bezugspersonen entstehen. Durch dieses Verhalten erlebt sich das Kind als wertgeschätzte und eigenständige Person. Dieses Erleben macht es dem Kind möglich, sich an die Bezugsperson und gleichzeitig an die Werte der Bezugsperson zu binden, die deren Verhalten leiten. Neben der sicheren Bindung bietet die feinfühlige Bezugsperson dem Kind auch ein erfolgreiches moralisches Modell zur Nachahmung (Vorbildfunktion).

Teil der entstandenen Beziehung ist das Vertrauen in die primäre Bezugsperson. Durch diese positive Erfahrung entsteht ein grundsätzliches Vertrauen in Andere, was dem Kind die Möglichkeit der Identifikation mit nahen Menschen und deren Werten eröffnet.

Die Strategie des sich Bindens

Mit dem Bindungsaufbau zu den primären Bezugspersonen wird auch die Strategie des sich Bindens an sich entwickelt. Die Fähigkeit, sich an etwas, Menschen oder auch Ideen zu binden, ermöglicht auch die Selbstbindung an Werte. „Denn Moral stellt, wenn sie funktioniert, selbst eine Bindung dar, eine innere verlässliche Bindung an Regeln für gedeihliche Beziehungen ... spezifisch autonome Selbstbindung“ (Greve, S. 249).

Ausprobiert und geübt wird diese spezifisch autonome Selbstbindung in den Gleichaltrigenbeziehungen, in den sich entwickelnden Konzepten von Freundschaft und natürlich auch im Spiel, insbesondere im Symbol-, Rollen- und Regelspiel.

„Balu und Du“ Thüringen – Der ungewöhnlichste Standort des Projekts

Die Kernfrage, die uns bezüglich der Wertebildung beschäftigt – „Wie können Kinder in ihrer Selbstbindung an Werte unterstützt werden?“ – kann durch die Projektstandorte nicht umfassend beantwortet werden. Jedes Praxisprojekt wird uns am Beispiel seiner Erfahrungen eine praxisbasierte (keine wissenschaftliche) Teilantwort geben können.

Anhand des Projektstandorts Thüringen soll hier im Anschluss ein Praxiskonzept vorgestellt werden, das im Vergleich unerwartet hohe positive Wirkungen auf die Selbstbindungsprozesse verspricht. Zugleich lassen sich an diesem Beispiel interessante Thesen darüber entwickeln, wie Kinder in ihren wertebildenden Prozessen pädagogisch gestützt werden können.

Das Projekt „Balu und du“ ist ein ehrenamtliches Mentorenprojekt für Grundschul Kinder (siehe www.balu-und-du.de). Ziel des Projektes war es ursprünglich, die sozialen Kompetenzen von Kindern zu stärken. Im Verlauf des Projekts wurde deutlich, dass gerade die moralischen Beurteilungen von Alltagssituationen durch die Kinder sowie ihre Bindung an Werte großen Einfluss auf ihre Einbindung in Gleichaltrigengruppen (Schulklasse) haben. Zudem fiel auf, dass mit der wachsenden sozialen Kompetenz der Kinder in der Gruppe auch Bewegung in die innerfamiliären Prozesse kam. Diese Erkenntnisse motivierten zu einer Beteiligung des Projektes „Balu und du“ (Thüringen) am Projekt zur Wertebildung in Familien. Zugang zu den Prozessen in der Familie bieten hier nicht – wie zumeist – die Eltern, sondern das Grundschulkind.

Wie ist dieses Projekt angelegt?

Junge Erwachsene im Alter von 18 bis 25 Jahren übernehmen ehrenamtlich die Patenschaft für ein Grundschulkind. Bei dem ausgewählten Grundschulkind handelt es sich um ein Kind, welches in die Kindergruppe seiner Klasse wenig eingebunden erscheint oder auch in seinen sozialen Strategien allgemein wenig erfolgreich wirkt. Mit viel Einfühlung werden die Tandems, bestehend aus einem jungen Erwachsenen (Balu) und einem Grundschulkind (Mogli), gebildet. Diese Tandems treffen sich einmal in der Woche und verbringen 2 bis 3 Stunden miteinander. Die gemeinsamen Unternehmungen zumeist im Freizeitbereich richten sich an den Interessen beider Beteiligten aus. Ganz allmählich entsteht eine persönliche Beziehung zwischen den beiden jungen Menschen. Die MentorInnen lernen die Stärken, Interessen, Probleme und Schwächen des Patenkindes kennen und übernehmen die Aufgabe, die Moglis bei der Bewältigung der sich ihnen in ihren Lebenssituationen stellenden Herausforderungen zu unterstützen. Bei den MentorInnen handelt es sich um BerufsschülerInnen oder Studierende. Sie werden von den ProjektmitarbeiterInnen auf ihre Aufgabe vorbereitet und während der Tätigkeit weiter begleitet.

Diese Form der Patenschaft zeigt, laut Evaluation (Müller-Kohlberg/Szczesny/Esch), sehr positive Wirkung auf die sozialen Interaktionen der Kinder und auf ihre Akzeptanz von Regeln. Von außen betrachtet erscheint diese Wirkung erstaunlich, beachtet man, dass die Tandems sich nur einmal in der Woche sehen und das auch nur für 2 bis 3 Stunden. Zudem sind hier keine professionellen PädagogInnen am Werk, sondern interessierte junge Erwachsene.

Was ist das Besondere dieses Patenschaftsmodells?

– Identifikationspotenzial und Entwicklungsaufgaben

Was auf den ersten Blick nicht auffällt, ist das Identifikationspotenzial zwischen den beiden Beteiligten, was sie einander nahe bringt.

Stellt man beide Beteiligte hier einander gegenüber, so fällt auf, dass die jungen Erwachsenen qua Entwicklungsaufgabe gewissermaßen auf der Suche danach sind, wer sie sein wollen und wie sie für sich einen positiven Weg in die Gesellschaft finden können. Die Kinder sind durch ihre wenig positiven Erfahrungen in den sozialen Interaktionen auf der Suche nach Anerkennung und Wertschätzung als Person.

Hinzu kommt aus entwicklungspsychologischer Sicht, dass sich die Grundschul Kinder in der Entwicklungsphase befinden, in der die „moralische Motivation“ entsteht. Vor diesem Hintergrund befinden sich sowohl Balus als auch Moglis in einer sensiblen Phase für die Selbstbindung an Werte.

– Ehrenamtlichkeit – Eine „Win-Win-Situation“

Eine weitere These für die Wirksamkeit dieses Patenschaftsmodells ist die Ehrenamtlichkeit der Balus. Die Motivation, sich mit dem Grundschulkind zu treffen, liegt nicht in der Bezahlung für diese Tätigkeit. Hier liegt eine ideelle Motivation vor, z. B. etwas Gutes tun zu wollen, etwas für andere tun zu wollen usw. Die jungen Erwachsenen und die Kinder geraten so in eine „win-win Situation“. Das Kind nimmt wahr „Da nimmt sich jemand Zeit für mich, ohne dass er dafür bezahlt wird. Er kommt aus freien Stücken, wegen mir.“ Hier kann das Kind seine Wertschätzung als Mensch und als Person ablesen. Ebenfalls ablesen kann das Kind, dass es dem jungen Erwachsenen wichtig ist, etwas für andere zu tun. Solidarität als Ausdruck der Werte „Gerechtigkeit“ und „Respekt vor dem Menschen“ könnte hier ebenfalls abgelesen werden. Das Kind erlebt, dass der junge Erwachsene sich seinen Vorstellungen und Werten verpflichtet fühlt und dass der junge Erwachsene durch diese Patenschaft eine Umsetzung seiner Wertvorstellungen erlebt, die ihm Befriedigung gibt.

Die Kinder finden in der sensiblen Phase des Motivationsaufbaus in ihrem Paten eine Bezugsperson vor, mit der sie sich besonders identifizieren können und die sie eventuell sogar bewundern. Von seinem Paten fühlt sich das Kind angenommen und wertgeschätzt. Auch die Wahrnehmung, dass der Pate aus dem Zusammensein einen Gewinn zieht, gibt ein Gefühl des Selbstwertes und

der Gleichwertigkeit. Hinzu kommt, dass die Paten den Kindern authentisch ihre eigenen Wertbindungsprozesse ihrer Lebensphase vorleben.

Diese besondere Kombination, so die These, von Engagement, Identifikationspotenzial, ausgewogenem ideellem Gewinn und entwicklungsensiblen Phasen ist es, die jene Prozesse der Selbstbindung an Werte besonders befördert.

Reinhard Hohmann: Lernerberatung – aber wie?

Ein neuartiges Verfahren zur Lerndiagnose und Lernerberatung Erwachsener (VeLLE) gibt Hilfen für Kurs- und Seminarleiter

Vier Vorbemerkungen

1. Teilnehmende in der Erwachsenenbildung fragen Lernerberatung dann an, wenn sie den Kurs- oder Seminarbesuch als eine echte Lern-Herausforderung ansehen. Das ist in der Regel der Fall, wenn er entweder auf eine Prüfung vorbereitet und/oder die Teilnehmenden über längere Zeit keine Veranstaltungen besucht haben. Sie sind sich dann unsicher, ob sie den gestellten Anforderungen gewachsen sein werden. In diskurs- und erfahrungsorientierten Lernumgebungen tritt der Bedarf an Lernerberatung naturgemäß nicht oder nur sehr selten auf. Hier gehen Erwachsene kaum das Risiko ein, ihr Lernziel zu verfehlen oder aufgrund mangelnder Lernfähigkeiten zu scheitern.

2. Kursleiter beraten häufig „en passant“ – zwischen Tür und Angel. Das hat sich bei Erhebungen im Rahmen des Projekts „Variation von Lernumgebungen und ihre Auswirkungen auf den Lernerfolg“ gezeigt. Sie werden etwa nach einer Seminarstunde auf lästige Konzentrationsstörungen oder Vergesslichkeit angesprochen. Teilnehmende suchen Hilfe, weil sie sich leicht ablenken lassen und in der Diskussion den roten Faden verlieren. Manche sehen sich vor die Frage gestellt, wie sie in effektiver Weise auf eine gestellte Aufgabe zugehen oder andere Lösungswege erproben können, wenn sich ein einmal eingeschlagener Weg als nicht gangbar erwiesen hat. Wenn Kursleitende auf solche Anfragen eingehen, dann beziehen sie sich auf ihr allgemeines Professionswissen und auf einen zumeist unspezifischen, häufig oberflächlichen Eindruck, den sie vom Lernenden gewonnen haben. Ihr Rat kann deshalb durchaus hilfreich sein, häufig „trifft“ er aber die individuelle Lernerpersönlichkeit nicht.

3. Lernerberatung wird auch als Dienstleistung von Institutionen – unabhängig vom Kursbesuch – nachgefragt. Das haben zwei „Tage der offenen Tür“ an der Universität der Bundeswehr in München und an der Universität Bern gezeigt, wo das Angebot einer Lernerberatung auf großes Interesse stieß, speziell unter älteren Besuchern. Warum das so ist, erschließt sich leicht: Wer auch

Literatur

Müller-Kohlenberg, H./Szczyzny, M./ Esch, D./ (2008): Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation. Unter: www.balu-und-du.de/index.php?id=37, eingesehen am 14.05.2009.

Joas, Hans (1997): Die Entstehung der Werte. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Dr. Karin Garske ist Koordinatorin des Projektes „Wertebildung in Familien“ beim Deutschen Roten Kreuz, Generalsekretariat in Berlin

nur mit den Gedanken spielt, demnächst eine möglicherweise längere, anspruchsvolle und teure Weiterbildung zu machen, möchte gern wissen, ob er dieser Herausforderung gewachsen sein wird. Damit ergibt sich wie von selbst die Frage, wo die eigenen Lernstärken liegen, wo aber auch mit Schwierigkeiten zu rechnen ist und wie der Lernprozess optimiert werden kann.

4. Diese Dienstleistung der vorgängigen Weiterbildungsberatung wird bislang in den Institutionen deshalb nur selten vorgehalten, weil sie nicht in die gängige Finanzierungs- und Förderlogik passt. Anders als geleistete Unterrichtsstunden werden Beratungsstunden nicht vergütet und deshalb auch nicht angeboten, obwohl sie einen wesentlichen Beitrag dazu leisten könnten, das passende Bildungsangebot auszuwählen und Weiterbildung effektiver zu gestalten.

Auszug aus dem Fragebogen FELe: Wie ich denke

Wenn ich bei der Bearbeitung eines Problems nicht zügig vorankomme, höre ich auf.	0	1	2	3	4	5
Ich hoffe auf den „erlösenden“ Einfall	0	1	2	3	4	5
Tauchen bei der Bearbeitung einer Aufgabe Schwierigkeiten auf, schaue ich, ob ich alles Wichtige berücksichtigt habe.	0	1	2	3	4	5
Ich fange erst einmal an.	0	1	2	3	4	5
Ich überprüfe immer wieder, was ich gelöst habe und noch zu bearbeiten ist.	0	1	2	3	4	5