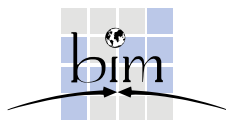




Loch & v.d. Kerckhoff (Hg.)

Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe



WERTE.
VALUES.
القيم.
BONN.

Impressum

Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe
Eine Studie des Bonner Instituts für Migrationsforschung
und Interkulturelles Lernen (BIM) e.V.

Bonn, 2021

Herausgeber Alexander Loch & Christian van den Kerckhoff

Autor*innen Jutta Elsässer, Anna Lena Heinzel, Florian Jeserich,
Christian van den Kerckhoff, Alexander Loch

Proofreading Linda Führer, Lejla Kuc

Klimaneutraler Druck wir-machen-druck.de

Layout Katharina von der Kall, Rolf Bartsch

Coverbild Cecile Arcurs | iStock

Copyright Dieses Dokument ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial NoDerivatives 4.0 International License (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, jedoch keine Bearbeitung oder kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Kooperationspartner: Die Studie entstand in Zusammenarbeit mit dem Amt für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Bonn und der Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen Ludwigsburg. Sie wurde durch das Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen unterstützt.

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

»Wirkliche Integration erfordert ein gemeinsames Werteverständnis.«

Uta Dauke (Vizepräsidentin des BAMF, 2016)

»Werte kann man nicht lehren, sondern nur vorleben.«

Viktor Frankl (Existenzanalytiker, 1905-1997)

»Der ganze Werthype lebt von einem verdinglichten Begriff von Werten. Als wären Werte etwas, das man wie ein Starter-Kit an Menschen geben könnte.«

Karin Hutflötz (zeitgenössische Werteforscherin)

»Bei der Integration können wir nicht alle Ausprägungen anderer Kulturen tolerieren.«

Thomas de Maizière (deutscher Innenminister von 2009-2011)

»Insbesondere für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge muss es das Ziel politischen Handelns sein, eine offene, menschenwürdige Aufnahme und im Falle eines Bleiberechts schnelle Integration zu sichern. Ebenso wichtig ist die Vermittlung unserer Werte sowie des hiesigen Demokratie- und Rechtsverständnisses.«

15. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2017)

**»Empfeht euren Kindern Tugend:
Sie allein kann glücklich machen, nicht Geld.«**

Ludwig van Beethoven (Bonner Komponist, 1770-1827)

Inhalt

Grußwort des Amtes für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Bonn	7
Vorwort des Bonner Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM) e.V.	8
Danksagung der Herausgeber	10
Abkürzungen	12
1. Einleitung: Wertevermittlung in interkulturellen Handlungskontexten	13
1.1. Werte und Normen – eine Annäherung	18
1.2. Wertevermittlung – ein nicht unumstrittenes Unterfangen	24
1.3. Ethische Herausforderungen in liberalen Migrationsgesellschaften	25
2. Theorie und Empirie: Werte und ihre wissenschaftliche Untersuchung	27
2.1. Die universale Struktur menschlicher Werte	27
2.2. Wertewandel und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive	30
2.3. Die deutsche forsa-Wertestudie	33
2.4. UNICEF-Kinderwertemonitoring und Shell-Jugendstudien	34
3. Methodik: Multimodale Erhebung des Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe	37
3.1. Qualitative Interviews	37
3.2. Standardisierte Elemente der Erhebung	38
3.3. Runde Tische und Validierungsworkshops	40
4. Bonner Praktiker*innen berichten: Postmigrantisches Aushandlungsprozesse	42
4.1. Willkommenskultur und Veränderungen in der Bonner Jugendhilfe	42
4.2. Individuelle Reflexionen über Werte und Normen	43
4.3. Wertevermittlung in der Jugendhilfe	45
4.3.1. Werteklarheit und implizite Wertebildung	45
4.3.2. Wert-haltige biografische Erfahrungen und ressourcen-orientierte Wertearbeit	46
4.3.3. Rahmenbedingungen und Voraussetzungen	48
4.4. Wertorientierungen unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter	49
4.4.1. Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung	49
4.4.2. Sicherheitsbedürfnis und Autonomiebestreben	51
4.4.3. Vorstellungen, Wünsche und (enttäuschte) Erwartungen	52
4.4.4. Loyalitätskonflikte zwischen Herkunftsfamilie und neuer Lebensrealität	52
4.4.5. Erfahrungen mit Diskriminierung und neuen Grenzen	53
4.4.6. Idiosynkratische Identitäten, interkulturelle Differenzen und Stereotype	55
4.4.7. Traumatisierungen im Heimatland und auf der Flucht	58
4.5. Zentrale Werte im Jugendhilfekontext	59

4.5.1. Respekt – ein fundamentaler Wert mit diversen Facetten	59
4.5.2. Wertepol »Offenheit für Wandel«	64
4.5.3. Wertepol »Selbst-Stärkung«	66
4.5.4. Wertepol »Bewahrung des Bestehenden«	69
4.5.5. Wertepol »Selbst-Transzendenz«	73
4.5.6. Pünktlichkeit, Höflichkeit und andere »(Sekundär-)Tugenden«	77
4.6. Bonner Werte im bundesdeutschen Vergleich	79
5. Multiperspektivität: Wertevermittlung im Alltag der Jugendhilfe	84
5.1. Perspektiven der Jugendlichen	84
5.1.1. Gespräche, kontinuierliches Miteinander und verbindliche Beziehungen	84
5.1.2. Belastbare Identifikationen	85
5.2. Perspektiven von Vormund*innen & Mitarbeitenden des Jugendamts	85
5.2.1. Zwischen Zuwendung und Distanz	86
5.2.2. Leitplanken	86
5.2.3. Pragmatische Hierarchien und wohlwollende Autorität	87
5.3. Perspektiven der Mitarbeitenden in Jugendhilfeeinrichtungen	88
5.3.1. Eine Frage der Haltung	89
5.3.2. Glaubwürdigkeit und Wertschätzung	89
5.3.3. Vorbild sein	90
5.3.4. Diversität in den Teams	90
6. Good practices: Bewährte Formate	92
6.1. Etablierte Interventionen	92
6.1.1. Sicherheit, Struktur und Gemeinschaft	92
6.1.2. Dialogdesign im (Gruppen-)Alltag	93
6.1.3. Spiel, Freizeit, Sport & Karneval	95
6.2. Verträge, Hilfeplanung und berufliche Orientierung	97
6.2.1. Trianguläre Arrangements	97
6.2.2. Die Bedeutung der Hilfe für junge Volljährige	98
6.3. Heterogenität als Ressource	98
6.4. Kommensalität – Interkulturelle Begegnungen zu Tisch	100
6.5. Demokratieförderung und Emotionsregulation	101
6.5.1. Anti-Aggressions-Trainings & Extremismus-Prävention	102
6.5.2. Interpersonelle Attraktion	103
6.5.3. Aufgeklärter Umgang mit Religion	104
6.5.4. Realitäts-Checks	105
6.6. Netzwerke und Kooperationen	106
6.6.1. Wertedialog im Team	107
6.6.2. Werteverknüpfungen und spezifische Weiterbildungen	107

7. Zusammenfassung: Chancen & Grenzen der Wertevermittlung – und was unbeantwortet bleibt	109
7.1. Der Mensch wird am Du zum Ich	109
7.2. Emische und etische Sichtweisen auf Wertevermittlung	111
7.3. Strukturelle und politische Rahmenbedingungen	111
7.4. Fazit und Ausblick	112
Anhang	115
Literatur und Links zum Weiterlesen	117

Abbildungen

Abb. 1 Dreidimensionaler Studienfokus	14
Abb. 2 Wertequadrat »Toleranz«	21
Abb. 3 Eigenschaften von Werten	22
Abb. 4 Das circumplexe Modell universaler menschlicher Werte	29
Abb. 5 Die Bedeutung von Bildungs- und Erziehungszielen für Eltern und Lehrkräfte	32
Abb. 6 Werte-Inventar	39
Abb. 7 Werte-Vermittlungsformen	39
Abb. 8 Respekt – ein fundamentaler Wert mit diversen Facetten	62
Abb. 9 Die Relevanz einzelner Werte	81
Abb. 10 Die Häufigkeit ausgewählter Werte-Vermittlungsmethoden	82
Abb. 11 Involvierte Jugendhilfeeinrichtungen in Bonn	116

Grußwort des Amts für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Bonn

Kinder und Jugendliche sind die Zukunft unserer Stadtgesellschaft. Das städtische Amt für Kinder, Jugend und Familie begleitet sie und ihre Familien in Zusammenarbeit mit vielen anderen Institutionen vom Willkommensgruß zur Geburt über die Bildung in Kindertageseinrichtungen und die Gestaltung ihrer Freizeit bis hin zum Einstieg in den Beruf. Ziel ist es, jedem Kind ein chancengerechtes Aufwachsen zu ermöglichen und Familien da zu unterstützen, wo sie es brauchen – im ganz normalen Alltag ebenso wie bei besonderen Herausforderungen. Dies gilt insbesondere auch für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (umF/umA) in Bonn. Insgesamt wurden seit 2016 über 500 umF/umA in Obhut genommen. Zum 31. Dezember 2019 wurden noch 170 umF/umA durch den Fachdienst betreut. Die vorgegebene Quote belief sich zu diesem Zeitpunkt auf 117 umF/umA. Damit hat die Stadt Bonn ihre Aufnahmeverpflichtung erfüllt. Zuletzt kamen überwiegend Jugendliche aus afrikanischen Staaten wie Guinea, Sierra Leone und Gambia.

Dem Jugendamt Bonn, in enger Zusammenarbeit mit den freien Trägern der AG78, war es von Beginn an ein besonderes Anliegen, diesen Jugendlichen bestmögliche Unterstützung und Integration in die Bonner Gesellschaft zu ermöglichen. Zentral dafür ist insbesondere das Thema Wertevermittlung. Infolge mehrjähriger Praxis der Wertevermittlung hat sich herausgestellt, dass viele verschiedenartige Wege beschritten wurden und dass die Maßnahmen selbst bei verschiedenen Gruppen des gleichen Trägers mitunter variieren. Das Amt für Kinder, Jugend und Familie der Stadt Bonn hat sich deshalb entschlossen, Fragen der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe mittels einer Studie nachzugehen und darauf aufbauend gemeinsam mit den in der AG78 vertretenen Trägern ein Konzept zur Wertevermittlung zu erstellen.

In Kooperation mit dem Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM) e.V. ist die vorliegende Studie und ein ergänzendes Konzept entstanden (im Rahmen des und Förderung durch das LVR Förderprogramm zu Wertevermittlung und Prävention sexualisierter Gewalt).

Das Jugendamt Bonn dankt allen beteiligten Forscher*innen, Autor*innen, Fachkräften, Trägern und insbesondere den befragten Jugendlichen und freut sich darauf, den Status Quo zu transformieren, konzeptuell weiterzuentwickeln und weiterhin die innovative Kraft der Zusammenarbeit von Jugendamt und freien Trägern im Sinne unserer Zielgruppen zu nutzen.



Sascha Fersch

Amt für Kinder, Jugend und Familie der Bundesstadt Bonn

Vorwort des Bonner Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM) e.V.

Deutschland ist geprägt durch einen Prozess des Wandels und der kulturellen Vielfalt. Statistisch gesehen hat in Deutschland mittlerweile mehr als jede vierte Person einen Migrationshintergrund.

Seit fast 25 Jahren leistet das Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM) e.V. Beiträge zur lokalen und regionalen Integrationsarbeit. Dabei verstehen wir Integration nicht als eine einseitige Anpassung an die hiesige Mehrheitsgesellschaft, sondern als einen dynamischen Prozess der Aushandlung auf der Basis individueller und unverhandelbarer Rechte.

Das BIM verfolgt insbesondere das Ziel, einen vorurteilsfreien und offenen Raum für interkulturelle Begegnungen zu schaffen. Wir versuchen, durch unsere Arbeit zu einer positiven Wahrnehmung kultureller Vielfalt beizutragen und Vielfalt als Bereicherung erlebbar zu machen. In unserem *MIGRApolis – Haus der Vielfalt* bieten wir hierzu seit nunmehr elf Jahren in der Bonner Innenstadt einen Ort des Dialogs und der interkulturellen Forschung. In zahlreichen Integrationsprojekten, allein oder in Zusammenarbeit mit Netzwerkpartnern, bringen wir Menschen unterschiedlichen Alters mit und ohne Zuwanderungsgeschichte zusammen.

Seit 2010 unterstützt das BIM als anerkannter Träger der Kinder- und Jugendhilfe mit interkultureller Kompetenz auch Familien mit Zuwanderungsgeschichte. Aus dieser Arbeit heraus entstand auch die vorliegende Forschungsstudie zum Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe.

Die Studie zeigt, dass Wertevermittlung, bzw. Werteverknüpfung, ein Prozess der Gegenseitigkeit ist. Menschen, die aus anderen Ländern und Kulturräumen nach Bonn kommen, haben bereits mehr oder minder gefestigte Vorstellungen davon, was sie als richtig und falsch im Umgang mit sich und anderen empfinden und inwiefern diese Vorstellungen in Deutschland Geltung haben. Die vorliegende Studie leuchtet aus, wie die in weiten Teilen der Mehrheitsgesellschaft vorherrschenden Werte und Normen durch die Akteur*innen der Jugendhilfe an vorhandene, gemeinsame Werte angebunden und vorgelebt werden können. Sie behandelt auch Ansätze zur Vermittlung von Leitlinien, die die Grenzen der individuellen Freiheit im Rahmen einer freiheitlichen und demokratischen Grundordnung aufzeigen und ein gutes gesellschaftliches Miteinander ermöglichen.

Gleichzeitig unterstreicht die Studie, dass nicht alle Unterschiede in Wertvorstellungen junger Menschen mit Migrationshintergrund auf kulturelle Unterschiede reduziert werden dürfen. Die Sicht auf die Welt ist immer stark geprägt von der persönlichen Situation der Menschen: In welcher Lebensphase befinden sie sich? Welche Perspektiven und Rollenvorbilder haben sie? Tatsächlich funktioniert Werteverknüpfung nicht im luftleeren Raum: Der Wunsch, die neuen Bürger*innen mögen Verantwortung für ihr neues

Gemeinwesen übernehmen, setzt auch voraus, dass sie Perspektiven in diesem Gemeinwesen haben, sich einzubringen und sich zu verwirklichen.

Insgesamt sollen die Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie helfen, die Wechselwirkungen von Kultur, Migration, psychosozialer Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und staatlichen Hilfsangeboten besser zu verstehen.

Wir hoffen, dass unsere Studie Lust auf die Arbeit mit jungen Menschen mit Migrationsgeschichte macht und die Einblicke und Handreichungen, die in ihr beschrieben werden, praktische Anwendung finden. Wir sind überzeugt, dass es eine Bereicherung sowohl für die Mehrheitsgesellschaft als auch für die Menschen mit Migrationsgeschichte ist, sich immer wieder auf »Neues« und »Fremdes« einzulassen.

Bonn wird sich wandeln, und es liegt an uns allen, diesen Wandel positiv zu gestalten.



Dr. Simona Costanzo Sow

Vorsitzende des Bonner Instituts

für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM) e.V.

Danksagung der Herausgeber

Erfreulicherweise werden Träger der Jugendhilfe in Nordrhein-Westfalen durch das Förderprogramm »Wertevermittlung, Demokratiebildung und Prävention sexualisierter Gewalt in der und durch die Jugendhilfe« unterstützt, auf kommunaler Ebene pädagogische Konzepte zur Arbeit mit jungen geflüchteten Menschen weiterzuentwickeln.

Doch was meint »Wertevermittlung« genau? Um welche Werte geht es konkret? Die Literaturlage ist uneindeutig – so dass sich die Autor*innen¹ dieser Studie zusammen mit dem Bonner Amt für Kinder, Jugend und Familie (JA) und dem Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM) e.V. entschieden, der vorfindlichen Praxis systematisch und anwendungsorientiert nachzugehen. Die Idee hierzu kam bereits lange vor der Pandemie Covid-19 auf; Daten wurden in den Jahren 2019/2020 erhoben und ausgewertet und nach dem zweiten Bonner Lockdown konnte die vorliegende Studie abgeschlossen werden.

Vorwissenschaftlich dominiert bisweilen die Annahme, bei »Wertevermittlung« ginge es im Jugendhilfekontext insbesondere darum, dass junge Schutzsuchende, wie beispielsweise unbegleitete minderjährige Flüchtlinge aus Syrien, tunlichst erstmal ihnen aus den Heimatländern unbekannt »hiesige« Normen (wie Mülltrennung etc.) »vermittelt bekommen«. In der Studie zum Status Quo der Wertevermittlung nahmen wir allerdings bewusst nicht nur unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in den Blick; wir legten die Untersuchung unter Berücksichtigung des Diskussionsstandes internationaler Werteforschung breiter an, um auf der Basis dieser Ergebnisse mittelfristig auch Konzepte und Strukturen entwickeln zu können, welche der Teilhabe und Integration sowie der Selbst- und Mitbestimmung auch, aber eben nicht nur, von Geflüchteten dienen.

Die Zusammenstellung der verschiedenen Sichtweisen auf Werte und Wertevermittlung, die zugrundeliegenden Interviews mit zahlreichen Schlüsselakteur*innen der Bonner Jugendhilfe und das Verfassen dieser Studie waren nur möglich, da unser Autor*innenteam im Bonner MIGRAPolis – Haus der Vielfalt von zahlreichen Kolleg*innen und dem Management etlicher Bonner Jugendhilfeträger sowie des Jugendamts unserer Stadt engagiert unterstützt wurde.

Unser Dank für intensive Diskussionen, Teilnahme an unseren verzahnten Konzeptentwicklungs-Workshops, Peer-Reviews unserer Texte und stete Rückmeldungen im Forschungsprozess gilt hier insbesondere Matthias Bisten (JA), Lejla Kuc und Tanja Schöll (von der Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen, die für diese Studie mit dem BIM kooperierte) sowie Sarah Armbruster, Jutta Elsässer, Linda Führer, Anna Lena Heinzel, Florian Jeserich und Mika Wagner (aus dem BIM). Zudem möchten wir

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Studie auf die gleichzeitige Verwendung der Sprachformen männlich, weiblich und divers (m/w/d) verzichtet. Autorinnen & Autoren, Jugendpflegerinnen & Jugendpfleger, Helferinnen & Helfer etc. werden im Folgenden, den linguistischen und gendersensitiven Gepflogenheiten des Bonner Amtes für Kinder, Jugend und Familie gemäß, zu Autor*innen, Jugendpfleger*innen, Helfer*innen etc. zusammengefasst; sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter.

noch einmal allen Gesprächspartner*innen, von Afghanistan bis Tannenbusch, von minderjährigen Schutzsuchenden bis pensionierten Jugendheimleiter*innen, von Bonner Ehrenamtlichen bis Behörden, die uns von ihren Werten und ihren Erfahrungen der Wertevermittlung berichteten, einen doppelten Dank aussprechen: Für das Mitwirken an dieser Studie. Und für die spürbare Bonner Solidarität in diesem Handlungsfeld.

 
Prof. Dr. Alexander Loch & Christian van den Kerckhoff

Abkürzungen

- AG78** Arbeitsgemeinschaft der Bonner Träger der freien Jugendhilfe (nach § 78a SGB VIII)
- AGJ** Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe
- AsA** Ausbildung statt Abschiebung e.V.
- BAMF** Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
- BIM** Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen e.V.
- BMFSFJ** Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
- BumF** Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge
- forsa** forsa – Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH
- HZE** Hilfen zur Erziehung
 - JA** Amt für Kinder, Jugend und Familie (der Bundesstadt Bonn)
- LVR** Landschaftsverband Rheinland
- MA-J** Mitarbeiter*innen der Jugendhilfe
- PVQ** Portrait Values Questionnaire
- SGB VIII** Sozialgesetzbuch (SGB) – Achstes Buch (VIII)
- SPFH** Sozialpädagogische Familienhilfe
- SVS** Schwartz Value Survey
- umA** unbegleitete minderjährige Ausländerinnen und Ausländer
- umF** unbegleitete minderjährige Flüchtlinge
- UNESCO** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNICEF** United Nations Children's Fund

1. Einleitung: Wertevermittlung in interkulturellen Handlungskontexten

Am 31. Dezember 2020 lebten in Bonn insgesamt 333.794 Menschen.

100.508 Personen aus 174 Ländern der Welt, also etwa 31% der Einwohner*innen Bonns, zählten zum Zeitpunkt der vorliegenden Studie zu den »Menschen mit Zuwanderungshintergrund« – davon waren 58.426 Ausländer*innen (Bundestadt Bonn – Statistikstelle 2021: 8); 9.972 von ihnen waren dem Ausländeramt in Bonn als Schutzsuchende bekannt²; darunter 491 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, die in den Jahren 2016 bis 2019 vom *Amt für Kinder, Jugend und Familie* in Obhut genommen wurden.

Diese Zahlen lassen ahnen, welche kulturelle Vielfalt zwischenzeitlich in Deutschland im Allgemeinen und in Bonn im Besonderen faktisch alltäglich gelebt wird. Mit größerer kultureller Diversität in liberalen Migrationsgesellschaften geht allerdings auch eine gewisse Pluralität von Werten und Normen einher. Diese führt zu Aushandlungsprozessen und damit nicht selten auch zu Konflikten, da nicht mehr nur ein als weitgehend einheitlich empfundenes Werte- und Normensystem vorherrscht, sondern verschiedene Gruppen Mitsprache und Repräsentation einfordern (vgl. El-Mafaalani 2018: 15).

Kulturelle Vielfalt, Auseinandersetzungsdynamiken und die Chancen interkultureller Dialoge über Wertedifferenzen spiegeln sich insbesondere auch in der Jugendhilfe. Deren Zielgruppen (Kinder und Jugendliche) befinden sich altersbedingt in Prozessen der Werte- und Identitätsbildung (während ihrer Sozialisation). Jugendliche sind besonders sensibel gegenüber gesellschaftlichen Prozessen des Wertewandels (vgl. Shell 2006: 38 ff.). Bei unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen kommen zudem oftmals Ängste, Irritationen, mitunter Traumatisierungen oder Orientierungsschwierigkeiten infolge der Primärsozialisation in einem anderen kulturellen »Wertesystem« dazu (vgl. 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, BMFSFJ 2020).

Wer in der (sozialpädagogischen) Jugendhilfe bei Familien mit Migrationshintergrund oder in Unterkünften mit Jugendlichen unterschiedlicher kultureller Herkunft arbeitet, kann von Werten und Alltags Herausforderungen, bei denen es auch um (kulturell faktisch oder vermeintlich divergierende) Werte geht – meist auf Anheb zahlreiche *Critical Incidents* berichten. Die »Klassiker« reichen von unterschiedlichen Vorstellungen, wie laut man sich im öffentlichen Nahverkehr miteinander unterhält bis hin zu kulturell überformten Fragen nach Ehre und Respekt, wenn es beispielsweise um Blickkontakt

² Dies umfasst: 4.687 anerkannte Flüchtlinge, 142 in Bonn gemeldete Personen, die über eine Aufenthaltserlaubnis als Asylberechtigte verfügten, 1.570 subsidiär Schutzberechtigte, 481 Personen, für die das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Abschiebehindernisse festgestellt hatte, 784 Personen mit Niederlassungserlaubnis infolge humanitärer Hintergründe, 840 Personen im Status der Duldung. Für 1.242 Asylbewerber*innen hatte das BAMF noch nicht den Verfahrensabschluss mitgeteilt; zudem wurden zu diesem Zeitpunkt 117 unbegleitete minderjährige Ausländer*innen vom Jugendamt betreut. 226 Personen, weil überwiegend aus den Herkunftsstaaten Afghanistan, Eritrea, Irak und Syrien hatten eine Aufenthaltserlaubnis zum Familiennachzug (Mitteilung des Ausländeramts auf Anfrage des BIM e.V. zum Stichtag 31.12.2020).

geht. Damit eng verwoben sind Themen wie Geschlechterbeziehungen und Toleranz; früher oder später kommt man dabei auch auf Normen (beispielsweise »Pünktlichkeit«) und Grenzen des Normalen (beispielsweise bei der Emotions- und Aggressionsregulation) zu sprechen.

All dies unterliegt zudem gesellschaftlichem Wandel – das alte Dauerthema »*Er gibt mir nicht die Hand!*« ist beispielsweise postpandemisch weniger virulent; stattdessen setzt sich infolge des demographischen Wandels die Erkenntnis durch, dass es neben Ausbildungsduldungen und gesteuerter Fachkräftezuwanderung weiterer Instrumente und (Leistungs-)Träger bedarf, um den Wohlstand einer Leistungsgesellschaft und deren Zusammenhalt nachhaltig zu sichern.

Diese facettenreichen Themenkomplexe werden in der vorliegenden *Studie zum Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe* adressiert: Welche (1) WERTE sind in interkulturellen Handlungskontexten besonders bedeutsam (beispielsweise »Respekt«), welche Formen der (2) WERTEVERMITTLUNG werden in der Bonner Jugendhilfe praktiziert und schließlich (3) was sich bei den vielfältigen Jugendhilfe-TRÄGER-Strukturen in Bonn diesbezüglich als besonders hilfreich erwiesen hat (wofür sich der Begriff der *best practice* etabliert hat).

Abb.1 Dreidimensionaler Studienfokus



In Blick genommen werden dabei insbesondere diejenigen interkulturellen Herausforderungen, wie sie beispielsweise in der Jugendhilfe mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (sog. umF, oft auch umA³) anzutreffen sind. Derweil die absolute Zahl junger Geflüchteter in Deutschland seit Ende 2016 kontinuierlich abnimmt, nehmen die sozialpädagogischen, psychologischen und administrativen Erfahrungen und Fragestellungen, die sich um »Integration« und »interkulturelle Konflikte« nicht nur beim Zusammenleben von Menschen aus 174 Nationen, sondern auch um die Identitätsbildung zwischen Kulturen drehen, beobachtbar zu. Sowohl die Auseinandersetzung mit Werten und Normen innerhalb einer stetig pluraler werdenden deutschen Gesellschaft als auch der wertschätzende Umgang mit den Sichtweisen von Jugendlichen verschiedener Herkunftsländer sind fester Bestandteil der Jugendhilfe. Wenn diese (produktive) Auseinandersetzung auch seit jeher zu deren Alltag gehört, so besteht doch gelegentlich Bedarf nach einer Reflexionsschleife, nach einem Innehalten und Revidieren des Status Quo und – darauf aufbauend – möglicher Innovationen und Neuausrichtungen.

Die vorliegende Studie zielt auf eine praxisorientierte Beschreibung und Analyse bestehender Werte in der Jugendhilfe und ihrer vielfältigen Vermittlung in den Bonner Trägerstrukturen. Sie exploriert dazu eine Serie von Phänomenen, die in interkulturellen Handlungsfeldern typisch sind. Dabei wird versucht, die mannigfaltigen Ausprägungen von Diversität in der Jugendhilfe aus verschiedenen Perspektiven abzubilden. Die Annäherung an den Gegenstand erfolgt ergebnisoffen und ist nicht hypothesentestend, sondern exploratorisch und um »Verstehen« bemüht: Was genau wird gemacht, wenn Werte vermittelt oder gebildet werden? Was zeichnet diese Werte – insbesondere im Kontext der Jugendhilfe – aus? Welche Bedeutung messen die verschiedenen Akteur*innen persönlich Werten und Normen bei? Wie sind die spezifischen Sichtweisen und Prioritäten der Praktiker*innen in Bezug auf ihre Funktion, ihre Tätigkeiten in der Jugendhilfe? Was bedeutet es, in Bonn in den Jahren 2019/2020 zwischen »deutscher Kultur« (und ihren Selbst-Verständlichkeiten) und den »Normalitäten« von syrischen, afghanischen oder westafrikanischen Lebenswelten eine Brücke zu bauen? Welche Widerstände begegnen

³ Häufig werden Minderjährige aus Drittstaaten, die unbegleitet nach Deutschland einreisen, als »unbegleitete minderjährige Ausländer« (umA) bezeichnet, beispielsweise § 58 Abs. 1a AufenthG; im deutschen Sozialrecht wird die Begrifflichkeit ausländische Kinder und Jugendliche nach unbegleiteter Einreise genutzt (§ 42a SGB VIII). Doch gibt es Kontexte, in denen die Begriffe »Geflüchtete« (wie ihn die meisten sozialen Bewegungen verwenden), »Flüchtling« (was gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention die Übersetzung des englischen »refugee« ist) oder Ausländer*innen (was primär auf Staatsbürgerschaft rekurriert) keineswegs beliebig austauschbar sind. Der Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (BumF) merkt hierzu in einer Stellungnahme an: »Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge verfügen unabhängig von ihrer Anerkennung im Asylverfahren über erlebte existenzielle Bedrohungen im Herkunftsland und Erfahrungen der Flucht. Der Begriff »Flüchtling« trifft somit die tatsächliche Erfahrung, der Begriff »Ausländer*in« hingegen unterschlägt dies« (BumF 2018). In der vorliegenden Studie sind beide Abkürzungen anzutreffen (wie auch die Stadt Bonn in Ihrer Internetdarstellung die Dopplung umA/umF nutzt): UmA verweist dabei zumeist darauf, dass Jugendliche und ihre Betreuer*innen diese (Eigen-)Bezeichnung wählten (die in Interviews zweisilbig vergleichsweise flüssig über die Lippen kommt); umF folgt den Gepflogenheiten des sensibilisierten medialen Diskurses.

da im alltäglichen Miteinander? Und vor allem: Was hat sich bei alledem bewährt (*good practice*)?

Die zentralen Befunde dieses partizipativ-exploratorischen Forschungsprozesses sind in zwei Publikationen des *Bonner Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen* nachzulesen. Die vorliegende Studie zur *Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe* geht ins Detail, bettet die Ergebnisse wissenschaftlich in einen weiteren Diskurs über Werte und Wertevermittlung ein und zielt auf eine Beschreibung des Status Quo. Infolge diverser runder Tische und Validierungsworkshops konnte zudem eine kompakte Handreichung »*Wie wir Werte miteinander verknüpfen*« entwickelt werden (BIM 2020), in der die daraus resultierenden Empfehlungen zusammen mit Arbeitsblättern zur interkulturellen Wertearbeit für Praktiker*innen zur Verfügung stehen.

Aufbau der vorliegenden Studie In den folgenden Abschnitten der *Einleitung: Wertevermittlung in interkulturellen Handlungskontexten (Kapitel 1)* werden zunächst die beiden Schlüsselbegriffe »Werte« und »Wertevermittlung« geklärt und besondere Herausforderungen im Kontext interkultureller Jugendhilfe am Beispiel der Arbeit mit minderjährigen unbegleiteten Geflüchteten erläutert.

Kapitel 2 (Theorie und Empirie: Werte und ihre wissenschaftliche Untersuchung) ergänzt die Begriffsbestimmungen um eine kurze Einführung in ausgewählte Theorien und Befunde der internationalen Werteforschung. Für die vorliegende Studie werden zentrale Aspekte, wie beispielsweise die »Theorie der universalen Struktur menschlicher Werte«, sowie Ergebnisse einiger einschlägiger nationaler und internationaler Umfragen dargestellt.

Kapitel 3 (Methodik: Multimodale Erhebung des Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe) gibt einen Überblick über das multi-methodische Design der Studie. Standardisierte Erhebungsinstrumente, runde Tische, Validierungsworkshops aber vor allem qualitative Interviews mit einer Vielzahl unterschiedlicher Bonner Akteur*innen der Jugendhilfe kamen zum Einsatz.

In **Kapitel 4 (Bonner Praktiker*innen berichten: Postmigrantische Aushandlungsprozesse)** werden die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Erhebungen, die in den Jahren 2019 und 2020 mit Akteur*innen der Bonner Jugendhilfe durchgeführt wurden, vorgestellt und diskutiert. Zunächst wird deren Sicht auf die Rolle von Werten und Möglichkeiten ihrer Vermittlung dargestellt. Im Weiteren wird auf die spezifischen Umstände und Fragestellungen eingegangen, die mit den Werteorientierungen unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter in Deutschland einhergehen. Zentrale, in den qualitativen Interviews diskutierte Werte werden in der etablierten Begrifflichkeit von vier Wertepolen entsprechend des Ansatzes universalen menschlicher Werte erläutert, wobei Pünktlichkeit,

Höflichkeit und andere häufig genannte »(Sekundär-)Tugenden« noch einmal besonders aus der Sicht der Praktiker*innen beschrieben werden. Abschließend werden die in quantitativer Abfrage ermittelten Bonner Befunde mit den Ergebnissen der deutschlandweiten Erhebungen zu Werten aus der letzten diesbezüglichen forsa-Studie verglichen.

Kapitel 5 (*Multiperspektivität: Wertevermittlung im Alltag der Jugendhilfe*) thematisiert dann die alltäglich praktizierte Arbeit mit und an Werten in der Bonner Jugendhilfe: zum einen aus der Perspektive der Jugendlichen, zum anderen aus der Perspektive von Vormund*innen und Mitarbeiter*innen des Jugendamtes sowie drittens von Mitarbeitenden in Jugendhilfeeinrichtungen und der SPFH⁴.

In **Kapitel 6** (*Good practice: Bewährte Formate*) finden sich zahlreiche erfolgreiche Ansätze der Vermittlung und Verknüpfung von Werten mit jugendlichen Geflüchteten im Alltag der Jugendhilfe. Es wird neben etablierten Interventionen (wie Gesprächen unter vier Augen) und der Hilfeplanung vor allem herausgearbeitet, wie Heterogenität als Ressource genutzt wird, welche innovativen Formate existieren und was dies für Teams und Netzwerkpartner bedeutet.

In **Kapitel 7** erfolgt eine *Zusammenfassung: Chancen & Grenzen der Wertevermittlung – und was unbeantwortet bleibt*. Für eilige Leser*innen bietet dieses Kapitel eine Verdichtung aller Ergebnisse.

Im **Anhang** findet sich zunächst eine Übersicht der involvierten Institutionen und Träger der Erziehungshilfen in Bonn. Für Forscher*innen und Praktiker*innen gleichermaßen von Interesse dürfte abschließend die zusammengestellte Sammlung einschlägiger Literatur & Links zum Weiterlesen sein. Sie enthält auch zahlreiche Verweise auf bestehende Leitbilder und Konzepte, wie ähnliche Fragestellungen in anderen Städten und Bundesländern adressiert wurden (beispielsweise »*Wertevermittlung für Flüchtlinge im Landkreis Böblingen*«).

⁴ Mitarbeitende öffentlicher und freier Jugendhilfeeinrichtungen, inklusive der sozialpädagogischen Familienhilfe (SPFH) und des Jugendamtes (JA), werden nachfolgend unter der Abkürzung »MA-J« zusammengefasst.

1.1. Werte und Normen – eine Annäherung

Gesellschaften müssen Grundfragen des Zusammenlebens beantworten und sich bis zu einem gewissen Grad darauf verständigen, welche Maßstäbe infolge gegenseitiger Erwartungen im Zusammenleben gelten sollen und auch, wie diese konkret umzusetzen sind. In allen bekannten Kulturen dieser Erde lassen sich daher Normen, Wertvorstellungen und Formen der Wertebildung, beispielsweise bei der Entwicklung des Verhältnisses des Einzelnen zur Gemeinschaft, nachweisen (vgl. Berry 2006, Bilsky/Janik/Schwartz 2011, Kühnen 2015, Mecheril 2016). In unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen werden sie erforscht und dazu herangezogen, Kulturen, Gesellschaften und Individuen zu charakterisieren oder um die Veränderung von Gesellschaften infolge des Wertewandels zu beschreiben. Ebenso werden Werte – beispielsweise in der empirischen Sozialforschung oder psychologischen Motivationsforschung – untersucht, um die Beweggründe für menschliches Verhalten und die Basis von (handlungsrelevanten) Einstellungen zu verstehen.

Wissenschaftsgeschichtlich gab es immer wieder Ansätze, »Werte« zu definieren. Kluckhohn (1953) und Rokeach (1973) versuchten beispielsweise, sie als »dauerhaft verinnerlichte Zielmaßstäbe menschlichen Handelns« zu beschreiben; Mills (2002: 4) versteht Werte als »Vorstellungen vom Wünschenswerten«; Stubbe (2005: 538) macht im *Lexikon der Ethnopsychologie und transkulturellen Psychologie* darauf aufmerksam, dass »materiale, biologische, ethische, ästhetische, ökonomische, religiöse Werte« zu unterscheiden seien; entsprechend kann man sich aus interdisziplinärer Perspektive Werten und Wertebildung philosophisch, soziologisch, pädagogisch, literaturwissenschaftlich, theologisch und auf verschiedenerelei Weise empirisch nähern (vgl. hierzu das Überblickswerk von Verwiebe 2019). Die meisten Autor*innen betonen, dass Werte zeitlich überdauernde subjektive und soziale Konstruktionen sind: Werte sind zumeist »dauerhaft« in der Persönlichkeit verankert (oder zu verankern – was für die Jugendhilfe bedeutsam ist) und sie erklären unter Umständen, warum Menschen handelten, wie sie handelten. In den Begriffen der Ethik und des Gewissens, in der Alltagsverwendung des Wertbegriffs und auch in der Pädagogik sind Werte zumeist positiv und prosozial konnotiert.

Die vorliegende Studie folgt definitorisch Graf (2014: 109), der mit Blick auf ethisches Handeln in der Kinder- und Jugendhilfe und in Anlehnung an Kreß (1996) vorschlägt, Werte als »Leitvorstellungen von besonders hoher Allgemeinheit und von unhintergebar Geltung und Verbindlichkeit« zu verstehen. In den hier interessierenden interkulturellen Handlungskontexten ist zugleich mitzudenken, dass (1) Werte im Laufe der Sozialisation in spezifisch kulturellen Kontexten angeeignet werden und (2) sich Kulturen wesensmäßig wandeln und infolgedessen auch Werte einem Wandel unterliegen. Zudem (3) dürfen Kulturen nicht etwa mit Nationalstaaten gleichgesetzt werden und Werte vorschnell kulturell attribuiert werden; vielmehr gibt es innerhalb von Kulturen durchaus ganz unterschiedliche Milieus (vgl. Kelbling 2019: 23), welche wiederum ihre eigenen Wertepreferenzen aufweisen. Geteilte Werte führen zu Gruppenkohäsion;

dabei sind Werte nicht immer bewusst, doch zumeist bewusstseinsfähig. Beim Hineinwachsen in die Kultur, der Enkulturation, werden sie quasi »mit der Muttermilch« verinnerlicht – und sind entsprechend ihrer frühen Verankerung oft auch besonders veränderungsresistent.

Werte dienen als individueller Bezugs- und Orientierungsrahmen, was richtig oder falsch und was erstrebenswert ist. Werte sind nicht beliebig – die Grundwerte einer freiheitlich demokratischen Grundordnung sind beispielsweise in Deutschland nicht verhandelbar. Wer, nicht nur als Jugendlicher, an diese Leitplanken stößt, bekommt die Härte des Rechtsstaats zu spüren.

Unterschiedliche Ausprägungen von Werten – das Beispiel Toleranz Es ist nicht immer einfach zu differenzieren, welche Phänomene nun genau als Wert gelten sollen und welche nicht. So gibt es beispielsweise Listen von Werten, in denen unter anderem »Menschenrechte« als ein einzelner »Wert« klassifiziert und erfragt werden. Es handelt sich bei Menschenrechten jedoch um einen ganzen Katalog individueller Freiheits- und Autonomierechte, welchen im Einzelnen wiederum Werte unterlegt sind. Werte sind miteinander auch schwer voneinander abzugrenzen – sie stehen in mannigfaltiger Beziehung untereinander und variieren dabei in ihrer Ausdeutung von Mensch zu Mensch.

Werte, values, valeurs, القيم... – sie variieren je nach Kontext und unterliegen zudem einem zeitgeschichtlichen Bedeutungswandel. Die unterschiedlichen Bedeutungen von Werten stehen in vielfältiger semantischer Beziehung zueinander. Am Beispiel des universalen und derzeit vielerorts diskutierten Wertes »Toleranz«, der auch im Kontext der Wertevermittlung in der Jugendhilfe für gemeinhin besonders prominent ist, lässt sich dieses Phänomen verdeutlichen. Über den Wert Toleranz gibt es mehrere Narrative in Deutschland; sie stehen oft im Zusammenhang mit Fragen von Religiosität, sexuellen Orientierungen oder des Umgangs mit Andersdenkenden.

Toleranz bedeutet von der lateinischen Wortherkunft (»tolerare«) her »erdulden, ertragen« und bezeichnet – auf den zwischenmenschlichen Bereich bezogen – »eine Duldung von Differenzen gegenüber anderen oder fremden Sichtweisen, Überzeugungen, Handlungen und Sitten« (vgl. Ethika 2017). Es handelt sich bei dem Wert der Toleranz und der dazu geforderten Haltung also um nicht unbedingt angenehme und einfach zu vollziehende innere Vorgänge, sondern um eine gewisse Herausforderung. In der Steigerung hin zur Universalität – einer Toleranz, der ein großes Maß an innerer Haltung abverlangt wird – entwickelt sich Toleranz von Duldung und Hinnehmung zu »Respekt, Akzeptanz und Anerkennung« und wird mit Offenheit und Freiheit des Denkens assoziiert (vgl. UNESCO 1995, Artikel 1).

In anderer, den Wert hingegen tendenziell herabsetzender, Lesart kann Toleranz zu Nachgiebigkeit und (im Erziehungskontext) zu einer »Laissez Faire«-Haltung, Gleichgültigkeit oder Vernachlässigung werden. In diesem Sinne argumentiert H. Broder (2007)

beispielsweise, dass in horizontal organisierten Gesellschaften »das Toleranzgebot nicht den Schwachen, sondern den Rücksichtslosen zugute« komme. Er assoziiert den modernen Toleranzbegriff mit einem unangemessenen Kulturrelativismus und Haltungen der Bequemlichkeit, Faulheit und Feigheit und fordert eine »selektive Intoleranz« (ebd.), beispielsweise gegenüber religiösem Fanatismus.

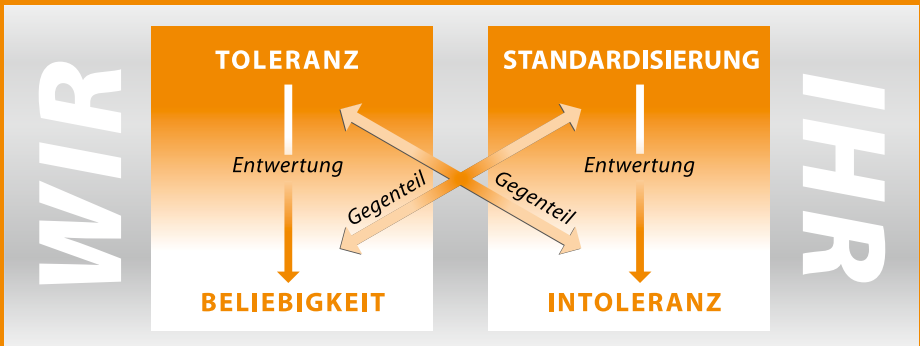
Das Verständnis des Wertes Toleranz changiert also, je nach Lesart, zwischen dem positiven Ideal absoluter Anerkennung und der negativ konnotierten Gleichgültigkeit oder Feigheit.

Diese Charakteristik von Werten wird in der interkulturellen Vermittlungspraxis gerne über das Modell des Werte-Quadrats dargestellt (vgl. Novoa 1998: 7; Schulz von Thun 2014: 69) und ist am Beispiel Toleranz intuitiv nachvollziehbar: Was für manche einen Wert darstellt, *ent*-werten andere – und es wird zum *Un*-wert. Der griechische Philosoph Aristoteles (384–322 v. Chr.) kannte dieses Phänomen schon (vgl. seine Ausführungen in der Nikomachischen Ethik): Was für den Einen »Tapferkeit« ist, ist für jemand Anderen reiner »Leichtsinn« (beispielsweise Bungeespringen). Das lässt sich heutzutage noch steigern: Was für den Einen ein »Terrorist« ist, ist für den Anderen ein »Märtyrer«.

Im Kontext der Toleranz-Diskussion ist ersichtlich: Was in Wertequadraten oben links steht (hier: Toleranz), ist positiv konnotiert; doch obgleich Toleranz für den Einen erstrebenswert ist, lässt sie sich auch *ent*-wertend (unten links) als reine »Beliebigkeit« (miss)verstehen. Weitergedacht, wieder im Sinne von Aristoteles, kann man nun auch die kontradiktorischen und konträren Gegenteile eines Wertes ableiten. So wie das kontradiktorische Gegenteil von »weiß« eben »nicht-weiß« ist, ist das Gegenteil von Toleranz die »In-Toleranz« (rechts unten). Doch auch hier wieder lässt sich der Begriff schnell *um*-werten: Wenn man jemanden »Intoleranz« vorwirft, wird man voraussichtlich im Sinne des Wertequadrats zu hören bekommen, er oder sie sei gar nicht intolerant, sondern einfach nur »prinzipientreu« und wolle lieber »standardisieren« statt »völlig beliebig« zu sein etc.

Genau an dieser Stelle ist auch der Nexus von Kultur und Werten/Normen besonders augenscheinlich: In der Praxis wird aus den theoretischen Polen im Wertequadrat schnell eine Zuschreibung zur eigenen Gruppe (beispielsweise »Wir Deutschen« sind tolerant/pünktlich/fleißig etc.), während dann die »Fremden« (seien es Flüchtlinge, Migrant*innen, Gastarbeiter*innen etc.) abgewertet werden (»Sie« sind intolerant/unpünktlich, faul etc.). Die Entwerteten können diese Vorwürfe (also die negativen Wertzuschreibungen der unteren rechten Ecke des Wertequadrats) jedoch durchaus auch umdrehen: Was für den Einen »Pünktlichkeit« ist, ist für den Anderen »Rigidität«; der Vorwurf der »Unpünktlichkeit« ist, positiver gedacht, vielmehr Ausdruck von zeitlicher »Flexibilität« etc.

Werte und Normen können zudem nicht nur national und kulturell attribuiert werden; sie können auch an unterschiedlichen Orten innerhalb einer Kultur und in unterschiedlichen gesellschaftlichen Lebensbereichen differieren. Beispielsweise mögen Gehorsamkeit oder Angepasstheit in einem Kontext wie Schule, am Arbeitsplatz oder in



der Bundeswehr gefordert und mitunter zielführend sein, im privaten Kontext eher nicht. In dieser Hinsicht unterscheiden sich Werte und Normen – letztere sind stärker kontextbezogen. Im Allgemeinen haben Werte eine übergreifendere Geltung als Normen. In jedem Fall sind sie geeignet, menschliches Handeln zu regulieren⁵.

Normen: Versuch einer Abgrenzung Ist die Rede von Werten, so stellt sich immer auch die Frage nach ihrer Abgrenzung zu Normen. Bei dem Versuch einer Definition wird schnell klar, dass dies häufig schwierig ist und die beiden Begriffe nicht selten synonym verwendet werden.

Eine Norm stellt eine konkrete Verhaltenserwartung oder -orientierung dar, an welcher sich das Handeln einzelner Individuen und der Ablauf bestimmter gesellschaftlicher Prozesse ausrichten soll (vgl. Eisenmann 2012: 175). Normen sind implizite oder explizite Verhaltensregeln innerhalb einer Gemeinschaft, die mit spezifischen, dahinterliegenden Werten verknüpft sind und für bestimmte Kontexte Gültigkeit besitzen. Normbrüche können sozial und/oder rechtlich sanktioniert werden. Dadurch schaffen sie einen mehr oder minder verbindlichen Ordnungs- und Orientierungsrahmen. Ähnlich wie Werte werden auch Normen sowohl enkulturiert und vermittelt als auch unterschiedlich interpretiert und genutzt. Dabei ist ein wichtiger Aspekt die gesellschaftliche »Konsensfähigkeit« der Normen, wobei Normen sehr unterschiedliche Abstufungen von Verbindlichkeit und Bewusstheit haben – von unbewussten Handlungszusammenhän-

⁵ Werte gelten im Allgemeinen als handlungs- oder verhaltensrelevant, wenn auch Studien beispielsweise aus dem Bereich der Umweltsociologie immer wieder zeigen, dass es mitunter große Unterschiede zwischen Einstellungen und tatsächlichen Verhalten gibt (vgl. Diekmann/Preisendörfer 2001: 94 ff.) und dass (beispielsweise umweltbewusste) Überzeugungen mitnichten zu entsprechendem Verhalten beitragen.

Werte sind konstitutiv für die Identität und insbesondere in der Jugendphase wandelbar.

Gerade Pubertät und Adoleszenz gelten als diejenigen Phasen der Sozialisation, in denen es darum geht, eigene Wertemaßstäbe zu entwickeln und hierüber ein Selbstbewusstsein und eine Identität aufzubauen. Im Kontext von Migration und Flucht ist zu bedenken, dass die *»psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung [...] im Spannungsverhältnis zwischen der Sozialisation in einer kollektiv (traditional) geprägten Gesellschaft und der den Anforderungen einer auf Individualisierungsprozessen ausgelegten Gesellschaft«* (Rohr/Schnabel 2000: 356) steht.

Werte sind zum Teil kulturspezifisch.

Einerseits existiert eine universale Struktur menschlicher Werte (vgl. Kapitel 2.1.); zugleich legen ethnologische Studien und die interdisziplinäre sowie interkulturelle Werteforschung nahe, dass sich einzelne Werte bei den über 6.900 ethnolinguistischen Gruppen dieser Welt nicht nur erheblich unterscheiden können, sondern mitunter auch völlig unterschiedlich konnotiert sein können: So kann des einen »Wert« für den anderen geradezu das Gegenteil (ein »Unwert«) sein. Ein Beispiel dafür sind Kommunikationspräferenzen: In Deutschland gilt weithin der Wert der »offenen Aussprache«, Dinge also »direkt« und »sachlich« anzusprechen. Schon bei europäischen Nachbarn und erst recht in weiten Teilen Asiens und Afrikas werden hingegen Kulturstandards indirekter, personenorientierter Kommunikation weitaus mehr geschätzt (vgl. Thomas 2011: 151)

Werte sind eng mit Emotionen verknüpft.

Werte sind untrennbar mit Gefühlen verbunden. So kann ihre erlebte Verletzung sehr starke und negative emotionale Reaktionen wie Verzweiflung und Wut hervorrufen und erlebte Bestätigung triggert mitunter positive emotionale Reaktionen wie Glücksempfinden. Wenn man beispielsweise mit Respektlosigkeit zu tun hat, sind Emotionen meist nicht weit (vgl. Borbonius 2011: 119)

Werte können individuell sehr unterschiedlich ausgeprägt sein.

Innerhalb einer Kultur korrespondieren individuelle Werte zumeist mit gesellschaftlichen Werten, unterscheiden sich aber stark inter- und intra-individuell. Sie differieren beispielsweise zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen, Institutionen, sozialen Funktionen, persönlichem Gesundheitszustand, biografischen Erfahrungen, Religion oder Glaube oder soziodemografischen Merkmalen wie Geschlecht, Lebensalter, Familienstand, Bildung, sozialem Status, Einkommen und wirtschaftlichen Möglichkeiten. Werte sind letztendlich schwer von persönlichen Lebensumständen zu trennen. Werte stehen bei jedem Menschen in einer individuellen Rangordnung, einer Hierarchie. »Gewaltfreiheit« wird beispielsweise von einer autoritären Persönlichkeit sicher anders gewertet als von einem Pazifisten; der Wunsch nach Datenschutz, individueller Freiheit oder Konformität unterscheidet kollektiv vielleicht Chinesen und Dänen; doch zwischen den Individuen, die in diesen Ländern leben, gibt es diesbezüglich unterschiedliche Priorisierungen. Dabei sind interkulturelle Differenz und intrakulturelle Varianz gleichermaßen Chance und oft auch Trigger von Konflikten (vgl. Loch 2017).

Werte von Individuen sind im Laufe des Lebens anpassungsfähig.

Werte werden in der Kindheits- und Jugendphase sowohl enkulturiert als auch durch Erziehungspersonen vermittelt. Gleichzeitig werden Werte immer auch individuell angeeignet, gestaltet und priorisiert bzw. gewichtet. Mitunter werden auch in der Adoleszenz neue Werte internalisiert, häufig bedingt durch Änderungen in den Lebensumständen. So lassen sich beispielsweise auch die Werteunterschiede und Gemeinsamkeiten von Migrant*innen der ersten und zweiten Generation erklären (vgl. Verwiebe/Seewann/Wolf 2019: 245).

Werte sind eine – großenteils unbewusste – Richtschnur menschlichen Handelns.

Solange es keine manifesten Wert-Konflikte gibt, läuft die Orientierung an ihnen im Alltag relativ reibungslos ab. Sie haben im Allgemeinen eine große Auswirkung auf alltägliche Entscheidungen, doch verlaufen Bewertungen weite Strecken unbewusst. Werte gelangen häufig genau dann ins Bewusstsein, wenn sie verletzt werden (insbesondere, wenn man mit Handlungen oder Urteilen konfrontiert wird, die eigenen, hoch priorisierten Werten entgegenstehen). Werten und Entscheiden sind letztlich menschliche kognitive Leistungen – womit allerdings auch die Problematik der »unconscious biases« (kognitiver Verzerrungen) bei ihnen unvermeidbar ist (vgl. Kahneman 2011: 96).

gen (beispielsweise Festlegung des eigenen Redeanteils in Gesprächen) bis zu einklagbarem Gesetzescharakter (Überqueren der Straße nur bei grün).

Normen sind unterschiedlich stark bewusst und weisen zumeist einen unterschiedlichen Verbindlichkeitscharakter auf. Sie können je nach Herkunftsgesellschaft und -kultur und auch individuell variieren – wobei auch innerhalb einer Gesellschaft unterschiedliche Subkulturen und Milieus unterschiedliche Normen ausbilden können. Ein konkretes, häufig diskutiertes Beispiel zur Abgrenzung von Normen und Werten ist die »Pünktlichkeit« (siehe hierzu Kapitel 4.5.6.). Pünktliches Erscheinen stellt in Deutschland eine Norm dar, welche das soziale Zusammenleben erleichtert. Hinter ihr stehen Werte wie beispielsweise Verlässlichkeit und Respekt. Pünktlichkeit stellt die gesellschaftliche Norm zur Verfügung, durch die zentrale Werte im Verhalten verwirklicht werden können. Für Praktiker*innen stellt sich allerdings oft nicht die Frage, ob es nun Wert oder Norm ist – jedoch, ob und wie sich das vermitteln lässt.

1.2. Wertevermittlung – ein nicht unumstrittenes Unterfangen

Gesellschaftlich besteht in Deutschland weitestgehend Konsens: *»Wertebildung ist ein zentraler Baustein für Integration und die gesellschaftliche Aushandlung von Werten bildet die Grundlage für den sozialen Zusammenhalt«* (Bertelsmann Stiftung 2016: 8). Entsprechend ist es für viele Mitarbeiter*innen in der Jugend- und sozialpädagogischen Familienhilfe beim ersten Hinsehen auch offensichtlich: *»Wertevermittlung machen wir ständig«*. Kritiker*innen wenden ein, dass man Werte nicht lehren, sondern allenfalls vorleben könne; zu groß ist die Gefahr eines verdinglichten Begriffs von Werten – *»als wären Werte etwas, das man wie ein Starter-Kit an Menschen geben könnte«* (Hutflötz im Interview, zit. nach Auer 2018). Infolgedessen wird in weiten Teilen der interdisziplinären Werteforschung der alternative Begriff der »Wertebildung« präferiert (vgl. Verwiebe 2019).

Eine deutsche Grundschullehrerin, die ihrer Klasse »beibringt«, dass man sich bei Auseinandersetzungen nicht prügelt, pünktlich zum Unterricht kommt und Fleißpunkte verteilt, vermittelt Normen und Werte. Auch Mitarbeiter*innen, die in einer Unterbringung mit Jungen und Mädchen darüber diskutieren, dass ein »Nein ein Nein« ist, befinden sich in keinem wertfreien Vakuum, sondern sehen sich mit Aushandlungsprozessen konfrontiert, bei denen es immer auch um Werte geht. Noch deutlicher wird dies in den obligatorischen »Integrationskursen« für Drittstaatsangehörige, bei denen »Wertevermittlung« ja curricular verankert ist. Das ist zunächst gesellschaftlich wünschenswert, kann jedoch bei genauerer Betrachtung durchaus auch kritisch gesehen werden: Das dort vermittelte Wissen um Mülltrennung, Mauerfall etc. ist in Deutschland quasi kanonisch, doch mitnichten alle Deutschen handeln im Alltag entsprechend der dort vermittelten Grundwerte Gleichheit, Freiheit, Toleranz etc.

Allzu moralinsaure Wertevermittlung kann zu Reaktanz führen; lediglich »gut gemeinte« Integrationsinterventionen erzielen im besten Fall nur geringe Wirkung, im schlechtesten Fall werden dabei die Grundlagen zur Ablehnung westlicher Werte

gelegt. Entsprechend fordern Philosoph*innen, Soziolog*innen und Psycholog*innen zunehmend alternative Konzepte (vgl. Mecheril 2016, Hutflötz 2018, Hill/Yildiz 2018, BIM 2020). *Wertebildung statt Wertevermittlung* diskutierte beispielsweise der Tutzing Diskurs⁶; *Werteverknüpfung* wurde als alternatives Konzept von Bonner Mitarbeitenden der Jugendhilfe während der runden Tische im Rahmen des in der Einleitung beschriebenen BIM-Werteprojekts bevorzugt: Wenn sich zwei Menschen unterschiedlicher Kulturen begegnen, beispielsweise eine schwäbische Hausfrau und ein schottischer Kaufmann, so werden sie sich, wenn man verbreiteten Vorurteilen Glauben schenken darf, nicht erst gegenseitig »vermitteln« müssen, dass Sparsamkeit etwas Gutes ist. Sie können, obwohl ihre Lebenswelten wahrscheinlich sehr unterschiedlich sind, ihre Werte jedoch vielleicht ohne größere Probleme aufeinander beziehen und sie »verknüpfen«. Und auch ein junger Mann aus dem Hindukusch, der in seiner Sozialisation schon erfahren hat, was »Respekt« ist, ist wahrscheinlich in Schweden, Frankreich oder Deutschland durchaus »anschlussfähig«, wenn europäische Konzepte von Rücksicht (lateinisch »re-spicere«: zurückblicken) von ihm verlangt werden. Die Kunst besteht darin, das Vorhandene mit dem Vorfindlichen zu »verknüpfen«. Wie dies gelingen kann, wird unter anderem in Kapitel 6 (*Good Practices: Bewährte Formate*) genauer beschrieben.

1.3. Ethische Herausforderungen in liberalen Migrationsgesellschaften

In der heutigen Kinder- und Jugendhilfe stellen sich Fragen nach normativen Leitlinien, nach ethischer Verantwortung und methodisch-organisatorischen Gestaltungsmöglichkeiten angewandter Ethik allerorten (vgl. Graf 2014), doch besonders schillernd tritt diese Frage ins öffentliche Bewusstsein, wenn es um den Umgang mit Kindern und Jugendlichen geht, die unbegleitet von ihren Eltern in Deutschland Schutz suchen (vgl. die UNICEF Konvention über die Rechte des Kindes von 1989 sowie eine einschlägige Bundestagsanfrage zur Situation minderjähriger Flüchtlinge 2018). Jugendhilfe, Inobhutnahme, Vormund*innen und aufnehmende Pflegefamilien sehen sich früher oder später mit genau den Fragen und Aushandlungsprozessen konfrontiert, die auch bei jedem (»bio-«)deutschen Kind in Pubertät und Adoleszenz auftreten; hinzu kommt jedoch – oft, jedoch nicht zwangsläufig – die Herausforderung, früh enkulturierte »Selbst«-Verständlichkeiten mit deutschen Normen und Werten harmonisch in »Einklang« zu bringen.

Jugendhilfe hat in der freiheitlich-demokratisch verfassten deutschen Gesellschaft die Aufgabe, die Verwirklichung des Rechts von Kindern und Jugendlichen auf Förderung ihrer Entwicklung und auf Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten sicherzustellen (vgl. §1 SGB VIII). Damit sind bereits im

⁶ In dem Portal der Akademie für Politische Bildung Tutzing spricht sich die deutsche Werteforscherin K. Hutflötz dezidiert für eine Abkehr von einer Vermittelbarkeitsannahme von Werten aus. In Migrationskontexten sei es zielführender, einen Verhandlungsprozess über Werte durch sokratisches Nachfragen zu initiieren, um solchermaßen eine gemeinsame Wertebasis aufzubauen (vgl. www.tutzing-diskurs.de/wertebildung-statt-wertevermittlung/).

Sozialgesetzbuch Werte enthalten und festgelegt: »Eigenverantwortung«, »Selbständigkeit« und »Gemeinschaftsfähigkeit« bilden sowohl Ausgangs- als auch Zielpunkt von Jugendhilfe und sind im Erziehungsauftrag angelegt.

In Migrationskontexten – nicht nur bei stationärer Unterbringung von Jugendlichen, sondern auch in der ambulanten, aufsuchenden Familienhilfe – geht es nicht selten um Fragen, die mit Normen und Werten zu tun haben. Gerade bei der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten, die ihre frühe Sozialisation in anderen Kulturen (»Ausland«) erfahren haben, muss anfangs oft ausgehandelt werden »*whose reality counts*« (Chambers 1997).

In Deutschland finden sich Ausführungen zur Wertevermittlung auch in den gesetzlichen Regelungen der Kinder- und Jugendhilfe. Dem Sozialgesetzbuch (SGB VIII) sind beispielsweise nicht bloß Werte eingeschrieben, sondern auch eine deutliche Wertehierarchie: Alle Leistungen sind zunächst am Wohl des Kindes bzw. des Jugendlichen orientiert. Dies mag vielleicht banal erscheinen, ist aber aus historischer und kulturvergleichender Sicht eine relativ junge Errungenschaft. An zweiter Stelle steht ein komplementäres Paar von Werten, das bereits im ersten Absatz des SGB VIII eingeführt wird: »*Jeder junge Mensch hat ein Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit.*«

Dass die Arbeit der Kinder- und Jugendhilfe, sei es im ambulanten oder im stationären Bereich, per se ein kultur- und wertesensibles Vorgehen erfordert, wird zudem an mehreren Stellen des Sozialgesetzbuchs expliziert⁷; in § 22 des SGB VIII wird beispielsweise – hier mit Blick auf Kindertageseinrichtungen – ausgeführt: »*Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes. Er schließt die Vermittlung orientierender WERTE [Hervorhebung durch Verfasser] und Regeln ein. Die Förderung soll sich am Alter und Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ETHNISCHE HERKUNFT [Hervorhebung durch Verfasser] berücksichtigen.*«

⁷ Auch bei der »Hilfe zur Erziehung« (HzE gem. §§ 27 ff. SGB VIII) fungieren Helfer*innen in den Wohngruppen und Vormund*innen als wichtige Wertevermittler*innen. Sie sollen gemeinsam mit den Jugendlichen Lebensperspektiven (in der deutschen Gesellschaft) entwickeln, was aufs Engste mit Wertebildung verbunden ist (vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen/LWL – Landesjugendamt Westfalen/LVR – Landesjugendamt Rheinland 2017: 14ff.).

2. Theorie und Empirie: Werte und ihre wissenschaftliche Untersuchung

Um den Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe einzuordnen und zu verstehen, ist es hilfreich, sich anfangs mit der internationalen wissenschaftlichen Diskussion um Werte und vor allem mit ausgewählten Theorien zur Interdependenz von Werten und Kultur vertraut zu machen. Insbesondere in der kulturvergleichenden Psychologie (vgl. Berry 2006, Hofstede 2001, Schwartz et. al. 2012, Thomas 2011) und in soziologischen Umfragen und Theorien (vgl. Esser 2008, Inglehart 1989, Thome 2019) wird Fragen nach Werten, Werthaltungen, Wertewandel, Wertevermittlung nachgegangen, doch auch Theolog*innen, Philosoph*innen, Jurist*innen, Politolog*innen uvm. prägen den interdisziplinären Diskurs (vgl. Verwiebe 2019). Zudem lässt das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF) regelmäßig die Werte von Kindern erheben. International validierte psychologische Erhebungsinstrumente für interkulturelle Verwendungskontexte liegen in verschiedenen Sprachen vor⁸ und auch in sozialwissenschaftlichen Befragungen werden regelmäßig Daten zu Werten mit erhoben⁹.

In den nachfolgenden Kapiteln werden zunächst ausgewählte Werte-Theorien erläutert, deren Begrifflichkeiten sich auch in der vorliegenden Studie, insbesondere bei der Analyse der Interviewergebnisse, als heuristisch wertvoll erwiesen haben. In den Abschnitten 2.3. und 2.4. werden dann zudem mit der deutschen forsa-Wertestudie (2018), dem Geolino Kinderwerte-Monitor (2014) und der Shell-Jugendstudie (2019) drei empirische Studien vorgestellt, deren Ergebnisse zum Verständnis der Wertevermittlung im Handlungsfeld Jugendhilfe besonders beitragen.

2.1. Die universale Struktur menschlicher Werte

Der Sozialpsychologe S. Schwartz untersucht seit den 1980er Jahren, welche Werte sich in allen Gesellschaften trotz ihrer geökologischen und kulturellen Unterschiede nachweisen lassen (vgl. Schwartz/Bilsky 1987). Ausgehend von der Annahme, dass universalmenschliche Bedürfnisse und Motivationslagen existieren, postulierte er zunächst die Existenz von zehn Wertedimensionen, welche sich nicht nur universal nachweisen lassen, sondern auch spezifisch zueinander in Beziehung stehen (vgl. Schwartz 1992): Wem beispielsweise Sicherheit wichtig ist, dem ist wahrscheinlich auch Tradition bedeutsam, derweil das Ausprobieren immer neuer Jobs/Nahrungserwerbsstrategien

⁸ Die in der zeitgenössischen interkulturellen Forschung bekanntesten Erhebungsinstrumente sind der Schwartz Value Survey und der Portrait Values Questionnaire. Sie wurden sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen eingesetzt (vgl. Cieciuch et al. 2013, Schwartz 2015).

⁹ Beispielsweise im »Allbus«, der »Allgemeinen Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften«, mittels derer seit 1980 im zweijährigen Rhythmus Daten über Einstellungen, Verhaltensweisen und Sozialstruktur der Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland erhoben werden. In dieser großangelegten Studie werden jeweils mehrere tausend Menschen befragt.

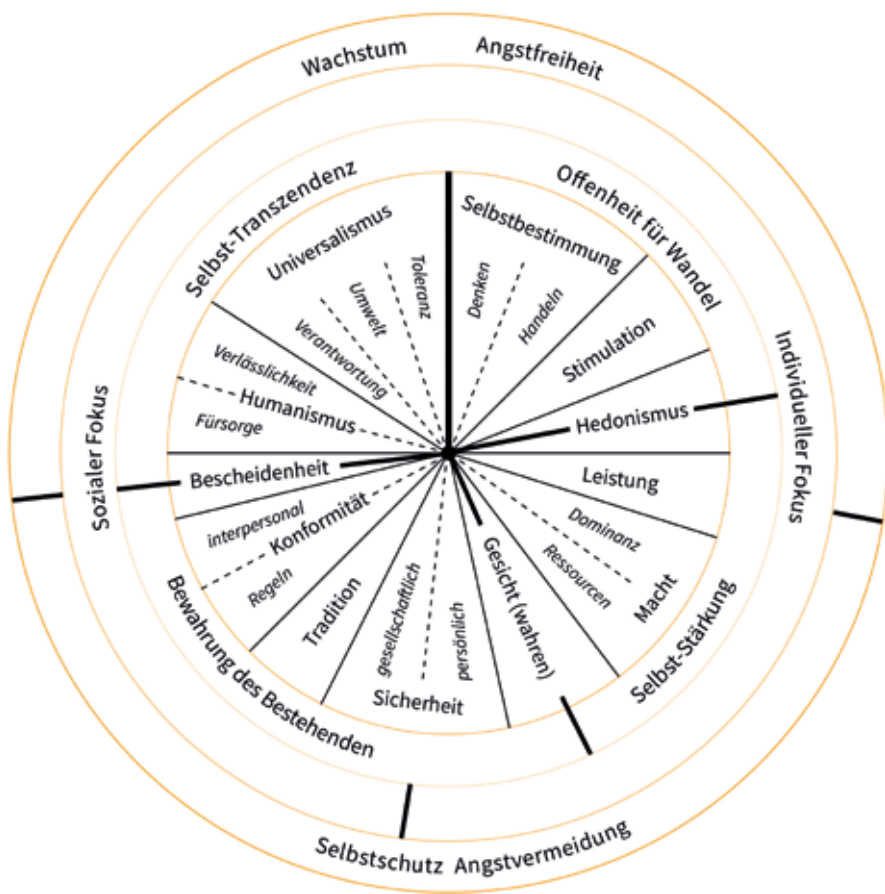
(also: Wandel/berufliche Veränderung) einer solchen Person eher fernliegt. Auf der Basis umfangreicher empirischer Studien in über 75 Ländern mit diversen Messinstrumenten und statistischen *smallest-space*-Analysen, ließ sich eine quasi universale Anordnung menschlicher Werte in einem Kreismodell nachweisen (vgl. Abbildung 4), in welchem die Werte – je nach Ähnlichkeit bzw. Verschiedenheit – entweder konfliktieren oder kompatibel sind.

Die Werte, die in dem Kreis gegenüberliegen, stellen »Antipoden« dar, während jene Werte, die nebeneinander angeordnet sind, in einem engeren inneren Zusammenhang stehen. Zu dem übergeordneten Wertepol »Offenheit für Wandel« (engl. *openness to change*) gehören beispielsweise Werte wie Selbstbestimmung, Hedonismus und Stimulation (etwa das Bedürfnis, ein interessantes und facettenreiches Leben zu führen). Diametral entgegengesetzt finden sich basale Wertetypen zu Tradition, Konformität und Sicherheit, die zu dem Wertepol »Bewahrung des Bestehenden« (engl. *conservation*) zusammengefasst werden.

Die zweite Achse wird von den beiden Polen »Selbst-Transzendenz« (engl. *self-transcendence*) und »Selbst-Stärkung« (engl. *self-enhancement*) aufgespannt. Selbst-Transzendenz umfasst universalistische Werte (beispielsweise das Wohl aller Lebewesen) und Humanismus (etwa prosoziales Verhalten), während Werte im Bereich Leistung und Macht der Selbst-Stärkung zugerechnet werden. Im Laufe der Theorieentwicklung haben Schwartz und andere Forscher*innen die Modelle verfeinert und den ursprünglichen Wertekanon von zehn auf neunzehn Grundwerte erweitert (vgl. Schwartz et al. 2012). Schwartz nennt diese Werte »nahezu universal« (engl. *nearly universal*). Dabei wurden auch die motivationalen Hintergründe der Wertestruktur weiter elaboriert¹⁰.

¹⁰ Während auf der einen Seite die empirische Datenbasis mit 56 Einzelwerten, die in 70 Nationen jeweils an großen Stichproben von Lehrer*innen (also: Wertevermittler*innen) erhoben wurden, enorm diversifiziert ist, besticht das Modell auf der anderen Seite durch eine elegante Schlichtheit, die im Kern mit nur drei Fragen auskommt, welche im Grunde jede Gesellschaft beantworten muss: »Die erste Grundfrage [...] betrifft das Verhältnis zwischen Einzelnem und Ganzem, zwischen Individuum und Kollektiv. Gesellschaften können sich so organisieren, dass im Zweifelsfall der individuellen Freiheit Vorrang gegenüber widerstrebenden Gruppeninteressen gegeben wird oder aber genau umgekehrt. Diese Dimension nennt Schwartz kurz Autonomiebedürfnis versus Eingebundenheitsstreben [...] Die zweite Grundfrage des Zusammenlebens, die jede Gesellschaft beantworten muss, lautet auf welche Weise sichergestellt werden kann, dass möglichst alle Mitglieder solche Verhaltensweisen zeigen, die den Fortbestand des sozialen Gefüges gewährleisten. Wie bringt man die Menschen dazu, sich sozial zu verhalten und wie sanktioniert man unsoziales Verhalten? Eine Möglichkeit, wie das erreicht werden kann, besteht darin, die Gesellschaft stark hierarchisch zu gliedern. Aus den Hierarchien leiten sich Verpflichtungen ab und bei deren Verletzung bestehen Sanktionsmöglichkeiten. Stark hierarchisch gegliederte Gesellschaften sind durch eine deutliche Ungleichverteilung von Macht gekennzeichnet – die große Mehrzahl der Mensch hat wenig oder keine Macht, einige Wenige jedoch haben sehr viel Macht. Demgegenüber werden die Menschen in eher egalitären Gesellschaften so erzogen, dass sie sich als prinzipiell gleichberechtigte Menschen anerkennen [...] diese Wertedimension nennt Schwartz Unterordnungsbereitschaft versus Gleichheitsanspruch. Schließlich gibt es nach Schwartz eine dritte Grundfrage des Zusammenlebens. Sie bezieht sich darauf, wie wir mit unserer natürlichen und sozialen Umwelt umgehen. Eine Antwortmöglichkeit besteht darin, die Umwelt gleichsam zu beherrschen, also Kontrolle auszuüben, der sozialen Umwelt den eigenen Willen gegebenenfalls aufzudrängen und die natürliche Umwelt auszubehüten. Demgegenüber besteht die Alternative darin, die Welt so zu akzeptieren, wie sie ist, und sich harmonisch in sie einzufügen. Schwartz bezeichnet diese dritte Dimension als Harmoniewunsch versus Beherrschungsdrang«. (Kühnen 2015: 19 ff.)

Abb.4 Das circumplexes Modell universaler menschlicher Werte



Quellen: unter Zugrundelegung von Schwartz (2012: 7) und Makarova et al. (2018: 57) sowie Boehnke/Hanke (2018: 659): konsolidierte deutschsprachige Fassung der Autor*innen

Um ein weiteres Beispiel herauszugreifen: Der Wert »Selbstbestimmung« (der gerade für Jugendliche von besonderer Relevanz ist) lässt sich in die Wertekomponenten »(autonomes) Denken« und »(autonomes) Handeln« gliedern. Diese Werte kommen eher bei jenen Menschen zum Tragen, die durch Angstfreiheit (engl. *anxiety-free*) und den Wunsch nach Selbstentwicklung (engl. *growth*) charakterisiert sind. Zahlreiche empirische Überprüfungen der Theorie, auch mit alternativen Messinstrumenten, bestätigen die kulturübergreifende Gültigkeit der Theorie.

Doch gibt es auch Kritik hinsichtlich ihres postulierten transkulturellen Gültigkeitsanspruchs und der Vernachlässigung der Einzigartigkeit jedes Menschen (vgl. Hinz et al. 2005; Lee et al. 2019). Individuelle Unterschiede, die sich in persönlichen Werte-Priorisierungen und Verhaltensweisen ausdrücken, werden allerdings von Schwartz nicht negiert: »*Individuals differ substantially in the importance they attribute to the ten values*« (Schwartz 2012: 14). Es ist zu konstatieren, dass nach nunmehr fast dreißigjähriger Werteforschung dieses circumplexe Modell mitsamt dem *Schwartz Value Survey* quasi Paradigmenstatus erreicht hat. Wertesysteme unterschiedlicher Gesellschaften weisen inhaltliche und strukturelle Gemeinsamkeiten auf.

2.2. Wertewandel und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive

Neben der Frage nach der Klassifikation von Werten stellt sich die Frage, wie sich Werte eigentlich bilden und wandeln – und inwieweit solche Prozesse (pädagogisch) gesteuert werden können. Der Sozialstrukturforscher R. Verwiebe (2019) konstatiert, dass es zwar verhältnismäßig viel Forschung über Werte gibt, jedoch der neuere Untersuchungsbereich »Wertebildung« bis dato zumeist nur in der erziehungswissenschaftlichen und theologischen Literatur thematisiert wird. Wertebildung kann, genauer betrachtet als »*lebenslanger Prozess der Entstehung und Veränderung von individuellen Werthaltungen*« (Verwiebe 2019: 4) verstanden werden. Mit Blick auf Werte und Wertebildung in der Einwanderungsgesellschaft betont er: »*Die Frage von Werten, Wertekommunikation und Wertebildung ist aufs Engste mit anderen strukturellen gesellschaftlichen Fragen verknüpft*«, beispielsweise »*der Integration von Migranten und Einheimischen in den Arbeitsmarkt und in das Gesundheits- und Bildungssystem*« (Verwiebe et al. 2019: 262).

Auch der Politologe R. Inglehart untersuchte bereits in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, wie sich Werte wandeln und was Werte gesellschaftlich konstituiert. Ob jemand beispielsweise eher *materialistische* Werte (wie Geld und Sicherheit) oder sogenannte *postmaterialistische* Werte (wie Umweltschutz) bevorzugt, hängt stark von den Verhältnissen ab, in denen ein Mensch lebt und aufwächst. Seiner Theorie zufolge nehmen bei steigendem Wohlstand einer Gesellschaft – Deutschland rangiert beispielsweise

im *Human Development Index* weltweit auf Platz 5 von 184 Ländern – und dort insbesondere bei der Jugend postmaterialistische¹¹ Einstellungen zu (vgl. Inglehart 1998).

Die Wertprioritäten eines Menschen – so Inglehart – reflektieren also unter anderem sein sozioökonomisches Umfeld. Der Anteil der postmaterialistischen Werte steigt mit sozialer Herkunft oder Schichtzugehörigkeit, mit zunehmendem Wohlstandsniveau (eines Landes oder eines Individuums), im Vergleich jüngerer mit älteren Geburtskohorten. Hierzu gehört auch die Annahme, dass Wertprioritäten sich in der formativen Phase der Jugend bilden und im Verlauf des Lebens relativ stabil bleiben. Hieraus folgert Inglehart, dass sich mit der Zunahme von Wohlstand und mit dem Ausbau eines fürsorglichen Sozialstaates in Gesellschaften ein Wertewandel vom Materialismus zum Postmaterialismus vollzieht.

Die Wertekonzeptionen von Schwartz, Inglehart und Verwiebe weisen einige Übereinstimmungen auf. Beispielsweise können die schwartzschen Antipoden »Konservatismus« und »Offenheit für Wandel« im Sinne Ingleharts als Verlauf von Sicherheits- zu Selbstentfaltungswerten beschrieben werden (vgl. Welzel 2009: 117 ff.). Schwartz konnte empirisch eine universelle Struktur von Werten nachweisen. Er liefert aber keinen theoretischen Ansatz, der die Entstehung von Werten erklärt. Ingleharts Thesen wiederum sind eher vom Dualismus Materialismus/Postmaterialismus geprägt, aber er liefert einen Erklärungsansatz für die Entstehung und den Wandel von Werten. Die interdisziplinäre Perspektive auf Werte und Wertebildung von Verwiebe macht deutlich, dass in diesem Themenfeld mindestens auch noch philosophische (beispielsweise Ethikfragen), soziologische (beispielsweise Milieu-Kontexte¹²), pädagogische (beispielsweise des Kindeswohls), literaturwissenschaftliche (man denke nur an Schillers Ästhetik) und theologische (beispielsweise Fragen nach Moral) Perspektiven mit bedacht werden müssen.

Das begriffliche Instrumentarium aus der internationalen Werteforschung von Schwartz, Inglehart und Verwiebe, ergänzt um die skizzierte Idee der Werteverknüpfung, erwies sich für das Verständnis der in dieser Studie untersuchten Bonner Phänomene heuristisch wertvoll. Ergänzend ist es hilfreich, sich zunächst kurz mit einschlägigen Ergebnissen ähnlicher Untersuchungen von Werten Jugendlicher und ihrer Erzieher*innen vertraut zu machen.

¹¹ Zu postmaterialistischen Werten zählt Inglehart beispielsweise Versuche, das Lebensumfeld zu verschönern, den Wunsch nach verstärktem Mitspracherecht oder den Schutz der freien Meinungsäußerung. Zur Überprüfung seiner Hypothesen konstruierte Inglehart den sog. Postmaterialismus-Index, der bis heute fester Bestandteil allgemeiner Bevölkerungsfragen der Sozialwissenschaften ist.

¹² Betrachtet man beispielsweise sog. Sinus-Milieus in Deutschland (vgl. Sinus Sociovision 2008), fällt auch die intrakulturelle Varianz von Werten auf: Die Lebenswelt eines gut versorgten alten Bonner Politikers mit Breitbandanschluss sieht anders aus als die einer jungen drogensüchtigen Arbeitslosen in Sachsen-Anhalt; zugleich gilt im internationalen Vergleich von Milieus: Ein hochrangiger türkischer Funktionär, der vor dem Erdogan-Regime aus Ankara fliehen musste, erlebt wahrscheinlich auch in Bezug auf Werte mehr Ähnlichkeit mit einem deutschen Staatsdiener als mit seinen Landsleuten in den Dörfern Anatoliens.

Es ist (sehr) wichtig, dass folgende Bildungs- und Erziehungsziele an Schulen vermittelt werden:

	Eltern %	Lehrkräfte %
<i>Eigenverantwortliches Handeln</i>	96	98
<i>Förderung des selbstständigen Lernens</i>	94	94
<i>Erwerb sozialer Kompetenzen</i>	93	98
<i>Förderung der Persönlichkeitsentwicklung</i>	92	95
<i>Erwerb von Konfliktfähigkeiten/der friedliche Umgang mit Konflikten</i>	92	97
<i>Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte</i>	91	96
<i>Achtung der Menschenrechte</i>	91	97
<i>Vorbereitung auf das zukünftige Leben</i>	91	92
<i>Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt</i>	89	94
<i>Einüben von Toleranz</i>	86	97
<i>Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern</i>	83	91
<i>Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung/Demokratieverziehung</i>	82	95
<i>Einsatz für den Frieden</i>	72	86
<i>Anerkennung von kultureller Vielfalt</i>	70	89
<i>Orientierung an Leistungsfähigkeit</i>	61	59
<i>Förderung der Heimatverbundenheit</i>	45	30

Quelle: forsa 2018

2.3. Die deutsche forsa-Wertestudie

Im Auftrag von Erziehungswissenschaftler*innen der Eberhard-Karls-Universität Tübingen wurde 2018 von der *forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH* eine repräsentative Studie durchgeführt, in der die Bedeutung verschiedener Bildungs- und Erziehungsziele, welche an Schulen vermittelt werden, untersucht wurden¹³. Befragt wurden hierzu Lehrkräfte ($n = 1.185$) und Eltern von schulpflichtigen Kindern ($n = 1.111$), die im Rahmen der Befragung auf einer sechsstufigen Skala einstuften, wie wichtig ihnen welche Werte sind.

In der Studie zeigte sich, dass die Wertediskussion in Deutschland generell als »sehr wichtig und zeitgemäß« erachtet wird: »Werte sind nicht, out, sondern aus Sicht von Eltern und Lehrpersonen zentral« (forsa 2018). Dies illustriert die fast durchweg sehr hohe Bedeutung, die Eltern und besonders Lehrkräfte den verschiedenen Bildungs- und Erziehungszielen beimessen: Von den 16 abgefragten Werten wurden 8 von über 90% der Eltern als (sehr) wichtig eingestuft und sogar 12 von über 90% der Lehrkräfte (siehe Abb. 5). Beide Gruppen erachten lediglich von den 16 Antwortmöglichkeiten die Ziele »Förderung der Heimatverbundenheit« und »Orientierung an Leistungsfähigkeit« als weniger wichtig. Dabei gilt: Je höher der Bildungsgrad und das Nettoeinkommen der Eltern, desto seltener werden diese beiden Werte als (sehr) wichtig erachtet. Dieses Ergebnis korrespondiert mit der Inglehartschen These von der Zunahme postmaterialistischer Werte bei höherem sozio-ökonomischen Status. Die »Orientierung an Leistungsfähigkeit« spielt lediglich für Gymnasiallehrer*innen eine tendenziell wichtigere Rolle (68% halten dieses Ziel für (sehr) wichtig).

Im gegebenen Zusammenhang sind zwei weitere Ergebnisse der forsa-Studie von besonderem Interesse. So fällt auf, dass das Bildungsziel »Anerkennung von kultureller Vielfalt« von vergleichsweise wenigen Eltern (70%) als (sehr) wichtig eingestuft wird. Die zugeschriebene Wichtigkeit dieses Wertes steigt mit dem Bildungsgrad der Eltern deutlich an (54% Hauptschule; 67% mittlerer Abschluss; 76% Abitur/Studium). 92% der Eltern und 96% der Lehrkräfte stimmen folgender Aussage (voll und ganz) zu: »Auch in einer multikulturellen Gesellschaft müssen bestimmte Werte für alle Menschen gelten« (forsa 2018)¹⁴.

Der zweite für die vorliegende Studie beachtenswerte Befund der forsa-Studie betrifft die als wünschenswert erachteten Erziehungsstile. Eltern bevorzugen einen

¹³ Die Ergebnisse sind über den Verband Bildung und Erziehung erhältlich und wurden u.a. in dem Tübinger Kurzbericht »Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland« (Drahmann et al. 2018) vorgestellt.

¹⁴ Ordnet man die Ergebnisse im Licht der dargestellten Theorien von Schwartz und Inglehart ein, so zeigt sich, dass bereits in der Anlage des forsa-Fragebogens fast ausschließlich Werte, die mit Schwartz den Polen »Offenheit für Wandel« bzw. »Selbst-Transzendenz« und mit Inglehart dem Postmaterialismus zuzuordnen sind, abgefragt wurden. Lediglich die beiden Werte »Heimatverbundenheit« und »Orientierung an Leistungsfähigkeit« gehören dem Pol »Selbst-Stärkung« an. Gleichzeitig sind dies zudem (wie oben beschrieben) genau die Werte, welche durchweg bei Eltern und Lehrer*innen die geringste Zustimmung erfahren. Sämtliche Werte, die höhere Zustimmung erfahren, drehen sich um Universalismus, Eigenständigkeit, menschliches Miteinander.

Ansatz der »progressiven Werterziehung« in Schule und Unterricht. Dabei geht es vor allem darum, kritisches Denken und Argumentieren durch die Diskussion konkreter Wertekonflikte zu fördern (statt Schüler*innen dazu zu »erziehen«, bestimmte Werte unreflektiert zu übernehmen). Ein »Vorbild-Ansatz« hingegen wird von Lehrpersonen und Eltern vergleichsweise weniger geschätzt.

Insgesamt zeichnet sich in der forsa-Studie 2018 auch die Veränderung der Institution Schule ab. Neben der Vermittlung von Fachwissen, wie Mathematik und Deutsch oder Allgemeinbildung, erweitert sich der Bildungsauftrag der Schule zusätzlich in Richtung Wertevermittlung.

Einzelne Items des hier beschriebenen Fragebogens wurden auch in der vorliegenden Studie als Impulsgeber für die Diskussion über Werte in den Interviews genutzt. In Kapitel 4.6. werden die Erkenntnisse der forsa-Studie auf den Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe bezogen.

2.4. UNICEF-Kinderwertemonitoring und Shell-Jugendstudien

Das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen (UNICEF) untersucht in regelmäßigen Abständen weltweit mit Partnerorganisationen im sog. Kinderwertemonitor, was für Kinder bedeutsam ist. Das mit der Datenerhebung in Deutschland beauftragte Institut IPSOS (2014) hat dazu in einer repräsentativen Erhebung 1.012 sechs- bis vierzehnjährige Kinder nach ihren Werten und Ängsten befragt. Parallel wurden auch die Meinungen ihrer Mütter ($n = 1.002$) und Väter ($n = 846$) mittels Fragebögen erhoben.

Für Kinder sind »Freundschaft« und »Familie« besonders wichtig (74% der befragten Kinder halten »Familie« für »total wichtig« und 73% »Freundschaft«). Im Bedeutungsranking rangieren hinter diesen beiden Werten dann »Vertrauen/Zuverlässigkeit«, »Geborgenheit« und »Ehrlichkeit« im oberen Mittelfeld (das heißt, über 50% der Kinder halten diese drei Werte für »total wichtig«). Es zeigten sich dabei Unterschiede zur Werthaltung der Eltern: Während Kinder die Wichtigkeit von »Freundschaft« und »Familie« betonen, stellen Mütter und Väter die Relevanz von Werten wie »Geborgenheit« und »Ehrlichkeit« vergleichsweise stärker heraus. Weitestgehende Übereinstimmung herrscht zwischen Kindern und Eltern bei der Bewertung von »Geld/Besitz«. Verglichen mit Werten, die das soziale Zusammenleben betreffen, werden materielle Werte eher als weniger bedeutsam angegeben (was möglicherweise ein Hinweis auf postmaterialistische Entwicklungstendenzen ist).

»Glaube« spielt bei den Befragten lediglich eine untergeordnete Rolle – ein Ergebnis, das sich auch mit der forsa-Umfrage deckt: Nur 35% der befragten Eltern gaben an, dass die Kirche bzw. Religionsgemeinschaft als wichtiger Akteur bei der Wertevermittlung fungiere.

Wie die forsa-Studie, so unterstreicht auch der Kinderwertemonitor die Rolle der Familie im Bereich der Werterziehung: Auf die Frage, wer ihnen die Werte am besten bei-

bringen würde, verweisen 98% der Kinder auf ihre Eltern. In einer Längsschnittstudie ist dieser hohe Prozentsatz über die Jahre (2006-2014) konstant geblieben. Allerdings steigt das Ansehen von Erzieher*innen und Lehrer*innen als Wertevermittler*innen bei den Kindern kontinuierlich: Während 2006 nur 50% der Kinder der Meinung waren, dass Pädagog*innen die besten Wertevermittler*innen seien, sind es 2014 bereits 80%. Ein ähnlich hoher Anstieg um 32 Prozentpunkte ist bei der Einschätzung von Vereinen, Organisationen und Jugendgruppen als Wertvermittlungsinstanzen zu verzeichnen.

In den Shell-Jugendstudien tritt ein weiterer, neuerer Aspekt zutage: Die zunehmende Bedeutung von Ökologie und Nachhaltigkeit. Die mit »*Eine Generation meldet sich zu Wort*« überschriebene 18. Shell Jugendstudie (2019) hält bereits auf der ersten Seite fest: »*Als zukunftsrelevante Themen haben vor allem Umweltschutz und Klimawandel erheblich an Bedeutung gewonnen. Sie stehen im Mittelpunkt der Forderung nach Mitsprache und der Handlungsaufforderung an Politik und Gesellschaft*« (Shell 2019: 13). Vor allem junge Frauen fungieren »*als Trendsetter einer bewussteren Lebensführung*« (Shell 2019: 114).

In der letzten Shell-Jugendstudie wurde eine repräsentative Stichprobe von Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren ($n = 2.572$) im Zeitraum von Januar bis März 2019 befragt. Neben dem Bedeutungsgewinn von Umwelt- und Klimaschutz hält die Shell-Studie folgende weitere Hauptergebnisse fest:

- Im Allgemeinen sind Jugendliche der Meinung, dass Deutschland ein sozial gerechtes Land ist. Allerdings gilt: Je prekärer die Lebensumstände der Jugendlichen, desto ungerechter werden die sozialen Verhältnisse eingeschätzt und desto stärker benachteiligt fühlen sie sich.
- Mit Blick auf die Frage, wie kulturelle Vielfalt bewertet wird, zeigen sich etwa ein Drittel der Jugendlichen als kosmopolitisch oder weltoffen, ein Drittel sind nicht eindeutig positioniert und ein Drittel ist als »*populismus-geneigt*« (Shell 2019: 17) einzustufen. Trotz dieser Unterschiede wird Toleranz als ein Markenzeichen dieser Generation angesehen.
- Eine positive Beziehung zu Eltern und Familie sowie die Qualität von Freundschaften und Sozialbeziehungen sind für Jugendliche von größter Bedeutung.
- Die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund werden immer geringer – zentrale Werte und Lebensziele gleichen sich an.

Ohne nun eine ganze Generation mit der »*Fridays for Future*«-Bewegung identifizieren zu wollen (kritisch hierzu: Rucht 2019), zeigt die Shell-Studie diesbezüglich sicher einen Trend auf. Auch ein weiterer Punkt verdient im gegebenen Zusammenhang

Beachtung: Zwar besteht ein Unterschied zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (die ja teils in Deutschland aufgewachsen sind) und der Untergruppe derer, die in Deutschland in den letzten Jahren Schutz suchten (jedoch in der Regel außereuropäisch sozialisiert worden sind). Beide zählen zur sog. »Generation Z« (Geburtszeitraum ca. 1995-2010), welche sich durch eine global vernetzte Jugendkultur auszeichnet. Der größte Unterschied zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland betrifft den Faktor Religion. So finden 61% der Jugendlichen aus islamisch geprägten Ländern Gottesglauben wichtig, während dies nur auf 24% der deutschen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zutrifft.

Des Weiteren fiel in der Shell-Studie auf, dass deutlich mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund das Streben nach Macht und Einfluss als persönlich wichtig bewerten, sich mit diesen Werten also auf dem schwarzischen Pol der »Selbst-Stärkung« bewegen, der universalistischen Werten diametral entgegensteht. Das verwundert nicht, wenn man sich die häufig prekäre sozioökonomische Situation dieser Jugendlichen vergegenwärtigt. Entsprechend ist für sie auch Respekt besonders bedeutsam, allerdings – so die Mutmaßung der Autor*innen der Shell-Studie – *»dürften diese Jugendlichen mit Migrationshintergrund natürlich besonders an den Respekt vor der eigenen Kultur und Lebensweise denken, die sie bei der deutschen Mehrheitsgesellschaft oftmals vermissen. Auf der anderen Seite [...]«* stellt die Studie *»bei einem Teil dieser Jugendlichen fest, dass sie diese eingeforderte Toleranz gegenüber anderen Minderheiten – insbesondere Juden und Homosexuellen – eher nicht aufbringen«* (Shell 2019: 24).

3. Methodik: Multimodale Erhebung des Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe

Das Forschungsdesign der vorliegenden Studie wurde explorativ und multimodal angelegt. Ein primär qualitativer Ansatz, der es ermöglichte, den Forschungsgegenstand von unterschiedlichen Seiten zu beleuchten, erwies sich als zielführend. Es ging also weder um die Testung einzelner Hypothesen, psychologische Experimente oder die Validierung einer der drei beschriebenen Theorien. Noch während der Abstimmungen mit dem Jugendamt der Stadt Bonn über besonders interessierende Teilaspekte, involvierbare lokale Expert*innen und Fragen der Forschungsethik¹⁵ begann die Sichtung von Leitbildern diverser Träger und einschlägiger wissenschaftlicher Literatur¹⁶. Durch die Entscheidung für ein primär qualitatives Studiendesign wurde der Fokus vor allem auf Relevanz und Innovationspotenziale gelegt, weniger auf Repräsentativität oder Reliabilität. Es ging um den Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe in den Jahren 2019/2020 – dieser kann sich, gerade in einem postmigrantischen Umfeld, nach einigen Jahren wieder verändert haben. Es wurde also zu erfassen versucht, was eigentlich genau damit gemeint ist, wenn »unsere« Werte beispielsweise an unbegleitete minderjährige Geflüchtete vermittelt werden; es ging darum zu verstehen, was sich zentrale Akteur*innen der Jugendhilfe dabei denken, wenn sie beispielsweise »Werte vorleben«, »Grenzen vermitteln« oder die Kinder zu »Selbständigkeit und Toleranz erziehen«. Und stets interessierte anwendungsorientiert die Frage, was sich bei alledem bewährt hat. Dabei kamen methodisch vor allem drei Verfahren zum Einsatz: (1) teilstrukturierte qualitative Interviews, (2) flankierende Fragebögen zu persönlichen Werten und Wertevermittlungsmethoden als standardisierte Elemente der Erhebung sowie (3) Gruppendiskussionen während »runder Tische« sowie abschließende »Validierungsworkshops«.

3.1. Qualitative Interviews

Im Rahmen der Studie wurden teilstrukturierte qualitative Interviews über Werte und Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe mit 44 Expert*innen¹⁷, inklusive Jugendlicher unterschiedlicher Herkunftsländer, geführt. Die Interviews ließen stets

¹⁵ Das Einverständnis zur Datenerhebung/Befragung mit/von umF gestaltete sich im Falle dieser Studie angesichts der Kooperation mit Vormund*innen und dem Jugendamt unkompliziert.

¹⁶ Die umfangreiche Literaturliste samt Internetlinks zum Weiterlesen im Anhang enthält auch zahlreiche Verweise auf bestehende Leitbilder, Konzepte und alternative Ansätze anderer deutscher Städte und Gemeinden.

¹⁷ Als Expert*innen gelten hiernicht im umgangssprachlichen Sinn besonders herausragende Persönlichkeiten in bestimmten Positionen. Expert*innen für ihre eigenen spezifischen Lebensumstände – somit auch hier für Fragen rund um ihre Werte und Wertvermittlungserfahrungen – sind alle selbstreflexionsfähigen Akteur*innen der Bonner Jugendhilfe, inklusive der betroffenen umF, die einwilligten, an den Einzelinterviews oder Gruppendiskussionen mitzuwirken.

freie narrative Anteile zu; anfangs wurde ein Gesprächsleitfaden dazu genutzt, zentrale Fragenkomplexe einzugrenzen. So konnten Besonderheiten der jeweiligen Trägerstrukturen und *critical incidents* aufgespürt und vertieft beschrieben werden. Je nach Berufserfahrung und aktuellen Einsatzfeldern wurden Spezialthemen – beispielsweise Leitungsfragen, Inobhutnahme-Erfahrungen, Besonderheiten einzelner Herkunftsländer – vertieft.

Stets wurde in den Interviews zunächst auf das individuelle Wert- und Normverständnis der Interviewten eingegangen und erfragt, welche Werte für sie selbst und in ihrem Handlungsfeld zentral seien; nachfolgend wurden in mehreren Reflexionsschleifen angewandte Methoden der Wertevermittlung eruiert sowie erfragt, welche Anregungen die Interviewten bezüglich der pädagogischen Praxis haben.

Die Kontakte zu den Interviewpartner*innen – insbesondere zu den Leiter*innen der Jugendhilfeeinrichtungen – kamen zum einen Teil durch das Jugendamt Bonn zustande, zu anderen Teilen waren sie dem *Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen* durch die eigenen Netzwerke und Jugendhilfetätigkeiten bekannt oder wurden im Verlauf des Forschungsprozesses aufgrund spezieller Kenntnisse (insbesondere zu ausgewählten Wertevermittlungs-Methoden und *best practices*) gezielt angefragt.

Die Interviews wurden mittels Aufnahmegerät aufgezeichnet und im Nachhinein schriftlich zusammengefasst. Prägnante Aussagen wurden in direkter Rede transkribiert (siehe kursive Textpassagen). Die Kategorien, die häufig mit den nachfolgenden Kapitelüberschriften übereinstimmen, wurden also induktiv aus dem Interviewmaterial abgeleitet. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch; Evidenz wurde nicht durch hohe Fallzahlen, sondern die Nachvollziehbarkeit der Narrative erreicht¹⁸. Es ging darum, eine maximale Erfahrungsvielfalt aus verschiedenen Tätigkeitsbereichen und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe abzubilden. So wurden Akteur*innen aus der Leitungsebene, Sozialarbeiter*innen, Teamleiter*innen, Bezugsbetreuer*innen, Fallberater*innen, und Vormund*innen interviewt, die in der Lage waren, sowohl ihre persönlichen als auch ihre berufs- bzw. positionsspezifischen Perspektiven einzubringen. Sichtweisen aus verschiedenen Jugendwohngruppen und ambulanten Diensten rundeten das Bild ab.

3.2. Standardisierte Elemente der Erhebung

Im Rahmen der Interviews wurde den Interviewpartner*innen zusätzlich eine Liste von Werten vorgelegt, mit der Bitte, bei diesen ein »Ranking« vorzunehmen. Angelehnt an die deutschlandweite Untersuchung über die Bedeutung verschiedener Bildungs-

¹⁸ Zur Hermeneutik und den Eigenheiten einer »verstehenden Psychologie« vgl. Dilthey 1900 und Salber 1969; zur Methodik der Qualitativen Inhaltsanalyse siehe Mayring 2016.

Abb.6 Werte-Inventar

Stelle zum Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe
im Auftrag des Bundes für Kinder, Jugend und Familie des Stadt Bonn



FRAGENBogen FÜR SoZIALPädAGOGISCHE FachkräFTE IN DER BONNER JUGENDHILFE

Wie wichtig ist für Sie die Vermittlung der nachfolgenden Werte in Ihrer Arbeit mit Jugendlichen?

Werte/Bildungs- und Erziehungsidee	sehr wichtig					wichtig					keine Angabe	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Eigenverantwortliches Handeln												
Förderung des selbstständigen Lernens												
Erwerb sozialer Kompetenzen												
Förderung der Persönlichkeitsentwicklung												
Erwerb von Konfliktfähigkeit/der friedliche Umgang mit Konflikten												
Anerkennung gesellschaftlicher Grundwerte												
Achtung der Menschenrechte												
Vorbereitung auf das zukünftige Leben												
Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt												
Einüben von Toleranz												
Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern												
Orientierung an der freiheitlich-demokratischen Grundordnung/Demokratieverstärkung												
Einsatz für den Frieden												
Anerkennung von kultureller Vielfalt												
Orientierung an Leistungsfähigkeit												
Förderung der Heimatverbundenheit												
Sonstige: _____												

Datum: _____
Anonym, Code: _____

Abb.7 Werte-Vermittlungsformen

Stelle zum Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe
im Auftrag des Bundes für Kinder, Jugend und Familie des Stadt Bonn



FRAGENBogen FÜR SoZIALPädAGOGISCHE FachkräFTE IN DER BONNER JUGENDHILFE

Es gibt verschiedene Formen (Methoden) der Vermittlung von Werten in der Jugendhilfe. Welche nutzen Sie?

Vermittlungsform	oft					nie					keine Angabe	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
Gespräch unter vier Augen über „Angebot“ und andere Werte												
Tagebücher												
Visualisierungen (z.B. Werte-Karten)												
Workshops, Seminare zu Fragen von Demokratie, Grundgesetz, Werten												
Belohnungen für sozial kompetentes Verhalten												
Konfliktlotsen/Buddy/Partner												
Ansprachen interkultureller Differenzen												
Arbeitsblätter												
Filme												
Museumsbesuche (z.B. Haus der Geschichte → Demokratie)												
Projekte (z.B. zu Anti-Rassismus)												
Verträge mit Jugendlichen												
Stufenpläne												
Kulturvergleich: hier vs. Herkunftsländ												
Sonstige: _____												
Sonstige: _____												
Sonstige: _____												

Datum: _____
Anonym, Code: _____

und Erziehungsziele, die einige Monate vorher von der *forsa* an Schulen, also auch im Kontext von Erziehung bzw. Sozialisation durchgeführt wurde, wurde hier bewusst das gleiche Werte-Inventar eingesetzt, um eine gewisse Vergleichbarkeit zu gewährleisten (vgl. Kapitel 2.3. zu den Ergebnissen der *forsa*-Studie und Kapitel 4.6. zur Analyse der Bonner Daten im bundesdeutschen Vergleich).

Die hier abgefragten Werte lieferten zudem Impulse für die weitere Diskussion in den Interviews. Das Design war minimalistisch: Die einschlägigen Werte waren in einer sechsstufigen Likert-Skala von wichtig bis unwichtig zu ranken. Spannend waren dabei nicht nur die kumulativen Resultate, sondern vor allem auch die sich anschließenden Fragen und Antworten (beispielsweise »Ah, Sie finden »Selbständigkeit« als Wert weniger wichtig als »Toleranz« [...] – wie wirkt sich das in Ihrer Arbeit aus?«).

Des Weiteren wurden alle Gesprächspartner*innen (mit Ausnahme der jugendlichen Geflüchteten) gebeten, eine zweite Liste mit aus der Literatur bekannten Formen der Wertevermittlung auszufüllen. Dies ermöglichte einerseits einen schnellen Überblick, welche Träger welche Formen wie häufig (oder gar nicht) einsetzen. Andererseits konnten auch hier wieder die Antworten zu weiteren Explorations genutzt werden (beispielsweise »Hier ist noch ein freies Feld (*carte blanche*) – mit welchen weiteren Methoden haben Sie persönlich gute Erfahrung gemacht, die hier gar nicht gelistet sind?«).

Insgesamt wurden diese ergänzenden Erhebungen bei 44 Interviewpartner*innen durchgeführt, davon waren 21 männlich und 23 weiblich; acht davon waren Führungskräfte. Eine genaue Aufschlüsselung der involvierten Organisationen findet sich im Anhang.

3.3. Runde Tische und Validierungsworkshops

Eine besondere Möglichkeit der Informationsgewinnung ergab sich zusätzlich im Herbst 2019, als bereits vorläufige Ergebnisse der Studie vorlagen und das BIM-Team begann, zusammen mit dem Jugendamt und ausgewählten Trägern eine Serie von sog. »runden Tischen« zu Fragen der Wertevermittlung und deren möglicher konzeptueller Weiterentwicklung durchzuführen.

Diese waren im Ansatz sogenannten *focus group discussions* ähnlich. Das heißt, bestimmte Sequenzen und Szenarien der Wertevermittlung, die bereits aus den Interviews bekannt waren, wurden quasi als »Stimuli« genutzt, um mit den Beteiligten erneut in einen vertieften Austausch darüber zu kommen, wie sich Werte in interkulturellen Handlungsfeldern vermitteln und bilden lassen. Dies geschah zu diesem Zeitpunkt nicht mehr primär mit dem Ziel, den »Status Quo« zu erforschen, sondern bereits ihn zu transzendieren – also gerade auch Ansätze vorhandener konzeptueller Weiterentwicklungen aufzuspüren und im Dialog Konsequenzen und Potentiale zu erörtern. Im Folgejahr (2020) trafen sich dann mehrmals Forscher*innen und Praktiker*innen mit Mitarbeitenden des Jugendamts zu sogenannten »Validierungsworkshops«, um auf der Basis der Interviewergebnisse einen Konzeptentwicklungsprozess für die gesamte Bonner

Jugendhilfe anzustoßen. In einer Art iterativen Prozess wurde der Prototyp der vorliegenden Studie also auch im Lichte der Diskussionen aus den Workshops bis zu seiner vorliegenden Endfassung weiterentwickelt.

4. Bonner Praktiker*innen berichten: Postmigrantische Aushandlungsprozesse

In diesem zentralen Kapitel werden nun vor allem die Ergebnisse der qualitativen Interviews, die in den Jahren 2019 und 2020 mit den Akteur*innen der Bonner Jugendhilfe sowie mit einigen jugendlichen Geflüchteten geführt wurden, vorgestellt und diskutiert.

Das Attribut »postmigrantisch« wird im deutschsprachigen Raum zunehmend verwendet, wenn zu konstatieren ist, dass Deutschland längst eine Einwanderungsgesellschaft geworden ist (vgl. Foroutan 2015a, Hill/Yildiz 2018). Es verweist im Kontext der hier interessierenden Aushandlungsprozesse zunächst einmal darauf, dass die nachfolgenden Beschreibungen und Analysen den Narrativen von Praktiker*innen entstammen, deren »Wertevermittlung« nicht nur irgendwie »interkulturell«¹⁹ konnotiert ist, sondern deren besondere Dynamik sich in spezifischen, zeitlich überdauernden Migrationskontexten entfaltet.

Nach einem kurzen Blick auf die rezenten Entwicklungen in der Jugendhilfe werden zunächst Sichtweisen auf die Rolle von Werten und Normen, insbesondere in Sozialisation und Jugendhilfe, ihre Bedeutung und die Möglichkeiten und Bedingungen ihrer Vermittlung dargestellt. Des Weiteren wird auf die spezifischen Umstände und Fragestellungen eingegangen, die aus der Sicht der Bonner Praktiker*innen mit der kulturellen Integration unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter in Deutschland einhergehen. Daraufhin werden – unter Zuhilfenahme der in Kapitel 2.1. erläuterten Theorie der universalen Struktur menschlicher Werte – die Werte und Normen, die in den Interviews geäußert wurden, ausführlich dargestellt, diskutiert und zueinander in Beziehung gesetzt. Ein eigenes Kapitel erhält hier der viel diskutierte Wert »Respekt«. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der quantitativen Erhebungen erläutert und mit den qualitativen Interviewbefunden konsolidierend in Austausch gebracht.

4.1. Willkommenskultur und Veränderungen in der Bonner Jugendhilfe

In einigen Interviews wird zunächst auf die Ausnahmesituation von 2015 eingegangen – auf die Idee einer Willkommenskultur und die praktischen Schwierigkeiten ihrer Umsetzung. »Willkommenskultur« bezeichnet auf institutioneller Ebene im Allgemeinen eine positive, zugewandte und (gast-)freundliche Haltung in der Gesamtheit aller Maßnahmen gegenüber Migrant*innen und Geflüchteten während ihrer Neuverortung in Deutschland. Eine Willkommenskultur – so beschreibt es ein Vormund – werde auch in der Bonner Jugendhilfe praktiziert, habe aber während der Jahre 2015/2016 gelitten: Das System der Jugendhilfe sei zu diesem Zeitpunkt phasenweise durch die hohe Zahl an schutzbedürftigen umA/Inobhutnahmen und durch deren, im Vergleich zu deutschen Jugendli-

¹⁹ Auch im internationalen Wirtschaftskontext, bei kurzfristigen Schüler*innen-Austauschen oder in der Entwicklungshilfe gibt es (kurzfristigere) Aushandlungs- und Vermittlungsprozesse zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen.

chen, zunächst völlig anders geartete Bedürfnisse überfordert gewesen. Beziehungsweise, wenn schon nicht überfordert, so sei es doch an seine Belastungsgrenzen gestoßen. Das System habe zunächst wenig Unterstützung für die Jugendlichen geboten, um Orientierung und Stabilität in der neuen Gesellschaft (und so auch im gesellschaftlichen Wertesystem) zu finden. »Die Jungs hatten überhaupt keine Idee, die waren überhaupt nicht abgeholt worden«. Ein weiterer Vormund berichtet aus der Arbeit mit Jungen aus Afghanistan, Syrien und Eritrea: »Anfangs war es Fließbandarbeit – die Basalversorgung war überhaupt nicht gewährleistet«. Weder sei eine hinreichende medizinische Versorgung sichergestellt gewesen, noch habe man im ersten halben Jahr die psychischen, zum Teil traumatischen Belastungen der Flucht auffangen können. In Ermangelung der notwendigen personellen und zeitlichen Kapazitäten für eine angemessene Betreuung sei man vom zusätzlichen Anspruch, auch noch Werte zu vermitteln, weit entfernt gewesen. Zunächst sei es nur darum gegangen, die Grundversorgung der Jugendlichen zu gewährleisten. Man habe einfach versucht, ein »sicheres Setting« zu geben: einen Schlafplatz und einen Ort, an dem sich unbegleitete minderjährige Schutzsuchende ansatzweise zuhause fühlen könnten.

Seitdem habe sich in der Bonner Jugendhilfepraxis einiges verändert und die Anforderung zügiger Anpassung an »deutsche Normen und Werte« nehme entsprechend in der Anfangsphase weniger Raum ein. Stattdessen werde bedürfnisorientierter an den individuellen Hilfeplanziele der Jugendlichen gearbeitet. Die Auseinandersetzung mit Normen und Werten finde zwischenzeitlich eher in den persönlichen Begegnungen der Jugendlichen mit ihren Vormund*innen, Bezugsbetreuer*innen und weiteren MA-J statt.

Zudem sei eine Veränderung in den Narrativen über die umA zu beobachten: Das »Anspruchsdenken an die Jugendlichen« verliere an Prominenz; bedeutsamer werde die Betonung ihres Schutzes. Für die aktuelle Bonner Jugendhilfepraxis bedeutet dies, dass die Fokussierung auf Pflichten der Jugendlichen zunehmend in den Hintergrund tritt, derweil mehr für ihre Entwicklungsmöglichkeiten eingetreten wird. Zum Beispiel berichten Mitarbeiter*innen des Jugendamts, Bonn sei den umA »positiv zugewandt«. So könne man sich beispielsweise nach einem einschlägigen Ratsbeschluss darauf verlassen, dass man in Bonn als umA eine begonnene Ausbildung auch zu Ende bringen kann. Diese Sicherheit und die Ausrichtung an den Bedürfnissen der Jugendlichen seien keineswegs in allen Städten Deutschlands selbstverständlich.

4.2. Individuelle Reflexionen über Werte und Normen

Wertevermittlung oder auch Wertebildung, genauer die »Vermittlung orientierender Werte und Regeln«, wird bereits durch den im Sozialgesetzbuch formulierten Bildungsauftrag als Kernauftrag der Jugendhilfe betrachtet (§ 22 Abs. 3 SGB VIII: Grundsätze der Förderung). Befragt danach, was »Werte«, was »Normen« oder »Konventionen« für die Jugendhilfehandelnden bedeuten und welche Werte ihnen persönlich und in der Vermittlung besonders wichtig seien, sind durchaus verschiedene Perspektiven und Schwerpunkte erkennbar.

»Werte sind für mich Dinge« – so wird es angemerkt – »die teilweise im Grundgesetz verankert sind, wie zum Beispiel die Würde des Menschen«. Werte steuerten zudem »den zwischenmenschlichen Umgang«. Damit sei die gesellschaftliche Frage verbunden, was »ist uns im Zusammenleben in Deutschland oder in der Gemeinschaft wichtig, wie geht man miteinander um«, etwa »mit anderen Geschlechtern, sexuellen Orientierungen«. Abweichend hiervon stelle Pünktlichkeit beispielsweise – so eine MA-J – für sie keinen Wert dar; vielmehr falle Pünktlichkeit in den Bereich der Gebräuche und Gewohnheiten in Deutschland. Sie sei eher eine Norm. Flirten sei beispielsweise auch eine Norm, es gebe dafür (ungeschriebene) kulturelle Regeln. Der dahinterliegende Wert sei in diesem Fall Gleichberechtigung. Wenn es um die Auseinandersetzung über (verschiedene) Werte gehe, dann stehe die »Zwischenmenschlichkeit« im Zentrum. Werte hätten immer etwas Richtungsweisendes und zielten auf Verbindendes einer Gemeinschaft. In der Wahrnehmung der Sozialpädagogin sind Werte also sowohl positiv als auch prosozial konnotiert und haben auch einen pragmatischen Aspekt. Werte böten zudem eine allgemeine Orientierungshilfe: »In einer Gemeinschaft brauchen wir einfach Werte, um uns orientieren zu können und damit jedes Mitglied in der Gesellschaft weiß, was wird von mir erwartet und was kann ich von anderen erwarten«. Oder, ganz alltagserprobt: »Ohne Werte läuft nix... wird es hier nicht klappen«. Werte seien zudem allerdings eher »weiche Prinzipien«, die auch eine »persönliche Note« haben oder gruppenspezifisch sein könnten.

Von einigen MA-J wird neben der Notwendigkeit, pragmatisch mit Wertfragen umzugehen, zugleich ein dringender Bedarf erkannt, sich gesamtgesellschaftlich mit Werten auseinanderzusetzen. Man müsse sich vor allen Dingen mit der Frage beschäftigen »was wir damit überhaupt eigentlich meinen – wie gehen wir eigentlich miteinander um«. Werte sind für die meisten MA-J positiver Natur und haben »etwas Menschen Zugewandtes«. Werte seien eng verbunden mit dem Humanismus. All das, »was die Gleichheit und die Gleichwertigkeit von Menschen nicht respektiert«, sei folglich kein Wert.

Als wertvoll könne auch, im engeren Sinne, angesehen werden, was das menschliche Miteinander verbessert: »Deswegen ist auch so die Frage, ist Tüchtigkeit ein Wert? Würde ich sagen ja, wenn sie Menschen zugewandt ist und für den Menschen ist, ja. Wenn sie zu einem Arbeitsethos wird, was nur materialistisch geprägt ist, nur profitorientiert ist, würde ich sagen, ist das kein Wert«. Aus diesen Überlegungen eines Sozialpädagogen wird deutlich, wie sich ein und derselbe Wert (Tüchtigkeit) je nach Wahrnehmung und Kontext, ganz im Sinne des Wertequadrats (vgl. Kapitel 2.1.) – von einem Wert in einen »Unwert« transformieren lässt. Als letztgültiger Maßstab für die moralische Beurteilung von Werten könne hier – so die Lesart des MA-J – das »Allgemeinwohl« fungieren.

Nicht für alle Interviewpartner*innen gelten Werte lediglich in zwischenmenschlichen Beziehungen. Beispielsweise werden der »achtsame Umgang mit Natur und Ressourcen« oder »Umweltbewusstsein« ebenso als Werte ins Gespräch eingebracht. Gemäß der Schwartzschen Klassifikation von Werten (vgl. Kapitel 1.1.) stammen die meisten Werte, die bei den Akteur*innen der Jugendhilfe anklängen, aus dem Bereich der Selbst-Trans-

zendenz, sind also universalistisch konzipiert oder prosozial. Hierzu gehören beispielsweise auch die häufig geäußerten Werte wie Meinungsfreiheit, Gleichberechtigung, Solidarität, Gerechtigkeit, Menschenwürde, Partizipation und Respekt.

Werte werden, ganz lebenspraktisch, von vielen MA-J durchaus auch funktional betrachtet. Die Akzeptanz gesellschaftlicher Werte sei grundlegende Voraussetzung, um sich in der deutschen Gesellschaft zu orientieren, einen Platz in ihr zu finden und ein Leben im Einklang mit sich selbst und der sozialen Umwelt zu führen.

4.3. Wertevermittlung in der Jugendhilfe

Der gesellschaftliche Auftrag der Wertevermittlung als Beitrag zur Sozialisation der Jugendlichen ist für die MA-J evident: *»Wenn man das mal so ganz runterbricht – unsere Aufgabe ist ja, Jugendliche oder junge Menschen zum gemeinschaftsfähigen gelingenden Leben in dieser Gesellschaft irgendwie zu befähigen. Und das geht nur, wenn wir denen gewisse Werte, ein gewisses Handeln vermitteln«*. Werte sind mit Handlungsmacht (engl. *agency*) verbunden. Indem sie handlungsbestimmende Normen beeinflussen, wird davon ausgegangen, dass Werte selbst schon handlungsmächtig sind – oder zumindest sein können (wie beispielsweise beim *»Umweltbewusstsein«* siehe hierzu die Ausführungen zum Wertepol *»Selbst-Transzendenz«* in Kapitel 4.5.5.).

4.3.1. Werteklarheit und implizite Wertebildung

Was die Umsetzung dieses Bildungsauftrages betrifft, so herrscht Konsens, dass ein vertieftes Verständnis der eigenen Werte Voraussetzung professionellen Jugendhilfehandlens ist. Eigene Werteklarheit erfordert ein Bewusstsein sowohl über gesellschaftliche als auch über persönliche Werte. Zudem gibt es ein großes Interesse bei den MA-J, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen und eigene ethische Kompetenzen auszubauen.

Werteklarheit äußert sich in einer bestimmten Haltung (ausführlich zur Bedeutung von Haltung vgl. Kapitel 5.3.1.): *»Es hat etwas mit dem Umgang, den wir als Menschen miteinander haben, zu tun [...] weil die Jugendlichen erleben uns. Und das geht ja nicht immer nur übers Wort und übers Reden, da spielt ja sehr viel mehr mit«*. Das Zusammenleben in einer Wohngruppe bietet einen Erfahrungsraum, es gibt klare Werte und Regeln für das Miteinander. Im Mikrokosmos der Wohngruppe wird das gelernt und eingeübt, was später *»draußen«* gebraucht wird. Werte und Normen werden in diesem geschützten Raum lebbar und die Notwendigkeit und der Sinn gewisser Regelmäßigkeit werden erfahren. Dabei funktioniert die Vermittlung von Werten in der Wahrnehmung der MA-J zu einem großen Teil quasi nebenbei: *»Das ist jetzt nicht so, dass wir uns hinsetzen und überlegen, welche Werte vermitteln wir den Jugendlichen jetzt in diesem Projekt. Das ist ja eher etwas, das so in diesem Dazwischen stattfindet [...]. Aber das [...] sind letztlich die Grundlagen unserer Arbeit. Das sind die zentralen Dinge, die wir den Jugendlichen vermitteln müssen, das ist eher sowas Implizites als Explizites [...]. Das ist das Wichtige, vielleicht das Wichtigste*

in unserer Arbeit.« Die Vermittlung von Werten ist also ein impliziter Prozess, im »Dazwischen« verortet. Aus Leitungsperspektive eines Wohnheimes heißt es: »*Einfach im alltäglichen Leben, miteinander und mit der Struktur, die wir als Einrichtung haben, werden die Werte vermittelt*«. Die gelebten und erfahrbaren Werte spiegeln sich also nicht nur in der Haltung, sondern implizit auch bereits in den Strukturen, in denen eine Einrichtung sich organisiert. So unterstützen beispielsweise ein Leitbild, das Werte explizit benennt, die reflektierte Zusammenstellung interkultureller Teams und strukturell geschaffene Partizipationsräume die Arbeit der Wertevermittlung deutlich.

Es wird gefordert, dass »*jede Einrichtung [...] sich mit den eigenen Werten im Arbeitsalltag beschäftigen [sollte] und diese Werte dann im Alltag lebt*«. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der »*Werteklarheit*« von einem Befragten ins Spiel gebracht: Sie sei es, die Träger und Einrichtungen mit ihren Mitarbeiter*innen eine Orientierung in der Arbeit mit den Jugendlichen gebe. Entscheidend ist für die meisten Jugendhilfeträger, dass ein gemeinsamer Konsens über die geltenden Werte und die an den Tag zu legende Haltung bei den Mitarbeitenden gegeben ist. Die geltenden Werte sollten – so der geäußerte Wunsch und Anspruch – in Schulungen, Teamsitzungen und auch im Leitbild deutlich gemacht werden.

4.3.2. Wert-haltige biografische Erfahrungen und ressourcen-orientierte Wertearbeit

Um kontinuierliche Wertbildungsprozesse zu fördern – so eine vielfach betonte Schlussfolgerung – sei die Berücksichtigung der Ressourcen und der entsprechenden bisherigen positiven Wert- und Orientierungserfahrungen der Jugendlichen unabdingbar. Die Jugendlichen seien keine »*unbeschriebenen Blätter*«. In zahlreichen Interviews wird zum Ausdruck gebracht, dass es von Bedeutung ist, die Jugendlichen aus anderen Kulturen nicht nur qua Menschsein wert-zuschätzen, sondern auch anzunehmen, dass sie in ihrer Biografie bereits wert-haltige Erfahrungen machten. Entsprechend kritisch sei der Begriff der »*Wertevermittlung*« zu sehen. »*Vermittlung*« suggerierte, dass umA keine eigenen Werte mitbrächten. Schon in dem Begriff »*Wertevermittlung*« ist eine asymmetrische Rollenverteilung angelegt.

Die Jugendlichen zeigten schließlich bereits ausdifferenzierte moralische Urteilsfähigkeit: Sie »*bringen auch schon ein Verständnis, was gut ist und was schlecht ist, mit – auch in der Heimat macht man Dinge nicht einfach kaputt. Das deckt sich mit unseren Vorstellungen*«. Auch ihr Zusammenhalt und die Hilfsbereitschaft untereinander seien mitunter auffallend stark. Auch wenn ihnen anzumerken sei, dass es sie teils anstrengte, kümmerten sie sich – so eine Beobachtung aus einer Wohngruppe – beispielsweise um einen recht unselbständigen Jungen und »*haben ihn dann immer mit durchgezogen, auch wenn es sie selber genervt hat*«. Die Jugendlichen brächten zudem ein ausdifferenziertes Verständnis von Gemeinschaft mit. Eine Mitarbeiterin des Jugendamtes konstatiert, es gehe in der Diskussion um die umA sehr häufig um »*Grenzüberschreitungen*«, also eher negativ zu bewertende Verhaltensanteile. Es sei jedoch gleichermaßen zu berücksichti-

gen, dass die Jugendlichen genauso viel Positives mitbrächten, dass »auch sehr viel Gutes mit reinkommt von dieser Klientel«. Das werde »an keiner Stelle erwähnt«. Die Jugendlichen brächten »ganz viele Werte eigentlich mit, was Gemeinschaft angeht, was Familie angeht, was Respekt, Höflichkeit, Zuverlässigkeit, Einhaltung von Regeln [anbelangt]«. Zudem seien diese ausländischen Jugendlichen häufig »sehr beliebte Klienten in der Jugendhilfe, weil sie so angepasst sind und sich unterordnen, den Erwachsenen, wenn man sie mit Respekt behandelt«. Ganz im Sinne einer ressourcenorientierten Arbeit müsse man in der Vermittlung von Werten »aufgreifen, was die mitbringen und übertragen auf andere Lebenssituationen«.

Was bei den Werten dieser Kinder und Jugendlichen wahrgenommen wird, kann dann zu Teilen sogar in der persönlichen Werte-Hierarchie als höherwertiger erlebt werden, als das, was unter Deutschen erlebt wird. Verloren geglaubte Werte der eigenen Kultur werden bei diesen Jugendlichen quasi (wieder-)entdeckt. In diesem Zusammenhang werden insbesondere die prosozialen, fürsorglichen Eigenschaften mancher Jugendlicher und deren positiver Beitrag zu gelingender Gemeinschaft herausgestellt.

Bonner MA-J berichten von einem positiven Zugang zu den Werten der umA, welche auch eine zugewandte Auseinandersetzung mit dem Wertesystem der deutschen Gesellschaft ermöglichen. Es wird somit auch nach Wegen aus der von der Funktionslogik der Jugendhilfe zunächst nahegelegten problemorientierten Sicht auf Jugendliche gesucht. Zweifelsohne benötigen die Jugendlichen Hilfe und Unterstützung – insbesondere diejenigen umA, die auf der Flucht und in ihrer zurückliegenden Biografie Traumatisches erfahren haben. Doch Problematisches schließe einen ressourcenorientierten Ansatz in der Wertevermittlung nicht aus.

Die Einbindung der von den Jugendlichen mitgebrachten Werte in der Bonner Praxis unterscheidet sich zwar je nach Setting, Mitarbeiter*in und Einrichtung. Doch bereits das Bewusstsein darüber und die Bereitschaft, die Erfahrungen der umA einzubeziehen, veranschaulicht die Wertschätzung, die den Jugendlichen entgegengebracht wird. Mitunter wird ein »Zugang auf Augenhöhe« gefordert; zugleich müsse man sich allerdings hüten, die häufig geforderte Ebenbürtigkeit nicht zu einer Überforderung für die Jugendlichen werden zu lassen. Wertschätzende Asymmetrie kann mitunter auch seelisch entlasten und Identifikation erleichtern.

In den Überlegungen zu Haltung und Vorbildfunktion wird deutlich, dass sich die MA-J dieses Spannungsverhältnisses durchaus bewusst sind. Im Reflektieren über die Dialektik von Macht und Ohnmacht und dem angestrebten Agieren auf Augenhöhe wird mitunter betont, dass die eigene Machtposition eben »nicht ausgespielt« werden, sondern quasi erfahrungshierarchisch gezielt zur Unterstützung der Jugendlichen im Sinne einer leitenden Vorbildfunktion eingesetzt werden sollte.

Letztendlich spricht aber auch das starke Bedürfnis der Jugendlichen nach Sicherheit und Orientierung dagegen, in der Beziehung die notwendige Asymmetrie zu reduzieren. Sicherheit geben und eine Vorbildfunktion einzunehmen bedeutet auch, Verantwortung zu tragen, eine erziehende Rolle einzunehmen und Asymmetrien zuzulassen.

Dem spricht nicht entgegen, dass den Jugendlichen mit Respekt, Wertschätzung und aufrichtigem Interesse begegnet wird (ausführlicher zu den – diesbezüglich auch unterschiedlichen – Selbstverständnissen und Perspektiven der Akteur*innen der Jugendhilfe vgl. Kapitel 5).

4.3.3. Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

Erfolgreiche Wertevermittlung oder Wertebildung erfordert neben Werteklarheit auch Dialog und Reflexionsprozesse – sowohl seitens der Jugendlichen als auch von den Erwachsenen. Wieso eigentlich brauchen wir Mülltrennung? Warum ist Ordnung wichtig? Weshalb einen Mund-Nasenschutz tragen, wenn ich gar nicht selbst zur Risikogruppe gehöre? Stelle man derlei Fragen immer weiter, komme man auf der letzten Ebene auf tatsächliche Grundwerte, also auf das, »*was wirklich wertvoll und wichtig ist, und alle anderen*« Werte« erst legitimiert« (Hutflötz im Interview, zit. nach Auer 2018). Hinterfragen, Zusammenhänge aufdecken und eine reflektierte Grundhaltung erfordern, immer wieder das Gespräch zu suchen. Prinzipielle Offenheit gegenüber den Kindern und Jugendlichen und ihren persönlichen Wertesystemen ist dabei unverzichtbar.

Einzelgespräche mit Jugendlichen sind für die meisten Sozialpädagog*innen die *via regia* der Wertevermittlung; sie wurden gleichermaßen in Interviews und Fragebogen stets als »sehr wichtig« für die gemeinsame Arbeit an Werten betrachtet. Das vielfach beschriebene und geforderte »*Zusammensitzen*« und sich »*in die Augen schauen*« gelten den MA-J als für die Wertevermittlung essenzielle pädagogische und alltagserprobte Werkzeuge. Mit diesen kann auch der Genese von fest verwurzelten Wert- und Moralvorstellungen nachgespürt werden und persönliche Werte und Werteverknüpfungen können bewusst gemacht werden. So führe schon allein der aufrichtig geführte Dialog immer auch zu erhöhter Werteklarheit und -reflexion nicht nur der Jugendlichen, sondern auch der MA-J.

Neben dieser Arbeit an der inneren Werteklarheit und der selbst-reflexiven Weiterentwicklung der MA-J, insbesondere in Hinsicht auf die eigene Haltung, bestimmen jedoch auch eine Reihe äußerer Faktoren und strukturelle Herausforderungen die Arbeit. Es habe zwar seit 2015 deutliche Verbesserungen in den Rahmenbedingungen für die Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten gegeben, insbesondere durch eine Erhöhung der Anzahl der Fachkräfte; trotzdem bestehe noch viel Raum für Verbesserungen. Sozialarbeiter*innen und Mitarbeiter*innen von ambulanten Einrichtungen und Wohngruppen sind sich darin einig, dass ein »*Mehr an Zeit*« ein wesentlicher Gelingensfaktor wäre, damit Jugendliche in der Aufnahmegesellschaft ankommen können. Die starke Belastungssituation der Jugendlichen, insbesondere durch die unterbrochene psychosoziale, teils posttraumatische Entwicklung, erfordere eine intensivere und längerfristige Auseinandersetzung mit ihnen.

Auch der optimale Zeitpunkt für den Einstieg, beispielsweise in konfrontierende Diskussionen, sei zu beachten, »*weil ich weiß, wie instabil die Jugendlichen sind, würde ich*

die mit den Konflikten zu einem späteren Zeitpunkt [ansprechen] vielleicht zuerst stabilisieren. Und dann das andere in einem guten Setting bearbeiten.« – so der Appell in einem Interview, die Jugendlichen nicht zu überfordern und zunächst eine sichere Umgebung herzustellen. Dieser Mehrbedarf an Zeit – sowohl, um sich einzelnen Jugendlichen zu widmen, als auch als Zeit, die den Jugendlichen zum »Ankommen in Ruhe« eingeräumt wird – tritt jedoch häufig in Konflikt mit den bestehenden Regelwerken der deutschen Jugendhilfe. Daher habe sich in Bonn die Praxis, eine höhere Zahl an Fachleistungsstunden insbesondere in der Anfangsphase von Hilfeprozessen, zu gewähren, bewährt.

Weitere wesentliche Erfolgsfaktoren seien der regelmäßige fachliche Austausch und die kollegiale Beratung mit MA-J zu konkreten Fällen. Insbesondere in der Arbeit mit umA wird dabei Diversität in Teams als ein großer Gewinn betrachtet, da solchermaßen nicht nur Methodenvielfalt, sondern auch mehr Multiperspektivität ermöglicht würden. Entsprechend wünschen sich einige MA-J mehr männliche Mitarbeiter und auch mehr Mitarbeiter*innen mit Migrationshintergrund, um die Diversität der deutschen Gesellschaft auch innerhalb des Systems Jugendhilfe besser abbilden und den Jugendlichen eine reichhaltigere Auswahl an Identifikationsmöglichkeiten und Vorbildern bieten zu können. Die Jugendhilfe sieht sich allerdings derzeit generell eher mit einem zunehmenden Fachkräftemangel konfrontiert (vgl. AGJ 2018: 3). Unter anderem durch die rasch gestiegene Zahl von umA ist dieser phasenweise nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ durch die besonderen Bedürfnisse dieser Zielgruppe verschärft (vgl. Fendrich et al. 2018: 24).

4.4. Wertorientierungen unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter

Im Folgenden wird auf die spezifischen Wertorientierungen und Umstände eingegangen, denen sich unbegleitete (zumeist: männliche²⁰) minderjährige Geflüchtete in Deutschland gegenübersehen. Sie sind – im Vergleich zu deutschen Jugendlichen – weit aus mehr An- und Herausforderungen ausgesetzt, auch wenn gelegentlich konstatiert wird, dass alle Jugendlichen »zunächst einfach nur Jugendliche sind«.

4.4.1. Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung

Die Unterstützung der Identitätsentwicklung und die damit einhergehenden kognitiv-emotionalen Prozesse nehmen viel Raum in der Jugendhilfe mit geflüchteten Jugendlichen ein. UmA sind vorrangig Jugendliche und – ebenso wie die in Deutschland

²⁰ Die in dieser Studie befragten Jugendlichen sind ausnahmslos männlich und auch die Erfahrungsberichte und Reflexionen der Akteur*innen der Jugendhilfe beziehen sich bis auf wenige Ausnahmen auf die Zusammenarbeit oder das Zusammenleben mit männlichen Jugendlichen. Zur begrifflichen Differenzierung von (unbegleiteten minderjährigen) Ausländer*innen, Flüchtlingen und Geflüchteten siehe Kapitel 1 (Einleitung: Wertevermittlung in interkulturellen Handlungskontexten).

geborenen Jugendlichen – beispielsweise den hormonellen und sozialen Herausforderungen ihrer Pubertät ausgesetzt. So wird in den Interviews immer wieder betont, dass jede und jeder Jugendliche mit Fluchterfahrung an erster Stelle ein Individuum ist; das heißt, mit eigener Biografie, mit idiosynkratischen Fähigkeiten und Bedürfnissen. Diese müssen aufgegriffen und gemeinsam mit den Jugendlichen bearbeitet werden, um die Entwicklung zu einer »*eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit*« (im Sinne des SGB) zu erreichen.

Die Förderung der »*Persönlichkeitsentwicklung*« nimmt somit einen wichtigen Stellenwert auch in der Bonner Jugendhilfe ein. Allerdings gebe es immer Jugendliche, »*die nicht wissen, wo geh ich hin, wer darf ich sein und so weiter, da sind wir immer gerne beschäftigt mit denen*«. Das ist herausfordernd, insbesondere, da bei den umA häufig ein »*defizitäres Selbstbild*« dominiere. Jugendliche Geflüchtete gerieten durch den auf sie ausgeübten Druck und die Erwartungen sowohl seitens der Aufnahmegesellschaft als auch durch die Familien im Herkunftsland oftmals in eine Überforderungssituation. Gepaart mit den ihnen begegnenden häufig negativen Stigmatisierungen als Flüchtlinge könnten Minderwertigkeitsgefühle oder Selbstwahrnehmungen von Unzulänglichkeit entstehen.

Eine Mitarbeiterin des Jugendamtes führt die spezifischen Schwierigkeiten, die sich bei den Jugendlichen zeigen, unter anderem auch auf die Sozialisation innerhalb »*traditioneller*« und kollektivistisch geprägter Herkunftsgesellschaften zurück: umA lernen dort früh, sich auf das Wohl der Gruppe (meist ihrer Großfamilie) auszurichten. Im Gegensatz dazu zielen die Erziehung in westlichen Gesellschaften auf einen normativen Individualisierungs-Prozess ab. Man müsse also im Hinterkopf behalten, dass Autonomie und Selbstbestimmung keineswegs universal priorisierte Erziehungsziele seien.

Für die umA fällt die Herkunftsfamilie in der neuen Umgebung als Werte- und Orientierungsrahmen weg: »*Und die Frage, wer bist du? Das ist ja wieder so eine westliche orientierte Frage, die aber gerade für die Jugendlichen immanent wichtig ist, weil ihre Familie nicht da ist, als Wertrahmen, der ist ja weg. Die müssen das selbst stricken*«. Die Unterstützung bei der notwendigen Neu-Orientierung durch die Jugendhilfe ist daher zumeist unerlässlich. Konfrontiert mit der vorherrschenden Maxime, eine eigenständige, individuelle Persönlichkeit herauszubilden, sei es wichtig, Jugendlichen einerseits einen Rahmen zu geben, sie andererseits frühzeitig vor zu vielen Zwängen zu bewahren. Sie sollten doch – nach Vorstellung eines Einrichtungsleiters – »*selbstbestimmt überlegen, was möchte ich und was macht mich glücklich*«. Und: »*das Selbst*« der Jugendlichen solle sich entfalten »*und nicht das Ego*« (ganz im Sinne fernöstlich-philosophischer Vorstellungen, dass sich die Identität des Menschen in ein materialistisch orientiertes Ego und ein Selbst teile, welches in Einklang mit Natur und Mitmenschen lebt).

Der Akkulturationsprozess, also quasi der Weg, der aus dem Wertekosmos traditionell geprägter, kollektiv verfasster Gesellschaften in die Wertewelt einer universalistisch orientierten und individualisierten Gesellschaft führt, verlangt dem Individuum jedoch viel ab, kann weit und herausfordernd sein. Die einen sehen hierin »nachholende Sozia-

lisation«, andere beschreiben es als die Anforderungen »gelingender Mehrfachintegration« (vgl. Esser 2008).

4.4.2. Sicherheitsbedürfnis und Autonomiebestreben

Das Autonomiebestreben sei bei den umA früher beobachtbar und stärker, wenn auch anders ausgeprägt als im Vergleich zu deutschen Jugendlichen: »Die [umA] sind in manchen Bereichen sehr viel selbständiger als unsere Jugendlichen«. Wer tausende Kilometer Flucht hinter sich hat, verfügt bereits über Lebenserfahrung und Alltagsautonomie – und möchte sich nicht um 22 Uhr ins Bett schicken lassen. Vielmehr wollten viele zeitnah finanziell unabhängig sein, um auch die eigene Familie im Herkunftsland unterstützen zu können. Weiterhin bestehe insbesondere bei männlichen umA häufig die Tendenz, Rollenmodelle eines angehenden Familienoberhaupts zu erproben. Aber auch wenn die umA in manchen Dingen »viel fitter« seien als deutsche Jugendliche, lasse sich wiederum beobachten, dass sie sich teils auch sehr stark auf ihre Vormund*innen verließen und eben in gewissen Bereichen Eigenverantwortung scheuten. Um die Handlungsfähigkeit der umA nachhaltig zu stärken, sei es wichtig, sie darauf vorzubereiten, dass sie spätestens mit dem 18. Lebensjahr eigenverantwortlich seien und dann beispielsweise schwierige Gespräche beim Jugendamt selbst führen müssten – die Strategie »Onkel Vormund macht das schon« gehe irgendwann nicht mehr auf. Und darüber hinaus kümmere sich auch das Jugendamt eben nur eine begrenzte Zeit um sie; auch zum Jobcenter könne nicht immer jemand mitkommen, irgendwann müssten sie es »selbst« tun – auch wenn dann das autonome Selbst absehbar mit deutschen Systemzwängen kollidieren kann²¹.

Sicherheit sei ein großes, oft das zentrale, Thema von Menschen auf der Flucht. Die biographischen Erfahrungen dazu, was einem Menschen Sicherheit bringt und welchen Stellenwert sie im Leben hat, sind individuell und – auch zwischen umA und deutschen Jugendlichen – sehr unterschiedlich ausgeprägt. Der Wert der Sicherheit, der im Modell der universalen Struktur menschlicher Werte den Werten zu Selbst-Bestimmung diametral gegenüber liegt, scheint bei umA nachvollziehbar hoch priorisiert zu sein. Die Werte Sicherheit und Autonomie stehen sich im Regelfall zwar diametral gegenüber, sind aber in der biographischen Situation »jung und geflüchtet« gleichzeitig wirksam: Man braucht (Tages-)Struktur, Existenzabsicherung und Ordnung. Und zugleich Raum zur Entfaltung, pubertäres Ausprobieren und Grenzentesten. Tragischerweise tragen ein zunächst unklarer Aufenthaltsstatus, eine möglicherweise mangelnde Bleibeperspektive und unsichere Zukunftsaussichten, auch in Bezug auf Familienzusammenführung, oft dazu bei, dass ein Gefühl von Sicherheit sich mitunter nur rudimentär einstellen kann. Zugleich schaut die Aufnahmegesellschaft ganz genau hin, ob bei aller Selbstentfaltung

²¹ Gesellschaften wie die deutsche sind oft bürokratisch und komplex organisiert, daher fehlt dem Einzelnen oft »das Wissen, wie diese Systeme funktionieren und wie ihre Funktionstüchtigkeit aufrechterhalten werden kann. Aufgrund der Ebenendifferenzierung hat der Einzelne in modernen Gesellschaften [...] meist keinen direkten Zugang zu den Techniken, die sein Leben bestimmen« (Pollack 2016: 230).

auch genug Assimilationsbemühungen sichtbar sind. Ein Spannungsverhältnis, das die Jugendhilfe erkennt, kennt und beizeiten benennt.

4.4.3. Vorstellungen, Wünsche und (enttäuschte) Erwartungen

Jugendliche Geflüchtete haben oftmals ambitionierte Pläne und weitreichende Vorstellungen für und über ihr neues Leben in Deutschland. Diese Vorstellungen sind häufig geleitet von einem Wunsch nach einem Leben in Sicherheit und Ideen von ertragreicher Arbeit oder eines Studiums. Viele wünschen sich beispielsweise, Arzt oder Ingenieur zu werden und Medizin oder Maschinenbau zu studieren. Andere Jugendliche hoffen, schnell eine gut bezahlte Arbeit zu finden und mit dem Einkommen ihre Familien in der Heimat unterstützen zu können. Weitergehende Ziele sind oft, die Familie nachzuholen, in Deutschland eine eigene Familie zu gründen und ein gutes Leben in diesem Teil der Welt zu führen.

Die Erreichung und Verwirklichung dieser Vorstellungen erweisen sich für den Großteil der Jugendlichen nach Ankunft in Deutschland jedoch alsbald als wenig realistisch. Statt sofort mit dem Aufbau einer neuen Lebenswelt beginnen zu können, gilt es, eine Vielzahl bürokratischer Hürden zu nehmen. In dem langwierigen Asylprozess finden sich die geflüchteten Jugendlichen in Einrichtungen der Jugendhilfe wieder; schnell stellt sich heraus, dass die Herausforderungen des Spracherwerbs, der deutschen Asylpraxis und des deutschen Schulsystems einen zügigen Start in einen gut bezahlten Beruf unmöglich machen. Nach und nach müssen viele Jugendliche erkennen, dass ihre Berufswünsche nicht, oder allenfalls nur sehr schwer, zu erreichen sind. Statt an der Universität Medizin zu studieren, kämpfen sie mitunter mühevoll um einen erfolgreichen Hauptschulabschluss. Statt als Ingenieur zu arbeiten, müssen sie sich um Ausbildungsplätze in schlecht bezahlten Mangelberufen bemühen, um ihren Aufenthalt zu sichern (was wiederum den Spracherwerb erschwert).

Dies führt häufig zu Frustration und Resignation – dann müssen gemeinsam Alternativen entwickelt werden. Eine Mitarbeiterin des Jugendamtes betont, dass hierzu der Dialog über das Mögliche erforderlich sei – *»individuell leben zu können, Freiheit, glücklich sein, das zu tun, was man machen kann – wir leben ja in einer Demokratie«*. Andererseits zeige die Erfahrung aber auch, dass einzelne Jugendliche sich schwertäten, überhaupt Wünsche und Träume zu entwickeln und zu artikulieren. Entweder hat man es mit jungen Menschen zu tun, denen schon früh in ihren Herkunftsländern vermittelt wurde, dass die Entscheidungsmöglichkeiten des Einzelnen höchst begrenzt sind; oder man hat es mit den Widerständen der Aufnahmegesellschaft zu tun, die eben nicht primär sozial, sondern auch marktwirtschaftlich kompetitiv ist.

4.4.4. Loyalitätskonflikte zwischen Herkunftsfamilie und neuer Lebensrealität

Oft erleben umA Loyalitätskonflikte zwischen ihren Familien in den Herkunftsländern und der neuen Lebensrealität in Bonn. Wer als Jugendlicher beispielsweise aus Eri-

trea flieht und später am Stadtrand von Bonn in einer sicheren, idyllisch gelegenen Einrichtung lebt, hat objektiv zwar einen wunderbaren, neuen Lebensraum gefunden, der passgenaue Unterstützung ermöglicht. Doch lösen weder diese Einrichtung der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe noch der deutsche Staat ein fundamentales Problem: es lastet oft eine große Verantwortung auf den schutzsuchenden Jugendlichen; sie müssen diverse Erwartungen der noch im Herkunftsland lebenden Familie erfüllen.

Ein Jugendlicher berichtet, er erzähle seiner Familie immer nur Gutes über sein neues Leben, damit sich niemand Sorgen machen müsse. Andere kämpfen mit anderen Erwartungen der Familie: »Wenn man zuhause [in Eritrea] anruft, erzählen die einem immer, wie schlecht es ihnen geht. Sie sagen nicht direkt: Schick uns Geld. Doch sie erwarten es«. Und so stellt sich – viel früher als es vielleicht aus entwicklungspsychologischer Perspektive für sinnvoll erachtet wird – der Wunsch ein, Geld zu verdienen. Eine Ausbildung mit Azubi-Gehalt sei in diesem Fall weniger attraktiv als in Bonn und Umland einschlägigen Tätigkeiten nachzugehen, die schnell ein hohes Einkommen versprechen.

Die Aufträge, die Jugendliche von Zuhause aus ihrem Heimatland mitbekommen, seien oft so überdimensioniert, so eine Sozialpädagogin, dass sie für die Jugendlichen nicht umsetzbar seien und sie dadurch eine ständige Überforderung erlebten. Den Jugendlichen müsse daher vermittelt werden, dass es in Ordnung und auch wichtig sei, Leistungsansprüchen der eigenen Familie – und auch der hiesigen Gesellschaft – nicht immer gerecht werden zu können. Nur so könnten sie Überforderung durch übermäßigen familiären und gesellschaftlichen Druck entgehen. Dazu müssten letztlich die Jugendlichen gestärkt werden, es gehe um die Entwicklung von »Identität unabhängig von einem Clan oder der Familie«²². Inwieweit das gelingt, hänge von den einzelnen Jugendlichen ab, es verlange ein hohes Maß an Autonomie, Selbständigkeit und Erwartungsmanagement. Dies stelle bereits für in Deutschland geborene Jugendliche oftmals eine Schwierigkeit dar, die Herausforderung für umA sei ungleich höher.

4.4.5. Erfahrungen mit Diskriminierung und neuen Grenzen

Geflüchtete Jugendliche (und Erwachsene) berichten immer wieder davon, wie sie in der Wahrnehmung der Deutschen auf ihre Flüchtlingseigenschaft reduziert werden. Sie werden quasi nicht aus der »Flüchtlings-Rolle« entlassen – sowohl vom Gesetzgeber als auch der Mehrheitsgesellschaft. Sie sind fest im Asylsystem verortet und ihre Entfaltungschancen sind stark von äußeren Umständen wie ihrem Aufenthaltsstatus abhängig. Beispielsweise dürfen Jugendliche mit dem aufenthaltsrechtlichen Status einer Duldung nur dann an einer Ferienfreizeit teilnehmen, wenn ein klarer Bildungsauf-

²² Vgl. hierzu auch Rohr/Schnabel (2000:356): *Die psychosoziale Entwicklung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung steht im Spannungsverhältnis zwischen der Sozialisation in einer kollektiv geprägten Gesellschaft und den Anforderungen einer auf Individualisierungsprozessen ausgelegten Gesellschaft. So gerieten die Jugendlichen mit Fluchterfahrung »[...] in einen Loyalitätskonflikt, der sie schwanken lässt zwischen dem Wunsch, die Bindung an die zurückgelassene Familie oder Elternteile aufrechtzuerhalten und dem Schuldgefühl, eventuell auch froh darüber zu sein, den Fesseln traditionaler Familienbindungen entronnen zu sein«.*

trag vorliegt. Eine solche Regelung wird von verschiedenen Seiten als (strukturell) diskriminierend und als nicht gerechtfertigtes Hindernis für die Jugendlichen gewertet. In solchen Fällen kann das Jugendamt seinen Handlungsspielraum durch gute Zusammenarbeit mit dem Ausländeramt dahingehend nutzen, auf eine »Gleichbehandlung« hinzuwirken, also beispielsweise die Teilnahme an einer Ferienfreizeit zu ermöglichen.

Jugendliche berichten teilweise in den Interviews, wie sie in der Schule oder Behörden in einer Weise behandelt wurden, die sie als ungerecht, diskriminierend oder sogar rassistisch erlebten. Es sei schon unangenehm, in den Augen anderer immer nur Flüchtling zu sein; wenn damit zudem ausschließlich negative Aspekte assoziiert sind, löst dies starke Emotionen aus: »*Ich hasse das wirklich, wenn ich würde oft als Flüchtling bezeichnet – wollen nicht arbeiten, sitzen nur im Heim, wollen nichts erreichen, wollen nur Beziehungen mit hübschen Frauen, nicht gebildet*«. Ein Jugendlicher schildert, wie er – um negative Zuschreibungen zu vermeiden – häufig anstatt sich selbst als Flüchtling zu bezeichnen, die Formulierung »*Ich bin neu in Deutschland*« wählt. Der Jugendhilfe kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle bei der konstruktiven Auseinandersetzung mit negativen Stereotypen über Jugendliche zu. Aber auch die MA-J – so klingt es in mindestens einem Interview an – müssten sich zeitweise davor hüten, vorschnell pauschal oder negativ zu urteilen.

Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass viele Probleme, mit denen die Jugendlichen zu kämpfen haben, altersgemäß sind. Sie sind nun mal »*mitten in der Pubertät, das dürfen wir nicht vergessen*«. Auftretende Schwierigkeiten sind zunächst nicht durch eine kulturalisierende oder defizitorientierte Brille zu betrachten. Menschen zwischen 10 und 20 Jahren befinden sich seit jeher und allerorten in einer sensiblen psychosozialen Entwicklungsphase. »*Wenn sie kommen, sind sie Flüchtlinge, nach einer Zeit sind sie Jugendliche*«. Das bedeutet zudem, dass sich viele Herausforderungen, die sich den umA im Jugendalter stellen, mit dem Erwachsen- und Älterwerden relativieren. Dennoch sind umA im Vergleich zu ihren in Deutschland aufgewachsenen Altersgenossen zunächst mit größeren Unsicherheiten konfrontiert. Angesichts des Wegfalls eines regulierenden Familiensystems muss der Umgang mit Freiräumen (zumal ohne rigiden religiösen Orientierungsrahmen) erst eingeübt werden.

Alle Jugendlichen in Unterbringungen – sowohl die hiesigen als auch die geflüchteten – hätten »*ihre Themen*«²³ und »*schwierige Biografien*« – so ein Sozialpädagoge. Wenn Jugendliche nach der Flucht in Deutschland ankämen, so zeige die Erfahrung, testeten sie (im Vergleich zu den deutschen Jugendlichen) häufiger in der ersten Phase mit den Betreuer*innen ihre Grenzen aus. Das lasse nach einiger Zeit nach, so dass dann kein

²³ Die in Kapitel 2.4. geschilderten Ergebnisse der Shell-Studie von 2019 legen nahe, dass die dort so bezeichnete »Generation Z« (Geburtszeitraum ca. 1995-2010) global etliche Themen, Einstellungen und Herausforderungen teilt; bei umA komme allerdings erschwerend die Erfahrung von Flucht und Verlust hinzu. »Sie haben alles verloren, wenn sie hier ankommen. [Und] müssen sich neu finden«.

großer Unterschied zu den deutschen Jugendlichen mehr bestehe, die ja ihrerseits auch kritische Lebensereignisse verarbeitet.

Ähnlich die Ausführungen einer MA-J zu diesem Aspekt: »*Sie dürfen sich auch erlauben – so wie andere in der Pubertät – die Grenzen zu testen*«. So sei es beispielsweise nicht schlimm, wenn ein Jugendlicher am Wochenende auch mal ein paar Bierchen trinke. Jedoch gebe es einen Unterschied: die Normen und Regeln in unserer Gesellschaft seien bei den geflüchteten Jugendlichen noch nicht so »*verinnerlicht*« wie bei deutschen Jugendlichen²⁴; es brauche Zeit, um ein Gefühl für »*richtig oder falsch*«, also ganz pragmatisch für passend oder nicht-passend zu entwickeln. Dabei müssten die Jugendlichen unterstützt werden. Auch wenn es um das Vorkommen von »*Bagatelldelikten*« gehe, bestehe hier kein Unterschied zu den deutschen Jugendlichen – außer, dass die rechtlichen Sanktionen die Jugendlichen mit Fluchterfahrung ggf. härter trafen und schlimmstenfalls zur Abschiebung führen könnten.

4.4.6. Idiosynkratische Identitäten, interkulturelle Differenzen und Stereotype

UmA ist nicht gleich umA – »*Man sollte nicht alle Leute bezeichnen mit einer Farbe, sozusagen*« (Jugendlicher im Interview). Viele umA sehen sich mit Vorurteilen konfrontiert, entwickeln allerdings zugleich zunehmend auch ein Bewusstsein dafür, dass die Mitarbeiter*innen in den Institutionen im Laufe der Zeit auch »*schlimme Erfahrungen mit Flüchtlingen*« gemacht haben – infolgedessen auch eine gewisse Voreingenommenheit verständlich wird. Wer länger mit einer Gruppe von Menschen zusammenlebt und arbeitet, hat eben mitunter nicht nur »*Vor-Urteile*«, sondern auch Erfahrungswerte, die sich zu differenzierten Bildern verdichten (oder als Stereotype »*verhärten*«) können²⁵.

Fragt man die MA-J nun nach beobachtbaren oder beobachteten Unterschieden zwischen den von ihnen betreuten umA, fällt es ihnen oft gar nicht schwer, diese – bei aller Wertschätzung der Besonderheit des Einzelnen – zu benennen. Die großen Lebensthemen seien teils unterschiedlich gelagert. Doch seien nach einiger Zeit Muster erkennbar: Bei Syrern ginge es beispielsweise »*früher oder später um das große Thema*

²⁴ Angemerkt sei, dass mit dem Verweis auf die »*Verinnerlichung*« ein Klassiker der sog. Kulturstandard-Forschung anklingt: Gerade in Deutschland, so stellt sich im internationalen Vergleich heraus, sind Normen und Regeln (dass man beispielsweise bei Rot als Fußgänger*in nicht die Ampel überquert) besonders »*internalisiert*«. Schon bei europäischen Nachbarn sieht dies zum Teil anders aus (vgl. Schroll-Machl 2015).

²⁵ Genauso wie klar ist, dass jeder Mensch einzigartig ist, so ist auch offensichtlich, dass alle homo sapiens universelle Merkmale aufweisen. Menschen werden davon geprägt, in welchen Habitaten sie aufwachsen und wie sie sozialisiert werden. Gesellschaften im Hindukusch betonen eher Gemeinschaft; wer im Silicon Valley lebt, hat wahrscheinlich eine andere Kindheit, in der individuelle Leistung gefördert wird. Auch wenn man darauf bedacht ist, sich vor einer vorschnellen Kulturalisierung von (Lebens-)Themen der Jugendlichen und ggf. Konfliktfeldern zu hüten, besteht bei den Akteur*innen der Jugendhilfe ein spürbares Interesse an möglichen kulturspezifischen Einordnungen jugendlichen Verhaltens und Erlebens. Vertieftes Wissen über kulturelle Zusammenhänge, Kompatibilitäten, mindsets, unconscious bias und kulturalanthropologisches Knowhow über faktische Universalien kann mitunter hilfreich bei der Bearbeitung von Konflikten und in der Kommunikation sein; vereinzelt wird in den Interviews auch Bedarf an Fortbildungen zur Erweiterung eigener interkultureller Kompetenzen geäußert.

des *Familienzusammenhalts*«, bei Somalis hingegen sei die *»Männerrolle als Versorger der Familie«* immer wieder Thema. Noch einmal anders sei es bei Afghanen in Bonn. Hier stehe – nicht kulturell, sondern durch aktuelle politische Entscheidungen in Deutschland – oft Angst im Mittelpunkt, v.a. eben *»die Angst, abgeschoben zu werden«*. Eritreer blieben *»tendenziell eher unter sich«* als andere Gruppen.

Im Bereich alltäglicher Normen treten nicht selten interkulturelle Orientierungsprobleme oder Missverständnisse auf, die einer Klärung bedürfen. Eine sozialpädagogische Fachkraft erläutert dies am Thema Pünktlichkeit: Hier *»rappelt das im Alltag permanent. Also es gab da Mitarbeiter, die beklagten sich dann immer sehr: Oh das ist so fürchterlich, wenn unsere afrikanischen Jungs sagen, um zwei Uhr ist ein Hilfeplangespräch und die trudeln also regelmäßig so zwischen drei und halb vier ein. Jugendämter [sind] total sauer und die Jugendlichen haben überhaupt kein Bewusstsein dafür, weil es ist irgendwie so ein Zeitkorridor [...] – ‚Wir kommen dann mal nachmittags vorbei!...«*.

Das Verständnis von Pünktlichkeit, wie auch Zeitkonzepte ganz generell, variieren weltweit. Der amerikanische Sozialpsychologe R. Levine (2004) untersuchte in einer vielbeachteten Studie einmal in 34 Ländern anhand von drei Indikatoren, wie sich global Zeitkonzepte unterscheiden und entwickelte eine Landkarte der Zeit (generell: wärmere Länder des globalen Südens funktionieren langsamer; kühlere Länder sind schneller getaktet; es kommt auf den Grad der Industrialisierung an und die Größe der Städte. Zudem gilt: Je individualisierter die Kultur, desto schneller ist auch ihr Tempo).

Soziale Zusammenkünfte präzise zu planen und verbindliche Zeitfenster einzuhalten, ist in vielen Ländern nicht die Regel. Das deutsche Ideal von Pünktlichkeit (welchem Kritiker unter Verweis auf die Deutsche Bahn oder die Fertigstellung des Hauptstadtflughafens mitunter vorwerfen, dass Anspruch und Wirklichkeit durchaus auch auseinanderliegen) ist für Menschen, die beispielsweise mit arabischen, lateinamerikanischen, afrikanischen oder asiatischen *»elastischen«* Zeitkonzepten aufgewachsen sind, zunächst befremdlich. Macht man sich klar, dass Pünktlichkeit eine der ersten Normen ist, die in Deutschland bereits im Kindergarten vermittelt wird, kann die kulturell relativistische Einsicht, es bei dieser Thematik mit interkulturellen Unterschieden zu tun zu haben, insbesondere bei Erstkontakten zum einen ein Verständnis für *»vermeintliches Fehlverhalten«* seitens der Jugendlichen ermöglichen und zum anderen zugewanderten Jugendlichen ihrerseits vermittelt werden.

Ehre und die soziale Konstruktion von Männlichkeit Im Vergleich zu afghanischen Jugendlichen spiele bei syrischen Jugendlichen häufiger das Thema *»Ehre«* eine wichtige Rolle – *»da fliegen mehr die Fetzen«*. Die Jugendlichen reagierten sehr sensibel und aggressiv darauf, wenn sie das Gefühl bekämen, dass man ihnen nicht *»respektvoll«* begegne. Dies werde deutlich, wenn Konflikte gelöst oder besprochen würden, da häufig seitens der Jugendlichen die Konfliktlogik mit Kränkungen begründet wird: *»Die sagen das-und-das zu mir!«* oder *»Der hat so-und-so zu mir geredet!«*. Werde ein *»wunder*

Punkt« getroffen, ginge es in den Einrichtungen manchmal »*richtig schnell zur Sache*« und es komme zu verbaler und körperlicher Gewalt. Bisweilen seien heftige Reaktionen aber auch an bestimmte autoritäre oder als autoritär empfundene Reaktionen von Mitarbeiter*innen gekoppelt. Typische Konflikte und Widerstandsverhalten von pubertierenden Jugendlichen gegenüber Grenzziehungen und Autorität können so durch einen überhöhten Ehrbegriff, der keine Bevormundung »von außen« beziehungsweise nur von ausgewählten Personen akzeptieren möchte, potenziert werden. Ehre geht dabei oft mit einem spezifischen Verständnis von Maskulinität einher. Diese Konstruktion »des Mannes« wird verknüpft mit bestimmten Eigenschaften und Leistungserwartungen. Männer können durch ihre Flucht in ökonomisch und sozial prekäre Verhältnisse gelangen, die sich negativ auf das Selbstbild der Betroffenen auswirken²⁶.

Die Auseinandersetzung mit männlichen Rollenbildern findet sich in der alltäglichen Arbeit wieder. Ein Vormund berichtet, dass es hilfreich für die männlichen umA sei, einen männlichen Vormund zu haben. Von ihm geht ein Angebot unter Männern aus: »*Ich bin auch ein Kerl, ich weiß, es fällt uns nicht leicht über Gefühle zu sprechen. Fühl dich eingeladen: Wenn du die Fresse voll hast und von oben bis unten nicht mehr weiterweißt – melde dich.*« Er führt aus, dass es wichtig sei, »*Empathie vorzuleben, damit sie sich öffnen können.*« Viele der Jugendlichen seien kulturbedingt nicht daran gewöhnt, über Gefühle zu sprechen oder »*sich zu öffnen, das kennen die ja gar nicht*«. In der Regel schämten sich die Jungen beispielsweise auch, vor anderen Menschen zu weinen. Weinen sei eben nicht männlich und daher für die Jugendlichen eine Bewältigungsform, die nicht in Frage käme. Durch die Vermittlung von emotionaler Nähe könnten die Jugendlichen sich öffnen und ihr eigenes männliches Rollenbild allmählich verändern. »*Manchmal fangen die Jungs an, bitterlichst zu weinen und dann lichtet sich der Nebel.*«

Hinter vielen Schul- und Alltagsproblemen, denen die Jugendlichen sich in Deutschland gegenübersehen, steckten nicht selten tiefe biographische und traumatische Erlebnisse. »*Die öffnen sich von sich aus nicht. Die sind noch nicht, safe' in der Situation.*« Beispielsweise sei ein Junge als Schafshirte im »*übelsten ländlichen Afghanistan groß geworden, der hat noch nicht mal gelernt zu lernen. Das war für den ein Druck in den völlig basalen Deutschkursen überhaupt hinterher zu kommen.*« Das Gefühl, in der Schule nicht mitzukommen, abgehängt zu werden, dumm zu sein, habe bei dem Jugendlichen dazu geführt, dass er zeitweise nicht mehr zur Schule gegangen sei. Das Thema sei so schambehaftet gewesen, dass er über sein (vermeintliches) Scheitern nicht habe reden können. Aufgabe der Jugendhilfe ist also auch, Räume für die umA zu eröffnen, in denen ehrverletzende Erfahrungen und Gefühle thematisiert werden können. Mit ande-

²⁶ Vgl. hierzu auch Scheibelhofer 2018: 12: »Niedrige Löhne, Arbeitslosigkeit etc. führen darüber hinaus mitunter zu einer Schwächung der Position der Männer innerhalb der Familie und zu Verschiebungen von Machtbalancen. Diesen Veränderungen begegnen manche Männer mit einem verstärkten Einfordern einer dominanten männlichen Position [...], wobei sie sich dabei mitunter strategisch auf »Kultur« und »Tradition« beziehen, um ihre Dominanzansprüche zu legitimieren.«

ren Menschen darüber reden zu können, sei eine wichtige Komponente für die Jugendlichen, um ihnen zu zeigen, dass sie nicht alleine sind mit ihrer Geschichte. Und dass es Menschen gibt, die Anteil nehmen.

Einen weiteren wichtigen Aspekt der Auseinandersetzung mit Männlichkeit stellt das Thema Sexualität dar. Wenn es um interpersonelle Attraktion zwischen Männern und Frauen (oder Männern und Männern) gehe, werden interkulturelle Wertekonflikte besonders spürbar. Die Problematik – so eine MA-J – wurzele häufig in der Sozialisation der Jugendlichen infolge der Prägung durch die traditionale Gesellschaft des Heimatlandes. In einigen Ländern sei der offene und freie Umgang mit Sexualität ein absolutes Tabu und werde in vielen Fällen gesellschaftlich entsprechend geahndet. Traditionelle Vorstellungen von Sexualität und Rollenbildern geraten im Kontext von Migration in Konflikt zu denen einer Kultur, die seit den 68er Jahren des letzten Jahrhunderts für sexuelle Selbstbestimmung und Emanzipation eintritt und in der sich nur wenige über Nacktheit (beispielsweise in der Werbung) echauffieren. Sexualität ist – wie Heirat, Tod, Geburt und andere große Menschheitsthemen – also ein Lebensbereich, an dem Kultur ganz besonders regulierend ansetzt; gerade deshalb bietet sie in der Jugendhilfe zugleich einen Ansatzpunkt besonders intensiver Auseinandersetzung und Bearbeitung, die auch bei der Neufindung und Neubestimmung der eigenen Sexualität unterstützen und begleiten kann (vgl. hierzu auch Kapitel 6.5.2.).

4.4.7. Traumatisierungen im Heimatland und auf der Flucht

Die MA-J erfahren teils von »*sehr, sehr dramatische(n) Missbrauchsgeschichten*« aus den Heimatländern der Jugendlichen. Insbesondere aus Afghanistan, beispielsweise durch Lehrer in der Dorfschule. Durch die dörflichen Machtstrukturen hätten dort auch die Eltern oft keine Chance, ihren Kindern zu helfen. Oder die Eltern guckten zum Teil auch nicht hin. »*Da reden die Jungen auch kulturell kein Sterbenswörtchen drüber.*« Auch Jungen innerhalb einer Familie wissen oft voneinander nicht, was jedem Einzelnen an Leid widerfahren ist. »*Sie haben noch nicht einmal in ihrer eigenen Familie die Chance über den Scheiß zu sprechen, der ihnen widerfahren ist.*« Daher halten sich viele Jungs aus Afghanistan bedeckt, man weiß oft nicht so recht, was los ist, was in ihnen vorgeht. Von »*afghanischen Jungs, die missbraucht worden sind*« erfährt man wenig; die Bilder sind eher undifferenziert und entsprechend schwierig ist die Planung geeigneter Maßnahmen. »*Ich halte es für ein hehres Ziel, dass die Jungs das komplett verarbeitet kriegen hier.*« Man könne sich nicht vorstellen, welches Leid manche umA erfahren hätten. »*Und dann kommen die on top noch in ein fremdes Land und sollen Sprache lernen und aufbauen. Das kann man eben nicht im Vorbeigehen machen.*« Die umA bräuchten zunächst Zeit, ihren Alltag zu sortieren, zu frühe Therapien seien kontraindiziert. Behandlungsangebote sollten später unterbreitet werden, wenn sie sich zurechtgefunden haben und es selbst wollen. Oft wüssten sie auch nicht, was Psychotherapie überhaupt ist und wären auch mit der Aufgabe, sich einer weiteren neuen Person zu öffnen, mutmaßlich völlig überfordert.

Oft prägen auch ihre mitunter schrecklichen Erlebnisse der Flucht die Jugendlichen und zwingen sie im frühen Alter zu völlig überfordernder Übernahme von Verantwortung. »Wir haben Jugendliche gehabt, bevor die zu uns kamen, die waren 12 und 15, da waren die in Italien zwei Jahre [...] Ich habe keine Ahnung, wie man in Italien als Geschwisterpärchen überlebt«. Als Deutscher wisse man zwar, wie man in einem gut organisierten System funktioniere, aber dies sei im Vergleich zu dem, was die Jugendlichen durchgemacht hätten, eher trivial und »wenn wir ehrlich sind: Überlebenstraining brauchen wir nicht. Wir können Survival im Wald machen, aber wir müssen nicht überleben, wir müssen einfach nur funktionieren«. Angesichts solcher Geschichten, die die Jugendlichen mitbrächten, relativiert sich auch der eigene erzieherische Auftrag etwas: »und wir wollen denen noch erzählen, wie das Leben funktioniert [...]? Die können uns erzählen, wie das Leben funktioniert!«.

4.5. Zentrale Werte im Jugendhilfekontext

In den Interviews wird deutlich, dass die Vorstellungen von Werten zwischen den Akteur*innen der Jugendhilfe differieren, dass unterschiedliche Phänomene als Werte wahrgenommen werden, andere hingegen nicht explizit als solche thematisiert werden. Gleichzeitig haben sich auch viele Gemeinsamkeiten und Grundzüge eines geteilten Wertekanons gezeigt, die eine vereinheitlichende Beschreibung ermöglichen.

In diesem Kapitel werden all die Werte, die in den Interviews diskutiert wurden, dargestellt. Zum einen handelt es sich um die Werte aus dem Werte-Ranking (dessen Detailergebnisse in Kapitel 4.6. diskutiert werden), zum anderen um diejenigen Werte, welche die Interviewpartner*innen von sich aus ins Gespräch brachten.

Zur Gliederung der Werte und Wertvorstellungen der Akteur*innen der Jugendhilfe wird nachfolgend die Theorie der universalen Struktur menschlicher Werte (von S. Schwartz, wie in Kapitel 2.1. dargestellt) genutzt. Dabei dient die (kreisförmige) Klassifikation als roter Faden, mittels dessen die erörterten Werte systematisiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Einem besonders prominenten Wert, dem Respekt, wird vorher ein einzelnes Unterkapitel gewidmet.

4.5.1. Respekt – ein fundamentaler Wert mit diversen Facetten

In zahlreichen Interviews wird »Respekt« als eine zentrale Größe im wertschätzenden Umgang miteinander thematisiert, und zwar sowohl von Jugendlichen als auch von den Mitarbeiter*innen der Jugendhilfe. Gerade im Vergleich zu deutschen Jugendlichen mit Jugendhilfeefahrung betont eine Sozialpädagogin, erscheine ihr das Verhalten der umA wertorientierter: »Da ist der Respekt ein anderer.« Die Erfahrung zeige, dass deutsche Jugendliche, die länger in Jugendhilfestrukturen gewesen seien, hingegen oft vor niemandem mehr Respekt haben und nicht »bevormundet« werden wollen.

Zudem sei in einigen Ländern der respektvolle Umgang, insbesondere mit älteren Menschen, auffällig (das sogenannte »Senioritätsprinzip«); gerade in arabischen oder muslimisch geprägten Kulturen sei das dann auch bei den Jugendlichen deutlich zu bemerken – so eine Mitarbeiterin des Jugendamtes. Zum Respektverständnis der Jugendlichen gehöre es auch, eine Rangordnung einzuhalten und klar definierte familiäre Pflichten zu erfüllen (beispielsweise auf den älteren Bruder zu hören). Das Alter stelle ein strukturierendes Merkmal der hierarchisch organisierten, traditionellen Gesellschaft oder Familie dar. Die Jugendlichen handelten zumindest in der ersten Zeit nach ihrer Ankunft in Deutschland häufig gemäß der Werte und Normen, die sie in ihrer bisherigen Sozialisation erlernt haben. Respekt, der sich auch in Anpassung und Gehorsam zeigen kann, erleichtert den Umgang mit dem deutschen Institutionengefüge und Asylsystem.

Ein Jugendlicher erläutert: *»In meiner Heimat, zum Beispiel, für uns alte Leute werden fast immer extra respektiert. In Deutschland ist es so, aber auch nicht immer so.«* Im Irak adressiere man ältere Menschen zur Respektbekundung als Onkel oder Tante. *»Da habe ich gelernt, in Deutschland heißt Respekt, Sie' und nicht, Onkel'«*. Wer sich mit dem Wert Respekt in Deutschland auseinandergesetzt hat, ist alsbald in der Lage, eine »deutsche« Variante von Respekt- bzw. Distanzbekundung – das Siezen – in der neuen Lebenswelt anzuwenden.

Kritisch hingegen wird es, wenn die Jugendlichen ihr Verhalten gegenüber Mitarbeiter*innen von Behörden von deren Alter oder Geschlecht abhängig machen: Als ältere Frau – so eine Mitarbeiterin des Jugendamtes – habe man *»bessere Karten«* als eine junge Frau. Der traditionale Wert Respekt kann, je nach Kontext, entweder ein guter Ratgeber sein oder aber dysfunktional werden, wenn er einen angemessenen Blick auf die tatsächlichen Hierarchien verstellt. Außerdem verstoßen die Jugendlichen mit dieser Haltung gegen einen anderen zentralen Wert, der in Deutschland kultiviert werde: die Gleichberechtigung bzw. das Anti-Diskriminierungsgebot. Eine MA-J beklagt mangelnden Respekt und Arroganz der umA, welche sie *»manchmal an ihre Grenzen«* brächten. Dies ist besonders da der Fall, wo jüngeren MA-J weniger Respekt entgegengebracht wird als gleichaltrigen männlichen Kollegen oder älteren Kolleginnen.

Respekt ist für die Jugendlichen ein Wert, der häufig im Zusammenhang mit Hilfsbereitschaft und Höflichkeit begegnet. Ein Jugendlicher, dessen Hobby Kickboxen ist, fühlt sich an die Rolle von Respekt im Sport erinnert: *»Du musst da auch höflich und respektvoll gegen die anderen sein, du musst auch den anderen respektieren [...] wenn du zum Beispiel [...] gegen einem anderen kämpfst, dann musst du immer noch respektvoll sein, obwohl du mit ihm kämpfst. Respekt ist immer da«*. Hier wird Respekt mit Regeleinhaltung und dem fairen Umgang miteinander assoziiert. Dazu gehörten auch Rituale, beispielsweise die gegenseitige Verbeugung vor dem Kampf – *»wenn du das nicht machst, heißt das respektlos«*.

Respektvoller Umgang zeigt sich für die Jugendlichen auch darin, ob ihnen vorurteilsfrei begegnet wird oder sie auf Stereotype über Flüchtlinge reduziert werden. Besonders geschätzt wird Gewaltverzicht als Teil von Respekt. »In Heimatland [...] spielen mit Jungs oder Schule oder irgendwas – und schlagen mit anderen, aber das ist schlecht – kein Schlagen in Deutschland«.

Ein Jugendlicher führt aus, dass nicht nur verbale Sprache Respekt ausdrücke, sondern auch Körpersprache: »Ich hasse es, wenn mir jemand den Finger zeigt. [...] Das dürfte nicht einmal mein Vater machen [...]. Das hat was mit Menschlichkeit zu tun«.

Ein anderer Jugendlicher schildert seine Beobachtungen dahingehend, wie Menschen aus Deutschland reagieren, wenn sie mit jemandem sprechen, der die deutsche Sprache nur fehlerhaft beherrscht: »Weil bei uns [in der Heimat] die lachen, wenn zum Beispiel ein anderer aus Ausland mit anderer Sprache redet, dann lachen die. Nicht alle, aber [...] so achtzig Prozent. Aber hier in Deutschland uns so richtig gefallen ist, dass die zum Beispiel, dass die Leute nicht über die anderen Leute lachen zum Beispiel über die Sprache oder irgendwas, weil das die Muttersprache ist [...] es gibt viel Menschen die aus vielen Ländern da sind – wenn kann jemand ein bisschen Deutsch sprechen [...] du kannst versuchen, aber wenn du nicht deutsch sprechen, die auch nicht lachen«. Er ist sehr angetan davon, dass man in Deutschland weder wegen einer anderen Muttersprache noch wegen eines Akzents oder fehlerhafter Grammatik ausgelacht werde. Auch das sei Respekt.

Mensch ist Mensch Respekt wird, sowohl in den Interviews mit den Jugendlichen als auch mit den MA-J, als fundamentaler Wert beschrieben. Es ginge um weitaus mehr als Senioritätsprinzip und Einordnung; letztlich ermöglicht Respekt friedvolle Koexistenz, die den Anderen erträgt und sein Gesicht wahren lässt.

Dass Menschen, denen über Grenzen hinweg eine Flucht bis nach Deutschland gelang, differenzierte Ideen von Menschlichkeit entwickeln, verwundert nicht. Zugleich ist Jugendhilfe im Kern oft ein humanistisches Unterfangen; viele der Trägerstrukturen sind kirchlich eingebettet – auch hier stellt sich nicht nur sonntags die Frage, was Menschsein ausmacht. Wenn man diesbezüglich nachfragt, begegnet eine Gemengelage aus Respekt, Toleranz, Menschlichkeit: »Wir müssen Respekt machen vor den andern. [...] Ob jemand Moslem ist, ist egal, er ist Mensch – Hautfarbe, Kultur, Religion – Gott hat alle gemacht. Mensch ist Mensch«.

Das Verhältnis von Respekt zur Religion Viele Geflüchtete wählten Deutschland als Ziel, weil sie in einem sicheren, säkularen Land leben wollen, das Menschenrechte respektiert. Im O-Ton eines Jugendlichen klingt das so: »Für mich interessiert überhaupt nicht, wie ist seine Beziehung mit Gott oder wie er ein guter Muslim ist. Für mich ist wichtig, wie er sich mit die andere Leute verhält, ist er nett, hat er Respekt zu andere Leute, ist er fleißig, ist er loyal, ist er erwachsen oder kindlich ein bisschen, [...] seine Arbeit ist für mich ehrlich gesagt scheinbar egal«.

Reziprozität.

»Wenn man kein Respekt hat, dann die Leute geben kein Respekt zurück« (Jugendlicher Geflüchteter in Bonn).

Achtsamkeit.

»Wie gehe ich mit den Sachen von anderen Menschen um, aber genauso gut auch: Wenn einer am Gerät sitzt, dann warte ich auch bis der nächste kommt. Auch das hat wieder was mit Werten zu tun. Ich achte den Anderen, respektiere die Zone« (Mitarbeiter/Sporttrainer in der Bonner Jugendhilfe).

Respekt für Gesetz und Ordnung.

Dieser »steht bei allen Jugendlichen vergleichbar hoch im Kurs, egal ob mit oder ohne Migrationshintergrund« (Shell 2019: 23).

Respekt für Autoritäten und Familientradition.

Er dient unter anderem der »Aufrechterhaltung der Gruppenharmonie« (vgl. Kühnen 2015: 20).

Voraussetzung für Begegnung.

»Für mich ist Respekt auf jeden Fall wichtig, auch wenn eine Person mich nicht kennt [...] Ich gebe diese Person Respekt, wenn die Person mein Respekt verliert, ist etwas anderes, aber solange der etwas nicht falsch gemacht hat, er sollte mein Respekt behalten« (Jugendlicher Geflüchteter in Bonn).

»Respekt ist das Schmiermittel der Gesellschaft«

(Borbonus 2006: 8).

Die prinzipielle Forderung, allen Menschen qua Menschsein Respekt entgegenzubringen, egal ob Mann oder Frau, Muslim oder Hindu, Kind oder Greis, ist universalistisch; doch die Lehrmeinung vieler religiöser Weltanschauungen ist partikularistisch. Dass die Jugendlichen »natürlich besonders an den Respekt vor der eigenen Kultur und Lebensweise denken, die sie bei der deutschen Mehrheitsgesellschaft oftmals vermissen«, aber die »eingeforderte Toleranz gegenüber anderen Minderheiten – insbesondere Juden und Homosexuellen – [selbst] eher nicht aufbringen« (Shell 2019: 24) ist zu Teilen nachvollziehbar, kritisierbar und damit vor allem auch einer der Ausgangspunkte für Wertevermittlung. In Deutschland ist die Würde des Menschen unantastbar – zumindest sieht Artikel 1 des Grundgesetzes dies so vor. Es gibt Ehre, doch Kinder lernen früh, dass sie vor allem »offen und ehrlich« sein müssen und nicht, dass die Familienehre oder gar die Jungfräulichkeit der Töchter das höchste Gut ist. Jugendhilfe geht darüber in den Dialog; etliche Formate wurden entwickelt und haben sich als *best practice* bewährt (vgl. Kapitel 6), die sich dieser Lernaufgabe widmen.

Respekt im Kontext der Theorie universaler menschlicher Werte Wie im ersten Kapitel beispielhaft am Wert der Toleranz ausgeführt wurde, weisen Werte mitunter unterschiedliche Ausprägungen und Verknüpfungen auf. Respekt gibt es zum einen (im Sinne der Theorie universaler menschlicher Werte) als Selbst-Respekt; zum anderen zeigen kulturvergleichende Studien, dass Respekt vor Tradition zumeist von Individuen und Gruppen geschätzt wird, denen insbesondere auch Sicherheit wichtig ist. Das korreliert dann hoch mit sozialer Kontrolle und der Unterwerfung unter Tradition und Autorität.

Für die alltägliche Arbeit der MA-J kann als Ergebnis aus den Interviews zusammengefasst werden, dass respektvoller Umgang die Basis für die glaubhafte Vermittlung weiterer Werte und Normen bildet. Zudem sei er bedeutungsvoll für beide Beziehungachsen: zwischen Jugendlichen untereinander sowie zwischen Jugendlichen und ihren Betreuer*innen. In den Interviews beschreiben die MA-J, dass eine Auseinandersetzung um Werte nur möglich ist, wenn sie einen persönlichen und emotionalen Zugang zu den Jugendlichen finden. Das erfordere Respekt – auch Respekt vor den persönlichen Geschichten der Jugendlichen und ihren kulturellen Unterschieden. Dazu gehöre auch, es den umA zu ermöglichen, mitgebrachte religiöse Werte in Deutschland zu leben, beispielsweise indem muslimischen Jugendlichen Raum und Zeit für das Fasten während des Ramadans eingeräumt wird.

Die Reflexionen der Jugendlichen zum Thema Respekt zeigen, dass bei den Jugendlichen mitunter eine intensive persönliche Auseinandersetzung mit den Werten, auf die sie in ihrer neuen Umgebung treffen, stattfindet. In ihren Ausführungen wird zudem deutlich, dass Respekt ein Wert ist, der sowohl von den MA-J als auch von den Jugendlichen selbst in verschiedenen Ausprägungen verstanden und wahrgenommen wird. Er ist verknüpft mit universalistischen Werten wie Wertschätzung qua Menschsein und Menschenwürde, mit prosozialen Werten wie Toleranz, Hilfsbereitschaft und gewalt-

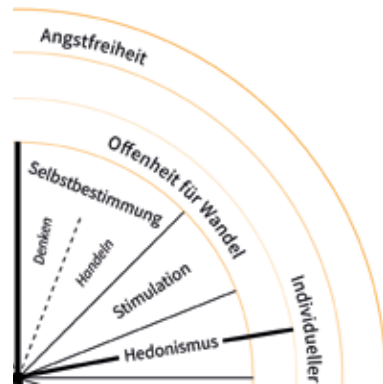
freier Konfliktlösung, mit dem Wert der Dankbarkeit, und des Weiteren mit konservativen Konzepten wie Höflichkeit, Gehorsam, Unterwerfung, Reziprozität und Vorsicht, über die mit Sicherheit konnotierte Angst, bis hin zur Ehre bzw. der Wahrung des Gesichtes.

4.5.2. Wertepol »Offenheit für Wandel«

Nachfolgend werden die zentralen Werte in der Jugendhilfe nicht einzeln vertieft, sondern zusammenfassend unter den vier Kategorien »Offenheit für Wandel«, »Selbst-Stärkung«, »Bewahrung des Bestehenden« und »Selbst-Transzendenz« entsprechend des in Kapitel 2.1. dargestellten circumplexen Modells universaler Werte (vgl. Schwartz 2012) dargestellt.

Der Wertepol »Offenheit für Wandel« umfasst Wertetypen wie Selbstbestimmung, Stimulation bzw. Anregung und Hedonismus.

Dabei beschreibt der Wertetypus »Selbstbestimmung« mit seinen Untertypen Denken und Handeln jene Werte, in denen die Herausbildung einer eigenen Meinung im Vordergrund stehen, also, wie wichtig es Jugendlichen oder den MA-J ist, selbstbestimmt und unabhängig zu denken und zu handeln.



»Stimulation« meint den Wunsch nach einem aufregenden Leben. Werte aus dem hedonistischen Spektrum sind bekannterweise das Streben nach Genuss oder Ausschweifung. Sie kommen allerdings in den Ausführungen, sowohl von MA-J als auch von Jugendlichen, so gut wie nicht vor. Lediglich das etwas abstraktere Streben nach Glück findet vereinzelt Erwähnung.

Werte zur Selbstbestimmung im Denken und Handeln Werte und handlungsleitende Prinzipien, die in den Interviews häufig aufkamen, sind Freiheit, Eigenverantwortung, Eigenständigkeit sowie die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und Förderung des selbständigen Lernens. Diese Werte rund um Selbstbestimmungsthematiken, die ja durchaus eine wichtige Rolle im Erziehungsalltag spielen, konfliktieren in Teilen zunächst mit dem Bedürfnis nach Sicherheit. Neue Rahmenbedingungen und eine gezielte Unterstützung der Jugendlichen förderten jedoch die schnelle Orientierung und autonomes Handeln. Diese fänden Gefallen an den Möglichkeiten der Eigenständigkeit, die ihnen eingeräumt würden. Auf den Wert Freiheit angesprochen, beziehen die Jugendlichen ihn insbesondere auf berufliche Perspektiven und Wahlmöglichkeiten. Freiheit wird so verstanden, dass man frei darin sei, Entscheidungen zu treffen, wie man zukünftiges Leben gestalten wolle: *»Oh ja, bei mir, ich mache jetzt Praktikum bei Kraftfahrerwerke und ich*

muss nächstes Jahr Ausbildung machen«. Der Jugendliche erzählt weiter, dass er durch die Jugendhilfe dabei unterstützt worden sei, diesen Praktikumsplatz zu finden. Er habe den Wunsch gehabt, Kraftfahrer zu werden, doch habe er nicht gewusst, wie und wo das möglich sei. Mit Unterstützung gelingt Platzierung. *»Wir haben gemeinsam gesucht und dann gefunden*«. Die Wertschätzung persönlicher Freiheit und der damit verbundenen Flexibilität findet sich auch bei anderen Jugendlichen: *»Wir haben so viel Freiheit hier, zum Beispiel ich will auch schnell meine Ausbildung anfangen, aber ich habe keinen Abschluss jetzt. So, dann habe ich schon gesprochen mit meiner Lehrerin und meinem Chef, [...] und dann der hat gesagt, wenn du schnell lernen kannst, du kannst springen im Januar direkt in die nächste Klasse*«. Die Jugendlichen erkennen soziale Aufstiegschancen. *»Das hat für mich auch mit Freiheit*« [zu tun]. Es wird deutlich, dass viele umA sehr schnell die Vorzüge dieser Wahlfreiheit zunächst (an)erkennen, annehmen und dann auch einfordern. Sie wird häufig genutzt, um die persönliche Weiterbildung in Form von Schulbesuchen, Studium oder vor allem Ausbildung zu verfolgen. Bereits in Vorstellungsrunden bei Gruppeninterviews benennen sie unaufgefordert, was ihr Berufswunsch ist, beziehungsweise wo sie aktuell Praktika absolvieren oder abgeschlossen haben.

Von Seiten der Pädagog*innen ist es ein Ziel, *»die Jugendlichen zu selbständig denkenden Menschen zu erziehen*«. Und um dieses Ziel zu erreichen, werden im Alltag, beispielsweise in selbstorganisierten Teambesprechungen, Diskussion und Argumentationen gefördert und die Möglichkeit gegeben, Kritik zu äußern oder Konflikte anzusprechen und eigene Vorschläge zu machen. Die Selbst-Reflexion, das *»zum Nachdenken bringen*« der Jugendlichen, wird als effektiver eingeschätzt als jegliche *»Wertekeule*«, also möglicherweise moralische Überfrachtung und Maßregelung²⁷.

Werte zu Stimulation und Hedonismus Eine Mitarbeiterin des Jugendamtes betont ihren Begriff von Freiheit, der über die beschriebene berufliche Wahlfreiheit weit hinausgeht. Freiheit sei das Fundament von Glück, eben wirklich *»machen zu können, was man will*«. Um diese Freiheit zu leben, sei es erforderlich, einen Dialog über das, was möglich sei, zu führen. Die Jugendlichen sollten – nach Vorstellung eines Einrichtungsleiters – *»selbstbestimmt überlegen, was möchte ich und was macht mich glücklich*«.

Gerade, wenn Jugendliche aus Kulturen kämen, in denen sie weniger persönliche Freiheit gehabt hätten, um für sich und ihr Leben zu entscheiden, sei es wichtig, ihnen den Wert von Freiheit und Selbstbestimmung – im Sinne der im Grundgesetz verankerten freien Persönlichkeitsentfaltung – zu vermitteln und selbstverantwortliches Handeln zu fördern. Dabei ist die Balance von Anpassung und Selbstbestimmung zugleich Aus-

²⁷ Diese Einschätzungen der MA-J korrespondieren mit einem interessanten Befund der oben beschriebenen forsa-Wertestudie (vgl. Kapitel 2.3.): Auch Eltern in Deutschland bevorzugten hiernach einen Ansatz der *»progressiven Werterziehung*« in Schule und Unterricht. Dabei gehe es vor allem darum, kritisches Denken und Argumentieren durch die Diskussion konkreter Wertekonflikte zu fördern (statt Schüler*innen nur dazu zu *»erziehen*«, bestimmte Werte unreflektiert zu übernehmen) und dieses in gemeinsamen Aushandlungsprozessen zu schärfen.

druck eines Grundkonflikts zwischen Individuum und Gesellschaft: »Lasst nicht zu, dass euch das System bestimmt und sagt, das ist jetzt der Weg, den ihr schulisch gehen müsst, sondern überlegt, was macht euch glücklich. Das ist für mich ein Wert. Vielleicht fehlt das auch noch, so dieses Glücksempfinden, was macht mich glücklich, wo bin ich? Wo bin ich glücklich? Das ist so ein Punkt. Und wenn ich das einen syrischen Jugendlichen frage, dann würde er sagen: ‚Wovon reden die da genau? Was soll die Frage?‘ Er hat auch andere Probleme, aber eigentlich hat er genau die Probleme; nur, die sind verdeckt«.

4.5.3. Wertepol »Selbst-Stärkung«

Im Sinne der Theorie universaler Werte gehören zum Pol der »Selbst-Stärkung« Werte wie Erfolgsstreben, Macht und Ansehen. Stark ist, wer gemäß gesellschaftlich anerkannter Standards Erfolge erzielt. Einzelne Werte, die diesem Pol zugeordnet sind, sind beispielsweise Ehrgeiz, Tüchtigkeit, Leistungsfähigkeit und Einfluss. Auch Intelligenz, Selbst-Respekt und soziale Anerkennung können hiermit im weiteren Sinne verbunden sein.

Beim Streben nach Stärke und Macht geht es zum einen darum, das Verhalten anderer zu steuern oder zu beeinflussen. Zum anderen wird nach Macht oder Einfluss gestrebt, um damit über Sach- und Finanzmittel zu verfügen (Ressourcenkontrolle).

Nahe dem Macht- oder Kontrollstreben und an der Schwelle zum nächsten Wertekomplex verorten sich Werte, bei denen es um das Ansehen, Prestige und die Vermeidung von Gesichtsverlust geht. Die Nähe zum Bedürfnis nach persönlicher Sicherheit, welche im folgenden Wertepol angrenzt, wird im Kreismodell ebenfalls deutlich. Werte der Selbst-Stärkung nehmen in den Interviews relativ wenig Raum ein, thematisiert werden aber durchaus Fleiß, Motivation, Bildung sowie Leistungsfähigkeit und Anstrengung.



Erfolgsstreben Den interviewten Jugendlichen ist bewusst, dass sie ein gewisses Maß an Leistungsbereitschaft mitbringen müssen, um irgendwann für sich selbst sorgen zu können, so »dass man für sich selbst bezahlen kann«. Sie zeigen mitunter großen Ehrgeiz. Die angestrebte Selbstständigkeit ist besonders herausfordernd als umA, weil – im Gegensatz zu anderen Jugendlichen – keine Unterstützung von der Familie möglich ist und die Jugendlichen so zunächst auf den Beistand des Staats angewiesen sind.

Jugendliche äußern mitunter klare Vorstellungen von den Abläufen hin zu finanzieller Eigenständigkeit und gesellschaftlicher Verortung. »Man zieht nur um, wenn man

geheiratet hat, dann hat man sein eigenes Haus.« Der Schlüssel zum Erfolg sei dabei für Migrant*innen in Deutschland die Beherrschung der deutschen Sprache. Mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit braucht man bei Behörden, in der Schule, mit Gleichaltrigen, im Jugendwohnheim etc. Anfangs genügen Grundlagen; doch um in Deutschland eine Zukunft zu haben, für seine Bedürfnisse eintreten zu können und eigene Interessen vertreten und verteidigen zu können, muss man verstanden und verstanden werden. Die Jugendlichen formulieren in den Interviews einen hohen Anspruch an sich selbst und insbesondere an ihren Sprachkompetenzerwerb. Sprache sei der »Schlüssel von unserer Zukunft hier in Deutschland«. Zum einen sehen sie Sprache als Grundlage für beruflichen Erfolg, zum anderen gehen sie davon aus, dass eine gute Beherrschung der Sprache auch ihre Chance erhöht, in Deutschland bleiben zu dürfen: *»kannst du nicht hierbleiben [...], wenn du kannst nicht gut sprechen. Ich glaube, wenn du kannst gut Deutsch sprechen, du kannst alles machen in Deutschland. Du kannst Führerschein haben, du kannst einen Laden haben, du kannst Business machen, du kannst alles machen, wenn du kannst gut Deutsch sprechen. Wenn du nicht kannst gut Deutsch sprechen, ich glaube, du musst in Berlin bleiben. Ich bin nach Berlin gefahren und ich habe so viele Leute gefunden, die kein Deutsch sprechen, die haben nur Englisch gesprochen [...].«*

Bildungsressource Bildung, sowohl im Sinne formaler Bildung als auch der Persönlichkeitsbildung, wird von allen Akteur*innen der Jugendhilfe als ein wesentlicher Wert angesehen, der entsprechend auch vermittelbar ist. Schließlich gelten Bildung und Ausbildung als wichtige Faktoren für ein Ankommen und gelingende Integration in die deutsche Gesellschaft. Weithin gelte verkürzt die Formel *»Gute Integration = Schulabschluss«*. Auch unter aufenthaltsrechtlichen Gesichtspunkten ist es mitunter zielführend, als uMA in Deutschland eine Ausbildung anzustreben (Ausbildungsduldung). Die konkrete Unterstützung der Jugendlichen dabei, einen Praktikums- oder Ausbildungsplatz zu finden, sei unbestritten ein Teil der Integrationsarbeit und somit wesentlicher Auftrag auch der Jugendhilfe.

Es gelte, persönlich ein gesundes Maß zwischen Leistung, Anpassung, Bildung und Persönlichkeitsentwicklung zu finden. Aus den Aussagen der MA-J wird deutlich, dass die Jugendlichen meist eine prinzipiell große Leistungsbereitschaft mitbringen und Bildung oder Ausbildung als eine ihrer Hauptaufgaben begreifen, um in der neuen Gesellschaft anzukommen. Mitunter neigten die Jugendlichen eher dazu, sich selbst zu überfordern und zu hohe Ansprüche an sich zu stellen. Hier sei es dann Aufgabe der MA-J, mit den Jugendlichen gemeinsam ein angemessenes Mittelmaß zu finden und hohe Ansprüche von Institutionen, wie beispielsweise Schule, ein Stück weit zu relativieren. Leistungsanforderungen und Anstrengungsaufwände ließen sich nicht unmittelbar auf die Jugendlichen aus der Jugendhilfe übertragen, *»weil viele unserer Jugendlichen [...] schon ganz viel Arbeit haben und einfach ganz viel auch nachlernen müssen [...] Leistungsfähigkeit nach der gesellschaftlichen Normierung [ist] nicht das oberste Gebot für Jugendliche in der*

Jugendhilfe«. Ein anderer Gesprächspartner betont, Leistungsbereitschaft sei wohl wichtig, aber in jedem Fall immer in »*Orientierung an [der jeweiligen] Leistungsfähigkeit*«. Seine Aufgabe sei es häufig eher, »*den Druck raus[zunehmen]*«, denn der sei oft allzu übermächtig: »*das ist so stark, das wird in der Regel so stark gelebt, dass die [Jugendlichen] vor Wucht, die die von Zuhause mitbekommen und an Aufträgen gar nicht gehen können, ja eine totale Überforderung*«. So werden zusätzlich extern gesetzte Ziele teilweise als »*überfrachtet*« empfunden. »*Wir kriegen das ja schon mit, dass der Druck von Seiten Jugendamt, Schule, alle Behörden, die da so drum rum sind, schon sehr groß ist*«. Weniger Aufträge für die Anfangszeit würde die Jugendlichen entlasten und mehr Raum für Begegnung und damit auch für Wertevermittlung schaffen. In diesem Zusammenhang wird in einigen Gesprächen vorgeschlagen, »*Ankommen-Können als Wert*« zu betrachten. Dass also in der oft entscheidenden Anfangsphase mehr Raum für die in Bonn neu eintreffenden Jugendlichen geschaffen wird, der ihren spezifischen Bedürfnissen eines neuen Lebens in Deutschland Rechnung trägt.

Leistungsethik Auch der »*gesellschaftliche Auftrag*«, der von verschiedenen staatlichen Einrichtungen und auch Institutionen der Jugendhilfe an die Jugendlichen herangetragen wird, übte also mitunter großen Druck auf die Jugendlichen aus: Die Schule folgt beispielsweise einer eigenen Logik; die Akteur*innen der Jugendhilfe erleben dort häufig das Modell: »*Wir sind das System und du musst dich an das System anpassen*«. In Bezug auf den Leistungsanspruch, der von der Schule ausgeht, wird ausgeführt, es werde »*deutlich, dass wir eine Wertewelt hier [in der Wohngruppe] leben und wenn Schule andere Werte vertritt, heißt das ja nicht, dass ich da mitgehen muss*«. In Bezug auf den Wert der Leistungsbereitschaft bedeutet dies für die MA-J, dass sie es als ihre Aufgabe ansehen, zum Wohle der Jugendlichen zwischen *Leistungsanforderung* und *Leistungsfähigkeit* zu vermitteln und – zur Vorbeugung von Überforderung – gegebenenfalls die Ansprüche dieser Institutionen etwas zu relativieren. Es findet also mitunter eine bewusste Abgrenzung von den Leistungs-Ansprüchen des Systems Schule statt, um die Jugendlichen in ihrer Individualität mit ihren eigenen Biografien zu unterstützen. Das permanente gesellschaftliche Leistungsethos wird kritisiert: »*Es würde manchmal unserer Gesellschaft ganz guttun, fünfgerade sein zu lassen. Das wäre eher der Wert, den ich vermitteln würde. Komm lass mal locker, du machst das schon [...]*«. Werte wie Selbstvertrauen, Zuversicht und Sicherheit zu vermitteln, bildet das Fundament für Leistungsfähigkeit. Hingegen wird mit Fleiß eher gehadert; in einem Interview wird der Wert Leistungsbereitschaft kontrastierend der Achtung der Menschenrechte gegenübergestellt und eine entsprechende Wertepriorisierung vorgenommen: »*Ich hätte mehr Verständnis dafür, wenn ein Jugendlicher nur 80% Leistung bringt in unserer bürgerlichen gesellschaftlichen Bewertung – aber ich hätte kein Verständnis dafür, wenn er Menschenrechte oder Rechte zwischen Mann und Frau mit Füßen tritt*«.

Macht, Ressourcenkontrolle und gesellschaftliches Ansehen Werte, die diesem Wertetypus zugeordnet werden könnten, werden in den Interviews nicht direkt thematisiert. Es liegt nahe, davon auszugehen, dass sowohl MA-J als auch Jugendliche diese derzeit als nicht unmittelbar realisierbar wahrnehmen. In Bezug auf die Wertehierarchien der Jugendlichen legt die Shell-Studie (2019) jedoch nahe, dass diese Werte im Kontext der Selbststärkung unter Umständen durchaus relevant werden können. Gerade – so dort eine These in Bezug auf Jugendliche, die in Deutschland aufgewachsen sind – weil sich Jugendliche mit Migrationshintergrund öfters benachteiligt und nicht ausreichend respektiert fühlten, hätten sie deutlich stärker den Eindruck, sich und ihre Bedürfnisse gegen die inländische Residenzbevölkerung durchsetzen zu müssen, weil sie ihrem Traum von materiellem Wohlstand und Teilhabe in Deutschland so am ehesten nahe kämen (vgl. hierzu Shell 2019: 125 und die Tischmetapher des Integrationsparadoxes von El-Mafaalani 2018).

4.5.4. Wertepol »Bewahrung des Bestehenden«

Am Wertepol »Bewahrung des Bestehenden« (engl. *conservatism*) finden sich Werte wie Sicherheit, Tradition und Konformität.

Im weltweiten Vergleich liegen Werte der Tradition und der Anpassung eng beieinander: Sie teilen das Ziel der persönlichen Unterordnung unter festgelegte soziale Erwartungen. Konformität bezieht sich auf eine Unterordnung unter Menschen, mit denen häufig interagiert wird (beispielsweise Lehrer*innen, Eltern, Vorgesetzte, Priester, Imame). Die traditionsgebundene Unterordnung erfolgt im Hinblick auf abstraktere Phänomene wie religiöse oder kulturelle Regeln. Oft geht es bei beiden letzten Endes auch um Selbstschutz und Angstvermeidung.

Zu unterscheiden sind an diesem Wertepol die beiden Wertetypen der »persönlichen und der gesellschaftlichen Sicherheit«. Bei der persönlichen Sicherheit wird Sicherheit in der eigenen unmittelbaren Umgebung gesucht; gesellschaftliche Sicherheit meint hingegen, Beständigkeit in der Gesellschaft zu schätzen, wobei auch dem Schutz vor externen Bedrohungen große Bedeutung beigemessen wird. Mit diesem Wertetyp assoziierte Werte sind Unversehrtheit, Schutz, Kontinuität und Sicherheit in der Lebensplanung.

Der Wertetypus »Tradition« zielt auf Werte ab, die die Pflege und den Stellenwert familiärer, kultureller und religiöser Überlieferungen betonen. Hier geht es unter anderem um *Commitment*, Respekt und die Akzeptanz von Gebräuchen und den dahinter-



stehenden Ideen, welche die eigene Kultur oder Religion vorschreiben. Gruppen auf der ganzen Welt entwickeln Praktiken, Symbole, Ideen und Glaubenssätze, die ihre geteilten Erfahrungen und Schicksale repräsentieren. Diese symbolisieren Zusammenhalt und sichern das Überleben der Gruppe.

Werte der persönlichen und gesellschaftlichen Sicherheit Die Bonner MA-J gehen intensiv auf die Bedeutung von Werten der Sicherheit für die Jugendlichen ein. Hierbei ist Sicherheit ein Wert, der den Jugendlichen nicht im Sinne des Vermittels oder Verknüpfens nahegebracht werden muss, sondern ein Wert, der im Alltag für die Jugendlichen bereitgestellt wird.

Höflichkeit, Dankbarkeit und das teils als sehr angenehm empfundene Auftreten der Jugendlichen werden aber an verschiedener Stelle als mitgebrachte Werte oder Normen bzw. Eigenschaften thematisiert. Ansonsten spielen religiöse Werte und Traditionen in den Ausführungen der MA-J eine gewisse Rolle, wenn es beispielsweise um Bräuche wie das muslimische Fasten im Ramadan geht. Es sind allerdings Werte, die sie bei den Jugendlichen verorten, nicht Werte, deren Vermittlung sie als wichtig erachten.

Als den für seine Arbeit zunächst wichtigsten Wert beschreibt ein Einrichtungsleiter die besondere Situation im Haus, die durch Sicherheit geprägt ist. Dieses sei ein »Schutzraum für die Jugendlichen«, wo sie individuell und verständnisvoll begleitet würden. Ausgehend von diesem sicheren Ort könne dann auch pädagogisch gearbeitet werden und den Jugendlichen Perspektiven von Regelmäßigkeit und Sicherheit im gesellschaftlichen Raum aufgezeigt werden. Es gehöre zur Arbeit der Mitarbeiter*innen, zu vermitteln, dass man geborgen sei, und dass die Sicherheit verlässlich sei – allein schon, weil beispielsweise niemand Waffen in der Einrichtung trage und weil sie auch morgen noch weitgehend unverändert bestehe.

Sicherheit ist ein Thema, das bei allen Geflüchteten biografisch zentral war – und oft immer noch ist. Dies gilt erst recht für Kinder und Jugendliche. So wird Sicherheit von den Jugendlichen auch ausdrücklich als wichtiger Wert benannt. Das Bedürfnis nach persönlicher Sicherheit und die hohe Wertschätzung dafür wird für Jugendliche mitunter anhand des Vergleichs zu ihren Herkunftsländern verdeutlicht: »Zum Beispiel hier in Deutschland, wenn man Strafe hat oder irgendwas hat mit dem Geld oder Knast oder Sozialstunden [...], muss man machen [...]. Das gefällt mir wirklich, weil hier in Deutschland gibt's eine Regel – ja Regel, ja – dass man nicht seine Sachen zum Beispiel einfach weggibt. Zum Beispiel die Polizei macht nix [...] bei uns in Syrien war so. Aber hier, wenn man Beweise hat oder irgendwas zu zeigen, dann bekommt man seine Hilfe«.

Die im Jugendhilfekontext erfahrene Sicherheit und die generelle Rechtssicherheit sind zwei Seiten einer Medaille, was besonders auch in der Bewegungsfreiheit deutlich wird – in ihren Herkunftsländern habe man sich nachts häufig nicht sicher und frei bewegen können. In Deutschland sei das anders, betonen einige Jugendliche. Zwar sei die Polizei gefühlt omnipräsent (»Es gibt die ganze Zeit Polizei auf dem Weg«),

doch der Staat ist nicht korrupt, sondern bürgernah und garantiere den Schutz seiner Bürger*innen, »zum Beispiel, wenn man draußen geht oder am Wochenende mit Freunden«. Vor diesem Hintergrund kann auch das Verhältnis zur Staatsgewalt neu bewertet werden: »[...] und, wie gesagt, bei uns Schlagen, geht das auch, zum Beispiel wenn manche Leute Stress haben oder so. Dann Stress, kommt Polizei ja, aber wir geben Geld bisschen [...] dann gehen die weg«. In der neuen Heimat ist Sicherheit mit Konzepten wie Menschenwürde, Gleichbehandlung, Gewaltfreiheit oder Gleichheit vor dem Gesetz verbunden. Die Sicherheit, die von den umA in Deutschland auf vielen Ebenen erfahren wird, kennen sie aus ihren Heimatländern zumeist nur in sehr begrenztem Maße.

Sicherheit wird von Jugendlichen dabei nicht nur passiv rezipiert und erhofft, sondern auch aktiv reproduziert. Die Mitarbeiterin einer Anlaufstelle für Jugendliche schildert, wie sich zwei Jugendliche, die eigentlich verfeindeten Jugendgangs angehören, in den Räumen der Organisation freundlich begrüßten. Sie habe später einen Jugendlichen auf diesen für sie unerwartet freundlichen Umgang miteinander angesprochen. Der Jugendliche habe erwidert: »ja, auf der Straße würden wir uns prügeln. Aber hier bei [Organisation] ist das etwas anderes – es ist ein sicherer Ort. Eine Art Familie. Unsere Familie«. Aus der im Interview anekdotenhaft vorgetragenen Schilderung ist zu entnehmen, dass der sichere Ort in familiärer Begriffslogik interpretiert wird, in dem Regeln des friedlichen Miteinanders gelten. Die pädagogische Herausforderung besteht nun darin, diesen Wert und auch die Verantwortung für ein harmonisches Zusammenleben über die (Groß-) Familie hinaus auf die Gesellschaft auszuweiten.

Tradition Die Bewahrung des Bestehenden liegt Menschen am Herzen, die konservative Werte, Tradition und oft auch Religion schätzen und bereit sind, sich althergebrachten Normen zu unterwerfen. Wie die Ergebnisse der Shell-Jugendstudie zeigen, sind auch insbesondere unter Jugendlichen in Deutschland, deren Familien aus muslimischen Ländern stammen, Religiosität und Gottesglaube wichtige Faktoren (vgl. Kapitel 2.3.). Und da die im Koran überlieferten Lehren des Propheten Mohammed und dessen in den Hadithen überlieferten Handlungen für viele Menschen in etlichen Herkunftsländern der Geflüchteten eine große Rolle spielen, wird gemeinhin davon ausgegangen, dass die neu zugewanderten Jugendlichen in Deutschland ebenfalls ihrer Religion samt traditioneller Ausübungspraxen einen hohen Stellenwert beimessen würden.

In den Interviews mit den verschiedenen Akteur*innen zeigte sich jedoch, dass Religionspraxen – beispielsweise das Fasten im Ramadan – in der Jugendhilfe zwar ein wiederkehrendes Thema sind, allerdings im Allgemeinen keines, das unter den umA oder auch zwischen umA und deutschen Jugendlichen zu größeren Konflikten führt. Erst wenn mit Religion und Tradition Geschlechterverhältnisse begründet werden, wird es brisanter. Der säkularisierende Ansatz, Religion vor allem als individuelle und private Angelegenheit der Jugendlichen zu behandeln, trage dazu bei, dass die Jugendlichen ihr Kräften messen nicht auf der Grundlage von Glauben und Religion austrügen. In vielen Wohngruppen zum Bei-

spiel gibt es die klare Regelung, dass Religion keinen allzu großen Raum im Zusammenleben und –wohnen einnimmt (was im Kapitel 6, *Good practices* unter Hinweis auf das Motto »Geglaubt wird Draußen« noch ausführlicher geschildert wird).

Es wird zum einen angestrebt, den Jugendlichen zu ermöglichen, religiösen oder traditionellen Ritualen – in Einklang mit den Regeln des Zusammenlebens in der Wohngruppe und beispielsweise auch schulischen Verpflichtungen – nachzukommen. Zum anderen wird aber auch explizit erwartet, dies als Privatangelegenheit anzuerkennen. In etlichen Äußerungen der Jugendlichen wird deutlich, dass sie diese Praxis und den darin zum Ausdruck gebrachten Respekt zu schätzen wissen.

Konformität und Bescheidenheit Befragt nach Werten, die für sie wichtig sind, benennen einige Jugendliche neben dem oben ausführlich behandelten Thema Respekt zudem Höflichkeit und freundlichen Umgang miteinander. Und auch einige Sozialpädagog*innen beschreiben, dass umA sich häufig auch entsprechend verhalten. Die Jugendlichen verfügten bereits über einen inneren Fundus an Respekt, Höflichkeit und prinzipielles Regelbewusstsein. Die konkrete Ausgestaltung der Regeln einer Jugendhilfeeinrichtung ist allerdings zunächst gewöhnungsbedürftig, da die Jugendlichen diese von Zuhause eher nicht kennen. Dort gäbe es keine Ausgangszeiten, »Wir haben immer so gelernt, wenn ich in Heimatland waren, ich war immer zu spät zu Hause«.

Dass viele der Jugendlichen neben einem bescheidenen Auftreten traditionale und konservative Werte wie Gehorsam, Anpassung etc. verinnerlicht haben, wurde an verschiedener Stelle deutlich. Ein weiterer häufig genannter Wert in den Interviews ist Dankbarkeit. Eine Mitarbeiterin des Jugendamtes nimmt die geflüchteten Jugendlichen als »dankbarer« wahr als die deutschen Jugendlichen mit Jugendhilfeeinfahrung.

Aus einer Aussage einer Mitarbeiterin des Jugendamtes wird auch deutlich, dass die Jugendlichen sich – sobald sich Sicherheit eingestellt hat – teils sehr schnell an ein relativ komfortables Leben gewöhnen und mitunter eine in ihren Augen unangemessene »Anspruchshaltung« entwickeln – quasi also Bescheidenheit und Dankbarkeit ins Gegenteil kippen. Diese erlebt sie sowohl für ihre produktive Arbeit mit den Jugendlichen als auch für deren gute Entwicklung als kontraproduktiv. Letztendlich gehe es darum, ein Verständnis von Bescheidenheit und Dankbarkeit zu entwickeln, welches zu aufgeklärter Anerkennung in der Lage ist; eine selbstbewusste Bescheidenheit gewissermaßen, die allerdings Bildungsaspirationen nicht ausschließt.

Werte am Pol »Bewahrung des Bestehenden« stehen in Theorie und Praxis konträr der »Offenheit für Wandel« gegenüber. Befragt man Akteur*innen der Jugendhilfe, was erstrebenswert(er) und wertvoll(er) ist, so verorten diese sich zumeist im Grenzbereich von »Offenheit für Wandel« und »Selbst-Transzendenz«. Geschätzt sind beispielsweise Werte wie Eigenständigkeit, Freiheit, Eigenverantwortung, Reflexion sowie die Werte mit universalistischem Anspruch rund um Menschenrechte, Gleichberechtigung und Gerechtigkeit. Dies kann zu Widersprüchen und Dissonanzen führen, wenn aus der

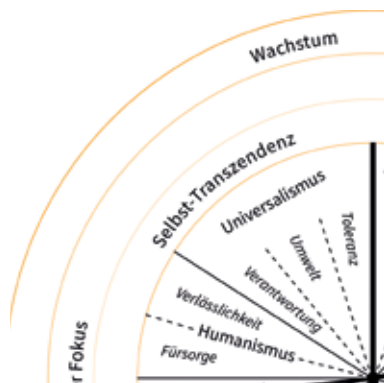
Heimatkultur mitgebrachte, traditionale Werte und Normen (Höflichkeit, Anpassungsfähigkeit, Respekt etc.) gleichermaßen gefordert werden. Ein »Sei angepasst und sei es gleichzeitig auch nicht« erinnert an paradoxe Handlungsaufforderungen vom Typus »Sei spontan« oder »Ändere Dich, aber bleib wie Du bist« (vgl. Watzlawick et al. 1992: 86).

4.5.5. Wertepol »Selbst-Transzendenz«

Zum Wertepol der Selbst-Transzendenz zählen vor allem prosoziale und universalistische Werte; auch Bescheidenheit korreliert hier hoch. Es handelt sich um Werte mit sozialem Fokus. Transzendenz als »die Grenzen der sinnlich erkennbaren Welt überschreitend« schließt auch Werte mit spirituellen Bezügen ein.

Universalistische Werte, die in den Interviews ausführlich diskutiert werden, sind beispielsweise Menschenrechte, Meinungsfreiheit, Umweltbewusstsein, Gleichberechtigung, Solidarität, Gerechtigkeit und Vorurteilsfreiheit. Derlei Werte zielen auf Verständigung, Anerkennung, Toleranz und das Wohlergehen der gesamten Menschheit und der Welt ab.

Prosoziale Werte entstehen aus dem basalen Bedürfnis nach einem weitgehend reibungslosen Funktionieren menschlichen Zusammenlebens und dem menschlichen Drang nach Verbindung und Zugehörigkeit; beide Wertetypen motivieren möglicherweise das gleiche Verhalten (vgl. Schwartz 2012: 7).



Menschenwürde Eine Interviewpartnerin formuliert, nach einem Blick auf die Werteliste dieser Studie, die Achtung der Menschenrechte erschiene ihr gewissermaßen wie ein »Supra-Wert«, der alle anderen beinhaltet. Jegliche analytische Trennung sei schwierig, wenn nicht künstlich. Es gelte, den Begriff gewissermaßen auf die Lebensrealität der Jugendlichen anzuwenden.

Ein unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter beschreibt »*was ich in Deutschland gelernt habe [...], das müssen wir alle lernen, einfach alle Leute leben, egal welche Religion sie haben oder welches Geschlecht sie haben, hauptsache ist er ein Mensch*«. In seinen weiteren Ausführungen bezieht er humanistische Werte auch auf die Rechte homosexueller Menschen und beschreibt die desolate Situation dieser in seinem Heimatland: »*zum Beispiel in Syrien Schwule oder Homosexuelle waren nicht so geliebt, die Schule hat uns auch so beigebracht: die sollen sterben, die sollen mit uns nicht leben. Aber hier in Deutschland, die kümmern sich um solche Menschen. Ich habe das auch persönlich gesehen in diesen Gruppen, wo ich gewohnt habe. Ich habe gesehen, nein, die sind auch Menschen wie wir, die haben Gefühle*

– ja, das habe ich auch gelernt, andere Leute zu akzeptieren«. An dieser Stelle wird auch deutlich, dass Werte in sozialen Gruppenkontexten vermittelbar sind, wonach sich Transformationsprozesse einstellen können.

Die Grenzen des Prosozialen Zu Wertekonflikten kommt es immer wieder, wenn es um die Gleichberechtigung von Mann und Frau geht. Insbesondere junge männliche umA, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland sind, scheinen von der Gleichberechtigung und dem Verhalten der Frauen in Deutschland irritiert und herausgefordert. »Männer haben ein ganz anderes Standing«. Ihre Autorität wird eher anerkannt und weniger hinterfragt als bei Frauen. Oftmals sind es insbesondere die jüngeren Frauen in der Jugendhilfe, die es schwerer haben, sich bei den männlichen Jugendlichen durchzusetzen.

Es existiert jedoch zugleich noch ein anderes Narrativ zur Frage der Gleichberechtigung der Geschlechter: Während diesbezüglich offensichtlich viel ausgehandelt wird, ist das Wissen darum keineswegs eines, das überhaupt nicht vorhanden wäre; im Gegenteil, in der Wahrnehmung eines langjährigen Einrichtungsleiters habe die Thematik eher geringere Priorität in der Jugendhilfe, denn »Das muss ich den meisten jungen Männern hier gar nicht erklären, das wissen die«. Auf die Frage nach Unterschieden zwischen der deutschen Gesellschaft und der Herkunftsgesellschaft befragt, führt ein interviewter Jugendlicher aus: »Die Frauen haben mehr Rechte«. Zum Thema Geschlechtergerechtigkeit im Kontext von Migration in Deutschland existiere auch viel Unwissen und manch stetig reproduziertes Vorurteil, beispielsweise »alle schlagen ihre Frau, alle wollen gerne viele Frauen haben – sie sehen ein paar falsche Beispiele und sagen dann, es sind alle so«.

Eine Mitarbeiterin des Jugendamts vermutet: »es ist, glaube ich, für die [männlichen umA] komisch, wenn Frauen zu sehr in der Öffentlichkeit auftreten – die haben dann einen anderen Umgang. Wo sie bei den Männern eher direkt kuschen, trauen die sich bei den Frauen eher ins Gespräch zu gehen [...]«. Dabei sind die Unterschiede, die die Jugendlichen in ihrem Kommunikationsverhalten zwischen Männern und Frauen machen, keineswegs unisono negativ. Das geschilderte Verhalten habe »[...] ja nicht automatisch mit Respektlosigkeit zu tun«. Vielmehr bietet ihnen – so könnte eine andere Lesart aussehen – möglicherweise ihre andere, weniger angstbesetzte Sicht auf Frauen die Möglichkeit, in einen Dialog einzutreten, in dem sie ihre persönlichen Interessen überhaupt erst einmal wahrnehmen und dann artikulieren können, ohne aus Angst vor männlicher Autorität ihre Selbstwahrnehmung völlig aus dem Blick zu verlieren.

Diese Deutung legt nahe, dass in Bezug auf das Thema Gleichberechtigung nicht nur vermittelt werden muss, dass Frauen »mehr«, sondern dass Männer eben auch in diesem Sinne vergleichsweise »weniger« Rechte haben und dass die deutsche Gesellschaft insgesamt vergleichsweise weniger hierarchisch strukturiert ist. Rollenerwartungen variieren im weltweiten Vergleich; Ansehen erreicht man in Deutschland im Normalfall nicht qua Geschlecht oder Alter, sondern eher mittels Qualifikation und Leistung.

Gleiche Rechte für Alle Die Wertevermittlung zu Gleichberechtigung findet in alltäglichen Situationen statt; so führt eine Leiterin einer Jugendwohneinrichtung aus: »*Da haben die schon ein ganz gutes Lernfeld, weil wir hier in der Leitung zwei Frauen sind*«. Um ein möglicherweise rigides Rollenverständnis der Jugendlichen aufzubrechen, sei es wichtig, die Auseinandersetzung um die Anerkennung der Gleichberechtigung von Frau und Mann mit dem Aufzeigen von persönlichen Freiheitsgraden und Entscheidungsspielräumen zu kombinieren. Hier ginge es um persönliche Freiheiten, die darin bestehen, stereotype Rollenerwartungen zu durchbrechen und auch um das Zugestehen gegenseitiger Handlungsspielräume der Geschlechter.

Jugendliche lernen auch beim Thema Geschlechterrollen wechselseitig voneinander, beispielsweise in einer geschlechter-heterogenen Wohngruppe mit Putzplan für die Jugendlichen, der regelt, wer wann für das Putzen bestimmter Bereiche zuständig ist: Ein umA habe sich dort unter dem Hinweis »*das machen bei uns die Frauen*« zunächst geweigert, den Plan zu befolgen. Dafür, dass auch dieser Jugendliche schließlich doch planmäßig mitputzte, macht die Sozialpädagogin im Interview vier Faktoren aus: »*Gemeinschaftsgefühl*«, ein Gespür für Fairness bei dem Jugendlichen (»*alle machen das*«), viele Einzelgespräche und das »*Durchleben*« sowie die festen Strukturen/Abläufe der Wohngruppe. Konfliktpotential liege auch im Umgang mit weiblichen Gruppenbetreuerinnen, die »*häufig nicht ernst genommen*« und eher »*als Putzfrauen*« angesehen würden. Die Jugendlichen seien »*es von daheim anders gewöhnt*«. Das resultiere unter anderem auch daraus, dass viele umA aus gehobenen Familienverhältnissen stammten und daran gewöhnt gewesen wären, eine Haushälterin zu haben. Abwertungen von Frauen geschehe daher gar »*nicht aus böser Absicht, sondern weil sie es anfangs nicht besser einsortieren*« könnten.

Wer in Deutschland Schutz sucht, begegnet einem anderen Typus Frau: Die »*können sich gut ausdrücken, sind selbständig*« und sehen es auch nicht als ihre Aufgabe an, ihre Weiblichkeit zu verhüllen. Derlei »*Freizügigkeit bei Frauen*« wird als Herausforderung für die Jugendlichen beschrieben: »*Dann kommen die hier an und werden überschüttet mit Reizen*«. Die Konfrontation mit weiblicher Autorität, aber auch »*nackte Frauenbeine, Brüste, im Herkunftsland ziehen sich die Frauen so nicht an*« seien daher für viele zunächst ein Kulturschock. Eine im Herkunftsland womöglich vorherrschende Übersexualisierung des weiblichen Körpers, in der mitunter sogar schon Gesicht und Haupthaar als zu bedeckende Reize gelten, führt nachvollziehbar zu Irritationen in Deutschland, wo es einen angemessenen und unaufgeregten Umgang mit diesem Thema zu finden gilt. Die pubertierenden Jugendlichen geraten mit den im Herkunftsland erlernten Rollenbildern und Tabuthemen leicht in eine Überforderungssituation. Diese Problematik wird verstärkt durch Darstellungen in sozialen Medien oder Werbeanzeigen. Die Jugendlichen müssten lernen, nicht ihr heimatliches Dorf nach Deutschland zu holen. »*An dieser Stelle musst Du [...] umschalten lernen, das musst Du können!*« Ansonsten bestünde die Gefahr »*dass dann Mädchen, die, ich sage mal, etwas leichter bekleidet [sind], als Huren bezeichnet wer-*

den könnten. Und das muss klar sein, das ist ein anderer Film.« Für diesen Sozialpädagogen ist die soziokognitive Lernaufgabe der Jungen »eine riesengroße Anpassungsleistung« im Kontext der Wertevermittlung (wobei auch »wir hier« einen kulturellen Lernprozess durchgemacht hätten und vor noch nicht allzu langer Zeit, gerade in der ländlichen Gegend, ähnliche Rollenvorstellungen auch »bei uns« vorherrschend gewesen seien). Zudem ist nicht nur der Umgang mit Frauen ein stetes Thema der Jugendhilfe mit den geflüchteten männlichen Jugendlichen, sondern auch die Auseinandersetzung mit internalisierten männlichen Rollen(bildern) erfordert Dialog. Ein Vormund berichtet: »Als Mann sich zu öffnen, das kennen die ja gar nicht. Das ist nicht möglich in diversen Kulturen.«

Antirassismus Zu den bisher diskutierten Werten gehört für die MA-J und für die Jugendlichen selbst auch das Engagement gegen beziehungsweise die Ablehnung von Diskriminierung und Rassismus. Antirassismus sei und bleibe in Deutschland eine wesentliche Erziehungsaufgabe, so auch für die Arbeit mit Jugendlichen und umA in der Jugendhilfe. Wie es ein Sozialpädagoge formuliert: »Kein Rassist sein – das ist in Deutschland ein Wert!«. Es geht dabei offensichtlich auch um universalistische und prosoziale Werte wie Unvoreingenommenheit, Akzeptanz, Anerkennung interkultureller Unterschiede, Nächstenliebe, Menschenwürde und wiederum Gleichberechtigung. Das Phänomen von Rassismus oder Diskriminierung ist für die meisten Jugendlichen nicht neu, wenn es in ihrem Herkunftsland möglicherweise auch nicht so stark – wenn überhaupt – im Fokus der öffentlichen Wahrnehmung wie in Deutschland steht. Viele umA, die nach Bonn gekommen sind, stammen selbst aus einer diskriminierten Minderheit oder gehören womöglich einer diskriminierenden (religiösen oder ethnischen) Mehrheit im Heimatland an. Mitunter kommt es unter den geflüchteten Jugendlichen zu Äußerungen wie: »Ich will doch nicht mit einem Afrikaner auf ein Zimmer«. In der Arbeit mit den umA begegnet einer Sozialpädagogin immer wieder auch Intoleranz auf verschiedenen Ebenen. Beispielhaft nennt sie die Intoleranz »gegenüber den eigenen Landsleuten hier im Land«.

Auch selbst erlittene Diskriminierung ist nicht automatisch mit der Herausbildung einer toleranten und nicht-diskriminierenden Haltung verbunden. Wie bei der Gleichberechtigung der Geschlechter, so geht es hier auch darum, die oben skizzierten Werte zum einen an die Jugendlichen zu vermitteln, zum anderen die Jugendlichen aber auch darin zu bestärken, ggf. mit eigener Erfahrung von Ausgrenzung oder Diffamierung – sowohl in Deutschland als auch in früheren biografischen Erfahrungen – konstruktiv umzugehen und Gerechtigkeit einzufordern.

Ressourcenbewusstsein Ebenfalls ein universaler Wert, der immer wieder Herausforderungen im Alltag der Jugendhilfe birgt, ist das Ressourcenbewusstsein oder die Schaffung von Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt. Hier bemühen sich die MA-J, insbesondere im gemeinsamen Alltag in Jugendheimen, ein Bewusstsein bei den

Jugendlichen für ihren ökologischen Fußabdruck, beispielsweise in Themen wie umsichtigem Heizen, Stromverbrauch oder auch sorgsamem Umgang mit Nahrungsmitteln zu schaffen. Für einen Sozialpädagogen, für den die Herausbildung eines Umweltbewusstseins zu den besonders wichtigen Werten zählt, ist die Sensibilisierung der Jugendlichen in dieser Richtung eine »Riesenbaustelle« und »ein ständiger Kampf«.

Fürsorge, Verlässlichkeit und Emotionalität Toleranz, Respekt, Mitmenschlichkeit, Gemeinschaft, Ehrlichkeit sowie Hilfsbereitschaft wurden bereits in anderen Kapiteln erläutert. Höflichkeit und Hilfsbereitschaft werden als Werte oder als das, was wichtig ist, ins Gespräch gebracht: In zahlreichen Schilderungen wird das oftmals freundliche Verhalten junger Geflüchteter gewürdigt und zudem ihre Hilfsbereitschaft und ihr Zusammenhalt in den Gruppen als sehr stark beschrieben.

Konfliktfähigkeit und gewaltfreie Konfliktlösung hingegen müssten von vielen umA anfänglich erlernt werden. Dies geschehe vor allem durch Vorleben und Thematisieren durch die Mitarbeiter*innen, aber beispielsweise auch durch das Aufzeigen von Regeln beim Fußballspiel. »Durch Vorleben zu zeigen, wie geht es anders [...] wir machen das mit den Jugendlichen immer zusammen auch mit den Betreuern«. Es werde gemeinsam reflektiert, wie mit diesem starken Gefühl produktiv umgegangen werden kann: »Was mache ich, wenn die Wut da ist und wenn ich die Wut gerade nicht steuern kann. Kann ich meine Emotionen benennen?« Derlei Reflexionsschleifen seien häufig schwierig; die Wut, die die Jugendlichen oftmals empfänden, müsse thematisiert werden und es müssten Möglichkeiten zum Umgang damit aufgezeigt werden (beispielsweise durch Aussprache über die Auslöser dieser Gefühle; zur Emotionsregulation siehe weiterführend auch Kapitel 6.5.).

4.5.6. **Pünktlichkeit, Höflichkeit und andere »(Sekundär-)Tugenden«**

»Grade in den ersten Tagen mit den Jugendlichen hat man in der Regel das Problem, dass sie alle nicht erscheinen, wenn sie erscheinen sollten«. In den Ausführungen der MA-J – vor allem aus Wohngruppen und dem Jugendamt – finden sich verschiedene Hinweise auf das unterschiedliche Verständnis der umA von Pünktlichkeit und darauf, welche große Herausforderung diese bei der gemeinsamen Bewältigung des Alltags darstellt. Die Wichtigkeit und Selbstverständlichkeit von Pünktlichkeit in der deutschen Gesellschaft stünde oftmals im Gegensatz zum unverbindlichen oder einfach völlig anders gelagerten Zeitverständnis einiger Jugendlicher aus Herkunftsländern, in denen Zeitkorridore von mehreren Stunden für ein vereinbartes Treffen die Regel seien. »Das ist eins der Themen, wo wir ganz konkret mit den Jugendlichen dran arbeiten. Verbindlichkeit und Pünktlichkeit – das ist jetzt im Alltag was uns natürlich wichtig ist, das ist jetzt für mich kein Wert, der ganz weit oben steht, das ist etwas was wir mit den Jugendlichen hinbekommen müssen [...] das wird ansonsten [...] schwierig mit Schule und Ausbildung und so weiter«.

Das Thema hat hohe Alltagsrelevanz »das müssen wir denen ganz dringend vermitteln auch um unsern Alltag bewältigt zu kriegen«. Zudem ist Pünktlichkeit auch für den Erfolg der Jugendlichen im deutschen Bildungssystem unabdingbar.

Nicht unüblich ist seitens der Jugendlichen eine kontextuelle Differenzierung: »Es kommt drauf an, was für Arbeit oder für Praktikum oder für Schule dann bin ich pünktlich, aber für Freunde ich komme immer zu spät.« Es gibt durchaus individuelle Spielräume und abweichende Regeln, je nach Situation. Zu einem Termin beim Jugendamt oder Arzt ist die exakte Pünktlichkeit gefordert, hingegen bei einer Einladung zu einer Geburtstagsparty gilt eine Art Gleitzeit-Konzept. »Aber für Deutsche eine von die wichtigste Werte für denen ist Pünktlichkeit, das ist wie eine heilige Regel für Deutsche, man muss immer pünktlich sein, sogar eine Minute für den ist zu schlimm«²⁸.

Pünktlichkeit in die eigenen Handlungsschemata zu integrieren, beschreibt ein anderer Jugendlicher als anstrengend, weil »man viel Ärger bekommt, dann irgendwann hat man irgendwann kein Bock mehr, diesen Ärger zu bekommen. [...] Und um fair zu sein, wenn ich pünktlich komme, dann keiner hat ein Argument zu sagen, oder Ausrede oder Grund um mir Ärger zu geben, deswegen habe ich gesagt, ok ich komme pünktlich«. In seinen folgenden Ausführungen wird deutlich, dass er den geschilderten Ärger bereits an verschiedenen Stellen erfahren hat: vom Arbeitgeber, beim Praktikum, auch von seiner deutschen Gastfamilie. Seine Motivation, sich an die Norm zu halten, ist die Vermeidung antizipierten Ärgers. Ein anderer umA schildert, er wollte lernen, pünktlich zu sein, um erwachsener zu werden. »Aber die Entscheidung, dass ich pünktlich komme, habe ich auch selber gemacht, nicht für jemand [...] dass man sich auf mich verlassen kann«. Er hat die erwünschte Norm sowohl verinnerlicht als auch ihren Wert-Hintergrund (hier: Zuverlässigkeit und Verbindlichkeit) realisiert.

Auf weitere derartige Werte angesprochen, benennen Jugendliche in den Interviews zudem oft Höflichkeit und Respekt vor Älteren. Ein Sozialpädagoge merkt zu diesen sozial erwünschten Eigenschaften an »Gut, wir bezeichnen ja eher so Dinge wie Pünktlichkeit und all diese Dinge, das sind ja eher so klassisch Sekundärtugenden«²⁹.

In punkto Höflichkeit sei bei Jugendlichen, die aus muslimisch geprägten Herkunftsländern kommen, zu beobachten, dass sie älteren Menschen nicht in die Augen schauen. Dieses Verhalten – welches im Herkunftskontext der Jugendlichen mitunter als Bezeugung von Respekt und Unterwerfung diene – werde nun umgekehrt hierzulande als unhöflich, als Beleg von Desinteresse oder eben sogar als respektlos interpretiert, was zu Missverständnissen führen bzw. die MA-J auch belasten könne. »Die kommen beim ers-

²⁸ Dabei existiert hinsichtlich Pünktlichkeit auch in Deutschland intrakulturelle Varianz: Zwar ist notorisches Zuspätkommen inakzeptabel. Doch allzu pünktliches Erscheinen ist für die einen Ausdruck »extrem guten Zeitmanagements« für die anderen bereits »Pedanterie«.

²⁹ Der Historiker P. Münch (1984) zählt unter anderem Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit zu den »bürgerlichen Tugenden«; zu den »preußische Tugenden«, die unter anderem protestantisch-calvinistische Moralvorstellungen und Tugenden widerspiegeln, zählen zudem die Pünktlichkeit, Disziplin, Pflichtbewusstsein, Zuverlässigkeit und Sauberkeit.

ten Gespräch an und gucken die ganze Zeit runter, das hinterlässt bei uns kein gutes Gefühl«. Mitunter sei es zudem der Fall – so ein Sozialpädagoge – dass die geflüchteten Jugendlichen, beispielsweise aus Eritrea, sich sehr »höflich, dezent, respektvoll und gewissermaßen über-angepasst« verhielten, ihre eigene Persönlichkeit und ihre Bedürfnisse also sehr stark zurückhielten. Hier entstehe eine andere Herausforderung: »Die möchte man eher ein bisschen drängen, mal mehr auszupacken!« Die Zusammenarbeit sei hier zwar eher unkompliziert, aber um an tiefere Themen heranzukommen, müsse man deutlich mehr »bohren« und »kitzeln«.

4.6. Bonner Werte im bundesdeutschen Vergleich

Zwei Jahre vor Beginn der vorliegenden Bonner Studie führte die *forsa Politik- und Sozialforschung GmbH* eine Untersuchung zu Bildungs- und Erziehungszielen an deutschen Schulen durch (forsa 2018). Befragt wurden bundesweit Eltern und Lehrkräfte. Deren fünf am häufigsten genannte Ziele/Werte waren »eigenverantwortliches Handeln«, »Förderung selbstständigen Lernens«, »Erwerb sozialer Kompetenzen«, »Förderung der Persönlichkeitsentwicklung« und »Erwerb von Konfliktfähigkeit/der friedliche Umgang mit Konflikten« (vgl. Abbildung Nr. 5 in Kapitel 2.3.).

Dass in Deutschland »Eigenverantwortung« und »Selbständigkeit« zentrale Werte sind, die insbesondere auch an Schulen gefordert, gefördert und vermittelt werden, verwundert nicht. Über die Wichtigkeit dieser beiden Werte besteht ein gesellschaftlicher Konsens.

Bei der Erhebung des Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe interessierte nun, ob sich ein ähnliches *Ranking* bei Akteur*innen eines anderen, vor allem auch stark multikulturell gekennzeichneten Handlungsfelds erkennen lässt, wenn man unbegleitete minderjährige Geflüchtete und Mitarbeitende der Jugendhilfe befragt.

In den teilstrukturierten Interviews wurde dies qualitativ elaboriert; zusätzlich wurden alle Gesprächspartner*innen gebeten, anhand eines Werte-Inventars, das genau die in der forsa-Studie abgefragten Werte auflistete, deren subjektive Bedeutung und Wichtigkeit im Jugendhilfekontext einzuschätzen. Ergänzend wurde den befragten MA-J eine weitere Skala vorgelegt, bei der es nicht um die »Werte«, sondern um die Häufigkeiten des Einsatzes von Wertevermittlungs-Methoden ging (s.u.). Insgesamt 44 Fragebögen von den Bonner Gesprächspartner*innen konnten solchermaßen in eine ergänzende Analyse einbezogen werden.

Es ließen sich dabei Parallelen, aber auch einige interessante Unterschiede im Vergleich zu den in der forsa-Studie untersuchten Lehrer*innen und Eltern hinsichtlich der Gewichtung einzelner Aussagen erkennen. Die am häufigsten genannten Ziele, beziehungsweise die für die befragten Bonner Jugendhilfeakteur*innen wichtigsten Werte, waren »eigenverantwortliches Handeln« und die »Achtung der Menschenrechte«.

In der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten stellen Menschenrechte jedoch ein prominentes (Lebens-)Thema dar; gefolgt von »Erwerb sozialer Kompetenzen«, »Einüben von Toleranz« und »Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern«. Weitere häufige Nennungen waren in diesem Kontext »Förderung der Persönlichkeitsentwicklung«, »Erwerb von Konfliktfähigkeit/der friedliche Umgang mit Konflikten« sowie »Vorbereitung auf das zukünftige Leben«.

Zudem ist der Wertvermittlungsauftrag der Jugendhilfe umfassender als in anderen Institutionen, wie beispielsweise der Schule. Dort findet Wertevermittlung und -bildung in Ergänzung zu den diesbezüglichen Leistungen in Familien statt und muss sich aufgrund der unterschiedlichen gesellschaftlichen Aufträge somit auf spezifische Ziele beschränken. Der Auftrag der Jugendhilfe (die ja teilweise als »Ersatzfamilie« fungiert) ist derweil übergreifender/grundsätzlicher Natur und integriert bei umA auch Wert-Vorerfahrungen der Jugendlichen und deren Herkunftskulturen in einem viel weiteren Kontext als es in der Schule der Fall ist.

Zwar stellt das hier vorliegende Sample ($n = 44$) keine repräsentative Stichprobe im statistischen Sinne dar; von Aussagen über signifikante Zusammenhänge wird daher abgesehen. Doch es fällt beispielsweise auf, dass »eigenverantwortliches Handeln« und »selbständiges Lernen« durchaus auch in der Jugendhilfe als wichtig erachtet werden. Von größerer Bedeutung sind jedoch die »Einhaltung der Menschenrechte«, das »Einüben von Toleranz« und das Thema »Gleichberechtigung der Geschlechter«. Dabei bedeutet der verstärkte Fokus auf diese Ziele zugleich nicht automatisch, dass diese Werte bei den Jugendlichen nicht vorhanden wären, sondern lediglich, dass im pädagogischen Alltag verstärkt dazu gearbeitet wird. Insbesondere der Wert der Gleichberechtigung der Geschlechter und die sich hier auftuenden Konflikte und Spannungslinien wurden in Kapitel 4.5.5 ausführlich diskutiert.

Im Kontext der Bonner Jugendhilfe wird auch das in Kapitel 2.1. im Zusammenhang mit der universalen Struktur menschlicher Werte erwähnte »Eingebundenheitsstreben« tendenziell stärker betont als in schulischen Kontexten. Analog zu den Ergebnissen der forsa-Studie wird auch von Akteur*innen der Bonner Jugendhilfe »eigenverantwortliches Handeln« als wichtig erachtet, wenn auch nicht so prominent. Autonomie und Eigenständigkeit der Persönlichkeit sind bereits durch den Bildungsauftrag des § 1 SGB VIII (Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit) vorgegeben. Dieser Anspruch an Eigenverantwortlichkeitsentwicklung wird durch die MA-J aufgenommen und mit der Ausbildung der Gemeinschaftsfähigkeit verknüpft. Daher entsteht, gerade in Jugendhilfeeinrichtungen im Vergleich zu schulischen Kontexten, mitunter ein noch stärkerer Bezug auf die Wertedimension »Harmoniestreben« (vgl. Schwartz 2002), welche sich auch in der »Vermittlung von Konfliktfähigkeit« und »Achtung kultureller Vielfalt« äußern kann. Auch dies ist im unterschiedlichen Auftrag der Jugendhilfe begründet, der im Gegensatz zur Schule die Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen noch holistischer angeht.

Abb. 9 Die Relevanz einzelner Werte

Wie wichtig ist für Sie die Vermittlung der nachfolgenden Werte in Ihrer Arbeit mit Jugendlichen?

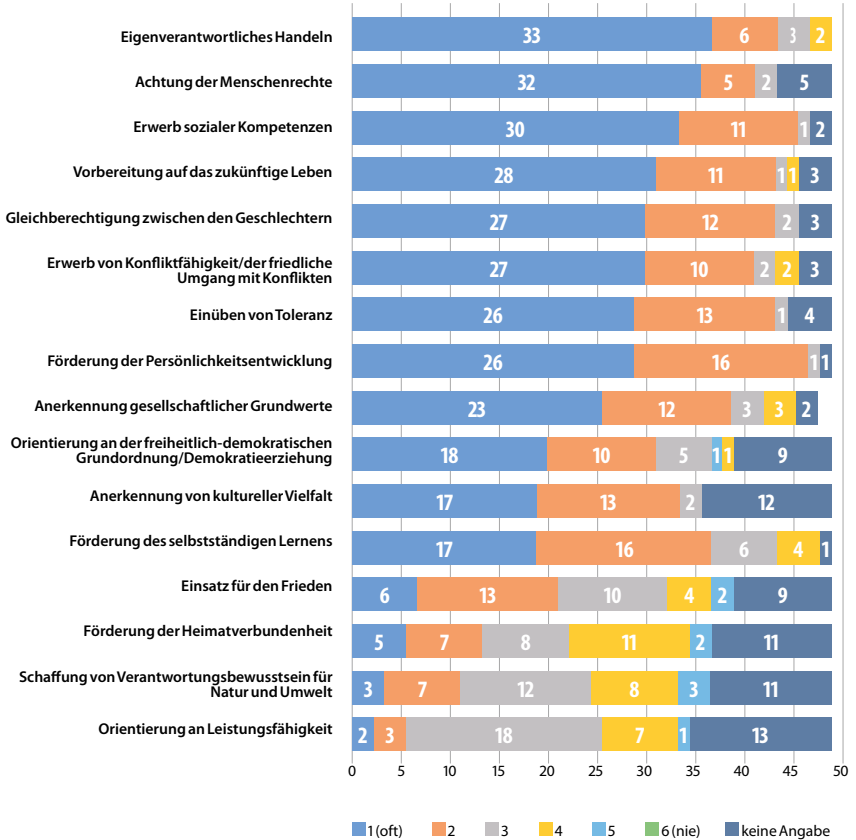
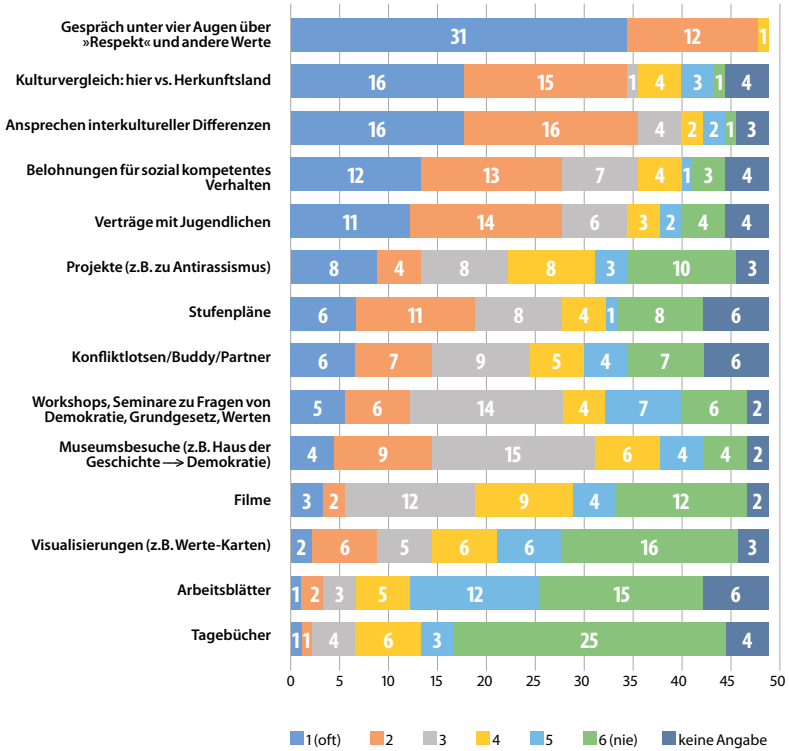


Abb.10 Die Häufigkeit ausgewählter Werte-Vermittlungsmethoden

Es gibt verschiedene Formen (Methoden) der Vermittlung von Werten in der Jugendhilfe. Welche nutzen Sie?



Bei der Analyse der Fragebögen zu den Vermittlungsmethoden der Akteur*innen der Bonner Jugendhilfe ergab sich folgendes Bild:

Werte lassen sich, wie in den Interviews und auch in der Literatur vielfach beschrieben wurde, nicht *einfach* »vermitteln«. Zugleich gibt es im Repertoire erfahrener Jugendhelfer*innen eine Vielzahl an Methoden, die der Wertebildung zuträglich sind. Listet man diese, wie beispielsweise »Workshops«, »Gespräche«, »Verträge mit Jugendlichen« einmal auf und fragt, welche Methoden wie häufig zum Einsatz kommen, zeigt sich zunächst ein ganz prägnantes Ergebnis: Von überragender Bedeutung bei den Methoden ist das »Gespräch unter vier Augen«, das von fast allen Befragten am häufigsten eingesetzt wird. Dieser Methode folgen dann mit Abstand, etwa gleichwertig, »Belohnungen für sozial kompetentes Verhalten«, »Ansprechen interkultureller Differenzen« sowie »Kulturvergleich: hier vs. Herkunftsland«. Gemeinsam haben diese Praktiken, dass sie ausnahmslos im gemeinsamen Alltag angewendet werden und zum Tragen kommen können. Wie auch in den Interviews zeigt sich hier deutlich die große Bedeutung der Alltagsintegration des Jugendhilfehandelns auch in der Vermittlung von Werten.

Konsens besteht, dass ein »persönliches Gespräch unter vier Augen« im Jugendhilfekontext wie auch in der deutschen Kultur ohnehin eine allseits anerkannte, oftmals zielführende Technik ist. In Kapitel 6 werden weitere »tools« beschrieben; die Stadt Bonn bietet beispielsweise mit ihren zahlreichen Museen und Ausstellungen diverse Impulse zum Nachdenken über Werte und Kultur. Zwar sind Exkursionen oftmals schwerer zu planen, da sie u.a. sehr personalintensiv sind, doch die Schilderungen von *good practices* in den Interviews machen deutlich, dass gerade auch Museumsbesuche, Sportangebote, Demokratieförderungsangebote und Netzwerkarbeit zum Bonner Methodenspektrum gehören.

5. Multiperspektivität: Wertevermittlung im Alltag der Jugendhilfe

Zogen sich durch die vereinheitlichenden Beschreibungen der vorigen Kapitel vor allem die verschiedenen Werte und der Kontext Jugendhilfe als roter Faden, geht es im Folgenden vor allem um die Vermittlung und die Besonderheiten der involvierten Akteur*innen: Zunächst werden die Perspektiven der betroffenen Jugendlichen beschrieben, sodann die von Vormund*innen sowie Mitarbeiter*innen des Jugendamts und schließlich die Perspektiven derer, die in Jugendheimen mit umA und der sozialpädagogischen Familienhilfe bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund arbeiten.

5.1. Perspektiven der Jugendlichen

Werte, die die umA für wichtig erachten, waren in den Interviews beispielsweise Respekt, Hilfsbereitschaft, Vorurteilsfreiheit und Ehrlichkeit. Doch wie bilden und ändern sich solche Werte ihrer Meinung nach? Als Schlüssel wert-voller Aneignungsprozesse wird »Beziehung« erlebt. Wertebildung in der Bonner Jugendhilfe findet in der Wahrnehmung der Jugendlichen schwerpunktmäßig in der alltäglichen Interaktion mit ihren (Bezugs-)Betreuer*innen statt und nur sekundär in anderen Maßnahmen oder didaktischen Formaten (wie beispielsweise Integrationskursen). Im Zusammenleben mit anderen Jugendlichen und in den gruppenbezogenen Aktivitäten werden zudem Werte miteinander gelebt, ausgehandelt, verknüpft und in unterschiedlichem Maße reflektiert.

5.1.1. Gespräche, kontinuierliches Miteinander und verbindliche Beziehungen

Erfahrungen aus den Gesprächen mit den eigenen (Bezugs-)Betreuer*innen kommen als erstes in den Sinn, insbesondere jene unter vier Augen innerhalb einer Wohngruppe. Ein umA betont, dass die Regelmäßigkeit und Alltagsintegration der Gespräche wichtig seien, »auch wenn alles gut läuft, weil vielleicht hast du Langeweile [...] dann sitzt du einfach mit deiner Bezugspädagogin und erzählst [...] oder vielleicht sagt sie dir, was du noch verbessern musst. [...] Die versuchen halt, uns glücklich zu machen. [...] Viele von meinen Freunden habe ich von dieser Gruppe hier erzählt und viele finden das auch super«. In funktionsorientierten Entwicklungsumgebungen sind diese Mitarbeiter*innen im Prinzip immer ansprechbar, egal zu welchem Thema, auch wenn es um Wertebezüge geht – sie sind Vertrauenspersonen. Wertebildung erfordert Beziehungsarbeit. »Mit manche Betreuer wir waren so wie Freunde geworden. [...] die haben mir über ihr eigenes Leben erzählt. [...] Wenn du mich aber fragst nur wegen deinem Beruf, dann werde ich nicht antworten«. Ehrliche Interaktion könne dann stattfinden, »wenn wir die gleichen Interessen haben«. Es gäbe Gespräche mit den Betreuer*innen über Alltag und Existentielles. Würde hingegen der Dialog nur reduziert auf ein floskelhaftes »wo kommst du her, wo gehst du hin?«, bestünde – so die Einschätzung des Jugendlichen – kein ernsthaftes Interesse am Menschen. Wenn die Beziehung zwischen Betreuer*innen und Jugendlichen sich hingegen vertrauensvoll gestalten, werde auch mal ein Rat bei ihnen zum eigenen Privatleben eingeholt und

gefragt »wenn du in mein Situation wärest, und in meinem Alter, was würdest du machen. [...] Ich war immer noch nicht sicher von meiner Entscheidung und wenn er seine Antwort zu mir gegeben hat, dann war ich so ein bisschen, ja der hat Recht«. Über das In-Beziehung-Treten zu den Jugendlichen kann die Wertevermittlung im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung bei den Jugendlichen angestoßen werden. Diese Perspektive der Jugendlichen korrespondiert mit der von Betreuer*innen sehr häufig geäußerten Beobachtung, dass es »Authentizität« braucht, um mit den Jugendlichen via Beziehung in Prozesse der Wertebildung einzutreten.

5.1.2. Belastbare Identifikationen

Jugendliche orientieren sich am Handeln der MA-J in verschiedenen Kontexten. So erklären fünf Jugendliche im Gruppeninterview die Situation ihres Betreuers, indem sie sich empathisch in dessen Rolle hineinversetzen: »[D]er hat selber auch Regeln [...] der hat auch einen Chef, er muss auch gucken, was er macht [...] und er hat so viel Stress auch, aber der hat nicht verteilen diesen Stress [...] wir sind acht Jugendliche da. Und wenn einer von uns irgendwas, dann bekommt der richtig Ärger von Polizei [...] und der hat gelernt, wie er mit den Jugendlichen umgehen kann. Dass die alle pünktlich zuhause sind, weil wenn die alle pünktlich zuhause sind, dann hat er den Kopf frei«.

Die Jugendlichen reflektieren, dass Betreuer*innen ebenso an die Regel- und Normsysteme Deutschlands gebunden sind, wie sie selbst es sind; und dass ihnen vorgelebt wird, wie man damit umgehen kann. Ein anderer Jugendlicher, der Impulskontrolle als sein Lernfeld beschreibt, führt über seine Bezugsbetreuerin aus: »Ich habe sie sehr viel manchmal geärgert und sehr viel sauer gemacht. Aber sie ist trotzdem cool geblieben. Deswegen das muss ich von ihr auch lernen, geduldig zu sein. Ja, das Vorbild muss ich von ihr lernen«. Mit der Vorbildfunktion und Beziehungsarbeit verbunden ist, dass die umA fortlaufend und regelmäßig Rückmeldungen und Feedback von ihren Bezugsbetreuer*innen und anderen MA-J erhalten. Sofern dies mit Fingerspitzengefühl geschieht, wird es von den Jugendlichen wertgeschätzt und sie erachten dies als wertvolle Orientierungshilfe.

5.2. Perspektiven von Vormund*innen & Mitarbeitenden des Jugendamts

Bereits einer der ersten Kontakte für die umA, kurz nachdem sie in Bonn ankommen, ist eine Fachkraft im Jugendamt. Später stehen in regelmäßigen Abständen immer wieder Besuche beim Jugendamt und »Hilfeplangespräche« an, um eine an Wirkungen und Effizienz ausgerichtete Steuerung der Hilfen zu gewährleisten (SGB VIII). Die Ideen von »Planbarkeit« und »Kindeswohl« verweisen ihrerseits bereits auf deutsche Werte; der Austausch und die gemeinsame Zukunftsplanung mit den Mitarbeiter*innen im Jugendamt bilden eine stabile Kontinuität für die Jugendlichen über die Zeit, in der sie mit dem System der Jugendhilfe zu tun haben.

5.2.1. Zwischen Zuwendung und Distanz

Das Jugendamt wird seitens seiner Mitarbeiter*innen als verhältnismäßig unbürokratisch erlebt: »Das Jugendamt ist kein Amt, das verwaltet. Wir haben uns in die Front reingeworfen.« Man sei auch eine »Sozialtruppe«; im Vergleich zu anderen städtischen Ämtern lasse sich die eigene Organisationskultur auf die Formel bringen »Hier ist weniger Hierarchiedenken. Hier ist weniger Amt«. Die Mitarbeiter*innen verfügten über notwendiges Improvisationstalent im Alltag, die Arbeit in der Jugendhilfe sei auf den Menschen fokussiert. Geschätzt werden Aufmerksamkeit, Achtsamkeit und Empathie.

Die Anliegen, Ideen, Probleme und Wünsche der umA werden ernst genommen und, soweit möglich, werden die Jugendlichen auch an den Entscheidungsprozessen beteiligt. Es gelte, die »Balance zwischen Unterstützung und Rückzug« zu wahren; umA sollten Spielräume haben, um selbst für sich zu entscheiden (beispielsweise über eine Priorisierung der verschiedenen Erfordernisse von Schule, Ausbildung, Ruhe, Psychotherapie etc.). Gerade weil umA teils aus Kulturen kämen, in denen sie weniger persönliche Freiheit hätten und nicht über ihr eigenes Leben entscheiden könnten, sei es wichtig, ihnen Werte der Freiheit und Selbstbestimmung – im Sinne der im Grundgesetz verankerten freien Persönlichkeitsentfaltung – zu vermitteln und selbstverantwortliches Handeln zu fördern.

Im Gegensatz zu den Bezugsbetreuer*innen in den pädagogischen Einrichtungen nehmen die Mitarbeiter*innen des Jugendamtes jedoch eine distanzierte Rolle ein, die weniger den direkten Alltag mitgestaltet, als vielmehr die Jugendlichen in der Erreichung ihrer längerfristigen Entwicklungsziele unterstützt. Schließlich sind die Mitarbeiter*innen auch Repräsentant*innen des Staates und für die Jugendlichen damit bei Bedarf auch Verbündete im Umgang mit den Herausforderungen deutscher Bürokratie. So stellen sie für umA eine konstante Ansprechperson dar, die sie häufig über Jahre, mitunter auch über einen Trägerwechsel hinweg »aus der Ferne« begleitet. In ihrer Funktion als Mitarbeiter*innen einer staatlichen Einrichtung können sie den Jugendlichen wohlwollend distanziert Normen aufzeigen, insbesondere was die Erwartungshaltung entsprechend gesetzlicher Vorgaben, angeht. In ihrer hoheitlichen Funktion haben sie auch die Möglichkeit, die staatliche Fürsorgepflicht deutlich zu machen und zu einem positiven Verhältnis zu demokratisch legitimierten Institutionen Deutschlands beizutragen.

5.2.2. Leitplanken

Eine besondere Rolle unter den Mitarbeiter*innen des Jugendamts nehmen (amtliche) Vormund*innen ein. Ihnen kommt nicht nur per Gesetz eine Eltern-Ersatz-Rolle und Vorbildfunktion zu. Sie haben einen umfangreichen erzieherischen Auftrag, der sich auf fast alle Lebensbereiche der Jugendlichen erstreckt. Ähnlich wie Eltern müssen sie die langfristigen Entwicklungsziele gegen kurzfristige Bedürfnisse abwägen und dies im Zweifel auch gegen Widerstand ihrer Mündel durchsetzen. Man müsse »halt auch mal

Nein sagen«. Es werden »Leitplanken« gesetzt. Dabei unterscheiden sich die Bedürfnisse der umA sehr individuell. Während manche Jugendliche, die beispielsweise in der Schule überfordert seien, entlastet werden müssten, bräuchten andere wiederum »klare Ansagen« und eine angemessene Einforderung an Mitwirkung. Gerade jene, die kognitiv »fit« seien, müssten auch gefordert werden und sollten nicht »wegtauchen«. Das seien dann »klassische Jugendhilfethemen«. Es sei eine klare Haltung von den Vormund*innen gefordert, wenn sich Jugendliche entgegen anerkannter Werte und Normen verhielten. Dann werde Kritik geübt und da habe die »Empathie [...] auch ihre Grenzen«.

Herausfordernd für die Vormund*innen ist, dass die umA teilweise in ihren Herkunftsländern bereits als Erwachsene angesehen worden seien. Interkulturelle Unterschiede im Selbstverständnis und den gesellschaftlich erwarteten und angenommenen Rollen können zu Spannungen führen. Beispielsweise nähmen einige ostafrikanische Jugendliche Zeitvorgaben nicht so genau und legten gerne eigene Maßstäbe an. Dies sei zwar im Herkunftsland ein angemessenes Verhalten und dort sozial akzeptiert. In Deutschland entstehe dann ein Konflikt, wenn der Jugendliche mit 17 Jahren sich selbst als erwachsenen Mann wahrnehme und selbstverständlich auch den Anspruch habe, eine Entscheidung über pünktliches oder nicht-pünktliches Erscheinen autark zu treffen. »Und wir kommen dann und sagen dann: Nee, bei uns bist du hier das Kind«.

Wertevermittlung ist im Rahmen der Jugendhilfe oft mit alltagspraktischen Themen verwoben, die zur gelingenden Integration beitragen: Einkommensverhältnisse in der Familie, die Wichtigkeit des Geburtstages, Briefverkehr, Behördensprache, schulische Bildung, die Bedeutung der Selbstständigkeit und Selbstversorgung, sowie realistische Bleibechancen. Stets werden dabei auch Normen und Werte mitbewegt; ein Vormund fasst seinen »basalen Starttipp« für seine umA mit folgenden Worten zusammen: »Es ist vielleicht nicht immer nachvollziehbar, warum wir hier so auf der Pünktlichkeit und der Ordnung rumhacken. Aber seid versichert, wenn ihr versucht, es gut hinzukriegen, werdet ihr immer Gehör finden. [...] Dann ist das auch ein System, wo man sehr viele Sicherheiten genießt, wo man sehr viel Unterstützung erfahren kann, wo ihr nicht durch die Hängematte fallen werdet. [...] Es wird sich lohnen.«

5.2.3. Pragmatische Hierarchien und wohlwollende Autorität

Mit Vormund*innen und Mitarbeitenden eines Amtes steht man als umA nicht auf Augenhöhe. Die Jugendlichen, von denen die meisten ihre Kindheit in patriarchalisch organisierten Familien(verbänden) verbracht haben, bräuchten viel biografische Erfahrung »mit Hierarchien« mit. Und wer seinen Weg beispielsweise von Kabul bis Bonn schaffe, könne zumeist schon einordnen, dass ihm im Jugendamt jemand gegenübersteht, die »als weiße Frau viel, viel Macht« habe. Und von dieser Person gehe dann auch ein Angebot aus, das sich auf die Kurzformel bringen ließe: Vergiss, was dir deine Schlepper*innen, Landsleute und Wegbegleiter*innen in den letzten Wochen und Monaten als »optimales Narrativ erzählt haben. Ich habe das schon hundertmal gehört, oft wort-

wörtlich in der gleichen Fassung. Erzähl mir lieber individuell deine Geschichte, die Wahrheit. Denn in Deutschland gilt: Lügen haben kurze Beine.«

Autorität müsse hier neu etabliert werden, um daraufhin die Basis für die Erziehungsarbeit und Wertebildung zu schaffen. Denn auch wenn die Mitarbeiter*innen des Jugendamtes ihren Arbeitsplatz und ihr Wirkungsfeld als weniger von Hierarchien geprägt beschreiben als es in anderen städtischen Einrichtungen der Fall sei, spielten gegebene Ordnungen hier eine unverkennbare Rolle: Durch die Einnahme einer hierarchisch vorgeordneten Position, die letztendlich die staatlicherseits vorgeschriebene Eltern-Ersatz-Rolle mitbrächte, könnten die zentral im Sozialgesetzbuch definierten Normen und Werte als gesellschaftlich und rechtlich vorgegeben aufgezeigt und eingefordert werden. »Dass es dann hierarchische Strukturen geben muss, die sagen [...] : Das ist ein Wert, den wir vermitteln. Der ist uns wichtig! Und dann muss man in den Clinch gehen«. Die Auseinandersetzung über Werte, auch das Aushalten von Konflikten darüber, gehöre auch zu der Arbeit im Jugendamt.

»Sie müssen sich schon bis zu einem gewissen Grad anpassen« lautet die nüchterne Anforderung an die Jugendlichen einer Mitarbeiterin des Jugendamts. Aus dieser pragmatischen Perspektive ergibt sich für eine Vormundin, dass die Annahme von Werten – und hier insbesondere Normen – der deutschen Gesellschaft der Königsweg zur Integration sei. Sie führt aus: »Integration heißt ja eigentlich auch zu vermitteln, wie funktioniert unsere Gesellschaft. Was sind hier so Gewohnheiten, Bräuche, wie ist das hier – auch immer ein bisschen unter Einbeziehung des Herkunftslandes: Wie läuft das bei euch, wie ist das dann hier«.

Viele der Jugendlichen dächten, »Deutschland sei ein Paradies. Daher ist es wichtig, zu vermitteln, was die Jugendlichen tun müssen, um bleiben zu können« – was mitunter pragmatisch verkürzt auf die Formel gebracht wird »Nicht auffallen und hart arbeiten« (vgl. Lange 2012).

5.3. Perspektiven der Mitarbeitenden in Jugendhilfeeinrichtungen

In den Schilderungen der Sozialarbeiter*innen aus den Jugendhilfeeinrichtungen (inklusive Bezugsbetreuer*innen und Leitungen der Jugendwohngruppen) sowie der sozialpädagogischen Familienhilfen, die im steten Dialog mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stehen, finden sich zudem noch etliche Erfahrungen aus den alltäglichen Kontaktsituationen. Die Teams sind zumeist mit Idealismus und Begeisterung bei der Sache, eine »unglaubliche Toleranz [...], eine unglaubliche Liebe zur Arbeit« sei dort anzutreffen. »Wir sind alle bemüht, das Bestmögliche rauszuholen [...] es gibt keinen, der negativ besetzt ist [...]. Wir schätzen jeden Menschen«; man sei überzeugt, dass »jeder Mensch [...] das Recht auf ein glückliches und selbstbestimmtes Leben habe«.

5.3.1. Eine Frage der Haltung

Von den Mitarbeiter*innen der Einrichtungen wird betont, dass eine »klare Haltung«, die Art der Begegnung gegenüber den Jugendlichen ab dem ersten Kontakt in der Arbeit mit den Jugendlichen – gerade wenn es um Wertebildung gehe – essentiell sei: *»Erklären bringt gar nichts. Ich glaube ja nicht an Heilung durch Reden. Das passiert immer im Tun. Eigentlich ist es eine Haltungsgeschichte. Wie begegne ich dem Jugendlichen vom ersten Moment an?«*

Haltung müsse auch reflektiert werden, denn *»auch in der Kinder- und Jugendhilfe ist ein Nachdenken über heute angemessene Jugendhilfe-Tugenden im Sinne von spezifischen Haltungen unentbehrlich«*. Aus Leitungsperspektive ist ein »klares Standing«, im Sinne von Souveränität, Authentizität und Transparenz der Betreuer*innen wünschenswert und dass dementsprechend die Regeln der Einrichtung und die intendierten Verhaltensweisen im Alltag den Jugendlichen gegenüber klar deutlich gemacht und umgesetzt werden.

Professionelle Haltung in diesem Arbeitsfeld schließt ein, die Jugendlichen (bedingungslos) anzunehmen und situationsangemessen zu arbeiten (beispielsweise vor-schnelle Schuldzuweisungen zu vermeiden). Es gelte, zwischen Person und Verhalten zu trennen, also zu vermitteln: *»Du bist als Mensch in Ordnung, aber dein Verhalten nicht«*. Da Jugendliche ihre Bezugspersonen in Bezug auf dieses Prinzip immer wieder austesteten, sei es allerdings mitunter eine große Herausforderung, dies dauerhaft und konsistent aufrechtzuerhalten. Was für die Beziehungsarbeit mit Jugendlichen generell gilt, gilt für die Arbeit mit umA einmal mehr; Wertebildung setzt Beziehung und »vorbildliche« Haltung voraus: *»Wenn man selber als Erzieher oder als Betreuer vorlebt, dass das kein Problem ist in Deutschland zum Beispiel, dass das sein kann und dass das jedem freigestellt ist so zu leben, wie er das möchte. Dann ist das natürlich auch eine Haltung, die ich vorantrage«*.

5.3.2. Glaubwürdigkeit und Wertschätzung

Für die gelingende Beziehungsarbeit mit den umA wird vor allem auch Authentizität (*»Ist das echt?«*) als hochgradig bedeutsam im Kontext der Wertebildung benannt; die Jugendlichen seien sehr sensibel dafür, ob jemand »echt« sei. Die authentische Haltung der Betreuer*innen sollte im Handeln erkennbar werden: *»Wenn man selber Bitte und Danke sagt, wenn man selber seinen Teller abräumt, wenn man selber nett mit anderen in Kontakt ist, wenn man selber offen ist für Neues.«*

Ein Teil von Wertschätzung äußert sich in ehrlicher Rückmeldung: *»wir melden denen das natürlich zurück, dass das ganz toll läuft und dass wir das richtig super finden die Entwicklung«*. Hand in Hand mit der Wertschätzung geht Anerkennung der umA als Individuen. Einem *»Menschen erstmal trotz seiner Probleme und Schwierigkeiten und auch der Schwierigkeiten, die man im ersten Kontakt miteinander hat, unvoreingenommen und offen entgegenzutreten und trotz aller Schwierigkeiten das Beste zu geben«* ist laut dem Sozialpädagogen *»wenn man in der sozialen Arbeit tätig ist, eine ganz wichtige Grundlage«*. Wei-

ter wird ausgeführt, dass nach den Prinzipien »Gleichbehandlung« und »Gleichberechtigung« gehandelt werde. »Das sind so ganz wichtige Sachen, wo wir auch wirklich immer ganz genau drauf achten. Das ist ganz wichtig, dass die Jugendlichen sehen, hier sind und werden alle gleichberechtigt, alle gleichbehandelt‘ – [...] Das spielt im ersten Kontakt mit den Jugendlichen eine wichtige Rolle, dass die sehen, es werden keine Unterschiede gemacht«.

5.3.3. Vorbild sein

Betreuer*innen wissen um die Wichtigkeit einer guten Beziehung und die Kraft von Identifikationen. Vorbilder »[...] sollten wir sein, sind wir im besten Falle auch, zumindest zu einem gewissen Grad. [...] Vorbildfunktion nimmt man ja in der Regel erst ein, wenn man ein engeres Verhältnis mit den Jugendlichen hat«. In der Clearingphase sei zumeist noch wenig Raum für die zwischenmenschlichen Begegnungen – hier liegt der Fokus eindeutig darauf, dass zuerst einmal der Alltag bewältigt wird. Aber »wenn man in der Regelgruppe arbeitet auch mit Jugendlichen, die da lange leben, dann ist das ein ganz wichtiger Punkt [...] man muss seine Vorbildfunktion ausführen«.

Doch ist Vorbildlichkeit kein Automatismus. Während ein Kleinkind biologisch prädestiniert das Verhalten der eigenen Eltern oder nächsten Erwachsenen imitiert, sind Jugendliche, die ohne Eltern in Deutschland Schutz suchen, oft bereits 15 bis 18 Jahre alt »[...] und da dauert das natürlich auch länger bis man in so einen Kontakt kommt, [...] die sind ja zum einem gewissen Teil auch schon Persönlichkeiten [...], das dauert dann einfach noch mal länger bis man in so ein Verhältnis kommt, dass man so eine Vorbildfunktion einnehmen kann«.

Bedenkt man, welche Lernprozesse von Jugendlichen erwartet werden – schulisch, kognitiv, aber auch emotional, sozial und integrationsorientiert – und weiß man um die Bedeutsamkeit des sog. »Lernens am Modell« (vgl. Bandura 1976), so ist evident, dass letzteres »eine riesengroße Chance« ist. »Dass die einfach erleben, wenn ein Betreuer wertschätzend mit seiner Kollegin umgeht, heißt das etwas«. Dadurch vollzieht sich Wertevermittlung qualitativ anders als andere Lernprozesse (wie beispielsweise Spracherwerb); neben Beobachtung und Nachahmung kommt hier dazu, dass Vorbilder überzeugen. Ihre konkreten Lebensvollzüge und Werthaltungen können dabei in eigenes Handeln und Leben übernommen werden, und zwar freiwillig (vgl. Böhm 1994).

5.3.4. Diversität in den Teams

Zusätzlich könne – wie eine Heimleitung besonders hervorhebt – die Diversität der Mitarbeitenden, die den Jugendlichen je nach Bedarf mit Fürsorge, Zurückhaltung, Diplomatie, aber auch mit klaren Worten und einem festen Standpunkt begegnen, als Ressource betrachtet werden: Unterschiedliche Persönlichkeiten brächten sich in ihrer spezifischen Weise ein und wirkten auf die Jugendlichen in unterschiedlichem Maße. Mitunter wird ausgeführt, dass männliche Betreuer für die meist männlichen umA leichter eine Vorbildfunktion einnehmen können. Bestehe ein Migrationshintergrund

und sogar eine gewisse kulturelle Nähe, trage dies dann häufig noch mehr dazu bei, dass die Jugendlichen ein vertrauensvolles Verhältnis zu ihren Betreuer*innen pflegten. Auf Teamebene hat es sich bewährt, wenn die Betreuer*innen-Teams heterogen in Bezug auf Persönlichkeitstypen sind, um den Jugendlichen unterschiedliche Identifikationsangebote zu machen. Des Weiteren wird auch auf eine möglichst geschlechterparitätische Besetzung der Teams geachtet, um den (zumeist männlichen) Jugendlichen die Möglichkeit zu geben (bzw. die Notwendigkeit zu schaffen), sich mit Fragen der Gleichberechtigung der Geschlechter in Deutschland und emanzipierten Frauen/Betreuerinnen auseinanderzusetzen. Die Revision des Frauenbilds einiger Jugendlicher geschehe im Alltag und eben dadurch, dass von den Jugendlichen erlebt werde, wie andere Jugendliche und männliche Kollegen mit Frauen umgingen. Hier wird an einer Stelle ergänzt, dies geschehe *»nicht im Sinne von Wertevermittlung, sondern eher in dem Sinne, das ist in Deutschland eben so. [...] Das lernt man im Alltag«.*

Ein Heimleiter führt aus: Man brauche beides, die fürsorglichen *«geschmeidigen Personen, die stets zugewandt, klar aber stets zugewandt auf die Jugendlichen zugehen»* und auch diejenigen, *»die irritieren [...] Es macht die Mischung«.* Das Diversitätsmanagement sei *»eine sehr, sehr wichtige, zentrale Frage«.*

Zudem verlange das Leben und Arbeiten in interkulturellen Handlungsfeldern und heterogenen Teams von den MA-J in besonderem Maße auch *»Ambiguitätstoleranz«*, also die Fähigkeit, abweichende Ansichten und Weltverständnisse zu akzeptieren sowie Mehrdeutigkeiten und Widersprüche in Situationen und Handlungsweisen, wie sie häufig in der Jugendhilfe auftreten, auszuhalten. Dabei steht zumeist im Vordergrund, auf anscheinend unvereinbare Mehrdeutigkeiten nicht reflexartig negativ abwehrend zu reagieren. Die meisten Wertekonflikte entstehen durch eine negative Bewertung des Verhaltens von anderen. Wertevermittlung muss entsprechend auch auf Ambiguitätstoleranz sowohl bei Jugendlichen als auch den Fachkräften hinwirken, damit andersartiges Verhalten ausgehalten und toleriert werden kann. Es geht dabei darum *»Übersetzungsarbeit zu leisten, kulturelle Übersetzungsarbeit. Das ist das Wichtigste. Und dann diese Zuschreibung zu lassen«.* Diese Übersetzungsarbeit muss allerdings in beide Richtungen geleistet werden – Wertearbeit impliziert das Hinterfragen der eigenen Wertvorstellungen und die Fähigkeit zuzulassen, dass soziale Fakten mitunter nicht eindeutig schwarz oder weiß sind, sondern es diverse Schattierungen gibt.

6. Good practices: Bewährte Formate

»*Good practices*« oder »*best practices*« bezeichnen generell in der internationalen Literatur »Erfolgsrezepte«, bewährte Modelle, Methoden und Praktiken: In den Interviews und Diskussionen mit den unterschiedlichen Akteur*innen der Jugendhilfe in Bonn konnten eine Reihe von bewährten Handlungsansätzen zur Wertevermittlung/ Wertebildung/Werteverknüpfung herausgearbeitet werden. Die verschiedenen Formate, Ansätze und Strategien werden nachfolgend dargestellt.

6.1. Etablierte Interventionen

In Kapitel 4 (Postmigrantische Aushandlungsprozesse) und Kapitel 5 (Multiperspektivität) wurde wiederholt die Bedeutung von Beziehung(-sarbeit) in diesem Kontext deutlich. Gerade Einrichtungsleiter*innen, die teils auf langjährige Erfahrungen mit Jugendlichen und Mitarbeitenden der Jugendhilfe zurückblicken, sind sich einig: Das, was wirklich wirkt, sind zumeist nicht »*irgendwelche tools*« oder »*Wertevermittlungstechniken*« (auch wenn diese natürlich erlernt und angewendet werden sollten), sondern es geht um etwas viel existentielleres: Beziehung, Verbindlichkeit, Struktur, In-Kontakt-sein und Haltung. Auf der Basis gelingender und ressourcenorientierter Beziehungsarbeit lassen sich dann in der Praxis teils anekdotisch, teils institutionell verankert, eine Vielzahl von *good practice* Ansätzen finden.

6.1.1. Sicherheit, Struktur und Gemeinschaft

In den Interviews mit den MA-J kommt auf Nachfrage zu bewährten Formaten die Sprache immer wieder auf die normierende Kraft kulturübergreifender Gemeinschaft. Es gelte, für den Alltag Umgebungen zu gestalten, in denen sie gelebt und erfahren werden kann.

Wertschätzende Gemeinschaft leben Ein interessanter Aspekt dabei sei, dass zahlreiche umA den Wert der Gemeinschaftlichkeit bereits aus ihren »*kollektiven Herkunftsgesellschaften*« mitbrächten: »*Was ich immer als sehr positiv erlebe, das ist oftmals ein wirklich starker ausgeprägter Gemeinschaftsgedanke, mit dem die Jugendlichen bei uns ankommen. [...] Das ist ein Zusammenhalt, den ich wirklich oft sehr schön finde unter den Jugendlichen. Und auch ein Einstehen für die anderen [...] das erlebe ich als sehr, sehr positiv*«, berichtet ein Mitarbeiter einer Einrichtung. Ein Jugendlicher umschreibt das Phänomen mit folgenden Worten: »*Wenn wir wohnen in einer Gruppe, dann machen wir eine Erfahrung [...] ich bin nicht alleine hier, auch andere Jungen haben keine Familie hier, so wir können auch helfen – so Bruder ah kein Problem*«. Durch das gemeinsame Wohnen und Leben in der Wohngruppe nehmen die Jugendlichen Anteil aneinander, üben sich in Empathie, unterstützen sich gegenseitig und entwickeln ein wertvolles Gemeinschaftsgefühl mit- und füreinander – quasi eine Ersatzfamilie. Wie innerhalb einer Familie gibt es auch hier Kon-

fliktfelder. Diese gilt es dann gemeinsam im Dialog auszuhandeln und ein gemeinsames Wertesystem für das Leben im Wohnverbund zu entwickeln. Peergroups sind also nicht nur für die generelle Kompetenzentwicklung wichtig, sondern sehr spezifisch auch für das Aushandeln von Normen, Werten und Deutungen. In neu etablierten Wohngruppen können Durchmischung und die Herausbildung eines Gemeinschaftsgefühls dabei anfänglich durchaus auch schwierig sein, denn *»Afghanen verbringen Zeit mit den Afghanen und die Afrikaner mit den Afrikanern, da muss man manchmal ein bisschen aufpassen, dass das nicht in einer festen Gruppenbildung irgendwie ausartet, deswegen ist das einer der ganz wichtigen Punkte, die wir beachten müssen«*. Es werden Strategien benötigt, um Kleingruppen entlang ethnolinguistischer Ähnlichkeitswahrnehmung aufzulösen und Gemeinschaft in größeren, heterogenen Settings zu ermöglichen. Die Erfahrung zeige jedoch, dass Angebote in größeren Gruppen von den Jugendlichen, die neu in Deutschland angekommen sind, durchaus gerne genutzt werden.

Tagesstruktur und Alltagsrituale Wer lange ohne Sicherheit gelebt hat, womöglich das Mittelmeer überquerte oder lybische Transitlager überlebte, braucht vor allem Indikatoren, an denen sich erkennen lässt, dass in der neuen Umgebung Verlässlichkeit herrscht. Eine klare Tagesstruktur mit Ritualen ist dazu unverzichtbar. Wie auch in Traumatherapien zunächst Stabilität und Struktur geschaffen wird und das neue Habitat als sicherer Ort erkannt werden muss, ist auch im Mikrokosmos Heim vor allem das *»Halt finden«* zentral. Rituale oder Strukturelemente wie Gruppenabende und der gemeinsame Hausputz tragen dazu entscheidend bei: Bei der gemeinsamen Grundreinigung können die Jugendlichen beispielsweise eigene Verantwortlichkeit für das funktionierende Zusammenleben entwickeln und zumeist stolz auf die Ergebnisse ihres Gemeinschaftsdienstes schauen. Mitunter schließt sich an dieses Ritual eine Belohnung am Abend an: Die Betreuer*innen kochen für die Jugendlichen und es gibt ein gemeinsames Abendessen. Auch bei der Zusammenarbeit mit Vormund*innen und dem Jugendamt gibt es Rituale und wiederkehrende Muster, wie beispielsweise regelmäßige Hilfeplangespräche, die dazu beitragen, übergeordnete, verlässliche Strukturen zu etablieren.

6.1.2. Dialogdesign im (Gruppen-)Alltag

Als eine sowohl in der quantitativen Erhebung als auch in vielen der Interviews als sehr effektiv bewertete Methode zur Aushandlung, Vermittlung und Verknüpfung von Werten erwies sich das Einzelgespräch. Eine Mitarbeiterin des Jugendamtes beschreibt Fragen zur Aktivierung der positiven Orientierungserfahrungen der Jugendlichen, um in einen tieferen Dialog zu kommen: *»Welche Menschen aus deinem Umfeld haben dich in deiner Kindheit beeindruckt? Welche Figuren aus Serien oder Büchern waren deine Vorbilder in der Kindheit? Auf was konntest du dich in deiner Familie verlassen?«* Solchermaßen käme man den tatsächlichen Werten, die einer Person wichtig seien, näher.

Zentral ist dabei die Haltung (vgl. Kapitel 5.3.1.). Erforderlich sind Offenheit gegenüber den umA und ihren persönlichen Wertesystemen, man brauche »*Interesse am Menschen, Interesse an der Zielgruppe*« als Grundlage für gelingende Wertebildung. Über authentisches, ehrliches und »*neugieriges Fragen*« könnten Begegnungen entstehen, in denen eine Auseinandersetzung mit Werten möglich werde.

Kaffeestunden & Gesprächsrunden Neben alltäglichen Begegnungen bieten verschiedene sozialpädagogische Dialogformate weiteren Raum für Erfahrung und Austausch. Als sehr wertvoll benannt wurden beispielsweise die sogenannten »*Kaffeestunden*«. Hierzu wird ein Raum für Gespräche in einer gemütlichen und informellen Atmosphäre geschaffen. Auf Freiwilligkeit basierend kommen die Jugendlichen vorbei und es besteht die Gelegenheit, miteinander informell in den Dialog zu kommen, mit Betreuer*innen wie auch mit anderen Jugendlichen. In der zwanglosen und wenig reglementierten Begegnung findet auch Wertebildung statt, indem Verständigung und Beziehung eingeübt werden und gelegentlich auch ein dezidierter Austausch über Werte gesucht wird.

Ein ähnliches Format, welches sich innerhalb einer Wohngruppe bewährt hat und von Betreuer*innen mitunter als »*extreme Bereicherung*« erlebt wird, sind gemeinsame Gesprächsrunden. Beispielsweise gibt es ein bewährtes Format, bei dem die Jugendlichen ihre Fluchtwege und Fluchtgeschichten anhand einer Weltkarte aufzeigen und berichten. In diesem Begegnungsraum von umA und deutschen Jugendlichen seien alle immer »*extrem aufmerksam und interessiert*«. Das Teilen von persönlichen Geschichten und der Austausch über Erfahrungen ermöglichen einen empathischen Wertedialog, der sich mit der Frage auseinandersetzt, welche Unterschiede es zwischen den gesellschaftlichen Wertesystemen des Herkunftslandes und Deutschland gibt.

Gruppenabende Ähnlich sind regelmäßige Gruppenabende in den Jugendwohngruppen. Sie fungieren als Instrument, um Gemeinschaft erfahrbar zu machen, aber auch um die demokratische Teilhabe der Jugendlichen zu fördern. Die Settings sind dabei variabel (Gruppenraum, Wohnzimmer, Grillen, Feuerstelle). Deutlich wird, dass bei den Gruppenabenden die Partizipation der Jugendlichen fester Bestandteil ist: Es soll vermittelt werden, dass jede*r eine Stimme hat und sich beteiligen kann, um verschiedene Aktionen, Herausforderungen und die dazugehörigen Lösungen mitzugestalten. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit durch das Einbringen in demokratische Strukturen und Entscheidungsprozesse erlaubt den Jugendlichen, auf praktische Weise demokratisches Verständnis und Denken zu entwickeln. Dabei gibt es Formate, die die Jugendlichen selbst organisieren und tragen oder andere Termine, die anteilig von Betreuer*innen und Jugendlichen organisiert und gestaltet werden.

Trauerarbeit Tiefere Gespräche, die jedoch nicht therapeutisch angelegt sind, wohl aber große Lebensthemen berühren, haben mitunter eine Qualität von »*Trauerar-*

beit«; ein Sozialpädagoge betrachtet diese sogar als eine seiner Hauptaufgaben: »Letztendlich ist das, was wir machen, eigentlich Trauerarbeit«. Eine große Herausforderung stelle es nämlich dar, dass viele geflüchtete Jugendliche die Erfahrung machten, dass ihre gehegten Wünsche und Träume in Deutschland nicht in Erfüllung gehen. Diesbezüglich, so berichten viele MA-J, gilt es, die Jugendlichen im Erkenntnisprozess zu unterstützen – insbesondere dahingehend, dass der Großteil ihrer Pläne und Wünsche zumindest kurzfristig nicht realisierbar ist. Dies zu erklären und verständlich zu machen, ist somit wesentlicher Teil der Arbeit. Dazu bedarf es notwendigerweise Empathie und Verständnis. Idealerweise werden zugleich Lösungsansätze aufgezeigt, um alternative Lebensentwürfe zu entwickeln. Beispielsweise beschreiben Interviewpartner*innen, dass statt des Medizinstudiums zunächst eine Ausbildung als Pflegekraft oder Rettungsanwärter angestrebt werden kann. MA-J müssen sich auf die fast zwangsläufig eintretenden Enttäuschungen einstellen und mit den Jugendlichen konstruktive und tragfähige Perspektiven entwickeln. Eine behutsame Auseinandersetzung mit den Erwartungen der Jugendlichen und die Unterstützung im Ausloten realistischer Ausbildungs- und Berufswege ist nicht zuletzt auch erforderlich, um einem dauerhaft defizitären Selbstbild der Jugendlichen entgegenzuwirken (vgl. Rohr/Schnabel 2000: 352).

6.1.3. Spiel, Freizeit, Sport & Karneval

Als besonderen Ansatzpunkt für Wertedialoge wird das gemeinsame Spielen benannt. Spielen ist altersübergreifend eine indirekte und implizite Art sozialen Lernens. Während des Spielens gibt es immer Aushandlungsprozesse und es geht um die Einhaltung von Regeln und deren Auslegung. Wer Monopoly spielt, lernt kapitalistische Werte einer Leistungsgesellschaft, in der es auch auf Startchancen ankommt. Beim Völkerball wird gelernt, wer »rausgeschossen« wird. Spielen kann genutzt werden, um sich mit Werten auseinanderzusetzen und sich eine kulturelle Welt anzueignen. Mit den Worten des deutschen Dichters Friedrich Schiller: »Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.«

Sport eröffnet Räume für Wertebildung Sportangebote werden von den Jugendlichen gerne angenommen und fast alle interviewten Jugendlichen sind in institutionalisierter Form sportlich aktiv. Sport spielt in der Jugendhilfe-Praxis eine wichtige Rolle, wenn es um Transfer von Werten in andere Kontexte geht, »Sport ist ein super Integrationskanal«. Sport bietet zudem eine weitere Möglichkeit, um interkulturelle Begegnungen zu schaffen und das gegenseitige Verständnis zu fördern. Fußball ist ein Thema für die Jugendlichen, das interessiert und begeistert. Gerade auch, wenn Turniere gemeinsam mit anderen Einrichtungen veranstaltet werden, kann hierüber ebenfalls Wertebildung stattfinden. Viele Interviewte berichteten von der Bedeutung von Fairness, die im Sport (fast immer) selbstverständlich vorausgesetzt und vermittelt wird. Jugendliche lernen sowohl die formalen Regeln des jeweiligen Spiels, aber auch die informellen Regeln:

Zusammenspiel, Teamgeist und Respekt. Insbesondere Mannschaftssportarten fördern das gemeinsame Handeln, die Absprache mit anderen und die positive Gemeinschaftserfahrung über interkulturelle Grenzen hinweg.

Mit jugendlichen Geflüchteten in ein Fitness-Studio zu gehen hat sich ebenfalls bewährt, weil auch hier weitere Werte ausgehandelt und erfahren werden, wenn es beispielsweise um Fragen geht wie: »Darf man sich ein Handtuch leihen? Machen auch Frauen Sport?« Dass »fair play« auch hier eine Wertedimension hat, ist evident. Aber auch das »sich auspowern und an Regeln halten« sei eine »dankbare Kombination«, ob es nun im Mannschaftssport oder im Fitnessraum stattfindet.

Karneval Karneval fordert Jugendliche, die neu im Rheinland sind, auf verschiedenen Ebenen heraus und bildet damit gerade auch im Kontext der Wertebildung jedes Jahr aufs Neue eine besondere Lernchance. Ganz offensichtlich feiert sich ein Stück Lokalkultur dort selbst – und man kann als afghanischer oder syrischer Jugendlicher dem Rosenmontagszug genauso fasziniert beiwohnen, wie beispielsweise ein japanischer Tourist. Einige MA-J nutzen Karneval auch als Integrationsangebot: Teil des Geschehens werden, Partizipieren, die Grenze zwischen schwarz und weiß im Bunt auflösen. *Good practice* ist dementsprechend auch mancherorts, dass die umA auf dem Veedelszooch mitgehen. Oder noch didaktischer: In einem Sprachkursangebot (beispielsweise *DEUTSCHPLUS* bei AsA) wird bisweilen außerplanmäßig eine Lektion »Kölsch« eingeschoben und gemeinsam ein Bläckfööss-Ohrwurm erlernt. Tritt man währenddessen oder hinterher in einen vertieften Austausch darüber, was im Karneval erlebt wurde, kann man neben der Erfahrung ausufernden Feierns auch in eine Auseinandersetzung mit Werten, die insbesondere im Rheinland gelebt werden, treten: *Jede Jeck es anders* (Toleranz); *Kütt'ste hück nit, küt'ste morje* (Verkehrung von Normen und Machtverhältnissen); Prinz, Bauer & Jungfrau (Rollenmodelle); (un)kontrollierter Umgang mit Alkohol etc.

Ausflüge Aus den Interviews konnten zudem Exkursionen als potenzielle Hebel für die Wertebildung der Jugendlichen herausgearbeitet werden. Besonders das Bonner *Haus der Geschichte* mit seinen historischen Aufbereitungen der deutschen Vergangenheit zeigt den Wandel von gesellschaftlichen Werten auf und der Besuch der Ausstellungen regt zum Austausch über gesellschaftliche Prozesse, Stereotype und Weiterentwicklungen an. Generell lässt sich zu Museumsbesuchen festhalten: Sie stellen eine hochgeschätzte Möglichkeit für die Wertebildung der Jugendlichen mit Fluchterfahrung dar. Hier lässt sich erleben und erläutern, wie beispielsweise die deutsche Gesellschaft aufgebaut ist und funktioniert (bzw. phasenweise nicht funktionierte).

Stadt-Rallies sind ein weiteres Format; anstelle konventioneller Stadtführungen werden beispielsweise mit Hilfe des Online-Kartendienstes Google Maps verschiedene Sehenswürdigkeiten oder besondere und wichtige Plätze in Bonn aufgesucht. In der Diskussion um anzusteuernde Ziele und Strategien werden Fragen zu gelingender Team-

arbeit, gemeinsamer Zielerreichung und respektvollem Umgang mitverhandelt. Museumsbesuche, Stadt-Rallyes und andere Exkursionen sind allerdings immer auch eine Ressourcenfrage. Die Personalsituation innerhalb einer Wohngruppe erlaube die Umsetzung von außerhäusigen Aktivitäten nur sporadisch.

Zudem bieten Ferienfreizeiten, wie sie von Trägern der freien Jugendhilfe angeboten werden, weitere Ansatzpunkte für Wertebildung. Hier können Selbständigkeit, gegenseitige Hilfe, Toleranz und Fairness etc. auf Zeit erprobt und Fragen nach Inklusion/ Exklusion (wer darf mit?) im Vorfeld thematisiert werden. Natürlich – so wird in einem Interview betont – sollte es hier so sein, dass Wertevermittlung nicht explizit als »Motto« einer Ferienfreizeit angegeben wird (dies würde mutmaßlich zu geringen Anmeldezahlen führen).

6.2. Verträge, Hilfeplanung und berufliche Orientierung

Hilfeplangespräche sind in den Prozessen der Jugendhilfe verankert und auch hier findet, implizit oder explizit, eine Auseinandersetzung mit Werten statt. Zum Beispiel dann, wenn es um gemeinsame Zielvereinbarungen geht, über die sich in den Hilfeplangesprächen verständigt wird. Die Jugendlichen sind von Anfang an in den eigenen Entwicklungsprozess eingebunden. Sie sind eingeladen beziehungsweise aufgefordert, selber Entwicklungsziele zu formulieren. Neben anderen Werten werden hier Selbstständigkeit und Partizipation vermittelt. Gleichzeitig wird aber auch Verbindlichkeit eingefordert, da im nächsten Hilfeplangespräch besprochen wird, welche der Ziele erreicht, bzw. warum sie nicht erreicht wurden.

6.2.1. Trianguläre Arrangements

Schon beim Erstkontakt und im Hilfeplanungsgespräch wird klar: Der oder die Jugendliche ist in einer triangulären Beziehung. Im Zentrum steht dabei eine Übereinkunft zwischen einem jungen Menschen, einer zuständigen Behörde und einem Träger, der ein neues Zuhause anbietet. Alle drei Vertragsparteien sind an einer gelingenden Lebensführung interessiert.

Das Selbst, das Verträge abschließt, handelt eigenverantwortlich. Das hat seinen Wert. Wobei die Vertragsmetapher und die Arbeit mit Multi-Stakeholder-Verträgen den Jugendlichen bereits erfahrbar machen, dass die Verbindlichkeit von Absprachen einen hohen Stellenwert in der deutschen Gesellschaft einnimmt. Daher ist die Operationalisierung der Abmachungen von großer Bedeutung: Bei der Gruppe RESTART (in der Einrichtung *Maria im Walde*) hat sich beispielsweise als Instrument bewährt, direkt einen »*ganzen Katalog durcharbeiten*« und Vorstellungen vom Zusammenleben zu besprechen (die beispielsweise bei Afghanen anders ausfallen können als bei Eritreern). Wenn die Jugendlichen in die Wohngruppen einziehen, wird eine »*Betreuungsvereinbarung*«, ähnlich einem Vertrag, zwischen den Erzieher*innen und den Jugendlichen abgeschlossen und unterschrieben.

Praktika und berufliche Orientierung Ein Praktikum zu absolvieren und infolgedessen eine klare Tagestruktur auf der Arbeitsstelle zu erleben, bringt Sicherheit. Die Möglichkeit, in diesem Berufsfeld später eine Ausbildung zu beginnen, wirkt zudem motivierend auf die Jugendlichen und trägt dazu bei, dass sie sich mit den Normen (und ggf. auch Werten) des Arbeitgebers und der Arbeitsstelle auseinandersetzen. Demnach können auch in diesem Rahmen bereits frühzeitig Werte vermittelt werden. Berufliche Orientierung ist generell ein zentrales Anliegen vieler Jugendlicher, da häufig ihre Bleibeperspektive hiermit verknüpft ist. Dabei ist es eher selten, dass sich auf freiem Markt Arbeitgeber*innen und jugendliche Bewerber*innen treffen. Es bedarf der Unterstützung Dritter (Träger der Jugendhilfe, Ausbildungsinitiativen, Jobcenter etc.), auf allseits zufriedenstellende Arrangements hinzuwirken.

6.2.2. Die Bedeutung der Hilfe für junge Volljährige

In der Bonner Praxis wird, anders als beispielsweise in Köln oder Ahrweiler, in den meisten Fällen die Jugendhilfe als fortgesetzte Hilfe über das 18. Lebensjahr hinaus gewährt – was von den Interviewten auch als *good practice* benannt wird. Doch auch wenn Jugendhilfeleistungen weiter verfügbar sind, ändern sich für die Jugendlichen die Strukturen und die Hilfestellungen, die sie in Anspruch nehmen können. Gelingt es beispielsweise den geflüchteten Jugendlichen, eine Ausbildung zu beginnen und in eine eigene Wohnung zu ziehen, wird eine ambulante Nachbetreuung angeboten. Schwierig sei es, wenn 18-Jährige aus der Jugendhilfe entlassen werden, obwohl ihr Akkulturationsprozess noch nicht weit genug fortgeschritten ist. Dies führe dann in den meisten Fällen dazu, dass »*das bisher Erreichte verloren geht*« und Jugendliche in Flüchtlingsunterkünfte umziehen müssen, wo ihre Fortschritte (beispielsweise ihre Fremdsprachentwicklung) häufig unterbrochen werden. Insbesondere die Entwicklung zu einer eigenständigen Persönlichkeit erfährt unter diesen Bedingungen dann oft Rückschläge.

Nicht immer ist für die Mitarbeiter*innen in Jugendhilfeeinrichtungen ersichtlich, wann die Verlängerung der Jugendhilfe gewährt wird und wann nicht. Im Fall eines jungen Mannes chinesischer Herkunft, der von *Motiva* in unterschiedlichen Konstellationen über sieben Jahre betreut wurde, war die Verlängerung möglich. Trotz sozialer und sprachlicher Probleme habe er nunmehr sein Fachabitur abschließen können. Im Fall eines 18-jährigen jungen Mannes aus Syrien wurde keine Verlängerung gewährt. Doch nur über längere Zeiträume sei der Aufbau von Vertrauen möglich, wodurch dann auch das Nachlernen kultureller, sprachlicher und sozialer Kompetenzen unterstützt werden kann.

6.3. Heterogenität als Ressource

Good practices sind zudem Heterogenität oder Diversität in den Wohngruppen. Die MA-J beschreiben beides als Ressource für die Beziehungs- und Gemeinschaftsarbeit: »*Also ich glaube, wir haben den Riesenvorteil einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe und einer Mischung von Jugendlichen, die geflüchtet sind und Jugendlichen, die aus Deutschland*

kommen. Das ist eigentlich ein Automatismus, dass Themen angesprochen werden, entweder versteht ein Jugendlicher nicht, warum ein anderer wie reagiert hat, wie gehandelt hat und es entsteht automatisch Gesprächsstoff«. Auch in anderen Gruppen greift das Konzept der Heterogenität als transformativ; so können beispielsweise die deutschen Jugendlichen die umA gut bei der Orientierung in den Wohngruppen und im deutschen Alltag unterstützen. Heterogenität und Diversität der Jugendlichen in Bezug auf Herkunft, Geschlecht, Religionszugehörigkeit und andere mögliche Merkmale eröffnen wichtige Lernfelder. Am Beispiel einer gemischtgeschlechtlichen Gruppe, in der es zu Missverständnissen in Bezug auf vermeintliche sexuelle Offerten eines Mädchens kam, wird beschrieben, wie ein Konflikt bei allen beteiligten Jugendlichen Reflexionsprozesse in Gang setzte. Bei den Jungen dahingehend, inwieweit sie Grenzen der Mädchen wahrnehmen und respektieren und sich an einen als zu freizügig empfundenen Kleidungsstil gewöhnen, bei den Mädchen dahingehend, dass sie ihr eigenes (womöglich latent provokantes) Verhalten oder ihren Kleidungsstil und auch ihre intendierte oder nicht intendierte Wirkung auf ihre männlichen Peers wahrnahmen und reflektierten. Die Rückmeldungen, die sich in solchen Fällen Jungen und Mädchen gegenseitig gäben, seien mitunter weit wirksamer als jegliche Erläuterungen wohlmeinender Erwachsener³⁰.

Gerade auch geschlechterheterogene Teams eröffnen einen Zugang zu Themen wie Gendergerechtigkeit und Gleichstellung bei den Jugendlichen. Die Gegenwart und die Notwendigkeit alltäglicher Auseinandersetzung mit Jugendlichen des anderen Geschlechtes können konstruktive Konfrontationen und Reflexionsprozesse anstoßen. In unterschiedlichen Interviews wird deutlich, dass – abgesehen von äußeren Merkmalen wie Geschlecht oder ethnische Herkunft – es die individuell unterschiedlichen Merkmale der Persönlichkeiten sind, die im Alltag gewinnbringend zusammenspielen. An einer Stelle heißt es, durchaus mit Augenzwinkern, es sei wichtig, »ganze Kerle da zu haben. Und damit meine ich Männer wie Frauen. Die wirklich auch eine gewisse Kaltschnäuzigkeit [haben] und dann sagen: Ne, das machst du jetzt nicht! Kannst du machen, was du willst, an mir kommst du nicht vorbei, wie auch immer. Aber auch andere, die dann sagen: Okay ich bin dann vorsichtiger, ich bin zurückhaltender, ich bin diplomatischer«. In der Reflexion über Werte wird in einem Interview auch – in Hinblick auf die männlichen Jugendlichen – die bloße Existenz von Frauen in Teamleitungen als »Wert an sich« eingeordnet. Hierdurch allein schon werde vermittelt, dass es Hierarchien gebe, die anders geprägt sind als diejenigen, die manche der Jugendlichen in ihren Herkunftsländern bisher kennengelernt

³⁰ »Vor diesem Hintergrund erweisen sich Peergroups nicht nur über die Erfordernisse gruppenbezogener Kommunikation, des gemeinsamen Aushandelns von Normen, Werten und Deutungen sowie der Bewältigung von Konflikten als zentrale Lernkontexte sozialer und personaler Kompetenzen. Ebenso finden hier bewusste und selbst organisierte Lernprozesse im Hinblick auf gruppenbezogene Interessen, etwa im Umgang mit Medien, im Erlernen einer Sportart, eines Tanzes, eines Instrumentes oder in der interessebezogenen Auseinandersetzung mit anderen Fach- und Sachgebieten statt, die die kognitiven oder auch physischen Kompetenzen Jugendlicher gerade aufgrund der Symmetrie in den Beziehungen und der Notwendigkeit des gemeinsamen Aushandelns von Lösungen immens fördern können« (BMFSFJ 2017: 212).

hätten. Sollte es zu Konflikten kommen, die auch darin begründet seien, dass die männlichen Jugendlichen die Anweisungen oder die Haltung einer Kollegin nicht akzeptierten, so würden die Jugendlichen durch die männlichen Kollegen konfrontiert: »Wenn wir merken, dass ein Jugendlicher auf eine weibliche Kollegin nicht so hört, dann wird da auch nochmal ins Gespräch gegangen, dass da bei uns kein Unterschied gemacht wird.« Zudem erfülle bereits ein wertschätzender Umgang von Männern und Frauen untereinander im Team für die Jugendlichen eine wichtige Vorbildfunktion.

6.4. **Kommensalität – Interkulturelle Begegnungen zu Tisch**

»Essen ist auch Heimat« – so ein Betreuer in einem Bonner Jugendheim. In nahezu allen Kulturen und ethnischen Gruppen dieser Erde lassen sich komplexe Regelwerke finden, wer mit wem wo was essen darf (Kommensalität). Und so verwundert es nicht, dass gemeinsames Essen in der Jugendhilfe generell und in der Arbeit mit jungen unbegleiteten Geflüchteten im Besonderen ein von nahezu allen Trägern genutztes Vehikel ist, durch das Begegnungsräume eröffnet und mittels dessen auch die Auseinandersetzung mit Werten gefördert werden kann. In verschiedenen Erfahrungsberichten wird deutlich, dass Jugendliche unterschiedlicher Herkunftskulturen, die im sonstigen Alltag und auch sprachlich zunächst keine Berührungspunkte haben, beim Kochen eine gemeinsame Wellenlänge finden können.

Während es vielerorts festgelegt ist, welche Personen einer Standes- oder Berufsgruppe oder eines Geschlechts mit wem gemeinsam essen dürfen (beispielsweise in traditionellen indischen Kontexten, in denen das Kastensystem zentrale Aspekte sozialen Miteinanders bestimmt), gibt es im 21. Jahrhundert in Deutschland kaum gesellschaftliche Regeln und Einschränkungen, wer mit wem gemeinsam am Tisch sitzen darf. Jugendliche, die das in den Wohngruppen erleben, können damit intuitiv auch den universalistischen Wert der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen erfassen.

Wertevermittlung in der Küche Dass beim gemeinsamen Zubereiten und Verzehr von Speisen im Alltag der Jugendlichen und der Mitarbeiter*innen in den Wohngruppen Wertebildung stattfindet, wird in den Interviews, auch gemessen an der Häufigkeit und Ausführlichkeit der Erzählungen, sehr deutlich. Dies fängt damit an, dass bestimmte Mahlzeiten gemeinsam eingenommen werden und somit einen Teil der Tagesstruktur darstellen, und reicht bis hin zu kulinarischen Neuentdeckungen, wenn internationale Gerichte auf der Speisekarte stehen. Im gemeinsamen Wirken in der Küche werden quasi nebenbei Werte wie Toleranz, Gleichberechtigung, Kooperation und damit generelle interkulturelle Kompetenz vermittelt, eingefordert und eingeübt: Es wird darüber verhandelt, was an welchem Tag gekocht wird und wer für das Gelingen die Verantwortung trägt. Mitunter entstehen eigene Initiativen, wie beispielsweise ein »Special Menü der Woche«, welches jede Woche aus einem anderen Land kommt. Beim geregelter gemeinsamen

samen Abwaschen werden – quasi nebenbei – Normen oder Werte wie »Sauberkeit« und eine »Sache zu Ende bringen« eingeübt.

Die Erfahrung aus einer Selbstversorger-Wohngruppe zeige, dass sich die Umstellung von individuell zubereiteten und eingenommenen zu festen gemeinsamen Mahlzeiten sehr positiv auf das Gemeinschaftsleben und das »Zuhause-Gefühl« ausgewirkt habe. Selbst zu bestimmen, was man essen will, ist Teil der Entwicklung zu einer eigenständigen Persönlichkeit und wenn man für die anderen koche, dann gestalte man das Gemeinschaftsleben mit. Das gemeinsame Essen ermöglicht Begegnungen und Austausch. Die befragten Jugendlichen geben in den Interviews an, dass sie eher selten zusammen kochen, aber dass sie gerne zusammen essen und sich gegenseitig dazu einladen. Dabei habe sich quasi das Ritual entwickelt, dass zunächst individuell gekocht und dann herumgefragt würde, wer mitessen wolle.

Interkulturelle Koch-Show und Internationales Buffet Aus der Herausforderung der unterschiedlichen Speisepreferenzen entstand das Angebotsformat der »interkulturellen Kochshow«. Wie bei zahlreichen Projekten üblich, nehmen dabei Jugendliche aus den Wohngruppen auch gruppenübergreifend teil, so dass hier eine Durchmischung von umA und deutschen Jugendlichen stattfindet; beispielsweise kochen dann afghanische und deutsche Jugendliche jeweils ihre Lieblingsgerichte. Mitunter werden während des Kochens kleine Videos im Stil einer Fernseh-Kochshow aufgezeichnet. Ein weiteres Beispiel, in dem Diversität als Ressource genutzt wird, ist das mittlerweile etablierte internationale Buffet zur Weihnachtsfeier, »da trägt jede Gruppe etwas dazu bei. Und jeder bringt aus seinem Land, Kulturkreis etwas mit«.

Förderung von Ressourcenbewusstsein und Umweltschutz Beim gewissenhaften Umgang mit Lebensmitteln innerhalb der Wohngruppe zeichnet sich ein weiteres Lernfeld für die Jugendlichen ab. Beispielsweise werden hin und wieder die Essensreste gewogen, um den Jugendlichen die Dimensionen der Verschwendung (in einem Beispiel: sechs Kilo Essensreste) greifbarer zu machen und das Thema Nachhaltigkeit anzusprechen. Die Jugendlichen werden darauf hingewiesen, welche Produktionsmittel und Ressourcen aufzuwenden waren, um diese Lebensmittel zu erzeugen und zu transportieren. Das ist mehr als der Appell an »Sparsamkeit« oder die Norm der Mülltrennung. Die Vermittlung ökologischen Bewusstseins sei zwar bei weitem nicht die dringlichste Aufgabe, aber eine »Riesenbaustelle« und die Sensibilisierung der Jugendlichen für diese Themen sei »ein ständiger Kampf«.

6.5. Demokratieförderung und Emotionsregulation

Neben den etablierten Interventionen, wie Einzelgesprächen zur Wertebildung, und diversen innovativen Formaten, in denen sich ganze Gruppen entfalten können, interessieren im Kontext der Jugendhilfe insbesondere auch Ansätze, die »unsoziales

Verhalten« unterbinden, Gewalt und Extremismus präventiv entgegenwirken und eben die großen menschlichen Triebfedern – Sexualität, Aggression, Spiritualität etc. – im Kinder- und Jugendalter adäquat adressieren. Einige *good practices*, von denen Bonner MA-J berichteten, werden nachfolgend vorgestellt. Dabei ist die Entwicklung eines Sinns für eine freiheitlich demokratische Grundordnung ein Leitmotiv und roter Faden.

Partizipation, Eigenverantwortung und Selbstorganisation, Diskussion und Argumentation sollen gefördert werden. Bei einigen Trägern werden beispielsweise Gruppen- oder Teamabende völlig selbstständig von den Jugendlichen organisiert. Diese dienen vor allem der Ko-Konstruktion einvernehmlichen Zusammenlebens. Es gibt die Möglichkeit, Kritik zu äußern oder Konflikte (beispielsweise Diebstahl, Privatsphäre, persönliche Grenzen etc.) anzusprechen. Ziel ist es, »die Jugendlichen zu selbständig denkenden Menschen zu erziehen«. Und so machen die Jugendlichen Vorschläge und übernehmen nachfolgend Verantwortung (beispielsweise zur Organisation der Waschtage). Mitunter wählen die Jugendlichen eine*n Jugendlichen-Sprecher*in oder Gruppensprecher*in. Im Rahmen von Gruppensprecher*innen-Runden und Vollversammlungen werden Jugendliche in Entscheidungsstrukturen im Jugendwohnen eingebunden und sind so Mitwirkende in demokratischen und partizipativen Prozessen.

6.5.1. Anti-Aggressions-Trainings & Extremismus-Prävention

Workshops und Angebote, die sich explizit mit Aggressionen und Gewalt auseinandersetzen, werden nicht nur von den umA besucht; auch andere Jugendliche nehmen an Anti-Aggressions- und Anti-Gewalt-Trainings teil. Ein erfolgreiches Beispiel sind dafür die »Anti-Impulsdurchbruch-Trainings« von SPRUNGBRETT e.V. Dort werden sowohl eigene Verhaltensweisen, die zu Aggression führen, reflektiert als auch konkrete Handlungsstrategien zur Aggressionsvermeidung erprobt und eingeübt.

In den Interviews wird ein (von Populisten gern propagierter) Zusammenhang von Gewalt und Kultur zurückgewiesen. In vielen Kontexten werde deutlich, dass aggressives Verhalten einzelner umA weniger mit ihrem kulturellen Hintergrund, als vielmehr mit ihrer spezifischen Situation (fremdes Umfeld, Sprachdefizite etc.) und individuellen Unterschieden (beispielsweise Persönlichkeitseigenschaften) zu tun habe. So berichtet auch ein Teilnehmer von seiner Einsicht: »Als ich bei denen in [andere Stadt] war, war ich aggressiver geworden, viel aggressiver, also das wollte ich ja auch nicht, als ich hier gekommen bin, bin ich ruhiger geworden, ich habe Ruhe gefunden!« Er selbst habe im sozialen Vergleich gemerkt, dass seine Wut nicht normal sei »weil ich hab ja gemerkt, dass es bei mir nicht so gut abläuft und ja ich hab das freiwillig gemacht«.

Kriminalität und religiöser Extremismus seien »kein Dauerbrenner-Thema« in den Bonner Jugendhilfeeinrichtungen, denn – wie von einer Sozialarbeiterin ausgeführt wird: Durch das Konzept des betreuten Wohnens kommen die umA eher selten mit kriminellen Milieus oder gewaltbereiten islamistischen Zirkeln in Berührung. Dennoch gibt es durchaus Verdachtsfälle, denen nachgegangen werden müsse. In einem Fall wurde

eine potentiell extremistische Haltung als Teil einer temporär normalen Persönlichkeitsentwicklung erkannt, »die sind halt in dem Alter ja einfach auch in einer Identitätskrise«. In einem anderen Fall galt es zu prüfen, ob eine Gewaltandrohung ernst gemeint war, oder bloß hilfloser Wut entsprang oder womöglich extremistische Hintergründe habe. Im Zweifelsfall können zudem Bonner Beratungsstellen wie *Grüner Vogel* oder die Anlaufstelle *Wegweiser* hinzugezogen werden.

6.5.2. Interpersonelle Attraktion

Eine weitere Herausforderung für die umA ergibt sich während ihrer Pubertät und dem sich alterstypisch entwickelnden Interesse an Sexualität, das fast alle Jugendlichen teilen. Jungen und Mädchen wollen sich kennenlernen und in Kontakt kommen, jedoch gibt es diesbezüglich auch den einen oder anderen gesellschaftlichen und institutionellen Stolperstein³¹. Damit verbunden sind Fragen stimulationsrelevanter interkultureller Unterschiede, beispielsweise in Bezug auf Beziehungsanbahnungen (»Flirtverhalten«). Je nachdem, welche Rollenvorstellungen von Männern und Frauen in ihrer vorangegangenen Sozialisation erlernt und kommuniziert wurden und welche Vorstellungen »angemessener« Kontaktgestaltung in einer Kultur existieren, kann es bei Sender*innen und Empfänger*innen zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen der Interessenlagen kommen. Fast jedem fallen Anekdoten zu diesem Thema ein³². Es besteht ein Bedarf an Angeboten, die Jugendlichen über gut gemeinte Ratschläge ihrer Peers hinaus belastbare Orientierungshilfen an die Hand geben. Medien berichteten über die Schwierigkeiten von Workshops à la »*Flirten für Flüchtlinge*« (vgl. Wolf 2016, Feuerbach 2017); Bonner Träger der Jugendhilfe integrierten das Themenfeld zumeist in generelle Angebote, bei denen Grenzen und Handlungsspielräume gemeinsam mit den Jugendlichen erarbeitet wurden. Im BIM wurde ein Flirt-Workshop erprobt; dabei ging es auch um Kleidungsstan-

³¹ Seit 2017 wurden beispielsweise unter dem Hashtag #metoo Fragen von sexueller Belästigung in sozialen Medien und entsprechend auch zwischen Jugendlichen teils kontrovers diskutiert.

³² P. Watzlawick (1978: 74) beschreibt in seinem Klassiker »Wie wirklich ist die Wirklichkeit« das hierzu sicherlich berühmteste historische Beispiel (eines sog. Interpunktionsproblems) beim Paarungsverhalten von Menschen unterschiedlicher Kulturen: »Während der letzten Phasen des Zweiten Weltkriegs [...] hielten sich Millionen amerikanischer Soldaten auf ihrem Weg zum europäischen Festland vorübergehend in Großbritannien auf [...] Dabei ergab es sich, daß sowohl die amerikanischen Soldaten als auch die englischen Mädchen sich gegenseitig des Mangels an sexuellem Taktgefühl und Zurückhaltung bezichtigten. [...] Das kulturspezifische Paarungsverhalten, vom ursprünglichen Kennenlernen bis zum Geschlechtsverkehr, durchläuft sowohl in England als auch in den USA ungefähr dieselben 30 Verhaltensstufen; die Reihenfolge dieser Verhaltensweisen ist aber in den beiden Kulturen verschieden. Während in den USA zum Beispiel Küssen relativ früh (etwa auf Stufe 5) kommt und recht harmlos ist, gilt es in England für sehr erotisch und nimmt daher einen viel späteren Platz im Verhaltensablauf (etwa Stufe 25) ein. Wenn also der Amerikaner annahm, es sei Zeit für einen unschuldigen Kuß, war dieser Kuß für die Engländerin durchaus kein unschuldiges, sondern ein sehr unverschämtes Benehmen, das für sie keineswegs in dieses Frühstadium der Beziehung paßte. Sie fühlte sich daher nicht nur in undeutlicher Weise [...] um einen großen Teil des »richtigen« Paarungsverhaltens betrogen, sondern hatte sich zu entscheiden, ob sie die Beziehung an diesem Punkte abbrechen oder sich ihrem Freunde sexuell hingeben sollte. In diesem letzteren Falle war die Reihe nun am amerikanischen Soldaten, das Verhalten seiner Freundin auf Grund seiner außerbewußten Verhaltensregeln als nicht in das Frühstadium der Beziehung passend und daher schamlos zu finden.«

dards, Kommunikationscodes, die wahrgenommene größere Offenheit von Frauen in Deutschland im Vergleich zu Frauen aus den Herkunftsländern und die Dekonstruktion des Vorurteils einer daraus abgeleiteten zu großen Freizügigkeit deutscher Frauen. Als zusätzliches Angebot gibt es bei AsA zudem den sogenannten »Kondom-Führerschein«, in dem sowohl die Grundregeln von Verhütung als auch die damit verbundene Wichtigkeit von verantwortlich gelebter Sexualität thematisiert werden.

6.5.3. Aufgeklärter Umgang mit Religion

Jugendliche in Jugendhilfeeinrichtungen können ihre Religion frei ausüben und beispielsweise in die Moschee oder Kirche gehen, Gebetszeiten einhalten, fasten und – nach gemeinsamer Absprache diesbezüglicher Sonderregelungen – in Ausnahmephasen auch spät abends kochen. In den Gruppen würde inzwischen flexibel und routiniert auf religiöse Bedürfnisse, insbesondere das Fasten im Ramadan, eingegangen. Zugleich nutzen und genießen die Jugendlichen mitunter neu erlangte Freiheiten, die es ihnen ermöglichen, sich weniger streng an religiöse Normen und Pflichten als bisher halten zu müssen. Religion gerate zunehmend in den Hintergrund, der Umgang mit Religion sei »angedeutscht«. Gemäß dem Motto »Geglaubt wird draußen« wird den Jugendlichen ein Zusammenleben ermöglicht, welches durchaus gemeinschaftliche Werte erfahrbar macht, die jedoch nicht auf Religion gründen. So wird unter anderem Toleranz gefördert und kulturelle Vielfalt gelebt. Der Leitsatz bedeute nicht, dass Religion keinen Raum innerhalb der Wohngruppe bekommt; er mache nur deutlich, dass Religion kein Thema ist, das in der Gruppe verhandelt wird. Dabei werde Religion nicht ausgeblendet und Bewusstsein für Religionen werde durchaus geschaffen; beispielsweise durch einen für alle Angehörigen der Wohngruppe gut einsehbaren »multikulturellen Kalender [...] so dass wir so ungefähr wissen, was geht jetzt grade ab in anderen Religionen«.

Die muslimische Fastenzeit biete die Chance von Wertebildung besonderer Art. Es werden Absprachen getroffen und Kompromisse mit den Jugendlichen eingegangen. »Die bringen ihre Kultur mit, dürfen ihre Kultur hier leben. Wir haben dann auf einmal eine Gruppe von 5, 6, 7, 8 jungen Männern und zum Teil aus 14- bis 15-Jährigen, die nachts ohne Betreuer aufstehen und die Küche nutzen. In einer Regelgruppe. Das Wort sagt es ja schon – Regelgruppe, Jugendwohngruppe, wo eigentlich ganz andere Regeln herrschen. Wo es nicht vorgesehen ist, dass man nachts um 12 Uhr isst. Und das zu vermitteln, dass es nicht nur ok ist, sondern dass das auch für uns, dieser Unterschied, eine gewisse Normalität ist, das darf sein. Und das respektieren wir und das gestaltet ihr«. Hier eröffnen die Mitarbeiter*innen in den Wohngruppen den Jugendlichen Freiräume, Religion und Spiritualität zu leben, auch wenn deren Ausgestaltungen mitunter mit den allgemeinen Regeln der »Regelwohngruppe« zunächst inkompatibel sind. Der Islam kann also durchaus ankommen, seine Rituale sind innerhalb der Leitplanken des deutschen Systems möglich. Im Ramadan wird temporär reglementierte Regelabweichung erlebbar – was allerdings einen aufgeklärten Konsens über die prinzipiellen Regelwerke voraussetzt.

6.5.4. Realitäts-Checks

Ein MA-J berichtet, dass sich die umA mitunter sehr schnell veränderten – häufig begegne ihm in der Arbeit mit den Jugendlichen nach einiger Zeit eine Steigerung des Anspruchsverhaltens. Die Jugendlichen entwickelten vermehrt Forderungen, die von den MA-J dann teils als unangemessen empfunden würden. Bei Ankunft nach langer Flucht stelle beispielsweise die Unterbringung in einem Doppelzimmer zunächst eine Verbesserung der bisherigen Lebensumstände dar. Doch nach einiger Zeit werde die Forderung nach einem Einzelzimmer laut und lauter. Da helfe nur ein »Realitäts-Check«, der in diesem Fall folgendermaßen geschildert wird: *»Ich gehe mit ihnen nebenan in die Flüchtlingsunterkunft und zeige ihnen, wie die Menschen dort leben!«*. Diese Konfrontationserfahrung führe im besten Fall zu »Dankbarkeit« beziehungsweise einer gewissen Zufriedenheit mit der eigenen Ausstattung. Es sei also ein *Reframing* erforderlich; Relativierung der eigenen Situation sowie der soziale Vergleich mit anderen Geflüchteten tragen zu realistischer Selbstverortung und relativer eigener Zufriedenheit bei.

Doch nicht nur die umA verändern sich, sondern natürlich auch die Welt um sie herum. Megatrends, wie Digitalisierung, demographische Entwicklungen oder Globalisierung wirken, wenn nicht unmittelbar, so doch mittelbar auch auf die Jugendhilfe; das Aufwachsen in einer globalisierten Gesellschaft bedeutet auch für Jugendliche, im Alltag und im Konsumverhalten zu erleben, dass sie in transnationale Zusammenhänge verwoben sind (vgl. BMFSFJ 2017: 268). Die Neuen Medien als Bildungsthemen nehmen einen immer größeren Platz in der pädagogischen Arbeit mit jungen Menschen ein. Auch im digitalen Raum – so heißt es in einem Interview – gebe es *»ganz genauso Werte, die [...] genauso einen Platz [in der Vermittlung von Werten] einnehmen müssen«*. Hier ginge es um Antworten auf Fragen wie: *»Wie stelle ich mich dar, was möchte ich von mir preisgeben in sozialen Netzwerken? Was sind Verhaltensregeln, die auch genauso im virtuellen Raum gelten müssen, wie gehen wir da miteinander um?«*

Oft wird von schwierigen Situationen in der alltäglichen Arbeit aus den Wohngruppen berichtet: *»Weil einfach über soziale Medien eine ganz andere Dynamik entstehen kann, auch grade was [...] Ausschluss, Mobbing angeht«*. Wertevermittlung kann auch hier ansetzen, indem beispielsweise gemeinsam mit den Jugendlichen ein Ranking vorgenommen wird *»was sind eigentlich Dinge, die eher so in die Öffentlichkeit gehören, was sind Dinge, die eher sowas Privates sind, was wir vielleicht nur mit unseren ganz engen Freunden, mit unserer Familie, mit unseren Partnern teilen möchten«*.

Bei Bedarf kann in Bonn die die Fachstelle für Jugend- und Medienkultur einbezogen werden, die neben Expert*innen auch über einen Fundus an Materialien für die pädagogische Arbeit verfügt. *»Das gibt, sag ich mal, so bisschen experimentellere Methoden. [...] Die haben zum Beispiel offene Mitschnitte von Gamern, da ist ja die Umgangssprache manchmal sehr rau, [...] da kann man [...] versuchen sich auch mal in so ne Lage hineinzuversetzen, wie fühlt man sich, wenn man das alles in so geballter Ladung abbekommt, was macht das mit einem.«*

Ein weiteres Projekt zur Verselbständigungsarbeit rund um das Thema Digitalisierung der Jugendhilfe stellt STADTGRENZENLOS dar. Die evangelische Jugendhilfe *Godesheim* arbeitet dabei vor allem an der Nutzbarmachung und den Möglichkeiten sowie Risiken, die sich durch die Nutzung digitaler Technologien in sozialen Anwendungsfeldern ergeben. Die Arbeit richtet sich an Praktiker*innen und Fachkräfte, Träger und Geschäftsführungen sozialer Arbeit. Es geht um praktische und theoretische Auseinandersetzung, was auch die Beratung anderer Einrichtungen und die Erprobung neuer digitaler Formate in der Jugendhilfe einschließt. Denn die Realität, in der die heute 12 bis 18-Jährigen aufwachsen, wird sicher von Digitalisierung, Robotik und Künstlicher Intelligenz geprägt sein. Jugendhilfe muss nicht warten, bis deutsche Verwaltungen den Digitalisierungsstandard von Estland erreichen; man kann auch gegenwärtig bereits mit Jugendlichen, die dank Ihrer Smartphones den Weg bis nach Bonn geschafft haben, gemeinsam die digitalen Habitate der Zukunft gestalten – vorausgesetzt, die Akteur*innen der Jugendhilfe entwickeln hierfür ihrerseits frühzeitig die erforderlichen IT-Kompetenzen.

6.6. Netzwerke und Kooperationen

Als letzte systemisch wichtige Voraussetzung für gelingende Wertevermittlung werden die konstruktive Zusammenarbeit von verschiedenen Einrichtungen und Akteur*innen der Bonner Kinder- und Jugendhilfe sowie professionelles Networking geschildert. Mehrere Interviewpartner*innen erläutern, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit der Einrichtungen gerade für die Arbeit mit »herausfordernden Fällen« ein Schlüsselfaktor sei. Beispielsweise bei einem Jugendlichen mit Schwierigkeiten in der Ausbildung: »Guter Austausch zwischen Träger, Ausbildungsstätte, Arbeitsagentur und Ausländeramt« sei in diesem Fall unerlässlich gewesen, um Probleme zu verstehen, Grenzen aufzuzeigen und tragfähige Lösungen für alle Beteiligten zu finden. Wenn einrichtungsübergreifend gearbeitet und kommuniziert werde, könne die Wirksamkeit auch hinsichtlich der Wertebildung bei den Jugendlichen gestärkt werden. Bestehende Kooperationen zwischen den Akteur*innen der Jugendhilfe werden als positiv und konstruktiv empfunden und zeichnen die Bonner Jugendhilfe aus. Sowohl auf der Trägerseite als auch auf Seiten des Jugendamts wird dies gewürdigt und begrüßt.

Ein Beispiel für gelungene Netzwerkarbeit stellt auch der durch die AG78 eingerichtete »Arbeitskreis umA« dar, der in der Vergangenheit erfolgreich mit Vertreter*innen der Krankenkassen und des Gesundheitsamtes einheitliche Vorgehensweisen für unbegleitete minderjährige Geflüchtete entwickeln konnte. In Kooperation mit der Industrie- und Handelskammer konnte zudem ein Fachtag zur Erarbeitung neuer Perspektiven für umA in Ausbildungsberufen und ein konstruktiver Umgang mit Herausforderungen durchgeführt werden.

Im Kontakt mit anderen Behörden und Einrichtungen träten jedoch mitunter auch Probleme auf. Einzelne Ämter folgen ihren eigenen Standards und Erfordernissen, die sich von denen freier Träger oder des Jugendamts unterscheiden; Reibungsverluste und

Opportunitätskosten sind quasi vorprogrammiert. Für gelingende Jugendhilfe sei eine bessere Zusammenarbeit und Vernetzung der Arbeit mit an die Jugendhilfe angrenzenden Institutionen und Einrichtungen, insbesondere dem Ausländeramt und dem Schulamt, anzustreben. Dies beinhaltet einen optimierten Informationsfluss sowohl konkret über Entwicklung und Entscheidungen bezüglich einzelner umA als auch Austausch über Konsequenzen veränderter Gesetzeslagen.

6.6.1. Wertedialog im Team

Professionalisierung ist ein wesentlicher Bestandteil von *good practices*. Verschiedene Fort- und Weiterbildungsangebote werden als hilfreich für die Arbeit mit den umA benannt. Derartige Angebote zielen häufig auf interkulturelle Kompetenzentwicklung ab, da diese als wesentlich für die Wertevermittlung und Wertebildung angesehen wird.

Ethik-Gremienarbeit Ethische Fragen stellen sich in der Jugendhilfe regelmäßig, auch wenn sie zunächst nicht als »Ethikfragen« erkannt werden. Doch brauche es Strukturen und Prozesse, in denen sie behandelbar werden. Man muss sie quasi »in der Organisation installieren«. Das *Godeshheim* hat hierzu beispielsweise ein *Ethikgremium* eingesetzt, welches regelmäßig »ethische Fallbesprechungen« vornimmt. Mit engagierten Kolleg*innen wurden zudem Leitsätze, eine Rahmenkonzeption und ein Leitbild entwickelt. Tatsächlich kam es auch schon vor, dass man sich von Mitarbeitenden trennte, deren Grundüberzeugungen mit dem Leitbild inkompatibel waren.

Professionalität im Team Als wichtiges Steuerungswerkzeug wird aus der alltäglichen Praxis der »regelmäßige Austausch im Team mit Fallpräsentationen« benannt. Hier können gemeinsam (interkulturelle) Herausforderungen auch hinsichtlich zugrundeliegender Wertedynamiken besprochen und Lösungsstrategien entwickelt werden. Selbstreflexion und vor allem Einschätzungen zur Kulturbedingtheit jugendlichen Verhaltens haben hier ihren Platz. »Kollegialer Austausch« und »Supervision« bzw. »Gespräche mit Kolleg*innen zwischen Tür und Angel« werden als häufigste und zugleich wichtigste Werkzeuge genannt; auch »Qualitätszirkel« werden gelegentlich eingerichtet.

Mit Bezug auf Werte gibt es neben Wertekonflikten mit Jugendlichen auch innerhalb der Teams durchaus Differenzen bezüglich der Gewichtung einzelner Werte. Dies zu erkennen, zu thematisieren und mitunter kontrovers zu diskutieren, ist auch ein Ausdruck von Professionalität, die *best practices* etabliert hat.

6.6.2. Werteverknüpfungen und spezifische Weiterbildungen

Das *Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen* bietet im MIGRAPolis – Haus der Vielfalt in der Bonner Innenstadt regelmäßige Fortbildungen an. Neben den erwähnten runden Tischen zum Thema »Wie wir Werte miteinander verknüpfen« existiert unter anderem ein Fortbildungsmodul »Die alte Heimat im Gepäck« zur Aus-

einandersetzung mit den Herkunftsländern der umA. Hier werden die Lebenswelten und auch Fluchtgründe der Jugendlichen aus verschiedenen Herkunftsländern (bis dato: Afghanistan, Eritrea und Syrien) thematisiert sowie die daraus resultierenden Herausforderungen für das Leben in Deutschland mit Expert*innen erörtert. Damit verbunden sind auch immer die jeweiligen länderspezifischen Werte und Normen, die die Jugendlichen mitbringen. Solche Fortbildungen schaffen Verständnis und sensibilisieren die Teilnehmenden für die Perspektiven der Jugendlichen, sodass gemeinsame Wertebildung in der alltäglichen Praxis gelingen kann.

Die Evangelische Jugendhilfe *Godesheim* führte zudem in den vergangenen Jahren eine eigene, berufsbegleitende Fort- und Weiterbildungsreihe durch, die mit der Zusatzqualifikation »umA-Coach« abschloss. Weitere Bonner Informations- und Bildungsangebote für Hauptamtliche in der Integrationsarbeit sind vom Jugendamt und freien Trägern in Vorbereitung, um gerade auch dem Wunsch einer besseren Vernetzung nachzukommen.

Auch Evaluierungen, also das systematische Untersuchen und Bewerten der eigenen Arbeit, sind fester Bestandteil in der Bonner Jugendhilfepraxis. Der Anspruch an die eigene Arbeit und die gelingende Integration der umA in die deutsche Gesellschaft stellen den Antrieb für die Evaluation der alltäglichen Praxis dar. Etliche Einrichtungen haben gute Erfahrungen damit gemacht, die Wirkungen und eigene Praxis auch durch professionelle externe Dienstleister überprüfen und auswerten zu lassen.

7. Zusammenfassung: Chancen & Grenzen der Wertevermittlung – und was unbeantwortet bleibt

Diejenigen, die Werte an die nächste Generation vermitteln, beispielsweise in der Jugendhilfe, brauchen eigene Werteklarheit, das Wissen um aktuelle Werte-Diskurse und auch Handwerkszeug (*best practice*) zur (Werte-)Bildung. Dazu versucht die vorliegende Studie beizutragen.

Gesellschaftliche Werte sind zeitlich überdauernd, jedoch nicht in Stein gemeißelt, sondern oft das Ergebnis von Aushandlungsprozessen. *Tempora mutantur, nos et mutamur in illis* (lateinisch für »Die Zeiten ändern sich, und wir ändern uns in ihnen«) wusste man schon in der Antike. Und auch in liberalen Migrationsgesellschaften (vgl. El-Mafaa-lani 2018) oder gar einer postmigrantischen Gesellschaft wie der deutschen (vgl. Foroutan 2015a) gestalten sich Wertekonflikte und Prozesse der Wertevermittlung entlang dreier fundamentaler Fragen (vgl. Schwartz 2012): (1) Wie soll man eigentlich mit der natürlichen und sozialen Umwelt umgehen (sie beherrschen oder sich harmonisch in sie einfügen)? (2) Wie bringt man die Menschen dazu, sich sozial zu verhalten und wie ist unsoziales Verhalten zu sanktionieren? (Wobei Hierarchien versus Gleichheitsanspruch auszuhandeln sind.) und (3) Wem ist im Zweifelsfall der Vorrang zu geben, der individuellen Freiheit oder den Gruppeninteressen? (Was in der internationalen Werteforschung als Autonomiebedürfnis versus Eingebundenheitsstreben diskutiert wird.)

7.1. Der Mensch wird am Du zum Ich

Wiederholt wurde in den Gesprächen zum Status Quo der Wertevermittlung in der Bonner Jugendhilfe der Religionsphilosoph Martin Buber zitiert, der in seiner Schrift »Du und Ich« (1923) den Themenkomplex von Beziehungsgestaltung, Vertrauensbildung, Authentizität, wertebasierter Persönlichkeitsentwicklung etc. in dem Satz verdichtete: »*Der Mensch wird am Du zum Ich*«. Denn im Kern geht es bei der Wertevermittlung um eine Haltung: Sie bildet die Grundlage jeglichen pädagogischen Handelns und ist daher von zentraler Bedeutung, insbesondere in der Arbeit mit Werten und ganz besonders in interkulturellen Handlungsfeldern wie der Jugendhilfe mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten.

Die Träger der Bonner Jugendhilfe orientieren sich, so kann man zum Teil auch in ihren Leitbildern nachlesen³³, an demokratischen, sozialen und freiheitlichen Grundwerten sowie an humanistischen, manchmal christlichen, Wertvorstellungen. Wichtige Elemente sind dabei vor allem auch eigenverantwortliches Handeln, selbständiges Leben, Persönlichkeitsentwicklung, Konfliktfähigkeit und friedlicher Umgang mit Konflikten,

³³ In den Leitbildern der Bonner Jugendhilfeeinrichtungen finden sich entsprechend implizite und explizite Wertvorstellungen und Grundprinzipien, die auch den MA-J einen Handlungsrahmen zur Wertevermittlung bieten. Insbesondere das deutsche Grundgesetz, die Bibel und die abendländische Philosophie/Ethik stellen wichtige Grundlagen für professionelles, wertegeleitetes Jugendhilfehandeln dar.

Achtung der Menschenrechte, Schaffung von Verantwortungsbewusstsein, Einüben von Toleranz und Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern.

Schlüssel für eine erfolgreiche Arbeit mit Jugendlichen – und das schließt unbegleitete minderjährige Geflüchtete ein – ist die Entwicklung einer persönlichen, belastbaren Beziehung. Sowohl die befragten MA-J als auch die Jugendlichen nannten eine Vielzahl von Beispielen gelingender Wertebildung auf verschiedenen Beziehungssachsen. Angefangen mit der behutsamen Begleitung des Ankommens der Jugendlichen, über die Unterstützung in der Orientierungsphase bis hin zur Verselbstständigung und dem Aushandeln diverser Konflikte: Es braucht dabei insbesondere Respekt und vertrauensvolles In-Kontakt-sein.

Eng verbunden damit und oft Grundlage für erfolgreiche Beziehungsarbeit ist die Vorbildfunktion der Akteur*innen der Jugendhilfe. Authentische Vorbilder bieten im Alltag eine unerlässliche Orientierung für die Jugendlichen. Echtes Vorleben von Werten ist besonders wirkmächtig; dies bedarf einer klaren Haltung und eigener Wertesicherheit.

Ein Großteil der Wertevermittlung findet in der Praxis im Gruppenalltag statt. Durch die Interaktionen mit den Menschen, mit denen die uMA in Kontakt sind, werden Werte aktiviert, angesprochen und verhandelt. Die Peers sind dabei mindestens genauso wichtig wie Vormund*innen und Mitarbeiter*innen der verschiedenen Einrichtungen.

Wertevermittlung zielt im Kern auch auf soziale Kompetenzentwicklung³⁴. Doch geht es nicht nur um den kompetenten Umgang mit anderen, sondern auch mit sich selbst (also die Entwicklung von Selbst-Kompetenzen, welche beispielsweise Identitätsarbeit und die Stärkung von Selbstvertrauen einschließen). Die soziale Kompetenz im Umgang mit anderen spiegelt sich dann auch in Respekt, Toleranz und wertschätzenden Umgang von Männern und Frauen gleichermaßen. Auch die Einhaltung expliziter und impliziter Regeln menschlichen Zusammenlebens hat etwas mit Wert-Schätzung zu tun.

Eine besondere Rolle bei der Wertebildung nehmen dabei Leitungskräfte im Jugendhilfesystem ein. Sie müssen eine Balance finden, das Erwartungsmanagement von Mitarbeiter*innen und Jugendlichen austarieren und die Werte sowie das Leitbild der Einrichtung vorleben beziehungsweise dessen Umsetzung sicherstellen. Mit den Worten eines Bonner Heimleiters: »*Da setze ich ja schon eine bestimmte Wertetabelle und die muss ich leben und die muss ich bis in den Keller der Einrichtung transportieren und als Person dahinterstehen*«.

³⁴ Der Berlin-Brandenburgische Bildungsserver setzt beispielsweise kurzerhand Wertevermittlung mit Sozialer Kompetenzentwicklung gleich. Auch dort wird betont, dass Werteklarheit sowie ein Wertedialog die Werkzeuge sind, um in Gruppen, Gemeinschaften und Gesellschaft einen gelingenden Umgang miteinander zu finden. »Soziale Kompetenz umfasst ein weites Feld von Einstellungen, Werten und Verhaltensweisen, [...] [es geht u. a. um] Umgang mit sich selbst: z. B. Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, Wertschätzung; im Umgang mit anderen: z. B. Achtung, Anerkennung, Empathie, Kritikfähigkeit, Toleranz; in Bezug auf Zusammenarbeit: z. B. Teamfähigkeit, Kooperation, Konfliktfähigkeit« (Bildungsserver Berlin-Brandenburg 2020).

7.2. Emische und etische Sichtweisen auf Wertevermittlung

Im Umgang mit und in der Betrachtung von Werten ist stets die Frage der Perspektive zu berücksichtigen. In der Ethnologie wird hierzu zwischen »emischen« und »etischen« Sichtweisen unterschieden – eine Differenzierung, die auch für die Werteforschung bedeutsam ist.

»Emisch« meint Innenperspektiven – beispielsweise die Sichtweise eines Insiders, also eines Mitglieds der betreffenden Kultur oder Gemeinschaft. Diese Standpunkte erheben nicht den Anspruch universaler Objektivität, sondern sind gerade durch die Perspektivität der Subjekte gekennzeichnet. So lässt sich beispielsweise empathisch ein emisches Verständnis entwickeln, warum ein aus dem Bamiyan-Tal in Afghanistan stammender junger Hazara infolge seiner Sozialisation den direkten Augenkontakt mit einer deutschen Erzieherin eher meidet.

Mit dem Begriff »etisch« (ohne h!) hingegen wird der Versuch beschrieben, eine möglichst objektive Außenperspektive einzunehmen. Wissenschaftler*innen bemühen sich beispielsweise um neutrale Standpunkte als außenstehende Beobachter*innen und nutzen objektive, transnationale Begrifflichkeiten (was unter anderem auch die häufige Verwendung von Anglizismen einschließen kann), um im Idealfall zu allgemeinverbindlichen, abstrakten Aussagen über eine Kultur bzw. Subkultur zu gelangen (wie beispielsweise in dem in Kapitel 2.1. diskutierten Modell der universalen Struktur menschlicher Werte).

Für evidenzbasierte Jugendhilfe bedeutet dies zum einen, dass für das Verständnis interkultureller Fragestellungen im Kontext der Wertevermittlung beide Perspektiven eingenommen werden müssen: die Sicht der Betroffenen (emisch) und zugleich auch vereinheitlichend, von außen, unter Verwendung etischer Kategorien. Die Kunst bei der Wertevermittlung ist dann das Oszillieren zwischen den Perspektiven und die Verknüpfung des (bei den Jugendlichen) Vorfindlichen mit den Rahmenbedingungen und Werten eines freiheitlich demokratisch organisierten Rechtsstaats³⁵.

7.3. Strukturelle und politische Rahmenbedingungen

»Das Klima wird rauer«. Zwar hat es seit 2015 deutliche Verbesserung in den Rahmenbedingungen für die Arbeit mit umA gegeben (insbesondere durch eine Erhöhung der Anzahl der Fachkräfte) und dem Migrationsbericht der Bundesregierung (2019) zufolge ist das Problem quantitativ kaum mehr signifikant – in den Jahren 2015 und 2016 gab es in Deutschland insgesamt 87.244 reguläre Inobhutnahmen und 58.194 Asylerstanträge unbegleiteter Minderjähriger; im Jahr 2019 ist dies landesweit auf nur noch 2.689

³⁵ Wobei dies, wie in Kapitel 1.1. dargestellt, unweigerlich in das Dilemma des Wertequadrats führt: Es liegt im Wesen der multiplen Sichtweisen auf Werte und Werteverknüpfung, dass »des einen Märtyrer des anderen Terrorist« ist und das Zugleich von emischen und etischen Sichtweisen nur manchmal harmonisch verknüpfbar ist, häufig aber in liberalen Migrationsgesellschaften zu mehr Konflikten führt.

Asylerstanträge und 3.761 reguläre Inobhutnahmen (sowie 4.886 vorläufige Inobhutnahmen) gesunken (vgl. BAMF 2019: 115).

Trotzdem haben die im Rahmen der Studie geführten Interviews deutlich gemacht, dass zum einen strukturelle Herausforderungen bestehen³⁶ und zum anderen noch an etlichen Stellen hinsichtlich der Kooperationen im Bonner Jugendhilfesystem qualitativ nachjustiert werden kann. Wer täglich mit den Jugendlichen zu tun hat, empfindet beispielsweise manches vom Jugendamt gesetzte Ziele als unerreichbar; weniger Aufträge für die Anfangszeit würden die Jugendlichen entlasten und mehr Raum für Begegnung und damit Wertevermittlung schaffen. Ein weiterer, wesentlicher Faktor für zukünftige Wertearbeit wäre nach Einschätzung der MA-J eine intensiviertere Vernetzung der Arbeit mit an die Jugendhilfe angrenzenden Institutionen und Einrichtungen (insbesondere dem Ausländeramt und den Schulbehörden). Frustrierend sei zudem, wenn mühevoll errungene Fortschritte durch politische Entscheidungen unterminiert werden (beispielsweise durch die im Januar 2016 erfolgte zweijährige Aussetzung der Familienzusammenführung bei subsidiärem Schutz).

7.4. Fazit und Ausblick

In maximaler Verdichtung lässt sich festhalten:

1. Wertevermittlung findet in der Bonner Jugendhilfe statt. Wobei zwischen Werten (im Sinne richtungsgebender Prinzipien im Leben, beispielsweise Verlässlichkeit) und Normen (beispielsweise Pünktlichkeit) zu unterscheiden ist und dem Begriff der »Vermittlung« eine Asymmetrie von Vermittler*innen und Empfänger*innen innewohnt, die kritisch gesehen wird. Alternative konzeptuelle Weiterentwicklungen, wie sie in dieser Studie unter den Begriffen »Werteverknüpfung« oder »Wertebildung« diskutiert wurden, sind hier zielführender.
2. Die Befunde der forsa Wertestudie (2018) ließen sich auch in der Bonner Wertestudie *cum grane salis* replizieren. Konsens besteht bei allen Befragten, dass Respekt fundamental wichtig ist. Doch auch andere, vor allem universalistische Werte (unter anderem: Achtung der Menschenrechte, Verantwortungsbewusstsein, Toleranz, Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern) sind in Bonn sehr geschätzt.
3. Für die Integration unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter ist spielentscheidend, sich zu vergegenwärtigen, dass umF/umA in erster Linie Kinder oder Jugendliche sind. Eine simplifizierend-populistische Annahme, alles, was bei ihnen als abwei-

³⁶ Hierzu zählen unter anderem der Fachkräftebedarf und Gesamtstrategien der Personalentwicklung in der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (2018: 3).

chend wahrgenommen wird, hätte primär mit ihrer fremdkulturellen Sozialisation zu tun, erweist sich bei genauerem Hinsehen als kontrafaktisch. Zwar unterscheiden sich Kulturen hinsichtlich ihrer Annahmen darüber, was »normal« und »wünschenswert« ist. Das gleiche gilt aber auch intra-kulturell oder innerhalb der gleichen Nationen und zwischen unterschiedlichen Milieus. Die Struktur menschlicher Werte erwies sich in der sozialpsychologischen Werteforschung mit über 170 Ländern als weitestgehend universal; Vorstellungen von »Respekt« oder »Sauberkeit« gibt es beispielsweise bei Christen wie Muslimen, Europäern, Afrikanern und Asiaten etc. Vermutete einfache Kausalitäten (*à la* »Er schaut mir als Frau nicht in die Augen, weil er aus Afghanistan stammt«) sind zumeist unterkomplex; zugleich darf man jedoch nicht vor lauter Kulturrelativismus so tun, als wären die Aushandlungsprozesse zwischen Zugewanderten und Residenzbevölkerung nicht sehr real. Und sie werden, so paradox das klingt, wahrscheinlich noch zunehmen, je weiter Integration voranschreitet.

4. Unbegleitete minderjährige Geflüchtete, die in Bonn ankommen, sind hinsichtlich ihrer Werte mitnichten eine »*tabula rasa*«. Die Kunst moderner Jugendhilfe in einer liberalen Migrationsgesellschaft besteht darin, ressourcenorientiert das Vorfindliche – beispielsweise das Konzept von Respekt nach kindlicher Sozialisation in Syrien – mit deutschen Vorstellungen von Rücksicht in Austausch zu bringen. Wenn dies wertschätzend gelingt, kann Wertebildung mehr Chance als Problem sein.

5. Wertevermittlung ist ein dialogischer Prozess, der in beide Richtungen wirkt. Nicht nur die Jugendlichen lernen und passen ihre Wertvorstellungen an die deutsche Gesellschaft an, auch die Akteur*innen der Jugendhilfe werden zumindest in einen Reflexionsprozess in Bezug auf ihre eigene Werteklarheit und damit auch ein Hinterfragen eigener Werte einbezogen. Die involvierten Aushandlungsprozesse betreffen nicht nur die jugendlichen Geflüchteten, auch die Aufnahmegesellschaft hat hier die Aufgabe, den eigenen Wertewandel zu hinterfragen und ein gemeinsames Wertesystem fortlaufend mit sich ändernden Realitäten abzugleichen (beispielsweise das Verhältnis von Sicherheit und Freiheit in Zeiten zunehmender Möglichkeiten der biometrischen Gesichtserkennung, Überwachung und Pandemieprävention mittels mobiler Apps etc.).

6. Es existieren eine Vielzahl erprobter Ansätze und Formate der Wertevermittlung/ Wertebildung/Werteverknüpfung. Zentral sind dabei Beziehung, Vertrauen, Vorbildlichkeit und Authentizität. Neben diesen »Klassikern« humanistischer Pädagogik existieren in Bonn etliche innovative Ansätze, gerade um über »kritische Werte« im Zusammenhang mit der freiheitlichen demokratischen Grundordnung oder Geschlechterverhältnissen in den Dialog zu kommen. Hierzu zählen unter anderem Workshops wie »Flirten für Flüchtlinge«, Anti-Aggressions-Trainings, umA-Coach Fortbildungen, Kommensalität und wertschätzende Arrangements während des Ramadans u.v.m. Doch Beziehungsarbeit und

das authentische Vorleben von Werten in alltäglichen Handlungen und Gruppen-Kontexten haben sich als die mit Abstand wirkungsvollsten »Instrumente« erwiesen.

7. Ein wesentlicher Erfolgsfaktor in der Jugendhilfe ist der fachliche Austausch und die kollegiale Beratung mit Kolleg*innen zu konkreten Fällen. Insbesondere in der Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten ist hierfür Diversität in Teams ein großer Gewinn, da sie Multiperspektivität und changierende Identifikationen ermöglicht. Daher wünschen sich MA-J unter anderem mehr männliche Mitarbeiter und auch mehr Mitarbeiter*innen mit Migrationshintergrund, so dass sich die Diversität der deutschen Gesellschaft auch innerhalb des Systems Jugendhilfe besser abbildet.

8. Die vorliegende Studie macht auch deutlich, was offen bleibt: Es konnten keine »Patentrezepte« gefunden werden; egal, ob man das Vorhaben Wertevermittlung, Wertebildung oder Werteverknüpfung nennt – die Thematik wird die Bonner Jugendhilfe und Migrationsforschung sicher noch weiter beschäftigen. Betrachtet man diese in größeren globalen Zusammenhängen, wie beispielsweise demographischer Wandel, Digitalisierung, reguläre Fachkräftemigration, die Zukunft der Arbeit etc., so ist die mittel- und langfristige Wirkung auf gegenwärtig *selbst*-verständliche Werte und ihre Vermittlung noch nicht absehbar. Auch die Rahmenbedingungen, die gegenwärtig im Lichte der Diskussion um eine Erneuerung des europäischen Asylsystems einer weiteren Revision unterzogen werden und bei Drucklegung der Studie ganz erheblich unter dem Einfluss der Covid-19 Pandemie standen (infolge derer eben auch wesentlich weniger unbegleitete minderjährige Geflüchtete überhaupt Deutschland erreichten), liegen jenseits der direkten Einflussmöglichkeiten der Bonner Jugendhilfe. Doch sind gegenwärtig nach UNHCR Schätzungen weltweit ca. 80 Millionen Menschen auf der Flucht (davon 30-34 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren) und es ist absehbar, dass etliche auf dem Weg sind, alsbald in den Wertedialog auf deutschem Boden einzutreten.

Anhang

Abb. 11 Involvierte Jugendhilfeeinrichtungen in Bonn

<i>Institution</i>	<i>Typ</i>	<i>Interviewtyp</i>	<i>Anzahl</i>
Bundesstadt Bonn Amt für Kinder, Jugend und Familie ³⁷	Jugendamt	Einzel	5
Bundesstadt Bonn Amt für Kinder, Jugend und Familie	Leitungskraft	Einzel	1
Heimstatt e.V. Bonn ³⁸	Leitungskraft	Einzel	1
Maria im Walde ³⁹	Leitungskraft	Einzel	1
Maria im Walde	Sozialpädagogische Fachkraft	Einzel	9
Ev. Jugendhilfe Godesheim ⁴⁰	Leitungskraft	Einzel	1
Ev. Jugendhilfe Godesheim	Sozialpädagogische Fachkraft		5
Heimstatt e.V. Bonn	Sozialpädagogische Fachkraft	Einzel	1
Rückenwind e.V. ⁴¹	Leitungskraft	Einzel	1
Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM) e.V. ⁴²	Leitungskraft	Einzel	1
Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM) e.V.	Sozialpädagogische Fachkraft	Einzel	6
Ausbildungstatt Abschiebung (AsA) e.V. ⁴³	Akteur in der Integrationsarbeit	Einzel	1
Sprungbrett e.V. ⁴⁴	Leitungskraft	Einzel	1
Motiviva e.V. ⁴⁵	Leitungskraft	Einzel	1
Kommunales Integrationszentrum Bonn ⁴⁶	Akteur in der Integrationsarbeit	Einzel	1
Stadtgrenzenlos ⁴⁷	Sozialpädagogische Fachkraft	Einzel	1
Heimstatt e.V. Bonn	Sozialpädagogische Fachkraft	Einzel	2
Sprungbrett e.V.	Sozialpädagogische Fachkraft	Einzel	1
Ev. Kinder- und Jugendheim Probsthof GmbH ⁴⁸	Sozialpädagogische Fachkraft	Einzel	3
Bundesstadt Bonn Amt für Kinder, Jugend und Familie	Vormund	Einzel	2
Plan B - Hilfen zur Erziehung e.V. ⁴⁹	Sozialpädagogische Fachkraft	Einzel	2
Heimstatt e.V. Jugendwohnen St. Sebastian	Sozialpädagogische Fachkraft	Einzel	1
Stadt Bonn/FD-Amtsvormundschaft	Sozialpädagogische Fachkraft	Einzel	2
Maria im Walde – Jugendwohngruppe Gudenauer Weg (Flucht und Migration)	Unbegleitete minderjähriger Geflüchteter	Gruppe	7
Rückenwind e.V.	Unbegleitete minderjähriger Geflüchteter	Einzel	1
Ev. Kinder- und Jugendheim Probsthof GmbH	Unbegleitete minderjähriger Geflüchteter	Einzel	1
Bundesstadt Bonn Amt für Kinder, Jugend und Familie	Unbegleitete minderjähriger Geflüchteter	Einzel	1
Ev. Jugendhilfe Godesheim	Unbegleitete minderjähriger Geflüchteter	Einzel	1

37 https://www.bonn.de/vv/oe/_/Dez_V/51/Amt-fuer-Kinder-Jugend-und-Familie.php

38 <https://www.heimstatt-bonn.de>

39 <https://www.maria-im-walde.de>

40 <https://godesheim.de>

41 <https://www.rueckenwind-bonn.de>

42 <https://www.migrapolis.de>

43 <https://www.asa-bonn.org>

44 <https://www.sprungbrett-bonn.de>

45 <http://www.motiviva.de>

46 <https://www.bonn.de/vv/produkte/kommunales-integrationszentrum.php>

47 <https://www.stadtgrenzenlos.de>

48 <https://der-probsthof.de>

49 <https://planb-ev.com>

Literatur und Links zum Weiterlesen

- Andresen, Sabine (2013): Konstruktionen von Kindheit in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. In: Hunner-Kreisel, Christine/Stephan, Maja (Hg.): *Neue Räume, neue Zeiten. Kindheit und Familie im Kontext von (Trans-)Migration und sozialem Wandel*. Wiesbaden: Springer VS. S. 21-32.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (2018): *Dem wachsenden Fachkräftebedarf richtig begegnen! Entwicklung einer Gesamtstrategie zur Personalentwicklung mit verantwortungsvollem Weitblick*. Positionspapier des Vorstandes. Berlin: AGJ.
- Arbeitskreis der Bildungsstätten und Akademien in NRW e.V. (2017): *Bericht über das Projekt: »Demokratische Grundwerte als Basis des gesellschaftlichen Zusammenhalts von Menschen mit und ohne Migrationsbezüge. Handlungskonzepte der Weiterbildung in NRW zur Verbindung von Sprachförderung, Politischer und Interkultureller Bildung«*, unter: https://www.lag-kefb-nrw.de/export/sites/lagkefbnrw/.galleries/downloads/projekte/sprache-und-werte/2017-05-23_projektbericht.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Aristoteles (2001): *Die Nikomachische Ethik*. Übersetzt von Olog Gigon, neu herausgegeben von Rainer Nickel. Düsseldorf/Zürich: Artemis & Winkler.
- Auer, Valentine (2018): *Wertebildung statt Wertevermittlung*, unter: <https://www.tutzingen-diskurs.de/wertebildung-statt-wertevermittlung> (zuletzt aufgerufen am 08.02.2020).
- Ausbildung statt Abschiebung e.V. (2018): *Jahresbericht 2018*, unter: https://asa-bonn.org/wp-content/uploads/2019/06/19_001_Jahresbericht_web.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Bahr-Hedemann, Lorenz (2016): *Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund*. In: *Jugendhilfereport 01*, unter: https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/publikationen/dokumente_97/JHR_01_2016.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Bandura, Albert (1976): *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): *Erstorientierung und Deutsch lernen für Asylbewerber in Bayern*, unter: https://www.innenministerium-bayern.de/assets/stmi/mui/asylsozialpolitik/3.2.2.6_ersto_kurskonzept.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2018): *Kommunizieren und Handeln II – Lernszenarien zur politischen Bildung, Wertebildung und beruflichen Integration*, unter: https://www.isb.bayern.de/download/21612/isb_kommunizieren_und_handeln_ii_interaktiv.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Bayraktar, Gülcin/Tavir e.V.: (2017): *Frauen in Deutschland – Informationen für zugewanderte Frauen und Männer*, unter: <https://sa0a8c7728c98be62.jimcontent.com/download/version/1522859805/module/13541750427/name/Frauen%20in%20Deutschland%20-%20Trailer.pdf> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Berry, John W. (2006): Acculturative Stress. In: Wong, Paul T.P./Wong, Lilian C.J. (Hg.): *Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping. International and Cultural Psychology*. Boston: Springer. S. 287-298.
- Bertelsmannstiftung (2016): *»Wertebildung in der Einwanderungsgesellschaft«*. *Dokumentation der gemeinsamen Tagung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge und der Bertelsmann Stiftung*, unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Wertebildung/Tagungsdokumentation_Wertebildung-in-der-Einwanderungsgesellschaft_final.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Betram, Hans (2017): *Offene Gesellschaft, Teilhabe und die Zukunft für Kinder. Eine Analyse für das deutsche Komitee für Unicef*, unter: <https://www.unicef.de/blob/144404/06922a56ef3f287865b5703109971635/analyse-offene-gesellschaft-prof-bertram-data.pdf> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).

- Bildungsserver Berlin-Brandenburg (o.J.): *Entwicklung sozialer Kompetenz*, unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/einstieg-lehramt-wertevermittlung> (zuletzt aufgerufen am 08.02.2020).
- Bilsky, Wolfgang/Janik, Michael/Schwartz, Shalom H. (2011): The Structural Organization of Human Values-Evidence from Three Rounds of the European Social Survey (ESS). In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 42 (5). S. 759-776.
- Boehnke, Klaus/Hanke, Katja (2018): Werte und ihre Bedeutung im Coaching. In: Greif, Siegfried/Möller, Heidi/Scholl, Wolfgang (Hg.): *Handbuch. Schlüsselkonzepte im Coaching*. Berlin: Springer. S. 657-665.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hg.) (2002): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Böhm, Winfried (1994): *Wörterbuch der Pädagogik*. 14. Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM) e.V. (Hg.) (2020): *Wie wir Werte miteinander verknüpfen*. Bonn: BIM
- Borbonus, René (2011): *Respekt! Wie Sie Ansehen bei Freund und Feind gewinnen*. 12. Auflage. Berlin: Econ.
- Brandenburgisches Institut für Gesellschaft und Sicherheit gGmbH (o.J.): *Integration auf Augenhöhe – Wertediskurs von Geflüchteten für Geflüchtete*, unter: <https://www.bigs-potsdam.org/forschung/abgeschlossene-projekte/integration-auf-augenhoehe/> (zuletzt aufgerufen am: 20.06.2021).
- Braukämper, Ulrich (2005): Kulturkreis. In: Hirschberg, Walter (Hg.): *Wörterbuch der Völkerkunde*. Berlin: Reimer. S. 223-224.
- Brinks, Sabrina/Dittman, Eva/Müller, Heinz (Hg.) (2016): *Handbuch unbegleitete minderjährige Flüchtlinge*. Frankfurt: IGFH.
- Broder, Henryk (2007): *Toleranz hilft nur den Rücksichtslosen. Artikel vom 25.06.2007*, unter <https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/henryk-m-broder-toleranz-hilft-nur-den-ruecksichtslosen-a-490497.html> (zuletzt aufgerufen am 20.06.2021).
- Buber, Martin (1999) [1923]: *Ich und Du*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (o.J.): *Start des Modellprojekts »Erstororientierung und Wertevermittlung für Asylbewerber«*, unter: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/20160930-046-pm-erstororientierung.html> (zuletzt aufgerufen am: 22.07.2019).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge/Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (Hg.) (2019): *Migrationsbericht der Bundesregierung 2019*, unter: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2019.html?nn=403964> (zuletzt aufgerufen am: 20.06.2021).
- Bundesamt für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2017): *Perspektiven für Flüchtlinge schaffen. Fluchtursachen mindern, Aufnahmeeregionen stabilisieren, Flüchtlinge unterstützen*, unter: https://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/reihen/infobroschueren_flyer/infobroschueren/Materialie272_flucht.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Bundesfachverband unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (2018): *Kritik an der Bezeichnung »unbegleitete minderjährige Ausländer_in«*, unter: https://b-umf.de/src/wp-content/uploads/2018/01/Kritik_Begriff_umA-1.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (1990): *Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder und Jugendhilfe*, unter: https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_42a.html (zuletzt aufgerufen am 08.02.2020).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2008): *Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG)*, unter: https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/_58.html (zuletzt aufgerufen am 08.02.2020).

- Bundesministerium des Inneren (2015): *Gemeinsame Werte als Grundlage des Zusammenlebens. Standpunkte der Deutschen Islam Konferenz*, unter: https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/01_Themen/02_Kinder_mit_Fluchterfahrung/dik_gemeinsame-werte-als-grundlage-des-zusammenlebens.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*, unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): *16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter*, unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (zuletzt aufgerufen am 04.07.2021).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (o.J.): *Demokratie erleben*, unter: <https://www.demokratie-leben.de> (zuletzt aufgerufen am: 22.07.2019).
- Bundesstadt Bonn – Statistikstelle (2021): *Bevölkerung in der Bundesstadt Bonn*. Stichtag 31.12.2020, unter: <https://www2.bonn.de/statistik/dl/ews/Bevoelkerungsstatistik2020.pdf> (zuletzt aufgerufen am 26.06.2021).
- Bundesstadt Bonn (o.J.): *Flüchtlingskinder. Ortsfremde Minderjährige*, unter: <https://www.bonn.de/themen-entdecken/familie-partnerschaft/fluechtlingskinder-ortsfremde-minderjaehrige.php> (zuletzt aufgerufen am: 20.06.2021).
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Abt. Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und Grundsatzfragen (2002): *Bildung schafft Zukunft. Bildungsauftrag Werteerziehung. Selbständig denken, verantwortlich handeln*, unter: [https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_Broschuere_Bildung_Werte.pdf/\\$file/BDA_Broschuere_Bildung_Werte.pdf](https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_Broschuere_Bildung_Werte.pdf/$file/BDA_Broschuere_Bildung_Werte.pdf) (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Chambers, Robert (1997): *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. London: Intermediate Technology Publications.
- Christ, Simone/Meininghaus, Esther/Röing, Tim (2017): *All Day Waiting. Konflikte in Unterkünften für Geflüchtete in NRW*, unter: https://www.bicc.de/uploads/tx_bicctools/BICC_WP_3_2017_web_01.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Ciammariconi, Jacopo (2017): *Deutschland als »Postmigrantische« Gesellschaft*. Artikel vom 30.12.2017, unter: <https://tribes.hypotheses.org/308> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Cieciuch, Jan/Döring, Anna K./Harasimczuk, Justyna (2013): *Measuring Schwartz's Values in Childhood. Multidimensional Scaling Across Instruments and Cultures*. In: *European Journal of Developmental Psychology* 10 (5). S. 625-633.
- De Maizière, Thomas (2017): *»Wir sind nicht Burka«. Innenminister will deutsche Leitkultur. 10 Thesen zur deutschen Leitkultur*. Artikel vom 30.04.2017, unter: <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2017-04/thomas-demaiziere-innenminister-leitkultur> (zuletzt aufgerufen am 08.02.2020).
- Deutsches Rotes Kreuz e.V./Projektteam Wertebildung in Familien (Hg.) (2013): *Werte und Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis*, unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/114088/3f1510ae813dbff3b1fb4d474095c125/werte-und-wertebildung-in-familien-bildungsinstitutionen-kooperationen-beitraege-aus-theorie-und-praxis-buch-data.pdf> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Devereux, Georges (1992) [1967]: *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Diekmann, Andreas/Preisendorfer, Peter (2001): *Umweltsoziologie. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dilthey, Wilhelm (1900): *Die Entstehung der Hermeneutik*. Tübingen: J. C. B. Mohr.

- Drahmann, Martin/Cramer, Colin/Merk, Samuel (2018): *Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Kurzbericht zentraler Ergebnisse einer Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder und von Lehrerinnen und Lehrern allgemeinbildender Schulen*, unter: http://www.colin-cramer.de/downloads/Kurzbericht_WWL_DE.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Drucksache des Deutschen Bundestages 19/4517 (2018): *Bericht über die Situation unbegleiteter ausländischer Minderjähriger in Deutschland*, unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/130272/e9956dd8980b11dc5bedf0e81d2112c4/uma-bericht-data.pdf> (zuletzt aufgerufen am: 20.06.2021).
- Druger, Stefania/Peteranderl, Sonja (2019): *Künstliche Intelligenz muss entzaubert werden*. Artikel vom 05.03.2019, unter: <http://www.spiegel.de/netzwelt/gadgets/kuenstliche-intelligenz-und-kinder-mit-forscherin-stefania-druga-im-interview-a-1251721.html> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Duden online (2019): *Vorbild, das*, unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Vorbild> (zuletzt aufgerufen am 08.02.2020).
- Eisenmann, Peter (2012): *Werte und Normen in der Sozialen Arbeit. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer.
- El-Mafaalani, Aladin (2018): *Das Integrationsparadox*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Elsberg, Marc (2014): *Macht und Wert*, unter: https://marcelsberg.com/media/bonusmaterial_macht_werte.pdf (zuletzt aufgerufen am: 22.07.2019).
- Eßer, Florian (2014): 'Das Glück das nie wiederkehrt'. Well-being in historisch-systematischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (4), S. 505-519.
- Esser, Hartmut (2008): Assimilation, ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation? Neuere Theorien der Eingliederung von Migranten und das Modell der intergenerationalen Integration. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (Sonderheft), S. 81-107.
- Ethika (2017): *Toleranz. Wörterbuch des Bundesverbands Ethik e.V.*, unter: <https://ethik-unterrachten.de/lexikon/toleranz/> (zuletzt aufgerufen am: 26.06.2021).
- European Values Study/Fontys Hogeschool (o.J.): *Atlas of European Values*, unter: <http://www.atlaso-furopeanvalues.eu/new/home.php?lang=de> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Evanoff, Richard J. (2004): Universalist, Relativist, and Constructivist Approaches to Intercultural Ethics. In: *International Journal of Intercultural Relations* 28 (5), S. 439-458.
- Evanoff, Richard J. (2006): Intercultural Ethics. A Constructivist Approach. In: *Journal of Intercultural Communication* 9, S. 89-102.
- Fachstelle Interkulturelle Kompetenzentwicklung und Antirassismus (o.J.): *Willkommens- und Anerkennungskultur. Konkretisierung eines Begriffs*, unter: <https://web.archive.org/web/20150925101046/http://www.vielfalt-gestalten.de/service/dossiers/inklusiv-offen-gerecht/grundlagen-und-ziele/37-service/dossiers/mehrwert-vielfalt/einfuehrung-und-grundlagen/109-willkommens-und-erkennungskultur-konkretisierung-eines-begriffs.html> (zuletzt aufgerufen am 08.02.2020).
- Faller, Dorothea/Faller, Kurt (2020): *Kommunales Konfliktmanagement fördern. Teilhabe und Integration konstruktiv gestalten. Ein Handbuch für die Praxis*. Herausgegeben vom Land Nordrhein-Westfalen, vertreten durch die Bezirksregierung Arnsberg Dezernat 37 – Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI).
- Fendrich, Sandra/Pothmann, Jens/Tabel, Agathe (2018): *Monitor Hilfen zur Erziehung 2018*. Herausgegeben von der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik (AKJStat). Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund an der Fakultät 12 der Technischen Universität Dortmund.
- Feuerbach, Leonie (2017): *Flirten für Flüchtlinge*. Artikel vom 13.07.2017, unter: <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/ein-flirtkurs-fuer-fluechtlinge-15097150.html> (zuletzt aufgerufen am 26.06.2021).

- Foroutan, Naika (2015a): *Die postmigrantische Gesellschaft*, unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz dossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Foroutan, Naika (2015b): Die Einheit der Verschiedenen. Integration in der postmigrantischen Gesellschaft. In: *focus Migration* 28, unter: https://neuedeutsche.org/fileadmin/user_upload/Kurzdossier_Integration_in_postmigrantischer_Gesellschaft_2015_1_.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2018): *Wertorientierung und Werterziehung: Ergebnisse einer Befragung von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Eltern schulpflichtiger Kinder*, unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2018-11-09_forsa-Bericht_Umfrage_Werterziehung.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Freire, Paulo (1990): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Rowohlt.
- Gaschke, Susanne (2016): *Lächeln bedeutet in Deutschland nicht gleich Flirten*. Artikel vom 11.01.2016, unter: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article150851488/Laecheln-bedeutet-in-Deutschland-nicht-gleich-flirten.html> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Genz-Rückert, Manja (2009): *Die Bedeutung von Beziehungsarbeit in der Heimerziehung unter Berücksichtigung von Möglichkeiten und Grenzen*. Diplomarbeit an der Hochschule Neubrandenburg, unter https://digibib.hs-nb.de/file/dbhsnb_derivate_0000000473/Diplomarbeit-Genz-Rueckert-2009.pdf (zuletzt aufgerufen am 20.06.2021).
- Gingrich, Andre/Steger, Brigitte (2011): Kulturkreis. In: Kreff, Fernand/Knoll, Eva-Maria/Gingrich, Andre (Hg.): *Lexikon zur Globalisierung. Anthropologische und sozialwissenschaftliche Zugänge zur Praxis*. Bielefeld: transcript. S. 217-220.
- Godesheim (2017): *Leitbild. Rahmenkonzeption. Leitsätze*, unter: https://godesheim.de/wp-content/uploads/2017/11/Leitbild_EJG.pdf (zuletzt aufgerufen am: 27.02.2020).
- Goodenough, Ward H. (1964): Cultural Anthropology and Linguistics. In: Hymes, Dell H. (Hg.): *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row. S. 36-40.
- Götz, Irene/Schlüter, Nadja (2016): *Kulturkontakt kann auch wehtun*. Artikel vom 29.05.2016, unter: <https://www.jetzt.de/der-naechste-schritt/debatte-um-fluechtlinge-und-wertvorstellungen> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Graf, Klaus (2014): *Ethik der Kinder- und Jugendhilfe. Grundlagen und Konkretionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grein, Marion (2017): *Werte und Wertevermittlung im DaZ-Unterricht*, unter: https://www.hueber.de/media/36/Wertevermittlung_im_DaZ-Unterricht.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Ha, Kien Nghi/Schmitz, Markus (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hg.): *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*. Bielefeld: transcript. S. 225-266.
- Helmken, Klaus/Mienert, Malte (2002): *Der Vergleich individueller Werte Jugendlicher mit Werten anderer Altersgruppen. Konsequenzen für schulischen Werteunterricht*, unter: <http://www.mamie.de/pdf/HelmkenMienertVortragWerte.pdf> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Hessisches Kultusministerium (2019): *Grundrechtsklarheit, Wertevermittlung, Demokratieerziehung. Eine Handreichung für hessische Lehrkräfte*, unter: https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm-grundrechtsklarheit_internet_komplett2.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Hill, Marc/Yildiz, Erol (Hg.) (2018): *Postmigrantische Visionen*. Bielefeld: Transcript.
- Hiller, Gundula (2016): *Eine Frage der Perspektive. Critical Incidents aus Studentenwerken und Hochschulverwaltung. 30 Fallbeispiele aus der Praxis mit 93 interkulturellen Einschätzungen von Studierenden und Mitarbeitenden. Für Alltag und Trainings*, unter: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/dsw-fallbeispiele-digital-druckboegen_0.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).

- Hills, Michael D. (2002): Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory. In: *Online Readings in Psychology and Culture* 4 (4), unter: <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&=&context=orpc&=&sei-redir=1&referer=https%253A%252F%252Fwww.bing.com%252Fsearch%253Fq%253DVariations%252Bin%252Bvalue%252Borientations%2526FORM%253DEDGENA%2526refig%253D01f86526810e43f794c309a0fca0200-e#search=%22Variations%20value%20orientations%22> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Hinz, Andreas/Brähler, Elmar/Schmidt, Peter/Albani, Cornelia (2005): Investigating the Circumplex Structure of the Portrait Values Questionnaire (PVQ). In: *Journal of Individual Differences* 26 (4). S. 185-193.
- Hofstede, Geert (2001): *Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. 2. Auflage. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Huber, Anna/Lechner, Claudia (2017): Die Situation unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter in Deutschland. Artikel vom 24.02.2017, unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/243276/unbegleitete-minderjaehrige-gefuechtete> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Hurrelmann, Klaus (2006): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 9. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hutflötz, Karin (2018): Wertebildung statt Wertevermittlung. Wie kulturelle Integration gelingen kann. In: *Politik & Kultur. Zeitung des Deutschen Kulturrates* 4. S. 5, unter: <https://www.kultur-rat.de/wp-content/uploads/2018/06/puk04-18.pdf> (zuletzt aufgerufen am 20.06.2021).
- Inglehart, Ronald (1998): *Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften*. Frankfurt a. Main: Campus Verlag.
- Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gGmbH (Servicestelle Junge Geflüchtete – Förderung von Integration und Teilhabe) (2019): *Entwicklung der jugendhilferechtlichen Zuständigkeiten für umA im bundesweiten und rheinlandpfälzischen Vergleich. Auswertung der werktäglichen Meldungen der Jugendämter an das Bundesverwaltungsamt*, unter: https://b-umf.de/src/wp-content/uploads/2019/02/2019_01_03_uma-meldung.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- IPSOS-Institut (2014): *GEOLINO-UNICEF-Kinderwertemonitor 2014*, unter: <https://www.unicef.de/blob/56990/a121cfd7c7acbd2f4b97cbcdf0cc716/geolino-unicef-kinderwertemonitor-2014-data.pdf> (zuletzt aufgerufen am: 20.06.2021).
- Joeks, Wolfgang (2014): *Studienkommentar StGB*. 11. Auflage. München: C. H. Beck.
- Johanniter-Unfall-Hilfe e.V. (2017): *Evaluation des Modellprojektes »Erstorientierung und Wertevermittlung für Asylbewerberinnen und Asylbewerber.« Abschlussbericht 20.06.2017*, unter: https://www.johanniter.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/JUH/Fluechtlinge/20170620_Johanniter_Erstorientierung_Abschlussbericht_Final.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Kahneman, Daniel (2011): *Schnelles Denken, langsames Denken*. München: Siedler.
- Kisling, Tobias (2018): *In Lehrplänen ist zu wenig Platz für Wertevermittlung*. Artikel vom 09.11.2018, unter: <https://www.morgenpost.de/politik/article215754577/In-Lehrplaenen-ist-zu-wenig-Platz-fuer-Wertevermittlung.html> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Kolja, Koch/Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeit in Nordrhein-Westfalen (2017): *kontext.flucht. Perspektiven für eine rassismuskritische Jugendarbeit mit jungen geflüchteten Menschen*, unter: https://www.ida-nrw.de/fileadmin/user_upload/brosch_flyer/IDA-NRW_Reader_kontext.flucht.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Korn, Alexandra/Heyden, Caroline von der (2020): *Wertediskurs anstatt Vermittlung – Ein Ansatz zur Stärkung von Geflüchteten als Beitrag zur Radikalisierungsprävention*. Potsdam: Brandenburgisches Institut für Gesellschaft und Sicherheit gGmbH, unter: https://www.bigspotsdam.org/app/uploads/2020/07/Standpunkt_10_Augenho%CC%88he.pdf (zuletzt aufgerufen am: 20.06.2021).
- Kühnen, Ulrich (2015): *Tierisch kultiviert. Menschliches Verhalten zwischen Kultur und Evolution*. Berlin/Heidelberg: Springer.

- Kumbier, Dagmar/Schulz von Thun, Friedmann (Hg.) (2008): *Interkulturelle Kommunikation. Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbek: Rowohlt.
- Landratsamt Böblingen – Amt für Migration und Flüchtlinge (2018): *Wertevermittlung für Flüchtlinge. Handreichung zur Anleitung und Umsetzung von Schulungseinheiten – Erfahrungen, Erkenntnisse und Methoden*, unter: https://www.lrabbb.de/site/LRA-BB-Desktop/get/prams_E1425770168/15047081/Handreichung_Wertevermittlung_180412.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Lange, Nadine (2012): *Nicht auffallen, hart arbeiten*. Artikel vom 24.09.2012, unter <https://www.tagesspiegel.de/kultur/nicht-auffallen-hart-arbeiten/7170298.html> (zuletzt aufgerufen am 20.06.2021).
- Lee, Julie A./Sneddon, Joanne N./Daly, Timothy M./Schwartz, Shalom H./Soutar, Geoffrey N./Louvriere, Jordan J. (2019): Testing and Extending Schwartz Refined Value Theory Using a Best-Worst Scaling Approach. In: *Assessment* 26 (2). S. 166-180.
- Levine, Robert (2004): *Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen*. Übersetzt von Christa Broermann und Karin Schuler. 2. Auflage. München: Piper.
- Liebau, Eckart (1999): *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Loch, Alexander (2003): Psychotrauma als Querschnittsaufgabe. In: *Contacts* 2. S. 8-10.
- Loch, Alexander (2017): *Interkulturelle Konflikte & Deeskalationsstrategien in der Sozialarbeit mit Geflüchteten*. Ulm: Welten Verbinden.
- Lüddemann, Stefan (2019): *Kultur. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas (1998): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- LWL-Landesjugendamt Westfalen/LVR-Landesjugendamt Rheinland (o.J.): *Landesprogramm. Wertevermittlung, Demokratiebildung und Prävention sexualisierter Gewalt in der und durch die Jugendhilfe*, unter: https://www.lvr.de/de/nav_main/jugend_2/jugendfrderung/beratung_bei_fachthemen/wertevermittlung_und_praevention_sexualisierter_gewalt/wertevermittlung_praevention.jsp (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Macke, Peter (2008): *Der Auftrag des Staates zur Wertevermittlung*. Baden-Baden: Nomos.
- Makarova, Elena/Herzog, Walter/Trummer, Katharina/Frommelt, Manuela (2018): Werte in der Familie. Wertevermittlung durch Erziehungsziele und Werthaltungen der Eltern. In: Döring, Anna/Cieciuc, Jan (Hg.): *Werteentwicklung im Kindes- und Jugendalter*. Warschau: Libri. S. 55-76.
- Markus, Hazel Rose/Kitayama, Shinobu (1991): Culture and the Self. Implications for Cognition, Emotion and Motivation. In: *Psychological Review* 98. S. 224-253.
- Märtin, René/Tegeler, Julia (2017): *Leitlinien für die Wertebildung von Kindern und Jugendlichen*, unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/LW_Leitlinien-Wertebildung.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, Paul (Hg.) (2016): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Miehle-Fregin, Werner/Reif, Volker (2015): *KVJS Berichterstattung. Kinder- und Jugendarbeit/Jugendsozialarbeit auf kommunaler Ebene in Baden-Württemberg. Zusammenfassung der Berichterstattung 2015*, unter: https://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/jugend/Kurzfassung_JA_JSA_2015.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen/LWL – Landesjugendamt Westfalen/LVR – Landesjugendamt Rheinland (2017): *Handreichung zum Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Nordrhein-Westfalen 2017*, unter: https://www.mkffi.nrw/sites/default/files/asset/document/handreichung_2017.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Mohler, Peter Ph./Wohn, Kathrin (2005): *Persönliche Wertorientierungen im European Social Survey*. (ZUMA-Arbeitsbericht, 2005/01). Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.

- Münch, Paul (Hg.) (1984): *Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit. Texte und Dokumente zur Entstehung der »bürgerlichen Tugenden«*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Noivoa, Manuel (1998): Das Wertequadrat als interkulturelles Instrumentarium. In: Loch, Alexander (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit. Annual Conference 1998*. Bad Honnef: Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung. S. 1-16.
- Piirto, Jane (2005): I Live in My Own Bubble. The Values of Talented Adolescents. In: *The Journal of Secondary Gifted Education* 16 (2-3). S. 106-118.
- Pollack, Detlef (2016): Modernisierungstheorie – revised: Entwurf einer Theorie moderner Gesellschaften. In: *Zeitschrift für Soziologie* 45 (4). S. 219-240.
- Reiche, Steffen (2016): *Für Flüchtlinge darf es keinen kulturellen Rabatt geben*. Artikel vom 01.04.2016, unter: <https://www.tagesspiegel.de/politik/integration-und-werte-fuer-fluechtlinge-darf-es-keinen-kulturellen-rabatt-geben/13387424.html> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Rohr, Elisabeth/Schnabel, Beate (2000): Persönlichkeitsentwicklung. In: WOG e.V./Institut für soziale Arbeit e.V. (Hg.): *Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen*. Münster: Votum Verlag. S. 351-358.
- Rokeach, Milton (1973): *The Nature of Human Values*. New York: The Free Press.
- Rucht, Dieter (2019): Jugend auf der Straße. Fridays for Future und die Generationenfrage. In: *WZB Mitteilungen* 165. S. 6-9.
- Rudnev, Maksim/Magun, Vladimir/Schwartz, Shalom H. (2018): Relations Among Higher Order Values Around the World. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 49 (8). S. 1165-1182.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.) (2019): *Andere Länder, andere Sitten? Welche kulturellen Unterschiede Flüchtlinge wahrnehmen und wie sie damit umgehen*, unter: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2019/09/SVR-FB_Kulturelle_Unterschiede.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Salber, Wilhelm (1969): *Wirkungseinheiten*. Wuppertal: Henn.
- Sarrazin, Thilo (2010): *Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*. München: DVA.
- Scheibelhofer Paul (2018): *Der fremd-gemachte Mann. Zur Konstruktion von Männlichkeiten im Migrationskontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiefer, David (2017): *Was wirklich wichtig ist. Einblicke in die Lebenssituation von Flüchtlingen*. Berlin: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/SVR_Was_Fluechtlingen_wirklich_wichtig_ist.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Schlösser, Hans-Jürgen (2007): *Wirtschaftspolitik und gesellschaftliche Grundwerte*, unter: <https://www.bpb.de/izpb/8449/wirtschaftspolitik-und-gesellschaftliche-grundwerte?p=all> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Schmidt, Peter/Bamberg, Sebastian/Davidov, Eldad/Herrmann, Johannes/Schwartz, Shalom H. (2007): Die Messung von Werten mit dem Portraits Value Questionnaire. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 38 (4). S. 261-275.
- Schöll, Tanja (2019): *Wertevertretung im postmigrantischen Deutschland. Wie die Jugendarbeit Werte an Flüchtlinge vermittelt*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Ludwigsburg: Hochschule für Öffentliche Verwaltung und Finanzen.
- Schreiner, Karin (2013): *Würde – Respekt – Ehre. Werte als Schlüssel zum Verständnis anderer Kulturen*. Bern: Huber.
- Schroll-Machl, Sylvia (2015): *Beruflich in Babylon. Das interkulturelle Einmaleins weltweit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schulze, Reiner (Hg.) (2004): *Rechtssymbolik und Wertevermittlung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Schulz von Thun, Friedemann (2014): *Miteinander reden 4*. Hamburg:rororo.

- Schwartz, Shalom H. (1992): Universals in the Content and Structure of Values. Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 countries. In: *Advances in Experimental Social Psychology* 25 (1). S. 1-65.
- Schwartz, Shalom H. (2005): Basic Individual Values. Sources and Consequences. In: Brosch, Tobias/Sander, David (Hg.): *Handbook of Value. Perspectives from Economics, Neuroscience, Philosophy, Psychology and Sociology*. Oxford: University Press. S. 63-84.
- Schwartz, Shalom H. et al. (2012): Refining the Theory of Basic Individual Values. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 103 (4). S. 663-688.
- Schwartz, Shalom H./Bilsky, Wolfgang (1987): Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 53 (3). S. 550-562.
- Semsey, Gábor/Török, Gábor/Csáky-Pallavicini, Zsófia/Horváth-Szabó, Katalin (2007): Die Praxis und die Wirksamkeit der Wertevermittlung in der katholischen Gemeinschaft Regnum Maria-num. In: *European Journal of Mental Health* 2. S. 25-48.
- Shell (Hg.) (2019): *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim: BeltzVerlagsgruppe.
- Sinus Sociovision (2008): *Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland*, unter <https://www.sinus-institut.de/sinus-milieus/migrantenmilieus> (zuletzt aufgerufen am: 20.06.2020).
- Stabstelle Integration der Stadt Bonn (2018): *Integrationskonzept der Stadt Bonn*, unter: <https://www.bonn.de/vv/produkte/integrationskonzept-der-bundesstadt-bonn.php> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Stabstelle Integration der Stadt Bonn (2020): *Portal*, unter: www.integration-in-bonn.de (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Strautmann, Michael/Fischer, Franziska (o.J.): *Eine Orientierungshilfe für das Leben in Deutschland*, unter: http://www.refugeeguide.de/dl/RefugeeGuide_de_925.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Stumberger, Rudolf (2016): *Flüchtlinge verstehen. Wer sie sind, was sie von uns unterscheidet und was das für uns bedeutet*. München: riva Verlag.
- Tangermann, Julian/Hoffmeyer-Zlotnik, Paula (2018): *Unbegleitete Minderjährige in Deutschland. Herausforderungen und Maßnahmen nach der Klärung des aufenthaltsrechtlichen Status. Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN)*, unter: https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/11b_germany_uam_2018_de.pdf (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Thiessen, Barbara (2008): *Muslimische Familien in Deutschland. Alltagserfahrungen, Konflikte, Ressourcen*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/76424/d95aef453ae4a7ca9d6a88c725f2272b/muslimische-familien-indeutschland-data.pdf> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Thomas, Alexander (2011): *Interkulturelle Handlungskompetenz. Versiert, angemessen und erfolgreich im internationalen Geschäft*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Thome, Helmut (2019): Werte und Wertebildung aus soziologischer Sicht. In: Verwiebe, Roland (Hg.): *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS. S. 239-264.
- Topçu, Canan (2018): *Werteunterricht nur für Flüchtlinge*. Artikel vom 25.05.2018, unter: https://www.ndr.de/ndrkultur/sendungen/freitagforum/Werteunterricht-nur-fuer-Fluechtlinge,topcu_werteunterricht100.html (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- UNESCO Generalkonferenz (1995): *Erklärung von Prinzipien der Toleranz*. 28. Generalkonferenz vom 25. Oktober bis 16. November 1995, Paris. Verabschiedet von den Mitgliedsstaaten der UNESCO, unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1995_Erkl%C3%A4rung%20%C3%BCber%20die%20Prinzipien%20der%20Toleranz.pdf (zuletzt aufgerufen am: 26.06.2020).

- UNICEF (1989): *Konvention über die Rechte des Kindes*, unter: <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf> (zuletzt aufgerufen am: 05.07.2021).
- Varela, María do Mar Castro/Mecheril, Paul (Hg.) (2016): *Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart*. Bielefeld: transcript.
- Verwiebe, Roland (Hg.) (2019): *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Verwiebe, Roland/Seewann, Lena/Wolf, Margarita (2019): Werte und Wertebildung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Verwiebe, Roland (Hg.): *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS. S. 239-264.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2015): *Was Eltern wollen. Informations- und Unterstützungswünsche zu Bildung und Erziehung. Eine Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland*, unter https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/06/Was_Eltern_wollen.pdf (zuletzt aufgerufen am 20.06.2021).
- Watzlawick, Paul (1978): *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen*. München: Piper.
- Watzlawick, Paul/Weakland, John/Fisch, Richard (1992): *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. 5. Auflage. Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Wein, Martin (2019): *Familiennachzug geringer als befürchtet. Das ist die aktuelle Situation von Flüchtlingen in Bonn*. Artikel vom 30.09.2019, unter: https://www.general-anzeiger-bonn.de/bonn/stadt-bonn/das-ist-die-aktuelle-situation-von-fluechtlingen-in-bonn_aid-46170381 (zuletzt abgerufen am 08.02.2020).
- Welzel, Christian (2009): Werte- und Wertewandelforschung. In: Kaina, Victoria/Römmele, Andrea (Hg.): *Politische Soziologie. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 109-139.
- WOGÉ e.V./Institut für soziale Arbeit e.V. (Hg.) (2000): *Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen*. Münster: Votum Verlag.
- Wolf, Christian (2016): *Integration in Sachen Liebe*. Artikel vom 07.09.2016, unter: <https://www.dw.com/de/integration-in-sachen-liebe/a-19531198> (zuletzt aufgerufen am 26.06.2021).
- Wood, Alex/Joseph, Steven/Linley, Alex (2007): Gratitude. Parent of all Virtues. In: *The Psychologist* 20 (1), S. 18-21, unter <https://web.archive.org/web/20150731031243/http://personalpages.manchester.ac.uk/staff/alex.wood/gratitude%20psychologist.pdf> (zuletzt aufgerufen am 29.09.2020).
- World Population Review (2021): *Human Development Index*, unter: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/hdi-by-country> (zuletzt aufgerufen am: 20.06.2021).
- Zabel, Rebecca (2014): Kulturelle Orientierung in Orientierungskursen nach dem Aufenthaltsgesetz und die Frage des ‚Anschließen-Könnens‘. In: Mackus, Nicole/Möhring, Jupp (Hg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011*. Göttingen: Universitätsverlag. S. 83-104.
- Zentrum für globale Fragen an der Hochschule für Philosophie (2017): *Gelingende Wertebildung im Kontext von Migration. Eine Handreichung für die Bildungspraxis*, unter: <https://www.hfph.de/forschung/institute/globalefragen/themenfeld-migration/gelingende-wertebildung-im-kontext-von-migration-eine-handreichung-fuer-die-bildungspraxis-handreichung-wertebildung.pdf> (zuletzt aufgerufen am: 08.02.2020).
- Zink, Reinhild (2000): Identität. In: WOGÉ e.V./Institut für soziale Arbeit e.V. (Hg.): *Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen*. Münster: Votum Verlag. S. 359-368.

Über das Autor*innenteam

Jutta Elsässer

absolvierte ein Doppelstudium (MA), Interkulturelle Kommunikation und Bildung/Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Sie ist seit 2017 im *Diakonischen Werk Rheinland-Westfalen-Lippe* als Seminarreferentin im Bereich politischer Bildung tätig. Sie lehrte im Bereich der Lehrer*innenbildung und Erziehungswissenschaften zum Themenbereich Erinnerungskultur in der Migrationsgesellschaft an der Universität zu Köln und wirkte in verschiedenen bildungspolitischen Projekten sowie der Tagung «Inklusion und Diversität als Herausforderung an Erziehung, Schule und LehrerInnenbildung» vom *Center for Diversity Studies* mit.

Anna Lena Heinzel

ist Dipl.-Geographin und seit 2017 als Projektleiterin im *Bonner Institut für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM)* e.V. tätig. Seit ihrem Abschluss an der Rheinischen *Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn* ist sie in der Flüchtlings- und Integrationsarbeit tätig. Beim BIM arbeitet sie in verschiedenen Projekten und Forschungsstudien mit. Der Schwerpunkt ihres Arbeitsfelds ist die Beratung und Unterstützung interkultureller und integrativ wirkender Initiativen und Vereine sowie die Konzeption von Qualifizierungs- und Informationsangeboten für Akteur*innen in der Integrationsarbeit.

Florian Jeserich

ist Referent im »Forum für Ethik und Profilbildung im Gesundheitswesen« der *Katholischen Akademie Die Wolfsburg* und von Haus sowohl Religionswissenschaftler als auch Ethnologe. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Ethik (insbesondere Medizinethik), die Fortbildung von Akteur*innen im Gesundheitswesen sowie die Durchführung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen vor Ort. Neben seinen Beiträgen zur vorliegenden Studie hat Florian Jeserich auch das darauf basierende BIM-Konzept zur Werteverknüpfung entwickelt.

Christian van den Kerckhoff

ist seit 2015 Geschäftsführer des *Bonner Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM)* e.V. und ist Ethnologe und Religionswissenschaftler. Zuvor war er mehrere Jahre als *UNHCR*-Flüchtlingsschutzbeauftragter und *UNICEF*-Kinderschutzbeauftragter u.a. in Afghanistan, Uganda, Kosovo und New York tätig. Dort hat er intensiv mit Jugendlichen und Geflüchteten in ihren Heimatländern gearbeitet. In der Bonner Jugendhilfe gestaltet er aktiv die Vernetzungsarbeit der *AG78* mit.

Prof. Dr. Alexander Loch

ist Völkerkundler und Psychologe. Er forscht und lehrt an der *Hochschule Ludwigsburg (HVF)* zu Migration, Integration und Interkultureller Kompetenzentwicklung. Seit über 20 Jahren berät er Partner internationaler Organisationen, Universitäten und Regierungen – u.a. für die *Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit* (Aserbaidschan, Indien, Indonesien, Malawi, Mozambik), die *United Nations* (Haiti), *Caritas* (Afghanistan), *Weltbank* (Osttimor). Seit 2016 bringt er systematisch Geflüchtete und Verwaltungen in interkulturellen Dialog auf Augenhöhe und führt internationale *Summer Schools* zur *Migration Governance* durch. Er leitet in Bonn das entwicklungspolitische *Steinbeis-HCD-Zentrum* für internationales *Capacity Development* und ist im Vorstand des *Bonner Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelles Lernen (BIM)* e.V. aktiv.

