

Wertevermittlung in der pädagogischen Ausbildung

Eine qualitative Studie zur Veränderung von Werten durch Theorie und Praxis in der Sozialbetreuungsausbildung

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophisch-Pädagogischen Fakultät

der

Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

vorgelegt von

Helmut ROCKENSCHAUB
Salzhüterweg 2
A-4210 Unterweikersdorf

2011

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	8
1 Einleitung	11
1.1 Zu Zielgruppen und Aufgaben	11
1.1.1 Zielgruppe 1: Alte Menschen mit Beeinträchtigung.....	11
1.1.2 Zielgruppe 2: Professionelle Sozialbetreuer/innen von Menschen mit Betreuungsbedarf	13
1.1.3 Aufgaben der Sozialbetreuungsausbildung.....	15
1.2 Zum Gegenstand	16
1.2.1 Forschungsstand	17
1.2.2 Forschungsfrage bzw. Ausgangsthesen.....	18
1.2.3 Forschungsziele	20
1.2.4 Zur Vorgehensweise und zum Inhalt der einzelnen Kapitel.....	21
2 Werte in der Sozialbetreuungsausbildung	27
2.1 Einführende Problembeschreibung anhand eines Beispiels: Johanna vor der Sozialbetreuungsausbildung	28
2.2 Ein leibphänomenologisches Menschenbild als Ausgangsbasis für die Wahrnehmung von Werten	29
2.2.1 Zum Begriff des Menschenbildes.....	29
2.2.2 Leibliche Kommunikation als Grundform der Wahrnehmung	30
2.2.3 Leib und Körper.....	32
2.2.4 Leibliche Empfindungen, Regungen, Zustände.....	34
2.2.5 Der Leib und seine Einheit in der Dynamik von Engung und Weitung ..	35
2.2.6 Identität und Personalität.....	37
2.2.7 Einleibung und Ausleibung als Weisen leiblicher Kommunikation.....	39
2.2.8 Entfaltung der Gegenwart und Emanzipation des Objektiven.....	41
2.2.9 Begegnung mit Situationen als Grundlage der Erfahrung.....	42
2.2.10 Gefühle als Atmosphären	44
2.2.11 Diskussion und Ausblick	46

2.3	Theoretische Grundlegungen zum Thema Werte	46
2.3.1	Ursachen, die uns nach Werten rufen lassen	46
2.3.2	Zu Werten, Normen und Regeln	52
2.3.3	Werte und die Situation des „Weltganzen“	54
2.3.4	Werte und die persönliche Situation	56
2.3.5	Werte und die kulturell/gesellschaftliche Situation	64
2.3.6	Zur Geltung von Werten und Normen	68
2.3.7	Diskussion und Ausblick	75
2.3.8	Zusammenfassung: Johannes persönliche Situation an Werten vor der Sozialbetreuungsausbildung	76
2.4	Wertevermittlung in Theorie und Praxis der Sozialbetreuungsausbildung	79
2.4.1	Johannes Beginn der Sozialbetreuungsausbildung	79
2.4.2	Exkurs zu „oben sein“ und „unten sein“	80
2.4.3	Zum Zusammenhang von Bildung, Erziehung, Lernen und deren Ziele ..	86
2.4.4	Zur didaktisch-methodischen Wertevermittlung „von oben“	91
2.4.4.1	Zur Werterziehung in der Unterrichtssituation.....	92
2.4.4.2	Zur Werterziehung in der Schulsituation	95
2.4.4.3	Zusammenfassung und Ausblick	96
2.4.5	Zur didaktisch-methodischen Wertevermittlung „von unten“	100
2.4.5.1	Zur Wertbildung in den Praktika: Die Begegnung mit alten Menschen.	102
2.4.5.2	Zur Wertbildung in der Unterrichtssituation	107
2.4.5.3	Zur Wertbildung in der Schulsituation.....	112
2.5	Zusammenfassung und Ausblick: Johanna nach der Sozialbetreuungsausbildung	114
3	Zum empirischen Vorgehen.....	120
3.1	Was heißt qualitativ forschen? – Grundlagen, Wurzeln und Theorie qualitativen Denkens und Handelns	120
3.2	Gütekriterien.....	127
3.3	Die Gruppendiskussion	132

3.4	Das qualitative Interview	135
3.4.1	Methodologische Kriterien des qualitativen Interviews	136
3.4.2	Methodisch technische Gesichtspunkte	139
3.4.3	Das narrative Interview in der Diskussion.....	141
3.5	Zur Unterform des problemzentrierten Interviews	145
3.6	Die begründete Wahl der Methode und mögliche Schwierigkeiten bei der Anwendung	154
4	Weiterführung des empirischen Vorgehens	157
4.1	Erste Auseinandersetzung mit der Werte-Thematik	157
4.2	Erarbeitung des Interviewleitfadens	158
4.3	Gewinnung der Interviewpartner/innen	163
4.4	Die Interviewsituation im Allgemeinen und die Durchführung der Interviews	165
4.5	Rückblick auf den Forschungsprozess	169
5	Darstellung und Auswertung der problemzentrierten Interviews	171
5.1	Transkription der Interviews	171
5.2	Zur Theorie der Auswertung im Allgemeinen	173
5.3	Einzelfallanalyse: Auswertung der Einzelinterviews (Ebene 1)..	173
5.3.1	Interview A1+A2: Zusammenfassung und Ausblick	175
5.3.2	Interview B1+B2: Zusammenfassung und Ausblick	178
5.3.3	Interview C1+C2: Zusammenfassung und Ausblick	182
5.3.4	Interview D1+D2: Zusammenfassung und Ausblick	186
5.4	Vergleichende Darstellung: Auswertung der Interviews unter dem generalisierenden Aspekt (Ebene 2)	190
5.4.1	Kategorie 1: Vergleich objektiver Daten.....	193
5.4.2	Kategorie 2: Interpretationen und Vergleich zu der affektiven Betroffenheit/Wertschätzung	194

5.4.3	Kategorie 3: Interpretationen und Vergleich zu Werttheorien.....	204
5.4.4	Kategorie 4: Interpretationen und Vergleich zu Werthaltungen	207
5.4.5	Kategorie 5: Interpretationen und Vergleich zum Verhalten	212
5.4.6	Kategorie 6: Interpretationen und Vergleich zum konkreten Handeln.	215
5.4.7	Kategorie 7: Interpretationen und Vergleich zur Evaluation	217
5.4.8	Zusammenfassung und Ausblick	239
6	Pädagogische Konsequenzen und Zusammenschau der Ergebnisse	244
7	Abschließende Gedanken und Ausblick.....	247
8	Abbildungsverzeichnis	249
9	Literaturverzeichnis.....	250
10	Anhang.....	260

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Schriften und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe. Insbesondere habe ich für die Erstellung der Dissertation keine entgeltliche Hilfe von Vermittlungs- beziehungsweise Beratungsdiensten (Promotionsberatern oder anderen Personen) in Anspruch genommen.

Unterweisersdorf, am 2.1.2011

Helmut Rockenschaub

Widmung und Danksagung

Viele Menschen haben mich vor und während des Erstellens dieser Arbeit geprägt und mir besondere Erfahrungen wie Einsichten zum Thema Werte mitgegeben. Ihnen allen widme ich diese Arbeit.

Besonders meinen ehemaligen Schülerinnen und Schülern an der Martin-Boos-Schule wie auch an der Sozialbetreuungsschule Gallneukirchen gilt ein Dank. Sie sind mir mit ihren Erfahrungen und ihrem Wissen Lehrmeister/innen. Ein Dank gilt auch allen Menschen, die mir mit Rat und Tat zur Seite standen. Dazu zähle ich vor allem meine vielen guten Freundinnen und Freunde. Es sind zu viele, um sie alle namentlich zu nennen.

Ein Dank gilt weiter der Hanns-Seidel-Stiftung München. Erst das gewährte Stipendium ermöglichte mir diesen Forschungsprozess.

Herzlichen Dank auch an Professorin Frau Dr. Klaudia Schultheis und Herrn Professor Dr. Elmar Anhalt für die gute Betreuung und Begleitung dieser Arbeit wie auch die vielen Gespräche, die damit verbunden waren.

Ein großer Dank gilt Dr. Dieter Fischer, einem großartigen Menschen, Heilpädagogen und Freund. Ohne sein „Da-Sein“ wäre ich nicht der Mensch, der ich heute bin.

Mein ganz besonderer Dank und meine uneingeschränkte Liebe gelten meiner Familie, die mich während des Schreibens dieser Arbeit immer wieder mit ihrer Geduld und Rücksichtnahme unterstützte. Meiner Frau Andrea danke ich besonders für ihre Liebe, ihr Zuhören, ihr Mitdenken und ihr bedingungsloses Ja zu mir und meinem Tun.

Vorwort

Seit vielen Jahren bin ich mit „Leib und Seele“ Pädagoge und unterrichte seit 1997 schwer bzw. mehrfach beeinträchtigte Kinder und Jugendliche an der Sonderschule Martin-Boos in Gallneukirchen (Oberösterreich) in katholischer Religion.¹ Neben dieser „unmittelbaren Nähe zum Konkreten“ engagiere ich mich als Pädagoge in der Ausbildung angehender Sozialbetreuer/innen und auf der Ebene einer Fachhochschule stelle ich mich der Aufgabe, angehende Leiter/innen sozialer Institutionen zu unterrichten. So setze ich mich seit Jahren persönlich, zudem als verheirateter Familienvater von zwei Töchtern, als auch beruflich als Religionslehrer und Pädagoge mit Werten und deren Begründung, aber auch mit deren pädagogischer Vermittlung in Theorie und Praxis auseinander.²

Durch die Beschäftigung mit dem Thema Werte, deren Entstehung und vor allem deren Veränderung stellten sich mir bislang viele Fragen. Einige Antworten lassen sich aufgrund der hier darzustellenden Untersuchung im Rahmen meiner Dissertation geben.

Um mir ein adäquates Vorverständnis zu Werten anzueignen, erfolgte von Sommer bis Herbst 2008 zunächst einmal die Auseinandersetzung mit vielfältiger Literatur, um eine erste Problemanalyse durchzuführen. Leider war es nicht möglich, Literatur zu finden, die auf die besondere Situation der Entstehung und Veränderung von Werten in der Sozialbetreuungsausbildung hinweist. Diese Tatsache ergibt sich daraus, dass die Ausbildung zum/zur Sozialbetreuer/Sozialbetreuerin in Österreich erst seit kurzer Zeit angeboten wird. Da die ersten Sozialbetreuer/innen erst im Jahr 2008 ihre Ausbildung abschlossen, ist es nicht verwunderlich, dass es keine Studien gibt, die sich explizit mit diesem Themenfeld bzw. dieser Situation beschäftigen. Dies bestärkte mich in meinem Entschluss, mich dem noch unerkannten und unerforschten Feld explorativ zu widmen.

Bei der Beschäftigung mit der Literatur standen also Theorien im Vordergrund, die nicht direkt zur Situation der Sozialbetreuung passen, die jedoch eine allgemeine Hilfe darstellen, um ein adäquates Vorverständnis von Werten in Theorie und Praxis zu liefern. So widmete ich mich in großer Breite bekannter Literatur zum Thema „Werte“, aber auch Literatur, die „Wertevermittlung“ als Orientierung implizierte. Es galt für diese Arbeit auch, im Vorfeld die Bedeutung zentraler Begriffe zu klären und diese zu explizieren (Prinzip der Explikation), um nicht mit subjektiven Theorien an das Forschungsfeld heran zu gehen. Die theoretische Auseinandersetzung (Problemzentrierung in deskriptiver Form) und Gedankenwelt des Autors (Problemzentrierung in präskriptiver Form) dieser Arbeit, ist im Theorieteil ausführlich positioniert und lässt sich dort nachlesen.

Als sehr hilfreich erwiesen sich die Diskussionen mit Kolleginnen und Kollegen an der Sozialbetreuungsschule. Diese lieferten durch ihre rege Anteilnahme wertvolle

¹ Im folgenden Text sind deskriptive Aussagen korrekt zitiert. Bezieht sich eine Aussage auf den Autor und dessen persönliche Meinung oder Erfahrung, so geschieht dies in der „Ich“-Form. An manchen Stellen findet die „Wir“-Form Verwendung um den Leser mit einzubeziehen.

² Vermerk: Diese Arbeit ist nach den Regeln der neuen dt. Rechtschreibung verfasst. Daher werden auch die Zitate, um die Einheitlichkeit zu wahren und die Lesbarkeit zu erleichtern, dementsprechend angepasst.

Hinweise für den Leitfaden. Weiter half auch der Austausch mit befreundeten Forscherinnen und Forschern sowie mit Kolleginnen und Kollegen des „*Interdisziplinären Promotionskollegs zur Wertorientierung und Wertevermittlung in der modernen Gesellschaft*“ an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Dabei erfuhr diese Arbeit auch Unterstützung in Form moderner Kommunikationsmöglichkeiten wie E-Mail, Skype uvm. Erst dadurch ermöglichte sich ein Grenzen überschreitender Diskurs im In- und Ausland, der in diese Arbeit mit einbezogen ist. Der Interviewleitfaden ist davon maßgeblich geprägt. Durch diese vielen Begegnungen und Gespräche erweiterte sich mein Wissensstand zur Thematik und durch die intensive Auseinandersetzung mit der vorhandenen Literatur und die erwähnten Gespräche eröffnete sich ein Überblick über die wichtigsten Aspekte zum Thema.

In der gegenwärtigen postmodernen und individualisierten Gesellschaft ist vermehrt der Ruf nach den scheinbar immer mehr „vergessenen“ Werten zu vernehmen. Vor allem wird die Pädagogik ermahnt, sich erneut und verstärkt der Werte und deren Vermittlung anzunehmen. (vgl. von Hentig 2001, 9f.) Diese verstärkte Zuwendung zu Werten unterstellt, dass sie ihrer Selbstverständlichkeit beraubt sind und dass es individuelle sowie gesellschaftliche Entwicklungen gibt, die die explizite Beschäftigung mit Werten notwendig, auch schwierig machen.

Es scheint auch im Kontext der Sozialbetreuung so zu sein, dass Werte nicht mehr unhinterfragt als selbstverständlich angesehen werden, es sozusagen keinen tragenden Wertekanon mehr gibt, der soziale Situationen zu stabilisieren vermag. Im Zusammenhang mit technischen, ökonomischen wie auch medizinischen Entwicklungen entstehen Diskussionen um Lebensrecht und Lebensunrecht beeinträchtigter Menschen. Das zeigt sich in Debatten zur Pränataldiagnostik, die es ermöglicht, beeinträchtigtes Leben bereits im Mutterleib zu erkennen und gegebenenfalls abzutreiben. Auch die Diskussionen zur aktiven Sterbehilfe und Gentechnologie weisen auf die Dringlichkeit des Themas hin. Die Bedrohung der Menschenwürde hängt eng mit einem zugrunde liegenden Menschenbild zusammen, das seinen Blick einseitig auf Rationalität, Abstraktion und Subjektivierung wirft. Gerade im Bereich der Sozialbetreuung sind all diese Fragen eng verwoben mit der Frage nach Werten und Normen, die angesichts gegenwärtiger Entwicklungen neu und dringend zu stellen ist, und dies nicht nur aus rationaler Perspektive. Daraus ergibt sich für diese Arbeit eine zentrale Vorannahme: Werte und Normen müssen in der Ausbildung von Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern³ neben der Wissensvermittlung *leibhaft spürbar* und erfahrbar sein. Wertevermittlung beginnt für beide, den Vermittler wie auch den Adressaten, primär mit der eigenen Erfahrung, auf deren Basis sich Werte erkennen, vermitteln und praktizieren lassen. So ist im Rahmen der Sozialbetreuungs-ausbildung⁴ die persönliche Wertbindung bei Vermittler *und* Adressaten für den Prozess der Wertevermittlung von großer Bedeutung.

³ Der Autor dieser Arbeit weist darauf hin, dass sich diese Arbeit um eine geschlechtergerechte Sprache bemüht. Personenbezogene Bezeichnungen werden in der Mischform („.../innen“) angegeben. Bei der Transkription der Interviews wurde nicht bei jeder einzelnen Aussage der Befragten eine geschlechtergerechte Sprache transkribiert, da dies die Authentizität des Textes verändert. Eine gendergerechte Sprache ist dabei mitzudenken.

⁴ Der Begriff der Sozialbetreuungs-ausbildung ist im folgenden Text aufgrund der besseren Lesbarkeit manchmal mit SAB abgekürzt.

Meiner persönlichen Erfahrung zufolge ist gerade bei angehenden Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuer kein Werteverfall oder Werteverlust festzustellen. Für die meisten Menschen, die eine solche Ausbildung beginnen, stellen Werte, wenn auch unreflektiert und unbewusst, ein hohes Gut dar. Die hier zur Diskussion stehende Ausbildung ist auf die Praxis ausgerichtet und damit auf die Begegnung und Begleitung beeinträchtigter alter Menschen.

Durch die konkrete Begleitung beeinträchtigter Menschen sowie Erfahrungen in Unterricht und Schule verändern bzw. aktualisieren sich Werte angehender Sozialbetreuer/innen. Diese Veränderungsprozesse innerhalb der Ausbildung sind für mich immer wieder ganz erstaunlich erleb- wie auch erfahrbar.

Viele junge Menschen beginnen eine Ausbildung in der Sozialbetreuung hoch motiviert und erfüllt von zumeist unreflektierten Werten. Nicht selten fühlen sie sich jedoch bald überfordert. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer qualifizierten Begleitung mit dem Ziel, eine gewisse Professionalisierung zu erreichen.

Professionalisieren meint dabei nicht eine Form unverbindlicher Abständigkeit zu den anvertrauten Menschen, sondern eine Form von *Wertbindung* an den Adressaten. Erst durch Wertbindung wird eine menschenfreundliche Betreuung möglich, die den Betreuenden tatsächlich zum „Anwalt“ beeinträchtigter Menschen macht. Es geht letztlich um ein Bekenntnis zu alten Menschen. Um dies zu erreichen, sind fachliches Wissen und Können notwendig.

Werterfahrungen praktisch zu ermöglichen, diese zu reflektieren und auch bestehende Werte und Normen zu vermitteln, ist Aufgabe und Herausforderung der pädagogischen Ausbildung angehender Sozialbetreuer/innen.

Dabei müssen auch theoretische Zugänge ihre Feuuertaufe im situationsspezifischen Alltag bestehen, um professionelles Handeln zu qualifizieren. So widmet sich diese Arbeit dem Spannungsfeld der gelebten Praxis in der Sozialbetreuungs-ausbildung und dem Anspruch normativen Wissens.

Hier trage ich die bereits geäußerte Ansicht in mir, dass die pädagogische Begleitung von Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern nicht ausschließlich über einen rationalen Zugang erfolgen darf, sondern neben der reflexiven Werte-vermittlung auch leiblich-sinnlich erlebbar wie auch erfahrbar sein muss, soll sie für beeinträchtigte Menschen sowie deren Betreuer/innen wirksam wie auch überzeugend werden und bleiben. Erst durch den Prozess der Verschränkung bzw. Verknüpfung kann von einer qualitativ hochwertigen Ausbildung gesprochen werden. Erst dadurch entstehen neue Werte und verändern sich persönliche, ursprüngliche Werte. Diesem Prozess gilt meine ganze Aufmerksamkeit.

1 Einleitung

Im Kapitel eins werden die Zielgruppen - alte Menschen mit Beeinträchtigungen und deren Sozialbetreuer/innen - als Subjekte dieser Arbeit vorgestellt. Gegenstand dieser Arbeit ist die Wertevermittlung.

Die sich aus dem aktuellen Forschungsstand ergebende Forschungsfrage mündet parallel zum methodischen Vorgehen in Ausgangsthesen sowie Forschungsziele.

1.1 Zu Zielgruppen und Aufgaben

Diese Arbeit will möglichst genau der Bedeutung verschiedenster Begrifflichkeiten nachgehen und deren Gebrauch offenlegen. Die Offenlegung der Bedeutung wie auch der Gebrauch von Begriffen ist insbesondere für soziale Gegebenheiten maßgeblich. Auch in der empirischen Vorgehensweise soll diesem Prinzip der Bedeutungserhellung, wie von Girtler (vgl. 1984, 27) und Lamnek (vgl. 1995a, 6ff.) empfohlen, oberste Priorität eingeräumt werden.

„Soziale Tatsachen können nicht vordergründig objektiv identifiziert werden, sondern sie sind als soziale Handlungen von ihrem Bedeutungsgehalt her bzw. je nach Situation anders zu interpretieren.“ (Lamnek 1995a, 7)

Wir widmen uns daher der genauen Erläuterung von Begriffen. Zunächst steht die erste Zielgruppe dieser Arbeit im Mittelpunkt. Das sind alte Menschen mit Beeinträchtigung.

1.1.1 Zielgruppe 1: Alte Menschen mit Beeinträchtigung

Vorstellungen von Lebensgestaltung sind individualisiert und dementsprechend gewachsen. Die Antwort der Gesellschaft darauf ist, alten Menschen je nach Befindlichkeit unterschiedliche Lebensformen anzubieten. Als Beispiele lassen sich hier die Mobile Betreuung, Mehrgenerationenhäuser und andere nennen. Das Gemeinsame von alledem und gleichzeitig unabhängig davon ist, der damit verbundene Unterstützungsbedarf, um ein möglichst selbstbestimmtes bzw. souveränes Leben für alte Menschen zu ermöglichen.

Zielgruppe der Sozialbetreuung sind Menschen, die Hilfestellung bzw. Assistenz benötigen. Meist wird dabei von behinderten Menschen gesprochen. Diesen Behinderebegriff gilt es zu klären:

Speck stellt fest, dass der Begriff „Behinderung“ meist nur als Defektbegriff im Sinne der medizinischen Terminologie verwendet wird und im Grunde nur das ausdrückt, was im Menschen geschädigt ist. (vgl. Speck 2003, 243)

Gegenwärtig scheint diese Defizitorientierung zwar überwunden, aber dennoch bleibt der Behinderebegriff erklärungsbedürftig für alle Wissenschaften, die mit ihm zu tun haben. Je nach seiner Verwendung entstehen verschiedenste Bedeutungen, die sich als „*Abweichung vom Erwarteten*“ (Fornfeld 2008, 59) bestimmen lässt.

Als wichtiges Anliegen wird gegenwärtig – vor allem von den Behindertenselbsthilfeverbänden Oberösterreichs – die Unterscheidung zwischen Behinderung und Beeinträchtigung sprachlich gefordert. Interessanterweise führt bereits Bach (1975) den Begriff „Beeinträchtigung“ als logischen Oberbegriff und Behinderung als eine von mehreren möglichen Ausprägungsformen. Der Deutsche Bildungsrat (1979) verwendet das Wort „beeinträchtigt“ ebenso als Oberbegriff zu „behindert“.

Dabei wird davon ausgegangen, dass Behinderungen von verschiedenen Beeinträchtigungen kommen können, die nicht immer objektiv feststellbar sind. Ob diese individuelle Beeinträchtigung vom Betroffenen überhaupt als existent gesehen und in weiterer Folge als Behinderung und/oder tatsächliche Beeinträchtigung aufgefasst wird, ist erstens individuell verschieden und zweitens auch abhängig vom gesellschaftlich-sozialen System, von dem beeinträchtigte Menschen umgeben sind.

„Erst unter bestimmten Umfeldbedingungen kann eine Beeinträchtigung zur Behinderung werden, sie muss es allerdings nicht.“ (Mattmüller & Fragner 1998, 103)

Eine Beeinträchtigung lässt sich also nicht per Definition wegleugnen, sie ist real vorhanden, aber dennoch immer auch stark an den sozialen Kontext gebunden. Die Behindertenverbände Oberösterreichs wünschten sich, im Chancengleichheitsgesetz, den Behinderungsbegriff durch den weniger belasteten Begriff „Beeinträchtigung“ zu ersetzen. (vgl. Chancengleichheitsgesetz O.Ö. 2010)

„Es ist der Mensch mit Beeinträchtigungen, der in den Mittelpunkt zu stellen ist, um ihm Chancengleichheit zu eröffnen, durch die er die bisherigen Behinderungen, die er auch und gerade durch die Gesellschaft erfahren musste, überwinden kann.“ (Chancengleichheitsgesetz O.Ö. 2003, 1)

Daher wird in dieser Arbeit, wie auch von den Behindertenverbänden Oberösterreichs gewünscht, mit Blick auf die Sozialbetreuung von „Menschen mit Beeinträchtigung“ gesprochen. Diese Begrifflichkeit ist gegenwärtig im oberösterreichischen Chancengleichheitsgesetz zur Norm erhoben und ist so umgesetzt. (vgl. Landesgesetzblatt für Oberösterreich 2008, 108)

Als Menschen mit Beeinträchtigung gelten nach oberösterreichischem Chancengleichheitsgesetz:

„Personen, die aufgrund körperlicher, geistiger, psychischer oder mehrfacher derartiger nicht vorwiegend altersbedingter Beeinträchtigungen in einem lebenswichtigen sozialen Beziehungsfeld, insbesondere im Zusammenhang mit ihrer Erziehung, ihrer Berufsbildung, ihrer Persönlichkeitsentwicklung und Persönlichkeitsentfaltung, ihrer Erwerbstätigkeit sowie ihrer Eingliederung in die Gesellschaft wegen wesentlicher Funktionsausfälle dauernd erheblich behindert sind oder bei denen in absehbarer Zeit mit dem Eintritt einer solchen Beeinträchtigung zu rechnen ist, insbesondere bei Kleinkindern. Als Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen gelten auch seh- und hörbehinderte, taubblinde, stumme und gehörlose Menschen und Menschen mit zentralen Störungen der Sinnesverarbeitung und daraus resultierenden erheblichen Behinderungen in der Kommunikation und Orientierung, soweit es sich dabei nicht

um Entwicklungsstörungen im Hinblick auf schulische Fertigkeiten handelt.“ (Landesgesetzblatt für Oberösterreich 2008, 108)

Diese Arbeit bezieht sich speziell auf die Sozialbetreuung von beeinträchtigten Menschen im Alter. Der Altersbegriff wird in dieser Arbeit nicht wertend, sondern beschreibend gebraucht. Die Begriffe „Alter“ wie „Altern“ werden im deutschen Sprachgebrauch unterschiedlich und heterogen verwendet. Mit „Alter“ bezeichnen wir bei Menschen verschiedene Lebensabschnitte. Der Altersbegriff dieser Arbeit bezieht sich auf die Seniorenzeit und damit auf das biologische Alter.⁵ In der Regel handelt es sich um Menschen, die nicht mehr im Erwerbsleben stehen und aufgrund einer Beeinträchtigung dauerhaft eine Form von Hilfestellung benötigen. (vgl. Buchka 2003, 31)

Nun steht die zweite Zielgruppe dieser Arbeit im Mittelpunkt. Das sind professionelle Sozialbetreuer/innen von Menschen mit Betreuungsbedarf.

1.1.2 Zielgruppe 2: Professionelle Sozialbetreuer/innen von Menschen mit Betreuungsbedarf

Bauer, Kopka und Brindt zeichnen einen Professionalisierungsbegriff, der sich grundsätzlich auf die Zusammenführung von Theorie und Praxis und dem damit verbundenen veränderten Verhalten bezieht:

„Pädagogisch professionell handelt eine Person, die gezielt ein berufliches Selbst aufbaut, das sich an berufstypischen Werten orientiert, sich eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsabläufen sicher ist, sich mit sich und anderen Angehörigen der Berufsgruppe Pädagogen in einer nicht-alltäglichen Berufssprache verständigt, ihre Handlungen unter Bezug auf Berufswissenschaft begründen kann und persönlich die Verantwortung für Handlungsfolgen in ihrem Einflussbereich übernimmt.“ (Bauer, Kobka & Brindt 1996, 15)

Beim Begriff der Professionalität sind zwei Momente von Bedeutung: die Profession als *Bekanntnis* und die Profession als nachgewiesenes *Wissen* und *Können*. (vgl. Fischer 2009, 98)

Im *Bekanntnis* gehen professionelle Sozialbetreuer/innen eine Wertbindung ein und realisieren darin einen Teil ihrer Verantwortung. Wenden sie sich einem Klienten/einer Klientin, d.h. dem Menschen in diesem Sinne, professionell zu, bekennen sich Sozialbetreuer/innen zu ihm als Person, zu seiner Lebenssituation wie auch zu seinem Lebensrecht. Das heißt: *„Jede professionelle Dienstleistung ist Ausdruck dieses Bekenntnisses und bekundet meine Wertschätzung seiner Person.“* (Fischer 2009, 98)

⁵ Das biologische Seniorenalter lässt sich in die Lebensspanne der älteren Menschen (60.-75. Lebensjahr), der alten Menschen (75.-90. Lebensjahr), der hochbetagten Menschen (über 90. Lebensjahr) und langlebigen Menschen (über 100. Lebensjahr) einteilen. Vom Alter als einer eigenen Lebensphase spricht man erst mit der Einführung eines Regelpensionsalters durch die Rentenversicherung, um die Wende zum 20. Jahrhundert. (vgl. Buchka 2003, 32)

Das *Können* nach professionell-pädagogischem Verständnis meint dagegen die Fähigkeit, mit Klientinnen und Klienten „konstruktiv und kreativ“ umzugehen und sie gleichzeitig zu mehr Autonomie und Souveränität bzgl. der eigenen Lebenssituation zu führen. Das schließt eine Fokussierung allein auf die Person als Adressat aus. Souveränität lässt sich demnach nie nur über die Person, den Klienten, den Adressaten oder Kunden erreichen, sondern immer nur im Verbund mit dessen Lebenswelt und Lebenssituation. Die einzubringenden professionellen Kompetenzen zielen somit auf den Klienten selbst, wie auch auf dessen Lebenswelt. (vgl. Fischer 2009, 99)

Professionelle Sozialbetreuer/innen zeichnen sich durch *funktionale*⁶ wie auch *inhaltliche*⁷ Kompetenzen aus. Letztlich zählen der konkrete und kompetente Umgang in der Praxis und damit die intersubjektive Kompetenz. Professionelle Sozialbetreuer/innen verlieren sich nicht im konkreten Handeln aufgrund von Gefühlslagen, sondern können überlegt vorgehen. Im Gegensatz zum reinen Tun können professionelle Sozialbetreuer ihr Handeln über Strukturen, Pläne und gegebene Bedingungen variieren und den Ist-Zustand aufgrund von Wissen und Theorien in einen Soll-Zustand überführen, der vom Klienten als „besser“ erlebt wird. Dazu gehört auch die gestalterisch-kreative Kompetenz. (vgl. Fischer 2009, 99ff.)

In der pädagogischen Ausbildung gilt es einleitend im Vorfeld zu klären, was denn unter Sozialbetreuung zu verstehen ist. Das Bundesgesetzblatt der Republik Österreich vom 29. Juni 2005 widmet sich dem Sozialbetriebsberuf und dessen Aufgaben sehr genau und definiert den Begriff folgendermaßen und eindeutig:

Die Tätigkeit der Sozialbetreuung bezieht sich primär auf die Schwerpunkte „Altenarbeit“, „Behindertenarbeit“ und „Behindertenbegleitung“. (vgl. Bundesgesetzblatt der Republik Österreich 2005, 3)

„Sozialbetreuer/innen sind ausgebildete Fachkräfte für die Mitgestaltung der Lebenswelt von Menschen, die aufgrund von Alter, Behinderung oder einer anderen schwierigen Lebenslage in ihrer Lebenslage benachteiligt sind. Sie verfügen über umfangreiches Wissen um die vielfältigen Aspekte eines Lebens mit Benachteiligung und können eine breite Palette an Möglichkeiten der Begleitung, Unterstützung und Hilfe realisieren, und zwar in allen Fragen der Daseinsgestaltung, von Alltagsbewältigung bis hin zur Sinnfindung.“ (Bundesgesetzblatt der Republik Österreich 2005, 3)

Das Besondere dieser Berufsgruppe besteht nicht in deren hoher Spezialisierung auf eng umrissene Felder oder in der Konzentration auf ausschließlich pflegerische Aspekte, sondern in der *Bündelung* all jener Kompetenzen, die für eine umfassende,

⁶ Folgende funktionale Inhalte sind für eine professionelle Sozialbetreuung von Bedeutung: (1) eine implizite Persönlichkeitstheorie samt Menschenbild zu besitzen, (2) immer wieder ein angemessenes Verhältnis zwischen kognitiven und emotionalen Vermögen anzustreben, (3) hinreichendes und differenziertes Alltagswissen sich anzueignen, (4) Stigmatisierungen zu erkennen wie auch aufzulösen, (5) sein Handeln bzw. sein Tun und Lassen zu reflektieren, (6) Gruppendynamische Gesetzmäßigkeiten zu kennen und sie anzuwenden, (7) Realitätssinn zu besitzen und trotzdem Visionen zu entwickeln, (8) eine „Dennoch-Struktur“ zu praktizieren, (9) mit dem Phänomen „Zeit“ flexibel umzugehen und Zeitlichkeit als konstitutives Moment menschlichen Daseins zu begreifen. (vgl. Fischer 2009, 99)

⁷ Folgende inhaltlichen Kompetenzen sind für die professionelle Sozialbetreuung von Bedeutung: (1) *kulturelle Kompetenz*, (2) *Beratungs- und Beurteilungskompetenz*, (3) *fachwissenschaftliche Kompetenz*, (4) *didaktische Kompetenz*, (5) *Berufspraktische Kompetenz* und (6) *organisatorische Kompetenz*“ (vgl. Fischer 2009, 99)

lebensweltorientierte Begleitung in den unmittelbaren Lebensbereichen der betreffenden Menschen erforderlich sind. Sozialbetreuer/innen erfassen die spezifische Lebenssituation beeinträchtigter Menschen ganzheitlich und entsprechen den individuellen Bedürfnissen durch gezielte Maßnahmen. Sie leisten dadurch einen Beitrag zur Erhöhung und/oder Erhaltung von deren Lebensqualität, unterstützen die Gestaltung eines für sie lebenswerten sozialen Umfelds und leisten damit einen Beitrag zu einem Leben in Würde. Sozialbetreuer/innen sind in ihrem beruflichen Selbstverständnis den heute auf allgemein anerkannten und wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhenden Grundsätzen der sozialen Betreuung verpflichtet: Normalisierung der Lebensbedingungen, Integration und Selbstbestimmung. (vgl. Bundesgesetzblatt der Republik Österreich 2005, 3)

Als Angehörige der Sozialbetreuungsberufe gelten:

1. Diplom-Sozialbetreuer/innen

- a. mit dem Schwerpunkt Altenarbeit (Diplom-Sozialbetreuer/innen A)
- b. mit dem Schwerpunkt Familienarbeit (Diplom-Sozialbetreuer/innen F)
- c. mit dem Schwerpunkt Behindertenarbeit (Diplom-Sozialbetreuer/innen BA)
- d. mit dem Schwerpunkt Behindertenbegleitung (Diplom-Sozialbetreuer/innen BB)

2. Fach-Sozialbetreuer/innen

- a. mit dem Schwerpunkt Altenarbeit (Fach-Sozialbetreuer/innen A)
- b. mit dem Schwerpunkt Behindertenarbeit (Fach-Sozialbetreuer/innen BA)
- c. mit dem Schwerpunkt Behindertenbegleitung (Fach-Sozialbetreuer/innen BB) sowie

3. Heimhelfer/innen

soweit in den landesrechtlichen Vorschriften vorgesehen.

(Bundesgesetzblatt der Republik Österreich 2005, 1)

„Sozialbetreuer/innen mit den Ausbildungsschwerpunkten A, BA und F verfügen neben Kompetenzen der Sozialbetreuung auch über die Qualifikation als Pflegehelfer/innen, über die Berechtigung zur Ausübung von Unterstützung bei der Basisversorgung einschließlich der Unterstützung bei der Einnahme und Anwendung von Arzneimitteln.“ (Bundesgesetzblatt der Republik Österreich 2005, Anlage 1)

Diese Arbeit hält sich zur Vereinfachung an den die verschiedenen Ausbildungsschwerpunkte umfassenden Sozialbetreuungsbegriff, auch wenn explizit Fach-Sozialbetreuer/innen zu Wort kommen bzw. von ihnen gesprochen wird.

1.1.3 Aufgaben der Sozialbetreuungsausbildung

Das Organisationsstatut der Sozialbetreuungsausbildung sieht vielfältige Aufgaben mit Blick auf die Ausbildung angehender Sozialbetreuer/innen. Diese Aufgaben stehen im Dienste der Praxis. Die Hauptaufgaben sind kurz zu skizzieren:

An der Sozialbetreuungsschule soll in Form von Unterricht Expertenwissen (allgemeine und fachliche Bildung), aber auch Wissen um Werte (soziale Bildung) einer Person (persönlichkeitsorientierte Bildung/persönliche Situation) vermittelt werden. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 1)

Die Ausbildung sieht ihre Aufgabe darin, angehende Sozialbetreuer/innen so auszubilden wie zu bilden, dass diese in der Lage sind, beeinträchtigten Menschen eine zeitgemäße Begleitung, Förderung, Unterstützung und Pflege in Theorie und Praxis zukommen zu lassen. Ein wesentlicher Aspekt für die Erfüllung dieser Aufgabe ist das optimale Zusammenwirken von Schule und Praxis. Eine optimale Auswertung und Reflexion der konkreten Erfahrung am Arbeits- oder Praktikumsplatz ist dabei von größter Bedeutung. Im Vordergrund hat stets das ganzheitliche Lernen zu stehen, das immer eigenes Verhalten und eigene Einstellungen mit einbezieht. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 1ff.)

1.2 Zum Gegenstand

Eine überzeugende Ausbildung angehender Sozialbetreuer/innen kann ohne Berücksichtigung von Werten nicht verantwortet werden. Zum einen spielen jene Werte eine Rolle, die Schüler/innen zu Beginn der Ausbildung mitbringen (wovon im Kapitel 2.3 noch eingehender die Rede sein wird), zum anderen sind den Schülern durch die Ausbildung sowohl theoretische Werte zu vermitteln als auch in der Praxis neue Werte erfahrbar zu machen. Nicht zu vergessen sind noch jene Werte, die in der Klassen- wie Schulsituation entstehen bzw. zu erleben sind. Der Fokus der Ausbildung zielt also in einem dreifachen Sinne auf die Entstehung von Werten, auf die Wahrnehmung von Werten und die Veränderung von Werten.

Die für den Pädagogen entstehende Aufgabe ist eine doppelte: zum einen eine Erfahrung begleitend reflektierende, zum anderen eine lehrend informierende.

Die Veränderung von Werten ist von nicht zu unterschätzender pädagogischer Relevanz. Sie ist ernst zu nehmen und auch mit angemessener Vorsicht zu begleiten. Vorsicht deshalb, weil die Erfahrung lehrt, dass ethische Vorstellungen immer auch von der Situation her zu denken sind sollen sie nicht inhuman werden. Der Handelnde im Leben und in der Pädagogik hat zu entscheiden, welchem Gesetz der Einzelfall zuzurechnen sei und welchen Werten er den Einzelfall unterstellt. (vgl. Ofenbach 2006, 148) Herbart verwandte in seiner Pädagogikvorlesung von 1802 dafür den Begriff „pädagogischer Takt“. Dieser Begriff lässt sich in seiner Bedeutung auch auf die Sozialbildungsausbildung übertragen. In den Worten Herbarts ist der pädagogische Takt zu verstehen als *„eine schnelle Beurteilung und Entscheidung, die nicht wie der Schlendrian ewig gleichförmig verfährt, aber auch nicht, wie eine vollkommen durchgeführte Theorie wenigstens sollte, sich rühmen darf, bei strenger Konsequenz und in völliger Besonnenheit an die Regel zugleich die wahre Forderung des individuellen Falles ganz und gerade zu treffen“*. (Herbart 1802/1964, 129) Die Voraussetzungen für die Entwicklung von Taktgefühl liegen in dem Bewusstsein der Pluralität der Erscheinungen und der Vielheit der Zielsetzungen. Pädagogischer Takt meint demnach ein Situationsethos, das sich lediglich in seinen Begründungen durch allgemeine Sätze legitimieren kann. (vgl. Ofenbach 2006, 148)

So wird die situationsspezifische *Praxis* durch theoretische Zugänge zu einer *professionalisierten Praxis* erweitert, und die theoretischen Konzeptionen werden im Lichte der Praxis neu gesehen. Die pädagogische Ausbildung angehender Sozialbetreuer/innen in diesem Sinne verstehen wir als implantierende Situation⁸, die aufgrund eigener Erfahrungen als hoffnungsvoll und optimistisch zu bezeichnen ist. So lässt sich insgesamt die Praxis wie die Theorie der Sozialbetreuungs-ausbildung als komplexer Interaktionsprozess zwischen persönlicher Situation und praktischen wie theoretischen Erfahrungen auffassen. Dieser Interaktionsprozess ermöglicht im Verlauf der Ausbildung Professionalisierung auf fortschreitendem Niveau.

1.2.1 Forschungsstand

Der Ruf nach Werten wird besonders in der gegenwärtigen Zeit laut. Manche Autoren sprechen vom „*Wertewandel*“ (Giordano & Patry 2005; Hillmann 1986; Inglehart 1995; Joas 1999; Klages & Kmiecik 1979; Klages 1985, 1992; Klages, Hippler & Herbart 1992; Oesterdiekhoff & Jegelka 2001), vom „*Werteverfall*“ (Joas 1999, 12) oder auch von einer „*Wertungskrise*“. (Brezinka 1986, 12; Hillmann 1986, 1)

Von Hentig beschreibt die gegenwärtige Zeit als eine Zeit der Gegensätzlichkeit, die es in diesem Ausmaß in der Geschichte noch nicht lange gibt. (vgl. von Hentig 2001, 17ff.) Aber auch die eben erwähnten anderen Autoren analysieren mannigfaltige Entwicklungen, die den Ruf nach Werten aufgrund zunehmender Verunsicherung und auftretender Dilemmata nähren.

Allen Ansätzen gemeinsam ist der Hinweis auf gegenwärtige Veränderungsprozesse. Werte wandeln sich, Werte gehen verloren und Werte werden wieder neu entdeckt und belebt. (vgl. Bauman 2007, 47)

Die Wertevermittlung gewinnt im Zuge dieser Prozesse stark an Bedeutung. Nach Durchsicht des vorliegenden Forschungsstandes wird jedoch die Auseinandersetzung bzgl. der konkreten Vermittlung von Werten in Theorie und Praxis vernachlässigt, gleichzeitig die Pädagogik damit betraut, Werte von neuem und verstärkt zu positionieren. (vgl. von Hentig 2001, 9ff.)

Die wenigen Arbeiten zur Wertevermittlung gehen nach unterschiedlich tief greifenden Analysen kaum über Appellationen hinaus, die nach unserem Verständnis den Charakter von Imperativen haben und damit der Wertevermittlung „von oben“ zuzurechnen sind. (vgl. von Hentig 2001, 9ff.) Diese Imperative zielen meist auf ein Menschenbild oder kreieren ein solches, in dessen Lichte folglich der andere Mensch zu sehen und ihm zu begegnen ist. Die vorliegende Arbeit jedoch versucht im Gegensatz dazu, den Fokus auf den/die Betreuer/in zu legen und nicht primär auf den/die zu Betreuenden.

Es geht in dieser Arbeit darum, Begleiter/innen von Menschen mit Beeinträchtigungen über eine konkrete *Wertbindung* – die auch Papst Benedikt der XVI. betont (vgl. Papst Benedikt XVI. 2005, 45ff.) – zu befähigen, sich dem Menschen in einer neuen Form zuzuwenden. Der Ansatz fokussiert in einer bisher nicht da gewesenen Form

⁸ siehe Kapitel 2.2.8 zur Begegnung mit Situationen als Grundlage der Erfahrung

die persönliche Situation (*Wertebasis*) angehender Sozialbetreuer/innen. Durch praktische wie theoretische Wertevermittlung (*Wertsynthese*) wird versucht, den/die einzelnen Schüler/in mit Werten zu verknüpfen, um auf diese Weise eine menschenwürdige Sozialbetreuung anzustreben.

Eingehende Studien vorhandener Literatur führten zu der Erkenntnis, dass die in dieser Arbeit verfolgte Fragestellung bislang nicht bearbeitet wurde. Die dürftige Ausgangslage bestärkt und ermutigt zur Entscheidung, *qualitativ* vorzugehen.⁹ So gilt das Prinzip der verantworteten Offenheit (siehe dazu Kapitel 3.1).

1.2.2 Forschungsfrage bzw. Ausgangsthesen

Auf die nachfolgende Forschungsfrage konzentriert sich die gesamte vorliegende Arbeit:

Wie gestaltet sich der Interaktionsprozess zwischen den Werten, die von den Schüler/innen eingebracht und jenen, die in der Ausbildung theoretisch vermittelt bzw. praktisch erworben werden?

Im Nachgang stellt sich aus pädagogischer Sicht die Frage nach den Konsequenzen aus den Ergebnissen im Hinblick auf die Optimierung der Wertevermittlung der Ausbildung.

Des Weiteren sollen die **Thesen** des Forschers aufgeführt werden. Diese Thesen liegen der Arbeit und der zentralen Fragestellung zugrunde und lassen sich als Richtschnur verstehen, die sich in „sensitizing concepts“¹⁰ begründen. (vgl. Lamnek 1995a, 131)

Sie sind aus theoretischen wie praktischen Erfahrungen des Forschers generiert und Grundlage dieser Arbeit. In deren Verlauf lassen sich diese Thesen¹¹ als hilfreiche Grundgedanken verwenden und im empirischen Prozess durch neue Aspekte erweitern, ergänzen oder ggf. auch abändern.

Ausgehend von der zentralen Forschungsfrage lassen sich in Anlehnung an die Empfehlung von Lamnek (vgl. 1989, 203) folgende fünf Thesen formulieren.

⁹ Der qualitative Ansatz entwickelte sich aus der Kritik am quantitativen Vorgehen und versucht auf der Basis von hermeneutischen und phänomenologischen Sichtweisen die „Lebenswelt“ als primäre Quelle der Theorieentstehung anzusehen. (vgl. Bortz & Döring 2002, 302)

¹⁰ „Sensitizing concepts“ lassen sich als theoretische Begriffskonzepte auffassen, die eine sensibel einzusetzende Hilfe im explorativen Prozess der Feldforschung darstellen. (vgl. Lamnek, 1995a, 131)

¹¹ Unter „Thesen“ können in Anlehnung an Mayer (2002, 17) „*Vermutungen über Zusammenhänge*“ verstanden werden.

These 1:

Persönliche Werte angehender Sozialbetreuer/innen stellen die *Ausgangsbasis* für die Entstehung bzw. Veränderung von Werten in der Situation der Sozialbetreuungs-ausbildung dar. **(Wertebasis)**

These 2:

Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Sozialbetreuungs-ausbildung durch *Erfahrungen*, die Sozialbetreuer/innen *in der Praxis* sammeln. **(Wertschöpfung)**

These 3:

Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Ausbildung von Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern durch *vermittelte Werttheorien* und *Wertkonzeptionen*. **(Wertgewinnung)**

These 4:

Persönliche Werte qualifizieren sich in der *Verflechtung* von Wertschöpfung (Praxis) und Wertgewinnung (Theorie) als Basis einer wertgeleiteten Professionalisierung zukünftiger Mitarbeiter/innen. **(Wertsynthese)**

These 5:

Persönliche Werte sind nur in dem Maße als Basis für die Wertbindung dienlich, wie sie einen reflexiv-kritischen Diskurs durchlaufen. **(Wertbindung)**

Insgesamt betrachtet geht diese Arbeit *nicht ausschließlich* von einem Theorie generierenden Forschungsansatz aus, der sich scheinbar ohne theoretische Vorannahmen und Begriffe dem Feld der Erfahrung annähert, um Daten zu erheben und diese dann zu verwerten. Vielmehr scheint es wichtig, bereits vorhandene theoretische Vorannahmen, Erfahrungen und Gedanken auch explizit anzuführen, um sich nicht in einen „Grabenkampf“ zwischen quantitativer und qualitativer Sozialforschung zu verlieren, wie er immer wieder von verschiedenen Autoren wie z.B. Garz und Kraimer (1991), Flick, Kardorff und Steinke (2000), Mayring (1996) und Lamnek (1995a, 1995b) als „Problem“ erwähnt wird. Wichtig ist aber, darauf hinzuweisen, dass die theoretische Auseinandersetzung in dieser Arbeit nur als Hilfestellung und nicht im Sinne einer deduktiven Prüfung von Hypothesen aufzufassen ist. Die skizzierten theoretischen Konzepte (wie in Kapitel 2 dargestellt) sind bestenfalls ein mögliches Werkzeug, um die Fragestellung zu bearbeiten und die Forschungsfrage handhabbar zu machen. (vgl. Blumer 1979, 49) In der empirischen Vorgehensweise ist es sogar von größter Bedeutung, sich dem noch unerforschten Feld der Sozialbetreuung vorurteilsfrei und offen anzunähern, was bedeutet, zu gegebener Zeit auch wieder

Abstand zu Ausgangs- und Hintergrundwissen nehmen zu können. (vgl. Lamnek 1995a, 29) Persönliche Erfahrungen, theoretische Grundlagen sowie Ausgangsthesen haben jedoch das Ziel, die Vorkenntnisse des Forschers offenzulegen. Damit gelingt es, dem Leser Einblicke in den Bedeutungsgehalt der verwendeten Begrifflichkeiten und in die Vorgehensweise dieser Forschungsarbeit zu gewähren.

Der Autor dieser Arbeit versteht sich als Teil des Forschungsprozesses, sozusagen als „*teilnehmender Beobachter*“ und nicht objektiver Betrachter eines Gegenstandes. (vgl. Lamnek 1995a, 5) Deshalb ist es wichtig, Vorwissen und Grundannahmen zu positionieren um Transparenz zu erreichen wie auch einen Dialog mit den in der empirischen Vorgehensweise gewonnenen Informationen zu führen. Blumer schreibt dazu an dieser Stelle:

„Die Methode empirischer Wissenschaft schließt sowohl die Ausgangsprämissen als auch das ganze Arsenal von Durchführungsschritten ein, die in diesem Akt enthalten sind. All diese Bestandteile sind wesentlich für die wissenschaftliche Studie, und sie müssen analysiert und bei der Entwicklung der Prinzipien einer Methodologie berücksichtigt werden.“ (Blumer 1979, 42)

Einige theoretische Sichtweisen können eine Hilfe sein, die erhobenen Daten zu analysieren und in Teilbereichen zu stützen. Es ist also für den Erfolg dieser Arbeit wesentlich und von großer Bedeutung, trotz theoretischer Vorannahmen Offenheit gegenüber dem unerforschten empirischen Feld beizubehalten. *„Die untersuchte empirische Welt und nicht irgendein Modell wissenschaftlichen Vorgehens liefert die endgültige und entscheidende Antwort auf den Test.“* (Blumer 1979, 49)

Die erhobenen Daten sollen nicht durch theoretische Vorannahmen verfälscht werden. (vgl. Lamnek 1995a, 21ff.) Beides, Vorwissen wie zu erhebende Daten, ist wichtig und im Sinne einer Synthese von großer Bedeutung.

1.2.3 Forschungsziele

Diese Arbeit verfolgt folgende Ziele:

- a.)... sich explorativ dem noch unbekanntem Feld der Sozialbetreuung zu nähern.
- b.)... die Veränderung persönlicher Werte aufzuzeigen, die sich durch eine Sozialbetreuungsausbildung in Theorie und Praxis ergeben.
- c.)... aufzuzeigen, wie ein gelingender und damit professioneller Diskurs zwischen Theorie und Praxis in Wertfragen aussehen könnte.
- d.)... weitere Forschungen im Kontext der Sozialbetreuung anzustoßen.
- e.)... auch den Autor wie die Leser/innen in seiner/ihrer pädagogischen Professionalisierung und wissenschaftlichen Ausrichtung zu stützen.

Zusammengefasst sollen all diese Zielsetzungen alten und beeinträchtigten Menschen dienen, d.h. für sie einzutreten, sie professionell zu begleiten und sie in ihrer individuellen Lebensgestaltung zu unterstützen.

1.2.4 Zur Vorgehensweise und zum Inhalt der einzelnen Kapitel

Die vorliegende Arbeit selbst gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Beide Teile stehen in einem Dialog, wobei der Fokus auf der Erhebung empirischer Daten liegt. (vgl. Lamnek 1995a, 113)

Im theoretischen Teil der Arbeit geht es in Anlehnung an Kant um die Frage:

„Was kann ich wissen?“ (Kant 1781, 728)

In diesem Abschnitt steht, wie von Lamnek (vgl. 1995a, 130ff.) empfohlen, das *Vorwissen* des Forschers, konkret Begriffe und Konzepte zur Klärung zu suchen im Mittelpunkt. Diese theoretischen Überlegungen stehen in einem ständigen Dialog mit ersten Erkundungen im Feld (z.B. Gespräche, Diskussionen). Wenn sich bestimmte Konzepte mit den Erfahrungen angehender Sozialbetreuer/innen nicht decken, so darf das nicht dazu führen, dass sie den Sozialbetreuer/innen „übergestülpt“ werden.¹²

Zusätzlich ist es für das Gelingen wichtig, das Alltagswissen des Forschenden zu positionieren und dieses als „Werkzeug“ anzusehen. (vgl. Girtler 1984, 29; vgl. Lamnek 1995b, 205; Witzel 1982, 68)

„Die Orientierung des Forschers/Interviewers an einer relevanten gesellschaftlichen Problemstellung hat zunächst die Offenlegung und Systematisierung seines Wissenshintergrundes zur Folge.“ (Witzel 1982, 68)

Dazu gehören neben der kritischen Verarbeitung einschlägiger Vorannahmen zum Themenbereich auch die Erfahrungen von Experten, in unserem Fall den Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern. (vgl. Witzel 1982, 68)

Im empirischen Teil der Arbeit stehen die Erfahrungen angehender Sozialbetreuer/innen im Vordergrund. Dazu führe ich mit zehn Sozialbetreuer/innen Interviews zur vorliegenden Forschungsfrage. Mit jedem Akteur werden zwei Interviews geführt. Das erste Interview bezieht sich retrospektiv auf die Zeit vor Beginn der Sozialbetreuungsausbildung. Diese Interviewphase findet im Zeitraum Mai bis Juni 2009 statt. Das zweite Interview bezieht sich retrospektiv auf die Zeit der Ausbildung und findet erst nach dem Ende der Ausbildung im Juli 2009 statt. Die Interviewergebnisse sollen mit den theoretischen Sichtweisen der Arbeit eine Synthese bilden und damit eine Verbindung eingehen.

Um einen ersten Überblick zu geben und damit die Orientierung für den Leser zu erleichtern, werden an dieser Stelle die zentralen Kapitel dieser Arbeit vorgestellt:

¹² Vgl. dazu auch wichtige Kritikpunkte an der traditionellen quantitativen Forschung bei Lamnek (1995a, 6ff.)

Kapitel 1

Einleitung:

Im Kapitel eins werden die Zielgruppen - alte Menschen mit Beeinträchtigungen und deren Sozialbetreuer/innen - als Subjekte dieser Arbeit vorgestellt. Gegenstand dieser Arbeit ist die Wertevermittlung.

Die sich aus dem aktuellen Forschungsstand ergebende Forschungsfrage mündet parallel zum methodischen Vorgehen in Ausgangsthesen sowie Forschungsziele.

Kapitel 2

Werte in der Sozialbetreuung:

Ausgangspunkt des Kapitels zwei ist die Schilderung der Situation einer angehenden Sozialbetreuerin vor dem Beginn ihrer Ausbildung.¹³ Die beschriebene Situation stellt einen „didaktischen Kniff“ dar, der helfen soll, die theoretischen Annahmen immer wieder - gleich einem roten Faden durch alle Kapitel - mit der konkreten Praxis zu verbinden, um eine gegenseitige Qualifizierung (Synthese) zu erreichen.

Die Beschreibung der beispielhaften Situation jener jungen Frau erfolgt anhand eines leibphänomenologischen Menschenbildes. In diesem Zusammenhang sind der Wertbegriff, der Normenbegriff und die Bedeutung von Regeln zu erläutern. Der Ursprung für Werte wird dabei im „Weltganzen“ gesehen. Die kulturell-gesellschaftliche Situation bildet den gemeinschaftlichen Rahmen um und für den Einzelnen. Die Frage nach der Gültigkeit der Werte schließt sich an.

Bzgl. der *Wertevermittlung* – wiederum verstanden als Situation – stehen der Bildungs-, der Erziehungs- und der Lernbegriff wie auch die damit verbundenen Ziele im Mittelpunkt. Dabei lassen sich eine (die) Wertevermittlung „von oben“ von jener „von unten“ unterscheiden. Beide werden aus didaktischer wie aus methodischer Perspektive diskutiert.

Den hierbei angestrebten Prozess der Professionalisierung lassen sich als Synthese von Praxis und Theorie mit dem Ziel der Qualifizierung im Hinblick auf Werte auffassen.

Das nachfolgende Schaubild dokumentiert den hierbei beabsichtigten Prozess der Qualifizierung. Dabei spielen nachfolgend verwendeten Begriffe „Wertebasis“, „Wertschöpfung“, „Wertgewinnung“ wie der „Wertsynthese“ und der „Wertbindung“ eine entscheidende Rolle.

¹³ Die hier geschilderte Situation greift auf eine reale Begegnung des Autors mit einer Schülerin in der Sozialbetreuungs-ausbildung zurück.

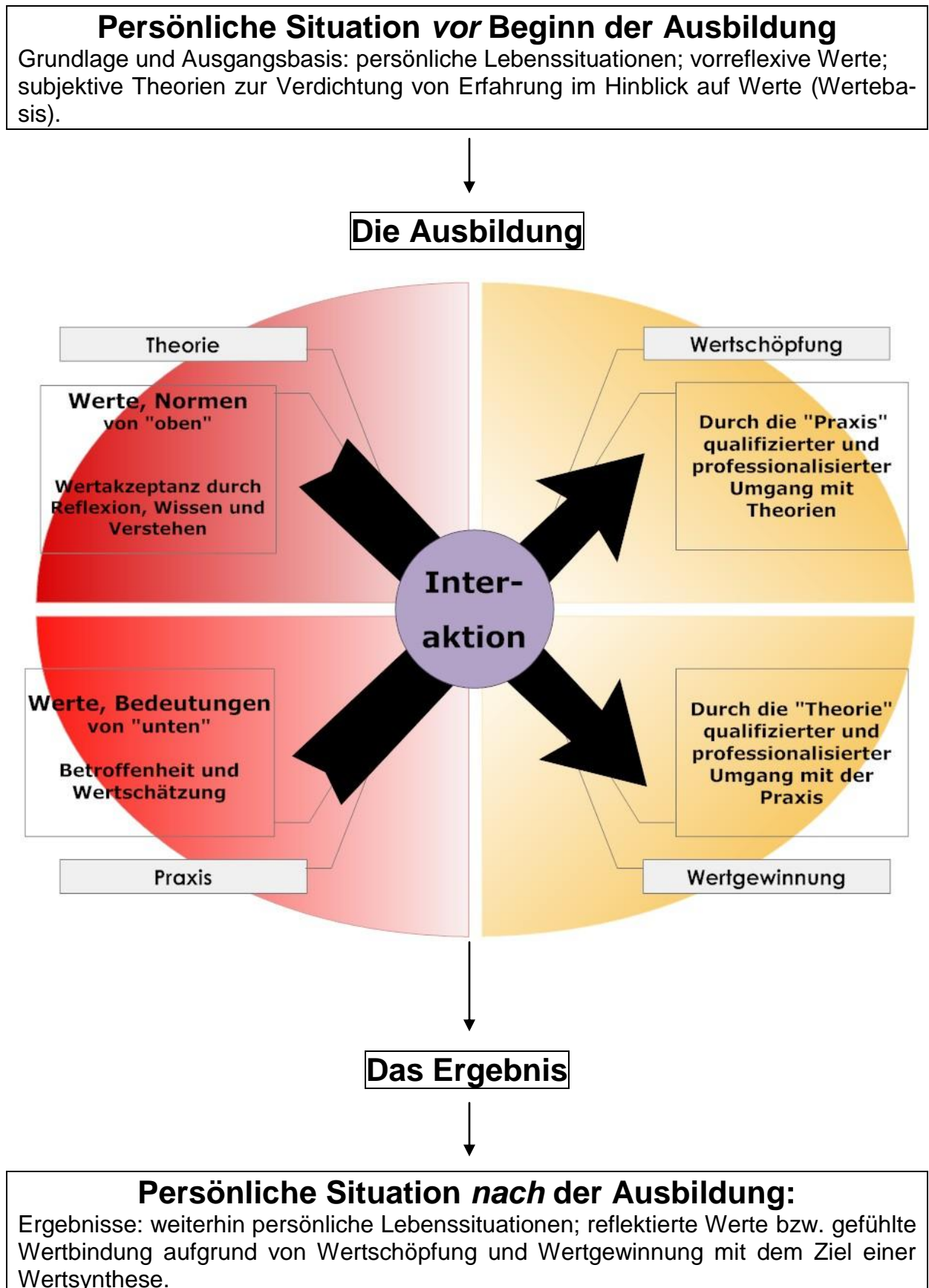


Abbildung 1: Schaubild zur Skizzierung der Ausgangsvorstellungen dieser Arbeit (eigene Darstellung)

Kapitel 3

Zum empirischen Vorgehen:

Dieses Kapitel widmet sich der empirischen Theorie dieser Arbeit. Ausgangspunkt bilden Grundlagen und Theorien *qualitativen* Forschens, um anschließend Gütekriterien zu diskutieren. Angestrebt wird dabei, eine den Zielen dieser Arbeit entsprechende Forschungsmethode zu finden, die es ermöglicht, angehende Sozialbetreuer/innen und deren Erfahrungen in diese Forschungsarbeit einzubetten. (vgl. Girtler 1984, 11) Mit dieser Vorgehensweise ist der für die Befragung nötige Freiraum gewährleistet, um eigene wichtige Themenbereiche zu betonen und persönliche Bedeutungszusammenhänge offenzulegen. Zur Diskussion stehen die Gruppendiskussion, das qualitative Interview, das narrative Interview wie auch das problemzentrierte Interview. Die begründete Entscheidung fällt auf das *problemzentrierte* Interview als Ausgangsbasis für das methodische Vorgehen.

Kapitel 4

Weiterführung des empirischen Vorgehens:

Nach der begründeten Entscheidung für das problemzentrierte Interview realisiert sich die empirische Erhebung in folgenden fünf Schritten:

- (1) die Auseinandersetzung mit der Werte-Thematik¹⁴
- (2) die Erarbeitung der Interviewleitfäden¹⁵
- (3) die Gewinnung der Interviewpartner/innen wie auch die genaue Beschreibung der Interviewsituation
- (4) die Durchführung der Interviews
- (5) ergänzende Anmerkungen als Rückblick des Autors

Der für die Interviews benützte Leitfaden mit Blick auf die Zeit *vor* wie auf die Zeit *nach* der Ausbildung orientiert sich inhaltlich an nachfolgendem Schaubild. Auch wenn sich dieses Schaubild in der jetzigen Form als Ergebnis anmutet, war seine Struktur Grundlage zur Erarbeitung des Interviewleitfadens. Der angedeutete Kreislauf – verstanden als hermeneutischer Zirkel – erst garantiert eine Weiterentwicklung der Sozialbetreuer/innen im Hinblick auf die angestrebte Wertebildung. Dabei wird in der Grafik eine Außensicht von einer Innensicht unterschieden, die entsprechend dem hermeneutischen Zirkel auch „rückwärts“ zu lesen sind.¹⁶

¹⁴ Eine erste begriffliche Auseinandersetzung mit Blick auf die Fragestellung ergibt sich aus der eigenständigen Reflexion, den theoretischen Vorannahmen, der Diskussion mit ForschungsKolleginnen und Kollegen sowie Feldrecherchen. So lassen sich Handlungsanweisungen für Forschungsoperationen formulieren, mit deren Hilfe sich Wahrscheinlichkeitsaussagen machen lassen, ob ein mit dem Begriff bezeichnetes Phänomen vorliegt oder auch nicht. Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese Operationen in Form von Fragestellungen lediglich Hilfsmittel darstellen, um erste Frage- und Auswertungsideen für ein Interview zu formulieren. Die Operationen können sich im Laufe des Prozesses dieser Arbeit auch verändern und erweitern. Flexibilität in der Vorgehensweise ist wichtig, um den explorativen Charakter dieser Arbeit in den Vordergrund zu rücken und das Ergebnis nicht vorwegzunehmen. (vgl. Lamnek 1995a, 141f.)

¹⁵ Die theoretischen Grundgedanken dieser Arbeit sind eine Hilfe zur Gestaltung des Leitfadens. Die Sozialbetreuer/innen sind als Experten/innen aufzufassen, die wichtige Hinweise mit Blick auf die Fragestellung geben können. (vgl. Girtler 1984, 29)

¹⁶ Eine detaillierte Erläuterung der vorliegenden Grafik findet sich im Kapitel 4.2.

Zu Werten und deren Veränderung im Rahmen der Sozialbetreuungs-ausbildung

Außensicht

Schritt 1: Von der *Wertbetroffenheit* und *Wertschätzung*
(durch Praxis) zur *Wertakzeptanz* (durch Theorie)

Schritt 2: Von der *Wertschöpfung* (durch die Praxis
qualifizierte Theorie) und *Wertgewinnung* (durch die
Theorie qualifizierte Praxis) zur *Wertsynthese*

Innensicht

Niveau 1: Werte als innere *Haltung*



Niveau 2: Werte als verändertes *Verhalten*



Niveau 3: Werte als verändertes *Handeln*

Schritt 3: Von der *Wertsynthese* zur *Wertbindung* (als
Ergebnis einer kritisch-reflexiven *Bewertung* von
Haltung, Verhalten und Handeln)

Schritt 4: Von *Wertbindung* zu einem *Werte-Neubeginn*
(über Wertbetroffenheit, Wertschätzung, Wert-
gewinnung und Wertschöpfung)

Abbildung 2: Kategorien und Prozesse der Veränderung von Werten (eigene Darstellung)

Kapitel 5

Darstellung und Auswertung der problemzentrierten Interviews:

Im fünften Kapitel steht die Darstellung und Auswertung der Interviews im Mittelpunkt, wobei die Transkription der Interviews wie auch die Theorie der Auswertung noch ausführlich zu beschreiben sind. Hierbei wird die Auswertung von *vier* besonders aussagekräftigen *Einzelfällen* einer *vergleichenden* Auswertung gegenübergestellt. Die *vergleichende Analyse* findet auf *drei Ebenen* statt. Zum einen stellen die vorgegebenen Antwortkategorien in ihrer statistischen Auswertung mit Mittelwerten und Standardabweichung einen Schwerpunkt dar, zum anderen erlauben diese Ergebnisse einen wechselseitigen und ergänzenden Dialog mit den *qualitativ gewonnenen* Daten. Die *dritte Ebene* ist die Bezugnahme auf theoretische Vorüberlegungen.

Kapitel 6

Pädagogische Konsequenzen und Zusammenschau der Ergebnisse:

In Kapitel sechs bilden Erkenntnisse und Schlussfolgerungen im Hinblick auf die pädagogische Vermittlung von Werten den Fokus. Auch Auffälligkeiten und offene Fragen stehen zur Diskussion. Die Ergebnisse werden zudem rückblickend und zusammenfassend kritisch bewertet.

Kapitel 7

Abschließende Gedanken und Ausblick:

Das letzte Kapitel dieser Arbeit versucht eine Zusammenfassung und einen Ausblick. In diesem Kapitel soll nicht alles Gesagte wiederholt, sondern eine Absichtserklärung abgegeben werden. Dabei steht eine pädagogische Sicht im Mittelpunkt.

2 Werte in der Sozialbetreuungsausbildung

Es gibt vielfältige Themengebiete der pädagogischen Praxis, die sich jeder rationalen Betrachtungsweise und damit auch der rein kognitiven Auseinandersetzung bzw. Lösung entziehen und somit als Phänomene beschrieben werden müssen. (vgl. Danner 1998, 151ff.)

Dazu gehören unserer Ansicht nach auch die „Werte“. Diese sind nicht ausschließlich sprachlich „verfügbar“, sondern bleiben Phänomene¹⁷, die den Menschen ganzheitlich betreffen. Vielleicht lässt sich die Frage nach Werten auch gar nicht befriedigend erforschen und in Sätze „gießen“, sondern lediglich in Form von Vermutungen sprachlich diskutieren. (vgl. Hillmann 1986, 91) So will sich diese Arbeit, wie von Danner (vgl. 1988, 151) empfohlen, dem Phänomen „Werte“ möglichst vorurteilsfrei annähern und vor allem die dabei gewonnenen Erfahrungen im Sinne eines phänomenologischen Zugangs nutzen.

Danner beschreibt diesen Zugang folgendermaßen: *„Phänomenologie heißt so viel wie Lehre von den Erscheinungen.“* (Danner 1998, 117)

Schmitz spricht von einer „neuen Phänomenologie“ und sieht folgende Aufgaben: *„Die neue Phänomenologie widmet sich der Aufgabe, die Abstraktionsbasis der Theorie- und Bewertungsbildung tiefer in die unwillkürliche Lebenserfahrung hineinzulegen.“* (Schmitz 2007, 11)

Fuchs bezeichnet die phänomenologische Vorgehensweise als den Versuch, von der *„wissenschaftlichen Erklärung der Welt zu den Sachen selbst“* zurückzukehren. (Fuchs 2000, 26)

Um die Abstraktionsbasis immer wieder in die Lebenserfahrung abzusenken, wendet sich das Kapitel zwei fiktiv der praktischen Situation einer angehenden Sozialbetreuerin vor dem Beginn ihrer Ausbildung zu.¹⁸ Dieser Rückgriff auf eine begleitende Biografie soll helfen, theoretische Sichtweisen, und Begrifflichkeiten auf diese Erfahrungsebene herunter zu brechen und diese immer wieder mit dem konkreten Leben zu verbinden.

Die Beschreibung der Situation jener jungen Frau erfolgt anhand eines leibphänomenologischen Menschenbilds. In diesem Zusammenhang werden der Wertbegriff, der Normenbegriff und die Bedeutung von Regeln erläutert. Der Ursprung für Werte wird dabei im „Weltganzen“ gesehen. Die kulturell-gesellschaftliche Situation bildet den gemeinschaftlichen Rahmen um und für den Einzelnen und seiner Entwicklung. Die Frage nach der Gültigkeit der Werte schließt sich an. Mit dieser Basis tritt die angehende Sozialbetreuerin in die Ausbildungssituation ein. Dort ist sie mit Wertevermittlung in Theorie und Praxis konfrontiert. Dabei spielt der Bildungs-, Erziehungs- und Lernbegriff eine große Rolle. Unterschieden wird eine Wertevermittlung „von

¹⁷ „Phänomen“ ist ein zentraler Begriff einer philosophischen Denkrichtung, der sog. Phänomenologie, die von Edmund Husserls (1859-1939) begründet wurde. Sie zählt zu den Hauptströmungen der deutschen Philosophie des 20. Jahrhunderts. (vgl. Fornefeld 2008, 68)

¹⁸ Diese Situation ist einerseits fiktiv, entspringt aber auch andererseits einer konkreten Erfahrung des Autors in seinem Berufsfeld.

oben“ von jener „von unten“. Beide Ebenen der Wertevermittlung gilt es aus methodischer wie didaktischer Sicht zu diskutieren und zu einer Synthese zu vereinen. Am Ende des Kapitels kommen wir wieder auf die Situation der dann ausgebildeten Sozialbetreuerin zurück.

2.1 Einführende Problembeschreibung anhand eines Beispiels: Johanna vor der Sozialbetreuungs-ausbildung

Vor Beginn der theoretischen Auseinandersetzung mit Werten will ich ein praktisches Beispiel voran stellen. Dieses ist aus eigenen konkreten Erfahrungen in der Sozialbetreuungs-ausbildung rekonstruiert.

Eine junge Frau Anfang 20, nennen wir sie Johanna, lebt mit ihrer Mutter zusammen. Beide kommen aus einem Kulturkreis, in dem die Familie einen hohen Wert besitzt, und immigrieren nach Österreich. Alte Menschen sind in ihrem Herkunftsland sehr angesehen. Johannas Vater ist Österreicher, verstirbt aber früh an Krebs, was Johanna sehr trifft. Johanna wächst ab ihrem dritten Lebensjahr in Österreich auf, die ersten drei Jahre hat sie in ihrem Heimatland verbracht. Die familiären Traditionen sind Johanna wichtig und vertraut, obwohl sie sich nur zum Teil daran erinnert. Da die Großmutter väterlicherseits zunehmend dementer wird und nicht mehr alleine leben kann, ist es für Tochter und Mutter selbstverständlich, die Großmutter aufzunehmen und im eigenen Haushalt längere Zeit zu pflegen. Der Gesundheitszustand der Großmutter verschlechtert sich zunehmend. Der behandelnde Arzt spricht von zunehmender Demenz. Johanna kann mit dem Demenzbegriff nicht viel anfangen. Sie empfindet zunehmend Druck und Unbehagen, aber auch Angst vor der eigenen Großmutter, die nachts schimpft und schreit. Die Gefühle äußern sich in Betroffenheit. Johanna fühlt sich, ähnlich wie ihre Mutter, oft gelähmt. Nach zwei Jahren Pflege beschließen die beiden, ihre Großmutter in ein Seniorenheim zu übersiedeln. Dort besucht Johanna ihre Großmutter nur mehr selten. Der sie ergreifende Ekel und die Atmosphäre von Sterben und Tod diktiert, ja dominiert ihr Handeln im Gegensatz zu ihrem ursprünglichen Verhalten. Die Großmutter stirbt plötzlich. Johanna hat ein schlechtes Gewissen. Sie beginnt als Wiedergutmachung eine Sozialbetreuungs-ausbildung.

Zur Analyse der hier geschilderten Situation von Johanna benötigen wir Begriffe, mit deren Hilfe sich eine Interpretation versuchen lässt. Wir tun dies in mehreren Schritten:

1. Wir skizzieren ein Bild vom Menschen, welches uns durch die Arbeit begleitet und trägt.
2. Wir wenden uns den leiblichen Grundlagen der Wahrnehmung von Werten zu.
3. Wir rücken den Wertebegriff selbst in den Mittelpunkt.

Erst in der Zusammenfassung kommen wir wieder auf Johanna und ihre Situation zurück. Wir beschreiben diese dann weiter anhand der uns zur Verfügung stehenden Begriffe.

2.2 Ein leibphänomenologisches Menschenbild als Ausgangsbasis für die Wahrnehmung von Werten

2.2.1 Zum Begriff des Menschenbildes

Eine leibphänomenologische Sichtweise beschreibt ein bestimmtes Bild vom Menschen. Dieses Bild ist hilfreich uns der Situation von Johanna anzunähern. Aber benötigen wir überhaupt ein Menschenbild? Besteht dadurch nicht die Gefahr einer Festlegung und Reduzierung auf ein bestimmtes Bild vom Menschen, das andere, vielleicht ebenso wichtige Bilder ausschließt? Besteht damit nicht auch die Gefahr von Intoleranz und Dogmatismus? Nützt es Johanna oder einem beeinträchtigten, vielleicht an Demenz erkrankten alten Menschen, wenn wir uns ein Bild von ihm machen – auch wenn es ein „gutes“ ist –, ohne ihn zu fragen, ob er so gesehen werden will? Oder ist der Wunsch nach einem Menschenbild am Ende nur unser Bedürfnis, weil wir das Unbestimmte, das Nicht-Festgelegte nur schwer aushalten und vielleicht zu bequem sind, uns in der Begegnung immer wieder neu auf die andere/den anderen einzulassen, sie/ihn neu zu sehen und zu erleben? Würde es nicht genügen, sich über Werte in der Sozialbetreuung Gedanken zu machen und es dann dabei zu belassen?

Es gibt *drei Aspekte*, die uns bewegen, ein Menschenbild zugrunde zu legen, das sich als tragfähig für unsere pädagogische Praxis erweist.

Einerseits ist unbestritten, dass Bilder vom Menschen das Leben massiv beeinflussen. Sie können lebendig werden, den Horizont erweitern und stark machen. Andererseits gibt es aber auch Bilder, die den Horizont von Menschen einengen, eine Atmosphäre der Angst verursachen. (vgl. Hüther 2009, 8f.) Und nicht zuletzt gibt es Bilder, die Menschen generell vom Menschsein ausschließen. Das lehrt uns, dass wir Bilder nicht unhinterfragt lassen dürfen. (vgl. Hüther 2009, 58ff.) *„Es geht um Selbstbilder, um die Menschenbilder und um die Weltbilder, die wir in unseren Köpfen umhertragen und die unser Denken, Fühlen und Handeln bestimmen.“* (Hüther 2009, 9)

Für die Ausbildung angehender Sozialbetreuer/innen sind die nachfolgenden Anmerkungen von hoher Relevanz:

Es gab und gibt auch heute gesellschaftlich wirksame Menschenbilder, die sich vom unbedingten Wert eines menschenwürdigen Lebens aller entfernen, Menschenbilder, die beeinträchtigte, alte oder kranke Menschen – gewollt oder ungewollt – ausschließen. Es kann kein Zweifel bestehen, dass bestimmte dominant werdende ökonomische Lebensbedingungen einen Lebensstil und damit einen Menschentyp hervorbringen, der sich vorrangig an ökonomischen Werten im Sinne von Eigennutz und Effizienz orientiert. So hat sich im Zuge des wirtschaftlichen wie technischen Fortschritts ein utilitaristisches Menschenbild ausgeprägt, verbunden mit einem individuellen und kollektiven Egoismus. Es sieht den Menschen mehr im Wert seines Nutzens, seines Leistungsvermögens und seiner Effizienz. Bevorzugt wird dabei der junge und dynamische, der flexible und gesunde, der leistungsbereite und konsumorientierte Mensch. Diesem Bild können oder wollen viele Menschen – gerade jene Menschen mit Altersbeeinträchtigungen – nicht entsprechen. Doch Menschenbilder

entstehen oft beabsichtigt wie auch unbeabsichtigt am Schreibtisch und in den Köpfen von Menschen, die Verantwortung tragen und sich „wissend“ fühlen. Fast unbemerkt entsteht ein neues „Bild vom Menschen“, in diesem Fall vom Menschen mit Beeinträchtigungen im Alter: Er wird zum Pflegebedürftigen, zum Pflegefall statt zum vollgültigen Menschen mithilfe und Assistenzbedarf. Vor diesem Hintergrund will das Menschenbild dieser Arbeit ein Gegen-Bild bzw. einen Gegen-Entwurf skizzieren. Erinnerung sei auch daran, dass bis Anfang der 1960-er Jahre Menschen mit einer geistigen Behinderung das Recht abgesprochen wurde, eine Schule zu besuchen, denn sie galten als „nicht bildbar“. Für Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung war dies sogar bis zum Ende der 1970-er Jahre der Fall. Auch dies ist ein Beispiel für ein ausgrenzendes Menschenbild.

Es gibt neben den kollektiven Menschenbildern persönliche Bilder, deren Träger wir zwar sind, aber nicht immer deren Erzeuger. Wir entnehmen sie unserem regionalen, nationalen, religiösen/spirituellen und unserem ideologisch-geistigen Umfeld, unterstützt vom jeweiligen „Zeitgeist“. (Hüther 2009, 43ff.)

Wenn sich diese Arbeit nun aus den genannten Gründen zu einem Menschenbild bekennt, so will sie das mit aller Vorsicht, ja Demut tun. Es ist nicht das Ziel, den Eindruck zu vermitteln, als wüssten wir über den Menschen Bescheid, als seien wir im Besitz von Wahrheiten, wie der Mensch ist und wie er zu werden hat, was seine Menschlichkeit ausmacht und vor allem, wie dies alles zu erreichen ist. Hinzu kommt, dass Menschenbilder immer ein Stück weit unter ihrer Verallgemeinerung leiden, während es im konkreten Alltag um Bilder von Kindern, von Jugendlichen, von Ausländern, von Männern und Frauen, aber auch von alten Menschen geht. Wenn wir später von der Gefahr der Idealisierung sprechen, schließt dies gleichzeitig mit ein, Menschenbilder ein Stück weit herunterzubrechen, damit sie in der Konkretheit noch lebbar sind.

Es soll nicht der Anspruch erhoben werden, ein fertiges und vor allem „richtiges“ Menschenbild zu präsentieren. Auch kann das Menschenbild dieser Arbeit, zumal im Rahmen einer Konzeption entworfen, kein umfassendes und vollständiges sein. Vielmehr sollen die Aspekte hervorgehoben werden, die für das Anliegen dieser Arbeit relevant sind. Beginnen wir mit der leiblichen Kommunikation als Grundform der Wahrnehmung des Menschen:

2.2.2 Leibliche Kommunikation als Grundform der Wahrnehmung

„Leibliche Kommunikation ist die Grundform der Wahrnehmung.“ (Schmitz 2005, 147)

Prange (1981), Schmitz (2007) wie auch Schultheis (1998) sehen Wahrnehmung bereits vorreflexiv in der Leiblichkeit des Menschen begründet, die schon beim Säugling noch vor jeder Rationalisierung und Schemabildung als Ursprungserfahrung gilt. Erst im letzten Jahrhundert haben Philosophen die spürende, nicht durch Sinnesreize hergestellte Zugangsweise zum eigenen Leib wieder in den Mittelpunkt gerückt. (vgl. Schmitz 2008, 11) In voller Breite und tief greifend hat besonders der Philosoph Hermann Schmitz das Gegenstandsbereich des eigenleiblichen Spürens herausgearbeitet. Davon soll das Wichtigste, wenn auch stark verkürzt, dargestellt und mit Blick auf die Fragestellung diskutiert werden.

Wenn Leiblichkeit als Bindeglied zum Erfahren und Vermitteln von Werten im Zentrum steht, so ist es unumgänglich, die leiblichen Grundlagen diesbezüglich aufzusehen. Ausgangspunkte sind also die alltägliche Erfahrung und das unreflektierte Erleben: wie wir aufstehen, uns ankleiden, essen, trinken, laufen, einer Arbeit nachgehen, anderen Menschen begegnen, mit ihnen sprechen, uns freuen oder ärgern, müde werden, schlafen. Alle diese Bewegungen, Wahrnehmungen, Gefühle, Begegnungen und Wörter lassen uns, solange wir nicht über sie reflektieren, keine Unterscheidung von „Körper“ und „Seele“ oder auch „Gehirn“. Wir vollziehen sie sozusagen aus unserer Ganzheit heraus und nirgendwo zeigt sich eine Trennung. (vgl. Fuchs 2000, 88; vgl. Schmitz 2005, 10f.)

Jeder Mensch spürt am eigenen Leib vielerlei, das nicht sichtbar oder tastbar ist, teils als etwas von ihm selbst (Schmerz, Hunger, Durst, Wollen, Frische, Entspannung usw.), teils aber auch als etwas ihn Umgebendes oder Befallendes (z.B. Wetter oder reißende Schwere bei drohendem Sturz). Das sind Beispiele leiblicher Regungen, die zwar in der Gegend des sicht- und tastbaren Körpers auftreten, jedoch nicht örtlich zu lokalisieren sind im Sinne einer Sicht- und Tastbarkeit. (vgl. Schmitz 2008, 39) Die deutsche Sprache bietet als einzige mit dem Wort „Leib“ einen Namen für den Gegenstand des eigenleiblichen Spürens an. Zugleich wird „Leib“ auch als Name gebraucht für den eigenen Körper, den man an sich spüren und ertasten kann. Das *eigenleibliche Spüren* wird jedoch aus vielerlei Gründen verkannt. Die erlebte Wahrnehmung ist keine Gehirnrezeption von Signalen, sondern leibliche Kommunikation, hauptsächlich vom Typ der Einleibung.¹⁹ (vgl. Schmitz 2008, 11)

Jede Erfahrung, jede Form von Lernen und jedes Sich-Bilden setzen bereits Kompetenzen voraus, die an das leibliche Vermögen des Menschen gebunden sind. Der Kompetenzbegriff geht dabei jedoch über das leibliche Vermögen hinaus und ist in der Literatur inflationär verwendet. „Kompetenz“ umfasst in Anlehnung an Vorweg und Schröder (1980, 126ff.) ein spezifisches Vermögen bzw. ein Konglomerat von Fähigkeiten wie z.B. Handlungen zu regulieren, mit den eigenen Emotionen umzugehen und Selbstreflexion zu betreiben. Diese Fähigkeiten sind nicht ausschließlich naturgegeben oder rein individuell, sondern haben immer auch mit dem anderen Menschen und dessen Anforderungen an den Einzelnen zu tun. Man könnte also sagen, dass sich Kompetenzen auch aus der Kultur, dem „Miteinander“ ergeben, in die jeder Mensch eingebettet ist. Es kommt zur pädagogischen daher immer auch eine soziologische Komponente ins Spiel. Pierre Bourdieu beschreibt den Kompetenzbegriff folgendermaßen: *„Kompetent sein heißt, das Recht und die Pflicht zu haben, sich mit etwas zu befassen. ...das wirkliche Gesetz...ist das Gesetz, dass politische Kompetenz, Sachkompetenz, wie alle Kompetenzen eine soziale Kompetenz ist. Das bedeutet nicht, dass es keine Sachkompetenz gäbe, aber es heißt, dass die Neigung, das zu erwerben, was man Sachkompetenz nennt, um so größer ist, je mehr soziale Kompetenz man hat, das heißt, je mehr man sozial als würdig und also als verpflichtend anerkannt ist, diese Kompetenz zu erwerben.“* (Bourdieu 1993, 227f.)

¹⁹ Dies steht im Gegensatz zur gängigen konstruktivistischen Auffassung beispielsweise von Glasersfeld (1997), Maturana (2000, 2001), Varela (1990), Maturana und Varela (1987), Berger & Luckmann (1969), Kraus (2002) und Watzlawick (1976).

Bordieu verweist damit klar auf die Intentionalität von Kompetenz. Kompetenz verschafft einem innerhalb des sozialen Kontextes wie auch in der Auseinandersetzung mit der Welt einerseits Rechte und andererseits Verpflichtungen. Kompetenz kann nur verstanden werden in Bezug auf etwas. Sie beinhaltet einerseits ein Vermögen und Fähigkeit und andererseits eine Befugnis, Zuständigkeit, Verpflichtung. Innerhalb des sozialen Kontextes spielt dabei immer auch eine auszeichnende Form von Anerkennung und Hervorhebung eine große Rolle.

Will man Kompetenzen nicht einseitig an rationale Fähigkeiten koppeln, so muss man die leiblichen Grundlagen aufsuchen. Der Kompetenzbegriff lässt sich in der Leiblichkeit des Menschen grundlegend verankern und zwar in seiner Freiheits- und Verantwortungskomponente. Bereits ein Säugling ist in der Lage, vorreflexiv-leiblich wahrzunehmen und so Muster, die aus dem sozialen Leben des Umfelds kommen, zu erkennen. (vgl. Schultheis 1998, 51) Ein Kleinkind kommuniziert bereits leiblich mit seiner Umwelt, indem es z.B. zeitliche Rhythmen oder das Ausmaß der Zuwendung vonseiten der Eltern wahrnimmt. (vgl. Schultheis 1998, 51) Selbstbewusstsein konstituiert sich in Gestalt des Sich-Spürens durch affektives Betroffensein. Schmitz nennt dies „präpersonales Selbstbewusstsein“²⁰. (Schmitz 2005, 21) Diese Auffassung liefert ein überzeugendes Gegenargument zur utilitaristischen Sichtweise von Peter Singer (1984).²¹

2.2.3 Leib und Körper

Der Begriff der „Leiblichkeit“ mag in diesem Zusammenhang als antiquiert erscheinen. Kaum jemand spricht gegenwärtig von seinem „Leib“, sondern vom „Körper“. Auch in neueren Publikationen der Anthropologie ist vorwiegend die Rede vom „Körper“ und kaum noch vom „Leib“. Die nur mehr im deutschen Sprachraum gebräuchliche Differenzierung von „Leib“ und „Körper“ ist im Verschwinden begriffen und wird zumeist durch den Terminus des „Körpers“ ersetzt. (vgl. Schultheis 1998, 51)

Diese Arbeit will dennoch am Begriff der Leiblichkeit festhalten, ohne jedoch „*das Schlagwort Leib durch Überbetonung zu Tode zu reiten*“, wie dies Schmitz (2005, 143) formuliert.

Schmitz bezeichnet den Leib – ähnlich wie Gefühle – auch als „Halbdinge“. (Schmitz 2005, 198)²² Als „Halbding“ ist der Leib nicht ein durch Lebendigkeit und Weltoffenheit aufgerüsteter physischer Körper, sondern ein Gegenstand anderer Art. Der Leib teilt zwar die Örtlichkeit mit dem Körper, aber dies nicht umfassend, da der Leib im Gegensatz zum Körper örtlich absolut ist. Das bedeutet, dass er auch aus dem Men-

²⁰ Feuser formuliert dies sinngemäß ähnlich, auch wenn er den Begriff des Körpers verwendet: „*Die intuitive Sicherheit, ein ‚Ich‘ zu sein, gründet nicht in abstraktem Wissen über uns selbst, sondern im Spüren des eigenen Körpers, der stets, wenn auch meist diffus, als vertraute Signalquelle präsent ist.*“ (Feuser 1998, <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh6-98-feuser-bewusstheit.html>)

²¹ Peter Singer wurde der Welttechnologiepreis für Ethik verliehen, was für große Irritationen bei Behindertenverbänden sorgte. (vgl. Wolf-Stiegemeyer 2003, 6)

²² Vgl. dazu auch 2.2.10

schenkörper austreten kann und über diesen ohne definierbare Begrenzung in ein Längenmaß hinausweist.²³ (vgl. Schmitz 2008, 8)

Gerade für die Pädagogik und die Vermittlung von Werten ist es sinnvoll, die Unterscheidung von Leib und Körper weiterzuverfolgen. Dies bedarf einer Begründung:

Bei einer leiblichen Sichtweise des Menschen steht das alltägliche, unreflektierte Erleben im Vordergrund. Im alltäglichen Leben trennen wir auch nicht zwischen uns selbst und unserem Körper, so als trügen wir ihn mit uns herum, sondern erfahren uns vorreflexiv als leiblich existent. (vgl. Fuchs 2000, 88)

Im Augenblick der Sorge beispielsweise erleben wir nicht die Seele oder den Körper in einem Gemütszustand – das wäre in angstvoll gespannter Erwartung auch völlig abwegig – sondern wir erleben diese Sorge am eigenen Leib in Form von Regungen, die sich uns leiblich spürbar aufdrängen und körperlich kaum zu lokalisieren sind. Wir erleben uns als leiblich berührt und dies hat nichts zu tun mit dem Besehen oder Bestasten des eigenen Körpers. (vgl. Schmitz 2005, 138)

In der Folge ist für Schmitz jedes affektive Betroffensein primär leiblich, also weder seelisch noch körperlich. Jeder Mensch spürt, dass ihn etwas anspricht und dass ihm etwas nahegeht am eigenen Leibe. (vgl. Schmitz 2005, 140)

„Im alltäglichen Leben trennen wir auch nicht zwischen uns selbst und unserem Körper, als trügen wir ihn mit uns herum, eingekerkert wie ein Schalentier.“ (Fuchs 2000, 88)

Wir empfinden sozusagen ganzheitlich ohne nachzudenken. Die Trennung zwischen Körper und Seele ist eine Reflexionsleistung, die erst sekundär wirksam ist. Das gängige Innenweltparadigma bezeichnet Schmitz übrigens als Konstrukt, das dem Menschen nicht förderlich ist, weil es ihn quasi von der Welt abschneidet und ihn unter das Diktat der Regie einer rationalen Bewertung stellt. Gefühle wären demnach rein durch rationale Bewertung verursachte seelische Zustände. (vgl. Schmitz 2005, 140)

Gerade eine in dieser Arbeit kritisierte ausschließliche Rationalisierung spricht beispielsweise kognitiv beeinträchtigten Menschen die Möglichkeit ab, Werte zu erfahren. Die leibliche Sichtweise vom Menschen ist in diesem Sinne mit Blick auf die Sozialbetreuung alter Menschen sehr hilfreich.

²³ Halbdinge unterscheiden sich von Dingen durch unterbrechbare Dauer und unmittelbare, vorreflexive Kausalität. Unmittelbare Dauer bedeutet: Sie kommen und gehen, sodass es keinen Sinn hat, nach ihrem Zustand in der Zwischenzeit zu fragen. Unmittelbare Kausalität meint wiederum: Ursache und Einwirkung fallen zusammen. Was bedeutet das? Die Kausalität von Dingen ist dreigliedrig in Form von Ursache, Einwirkung und Effekt. Ein Stein beispielsweise fällt, bewirkt einen Stoß, der wiederum eine Zerstörung oder Verrückung eines Gegenstandes bewirkt. Bei Halbdingen ist dies anders. Sie haben oft Richtungen, die sich von den bisher beschriebenen dadurch unterscheiden, dass sie ohne umschriebene Richtungsquelle auf den Leib einstrahlen. Ein gutes Beispiel ist Müdigkeit, die sich bleiern auf den Leib legt. Sie ummantelt den Leib, als spürbares Halbding, als Angriff ohne äußeren Angreifer. Diese gefühlten Halbdinge sind körperlich spürbar, jedoch nicht örtlich zu lokalisieren. Halbdinge in diesem Sinne sind auch nicht rein aus einem privaten Seelenzustand erklärbar. (vgl. Schmitz 2005, 198)

Wie erfahren wir nun unseren Leib bzw. wie empfinden wir ihn?

2.2.4 Leibliche Empfindungen, Regungen, Zustände

Piaget (1973, 2003) sowie Piaget und Inhelder (2004) gehen in konstruktivistischer Tradition davon aus, dass das Körperschema bzw. ein Vorstellungsbild vom eigenen Körper durch die sinnliche Auseinandersetzung mit der Welt sozusagen vom Gehirn konstruiert wird. Dieses Körperschema ist als eine Art Raumbild aufzufassen, das uns eine räumliche Vorstellung des Körpers mit seinen einzelnen Körperteilen ermöglicht. So haben wir Menschen ein habituelles Vorstellungsbild vom eigenen Körper. Das Körperschema ist erst eine nachträgliche und sekundäre Verarbeitung des eigenleiblichen Spürens. (vgl. Schultheis 1998, 98) Schmitz und Schultheis setzen also mit ihrem System der Leiblichkeit noch vor diesen – auf Rationalität fußenden – Theorieansätzen an. So lassen sich die kognitiven Möglichkeiten des Menschen nicht abgehoben von seinen leiblichen Voraussetzungen betrachten, sondern nur unter Berücksichtigung dieser. (vgl. Schultheis 1998, 41)

„Kleinen Kindern sei zwar die Einheit des Leibes, nicht aber das Körperschema ursprünglich gegeben.“ (Schultheis 1998, 98)

Schmitz (2005, 139) fordert den Menschen geradezu heraus, der eigenen Erfahrung des Spürens nachzugehen: Was verspürt man da?

Wenn wir die Sinne einmal vom Äußeren abschließen – sofern dies möglich ist – und unseren sichtbaren Körper sowie dessen Konstruktionsbild im Gehirn vorübergehend ins Dunkel tauchen lassen, dann tritt an seiner Stelle eine ganz andere Räumlichkeit in den Vordergrund: die Sphäre leiblicher Empfindungen, Regungen und Zustände. (vgl. Fuchs 2000, 89)

Diese sind nicht flächig begrenzt, sondern werden als Gewoge verschwommener Inseln, sogenannter Leibesinseln, wahrgenommen, die sich nicht mathematisch berechnen lassen. (vgl. Schmitz 2007, 16ff.) Nach Schmitz (vgl. 2007, 16) ist der Leib also besetzt mit leiblichen Regungen wie beispielsweise Angst, Schmerz, Hunger, Durst, Atmung, Behagen, affektivem Betroffensein von Gefühlen und vielem mehr. Die Leibesinseln bilden sich ohne stetigen Zusammenhang meist flüchtig, sie bilden sich um oder lösen sich auf. Sie gehen über den Körper hinaus bzw. überschreiten den eigenen Körper. Als Beispiel lassen sich dazu etwa die Phantomschmerzen eines beinamputierten Menschen anführen. (vgl. Schmitz 2007, 15)

Umgekehrt kann es auch sein, dass der Mensch das eigenleibliche Wahrnehmen verliert wie beispielsweise beim Phänomen der Anosognosie, bei dem Patienten ihre gelähmte und empfindungslose Extremität als ein fremdes Glied empfinden bzw. als einen nicht zu ihnen gehörenden Gegenstand ansehen. (vgl. Fuchs 2000, 98f.)

„Auch das Ansehen und Betasten des gelähmten Beines macht es nicht zum eigenen!“ (Fuchs 2000, 99) An diesem Beispielsatz wird ersichtlich, dass der Verlust des eigenleiblichen Spürens nicht durch äußere Wahrnehmung des Körpers kompensiert werden kann.

Unter dem eigenen Leib versteht Schmitz also jene Empfindungen, Regungen und Zustände, die der Mensch in der Gegend seines Körpers von sich spüren kann, ohne sich auf das Zeugnis der fünf Sinne (Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken) und des Körperschemas (das Vorstellungsbild vom eigenen Körper, das sich aus Sehen und Tasten ableitet) zu stützen und zu verlassen. (vgl. Schmitz 2007, 16) Dieses Spüren erfährt der Mensch in leiblicher Betroffenheit ohne darüber nachzudenken. (vgl. Schmitz 2005, 138)

2.2.5 Der Leib und seine Einheit in der Dynamik von Engung und Weitung

Diese leibliche Betroffenheit von Empfindungen, Regungen und Zuständen lässt sich in einer dynamischen Spannung zwischen Engung und Weitung spüren. Durch diese antagonistische Dynamik wird der Leib auch zusammengehalten. (vgl. Schmitz 2007, 47ff.)

„Leiblich sein heißt, zwischen reiner Enge und reiner Weite irgendwo in der Mitte zu sein und weder von Enge noch von Weite ganz loszukommen, solange das bewusste Erleben dauert.“ (Schmitz 2007, 18f.)

Als Beispiel ließe sich hier das Einatmen nennen: Es wird in Gestalt einer Leibesinsel in der Brust- oder auch Bauchgegend gespürt. In diesem Fühlen konkurrieren Engung und Weitung. Anfangs überwiegt die Weitung und später dann, gegen Ende des Einatmens, überwiegt die Engung: Diese Insel ist voluminös, aber weder von Flächen umschlossen noch durch Flächen zerlegbar. (vgl. Schmitz 2008, 16)

Das Urphänomen der Weitung zeigt sich jedem Menschen in unterschiedlichen Situationen und dies nicht nur in der Wahrnehmung des uns umgebenden Raumes, sondern wir verspüren diese am eigenen Leib: beim schon erwähnten Atmen, beim Bewegen der Glieder. Weitung wird auch erfahrbar beim Anblick einer ruhigen, freien Landschaft, in die man mit seinem Blick versinkt, oder beim Anblick eines Sternenhimmels. Lässt man sich von solchen Erlebnissen treiben, fühlt man sich als eins mit der Welt. Weitung kann auch herbeigeführt werden durch Meditation, autogenes Training oder auch durch ekstatische Zustände beim Tanz, beim Fest, beim Einschlafen oder auch unter Einfluss von Drogen. Weitung ist jedoch nur erfahrbar, weil es den Gegenpol der leiblichen Engung gibt. (vgl. Schultheis 1998, 99) So wird Engung spürbar *„in dem dumpfen Druck, der gewöhnlich am eigenen Leib erlebt wird, als etwas, das den ganzen Körper durchzieht“*. (Schmitz 1965, 73)

Zwischen diesen als vitalen Antrieb bezeichneten Polen der Engung und Weitung pendelt das leibliche Empfinden. Schmitz bezeichnet Engung und Weitung an anderen Stellen auch als Spannung und Schwellung.²⁴ (vgl. Schmitz 2007, 19)

Der Leib befindet sich also immer in einem Spannungszustand zwischen Engung und Weitung und wird von diesem dynamischen Feld zusammengehalten und veran-

²⁴ Dies soll an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt werden. Wir halten uns an die Begriffe von Engung und Weitung.

kert. Diese dynamische Einheit ist flächenlos unteilbar ausgedehnt. (vgl. Schmitz 2008, 16)

Der Leib ist auch nicht im Raum, sondern er verräumlicht sich fortwährend und erzeugt dadurch selbst seinen Raum. Der Raumbegriff ist somit im Folgenden immer dynamisch zu verstehen, als Raum in der Zeit. Leiblicher Raum ist werdender, gerichteter Raum und meint damit, dass der leibliche Mensch immer „gerichtet“ ist. Richtung meint damit aber nicht unbedingt ein bestimmtes Ziel, sondern eine Dynamik, die ihren Ausgang im leiblichen Empfinden hat. (vgl. Fuchs 2000, 91)

Das antagonistische Spannungsfeld zwischen Engung und Weitung ist notwendig, um menschlichen Antrieb zu gewährleisten. Ungefähr im Gleichgewicht ist dieses Spannungsfeld beim Einatmen und bei der Kraftanstrengung durch Heben, Ziehen, Klettern, und Ringen. Beispiele, bei denen der Antrieb aufgrund des Verlustes dieses Spannungsfelds verloren geht, lassen sich an vielfältigen Erfahrungen aufzeigen. Der Verlust des Antriebs ist zu beobachten beim Einschlafen, wenn sich sozusagen das Freiwerden der Weitung aus der Enge bemerkbar macht. Andersherum kann bei heftigem Schreck der Antrieb wegfallen, sodass man das Bewusstsein verliert. (vgl. Schmitz 2007, 19f.)

Bei starker Anspannung, etwa unter dem Druck von Angst oder Erschöpfung, schmelzen die Leibesinseln zusammen, sodass sich bisweilen der Leib wie leer anfühlt, während sie in gelöster Entspannung, z.B. beim entspannten Liegen in der Sonne, nur noch locker verbunden sind und frei aufblühen, bis das gespürte Versinken in die Weite die Unterschiede auflöst. (vgl. Schmitz 2007, 139)

Es ist also nicht die Haut des Körpers die den Leib zusammenhält und begrenzt, sondern die Achse der Dynamik von Engung und Weitung. Die Engung kann aushaken im schreckhaften Zusammenfahren, bei dem der Antrieb gelähmt werden kann. Auf der anderen Seite gibt es auch das Phänomen, dass sich die Weitung „ausleiert“, beispielsweise beim Einschlafen, beim Dösen, nach dem Samenerguss, im Geschlechtsakt. Gefährlich wird ein „Ausleiern“ der Weitung beispielsweise bei einer monotonen Autofahrt, die in einem kurzzeitigen Verlust des Bewusstseins, im sogenannten Sekundenschlaf, enden kann, wenn der Mensch schläft und es zu einem schweren Unfall kommt. In dieser Konkurrenz zwischen Engung und Weitung liegt sozusagen die Dynamik, die dem Zerfall der Leibesinseln entgegenwirkt. (vgl. Schmitz 2005, 139f.)

Die Dynamik der leiblichen Regungen gerichtet. Die grundlegenden leiblichen Richtungen führen unumkehrbar und unteilbar aus der Enge in die Weite. Das bedeutet, dass jede Weite auch Richtung ist. Als Beispiel führt Schmitz den Blick an. Der Blick ist eine leibliche Richtung, die in die Weite führt und lediglich durch Widerstände unterbrochen wird. (vgl. Schmitz 2005, 151) So ein Widerstand kann die Hemmung bei der Begegnung mit einem anderen Menschen und dessen Blick sein. (vgl. Schmitz 2005, 90) Weiter ist dies auch beim Atmen der Fall. Das leibliche Ausatmen ist eine in die Weite strömende Richtung. Richtung kann aber auch nach innen führen, z.B. beim Einatmen oder beim „Blick nach innen“, der der Konzentration dient. (vgl. Schmitz 2005, 151)

Die Dynamik zwischen Engung und Weitung ist auch von Mensch zu Mensch verschieden. So gibt es für ihn auch Dispositionen, die leibliche Regungen im Spannungsfeld zwischen Spannung und Schwellung unterschiedlich intensiv hervortreten lassen. Dies ist die Grundlage für das Temperament eines Menschen. (vgl. Schmitz 2007, 20)

2.2.6 Identität und Personalität

Wenn man das Denken als Grundlage für einen Ich-Bezug der Welt vorerst einmal beiseitelässt und sich auf die Suche nach Identität begibt, dann kommt leibliche Betroffenheit ins Spiel. Erst in der leiblichen Betroffenheit, in der leiblichen Engung sind wir ganz „Ich“, erst dann entstehen Identität und Subjektivität. (vgl. Schmitz 2005, 90f.) Schmitz führt dies so aus:

„Nur der so bedrängte, in die Enge getriebene Mensch kommt nicht darum herum, dass es sich um ihn selber handelt.“ (Schmitz 2005, 90)

Gerade in dieser Enge erübrigt sich die förmliche Identifizierung von etwas mit mir selbst, weil Identität und Subjektivität (die Fähigkeit mich selbst zu spüren) in leiblicher Engung zusammenfallen. Dies nennt sich primitive Gegenwart. In dieser primitiven Gegenwart entsteht vorreflexiv Identität (das Selbst) und Verschiedenheit (das andere), jedoch keineswegs Einzelnes. (vgl. Schmitz 2005, 22) Erst darauf baut der vitale Antrieb auf, der im Dialog zwischen Engung und Weitung entsteht. (vgl. Schmitz 2005, 90)

Identität, Selbstbewusstsein und Verschiedenheit entstehen also durch leibliche Betroffenheit in Form von Engung. Wenn ich beispielsweise eine Situation erlebe, in der mich plötzlicher Schmerz oder plötzliche Freude überfällt, frage ich mich nicht abständig und rational wer da Schmerzen hat oder Freude empfindet und ob dies vielleicht ein Mann, eine Frau usw. ist. Im Gegenteil empfinde ich längst vor diesem rationalen Umweg durch leibliche Betroffenheit, dass ich leide oder glücklich bin. (vgl. Schmitz 2005, 19)

Auch das neugeborene Kind ist ebenso wie ein Tier zu keiner Selbstzuschreibung fähig, also noch keine Person, aber dennoch ein Mensch mit Selbstbewusstsein und Identität. Selbstbewusstsein entsteht nämlich aus der Betroffenheit von etwas. So entstehende Identität ist in einem nicht wertend gemeinten Sinne primitiver als Einzelheit und geht dieser voran.

Erst danach entsteht Einzelheit, und zwar durch das Herausschälen von Bedeutungen aus der erfahrenen diffusen Mannigfaltigkeit²⁵ die einen betroffen gemacht hat. Ich kann also die empfundenen Tatsachen wie Schmerz oder Trauer als besonnene Person mir zuschreiben und dann etwas über mich aussagen. Ist dies der Fall, so ist die Situation nicht mehr rein subjektiv und auch nicht objektiv. Es ist als würde es mich nichts mehr angehen bzw. als würde mich die Situation nicht mehr betreffen. Es handelt sich gleichsam um eine Grauzone, die mir hilft, aus dem Erlebten eine Be-

²⁵ Auch Pestalozzi erwähnt den Begriff der „Mannigfaltigkeit“. (vgl. Pestalozzi 2006, 241)

deutung herauszuschälen, und mir die Möglichkeit gibt, das Erlebte reflektierend einzuordnen. (vgl. Schmitz 2005, 19)

Der Mensch ist mit dieser Fähigkeit zur kognitiven Selbstzuschreibung als „Person“ zu bezeichnen. Durch Selbstzuschreibungen erst kann der Mensch sich für etwas halten, eine objektive Identität konstruieren, die jeder aussagen könnte. Dadurch kommt er in die Lage, von sich selbst Rechenschaft abgeben zu können, sich einzuschätzen, Verantwortung zu übernehmen usw. (vgl. Schmitz 2005, 100) Genauer ausgedrückt *„besteht Selbstzuschreibung darin, einen objektiven oder auch neutralen Sachverhalt zu subjektivieren“*. (Schmitz 2005, 19) Objektiv ist ein Sachverhalt dann, wenn jeder ihn aussagen kann, sofern er genug weiß und der Sprache mächtig ist. (vgl. Schmitz 2005, 19)

Zur Selbstzuschreibung und damit zur Person gehören zwei Überzeugungen: die Überzeugung davon, was ich bin, und die zweite Überzeugung, dass ich das selbst bin. Die erste Überzeugung gleicht einem Steckbrief mit nicht abschätzbarer Länge. In diesem Steckbrief sind objektive, neutrale Sachverhalte beschrieben, z.B., dass der Helmut Rockenschaub, für den ich mich halte, ein Mann ist, ein Mensch, mitunter ein Redner, der einen Vortrag hält. Objektive und neutrale Sachverhalte sind solche, die im Prinzip jeder aussagen kann, solange er denken kann und eine Sprachbegabung besitzt. In all diesen Sachverhalten ist aber keine Spur davon enthalten, dass es sich um mich handelt. Der so und so bestimmte Helmut Rockenschaub könnte auch ein anderer sein. Das objektive Nachsinnen über Selbstzuschreibungen führt also nicht unbedingt zur unverwechselbaren Subjektivität. Es bedarf deshalb einer Erweiterung. Schmitz kritisiert hier auch indirekt und direkt die gängigen Menschenbilder als zu kurz greifend. (vgl. Schmitz 2005, 100)

Das Ich-Bewusstsein entsteht also nicht, wie von Descartes argumentiert, ausschließlich durch *„cogito ergo sum“* (Ich denke, also bin ich), sondern kann nach Schmitz durch leibliche Betroffenheit ersetzt werden im Sinne von: Ich bin betroffen von etwas, also bin ich. Betroffenheit ist also der Ausgangspunkt allen Seins und erst in weiterer Folge treten die Reflexion, das Nachdenken und die Selbstzuschreibung zutage.²⁶ (vgl. Schmitz 2005, 64ff.)

Erst im Moment des Betroffenseins wird sozusagen Identität geboren. Die Person mit ihren kognitiven Selbstzuschreibungen kommt erst später.²⁷

²⁶ Etwas radikal formuliert es Hermann Schmitz an anderer Stelle: *„Das Argument ‚cogito ergo sum‘ kann zum alten Eisen geworfen werden.“* (Schmitz 2005, 65) Schmitz setzt sich übrigens ausführlich mit Descartes` Thesen auseinander und widerlegt die erkenntnistheoretischen Grundlagen von Descartes, die das Denken als einzigen Angelpunkt der menschlichen Gewissheit gelten lassen. Als Gegenargument führt Schmitz in seiner Kritik das Träumen an: Auch das Denken ist nicht gewiss, denn es kann ja der Denkende in einem Traum gefangen sein und nicht wissen, dass er träumt. Beim Erwachen erst erhellt sich dem Träumenden die Welt als unreal. Weiter kann der Träumende aus in seinem Traum von einem Traum träumen. Diese Kette an Argumentationen ließe sich unendlich logisch widerspruchsfrei fortführen und widerlegt die Gewissheitssicht, die Descartes an den Tag legt. Eine letzte Gewissheit kann es also nicht geben, wenigstens nicht, sofern der Mensch seine Gewissheit bis dahin bloß aus der Reflexion seines Denkens geschöpft hat. (vgl. Schmitz 2005, 68f.)

²⁷ Schmitz führt ein weiteres Beispiel an: *„Wenn ich z.B. einen heftigen Schmerz verspüre, brauche ich nicht erst den Schmerz oder vielmehr einen Menschen oder ein Tier, das Schmerzen hat, vorzufinden, um mich dafür zu halten, sondern ich merke sofort, dass ich leide, noch ehe ich den Schmerz als Gegenstand oder gar einen Gequälten, für den ich mich halte, vorfinde.“* (Schmitz 2005, 100) Das aus

Ausgangspunkt für Subjektivität und Identität ist also die leibliche Betroffenheit. Auf dieser aufbauend entwickelt sich die Person durch Selbstzuschreibungen. Diese wiederum ermöglichen Objektivierungen und somit auch Distanz und sind wohl auch kulturell gefärbt. Dennoch gibt es keinen Menschen, der als Mensch gelten könnte, hätte er nur reinen Geist oder Intellekt ohne affektives Betroffensein. Fehlt affektives Betroffensein brächte er es mangels Selbstbewusstsein nie zur Person. Er wäre unfähig, etwas für sich selbst zu halten bzw. Selbstzuschreibungen zu tätigen. So entfremdet ein Ansatz der primären Intellektualität den Menschen wohl auch ein Stück weit von seinem Selbst. (vgl. Schmitz 2005, 89)

„Personales Selbstbewusstsein ist also nur durch affektives Betroffensein möglich.“
(Schmitz 2005, 89)

Es braucht also beides: Leibliche Betroffenheit wie Nachdenken und Reflexion sind untrennbar in einer Synthese verbunden.²⁸ Das affektive Betroffensein in leiblicher Kommunikation lässt sich auch als Einleibung und Ausleibung verstehen. Diese Begriffe betrachten wir im Folgenden genauer.

2.2.7 Einleibung und Ausleibung als Weisen leiblicher Kommunikation

Die Dynamik des Leibes im Betroffensein, noch unabhängig von der Stellungnahme der Person zu ihrem Leib, ist doppelseitig im Sinne einer Auseinandersetzung, in der der Betroffene wie gespalten auf beiden Seiten steht. Es steht dem Betroffenen gegenüber und zugleich mit ihm auf dessen Seite. So ist das leibliche Befinden dialogisch verfasst zwischen Identität und Verschiedenheit, selbes und anderes, aber keineswegs einzelnes. Schmitz spricht an dieser Stelle auch von leiblicher Kommunikation. (vgl. Schmitz 2005, 21f.)

Leibliche Kommunikation ist die Grundform aller Kontakte von Menschen und Tieren mit der Welt und füllt mit leiblicher Dynamik das Leben der Menschen und Tiere bei allen routinierten Vollzügen, die ohne Explikation von Einzelformen vor Verwechslung geschützt sind. Als Beispiel können Gehen, Greifen, Kauen, Sprechen als Zugriff auf gekonnte Sprache gelten, aber auch alle Verhaltensweisen, die in kompetenter Routine aufgehen wie beispielsweise Auto-, Motorrad- oder Fahrradfahrer, die ihr Fahrzeug richtig lenken, aber erst beim Anhalten etwas davon merken, oder auch Kampfsportler, die routiniert und ohne nachzudenken ihre Reaktionsweisen vollziehen. (vgl. Schmitz 2005, 91)

Diese Verhaltensweisen wurden sozusagen einverleibt. Die Einleibung zählt für Schmitz zu den Haupttypen leiblicher Kommunikation. Sie lässt sich am Beispiel der Faszination eines Zuschauers im Zirkus, der die Vorführung eines Seiltänzers ver-

vollem Herzen gesprochene Geständnis „Ich liebe dich“ stellt eine für den Liebenden subjektive Tatsache aus Betroffenheit dar. Wenn ich hingegen eine Aussage tätige wie „Herr XY liebt Frau XY“, ohne dass ich Herr oder Frau XY bin, drückt diese Beschreibung zwar diese Bestimmtheit aus, ist jedoch nur noch ein blasser Rest des Gesagten im Vergleich zum Geständnis der Liebe eines Betroffenen. (vgl. Schmitz 2005, 103)

²⁸ Davon ist in Kapitel 2.5 die Rede.

folgt, verdeutlichen. Der Zuschauer folgt gebannt dem Geschehen und sein Bewusstsein versetzt ihn in die Lage des Artisten. (vgl. Schmitz 2008, 188)

„Ich bin nach Aussage meines unmittelbaren Bewusstseins in ihm. Ich bin also da oben. Ich bin dahin versetzt. Nicht neben den Akrobaten, sondern genau dahin, wo er sich befindet.“ (Schmitz 2008, 188)

Einleibung kann eher als Einfühlung durch Faszination verstanden werden, die mit dem Gefesseltsein von einer Situation zu tun hat. Diese Faszination entsteht durch ein Vorbild und beinhaltet immer auch eine Einladung zur Nachbildung. Dies bedeutet jedoch keine Nachahmung. Der Betrachter des Zirkusartisten fühlt sich nicht als Nachahmer im Sinne dessen, dass in nachgeahmter Art und Weise nun zwei Akrobaten turnen würden. Nicht einmal in der Fantasie findet dies statt. Einleibung ist also nicht als Verdoppelung im Sinne einer motorischen Nachahmung eines Vorbildes durch ein Nachbild zu verstehen und ebenso wenig hat Einleibung durch Faszination mit Identifikation zu tun. (vgl. Schmitz 2008, 189ff.)

Eine Mutter, die aus der Ferne sieht, wie ihr auf der Straße spielendes Kind durch ein herannahendes Auto bedroht ist, wird in diesem Moment starr vor Schreck an ihr Kind gebunden sein. Man kann jedoch nicht davon sprechen, dass sich diese Mutter mit ihrem Kind identifiziert, sich also in die Rolle des ahnungslos spielenden Kindes hineinversetzt. (vgl. Schmitz 2008, 190ff.)

Einleibung ist also weder Nachahmung noch Identifikation. Sie kann eher als eine durch Faszination ausgelöste Distanzreduktion verstanden werden, die den Menschen leiblich betrifft im Sinne der bereits diskutierten leiblichen Kategorien. Durch Faszination wird die Distanz verringert, bis der Betroffene das Verhalten eines fremden Wesens nicht mehr von seinem eigenen Verhalten unterscheiden kann. Miterleiden und Sympathie spielen im zwischenmenschlichen Bereich dabei eine wichtige Rolle. (vgl. Schmitz 2008, 189)

Diese Betroffenheit durch Faszination ist spürbar als leibliche Engung und wichtig für die spätere Selbstzuschreibung und das Finden von Ich-Identität. Jedes wuchtige affektive Betroffensein durch Faszination hat, indem es die Person packt, etwas von leiblicher Engung und ist damit Grundlage von primitiver Gegenwart, Identität und Subjektivität. (vgl. Schmitz 2005, 122)

Einleibung im Sinne von distanzloser Fixierung muss aber nicht immer auf einen Menschen gerichtet sein, sondern kann sich durchaus auch auf ein bewegliches Objekt beziehen. Es lässt sich an dieser Stelle das Verhalten des Zuschauers beim Fußballspiel anführen. Das Objekt ist in diesem Fall der Ball, der als lebloses Ding gar nicht die Gelegenheit zur miterlebten Anteilnahme bietet. Trotzdem hängt der Zuschauer wie gebannt am Ball, ähnlich dem erwähnten Seiltänzer. Das Erleben ist in beiden Fällen durch die beschriebene Distanzlosigkeit gekennzeichnet. (vgl. Schmitz 2008, 189)

Dieses Verfallensein drücken Menschen umgangssprachlich aus indem sie *meinen* „... der Betroffene sei ‚weg‘ vor Spannung oder Begeisterung; er ist zu dem Objekt hin entrückt, außer sich gekommen und seiner nicht mehr mächtig.“ (Schmitz 2008, 189)

Ein weiteres Beispiel für die Einleibung leibloser Dinge ist die geschickte Ausweichreaktion, mit der es gelingt, einem heranfliegenden Stein bei dessen Annäherung zu entkommen: Man dreht den eigenen Körper in angepasster Weise weg, obwohl man ihn nicht sieht, weil der Blick als leibliche Regung an dem drohenden Objekt hängt und dessen Bewegung einerseits auffängt und andererseits ins motorische Körperschema überträgt. Dies ist ein Fall von antagonistischer, die Partner polar zusammenschließender Einleibung. Neben dieser Art von Einleibung gibt es auch solidarische Einleibung, die z.B. durch gemeinsames Singen oder rhythmische Geräusche als Klatschen, Rufen, Trommeln entsteht. (vgl. Schmitz 2005, 172)

Die Ausleibung versteht Schmitz als Gegensatz zur Einleibung. Als Beispiele führt er den Blick an, der sich in die Tiefe des Raumes auflöst, das Starren in den Glanz, das Dösen in der Sonne, den Tanz und die Ekstase. Allen Beispielen gemeinsam ist, dass die Engung des Leibes, die primitive Gegenwart, gleichsam ausläuft. (vgl. Schmitz 2005, 212)

2.2.8 Entfaltung der Gegenwart und Emanzipation des Objektiven

Leibliche Engung zerreißt im grundlegenden, leiblichen Betroffensein die Gleichförmigkeit vager Dauer pflanzenhaften Dahinlebens und Dahinwährens, die sich auch im normalen menschlichen Leben durch beispielsweise Dösen, Routine usw. immer wieder durchsetzt. Erst im Einbruch des Neuen, des Ungewissen wird das Dauerhafte in die Vergangenheit gedrängt und durch eine primitive Gegenwart ersetzt, in der „Ich“, „Hier“ und „Jetzt“ im Zentrum stehen. Diese drei Begriffe können undifferenziert als Dasein und Wirklichkeit gelten. Dieses Urereignis ist nach Schmitz auch als Stiftung der Zeit aufzufassen, sozusagen als Modalzeit zu verstehen, die sich in den Unterschieden des „Da“, „Nicht-Mehr“ und „Noch-Nicht“ begründet. (vgl. Schmitz 2008, 14)

Das personale Menschsein erhebt sich also durch die Entfaltung dieser primitiven Gegenwart in ihre fünf Momente (Hier, Jetzt, Dasein, Dieses, Ich). All diese Momente entstehen durch das leibliche Betroffensein, also, dass mir etwas nahe geht. Der Weg zur Person beginnt in jedem Fall erst mit der Entfaltung von Einzelheit, die es in der primitiven Gegenwart noch nicht gibt. Einzelheit definiert Schmitz folgendermaßen: *„Einzelnes ist Identisches, das obendrein fähig ist, die Anzahl einer endlichen Menge um 1 zu vergrößern.“* (Schmitz 2005, 92)

Was bedeutet das?

Gängige Theorien unterstellen wie selbstverständlich den Irrtum, dass alles ohne Weiteres einzeln, d.h. fähig ist, als Element einer Menge deren Anzahl um 1 zu vermehren. Für Schmitz ist dies gerade umgekehrt. Alles ist zuerst einmal in binnendiffuser Ganzheit verwoben und Einzelheiten müssen durch Bedeutungen aus der Ganzheit herausgeschält werden. Erst durch Bedeutungen, die aus leiblicher Betroffenheit herausgeschält werden, ergibt sich Einzelheit. Welche von den unzähligen Bedeutungen zum Zuge kommt, ist dabei irrelevant. Diese Bedeutungen müssen aber, um für den Menschen zugänglich zu sein, aus einem Fundus von Bedeutsamkeiten geschöpft werden, der im Inneren diffus ist, d.h. nicht aus lauter einzelnen Be-

deutungen besteht und daher ohne Anzahl ist. Solche Höfe der Bedeutsamkeit brauchen nicht einzeln im beschriebenen Sinne sein, sondern entspringen meist einer Ganzheit. Dies bedeutet, dass diese Bedeutungshöfe durch ein Thema miteinander verwoben und nach außen abgehoben sind. (vgl. Schmitz 2005, 103f.)

Einzelheit hebt den Menschen von seiner Umwelt ab. Er hat erst durch Einzelheit die Möglichkeit, sich als Person zu distanzieren. Das Einzelne schält sich sozusagen aus der präpersonalen Subjektivität des affektiven Betroffenseins ohne Selbstzuschreibung heraus. Es entsteht eine Emanzipation der Person als Einzelheit. In dieser Emanzipation empfindet sich der Mensch als verschieden. (vgl. Schmitz 2005, 92)

Große Bedeutung kommt dabei auch der Sprache zu, die eine große Rolle bei der Herausschälung einzelner Bedeutungen aus binnendiffuser Bedeutsamkeit spielt. Einzelheit ist also eng verwoben mit leiblicher Betroffenheit. Diese erst ermöglicht als Grundlage das satzförmige Herausschälen von individuellen Bedeutsamkeiten für den einzelnen Menschen. (vgl. Schmitz 2005, 103f.)

In der Konfrontation mit bestimmten Lebenssituationen werden oft unwillkürliche, noch nicht explizierte oder überdachte Erwartungen enttäuscht, man merkt z.B. erst, wie gut man es hatte, wenn das Erwartete ausbleibt, und man sich mit den harten Tatsachen abfinden muss, die an dessen Stelle treten. Diese Tatsachen haften an Bedeutungen und Sachverhalten, sind sowohl einzeln als auch fremd, also neutral geworden. (vgl. Schmitz 2005, 92)

Schmitz nennt dies auch das *„Erwachsenwerden durch personale Emanzipation, das sich durch Enttäuschungen auf ganz anderen Wegen von der frühen Kindheit bis zum Lebensende hinzieht“*. (Schmitz 2005, 92)

Der beschriebene Fundus an Bedeutungen, aus dem sich durch persönliche Betroffenheit Einzelheit herauschält, kann durch Sachverhalte, Programme und Probleme ganzheitlich zusammengehalten werden. In diesem Falle lässt sich von Situationen sprechen. (vgl. Schmitz 2005, 104)

Der für die Arbeit wichtige Begriff der Situation wird im Folgenden Abschnitt behandelt.

2.2.9 Begegnung mit Situationen als Grundlage der Erfahrung

Jede Wahrnehmung geht also nicht von einzelnen Sinnesdaten aus, denen nachträglich eine Bedeutung verliehen wird, sondern von vielsagenden Eindrücken mit ganzheitlicher, binnendiffuser Bedeutsamkeit, aus der erst nachträglich durch die Person Einzelheit geschält wird. Einzelheit ist also keineswegs als objektive Voraussetzung in der Welt gegeben, wie dies manche Ansätze des Konstellationismus sehen wollen, sondern die Grundlage ist die „Ganzheit“, in der alles Leben verwoben und verbunden ist. Erst der Mensch ist durch seine Entwicklung zur Person in der Lage, Bedeutung, Sachverhalte, Variablen aus diffusen Erfahrungen herauszuschälen.

Die Begegnung mit der Welt kann begriffen werden als Begegnung mit verschiedenen Situationen, von denen keine einer anderen völlig gleicht. Gerade die Pädagogik

ist in der Praxis der pädagogischen Arbeit immer wieder mit unterschiedlichen Situationen konfrontiert, meinen Patry und Riffert. (vgl. 2000, 7)

Für eine *Situation* ist charakteristisch, dass sie eine Ganzheit ist, die einen Zusammenhalt ins sich und eine Abgehobenheit nach außen beinhaltet. Weiter beinhaltet eine Situation eine integrierende Bedeutsamkeit aus Sachverhalten, Programmen und Problemen und einen Binnenzusammenhalt nach außen. Eine Situation wird leiblich als Ganzes wahrgenommen und wird in den wenigsten Fällen reflektierend zerlegt. (vgl. Schmitz 2005, 22) Diese Situationen sind voller vielsagender Eindrücke, die leiblich wahrgenommen werden. Sie lassen sich auch als *impressive Situationen* kategorisieren. Die Bedeutung, die eine Situation für den Menschen hat, kommt bei Konfrontation mit ihr mit einem Schlag zum Vorschein und benötigt vorreflexive Reaktion. (vgl. Schmitz 2005, 104) Affektive Betroffenheit ist das primäre Reaktionsmuster innerhalb einer Situation durch die Persönlichkeit, die der einzelne Mensch mitbringt. Einzelne Bedeutungen heben sich also dann von binnendiffuser Bedeutsamkeit einer Situation ab, wenn der Mensch über die Situation nachzudenken beginnt. Dann entsteht die unverwechselbare *Persönlichkeit* oder genauer die „*persönliche Situation*“. Diese persönliche Situation ist immer einmalig und unverwechselbar und stellt die Hülle und den Partner des Menschen dar. Situationen sind kraft der persönlichen Entwicklung des Menschen erst unterschiedlich. Ausgangslage ist jedoch das nicht zu definierende Phänomen der Ganzheit. Diese Prozesse der Auseinandersetzung mit begegnenden Situationen und der personalen Emanzipation sind ein fortlaufender Prozess, der sich ständig verändert, wenngleich diese Veränderung oft nur in längeren Abständen beobachtet werden kann. (vgl. Schmitz, 2005, 24)

Um die persönliche Situation herum bilden sich *aktuelle Situationen*, in die jene mehr oder weniger eintaucht. (vgl. Schmitz 2005, 25) Die Begegnung mit der Welt kann begriffen werden als Begegnung mit verschiedenen aktuellen Situationen, von denen keine einer anderen völlig gleicht. (vgl. Patry & Riffert 2000, 7) Die persönliche Situation kann in diese aktuellen Situationen eingehen, z.B. in ein berauschendes oder erhebendes, den Menschen ganz mitreisendes Ereignis. Aber mit viel größerer Macht und regelmäßig wird sie gehalten von *gemeinsamen zuständlichen Situationen*, aus denen sie entsteht oder in die sie eingeht. Auf diese gemeinsamen zuständlichen Situationen kann sich die persönliche Situation eines Menschen auf zwei Weisen auswirken: entweder so, dass sie in die aufnehmende Situation tief eingewachsen oder eingepflanzt (implantiert) ist, sodass eine Ablösung nur unvollständig möglich ist oder wenigstens tiefe Wunden reißt. Ist dies der Fall, lässt sich von *implantierenden Situationen* sprechen. Auf der anderen Seite kann es auch sein, dass nur ein lockeres und ziemlich leicht lösbares Verhältnis von Einfassung und Einpassung besteht. In diesem Fall kann man von *includierenden Situationen* sprechen. (vgl. Schmitz 2005, 25)

Das Gesagte lässt sich auch auf das Verhältnis von Gemeinschaft und Gesellschaft anwenden: Eine soziale Gruppe ist für eine ihr angehörende Person eine Gemeinschaft, wenn sie für den Betreffenden von einer gemeinsamen Situation getragen ist, die seine persönliche Situation implantiert. Als Gesellschaft ließe sich dann jene Situation bezeichnen, die eher die persönliche Situation includiert, also sehr „locker“ fundierend integriert. (vgl. Schmitz 2005, 27)

2.2.10 Gefühle als Atmosphären

Psychologisch gesehen steht heute außer Zweifel, dass die Bindung an Werte wohl zum größten Teil von emotionalen Komponenten und weniger von rationalen Zugängen abhängt. Deshalb benötigt eine Auseinandersetzung mit Werten auch einen Zugang, der über eine rationale Diskussion von Werten hinausführt und das Gefühl als Instrument zur Wahrnehmung von Werten zulässt. (vgl. Brezinka 1986, 17; Scheler 1954, 155)

Der leibphänomenologischen Auseinandersetzung mit Leib und Gefühl liegt eine Vorstellung des Raumes zugrunde, die über die übliche Sichtweise hinausgeht. Diese bereits in Fragmenten skizzierte Raumvorstellung soll an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Zur weiteren Vertiefung sei auf Schmitz (vgl. 2007, 23ff.) verwiesen.

Dieser gängigen naturwissenschaftlichen Raumvorstellung gehen flächenlose Räume voraus. Als Beispiele für solche Erfahrungen des „umhüllenden“ Raums wären zu nennen der Schall, die Stille, das Wetter, der Wind. Die erwähnten Beispiele charakterisiert, dass sie eine flächenlose Räumlichkeit bilden, die den Menschen umhüllt. Gefühle haben nach Schmitz genau jene umhüllend-räumliche Dimension. Für kollektiv zugängliche Atmosphären unter Menschen wie z.B. die Verlegenheit, die entsteht, wenn jemand nichts ahnend in eine bestimmte Situation „hineinplatzt“, sodass ihm das Wort auf den Lippen erstirbt, die Feierlichkeit eines Festes, die Gedrücktheit, Angespanntheit oder Aufgeregtheit, die sich bei entsprechenden Herausforderungen auf Menschen legt, ist dies einleuchtend. Auch bei optisch-klimatischen Atmosphären wie eine Abendstimmung, Novemberstimmung, Gewitterstimmung ist dies nachvollziehbar. Ein gutes Beispiel ist auch die Freude, die den Glücklichen hüpfen oder gar in Seligkeit schweben lässt. Diese atmosphärische Freude selbst, in die der leiblich Betroffene hineingerät, ist in der Lage die drückende Schwere zu löschen. Selbstverständlich hat sich dabei an den messbaren physikalischen Bedingungen nichts geändert. Der Mensch kann eben nicht nur als Körper unter den Einfluss der Erdanziehung, oder der Schwerelosigkeit kommen, sondern auch als Leib unter den Einfluss einer Atmosphäre des Gefühls von Schwere oder Leichtigkeit einer anderen Art, einer Art die nicht physikalisch messbar ist. (vgl. Schmitz 2007, 23f.)

Alle leiblichen Räume des Gefühls können also als Orte verstanden werden, die flächenlos und in bestimmter Weise dynamisch sind. (vgl. Schmitz 2008, 7; Schmitz 2007, 23f.) Auch die zur Freude konträre Depression oder Gedrücktheit, Kummer, Trauer oder Schwermut lassen sich aus diesem Blickwinkel beschreiben. Dabei handelt es sich um keine gesteigerte körperliche Empfindlichkeit für die Gravitation, sondern um eine ganzheitliche atmosphärische Schwere von der Art eines drückenden Wetters, das die Menschen trübe und missmutig stimmt. (vgl. Schmitz 2007, 24)

Als entscheidendes Argument für die von Schmitz aufgestellten Thesen kann die Beobachtung gelten, dass diese sich gerade unter denkbar ungünstigen Umständen bewähren, nämlich dann, wenn jemand in einer Weise gestimmt ist, die zu der Gestimmtheit seiner Umgebung im genauren Gegensatz steht. Wenn es sich bei dieser Umgebung um Menschen handelt, spricht Schmitz von „*sozialem Gefühlskontrast*“. (Schmitz 2007, 25)

Dazu ein Beispiel: Wenn ein gut gelaunter Mensch in einen Kreis tief trauriger Menschen tritt, wird er bei einiger Feinfühligkeit spüren, dass er hier mit seiner Fröhlichkeit fehl am Platz ist, und sich demgemäß etwas zurückhalten. Die Würde der Atmosphäre selbst gebietet dem Fröhlichen, sich in seiner Fröhlichkeit zu mäßigen. Die Atmosphäre der Trauer übt eine Form von Autorität aus, die den Fröhlichen über das Taktgefühl zur Zurückhaltung mahnt. Sie kann als anspruchsvolle Atmosphäre verstanden werden, die ortlos ergossen ist. (vgl. Schmitz 2007, 25)

Schmitz warnt vor extremen Polarisierungen im Umgang mit Gefühlen. So sind Gefühle keine ausschließlich inneren, subjektiven Seelenzustände des Menschen. So verstanden wären Gefühle gegenstandsblinde Modifikationen von Lust und Unlust oder rein intentional anzusehen. Im Gegensatz dazu sind Gefühle aber auch keine objektiven Dinge. (vgl. Schmitz 2005, 198; 2008, 8) Schmitz bringt hier wiederum den bereits im Kapitel 2.2.3 erläuterten Begriff der „Halbdinge“ ins Spiel.

Gefühle sind für Schmitz „Halbdinge“, die leiblich erfahrbar sind. In der leiblichen Kommunikation ist der Mensch mit vielfältigen Eindrücken konfrontiert, die sich aus Situationen ergeben. So betrachtet Schmitz Gefühle als *„räumlich ergossene, leiblich den Menschen ergreifende Atmosphären, vergleichbar der feierlichen, drückenden oder zarten Stille, die in verschiedenen Graden Weite, Gewicht und Dichte hat.“* (Schmitz 2005, 198)

Manche Gefühle besitzen geradezu eine tragende Kraft und lassen nicht nur unser Leben, sondern auch die Welt, die sich uns zeigt, voll, dicht und wie gesättigt werden. Schmitz nennt hier das Gefühl der Liebe und des Glücks; andere hingegen sind wie ein Abgrund, der die ganze Umwelt bei noch so großer Gegenstandfülle und Betriebsamkeit in eine leere, öde Wüste zu verwandeln scheint. (vgl. Schmitz 1967, 28f.)

So sind Gefühle als Atmosphären spürbar in leiblicher Betroffenheit, die unwillkürlich ist. Die Betroffenheit von Gefühlen, von Situationen, Menschen, kurz vom Leben an sich ist eine Grundlage und Grundvoraussetzung, mit der jeder Mensch wohl konfrontiert ist und der er nicht entkommt. Der betroffene Mensch ist aber nicht nur wehrlos in seiner Betroffenheit, sondern auch ihr Gestalter. In diesem Zusammenhang spricht Schmitz vom „gefühlten Gefühl“, das wohl der persönlichen Situation und dem Geworden-Sein des Menschen entspringt. (vgl. Schmitz 2007, 26)

Diese Unterscheidung ist wichtig, um den Menschen nicht zum „Opfer“ von Gefühlen werden zu lassen. So ist das Fühlen von Gefühlen in leiblicher Betroffenheit eng an die Subjektivität, Person und Situation gebunden. Daher fühlt auch jeder Mensch die Ergriffenheit vom Gefühl unterschiedlich.

Das Fühlen des Gefühls ist gebunden an die Leiblichkeit und persönliche Situation wie Geschichte des einzelnen Menschen. Die Person kann auf ihre Ergriffenheit vom Gefühl nachträglich durch Preisgabe und/oder Widerstand reagieren. Aus diesem Reaktionsfeld ergibt sich die personale Kultur und Prägung der Gefühle oder vielmehr die Art und Weise, wie sie im Fühlen verarbeitet werden. (vgl. Schmitz 2005, 275)

2.2.11 Diskussion und Ausblick

Das leibphänomenologische Menschenbild hält Begriffe bereit, die für diese Arbeit besondere Bedeutung haben. Zum einen positioniert die leibliche Wahrnehmung der Welt den Menschen und seine Identität wie sein Selbstbewusstsein unabhängig von Rationalität. Die Welt mit ihren Werten lässt sich leiblich wahrnehmen. Die Begriffe Betroffenheit, Engung, Weitung, Einleibung, Ausleibung beschreiben diese Prozesse. So sind diese Begriffe brauchbar für die Beschreibung einer Sozialbetreuungs-ausbildung, die sich ein werterfülltes Miteinander zur Aufgabe macht. Die Leibphänomenologie senkt die Abstraktionsbasis so weit ab, dass auch beeinträchtigte alte wie auch allen anderen Menschen innerhalb und außerhalb der Situation der Sozialbetreuung der Zugang zu Werten nicht abgesprochen wird. Die Leibphänomenologie verbindet gefühlte Wahrnehmung mit Rationalität und damit das „Unten“ mit dem „Oben“. Zudem ist der Situationsbegriff wichtig, um Werte und deren Bezug zu Situationen zu erläutern. Der Situationsbegriff zieht sich durch diese Arbeit. Letztlich geht es im Umgang mit Werten um die Implantierung des Einzelnen in die ihn umgebende Situation. Es geht um gefühlte Wertbindung. Die Begriffe von Schmitz sind hier eine große Hilfe. Gefühle als „Halbdinge“ zu verstehen, die einerseits von außen kommen und andererseits durch die Persönlichkeitsentwicklung wie menschliche Freiheit gestaltet werden können, bietet sich an, um auch Werte zu beschreiben. Werte entstehen nicht aus neurophysiologischen Gehirnzusammenhängen und Bewertungen alleine, sondern kommen auch von außen, aus einer Situation und deren Atmosphäre, als Anspruch an den Menschen heran. Der Mensch gestaltet wiederum kraft seiner Freiheit die an ihn herantretenden Werte. Der Begriff „Halbding“ ist daher besonders wichtig für unsere Sicht von Werten.

Im Folgenden will diese Arbeit die deskriptiv beschriebenen Grundlagen der leiblichen Wahrnehmung heranziehen und mit theoretischen Grundlagen zum Wertbegriff verbinden. Dies stellt die Basis dar, um im Anschluss Johannes Situation begrifflich zu erörtern.

2.3 Theoretische Grundlagen zum Thema Werte

Der Ruf nach Werten aufgrund spürbarer Veränderungen ist – wie bereits erwähnt – besonders in der heutigen Zeit präsent. Die Fragen nach den dafür verantwortlichen Umbrüchen der Vergangenheit bis herauf in die Gegenwart sind von der Soziologie zu beantworten, wenngleich ihre Wirkung auf die Pädagogik eine große ist. Bei der Entstehung der derzeitigen Lage haben unübersehbar viele Einflüsse zusammengewirkt. So wichtig die materiellen Lebensbedingungen bei dieser Entwicklung auch sind, stehen für die geistigen Einflüsse im Mittelpunkt. Diese drohen die Menschen von ihrem leiblichen Verwobensein abzukoppeln. Einige dieser Einflüsse wollen wir im Folgenden skizzieren.

2.3.1 Ursachen, die uns nach Werten rufen lassen

Ein erster Leitgedanke ist die Hinwendung zum *distanzierten, individuellen* Subjekt. Bereits mit dem Paradigmenwechsel von einem theozentrischen hin zu einem anthropozentrischen Weltbild zu Beginn der Neuzeit begann die Hinwendung zum ver-

nunftbegabten Individuum und seinem Selbst.²⁹ (vgl. Schönwiese 1997, 21; Habichler 1994, Kapitel 2.4) Descartes` Betonung des Subjektivitätsprinzips („cogito ergo sum“) ist also der Auftakt einer neuen Epoche mit dem individuellen Menschen im Zentrum. Dieser Paradigmenwechsel betraf alle Gesellschaftsbereiche. (vgl. Glasersfeld 1997, 65f.; Weischedel 1994, 114f.) In seinem großen Werk „Kritik der reinen Vernunft“ (1781) verankert Kant gerade Werte und auch Moral im individuellen Handeln des Menschen. Kant fordert primär eine vernünftige Betrachtungsweise der Welt.

Diese Entwicklung führte auch zu einer zunehmenden Distanzierung von Religion und Kirche, die heute unter dem Stichwort „Säkularisierung“ bekannt ist. Diese Säkularisierungstendenzen trieben beispielsweise Ludwig Feuerbach, Karl Marx und auch Sigmund Freud voran, indem sie alle äußeren Leitinstanzen als „Projektion des Menschen“ individualisierten. (vgl. Weischedel 1994, 177ff.) Für diese Vorstellung vom Menschen ist dreierlei maßgeblich: die Einteilung des Menschen in Körper und Seele, die Hineinverlegung (Introjektion) der Gefühle in die Seele und die Verteilung der Gefühle innerhalb der Seele. (vgl. Schmitz 2008, 20) Diese Entwicklung dauert bis heute an. (vgl. Habichler 1994, Kapitel 2.4.) Schmitz wendet sich gegen diese Tendenzen, die zur Folge haben, dass jedes Gefühl und jedes Erleben des Menschen als Produkt und Resultat seines Innenlebens angesehen wird. (vgl. Schmitz 2008, 24)

Die neuzeitliche Wende zum „Subjekt“ und die darin enthaltene Frage nach dem Menschen als Brennpunkt legten also den Grundstein für das, was wir heute *Individualisierung* nennen. (vgl. Habichler, 1994, Kapitel 2.4)

Somit ist vor allem auch die Frage nach Werten autonomisiert und ins Individuum verlagert, was in postmodernen Lebensentwürfen als auf die Spitze getrieben zu erkennen ist. So versuchen z.B. die Neurowissenschaften, den Menschen weiter von seiner leiblichen Verwobenheit mit der Welt abzukoppeln. Die Gehirnforschung nimmt insofern eine weitere Reduzierung des Menschen vor, als sie das „Leib-Seele-Problem“ im Netz ihres Paradigmas auf Gehirnvorgänge zu reduzieren versucht.³⁰ (vgl. Fuchs 2000, 17) „*Es ist gewissermaßen der Versuch des menschlichen Geistes, durch die Erfassung des Gehirns sich selbst zu erkennen.*“ (Fuchs 2000, 17)

Fuchs schreibt diesbezüglich sehr pointiert davon, dass dieses von der Naturwissenschaft konzipierte Verständnis davon ausgeht, dass der empfindende, fühlende und teilnehmende Mensch nichts mit der ihn umgebenden Natur zu tun habe. (vgl. Fuchs 2000, 23)

²⁹ Der Beginn der Neuzeit wird oft mit dem Namen René Descartes (1596-1650) und dessen philosophischen Gedanken verbunden, obwohl Wissenschaftler heute auch dazu neigen, den Beginn der Neuzeit schon früher anzusetzen, sozusagen im „Herbst des Mittelalters“, der schon mit Namen wie Occam, Cusanus, Luther neuzeitlichen Geist zeigte. (vgl. Weischedel 1994, 114; vgl. Habichler 1994, Kapitel 2.4.)

³⁰ Ein Beispiel diesbezüglich wäre das Autopoiesiskonzept von Maturana und Varela (1987), das den Menschen als „autopoietisches System“ aufzufassen versucht. Dabei argumentieren die Autoren, dass Menschen wie autopoietische (griechisch: autos = selbst; poiein = machen) Systeme funktionieren, die operational geschlossen sind, d.h. sich in ihren Aktivitäten ausschließlich auf sich selbst beziehen, sozusagen permanent um sich selbst kreisen. (vgl. Maturana & Varela 1987, 51)

„Der Baum vor mir ist in Wirklichkeit gar nicht grün, seine Blüten duften nicht süß, der Ruf des Vogels in seinen Zweigen hat nichts melodisches an sich – das alles sind nur vom Gehirn erzeugte Zutaten, zweckmäßige Metaphern für mechanisch kinematische Verhältnisse.“ (Fuchs 2000, 23)

Erich Fromm stellt in seinem Werk „Authentisch leben“ einleitend gerade diese subjektzentrierte und individualisierte Sicht des Menschen infrage:

„Die eigene Wirklichkeit und die Wirklichkeit außerhalb des eigenen Selbst werden vom Subjekt entworfen, bleiben jedoch gleichzeitig etwas Eigenständiges (,Objektives‘), das es zu erkennen gilt und auf das man mit seinen geistigen, körperlichen und gefühlhaften Wahrnehmungskräften bezogen zu sein hat.“ (Fromm 2000, 7)

Mit dieser Sicht von selbstverdanktem und aufgegebenem Wirklichkeitsbezug entwickelten sich nach Fromm die Natur- und Humanwissenschaften und ermöglichten ungeahnte Einsichten in die Gesetzmäßigkeiten der Natur, des Lebens und des Menschen. Dies gab dem Menschen Sicherheit und Orientierung. (vgl. Fromm 2000, 7) Fuchs fügt diesem Wissenschaftsverständnis hinzu: *„Gleichzeitig wurden mit dem Aufstieg der Naturwissenschaften die Fundamente für ein Denken gelegt, das das Subjekt in eine von den Dingen isolierte Beobachterposition brachte – letztlich mit dem Ziel, es zum Herrn aller Eigentümer der Natur zu machen.“ (Fuchs 2000, 23)*

Kritisch führt Fromm, ähnlich wie Fuchs weiter aus, dass gerade in der gegenwärtigen Anthropologie der Mensch also fast isoliert in den Mittelpunkt rückt. Sein Gegenüber, nämlich die Welt, seine persönliche schicksalhafte Situation oder auch den Mitmenschen drängt er zurück. Er führt dies folgendermaßen aus:

„Diese Sicht und Wahrnehmung der Wirklichkeit wird in der Postmoderne durch ein Verständnis abgelöst, bei dem Wirklichkeit hergestellt, erschaffen, erzeugt wird. Dabei wird der Anspruch, die erzeugte Wirklichkeit an einer vorgegebenen Wirklichkeit zu messen, zunehmend vernachlässigt, ja zum Teil ausdrücklich verneint bzw. bewusst umgangen.“³¹ (Fromm 2000, 7f.)

Frankl (vgl. 1977, 75) schreibt hierzu, dass es gerade der falsch verstandene Individualismus ist, der den Menschen von seinem Menschsein entfremdet. Der Mensch ist nach Frankl von seinem Wesen her ein Teil der Welt, auf ein Leben mit ihr und auf die Erfüllung von Werten gerichtet. Abgekoppelt von dieser ureigensten Aufgabe und Verantwortung des Menschen in seiner jeweiligen Lebenssituation verfällt er in eine „existenzielle Frustration“, deren Ursache in einem empfundenen Sinnlosigkeitsgefühl aufgrund von Wertverlust festzumachen ist.

³¹ Beim Lesen dieses Satzes lassen sich die derzeit gängigen konstruktivistischen Theorien in Erinnerung rufen, die alles Sein in der Vorstellung verankern möchten, dass es nur mehr darum gehe, persönliche Wirklichkeitskonstruktionen zu erörtern und zu analysieren. Interessant sind dazu die anthropologischen Vorstellungen von Glaserfeld (1997); Varela (1990); Maturana und Varela (1987); Watzlawick, Beavin und Jackson (1969); Watzlawick (1976, 1988, 1991, 1996, 1997, 2000); Watzlawick, Weakland und Fisch (2001). An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass Forschungsarbeiten auch im pädagogischen Bereich notwendig wären, die sich vermehrt auch kritisch mit metatheoretischen Grundannahmen einer konstruktivistischen Position auseinandersetzen.

Mit Blick auf das Phänomen der Werte hatte diese Entwicklung der letzten Jahrhunderte jedoch auch Vorteile. In der Abkoppelung von der ontologischen Außenwelt und ihren „objektiven Werten“ bestand nun auch die Chance, sich zu einer freiheitlich-offenen Gesellschaft zu entwickeln und sich gegen äußeren Zwang zur Wehr zu setzen. Werte wie Innovation, Zukunftsorientierung, Wettbewerb, Wohlstandssteigerung sowie Wissensfortschritt auf allen Gebieten erfuhren einen Aufschwung. (vgl. Hillmann 1986, 82)

Mit der Befreiung aus allen Abhängigkeiten von Werte vorgebenden Institutionen wie Religion, Kirche, Familie, Stand, Umfeld und Obrigkeitsstaat sind jedoch auf der anderen Seite auch die emotionale Geborgenheit verloren und die Orientierungssicherheit zurückgegangen. (vgl. Brezinka 1986, 20) *„Die Freiheit von allen Spielregeln wird gegenwärtig zur Spielregeln Nr. 1“*, meint Mensdorff (1995, 4) und führt weiter aus, wie sehr diese Entwicklung neben der positiven Befreiung des Menschen letztlich auch schadet. (vgl. Mensdorff 1995, 4)

Brezinka (vgl. 1986, 19) sieht den Individualismus und den damit verbundenen distanzierten und subjektzentrierten Menschen sehr kritisch als einen Menschen an, der in gewisser Weise in einer „Entwurzelung“ lebt. *„So ist auch der Individualismus die Entstellung eines wesentlichen Grundsatzes durch einseitiges Denken.“* (Brezinka 1986, 19)

Diese Überbetonung der Interessen des Einzelmenschen und damit die Betonung von Selbstbestimmung als Leitideal hat die Bereitschaft geschwächt, sich in Gemeinschaften einzuordnen und berechnete Autoritätsforderungen anzuerkennen, die aus der Welt auf den Menschen zukommen. Die Akzeptanz von Autorität wird gegenwärtig oft als Makel oder Schwäche bewertet und die Unterscheidung und Abkoppelung von anderen Menschen gilt als Maß der Dinge. Diese Abwehr gegen jede Form von Autorität wird vielfach auch mit dem Missbrauch von Macht in der Vergangenheit begründet. Man denke hier nur an den Nationalsozialismus. Damit wurden aber Führung, Autorität und auch Unterordnung pauschal verteufelt, meint Brezinka (vgl. 1986, 21)

Brezinka (vgl. 1986, 15ff.) schreibt weiter sehr kritisch, dass zu dieser Entwicklung auch eine falsch verstandene Toleranz beigetragen habe. Toleranz kann verstanden werden als Duldsamkeit gegen fremde Meinungen und Handlungsweisen. Sie ist ein unentbehrlicher Wert für das Zusammenleben. Ihr guter Name wurde jedoch auch dazu benutzt, Gleichgültigkeit gegen jede Form von Bindung und damit Wertung zu rechtfertigen. Üblich war es, sich unter dem Schutz des Toleranzgebotes jeder Kritik an der Lebens- und Denkweise zu entziehen, mochte sie noch so schädlich für das eigene Leben oder das Leben anderer sein. (vgl. Brezinka 1986, 22f.)

Die subjektzentrierte Individualisierung brachte mit sich, dass der Mensch sich einerseits vom kollektiven Druck relativ stabiler Werte, fundiert in Mythen und Religionen, emanzipierte, andererseits haben sich in der modernen Gesellschaft jedoch auch wieder neue säkulare, wissenschaftlich-rational gestützte Ideologien etabliert. Gegenwärtig sind aber auch diese modernen Weltanschauungssysteme in eine Krise geraten, sodass sich die Tendenz zu individualisierten Wertesystemen verstärkt.

Hillmann sieht gerade in dieser fühlbaren Wertepluralisierung eine wesentliche Grundlage der verstärkten Wertediskussion. (vgl. Hillmann 1986, 82)

Ein weiterer Gedanke, der unsere gegenwärtige Auffassung vom Menschen nährt und der weitreichenden Einfluss auch auf die Beschäftigung mit Werten hat, ist die mit der Subjektivierung eng verbundene *rationalistische Auffassung* der Welt.

In neueren philosophischen Ansätzen versucht man, den Werten durch rationales Argumentieren habhaft zu werden und damit einen konsensfähigen Dialog zu begründen wie auch abzustützen. So sind Werte als diskutierter und klassifizierter „*geteilter Standard*“ aufzufassen. (Wolf 2002, 8)

Wolf (2002, 8) nennt dies mit Blick auf Werte und deren Objektivität „*Objektivität in einem minimalen Sinne*“. Diese geistige Strömung wird häufig auch als „*Intellektualismus*“ bezeichnet. Gemeint ist damit ein unkritischer Glaube daran, dass die Vernunft, die intellektuellen Fähigkeiten, das rationale Denken zur Lebensführung genügen. Eine Sonderform des Rationalismus ist der „*Szientismus*“, die einseitige Überbewertung der Wissenschaften, der wissenschaftlichen Denkweise auf Kosten anderer Kulturgüter, Denkweisen und Bewusstseinsfassungen. (vgl. Brezinka 1986, 16)

Brezinka gebraucht den Begriff „*Rationalismus*“ bewertend, indem er davon ausgeht, dass die mit dem Zeitgeist der Naturwissenschaften aufkommende Rationalisierung des Menschen gegenwärtig zu einer einseitigen Überbetonung von Intelligenz und Wissen im pädagogischen Feld wie auch in anderen Bereichen führt, die auf Kosten einer ganzheitlichen Sichtweise des Menschen gehen. Dadurch werden sozusagen Gefühle wie Urvertrauen, Selbstvertrauen, emotionale Nähe zu sich selbst und zur kulturellen Welt mit ihren Traditionen behindert. (vgl. Brezinka 1986, 16) Etwas abgewandelt spricht Schmitz davon, dass gerade die einseitig rationale Betrachtung der Welt den Zugang zur leiblich gefühlten Welt und deren Atmosphären und Werten verschüttet. (vgl. Schmitz 2008, 138) Nicht zu vernachlässigen ist also in diesem Zusammenhang auch die emotionale Erfahrbarkeit von „*Sinn*“, den Frankl (vgl. 2001, 78) immer wieder mit Blick auf die Wertfindung betont.

Rationalisierungen sollen der Versuch sein, die Unwägbarkeiten des Lebens und die in der Auseinandersetzung mit der Welt enthaltenen und unvermeidbaren Unwägbarkeiten handhabbar zu machen, sozusagen um Sicherheit zu gewinnen. Eine Ursache für die einseitige Überbetonung der Vernunft sieht Fromm vor allem in der Nicht-Akzeptanz von Ohnmachtsgefühlen, die mit dem konkreten Leben und manchem Schicksal ohne Zweifel wohl auch verbunden sind. (vgl. Fromm 2000, 111ff.)

Brezinka und auch Schmitz gehen mit Blick auf Rationalisierungen in ihren Ausführungen auch davon aus, dass die einseitige und übertriebene Wertschätzung von Vernunft, Intelligenz und kritischem Denken eine Geringschätzung für Gefühle mit sich brachte und somit einen wichtigen Bereich menschlichen Seins, nämlich das emotionale Erfahren der Welt und deren Werte, ausklammerte. (vgl. Brezinka 1986, 17; vgl. Schmitz 2008, 19ff.)

Das seelische Erleben – also unsere gesamten Empfindungen, Triebregungen, Gefühle, Stimmungen, Wahrnehmungen, Erinnerungen und Gedanken – ist nicht einfach auf neurophysiologische Gehirnprozesse zu reduzieren. Das seelische Erleben

fokussiert im Gegenteil Dinge und Menschen, die wir wahrnehmen und auf die wir zugehen. Wir nehmen Anteil oder hängen an etwas, fühlen uns leiblich angezogen oder abgestoßen von etwas. Wir leben in und mit der Welt. (vgl. Fuchs 2000, 21)

„Das seelische Erleben ... ist als solches nicht irgendwo im Raum unseres Körpers lokalisierbar, auch nicht im Gehirn.“ (Fuchs 2000, 21) Fuchs fragt:

„Das Leuchten des Tages, die Wärme der Sonne, der Duft der Wiesenblumen, die Freude darüber in meiner Brust: All das sollen nur illusionäre Bilder sein, die das Gehirn aus einer Welt qualitätsloser Materie erzeugt?“ (Fuchs 2000, 31)

Schmitz schreibt hierzu ebenso kritisch, dass der Mensch auf dem Wege sei, sich in eine biologische Maschine zu verwandeln, die von der Gehirnforschung angeleitet wird. (vgl. Schmitz 2005, 10) *„Unser ganzer Stolz, das menschliche Selbstbewusstsein, wird dann als selbstreferentielles Nervenflackern erscheinen.“* (Schmitz 2005, 10)

Er sieht im ausschließlich rationalen Betrachten der Welt eine Gefahr:

„Gefährlich wird es, wenn das rein formale Denken zum Leitbild des Erkennens aufsteigt.“ (Schmitz 2005, 126)

So führt auch Hillmann (vgl. 1986, 83) weiter kritisch und interessant aus, dass im Verlauf der Geschichte Werte vielfach als selbstverständlich und unhinterfragt angenommen bzw. empfunden wurden. Man sah Werte in einem Weltbezug. Gerade die Rationalisierung des menschlichen Wissens verursachte aber eine Abkoppelung von diesem Weltbezug. Dies war besonders in den vergangenen Jahrhunderten der Fall und zeigt, dass der Mensch dabei immer mehr in Gefahr ist, seine „Wertsicherheit“ zu verlieren. Es besteht also ein Spannungsfeld zwischen einerseits berechtigtem „Infrage-Stellen“ und andererseits der Gefahr der Entwurzelung von Traditionen, Kultur und vor allem leiblicher Erfahrbarkeit, die Fuchs (2000) und Schmitz (2007) betonen.

„Die von der Aufklärung propagierte Autonomie des Subjekts ist gebunden an die Disziplinierung und Pädagogisierung des Körpers, seine Abrichtung zum bloßen Arbeitsinstrument oder zum diätetisch regulierten Vehikel bürgerlichen Daseins.“ (Fuchs 2000, 34)

Im folgenden Kapitel wenden wir uns von der Beschreibung der Ursachen des Rufs nach Werten ab und den grundlegenden Begriffen zum Thema Werte zu. Diese sollen geklärt und erläutert werden. Wir verbinden diese Begriffe mit Variablen aus unserem leibphänomenologischen Menschenbild, um den Wertbegriff für diese Arbeit klarer, fassbar und differenzierter zu gestalten und im Anschluss daran mit den so gewonnenen Begrifflichkeiten Johannes Situation weiter zu erörtern.

2.3.2 Zu Werten, Normen und Regeln

„Werte (*Wahrheit, Schönheit, Gerechtigkeit*) sind Ideen, die wir Menschen bestimmten Dingen oder Verhältnissen zuschreiben“, schreibt von Hentig. (2001, 69)

Max Weber formuliert dies folgendermaßen: Werte sind „ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens“. (Weber 1968, 180)

Werte haben also einerseits mit der „Unendlichkeit des Weltgeschehens“ zu tun und andererseits mit der Wahrnehmung dieses Weltgeschehens.

Die Wahrnehmung von Werten in diesem Sinne stellt für den Menschen *Erfahrungs- und Bewertungsprozesse* dar, die sich immer wieder am Leben und an konkreten Lebenssituationen orientieren und reiben. So lässt sich vermuten, dass Werte im Sinne von Erfahren und Bewerten immer auch einem vielfältigen Wandel und Wechsel unterzogen sind. Das hängt damit zusammen, dass das Reich der Werte von großem Reichtum ist, den niemand ganz ausschöpfen kann. (vgl. Bocheňsky 1991, 77) In Anlehnung an Schmitz (vgl. 2005, 22) ließe sich sagen, dass wir Werte aus der diffusen Mannigfaltigkeit der umfassenden Lebenssituation ganzheitlich-leiblich wahrnehmen (Erfahrung) und bruchstückhaft herauschälen (Bewertung).³²

So sind Werte einerseits dem Leben gegeben bzw. vorhanden, andererseits sind sie Konstrukte.³³ Menschen haben nun die Möglichkeit, in jeder Situation Werte zu entdecken, diese bruchstückhaft ins eigene Selbst in Form von Werthaltungen zu integrieren, diese Bruchstücke zu benennen und im Verhalten wie durch ihr Handeln umzusetzen. Frankl verbindet diesen Prozess eng mit der Erfahrung von Lebenssinn. (vgl. Frankl 2001, 78)

Historisch betrachtet gibt es den Wertbegriff im Sprachgebrauch erst seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Seit dieser Zeit stehen Bedeutungen aus dem diffusen Feld der Werte im Vordergrund, die eng mit nutzbaren Gütern verwoben sind. (vgl. Lübke 2001, 177; vgl. Standop 2005, 13)

Man kann Werte einerseits als einen *Güterwert*, andererseits als *Orientierungswert* auffassen. Mit dem Begriff Güterwert wird dem Wertbegriff ein Objektverständnis zugeordnet. Werte sind Objekte in der Welt, die sich nutzen lassen. Das ökonomische Verständnis vom Wert als Maß für die Bedeutung, die wir Gütern zuordnen, prägte das Verständnis von Werten. Werte sind wohl gerade in einer materialistisch orientierten Zeit eng mit ökonomischen Bedingungen verknüpft. Als wertvoll gilt vor allem ein Gut, das selten zu bekommen oder schwer zu haben ist. Der Wert eines Guts bestimmt sich über den Preis, der dafür zu bezahlen ist. So wurden geschichtlich gesehen immer wieder andere Güter als geschätzt bewertet. (vgl. Lübke 2001, 177)

³² Dazu in Kapitel 2.2.2

³³ Der Begriff „Konstrukt“ kommt aus der konstruktivistischen Terminologie und meint, dass unser Gehirn die Welt nicht so abbildet, wie sie objektiv ist, sondern, dass wir uns unsere eigenen Wirklichkeiten konstruieren, dass unsere Welt aus unseren Bildern besteht, aus Selbst-, Fremd- und Weltbildern. (vgl. Siebert 1994, 13)

Diese Vorstellung und Bedeutung gelangte im weiteren Verlauf der Geschichte aus der Ökonomie in die Moralphilosophie und Ethik.³⁴ (vgl. Hillmann 1986, 52) Orientierungswerte beziehen sich auf Ideale oder Leitbegriffe, an denen wir uns in all unseren Werturteilen³⁵ orientieren. Damit hat der Wertbegriff seine geisteswissenschaftliche Bedeutung wiedergewonnen. (vgl. Standop 2005, 13)

Werte stellen grundsätzlich *erwünschte Endzustände* dar, die ausdrücklich oder unausgesprochen für das Streben eines Individuums, einer Gruppe bzw. einer Gesellschaft charakteristisch sind. (vgl. Standop 2005, 13; Hillmann 1986, 53) Im Kontrast dazu tauchten immer „Gegenwerte“ als *nicht-erwünschte Endzustände* auf. Dazu gehören unter anderem Behinderung, Krankheit, Leiden und Tod. (vgl. Hillmann 1986, 53)

Der Wertbegriff beinhaltet auch Normen. Autoren wie beispielsweise Schmitz (vgl. 1973, 123ff.) verwenden vorrangig den *Normenbegriff*, wieder andere wie beispielsweise Hillmann (vgl. 1986, 54ff.) halten sich an den Wertbegriff. Der Normenbegriff ist eng verbunden mit dem konkreten Verhalten und Handeln. Normen beziehen sich auf allgemein anerkannte, gültige *Regeln*, die ein gesolltes Verhalten fordern, meint Hillmann. (vgl. 1986, 65)

Bei Rekus (vgl. 1993, 255) wie auch bei Schmitz (vgl. 1973, 122) lesen wir auch von *Regeln*. Regeln sind Normen, denen nicht immer Folge geleistet wird, deren Wirkung in ihrer Häufigkeit nicht vorhergesagt werden kann. Einer einzelnen Regel nicht zu gehorchen, bedeutet also nicht automatisch, sich nicht normkonform zu verhalten. (vgl. Schmitz 1973, 122)

Aus leibphänomenologischer Sicht können wir uns weder mit der bisherigen Bedeutung von Werten als Normen oder Regeln zufrieden geben noch mit der Unterscheidung von Güterwerten und Orientierungswerten.

Hartmut von Hentig schreibt, dass *„Werte von uns (...) definiert, aber nicht erfunden, nicht durch eine Ethik konstituiert, sondern durch diese geklärt, begründet, bestätigt und in eine Rangfolge gebracht werden; sie können auch nicht von uns abgeschafft, sondern allenfalls verleugnet werden“*. (von Hentig 2001, 69)

„Wertungen sind veränderlich, relativ, immer wechselnd; die Werte aber selbst sind ewig und unveränderlich.“ (Bocheńsky 1991, 77)

Um die Vorstellungen von Hentig`s (vgl. 2001, 69) und Bocheńsky`s (vgl. 1991, 77) zu verdeutlichen, wenden wir uns dem Situationsbegriff von Schmitz (vgl. 2005, 22ff.) als Hilfe zu. Wie sich zeigen wird, bietet der Situationsbegriff die Basis für unser Bild von Werten.

³⁴ *„Ethik meint die Theorie und Lehre von der Moral bzw. den Moralien, auch als Moralphilosophie bezeichnet.“* (Rekus 1993, 255)

³⁵ Werturteile sind Akte der Einordnung von Gegenständen unserer Erfahrung in die unter Wertaspekten geordnete Welt. Der Prozess des Werturteilens wird kurz als „Werten“ bezeichnet. (vgl. Rekus 1993, 256)

Dem eben Gesagten lässt sich – wie auch von Standop (vgl. 2005, 71) formuliert – eine Vorstellung von Werten entnehmen, welche ein *Beziehungsgeschehen* ausdrückt.

Wir verwenden für die Beschreibung dieses Beziehungsgeschehens die Begrifflichkeiten aus unserem leibphänomenologischen Menschenbild und verbinden diese mit Begriffen aus der Wertforschung, um der Fülle an Vorstellungen mit Blick auf Werte eine Form zu geben. Die leibphänomenologischen Begrifflichkeiten und deren Bedeutung werden nicht von Neuem zitiert, um die Lesbarkeit dieser Arbeit nicht einzuschränken. Sie lassen sich im Kapitel 2.2 detailliert nachlesen.

2.3.3 Werte und die Situation des „Weltganzen“

Werte sind mit der Mannigfaltigkeit der großen und kaum fassbaren, aber umfassenden menschlichen Lebenssituation in vielfältigen Formen mitgegeben und leiblich wahrgenommen.³⁶ Guardini (vgl. 1963, 12) schreibt, das ganze Sein, die Existenz des Menschen werden von einem bestimmten Wert, einem „*charakteristischen Ganzen*“ (Guardini 1963, 12) zusammengehalten. Fromm sieht dieses charakteristische Ganze ebenso, wenn er Werte und deren Gültigkeit in der Natur selbst, in den Bedingungen der menschlichen Existenz zu finden glaubt. (vgl. Fromm 2000, 15)

Es gibt sozusagen eine Ursituation, von der alle Werte ausgehen und die alle Werte zusammenhält. Schmitz nennt dieses nicht inhaltsfreie Phänomen „*Ganzheit*“. (Schmitz 2005, 22)

Adl-Amini bezeichnet in Anlehnung an Pestalozzi dieses ganzheitliche Phänomen auch als „*Urbild*“. (Adl-Amini 2001, 221) Diesem Bild ordnen Menschen selbstverständlich auch Begriffe zu.³⁷ (vgl. Adl-Amini 2001, 221) Frankl und Lapide sprechen vom „*Sinn des Weltganzen*“. ³⁸ (Frankl & Lapide 2005, 40) Wir wollen uns weiter in Anlehnung an Frankl und Lapide an den Begriff des „Weltganzen“ halten und denken alle eben angeführten Begriffe mit.

Werte in diesem umfassenden Weltganzen können erfahren werden, wenn sie auch wissenschaftlich nicht fassbar sind. (vgl. Frankl & Lapide 2005, 41) Sie sind jedoch als Erfahrungen präsent. So vertritt diese Arbeit keine solipsistische³⁹ Vorstellung von Werten. Werte sind keine bloßen Konstruktionen des menschlichen Geistes,

³⁶ Vgl. dazu Kapitel 2.2.2

³⁷ In der christlichen Situation ist „Gott“ oder auch der „Teufel“ ein Name für dieses Urbild. (vgl. Adl-Amini 2001, 221) Es handelt sich um eine grundlegende Erfahrung des Menschen, dass er über sich hinaus zu fragen imstande ist. Spirituelle und religiöse Erfahrungen lassen sich diesem Bereich zuordnen.

³⁸ Dieser „Sinn des Weltganzen“ lässt sich als Phänomen verstehen, als Wert, welcher gefühlt wahrgenommen wird. Es gibt mit Blick auf dieses Beziehungsgeschehen keine allgemein gültige Antwort. Antwortversuche geben beispielsweise die verschiedenen Religionen. (vgl. Frankl & Lapide 2005, 42f.)

³⁹ „*Solipsismus ist die klassische philosophische Tradition, die behauptete, dass nur die eigene Innerlichkeit existiert.*“ (Maturana & Varela 1987, 146)

sondern gehen darüber hinaus, auch wenn es sich dabei um keine wissenschaftliche Kategorie handelt.⁴⁰

Frankl und Lapide drücken das mit ihren Worten so aus: *„Der Film hat seinen Sinn als Ganzes, aber der geht uns erst auf, wenn wir die Bilder im Gesamtzusammenhang sehen. Der Lebenssinn geht erst auf, wenn wir auf unserem Totenbett liegen. Bestenfalls.“* (Frankl & Lapide 2005, 41)

Zur Vorstellung dieser umfassenden Situation ist die beschriebene leibphänomenologische Raumvorstellung wichtig, um dieses Beziehungsgeschehen weiterzuzeichnen. (vgl. 2007, 24) Werte umfassen den Menschen räumlich und hüllen ihn atmosphärisch ein. Es handelt sich um Räume des Gefühls unter dessen Einfluss der Mensch steht. (vgl. Schmitz, 2007, 23f.) Mit den Worten von Frankl und Lapide gesprochen: *„Der Sinn des Weltganzen kann hingenommen werden oder nicht, aber er ist in seiner Realisierung in keiner Weise vom Menschen abhängig.“* (Frankl & Lapide 2005, 42)

Diese atmosphärischen Werte des Weltganzen sind ewig und unveränderlich. Der Mensch ist in sie eingebettet, auch wenn er nicht in der Lage ist diese Werte objektiv und als Ganzes wahrzunehmen. Die Welt, die Natur, das Menschsein an sich, jede Situation hält für uns Menschen Werte bereit. So kann ein schöner Sonnenaufgang einen Menschen in seiner Werthaftigkeit ergreifen und ihn in seinen Bann ziehen. Eine Handvoll Frühlingsblumen, die ein/eine Sozialbetreuer/in mit ins Seniorenheim bringt, kann als kleine Geste einem alten Menschen wieder Lebenssinn geben. Dabei ist es unerheblich, ob der möglicherweise an Demenz leidende alte Mensch den Frühlingsblumen noch einen Begriff im Sinne eines Werturteils zuordnen kann. Die Werthaftigkeit wird erfahren. Der Mensch lebt als Mensch in und mit der Welt als Weltganzem. Diese Prozesse vollziehen sich sozusagen aus der leiblichen Erfahrung heraus. Schmitz erläutert dies ähnlich:

„Ein heiterer Morgen kann suggestiv mit einer Atmosphäre ergreifen, die sogar den Griesgrämigen beschämt und zum Einstimmen in ihren beschwingten Impuls herausfordert, aber dieser ist phänomenal auch dann auf kein Subjekt besonders zugeschnitten, sondern die Heiterkeit der Natur, die Frische der Luft, die Bläue des Himmels glänzen, strahlen und lachen mit diesem Impuls ohne Rücksicht darauf, ob der Einzelne davon ergriffen wird oder nicht.“ (Schmitz 1973, 135)

In Anlehnung an Schmitz lässt sich sagen, dass Menschen jedoch aufgrund ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterschiedliche Werte aus der diffusen Mannigfaltigkeit des Lebens herauschälen können. Sie diagnostizieren diese Bruchstücke im Sinne

⁴⁰ Gerade für die praktische Begleitung alter Menschen ist es wichtig, sich über rein „wissenschaftliche“ Ansichten hinauszuwagen. Wissenschaft ist ein mögliches „Mittel“, um einen viablen Umgang mit praktischen Problemen zu finden. Für Popper ist dies sogar der beste Weg, der dem Menschen zur Verfügung steht. (vgl. Popper 1964, 1972, 1984, 1994) Es ist jedoch nicht der einzige. Besonders in schwierigen oder auch leidvollen Lebenssituationen kann auch die Betroffenheit von gefühltem Glauben als vertrauende Grundannahme eine große Hilfe sein. Diese Erfahrungen lassen sich nicht verleugnen und sind praktisch relevant. So können Werte des Weltganzen ein wichtiges Fundament bilden, also praktische Relevanz besitzen, wenngleich dies nicht als eine wissenschaftliche Kategorie zu verstehen ist. Interessant ist dazu auch die Diskussion im Zusammenhang mit dem Kreationismus in Amerika, der den Anspruch erhebt, „wissenschaftlich“ zu sein. Diesem Anspruch wird aus unserer wissenschaftstheoretischen Sicht klar widersprochen. (vgl. Gadenne 2005, 11ff.)

eines Werturteils. (vgl. Schmitz 2005, 24) So können Werte wie Glaube, Hoffnung, Liebe vom Einzelnen durch seine Persönlichkeitsentwicklung auch verdrängt, verleugnet, weggeschoben oder auch gegen ihren Ursprung gedeutet werden. (vgl. von Hentig 2001, 69) Sie stellen aber wichtige Erfahrungen dar. Werte sind nur dann leiblich gefühlt, wenn sie den Menschen ergreifen und ihn quasi betroffen machen. Stellt sich die Betroffenheit von Werten nicht ein lässt dies nicht auf das Fehlen der Werte schließen. Werte verfallen nicht, noch verschwinden sie. Auch wenn wir Menschen sie in ihrer Realität⁴¹, nicht schauen, so können wir uns ihrem Ruf nicht einfach verweigern. Der Ruf der Werte „rüttelt“ leiblich wach und stülpt uns einen gefühlten Anspruch über. Werte in diesem Sinne haben Einfluss auf den Menschen. Wir erfahren sie.⁴²

Nun wollen wir uns differenzierter dem Begriff der persönlichen Situation zuwenden. Diese steht im Vordergrund dieser Arbeit, da wir im empirischen Teil gerade die Situation angehender Sozialbetreuer/innen in den Blick nehmen wollen.

2.3.4 Werte und die persönliche Situation

Durch die Begegnung des Menschen mit der Welt entsteht eine persönliche Situation⁴³, welche immer auch von Werten geprägt ist. Werte sind der persönlichen Situation einverleibt und erst sekundär einer kognitiven Betrachtung⁴⁴ in Form von Werturteilen⁴⁵ unterzogen. (vgl. Hillmann 1986, 93) Der Persönlichkeitsbegriff⁴⁶ lässt sich hier in gewisser Weise parallel zum Begriff der persönlichen Situation gebrauchen. (vgl. Schmitz, 2005, 24)

⁴¹ Glasersfeld differenziert zwischen „Realität“ und „Wirklichkeit“. Der Welt um uns herum ordnet er den Begriff der „Realität“ zu. Diese ist nie gänzlich erkennbar. (vgl. Glasersfeld 1997, 47) Schmitz geht davon aus, dass wir Realität nur leiblich erfahren können. Er gebraucht stattdessen – ähnlich wie Guardini (vgl. 1963, 12) – den Begriff der „Ganzheit“.

⁴² Frankl spricht dabei von tragenden Sinnerfahrungen, die er eng mit Werten verknüpft. (vgl. Frankl 2001, 23)

⁴³ Die persönliche Situation ist immer einmalig und unverwechselbar und stellt die Hülle und den Partner des Menschen dar. Schmitz spricht auch von Persönlichkeitsentwicklung. (vgl. 2005, 24) Die persönliche Situation einer Person entwickelt sich nach der frühen Säuglingszeit das ganze Leben lang durch einen Prozess der neutralisierenden (objektivierenden) personalen Emanzipation in Auseinandersetzung mit atmosphärischen Situationen (impressiven Situationen), in die die Persönlichkeit eingebettet ist. (vgl. Schmitz 2005, 81f.)

⁴⁴ Werte werden in einer rationalistisch orientierten Zeit nicht zuletzt als Bewertungen im Sinne von Werturteilen aufgefasst, die argumentiert sind und durch einen Dialog mit anschließender Konsensfindung Begründung finden. Werte als „Bewertungen“ verfügen über eine sprachliche Dimension. Werte in diesem Sinne beinhalten ein Wertprädikat, wie z.B. gut, wertvoll, tüchtig, brav, faul usw., (vgl. Zecha 1984, 6) Scheler schreibt dazu auch treffend, dass Werte dieses rationale Wertprädikat überschreiten, also mehr sind als ein bloß rationales Werturteil, da diese Urteile immer auch schon getragen sind von vorreflexiven Wertsetzungen. (vgl. Scheler 1954, 275)

⁴⁵ Werturteile sind Akte der Einordnung von Gegenständen unserer Erfahrung in die unter Wertaspekten geordnete Welt. Der Prozess des Werturteilens wird kurz als „Werten“ bezeichnet. (vgl. Rekus 1993, 256)

⁴⁶ Der Mensch ist mit dieser Fähigkeit zur kognitiven Selbstzuschreibung als „Person“ zu bezeichnen. Durch Selbstzuschreibungen erst kann der Mensch sich für etwas halten, eine objektive Identität konstruieren, die jeder aussagen könnte. Dadurch kommt er in die Lage, vor sich selbst Rechenschaft abzulegen, sich einzuschätzen, Verantwortung zu übernehmen usw. (vgl. Schmitz 2005, 100) Genauer ausgedrückt *„besteht Selbstzuschreibung darin, einen objektiven oder auch neutralen Sachverhalt zu subjektivieren“*. (Schmitz 2005, 19)

Werte sind „ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens“. (Weber 1968, 180)

Identität und Selbstbewusstsein entstehen aufgrund eines engen Dialogs des Menschen mit der Welt bzw. dem Weltganzen. Dieses Beziehungsgeschehen findet primär leiblich statt.⁴⁷ Werte entwickeln sich im Menschen durch die vorreflexiv-präpersonale⁴⁸ Wahrnehmung der menschlichen Existenz mit ihren unterschiedlichen Situationen. (vgl. Schmitz 2005, 147) Werte lassen sich als Anspruch am eigenen Leib durch Atmosphären des Gefühls wahrnehmen und verspüren.⁴⁹ Diese Gefühle kommen über den Menschen und überwältigen ihn. Sie machen den Menschen betroffen.⁵⁰ Beeinträchtigungen wie beispielsweise eine Demenz verhindern nicht ein wertgefühltes Leben. Somit ist auch die persönliche Wahrnehmung von Werten nicht durch Gehirnvorgänge determiniert. Identität und Subjektivität⁵¹ sind jedem Menschen möglich, sind dem Menschsein quasi mitgegeben.

„Was wir wahrnehmen, gewinnt nicht erst nachträglich eine Gestalt durch die Zutat der Reflexion, sondern es ist schon in Form und hat eine bildhaft-verständliche Gestalt, auf die wir dann allerdings auch wieder und noch einmal reflektierend zurückkommen können.“ (Prange 2005, 96)

Ähnlich schreibt Pestalozzi: „Kein Mensch kann für mich fühlen, ich bin. – Kein Mensch kann für mich fühlen, ich bin sittlich.“ (Pestalozzi 1797, 106)

Die Wahrnehmung von Werten kann sich sowohl in gefühlter Engung wie auch Weitung⁵² äußern. Die Beschreibung dieses Vorgangs setzt eine begriffliche Fassung voraus. Pestalozzi nennt das sittliche Grundgefühl Liebe. Liebe lässt sich als ein dem Weltganzen entstammendes, atmosphärisches Gefühl verstehen. Es ergreift den Menschen über die Betroffenheit. Der so von Liebe ergriffene und betroffene Mensch kann sich dem nicht entziehen, auch wenn er noch so oft versucht, dieses Gefühl rational zu relativieren. So kann er Liebe beispielsweise in Form von Weitung leiblich spüren, sie kann ihn aber auch in ein engendes Dilemma mit den Werten seines sozialen Umfelds drängen und damit in einen engenden und gefühlten Abgrund stürzen. Wie sich die Betroffenheit vom gefühlten Wert äußert, ist selbstverständlich eng verwoben mit der biografischen Entwicklung und den gemachten Erfahrungen. Der Wert der Liebe gebietet jedoch nicht-imperativisch⁵³ durch affektive Betroffenheit,

⁴⁷ Das bedeutet, dass dieses Beziehungsgeschehen letztlich jedem Menschen auch unabhängig von seinen kognitiven Beeinträchtigungen möglich ist.

⁴⁸ Schmitz prägt den Begriff des „präpersonalen Selbstbewusstseins.“ (Schmitz 2005, 21)

⁴⁹ Wie diese leibliche Wahrnehmung vor sich geht, lässt sich im Kapitel zu Grundlagen der leiblichen Wahrnehmung nachlesen und wird an dieser Stelle nicht wiederholt.

⁵⁰ So ist für Schmitz jedes affektive Betroffensein – indem Sinne, dass uns etwas nahegeht, sodass wir nicht gleichgültig bleiben können, sondern als wir selbst in Anspruch genommen werden – primär leiblich, weder seelisch noch körperlich. Jeder Mensch spürt, dass ihm etwas nahegeht am eigenen Leibe. (vgl. Schmitz 2005, 140)

⁵¹ Identität und Subjektivität entstehen durch leibliche Betroffenheit. Rationalität ist dazu nicht notwendig. (vgl. Schmitz 2005, 90f.)

⁵² Vgl. dazu die Begriffe der Engung und Weitung, welche in dynamischer Spannung den Leib zusammenhalten. (vgl. Schmitz 2007, 47ff.)

⁵³ Vgl. dazu Kapitel 2.3.6

aus der sich der Mensch nur bedingt lösen kann. Das Gefühl leitet sozusagen das Handeln. Sittlichkeit entspringt dem Gefühl. Es ist ein Ruf an den Menschen zu wertgeleitetem Handeln. Ähnlich könnten wir dieses Gedankenspiel mit den bei Pestalozzi⁵⁴ vorkommenden Werten wie Glaube, Hoffnung, Vertrauen usw. fortsetzen. Glaube ist nicht machbar, Hoffnung ist nicht machbar – genau wie Liebe nicht machbar ist. Werte überkommen und ergreifen den Menschen als Mächte in Form von affektiver Betroffenheit. Dazu benötigen Werte noch keine rationale Zuordnung eines Begriffs, wie wir dies eben schon darzustellen versucht haben.⁵⁵ Diese Werte als Mächte können als größtes Glück empfunden werden. So besitzen Werte, die wir in Betroffenheit wahrnehmen, oft eine nahezu tragende Kraft. Sie lassen unser Leben, die Welt die sich uns zeigt, voll, dicht und wie gesättigt erscheinen.

Frankl spricht hier von empfundenem Sinn. (vgl. Frankl 2001, 23) Diese Werte können uns aber auch als tiefer Abgrund erscheinen, der die ganze Umwelt bei noch so großer Gegenstandsfülle und Betriebsamkeit in eine leere, öde Wüste verwandelt. (vgl. Schmitz 1967, 28f.) Frankl spricht in diesem Falle dann von einem empfundenen „*existenziellen Vakuum*“. (vgl. Frankl 1977, 12) Es lässt sich nun folgender Einwand anbringen: Wir Menschen sind doch nicht von diesen ergreifenden Werten determiniert?

Um diesem Einwand zu begegnen, ist – wie bereits erwähnt – der Begriff des „Halbdings“⁵⁶ wichtig und bedeutsam. Er lässt sich auf das Phänomen der Werte umlegen. Es gilt, persönlich gefühlte Werte von atmosphärischen Werten als Gefühl zu unterscheiden. Wir Menschen leben zwar primär in und mit unserer leiblichen Wahrnehmung von Werten, sind der Betroffenheit von Werten aber nicht völlig ausgeliefert oder dadurch determiniert. Wie schon bei den ersten Definitionen mit Blick auf Werte ersichtlich, stellt es ja auch eine grundlegende Erfahrung des Menschen dar, dass er den mächtigen Werten als gefühlten Atmosphären auch etwas entgegensetzen kann. Gefühlte Werte als atmosphärische Mächte (Sinn des Weltganzen) sind zwar vorrangig, dennoch von der Persönlichkeitsentwicklung beeinflusst. Die Person kann auf ihre Ergriffenheit von Werten nachträglich durch Preisgabe und/oder Widerstand reagieren. Aus diesem Reaktionsfeld ergibt sich die personale Kultur und Prägung der Werte oder vielmehr die Art und Weise, wie sie im Fühlen verarbeitet werden. Dabei spielt selbstverständlich die kognitive Entwicklung⁵⁷ eine bedeutende Rolle. Durch die kognitive Entwicklung schälen wir Menschen erst Bedeutungen aus den uns umgebenden atmosphärischen Werten heraus. Die Persönlichkeit entwickelt sich.⁵⁸

⁵⁴ Pestalozzi bezeichnet Liebe, Vertrauen und Dank als sittliche Grundgefühle, die den Menschen ansprechen und ihn betroffen machen. (vgl. Adl-Amini 2001, 74f.)

⁵⁵ Diese Vorstellung ist besonders mit Blick auf Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen wichtig. Stellen wir das Gefühl ausschließlich unter das Diktat der kognitiven Entwicklung, ist der Weg nicht weit, in utilitaristische Argumentationen zu verfallen und diesen Menschen ein werterfülltes Leben abzusprechen. Diese Problematik stellen verschiedene Autoren wie beispielsweise Feuser (1995, 1998), Schönwiese (1992, 1997) in Abgrenzung zu Singer (1984) und seinen Utilitarismus ausführlich dar.

⁵⁶ Vgl. Kapitel 2.2.3

⁵⁷ Den engen Zusammenhang zwischen mentalen Konstruktionsprozessen innerhalb eines Menschen und emotionalen Prozessen stellen z.B. Piaget (1973, 2003), Piaget und Inhelder (2004), Kohlberg (1995), Ciompi (1997) und Damasio (2003a, 2003b) ausführlich dar. Die genannten Autoren stellen jedoch die Kognitionsprozesse als Grundlage für Gefühle dar. Schmitz sieht dies umgekehrt.

⁵⁸ Interessant sind dazu auch die Ausführungen von Pestalozzi. Er geht davon aus, dass im Menschen immer auch ein tierischer mit einem menschlichen Zustand ringt, was das konkrete Handeln beeinflusst. Er unterscheidet den „wirklichen“ vom „wahren“ Menschen und begründet seine Persön-

Pestalozzi sieht gerade in der langen menschlichen Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Reifung zur Menschlichkeit. Eine besondere Rolle kommt dabei der Erziehung zu. (vgl. Baumgartner et al. 2005, 92f.) Der gefühlte Anspruch von Werten lässt sich vom Einzelnen durch seine Persönlichkeitsentwicklung auch verdrängen, verleugnen, wegschieben oder auch gegen ihren Ursprung deuten. (vgl. von Hentig 2001, 69) Werte sind nur dann leiblich gefühlt, wenn sie den Menschen ergreifen und ihn betroffen machen. Ist die Betroffenheit von Werten nicht gegeben, bedeutet das nicht, dass der an den Menschen heran tretende atmosphärische Ruf der Werte nicht vorhanden wäre. Werte verfallen nicht. Sie verschwinden nicht einfach. Auch wenn wir Menschen sie in ihrer Realität nicht schauen können, so können wir uns ihrem Ruf nicht einfach entziehen. Der Ruf der Werte „rüttelt“ leiblich an uns und „stülpt“ uns einen gefühlten Anspruch über. Werte in diesem Sinne haben Einfluss auf den Menschen. Wir erfahren diesen Anspruch in Form von Sinnempfinden. (vgl. Frankl 2001, 23)

Die Trennung von *Denken über Werte* (Werturteile) und *leiblichem Erfahren von Werten* zwischen Körper und Seele, ist mit der kognitiven Entwicklung verbunden. Durch diese erst kommt es zur Aufspaltung von Körper, Seele und Geist. Das erlaubt eine Bewertung der affektiven Betroffenheit von Werten. Schmitz nennt das Resultat das „*gefühlte Gefühl*.“⁵⁹ (vgl. Schmitz 2007, 26)⁶⁰

Nun haben wir mit Blick auf die persönliche Situation eines Menschen einen Wertbegriff gefunden, welcher dieses Beziehungsgeschehen zwischen Menschsein, Persönlichkeit, deren Entwicklung und dem „Weltganzen“ zu beschreiben in der Lage ist. Werte als Gefühle kommen über uns, sie ergreifen uns. Sie sind dem Menschsein, der Welt, dem Leben an sich mit mitgegeben. Dies bezieht sich jedoch nicht nur auf die Situation des Menschseins an sich, sondern Werte ergeben sich auch aus gemeinsamen Situationen⁶¹, in die wir Menschen von Anbeginn der Zeit eingebettet sind. (vgl. Schmitz 2005, 25) Als Beispiele lassen sich die Familie, Freundeskreis, die Gesellschaft, Kultur uva. nennen. In diese gemeinsamen Situationen ist nun die Persönlichkeit mehr oder weniger eingewachsen. Dies kann includierend oder implantierend⁶² der Fall sein, was wiederum sehr auf die Persönlichkeitsentwicklung wie auch auf den Nährboden der gemeinschaftlichen Situationen ankommt. (vgl. Schmitz 2005, 25) Persönliche Werte formen sich so auch durch die Auseinandersetzung mit der familiären, kulturellen/gesellschaftlichen Situation, andererseits aber auch durch

lichkeitstheorie in der Erfahrung, dass sich moralisches Handeln nicht unbedingt an Haltungen wie Liebe und Glaube orientieren muss. Es ringen die natürliche Selbstsucht (der wirkliche Mensch) und die Menschlichkeit (der wahre Mensch) unentwegt. (vgl. Baumgartner et al. 2005, 94) Diesen Gedankengang wollen wir jedoch an dieser Stelle nicht weiter verfolgen.

⁵⁹ Schmitz reagiert mit diesem Begriff auf den Vorwurf, mit seinem phänomenologischen Ansatz Gefühle dem Menschen zu entreißen und sie zu objektivieren. (vgl. Fuchs 2000, 83f.)

⁶⁰ Wie bereits mehrfach erwähnt, gibt es nach Schmitz auch Dispositionen, welche gefühlte Betroffenheit unterschiedlich intensiv hervortreten lassen. (vgl. Schmitz 2007, 20) Gefühle nur als innere Seelenzustände oder nur als Resultat von Kognitionsprozessen anzusehen, würden dem Phänomen der Gefühle nicht gerecht.

⁶¹ Schmitz nennt diese Situationen „*gemeinsame zuständige*“ Situationen. (Schmitz 2005, 25) Wir halten uns aufgrund der Lesbarkeit an den Begriff der „gemeinsamen Situation“.

⁶² Vgl. dazu Kapitel 2.2.9

die Auseinandersetzung mit der aktuellen Situation⁶³, also dem konkreten Verhalten und Handeln innerhalb dieser aktuellen Situation. Es entstehen durch diese vielschichtigen Auseinandersetzungsprozesse Werte, die wir auch als *Werthaltungen* auffassen können. Werthaltungen sind in die Persönlichkeit integrierte Bruchstücke aus Werten. Werthaltungen fassen wir in dieser Arbeit als Sammelbegriff für verschiedene Unterkategorien auf, die wir fragmentarisch noch klären werden. Werthaltungen steuern wiederum das Verhalten wie auch das konkrete Handeln in aktuellen Situationen wie auch die Beziehung zu anderen Menschen innerhalb der Gemeinschaften und der Welt. Sofsky sieht Werthaltungen ähnlich wenn er schreibt: „*Neben den Bewegungen, Gebärden und Gesten des Körpers, prägt sie Empfindungen, Stimmungen und Einstellungen. Haltungen disponieren zu einem bestimmten Verhalten und verleihen der Person eine innere Verfasstheit.*“ (Sofsky 2009, 21)

Leibliche Erfahrungen in aktuellen Situationen ermöglichen Werthaltungen welche wiederum auf das Verhalten⁶⁴ und Handeln⁶⁵ zurückwirken, aber auch erst durch das Verhalten und Handeln entstehen. Es handelt sich also um einen permanenten Rückkoppelungsprozess. Die persönliche Wertesituation ergibt sich in gewisser Weise also aus der Begegnung mit dem Weltganzen, aus gemeinschaftlichen Situationen, in die sie eingewachsen ist und aus aktuellen Situationen.

Werthaltungen sind im Beziehungsgeschehen zwischen der Person, der Welt, ihren Gemeinschaften und dem konkretem Verhalten und Handeln einverleibt im Sinne der schon in unserem Menschenbild besprochenen Prozesse. Die Wahrnehmung und Interaktion zwischen den verschiedenen Situationen erfolgt primär leiblich über Gefühle, die affektive Betroffenheit auslösen. Wir Menschen wären wohl auch völlig überfordert, würden wir uns in jeder aktuellen Situation unsere Verhaltens- und Handlungsmuster bewusst machen. Schmitz schreibt weiter auch, dass der Mensch mit seiner persönlichen Situation durchaus in einer aktuellen Situation aufgehen kann, von ihr mitgerissen wird; jedoch steht er dabei immer auch im Spannungsfeld zu der ihn tragenden gemeinsamen Situation. (vgl. Schmitz 2005, 25) Aus beiden Wegen ergeben sich also vorreflexive Werthaltungen. Aus Perspektive der persönlichen Situation regeln Werthaltungen soziale Interaktionen zwischen der Persönlichkeit, der Welt und den vielfältigen gemeinschaftlichen Situationen. Besonders in komplexen Situationen spielen Werte, die als gemeinschaftliche Orientierungshilfen kultiviert sind, in Form von Werthaltungen für das Verhalten und das Handeln eine große Rolle.

In der Forschung zu Werten wird nicht selten auch von *Bedürfnissen*⁶⁶ gesprochen, welche bei der Bildung von Werthaltungen eine Rolle spielen. Bedürfnisse können

⁶³ Aktuelle Situationen bilden sich um die persönliche Situation herum, in die jene mehr oder weniger eintaucht. (vgl. Schmitz 2005, 25)

⁶⁴ Ein Verhaltensmuster ist eine Norm, die einem ganzheitlichen Wertegefüge entspringt. Werte fügen sich als unselbst-ständige Themenkomplexe zusammen wie Töne zu Melodien, Sprachen, Sitten, Muster kunstgerechter Sozialbetreuung. In Verhaltensmuster sind viele Regeln integriert. Gegen die eine oder andere Regeln kann innerhalb eines Verhaltensmusters verstoßen werden, jedoch nicht gegen die dahinterliegenden Gesamtwerte. (vgl. Schmitz 1973, 122)

⁶⁵ Das Handeln bezieht sich auf konkretes Tun in einer aktuellen Situation. Dieses Handeln ist wertgeleitet. (vgl. Hillmann 1986, 53)

⁶⁶ Bedürfnisse hängen wohl ebenso eng, aber nicht so grundlegend wie Motive mit Werten zusammen. Der Mensch hat eine Sehnsucht, ein Bedürfnis nach Werten und in manchen Fällen stellen Bedürfnisse selbst einen Teil von Werten dar. Nur der Mensch ist ein bedürfnisbegabtes Wesen. Der

als ein Teil der Werthaltung aufgefasst werden. Das persönliche Verhalten und Handeln ist jedoch nicht ausschließlich durch in Werthaltungen integrierte Bedürfnisse determiniert. Beim Bedürfnisbegriff ist zweierlei zu unterscheiden: Zum einen gibt es Bedürfnisse, die von den natürlichen Instinkten und Trieben gesteuert sind, und zum anderen solche, die sich in einem gewissen Rahmen frei wählen lassen. Sie überformen die vorgegebenen Antriebskräfte und sind an der Herausformung von Motiven beteiligt. (vgl. Hillmann 1986, 60ff.) Bedürfnisse in diesem Sinne spielen also bei der Entstehung von Werthaltungen eine große Rolle. Die Vitalbedürfnisse sind dabei von „Geistesbedürfnissen“ zu unterscheiden. (vgl. Hillmann 1986, 63)

Wir halten uns im Folgenden an die sogenannten Geistesbedürfnisse. Nur der Mensch ist ein bedürfnisbegabtes Wesen. Er ist dadurch auch freier, was selbstverständlich durch die gemeinsamen Situationen manipuliert werden kann, wie Gronemeyer eindrucksvoll aufzeigt. (vgl. Gronemeyer 2002, 36ff.) Bedürfnisse können zu einem großen Teil auch erlernt werden. Dabei spielt wieder der Erziehungsprozess, bei dem kulturell-gesellschaftlich tradiert Werte einverleibt werden, eine große Rolle. Dieser Prozess bringt eine große Chance mit sich, sofern er nicht manipulierend initiiert wird. (vgl. Hillmann 1986, 62) Den Bedürfnisbegriff bringt man auch mit Blick auf die Wertewandelsthematik⁶⁷ und deren Thesen vielfältig ins Spiel.

Die Antriebsenergien des Verhaltens und Handelns eines Menschen steuern ihn jedoch nicht ausschließlich aufgrund seiner Bedürfnisse, sondern auch aufgrund von Motiven, die Verhalten und Handeln erst ermöglichen. (vgl. Hillmann 1986, 63) In Werthaltungen sind *Motive*⁶⁸ integriert. Motive schälen sich für die Einzelpersönlichkeit aus übernommenen kulturellen Werten und Zielen heraus und sind meist unreflektiert. (vgl. Hillmann 1986, 62) Werthaltungen sind also auch als Prüfkriterien hilfreich bei der Annahme oder Ablehnung von *Handlungszielen*. (vgl. Standop 2005, 14) Hillmann ordnet *Strebungen*⁶⁹ ebenfalls den Motiven zu. (vgl. Hillmann 1986, 63ff.)

Mensch ist eben nicht nur ein von Instinkt und seinen Trieben gesteuertes „Tier“ sei, sondern sich im Gegenteil von diesem auch abheben kann. Dies erst ermöglicht es ihm, Bedürfnisse als Teil von Werten zu verspüren und in unterschiedlicher Art und Weise zu erleben. Diese Bedürfnisse sind frei wählbar und daher – wie bereits erwähnt – immer in Gefahr, durch Macht manipuliert zu werden. (vgl. Gronemeyer 2002, 36ff.)

⁶⁷ Einer der bekanntesten Autoren, der sich mit Werten und deren Wandel beschäftigt, ist Inglehart (1995). Er ging in den 1970er-Jahren in Anlehnung an Abraham Maslows Bedürfnispyramide (1970) in seiner zentralen These davon aus, dass in den westlichen Demokratien ein Wertewandel im Gange sei, in dessen Verlauf „materialistische“ durch „postmaterialistische“ Werte ersetzt würden. Inglehart setzt in seiner Ausgangsthese Werte mit Bedürfnissen gleich und nimmt Maslows (1970) Theorie der Bedürfnishierarchie zu Hilfe.

⁶⁸ Die durch Werte stark beeinflussten Handlungsmotive des soziokulturell eingebetteten Menschen gestalten sich also zahlreicher und differenzierter als seine ursprünglichen Bedürfnisse. Motive können deshalb auch nicht ausschließlich auf Bedürfnisse reduziert werden, haben jedoch mit Bedürfnissen gemeinsam, dass sie letztlich auf erprobte Werte zurückgehen. Motive sind also identisch mit mannigfaltigen Beweggründen des Handelns, die auf die Erreichung bestimmter Ziele oder Endzustände bzw. auf die Verwirklichung dieser abzielen. Diese Ziele sind wiederum wertfundiert. Sie ergeben sich aus organischen Vorgängen, emotionalen Zuständen und kognitiven Prozessen einer kulturell geprägten Persönlichkeit. Diese setzt sich aktiv mit Anforderungen und Werterfahrungen aus dem Umfeld auseinander. Der Begriff der Motivation bezieht sich also auf die dynamischen Aspekte der individuellen Handlungssteuerung. Es gilt dabei zu berücksichtigen, dass einer bestimmten Handlung oftmals mehrere Motive zugrunde liegen können. (vgl. Hillmann 1986, 63ff.)

⁶⁹ Strebungen verstanden als sozial relevante Phänomene wie beispielsweise Geld, Macht, Einfluss, Prestige, Besitz, Leistung, Erfolg uvm. (vgl. Hillmann 1986, 63ff.)

„Je mehr sie (Werte) in die affektiv-motivationalen und kognitiven Kapazitäten seiner Persönlichkeit (des Menschen) hineinwachsen, umso mehr erlangen sie die Qualität von Motiven mit Quasi-Instinktcharakter.“ (Hillmann 1986, 62)

Hillmann bringt mit Blick auf Werthaltungen noch andere Begriffe ins Spiel. Er spricht von *Einstellungen, Meinungen, Interessen*, welche sich unter die Kategorie *Werthaltungen* einordnen lassen. (vgl. Hillmann 1986, 63ff.)

„*Einstellungen können hinsichtlich Qualität und Intensität unterschiedlich ausgeprägt sein.*“ (Hillmann 1986, 52)

Einstellungen üben einen bestimmten Einfluss auf die motivational unmittelbar wirkenden bzw. Handlungen auslösenden Interessen und Wünsche aus, die das Individuum besonders stark und konkret mit bestimmten Objekten verbinden. Werteeinstellungen sind individuell stark unterschiedlich und unterliegen mannigfaltigen Einflüssen des soziokulturellen Umfelds. So lässt auch die Berücksichtigung der Einstellungen im Rahmen dieses Nachdenkens die komplexe Verwobenheit von soziokulturellen Werten und individuellen Motiven erkennen, vor allem aber die grundlegende Determinationskraft von Werten bzw. die Zentrierung des Menschen auf Werte. (vgl. Hillmann 1986, 60ff.) „*Interessen können als zielorientierte, längerfristige-zukunftsbezogene, in stärkerem Ausmaß kognitiv geformte und durch ‚Eigenverantwortung‘ gekennzeichnete motivationale Fixierungen*“ verstanden werden. (Hillmann 1986, 71)

Es sind vielfach also auch *Interessen*, die das Handeln von Menschen steuern. Nach Auffassung von Habermas wird gegenwärtig die Orientierung an gemeinsam anerkannten Werten durch Interessen ersetzt. Interessen unterliegen den Werten und Normen des sozialen Umfelds. Sie hängen auch meist stark vom Entwicklungs- und Modernisierungsgrad der Gesellschaft ab. Hillmann schreibt weiter, dass Interessen aber nicht nur von Werten abhängig sind, sondern dass sie sich auch in Vitalbedürfnissen begründen, die aber wiederum soziokulturell überformt sind. Werte und Interessen konstituieren sich im Zusammenhang mit anderen Variablen im Laufe der Geschichte gegenseitig. (vgl. Hillmann 1986, 71ff.)

Werte werden – wie bereits erwähnt – in einer rationalistisch orientierten Zeit nicht zuletzt als *Bewertungen* im Sinne von Werturteilen aufgefasst die argumentiert sind und durch einen Dialog mit anschließender Konsensfindung Begründung finden. Diese Bewertungsprozesse beginnen schon mit der kognitiven Entwicklung des Menschen.⁷⁰ Werte als „Bewertungen“ verfügen über eine sprachliche Dimension. Werte in diesem Sinne beinhalten also ein Wertprädikat (vgl. Zecha, 1984, 6) Ausgehend von Werten, die als internalisierte Bewertungen aufzufassen sind, können Werte als etwas verstanden werden, das auf Grundlage dieser kognitiven Bewertungen basiert. Werturteile ließen sich auch im Sinne des Konstruktivismus auffassen, wenn man sie von der leiblichen Wahrnehmung abkoppelt.

Diese Arbeit vertritt diese Auffassung nicht, da sie davon ausgeht, dass leiblich gefühlte Werte einen über Kognitionen hinausgehenden Zugang zur Welt eröffnen und

⁷⁰ Vgl. dazu auch Piaget (1973, 2003) und Piaget und Inhelder (2004). Kohlberg (1995) baut auf den Theorien von Piaget auf und setzt diese in Bezug zur Moralentwicklung.

dass beides im Sinne einer Synthese⁷¹ zusammengehört. Das Bewerten im Sinne von Werturteilen wird oft auch als „Werten“ bezeichnet. (vgl. Rekus 1993, 256) Jede Zuordnung eines Begriffs zu Werten unterliegt kognitiven Prozessen, die auch sprachlich ausformuliert werden können. Jede kognitive Bewertung eines Gefühls (gefühltes Gefühl) unterliegt diesen Prozessen. Diese Prozesse sind jedoch nicht ursprünglich, sondern sie basieren auf der leiblichen Wahrnehmung. Prozesse des wertenden Umgangs bauen darauf auf. Sie sind jedoch nicht weniger wichtig und stellen eine bedeutende Grundlage jeder Form von Klugheit⁷² dar. Ohne die kluge Auseinandersetzung mit Werten ist moralisches Handeln immer auch in Gefahr. Durch die kluge Auseinandersetzung mit gefühlten Werten wird moralisches Handeln maßgeblich mitbestimmt. (vgl. Piper 2008, 17ff.) Sie ist ein Ordnungsmaß des Handelns.

„Klug und gut ist der Mensch nur zugleich; die Klugheit gehört mit in die Definition des Guten“, meint Piper. (2008, 19)

Interessanterweise schreibt Scheler dazu auch treffend, dass Werte dieses rational-kluge Wertprädikat überschreiten, also mehr sind als ein Werturteil. Werte sind immer auch schon geprägt sind von vorreflexiven Wertsetzungen. (vgl. Scheler 1954, 275) Diese Aussagen von Scheler deckten sich mit jenen von Hermann Schmitz. Die Basis von Werturteilen findet sich also in der *„frischen Erfahrung“*. (Schmitz 1973, 121) Dilthey spricht vom „Leben“ als dem umfassenden Begriff, hinter den nicht zurückgegangen werden kann und von dem aus die Objektivationen (Rationalisierungen) des menschlichen Geistes zu verstehen sind. (vgl. Schultheis 1998, 128)

Diese rational-klugen Werturteile setzen den Menschen jedoch in ein Verhältnis zu den ihn umgebenden Situationen. So kann er sich beispielsweise mit seinen Werturteilen auch eine „weiße Weste waschen“ und sich argumentativ dem mit Dilemmata behafteten konkreten Verhalten und Handeln entziehen. In diesem Sinne trägt die rationale Auseinandersetzung mit Werten keine Früchte. So lässt sich mit Baumgartner et al. (vgl. 2005, 91) in Anlehnung an Pestalozzi sagen, dass „rationale“, „mystische“ oder auch „asketische“ Weltflucht zu verwerfen ist. Ethik (Rationalität) und Moralität (das konkrete Handeln) gehören untrennbar zusammen. Beides erst entfaltet Werte. Der Mensch kann kraft seiner Rationalisierungen Distanz schaffen und Stellung nehmen zu seiner ihn umgebenden familiären wie gesellschaftlichen Situation. Das hat nicht nur Nachteile. Er kann die mit Werturteilen verbundene Strukturierung nützen, um sich Orientierung zu schaffen und so zu einem kleinen Stück der persönlichen Betroffenheit von Werten auch etwas entgegenhalten. (vgl. Standop 2005, 38) Der Mensch ist also in der Lage, Werte zu rationalisieren, begrifflich zu ordnen, zu formulieren, zu positionieren, zu sanktionieren und selbstverständlich auch im Sinne der gewordenen gemeinschaftlichen Situation (beispielsweise durch Familie, Kultur und Gesellschaft) vermitteln. *„Mittels der Werte, welche das Individuum für sich definiert hat, orientiert es sich innerhalb seiner Lebenswelt und schafft mit ihrer Hilfe zumindest subjektiv Ordnung im Gewirr der Realität.“* (Standop 2005, 38)

⁷¹ Vgl. dazu Kapitel 2.5

⁷² Piper (2008) beschäftigt sich in seinem Buch „Über die Tugenden“ ausführlich mit dem Begriff der „Klugheit“ als wichtiges Bindeglied zwischen Ethik und Moral. (vgl. Piper 2008, 17ff.)

Diese Werturteile dienen also dem moralischen Verhalten wie Handeln⁷³, sie sind aber nicht identisch mit dem Phänomen der Werte, sondern nur Bruchstücke daraus. Werturteile sind also wiederum eng verwoben mit Haltungen, dem Verhalten und Handeln. (vgl. Standop 2005, 15) Es ist jedoch nicht garantiert, dass rational gewonnene Werte zum moralischen Verhalten und Handeln führen müssen. Menschen können zwar Werte rational für sich gewinnen und dennoch haben sie keinerlei Geltung. Sie werden im Verhalten und Handeln nicht wirksam. Dieser Bruch zwischen Werturteilen und dem konkreten Handeln wird in der Literatur immer wieder beschrieben.⁷⁴ Auf die Geltungsproblematik von Werten kommen wir noch zu sprechen. Die verstärkte Hinwendung zu einem leibphänomenologischen Wertbegriff ist jedoch ein wichtiges Gegengewicht zu einer Überschätzung der rationalen Werturteile, die in dieser Arbeit schon besprochen wurde. Diese Rationalisierung ist vielleicht auch ein wichtiger Hintergrund des Rufs nach Werten. Nicht ein „Entweder-Oder“ sondern ein „Sowohl-als-Auch“ ist wichtig, um den Bruch zwischen dem rationalen Wissen um Werte und dem konkreten moralischen Handeln zu überbrücken. Diesem Prinzip verpflichtet sich auch diese pädagogische Arbeit. Sie will dem Prinzip des „Mehr-Desselben“⁷⁵ verfallen und wiederum ausschließlich ein rationales Verständnis von Werten kultivieren.

2.3.5 Werte und die kulturell/gesellschaftliche Situation

Der Mensch ist wohl von Anbeginn seiner Zeit auf ein „Du“ zentriert und eng mit gemeinschaftlichen Situationen verwoben. Eine Kultur zu verstehen, heißt, sich mit Vorstellungen von moralischer Integrität auseinanderzusetzen. Wir wachsen mit bestimmten moralischen Geboten und Verboten auf. Wir nehmen diese Gebote und Verbote beispielsweise auf über Erziehung im Elternhaus und Schule. Wir lernen auf der Straße wie wir auch durch Filme und Bücher, die uns erschüttern geprägt sind. Wir setzen diese Erfahrungen als absolut, was zur moralischen Ernsthaftigkeit gehört. Wir lernen sie nicht als eine Möglichkeit unter anderen kennen. (vgl. Bieri 2008, 3) Der Mensch entwickelt durch die Auseinandersetzung mit anderen Menschen seine Werte weiter. Die Persönlichkeitsentwicklung ist eng verbunden mit dem Gegenüber. Als bedeutender Vertreter einer „Ich-Du-Philosophie“ lässt sich Buber (1962) nennen. Auch Levinas sieht in der Begegnung mit dem anderen Menschen ein existenzielles Moment menschlichen Seins. Er weist jedoch verstärkt darauf hin, dass wir Menschen zwar mit dem anderen Menschen verbunden sind, dass dieser jedoch für uns immer zugleich auch ein Stück weit fremd und unerreichbar bleibt. (vgl. Taureck 1991, 49) Beiden ist jedoch gemeinsam, dass dem Zusammensein von Menschen Werte entspringen. Das Bewusstsein von Werten kann sich in ihrer Bedeutung jedoch auch innerhalb einer kulturell-gesellschaftlichen Situation verändern. Auch in diesen von Menschen gemeinsam getragenen Situationen sind Werte immer im Fluss und einem Veränderungsprozess unterworfen. Die gesellschaftlich-kulturelle

⁷³ Unter „moralisch“ versteht man in diesem Falle ein Verhalten und Handeln, welches sich an anerkannten moralischen Normen orientiert. Ein solches Verhalten und Handeln wird auch als „sittlich“ bezeichnet. (vgl. Rekus 1993, 255)

⁷⁴ so beispielsweise bei Rekus (vgl. 1993, 194)

⁷⁵ Watzlawick et al. sprechen beim Umgang des Menschen mit seinen Lebenssituationen von der Strategie „Mehr-Desselben“. Es gibt aber auch die Strategie „weniger desselben“. Es kommt wohl auf das Maß zwischen leiblicher Wahrnehmung von Werten und rationalen Werturteilen an. (vgl. Watzlawick, Weakland & Fisch 2001, 51ff.)

Situation beinhaltet also eine eigene Evolutionsdynamik, welche sich nicht immer mit der Entwicklung der Persönlichkeit des Einzelnen deckt. Eine ganze Kultur und Gesellschaft kann in ihrem kollektiven Bewusstsein Wertbedeutungen konstruieren, welche ein Spannungsfeld zu den unfassbaren Werten des Menschseins in der Welt (dem Weltganzen), oder auch zur persönlichen Situation des Menschen entstehen lassen. (von Hentig 2001, 69)

Im Beziehungsgeschehen dieser Situationen ergeben sich nicht selten Dilemmata. Pestalozzi sieht dieses Verhältnis zwischen Persönlichkeit und Gemeinschaft sogar als alles durchdringenden Gegensatz an.⁷⁶ (vgl. Baumgartner et al. 2005, 96) Gemeinschaftlich gewonnene Werte⁷⁷ erleichtern jedoch das Zusammenleben von Menschen maßgeblich. Sei es nun in einer Partnerschaft, einer Ehe, innerhalb einer Familie⁷⁸, in der Gesellschaft/Kultur oder in einem Seniorenheim. All das sind gemeinschaftliche Situationen im Sinne des Situationsbegriffs von Schmitz. (vgl. 2005, 22ff.)

Zusammengefasst gelten Werte in diesem Sinne als *„grundlegender, allgemeiner Standard selektiver Orientierung, als basales Ordnungskonzept und als Orientierungslinie. Werte bilden in diesem Sinne Leitlinien für zweckgerichtetes Handeln. Sie lenken als sinnvolle emotionsgeladene Formschemata das menschliche Handeln. Sie können als elementare Generalmotivatoren des Handelns verstanden werden“*. (Hillmann 1986, 53)

Bei diesem Zitat ließe sich Hillmann kritisieren, denn Werte lenken das Handeln nicht ausschließlich über Zwecke, sie sind nicht nur Zwecken verpflichtet, sondern gehen darüber hinaus. Der schon mehrfach ins Spiel gebrachte Sinnbegriff kann in Anlehnung an Frankl (vgl. 2001, 23) über eine zweck-orientierte Sicht von Werten gestellt werden. Sinnvolles Verhalten und Handeln ist mehr als ein Verhalten und Handeln, das bestimmten Zwecken folgt. Sinnvolles Verhalten und Handeln fühlt sich nicht nur der gemeinschaftlichen Situation, ihren Werturteilen und Zwecken verpflichtet, sondern bezieht seine Geltung auch aus dem „Sinn des Weltganzen“. ⁷⁹ Werte erleichtern also ein von Sinn getragenes Zusammenleben in Gemeinschaften. Diese Vorstellung ist jedoch wiederum nur dann möglich, wenn man den Situationsbegriff von Schmitz und seine Vorstellung von leiblicher Wahrnehmung mitdenkt.

Ohne das Vorhandensein von Werten als Richtschnur des sinnvollen wie auch wünschenswerten Verhaltens und Handelns innerhalb einer gemeinsamen Situation würden sich Menschen orientierungslos in einer chaotisch erscheinenden Welt vorfinden. Jeder Einzelne könnte niemals abschätzen, welche Wünsche das Gegenüber mit sich trägt. Es würde zum Chaos kommen oder das zwischenmenschliche Zusammensein wäre ausschließlich von Vitalbedürfnissen und Trieben gesteuert. Durch das Fehlen verbindlicher Werte würde es wohl zu einem dem Sozialdarwinis-

⁷⁶ Pestalozzi sieht die individuelle Existenz geprägt von Freiheit und Weite. Die Kollektivexistenz beurteilt er jedoch als Zwang und Enge. (vgl. Baumgartner et al. 2005, 96)

⁷⁷ Pestalozzi nennt das Verhältnis zwischen der persönlichen Situation und der gemeinschaftlichen Situation anders: Er gebraucht dafür die Begriffe „Individualexistenz“ versus „Kollektivexistenz“. Er beschreibt das Verhältnis dieser beiden Situation als durchdringenden Gegensatz. (vgl. Baumgartner et al. 2005, 96)

⁷⁸ Die Familie sieht Pestalozzi als Anfang der kollektiven Existenz. (vgl. Baumgartner et al. 2005, 97)

⁷⁹ Ausführlich widmet sich dieser Thematik Cordes in seinem Buch „Helfer fallen nicht vom Himmel. Caritas und Spiritualität.“ (2008).

mus nicht unähnlichen Selektionskampf kommen und jede Form von Sicherheit würde verloren gehen. Sinnlosigkeitsgefühle wären die Folge. Zum Glück ist dies unrealistisch, da der Mensch ein extrem lernfähiges Wesen ist. Werte schränken den permanenten Entscheidungsdruck ein und erfüllen eine anthropologisch höchst bedeutende Entlastungsfunktion. (vgl. Hillmann 1986, 60f.)

So braucht es in einer Gemeinschaft einerseits ethische Vorstellungen⁸⁰, aber andererseits auch Moral, welche sich auch an diesen ethischen Vorstellungen und Setzungen orientiert. Die Entwicklung der Moralität des Einzelnen steht also immer auch in einem Spannungsverhältnis zu den Werten der Gemeinschaft.

Die Werte des Einzelnen sind also durch die kulturelle und gesellschaftliche Situation geprägt. Die Situation des Einzelnen steht immer im Austausch mit der, den Einzelnen umgebenden und umfangenden, Situation der Gemeinschaft. Primär ist dabei wohl das familiäre Umfeld und sekundär die kulturell-gesellschaftliche Einbettung maßgeblich. Aber beides ist wirksam und der Persönlichkeitsentwicklung einverleibt. Die Familie lässt sich beispielsweise als implantierende Situation bezeichnen, indem sie die Auswahl der zugänglichen Weisen, Mittel und Ziele des Handelns beeinflusst. So dienen Werte dazu, den durch Instinktreduktion und Verhaltensunsicherheit geprägten Menschen Orientierung und Sicherheit zu geben. (vgl. Standop 2005, 14) Menschen fassen beispielsweise Wünschenswertes meist als ureigene Bestandteile der eigenen Persönlichkeit auf und empfinden diese auch so. Werte in diesem Sinne sind in den seltensten Fällen jedoch als verinnerlichte Kultur erkennbar, sondern in den meisten Fällen wird die Zuordnung von Wertbedeutungen gegenwärtig als persönliche und freie Bewertung verstanden. So ist es nicht verwunderlich, dass Menschen gerade Werthaltungen als etwas, das ihrem Innersten entspringt empfinden. (vgl. Hillmann 1986, 55; Zimbardo 1996, 697) Was Menschen als wertvoll erscheint, wird also zu einem großen Teil sozial und kulturell beeinflusst, ohne dass sie dies bewusst wahrnehmen. Gerade Wünsche wurzeln nicht im Individuum selbst, sondern generieren sich gerade in einer ökonomisch orientierten Zeit in vielen Fällen aus verschiedenste Sozialisations- wie auch Machtmechanismen, die diese steuern. (vgl. Gronemeyer 2002, 23ff.)

Dem Bereich dieser leiblichen Übernahme von sozial Erwünschtem sowie sozial Un-erwünschtem vor dem Hintergrund konkreter Situationen muss auch in der Pädagogik verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt werden.⁸¹ Eine Auseinandersetzung mit der damit eng verbundenen „Machtfrage“ kann diese Arbeit nicht leisten. (vgl. dazu Gronemeyer 2002) Wir weisen jedoch an dieser Stelle noch einmal auf die bereits besprochenen und fragmentarisch skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen hin. Gerade gegenwärtig scheint der Ruf nach Werten aus diesen Prozessen zu entspringen. Vielleicht ist es tatsächlich so, dass Werte zu oft beschworen, zu oft rationalisiert werden, sodass sie ihre Wirkung nicht mehr entfalten können. Vielleicht ist die angesprochene Individualisierung⁸² in ihrer Übertreibung eine von der Gesellschaft suggerierte Illusion? Vielleicht bedarf es wieder einer stärkeren Zuwendung

⁸⁰ Unter Ethik verstehen wir in dieser Arbeit die Theorie und Lehre von der Moral bzw. den Moralien, auch als „Moralphilosophie“ bezeichnet. (vgl. Rekus 1993, 255) Moral meint ein System von moralischen Normen, die von den Einzelpersonlichkeiten gemeinsam anerkannt werden. (vgl. Rekus 1993, 255)

⁸¹ Dazu sind weitere wissenschaftliche Arbeiten notwendig.

⁸² Vgl. dazu auch die Arbeiten von Beck (1986; 2000)

zur gemeinschaftlichen Situation, ohne die es keine Persönlichkeit gibt? Schmitz (vgl. 2005, 21) zeichnet vielleicht berechtigt ein Bild, das Vereinzelung und Individualisierung radikal infrage stellt.

Menschliche Persönlichkeit entfaltet sich unter anderem in Auseinandersetzung mit gemeinsamen Werten. Selbstbewusstsein und Identität sind primär vorreflexiv und damit eng mit den tragenden Gemeinschaften verwoben. Individualität und Einzelheit – wie es Schmitz (vgl. 2005, 21) nennt – sind nicht ohne bewusste Bindung an Gemeinschaft zu haben.

Der kritischen Prüfung von gesellschaftlichen Entwicklungen durch den Menschen kommt jedoch auch eine große Bedeutung in der Persönlichkeitsentwicklung zu. (vgl. Zimbardo 1996, 697) Werte lassen sich also als Richtschnur innerhalb einer Kultur oder eines sozialen Systems verstehen. Sie sind als erwünschte und erstrebenswerte Leitlinien des Handelns anzusehen. (vgl. Standop 2005, 14) Aus der Perspektive der gesellschaftlichen Situation sollen Werte über allgemeine Standards Strukturen eines Sozialsystems aufrechterhalten. Sie sind als Legitimations- und Rechtfertigungsgrundlage für die stabilisierenden Institutionen des sozialen Zusammenlebens und die vielfältigen situationsbezogenen Normen und Sanktionen eines bestimmten soziokulturellen Bereiches. (vgl. Standop 2005, 14)

Werte sind internalisiert und beispielsweise durch die familiäre Situation vorreflexiv leiblich aufgenommen. Sie verlieren auch in späteren Jahren nicht so schnell an Bedeutung. Im Verlauf des Sozialisationsprozesses werden sie vom heranwachsenden Individuum weiter verinnerlicht und in die emotional-affektiven Kapazitäten der Persönlichkeit des Einzelnen integriert. Werte haben hohe emotionale Bezüge und diese Emotionalität trägt einen großen Teil zur Wertbindung bei. (vgl. Standop 2005, 14) Brechen Werte weg, geraten Menschen in Sinnkrisen. (vgl. Frankl 2001, 23).

So entwickelt der Einzelne im Dialog mit den Gemeinschaften, in die er mehr oder weniger eingebunden ist, bestimmte Werthaltungen, welche Aufschluss geben über Ziele, Zwecke, Motive, die sich ein Individuum regelmäßig zu eigen macht, und über die Gründe, die es für sein Verhalten anführt. (vgl. Standop 2005, 14)

Werte steuern auf diese Weise zu einem großen Teil das Verhalten und menschliche Handeln. Aufgrund ihrer Allgemeinheit sind sie jedoch, wie bereits erwähnt, nur generelle Wegweiser des Handelns. Sie liefern keine direkte Antwort auf die praktischen Probleme und die Situationsspezifität des Alltags. (vgl. Standop 2005, 14) Werte können auch als Handlungsziele der Einzelpersonlichkeit aufgefasst werden. Diese Ziele sind nicht ausschließlich durch physiologische Primärbedürfnisse und Antriebe determiniert, sondern ganz entscheidend durch gelernte Werte, die die vorgegebenen Antriebskräfte überformen und an der Herausbildung sekundärer Motive beteiligt sind. Die dem einzelnen Menschen als bedeutungsvoll erscheinenden Realitätsausschnitte erlangen ihre Werthaftigkeit demzufolge Großteils durch ihre Bezogenheit auf Werte. (vgl. Hillmann 1986, 60ff.)

Nach Standop (vgl. 2005, 13) gibt es einen langfristig stabilen Kern von Orientierungswerten, die sich aus der Geschichtlichkeit und Tradition gemeinsam erlebter und gelebter Werte ergeben. Diese Minimalordnung von Werten und auch Normen

stellt im Allgemeinen den Inhalt der moralisch-rechtlichen Grundgebote in verschiedenen Religionen, Weltanschauungen und politischen Einheiten dar.⁸³

Dazu zählen beispielsweise:

- die *Schonung des leiblichen Lebens* von Personen (Nächsten)
- die *Respektierung des Eigentums*
- die *Erhaltung der gegenseitigen Vertrauensbasis* zwischen Partnern (Nächsten)
(vgl. Standop 2005, 13)

Weiter sind vor allem für die Werterziehung zwei axiomatische Setzungen als richtungsweisenden Maßstab:

- die allgemeine Erklärung der Menschenrechte⁸⁴, verabschiedet von der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 10.12.1948
- die Bundesverfassung in Österreich (bezogen auf Deutschland gilt das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland)
(vgl. Standop 2005, 19)

2.3.6 Zur Geltung von Werten und Normen

Die für diese Arbeit besonders bedeutende gemeinschaftliche Situation steht also im Dialog mit der persönlichen Situation des Einzelnen. Woraus schöpft sich in diesem Beziehungsgeschehen jedoch die für das Verhalten und Handeln notwendige Geltung von Werten und Normen?

Die Geltung von Werten und Normen kann sich für den Einzelnen einerseits imperativisch, andererseits auch nicht-imperativisch ergeben:

- Imperativische Werte und Normen und deren Geltung

Die Gemeinschaft, welche die persönliche Situation des Einzelnen umfängt, kann den Versuch unternehmen, gewünschtes menschliches Verhalten im Sinne bestimmter Werte und Normen über Befehle (Imperative) zu indizieren. (vgl. Schmitz 1973, 126) Ein Beispiel dafür liefert Schmitz: Der Imperativ „Lüge nicht!“ entspringt dem Gebot „Du sollst nicht lügen.“ Dieser Satz ist nur dann wahr, wenn die mitgeteilte Norm für den Betreffenden zur gegebenen Zeit auch Geltung hat. (vgl. Schmitz 1973, 126)

Hier ließe sich auch der Kategorische Imperativ von Kant einreihen. Kant geht in der Tradition von Descartes` „cogito ergo sum“ von einer imperativischen Geltung der Werte aus. Diese Imperative unterliegen der menschlichen Vernunft und damit der Rationalität. Nach Kant müssen sich die uns umgebenden Situationen nach der Er-

⁸³ Interessant sind in diesem Zusammenhang die Arbeiten von Küng (2000, 2002, 2008), der der Frage nach einem tragenden Weltethos nachgeht.

⁸⁴ Diese Arbeit stützt ihre Bewertungen und Normen soweit wie möglich auf die aus dem europäisch-amerikanischen Kulturkreis kommenden international anerkannten Menschenrechte, die in der „Universal Declaration of Human Rights“ der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948, in den beiden internationalen Konventionen vom 19. Dezember 1966 sowie in einer Reihe weiterer internationaler, europäischer, amerikanischer wie afrikanischer Übereinkommen geregelt sind. (vgl. dazu Weiss 1997, 217)

kenntnis richten. Kant stellt den Menschen und seine persönliche Situation radikal in den Mittelpunkt. Das moralische Gesetz erlangt also seine Geltung nicht aufgrund irgendeines Gefühls, das der Einzelne wahrnimmt oder gar befolgt, sondern es ist das Ergebnis geistiger Anstrengung und Auseinandersetzung mit Gutem und Bösem. (vgl. Rekus 1993, 15f.) Kant formuliert seine weltbekannte imperativische Norm:

„Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne.“ (Kant 1970, 140)

Im Vordergrund steht also der rationale Imperativ, den Schmitz als *„Anschlag auf den Angeredeten“* wertet. So lassen sich z.B. Befehle als Versuche auffassen, Geltung für eine Norm zu schaffen. (vgl. Schmitz 1973, 126) Der Befehl als Imperativausspruch hat also das Ziel, auf den Adressaten einzuwirken und sein Verhalten und Handeln zu verändern. (vgl. Schmitz 1973, 126f.) Gewünschte Verhaltensmuster wären in diesem Sinn gegängelt. Gegängeltes Verhalten ist zum Teil durch Macht automatisiert und zum Teil durch Gehorsam installiert. Als *„automatisch gegängelt“* bezeichnet Schmitz ein Verhalten und Handeln, welches unter unwiderstehlichem Zwang oder erheblichem Druck steht. Der Mensch gibt dem Zwang oder Druck nach und überlässt diesen Gefühlen das Steuer. In diesem Sinne wirkt Macht. (vgl. Schmitz 1973, 121)

Durch Gehorsam gegängelt ist ein Verhalten dann, wenn sich jemand einer bestimmten vorgegebenen Norm entsprechend fügt. Dabei muss er nicht einmal der Norm selbst Gehorsam leisten. Es genügt schon, wenn er einem installierten gesellschaftlichen Verhaltensmuster Gehorsam leistet. Hinter diesem Verhaltensmuster muss die dahinter liegende Norm gar nicht unbedingt erkennbar sein. So kann eine Norm für einen Menschen auch dann Geltung haben, wenn er diese gar nicht erkennt. Das Gelten einer Norm setzt also Gehorsam voraus. (vgl. Schmitz 1973, 122)

Diese Prozesse bergen eine große Gefahr. Man denke nur an die Zeit des Nationalsozialismus. In dieser Zeit wurden beim Einzelnen Verhaltensmuster installiert, welche ohne Gewissen oder moralische Rücksicht auskamen. Dies gelang nur durch den Umstand, dass aus heutiger Sicht amoralische Werte von einzelnen Individuen durch Macht und Missbrauch zur Norm erhoben wurden und die Nichtbefolgung sanktioniert wurde. Viele erschreckende Beispiele schildert Sofsky: *„Das Töten war allgegenwärtig. Es durchherrschte den Alltag. Es war keine Ausnahme, sondern Normalität und Gewohnheit.“* (Sofsky 1993, 36)

Erschreckend ist, dass diese zur Norm erhobenen „bestialischen“ Normen der NS-Zeit so tief in die Verhaltensmuster verankert wurden, dass der Einzelne sie nur bedingt durchschauen konnte. So etablierten sich amoralische Normen dann z.B. in Form von demokratischen Wahlen innerhalb der gemeinschaftlichen Situation und erfuhren auf diese Weise Legitimität und Bestätigung. So kann meiner Ansicht nach über grundlegende ethische Normen und deren Gültigkeit nur bedingt demokratisch abgestimmt und diskutiert werden.

Imperativisch lassen sich Werte und Normen nur installieren, wenn der Befehlsgeber eine Autorität für den Befehlsempfänger darstellt. Ist anderes der Fall, werden Werte und Normen zwar beim Einzelnen sanktioniert, Geltung besitzen sie jedoch noch lange nicht. (vgl. Schmitz 1973, 127)

- **Nicht-imperativische Werte und Normen und deren Geltung**

Nicht imperativische Geltung erlangen Werte und Normen dann, wenn der Mensch ihnen Autorität zuschreibt und sich somit an sie bindet. Eine solche Autorität haben für Schmitz beispielsweise Gefühle, die den Menschen ergreifen. Aufgrund jener Unterwerfung die Gefühle oft von uns Menschen fordern, besitzen sie auch eine gewisse Autorität, d.h. Macht, uns auch verbindliche Normen aufzuerlegen. Ein Beispiel dafür ist der Kummer: Im Falle des Kummers gibt es die verbindliche Norm, dass der Betroffene sich in sein Unglück vertieft. (vgl. Schmitz 1973, 134)

Die Stimme des Gewissens ist ein weiteres wichtiges Beispiel. Sie wird als wirksame Instanz erfahren, welche die Geltung moralischer Normen verbindlich macht. (vgl. Schmitz 1973, 124f.) Das Gewissen lässt sich als „Halbding“ verstehen. Einerseits ist es ein Anspruch, der den Menschen von außen atmosphärisch trifft, andererseits kann der Einzelne kraft seiner Persönlichkeitsentwicklung diesen Anspruch auch gestalten oder ihn vielleicht sogar verleugnen.

Das Gewissen ist daher ein spezifisch menschliches Phänomen, das weder rational-wissenschaftlich noch logisch fassbar ist. Frankl bezeichnet das Phänomen des Gewissens sogar als prälogisch: *„Denn genauso, wie es ein vorwissenschaftliches und ihm ontologisch noch vorgelagert ein prälogisches Seinsverständnis gibt, genauso gibt es ein prämorales Wertverständnis, das aller expliziten Moral wesentlich vorgängig ist – eben das Gewissen.“* (Frankl 2001, 66)

Pestalozzi spricht mit Blick auf das Gewissen von einer inneren Kraft, die den Menschen veredelt und ihn menschlich werden lässt: *„Diese Kraft ist im Innersten meiner Natur selbstständig, ihr Wesen ist auf keine Weise eine Folge irgendeiner anderen Kraft meiner Natur. Sie ist, weil ich bin, und ich bin, weil sie ist. Sie entspringt aus dem mir wesentlich einwohnenden Gefühl: Ich vervollkomme mich selbst, wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will.“* (Pestalozzi 1797, 105)

Neben dem Gewissen bezeichnet Schmitz auch das *soziale Taktgefühl* als eine nicht-imperativisch wirkende Norm. Man kann sich in einer Situation taktvoll oder taktlos benehmen. Dabei kommt es auf die feinen Zwischentöne an. Diese Zwischentöne lassen sich nicht in Form von Befehlen und Imperativen im Sinne des richtigen Benehmens vorschreiben. Oft ist sogar das Gegenteil der Fall: Ein Mensch, der sich dogmatisch an normative Befehle und Imperative hält, könnte in menschlichen Verhältnissen nahezu taktlos werden. (vgl. Schmitz 1973, 127f.; vgl. Patry 1991, 379ff.)

Es gibt Menschen, die dieses Gefühl des „Taktes“ besitzen und mit Behutsamkeit in zwischen-menschliche Situationen eintreten. Dabei versehen diese Menschen ihr Verhalten als Erfüllung des Anspruches, den ihnen eine Norm als ganzheitliches Verhaltensmuster jeweils stellt. (vgl. Schmitz 1973, 128) Dieses Verhaltensmuster kommt jedoch nicht ausschließlich aus der Gesellschaft, sondern hat mit der umfassenden Situation des Weltganzen zu tun. Der oder die Taktvolle richtet sich nach dem, was gemäß seiner oder ihrer Einsicht geschehen soll, weil es das richtige, passende, der Situation entsprechende Verhalten ist, während jede Abweichung von dem durch diese Norm bestimmten Spielraum unfein wäre und den Menschen und ihren Verhältnissen nicht gerecht werden würde. Dieses Gesollte – die gemäß dem

Taktgefühl jeweils geltende Norm – ist begrifflos und undiskutierbar gegeben. (vgl. Schmitz 1973, 128) Das Gefühl des Taktes ist also auch keine wissenschaftlich fassbare Determinante. Er vermittelt zwischen dem theoretischen Anspruch einer Norm und dem praktisch-situationsspezifischen Lebensalltag. Bei der nicht-imperativischen Norm des pädagogischen Taktes geht es um die „*feine Linie des richtigen Maßes*“ (Nohl 1967, zitiert nach Patry 1991, 381). Jedes normative Vorgehen steht in der Praxis in Gefahr des „Zuviel oder Zuwenig“, und in jeder Situation stehen diese beiden Wege offen. (vgl. Patry 1991, 381).

Patry (vgl. 1991, 380) sieht das Taktgefühl als eine Norm an, die situationsspezifisch ist und deshalb nicht generell theoretisch formuliert werden kann. Der pädagogische Takt bedeutet, dass der Erzieher nicht stur seine gesellschaftlichen Normen durchsetzt, sondern sein Verhalten in Anbetracht einer bestimmten Situation variabel und flexibel im Sinne von Werten adaptiert. (vgl. Patry 1991, 380) Das Taktgefühl kann als Mittlerfunktion zwischen Theorie und der jeweiligen Lebenssituation aufgefasst werden. (vgl. Patry 1991, 380)

Im Unterschied zur gängelnden Macht kommt dem Gewissen wie auch dem Taktgefühl eine Autorität zu. Erst diese Autorität des Gefühls kann verbindlich geltende Normen auferlegen und so die Praxis mit der Theorie verbinden. (vgl. Schmitz 1973, 125)

Ebenso ist ein Zwiespalt beschreibbar, in den ein Mensch geraten kann, wenn er sich z.B. als von Liebe, Kummer oder Verzweiflung erfüllt wahrnimmt oder wenn sich in der Ergriffenheit die Widerstandsneigung gegen die Betroffenheit nicht durchsetzen kann. Wenn ein Mensch von einem Gefühl ergriffen ist, hat er sich schon dem Impuls, den es auf ihn anfänglich ausübt unterworfen, und solange die Ergriffenheit anhält, ist es ihm nicht gelungen, diese Unterwerfung ganz zurückzunehmen. Anders verhält es sich nur bei sogenannten unechten Gefühlen, wenn unentschieden ist, ob überhaupt affektives Betroffensein durch ein Gefühl vorliegt. (vgl. Schmitz 1973, 134)

Die Autorität des Gefühls kann allmählich schwinden, wenn die Ergriffenheit nachlässt und sich z.B. der Bekümmerte wieder aufzurichten beginnt und nach und nach zum Alltag zurückkehrt. Die Norm, sich in seinen Kummer zu vertiefen, verliert für ihn unmerklich ihre Verbindlichkeit. (vgl. Schmitz, 1973, 134)

Zu diskutieren ist nun folgende Frage: Soll sich der Mensch tatsächlich so verhalten, wie es ihm die Norm des Gefühls gebietet? Soll der Betrübte seinem Gefühl nachhängen, der Neidige den Einflüsterungen dieses Gefühls gehorchen, der Zornige seinen Widersacher bekämpfen?

Man wird kaum die Neigung empfinden, diese Fragen zu bejahen; andererseits scheinen die Thesen von Schmitz kaum eine andere Antwort zuzulassen. Nur in der Ergriffenheit und der damit anfangs verbundenen Überwältigung durch das ergreifende Gefühl und die dadurch entstehende Autorität hat der Betroffene kaum eine Wahl, da diese Normen verbindlich gelten. Er wird diese Fragen – wenn er ehrlich ist – bejahen, es sei denn, es handelt sich um einen kaltblütigen Beobachter, der sich dem Leben nicht aussetzt. Für die Wertevermittlung ist dieser Aspekt besonders wichtig. Werte zu vermitteln, bedeutet immer auch ein Stück weit, an der Seite der

anvertrauten Menschen zu gehen und die eigene Betroffenheit auszuhalten wie zu bejahen. Erst so werden Werte im konkreten Tun wirksam.

Schmitz meint, dass aber auch die rationalen Beobachter meist nicht so distanziert sind, wie dies oft erscheint, denn jeder pflegt hinsichtlich der naiven Frage, wie sich die Menschen verhalten sollen, aus der eigenen, geschichtlich bestimmten und oft sehr komplizierten Ergriffenheit zu schöpfen, die gerne als Stimme des Verstandes oder der Vernunft ausgegeben wird. (vgl. Schmitz 1973, 136)

Die unübersichtliche Abhängigkeit des normativen Sollens jedes Menschen von seinen eigenen biografischen Ergriffenheiten könnte leicht ausschließlich dem Gefühl zur Last gelegt werden. Der Reflex mit Blick auf diese Frage ist jener, die Neigung zu verspüren, übertriebenem Rationalismus zu huldigen, der dann in einer selbst emotional gefärbten Ablehnung einer emotional orientierten Normentheorie fußt. (vgl. Schmitz 1973, 136)

Die Frage nach gesollten Normen bleibt also in jedem Falle abhängig von den Erfahrungsstandpunkten des Menschen, auch wenn von der Ergriffenheit durch das Gefühl abgesehen wird. (vgl. Schmitz, 1973, 136)

- **Zum Verhältnis von imperativischen und nicht-imperativischen Werten und Normen**

Schmitz spitzt das Verhältnis zwischen imperativischen und nicht-imperativischen Werten und Normen weiter zu, indem er behauptet, dass Imperative ohne das Zulassen von Nicht-Imperativen potenziell unverbindlich sind. (vgl. Schmitz 1973, 129)

Die Tatsache, dass irgendjemand etwas befiehlt und eine Norm aufstellt, ist noch kein Grund, den Befehl als gültige, das heißt als eine für den Normadressaten verbindliche Norm anzusehen. Nur eine kompetente Autorität kann gültige Normen setzen und nur auf einer zur Normsetzung ermächtigten Norm kann eine solche Kompetenz auch beruhen. Dieser Norm ist die zur Normsetzung ermächtigte Autorität ebenso unterworfen wie die zum Gehorsam verpflichteten Individuen. Demnach gilt eine Norm nur unter der Voraussetzung geeigneter Kompetenzen des Normgebers. (vgl. Schmitz, 1973, 129)

Wenn z.B. Gott durch seine Befehle die letzte Quelle bzw. letzte Verbindlichkeit von Normen sein soll, bedarf es dazu einer ihn ermächtigenden, die Menschen zum Gehorsam verpflichtende Norm, die Gott wiederum letzte Kompetenz zuschreibt. (vgl. Schmitz 1973, 129) Man kann sich letztlich allenfalls einen Befehlsgeber wie beispielsweise Gott oder den Teufel konstruieren, der eine nicht hinterfragbare Instanz darstellt. Dabei handelt es sich aber um Fiktion, die empirisch nicht bewiesen werden kann. (vgl. Schmitz 1973, 130)

Dieser Begründungszirkel lässt sich nur auflösen, in dem man nicht-imperativische Normen zulässt. Imperativische Normen alleine können immer nur vorläufig Geltung erlangen, solange sich der betreffende Normempfänger vom Normgeber noch nicht distanziert hat. Es geht also letztlich um die Bindung an eine Norm um Verbindlichkeit zu erreichen. Schmitz geht davon aus, dass Normen und deren Geltung erst durch nicht-imperativische Normen endgültig und nicht bloß bis zur kritischen Distanzierung als verbindlich gelten. (vgl. Schmitz 1973, 130f.)

Wie schon erwähnt, ist der Begriff der nicht-imperativischen Autorität ein Bindeglied zwischen imperativischen und nicht-imperativischen Werten und Normen. Nicht-imperativische Autorität wurzelt in der Leiblichkeit. Bewusste Bindung an Autorität ohne Einfluss von Gängelung schafft Geltung. Autorität meint in diesem Falle jedoch nicht eine durch Macht indizierte Autorität, sondern eine Autorität, die als Vorbild empfunden wird, an das man sich als Mensch bindet. In diesem Falle kann durch die gefühlte Bindung an die Autorität auch der imperativische Versuch, Werten und Normen Geltung zu verleihen, erfolgreich sein. So ist es möglich, zu einer von Zecha (vgl. 1984, 9) favorisierten Bindung von Normen an ethische Prinzipien zu kommen, ohne diese ausschließlich durch imperativische Macht durchzusetzen.

„Damit kommt ein für Recht und Moral wichtiger, ja entscheidender Vorrang der nicht-imperativischen Normen vor den imperativischen an den Tag.“ (Schmitz 1973, 131)

Es gibt nun Menschen wie beispielsweise Singer (1984, 117), für den die Tötung behinderter Kinder eine rationale und logische Wertentscheidung darstellt, Menschen denen Singer das Person-Sein abspricht. Für ihn hat der ethisch-normative Schutz des Lebens dieser Kinder keine Gültigkeit. Auch wenn diese Werte in einer freien Gesellschaft diskutiert werden können, so sind sie aufgrund des ethischen Grundaxioms der „Menschenwürde“ zu sanktionieren. So kann man Singer unterstellen, dass er keine gefühlte Bindung an die Autorität der Menschenwürde mitbringt. In diesem Zusammenhang ist daher auch die Mahnung von Papst Benedikt XVI. zu verstehen, der besonders in seiner Enzyklika *„Deus caritas est“* (2005) die gefühlte Bindung an letzte und unverrückbare Normen wie z.B. die solidarische Hinwendung zum Nächsten und dessen Würde als Mensch betont und im Christentum als unverrückbar verankert. Die Hilfe für Menschen in Not ist ein zentraler Kern christlicher Botschaft. Die Bindung daran darf nicht lediglich als eine beliebige *„Variante im allgemeinen Wohlfahrtswesen“* (Papst Benedikt XVI. 2005, 45) verstanden werden.

Diese Bindung lässt sich nach Ansicht von Schmitz nur über die Erfahrung herstellen. Singer müsste vielleicht die Erfahrung machen, dass auch Menschen mit Beeinträchtigungen dank ihrer Leiblichkeit Werte über Betroffenheit fühlen können und damit ihr Leben auch als sinnvoll empfinden. Dazu bedarf es aber eines Blicks, der über Rationalität hinaus geht und den wir in dieser Arbeit vertreten.

Kant spricht hingegen weniger theologisch, sondern allgemeiner von einer *„Objektivität des sittlichen Gesetzes“*. Er meint damit, dass das sittliche Gesetz der Struktur einer überhistorischen, transkulturellen Vernunft eingraviert sei, die unverrückbar ist. In diesem Sinne haben Werte eine maximal-objektive Bedeutung. (vgl. Wolf 2002, 9) Dieses Verständnis zeichnet auch die Aussagen von Papst Benedikt XVI. aus. Gerade durch Theologie und Philosophie bekommen Normen eine verpflichtende Bedeutung, indem sie zu absolut „richtigen“ bzw. „wahren“, damit zugleich unumstößlich „letzte“, „höchste“ Ziel- und Bezugsgrößen des sittlich-moralischen Handelns erklärt werden. Der Imperativ der Nächstenliebe spielt für Papst Benedikt XVI. dabei eine besondere Rolle. (vgl. Papst Benedikt XVI. 2005, 44f.)

Die Rede von „wahren“ und „maximal-objektiven“ Werten in der Moralphilosophie und Theologie ist deshalb wichtig, weil sie ein Element der Zuverlässigkeit, Unbestechlichkeit und Unbeugsamkeit ins Leben des Menschen bringt. (vgl. Wolf 2002, 8)

Normen werden also in diesem umfassenden Sinne als „objektiv in einem maximalen Sinne“ betrachtet und verstanden. (vgl. Wolf 2002, 8) Sie sind dadurch dem Zugriff des Menschen und seinem subjektiven Erleben und seinen Vorstellungen völlig entzogen. (vgl. Hillmann 1986, 52)

„Objektivität in einem maximalen Sinne begnügt sich nicht mit der Bezugnahme auf bekannte, intersubjektiv geteilte Standards, sondern beansprucht eine tiefere Verankerung der Wahrheit oder Geltung in Instanzen, die von menschlichen Meinungen und Wünschen vollkommen unabhängig sind.“ (Wolf 2002, 8)

Ob der individuelle Mensch diese Normen jedoch verinnerlicht und sozusagen mit ganzem „Herzen“ mitträgt und bejaht oder den Einzelnen in ein Dilemma mit seinen individuellen Werten treiben, bleibt ihm überlassen. Es bedarf also auf alle Fälle einer *Bindung* an diese Normen, um ihnen Geltung zu verleihen. Diese kann sich unserer Ansicht nach nur über nicht-imperative Normen ereignen und sie ist weder ausschließlich machbar noch verfügbar, denn *„Gewissen kann nicht gemacht werden“*. (Speck 1996, 41)

Es geht also gerade auch in einer Welt, die immer unübersichtlicher und individualistischer wird, darum, zu hinterfragen, welche Werte als „absolut gesollt“ Geltung haben müssen, um das kulturelle Zusammenleben der Menschen in verschiedenen Kulturkreisen erst zu ermöglichen. So werden sie in dieser Vorstellung in idealen Entitäten (platonischen Idealen), göttlichen Geboten oder in der Struktur der Vernunft verankert. (vgl. Wolf 2002, 8)

Die meisten Sozialwissenschaftler vertreten heute jedoch den Standpunkt, dass Normen keine allgemeine objektive und universale Gültigkeit im Sinne dieser „maximalen Objektivität“ besitzen. (vgl. Fromm 2000, 15).

Normen benötigen also einerseits die Ableitung und Legitimation aus einem Weltanschauungssystem und damit einer Ethik, um individuelle Wertvorstellungen zu begrenzen. Selbstverständlich muss auch die Frage gesehen werden, wie ein solches Weltanschauungssystem aussehen könnte, das weltweite Akzeptanz auch unter den verschiedenen Religionsgemeinschaften findet. Hans Küng (vgl. 2000, 2002, 2008) widmet sich diesem Vorhaben in seinen Werken zum Weltethos. Es bedarf aber gerade bei der Begründung von Normen einer tief greifenden Auseinandersetzung. Die Diskussion weltweit akzeptierter Orientierungsnormen in Form einer tragenden Ethik, die individuelle Werte auch begrenzt und gemeinschaftsfördernd wirkt, ist eine besondere und wichtige Herausforderung. Eine weltweite Aufmerksamkeit mit Blick auf diese Fragen ist wünschenswert. Diese Diskussion kann die vorliegende Arbeit aber nicht leisten.

Andererseits ist gerade die Wertevermittlung an pädagogischen Einrichtungen verstärkt gefordert, alles daran zu setzen, dass den gemeinsamen ethischen Standards und Axiomen auch eine gefühlte Autorität und damit Geltung von Seiten des Einzelnen beigemessen wird. Dieser nicht-imperativen Werte- und Normentwicklung ist

verstärkt und maßgeblich Aufmerksamkeit zu schenken. Diese gilt es der gleich bedeutenden Reflexion zur Seite zu stellen.

2.3.7 Diskussion und Ausblick

Es gibt vielfältige Ursachen dafür, dass der Ruf nach Werten lauter geworden ist. Einige lassen sich in einer übertrieben distanzierenden Individualisierung wie Rationalisierung finden. Die Leibphänomenologische Sichtweise in Verbindung mit Werten zu sehen, hilft, die Abstraktionsbasis zu reduzieren und Werte wieder gefühlt wahrnehmbar zu machen. Werte sind letztlich Phänomene, die erfahren werden. Sie sind mit dem Menschsein gegeben und kommen aus dem Weltganzen. Damit sind sie nicht gänzlich verfü- und machbar. Kraft der leiblichen Wahrnehmung kommen Werte als erfüllter Anspruch auf den Menschen und seine persönliche Situation zu. So ist jedem Menschen ein werterfühltes Leben aufgrund seiner leiblichen Betroffenheit von Werten möglich. Der Situationsbegriff hilft, diese Interaktionsprozesse zwischen Werten und Menschen, sowie deren Lebenssituationen zu beschreiben.

In die Situation des Weltganzen mit seinem tragenden Sinnzusammenhang ist jeder Mensch mit seiner persönlichen Situation eingebettet. Die Leibphänomenologie ermöglicht es, über den Begriff des Weltganzen das Faktum zu beschreiben, dass sich Menschen gegen individuell und kollektiv „übliche“ und mittels Macht umgesetzte Werte entscheiden. Als Beispiel lässt sich Martin Luther King nennen, der gegen die gesellschaftlichen Normen kraft seines Gewissens handelte. Werte müssen also über eine individualistische wie auch kollektive Sicht hinaus eine Qualität beinhalten. Diese ist mit dem Weltganzen beschrieben. Jeder Mensch lebt jedoch nicht für sich alleine, sondern in Verbindung mit seinen Mitmenschen. Diese Situation lässt sich als kulturell-gesellschaftliche Situation auffassen und mit diesem Begriff positionieren. In diese Situation sind wir Menschen von Anbeginn unserer Existenz eingebettet. Persönliche Werte entstehen und verändern sich in gemeinsamen Situationen durch Kultur und Dialog. Sie werden einverleibt. Ob er sich jedoch diesen Werten innerlich verpflichtet und verbunden fühlt, lässt sich nicht sagen. Die Gesellschaft fundiert ihre Werte meist über Imperative und damit Macht. Werte sind jedoch vielmehr durch nicht-imperative Normen geprägt, an denen Imperative erst ansetzen können. So gebietet einem beispielsweise der Anspruch des Gewissens in manchen Situationen ein völlig anderes Verhalten, als es vielleicht in der Gesellschaft üblich und normativ gewünscht ist. Das Gewissen stammt aus dem Weltganzen. Die Sichtweisen von Schmitz erklären auch, warum nicht alle Menschen dieses gefühlte Gewissen als Anruf spüren. Kraft der menschlichen Freiheit lässt sich das Gewissen und die damit verbundene Betroffenheit auch abschütteln oder verdrängen. Letztlich ist nur eine Verbindung von nicht-imperativen mit imperativen Werten erfolgreich. Diese Verbindung ermöglicht eine Synthese, die Theorie und Praxis miteinander verknüpft.

2.3.8 Zusammenfassung: Johannas persönliche Situation an Werten vor der Sozialbetreuungsausbildung

Wir wollen nun wieder auf Johanna und ihre Lebenssituation zu sprechen kommen. Verbinden wir nun eine leibphänomenologische Sichtweise mit den Bedeutungen des Wertbegriffs, so lässt sich die Situation um Johanna und ihr Gewordensein im Zusammenhang mit Werten beschreiben. Johanna nimmt also vom Tag ihrer Geburt, ja vom Tag ihrer Zeugung an die Welt mit ihren Werten leiblich wahr. Sie lebt ein wertefühler Leben, welches von Anbeginn der Zeit dem Menschsein selbst mitgegeben ist. Sie fühlt sich eins mit dem Weltganzen. Werte haben für Johanna aufgrund der Macht der sie ergreifenden Gefühle Geltung. So generiert Johanna Lebenssinn. Dies wäre auch der Fall, wenn Johanna eine kognitiv-geistige Beeinträchtigung hätte, oder bereits als alte Frau unter Demenz leidend im Seniorenheim ihre Zeit verbringen würde. Ein wertefühler Leben ist ihr durch ihre Existenz, durch ihr Menschsein automatisch gegeben.

Werte erföhlt Johanna in Form von Geföhlen, die sie sowohl in engender als auch in weitender Form betroffen machen und so nach und nach ihre Persönlichkeit herausbilden. Das Nachdenken spielt dabei noch keine Rolle. Johanna erlebt die nährende Mutter als weich und wunderbar und fühlt sich in die gemeinschaftliche Situation ihrer Familie „implantiert“. Sie fühlt sich als Baby – wenn sie es uns beschreiben könnte – wohl und behaglich. Sie führt ein mit Werten geföhlltes Leben. Vielleicht empfand sie schon als Baby vor jeder kognitiven Betrachtung die Natur im Frühling als besonders schön. Die Schönheit, Sicherheit und Geborgenheit ergreifen sie atmosphärisch in Form von Betroffenheit. Betroffenheit meint in diesem Sinne ein Erfasstwerden von der den Menschen umgebenden Welt. Diese Ergriffenheit verspürt Johanna leiblich. Dies ist der Ausgangspunkt ihrer Wahrnehmung von Werten. Sie verleibt sich Werte ein. Man kann sagen, dass sich Johanna als Säugling ganz eins mit ihrer Welt geföhlt hat.

Wir wissen nun, dass Johanna in den ersten Jahren ihrer frühen Kindheit in einem Kulturkreis aufgewachsen ist, in dem die Familie sehr wichtig ist. Von klein auf nimmt Johanna diese Werte und Normen des gemeinschaftlichen Lebens in der Familie, aber auch die ihres gesellschaftlich-kulturellen Umfelds unreflektiert auf. Auch diese Werte sind einverleibt. Einerseits erföhrt Johanna Werte, die an sich der Situation des Menschseins und dem Leben mitgegeben sind, andererseits sind es aber auch schon Werte, die sich aus der gemeinsamen Situation in der Familie ergeben, in die Johanna tief „implantiert“ ist. In die Gesellschaft ist Johanna locker includiert. Die sich ergebenden Verhaltensmuster nähren Johannas bereits vorhandene und durch die leibliche Wahrnehmung entstandenen Werthaltungen. Die sie einbettende Familie wie auch die Gesellschaft bilden sozusagen den Rahmen, die gemeinsame Situation, in welcher Johannas Wertbildungsprozesse gedeihen. In der Gesellschaft, aber vor allem in der Familie haben besonders alte Menschen einen Stellenwert. Aus der Tradition heraus ergibt sich der Schutz der Familie – und vor allem alter Menschen – als Wert. Johanna nimmt diese wahrgenommene Ehrfurcht, mit der man alten Menschen begegnet leiblich auf. Sie fühlt diese „Beziehungsatmosphäre“ am eigenen Leib in Form von Betroffenheit. Diese Betroffenheit verleibt den nicht-imperativischen Werten Geltung. Johanna ist, während sie heranwächst, bei Ritualen, Festen und Feiern mit dabei, sie lacht und freut sich, wenn der Geburtstag des Großvaters gefeiert wird. Es ist ein ganz besonderer Anlass. Sie geht ganz in diesem Erleben auf, fühlt sich in

die Situation mit verwoben und somit als Teil von ihr. Aus dieser leiblichen Auseinandersetzung mit der Welt, dem Menschsein, der familiären wie gesellschaftlichen Situation erwächst die Persönlichkeit Johannas in einem Prozess. Sie entwickelt Werthaltungen. Schon als kleines Kind spricht Johanna mit ihrer Mutter. Sie ist neugierig. Es entwickeln sich selbstverständlich dazu auch kognitive Muster. Johanna beginnt Bedeutungen in Form von Werturteilen aus den diffusen, mannigfaltigen Erfahrungen herauszuschälen. Diese Werturteile nähren ebenfalls Johannas Werthaltungen und das damit verbundene Verhalten, aber auch wieder konkretem Handeln. Die dabei gemachten Erfahrungen koppeln sich wieder an die Werthaltungen zurück. Ein fortführender Prozess der Veränderung von Werten findet statt. Im Vordergrund steht jedoch die präreflexive Wahrnehmung von Werten.

Johannas Vater ist Österreicher und so siedelt Johanna im Alter von drei Jahren nach Österreich über. Johanna ist plötzlich mit einem völlig anderen kulturellen wie gesellschaftlichen Umfeld konfrontiert. Der Vater verstirbt früh an Krebs. Johanna ist davon getroffen und die Atmosphäre der Trauer lässt sie lange nicht los. Plötzlich erkrankt die Großmutter an Demenz. Die persönlichen Werte – gewonnen aus der tiefen Einbettung in die eigene Herkunftsfamilie und Gesellschaft mit ihren Werten und Normen – gebieten Johannas Großmutter zu pflegen, obwohl Johanna wie auch ihre Mutter wissen, dass es in Österreich – anders als in ihrem Heimatland – andere Möglichkeiten der Betreuung gäbe. Die leiblich in die Persönlichkeit als Werthaltung aufgenommenen Verhaltensmuster sind im Handeln tragend. Ihnen wird Gehorsam geleistet. Die dahinter liegenden Werte und Normen werden dabei nicht reflektiert, sondern durch Gehorsam gegenüber den Verhaltensregeln indiziert. Johanna und ihre Mutter pflegen die schwer kranke Großmutter lange Zeit. Sie hören zwar vom Arzt, was Demenz ist, haben aber zu wenig Zeit, sich eingehender damit zu beschäftigen. Sie handeln aus ihrer gefühlten Betroffenheit heraus und auch aufgrund von Verhaltensmustern, in die sie aufgrund ihrer Vergangenheit verwoben sind. Ein wichtiges Verhaltensmuster als umfassendes Normengefüge ist die Achtung alter Menschen. Hilfe ist selbstverständlich. Diese Werte verpflichten Johanna und ihre Mutter über den Einfluss des Gewissens. Sie stellen eine „nicht-imperativische“ Norm dar und haben Geltung. Mit zunehmender Pflege jedoch verändern sich die Gefühle. Das Beziehungsgeschehen mit der Großmutter ist zunehmend vom atmosphärischen Gefühl der Ohnmacht, der Unsicherheit wie auch Erschöpfung geprägt. Die eigenen Kräfte und begrenzten Ressourcen kommen an ein Ende. Die Betroffenheit in Form von Enge wird so stark, dass es nicht mehr möglich ist, die biografisch erworbenen Werthaltungen im Handeln umzusetzen. Das Verhalten wie auch Handeln verändert sich aufgrund der Betroffenheit und der damit verbundenen nicht-imperativischen Geltung eines sich entwickelnden weiteren Wertes. Die Betroffenheit diktiert den unreflektierten Wert der Selbstsorge, um nicht an der Situation zugrunde zu gehen. Die Großmutter siedelt ins Seniorenheim über. Diese aktuelle Situation verstärkt die Betroffenheit. Die Situation des Seniorenheims ist Johanna nicht vertraut. Sie erinnert sich an Gespräche mit Mitschülerinnen und Mitschülern, in denen das Seniorenheim als „Endstation“ angesehen wurde. Diese Gespräche nähren die Wahrnehmung dieser aktuellen Situation. Weiter macht ihr der Geruch im Seniorenheim zu schaffen. Die Besuche bei der Großmutter und damit das Aushalten der aktuellen Situation sind unerträglich. Johanna ekelt sich. Sie minimiert die Besuche, bis sie diese schließlich ganz einstellt. Sie kann gar nicht genau sagen, warum sie die Großmutter nicht mehr besucht.

Die Großmutter verstirbt im Seniorenheim. Seit dem Todestag hat Johanna ein schlechtes Gewissen. Es entspringt dem Anspruch zwischen den Werten der Gemeinschaft und Kultur, welche Johanna aufgenommen hat, und den Anforderungen der aktuellen und überfordernden Situation – also einem gefühlten Dilemma. Das Gewissen diktiert Johanna eine Art Wiedergutmachung. Zumindest ordnet Johanna diese sprachliche Bedeutung dem gefühlten Gewissen zu. Das schlechte Gewissen ist ihr wichtiges Motiv für die Ausbildung zur Sozialbetreuerin.

Die leibphänomenologischen Begrifflichkeiten helfen uns also in Verbindung mit dem Wertbegriff, Johannas Lebenssituation vor der Sozialbetreuungs-ausbildung zu beschreiben. Es lässt sich deutlich darstellen, dass die persönlichen Werte ein Produkt der vorreflexiven Auseinandersetzung mit der Welt und ihren Situationen sind. Diese Werte sind jedoch vorwiegend „nicht-imperativischer“ Art. Sie ergeben sich aus Erfahrungen. Selbstverständlich kommt es im Laufe des Lebens immer wieder auch zu kognitiven Schemata, welche Werte über Werturteile verankern. Die kognitiven Bewertungen und Werturteile sind jedoch nicht alleine maßgeblich für ein von Werten erfülltes Leben. Beides ist wichtig.

Rückblickend auf die eingangs aufgelisteten 5 Thesen (Kap 1.2.2) spielte in dem vorausgehenden Text nachfolgende These 1 eine herausgehobene Rolle:

Persönliche Werte angehender Sozialbetreuer/innen stellen die *Ausgangsbasis* für die Entstehung bzw. Veränderung von Werten in der Situation der Sozialbetreuungs-ausbildung dar. **(Wertebasis)**

2.4 Wertevermittlung in Theorie und Praxis der Sozialbetreuungs- ausbildung

Unser Beispiel bestätigt: Werte erwachsen zu einem großen Teil aus leiblicher Erfahrung. Sie werden aus diesen Erfahrungen geschöpft. Ein werterfühltes Leben ist nicht zwingend vom Aufsteigen der erfahrenen Werte in rationale Sphären abhängig. So sind Werte für jeden Menschen erfahrbar. Der Wertbegriff ist daher zunächst wertfrei, denn auch negative Familienerfahrungen generieren gefühlte Werte.

Sowohl für den Adressaten als auch dessen Begleiter/innen gleicht eine bewusste Reflexion über Werte einer Ankerkette, die Professionalisierung ermöglicht, oder, im Bild gesprochen, das Schiff des Einzelnen in den Erfahrungsstürmen affektiver Betroffenheit nicht losreißt. Werterfahrungen sind zwar – wie wir schon gezeigt haben – unabhängig von Reflexionserfahrungen möglich, müssen aber in einer professionellen Ausbildung Reflexions- und Werturteilsprozesse durchlaufen, die Wertbindung ermöglichen. Nur so lassen sich eine Struktur und ein Handlungsrahmen gewinnen. Weder eine ausschließlich in Betroffenheit wurzelnde Wertebasis noch eine rationale Zugangsweise reichen aus, um alte Menschen im Hinblick auf Werte zu begleiten.

Demnach berücksichtigt die Wertevermittlung innerhalb der Sozialbetreuungs-
ausbildung die praktischen Erfahrungen und weiß diese zu schätzen.

2.4.1 Johannes Beginn der Sozialbetreuungs- ausbildung

Johanna kommt nun mit ihrer persönlichen Ausgangssituation in die Situation der Ausbildung. Sie weiß, dass der Unterricht in Modulform stattfindet und beginnt die Fachausbildung mit dem Schwerpunkt Altenarbeit.⁸⁵ Johannes Ausbildung wechselt zwischen Unterrichtsblöcken, die an der Schule stattfinden, und Praxisblöcken.

Innerhalb der Sozialbetreuungs-
ausbildung hat es Johanna mit zweierlei Formen von Werte-
vermittlung zu tun. Sie verbringt viel Zeit im Schulunterricht und damit in der Situation des Klassenverbandes. Sie lernt dort in verschiedenen Fächern vielfältige Inhalte mit Blick auf die Sozialbetreuung alter Menschen kennen. Sie lernt, dass diese Wissensinhalte mit Werten und Normen zu tun haben. Leitbilder der Schule spielen ebenso eine wichtige Rolle. Johanna sammelt nicht nur Erfahrungen in der Unterrichtssituation, sondern auch im schulischen Umfeld. Sie denkt über viele Inhalte des Unterrichts intensiv nach. Sie diskutiert mit Schulkolleginnen und Kollegen, den Lehrerinnen und Lehrern, aber auch mit der eigenen Mutter und mit Freunden. An der Schule fühlt sie sich gut aufgehoben. Einerseits beschäftigen sie Wissensinhalte und andererseits die Erfahrungen in Schule, Klasse und Praktika. Die praktische Ausbildung führt sie in unterschiedliche Institutionen, wo sie die Betreuung alter Menschen erlebt und auch selbst durchführt. Sie macht vielfältige Erfahrungen und ihr wird bewusst, dass sich nicht alle theoretischen Inhalte so einfach umsetzen lassen. Die

⁸⁵ Die Sozialbetreuungs-
ausbildung bietet eine modulare Ausbildung mit den Schwerpunkten Altenarbeit, Familienarbeit, Behindertenarbeit und Behindertenbegleitung. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 1)

Begegnung mit alten Menschen und die Freuden und Dilemmata prägen sie dabei. Nach zwei Jahren schließt Johanna ihre Sozialbetreuungsausbildung erfolgreich ab.

Wollen wir nun Johannas Situation innerhalb der Sozialbetreuungsausbildung in Bezug zur Wertevermittlung verstehen und beschreiben, müssen wir wiederum Begriffe finden. Diesem Unterfangen sind die folgenden Kapitel gewidmet.

2.4.2 Exkurs zu „oben sein“ und „unten sein“

Ein Bild hilft uns, das Zusammenführen von „oben“ und „unten“ in der Sozialbetreuungsausbildung zu beschreiben. Wir tun dies aus *phänomenologischer* Perspektive. Anleihe nehmen wir bei Maturana/Varela und ihrem Buch: *„Der Baum der Erkenntnis“* (1987). Der Buchumschlag zeigt einen schönen großen Baum. Was sehen wir, wenn wir einen solchen Baum betrachten?

Dieser Baum ist prächtig und mächtig. Augenscheinlich sehen wir den mächtigen Stamm und auch eine Baumkrone mit Blätterwerk und schön glänzenden und verlockenden Früchten. Das Blätterwerk und die Früchte symbolisieren die Sehnsucht des Begehrens und lassen uns deshalb die Wurzeln des Baumes schnell übersehen. Wir trampeln auf ihnen herum, ohne es zu bemerken. Sie geben dem Baum jedoch Halt und Stütze. Meist sind sie nicht schön anzusehen, sind verbogen, krumm und im Erdreich versteckt. Die Qualität der Wurzeln ist nicht auf den ersten Blick zu entdecken. Dazu bedarf es eines „tieferen“ Blicks.

- Werte „von oben“

Werte „von oben“ stehen für die Baumkrone. Sie sind etwas über Jahrhunderte Gewachsenes und damit Gewordenes. In unserer Baumkrone lassen sich schöne Blätter und Früchte finden. Vielleicht hat man von dort auch einen größeren Aus- wie Rundumblick in die weite Welt. Die Früchte schmecken süß. Sie sind gut, sie glänzen und sind auf jeden Fall erstrebenswert und vielleicht sogar zum Verkauf geeignet. Sie stehen für verheißenes Glück, welches nicht selten in geistig-vernünftigen Werten des Menschseins gesehen wird. Werte werden aber auch oft mit materiellen Werten wie „Geld“ gleichgesetzt. Mit „Geld“ hat man scheinbar alles. Man gehört zum „Oben“.

Damit hat der Begriff „Wert“ den blanken Inhalt von Macht (Allmacht) angenommen. (vgl. Speck 1996, 42) Jener Mensch, der kletternd bis zu den wertvollen Früchten vordringt, hat es geschafft. Nach „oben“ in die Krone gelangt jedoch bestenfalls der Gesunde, der Fitte, der Perfekte, der Kräftige, jener, der ganz genau weiß, was er will, wie man von Ast zu Ast klettert und seine Kräfte dabei bestmöglich einteilt. *„Fitness bedeutet, auf alle möglichen Umstände gefasst zu sein.“* (Bauman 2005, 3) Der strebsame und vernünftige Leistungsmensch steht in seinem individualisierten und egologischen Vorankommen im Mittelpunkt.

Werte in diesem Sinne beziehen sich auf eine Welt, die primär für einen selbst da ist, nicht unbedingt auch für andere. (vgl. Speck 1996, 42) So manchen Kletterer verlassen bei seinem Unterfangen, nach oben zu klettern, die Kräfte; dann fällt er auf den Boden und findet sich bei seinen Wurzeln wieder.

Aus *soziologisch-psychologischer Perspektive* ist das „Oben“ seit Generationen das Ziel vieler Menschen, Kollektive und Ideologien. Dabei geht es jedoch nicht immer nur um die Veredelung des Menschen durch die eingeforderten Werte, sondern auch um Zwecke, Nützlichkeit, Vorteile, kurz: um Zweckrationalismus. Menschen wollen und sollen „oben“ sein, da diese Position auch gute Bezahlung, Karriere, Ansehen, kurz: ein gelingendes Leben und am Ende sogar das Himmelreich verspricht. Die Befolgung dieses Weges „nach oben“ wird als *„Geburtsakt der Humanität“* angesehen. (Bauman 2007, 8) Werte sind dabei oft zur *„Verschleierung von Machtverhältnissen und zur Durchsetzung von Herrschaft“* (Speck 1996, 52) instrumentalisiert. Menschen erscheinen nur so lange als wertvoll, wie sie diesen Weg „nach oben“ verfolgen bzw. sich mitnehmen lassen. Dazu zählen nicht unwesentlich der Konsum und der Nutzen. (vgl. Bauman 2005, 1) Die Moderne beruht grundsätzlich auf der Vorstellung, alles lasse sich mit menschlicher Kraft erreichen bzw. vervollkommen. (vgl. Bauman 2005, 1) Aber was ist mit jenen, die dies nicht schaffen?

Jede gesellschaftliche Ordnung stuft einen Teil ihrer Bevölkerung als *„deplaziert“*, *„ungeeignet“* als *„unerwünscht“* und in der Folge als *„überflüssig“* ein. Eine riesige Anzahl von Menschen gilt weltweit als „entwurzelt“. Diese Menschen werden nicht selten von anderen *„verworfen“*. (Bauman 2005, 1). Sie sind die „Ausgegrenzten der Moderne“. Unerwünscht zu sein, bedeutet letztlich, nutzlos zu sein, nicht gebraucht zu werden, nicht dazuzugehören. Überflüssige Menschen gelten mittlerweile als finanzielles Problem. Sie müssen versorgt werden. Pure Existenz reicht letztlich nicht aus, um einer Gesellschaft anzugehören. Diese Menschen werden so ihres Selbstbewusstseins beraubt und heimatlos. (vgl. Bauman 2005. 1ff.) In der Folge strengen sich Menschen noch mehr an, auf welche Weise auch immer nach „oben“ zu gelangen. Wer beschäftigt sich schon gerne mit seinen Wurzeln, mit den existenziellen, weil betroffen machenden Themen des Lebens wie beispielsweise mit Alter, Krankheit und Tod? Mit dem Sein ohne Können, Machen und Leisten, mit der eigenen Betroffenheit, seien dies nun Ängste oder liebe- wie vertrauensvolle Hingabe ans Leben selbst wollen und können sich viele Menschen nicht auseinandersetzen.

Es gilt, alles zu bekämpfen, was uns an die Abgründe unseres Seins erinnert, was unsere Vitalität infrage stellt und uns Angst macht. (vgl. Bauman 2007, 9) Dazu zählt der so ganz andere Mensch, der zum Verbleib bei den Wurzeln verdammt ist. Er ist Gefahr!

Jene, die „oben“ sind, besitzen die Macht. Sie haben Zugang zu den Früchten und können diese verteilen, mit ihnen locken, sie zum Glänzen bringen, wie auch anderen den Zugang zu den Früchten begrenzen oder verwehren. Wer „oben“ ist, definiert Werte und diagnostiziert als Experte auch jene Menschen, die „unten“ sind, ohne sich dabei auch ihren Niederungen auszusetzen.

Die selbsternannten „besseren“ Menschen demonstrieren damit ihre Überlegenheit. Sie beanspruchen Respekt und Verherrlichung und verweigern diese den Menschen der Basis. (vgl. Bauman 2007, 12) Es kommt zu Ressentiments, die sich aus diesem Ungleichgewicht ergeben. Die große Versuchung des Blicks „von oben“ übergeht den dazugehörenden Bruder oder die Schwester bei den Wurzeln. Mit dem Blick „von oben“ versteht man leicht, was sie sind: ein Teil von uns selbst, ein Mensch wie du und ich.

Dies alles nährt Ressentiments, die letztlich ein werterfülltes Miteinander verhindern. (vgl. Bauman 2007, 13)

Aus *pädagogischer Perspektive* steht das „Oben“ jahrhunderte lang für gute, schöne, helle, erstrebenswerte, Freude bringende, kurz: erwünschte Werte.⁸⁶ Wenn pädagogisch von Werten die Rede war, so waren es im Wesentlichen Werte des Guten, des Wahren und des Schönen im Sinne platonischer Ideen. (vgl. Speck 1996, 39) Am obersten Ast unseres Baumes überstrahlen schier unerreichbar die Menschenrechte und mit ihnen die viel zitierte Menschenwürde alles andere.⁸⁷ Diese wichtigen Werte sind von ihrem Grundgedanken her ein Glück für den Menschen und von daher nicht anders als positiv zu sehen. In ihrer Anwendung und Vermittlung werden sie jedoch nicht selten mit den Mitteln der Macht und der Herrschaft und nicht mit der ihnen innewohnenden Kraft und Güte beschworen. Ursprünglich sah man in ihnen die Grundlage jeglicher Bildung. (vgl. Speck 1996, 39)

„*Edel sei der Mensch, hilfreich und gut.*“ (Johann Wolfgang von Goethe)

Der Pädagogik mangelt es nicht an Versuchen, den Menschen an die Früchte im Blätterwerk zu erinnern und ihn dorthin zu führen. Ungeschicklichkeit und Unwilligkeit beim Erreichen der Frucht waren Grund genug, ihn ein Stück in die richtige Richtung zu ziehen und ihm entsprechende Fähigkeiten zu vermitteln, die Früchte „oben“ zu erreichen und diese zu ernten. Das Wort „ziehen“ weist bereits auf den Begriff „Erziehung“ hin. Mächtige Imperative sollen den Menschen „nach oben“ bringen und ihn veredeln, obwohl man von der Begrenztheit dieses Tuns weiß. Zugleich aber wollen jene „oben“ Angekommene nicht, dass allzu viele Menschen die Baumkrone mit ihren Früchten erreichen: eigentlich ein Widerspruch in sich, den es noch zu klären gilt.

Zu den Früchten „von oben“ zählen in der Summe vor allem die geistigen Leistungen des Menschseins.⁸⁸ Die leibliche Dimension der Erfahrung – in unserem Bild die Wurzeln – ist zu überwinden, um zu ideal-geistigen aufzusteigen. Der Idealismus positioniert vor allem den Vernünftigen, den Klugen „ganz oben“. (vgl. Spaemann 2010, 1) Dieser Weg nach „oben“ setzt voraus, dass man das „*Schneckenhaus der natürlichen Triebe, Bedürfnisse und Vorlieben verlässt, sich von der Natur distanziert und in das unnatürliche Wesen verwandelt, das der Mensch im Gegensatz zum Tier (und wie Aristoteles betont, auch zu den Engeln) ist.*“ (Bauman 2007, 8)

Mit einem pädagogischen Beispiel gesprochen: Schüler/innen besuchen „oben“ das Gymnasium, um anschließend zu studieren. Die weniger Begabten oder Anpassungswilligen bleiben „unten“ in den Wurzeln verhaftet, denen sie oft nicht zu entrinnen vermögen. Nur das Bildungsniveau, das sich nach „oben“ orientiert, eröffnet Chancen und Perspektiven als Voraussetzung für zukünftige Leistungsträger. (vgl. Fischer 2009, 45)

Das Streben „nach oben“ ist grundsätzlich mit Rationalität verbunden. Der „Kopf“ hat das Sagen.⁸⁹ Ohne kognitive Begabung bleibt dem Einzelnen der Zugang zum

⁸⁶ Zum Begriff der erwünschten Werte siehe Kapitel 2.3.2

⁸⁷ Christen sprechen von allem von Menschenwürde, die sich aus der Geschöpflichkeit des Menschen ergibt. (vgl. Fischer 2009, 83)

⁸⁸ Vgl. dazu die geisteswissenschaftliche Bedeutung von Werten. (vgl. Standop 2005, 13)

⁸⁹ siehe dazu auch Kapitel 2.3.1

„Oben“, also der Baumkrone, meist verwehrt. Der Blick ist auf Menschen mit ähnlichem Niveau gerichtet. Die Versuchung, unter sich zu bleiben, korrespondiert mit möglichst viel Abstand zum „Unten“. Man bemerkt nicht, wie man die lebensnotwendige Verbindung zur Vitalität und zur existenziellen Kraft des Menschseins durchtrennt.

- Werte „von unten“

Werte „von unten“ stehen für das Wurzelwerk des Baumes. Für die Wurzeln stehen der Leib, der Körper, oft auch der verkrüppelte und alte Körper, das Dunkle, Natürliche, das oft Unkontrollierbare, das Triebhafte, das Unbewusste und vor allem das Ängstigende und Einengende. Begrifflich bezeichnet man dieses „Unten“ im Sinne eines Unwertes, als un-gesund, un-logisch, un-beweglich, un-moralisch, un-erwachsen, un-gläubig, un-erziehbar, un-normal usw. Zusammengefasst gilt, zumindest aus der Sicht von „Oben“, das „Unten“ als das nicht Perfekte. So erlebt sich auch der alte und gebrechlich gewordene Mensch nicht selten im Sinne einer existenziellen Grunderfahrung als „unten“. (vgl. Fischer 2009, 49) Alte Menschen verlieren die Kontrolle über viele Lebenszusammenhänge bis hin zum eigenen Körper. Man denke hier nur an unfreiwillige Entblößungen oder an die peinliche Situation, seine Köperausscheidungen nicht mehr unter Kontrolle zu haben. *„Der eigene, sich verändernde Körper steht unter permanenter Beobachtung. Er ist das eigentliche Schlachtfeld, das freigehalten werden muss von Zudringlichkeiten“.* (Dorner 2010, 55) Die Erfahrung des „Unten“ verändert maßgeblich sämtliche Werte eines Menschen. Man wird zu einer anderen Person. (vgl. Dorner 2010, 34) Die Uneindeutigkeit wie Widersprüchlichkeit regiert den Betroffenen, nicht selten qualvoll auch alle Bekannten und Angehörigen. (vgl. Dorner 2010, 55f.) Die Abweichungen von der eruierten Norm, egal in welcher Richtung, werden von den Betroffenen als peinlich empfunden, nicht selten gehen dabei Freiheit und Unbeschwertheit verloren. (vgl. Dorner, 2010, 58)

Jene Menschen, die ein Stück weit an der Seite dieser beeinträchtigten Menschen gehen, teilen, ungewollt oder gewollt, deren Schicksal. Gleichzeitig fühlen sie sich mit Belehrungen von „oben“ konfrontiert und erfahren eine Geringschätzung ihrer Tätigkeit. So fliehen manche Sozialbetreuer/innen nicht selten schon nach einigen Jahren Tätigkeit aus der konkreten Betreuung. Andere wiederum bleiben aufgrund ihrer Bindung an die zu betreuenden Menschen an deren Seite und setzen sich mit großem Engagement dauerhaft für Menschen „unten“ ein.

Die Leibphänomenologie bemüht sich, der Situation „unten“ durch eine andere Sicht eine neue Bedeutung zu geben. Im Mittelpunkt steht dabei die „affektive Betroffenheit von Gefühlen“. (vgl. Schmitz 2007, 47ff.) Eine Beeinträchtigung macht den Einzelnen wie auch dessen Umfeld betroffen. Gefühle wie Angst, Ekel, Einsamkeit, Scham uvm. haben Einfluss auf die Betroffenen wie auf das Miteinander (vgl. Schmitz 2007, 16) Davon berichtet auch Dorner (2009; 2010) eindrucksvoll. *„Eine Diagnose heißt eben auch Ausmusterung.“* (Dorner 2010, 119)

Nicht selten ist damit das Absprechen von Kompetenzen verbunden. Diesem Diktat kann man sich nicht entziehen. Beeindruckend beschreibt der an Multiple Sklerose erkrankte Dramaturg Dorner seine Betroffenheit durch seine Erkrankung. Er sieht seine Beeinträchtigung als ein Leben in Extremen und Widersprüchen, als Gewinn und Verlust. Seiner Beeinträchtigung kann er nicht entkommen: *„Ich bin allein mit*

meinem Körper, vollkommen allein“ (Dorner 2010, 112) Die Beeinträchtigung diktiert sein Leben, ist unverrückbar gegeben und lässt sich weder wegdefinieren noch wegdenken. Als alltäglicher Begleiter ist sie mit Angst vor weiterem Verlust verbunden. Mit Scham als begleitendem Grundgefühl versucht Dorner dieses „Unten“ zu beschreiben. Er sieht sich, wie auch die ihn begleitenden und ihm begegnenden Menschen von der Atmosphäre der Scham „befallen“. *„Scham hat mit Verlust der Deutungshoheit zu tun.“* (Dorner 2010, 17) *„Jede Behinderung setzt ihre ganz eigene Schamgeschichte in Gang.“* (Dorner 2010, 96) Das Kranksein in einer Gruppe scheinbar Gesunder ist letztlich beschämend. Die Scham ergreift einen und man will sich letztlich in „Luft“ auflösen. Beeinträchtigte Menschen schämen sich nicht selten allein deswegen, weil es sie gibt. (vgl. Dorner 2010, 127) Diese Erfahrungen „von unten“ gebieten letztlich Haltungen wie konkretes Handeln im Sinne der empfundenen nicht-imperativischen Normen.

Dennoch beinhaltet dieses unverrückbare Erleben auch eine Werte- wie Sinnqualität. Frankl und Lapide nennen diese Qualität eine Form von *„Selbstwerdung“* (Frankl & Lapide 2005, 64), die sich aus dem Umweg über die Erfahrung ergibt und durch die der Einzelne das unveränderbare Schicksal in eine „Leistung“ verwandelt. Der Mensch kann sich auch im größten Scheitern noch als erfüllt erleben und aus diesem Scheitern Werte schöpfen. Allerdings ist diese Wertschöpfung höchst individuell und darf auf keinen Fall von einem anderen Menschen verlangt werden. *„Ich bin es. Ich schäme mich.“* (Dorner 2010, 137) Die Veränderung von Identität und Ich-Bewusstsein wird also maßgeblich aus diesem Fühlen gewonnen. (vgl. Schmitz 2005, 64ff.) Der Erfolgsmensch kennt nur zwei Kategorien und nur in ihnen denkt er: Erfolg und Misserfolg.

Wertschöpfung entsteht aus dieser Erfahrung des „Unten“. Aus dem „Unten“ lassen sich Stolz wie die wohltuende Dreistigkeit, unnormal zu leben, schöpfen. Wer im „Oben“ lebt, kann nicht anders, als sich seine Betroffenheit zu verbieten. Gerade das geteilte „Unten“ verbindet jedoch Menschen zu einer Gemeinschaft. (vgl. Dorner 2010, 141ff.) Erfährt man sich als „unten“, erreicht man irgendwann den Punkt, Lust daran zu haben, nichts zu können, da in diesem Nichts-mehr-Können auch eine Form von Freiheit zu finden ist. Die Zwänge des „Oben“ verblassen und man gewinnt *„alle Freiheit der Welt“*. (Dorner 2010, 147) Nicht immer bedeutet eine Beeinträchtigung auch eine Katastrophe. Immer gibt es auch hier noch den Wert des schamlosen, freien Neuanfangs. Krise bedeutet immer auch Ausschweifung, Rausch und eben auch Lust, selbst wenn man sich scheut, dies zuzugeben. Die Beeinträchtigung lehrt den von ihr Betroffenen die *„Offensive der Aufrichtigkeit“*. (Dorner 2010, 155) Diese Aufrichtigkeit macht einzigartig und ermöglicht es dem Menschen, seine nicht perfekte Existenz neu sehen zu lernen: *„Warum sollte ich nicht auch meinen schrulligen Körper mögen? Schließlich kann man selbst auf einem verstimmten Klavier noch einen Flohwalzer spielen.“* (Dorner 2010, 174) Durch das „Unten“ entwickeln sich nicht selten eine neue Art von Würde und Demut mit der eigenen Person, dem eigenen Selbst. (vgl. Dorner 2010, 188)

Die *Sozialbetreuungsausbildung* muss sich in ihrer Wertevermittlung dieses Zugangs in Respekt und Würde bedienen, will sie ihren Bildungsauftrag mit dem Qualitätsmerkmal „sinnvoll“ erfüllen. So ist die Leibphänomenologie in ihrer Bedeutung nicht hoch genug einzuschätzen. Sie schreibt gerade den Adressaten der Sozialbetreuung, nämlich alten und beeinträchtigten Menschen, ja den scheinbar „Imperfekten“

eine neue Würde⁹⁰ zu, indem sie ihnen ein „werterfühltes“ Leben zu- und nicht abspricht. Kranke, alte, behinderte und gebrechliche Menschen sind primär auf ihren Leib verwiesen. Mit ihm gewinnen sie unmittelbar Zugang zur Welt, auch, weil ihnen der intellektuell-rationale Zugang und damit der Weg „nach oben“ mit Zunahme der Gebrechlichkeit oft verwehrt sind. Sie können sich zwischen dem „Oben“ und „Unten“ letztlich dann nicht mehr entscheiden, weil es für sie selten ein Entweder-Oder gibt.

Betroffene fühlen Werte dank dieser Verwurzelung des Leibes mit dem Leben. Wer einmal ein Stück an der Seite alter oder behinderter Menschen gegangen ist, wird sich dieser leibphänomenologischen Sicht nicht entziehen können. Daraus ergibt sich die Konsequenz: Jede pädagogische Arbeit mit alten Menschen findet primär „unten“ statt. Angehende Sozialbetreuer/innen sollen dieses „Unten“ erspüren, dieses „Unten“ in seiner Werthaftigkeit schätzen lernen und sich dort trotz mancher Mühe gerne aufhalten. Denn dort geschieht das Leben! Pädagogik von „unten“ zu gestalten, heißt also, sich dem Menschen konkret auszusetzen, sich ihm zuzuwenden und neugierig zu schauen, wie er lebt, und in der Folge seine ihm ganz eigene Geschichte zum Zentrum der Sozialbetreuung zu machen. Bei der Begegnung im „Unten“ geht es jedoch nicht um einen diagnostischen Blick, sondern um gefühlte wie auch geduldige Anteilnahme am Leben, an der Lebensgeschichte des anderen. Für die Sozialbetreuerin/den Sozialbetreuer steht eine Bindung an gefühlte Werte im Mittelpunkt. Das daraus folgende Tun verhindert die Versuchung, eine Pädagogik nach oder gar von „oben“ anzustreben und zu praktizieren.

Erst durch diese Neugier und gefühlte Anteilnahme der Sozialbetreuer/innen am Leben des anderen entsteht eine Atmosphäre des *gefühlten Miteinanders*. Das gelebte Miteinander lässt eine *implantierende Situation* (vgl. dazu Kapitel 2.2.9) entstehen. Menschenwürde realisiert sich im praktischen Umgang von und mit Menschen. Die Menschenwürde ist nie unangefochten gegeben. Wir können zwar für keinen Menschen Würde erzeugen, jedoch können wir ihm durch unser konkretes Verhalten wie Handeln zur Würde verhelfen. Das Leben lehrt uns schmerzlich Zweierlei, zum einen, dass gerade in unserer Zeit Würde immer wieder infrage gestellt wird – z.B. durch Menschenhandel, Kinderarbeit, fehlende Bildung für Mädchen, usw. - zum anderen, dass Appelle, die Menschenwürde zum Inhalt haben über Festtagsreden nicht hinaus reichen. Will man über das Reden hinaus wirken, muss man sich in aller Demut und Wertschätzung vor dem Menschen „unten“ verneigen und mit ihm zusammen in den Dilemmata des Alltags nach dessen Würde suchen. *„Wertestrukturen bilden sich wesentlich aufgrund von Erfahrungen, die man mit seinem Handeln macht.“* (Giesecke 2005, 152)

Das „Unten“ gilt für nicht wenige Menschen – auch für die traditionelle Pädagogik – gerade in der heutigen Zeit als Last und Bedrängnis, da es sich nur allzu oft der Kontrolle entzieht. Unkontrollierbares macht Angst, weil man Wildwuchs dahinter vermutet oder auch tatsächlich festzustellen glaubt. Die Betroffenheit von Gefühlswelten und damit das „schlagende Herz“ stehen also im Mittelpunkt. Dort, wo man erschrickt, innehält, wahrnimmt, sich berühren lässt, betroffen ist, entstehen Werte, dort werden Werte verändert. Dazu zählen in der Summe die leiblichen Erfahrungen, die als Grundlage des Lernens dem Leben als Phänomene mitgegeben sind. (vgl. Pran-

⁹⁰ Das Wort „Würde“ kommt von „Wert“. Würde ist also der Kernwert des Menschen. (vgl. Speck 1996, 57)

ge 2005, 59) Ein traditionelles Verständnis von Pädagogik hat Mühe, sich diesem „Unten“ anzuschließen. Dabei geht es weniger um ein Entweder-Oder, sondern letztlich um ein Sowohl-als-Auch. Wir machen Menschen „von unten“ nicht zum alleinigen Herrscher, sondern wir wissen auch um die Güte der Botschaft „von oben“.

Letztlich handelt es sich aber um einen Kampf dieser beiden Denkrichtungen, einer Pädagogik „von oben“ und einer Pädagogik „von unten“. Dieses „Unten“ zeichnet sich nicht nur durch gefühlte Wahrnehmung aus, sondern auch durch Sinnlichkeit bis hin zu erotischen Momenten. Die dem „Unten“ innewohnenden Werte sind wie ein Schatz zu heben und zu pflegen. Der mit dieser Fülle gleichzeitig einhergehende Verzicht auf Erfüllung und Perfektion ist immer mitzudenken. (vgl. Fischer 2009, 352) Gelingt eine Wertschätzung der Sinnlichkeit „von unten“ wie auch eine Wertschätzung „von oben“, kommt es zu einer Atmosphäre der Stimmigkeit. Für beide, die Adressatin/den Adressaten wie auch die Sozialbetreuerin/den Sozialbetreuer, ist dies wichtig. Stimmigkeit entsteht für Sozialbetreuer/innen nur dann, wenn sich diese nur das auf die Schultern laden, was sie gemäß ihres Vermögens zu leisten imstande sind. (vgl. Cordes 2008, 53)

Helfen muss zweckrational geschehen und trotzdem von menschlicher Wärme und Güte durchdrungen sein – oder, anders formuliert: *„Die berufliche Qualifikation sollte sich stets mit Herzensbildung verbinden.“* (Cordes 2008, 50) In der Sozialbetreuung braucht es Menschen, die jedes bewertende Einteilen in „Oben“ oder „Unten“ aufgeben und sich diesem Kampf zwischen dem „Oben“ und „Unten“ im konkreten Tun stellen und nach Möglichkeiten der gegenseitigen Qualifizierung suchen. Für dieses Mitgehen zu den Wurzeln sind ein Weg der größeren Innerlichkeit und damit ein gefühltes Miteinander unabdingbar vonnöten. (vgl. Fischer 2009, 51) Dies verbindet wiederum nicht-imperativische mit imperativischen Werten.

In diesem Spannungsfeld arbeiten und lernen angehende Sozialbetreuer/innen und im Kontext dieses Spannungsfeldes lehren ihre Dozenten/innen. Darüber, wie die Sozialbetreuungsausbildung in diesem Sinne zu gestalten ist, versucht die vorliegende Arbeit im Schlussteil zu erläutern.

2.4.3 Zum Zusammenhang von Bildung, Erziehung, Lernen und deren Ziele

Zur Wertevermittlung gibt es vielfältige Ansätze innerhalb der Pädagogik.⁹¹ Will man ein leibphänomenologisches Menschenbild für die Pädagogik fruchtbar machen, so muss man seinen Bezug zu Bildung, Erziehung, Lernen und deren Ziele darlegen. Danach erst lassen sich diese Begriffe in Bezug zum Situationsbegriff dieser Arbeit setzen.

Der Begriff „Bildung“ hat vielfältige Bedeutungen und lässt sich deshalb nicht eindeutig definieren. Das *Organisationstatut* der Sozialbetreuungsausbildung orientiert sich grundsätzlich am Bildungsbegriff.⁹²

⁹¹ Rekus (vgl. 1993, 135ff.) beschreibt und diskutiert bildungstheoretisch akzentuierte Ansätze, organisationstheoretische Ansätze sowie erziehungstheoretische Ansätze.

⁹² Der Bildungsbegriff meint hier eine breite Aktivität der Person der Schülerin/des Schülers. Die Aktivität und damit die Erfahrungen des Lernenden stehen im Vordergrund. (vgl. Stanjek 2005, 92) In An-

Bildung lässt sich sowohl als Entwicklung im Sinne von „sich bilden“ als auch als Prozessergebnis im Sinne von „gebildet sein“ verstehen. Beides ist untrennbar miteinander verbunden. Bildung beinhaltet „*die Arbeit am werdenden Menschen, die ihm zur Einsicht verhilft, dass es die Anstrengung nicht lohnt, stehen zu bleiben.*“ (Adl-Amini 2001, 219)

Die „*Arbeit am werdenden Menschen*“ meint den Erziehungsprozess. Bildung impliziert also immer auch Erziehung⁹³, da der Mensch immer schon in gemeinschaftliche Situationen und deren Werte wie Normen eingebettet ist. (vgl. Wenning 2010, 30f.) Beide Begriffe sind nur zusammen denkbar⁹⁴, da sich eine Sozialbetreuungs-ausbildung durch die Auseinandersetzung mit einer einzelnen Persönlichkeit samt ihrer ganz eigenen Wertebioografie auszeichnet. Hinzu kommen die zu vermittelnden Werte und Normen einer Gesellschaft. Beides ist von der Situation des Weltganzen umgeben.

So bringt das Ausbildungsstatut mit Blick auf das Bildungsverständnis und dessen Ziele innerhalb der Sozialbetreuungs-ausbildung den Begriff der „Ganzheit“⁹⁵ ins Spiel und meint damit die enge Verflechtung von Bildung, Erziehung und Lernen.⁹⁶ (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 7)

lehnung an Schmitz kann man sagen, dass beim Bildungsbegriff primär die persönliche Situation bzw. die Eigenaktivität der Persönlichkeit im Umgang mit Lebenssituationen im Vordergrund steht. (vgl. Schmitz 2005, 24) Bildung in diesem Sinne beinhaltet in Anlehnung an Klafki auch eine positive innere Einstellung und Disposition zur realen Welt, die unverzichtbar die sittliche Dimension der menschlichen Existenz mit einschließt. (vgl. Standop 2005, 65)

⁹³ Der Erziehungsbegriff beinhaltet Aspekte, die gesellschaftlich tradierte Inhalte zur Unterstützung des Lernenden von außen ins Spiel bringen. (vgl. Stanjek 2005, 92) Es geht also um gemeinschaftliche Werte und Normen, die es zu vermitteln gilt. Erziehung ist immer mit der Veränderung von Werthaltungen wie auch dem moralischen Handeln verbunden und damit wertorientiert. (vgl. Standop 2005, 98) Erziehung ist als absichtsvolles Handeln immer auch Teil der Sozialisation. (vgl. Wenning 2010, 30; vgl. Rekus 1993, 23) Erziehung ist eng mit Wagnis und Risiko verbunden und lässt sich in ihrem Erfolg nicht messen. (vgl. Adl-Amini 2001, 219; Prange 2005, 82)

⁹⁴ Erziehung ist auch Bildung. Zwischen Erziehung und Bildung wird jedoch – anders als im englischsprachigen Raum wo nur von „education“ die Rede ist – unterschieden. Der Bildungsbegriff findet in den letzten Jahren wieder verstärkt Verwendung, vor allem in wiederholten Diskussionen zu Allgemeinbildung. Bildung ist – als Selbst-Bildung – ein lebenslanger Versuch. Bildung wie auch Erziehung sind als verschränkte Prozesse aufzufassen. (vgl. Wenning 2010, 30f.) Diese Prozesse bilden sich unserer Ansicht nach durch die Auseinandersetzung zwischen persönlicher Situation und gemeinschaftlichen Situation. (vgl. dazu auch Schmitz 2005, 25)

⁹⁵ Fuchs (vgl. 2000, 88), Schmitz (vgl. 2005, 10f.) wie auch Rekus (vgl. 1993, 197) sprechen ebenso von „Ganzheit“.

⁹⁶ Das Organisationsstatut der Sozialbetreuungs-ausbildung beschreibt folgendes allgemeines Bildungsziel: „*Die Schule für Sozialbetreuungsberufe vermittelt eine allgemeine, fachliche, soziale und persönlichkeitsorientierte Bildung, welche zur Berufsausübung in der Sozialbetreuung qualifiziert. Die Ausbildung wirkt in umfassender Weise an der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen mit und fördert das Bewusstsein für die Notwendigkeit der eigenen persönlichen und beruflichen Weiterbildung, um sich den Forderungen der Gesellschaft stellen zu können. Die Schule für Sozialbetreuungsberufe achtet darauf, dass Ausbildung nicht nur aus Sicht der Wissenschaften und Expert/innen erfolgt, sondern ganz besonders die Betroffenen und deren Sichtweise einzubeziehen hat. Die Ausbildung an der Schule für Sozialbetreuungsberufe entspricht den Anforderungen der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über Sozialbetreuungsberufe, BGBl. I Nr. 55/2005. Sie ist modular strukturiert und in zwei Qualifikationsniveaus gegliedert. Die Schule für Sozialbetreuungsberufe gibt es als Tagesform und als Form für Berufstätige. Sie sieht folgende vier Schwerpunktsetzungen vor:*

Wie lässt sich nun der Lernbegriff einordnen? Für Prange ist das Erziehen insgesamt und in seinen Ausprägungen auf das Lernen bezogen. (vgl. Prange 2005, 63) Das Lernen bezieht sich auf jedes Lebensalter des Menschen und ist unabhängig von bestimmten Voraussetzungen gegeben. (vgl. Prange 2005, 45) „Das Lernen ist unabhängig vom Erziehen da.“ (Prange 2005, 58)

Für Prange sind Lernen und Erziehen zwei unterschiedliche Operationen. Das Lernen ist als nicht hintergegbares Phänomen der Bildsamkeit und damit dem Bildungsbegriff zuzuordnen, damit den Erfahrungen mitgegeben und insofern unausweichlich. Lernen gehört zum Leben. (vgl. Prange 2005, 59)

Prange verortet Lernen in der Leiblichkeit des Menschen und damit im „Unten“. *„Lernen hat seinen Anfang in dem elementaren Akt der Einverleibung.“* (Prange 2005, 98) Ein solches Lernverständnis schließt alte und beeinträchtigte Menschen nicht aus, was für diese Arbeit von großer Bedeutung ist. Alte Menschen können dank ihrer voraussetzungslosen Leiblichkeit Werte trotz kognitiver Beeinträchtigung erleben wie auch erlernen, genauso wie ihre Sozialbetreuer/innen dies voraussetzungslos vorrational vermögen. Lernen „ereignet“ sich durch unterschiedlichste Ereignisse oder Begegnungen. Es geschieht immer dort, wo man berührt und sprichwörtlich betroffen ist.

Lernen „von unten“ ist der Erziehung „von oben“ unableitbar vorgeordnet und im Wesentlichen auch unsichtbar. (vgl. Prange 2005, 87f.)

Das Lernen ist also eng mit der persönlichen leibgebundenen Geschichte verwoben, während erzieherisches Tun und Verhalten als Konstruktion „von oben“ gilt. Man kann auf Erziehung auch verzichten, während sich Lernen in allen Lebenssituationen schlichtweg ereignet.⁹⁷ (vgl. Prange 2005, 59) Diese Erziehung kann Lernen weder hervorbringen noch krampfhaft herstellen, sie setzt aber Lernen voraus. (vgl. Prange 2005, 44)

A Altenarbeit (mit integrierter Pflegehilfe)

F Familienarbeit (mit integrierter Pflegehilfe)

BA Behindertenarbeit (mit integrierter Pflegehilfe)

BB Behindertenbegleitung (mit Ausbildungsmodul „Unterstützung bei der Basisversorgung“)

Durch den Unterricht in der Schule für Sozialbetreuungsberufe und durch begleitete Praktika sollen die Fähigkeiten zu einfühlsamem Verstehen, zu raschem Erfassen von Situationen und zu sachgemäßem Handeln entwickelt und gefördert werden. Eine optimale Auswertung und Reflexion der konkreten Erfahrung am Arbeits- oder Praktikumsplatz ist durch weit gehendes Parallelisieren von Theorie und Praxis anzustreben. Im Vordergrund hat stets das ganzheitliche Lernen zu stehen, das immer eigenes Verhalten und eigene Einstellung einbezieht. Die Ausbildung an der Schule für Sozialbetreuungsberufe zielt darauf ab, dass die Schüler/innen am Ende der Ausbildung über jene Kompetenzen verfügen, die für die Arbeit im Rahmen von sozialen Dienstleistungen erforderlich sind. Ein solches Ausbildungsergebnis bedarf eines optimalen Zusammenwirkens von Schule und Praxis, von Unterricht und fachpraktischer Anleitung. Es wird im Folgenden - gegliedert nach vier Lernbereichen – in 14 Kompetenzen beschrieben.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 7)

⁹⁷ Prange kritisiert, dass die Unterscheidung zwischen Lernen und Erziehung oft zu wenig trennscharf ist. (vgl. Prange 2005, 58)

Zurück zum Bildungsbegriff, in welchem Lernen und Erziehen integriert zu sehen ist:

Die *Zusammenführung* von Theorie und Praxis, von Erziehung und Lernen zur Bildung spielt der ganzheitlichen Sicht wegen eine entscheidende Rolle. Man will allgemeines wie auch fachliches Wissen und Werte mit der Persönlichkeit der angehenden Sozialbetreuer/innen verknüpfen und deren Haltung sowie das konkrete Verhalten und Handeln in bestimmten Situationen als von Werten getragen wissen.

Erkennen, Urteilen und Handeln sind als Leistungen der menschlichen Aktivität anzusehen. Jedes Urteilen ist immer an Erkennen und Handeln gebunden, wie auch jedes Erkennen und Handeln ohne Urteilen nicht möglich ist. Beides ist wichtig. (vgl. Rekus 1993, 197)

Das Organisationstatut mit seinen Bildungszielen basiert bewusst auf einem Bildungsbegriff, der Erziehung wie auch Lernen beinhaltet. Es sieht die Notwendigkeit einer an Werten orientierten Sozialbetreuungs-ausbildung, die in der Lage ist, Praxis und Theorie zusammenzubringen.

So sehen wir Bildung in der Sozialbetreuungs-ausbildung immer im Spannungsfeld zwischen dem Weltganzen, der persönlichen Situation und der gemeinschaftlichen Situation innerhalb der Gesellschaft. Bildung ist dem menschlichen Leben und dessen Gesamtzusammenhang verpflichtet, der über den Ruf des Gewissens an den Menschen herantritt. (vgl. Adl-Amini 2001, 219; vgl. Schmitz 1973, 124f.) Zwar wird der Mensch nach Adl-Amini (vgl. 2001, 219) diese Einswerdung, dieses Aufgehen in der Situation des Weltganzen an sich niemals erreichen, aber jedes noch so kleine Stück Angleichung an das Urbild ist ein hoher, ja edler wie auch notwendiger Wert an sich. (vgl. Adl-Amini 2001, 219) Diesem Weltganzen ist Bildung verpflichtet.

Die gemeinschaftliche Situation ist im Bildungsbegriff durch den Erziehungsbegriff vertreten. Hier geht es um die Vermittlung von kulturell tradierten Werten. Die persönliche Situation ist im Bildungsbegriff mit dem Lernbegriff positioniert. Hier geht es um die leibliche Wahrnehmung von persönlichen Werten. Diese Bildungsaufgaben sind unbestreitbar von großer Bedeutung. Sie stellen jedoch ein Konglomerat an inhaltlich-didaktischen und methodischen Ansprüchen dar, ohne diese Ansprüche konkret zu klären.

Deshalb versuchen wir mit folgender Übersicht eine Vorausschau auf die Synthese einer Werte-vermittlung „von oben“ und einer Werte-vermittlung „von unten“.

Wertevermittlung „von oben“ und Wertevermittlung „von unten“

	„von oben“	„von unten“
Inhalte	Werte; Wissen; Normen; Regeln; Gesetze; geschichtliche wie auch gesellschaftliche Entwicklungen usw.	leibliche Betroffenheit; Lebensgeschichten; Erfahrungen; Konflikte und Krisen; Dilemmata; Beeinträchtigungen usw.
Methoden	Lehre/Belehrung: Information; Frontalunterricht; Präsentation; Dokumentation; Studium usw.	Begegnung; Konfrontation; Praxis usw.
Rollen	als Schüler/in: Aufnehmende/r; Hörer/in; Lernende/r; Fragende/r; Reflektierende/r; Diskutierende/r usw.	Leiblich Wahrnehmender; Beteiligte/r; Partner/in; Erlebende/r; Reflektierende/r; Lernende/r; Gestalter/in usw.
	als Lehrende: Lehrer/in; Informator/in; Wissende/r; Vermittelnde; Beurteiler/in; Korrektor/in usw.	Organisator/in; Supervisor/in; Partner/in; Interpret/in; Lernende usw.
Voraussetzungen	Kognition; Sprache; Verständnis; Vorwissen; Reflexionsfähigkeit; Nachdenklichkeit usw.	Sensibilität; Wahrnehmung; Erlebensfähigkeit; Empathie; Neugierde usw.
Ziele	Wissen; Kenntnisse; Begrifflichkeiten; Ordnung; Zusammenhänge; Systeme; philosophisches Denken; Haltung usw.	Gestaltung der Praxis mit: Toleranz; Kreativität; Neugier; Empathie; Rührung, Anteilnahme; Selbstschutz; „Takt“; „Gewissen“ usw.
Intention	Erklärung(en)	Verständnis

Abbildung 3: Übersicht zur Synthese der Wertevermittlung „von oben“ und „von unten“ (eigene Darstellung)

Diese Gegenüberstellung ist jedoch nur als erster Schritt im Sinne einer Klärung zu verstehen; Ziel ist es, als zweiten Schritt zu einer gegenseitigen Verflechtung von Wertgewinnung und Wertschöpfung zu gelangen. (siehe Grafik in Kapitel 1.2.4). Nur auf diese Weise wird es zu einer tragfähigen Wertbindung kommen, die sich dann auch in einer Haltung, einem Verhalten bis hin zum konkreten Handeln spürbar für

den Adressaten – in unserem Fall als professionelles Tun von Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern bei der Begleitung alter und beeinträchtigter Menschen – niederschlägt und bewährt. Es geht letztlich *nicht um eine Addition*, sondern um eine *Synthese* dieser beiden Wege der Wertevermittlung.

Wir wollen nun als Erstes die *unterrichtlich-schulische Ausbildungssituation* der Sozialbetreuungs-ausbildung betrachten.

2.4.4 Zur didaktisch-methodischen Wertevermittlung „von oben“

Grundsätzlich findet die didaktische⁹⁸ wie methodische⁹⁹ Wertevermittlung in der unterrichtlich/schulischen Ausbildungssituation statt. An der Fachschule für Sozialbetreuung soll in Form von Unterricht Expertenwissen helfen, angehende Sozialbetreuer/innen zu einem Handeln im Sinne der Werte „von oben“ zu qualifizieren. (vgl. dazu Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2006, 1) Im Zentrum des Unterrichts steht die Vermittlung von *Expertenwissen* (allgemeine und fachliche Bildung), aber auch das *Wissen um Werte* (soziale Bildung) einer Person (persönlichkeitsorientierte Bildung). (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 1) Das vermittelte Wissen dient dabei den gesetzten Werten und soll zu einer Bindung an diese verhelfen.¹⁰⁰ Dazu gilt es vorweg den Wissensbegriff zu klären, der sich letztlich aus dem „Oben“ wie „Unten“ nährt:

- Definition eines allgemeinen Wissensbegriffs

„Wissen“ umfasst eine Vielzahl verschiedenartiger Phänomene. In der Pädagogik wie auch in anderen Wissenschaften etablierten sich verschiedenste Bedeutungen des Wissensbegriffs. (vgl. Pongratz, Reichenbach & Wimmer 2007, 103ff.) Diese Einteilungen lassen sich anhand zahlreicher Kriterien vornehmen. Wissen kann unterschiedliche Themenbereiche umfassen (Fachwissen), es kann mit unterschiedlichen Graden der Gewissheit einhergehen und kann auf verschiedene Weise erworben, gerechtfertigt, präsentiert oder verfügbar sein. Bedeutend für viele Disziplinen ist die Unterscheidung zwischen explizitem Wissen und implizitem Wissen. Unter explizitem Wissen gelten Wissensinhalte über die ein Subjekt bewusst verfügt. Demgegenüber zeichnen sich implizite Wissensinhalte dadurch aus, dass sie nicht auf eine solche Art und Weise verfügbar sind. Der Wissensbegriff lässt sich einerseits als „*Überzeugung aufgrund verlässlicher Informationen*“ ansehen und andererseits als „*Wissen wie man etwas macht*“ (Handlungswissen). (Pongratz et al. 103ff.) Es lassen sich auch Kurzzeit- wie Langzeitwissen unterscheiden. Innerhalb des Langzeitwissens wird wiederum zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen unterschieden. Als

⁹⁸ „Didaktik“ als Wort kommt vom griechischen „didaskein“. Das bedeutet im griechisch-klassischen Verständnis von Erziehung und Bildung: Lehren als Tätigkeit des Lehrenden und lernen sowie sich belehren lassen seitens des Lernenden. (vgl. Huppertz & Schinzler 1995, 237) Prange nennt die Didaktik auch die „*Formenlehre der Erziehung*“ und an anderer Stelle etwas moderner „*die Technologie des Erziehens*“. (Prange 2005, 51)

⁹⁹ Methodik bezeichnet den „Weg zu etwas hin“ (griech. *methodos*). Es geht also darum, wie didaktische Inhalte vermittelt werden sollen. (vgl. Huppertz & Schinzler 1995, 256)

¹⁰⁰ Wichtig ist dabei für unterrichtende Pädagogen in der Sozialbetreuungs-ausbildung, ein Wissenschaftsverständnis einzubringen, welches nicht krampfhaft versucht, Werte fernzuhalten, sondern sie in den Mittelpunkt rückt. Wissenschaft ist im Unterrichtsgeschehen, also in der Praxis, ohnedies nie wertfrei. (vgl. Zecha 1984, 23)

deklarativ gelten Inhalte dann, wenn sie sich auf wissenschaftliche Fakten beziehen und sprachlich in Form von Aussagesätzen beschrieben sind (Deskription). Dabei gilt es semantisches Wissen von episodischem Wissen zu unterscheiden. Semantisches Wissen bezieht sich auf abstraktes Weltwissen, episodisches Wissen hingegen ist an bestimmte Situationen gebunden. Das prozedurale Wissen ist häufig auf Handlungsabläufe bezogen und widersetzt sich häufig der sprachlichen Formulierung. Zusätzlich ist dringend zu unterscheiden zwischen Daten als Rohmaterial, Information als strukturierten Daten und Wissen als vernetzte Information. Daten als Rohmaterial können, müssen aber nicht wahrgenommen werden. Information ist ein Datenbestandteil, der vom Beobachter strukturiert wird. Wissen als vernetzte Information erlaubt es „sinnvoll“ zu handeln. Erst Wissen auf diesem Niveau ist in der Lage eine bewusste Wertbindung in Form eines reflektierten Gewissens zu etablieren.

Formuliert man einen klassischen Wissensbegriff, so ist Wissen wahre und gerechtfertigte Meinung. Unter wahren Wissen lässt sich Wissen einordnen, welches durch wissenschaftliche Vorgehensweisen geprüft wurde. (vgl. Popper 1984, 12) *„Dieser klassische Begriff des Wissens impliziert die Wahrheit und die Sicherheit des Gewussten; auch, dass wir hinreichende Gründe für unser Fürwahrhalten besitzen müssen.“* (Popper 1984, 44) Wissen muss also begründetes Wissen sein und über *„kühnes Raten“* (Popper 1984, 52) hinausgehen. Als empirisch gilt Wissen dann, wenn es der Erfahrung entspringt, also etwa auf alltäglichen Beobachtungen oder auf wissenschaftlichen Experimenten beruhend. Problematisch wird es dann, wenn jemand sein Erfahrungswissen als absolut setzt und damit ein Wissen „von oben“ blockiert. Demgegenüber gilt Wissen als apriorisch, wenn sich seine Gültigkeit unabhängig von der Erfahrung prüfen lässt. Dabei spielt die wissenschaftliche Vorgehensweise eine zentrale Rolle. Die wissenschaftliche Forschung ist letztlich die Methode, um uns selbst über unser Nichtwissen aufzuklären und Wissen abzusichern. Gewissheit kann die Wissenschaft nicht erreichen. Sie ist also begrenzt. Es ist umstritten, ob man den Begriff des „Wissens“ so definieren kann, dass er sich nicht durch Gegenbeispiele widerlegen lässt. Der Begründungsdiskurs ließe sich unendlich fortsetzen. Es ist also schwierig zu einem allgemeingültigen Wissen zu kommen. Wissen ist demnach immer nur vorläufig als wahr zu bezeichnen und lässt sich als *„Überzeugung aufgrund verlässlicher Informationen“* auffassen. (Pongratz et al. 2007, 103) Was aber als letztgültiges „wahres Wissen“ angesehen wird, ist letztlich abhängig von einer axiomatischen Setzung und damit von einem Werturteil. (vgl. Kirchgässner 2004, 7) Dieses gesetzte Werturteil bedarf letztlich einer gefühlten Bindung, will es seine Wirksamkeit als „Gewissheit“ entfalten.

2.4.4.1 Zur Werterziehung in der Unterrichtssituation

Insbesondere die Menschenwürde und Begriffe wie Humanität und Demokratie sind dabei allgemein anerkannte ethische Grundlagen schulischer Moralerziehung.¹⁰¹ (vgl. Standop 2005, 65) Sie werden „von oben“ beschworen und über Erziehung eingefordert. Die im Organisationsstatut der Sozialbetreuungs-ausbildung erwähnten Paradigmen wie Integration, Normalisierung, Selbstbestimmung oder Empowerment gelten in der Sozialbetreuung als von den Menschenrechten abgeleitete Prämissen.

¹⁰¹ Moral wird in diesem Verständnis „von oben“ verstanden als die Fähigkeit des Einzelnen, sich an soziale Normen und Erwartungen halten zu können. (vgl. Standop 2005, 76)

(vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 8) Auf diese ethischen Setzungen¹⁰² der Menschengemeinschaft hin ist jede Form von Bildung und Erziehung bezogen bzw. auszurichten. (vgl. Schweitzer 2006, 10) So gilt es diese den Auszubildenden in reflektierter wie auch kognitiv relevanter Form nahezubringen. (vgl. Standop 2005, 76) „In einer modernen Gesellschaft muss Werteerziehung reflexiv erfolgen, denn nur die gemeinsame Vergewisserung, also die aktive Leistung von Individuen, kann Problemorientierungen ermöglichen.“ (Standop 2005, 98)

Letztlich orientiert sich die Wertevermittlung – vereinfacht dargestellt - bis in die Gegenwart in fast allen Schulen an diesem Muster der Vorgabe von gewünschten Werten durch Curricula und deren Unterrichtsvermittlung. (vgl. Standop 2005, 76) Ihre Vermittlungsform steht in der Tradition von Descartes` *Cogito ergo sum*, oder auch des *Kategorischen Imperativs* von Kant. Somit appelliert sie an die menschliche Vernunft und partizipiert an der Rationalität des Menschen. Ihre Inhalte werden von jenen definiert, die „oben“ und damit kognitiv begabt wie auch der Sprache mächtig sind. Das Ziel besteht darin, Haltungen, Verhalten und Handeln angehender Sozialbetreuer/innen und so den Umgang mit alten und beeinträchtigten Menschen im Alltag über die Belehrung und damit über Kognition, Wissen, Kenntnisse, Begriffe, Zusammenhänge, Erklärungen und anderes zu formen bzw. zu verändern.¹⁰³ Die geistig-reflexive Auseinandersetzung mit Gut und Böse steht im Mittelpunkt und will trainiert werden. (vgl. Rekus 1993, 15f.)

Werte werden im Unterrichtsgeschehen der Sozialbetreuungs-ausbildung in jedem Unterrichtsfach zwar implizit thematisiert, explizit werden sie jedoch „von oben“ in dafür vorgesehenen Fächer gepackt. Als Beispiele gelten der Religionsunterricht¹⁰⁴, Politische Bildung, Geschichte und Recht¹⁰⁵, Berufskunde und Ethik¹⁰⁶ sowie der Pädagogikunterricht¹⁰⁷. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 5) Auf dem Weg zu den Werten spielt selbstverständlich auch das Fachwissen eine große Rolle. Es dient den Wertsetzungen der Menschengemeinschaft bzw. es sollte dies tun.¹⁰⁸

¹⁰² Diese sprachlichen Setzungen sind empirisch nicht als „wahr“ überprüfbar, sondern es handelt sich um einen Stopp der Begründungsdiskussion. (vgl. Kirchgässner 2004, 7) Um Gewissheit bezüglich wahrer Werte kann es nicht gehen. (vgl. dazu auch Popper 1964, 1972, 1984, 1994) Der Sinn des Weltganzen erschließt sich dem Menschen nicht, aber vielleicht fühlt er ihn? Manche Autoren wie beispielsweise Standop (vgl. 2005, 48) nennen diese Setzungen auch „universelle Leitlinien“ oder auch „Prinzipien“.

¹⁰³ Auszug aus dem Lehrplan für das Unterrichtsfach Berufskunde und Ethik: „Die Schüler/innen sollen ethische Grundsätze der Betreuung und Pflege reflektieren.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 16)

¹⁰⁴ Der Religionsunterricht in der Sozialbetreuungs-ausbildung orientiert sich an unterschiedlichen Lehrplänen der anerkannten Religionsgemeinschaften. Siehe dazu auch das Organisationsstatut. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 11)

¹⁰⁵ Hier wird inhaltlich die Sanktionierung von gesellschaftlichen Normen über Gesetze diskutiert und positioniert. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 16)

¹⁰⁶ Im Ethikunterricht werden Inhalte wie „der Wert des Lebens“, „ethische Grundlagen“, „ethische Urteilsfindung“ und vieles mehr vermittelt. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 16)

¹⁰⁷ Der Lehrplan der Humanwissenschaftlichen Grundbildung sieht im Unterrichtsfach Pädagogik beispielsweise Themen wie „Menschenbilder“ und den „Wertewandel“ als Unterrichtsinhalte vor. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 18)

¹⁰⁸ Idealerweise dient das erworbene Wissen den gemeinschaftlichen Setzungen von Werten und dem damit verbundenen wertorientierten Handeln, indem es einen Handlungsrahmen schafft. In Lehrpläne verpacktes Wissen ist also nie wertfrei. Die dahinter liegenden und nicht explizit benannten Werte sind

Das zu vermittelnde Wissen innerhalb der Sozialbetreuungs-ausbildung ist also nie wertfrei. Immer unterliegt es auch rational-gesellschaftlichen Interessen und Zwecken. Unterricht lässt sich somit als Vermittlungsinstrument dieser Interessen und Zwecke auffassen. (vgl. Rekus 1993, 22) Ziel des Unterrichts ist es, durch zweckmäßiges wie auch nützliches¹⁰⁹ Wissen Haltungen, Verhalten und Handeln zu beeinflussen. (vgl. Rekus 1993, 188)

Das Curriculum¹¹⁰ fordert für den Sozialbetreibungsbereich und damit für die einzelnen Unterrichtsfächer¹¹¹ *fachbezogene Kenntnisse* (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 7) Wissenschaftsorientierung ist Ausgangsbasis des Fachunterrichts. Daraus ergibt sich die Vermittlung festgelegter, streng geprüfter Theorien „von oben“. (vgl. Popper 1984, 12) Diese Orientierung ist zwar im Statut relativiert, gilt jedoch als primäre Grundlage des erfolgreichen Abschlusses¹¹² einer Sozialbetreuungs-ausbildung. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 1) So ist in der Sozialbetreuungs-ausbildung ein Wissens-Kernbereich mit spezifischen Ausbildungsschwerpunkten vorgegeben. Die Kerninhalte der Lehrpläne sind auch heute noch – obwohl sie bereits viele Freiräume in Form einer Rahmenkonzeption lassen – in diesem Sinne Entscheidungen von mit Definitionsmacht ausgestatteten Gremien. (vgl. Rekus 1993, 22f.) So orientieren sich die Lehrpläne – zumindest in ihrem Kernbereich – immer noch an einer primär material verstandenen Bildungstheorie.¹¹³

Man kann dieses Vorgehen auch einen technologischen Ansatz der Werte-vermittlung nennen. (vgl. Standop 2005, 76) Im Vordergrund steht der Versuch, dem „richtigen“ Weg zu Werten imperativisch Geltung zu verleihen. (siehe dazu Kapitel 2.3.6)

Entscheidend bei der Konzeption von Lehrplänen wie für den Erfolg von Unterricht ist eine gute Strukturierung. Die Strukturierung und Reduktion von Inhalten obliegt dabei den Experten. (vgl. Dubs 1993, 449) Die Bedeutung des Lernstoffes ergibt sich in diesem Modell primär aus wissenschaftlichen Grundlagen.

nicht immer einfach zu durchschauen. Bei der Festlegung dieses Wissens handelt es sich selbst um ein Werturteil. „Objektivität“ wie auch „Wertfreiheit“ sind selbst Werte, wie schon Popper feststellt. (vgl. Zecha 1984, 23)

¹⁰⁹ Der Begriff der „Nützlichkeit“ spielte als wichtiges didaktisches Auswahlkriterium schon weit dem 17. Jahrhundert eine tragende Rolle. (vgl. Rekus 1993, 187)

¹¹⁰ Der Begriff „Curriculum“ (lat.: Verlauf, Zeitabschnitt) wird meist synonym zum Begriff des „Lehrplans“ verwendet. In der Curriculum-Diskussion geht es um die Frage der „richtigen“ Ansätze. (vgl. Huppertz & Schintzler 1995, 240)

¹¹¹ Dieser Kernbereich gliedert sich in die Fächer Religion, Deutsch, Lebende Fremdsprache, Kommunikation, Aktivierung und kreativer Ausdruck, Berufskunde und Ethik, Gerontologie, Humanwissenschaftliche Grundbildung, Politische Bildung, Geschichte und Recht, Gesundheits- und Krankenpflege, Alten-, Palliativ- und Hauskrankenpflege, Gesundheits-, Krankheitslehre sowie Hygiene, Haushalt, Ernährung, Diät, Management und Organisation. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 1)

¹¹² siehe dazu auch §10 zum Abschluss der Ausbildung (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006,4)

¹¹³ Diese Form von Bildung lässt sich auch als „bildungstheoretischer Objektivismus“ verstehen und meint die Vermittlung von vorgegebenen und vermeintlich eindeutig feststehenden Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen, Wertungsformen usw. Diese objektiven Inhalte sind vom Lernenden aufzunehmen. (vgl. Baumgartner et al. 2005, 160)

Nützliches Wissen ist gefordert. (vgl. Rekus 1993, 188ff.) So lehren nicht wenige Lehrer/innen ihr „Fachgebiet“ mit einer gewissen persönlichen Distanz. Eigene Werturteile können das zu vermittelnde Wissen verfälschen. Aber auch die Studierenden sollen sich die vorgegebenen Inhalte unvoreingenommen aneignen. Diese *Wertneutralität*¹¹⁴ ist eine klassische Folge der Orientierung an der Wissenschaft. (vgl. Rekus 1993, 189)

Didaktisch/methodisch geht man in der Wertevermittlung so vor, dass man beispielsweise versucht, über *Dilemmageschichten* das Wertebewusstsein der Schüler/innen zu fördern. Kohlbergs Konzeption der Stufentheorie¹¹⁵ oder auch beispielsweise das entwicklungstheoretische Modell von Gilligan gelten dabei als wichtige und derzeit am meisten praktizierte Modelle. (vgl. Standop 2005, 43) Beide Modelle konzentrieren sich in Anlehnung an Piaget (2003, 28ff.) auf kognitive Prozesse. Die Entwicklung von Moral wird über das rationale Denken trainiert. (vgl. Standop 2005, 43) Zu Werte- wie Wissensdiskussionen im Unterricht kommt es vorwiegend über rationale Zugänge mithilfe des Frontalunterrichts.¹¹⁶ Das immer umfangreicher werdende Wissen erzwingt diesen regelrecht. Prange schreibt dazu: „*Soll es schnell gehen, wird der Lehrer frontal verfahren.*“ (Prange 2005, 111) So stehen die Lehre/Belehrung und die damit verbundene Information im Mittelpunkt. Präsentation, Dokumentation und auch das persönliche Studium sind methodisch relevant. Die verschiedenen Unterrichtsfächer finden zudem in Einheiten von je 45 Minuten statt. Nach einigen Einheiten Blockunterrichts erwartet die Schüler wieder eine andere Lehrperson. Geltung hat jenes Wissen, welches im Sinne des Lehrplans als wichtig erachtet wird.

2.4.4.2 Zur Werterziehung in der Schulsituation

Auch die die Klassensituation umgebende *Schulsituation* benötigt auf die jeweilige Ausbildung zugeschnittene normative Grundlagen. Diese orientieren sich ebenso an ethischen Setzungen „von oben“. (vgl. Schweitzer 2006, 10) So entwickelten die Pädagoginnen und Pädagogen an der Sozialbetreuungsschule Altenarbeit ein *gemeinsames Leitbild*¹¹⁷, welches sich wie der Unterricht selbst an den Menschenrechten

¹¹⁴ Die Wertneutralität wird auch in der klassischen Erziehungswissenschaft gefordert, wie wir in unseren wissenschaftstheoretischen Grundannahmen darlegten. „*Der an den Wissenschaften orientierte Fachunterricht muss die Gegenstände aus dem Kontext der Lebenswelt der Schüler herauslösen und sie in fachlich-systematischer Absicht vereinzeln.*“ (Rekus 1993, 190)

¹¹⁵ Man nennt diesen Ansatz auch den „progressiven Ansatz der Moralerziehung“ nach Kohlberg. Kern der Theorie Kohlbergs ist, dass im Unterricht durch das Lösen konkreter ethischer Konflikte ein Lernprozess durchlebt wird, der zur nächsthöheren Stufe der Moral führt. (vgl. Standop 2005, 78)

¹¹⁶ Die Methodik in der Erwachsenenbildung ist heute grundsätzlich vielfältiger geworden, wobei der möglichst wertfreie Frontalunterricht immer noch eine zentrale Stellung einnimmt. Die durch Experten festgestellten „Tatsachen“ sollen als theoretische Sätze Vermittlung finden. (vgl. Brezinka 1978, 42)

¹¹⁷ Das Leitbild der Sozialbildungsausbildung in Gallneukirchen lautet folgendermaßen: „*Unsere Schule stellt den Menschen in seiner jeweiligen Lebenssituation in den Mittelpunkt. Wir vermitteln unseren Schülerinnen und Schülern im Sinne einer ganzheitlichen Bildung vielfältige und umfassende Kompetenzen und sichern so die Qualität der Betreuung, Begleitung und Pflege. Unsere Absolventinnen und Absolventen zeichnen sich durch soziales, demokratisches und geschlechtergerechtes Verantwortungsbewusstsein und Handeln aus. Qualität: Wir verstehen uns als Schule, die ausbildet und sich selbst weiterentwickelt. Zur Qualitätssicherung gehören Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts und der Leistungsbeurteilung sowie die Fortbildung der Lehrenden. Wir fördern Vielfalt, Freundlichkeit und Humor und legen Wert auf mündige Schülerinnen und Schüler. Diese sollen in*

orientiert und speziell auf die Ausbildungssituation ausgerichtet ist. So ist auch die Schulkultur an verbindliche Leitlinien „von oben“ gebunden. (vgl. Giesecke 2005, 176)

Die Leitbildentwicklung¹¹⁸ der Schule trägt maßgeblich dazu bei, dass auch der *Wertbegriff* in seiner umfassenden Bedeutung zunehmend und grundsätzlich über die konkrete Unterrichtssituation und konkrete Lehrgegenstände hinaus seine Würdigung findet. Dieses Schulethos verkörpert gleichsam auf institutioneller Ebene den Erziehungsauftrag von Schule und will dessen pädagogische Wirksamkeit nachhaltig beeinflussen. (vgl. Schweitzer 2006, 12) Die in den Leitbildern formulierten Werte sind von allen Lehrpersonen und Schüler/innen, kurz von allen Beteiligten der Schule, zu tragen und werden in der Sozialbetreuungsausbildung entsprechend evaluiert.¹¹⁹ Auf die thematisierten Werte des Leitbilds wird hingewiesen.¹²⁰ Die Thematisierung von Leitbildinhalten selbst bezieht sich auf kein bestimmtes Unterrichtsfach.

2.4.4.3 Zusammenfassung und Ausblick

Das Modell der Wertevermittlung „von oben“ ist dank jahrhundertelanger Tradition trotz seiner gesamten Ambivalenz auch heute noch vorherrschend. Es handelt sich dabei um ein technologisches Modell. (vgl. Standop 2005, 76) Diese Form von Wertevermittlung betrifft nahezu alle Fächer des in Unterrichtsgegenstände¹²¹ gegliederten Fachunterrichts. Die Auseinandersetzung mit Werten ist letztlich ein *generelles Unterrichtsprinzip*. (vgl. Standop 2005 90)

Wissen im Sinne von „oben“ soll dem Menschen helfen, eine wertorientierte Haltung für seinen persönlichen wie auch beruflichen Alltag zu gewinnen. *Positiv* ist an diesem Modell und damit an unserem Bild, dass es Werte unbeugsam positioniert und somit einen Weg vorgibt, der mit scheinbarer Sicherheit ausgestattet ist, wenn man ihn nicht verlässt. Durch den „intelligenten“¹²² Umgang mit Werten entwickelt der Ein-

der Lage sein, zwischen Theorie und Praxis eine Verbindung herzustellen und mit ihrem Wissen situationsgerecht umzugehen. Lehren und Lernen: Wir vermitteln durch unsere Unterrichtsziele ethische Werte und Haltungen – das Recht auf Leben, Menschenwürde und Solidarität. Wir bieten ein positives, teamorientiertes, anregendes Lehr- und Lernumfeld. Wir fordern und fördern unsere Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer Fähigkeiten. Wir legen Wert auf kreative, flexible und sich ihrer Grenzen bewusste Schüler und Schülerinnen. Unser Unterricht basiert auf klar formulierten Lernzielen, sorgfältiger Planung und Methodenvielfalt. Eine transparente Leistungsbeurteilung ist selbstverständlich. Arbeitsfeld und Gesellschaft: Die Schülerinnen und Schüler werden durch Praktika und gemeinsame Projekte von Schule und Arbeitsfeld auf die Berufswelt optimal vorbereitet. Bei der Entwicklung unserer Bildungsangebote beachten wir die Anforderungen der Berufsfelder und beziehen gesellschaftliche Veränderungen mit ein.“ (Leitbild der Sozialbetreuungsschule vom Februar 2007)

¹¹⁸ Der Begriff „Leitbild“ kann nicht auf eine pädagogische Tradition aufbauen, sondern er stammt ursprünglich aus der Wirtschaft und Verwaltung. (vgl. Standop 2005, 123)

¹¹⁹ Es gibt an der Sozialbetreuungsschule eine eigene Evaluation der Leitbilder in Form eines Fragebogens an die Schüler/innen.

¹²⁰ Alle Lehrenden erhalten einmal im Monat eine E-Mail mit dem konkreten Hinweis auf das Monatsleitbild.

¹²¹ Der Begriff „Unterrichtsgegenstände“ findet sich im Organisationsstatut und beschreibt die unterschiedlichen Unterrichtsfächer wie deren Bildungs- und Lehraufgaben sowie den Lehrstoff. (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 1)

¹²² *Intelligentia* ist die höchste Form der Einsicht, die noch der *ratio*, dem verständlichen Gebrauch unserer Begriffe und Denkmittel, überlegen ist. *Intelligentia* ist das lateinische philosophische Pendant

zelne Scharfsinn, schnelle Auffassungsgabe, Klugheit wie auch Urteilsfähigkeit. (vgl. Gadamer 1996, 65) Dies wiederum ermöglicht Distanz zur eigenen Betroffenheit, was wiederum den Handlungsspielraum erhöht und zu gelebtem Miteinander führt. Der Beliebigkeit des Gefühlslebens ist so ein Ordnungsrahmen gesetzt. (vgl. Giesecke 2005, 183; vgl. Rekus 1993, 194) *„Der Begriff der Intelligenz erscheint also hier noch an das Menschsein im ganzen, an seine humanitas, gebunden.“* (Gadamer 1996, 69) Sicher kann man sich durch rein funktionales Denken dem eigenverantwortlichen Handeln auch entziehen. Folgt dem klugen Nachdenken jedoch das konkrete Tun, dann sind Werte „von oben“ ein großer Gewinn.

Es gibt ein Wissen, welches Werten dienlicher ist und welches sich näher an die Frucht eines „menschwürdigen Lebens“ (Menschenwürde) annähert als alles andere. An dieser Stelle haben auch der Begriff der Viabilität¹²³ und der kritische Rationalismus¹²⁴ seine Berechtigung, und es gibt Wissen, welches einem menschenwürdigen Handeln im Umgang mit alten Menschen förderlicher und daher richtiger ist, weil es Handlungsspielräume erweitert und Strukturen schafft. *„Wissen bewahrt uns davor, Opfer von Aberglauben zu werden.“* (Bieri 2008, 2) Imperativische Normen und die damit verbundene Macht gängeln nicht nur, sondern sie entlasten auch und schützen den Menschen. Macht vermag auch Gutes, und wenn man sich ihr anschließt, hat man an dieser Macht Anteil. So kann man trotz mancher Gefährdungen durch das „Oben“ auch persönlich gewinnen. (vgl. Giesecke 2005, 143f.) *„Man kann nicht einerseits eine bessere Werterziehung fordern und andererseits die Macht verteufln, die die gemeinsamen Werte zu ihrem Schutz brauchen.“* (Giesecke 2005, 149f.) Die Wissenschaftsorientierung ist hierbei eine wichtige Stütze, sich Menschenrechten und der Menschenwürde vermehrt und besser anzunähern. Diese Konzepte verhelfen zu einer Sachurteilsfähigkeit und geben einen Orientierungsrahmen in der Komplexität des Seins vor. (vgl. Standop 2005, 71) *„Der Leser von Sachbüchern hat einen Chor von Stimmen im Kopf, wenn er nach dem richtigen Urteil in einer Sache sucht.“* (Bieri 2008, 4) Das thematische wie auch ethische Wissen ist unbedingt notwendig, da sonst das Erziehen weder Inhalt noch Richtung hätte. (vgl. Prange 2005, 47) Die Wertevermittlung „von oben“ hilft, die alltäglichen Erfahrungen zu transzendieren und Gesichtspunkte einzuführen, die im täglichen Umgang vielleicht nicht oder noch nicht anzutreffen sind. (vgl. Giesecke 2005, 183) Erst durch diese Form der Vermittlung lernen angehende Sozialbetreuer/innen die wichtige Fähigkeit des Un-

zum griechischen Begriff *Nous*, den wir in der Regel mit „Vernunft“, oder auch „Geist“ wiedergeben. Intelligenz meint vor allem das Vermögen, die obersten Prinzipien zu erkennen. (vgl. Gadamer 1996, 66)

¹²³ In der radikalkonstruktivistischen Terminologie ersetzt der Begriff der „Viabilität“ im Bereich der Erfahrung den gängigen Wahrheitsbegriff, der eine korrekte Abbildung der Realität bestimmt. (vgl. Glasersfeld 1997, 43) Eine Wirklichkeitssicht ist dann viabel, wenn sie die Orientierung und Erreichung eines Ziels erleichtert oder lebensdienlich ist. (vgl. Gerstenmair & Mandl 1995, 867f.) Die Ziele des Wissens sollen und müssen sich an Werten orientieren.

¹²⁴ Der kritische Rationalismus ist eine Denkrichtung, die der Philosoph Karl R. Popper begründet hat. Die Annahme, welche dem kritischen Rationalismus zugrunde liegt, ist jene, dass es eine reale, äußere Wirklichkeit gibt, die – unabhängig von der Erkenntnis des Menschen – existiert. Die Möglichkeiten der Wahrnehmung des Menschen werden von dieser Wirklichkeit, dieser „Wahrheit“, wie Popper sie nennt, definiert (vgl. Popper 1994, S. 255ff). Der kritische Rationalismus ist häufig die Grundlage der quantitativen Forschung. Popper geht in seiner Theorie davon aus, dass es eine reale, auch soziale Welt gibt, in der Ereignisse nach gleichbleibenden Regeln (Gesetzmäßigkeiten) ablaufen und in der es für jedes Ereignis eine oder mehrere Ursachen (Kausalzusammenhänge) gibt. Die Beziehungen zwischen den Menschen und ihrem Handeln bilden dadurch relativ konstante Strukturen. (vgl. Mayer 2002, S. 15)

terscheidens: Sie lernen, zwischen angemessenem und nicht angemessenem Verhalten oder zwischen Absicht und Wirkung zu unterscheiden. (vgl. Giesecke 2005, 185) *„Bildung ist Urteilsfähigkeit. Denn um urteilen zu können, muss man Maßstäbe haben, sie lebendig im Gefühl tragen, Maßstäbe für Groß und Klein, Echt und Unecht, Vornehm und Niedrig.“* (Guardini 1963, 73)

Dabei besteht jedoch die Gefahr, atemlos zu werden. Nicht der ist der Sieger, der am weitesten „nach oben“ klettert. Es geht weder darum, möglichst viel zu wissen, noch um die damit verbundenen Abschlüsse, die einem einen Platz sichern, sondern um *Ordnungswissen*: *„Sich zu bilden, kann nicht heißen, außer Atem hinter allem herzu- laufen.“* (Bieri 2008, 1) Bildung in diesem Sinne ist Aufklärung und diese verhindert, Opfer zu werden. Bildung stiftet daher Konfliktfähigkeit: *„Wer in der Welt Bescheid weiß, kann weniger leicht hinters Licht geführt werden und kann sich wehren, wenn andere ihn zum Spielball seiner Interessen machen wollen.“* (Bieri 2008, 2) Bieri (2008, 2) spricht dabei von *„gedanklicher Unbestechlichkeit“* Wer das „Oben“ kennt, ist weniger von jenen diktierbar, die bereits „oben“ sind und sich vielleicht manches Mal von Zwecken wie verführerischer Macht leiten lassen. Verbindet sich das „Oben“ mit dem „Unten“, so lassen sich gewonnene Überzeugungen im Handeln leichter leben und verwirklichen.

Es gibt also ein Wissen, welches eine größere Berechtigung darstellt als anderes Wissen, weil es an Werte heranführt. Hierarchien der Werte, die letztlich unserer gemeinschaftlichen Situation und im Hintergrund der großen und undurchschaubaren Situation des „Weltganzen“ dienen, sind von großer Bedeutung. Dieses Phänomen des „Weltganzen“ ist zwar keine empirische Kategorie, muss aber in Form von axiomatischen Setzungen¹²⁵ wie beispielsweise den Menschenrechten oder der Menschenwürde ausformuliert werden. Setzungen verhelfen neben der wichtigen *Sachurteilsfähigkeit* auch zu einer *Werturteilsfähigkeit*. (vgl. Standop 2005, 71) Wissen dient also auch dem „Weltganzen“, indem es zu einer Form des Umgangs mit dem Weltganzen führt, der weder von Ideologie noch von totalitärer Metaphysik geprägt, sondern Ausdruck einer Form von innerer Verfasstheit im Umgang mit dem Leben ist. (vgl. Bieri 2008, 3)

Werte „von oben“ durchlaufen gesellschaftliche Entwicklungsprozesse. Aufgrund eines möglichen Missbrauchs kann es keine Beliebigkeit in Wertfragen geben. Innerhalb einer gemeinschaftlichen Situation (Familie, Gesellschaft oder auch in einem Seniorenheim) können nicht alle Werte als gleich gerechtfertigt und gleichberechtigt gelten. Jede Gemeinschaft hat wichtige Wertestrukturen und Wertehierarchien, die ihren Zusammenhalt garantieren. (vgl. Standop 2005, 24) Es muss unumstößliche ethische Normen geben, die den Menschen in seinem Wollen begrenzen, meint Fromm. (vgl. 2000, 15) Es gibt also Grenzen des individuellen Wertpluralismus.¹²⁶

¹²⁵ Die Philosophie vermag keine letztgültigen Werte zu definieren, sondern diese dienen in der Wertphilosophie lediglich als Metapher für die notwendige Handlungsorientierung. (vgl. Standop 2005, 73)

¹²⁶ Dazu zählt auch die Gewissensfreiheit. Das Gewissen wird zwar als leiblich gefühlte Atmosphäre wahrgenommen, ist also eine eng mit dem „Sinn des Weltganzen“ verwobene Orientierungs- wie Richtschnur. Das Gewissen kommt nicht gänzlich aus dem Menschen, sondern kann als „Halbding“ im Sinne der Terminologie von Schmitz angesehen werden. Die Erfahrung zeigt aber, dass sich Menschen aufgrund ihrer Persönlichkeitsentwicklung dem Ruf des Gewissens entziehen können bzw. nicht imstande sind, das gefühlte Gewissen beiseitezuschieben. Deshalb kann und darf es keine alleinige Herrschaft des Gewissens geben.

(vgl. Standop 2005, 23; Fromm 2000, 15) Solange der Einzelne mit seiner ganz persönlichen Situation an einer Gemeinschaft teilnimmt, ist er auch verpflichtet, deren Werte zu einem Teil mitzutragen. Als unverrückbare Werte sind die Menschenrechte und damit die Würde des Menschen anzusehen. Diese Werte sind tragende Säulen der Gesellschaft. Sie dienen dem „Weltganzen“, dem „Menschsein“ und sind damit ein Bollwerk der Freiheit. Pädagogische Wertevermittlung, die auf Rationalität, Vernunft und Wissen beruht, ist daher unbestreitbar wichtig und richtig. Ihr Vorteil ist, durch ihre Setzung der Beliebigkeit des Einzelnen oder der Zufälligkeit einer gesellschaftlichen Situation¹²⁷ entzogen zu sein.

Der *Nachteil* ist jedoch, dass ein sprachlicher Austausch von Werten zwischen Menschen auf den Wissensanteil beschränkt bleibt. (vgl. Regenbrecht 1995, 4) Von „oben“ vermittelte Werte verbinden sich also nur selten mit den Menschen und ihrem Handeln. Deshalb ist *Wertbindung* auf diese Weise nicht garantiert. Es gibt einen immer wieder feststellbaren Bruch zu Werthaltungen, dem Verhalten wie auch dem konkreten Handeln. (vgl. Rekus 1993, 194; vgl. Standop 2005, 31) Menschenwürde, von „oben“ zugesagt, schützt den Menschen nicht hinreichend, selbst wenn ihm diese von Gott gegeben ist (christliches Menschenbild) oder durch Gesetze ausdrücklich als „unantastbar“ zugesichert wird. (vgl. Fischer 2009, 83) So ist eine *Verbindung zur Erfahrung* und damit zum „Unten“ notwendig, um Handlungsrelevanz der Werte zu erreichen. In Anlehnung an Schmitz kann eine imperativische Vermittlung von Werten grundsätzlich als unverbindlich gelten, solange sie nicht eine Verbindung mit nicht-imperativischen Normen eingeht.¹²⁸ (vgl. Schmitz 1973, 129) Wissen um Werte dient also erst dann der Bildung, wenn Werte nicht ausschließlich als isolierte Information mehr oder weniger rational aufgenommen werden, sondern mit dem bisherigen Erfahrungswissen (meist vorreflexive Werte) des Individuums verbunden sind dank einer anzustrebenden Synthese eine neue Einheit bilden. Das bedeutet in unserem Sprachbild, das Wurzelwerk, die oft unsichtbare Basis in Form von Erfahrungen, mit einzubeziehen. Ein so erweitertes Bewusstsein veranlasst Menschen, ihr Verhältnis zur Welt neu zu bestimmen. (vgl. Regenbrecht 1995, 5)

Die Erfahrung lehrt, dass es in der Praxis Werte gibt, die sich in bestimmten Situationen gegenseitig ausschließen wie beispielsweise Selbstbestimmung und Fremdsorge aus Schutz.¹²⁹ So entsteht immer wieder ein Widerspruch – von uns als Dilemma-Situationen aufgearbeitet –, der unauflösbar scheint. Einerseits kann man Werte „von oben“ nicht einfach der Beliebigkeit überlassen, andererseits kann man sie nicht starr zum Diktat erheben. Nur die *Synthese* von Theorie und Praxis bewältigt diesen Spagat, in dem nicht-imperativische mit imperativischen Normen verbunden werden. Intelligenz braucht auch „*gesunden Menschenverstand*“ (Gadamer 1996, 69) „*Takt*“ und „*Gewissensentscheid*“. (Schmitz, 1973, 124f.)

¹²⁷ Es darf an dieser Stelle noch einmal an die schrecklichen Verirrungen einer ganzen Gesellschaft zur Zeit des Nationalsozialismus erinnert werden. Diese Ereignisse sind auch ein Grund dafür, warum eine Gesellschaft übergeordnete normative Setzungen im Sinne der Menschenwürde benötigt. Über diese Setzungen kann und darf nicht über demokratische Entscheidungen abgestimmt werden. Dies würde einem naturalistischen Fehlschluss gleich kommen.

¹²⁸ Vgl. dazu Kapitel 2.3.6

¹²⁹ Dieses Dilemma wird von angehenden Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern oft berichtet. Selbstbestimmung wird als wichtiger Wert positioniert. Manches Mal ist es jedoch in der Praxis notwendig, die Selbstbestimmung einzuschränken, damit sich alte Menschen nicht verletzen, wenn sie beispielsweise aufgrund schwerer Demenz aus dem Bett fallen.

Rekus spricht dabei von didaktischer Differenz. Sie bedeutet, „*dass zwischen der wissenschaftlich exakten Kenntnis eines Sachverhalts und einem darauf bezogenen Handeln keine zwingende Brücke besteht.*“ (Rekus 1993, 194)

Hinzu kommt, dass Macht „von oben“ der persönlichen Entwicklung keinen ausreichenden Freiraum lässt, dank dem die Praxis zu gestalten ist. Der Klient selbst begrenzt ja auch seinen Aktionsraum, wenn er sich von Werten „von oben“ abhängig macht, um mehr Sicherheit zu finden.

Es bedarf also einer Wertevermittlung „von unten“, die in einer leibphänomenologischen Sicht fundiert ist. Um wieder auf unser Bild des Baumes zurückzukommen: Das Erdreich mit seinen Wurzeln und damit die Leiblichkeit wie auch Sinnlichkeit spielen für den gesamten Baum und dessen Wachstum eine wichtige und vor allem tragende Rolle. Das Wurzelwerk nährt die Baumkrone samt ihrer Früchte. Beides gehört existenziell zusammen und ist untrennbar miteinander verwoben. Nur beides zusammen ermöglicht eine persönliche Wertentscheidung und schafft eine tragfähige Wertbindung.

Rückblickend auf die in Kapitel 1.2.1 aufgelisteten *fünf Thesen* ging es in diesem Abschnitt besonders um die Thesen 3, 4 und 5.:

- Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Ausbildung von Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern durch vermittelte Werttheorien und Wertkonzeptionen. **(Wertgewinnung)**
- Persönliche Werte qualifizieren sich in der Verflechtung von Wertschöpfung (Praxis) und Wertgewinnung (Theorie) als Basis einer wertgeleiteten Professionalisierung zukünftiger Mitarbeiter/innen. **(Wertsynthese)**
- Persönliche Werte sind nur in dem Maße als Basis für die Wertbindung dienlich, wie sie einen reflexiv-kritischen Diskurs durchlaufen. **(Wertbindung)**

2.4.5 Zur didaktisch-methodischen Wertevermittlung „von unten“

Die Schule – und damit auch die Sozialbetreuung – muss davon ausgehen, dass sich die Werte der Schüler/innen aus vielen und zudem sehr unterschiedlichen Quellen speisen. Diese Quellen sind nur bedingt beeinflussbar. (vgl. Giesecke 2005, 131) Der Wertbildungsprozess knüpft an Erfahrungen und damit an die persönliche Situation des Einzelnen an. Bei der Wertevermittlung „von unten“ sind Lernprozesse von großer Bedeutung. Unterricht und Erziehung sind streng genommen nur als selbst geführte wie auch selbst verantwortete Lernprozesse denkbar. (vgl. Rekus 1993, 198)

In diesen „tiefen“ Niederungen der leiblichen Wahrnehmung beginnen sämtliche Lernprozesse. (vgl. Prange 2005, 98) Dieses „Unten“ erleben angehende Sozialbetreuer/innen vor allem in Praktika – manche im Vorfeld durch persönliche Erfahrungen in ihrem Lebensumfeld – vor der Ausbildung. Durch die Begegnung mit alten und gebrechlichen Menschen wie auch mit Kolleginnen und Kollegen in Unterricht und

Schule entstehen „Atmosphären des Gefühls“. Diese erzeugen dank der Betroffenheit bestimmte Werthaltungen. Gefühle sind in diesem Zusammenhang besonders als „gute Grundlage moralischer Entscheidungen“ zu betrachten. (Keuth 1989, 151) Auch Habermas sieht Gefühle als bedeutend für die moralische Rechtfertigung von Handlungsweisen an wie auch die Wahrnehmung und Erklärung von Tatsachen wichtig ist. (vgl. Keuth 1989, 151)

Unser Bildungsbegriff umfasst daher die „gefühlte Begegnung von individuellen und einmaligen Menschen und deren erlebten Situationen und Lebensgeschichten“. (Fischer 1998, 175) Prange spricht vom „mitgängigem Lernen im Umgang“. (Prange 1978, 68ff.) Diese Form des sich bildenden Lernens aus Erfahrung vollzieht sich meist beiläufig in Form eines Beziehungsgeschehens. (vgl. Regenbrecht 1995, 4) „Sowohl Wissen als auch Bildung werden durch Erfahrungen getragen.“ (Standop 2005, 66) „Es ist etwas anderes, einen berühmten Mann gesehen zu haben, seine Hand geschüttelt zu haben, als nur von ihm zu hören und über ihn zu lesen.“ (Prange 1981, 71)

Diese Lernerfahrungen beinhalten präreflexive Werte, die den kognitiven Werturteilen vorangestellt sind. Die leibliche Erfahrung überwindet im Individuum selbst die Grenze zwischen objektiver Erkenntnis und subjektiver Betroffenheit. Was ein anderer berichtet oder auch erfährt, muss noch lange nicht berühren. Über das, was man hingegen selbst erlebt und erfährt, kann man sich nicht so leicht hinwegsetzen. Es steht unverrückbar fest. (vgl. Regenbrecht, 1995, 4)

Erfahrungslernen vollzieht sich also grundsätzlich leiblich. (siehe dazu Kapitel 2.2) Die dabei gesammelten *Werterfahrungen* besitzen eine nicht-imperativische Qualität, aus der sie ihre Geltung beziehen.¹³⁰ (vgl. Schmitz 1973, 134) Die in einer Situation gewonnenen Erfahrungen sind nicht aufgegliedert und zerlegt. Nicht nur Rationalität und Intellekt werden beim Erfahrungslernen bemüht, sondern alle leiblichen, sinnlichen und seelischen Kräfte: Kopf, Herz und Hand werden gleichermaßen beansprucht. (vgl. Regenbrecht 1995, 4; Schultheis 1998, 37ff.)

Diese Qualität wirkt als heimlicher Lehrplan¹³¹, der den zu vermittelnden Imperativen vorgelagert ist. Das Verhalten wie das Handeln orientieren sich grundsätzlich an gefühlten Normen. (vgl. Schmitz 1973, 134) Das Erfahrungswissen ist also – ob für Nachfolgesituationen passend oder nicht – immer auch Theoriebasis für das weitere Leben.¹³² Die Erfahrung besitzt sozusagen Aufforderungscharakter für das weitere Leben. Es wirkt damit theoretisch und praktisch zugleich und gewinnt eine moralische Dimension. (vgl. Regenbrecht 1995, 4) Man wird sozusagen von der eigenen Erfahrung „gerufen“.

¹³⁰ Wir verweisen an dieser Stelle auf die vorangegangenen Kapitel zur Leibphänomenologie und gebrauchen weiter deren Begriffe.

¹³¹ Der sozialistische Pädagoge Siegfried Bernfeld prägte bereits 1925 den Begriff „heimlicher Lehrplan“. Er machte darauf aufmerksam, dass die Schule – unabhängig von den Lerninhalten – durch ihre Strukturen erzieht und diszipliniert. (vgl. Siebert 2000, 251) Man nennt diesen inneren Lehrplan auch „hidden curriculum“.

¹³² Hier sehen vor allem viele konstruktivistisch argumentierende Autoren wie z.B. Siebert (1994, 1996, 1999, 2000), Terhart (1999), Voss (1997) und Reich (1996) einen Ansatz für eine praktische Pädagogik, die ohne Betonung der Erfahrungswelt des individuellen Menschens nicht auskommt.

Wie sehen die aktuellen Situationen nun aus, die innerhalb der Sozialbetreuungs-ausbildung Erfahrungsräume erschließen und persönliche Werte nicht-imperativisch verändern? Wir beziehen uns auf *drei* unterschiedliche Situationen. Diesen Situationen gemeinsam ist ihr Zusammenhalt dank einer „binnendiffusen Bedeutung und Abgehobenheit“¹³³ nach außen wie ihre Zugehörigkeit zur Ausbildungssituation. In all diese Situationen bringen angehende Sozialbetreuer/innen als ihre „Theoriebasis“ auch die eigene Persönlichkeit (persönliche Situation) mit ein.

Im Folgenden beziehen wir uns auf die Wertbildung

- (1) in den Praktika,
- (2) in der Unterrichtssituation wie
- (3) in der Schulsituation.

2.4.5.1 Zur Wertbildung in den Praktika: Die Begegnung mit alten Menschen

In der Praxis sind Sozialbetreuer/innen mit den existenziellen Aspekten des menschlichen Seins konfrontiert. Sozialbetreuer/innen begleiten Menschen, die den letzten Weg ihres Lebens gehen, Menschen, die an Demenz und anderen Beeinträchtigungen leiden und oft die Kontrolle über ihr Denken und Handeln verlieren. Diese Erfahrungen machen in ihren existenziellen Dimensionen unmittelbar betroffen. Sie berühren leibhaftig-konkret – sei es in Form von *Engung* (engende Betroffenheit) und/oder in Form von *Weitung* (weitende Betroffenheit/Wertschätzung) (vgl. dazu Kapitel 2.2.5) – und verändern in der Folge die Identität, Subjektivität und Persönlichkeit (vgl. dazu Kapitel 2.2.6) angehender Sozialbetreuer/innen aufgrund leiblicher Wahrnehmung. (vgl. Kapitel 2.2.2) Werte entstehen und formen sich in der Betroffenheit von „*Verantwortung und Sorge für den anderen*“. (Speck 1996, 64) Die Machbarkeit stößt gerade in der Praxis oft an ihre Grenzen. Während die Vermittlung „von oben“ positioniert, die Würde des Menschen sei unantastbar, erleben angehende Sozialbetreuer/innen diese Würde oft tagtäglich im Gegenteil dazu als angetastet. Wetz behauptet in seinem Buch sogar, die Würde des Menschen sei antastbar. (vgl. Fischer 2009, 82) Systembedingungen¹³⁴ stehen dabei an erster Stelle, aber auch Alter, Krankheit und Beeinträchtigung selbst nagen an der Würde des Menschen und lassen nach deren „Sinn“ fragen.

Lippenbekenntnisse alleine reichen als nicht aus. Gefragt ist vorrangig das konkrete Verhalten und Tun in der praktischen Situation. Dieses erst verhilft dem Menschen zu der ihm zugesagten Würde. (vgl. Fischer 2009, 82)

¹³³ Für eine Situation ist charakteristisch, dass sie eine Ganzheit ist, die einen Zusammenhalt ins sich und eine Abgehobenheit nach außen beinhaltet. Weiter beinhaltet eine Situation eine integrierende Bedeutsamkeit aus Sachverhalten, Programmen und Problemen und einen Binnenzusammenhalt nach außen. Eine Situation wird leiblich als Ganzes wahrgenommen und wird in den wenigsten Fällen reflektieren zerlegt. (vgl. Schmitz 2005, 22)

¹³⁴ In der Praxis sind angehende Sozialbetreuer/innen zunehmend auch mit Systembedingungen konfrontiert, die nur wenig Spielraum zur Umsetzung der Werte „von oben“ lassen. Die finanziellen Rahmenbedingungen schränken eine wertorientierte und damit auch kostenintensivere Sozialbetreuung ein.

„Von aller Ewigkeit her steht ein Mensch für den anderen ein. Von Einzigem zu Einzigem. Ob er mich ansieht oder nicht – er geht mich an; ich muss für ihn einstehen.“ (Levinas; zitiert nach Speck 1996, 49) Aber wie kann man sich dies vorstellen?

Werte kommen als Phänomene aus dem Weltganzen und fordern in einer Situation konkretes Handeln. Diese gefühlten Normen treten in jeder Situation an den Handelnden heran. Ist dieser vom Gewissen wie auch vom Taktgefühl betroffen, ist er auch in der Lage, mit Werten „von oben“ im Sinne einer würdevollen Sozialbetreuung umzugehen, sodass sie dem jeweiligen Menschen förderlich sind. Ist das Gewissen jedoch verschüttet oder irrt es, handelt es sich um ein „*gefühltes Gefühl*“ (Schmitz 2007, 26), welches kraft der eigenen Anlage oder der Persönlichkeitsentwicklung entsteht. Der atmosphärische Anspruch des Gefühls und die innerer Stellungnahme bzw. das *Erfühlen* wie auch das *Wissen* um Werte ermöglicht nach vollzogener Synthese wertorientiertes Handeln im zwischenmenschlichen Umgang. *„Im Angesicht des anderen, der ihm begegnet und in ihm Verantwortung und Sorge auslöst, wird es zum moralischen Selbst.“* (Speck 1996, 49)

Es ist zunächst also wichtig, dass angehende Sozialbetreuer/innen ihre „Empfangsantennen“ offen-halten und sich vom Geschehen, den Atmosphären des praktischen Tuns berühren lassen. In der Moral „von unten“ geht es letztlich um die Frage: Was sollen wir tun und wie sollen wir miteinander umgehen? (vgl. Speck 1996, 50) In der Praxis der konkreten Begleitung alter Menschen gibt es Situationen, die häufig nicht eindeutig sind und zudem jedes Wort überflüssig machen. Würde ist als gefühlter Anspruch vorhanden, jedoch kraft menschlicher Freiheit immer auch in Gefahr. (vgl. Fischer 2009, 82) Es ist eine sich immer wieder ereignende Tatsache: Menschen werden immer aneinander schuldig. Oft sind es nur scheinbare Kleinigkeiten, auch Taktlosigkeiten oder schlicht und einfach das „Gut Gemeinte“, was das Zusammenleben und Arbeiten erschweren. Der Anspruch einer würdevollen Sozialbetreuung ist in der Praxis gegeben. Doch welche Haltungen sind notwendig, um im Umgang mit alten Menschen Werte erfahrbar zu machen und damit eine implantierende Situation zu generieren?

Gelebte Würde lässt sich zusammengefasst erfahren in:

- (1) der gefühlten Wahrnehmung des jeweils (ganz) anderen
- (2) der gefühlten Akzeptanz des jeweils (ganz) anderen
- (3) der gefühlten Begegnung mit dem jeweils (ganz) anderen
- (4) der Bereitstellung konkreter Hilfen für den jeweils (ganz) anderen
- (5) dem gefühlten Erleben von Geschwisterlichkeit mit dem jeweils (ganz) anderen
- (6) taktvollem Umgang mit dem jeweils (ganz) anderen
- (7) „gewissenhaftem“ Umgang mit dem jeweils (ganz) anderen

(1) Die gefühlte Wahrnehmung des jeweils (ganz) anderen

Menschenwürde kann nur gefühlten Zugang erhalten, wenn sich alte Menschen und deren Betreuer/innen als jeweils (ganz) andere wahrnehmen. Wahrnehmung bezieht sich primär auf leiblich-sinnliche Aspekte in einer bestimmten Situation. In der praktischen Situation begegnen sich zwei unterschiedliche Persönlichkeiten mit ihrer je eigenen Geschichte, die sich nie zur Gänze deckt. Sich der Begegnung mit alten Menschen auszusetzen und diese wahrzunehmen, erfordert zunächst den Mut, in der Situation zu verbleiben, alten Menschen respektvoll zu begegnen und der einengenden Betroffenheit (vgl. Kapitel 2.2.5) mit ihrem Impuls, die Situation zu verlassen, nicht nachzugeben. Der so (ganz) andere macht immer auch Angst. *„Der andere ist der versteckte Tod meiner Möglichkeiten, insofern ich diesen Tod als mitten in der Welt versteckt erlebe.“* (Dorner 2010, 17) In der Begegnung von Menschen sind zudem Lebensgeschichten nicht immer kompatibel. Es ist sogar davon auszugehen, dass die sehr unterschiedliche persönliche Situation natürlicherweise zu Spannungen führt. Grundlage der Wahrnehmung dieser Situationen sind also die bereits besprochenen leibphänomenologischen Sichtweisen. Wahrnehmung und Begegnungserfahrungen sind jedem Menschen leiblich möglich. So nehmen auch demente alte Menschen die begleitenden Sozialbetreuer/innen leiblich wahr, wie dies auch umgekehrt der Fall ist. Ausgangsbasis ist jeweils die persönliche Situation der Beteiligten. Die Situation des jeweils anderen entzieht sich der Machbar- wie Verfügbarkeit.

Levinas spricht deshalb vom „(ganz) anderen“, der in seinem Personsein immer auch Botschaft, Auftrag und Herausforderung für den anderen ist und bleibt. (vgl. Speck 1996, 104) Die leibphänomenologische Erfahrung ermöglicht eine Begegnung von Menschen über die rational-kognitive Ebene hinaus. Diese echte und gewollte wie auch zugelassene Begegnung im konkreten Tun schafft eine gemeinsame/implantierende Situation (vgl. Kapitel 2.2.9), die in ihrer Ganzheit eine Atmosphäre der Würde erst spürbar macht. Dabei stellt sich die Frage nach einem diagnostischen Blick noch gar nicht. Gefühlte Elemente stehen in diesem Beziehungsgeschehen im Mittelpunkt. Dieses Beziehungs- und Begegnungsgeschehen beinhaltet eine ganzheitliche Qualität, die als eine gefühlte Botschaft an die Sozialbetreuer/in herantritt wie auch von diesem ausgeht. Dabei geht es in der Sozialbetreuung primär um die Wahrheit des zu Betreuenden und nicht darum, wie der/die Sozialbetreuer/in das Wahrgenommene rational sieht. Leibliche Wahrnehmung wertet nicht. Eigene Bedeutungszuschreibungen spielen zwar eine Rolle, dennoch steht die Atmosphäre der gemeinsamen Situation im Mittelpunkt. Sie gebietet es, „sinnvoll“, „taktvoll“ und nach dem eigenen Gewissen zu handeln. Man kann sich dem Anspruch zwar rational-kognitiv entziehen, dennoch bleibt der Anspruch der gemeinsamen Situation bzw. der Begegnung bestehen. Der Begegnung entspringt eine Botschaft, die uns zum Handeln auffordert. Sie lässt sich nur wahrnehmen, wenn beispielsweise die Offenheit als wichtiges „Empfangsinstrument“ vorhanden bzw. nicht verschüttet ist. Erst durch diese Offenheit ist eine würdevolle Sozialbetreuung möglich. Diese gefühlte Offenheit lässt sich auch als „Spürsinn“ bezeichnen. Dazu kommt die sinnliche Wahrnehmung wie Symbolfähigkeit, die hilft, der Botschaft des so (ganz) anderen spirituelle Momente zu entnehmen und als Sozialbetreuer/in ein entsprechendes Angebot zu stellen. Das Spüren und damit die Hinwendung zum eigenleiblichen Spüren ist eine wichtige Grundvoraussetzung für die Wahrnehmung des so (ganz) anderen. (vgl. Fischer 2009, 82f.)

(2) Die gefühlte Akzeptanz des jeweils (ganz) anderen

Akzeptanz meint die Tapferkeit, eine praktische Situation gemeinsam mit dem alten Menschen durchzustehen und nicht vor dieser zu fliehen. Diese „Akzeptanz der Anwesenheit“ (Fischer 2009, 86) und des Verbleibs in einer bestimmten Situation ist jedem zweckorientierten Tun aus dem Wissen heraus vorgelagert. Sozialbetreuer/innen geraten in Situationen, in denen jedes Wort an sein Ende kommt. Ein Beispiel ist die Situation des Sterbens. „*Persönlich widerfährt uns, Tag für Tag, was eben herfährt.*“ (Guardini 1963, 50) Manches Mal kann pädagogische Begleitung angesichts dieser Situation also bedeuten, zu schweigen, die Situation durch Akzeptanz¹³⁵ durchzustehen wie auch ein Stück weit an der Seite der uns anvertrauten Menschen zu gehen. „*Wo alle Worte zu wenig wären, dort ist jedes Wort zu viel!*“ (Frankl; zitiert nach Biller & Stiegeler 2008, 438) Dabei ist wichtig, dass angehende Sozialbetreuer/innen für das Gefühl des Takts offen sind. Sie müssen wissen, wann die Atmosphäre der Würde es nicht-imperativisch gebietet einfach nur zu schweigen. Wichtig ist das Da-Sein. Dieses Da-Sein macht Mut.

Gelebte Menschenwürde entfaltet sich in einer Atmosphäre des Sein-Dürfens. Etwas darf und kann so sein, wie es ist, und der so (ganz) andere wird nicht dazu genötigt, sich einem Ziel „von oben“ zu unterwerfen. Wie oft stellen sich wohl manche Betroffene folgende Fragen: „Warum bin ich nicht gesund und kräftig, sondern krank geboren worden? Warum muss ich diese Eigenschaften haben und nicht jene? Warum ist mir nicht die Möglichkeit beschieden, um die ich meinen Freund beneide?“ (vgl. Guardini 1963, 61) Diese Fragen können wohl nie beantwortet werden; und dennoch stellt sich die Frage nach der Begleitung dieser Menschen und den notwendigen Werten, um bestimmte Schicksale in ihrer Härte ein wenig abzumildern. Am Sein an sich selbst kann die Sozialbetreuung wohl nicht viel ändern. Guardini sieht jedoch den Menschen durch seine Existenz alleine im Recht, so zu sein, wie er ist. Dies sollen wir ihm auch zugestehen. (vgl. Guardini 1963, 64)

(3) Die gefühlte Begegnung mit dem jeweils (ganz) anderen

Begegnung meint in der Praxis die Erfahrung erfüllter Augenblicke von existenzieller Bedeutung. Echte Begegnung ist jeder rationalen Machbarkeit entzogen. Begegnung meint das Dranbleiben und Dableiben des Sozialbetreuers/der Sozialbetreuerin als Ausdruck echten Interesses an der Person des alten beeinträchtigten Menschen. Dieses erst verhilft zu einer Atmosphäre der würdevollen Begegnung. Dabei geht es nicht um ein Verstehen, sondern um ein gegenseitiges Erkennen des Menschseins des anderen. Diese Begegnungen entstehen aus der gefühlten Offenheit und ergreifen alle Beteiligten. Wichtig ist eine Empfänglichkeit des Menschen für diese Begegnungsmomente zu kultivieren, das heißt den leiblich-gefühlten Zugang zum Leben und Erleben und damit die Betroffenheitsmomente offenzuhalten. (vgl. Fischer 2009, 88)

¹³⁵ Guardini nennt dieses wichtige „Sollen“ die „Tugend der Annahme“. Angehende Sozialbetreuer/innen benötigen die Grundhaltung der unvoreingenommenen „Annahme“ des zu begleitenden Menschen. (vgl. Guardini 1963, 34ff.)

(4) Die gefühlte Bereitstellung konkreter Hilfen für den jeweils (ganz) anderen

Die Bereitstellung konkreter Hilfen ist gefragt und beliebt zugleich. Konkrete Hilfe kann glaubhaft erst auf Grundlage einer gefühlten Atmosphäre von Wahrnehmung, Akzeptanz und Begegnung geschehen und sich professionell vollziehen. Dazu bedarf es ausgewählter Inhalte, die wiederum so zu positionieren sind, dass sie mit den Lebenserfahrungen alter Menschen korrespondieren. Ohne echtes Interesse an alten Menschen und ihrer Person läuft die Bereitstellung konkreter Hilfe oft ins Leere. Alte Menschen sind z.B. irritiert, wenn sie plötzlich an den PC gesetzt werden, Körbe flechten oder basteln sollen. Konkrete Hilfe muss also von einer Atmosphäre des echten Miteinanders beseelt sein, will sie professionell greifen und fruchtbar sein. Die Mitmenschlichkeit und Wärme eines Angebots stehen dabei im Mittelpunkt. (vgl. Fischer 2009, 89f.) An dieser Stelle ist auf die große Bedeutung der Werte „von oben“ zu verweisen. Zum Bereitstellen konkreter Hilfen braucht es fachliches Wissen.

(5) Das gefühlte Erleben von Geschwisterlichkeit mit dem jeweils (ganz) Anderen

Dem anderen Bruder oder Schwester zu sein, stellt einen hohen Anspruch dar und wirkt für viele allein aufgrund der Formulierung ziemlich antiquiert. Vor jeder weiteren Klärung ist es wichtig, den anderen als den „ganz anderen“ nicht vorschnell zum eigenen Bruder oder zur eigenen Schwester zu erklären. Diese könnte einerseits zur Überforderung wie auch zur Bemächtigung des jeweiligen Gegenübers führen oder als solche missverstanden werden. Verbunden sind die Menschen durch ihre Geschöpflichkeit und durch die allen Menschen gleichen Lebensphasen. Diese Phasen bleiben gleich, so sehr sich die persönliche Situation jedes Einzelnen auch unterscheidet. Momente solchen Gleichseins zu erkennen wie auch anzuerkennen, schafft große Bescheidenheit, ja erzeugt Demut. Aus dieser Demut heraus entsteht wiederum eine Atmosphäre, die eine Verbindung zum anderen stiftet. Den anderen gefühlt als Bruder oder Schwester zu erkennen bzw. ihm Bruder und Schwester sein zu wollen und sich gemeinsam im Leben als betroffen zu erleben, hebt das egologische Moment auf und führt zu einem Dialog. (vgl. Fischer 2009, 93) Dadurch entsteht eine implantierende Situation.

(6) Der taktvolle Umgang mit dem jeweils (ganz) anderen

In der Praxis widersprechen sich häufig theoretischer Anspruch von Werten und aktuelle Situation. Die dadurch entstehenden Dilemmata sind selten allein mit logischen Kriterien lösbar. So ist z.B. die Selbstbestimmung – als Ausdruck einer jedem Menschen zugestehenden Freiheit – in der Betreuung ein wichtiger Wert. (vgl. dazu Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2006, 8) So dürfen in den Seniorenheimen keine Bettgitter montiert werden, obwohl angehende Sozialbetreuer/innen wissen, dass sich die betroffene Person bei einem Sturz verletzen könnten. Taktgefühl¹³⁶ setzt die Fähigkeit voraus, ein Maß zu erspüren und es als nicht zu überschreitende Grenze zu respektieren, ohne dass dieses Maß objektiv ermittelbar wäre.

Die Umsetzung von Werten im Umgang mit alten Menschen ist nur unter der Prämisse des Taktgefühls vorstellbar. Ohne Taktgefühl würden Werte „von oben“ zwangsweise inhuman werden, indem man Grenzen des jeweils (ganz) anderen überschreitet. Es geht „um die feine Linie des richtigen Maßes“. (Nohl 1967; zitiert nach Patry 1991, 381) Das „Taktgefühl“ dient als Vermittler zwischen Werten „von oben“ und

¹³⁶ Zum Begriff des Taktgefühls wie auch des Gewissens beziehen wir uns wiederum auf Schmitz (vgl. 1973, 127ff.)

Werten „von unten“. Dorner formuliert als Betroffener, dass für ihn Umgangsfragen im Sinne des Takts immer wichtiger werden: *„Der Essig der Peinlichkeit lässt sich veredeln in den Balsamico des Takts.“* (Dorner 2010, 149)

(7) Der „gewissenhafte“ Umgang mit dem jeweils (ganz) anderen So unverzichtbar das Taktgefühl ist, so wenig bleibt angehenden Sozialbetreuer/innen der Gewissensentscheid erspart. Ohne diesen würde die oben geschilderte Situation unweigerlich zu einer gegen den Menschen stehenden Ideologisierung von Werten führen. Das gefühlte Gewissen erst lässt Werte in der Praxis wirksam werden. Das Gewissen, ein „Halbding“ (vgl. dazu Kapitel 2.2.10), tritt in seiner Forderung an den Menschen heran und erlaubt es angehenden Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern durch die nicht-imperative Wirkkraft moralisch zu handeln.¹³⁷ Das oben Gesagte lässt den geballten Anspruch an zukünftige Sozialbetreuer/innen erahnen.

2.4.5.2 Zur Wertbildung in der Unterrichtssituation

Unterrichtssituationen bilden das Zentrum der schulischen Erziehung: *„Das Kerngeschäft der Schule ist der Unterricht.“* (Giesecke 2005, 158) Im Unterricht sind angehende Sozialbetreuer/innen nicht nur mit Wissen konfrontiert, sondern auch mit der persönlichen Ausgangssituation und der Situation der Klassenkameraden/innen wie der Lehrenden. Standop spricht von der großen Bedeutung dieser persönlichen Erfahrungen: *„...im Mittelpunkt der Entwicklungen von Werthaltungen, der Lebenshaltung steht somit die eigene positive Erfahrung. Ohne diese Auseinandersetzung und Verknüpfung mit der eigenen Lebenswelt eignen sich Schüler/innen nur leere Worthülsen an.“* (Standop 2005, 92)

Für Fischer (vgl. 1998, 175) macht es keinen Sinn, im Unterricht – von einem objektivistischen Standpunkt aus – von einer *„idealen Erziehung“* zu sprechen. Für ihn ist es wichtig, in diesem Interaktionsgeschehen alle Personen mit ihrer Ausgangssituation als das zu sehen, was sie sind: Menschen mit einer eigenen, individuellen Lebensgeschichte, einem persönlichen Lebensauftrag und natürlich auch einer ganz eigenen Konstruktion von Lebenswirklichkeit. Es schwingen daher in der Lebens- und Erziehungspraxis immer auch die verschiedensten Werturteile mit. Nur werden diese nicht immer explizit formuliert. *„Erziehung heißt immer: Lebensgeschichten begegnen sich!“* (Fischer 1998, 175)

Die Begegnung von *„Person zu Person“* ist ein wichtiges Charakteristikum des wertorientierten Unterrichts. (vgl. Standop 2005, 88) Der Dialog der unterschiedlichen Persönlichkeiten im Klassenverband wirkt also auf das Unterrichtsgeschehen. Deshalb ist ihm unbedingt Beachtung zu schenken. *„Die Erfahrung ist daher nicht nur subjektbestimmt, sondern auch subjektbestimmend.“* (Regenbrecht, 1995, 4)

Die gelingende oder misslingende Begegnung der Persönlichkeiten innerhalb des Klassenverbandes – dazu gehören auch die unterrichtenden Pädagogen/innen –

¹³⁷ Der Gewissensentscheid kann jedoch – wie schon gesagt – auch irren, wenn er beeinflusst ist von gesellschaftlichen Normen und inneren Bewertungen, kurz: dem gefühlten Gefühl. (vgl. dazu auch Kapitel 2.2.10)

schaft die Voraussetzung für die Verbindung von Erfahrung und zu vermittelndem Fachwissen. Auch die Lehrer/innen bringen eine persönliche Ausgangssituation mit in den Unterricht. Prange bezeichnet dieses Interaktionsgeschehen zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern und dem Thema als „*didaktisches Dreieck*“. (Prange 2005, 55) Entscheidend für das Lernen im Unterricht ist dabei die „Atmosphäre“. (vgl. Schmitz 2005, 13) Die Atmosphäre, die jeweils durch den Umgang der Menschen innerhalb des Klassenverbandes entsteht, wirkt über affektive Betroffenheit auf Lernprozesse. Dem Klassenklima ist daher unbedingt Beachtung wie auch Sorgfalt zu schenken, damit dieses angstfrei bleibt und nicht in einengende Betroffenheit mündet. Ist dies der Fall, können Werte „von oben“ anknüpfen.

Die Klassenatmosphäre nährt sich von gegenseitigem Respekt und der Verantwortung füreinander. Eine gewisse Grunddisziplin innerhalb der Klasse wie auch eine grundsätzliche Bereitschaft zur Auseinandersetzung sind weitere wichtige Punkte. (vgl. Giesecke 2005, 138) Der Interaktions- und Kommunikationskultur ist vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken. (vgl. Standop 2005, 87) So entsteht eine Atmosphäre, die Zugehörigkeit ermöglicht. (vgl. Giesecke 2005, 193) Speck bezeichnet dies als geübte „*Achtung vor dem anderen*“. (Speck 1996, 41) Es ist wichtig, eine Atmosphäre zu gestalten, in der Schüler/innen den Mut finden, persönliche Erfahrungen einzubringen.¹³⁸

Fühlt sich die Schülerin/der Schüler in der Klassengemeinschaft wohl, so ist die erzieherische Vermittlung von Werten möglich. Weiterhin ist der Lernweise – von Rekus als „*Methode*“ bezeichnet – des Lernenden Beachtung zu schenken. (vgl. Rekus 1993, 201) Die Lernaktivität der Schülerin/des Schülers darf dabei nicht übergangen werden. (vgl. Rekus 1993, 200)

Greift die Lehrende/der Lehrende die Erfahrungssituationen der angehenden Sozialbetreuer/innen nicht auf, so besteht die Gefahr der ausufernden Betroffenheit die alles Lernen dominiert. Schüler/innen müssen Subjekte sein dürfen und dies auch wollen.

In der Unterrichtssituation kommt der „*Erzieherpersönlichkeit*“ (Prange 2005, 53), der Lehrperson als Vorbild, eine bedeutende Rolle zu. Lehrer/innen können ohnedies „*nicht nicht Modell*“ sein. (Standop 2005 95) Auch bei noch so großem Bemühen ist es nicht möglich, nicht zu kommunizieren. Lehrer/innen vermitteln mit ihrer persönlichen Haltung Werte, auch wenn dies nicht immer offensichtlich und messbar ist. (vgl. Giesecke 2005, 160)

Zur Unterrichtsmethodik der Lehrerin/des Lehrers gehört es auch, persönliche Werturteile preiszugeben und damit eigene Erfahrungen offenzulegen. Über dieses „*Ins-Spiel-Bringen*“ eigener Betroffenheit bietet sich die Chance, als Unterrichtender Modell und Autorität¹³⁹ werden.

¹³⁸ Die Gestaltung dieser Atmosphäre ist nicht ausschließlich von der Lehrperson umsetzbar, sondern braucht die Beteiligung aller.

¹³⁹ Nur einer Lehrperson, die von ihren Schüler/innen als Autorität anerkannt und wahrgenommen wird, kann es gelingen, Werten Geltung zu verleihen. Nicht-imperative Geltung erlangen Werte und Normen dann, wenn der Mensch ihnen Autorität zuschreibt und sich somit an sie bindet. (vgl. Schmitz 1973, 134)

Eine Atmosphäre der Authentizität und Stimmigkeit entsteht durch das Zusammenpassen von Erfahrung und Wissen aller Beteiligten. Es kommt zu einer „*Qualität erlebter personaler Beziehung*“. (Giesecke 2005, 160) Über diese Preisgabe persönlicher Überzeugung schafft die Lehrperson eine Verbindung zum Wissen „von oben“, aber auch zu den vertretenen Werten und dem Schulleitbild. Statt Anbiederung konfrontiert die Lehrerin/der Lehrer die Schüler/innen sich selbst als Vorbild. Eine solche Lehrkraft unterrichtet nicht mit „rhetorischer Fassade“, sondern mit Überzeugung und gedanklicher Unbestechlichkeit. (vgl. Bieri 2008, 2) Die Konfrontation¹⁴⁰ gilt dabei als eine wichtige didaktische Determinante. (vgl. Giesecke 2005, 186)

Professionalität der Lehrenden bedeutet, wissenschaftliche Kenntnisse und Kompetenzen (Werturteile) in Zusammenhang mit persönlichen Erfahrungen (leibliche Betroffenheit) einzubringen. (vgl. Standop 2005, 86) So ergeben sich im Unterricht auch Gegenwelten zur Erfahrung der Schüler/innen bis hin zu Dilemmata. Diese sind wichtig, um Wertbildungsprozesse in Gang zu bringen und diese zu reflektieren.¹⁴¹

Eine Lehrerin/ein Lehrer muss auch für die sinnlich-ästhetische Gestaltung des Klassenraumes Sorge tragen. Das Aufräumen des Klassenzimmers vor Unterrichtsbeginn schafft nicht nur äußere Ordnung, sondern auch eine innere. Die Rolle der Lehrperson ist daher immer doppeldeutig. Auf der einen Seite repräsentiert sie die Ansprüche und Werte ihrer Institution und die dahinter liegenden Werte¹⁴², auf der anderen Seite ist sie mit ihren eigenen Erfahrungen verbunden wie auch mit jenen ihrer Schüler/innen konfrontiert.

Auch Fischer geht davon aus, dass es in der pädagogischen Praxis keine neutralen Erzieher und auch keine neutrale Erziehung gibt: *„Erziehung wird von Menschen ausgeübt, und diese sind entweder Männer oder Frauen, Gesunde oder Kranke, Alte oder Junge, Frohe oder Grantige, Linke oder Rechte, Fantasievolle oder Sachliche, Geduldige oder Kurz-Angebundene. Diese wiederum wenden sich an ein bestimmtes Kind, einen bestimmten Jugendlichen mit individuellen Begabungen, Interessen oder Wünschen, Schwächen, Gebrechen oder Schwierigkeiten, männlichen oder weiblichen Geschlechts.“* (Fischer 1998, 175)

Für die Wertevermittlung „von unten“ spielt daher grundsätzlich das Ansprechen nicht-imperativer und damit gefühlter Normen eine große Rolle. Die Lehrperson will Schüler/innen für Werte gewinnen¹⁴³, und vor allem will sie, dass diesen Werten Geltung zugeschrieben wird. Wertevermittler können nur das wirklich vermitteln, wo-

¹⁴⁰ Auch das „Wie“ des Konfrontierens spielt dabei eine wichtige Rolle. Die Lehrperson kann auch Modell sein, um das konfliktreiche Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis eines Sozialbetreuers/einer Sozialbetreuerin zu gestalten. Er lehrt sozusagen den Umgang mit Konflikten im Unterricht über sein eigenes vorbildliches Verhalten.

¹⁴¹ Fundieren sich Dilemmata in „Geschichten“, die das Leben schreibt, kommen Wertveränderungsprozesse in Gang, die Kohlberg beschreibt. Der Unterschied zu den Vorgaben von Kohlberg ist allerdings jener, dass es dabei nicht um fiktive Dilemmageschichten handelt, sondern diese in realen Erfahrungen ihre Begründung finden. Es lässt sich die Vermutung äußern, dass dies eine größere Wirksamkeit mit sich bringt. Dazu wären weitere Untersuchungen äußerst interessant.

¹⁴² Hat der Lehrer/die Lehrerin eine persönliche Bindung an die zu vermittelnden Werte, muss er auch Konflikte aushalten können.

¹⁴³ Jemanden für etwas zu gewinnen bedeutet nicht, nur zu Zustandsveränderungen anzuregen, wie es in der konstruktivistischen Terminologie – beispielsweise bei Glasersfeld (vgl. 1997, 117) – als „Perturbation“ beschrieben ist.

von sie selbst überzeugt sind: „Die eigene Betroffenheit durch die Gegenstände, die Lehrerinnen oder Lehrer lehren, ihr eigenes Erkenntnisinteresse, die eigene begriffliche Kraft und Liebe zur Sache sowie ihre Fähigkeit, das eigene Fachwissen bildend zu präsentieren, sind letztlich die maßgeblichen Parameter für ihren unterrichtlichen Erfolg.“ (Standop 2005, 88)

Schafft es beispielsweise die/der Lehrende, ihre/seine eigene Überzeugung so darzustellen, dass die Schüler/innen neugierig werden, dann ist ein wichtiger Anknüpfungspunkt zu den leiblich-gefühlten Erfahrungen der Schüler/innen vollzogen. Bieri bezeichnet in diesem Zusammenhang das Wecken von Neugierde als zentrales Element jedes Bildungsbemühens: „Bildung beginnt mit Neugierde“. (Bieri 2008,1) Tötet man die Neugierde ab, so schwindet auch die Chance sich zu bilden.

Für Pädagogen ist es als Ausgangsbasis jeder Wertevermittlung wichtig, vorreflexive Werte ihrer Schüler/innen wahrzunehmen, sie zu erkennen und daran anzuknüpfen. Dies gelingt nur, wenn diese Werte auch Annahme finden.¹⁴⁴ Diese Grundhaltung der Akzeptanz benötigen ebenso angehende Sozialbetreuer/innen gegenüber den zu begleitenden alten Menschen. Eine Erfolgsgarantie gibt es für diese Prozesse jedoch nicht. (vgl. Giesecke 2005, 131)

Im Unterricht sollen Schüler/innen lernen, die präreflexive Wertebasis zu verlassen bzw. mit affektiver Betroffenheit professionell umzugehen. Standop spricht in diesem Zusammenhang von „Verantwortungsübernahme und angeleiteter Reflexion“. (Standop 2005, 93) Nur so schafft Erfahrung, was Wissen alleine nicht schafft: Sie verbindet die *Theorie* (imperativische Geltung) mit der *Praxis* (nicht-imperativische Geltung) und so „steht die Erkenntnis im Primat des Praktischen“. (Kant)

Innerhalb der Sozialbetreuungsausbildung kommt der Persönlichkeitsentwicklung und damit der Weiterentwicklung der erworbenen Werte eine große Bedeutung zu. So gilt es besonders, dem *Selbstwert* der einzelnen Schüler/innen Aufmerksamkeit zu schenken und diesen zu stärken. Die angehenden Sozialbetreuer/innen sollen „fähig werden bzw. fähig bleiben, unbeirrbar an ihren Selbstwert zu glauben“. (Standop 2005, 74) Die dabei angestrebte Identität wird auf diese Weise gefestigt, sie verbindet sich und erweitert sich durch die so erlebte Bildungssituation.

Bezüglich der Gestaltung des Unterrichts hat, wie schon erwähnt, die Methodik Vorrang vor der Didaktik. Es ist entscheidend, *wie* unterrichtet wird. Erst auf diesem „Wie“ kann das „Was“ aufbauen. (vgl. Rekus 1993, 200) Das „Wie“ selbst muss sich jeweils im Schnittpunkt von Wertschöpfung und Wertgewinnung bewähren. In der Unterrichts-, Schul- wie auch in der praktischen Situation ist vor allem für Pädagoginnen/Pädagogen sowie auch Praxisbegleiterinnen/Praxisbegleiter die *Methodik des Fragens* besonders wichtig.

Fragen angehender Sozialbetreuer/innen entstehen aus Problemen wie auch aus dem Wunsch und dem Streben nach Veränderung. (vgl. Boff 1983, 300f.) Dieses Fragen ist in der Klassen- wie Schulsituation und in der Praxisbegleitung aufzugreifen. Dem Fragen „wohnt ein *ursächlich subjektives Interesse inne*“. (Standop 2005, 105)

¹⁴⁴ Guardini schreibt detailliert die Tugend der „Annahme“. (vgl. Guardini 1963, 34ff.)

Nicht selten entstehen für Levinas Fragen auch aufgrund erlebter Dilemmata oder Hindernissen in der Praxis. Fragen, die man sich selbst stellt, entstehen oftmals durch schwierige Lebenssituationen. Vermutlich beginnt das Fragen auch aufgrund von Traumatisierungen, denen man nicht einmal verbal Ausdruck verleihen kann. (vgl. Engelmann 1986, 13) Im Unterrichtsgeschehen muss das Fragen einen zentralen Stellenwert einnehmen.¹⁴⁵ Das Fragen ist nicht nur für angehende Sozialbetreuer/innen wichtig, sondern gehört unabdingbar zur Grundhaltung der Lehrenden. Nicht Wissende, sondern Fragende sollen diese sein. (vgl. Bieri 2008, 1ff.) Wenn Pädagoginnen/Pädagogen und Praxisbegleiterinnen/Praxisbegleiter das Fragen wertschätzen, schaffen sie eine Atmosphäre der Neugierde, wie auch der Offenheit. Eine von Neugierde getragene Atmosphäre schafft leichter einen Anknüpfungspunkt für das Lernen und damit für Werte. Durch selbst erlebtes Fragen entsteht im Schüler/der Schülerin eine fragende Haltung, die den zu Betreuenden in gleicher Weise zugutekommt. Die Qualität der Begleitung alter Menschen wächst mit der fragenden Grundhaltung, da sie echtes Interesse am (ganz) anderen signalisiert. Mit zunehmender Fragehaltung des Sozialbetreuers/der Sozialbetreuerin gegenüber ihren Klienten wächst die Chance Werte im konkreten Handeln umzusetzen.

Für die Unterrichtsmethodik ist weiter der Begriff der *Führungshilfe* wichtig. Unter Führungshilfe der Lehrenden versteht Rekus die Fähigkeit, Lernende in Beziehung zu deren Erfahrungen zu setzen. (vgl. Rekus 1993, 199ff.) Die Führungshilfe als Lernhilfe schließt Grundformen wie „*Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren*“ (Prange 2005, 65) mit ein.

Dabei kommt auch der *Anschaulichkeit* der Ausführungen eine wichtige Bedeutung zu.¹⁴⁶ Rekus spricht vom „*Prinzip der Anschauung*“. (Rekus 1993, 203) „*Der Unterricht wird dann anschaulich, wenn es ihm (dem Lehrer) gelingt, ihn in den Kontext der Lebenswelt der Schüler zu stellen.*“ (Rekus 1993, 207) Allen Vorstellungen von Anschauung ist gemeinsam, die Sachlichkeit eines Gegenstandes mit der Person des Erkennenden bzw. Lernenden zu verknüpfen. (vgl. Rekus 1993, 205) Dem Medium „Bild“ kommt bei der Veranschaulichung eine herausragende Funktion zu. Es vermittelt zwischen der leiblich-sinnlichen Wahrnehmung einerseits und der Ordnung andererseits, in der diese Wahrnehmung ihre Bedeutung erhält. Das Bild kann so gleichsam auf zwei Seiten verweisen und vermittelt so zwischen Rationalität und leiblicher Erfahrung. (vgl. Rekus 1993, 205) Was z.B. Werte wie Gerechtigkeit und Hass sind, lässt sich oft durch ein bildhaftes Verhalten besser beschreiben als nur mit Worten, sodass das Gezeigte sich zeigt. (vgl. Prange 2005, 66) Für den Lernprozess des Schülers/der Schülerin ergibt sich aus dem Prinzip der Anschauung ein *doppelter* Anspruch. Die eine Seite besteht darin, dass der/die Lernende das gebotene Wissen auf sich selbst bezieht. Er fragt nach dem Wert der Aufgaben für sein Fühlen, sein Leben und sein Handeln. Die Anschauung wird dem Lernen zeitlich vorausgehen müssen. Die andere Seite besteht darin, dass Anschauungen dem Erkenntnisprozess logisch nachfolgen müssen, wenn das Gelernte haltungs- wie handlungsrele-

¹⁴⁵ Die Methodik des Fragens knüpft an biografische Erfahrungen an und die dort erlebten Dilemmata verändern über das Fragen auch die Werturteilsfähigkeit, die bei Kohlberg im Zentrum steht.

¹⁴⁶ Der Begriff der Anschauung kommt in vielen verschiedenen Denktraditionen vor und ist häufig überstrapaziert. (vgl. Rekus 1993, 203) Besonders bei Pestalozzi ist der Anschauungsbegriff von großer Bedeutung. (vgl. Liedke 2002, 126) Wir gebrauchen den Anschauungsbegriff in dieser Arbeit im Sinne einer leibphänomenologischen Denktradition.

vant werden soll. Die Wertfrage ist daher konstitutives Merkmal des jeweiligen Lernprozesses. Ein völlig unanschaulicher Unterricht, der nicht auch erzieht und damit Werturteile einbringt, ist daher ausgeschlossen. (vgl. Rekus 1993, 206)

Die *Anschaulichkeit* in der Wertevermittlung wird durch das *Zeigen* erreicht. Prange spricht vom *Zeigen* als Grundform jedes Erziehens. (vgl. Prange 2005, 57) „*Wo erzo-gen wird, wird immer auch etwas gezeigt.*“ (Prange 2005, 77) Das Lernen lässt sich aus pädagogischer Perspektive vom Zeigen her verstehen. Das Zeigen liegt jeder Erziehung als Methodik zugrunde. (vgl. Prange 2005, 63ff.) Es vermittelt zwischen Erziehung „von oben“ und dem Lernen „von unten“. Mit dem Zeigen können wir mehr als nur unsere Gefühle aufzeigen, vielmehr diese auch ausrichten.¹⁴⁷ (vgl. Prange 2005, 67) So beinhaltet die Zeigegebärde eine doppelte Bewegung: Einerseits gibt es eine Bewegung in Richtung auf Sachverhalte und auf die Person des Zeigenden, der der Gebärde einen Sinn gibt. Andererseits ermöglicht das Zeigen dem Adressaten des Zeigens ein Können, Wissen oder eine Haltung entweder durch mitgängiges Lernen im Umgang oder durch ausdrückliches Thematisieren des Lernprozesses. Der Lernprozess als Reaktion auf das Zeigen lässt sich aber nicht erzwingen. Er macht erst das Zeigen zur Erziehung.¹⁴⁸ (vgl. Prange 2005, 68ff.) Prange spricht sogar von der „*Moral des Erziehens*“ als „*Moral des Zeigens*“. (Prange 2005, 143)

2.4.5.3 Zur Wertbildung in der Schulsituation

Die Schulsituation¹⁴⁹ ist für die Vermittlung von Werten ähnlich bedeutend wie die Unterrichtssituation. (vgl. Giesecke 2005, 139; Standop 2005, 82) Sie muss zum Anliegen aller Beteiligten werden. (vgl. Giesecke 2005, 159) Die Schulsituation bildet den „kollektiven Bezug“ des Unterrichts. (vgl. Giesecke 2005, 156) Der Begriff der „Atmosphäre“ lässt sich daher auch auf die umgebende Schulsituation anwenden. Der Schulatmosphäre kommt grundsätzlich große Bedeutung zu. (vgl. Standop 2005, 82) Die Atmosphäre der Schule berührt Schüler/innen wiederum leiblich über Gefühle. Werte erlangen dadurch ihre Geltung. Es ist also wichtig, dass vermittelte Werte „von oben“ nicht nur im Unterricht, sondern auch im Schulalltag gelebt werden und atmosphärisch spürbar wie auch erfahrbar sind. Das betrifft vor allem das gelebte Schulleitbild.¹⁵⁰ Die Schulsituation wird heute oft mit „Schulkultur“ umschrieben. (vgl. Giesecke 2005, 158) Schultheis (1998, 125) spricht von Kultur als „*formierter Leiblichkeit*“. Diese gemeinsame Kultur muss im gemeinsamen Umgang erfahrbar sein, soll es zum „*mitgängigen Lernen im Umgang kommen*“. (Prange 1978, 86ff.) Giesecke beurteilt hier vor allem die Atmosphäre der Geborgenheit als äußerst wichtig. Diese Atmosphäre integriert (implantiert) alle Beteiligten im Gegensatz zu einer unterkühlten und geschäftsmäßig wahrgenommenen oder gar einer von Gewalt und

¹⁴⁷ Diese Ausrichtung kann sich auf thematische, soziale oder auch zeitliche Aspekte beziehen. (vgl. Prange 2005, 72)

¹⁴⁸ Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Zeigen von vornherein unsinnig, überflüssig oder vergeblich ist. Ohne das Zeigen bleibt der Unterricht bloße Belehrung ohne Inhalt. Das Zeigen schafft inhaltliche Ausrichtung. Es ist somit eine unverzichtbare Methodik der Lehrerin/des Lehrers. Sie sind darauf angewiesen. (vgl. Prange 2005, 71)

¹⁴⁹ Die Schulsituation bezeichnet Giesecke als komplexen Zusammenhang, der heute auch allgemein als Schulkultur bezeichnet wird. (vgl. Giesecke 2005, 158)

¹⁵⁰ Das gelebte Leitbild ermöglicht Erfahrungen, die wiederum gefühlte Dilemmata zu den persönlichen Erfahrungen beinhalten können und wohl auch müssen. Die Auseinandersetzung bewirkt wiederum Wertbildungsprozesse. (vgl. Giesecke 2005, 139)

Angst bedrohten Atmosphäre. (vgl. Giesecke 2005, 159) Wichtig sind dabei die Beziehungs- und Gesprächskultur in der Schule. (vgl. Standop 2005, 83) Mit den Begriffen von Schmitz ließe sich sagen, dass die Schumatmosphäre von Gefühlen getragen sein muss, die als leibliche Weitung erlebt werden. (vgl. dazu Kapitel 2.2.5) Schüler/innen wie Lehrer/innen müssen gerne in diese Schule gehen wollen.

Angehende Sozialbetreuer/innen sollen mit der Klassensituation und der persönlichen Ausgangssituation in die Schulsituation implantiert sein. Wichtig sind dazu die oft schwer zu verwirklichende Zweckfreiheit des Zusammenseins aufgrund gefühlsmäßiger Übereinstimmung und gemeinsamer Traditionen. Dennoch gibt es auch hier immer wieder ein Spannungsfeld zu den persönlichen Werten angehender Sozialbetreuer/innen. Die soziale Gestaltung der Schulkultur orientiert sich ja wiederum an Orientierungspunkten wie dem Leitbild. Es gibt also auch in der gelebten Schulkultur ein Spannungsfeld zwischen persönlicher Situation des Einzelnen und den Werten der Schule. Damit ist auch hier ein gesundes Maß an Nähe und Distanz zu wahren. (vgl. Giesecke 2005, 164)

Für die Schulkultur sind nach Ansicht von Giesecke (vgl. 2005, 158ff.) die gemeinsame Gestaltung des sozialen Miteinanders, der Räumlichkeiten in der Schule wie die Gestaltung der menschlichen Beziehungen allgemein von Bedeutung. Giesecke (vgl. 2005, 159) nennt hier z.B. vor allem künstlerische Aufführungen, Feste und Feiern, welche sinnlich-ästhetische Elemente und damit Werterfahrungen beinhalten. In Anlehnung an unsere Ausführungen in Kapitel 2.3.3 ließe sich von einer Einbettung in Werte des Weltganzen sprechen. Eine gelebte religiös-spirituelle Fest- und Feierkultur umgibt die Ausbildung und implantiert damit Dimensionen der Erfahrung angehender Sozialbetreuer/innen in den Praktika. Diese religiös-spirituelle Kultur greift die Situation des Weltganzen auf, indem sie Rituale anbietet, die helfen, vor allem die in den Praktika gemachten Erfahrungen mit Leid, Sterben und Tod zu kultivieren. Wichtig dabei ist, dass diese Rituale Raum für vielfältige Vorstellungen vom Weltganzen zulassen. *„Die Schule als Institution ist nicht für die Beantwortung der letzten Fragen des menschlichen Lebens – also etwa für solche der Metaphysik – zuständig – vom konfessionell orientierten Religionsunterricht einmal abgesehen.“* (Giesecke 2005, 131) Die Sozialbetreuungs-ausbildung ist im vorliegenden Fall in einer christlich-evangelischen Grundethik und dem dazu gehörende Leitbild begründet.¹⁵¹ Dieser tragende evangelische Geist muss in der Schulkultur spürbar sein, bei aller selbstverständlichen Offenheit auch für andere Anschauungen. Diese Einbettung der Sozialbetreuungs-ausbildung in einen sie umgebenden Rahmen des Weltganzen ist wichtig, um Machbarkeitsfantasien zu begrenzen und Vertrauen in Werte zu gewinnen, die über die menschliche Existenz hinausweisen.

Die Schule soll letztlich ein Haus des bildenden Lernens sein. (vgl. Standop 2005, 82) Der Begriff des Vorbilds bezieht sich mit Blick auf die Schulkultur auch auf die *Schulleitung*. Als oberste Instanz einer Schulkultur besitzt sie selbstverständlich eine wichtige Kontrollfunktion. (vgl. Standop 2005, 83) Die bereits formulierten Aspekte des Vorbildes haben auch mit Blick auf die Schulleitung ihre Geltung.

¹⁵¹ Das Leitbild des Evangelischen Diakoniewerk Gallneukirchen ist auch Grundlage der Schulkultur an der Sozialbetreuungsschule. Es kann unter folgendem Link eingesehen werden: <http://www.diakoniewerk.at/de/369/> (Datum des letzten Zugriffs: 15.5.2010)

Rückblickend auf die in Kapitel 1.2.2 aufgelisteten *fünf Thesen* haben wir uns in diesem Abschnitt besonders mit der nachfolgenden These 2 beschäftigt: Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Sozialbetreuungsausbildung durch *Erfahrungen*, die Sozialbetreuer/innen *in der Praxis* sammeln. **(Wertschöpfung)**

2.5 Zusammenfassung und Ausblick: Johanna nach der Sozialbetreuungsausbildung

Unser Thema Werte hat sich nicht nur im Hinblick auf seine innere systematische Struktur als sehr komplex erwiesen – es ist auch von anderen wichtigen pädagogischen Fragestellungen nicht klar abzugrenzen. Der begrenzte Rahmen dieser Arbeit erlaubt es kaum, die Komplexität der Wertevermittlung innerhalb der Sozialbetreuungsausbildung umfassend zu Papier zu bringen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich Werte „von unten“ und Werte „von oben“ unterschiedlich verbinden können: zum einen additiv, zum anderen in Form einer Synthese. Den Unterschied verdeutlicht die nachfolgende Grafik:

Addition und Synthese im Vergleich

Addition:	$a + b = ab$ $(a + b \longrightarrow ab)$
Synthese:	$a + b = c$ $(a + b \nearrow c)$
$ab =$ Neues im Sinne von „Mehr-Desselben“ ¹⁵² $c =$ Neuer Qualitätssprung im Sinne von: „Es könnte auch ganz anders sein“ ¹⁵³	

Abbildung 4: Formen der Verbindung einer Wertevermittlung „von oben“ und „von unten“ (eigene Darstellung)

Neues (c) bedeutet: anderes Bewusstsein

- a) Fragebewusstsein (Fragen)
- b) Verstehensbewusstsein (Verstehen)
- c) Lösungsbewusstsein (Verhalten und Handeln)

¹⁵² Paul Watzlawick et al. beschreiben die Strategie „Mehr-Desselben“ als Lösungsstrategie des Menschen. Menschen versuchen Herausforderungen im Sinne dieser Lösungsstrategie zu bewältigen, was jedoch nicht selten in eine Sackgasse führt, da die Lösung selbst zum Problem wird. (vgl. Watzlawick et al. 2001, 51ff.)

¹⁵³ Diese „*Lösungen zweiter Ordnung*“ sind von anderer Art als jene, die auf „gesundem Menschenverstand“ basieren. Der kausale Ursache- und Wirkungszusammenhang wird verlassen zugunsten einer neuen Art von Lösung. Die entscheidende Frage ist nicht das wissenschaftliche „Warum“ sondern das „Was“? (vgl. Watzlawick et al. 2001, 99ff.) Die Synthese verändert die Wirkung. Es geht also im Falle dieser Arbeit nicht um die bessere „Variante“, also um eine Entscheidung zwischen „Oben“ und „Unten“, sondern um eine Verschränkung bzw. Synthese.

Die Synthese von „oben“ und „unten“ führt zu:

- a) vielfältigem **Fragen**
- b) differenziertem **Verstehen**
- c) zielsicherem **Verhalten** und **Handeln**

Ohne der Auswertung der Interviews vorzugreifen, belegen die folgenden ausgewählten Aussagen von Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern das hier Dargestellte:

Zu (a): Vielfältiges Fragen:

„Durch das Wissen erst entwickelte ich eine Sensibilität für diese Fragen (in Bezug auf Integration/Separation/Inklusion) und ich sah dann auch in den Praktika genauer hin.“ (B2, 8, 27f., B27)

„Ich glaube das Wissen. Ich brachte ja viel mehr Wissen in die praktische Arbeit mit und damit in den Umgang mit den Menschen, aber auch in den Umgang mit dem Team. Ich traue mich heute mehr anzusprechen und hinterfrage mehr als früher.“ (B2, 25, 33ff., B87)

Zu (b): Differenziertes Verstehen:

„Es tat mir gut, das alles kennenzulernen und damit auch irgendwie Verständnis zu gewinnen. Verständnis, warum alte Menschen so sind, wie sie sind, und welche Krankheiten welches Verhalten auslösen. Es tat mir gut, alles zu durchschauen und hinter die Kulissen blicken zu können.“ (A2, 25, 19ff., B82)

„Mir half da das erworbene Wissen um Biografiearbeit.(...) Mir fiel es aufgrund meines Wissen leichter, (...) zu akzeptieren (...) zu verstehen. (...) Ich konnte mir das mit meinem Wissen besser erklären und mein Umgang wurde besser. (...) Heute urteile ich vielleicht weniger. (...)Wenn ich da dann die Biografie lese, da kann ich das dann besser verstehen. Da half mir die Ausbildung schon sehr. Sie kam mir zugute (bestimmt)“. (A2, 2, 33ff., B6)

„Aus diesem Unterricht lernte ich schon, hinter die Dinge zu schauen und alte Menschen nicht nur vordergründig zu beurteilen. Ich mache mir heute mehr Mühe, das Versteckte dahinter zu sehen. Ich achte mehr auf das, wie der Mensch wirklich ist und bemühe mich darum.“ (B2, 9, 4ff., B28)

„Meine Einstellung (...) festigte sich. Eigentlich war wohl beides verantwortlich, einerseits die Theorie und andererseits die Praxis. Es ist immer ein Zusammenspiel. Schule und Praktikum waren für mich immer wie Zahnräder, die ineinander greifen.“ (C2, 14, 32ff., B42)

Zu (c): Zielsicheres Verhalten und Handeln:

„Meiner Arbeit tat gut, dass ich richtig oder eben kompetent (schmunzelt) mit den Klienten und deren Situation umzugehen lernte. Ganz speziell diente mir auch, dass ich mit meinem Wissen auch in einer bestimmten Situation gut umgehen lernte.“ (A2, 25, 29ff., B83)

„Heute weiß ich, wie ich den alten Menschen helfen kann, sie ohne große Mühe und Anstrengung aus dem Bett zu bekommen, sie also zu mobilisieren. Ich kann ihnen heute zeigen, wie sie einen Platzwechsel vollbringen können oder wie sie eben ohne große Anstrengung aufstehen können – von der Reihenfolge her.“ (A2, 25, 35ff., B84)

Wenn wir die Sozialbetreuungsausbildung als umfassende gemeinschaftliche Situation verstehen, so sind alle aktuellen Erfahrungssituationen – wie auch das damit zu verknüpfende Wissen – von großer Bedeutung und gleich wichtig. Wertschöpfung und Wertgewinnung gehören unmittelbar zusammen – dies nicht in additiver, sondern synthetischer Form.

Die Begegnungen mit alten Menschen in den Praktika löst gefühlte Betroffenheit aus. Einerseits handelt es sich dabei um *engende* Betroffenheit von Beeinträchtigungen, Tod und Sterben, andererseits um gelebte Qualität, die als *weitende* Betroffenheit gefühlt wird. Manche alte Menschen werden mit ihrer persönlichen Lebenshaltung angehenden Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern auch zum Vorbild. Sie lösen Wertschätzung aus. Schüler/innen sind in der Praxis einerseits mit dem Anspruch des Gewissens und Taktgefühls konfrontiert, andererseits sind sie verpflichtet Normen umzusetzen. Daraus ergibt sich ein Spannungsfeld, welches vielfältige Chancen beinhaltet, um die komplexen Herausforderungen der Sozialbetreuung zu meistern. Persönliche Werte verändern sich durch die vielfältigen Erfahrungen in der Praxis, aber auch durch die Theorie. Die Unterrichtssituation mit ihrer erziehenden Wertevermittlung „von oben“ ist besonders dafür verantwortlich, die in der Praxis erfahrene Betroffenheit zu kanalisieren, zu ordnen, kurz: zu kultivieren. Erst durch Werte „von oben“ kann professionelle Wertgewinnung entstehen und ein „Betroffenheitskult“ verhindert werden. Werte „von oben“ ermöglichen es, das gefühlte Gewissen zu begründen und handelnd ins Spiel zu bringen. Es ist also wichtig, dass Schüler/innen im Unterricht das *Wissen um Werte* erwerben. Dieses Wissen gibt Halt und es gibt ihnen die Richtung vor. Die Vermittlung „von oben“ ist in dem Maße erfolgreich, wie sie die Erfahrungen der Schüler/innen aufgreift und sich von diesen wiederum belehren lässt.

Zum einen handelt es sich dabei um Erfahrungen vor der Ausbildung, Erfahrungen aus den Praktika wie auch um Erfahrungen in der Klasse und Schule. Dieses Aufgreifen der Erfahrungen durch die Lehrperson muss *fragend* erfolgen, um anschließend *anschaulich* und *zeigend* mit dem Erfahrenen zu arbeiten. Der sinnlich-ästhetischen Kultur kommt dabei eine große Rolle zu. Lehrpersonen, die als „Wissende“ auftreten und Werten „von oben“ durch Macht Ausdruck verleihen, ist letztlich kein Erfolg beschieden. Die Lehrperson hat als Vorbild eine Schlüsselposition zwischen der Vermittlung „von oben“ und der Aufarbeitung „von unten“ inne. Sie leistet Führungshilfe. Bringt die Lehrperson ihre eigene Betroffenheit, Erfahrung wie Über-

zeugung ins Spiel, so zeigt sie, wie man dieses „Unten“ und „Oben“ verbinden kann. Dann entstehen Atmosphären des Gefühls, die Schüler/innen berühren. Dies erst ermöglicht eine Wertbindung. Wenn Lehrer/innen „echt“ und „stimmig“ agieren, können sie auch fordern und aus Überzeugung konfrontativ vorgehen. Es braucht also das Engagement aller Beteiligten innerhalb der Sozialbetreuungs-ausbildung. Ohne dieses Engagement stehen die unterrichtenden Lehrpersonen wie die Schüler/innen auf „verlorenem Posten“. Die Aufgabe, das „Oben“ mit dem „Unten“ zu verknüpfen, ist letztlich eine Herausforderung, die von allen Beteiligten der Sozialbetreuungs-ausbildung geschultert werden muss.

Rückblickend auf die in Kapitel 1.2.2 aufgelisteten *fünf Thesen* beschäftigen wir uns in diesem Abschnitt besonders mit der folgenden These 4:

Persönliche Werte qualifizieren sich in der *Verflechtung* von Wertschöpfung (Praxis) und Wertgewinnung (Theorie) als Basis einer wertgeleiteten Professionalisierung zukünftiger Mitarbeiter/innen. **(Wertsynthese)**

Nun wollen wir am Ende dieser theoretischen Ausführungen zu Johannes` Situation zurückkehren und ihre Situation nach der Sozialbetreuungs-ausbildung beschreiben. Wir nehmen an, dass die Ausbildung optimal im Sinne unserer Ausführungen verlaufen ist:

Johanna beendet ihre Sozialbetreuungs-ausbildung. Sie durchläuft in diesen zwei Jahren verschiedene Wertveränderungsprozesse. Ihre persönliche Ausgangssituation nach der Ausbildung ist nicht mehr so, wie sie sich zu Beginn darstellte.

Dafür sind viele Erfahrungen und Bildungsprozesse verantwortlich. Die wechselnden Unterrichts- wie Praxisblöcke ermöglichen Bildungsprozesse, die Lernen und Erziehen zusammenführen. In der Praxis steht für Johanna die Begegnung mit alten Menschen im Vordergrund. Sie erlebt beeinträchtigte alte Menschen, die den letzten Weg ihres Lebens gehen. Diese Erfahrungen wie auch Systembedingungen machen Johanna betroffen. Sie erlebt alte Menschen aber auch als Vorbild, staunt über die erworbene Lebenskompetenz mancher alter Menschen. Sie lernt von alten Menschen im konkreten Umgang mit ihnen. All diese wertverändernden Erfahrungen bringt Johanna mit in die Unterrichts- wie Schulsituation, wo wiederum neue Erfahrungen auf sie warten. Das Klassenklima nimmt sie als gut wahr. Johanna hat keine Angst vor dem Lernen oder davor, Prüfungen nicht zu bestehen. So kann sie dem Unterricht folgen.

In der Schule fühlt sie sich wohl. Die Direktorin hat ein „offenes Ohr“ und es herrscht eine freundliche Atmosphäre. Auch die gemeinsamen Feste und Feiern der Schule gefallen und berühren Johanna. Sie kann sich dort mit ihren Talenten einbringen und fühlt sich auch in eine religiöse Kultur eingebettet, die zwar viel Freiraum für unterschiedliche religiöse Vorstellungen lässt, aber dennoch darauf hinweist, dass nicht alles machbar ist. Johanna erlebt dies auch in den Praktika und ist froh über dieses Einüben in eine vertrauende Grundhaltung dem Leben gegenüber. Vieles, was sie beschäftigt, läuft während der Unterrichtssituation – ähnlich einem Fischernetz, das in einem Teich gespannt ist – ab. Der Fisch geht nur ins Netz, wenn er das Netz berührt. Sie erlebt Lehrpersonen, die sie neugierig machen. Dies gelingt jenen Lehrern/Lehrerinnen, welche ihre persönlichen Erfahrungen so einbringen, dass Johan-

na sich davon betroffen und angesprochen fühlt. Johanna merkt, dass das Unterrichtsgeschehen mit ihrem Leben zu tun hat. Immer wenn dies gelingt, entsteht für Johanna eine Verbindung, ein Brücke zum Wissen, das ihr Lehrer/innen vorbildlich und zeigend in Form von Führungshilfe anbieten. Meist empfindet sie Lehrpersonen als erfahren und klug zugleich. Sie zeigen ihr, wie man die Erfahrung mit dem Wissen verbindet, und dass dies in der Praxis sehr nützlich ist. Die Lehrer/innen beschränken sich nicht nur auf das Wissen, sondern erzählen auch bildhafte Geschichten, manche malen mit den Schülern/Schülerinnen, wieder andere tanzen mit ihnen usw. Vor allem jene Lehrpersonen sind für Johanna wichtig, die ein offenes Ohr für ihre Fragen haben und auch selbst ständig nachfragen, ob sie die Inhalte verstanden hat. Johanna ist herausgefordert, immer wieder nachzudenken und einen Bezug zu ihren eigenen Erfahrungen zu finden.

Johanna lernt mit zunehmendem Verlauf der Ausbildung, in den Praktika auf ihre Betroffenheit zu achten und mit dieser umzugehen. Sie kann aus Gewissensüberzeugung handeln und versteht, auch das angeeignete Wissen als „Werkzeug“ zu gebrauchen. Sie kann das Werkzeug jedoch auch zur Seite legen, wenn sie es nicht braucht oder es ihr das Taktgefühl gebietet. Das Wissen hilft Johanna, ihr Handeln situativ zu begründen. Die Arbeit mit alten Menschen wird ihr während der Ausbildung immer wichtiger und sie freut sich auf ihren Beruf. Sie ist stolz, Sozialbetreuerin zu sein, und fühlt sich mit Herz und Seele diesem Beruf verbunden.

3 Zum empirischen Vorgehen

Kapitel drei widmet sich der empirischen Theorie dieser Arbeit. Ausgangspunkt bilden die Grundlagen und Theorien *qualitativen* Forschens, um anschließend Gütekriterien zu diskutieren. Angestrebt wird dabei, eine den Zielen dieser Arbeit entsprechende Forschungsmethode zu finden, die es ermöglicht, angehende Sozialbetreuer/innen und deren Erfahrungen in diese Forschungsarbeit einzubetten. (vgl. Girtler 1984, 11) Mit dieser Vorgehensweise ist der für die Befragung nötige Freiraum gewährleistet, um eigene wichtige Themenbereiche zu betonen und persönliche Bedeutungszusammenhänge offenzulegen.¹⁵⁴ Zur Diskussion stehen die Gruppendiskussion, das qualitative Interview, das narrative Interview wie auch das problemzentrierte Interview. Die begründete Entscheidung fällt auf das *problemzentrierte* Interview als Ausgangsbasis für das methodische Vorgehen.¹⁵⁵

Dieses praktische Kapitel will zentrale Aspekte der Methodik und Methodologie der Sozialforschung in Verbindung mit dem durchgeführten Forschungsprojekt näher bringen, um den Prozess des Forschungsablaufes und die daraus resultierenden Ergebnisse verständlicher zu machen. Für ein besseres Verständnis der Vorgehensweise folgen nun nähere Erläuterungen zu wichtigen Aspekten und Grundlagen qualitativer Sozialforschung sowie zur verwendeten Methode selbst. Zu Beginn dieser Arbeit wurden die grundlegenden Fragen des Forschungsprozesses wie Problemstellung, Ausgangssituation, Ziele, Fragestellung und Ausgangsthesen bereits aufgeführt.

3.1 Was heißt qualitativ forschen? – Grundlagen, Wurzeln und Theorie qualitativen Denkens und Handelns

Grundsätzlich gibt es in der erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Forschung zwei grundlegende Forschungsstrategien, mittels derer man Erkenntnisse bezüglich eines bestimmten sozialen Sachverhalts erforschen kann: (1) die *qualitative* und (2) die *quantitative* Sozialforschung. (vgl. Mayring 1996, 1ff.)

Die *quantitativen* Forschung geht in der Regel deduktiv vor und legt ihren Schwerpunkt auf die Prüfung von Hypothesen: „*Der Schluss von allgemeinen Vorstellungen auf einzelne Beobachtungen wird als Deduktion bezeichnet (Schluss vom Generellen zum Speziellen)*“ (Mayer 2002, 18) Der kritische Rationalismus nach Popper schreibt diese Vorgehensweise zwingend vor. (vgl. Popper 1994, 24ff.) Dieses herkömmliche Forschungsverfahren hat gerade in den Sozialwissenschaften aufgrund ihres häufig auch unreflektierten Einsatzes bei der Durchführung zu Unbehagen geführt, meint Lamnek. (vgl. 1995a, 1)

¹⁵⁴ Die Kommunikativität des Verfahrens ergibt sich aus dem weitestgehend natürlichen und geschützten Gesprächscharakter, der besonders mit Blick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit wichtig ist. (vgl. Lamnek 1995b, 55) Zugleich besteht aber auch die Möglichkeit, Vorwissen zu explizieren und in die Betrachtungsweise mit einzubeziehen, was die Auswertung und Ökonomisierung dieser Arbeit enorm erleichtert. (vgl. Witzel 1982, 110ff.)

¹⁵⁵ Die Datenerhebung und Auswertung erfolgt mithilfe des problemzentrierten Interviews (vgl. Witzel 2000). Diese Methode gilt als Präferenz und wird gegenüber dem narrativen Interview und der Gruppendiskussion abgegrenzt.

Das rein *quantitative* Vorgehen mit seinen Skalen, Tests, Fragebögen und standardisierten Instrumenten ist brüchig geworden, denn es ist „... ein Denken, das sich den Menschen und Dingen annähert, indem es sie testet und vermisst, mit ihnen experimentiert und ihre statistische Repräsentanz überprüft, ohne vorher den Gegenstand verstanden zu haben, seine Qualität erfasst zu haben“. (Mayring 1996, 1)

So ist es nicht verwunderlich, dass sich eine neue Richtung der empirischen Sozialforschung herauskristallisiert: die qualitative Sozialforschung. (vgl. Lamnek 1995a, 1)

In den letzten beiden Jahrzehnten ist eine verstärkte Zuwendung zu diesen qualitativen Methoden zu verzeichnen, schreibt Mayer. (vgl. 2002, 21) Mayring (1996, 1) spricht sogar von einer „*qualitativen Wende*“, die sich etwa seit den 1970er-Jahren gerade in der BRD stark etabliert. Flick et al. (2000, 13) weisen mit Blick auf die gegenwärtige Situation darauf hin, dass es ein „*breites, fast schon unübersichtliches Feld*“ qualitativer Ansätze gibt.

Ziel der *qualitativen* Forschung ist es, mittels verschiedener Methoden, etwa der Einzelfallstudie, der teilnehmenden Beobachtung, des Interviews oder der Gruppendiskussion, der sozialen Realität, den Lebenswelten der Betroffenen zu begegnen, um zu tieferen und gehaltvolleren Ergebnissen zu kommen. Qualitative Forschung setzt es sich zum Ziel, Lebenswelten „*von innen heraus*“ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. (Flick et al. 2000, 14; Witzel 1982, 10)

Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich quantitative und qualitative Forschung gegenseitig ausschließen würden. Sie stehen in keinem konkurrierenden Verhältnis. Qualitative Verfahren stehen also nicht zwingend in Konkurrenz zu quantitativen Ansätzen, entscheidend ist vielmehr, welche Methoden dem Forschungsgegenstand, der Forschungssituation gerecht werden. Quantitative und qualitative Verfahren können einander dabei auch gut ergänzen. (vgl. Mayring 1996, 1ff) So kann beispielsweise ein Kurzfragebogen durchaus eine adäquate Hilfe sein, um qualitative Interviews zu strukturieren und hilfreich zu ergänzen. (vgl. Witzel 1982, 118) Witzel erwähnt auch die hilfreiche Funktion der Vorerfahrung und der theoretischen Sichtweise des Forschenden. Diese können – sofern sie nicht den Blick auf das Feld verstellen – eine Hilfe sein, um das Forschungsfeld zu strukturieren und ökonomisch zu erforschen. (vgl. Witzel 1982, 79) In jedem Forschungsprozess sind sowohl qualitative als auch quantitative Elemente enthalten. Im Falle dieser Arbeit streben wir eine Synthese beider Wege an. Weiter ist festzuhalten, dass es wohl eine ohne Theorie auskommende qualitative Forschung ebenso wenig gibt wie eine von der Erfahrungswelt abgekoppelte wissenschaftliche Praxis. Dass es Forscher gibt, die ohne jegliche Vorannahmen an ihr „Feld“ herangehen, kann zu Recht bezweifelt werden. Wenn qualitative Verfahren den Eindruck der „Voraussetzungslosigkeit“ erwecken, dann formulieren sie ihre Vorannahmen eben nicht explizit aus, was als kritisch zu bewerten ist. (vgl. Mayer 2002, 4; vgl. Witzel 1982, 15ff) Als weiteres Problem der qualitativen Forschung erwähnt Witzel die oftmals schrankenlose Datenproduktion, die den Forschenden gerade bei der Auswertung vor große Probleme stellt. (vgl. Witzel, 1982, 54)

Eine Gegenüberstellung von qualitativer und rein quantitativ-empirischer Forschung eignet sich dennoch, um die Schwerpunkte qualitativen Denkens herauszustellen:

Quantitative Forschung versucht, durch Messung, Zergliederung und Dimensionierung die Ergebnisse, Abläufe und Zusammenhänge einer objektiv sachhaften und äußerlich vorgegebenen Wirklichkeit zu quantifizieren. (vgl. Witzel 1982, 12) Charakteristisch ist dabei der Versuch, Gesetzmäßigkeiten für das menschliche Handeln zu finden. Diese naturwissenschaftliche Tradition glaubte man auch in Form von Gesetzen auf die Kulturentwicklung menschlicher Gruppen umlegen zu können. (vgl. Girtler 1984, 15) Das damit verbundene physikalische Denken findet sich bereits bei Galileo Galilei (1564-1642), der in Form von Kausalerklärungen im Sinne deduktiver Logik nach allgemeinen Naturgesetzen zwischenmenschlichen Handelns sucht. Dies geschieht seines Erachtens mit Methoden, die für alle Wissenschaften Geltung haben und gleich sind. (vgl. Mayring 1996, 4) In expliziter Form finden sich diese Gedanken dann auch bei Descartes (1596-1650), der davon ausgeht, dass der Mensch einer Maschine gleichzusetzen ist. Descartes vertrat damit den Gedanken, dass der Mensch im Prinzip wie ein Automat funktioniere. 1748 erschien das Buch des Arztes Lamettrie, der, in der Tradition Descartes stehend, den Menschen in ähnlicher Form als Maschine bezeichnet. Von dieser Geistestradiation ist die Wissenschaft vom Menschen auch bis heute noch zum Teil bestimmt. (vgl. Girtler 1984, 15) *„Die Gedanken von der Gesetzmäßigkeit der Entwicklung werden dabei aus den Naturwissenschaften übernommen und so legitimiert.“* (Girtler 1984, 15)

Diese Arbeit eignet sich nicht dafür, um auf die gesamte Auseinandersetzung dieser Diskussion einzugehen. So verweise ich diesbezüglich auf Lamnek (vgl. 1995a, 21ff.), Bortz und Döring (vgl. 2002, 298ff.), Girtler (vgl. 1984, 15ff.), Spöhring (vgl. 1989, 9ff.), Heinze (vgl. 1995, 9ff.), Witzel (vgl. 1982, 12ff.) und viele mehr. Wichtig erscheint allerdings, dass dieses naturwissenschaftliche, quantitativ orientierte Ideal in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts eine deutliche Kritik erfuhr. Diese Kritik schuf den Nährboden der *qualitativen* Ansätze.

Qualitatives Denken etablierte sich in verschiedenen Sozialwissenschaften als Alternative zu den rein quantitativen Vorgehensweisen, ist aber keine Errungenschaft des letzten Jahrhunderts. Die Wurzeln reichen vielmehr zurück bis zu Aristoteles (384-322 v. Chr.), der häufig als „Urvater“ qualitativen Denkens bezeichnet wird. (vgl. Mayring 1996, 3)

Aristoteles steht dabei für ein Wissenschaftsverständnis, das

- *„die Gegenstände als dem Werden und Vergehen unterworfen ansieht und damit die historischen und entwicklungsmäßigen Aspekte betont;*
- *die Gegenstände auch durch ihre Intentionen, Ziele und Zwecke verstehen will und damit auch Werturteile in der wissenschaftlichen Analyse zulässt.“* (Mayring 1996, 3)

Bereits hier wird die Orientierung am Gegenstand und seinem Hintergrund hervorgehoben. Diese Orientierung stellt eine metatheoretische Grundlage der qualitativen Forschung dar. Die Betonung des Gegenstandes als Ausgangspunkt wird auch in weiteren „Wurzeln“ qualitativen Denkens deutlich: So beinhalten Grundgedanken

verschiedener Ansätze wie der Phänomenologie¹⁵⁶ und Hermeneutik¹⁵⁷ die Orientierung am Subjekt als „Ganzheit“. *„Texte, wie alles vom Menschen Hervorgebrachte, sind immer mit subjektiven Bedeutungen, mit Sinn verbunden.“* (Mayring 1996, 5)

Eine Analyse rein äußerlicher Charakteristika ist für einen phänomenologischen und auch hermeneutischen Ansatz nicht zielführend. Erst durch die Zuweisung subjektiver Bedeutungen und Sinnstrukturen wird die Möglichkeit geschaffen, wissenschaftliche Fragestellungen zu beantworten und ein „Verstehen“ zu eröffnen. (vgl. Mayring 1996, 5; Lamnek 1995a, 71f.)

„Das Verstehen und Deuten ist die Methode, welche die Geisteswissenschaften erfüllt. Alle Funktionen vereinigen sich in ihm. Es enthält alle geisteswissenschaftlichen Wahrheiten in sich. An jedem Punkt eröffnet das Verstehen eine Welt.“ (Dilthey, zitiert nach Mayring 1996, 5)

So stehen in der qualitativen Forschung das Beschreiben und Verstehen subjektiver Bedeutungen, der subjektive Sinn also, im Vordergrund. (vgl. Lamnek 1995a, 71)

Bisher wurden die Grundgedanken und Schwerpunkte qualitativer Sozialforschung eher allgemein beschrieben und in ihrer wissenschaftstheoretischen und methodologischen Ausformung umrissen. Die konkreten theoretischen Ausformungen führen direkt in verschiedenste Ansätze wie beispielsweise des „interpretativen Paradigmas“¹⁵⁸, das Witzel (vgl. 1982, 12ff.) in Abgrenzung zur normativen Sozialforschung als Grundlage für seine Methodik des problemzentrierten Interviews beschreibt. Das „interpretative Paradigma“ kann als der am weitesten verbreitete theoretische Hintergrund qualitativer Sozialforschung gelten. (vgl. Lamnek 1995a, 42)

Das interpretative Paradigma lässt sich *„am ehesten als eine grundlagentheoretische Position bezeichnen, die davon ausgeht, dass alle Interaktion ein interpretativer Prozess ist, in dem die Handelnden sich aufeinander beziehen durch sinngebende Deutungen dessen, was der andere tut oder tun könnte“*. (Matthes, zitiert nach Lamnek 1995a, 43)

Witzel (vgl. 1982, 12ff.), aber auch Lamnek (vgl. 1995a, 46ff.) begreifen neben anderen vor allem die Theorierichtungen des „symbolischen Interaktionismus“¹⁵⁹ und der

¹⁵⁶ Der Begriff der Phänomenologie meint zunächst und im weiten Sinn die „Lehre von den Erscheinungen“ (in der wörtlichen Übersetzung befasst sie sich mit allem, was „klar vor uns liegt“). Im engeren Sinn handelt es sich dabei um das durch keinen ontologischen Standpunkt eingeschränkte Vorhandensein innerer und äußerer Gegebenheiten, d.h., man verzichtet bewusst auf jegliche Aussagen über Sein und Wesen der Erscheinungen. (vgl. Lamnek 1995a, 58)

¹⁵⁷ Der Begriff der Hermeneutik leitet sich ab vom griechischen „hermeneuein“ (aussagen, auslegen, übersehen) und gibt einen Hinweis darauf, dass es sich um eine Wissenschaft handelt, die sich mit der Auslegung z.B. von Texten befasst, ohne jedoch darauf beschränkt zu sein. (vgl. Lamnek 1995a, 71; Mayring 1996, 5) Wichtige Vertreter der Hermeneutik sind Dilthey, Heidegger, Gadamer, Habermas u.a. (vgl. Mayring 1996, 5)

¹⁵⁸ Der Begriff „interpretatives Paradigma“ wurde von Wilson in Abgrenzung zu dem von ihm bezeichneten „normativen Paradigma“ eingeführt. (vgl. Lamnek 1995a, 43)

¹⁵⁹ Beim „symbolischen Interaktionismus“ handelt es sich vor allem um eine auf Mead zurückgehende sozialpsychologisch orientierte Theorierichtung, die *„individuelles Verhalten und Bewusstsein aus dem sozialen Prozess heraus erklärt und diesen selbst durch Muster aufeinander bezogenen Handelns strukturiert sieht, die dem Individuum sprachlich vermittelt sind und es ihm ermöglichen, in sich selbst*

„Ethnomethodologie“¹⁶⁰ als Hauptrichtungen des interpretativen Paradigmas und beschreiben diese Ansätze ausführlich. Aufgrund des beschränkten Umfangs dieser Arbeit können diese verschiedenen Ansätze in ihrer Unterschiedlichkeit und ihren Überschneidungen nicht genauer diskutiert werden. Dazu verweise ich auf Witzel (1982), Lamnek (1995a), Girtler (1984), Flick et al. (2000) u.a.

Es ergeben sich jedoch Gemeinsamkeiten aus all diesen Ansätzen. Diese stellen die theoretischen Säulen der empirischen Vorgehensweise dieser Arbeit dar und generieren sich aus den verschiedenen, eben skizzierten qualitativen Ansätzen. (vgl. Mayring 1996, 9) Sie lassen sich sozusagen aus diesen heraus kondensieren:

Postulat 1:

„Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein.“ (Mayring 1996, 9)

Durch diese Forderung wird zum Ausdruck gebracht, dass gesellschaftliche Wirklichkeit nicht in sozialen Normierungen objektiv und äußerlich vorgegeben verläuft. Diese Normierungen determinieren nicht das soziale Handeln, sondern gerade umgekehrt stehen die Bedeutungszuschreibungen der einzelnen Subjekte im Vordergrund. Die Vertreter des interpretativen Paradigmas heben die Bedeutungszuschreibungen der Handelnden gegenüber sozialen und dinghaften Gegebenheiten hervor. Subjektive Bedeutungen entstehen durch Interaktionen und werden in Form von Prozessen gebraucht und verändert, abhängig von der jeweiligen Situation. Die Subjekte mit ihren Sichtweisen und Bedeutungszuschreibungen stehen also im Vordergrund und nicht eine unabhängig davon erstellte Theorie. (vgl. Witzel 1982, 12; vgl. Mayring 1996, 9f.; vgl. Lamnek 1995a, 46ff.) Es wird also in der qualitativen Forschung überwiegend induktiv gearbeitet. Das Hauptinteresse fokussiert die empirische Welt, die Subjektperspektive. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung geht man von einer Stichprobe mit wesentlich kleinerem Umfang aus, dafür versucht man, stärker in die Tiefe der Lebenswelt der Subjekte hineinzugehen, die interviewten Personen ausführlich zu Wort kommen zu lassen. Das gewonnene Material wird dabei intensiver ausgewertet und nicht nur auf statistische Kennwerte verdichtet. (vgl. Mayer 2002, 18)

Dieses Postulat ist durch drei Richtlinien gekennzeichnet: Die erste besteht darin, die *Ganzheit* des Subjekts in seinem Fühlen, Denken und Handeln in den Mittelpunkt zu rücken. Weiter soll die *Gewordenheit* (historische Prozesse) in den Blick genommen werden. Und drittens bedeutet subjektorientierte Forschung auch, an den konkreten praktischen Problemen (*Problemorientierung*) anzusetzen. (vgl. Mayring 1996, 13) Wenn an dieser Stelle von „Ganzheit“ gesprochen wird, dann beinhaltet eine subjektbezogene Sichtweise auch vorreflexive Erfahrungen, die neben den Bedeutungs-

die Er widerungen hervorzurufen, die sein Handeln im Partner hervorruft und diese Er widerungen zur Kontrolle seines eigenen Verhaltens einzusetzen“. (Fuchs et al. 1973; zit. nach Lamnek 1995a, 47)

¹⁶⁰ Die Ethnomethodologie beobachtet, „*wie die Gesellschaft zusammengefügt wird; das Wie-Es-Gemacht-Wird; das Wie-Es-Zu-Machen-Ist; die sozialen Strukturen der Alltagshandlungen*“ (Hill/Crittenden 1968; zitiert nach Lamnek 1995a, 51) Die Ethnomethodologie beobachtet also, „*wie die Gesellschaft zusammengefügt ist und wie die sozialen Strukturen des Alltagshandelns aussehen*“ (Girtler 1984, 27)

zuschreibungen Ausgangspunkt und Fundament für die Erfahrung der Welt darstellen. Wichtige Hinweise dazu gibt der im theoretischen Teil beschriebene Ansatz von Schmitz. (vgl. 2005, 2007, 2008)

Postulat 2:

„Am Anfang jeder Analyse muss eine genaue und umfassende Beschreibung (Deskription) des Gegenstandsbereiches stehen.“ (Mayring 1996, 11)

Die moderne phänomenologische wie auch die hermeneutische Forschung setzen bei der deskriptiven (beschreibenden) Darstellung des Gegenstandsbereiches an. (vgl. Mayring 1996, 11) So gilt es, die Rekonstruktion individueller Bedeutungsstrukturen immer in die Untersuchung der umgebenden Situation einzubetten. (vgl. Lamnek 1995a, 34)

Auch hier gibt es *drei methodische Grundsätze*, die zu beachten sind:

Die genaue Beschreibung verlangt es zunächst einmal wieder, beim einzelnen Fall anzusetzen (Einzelfallbezogenheit). Die genaue Beschreibung ist nur möglich, wenn dem Subjekt mit größter *Offenheit* begegnet wird. (vgl. Mayring 1996, 13) Offenheit meint eine Haltung, die zwar das Vorwissen und theoretische Vorannahmen des Forschenden mit einbezieht, dies jedoch nie in dem Ausmaß, dass es zu einer die empirischen Daten reduzierenden Selektion kommt. Dies ist vor allem bei hochstandardisierten Verfahren eine der größten Gefahren. Offenheit ist also sehr wichtig, um auch unerwartete, aber dafür umso instruktivere Informationen zu erhalten. (vgl. Lamnek 1995a, 22) Offenheit ist dabei gegenüber den Untersuchungspersonen, aber auch gegenüber der Untersuchungssituation und den anzuwendenden Methoden zu gewährleisten. So gilt es beispielsweise, theoretische Vorannahmen sowie methodisches Vorgehen dem Feld anzupassen, nicht umgekehrt. (vgl. Lamnek 1995a, 22) Offenheit beinhaltet weiter die Konsequenz, dass nicht hypothesenprüfend wie in der quantitativen Sozialforschung gearbeitet wird, sondern explorativ. Neue Hypothesen sollen im Dialog mit den Forschungssubjekten generiert werden. Ziel ist es also, die Lebenswelt der Beforschten zu erschließen. (vgl. Lamnek 1995a, 22)

Postulat 3:

„Der Untersuchungsgegenstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretationen erschlossen werden.“ (Mayring 1996, 11)

Dieses Postulat ist das Verdienst der Hermeneutik, die von Anfang an darauf verwiesen hat, dass vom Menschen Hervorgebrachtes immer mit subjektiven Intentionen verbunden ist. Das gilt für die Untersuchungsgegenstände der Humanwissenschaften genauso wie für den Forschungsprozess und den Forscher selbst. Dieselbe „objektiv“ beobachtbare Handlung kann sowohl für unterschiedliche Akteure als auch für unterschiedliche Beobachter völlig andere, oft auch gegensätzliche Bedeutungen haben. Diese Bedeutungen müssen durch Interpretation erschlossen werden. (vgl. Mayring 1996, 11; vgl. Lamnek 1995a, 51) Deshalb ist es wichtig, die Bedeutungen des Forschers und seine damit verbundene Erfahrung wie sein Hintergrundwissen offenzulegen, denn auch der Forscher ist Teil des Forschungsprozesses. (vgl. Witzel

1982, 68) Das Zulassen eigener subjektiver Erfahrungen in Bezug auf den Forschungsgegenstand ist ein legitimes Erkenntnismittel. (vgl. Mayring 1996, 14) Jede Beschreibung von Sachverhalten „steht bereits im Lichte von Theorien“. (Schütze 1977, 123) Das heißt: Eine theorieunabhängige Beobachtungsaussage gibt es nicht. Dies gilt nicht nur für den Forscher oder den Beobachter, sondern auch für die Forschungssubjekte. Beide verbinden aufgrund ihrer persönlichen Situation unterschiedliche vorreflexive sowie reflexive Bedeutungsinhalte mit erlebten Erfahrungen. (vgl. Schmitz 2005, 19) So sind die Befragten als theoriemächtige Subjekte anzusehen, die mit den theoretischen Vorannahmen des Forschers einen Dialog führen. Es handelt sich sozusagen um einen Kommunikationsprozess, um eine „Forscher-Gegenstands-Interaktion“ (Mayring 1996, 14). Dieses Interaktionsgeschehen beinhaltet immer auch schon reflexive Momente. (vgl. Lamnek 1995b, 64)

Postulat 4:

„Humanwissenschaftliche Gegenstände müssen immer möglichst in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld untersucht werden.“ (Mayring 1996, 12)

Wie bereits erwähnt, sind humanwissenschaftliche Phänomene stark situationsabhängig und lassen sich nicht so leicht verallgemeinern, wie dies gefordert wird. Der Mensch reagiert im Alltag anders als in einem Laborexperiment. Er macht sich beispielsweise Gedanken über den Sinn des Experiments, er versucht, sich den vermeintlichen oder auch realen Erwartungen des Forschers anzuschließen – er verhält sich also nicht natürlich. Die vermeintlichen Vorteile einer Standardisierung werden durch dieses zutiefst menschliche Phänomen und die damit verbundenen Verzerrungen zunichtegemacht. Der qualitativen Forschung geht es darum, diese Unschärfen zu verringern, indem sie fordert, die Forschung müsse an die natürliche Situation anknüpfen, der sich der Forscher in der bereits erwähnten Offenheit und vor allem auch Flexibilität annähern soll. (vgl. Lamnek 1995a, 22) Das Postulat möglichst großer Alltagsnähe gilt aber gerade deshalb, weil es wiederum Alltagssituationen sind, denen die Forschung dienen soll und auf die sie angewendet wird. Es darf aber nicht verkannt werden, dass auch die qualitative Forschung mit Verzerrungseffekten zu rechnen hat. (vgl. Mayring 1996, 12)

Postulat 5:

„Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung stellt sich nicht automatisch über bestimmte Verfahren her; sie muss im Einzelfall schrittweise begründet werden.“ (Mayring 1996, 12)

Da menschliches Handeln zu einem großen Teil prozesshaft verläuft, situationsabhängig, historisch geprägt und mit subjektiven Bedeutungen behaftet ist, lässt sich die Verallgemeinerung humanwissenschaftlicher Ergebnisse nicht automatisch durch Verfahren wie das der repräsentativen Stichprobe garantieren. Die Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse muss nach qualitativen Maßstäben immer im speziellen Fall begründet, sozusagen expliziert werden. Es ist wichtig, Argumente anzuführen, warum die hier gefundenen Ergebnisse auch für andere Situationen und Zeiten gelten. So gilt es darzustellen, für welche Situationen und Zeiten sie Geltung haben. (vgl. Mayring 1996, 13)

Diese *fünf Postulate* gelten als allgemeine Grundsätze qualitativen Denkens. Sie sind je nach Autor verschieden ausdifferenziert. Mayring spricht in seiner weiteren Aufschlüsselung von „*dreizehn Säulen qualitativen Denkens*“ (Mayring 1996, 14ff.), die er tief greifend diskutiert. Ihre Darstellung würde allerdings im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen.

Im Folgenden geht es um die Qualität der qualitativen Forschung und damit um Gütekriterien. Diese sollen kurz angesprochen und in ihrer Bedeutung für diese Arbeit skizziert werden.

3.2 Gütekriterien

Gütekriterien lassen sich als wichtige Zielvorgaben wissenschaftlicher Forschung ansehen. Sie dienen der Überprüfung von Forschungsmethoden. Die Idee der Gütekriterien wurzelt letztlich in der klassischen Mess- und Testtheorie der quantitativen Forschung. Gütekriterien beinhalten Fragen nach der Gültigkeit (Validität) und der Zuverlässigkeit (Reliabilität) wissenschaftlicher Erkenntnis. (vgl. Mayer 2002, 54; vgl. Steinke 2000, 319; vgl. Mayring 1988, 93)

Hinter der Diskussion um Gütekriterien steht allgemein die Auffassung, es gäbe Einheitskriterien, mit denen jede Forschung zu bewerten sei. Mayring (vgl. 1988, 93) kritisiert ähnlich wie Lamnek (vgl. 1995a, 143ff.), dass besonders im Bereich der qualitativen Forschung und im speziellen im Umgang mit verbalen Daten zu wenig Augenmerk auf Gütekriterien gelegt werde und attestiert eine „desolate“ Situation. „*In vielen Forschungsarbeiten fehlen oft vollständig Aussagen über Gültigkeit und Zuverlässigkeit.*“ (Mayring 1988, S. 93)

Wie können nun Gütekriterien für die qualitative Forschung aussehen? In der Diskussion von Gütekriterien in der qualitativen Forschung lassen sich drei Positionen ausmachen:

Als *erste* Position lässt sich die Nutzung quantitativer Kriterien für die qualitative Forschung nennen: Damit ist die Frage nach den klassischen Gütekriterien wie *Objektivität*, *Validität* und *Reliabilität* angesprochen. Bei der Frage nach Objektivität geht es darum, ob sich eine qualitative Forschungsarbeit bestätigen lässt. (vgl. Steinke 2000, 321) Die Validität wissenschaftlicher Erkenntnisse bezeichnet grundsätzlich die Frage, ob das gemessen wird, was gemessen werden soll. (vgl. Mayer 2002, 54f.; vgl. Mayring 1988, S. 93) Die Reliabilität bezieht sich auf die Genauigkeit und Stabilität der Messung. Sie gibt an, inwieweit sich bei einer weiteren Durchführung unter gleichen Bedingungen das gleiche Ergebnis erzielen ließe. (vgl. Mayer 2002, 54f.) Manche Autoren wie beispielsweise Mayring lehnen sich an diese quantitativen Gütekriterien an bzw. passen diese an die qualitative Forschung an. So lassen sich nach Mayring Untersuchungsergebnisse, die in engem Zusammenhang mit der eigenen Fragestellung und dem Untersuchungsgegenstand stehen, mit Blick auf externe Validität als Vergleichsmaßstab heranziehen. Er nennt dies das „*Hinzuziehen eines „Außenkriteriums*“. (Mayring 1988, 93) Es kann weiter differenziert werden zwischen *Vorhersagevalidität* und *Konstruktvalidität*. Bei der *Vorhersagevalidität* stehen Prognosen im Vordergrund, deren Eintreffen untersucht wird, bei der *Konstruktvalidität* sind die Ergebnisse anhand bewährter Theorien auf ihre Plausibilität hin zu prüfen. Die Ange-

messenheit der operationalen Definitionen lässt sich aufgrund des Theoriehintergrundes erkennen. Weiter beschreibt Mayring (vgl. 1988, 93) noch die *Validierung durch Extremgruppen*. Dabei greift der Forscher Teile der Stichprobe heraus, bei denen extreme Ergebnisse zu erwarten sind, und überprüft, ob die Ergebnisse in die erwartete Richtung weisen. (vgl. Mayring 1988, 93) Mayring (vgl. 1988 93) beschreibt mit Blick auf Reliabilität die Möglichkeit eines *Re-Tests*. Dabei wird die Forschungsoperation ein zweites Mal vorgenommen und überprüft, ob sie zu denselben Ergebnissen führt. Beim *Parallel-Test* wird die Forschungsfrage an derselben Stichprobe mit einem anderen Instrument untersucht und die Übereinstimmung überprüft. Weiter geht Mayring noch auf die Möglichkeit der *Konsistenzprüfung* ein. Dabei wird das Material oder das Instrument in zwei gleiche Teile geteilt und überprüft, ob beide Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen führen. (vgl. Mayring 1988, 93)

Als *zweite* Position wäre die Nutzung und Entwicklung eigener Kriterien für die qualitative Forschung zu nennen: Shotter geht, ähnlich wie andere Vertreter dieser Position, davon aus, dass die qualitative Sichtweise nicht mit quantitativen Standards für die Bewertung von Erkenntnisansprüchen vereinbar ist. (vgl. Steinke 2000, 321) Lamnek (1995a, 144) sieht dies ähnlich wenn er schreibt: „*Die Gefährdungen dieser Gütekriterien sind in der qualitativen Sozialforschung nicht in dieser Weise existent, weil der Weg der Datengewinnung und Theoriekonstruktion ein völlig anderer ist.*“ (Lamnek 1995a, 144)

Im Gegensatz zur ersten Position nehmen die Vertreter dieser Position die wissenschaftstheoretische, methodologische und methodische Diskussion der qualitativen Forschung als Ausgangspunkt für die Formulierung geeigneter Kriterien. Häufig wird dabei die „kommunikative Validierung“ genannt, bei der Daten oder Ergebnisse der Forschung dem Untersuchten noch einmal mit dem Ziel vorzulegen sind, diese im Hinblick auf ihrer Gültigkeit zu bewerten. Im englischen Sprachraum nennt man dieses Vorgehen auch „member check“. (vgl. Steinke 2000, 320) In diesem Zusammenhang ist auch die „*Methode der Triangulation*“ zu erwähnen. Bei der Triangulation kompensiert man durch komplementäre Methoden, Theorien, Daten oder Forscher die entstehenden Verzerrungen. (vgl. Steinke 2000, 320) Das Kriterium der Validierung der empirischen Vorgehensweise zielt darauf ab, die Frage nach wahrheitsgetreuen Aussagen der Untersuchungspersonen zu stellen. Konkret wird untersucht, warum ein Kommunikationverhältnis bzw. Arbeitsbündnis zwischen dem Forscher und der untersuchten Person *nicht* zustande gekommen ist. (vgl. Steinke 2000, 320) Als letzter Punkt ist an dieser Stelle noch das Bemühen um Authentizität zu erwähnen. Dieses Kriterium bezieht sich auf die Frage, ob mit den Äußerungen der Untersuchten und den zugrunde liegenden Wertstrukturen im Forschungsprozess sorgfältig umgegangen wurde. Dazu gehört auch die Frage nach der angemessenen Erhebung der multiplen Konstruktionen der Untersuchten im Forschungsprozess sowie die Frage, ob die Daten systematisch aufeinander bezogen dargestellt sind. (vgl. Steinke 2000, 320)

Die Vertreter der *dritten* Position lehnen in einer postmodernen Sichtweise Gütekriterien generell ab: Sie argumentieren generell gegen die Möglichkeit, Qualitätskriterien für die qualitative Forschung zu formulieren. Aus konstruktivistischer Perspektive wird nicht zuletzt unterstellt, dass es unmöglich sei, Kriterien für ein festes Bezugssystem zu finden. (vgl. Steinke 2000, 320) Steinke widerspricht der letzten Position heftig und geht von folgender Überlegung aus: „*Qualitative Forschung kann ohne Bewer-*

tungskriterien nicht bestehen, da dies die Gefahr der Beliebigkeit und Willkürlichkeit qualitativer Forschung in sich birgt.“ (Steinke 2000, 321)

Auch diese Forschungsarbeit ist darauf bedacht, sich an Gütekriterien zu orientieren. Diese Auseinandersetzung will innerhalb der „Wissenschaftsgemeinschaft“ mit Qualität überzeugen. Gütekriterien einfach nicht zu beachten, scheint auch dem Autor dieser Arbeit kein viables Forschungsverständnis zu sein.

Eine Gütekriteriendiskussion lässt sich nur unter Berücksichtigung der jeweiligen Fragestellung, der Methode, des Forschungsfeldes und des Untersuchungsgegenstandes führen. Scheinbar ist dies ein Widerspruch zur Idee, universelle und allgemein verbindliche Kriterien zu formulieren. Dieser Widerspruch lässt sich nach Steinke durch ein zweistufiges Vorgehen auflösen: *Erstens* durch die Formulierung breit angelegter Kernkriterien, die „Spielraum“ erlauben, und vor allem *zweitens* durch untersuchungs- und situationsbezogene Kriterien. (vgl. Steinke 2000, 322f.)

Die ursprünglich aus der quantitativen Forschung stammenden Gütekriterien lassen sich auch in der qualitativen Forschung verwendet, sie sind dabei jedoch an diese anzupassen und zu reformieren. (vgl. Steinke 2000, 319) Steinke spricht sich dafür aus, die Gütekriterien in der qualitativen Forschung auch anders zu benennen. (vgl. Steinke 2000, 323)

So formuliert sie zentrale Kernkriterien, an denen sich auch diese Arbeit orientiert:

- Intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Für die qualitative Sozialforschung kann im Unterschied zur quantitativen nicht der Anspruch auf intersubjektive Überprüfbarkeit gelten, denn zu situationsspezifisch gestaltet sich die empirische Vorgehensweise. Als angemessen erscheint jedoch die *intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses*. (vgl. Steinke 2000, 324) Dabei ist die Dokumentation des Forschungsprozesses die zentrale Technik. Wichtig sind die Darstellung des Vorverständnisses, die Dokumentation der Erhebungsmethode und des Erhebungskontextes sowie die explizite Dokumentation der Transkriptionsregeln und des Auswertungsverfahrens. Weiter sind die Dokumentation der Entscheidungen und Probleme des Forschers und dessen Kriterien von Bedeutung. (vgl. Steinke 2000, 326ff.) Interpretationen in Gruppen sind eine diskursive Form der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretationen. Steinke (2000, S. 326) erwähnt dabei auch die Möglichkeit des „*peer debriefing*“¹⁶¹. Dabei bearbeitet und diskutiert der Forscher das Forschungsprojekt mit Kollegen, die nicht an der gleichen Untersuchung arbeiten. Witzel (vgl. 1982, 111) spricht in ähnlicher Art und Weise die Bedeutung der Diskussion mit Außenstehenden an. Auch die Anwendung kodifizierter Verfahren ist an herkömmliche Wege zur Herstellung von Intersubjektivität angelehnt,

¹⁶¹ Dieses „peer debriefing“ wurde im Falle der vorliegenden Arbeit mehrfach mit Forschungskolleginnen/Forschungskollegen der Universität Eichstätt-Ingolstadt in verschiedenen Arbeitstreffen wie auch in Skype-Konferenzen durchgeführt. Dabei gilt ein Dank vor allem Frau Professorin Dr. Klaudia Schultheis, Herrn Edgar Mayer MA wie Herrn Michael Kratky MA von der Universität Eichstätt-Ingolstadt. Sie nahmen sich Zeit, um die gemeinsame Auswertung vorzunehmen. Weiter gilt diesbezüglich auch ein besonderer Dank Herrn Dr. Dieter Fischer von der Universität Würzburg. Auch er half mit, im Team auszuwerten.

nämlich die Vereinheitlichung methodischen Vorgehens. Diese Vereinheitlichung erhöht die Nachvollziehbarkeit der Untersuchung. (vgl. Steinke 2000, 326)

- **Indikation des Forschungsprozesses**

Die *Gegenstandsangemessenheit* ist nicht nur ein Kennzeichen qualitativer Forschung, sondern lässt sich zugleich als Kriterium dafür betrachten, ob dieser Anspruch eingelöst wurde. Das von Steinke formulierte *Indikationskriterium* ist weiter gefasst als die Forderung nach Gegenstandsangemessenheit, da nicht nur die Angemessenheit der Auswertungsmethoden, sondern der gesamte Forschungsprozess hinsichtlich der Angemessenheit (Indikation) beurteilt wird. (vgl. Steinke 2000, 326) Dabei sind verschiedenste Punkte zu unterscheiden, die Steinke (vgl. Steinke 2000, 326ff.) skizziert und in Folgendem mit Fragen füllt:

So geht die *Indikation des qualitativen Vorgehens* der Frage nach, ob die Arbeit mit ihrer Fragestellung einen qualitativen Zugang nahelegt oder ob andere Verfahren angemessener gewesen wären. Sind z.B. die Repräsentativität oder die Verteilung von Phänomenen in der Bevölkerung oder eine reine Hypothesenprüfung das Ziel der Untersuchung, so sollte auf quantitative Methoden zurückgegriffen werden.

Die *Indikation der Methodenwahl* wirft folgende Fragen auf: Sind die verwendeten Methoden dem Forschungsgegenstand angemessen? Wurde den Äußerungen und Bedeutungen der Befragten hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes ausreichend Spielraum eingeräumt oder schränkt ein zu starres Vorgehen die Akteure in ihrer Explikation ein? Ermöglichen die verwendeten Verfahren „Irritationen“ des Vorwissens? Hat der Forscher Erfahrungen mit dem Feld?

Die *Indikation von Transkriptionsregeln* ist hinsichtlich der genauen Darlegung der Transkriptionsregeln von Bedeutung. Bei diesem Qualitätskriterium ist es wichtig, der Frage nachzugehen, inwieweit Transkriptionsregeln formuliert wurden und in welcher Weise und wie genau sie Anwendung finden.

Die *Indikation der Samplingstrategien fragt*, inwiefern die Auswahl der Untersuchungsfälle und -situationen angebracht ist. Das heißt: Passen die Methoden der Erhebung und der Auswertung zueinander? Inwiefern ist das Untersuchungsdesign angesichts der verfügbaren Ressourcen (Zeit, Anzahl der Projektmitarbeiter) durchführbar?

Die *Indikation der Bewertungskriterien* selbst ist eine weitere wichtige Frage, der sich der Forscher stellen muss. Sind die Qualitätskriterien, die für die Studie angewandt werden, dem jeweiligen Gegenstand, der Methode und der Fragestellung angemessen?

- **Empirische Verankerung**

Steinke (vgl. 2000, 328f.) formuliert ein drittes zentrales Kriterium: Dabei geht es um die Frage, inwieweit die empirische Vorgehensweise theoretisch fundiert ist. Werden also Verfahren verwendet, die die empirische Verankerung gewährleisten können? Gibt es hinreichend Textbelege für die entwickelte Theorie bzw. wie verfährt der Forscher mit widersprüchlichen Aussagen? Wie wird mit theoretisch generierten Elementen umgegangen? In diesen Bereich fällt auch die sogenannte kommunikative

Validierung. Diese ermöglicht eine Rückbindung der im Forschungsprozess entwickelten Theorien an die Akteure.

- **Limitation**

Beim Kriterium der „Limitation“ geht es darum, den Geltungsbereich der Forschungsergebnisse zu definieren. Hier gilt es zu klären, welche Bedingungen als Minimum erfüllt sein müssen, dass die beobachteten bzw. erforschten Effekte auftreten. (vgl. Steinke 2000, 329)

- **Kohärenz**

Das Kriterium der Kohärenz beschäftigt sich mit der Frage, ob die Ergebnisse der empirischen Arbeit in sich konsistent sind, d.h., ob Widersprüche in den Daten bearbeitet wurden. Werden Widersprüche und ungelöste Fragen transparent gemacht? (vgl. Steinke 2000, 330)

- **Relevanz**

Folgende weitere Fragen nach der Relevanz können bei diesem Kriterium an die Arbeit gerichtet werden: Ist die Fragestellung von Bedeutung? Welchen Beitrag leistet die entwickelte Sichtweise? (vgl. Steinke 2000, 330)

- **Reflektierte Subjektivität**

Diese Forschungsarbeit hat sich auch mit der Frage zu befassen, inwiefern der Forscher seine eigene Rolle als Subjekt d.h. mit seinen Forschungsinteressen, Vorannahmen, Kommunikationsstilen, biografischen Hintergrund etc. methodisch reflektiert und dadurch sozusagen reflektierte Subjektivität herstellt. Dabei ist Folgendes zu hinterfragen: Geht der Forschungsprozess einher mit der Selbstbeobachtung des Forschers? Wird über persönliche Voraussetzungen für die Erforschung des Gegenstandes nachgedacht? Besteht eine Vertrauensbeziehung zwischen Forscher und Akteur als Voraussetzung für die Erhebung der Daten? Erfolgen Reflexionen während des Feldeinstiegs? (vgl. Steinke 2000, 330f.)

Die eben formulierten zentralen Kernkriterien sind auch eine Mess- und Richtschnur dieser Arbeit, wenngleich aus Ressourcengründen nicht alle Kriterien eine Rolle spielen können. Die skizzierten Ansichten zu den Gütekriterien begleiten den Forschungsprozess dieser Arbeit also im weiteren Verlauf direkt und indirekt.

In der qualitativen Sozialforschung gibt es, wie auch in der quantitativen, ein breites Spektrum unterschiedlicher Verfahren und Methoden der Datenerhebung und -auswertung. Neben den qualitativen Interviewformen werden Verfahren wie Einzelfallstudie, Gruppendiskussion, Inhaltsanalyse, teilnehmende Beobachtung, qualitatives Experiment und biografische Methode eingesetzt. Nach eingehendem Studium der vorhandenen Literatur zu diesen einzelnen Verfahren hat sich gezeigt, dass das qualitative Interview die am besten geeignete Methode zur Bearbeitung der vorliegenden Forschungsfrage darstellt.

3.3 Die Gruppendiskussion

Um die oben beschriebenen Ziele qualitativer Sozialforschung praktisch umzusetzen, eignet sich vor allem das qualitative Interview. Es gibt, wie bereits erwähnt, jedoch neben dem qualitativen Ansatz noch viele andere Methoden, die in der Datenerhebung Verwendung finden. Nach eingehendem Studium der Literatur kristallisierten sich zur Bearbeitung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit verschiedene methodische Vorgehensweisen heraus, die es zu sichten und mit Blick auf ihre Viabilität zu hinterfragen galt. An dieser Stelle können nicht alle methodischen Vorgehensweise aufgeführt werden. Jedoch soll die Entscheidung für ein qualitatives Interview von der Gruppendiskussion als möglicher Methode abgegrenzt werden.

Die Gruppendiskussion wird in einer Reihe von Methodenhandbüchern beschrieben. Zu erwähnen sind an dieser Stelle Lamnek (1995b, 125ff.), Mayring (1996, 58ff.), Bohnsack (1999, 123ff.), Witzel (1982, 85ff.), aber auch die Werke von Pollok (1955), Mangold (1960), Nießen (1977) und viele mehr.

Die Gruppendiskussion kann differenziert werden in vermittelnde¹⁶² und ermittelnde¹⁶³ Varianten. Allgemein kann man die Gruppendiskussion „*als Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen auffassen*“. (Lamnek 1995b, 131)

In den Sozialwissenschaften wird zumeist die ermittelnde Variante der Gruppendiskussion angewendet. Ziele der Gruppendiskussion können je nach methodologischer und theoretischer Ausrichtung des Forschers sein:

- Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer in der Gruppensituation zu erforschen;
- Meinungen und Einstellungen der gesamten Diskussionsgruppe als einer größeren sozialen Einheit in den Blick zu nehmen;
- die den öffentlichen Meinungen und Einstellungen zugrunde liegenden Bewusstseinsstrukturen zu erforschen;
- die gruppenspezifischer Verhaltensweisen einzusehen;
- die in der Gruppendiskussion ablaufenden Gruppenprozesse herauszufinden, die die Meinungen und Einstellungen individuell und insgesamt bilden bzw. verändern;
- und die empirische Erfassung ganzer gesellschaftlicher Teilbereiche. (vgl. Lamnek 1995b, 134)

Von diesen Zielen ausgehend lassen sich drei Konzeptkategorien der Gruppendiskussion ausmachen, die mehr oder weniger auch zeitlich aufeinander aufbauen: Zum einen gibt es Gruppendiskussionen, die auf die Erforschung der *nicht-öffentlichen Meinung der Einzelnen* abzielen (dazu zählt die Konzeption von Pollok 1955). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Meinung zwar nicht durch Grup-

¹⁶² „Die vermittelnde Gruppendiskussion dient der Inszenierung von Gruppenprozessen.“ (Lamnek 1995b, 134)

¹⁶³ „Bei der ermittelnden Gruppendiskussion steht die Erlangung von Informationen über die inhaltlichen Ergebnisse oder die gruppenprozessuale Generierung dieser Ergebnisse im Vordergrund des Interesses.“ (Lamnek 1995b, 134)

penprozesse generiert, aber ihre Kommunizierbarkeit durch die Gruppe gesteigert wird. Zum anderen gibt es Gruppendiskussionen, die sich auf die *situationsunabhängige informelle Gruppenmeinung beziehen* (dazu zählt die Konzeption von Mangold 1960), und drittens gibt es Verfahren die die *situationsabhängige Gruppenmeinung* (dazu zählt die Konzeption von Nießen 1977) erforschen. Diese wird in jeder sozialen Situation stets aufs Neue ausgehandelt, sie ist sozusagen situationspezifisch. Dabei wird angenommen, dass sich die gesellschaftliche Wirklichkeit nicht in einem Einzelinterview erfassen lässt, sondern nur in öffentlichen Situationen. (vgl. Lamnek 1995b, 145; vgl. Witzel 1982, 85ff.)

Die Vertreter der Gruppendiskussion gehen davon aus, dass diese Methode gegenüber dem qualitativen Einzelinterview den Vorteil hat, dass sich Einzelmeinungen durch die Einbettung in eine Gruppe besser explizieren lassen. Bohnsack beschreibt dies in etwa so: Die eigentliche Überzeugungskraft der qualitativen Befunde teilt sich dem Forscher nur durch die Kenntnis des primären Materials mit. Erst durch die Erfahrung ganzheitlicher Diskussionen lässt sich der Anschein von Willkür zerlegen, der an der Auslegung von Einzelmeinungen haftet. Der Strukturzusammenhang ist daher von maßgeblicher Bedeutung. (vgl. Bohnsack 1999, 124)

Mit Blick auf die vorliegende Fragestellung und den Theorieansatz ließe sich eine Gruppendiskussion in Form der Konzeption von Nießen (1977) am ehesten durchführen. Nießen (1977) leitet seine Methode – auch die vorliegende Arbeit – aus der Theorie des symbolischen Interaktionismus und der Phänomenologie ab und fundiert die Situationskomponente innerhalb der Gruppendiskussion. Die Gruppendiskussion wird dabei als eine Alltagssituation begriffen, die realitätsnah ist. Insofern bietet sie eine hervorragende Ausgangsbasis, um Bedeutungen und Sinnzusammenhänge mit Blick auf Einstellungen, subjektive Bedeutungsstrukturen uvm. zu erheben. Voraussetzung ist allerdings, dass die Gruppen auch Realgruppen sind. Diese Voraussetzung wäre ebenfalls bei der Gruppe der angehenden Sozialbetreuer/innen gegeben.

Im Folgenden sollen die Vor- und Nachteile der Gruppendiskussion zusammengefasst dargestellt (vgl. Lamnek 1995b, 166ff.) und danach diskutiert werden:

Vorteile:

- Die Erhebungssituation lässt sich situations- und alltagsnah gestalten.
- Sinn- und Bedeutungszusammenhänge der Teilnehmer stehen im Vordergrund.
- Die Situation und die damit eng verflochtenen Sinndeutungen werden mit berücksichtigt.
- Die Merkmale der symbolischen Interaktion, die das Alltagshandeln determinieren, konstituieren auch das Handeln im Rahmen der Gruppendiskussion.
- Die Rollenübernahme einzelner Teilnehmer verstärkt Einzelmeinungen oder korrigiert diese.
- Es gibt einen geringeren ökonomischen Aufwand in der Erhebungsphase.
- Die Atmosphäre der Untersuchungssituation ist entspannt und alltagsnah.

Nachteile:

- Einzelne Teilnehmer (Schweiger) enthalten sich der Diskussion.
- Es gibt eine prinzipielle Unsicherheit der Interpretation aufgrund der Offenheit des Verfahrens und damit verbunden das Problem eines „*Materialberges*“ (Witzel 1982, 108), der den Forscher oft vor unlösbare Auswertungsprobleme stellt.
- Der Einfluss des Forschers und seine theoretische wie praktischen Vorerfahrungen als Strukturierungshilfe sind nur bedingt von Bedeutung, da sich der Forscher in die Diskussion nur bedingt bis gar nicht einbringt.
- Die Einzelmeinung kann auch durch die Gruppe im Sinne eines Konformitätszwanges verfälscht werden.

Wie bereits erwähnt, eignet sich die Methode der Gruppendiskussion aufgrund der theoretischen Prämissen und Ziele dieser Arbeit als methodische Vorgehensweise der Datenerhebung. Sie bietet den Vorteil, dass sie in ihrer Konstruktion die einbettende Situation der Sozialbetreuungsausbildung als Einflussgröße wahrnimmt und mit Blick auf die Erhebung der subjektiven Bedeutungsstrukturen der Akteure berücksichtigt. Durch diese Alltags- und Situationsnähe können Sinndeutungen besser erhoben werden als mit einer isolierten Vorgehensweise. Es stehen also der Einzelne und die Situation, in der er sich befindet, im Mittelpunkt. Die Einzelmeinung wird im Gruppengespräch durch Rollenübernahme immer wieder herausgefordert und damit auch korrigiert. Durch die Alltagsnähe ist auch die Diskussionsatmosphäre weniger künstlich angelegt, und vor allem lassen sich rasch und mit ökonomisch begrenzten Ressourcen Daten erheben. Andererseits aber ist in Frage zu stellen, ob Einzelmeinungen, wie von den Vertretern der Gruppendiskussion angeführt, sich nur durch die Erhebung in der Gruppe extrahieren lassen oder ob nicht auch ein Konformitätsdruck gegeben ist, der die Einzelmeinung geradezu verhindert. (vgl. Lamnek 1995b, 137; vgl. Witzel 1982, 85f.) Weiter ist auch als Problem zu erwähnen, dass sich manche Diskussionsteilnehmer völlig ihrer Meinung enthalten. Gerade diese sogenannten Schweiger können aber womöglich zu einem tiefen Verständnis der Forschungsfrage beitragen. Dieses Problem ist trotz interessanter Vorschläge, wie es zu handhaben sei, ein schwieriges. (vgl. Lamnek 1995b, 159)

Ein großer Nachteil ist weiter auch die übergroße Offenheit des Verfahrens. So kann es durchaus sein, dass in der Gruppendiskussion mehrere Themen und auch solche angesprochen werden, deren Relevanz dem Forscher vorher noch gar nicht geläufig war. Diese Offenheit beinhaltet zwar wiederum die Chance, Neues zu entdecken, andererseits aber birgt sie die Gefahr, dass vom Thema abgewichen wird, dass es sozusagen zur Aufschichtung eines „*Datenberges*“ kommt. (vgl. Lamnek 1995b, 159) Dies bringt erhebliche Auswertungsprobleme mit sich, die diese Forschungsarbeit aufgrund der begrenzten Ressourcen, die zur Verfügung stehen, nicht in Kauf nehmen kann. Krüger schreibt diesbezüglich folgendes: *„Es ist nicht zu leugnen, dass Gruppendiskussionen ein personal- und zeitintensives Verfahren sind, dessen Auswertungsproblematik zudem bis heute nicht befriedigend gelöst werden können“* (Krüger 1983; zitiert nach Lamnek 1995b, 165)

Die Auswertungsprobleme der Gruppendiskussion sind also auch mit Blick auf theoretische Ansprüche in der Forschungslandschaft bisher ungelöst. Witzel (vgl. 1982, 88f.) begegnet dem, indem er postuliert, qualitative Forschung brauche Methoden, die das Vorverständnis des Forschers im interaktiven Geschehen berücksichtigen.

Dieses Vorverständnis kann eine Hilfe sein, um die Auswertungsproblematik durch Zuhilfenahme einer Strukturierung – beispielsweise einen Leitfaden – in den Griff zu bekommen. Nimmt man diese Kritik von Witzel (vgl. 1982, 88f.) ernst, so stellt sich allerdings die Frage, ob die Gruppendiskussion gerade für diese Forschungsarbeit, die mit begrenzten zeitlichen wie ökonomischen Ressourcen auskommen muss, geeignet ist. In der Gruppendiskussion ist das Vorwissen des Forschers kaum von Relevanz bzw. kann er es nur marginal als Hilfe gebrauchen.

Weiter ist gerade mit Blick auf die vorliegende Arbeit von Bedeutung, dass die Datenerhebung nach Abschluss der Sozialbetreuungs Ausbildung im Juni und Juli 2009 erfolgte. Es ist ungleich schwieriger danach noch einmal eine ganze Gruppe von Personen, die mit ihren Wohnorten über ganz Oberösterreich verstreut sind, dazu zu bewegen, an einer Gruppendiskussion an einem vorab festgelegten Termin teilzunehmen.

Nach sorgfältiger Abwägung aller Vor- und Nachteile, hat sich der Autor dieser Arbeit für die Vorgehensweise des qualitativen Interviews entschieden, das im weiteren Verlauf vertieft dargestellt und begründet wird.

3.4 Das qualitative Interview

Das Wort Interview hat seine Wurzeln im französischen „entrevue“, was so viel wie „verabredete Zusammenkunft“ bedeutet. (vgl. Lamnek, 1995b, 35).

Das Interview ist eine Gesprächssituation, die bewusst von den Beteiligten arrangiert wird, um gezielt Fragen zu stellen und diese beantwortet zu bekommen. Aus dieser Frage-Antwort-Zuweisung in der Interviewsituation ergibt sich für die Art von Befragung die typische Asymmetrie. (vgl. Lamnek 1995b, 35f.)

Diese Definition des Interviews ist sehr auf die quantitative Forschung zugeschnitten, kann aber auch auf die qualitative Sozialforschung angewandt werden. Denn selbstverständlich gilt dies auch für die „wissenschaftliche Zielsetzung“ des Interviews. Des Weiteren werden besonders bei qualitativen Interviews die Befragten zu „verbalen Informationen“ veranlasst und natürlich geht auch hier der Interviewer „planmäßig“ vor. Das qualitative Interview unterscheidet sich vom quantitativen jedoch sehr gravierend in seinem theoretischen und methodischen Vorgehen. (vgl. Lamnek 1995b, 36) Witzel kritisiert am quantitativen Vorgehen das Frage-Antwort Schema. Er geht einen daher einen anderen Weg, indem er mit den interviewten Akteuren die Wirklichkeit im Dialog zu rekonstruieren versucht und diese als Experten auffasst. Noch einmal verweist der Autor auf die dieser Arbeit zugrunde liegenden Postulate, die eine fundierte Abgrenzung zu quantitativ ausgerichteten Interviews darstellen. (vgl. Witzel 1982, 66ff.)

Nach Lamnek wird das Interview als Forschungsmethode immer häufiger in der qualitativen Sozialforschung eingesetzt. Denn die bisher bevorzugte Methode im qualitativen Paradigma, die teilnehmende Beobachtung, wird immer schwieriger. Die Beobachtung im sozialen Feld wird immer öfter von den Probanden verwehrt, auf ein Interview lässt man sich dagegen eher ein. Des Weiteren spricht für den Einsatz eines Interviews, dass die gewonnenen Informationen authentisch und unverzerrt sind

und aufgrund der notwendigen Aufzeichnungen beliebig reproduziert werden können. Besonders auch die gute Kontrollierbarkeit im Vergleich von Transkriptionstext und seiner Interpretation, machen die große Bedeutung der Interviews aus. (vgl. Lamnek 1995b, 35)

Der Begriff des „qualitativen Interviews“ umfasst nach Lamnek viele ähnliche Verfahren auf der „*Basis qualitativer Methodologie*“. Lamnek gibt an, dass eine Begriffsschärfe deutlich wird, die keine exakte Definition möglich macht. Er geht daher weiter davon aus, dass das qualitative Interview „*die sprachliche Erfassung von Bedeutungsmustern*“ (Lamnek 1995b, 61) darstellt. Denn hier ist es für den Interviewten möglich „*seine Wirklichkeitsdefinition*“ (Lamnek 1995b, 61), seine Konstruktion von Wirklichkeit mitzuteilen und auch seine Erfahrungen zu beschreiben. (vgl. Lamnek 1995b, 61) Dies entspricht dem Postulat 1 (vgl. Kapitel 3.1) dieser Arbeit.

Die Variationsbreite der Interviewformen ist sehr groß geworden. Es gibt mittlerweile sehr viele modifizierte Arten von Interviews, die auch untereinander kombiniert werden können. (vgl. Lamnek 1989, 36f.) Diese Interviewverfahren reichen von „völlig offen“ (unter Ausklammerung aller theoretischen Vorannahmen des Forschers) bis hin zur deduktiven Prüfung von Hypothesen, wie es in der quantitativen Forschung üblich ist. (vgl. Witzel 2000, 2)

3.4.1 Methodologische Kriterien des qualitativen Interviews

Um die oben beschriebenen Ziele und Postulate qualitativer Sozialforschung auch mit Blick auf die Ökonomie und die begrenzten Ressourcen, die für diese Arbeit zur Verfügung stehen, umzusetzen, eignet sich das qualitative Interview hervorragend. Das qualitative Interview folgt dem Erzählprinzip, das besagt, „*dass die Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit alleine dem Befragten überlassen bleibt*“. (Lamnek 1995b, 75) Mit dieser Vorgehensweise wird das qualitative Interview der Forderung gerecht, dass die betroffenen Subjekte in ihrer Ganzheit wahrgenommen und als Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung angesehen werden. (vgl. Postulat 1 im Kapitel 3.1)

Die soziale Wirklichkeit der angehenden Sozialbetreuer/innen lässt sich am besten in Erfahrung bringen, indem man die befragten Akteure zu einer Erzählung animiert, in der sie ihre Wirklichkeitssichtweisen mit Blick auf den Forschungsgegenstand explizieren können. Mit „offenen Fragen“ wird lediglich der interessierende Problembereich eingeschränkt, sozusagen „*a blank page to be filled in by the interviewee*“ (Merton & Kendall 1956; zitiert nach Lamnek 1995b, 75) angeboten, ohne das theoretische Vorwissen des Forschers preiszugeben und somit die Ergebnisse zu verzerren. (vgl. Lamnek 1995b, 75)

Das qualitative Interview orientiert sich an weiteren zentralen Grundsätzen qualitativer Sozialforschung, die sich zum Teil mit den bereits besprochenen Postulaten decken, jedoch auf die Methode des qualitativen Interviews zugespitzt sind. So stellt Lamnek (vgl. im Folgenden 1995b, 60ff.) folgende Prinzipien als methodologische Kriterien qualitativer Interviews heraus:

▪ Prinzip der Offenheit

Offenheit wurde mit Blick auf das Postulat 2 dieser Arbeit in einem allgemeinen Sinne bereits diskutiert. Die konkrete Erhebung von Daten mit der Methode des Interviews benötigt eine offene Grundhaltung, die zwar das Vorwissen und theoretische Vorannahmen des Forschenden mit einbezieht, jedoch nie in dem Ausmaß, dass es zu einer die empirischen Daten reduzierenden oder einschränkenden Selektion kommt. Offenheit bedeutet in Anlehnung an das erste Postulat also, *„dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstandes zurückgestellt wird, bis sich die Strukturierung durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat“*. (Hoffmann-Riem 1980; zitiert nach Lamnek 1995b, 62) Die Überlagerung der empirischen Welt durch theoretische Konzepte ist vor allem bei hochstandardisierten Interviewverfahren eine der größten Gefahren. Sich um Offenheit in der Interviewsituation zu bemühen, ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Mit einer offenen Herangehensweise ist es möglich, instruktivere Informationen im Interview zu erhalten. Dem Befragten wird dadurch Freiraum zur eigenen Betonung wichtiger Bereiche eingeräumt. (vgl. Lamnek 1995b, 63f.)

▪ Prinzip der Kommunikativität

Ein zweites Prinzip, dem das qualitative Interview folgt ist, dass es das Forschungsgeschehen als Kommunikationsgeschehen auffasst. Hier spiegelt sich das allgemeine Postulat 3 wider:

Das Forschungsgeschehen ist immer als konstitutives Kommunikationsgeschehen zwischen Forschenden und Beforschten anzusehen und auch als solches zu denken. Aus diesem Grund kann sich auch der Forscher in der Interviewsituation dem Geschehen gegenüber nicht objektiv verhalten, sondern wird Teil dieses Prozesses. Das Forschungssubjekt ist grundsätzlich als *„orientierungs-, deutungs- und theorie-mächtiges Subjekt“* (Schütze 1977, 118) anzusehen. Der Forscher geht eine Kommunikationsbeziehung mit dem Forschungssubjekt ein und so erschließen sich ihm *„Deutungsmuster und Wirklichkeitsstrukturierungen, die im Alltagsdiskurs verhandelt und dem Forscher zugänglich werden, wenn er selbst am Diskurs teilhat oder diesen teilnehmend beobachtet“*. (Lamnek 1995b, 62)

Das qualitative Interview entspricht diesem Prinzip der Kommunikativität, da das Interview selbst eine mündlich-personale Kommunikation darstellt, die Alltagsnähe beinhaltet. Zudem wird die Kommunikativität durch die alltagsnahe Sprache (beispielsweise Umgangssprache) des Befragten bestimmt.

▪ Prinzip der Prozesshaftigkeit

Die methodologische Auffassung, dass Forschung als Kommunikationsprozess anzusehen ist, wurde in Postulat 3 schon beschrieben. Mit Bezug auf die Datenerhebungsmethode „Interview“ meint dieses Postulat die Berücksichtigung der Prozesshaftigkeit beschriebener Erfahrungen. Prozesshaftigkeit prägt dabei nicht nur den Forschungsakt, der als Kommunikation und damit als Interaktionsprozess zu begreifen ist, sondern auch den Forschungsgegenstand. Qualitative Sozialforschung interessiert sich primär für die Deutungs- und Handlungsmuster, die eine gewisse kollektive Verbindlichkeit besitzen. Diese kollektiv geteilten Muster des Agierens und Inter-

pretierens können aber nicht als einfach gegeben und unabänderlich angesehen werden, sondern sie sind immer einem Wandel unterzogen, unterliegen also einem permanenten Veränderungsprozess. Das Forschungsinteresse richtet sich also primär auf diese Konstitutionsprozesse von Deutungs- und Handlungsmustern mit Blick auf unterschiedliche Situationen des Lebens. Als prozesshaft wird dabei nicht nur der Entstehungszusammenhang sozialer Phänomene angesehen, sondern der gesamte Forschungsakt wie auch die persönliche Entwicklung des Forschenden und des Beforschten. (vgl. Lamnek 1995a, 24f.)

Im Alltag findet die Konstitution von Wirklichkeit im Prozess statt. Dies geschieht auch im Interview, da es sich um eine „*sukzessive Interaktion zwischen Frager und Befragtem*“ (Lamnek 1995b, 62) handelt. Beide Beteiligten, der Forscher wie auch das Forschungssubjekt, tragen zum Prozess bei. Daher ist gerade das qualitative Interview bestens geeignet, um den „*Konstitutionsprozess von sozialer Realität*“ (Lamnek 1995b, 62) zu erfassen. Es werden hauptsächlich Deutungs- und Handlungsmuster des Befragten ermittelt, die sich während des Interviews in Auseinandersetzung mit dem Interviewer im Prozess ergeben und entwickeln. (vgl. Lamnek 1995b, 62)

▪ **Prinzip der Flexibilität**

Ein weiterer wichtiger Vorteil der qualitativen Sozialforschung, der sich von den bereits genannten charakteristischen Elementen nur analytisch trennen lässt, ist ihre vergleichsweise große „Flexibilität“, die auch in Postulat 4 bereits allgemein beschrieben wurde. Qualitative Forschung verlangt den Forschungssubjekten mehr Eigenleistung ab, sie gibt mehr Gestaltungsspielraum und kann so zu differenzierteren Ergebnissen führen. So kann von einem „Verwandtschaftsverhältnis“ zum eng damit verbundenen Prinzip der „Offenheit“ gesprochen werden. (vgl. Lamnek 1995a, 27)

Für den qualitativen Interviewer ist es wichtig, den Forschungsprozess so zu entwickeln und zu präzisieren, dass sein Problem wie auch die Steuerung seiner Untersuchung, Daten, analytische Beziehungen und Interpretationen dem Leben erwachsen und darin verwurzelt bleiben. Flexibilität in diesem Sinne bedeutet nicht, dass das Interview richtungslos abläuft, sondern es bedeutet, dass der Blickwinkel zunächst weit ist, um den Sichtweisen der interviewten Akteure Raum zu geben. So sollte der Interviewer flexibel und offen auf die Erzählungen und Bedürfnisse der Akteure reagieren und sich den jeweiligen Bedingungen anpassen. (vgl. Lamnek 1995a, 63)

▪ **Prinzip der Explikation**

Als weiterer wichtiger Punkt der qualitativen Sozialforschung kann die *Explikation des Forschungsgeschehens* verstanden werden, die bereits in Postulat 5 allgemein beschrieben ist. Auf der einen Seite geht es dabei um die Offenlegung, die Explikation der einzelnen Schritte, denn wissenschaftliches Vorgehen ist ein „*Arbeiten nach einer vereinbarten und offengelegten Systematik und Handeln nach bestimmten Regeln*“. (Mayer 2002, S. 4) Diese Regeln bezieht die vorliegende Arbeit aus dem derzeitigen Stand der qualitativen Forschungsperspektive. Die Regel der Explikation hilft, die gewonnenen Informationen und deren Interpretation für Dritte verständlicher zu machen.

„Die Objektivität der wissenschaftlichen Sätze liegt darin, dass sie intersubjektiv nachprüfbar sein müssen.“ (Popper 1994, 18)

Zum anderen kann der Forscher den Befragten während der Datenerhebung um Explikation und Interpretation bestimmter Aussagen bitten. Indem er nachfragt oder Äußerungen vorsichtig interpretiert, wird der Befragte zu Erklärungen, Präzisierung und Reflexion seiner Äußerungen angeregt. Der Befragte gibt somit Deutungs- und Interpretationshilfen und „*der vom Befragten explizierte Sachverhalt wird zu einem Maßstab für höhere Gültigkeit der Interpretationen*“. (Lamnek 1995b, 63)

Der qualitativ Forschende hat die Einzelschritte des Untersuchungsprozesses so weit als möglich offenzulegen. Explikation bezieht sich dabei auf die Regeln, nach denen die erhobenen Daten – also etwa die Texte von Interviews – interpretiert bzw. beschreibt sie, anhand welcher Regeln die kommunikative Erfahrung überhaupt erst in Daten umgeformt wird. Da das Regelwissen aber meist ein implizites ist, das dem Anwender meist nicht bewusst ist, und diese Unterstellung auch für den Forschenden gelten muss, ist diese Forderung kaum jemals vollständig zu erfüllen. Durch Explikation lässt sich jedoch die Nachvollziehbarkeit der Interpretation und damit die Intersubjektivität des Forschungsergebnisses sichern. (vgl. Lamnek 1995a, 26f.)

<p>▪ Prinzip der Reflexivität von Gegenstand und Analyse</p>

Dieses Prinzip wird im 3. Postulat bereits allgemein beschrieben. Durch die spezifische Kommunikationssituation in den Interviews ist die Reflexivität bereits vorgegeben. Das Interview ist schon immer ein reflexives Beziehungsgeschehen, weil es sich um einen gegenseitigen Anpassungsprozess an Erwartungen und Bedürfnisse einerseits, andererseits aber auch an die jeweiligen Sinndeutungen handelt. Nur bei Berücksichtigung dieser Reflexivität im Kontext der Erhebungssituation sind die Äußerungen des Interviewten sinnvoll und gültig interpretierbar. (vgl. Lamnek 1995b, 64)

3.4.2 Methodisch technische Gesichtspunkte

Neben der eher theoretischen Charakterisierung folgt nun die Darlegung der methodisch-technischen Vorgehensweise. Aus den genannten methodologisch-theoretischen Merkmalen, die in den dargestellten Grundpostulaten wurzeln, ergeben sich methodisch-technische Konsequenzen für die Durchführung qualitativer Interviews:

Zunächst gilt es, den Grad der Standardisierung der Interviewsituation und der zu stellenden Fragen zu beachten. Die Formulierung der Fragen ist im qualitativen Interview nicht vorab festgelegt. Da sich diese Form der Datenerhebung dem *Prinzip der Kommunikativität* verpflichtet weiß, muss der Interviewer die Frageformulierung dem jeweils in der Befragungssituation verwendeten Sprachcode, anpassen: „*das verwendete Vokabular muss von den Interviewpartnern alltagssprachlich benutzt werden.*“ (Lamnek 1995b, 65)

Der Forscher übersetzt also den Inhalt seiner Fragen (des Leitfadens) in das Vokabular des Befragten und dessen praktizierten Sprachcode, was bedeutet, dass sich

nicht im Vorfeld die Fragen standardisiert festlegen lassen. Auch die Reihenfolge der Fragen ist nicht vorab festgelegt und kann – je nach Situation – variiert werden. (vgl. Lamnek 1995b, 65)

Bei einigen Interviewformen kann man von einer teilweisen Standardisierung sprechen, beispielsweise wenn diese einen Leitfaden verwenden. Aus dem *Prinzip der Offenheit* ergibt sich ein weiterer pragmatischer Aspekt qualitativer Interviews: Die Fragen werden offen gestellt, das heißt, sie sind so zu formulieren, dass der Akteur sie mit seinen Inhalten und Bedeutungen füllen kann. (vgl. Lamnek 1995b, 65) Die Fragen selbst lassen sich als hilfreicher Rahmen auffassen, der problembezogen auf die Fragestellung eingeht und so systematisches Auswerten ermöglicht. Die thematische Zentrierung und der Entwurf von Nachfragemustern sind auch in der qualitativen Forschung von Bedeutung, um Auswertungsprobleme zu vermeiden. (vgl. Witzel 1982, 53) Letztlich sind es aber die erhobenen empirischen Daten, mittels derer durch eine offene Herangehensweise im Interview gegenstandsbezogene Theorien zu entwerfen sind. (vgl. Lamnek 1995b, 65)

Ferner gilt die in Postulat 4 geforderte Alltagsnähe auch für die Durchführung qualitativer Interviews. Um möglichst authentische Informationen zu erhalten, sind natürliche Situationen notwendig. Daher empfiehlt es sich, qualitative Interviews, „*im alltäglichen Milieu des Befragten*“ (Lamnek 1995b, 68) durchzuführen. Alltagsnahe Gesprächssituationen tragen zu einer vertraulichen Atmosphäre bei. Dies gelingt aber nur, wenn der interviewte Akteur nicht das Gefühl hat, „ausespioniert“ zu werden. Es gilt auch die Regel, keine Bekannten zu interviewen. Eine harmonische und kollegial-neutrale Atmosphäre ist beim Interview jedoch besonders wichtig. (vgl. Lamnek 1995b, 66)

Aufgrund der Ähnlichkeit zum Alltagsgespräch dauern die qualitativen Interviews länger als quantitative. So kann ein Interview zu demselben Thema etwa zwischen einer halben und circa vier Stunden dauern. Die Dauer eines Interviews hängt ab von Gegenstand, Population, Gesprächsbereitschaft und Artikulationskompetenz der Befragten. (vgl. Lamnek 1995b, 66)

Die Befragung in einem qualitativen Interview erfordert von einem Forscher vielfältige Kompetenzen wie beispielsweise „*intellektuelle und kommunikative Kompetenz*“. (Lamnek 1995b, 66) Weiter muss der Forscher auch mit dem Gegenstand der Befragung vertraut sein, da er keinen Fragebogen, sondern höchstens einen Leitfaden zur Verfügung hat. Er „*muss mitreden können*“ (Lamnek 1995b, 67) und seine Kenntnis des Gegenstandes so in Fragen und Anreize umsetzen, dass diese den Interviewten verlocken, seine Sicht der Dinge offenzulegen.

„*Es gilt im qualitativen Interview, dass der Befrager relativ passiv bleibt und den Befragten kommen lässt, bis diesem nichts mehr zu dem gerade behandelten Thema einfällt. Erst dann greift der Interviewer ein und stimuliert das Gespräch.*“ (Lamnek 1995b, 67)

Der Interviewer muss durch sein Verhalten und seine Persönlichkeit eine „*permissive, offene Atmosphäre*“ (Lamnek 1995b, 67) schaffen können und den Befragten möglichst ohne direkte Aufforderung zum Reden zu bringen; er muss sich „*zurückhaltend interessiert und teilnehmend*“ (Lamnek 1995b, 67) geben, ohne dadurch

zu beeinflussen. Diese Qualifikationen sind meist nur durch den Forscher selbst zu verwirklichen, daher wäre es abwegig, irgendwelche Interviewer von außen zu rekrutieren. (vgl. Lamnek 1995b, 67)

Die dargelegten methodisch-technischen Aspekte sollten bei der Planung eines Interviews berücksichtigt werden. Nun gibt es aber viele verschiedene Interviewformen, die sich an qualitativer Methodologie orientieren. Es ist diesbezüglich und mit Blick auf die vorliegende Arbeit unerlässlich, eine *begründete Entscheidung* für einen bestimmten Typ des qualitativen Interviews zu fällen.

So unterscheidet Lamnek (vgl. Lamnek 1995b, 91) folgende *fünf* Formen qualitativer Interviews:

- (1) das narrative Interview
- (2) das problemzentrierte Interview
- (3) das fokussierte Interview
- (4) das Tiefeninterview
- (5) das rezeptive Interview

Diese Interviewformen detailliert methodologisch zu vergleichen, kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden. Dazu verweist der Autor dieser Arbeit auf Lamnek. (vgl. 1995b, 90f.) Eine Form des Interviews jedoch, die es nach eingehender Recherche diverser Interviewformen mit Blick auf diese Arbeit näher zu diskutieren gilt, ist das narrative Interview. Diese Methode eignet sich in Anlehnung an die theoretischen Postulate sowie Prinzipien zur Datenerhebung um mit der vorliegenden Forschungsfrage umzugehen.

3.4.3 Das narrative Interview in der Diskussion

Nach Lamnek (vgl. 1995b, 70ff.) ist das narrative Interview eine eigene Form des qualitativen Interviews. Es wurde von Schütze (1977) entwickelt.

„Im narrativen Interview wird der zu Befragende aufgefordert, zu dem im Gespräch benannten Gegenstand zu erzählen, was natürlich voraussetzt, dass der zu Befragende eine entsprechende Kompetenz besitzt.“ (Lamnek 1995b, 70)

Schütze (1977) löst in dem von ihm entwickelten narrativen Interview die Frage-Antwort-Struktur konsequent auf. In dieser Interviewform wird der Befragte aufgefordert, etwas über sich zu erzählen, denn die Erfahrungen der Person interessieren den Forscher. Das Erzählprinzip hat *zwei* große Vorteile. Erstens sind die Orientierungsmuster des Handelns in der Erzählung am ehesten erkennbar und zweitens beinhaltet die Erzählung *„implizit eine retrospektive Interpretation des erzählten Handelns“* (Lamnek 1995b, 70f.), das eine *„ursprüngliche Form der Reflexion“* (Witzel 1982, 75) darstellt.

Vom Befragten einen Ereigniszusammenhang beschrieben zu bekommen, ist Ziel des narrativen Interviews. Dabei geht es darum, unter Berücksichtigung seiner individuellen Sprache, Bedürfnisse und Perspektive Informationen zu erhalten. Ein zentrales Anliegen des narrativen Interviews sind Beschreibungen, die unabhängig von

Wertungen und Urteilen sind. (vgl. Witzel 1982, 49) Die Erfahrungsaufschichtung der Person soll durch die Erzählung wieder „verflüssigt“ werden. Die Dynamik des Erzählvorgangs setzt die retrospektiven Vorstellungen des Befragten wieder in Bewegung. (vgl. Glinka 1998, 8f.)

Die Methode des narrativen Interviews eignet sich gerade bei schwierigen Forschungsfragen, bei *„Bekanntwerden riskanter bzw. potenziell entblößender Sachverhalte“* (Schütze 1977, 51)

Der besondere Vorteil dieser Erzählform ergibt sich aus den Zugzwängen des Erzählschemas, in die sich der Interviewte verstrickt und damit mehr Informationen produziert als in üblichen Verfahren. (vgl. Witzel 1982, 47) Schütze spricht hier vom *„Darstellungszwang der Detaillierung“*, der ergänzt wird durch den *„Zwang zur Gestaltschließung“* und dem *„Zugzwang der Relevanzfestlegung und Kondensierung“*. (Schütze; zitiert nach Witzel 1982, 47)

Bezüglich der Darstellung der Technik des narrativen Interviews ist von *zwei* Phasen auszugehen: zum einen von der Anfangs- bzw. Haupterzählung, zum anderen von der Phase narrativer Nachfragen.

Erste Phase: In dieser Phase geht es darum, das Kommunikationsschema des Erzählens beim Interviewten in Gang zu setzen, indem man Themen mit narrativer Generierungskraft findet, z.B. die Lebensgeschichte. Die Interviewten sollten in dieser Phase dazu angeregt werden, sich in ihrer Erzählweise am logischen Zusammenhang der erzählten Ereignisse zu orientieren. (vgl. Witzel 1982, 48)

Schütze geht davon aus, dass dem Interviewten vorab mitgeteilte detaillierte Leitvorstellungen über thematische Reihenfolge und Schwerpunkte des Interviews Leistungsängste produzieren und die narrative Phase blockieren können. (vgl. Witzel 1982, 48) Schütze hält aber die Einbettung in einen vorab festgelegten Gesamtrahmen und das Ansprechen dieses Rahmens für wichtig. (vgl. Schütze 1977, 28) Hat die narrative Phase erst einmal begonnen, so soll sich der Forscher in die Rolle des Zuhörers begeben und den narrativen Fluss durch nonverbale Kommunikation¹⁶⁴ stützen. (vgl. Witzel 1982, 48)

Zweite Phase: Erst wenn der Informant seine Haupterzählung eindeutig abgeschlossen hat, setzen die Fragen des Forschers ein. Diese Fragen erhält der Forscher durch Dokumentenanalysen früherer Interviews. So kann die Voranalyse zu einer allgemeinen Erzählfolie werden, wenn bereits genügend empirische Erfahrung und theoretische Überlegungen existieren. Für Schütze ist dies auch wichtig zur Ökonomisierung des Verfahrens. (vgl. Schütze 1977, 35)

Dritte Phase:

Eigentlich gibt es auch noch eine dritte Phase, nämlich die des Smalltalk nach Abstellen des Tonbandgeräts. Hier ergeben sich in gelockerter Atmosphäre ohne Tonband als „Zeugen“ meist noch zusätzliche Informationen, die in einem Beobachtungsbogen festgehalten werden können. (vgl. Schütze 1977, 49f.) Diese Phase ist besonders wichtig, da gerade das Aufzeichnungsgerät eine ganz eigene Gesprächs-

¹⁶⁴ Damit gemeint sind das auch in der Gesprächstherapie gepflegt „Hm“ und das Kopfnicken.

situation schafft, die die Ergebnisse verzerren kann. Hermanns spricht in diesem Zusammenhang auch von der „*Angst vor dem Recorder*“. (Hermanns 1982, 362)

So lassen sich im Folgenden kurz die Vor- und Nachteile dieser Interviewform zusammenfassen (vgl. im Folgenden Witzel 1982, 47ff.; vgl. Lamnek 1995b, 70ff.):

Vorteile:

- Das narrative Interview setzt konsequent die qualitativen Postulate und methodologische Kriterien um.
- Das Prinzip der Offenheit wird praktiziert.
- Der Interviewer verhält sich zurückhaltend, kann aber nachfragen.
- Erzählungen generieren Orientierungsmuster der Handelnden und eignen sich auch, um retrospektive Interpretationen zu ermöglichen.
- Das narrative Interview eignet sich zur Erhebung tief greifender Daten.
- Ein weicher Interviewstil belässt die Detaillierung beim Befragten.
- Diese Interviewform ermöglicht realitätsgerechte und plausible Rekonstruktionen früheren Handelns durch Zugzwang.
- Die als außerordentlich wichtig herausgestellte Vertrauensatmosphäre schafft die Grundlage für tief greifende Daten.

Nachteile:

- In der Methodik des narrativen Interviews sind keine Einstellungs- und Meinungsfragen zugelassen.
- Der Versuch, lediglich Beschreibungen zu erhalten, unterstellt einen objektiven Sachverhalt, unabhängig von Meinungen und Bewertungen.
- Der Interviewer verharrt in einer verständnisvollen und gesprächstherapeutischen Haltung und kommt weniger zu direkten Nachfragen.
- Die Phasentrennung ist als unnatürlich aufzufassen.

Das narrative Interview eignet sich bestens, um die in dieser Arbeit zu diskutierende Fragestellung zu bearbeiten. Zugleich orientiert sich das narrative Interview konsequent an den theoretischen Positionen (Postulaten) der qualitativen Sozialforschung sowie an den methodologischen Kriterien. Witzel (1982, 49) spricht mit Blick auf diese Postulate sogar von der „*konsequentesten Umsetzung*“ qualitativer Vorstellungen. Diese Vorgehensweise beinhaltet eine Offenheit, die eine Zurückhaltung des Forschers erfordert und nur vorsichtiges Nachfragen erlaubt. Dies hat zum Ziel, die narrativen Sequenzen nicht zu stören, und birgt den Vorteil in sich, durch den mit dem Erzählen verbundenen Zugzwang die Orientierungsmuster und retrospektiven Deutungen der Akteure hervorzuheben und so tief greifende Ergebnisse zu erhalten.

Weiter hat das narrative Interview, beispielsweise in Abgrenzung zur Gruppendiskussion, den Vorteil, dass sich in diesem Dialogprozess zwischen Interviewer und Akteur leichter eine vertrauensvolle Beziehung bildet als in einer Gruppe. Witzel (vgl. 1982, 49) kritisiert aber am narrativen Interview, dass es gerade Einstellungs- und Meinungsfragen nicht erlaubt. Dies unterstelle eine objektive Realität, unabhängig von Meinungen und Einstellungen. Gerade beim Thema „Werte“ ist es aber wichtig, auch Einstellungen und Meinungen zu erheben, die ja ein Bestandteil von Werten sind. Weiter kritisiert Witzel (vgl. 1982, 50) die Trennung der narrativen Phase von

der Phase des Nachfragens. In der narrativen Phase wird durch Kopfnicken und nonverbale Bestätigung des Gesagten zum weiteren Erzählen animiert und nicht nachgefragt. Damit vermittelt der Interviewer dem Akteur, den Inhalt seiner Erzählung verstanden zu haben. Danach erst werden Fragen gestellt, bei denen sich der Akteur vielleicht auch die Frage stellt: „Warum hat er mich dies nicht gleich gefragt, wenn er es nicht verstanden hat?“ Diese Vorgehensweise kann also durchaus die Gesprächssituation verkünsteln, die Vertrauenssituation schädigen und auch verstören. Der Akteur fühlt sich somit nicht selten methodisch behandelt. (vgl. Witzel 1982, 50)

„Daher scheint auch die strikte Trennung in die Phase der Haupterzählung und diejenige der Nachfragen künstlich.“ (Witzel 1982, 50) Witzel meint, dass es besser wäre, konkrete Nachfragen mit Blick auf die Forschungsfragen unmittelbar im Gespräch zu stellen. Dadurch werde auch der Fokus immer wieder zugespitzt und im kommunikativen Diskurs ausgehandelt. (vgl. Witzel 1982, 53)

„Die fehlende thematische Zentrierung und der Mangel an Nachfragemustern, die geeignet sind, entsprechend systematische Explikationen zu leisten, führen u.M.n. notwendig zu Auswertungsproblemen.“ (Witzel 1982, 53)

„Die fehlende Problemzentrierung und Verständniserzeugung führt konsequent dazu, dass nachträglich analytische Kategorien an das empirische Material herangetragen werden müssen.“ (Witzel 1982, 53)

Weiter kritisiert Witzel (vgl. 1982, 49) am narrativen Interview, dass es sich dabei um den Versuch handle, Beschreibungen von den Interviewten Personen zu bekommen. Wertungen und Urteilen stehen nicht im Vordergrund. Für Witzel (vgl. 1982, 49) ist ein Ausklammern von Werturteilen nicht durchführbar, denn *„der Versuch auf Fragen, die lediglich den Ereigniszusammenhang beschreiben, zu beharren, unterstellt einen objektiven Sachverhalt unabhängig von den Wertungen und Urteilen.“* (Witzel 1982, 49)

Insgesamt schließt sich diese Arbeit der differenzierten Kritik von Witzel (vgl. 1982, 49f.) am narrativen Interview an und möchte daher das von Witzel entwickelte problemzentrierte Interview für diese empirische Studie verwenden. Es beinhaltet sowohl narrative Elemente, legt aber auch Wert auf „Dialog“ (Prinzip der Kommunikativität) und „Flexibilität“ (Prinzip der Flexibilität) bereits in der narrativen Erzählphase. Weiter ist für diese Interviewform auch wichtig, dem Akteur explizit das Forschungsinteresse und damit die zentrale Fragestellung zu erläutern, um subjektiven Hypothesen des Akteurs mit Blick auf das Forschungsziel zuvorzukommen. Witzel bedient sich in seiner Interviewform verschiedener Verfahren aus der qualitativen Sozialforschung und kombiniert diese. Das problemzentrierte Interview stellt mit Blick auf die Forschungsfrage und das praktische wie theoretische Vorverständnis dieser Arbeit eine angemessene Methode dar, die im Verlauf der Beschreibung weiter begründet wird.

3.5 Zur Unterform des problemzentrierten Interviews

Ziel des problemzentrierten Interviews ist es, ein „*alternatives Erhebungs- und Auswertungsverfahren zu entwickeln, das dem Anspruch genügt, korrelativ ermittelte Zusammenhänge zwischen Variablen einer detaillierten qualitativen Analyse zugänglich zu machen*“. (Witzel 1982, 114)

So steht in dieser Arbeit der Zusammenhang zwischen der Situation der Sozialbetreuungsausbildung in Theorie und Praxis und der Entstehung und Veränderung von Werten im Vordergrund. Die Zielsetzung des problemzentrierten Interviews deckt sich daher mit den in der Einleitung ausformulierten Zielen dieser Arbeit.

Das problemzentrierte Interview – in der Folge mit PZI abgekürzt – ist ein gangbares Theorie generierendes Verfahren, das sich an den Postulaten der qualitativen Sozialforschung sowie an den methodologischen und methodisch-technischen Kriterien qualitativer Interviews orientiert. Witzel geht in seinem PZI versöhnlich mit dem vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit um und versucht, den Erkenntnisgewinn als Wechselspiel zwischen empirischer Erhebung und den Vorannahmen des Forschenden zu organisieren: „*Das unvermeidbare und offenzulegende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten.*“ (Witzel 2000, 2)

Die Kommunikationsstrategien zielen zum einen auf die Darstellung der subjektiven Tiefendimensionen der betroffenen Akteure (Postulat 1), zum anderen werden die angeregten „Narrationen“ durch Dialoge ergänzt, die das Resultat ideenreicher und leitfadengestützter Nachfragen sind. Das theoretische Wissen entsteht im Auswertungsprozess durch das Nutzen elastischer Konzepte, genannt „sensitizing concepts“, die in der empirischen Analyse fortentwickelt und mit empirisch begründeten Thesen am Datenmaterial erhärtet werden. (vgl. Witzel 2000, 1)

„*Dazu ist es notwendig, den Befragten als prinzipiell orientierungs-, deutungs- und theoriemächtig anzusehen und zu behandeln.*“ (Witzel 1982, 66)

Die Interviewpartner sind daher als „Akteure“ auf gleicher Ebene zu verstehen. (vgl. Witzel 2000, 1) Witzel geht in Anlehnung an Schütze und sein narratives Interview davon aus, dass sich die biografische Methode in Form von narrativen Erzählungen dazu eignet, durch Sprache Sinngehalte zu explizieren und die Strukturierung des Forschungsgegenstandes vorzunehmen. (vgl. Witzel 1982, 66f.)

Es geht bei der Durchführung eines qualitativen Interviews nicht um Repräsentativität, sondern um „typische Fälle“. Diese sucht sich der Interviewer entsprechend seiner Erkenntnisinteressen für das zu erforschende Thema aus („theoretical sampling“). (vgl. Lamnek 1995a, 93f.; vgl. Witzel 1982, 80) Diese Befragung zielt auf die Berufsgruppe der Sozialbetreuung.

Witzel nennt seine Interviewform deshalb „problemzentriert“, weil er damit deutlich machen will, dass es weder um Sondierungen von Persönlichkeitsmerkmalen noch um eine klinische Zielsetzung geht, sondern um individuelle und kollektive Erfahrungen sowie persönliche Verarbeitungsmuster. (vgl. Witzel 1982, 67)

Das Konstruktionsprinzip des problemzentrierten Interviews zielt auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Erfahrungen. (vgl. Witzel 2000, 1)

Dieser Ansatz unterstellt sicherlich die Betrachtung des Menschen als vernunftbegabtes Wesen, das sich weder ausschließlich von äußeren Stimuli noch von inneren Trieben determinieren lässt. Witzel geht also davon aus, dass der Akteur grundsätzlich bereit und in der Lage ist, die Wahrheit zu sagen und Verantwortung für sein Tun und Handeln zu übernehmen. (vgl. Witzel 1982, 66)

„Unsere Adressaten behandeln wir als intentional handelnde Gesellschaftsmitglieder, die ihre Interessen in einer von ihnen spezifisch wahrgenommenen Umwelt formulieren.“ (Witzel 1982, 67)

Vor diesem Hintergrund lassen sich **drei Grundpositionen** des PZI ansprechen, die bereits in den Postulaten der qualitativen Sozialforschung verankert sind. Sie lassen sich wie folgt skizzieren:

Die **(1) Problemzentrierung** kennzeichnet die Orientierung an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung und charakterisiert die Organisation des Erkenntnis- oder Lernprozesses (Vorinterpretation): Der Interviewer nutzt die Kenntnisnahme von Rahmenbedingungen, was bedeutet, dass er seinen Wissenshintergrund zur Problemstellung sichtet, Theorien und, falls vorhanden, empirische Untersuchungen (empirische Verankerung) kritisch darlegt und als Hilfsmittel „elastisch“ anzuwenden versteht. (vgl. Witzel 1982, 68) Nach Witzel ist es außerdem wichtig, bereits in der Vorbereitungsphase der Studie mit dem Problemfeld vertraute „Experten“ in den Forschungsprozess einzubeziehen oder Erkundigungen im Feld anzustellen. Hinzu kommt die Dokumentation struktureller Merkmale des situativen Alltagskontextes der Akteure. (vgl. Witzel 1982, 68f.) Parallel zur Produktion von breitem und differenziertem Datenmaterial arbeitet der Interviewer schon an der Interpretation der subjektiven Sichtweisen der befragten Akteure und spitzt die Kommunikation immer präziser auf das Forschungsproblem zu. (vgl. Witzel 1982, 68; vgl. Witzel 2000, 2)

Die **(2) Gegenstandsorientierung** betont die Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstandes. Daher stellt Witzel das PZI in Zusammenhang mit einer Methodenkombination, innerhalb derer das Interview das wichtigste Instrument bildet. Die biografische Methode etwa verweist auf den Aspekt der Entwicklung von Deutungsmustern im Rahmen der individuellen Auseinandersetzung mit der sozialen Realität in der Ausbildung zur Sozialbetreuerin/zum Sozialbetreuer. Zuletzt lässt sich das Interview auch mit einem standardisierten Fragebogen ergänzen. Auch Kommunikations- und Interaktionstechniken können je nach Reflexivität der Akteure unterschiedlich eingesetzt werden. So kann im einen Fall stärker auf Narrationen gesetzt werden, im anderen stärker auf das Nachfragen im Dialogverfahren. (vgl. Witzel 2000, 2)

Die **(3) Prozessorientierung** beschreibt die *„flexible Analyse des wissenschaftlichen Problemfeldes, eine schrittweise Gewinnung und Prüfung von Daten, wobei Zusammenhang und Beschaffenheit der einzelnen Elemente sich erst langsam und in ständigem reflexivem Bezug herauschälen“*. (Witzel 1982, 71) Im Sinne der „sensitizing concepts“ wird Vorwissen gegenüber der Empirie offengehalten und durch unvorein-

genommenes Forschen zu stärker strukturierten und reichhaltigeren Begriffen entwickelt. (vgl. Witzel 1982, 71)

Alle drei Merkmale weisen das PZI als *qualitatives* Verfahren aus, da sie sich an den Postulaten der qualitativen Forschung orientieren.

Wichtig für die Interviewdurchführung sind weiter die bereits diskutierten methodologischen Kriterien des qualitativen Interviews selbst, allen voran das Prinzip der „Offenheit“. Der oder die Befragte soll ohne vorab festgelegte Antwortalternative antworten können. (vgl. Mayring 1996, 51) Vor dem eigentlichen Interview findet also die Formulierung und Analyse des Problems sowie die Erstellung eines Leitfadens statt. Dann empfiehlt sich eine sogenannte Pilotphase (vgl. Mayring 1996, 52) zur Durchführung von Probeinterviews. Diese können wiederum eine Hilfe sein, um Fragen für einen Leitfaden zu finden und die Interviewerschulung durchzuführen. Die nachfolgende Skizze veranschaulicht das Modell des Ablaufes:

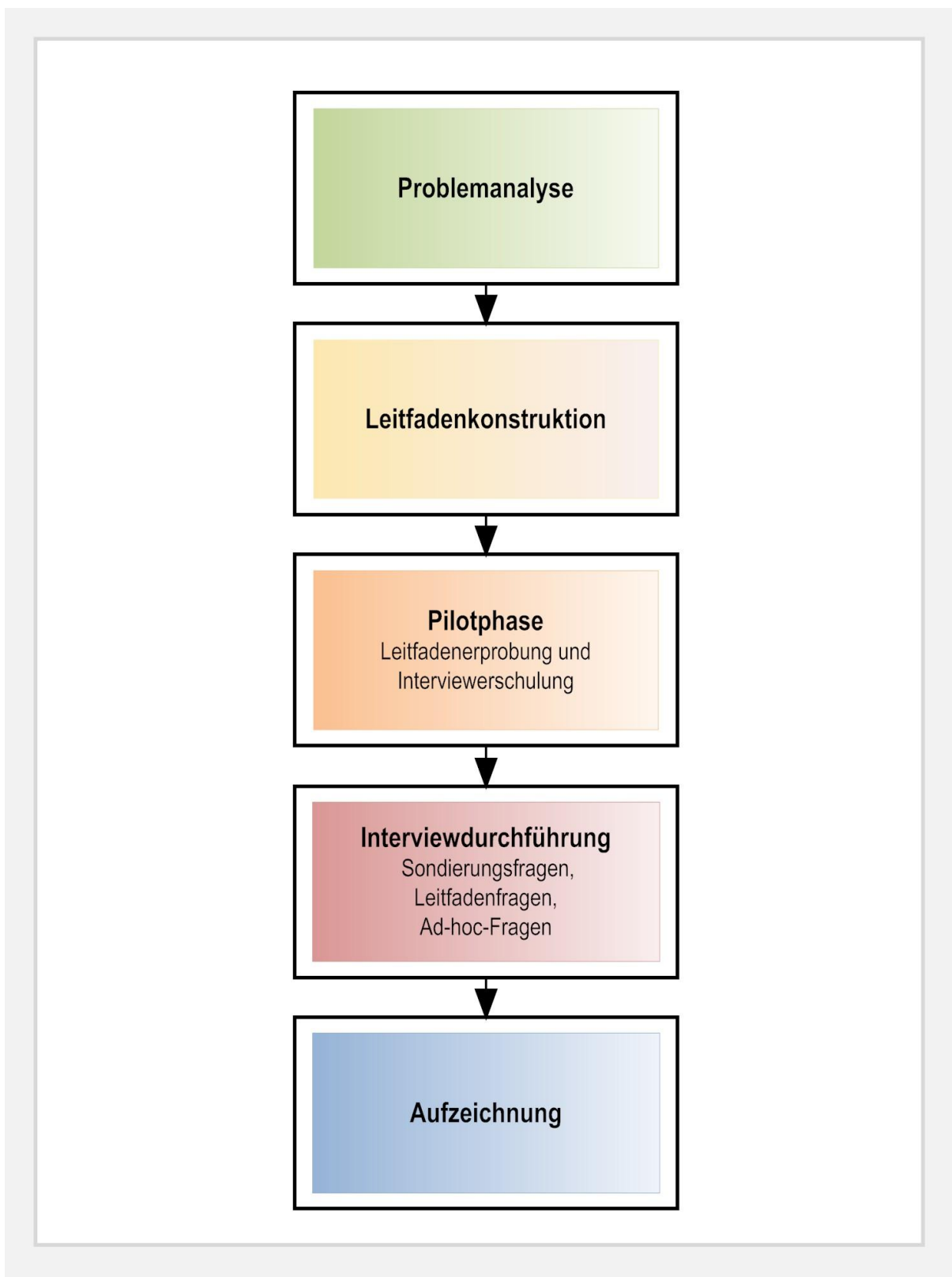


Abbildung 5: Modell des Ablaufs der Interviewdurchführung (Mayring 1996, 53)

Das eigentliche Gespräch, die Interviewsituation, lässt sich noch einmal in verschiedene, aufeinander folgende Abschnitte gliedern:

Phase 1:

Zu Beginn des Interviews erfolgt die Festlegung der „*erzählenden Gesprächsstruktur*“ und des „*Problembereichs der sozialen Wirklichkeit*“ (Lamnek 1995b, 75) Die Gestaltung des Gesprächseinstiegs ist nach Witzel wie auch Lamnek von umfassender Bedeutung:

„*Um das weit verbreitete, d.h. gesellschaftlich übliche Frage-Antwort-Spiel des Interviews mit seiner bereits mehrfach dargestellten negativen Wirkung von vornherein zu unterbrechen, ist die Gestaltung des Gesprächsanfanges ein wichtiges Element des problemzentrierten Interviews.*“ (Lamnek 1995b, 75)

Es gilt zu Beginn eine Gesprächsstruktur aufzubauen, die strukturell wie inhaltlich weitgehend vom Befragten ausgeht und dennoch einen problemorientierten Rahmen aufweist. Dabei ist das narrative Prinzip des Erzählens innerhalb dieses Rahmens bestens geeignet. (vgl. Witzel 1982, 96)

Phase 2:

Der Interviewer löst in dieser Phase der „*allgemeinen Sondierung*“ (Witzel 1982, 98) die narrative Phase des Befragten durch ein Erzählbeispiel aus. Der Befragte soll in den „*Zugzwang der Detaillierung*“ (Lamnek 1995b, 76) geraten und zu Erzählungen angeregt werden. Dies geschieht durch die Aufnahme von Alltagselementen des Befragten in das Gespräch. Die Erzählbeispiele dienen auch dem Abbau eventueller emotionaler Vorbehalte des Befragten hinsichtlich bestimmter Themen und sollen nach Ansicht von Witzel (1982, 98) „*materialgenerierend*“ wirken.

Phase 3:

In diesem Teil des Interviews versucht der Interviewer durch „*spezifische Sondierungen*“ (Witzel 1982, 100) die Erzählsequenzen und Darstellungsvarianten Verständnis generierend nachzuvollziehen. (vgl. Lamnek 1995b, 76; vgl. Witzel 1982, 100ff.)

Dazu gibt es drei Vorgehensweisen, die den Forscher aktiv werden lassen (vgl. dazu Lamnek 2005b, 76; vgl. Witzel 1982, 100ff.):

1. Der Interviewer bietet dem Befragten durch *Zurückspiegelung* eine Interpretation des Gesagten mit seinen eigenen Worten. Dies kann der Befragte dann wiederum kontrollieren, modifizieren oder korrigieren.
2. Wenn dem Interviewer Antworten widersprüchlich oder Äußerungen ausweichend erscheinen, hat er die Möglichkeit, durch *Verständnisfragen* präzisere Informationen zu erhalten.
3. Mit der dritten Möglichkeit, der *Konfrontation* mit widersprüchlichen Aussagen und Ungereimtheiten, sollte der Interviewer vorsichtig umgehen, da sich dadurch das Interviewklima leicht verschlechtert könnte.

Phase 4:

In dieser letzten Phase des Interviews besteht nun die Möglichkeit, sogenannte Ad-hoc-Fragen zu stellen. Es handelt sich hierbei um direkte Fragen zu Themenberei-

chen, die bisher vom Befragten noch nicht angesprochen wurden. (vgl. Witzel 1982, 106ff.)

Gerade diese Phase ist in Abgrenzung zu manch anderen Interviewmethoden von großer Bedeutung. Witzel schreibt dazu:

„Bei der Kritik von qualitativen Verfahren konnten wir feststellen, dass die interaktiven Momente der Textproduktion, d.h. die gemeinsame Anstrengung von Forscher und Befragtem nicht in genügender Form als Voraussetzung und teilweise Vorwegnahme des interpretativen Verfahrens berücksichtigt wird. Vielmehr besteht ihr Interesse darin, dem Befragten möglichst viel Erzählstoff zu entlocken, ohne die Darstellung zugleich problemzentriert zu präzisieren.“ (Witzel 1982, 108)

Diese Problematik hat für den Interpreten zur Folge, *„am Ende mit einem Materialberg konfrontiert zu sein, dem er, weil der Befragte weitgehend in Assoziationen belassen wurde, nur durch spekulative Aussagen und Festlegungen von Kategoriensystemen beizukommen glaubt“*. (Witzel 1982, 108)

Die Erhebung des Forschervorwissens ist wichtig, um damit auch die Vorurteile sowie die „Konstruktion von Wirklichkeit“¹⁶⁵ des Forschenden mit einzubeziehen. Glasersfeld formuliert zwei Grundprinzipien:

(1) *„Wissen wird vom denkenden Subjekt nicht passiv aufgenommen, sondern aktiv aufgebaut.“* (Glasersfeld 1997, 48)

(2) *„Die Funktion der Kognition ist adaptiv und dient der Organisation der Erfahrungswelt, nicht der Entdeckung der ontologischen Realität.“* (Glasersfeld 1997, 48)

Dem kann sich auch ein Forscher nicht entziehen. Witzel nimmt diese Aspekte ernst, indem er postuliert die Vorerfahrung und das Vorwissen zu positionieren. Die problemzentrierten Fragestellungen im Leitfaden dienen daher einer kontrollierten vergleichenden Herangehensweise an den zu explorierenden Gegenstand. Die narrativen Sequenzen der Befragten beinhalten mit großer Wahrscheinlichkeit nicht alle Fragen, die im Vorfeld überlegt werden. Nach diesen gilt es explizit zu fragen, sofern sie nicht in den narrativen Sequenzen vorkommen. Dazu dient die Phase der „Ad-hoc-Fragen“. (vgl. Witzel 1982, 108)

Phase 0:

Vor diesen Interviewphasen kann eine Phase 0 stattfinden: Um den Einstieg in das Gespräch zu erleichtern, schlägt Witzel einen standardisierten Kurzfragebogen vor. Dieser trägt zu einer ersten inhaltlichen Auseinandersetzung, zur Aktivierung von Gedächtnisinhalten des Befragten und zur Stimulierung von Erzählungen bei. Wohl gemerkt ist die Verwendung eines Kurzfragebogens nur als Empfehlung zu betrachten. (vgl. Witzel 1982, 89f.; vgl. Lamnek 1995b, 76f.)

¹⁶⁵ Der Radikale Konstruktivismus beispielsweise geht davon aus, *„dass uns die Welt, wie sie ‚wirklich‘ ist, verschlossen bleibt, dass unser Gehirn sich die Welt nicht abbildet, widerspiegelt, aneignet, so, wie sie objektiv ist, sondern, dass wir uns unsere eigenen Wirklichkeiten konstruieren, dass unsere Welt aus unseren Bildern besteht – aus Selbst-, Fremd- und Weltbildern.“* (Siebert 1994, 13)

Vier Instrumente ermöglichen und unterstützen die Durchführung des PZI: Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonaufzeichnung des Gesprächs und Postskriptum.

Der **Kurzfragebogen** dient erstens zur Ermittlung objektiver Daten, die während der narrativen Phasen den Erzählfluss stören könnten. Das nachfolgende Interview, das die subjektiven Sichtweisen der Interviewten zum Ziel hat, wird von den Fragen entlastet, die als Frage-Antwort-Schema aufgebaut sind. Zweitens können die in ihm enthaltenen Informationen – insbesondere in Kombination mit einer offenen Frage – einen Gesprächseinstieg ermöglichen. Der Kurzfragebogen bietet die Möglichkeit, ins Thema einzusteigen und eine erste Beschäftigung mit der Forschungsfrage zu generieren. (vgl. Witzel 1982, 89f.; 2000, 4)

Der **Leitfaden** kann einerseits als eine Art „Themenliste“ angesehen werden, mit deren Hilfe der Interviewer all jene Themenbereiche „abhaken“ kann, die der Befragte bereits erzählt hat. Andererseits bietet der Leitfaden einen Orientierungsrahmen und eine Gedächtnisstütze. Damit verringert der Interviewer die Gefahr der Ausuferung bestimmter Gedächtnisinhalte des Interviewten. Der Leitfaden schafft einen gewissen Rahmen für das Interview und verhindert das Vergessen wichtiger Gesprächsinhalte. (vgl. Lamnek 1995b, 76f.; Witzel 1982, 90f.)

Nicht selten wird als Hilfe für die Leitfadenerstellung die Methode des „Brainstormings“ genannt, also die spontane und wertfreie Gedankensammlung zu einer Fragestellung oder zu bestimmten Begriffen. Diskussionen mit Experten oder erste Erhebungen im Forschungsfeld liefern weitere Anhaltspunkte. (vgl. Lamnek 1995b, 76f.)

Natürlich sollen sich die Interviews nicht zu einer standardisierten Befragung entwickeln, in der ein bis ins Detail ausgeklügelter Fragebogen eingesetzt wird. (vgl. Lamnek 1995a, 39f.)

„Der Leitfaden hat nicht die Aufgabe, ein Skelett für einen strukturierten Fragebogen abzugeben, sondern soll das Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen. Der Leitfaden ist Orientierungsrahmen bzw. Gedächtnisstütze für den Interviewer und dient der Unterstützung und Ausdifferenzierung von Erzählsequenzen des Interviewten.“ (Witzel 1982, 90)

Bei der Verwendung des Leitfadens kann der Interviewer die Formulierung und die Reihenfolge der Fragen im Interviewverlauf selbst festlegen. (vgl. Lamnek 1989, 39f.) Zudem ermöglicht die freiere und auch offenere Gestaltung der Gesprächssituation eine Abschwächung der Asymmetrie der Kommunikation im Interview. Die Rollenstruktur zwischen Fragendem und Antwortendem bleibt vorhanden, jedoch sehr abgemildert, eben so, wie sie auch für Alltagsgespräche in der Regel vorhanden ist. (vgl. Lamnek 1995a, 40)

Die Formulierung der Fragen des Leitfadens sollte bezüglich ihrer möglichen Suggestivkraft und einer möglichen Beeinflussung der Akteure im Hinblick auf eine soziale Erwünschtheit der Antworten überprüft und reflektiert werden. Des Weiteren müssen sogenannte offene Fragen formuliert werden, die nicht nur mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden können. (vgl. Friedrichs 1990, 216)

Witzel (vgl. 1982, 91), aber auch Lamnek (vgl. 1989, 68) gehen auf die vielfältigen Vorteile der **Aufzeichnung des Interviews** ein. Kurz zusammengefasst bestehen sie darin, dass durch Tonbandaufzeichnungen der gesamte Gesprächskontext und damit auch die Rolle, die der Interviewer im Gespräch spielt, erfasst werden kann. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Tonbandaufzeichnungen einer **vollständigen Transkription** unterzogen werden. In der Literatur wird sehr positiv über den Einsatz von Tonaufzeichnungsgeräten berichtet. (vgl. Witzel 1982, 91) Daher ist ein Tonbandgerät unverzichtbar und wird deshalb auch verwendet. Die Tonbandaufzeichnung sowie die Transkription ermöglichen es, die Fülle der Fragen handhabbar und schließlich auswertbar zu machen. (vgl. Lamnek 1989, 68) Als selbstverständlich gilt es, die Akteure vor Aufnahme des Gesprächs um Erlaubnis zur Aufzeichnung zu bitten.

Es ist wichtig, den Interviewer selbst als Teil der Untersuchungssituation zu begreifen. Seine Ahnungen, Zweifel, Vermutungen, Situationseinschätzungen und seine Beobachtungen von besonderen Rahmenbedingungen sind wichtig. Weiter ist in Anlehnung an Watzlawicks Axiom „Man kann nicht nicht kommunizieren“ auch das Beachten der nonverbalen Aspekte in einer Interviewsituation von großer Bedeutung. Diese werden aber in der verbalen Interaktionssituation nicht erfasst. Dazu gehören auch die vom Tonband nicht erfassten Ereignisse vor und nach dem Interview. Daher ist das Anfertigen einer Postkommunikationsbeschreibung (kurz: **Postskriptum**) im Anschluss an jedes Interview unerlässlich. (vgl. Witzel 1982, 92)

Für die Auswertung der Interviews sind in Anlehnung an das Postulat 5 allgemein folgende Aspekte von Bedeutung:

Für die Verallgemeinerung der Ergebnisse gilt, dass *„explizit, argumentativ abgesichert begründet werden muss, welche Ergebnisse auf welche Situationen, Bereiche, Zeiten hin generalisiert werden können“*. (Mayring 1996, 23)

Im sozialwissenschaftlichen Bereich lassen sich keine allgemeingültigen Gesetze formulieren. Vielmehr werden Gleichförmigkeiten *„besser mit kontextgebundenen Regeln abgebildet“* (Mayring 1996, 26)

Voraussetzung für eine sinnvolle Quantifizierung ist die Bildung von vergleichbaren Einheiten, was durch qualitative Analyseschritte geschieht:

„Auch in qualitativ orientierten humanwissenschaftlichen Untersuchungen können – mittels qualitativer Analyse – die Voraussetzungen für sinnvolle Quantifizierungen zur Absicherung und Verallgemeinerung der Ergebnisse geschaffen werden.“ (Mayring 1996, 25)

So lässt sich die Auswertung des problemzentrierten Interviews in *drei* Phasen beschreiben (vgl. im Folgenden Witzel 1982, 10ff.):

Phase 1:

In dieser ersten Auswertungsphase steht die Analyse der Rohdaten in Form der transkribierten Interviews sowie Postskripte im Vordergrund. So beginnt die erste Phase damit, die vorliegenden Texte mit Blick auf den Einzelfall inhaltlich zu kommentieren. Im Mittelpunkt dabei stehen die im Interviewleitfaden festgehaltenen

Themenfelder sowie die vom Befragten darüber hinaus explizierten Inhalte. Diese gilt es zu identifizieren. Die inhaltliche Interpretation besteht darin, den Gesprächsablauf problemzentriert nachzuvollziehen, „*indem man die Aussagen der Befragten Schritt für Schritt auf den enthaltenen Sinn hin überprüft.*“ (Witzel 1982, 110)

Wichtig dabei ist, dass man den textimmanenten Bedeutungsgehalt nicht durch die Verwendung von Begrifflichkeiten überdeckt, die bereits einen spezifisch theoretischen Rahmen in den Wissenschaften besitzen. Aussagen müssen also in ihrem Kontext belassen werden und lassen sich nur mit Blick auf die Gesprächsentwicklung interpretieren.

Die methodologischen Kommentierungen sind dabei kritischer Bestandteil der Bearbeitung des Textes vor dem Hintergrund der Erhebungssituation. Dabei steht der Kommunikationsprozess der Interaktionspartner im Vordergrund, d.h. vor allem geht es um die Frage, welche Unterstellungen oder Typisierungen die Gesprächspartner wechselseitig angewendet haben und wie mit diesen umgegangen wird. Witzel erwähnt als wichtigen Faktor mit Blick auf diese Fragen die notwendige Interviewerschulung. Im Vorfeld geführte Probeinterviews bieten die Möglichkeit, Fragen für einen Leitfaden zu generieren, aber auch eine gewisse Sensibilität für die Methodik zu entwickeln. (vgl. Witzel 1982, 110f.) Die methodische Kommentierung enthält Angaben über die Textart, ob es sich also um einen Argumentations-, Beschreibungs- oder Erzähltext handelt. Weiter wird die spezifische Wortwahl in den einzelnen Passagen und im Gesamttext erläutert. Dabei ist auch darauf zu achten, ob der Interviewte/die Interviewte verbale Bedeutungsstrukturierungen in einer Sprache vornimmt, die ihm sonst nicht eigen ist. Dies würde darauf hinweisen, dass der Befragte die Interviewsituation mit Verhaltensweisen bewältigt, die eigentlich für andere Situationen typisch wären. Eventuell werden in dieser Phase auch bestimmte Textstellen aus dem Datenmaterial und aus der Interpretation ausgeschlossen. (vgl. Lamnek 1995b, 78)

Phase 2:

In der zweiten Phase werden die Texte vom Forscher interpretiert und danach einer unabhängigen Kontrolle durch Forschungskollegen oder Außenstehende unterzogen. Witzel spricht in diesem Zusammenhang von „*kontrollierter Form der Interpretation*“. (Witzel 1982, 111) Diese Außenstehende können Forschungskollegen oder eventuell auch Experten in diesem Forschungsbereich sein. Es geht dabei um eine interindividuelle Kontrolle der Interpretation. (vgl. Lamnek 1995b, 111) Gerade diese Phase ist mit Blick auf die bereits diskutierten Gütekriterien wie „Validität“ und „Objektivität“ wichtig.

Phase 3:

Aus den gesammelten Interpretationen wird nun eine „*vergleichende Systematisierung*“ vorgenommen. (Witzel 1982, 112) Dabei geht es darum, typische Varianten herauszufiltern mit dem Ziel, „*kollektive Handlungsmuster zu entdecken*“. (Lamnek 1995b, 78)

Nach der Satz-für-Satz-Interpretation der Einzelinterviews, die dem Prozess der Gesprächsentwicklung adäquat sind und dem Einzelfall gerecht werden, sind also die interindividuellen Gesichtspunkte aufzudecken. Diese Analyse zielt auf die „*allgemeinere Ebene kollektiver Bedeutungsmuster*“ (Witzel 1982, 112) ab.

So werden in dieser Phase die analysierten Einzelfälle mit Blick auf eine vergleichende Durchsicht untersucht.

„Beim Vergleich verschiedener Interviews fällt im Auswertungsprozess sehr bald auf, dass sich zentrale Argumente bei den Befragten wiederholen und zu bestimmten stereotypen Realitätsentwürfen verdichten.“ (Witzel 1982, 112)

Den Begriff der Stereotypie beschränkt Witzel dabei *„auf die Feststellung sich gleichförmig wiederholender Ausdrucksformen“*. (Witzel 1982, 112)

3.6 Die begründete Wahl der Methode und mögliche Schwierigkeiten bei der Anwendung

Vor den Anmerkungen zum empirischen Vorgehen möchte der Autor dieser Arbeit kurz zusammenfassen, warum er sich für eine *qualitative Vorgehensweise* in Form des *problemzentrierten* Interviews entschieden hat. Es lassen sich nicht alle Vor- und Nachteile an dieser Stelle diskutieren. Viele Aspekte wurden in den vorgelegten theoretischen Entwürfen bereits angesprochen. Auf eine metatheoretische Begründung des PZI wird verzichtet. Stattdessen sei auf die detaillierten Ausführungen von Witzel (vgl. 1982, 12ff.) verwiesen. Es ist jedoch an dieser Stelle noch einmal zu erwähnen, dass das PZI ein methodisches Verfahren ist, das sich an den skizzierten qualitativen Postulaten und den methodischen Kriterien der Interviewführung orientiert.

Das problemzentrierte Interview hat im Vergleich mit anderen Verfahren und mit Blick auf diese Arbeit folgende Vor- bzw. Nachteile:

Vorteile:

- Die Ziele des PZI decken sich mit den Zielen dieser Arbeit.
- Der Dialog zwischen dem Forschungssubjekt und einer bestimmten Situation steht im Vordergrund.
- Großes Augenmerk liegt auf der retrospektiven Biografieerhebung durch Narrationen.
- Es handelt sich um ein aus ökonomischer Sicht gut durchführbares Verfahren.
- Ein großer Vorteil ist die Strukturierung des Interviews.
- Die Datenproduktion erfolgt problemzentriert.
- Die Vorbereitung durch Vorwissen, Gespräche mit Experten, eigene Erfahrungen und Erkundigungen im Feld sind möglich und erwünscht, um gegenstandsangemessene Konzepte zu konstruieren.
- Der Forschungsprozess wird als kommunikatives Wechselspiel zwischen den Bedeutungen des Forschers und des Forschungssubjektes gesehen, wobei die Sichtweisen und Erfahrungen des Akteurs im Vordergrund stehen.
- Die Gesprächssituation gestaltet sich durch Dialog und Nachfragen sehr realistisch.
- Die Auswertung ist handhabbar und gut durchführbar.
- Das PZI orientiert sich an Gütekriterien wie beispielsweise der „Validität“. Diese wird durch die Auswertung im Team erhöht.

Nachteile:

- In der Phase der Vorbereitung wie auch Datenerhebung entsteht ein erheblicher Mehraufwand.
- Durch einen Leitfaden ist die Gefahr präsent, die Sicht der Akteure zu überdecken.
- Die Datenerhebung lässt sich nicht delegieren.
- Das PZI ist keine Längsschnittuntersuchung.

Wie bereits am Beispiel der Gruppendiskussion und dem narrativen Interview skizziert wurde, hat jede Forschungsmethode ihre Vor- und Nachteile, die es mit Blick auf die vorliegende Arbeit abzuwägen gilt. Wie schon erwähnt, entspricht die Gruppendiskussion ebenso wie ein narratives Interview und viele andere Verfahren den zentralen Postulaten der qualitativen Sozialforschung. Auch das PZI ist bezüglich seines Vorgehens unter diese Postulate einzureihen und daher eine methodische Alternative. Besondere Vorteile des PZI sieht der Autor dieser Arbeit mit Blick auf die konkrete Fragestellung und ihren Zielsetzungen, die in Kapitel 1.2.2 bereits ausführlich beschrieben wurden.

Noch einmal die zentrale Fragestellung:

„Wie gestaltet sich der Interaktionsprozess zwischen den Werten, die von den Schüler/innen eingebracht und jenen, die in der Ausbildung theoretisch vermittelt bzw. praktisch erworben werden?“

Die in Kapitel 1.2.2 benannten allgemeinen Ziele a.) und b.) sollen noch einmal – an dieser Stelle differenzierter – hervorgehoben werden:

Diese Arbeit hat das Ziel:

a.)... sich explorativ dem noch unbekanntem Feld der Sozialbetreuung zu nähern und aus den konkreten Erfahrungen betroffener Teilnehmer/innen und deren sozialer Realität nicht repräsentative „grounded theories“ zu gewinnen. (vgl. Lamnek 1995a, 112) Der Grounded-Theory-Ansatz wurde in den 1960er-Jahren von Glaser und Strauss (1967) vorgelegt und später vor allem von Strauss weiterentwickelt. Es handelt sich dabei um eine Auswertungstechnik zur Entwicklung und Überprüfung von Theorien. Der Ansatz arbeitet eng am vorgefundenen Material bzw. sieht Theorien in Daten verankert (grounded), die aus der Lebenswelt stammen. (vgl. Bortz & Döring 2002, 332) Auf Basis der Erfahrungen von Betroffenen, die als Experten gelten, lassen sich anhand typischer Fälle Vorhersagen, Erklärungen, Interpretationen und Anwendungsmöglichkeiten mit Blick auf die Fragestellung (siehe Kapitel 1.2.1) diskutieren. Die Ermittlung typischer Fälle oder typischer Sequenzen ist ein dezidiert qualitativ-empirisches Element. (vgl. Lamnek 1995a, 45)

b.)... die Veränderung persönlicher Werte aufzuzeigen, die sich durch eine Sozialbetreuungs-ausbildung in Theorie und Praxis ergeben.

Das PZI ist eine geeignete Methode zur Bearbeitung der Fragestellung und die daran anknüpfenden Ziele, weil es ein *„alternatives Erhebungs- und Auswertungsverfahren ist, das dem Anspruch genügt, korrelativ ermittelte Zusammenhänge zwischen Vari-*

ablen einer detaillierten qualitativen Analyse zugänglich zu machen“. (Witzel 1982, 114)

Dies bedeutet, dass das PZI eine Methode ist, mit deren Hilfe sich ein Zusammenhang zwischen der persönlichen, biografisch gefärbten Situation der Sozialbetreuer/innen mit Blick auf Werte und die Situation der Sozialbildungsausbildung in Theorie und Praxis finden lässt. Das Verfahren ist geeignet, durch Narrationen rückblickend die Entstehung und Veränderung von persönlichen Werten darzulegen und zu erheben bzw. den Zusammenhang mit der Ausbildungssituation herzustellen.

Weiter hat das PZI im Vergleich zu anderen qualitativen Erhebungsmethoden den Vorteil, dass es die Vorerfahrungen, das theoretische Vorwissen des Forschers, in einem Dialog mit einbezieht und dieser damit zu einem Teil des Forschungsprozesses wird. Dies ist mit Blick auf die Ökonomisierung und die Ressourcen, die für diese Arbeit zur Verfügung stehen wichtig:

„Da, wo man auf vorschnelle Kategorisierung und Theoretisierung verzichtete, macht die sorgfältige hermeneutische Behandlung der Textanalyse die Mängel der Interviewmethode nicht wett; ungeklärt gebliebene Sachverhalte sind Grundlage für anschließende Spekulationen – wobei man dann beliebig über zu setzende Schwerpunkte streiten kann.“ (Witzel 1982, 65)

Das Einbeziehen des Hintergrundwissens hat Nach- wie Vorteile. Ein Nachteil ist, dass die Vorbereitungsphase ungleich länger dauert, bis es zur Datenerhebung kommt. Durch die Auseinandersetzung mit persönlichem Vorwissen, Theorien, Diskussionen mit Experten sowie ersten Erhebungen im Feld wird viel Zeit benötigt. Es gilt, die eigenen Erfahrungen mit anderen Experten problemzentriert zu besprechen, Brainstormingideen zu verarbeiten und so einen „Rahmen“, einen „Leitfaden“ zu entwickeln. Ein Nachteil bzw. eine große Gefahr besteht jedoch darin, dass der Forscher mit seinen Leitfadenideen die Sichtweisen der Akteure verdeckt und das Interview zu einem Frage-Antwort-Dialog verkürzt. Durch ein Abhaken der Fragen nacheinander dürfte sich der Befragte eher ausgehorcht und abgefragt fühlen, was zu vermeiden ist. Dies würde dem Postulat 1 der qualitativen Forschung widersprechen, und so schreibt Lamnek folgerichtig: *„Der Forscher geht zwar mit einem theoretischen Konzept ins Feld, wobei aber die Dominanz der Konzeptgenerierung durch den Befragten erhalten bleibt.“* (Lamnek 1995, 78)

Daher kommt gerade der Interviewerschulung eine große Bedeutung zu, d.h., es müssen konkrete Testphasen der eigentlichen Erhebung vorgeschaltet sein, meint Witzel. (vgl. 1982, 94) Durch das Miteinbeziehen von Vorwissen lässt sich die Erhebung auch nicht delegieren. Es kommt also im Vorfeld der eigentlichen Erhebung zu einem „Mehraufwand“ mit Blick auf die Forschungsökonomie. Vorteile zeichnen sich dann jedoch deutlich bei der Auswertung der Daten ab: Durch die Problemzentrierung lassen sich die erhobenen Daten durch den vorher genannten Rahmen leichter inhaltlich analysieren und systematisch vergleichen. Es kommt nicht in dem Ausmaß wie bei anderen Verfahren zur Aufschüttung von „Datenbergen“. Weiter ist die Auswertung im Forschungsteam ein großer Vorteil mit Blick auf die Validität dieser Arbeit, wenngleich auch wiederum ein Mehraufwand.

In der eigentlichen Erhebungsphase hat das PZI den Vorteil, dass der kommunikative Dialog zwischen Forscher und Forschungssubjekt realitätsnäher ist als bei anderen Verfahren. Das PZI lässt Meinungen, Ansichten, Bewertungen und Einstellungen der Beteiligten zu und bewertet diese sogar als wichtig. So fragt der Forscher im PZI bei Unklarheiten sofort und ohne Verzögerung nach, um die Bedeutungen der Forschungssubjekte zu erheben. Dies ist als realitätsnah aufzufassen, da das Nachfragen ja auch in einer alltäglichen Gesprächssituation unmittelbar erfolgt, wenn Gesprächsinhalte in ihrer Bedeutung nicht eindeutig sind.

Ein Nachteil, der mit Blick auf die Methodenwahl noch zu besprechen ist, ist, dass es sich beim PZI nicht um eine Längsschnittmethode handelt. Diese wäre vielleicht mit Blick auf diese Arbeit angebrachter, lässt sich aber aufgrund der begrenzten Ressourcen nicht umsetzen.

Aufgrund des sorgfältigen Abwiegens der Vor- und Nachteile der vielfältigen qualitativen Verfahren fällt die Entscheidung auf das *problemzentrierte Interview*.

4 Weiterführung des empirischen Vorgehens

Nach der begründeten Entscheidung für das problemzentrierte Interview realisiert sich die empirische Erhebung in folgenden fünf Schritten:

- (1) die Auseinandersetzung mit der Werte-Thematik
- (2) die Erarbeitung der Interviewleitfäden
- (3) die Gewinnung der Interviewpartner/innen wie auch die genaue Beschreibung der Interviewsituation
- (4) die Durchführung der Interviews
- (5) ergänzende Anmerkungen als Rückblick des Autors

4.1 Erste Auseinandersetzung mit der Werte-Thematik

Um mir ein adäquates Vorverständnis zu Werten anzueignen, erfolgte – wie bereits im Vorwort deutlich gemacht - von Sommer bis Herbst 2008 zunächst einmal die Auseinandersetzung mit vielfältiger Literatur, um eine erste Problemanalyse durchzuführen. Aufgrund gänzlich fehlender Vergleichsstudien im Feld der Sozialbetreuung sah ich mich vor die Aufgabe gestellt kreativ vorzugehen. Ich wählte Literatur, die mich in die Lage versetzte, ein Begriffsgerüst als hilfreichen Rahmen für das explorative und situationsbezogene Vorgehen zu konstruieren.

Durch viele Begegnungen und Gespräche bekamen mein Wissensstand und meine Vorkonstruktion eine hilfreiche Struktur. Durch die intensive Auseinandersetzung mit der vorhandenen Literatur und die erwähnten Gespräche eröffnete sich ein Überblick über die wichtigsten Aspekte zum Thema. Der hier beschriebene Einstieg in die Thematik entspricht der Phase der Problemzentrierung bzw. der vorläufigen Klärung des Feldes im Verlauf des problemzentrierten Interviews. (vgl. Witzel 1982, 68)

4.2 Erarbeitung des Interviewleitfadens

Nach Ausformulierung eines ersten theoretischen Rahmengerüsts und nach den erwähnten Gesprächen, ging ich dazu über, einen problemzentrierten Leitfaden auf Basis der zuvor gewonnenen Informationen zu konstruieren. Da die künftigen Interviewpartner und -partnerinnen retrospektiv befragt wurden, erfolgte zunächst einmal die Festlegung von Schwerpunkten.

Im Mittelpunkt stand eine Gruppe von Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern, zu denen ich Zugang fand. Es handelte sich dabei um Akteure, welche die Sozialbetreuungsschule für Altenarbeit in Gallneukirchen (Oberösterreich) besuchten.

Im Verlauf der Leitfadenkonstruktion begann ich, für die zu interviewende Gruppe zwei Leitfäden zu entwickeln, die inhaltlich fast identisch gestaltet waren, um Vergleichbarkeit zu erzielen. Jedoch waren beide Leitfäden auf unterschiedliche Zeitpunkte zugeschnitten:

Der **erste Leitfaden** betraf *die Zeit vor Beginn der Ausbildung* und bildete somit den Rahmen für das erste Interview. Es ging um einen retrospektiven Rückblick auf die Zeit vor Beginn der Ausbildung.

Es standen dabei Statements und Fragen im Mittelpunkt, die den *Bestand* von Werten (Wertebasis/These 1) zu Beginn der Ausbildung zur Sozialbetreuerin/zum Sozialbetreuer erfassen wollen. Weiter gab es einen eigenen Block an Statements und Fragen, welche konkret die Situation der Ausbildung betrafen. Es ging dabei darum, zu erheben, wie die bevorstehende professionelle Sozialbildung aus der damaligen Einschätzung der Befragten gesehen wurde. Welche Stör-, und Konflikt- und Irritationsmomente sahen die angehenden Sozialbetreuer/innen vor ihrer Ausbildung? Was hindert Professionalisierungsprozesse aus ihrer damaligen Sicht am Fortlaufen und was fördert diese? Was steht einer Wertschöpfung und einer Wertgewinnung im Sinne eines „hidden curriculum“ entgegen und was fördert diese?

Der **zweite Leitfaden** betraf die *Zeit während der Ausbildung* zur Sozialbetreuerin/zum Sozialbetreuer und damit das zweite Interview, welches nach einigem zeitlichen Abstand zum ersten Interview ebenfalls retrospektiv nach Beendigung der Ausbildung geführt wurde. In diesem Interview standen Statements und Fragen im Mittelpunkt, welche die *Veränderung* und *Entstehung* von persönlichen Werten während der Ausbildung zum Gegenstand hatten.

Auch in dieses Interview wurde wiederum ein eigener Themenblock eingewoben, in dem es um Statements und Fragen ging, die untersuchen sollten, wie eine pädagogische Begleitung angehender Sozialbetreuer/innen aus Sicht der Befragten idealerweise aussehen müsste, um eine professionalisierte Ausbildung darzustellen. Welche Stör-, Konflikt- und Irritationsmomente stellten die nun ausgebildeten Sozialbetreuer/innen nach ihrer Ausbildung fest? Was hindert Professionalisierungsprozesse am Fortlaufen und was fördert sie? Was steht einer Wertschöpfung und einer Wertgewinnung entgegen im Sinne eines „hidden curriculum“ und was fördert diese?

Wichtig war bei allen Fragen und Schwerpunkten in beiden Interviews die Einbeziehung des Praxis- wie Theorieaspekts. Einerseits ging es darum, die Praxis und das

damit eng verbundene vorreflexive und praktische Erleben und Handeln zu thematisieren. Wie im Theorieteil dargestellt, lässt erst die Praxis Werte durch Betroffenheit entstehen oder verändert diese.

Als Gegenpol stand die Wertevermittlung in Form von Theorien im Mittelpunkt. Wertakzeptanz entsteht dabei durch Reflexion, Wissen und Verstehen. Diese Matrix von Theorie und Praxis stand als Grundgerüst im Mittelpunkt des Leitfadens.

Anfang Februar 2009 wagte ich eine erste Felderhebung, um die dadurch gewonnenen Erfahrungen verstärkt in die Problemzentrierung und Fragengenerierung einzu beziehen. So richtete ich im Pädagogikunterricht an der Sozialbetreuungsschule Altenarbeit Gallneukirchen an 36 angehende Sozialbetreuer/innen im ersten Ausbildungsjahr folgende Frage in schriftlicher Form:

„Was hat sich für Sie seit Beginn der Sozialbildungsausbildung verändert?“

Alle angehenden Sozialbetreuer/innen erhielten ein Blatt Papier, welches gefaltet wurde. Auf der einen Hälfte stand als Überschrift das Wort „Vorher“, auf der anderen Hälfte das Wort „Nachher“. Die Schüler/innen nahmen aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen Stellung.

Die Auswertung dieser schriftlichen Statements gab erste hilfreiche Anregungen für den zu erstellenden Leitfaden. Diese 36 angehenden Sozialbetreuer/innen fielen jedoch nicht in die zu befragende Gruppe der möglichen Interviewpartner/innen.

Die Erstellung der Leitfäden im März 2009 wurde mithilfe des Vorwissens, dem eigenen Nachdenken und der Erhebungen im Feld durch Frageformulierung mit Blick auf folgende Kategorien und Prozesse vorgenommen:

Zu Werten und deren Veränderung im Rahmen der Sozialbetreuungsausbildung

Außensicht

Schritt 1: Von der *Wertbetroffenheit* und *Wertschätzung*
(durch Praxis) zur *Wertakzeptanz* (durch Theorie)

Schritt 2: Von der *Wertschöpfung* (durch die Praxis
qualifizierte Theorie) und *Wertgewinnung* (durch die
Theorie qualifizierte Praxis) zur *Wertsynthese*

Innensicht

Niveau 1: Werte als innere *Haltung*

↑ ↓

Niveau 2: Werte als verändertes *Verhalten*

↑ ↓

Niveau 3: Werte als verändertes *Handeln*

Schritt 3: Von der *Wertsynthese* zur *Wertbindung* (als
Ergebnis einer kritisch-reflexiven *Bewertung* von
Haltung, Verhalten und Handeln)

Schritt 4: Von *Wertbindung* zu einem *Werte-Neubeginn*
(über Wertbetroffenheit, Wertschätzung, Wert-
gewinnung und Wertschöpfung)

Abbildung 6: Kategorien und Prozesse der Veränderung von Werten (eigene Darstellung)

Außensicht:

Zu Schritt 1: Werte ergeben sich in ihrer Bedeutung über gefühlte *Wertbetroffenheit* (Enge) und *Wertschätzung* (Weite) „von unten“. Hinzu kommt *Wertakzeptanz* durch Reflexion, Wissen und Verstehen von „oben“. Theorie wie Praxis sind nicht in jedem Fall miteinander verzahnt.

Zu Schritt 2: In der Sozialbetreuungs-ausbildung werden in verschiedenen Erfahrungssituationen¹⁶⁶ Werte „geschöpft“. Diese Erfahrungen führen zu qualifiziertem und professionalisiertem Umgang mit Theorien. (*Wertschöpfung*) Werte und Normen „von oben“ helfen, die in der Praxis erfahrene Betroffenheit und Wertschätzung zu qualifizieren und zu professionalisieren. (*Wertgewinnung*) Dies ergibt eine interaktive *Synthese* der Wertevermittlung „von oben“ und der Wertevermittlung „von unten“. Für professionelle Sozialbetreuer/innen sind beide Pole wichtig und unauflösbar miteinander verschränkt.

Innensicht:

(als vorausgegangene Setzung wie auch als Forschungsergebnis)

Zu Niveau 1: Werte werden so zu inneren Haltungen.¹⁶⁷

Zu Niveau 2: Diese Haltungen führen zu einem bestimmten Verhalten.¹⁶⁸

Zu Niveau 3: Es verändert sich das konkrete Handeln¹⁶⁹ in Richtung eines situationsspezifischen Handelns.

Diese inneren Prozesse können auch in umgekehrter Reihenfolge erfolgen.

Außensicht:

Zu Schritt 3: Die reflexive Evaluation dieser Prozesse lässt über eine *Wertsynthese* eine *Wertbindung* entstehen. Angehende Sozialbetreuer/innen binden sich bewusst an bestimmte Werte.

Zu Schritt 4: Von der Wertbindung kommt es zu einem Neubeginn des hermeneutischen Zirkels.

Der angedeutete Kreislauf garantiert eine Weiterentwicklung der Sozialbetreuer/innen im Hinblick auf die angestrebte Wertebildung. Diese Wertbildungsprozesse standen im Zentrum der Erhebung. Zu diesem dargestellten Rahmen bzw. diesen Schwerpunkten formulierte ich verschiedene Statements und Fragen, die entsprechend den Ausführungen zum problemzentrierten Interview – lediglich als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze während der Interviewsituation dienen sollten. So galt es, einen Leitfaden zu entwickeln, der sich mit angehenden Sozialbetreuerinnen

¹⁶⁶ Dazu zählen vor allem Praktika und damit die Begegnung mit alten Menschen, aber auch Erfahrungen, die in der Unterrichts- wie Schulsituation gemacht werden.

¹⁶⁷ Eine Haltung selbst hat mit persönlichen Überzeugungen wie mit übergeordneten Werten zu tun. Diese können von außen herangetragen sein oder aus dem eigenen Selbst rekrutieren. Haltungen verleihen eine innere Verfassung und lenken das Verhalten und Handeln der Person. (vgl. Sofsky 2009, 21)

¹⁶⁸ Verhalten meint die Fähigkeit eines Individuums, z.B. Mimik, Gestik, Sprache und Handlungen in Abhängigkeit von dem zu regulieren, was von einem Professionalisten/einer Professionalistin erwartet wird (Normen). Verhalten resultiert auch aus der inneren Haltung, die in Werten begründet ist. (vgl. Sofsky 2009, 21)

¹⁶⁹ Gemeint ist eine konkrete Handlung aufgrund der zugrunde liegenden Haltung wie auch des Verhaltens. (vgl. Sofsky 2009, 21)

und Sozialbetreuern der Richtung „Altenarbeit“ besprechen ließ, ohne die Vergleichbarkeit der Daten beider Interviews zu gefährden.

Zur konkreten Formulierung von Fragen beschäftigte ich mich intensiv mit technischen Aspekten der Frageformulierung. So galt es, Fragen mit Blick auf das problemzentrierte Interview zu entwerfen und zu unterscheiden. Es gibt Fragen, die zu Beschreibungen ermutigen und narrative Sequenzen einleiten, also *offen* sind. *Geschlossene Fragen* entspringen eher dem Wissen des Forschers und sind daher zu vermeiden. Weiter sind explorierende Fragen wichtig, da diese die Tiefenstrukturen ansprechen. Durch bestimmte Fragen sollten die Kontextbedingungen ermittelt werden. Auch projektive Fragen sowie Fragen zur Eigenwahrnehmung und Selbstbewertung kamen vor. (vgl. dazu auch Lamnek 1995b, 58f.)

Um den Befragten gemäß qualitativer Prinzipien möglichst viel Raum für subjektiv bedeutsame Äußerungen zu geben, versuchte ich, bei der Formulierung der Fragen auf folgende von Lamnek (vgl. 1995b, 54f.) formulierte Regeln zu achten bzw. gewisse Formulierungen zu vermeiden:

- sprachliche Wendungen, die zu kurzer Darstellung auffordern.
- Fragen, die nur mit Ja oder Nein zu beantworten sind
- Suggestivfragen
- Formulierungen, durch die der Befragte das Gefühl bekommt, man „horche“ ihn nur aus.

Insgesamt wurde bei der Formulierung der Statements und Fragen Wert darauf gelegt, dass diese auch Wertschätzung und „Hochachtung vor dem Thema“ wie auch gegenüber den Interviewpartnern und Interviewpartnerinnen zum Ausdruck bringen. Die Frageformulierungen folgten beim Interview selbst der von Lamnek (vgl. 1995b, 65) ins Spiel gebrachten „Alltagssprache“, da es nicht zielführend wäre, die Fragen in einer wissenschaftlichen Fachsprache zu formulieren.

„... das verwendete Vokabular muss von den Interviewpartnern alltagssprachlich benutzt werden.“ (Lamnek 1995b, 65)

So versuchte ich, mich im Interview selbst auf die Sprache des Interviewpartners/der Interviewpartnerin einzustellen und die Leitfragen in der jeweiligen „Alltagssprache“ zu positionieren. Manche Interviews wurden daher auch in „Umgangssprache“ geführt.

Wie schon erwähnt sind die Statements und Fragen des Leitfadens nicht als standardisiert sondern als offen aufzufassen, jedoch mit einer Problemzentrierung im Hintergrund ausgestattet. Manche Fragen versuchte ich auch mit einem Kurzfragebogen – wie er für das PZI empfohlen wird – zu ergänzen, um detaillierte und besser vergleichbare Informationen bezüglich „objektiver“ biografischer Momente zu erhalten.

Einige Fragen zielten auf Bewertungen ab. So waren hier mehrere Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die nach ihrer persönlichen Bedeutung ausgewählt werden sollten. Die verwendete Skala setzte sich zusammen aus: „sehr viel“, „viel“, „wenig“, „gar nicht“. Auch bei diesen Antworten konnten die Befragten eigene Punkte hinzufügen.

Es war also auch hier eine gewisse Offenheit gegeben, ohne aber eine Vergleichbarkeit auszuschließen.

Bei manchen Statements und Fragen gab es vorgegebene Antwortmöglichkeiten, von denen fünf auszuwählen und zu reihen waren. Selbstverständlich blieben auch diese Fragen offen und boten eine weitere Möglichkeit, selbstständig Antworten hinzuzufügen.

Der Leitfaden erfuhr auch durch die im Vorfeld durchgeführten Testinterviews eine wichtige Modifizierung. Die Testinterviews brachten viele Anregungen inhaltlicher wie technischer Natur mit sich und erhöhten meine Kompetenz als Interviewer im Sinne der geforderten Interviewerschulung. Auf die Testinterviews geht diese Arbeit in einem der folgenden Kapitel noch genauer ein.

4.3 Gewinnung der Interviewpartner/innen

Die Suche nach geeigneten Interviewpartnerinnen und –partnern erwies sich als nicht ganz unproblematisch, da aufgrund der Beschaffenheit des Themas verschiedene Aspekte zu berücksichtigen waren:

Bei der Durchführung eines qualitativen Interviews geht es nach Lamnek nicht um Repräsentativität, sondern um „*typische Fälle*“. (Lamnek 1995b, 92) Diese wählt der Interviewer entsprechend seiner „Erkenntnisinteressen“ für das zu behandelnde Thema gezielt aus (sogenanntes *theoretical sampling*). (vgl. Lamnek 1995b, 93; Witzel 1982, 80) Diese Befragung zielte auf angehende Sozialbetreuer/innen als Zielpersonen ab. Es galt dabei, einen Zugang zum Feld zu eröffnen.

Ein Kriterium bei der Wahl der Zielgruppe war, die Zielpersonen theoretisch fundiert auszuwählen. Auch sollten die befragten Personen „*Verbalisierungs- und Artikulationsvermögen*“ besitzen. (Lamnek 1995b, 68)

Zugleich aber bestand dabei die Gefahr, durch die Vororientierungen eine verzerrte Auswahl vorzunehmen. Dies braucht eine wichtige und reflektierte „*weitgehende Selbstkontrolle des Forschers*“. (Lamnek 1995b, 94) Ich wählte, wie von Lamnek empfohlen, die Interviewpartner/innen so aus, dass auch Akteure zu Wort kamen, die vielleicht nicht den Vorstellungen des Forschers entsprechen, oder eben von diesen abweichen. (vgl. Lamnek 1995b, 94)

Wichtig ist bei der Wahl der Zielgruppe des Weiteren, dass die Befragten nicht aus dem Bekanntenkreis des Interviewers stammen, denn hier besteht die Gefahr der selektiven Auswahl der Interviewpartner/innen. Dies könnte zu verzerrten Erkenntnissen führen. (vgl. Lamnek 1995b, 93)

Dem lässt sich entgegenhalten, dass gerade in dieser Forschungsarbeit eine Vertrauensbasis auch ein Vorteil sein kann. Es besteht zwar die Gefahr einer Verzerrung der Erkenntnisse. Doch diese kann in Kauf genommen werden, um andererseits auf tiefer liegende Erfahrungen und Bewertungen Zugriff zu bekommen, die ohne das entsprechende Vertrauen wohl kaum zugänglich wären. Weiter schafft diese Ver-

trauensbasis die Voraussetzung, Verzerrungseffekte und das Problem von sozial erwünschten Antworten zu mildern. (vgl. Huber & Mandl 1982, 57)

Die Suche nach Gesprächspartnern und -partnerinnen begann schon während des laufenden Ausbildungsjahres 2008/09. Die Direktion sowie das Kollegium der *Sozialbetreuungsschule für Altenarbeit* Gallneukirchen unterstützten mich dabei tatkräftig. Das Sample bezog sich insgesamt auf Sozialbetreuer/innen, die retrospektiv auf ihre Ausbildung zurückblickten und im Sommer 2009 ihre Ausbildung abschlossen.

Bevor ich die Auswahl der Interviewpartner/innen vornahm, hielt ich Vorträge an der bereits erwähnten Ausbildungsstätte. In diesen wurde bei den Auszubildenden, die für ein Interview infrage kamen die geplante Thematik in verständlicher Form dargelegt. Ziel war es, die Neugier der Absolventen und Absolventinnen zu wecken. In diesen Vorträgen ging es um die Positionierung von Sinn und Zweck der geplanten Untersuchung. Die Thematik der Arbeit stieß auf reges Interesse und trug dazu bei, potenzielle Interviewpartner und -partnerinnen zur freiwilligen Mitarbeit am Forschungsprozess der Arbeit zu gewinnen. Selbstverständlich achtete ich darauf, mein Forschungsinteresse nicht in suggestiver Form darzulegen. Durch diese Vorgehensweise konnten insgesamt 13 Personen gefunden werden, die einer Teilnahme am Forschungsprozess zustimmten. Freiwilligkeit und Interesse waren dabei oberste Priorität.

Im Vorfeld führte ich drei Testinterviews durch, die wichtige Erkenntnisse über die Gestaltung des Leitfadens sowie teilweise Änderungen der Vorgehensweise brachten. Zugleich ließen sich durch diese Probeinterviews die von Witzel (1982) geforderte „Interviewerschulung“ und das Vertrautwerden mit der Situation sichern.

In den Hauptinterviews wurden zehn Auszubildende jeweils zweimal befragt. Insgesamt wurden also 20 Interviews/Leitfadengespräche durchgeführt. Das erste Interview diente der Erhebung der persönlichen Situation mit Blick auf die Werte vor der Ausbildung (Wertebasis). Diese Interviews fanden im Zeitraum Mai/Juni 2009 statt. Das jeweils zweite Interview diente der Erhebung der Veränderung und Entstehung von Werten durch die absolvierte Ausbildung. Dieser zweite Interviewblock erfolgte nach Abschluss der Ausbildung im Juni/Juli 2009.

Die teilnehmenden Sozialbetreuer/innen waren mir zum Teil aufgrund meiner pädagogischen Berufssituation bekannt. Dieses schon vor Beginn der Datenerhebung entstandene Vertrauensverhältnis ist, wie bei Witzel (1982), Girtler (1984), aber auch Huber/Mandl (1982) erwähnt, als eine wichtige und positive Variable im Forschungsprozess anzusehen. Von der Notwendigkeit einer Vertrauensgrundlage in der Interviewsituation mit angehenden Sozialbetreuern und -betreuerinnen bin ich als Autor dieser Arbeit überzeugt. Vom Zustandekommen dieses Vertrauensverhältnisses war das Gelingen des empirischen Vorgehens maßgeblich abhängig.

4.4 Die Interviewsituation im Allgemeinen und die Durchführung der Interviews

Bei einem Interview gilt es, eine Situation herzustellen, in der der Interviewer möglichst viel zum Thema erfährt. In allen Interviewsituationen ist auf die Einhaltung folgender Punkte zu achten:

- Die Aufklärung des zu Befragenden über **Sinn, Zweck und Gegenstand** des Interviews ist wichtig, um eine Vertrauensbasis, ein von Ehrlichkeit geprägtes Klima zu schaffen. Der Interviewpartner soll nicht rätseln müssen, was der Forscher von einem erwartet.
- Die Zusicherung absoluter **Vertraulichkeit und Anonymität** bereits im Vorfeld ist wichtig, um überhaupt Zugang zu tiefer liegenden Erfahrungen und Denkweisen zu erhalten. *„Sich mit der Lebenswelt und dem Alltag der zu untersuchenden Personen vertraut zu machen, erfordert nicht nur ein hohes Maß an Fleiß, sondern vor allem Hingabe und Einfühlung.“* (Lamnek 1995b, 285)
- Das Interview sollte in der **gewohnten Umgebung** stattfinden und nicht künstlich sein. *„Erst in der Lebenswelt dieser betreffenden Menschen bekommt der Forscher gewichtige Daten. Damit eng verbunden ist das **Wohlbefinden der Akteure**. Man darf Menschen *„nicht in Situationen interviewen, die ihnen unangenehm oder fremd sind“*. (Girtler, 1984, 151)*
- Der zu Befragende gestaltet den inhaltlichen Verlauf des Interviews. Der Interviewer verhält sich als **interessiert-zurückhaltender und sich anpassender Zuhörer**, der den Ausführungen des Befragten folgt und ihn als Experten ansieht. (vgl. Lamnek 1995b, 96ff.)
- Der Interviewer passt sich dem alltäglichen Sprachniveau des Befragten an und vermeidet wissenschaftliche Fachbegriffe: *„die Sprache des Befragten ist die Verständigungsbasis.“* (Lamnek 1995b, 99)
- Der Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin ist als *„gleichwertiger Partner/Partnerin“* zu betrachten. (Bortz & Döring 2002, 239)

Für das Gelingen eines Interviews ist es, wie bereits erwähnt, wichtig, über „Sinn, Zweck und Gegenstand“ aufzuklären. Ich tat dies bereits in den zuvor stattgefundenen Vorträgen an der Schule. Vor dem geplanten Interview besprach ich in Einzelgesprächen noch einmal alle Fragen, welche die Interviewpartner/innen mit Blick auf das Forschungsvorhaben an mich richteten. Für diese Unklarheiten und Unsicherheiten nahm ich mir ausreichend Zeit, um ihnen das Gefühl der Sicherheit und Wertschätzung zu vermitteln. Vor allem war es mir wichtig, jederzeit als Gesprächspartner zur Verfügung zu stehen und damit eine vertrauensvolle Beziehung zu schaffen, in der sich der oder die Einzelne ernst genommen fühlt. So bekam jeder Interviewpartner meine private Adresse und Telefonnummer, um mich jederzeit bei Fragen oder Unklarheiten erreichen zu können. Zwei Interviewpartner/innen machten davon Gebrauch und telefonierten mit mir, um Unklarheiten zu beseitigen. Weiter war es mir in dieser Phase wichtig, den Interviewpartnern und -partnerinnen auch das Gefühl zu geben, an meiner Dissertation als praktisch und theoretisch erfahrene souveräne Experten und gleichwertige Partner mitzuwirken. Mehrmals bedankte ich mich bereits im Vorfeld für die Teilnahme an meinem Forschungsvorhaben. Besonders Girtler (vgl. 1984, 162) weist auf die große Bedeutung dieser Phase der Vertrauensbildung hin, die ohne das Engagement des Interviewers, der sich an den Vorstellungen, viel-

leicht auch an den Sorgen, Nöten und Ängsten seines Gegenübers ausgerichtet, nicht möglich wäre. Eine stimmige Kommunikationssituation muss diese Gefühlslagen der Interviewpartner und ihre entstehenden Bedürfnisse und Fragen aufgreifen, um das notwendige Vertrauen herzustellen. (vgl. Girtler 1984, 162) Dies ist übrigens ein weiterer Punkt, der für das PZI spricht, da dieses das Nachfragen des Forschers empfiehlt und so eine natürliche Kommunikationssituation ermöglicht.

Die Interviews wurden im vertrauten Rahmen der Ausbildungsstätte geführt. Dazu stellte die Schule einen eigenen Raum zur Verfügung, den ich bei jedem Interview mit frischen Blumen, einer Tischdecke u.a. ästhetisch gestaltete, sodass die Interviewpartner/innen eine Atmosphäre vorfanden, in der sie sich wohlfühlen konnten. Dieser Raum garantierte auch, dass es während des Interviews keine Störungen gab.

Die Interviewtermine wurden bereits Anfang April für Juni und Juli 2009 vereinbart. Jede Interviewpartnerin/jeder Interviewpartner schenkte mir also für zwei Interviews seine/ihre Zeit. Es galt, beide Termine zeitgerecht noch vor Beginn der Urlaubszeit zu fixieren, um die Interviewpartner/innen durch eine spätere Vereinbarung nicht unter Druck zu setzen.

Im April führte ich insgesamt drei Testinterviews mit zwei verschiedenen Akteuren. Mit einem Akteur führte ich zwei Interviews, davon eines zur Zeit vor und eines zur Zeit nach seiner Ausbildung. Mit der zweiten Person führte ich ein Testinterview, das die Situation vor der Ausbildung betraf. Die Probeinterviews brachten viele Erkenntnisse und lassen sich in ihrer Bedeutung nicht hoch genug einschätzen. Es war mir dadurch u.a. möglich, ein Gefühl für den zeitlichen Rahmen des Interviews und die Länge des Leitfadens zu gewinnen. Ein Interview dauerte insgesamt ungefähr ein- einhalb Stunden. Die Probeinterviews bestätigten die Vorgehensweise, zwei Interviews pro Person zu führen. So fiel den Akteuren leichter, sich im ersten Interview voll und ganz auf die Situation vor Beginn ihrer Ausbildung einzulassen und sich erst im zweiten Gespräch auf die Situation nach der Ausbildung einzustellen. Sämtliche Fragen in einem einzigen Interview zu stellen, wäre mit Blick auf den zeitlichen Rahmen wie auch auf die kognitiven Leistungen eine Überforderung gewesen. Die Probeinterviews ergaben gute Anregungen zur Veränderung mancher Statements und Fragen des Leitfadens, aber auch zum Ablauf des Interviews selbst. Durch die Pretests gewann ich Sicherheit im Umgang mit dem Leitfaden, der Situation, aber auch im Umgang mit dem technischen Aufnahmegerät. Mir wurde bewusst, dass ein Aufnahmegerät die Situation kurzzeitig stören kann und sowohl vom Forscher als auch von der Interviewpartnerin/vom Interviewpartner als ungewohnt wahrgenommen wird. Die „Angst vor dem Recorder“ (Hermanns 1982, 362) ist also tatsächlich ein Phänomen, das es zu beachten gilt. Um diesen Umstand abzuschwächen, erwies es sich als sinnvoll, vor dem Einschalten des Gerätes noch einmal auf die absolute Anonymität hinzuweisen und vor allem die Handhabung des Aufnahmegeräts zuvor zu üben. Der Hinweis von Girtler (vgl. 1984, 169), ein kleines und damit weniger störendes Gerät zu verwenden, macht durchaus Sinn, da die Interviewpartnerin/der Interviewpartner sich auf ein kleines Gerät schneller einstellt und sich dadurch weniger irritiert fühlt. Als weiter förderlich für den Gesprächsverlauf erwies es sich auch, sämtliche Statements und Fragen für die zu Interviewenden auf verschieden farbige Karten zu schreiben. So bekamen die „Fragen zur Wertschöpfung“, die „Fragen zur Wertgewinnung“ und die „Fragen zur Ausbildung“ jeweils eine andere Farbe. Damit

wusste auch die Interviewpartnerin/der Interviewpartner, dass sich das Interview nun einem weiteren inhaltlichen Teil widmete. So konnte der Interviewpartner/die Interviewpartnerin die vorgelegten Fragen des Leitfadens mitverfolgen und das Ende des Interviews abschätzen. Dies erhöhte die Souveränität der Befragten.

Die Haupterhebungsphase begann im Mai 2009 und endete nach dem Abschluss der Ausbildung im Juli 2009.

Gemäß dem Prinzip der *Flexibilität* und *Offenheit* wurden in den Interviews auch manche Fragen weggelassen, die in anderen Teilen schon beantwortet worden waren. So bemühte ich mich, den Leitfaden als zentrale Grundlage zu verwenden, ihn aber flexibel einzusetzen. Stellte sich heraus, dass sich ein Interviewpartner mit einer Frage, in welcher Hinsicht auch immer, überfordert fühlte, ließ ich sie weg oder ging zur nächsten über. Grundsätzlich bat ich alle Interviewpartner/innen, die Geschwindigkeit des Interviews selbst zu bestimmen bzw. anzudeuten, wann zur nächsten Frage übergegangen werden konnte. Die Dauer der Interviews variierte stark und belief sich auf eineinhalb bis vier Stunden pro Interview.

Der Ablauf der Interviews gliederte sich jeweils in die folgenden Abschnitte:

1. Einstieg und Hinführung zum eigentlichen Interview
2. Durchführung
3. Abschluss des Interviews.

1. Einstieg

Zu Beginn jedes Interviews bedankte ich mich bei den Interviewpartner/innen für die Bereitschaft, an meinem Forschungsprojekt teilzunehmen und sagte kurz noch einmal ein paar Worte zu meiner Person und meinem Vorhaben. Dies entspricht der Phase 1 im problemzentrierten Interview. Die Gesprächsstruktur und der Problembereich wurden noch einmal vorgestellt und kurz wurde auf die vorliegenden Kärtchen mit den Statements und Fragen hingewiesen. Dabei stellte ich klar, dass die Kärtchen lediglich eine Orientierung und Hilfe für das Interview und für mich als Forscher darstellten. Dabei erklärte ich auch die Bedeutung der verschiedenen Farben und nannte die dahinter liegenden Themengebiete.

Noch einmal betonte ich, dass die Interviewpartnerin/der Interviewpartner mit ihren/seinen Aussagen und ihrem/seinem Expertenstatus für meine Arbeit eine ganz wichtige Bedeutung einnimmt, die ich sehr schätze. Schließlich bat ich um Zustimmung zur Tonbandaufzeichnung mit dem Hinweis, dass mir dadurch Arbeit erheblich erleichtert würde und es erst dadurch wirklich möglich sei, das Interview inhaltlich nachzuvollziehen. Gleichzeitig wies ich auf die absolute Anonymität des im Rahmen des Interviews Gesagten hin. Alle Interviewpartner/innen stimmten der Tonbandaufzeichnung zu. Aufgrund der Durchführung der Pretests war ich als Forscher im Umgang mit dem Aufnahmegerät bereits so geübt, dass dieses nicht mehr als nötig die Aufmerksamkeit auf sich zog. Ich fragte die Interviewpartner/in auch nach ihrem Wohlbefinden und bot ein Glas Wasser an. Weiter stellte ich einen Obstkorb auf den Tisch mit dem Hinweis, sich zu bedienen. Wichtig war es mir, mich im Interview ganz

auf die Sprache des Interviewpartners/der Interviewpartnerin einzustellen und die Fragen des Leitfadens dann auch in dieser Sprache zu formulieren.

2. Durchführung der Interviews

Im ersten Interview war es notwendig, einige wichtige biografische Hintergründe in Form des Kurzfragebogens zu erheben. Dies entspricht der Phase 0 des problemzentrierten Interviews. So stellte ich Fragen nach Alter, Wohnort, Familienstand, Religionszugehörigkeit sowie Vorbildung. Die Vorbildung differenzierte ich in offizielle (Schulbildung) und inoffizielle Bildung (Bildung durch Lebenserfahrungen). Das Geschlecht der Interviewpartner/in wurde ebenfalls festgehalten.

Gerade meine Bitte um die teilweise Beschreibung des Wohnorts und des familiären Umfelds motivierte die Interviewpartner/innen zum Erzählen. (vgl. Phase 2)

Während des Interviews wiederholte ich, wie von Witzel (vgl. 1982, 100ff.) empfohlen, manche Aussagen, um durch das „Zurückspiegeln“ das Erzählte mit eigenen Worten wiederzugeben oder stellte „Verständnisfragen“, wenn mir etwas unklar war oder nicht nachvollziehbar schien. Dieses Nachfragen erfolgte aber nicht in einem eigenen Abschnitt (wie in Phase 3), sondern während des Interviews. Mit Konfrontationsfragen ging ich äußerst vorsichtig um und stellte diese nur in Ausnahmefällen, wenn augenscheinlich Widersprüche auftraten. Der Erhalt des Vertrauens schien mir hier wichtiger zu sein, als kleine Widersprüche.

Die „ad-hoc-Fragen“ stellte ich, wie in Phase 4 gefordert, am Schluss des zweiten Interviews. Dabei fragte ich ganz konkret noch einmal nach Aspekten, die im Interview selbst vielleicht noch nicht vorgekommen waren.

3. Abschluss des Interviews

Zum Abschluss des Interviews bedankte ich mich noch einmal bei den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern und betonte, dass die erlebte Gesprächsbereitschaft und Offenheit nicht selbstverständlich für mich waren. Wichtig war mir, ihnen zum Abschluss auch etwas zurückgeben zu können, sie nicht „leer“ zu hinterlassen. So bastelte ich jeweils ein kleines Geschenk und überreichte es ihnen zusammen mit einer Tafel Schokolade als kleines Dankeschön. Nach dem Ausschalten des Tonbandgeräts erfolgte noch eine Phase des *Smalltalk*, die in manchen Fällen auch noch einige Zeit dauerte und in der auch das Thema betreffende interessante Unterhaltungen geführt wurden.

Unmittelbar nach dem Interview fertigte ich, wie von Witzel (vgl. 1982, 92) empfohlen, ein Postskriptum an, um wichtige nonverbale Beobachtungen vor und nach dem Interview zu notieren.

4.5 Rückblick auf den Forschungsprozess

Alle zehn Begegnungen mit den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern an zwei unterschiedlichen Terminen, aber auch sämtliche Erfahrungen, die ich im Zusammenhang mit den Interviews machen durfte, betrachte ich als persönliche Bereicherung.

Bereits während der Organisation des Interviews und der Auswahl der Interviewpartner/innen erwies es sich als notwendig und hilfreich, Vorwissen in theoretischer Form gesammelt zu haben, begeistert für das Forschungsvorhaben einzutreten und damit die Neugier der potenziellen Interviewpartner zu wecken. Bei den einführenden Vorträgen vor den potenziellen Interviewpartnern und -partnerinnen wurden bereits viele Fragen zur Wertethematik gestellt, die ich nur beantworten konnte, weil ich mich im Vorfeld mit dieser Thematik auch theoretisch intensiv beschäftigt hatte. Anfangs hatte ich die Befürchtung, nicht genügend Interviewpartner/innen für das Projekt gewinnen zu können, was sich glücklicherweise als unbegründet erwies. Über die erwähnten Vorträge zum Forschungsvorhaben bis hin zu den persönlichen Interviews hatte ich durchgehend den Eindruck, dass die Interviewpartner/innen gerne und mit Freude an meinem Projekt mitarbeiteten.

In jedem Interview gewann ich neue Erkenntnisse sowohl hinsichtlich der Problematik als auch der Gesprächsführung im Allgemeinen, die dann wiederum für das folgende Gespräch von Nutzen waren. Den Prozess des Nachvollziehens und Sondierens der Explikationen der Interviewpartner/innen erleichterte mir die durchgehende Beteiligung an sämtlichen Prozessen des Forschungsvorhabens. Gerade Witzel erwähnt, wie wichtig es ist, Forschungsaufgaben nicht zu delegieren, da ansonsten die Gefahr besteht, dass die Aufmerksamkeit und das Nachfragen im Interview unterbrochen wird. (vgl. Witzel 1982, 108) Diese Annahmen erwiesen sich als richtig. Im Verlauf der Interviews machte ich die Erfahrung dass mein Nachfragen die Gesprächssituation bereicherte und das Interview verbesserte. Das theoretische Vorwissen erwies sich ebenso als tragendes Gerüst.

Auch die Handhabung des Leitfadens wurde zusehends einfacher, da ich beispielsweise in den letzten Interviews die Fragen beinahe gänzlich auswendig stellen konnte. Die Gespräche wurden in einer vertrauten Offenheit geführt, die ich in diesem Ausmaß nicht erwartet hatte. Für dieses Vertrauen bin ich sehr dankbar. Es erwies sich zugleich als richtig und wichtig, Interviewpartner/innen auszuwählen zu denen auch schon vor dem Interview eine gewisse Vertrauensbasis aufgrund meiner Tätigkeit als Pädagoge bestand. Es erwies sich auch aus diesem Grund als wichtig und richtig, das Interview selbst zu führen und nicht zu delegieren. Kritisch merke ich aber auch an, dass dies meine persönlichen Ressourcen stark in Anspruch nahm.

Alle Interviewpartner/innen merkten am Ende der zweiten Interviewserie an, dass das Interview auch für sie selbst einen persönlichen Lernprozess darstellte. So hatten die Interviews einen Sinn, weit über das Forschungsvorhaben hinaus. Sie setzten bei den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern einen Reflexionsprozess in Gang, den die Akteure als großartigen Lernprozess und als Wertbindung auffassten. Umgekehrt brachten die Interviews auch für mich einen großen Zugewinn. Ich durfte tief greifend wie nie zuvor Einblick in die persönlichen Probleme, Herausforderungen und Dilemmata nehmen, die angehende Sozialbetreuer/innen in ihrer Ausbildung durchleben. Für mich als Pädagoge war dieses Erleben ein großer Zugewinn, der

mich in meinem beruflichen wie auch privaten Leben weiterhin begleiten wird. Die Phase der Datenerhebung wurde auf beiden Seiten nicht als „Abfragen“ oder „Notwendigkeit zur Datengewinnung“ empfunden, sondern als Bereicherung aufgefasst.

5 Darstellung und Auswertung der problemzentrierten Interviews

Im Mittelpunkt des sechsten Kapitels steht die Darstellung und Auswertung der Interviews, wobei die Transkription der Interviews wie auch die Theorie der Auswertung noch ausführlich zu beschreiben sind. Hierbei wird die Auswertung von vier besonders aussagekräftigen *Einzelfällen* einer *vergleichenden* Auswertung der Interviews gegenübergestellt. Die *vergleichende Analyse* findet auf *drei Ebenen* statt. Zum einen stellen die vorgegebenen Antwortkategorien in ihrer statistischen Auswertung mit Mittelwerten und Standardabweichung einen Schwerpunkt dar, zum anderen erlauben diese Ergebnisse einen wechselseitigen und ergänzenden Dialog mit den *qualitativ gewonnenen* Daten. Die *dritte Ebene* ist die Bezugnahme auf theoretische Vorüberlegungen.

5.1 Transkription der Interviews

Nach der Durchführung der jeweiligen Interviews wurde die entsprechende Tonbandaufnahme zunächst einmal schriftlich fixiert, also transkribiert. Als Transkription bezeichnet man „*wenn gesprochene Sprache, beispielsweise aus Interviews oder Gruppendiskussionen, in eine schriftliche Fassung gebracht wird*“. (Mayring 1996, 86f.)

Mayring (vgl. 1996, 68ff.) beschreibt vielfältige Möglichkeiten zu transkribieren. In der Auseinandersetzung mit der Vielfalt an Transkriptionsmöglichkeiten entschied ich mich in Anlehnung an Mayring (vgl. 1996, 68ff.) sowie Bortz und Döring (vgl. 2002, 311f.) aufgrund der Forschungsfrage, der damit verbundenen inhaltlich-thematischen Bedeutung und dem Expertenstatus der Interviewpartner/innen für eine wörtliche Transkription. Auch hier gibt es unterschiedliche Vorgehensweisen, die Mayring (vgl. 1996, 64f.) wie auch Bortz und Döring (vgl. 2002, 311ff.) ausführlich beschreiben.

Die vorliegenden Gesprächsmitschnitte wurden in normales Schriftdeutsch übertragen.¹⁷⁰ Mayring (1996, 70) bezeichnet die Vorgehensweise, das Interview in normales Schriftdeutsch zu transkribieren, auch als „*die weitestgehende Protokolltechnik*“ und empfiehlt diese. Die notwendige Anpassung an das Sprachniveau des Interviewpartners wurde also in Anlehnung an die Empfehlung von Mayring (vgl. 1996, 70) wie auch Bortz und Döring (vgl. 2002, 312) in den Transkriptionen geglättet, da sich eine Transkription in Umgangssprache negativ auf die Lesbarkeit der Protokolle auswirkt und speziell für diese Arbeit und Forschungsfrage keine neuen Erkenntnisse zu erwarten lässt. Neben dem Bereinigen des Dialekts behob ich auch Satzbaufehler und glättete den Stil, soweit dies notwendig war, um die Lesbarkeit zu verbessern. Diese Vorgehensweise kommt infrage, „*wenn der Befragte beispielsweise als Zeuge, Experte, als Informant auftreten soll*“. (Mayring 1996, 70) Auch das ist in dieser Arbeit der Fall.

Da nicht nur die gesprochenen Sätze transkribiert werden, müssen selbstverständlich Regeln für die Behandlung nonverbaler Aspekte des Gesprächs wie beispielsweise kürzere und längere Pausen, starke emotionale Regungen wie Lachen, Räus-

¹⁷⁰ Bei der Transkription der Interviews wurde nicht streng auf gendergerechte Sprache geachtet, um den Lesefluss der Interviews nicht zu unterbrechen. Gendergerechte Sprache ist daher mitzudenken.

pern, Hüsteln, Unterbrechungen und Ähnliches ausgearbeitet werden. (vgl. Lamnek 1995b, 108) Witzel (1982, 110) verweist dabei auf Erfahrungen mit Transkriptionen, die das problemzentrierte Interview betreffen: „*Von unseren Erfahrungen im Umgang mit diesen Transkripten, erwies es sich als unnötig, einen größeren Zeichenkatalog für linguistische und paralinguistische Elemente zu verwenden. Angaben über Pause, Lachen oder Unterbrechungen genügen zunächst zum Verständnis des Textes.*“ (Witzel 1982, 110)

Zur Kennzeichnung dieser wichtigen nonverbalen Äußerungen werden üblicherweise festgelegte Transkriptionszeichen verwendet. (vgl. Bortz & Döring 2002, 312) In Anlehnung an Witzel (vgl. 1982, 110) wie auch Bortz und Döring (vgl. 2002, 313) entschied ich mich in dieser Arbeit für folgende Transkriptionszeichen:

- * Kurzpause
- ** Längere Pause
- () Kommentare zu nonverbalen Aspekten des Gesprächs und anderen wichtigen Situationsvariablen werden in Klammern beschrieben. Dazu gehören emotionalen Regungen wie Lachen, Räuspern, Hüsteln, Unterbrechungen und Ähnliches.

Die Transkriptionen sind aus Datenschutzgründen zu anonymisieren, sodass ein Rückschluss auf die Interviewpartner/innen nicht möglich ist. (vgl. Bortz & Döring 2002, 313) So wurden in den vorliegenden Transkriptionen sämtliche identifizierbare Merkmale verändert. Weiter sind sämtliche Transkriptionen auf jeder Seite neu beginnend durchnummeriert. Die jeweiligen Sprecher/innen sind durch Großbuchstaben und Doppelpunkt gekennzeichnet. Die Abkürzung I steht dabei für Interviewer und B für Befragter/Befragte. (vgl. Lamnek 1995b, 115) Der Text des Interviewers wird in Normalschrift und der Text des Interviewpartners/der Interviewpartnerin in kursiver Schrift verfasst. Der gesamte Text ist zeilenweise und seitenweise durchgehend nummeriert. Damit halte ich mich an die Regeln zur Durchführung einer Transkription von Bortz und Döring (2002, 312).

Die Transkription wurde von mir persönlich durchgeführt, also nicht, wie von manchen Autoren wie beispielsweise Lamnek (vgl. 1995b, 108) als durchaus legitim angesehen, an eine Schreibkraft als Auftragsarbeit abgegeben. Dieses Vorgehen gewährleistete, wie Witzel (vgl. 1982, 108) auch aufführt, das weitere Vertrautwerden mit den Interviews und den prägnanten Textstellen. Dies kam mir bei der inhaltlichen Auswertung zugute.

So wurden die Interviews zunächst transkribiert. In einem zweiten Schritt wurden die nonverbalen Elemente eingefügt und, wie von Lamnek (vgl. 1995b, 108) empfohlen, noch einmal in einem dritten Schritt auf Tipp- und Hörfehler verbessert sowie auf Unklarheiten, Unstimmigkeiten und Widersprüchlichkeiten geprüft, die, soweit dies sinnvoll und möglich war, behoben wurden. (vgl. Lamnek 1995b, 108)

Zusätzlich zu jeder Transkription fertigte ich ein Postskriptum an, das Zweifel, Vermutungen, Situationseinschätzungen, Beobachtungen von Rahmenbedingungen sowie nonverbale Elemente des Gesprächs aufführt. Vor allem aber enthält das Postskript auch jene Beobachtungen, die vor dem Ein- und nach dem Ausschalten des Aufzeichnungsgerätes eine Rolle spielten.

Die Transkription der Tonbandaufzeichnungen gestaltete sich zum Teil schwieriger und zeitaufwendiger als im Vorfeld angenommen. Ich führte sämtliche Transkriptionen persönlich durch, um mich weiter mit den Interviews vertraut zu machen und notierte schon bei der Transkription der Interviews erste „Auffälligkeiten“. Manche Interviewpartner/innen sprachen in Umgangssprache, an die ich mich im Interview gut anpasste. Diese Umgangssprache wurde bei der Transkription weitgehend bereinigt, um Außenstehenden ein Verstehen der Texte zu erleichtern. Dazu war es nötig, an manchen Stellen auch den Satzbau umzustellen und zu korrigieren.

5.2 Zur Theorie der Auswertung im Allgemeinen

Die Darstellung und Auswertung der Interviews selbst erfolgte in Anlehnung an Witzel (vgl. 1982, 108ff.) und seinen Darstellungen zum Auswertungsprozess. Witzel geht davon aus, dass sich durch das Nachvollziehen und Sondieren Vorinterpretationen herstellen lassen, die als Grundlage und Voraussetzung dienen, um die im Forscherteam gemeinsam vorgenommenen Textinterpretationen methodisch kontrolliert offenzulegen. (vgl. Witzel 1982, 108) Witzel empfiehlt, den Auswertungsprozess zunächst am Gesprächsverlauf des Einzelinterviews vorzunehmen. Es geht dabei sozusagen um eine „*subjektive Auswertung*“ aus Sicht der Interviewpartner/innen. (vgl. Witzel 1982, 109) Diese biografische Analyse der Einzelinterviews und die kontrollierte Form der Interpretation durch den Interviewer wie auch die gemeinsame Interpretation durch Forschungskollegen und -kolleginnen kann als Ebene 1 der Auswertung bezeichnet werden. Sie erst ermöglicht die Herausarbeitung von Verallgemeinerungen der Einzelaussagen. Für Witzel ist das die Ebene 2 der Auswertung. Dabei geht es um eine objektive Auswertung, die es ermöglicht, konkrete Aussagen zu den einzelnen Arbeitsthemen zu tätigen. (vgl. Witzel 1982, 109f.)

5.3 Einzelfallanalyse: Auswertung der Einzelinterviews (Ebene 1)

Zur Einzelfallanalyse sind die vollständige Transkription, und das Postskript jedes einzelnen Interviews heranzuziehen. Diese ermöglicht es, einen **beschreibenden Bericht** des Gesprächsverlaufs anhand des Interviews vorzunehmen. Dabei ist darauf zu achten, dass es beim Durcharbeiten der Transkriptionen nicht zu einer vorzeitigen Materialelektion kommt. In einem ersten Schritt sind die im Leitfaden festgehaltenen Themenfelder (deduktiv) sowie die vom Akteur darüber hinausgehenden explizierten Themen (induktiv) in einer Satz für Satz Analyse zu identifizieren. (vgl. Witzel 1982, 110)

In dieser Arbeit wurde das Software-Programm MAXQDA verwendet, um zu einer handhabbaren „problemzentrierten“ systematischen Ordnung und Kategorisierung der Textfülle zu kommen. Parallel dazu lässt sich in einem eigenen Teil die „Interpretation“ entlang des Gesprächs durchführen. Bei der **inhaltlichen Interpretation und Deutung** ist es wichtig, den Gesprächsablauf *problemzentriert* nachzuvollziehen, indem die Aussagen der Befragten auf den textimmanenten Bedeutungsgehalt – auf ihren „Sinn“ hin – überprüft werden. Wichtig ist es dabei, keine Begrifflichkeiten zu verwenden, die bereits einen spezifischen theoretischen Kontext im Rahmen der Wissenschaft besitzen. Des Weiteren sind die Aussagen nur mit Blick auf den Stand der Gesprächsentwicklung möglich. Sie sind also in ihrem Kontext zu belassen.

Demnach erfolgt die Interpretation zunächst entlang der Gesprächsentwicklung im Einzelinterview, ohne thematische Teilabschnitte aus dem Gesprächszusammenhang zu reißen. Einzelne Aussagen im Text, die aber nicht zu gültigen Interpretationen führen, sind ebenso zu vermerken, wie unklare und unverständliche Äußerungen. (vgl. Witzel 1982, 109f.)

Die **methodischen Kommentierungen** sind kritischer Bestandteil der Bearbeitung des Textes vor dem Hintergrund der Erhebungssituation. Sie untersuchen kritisch, wie die Gesprächspartner miteinander kommunizieren, d.h. welche Unterstellungen, Typisierungen sie wechselseitig anwendeten. In diesem Teil sind Missverständnisse, Suggestivfragen, Unaufmerksamkeiten usw. offenzulegen. Sie lassen sich in ihrer Wirkung auf den Kommunikationsprozess beurteilen. (vgl. Witzel 1982, 110f.)

In einem letzten Schritt sind die Einzelfallbeschreibung und deren Interpretation durch kritischen Nachvollzug in einem Forschungsteam und möglichst auch in der Diskussion mit Außenstehenden einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. (vgl. Witzel 1982, 111)

Die Auswertung der Einzelfälle dieser Arbeit hält sich an das von Witzel vorgegebene Schema. Die Auswertung erfolgte gemeinsam im Team mit Forschungskolleginnen und -kollegen der Universität Eichstätt-Ingolstadt. Die vier interessantesten und aussagekräftigsten Einzelfälle wurden mit Blick auf die Zeit vor wie auch nach der Ausbildung ausgewertet und ausführlich dargestellt. Die Einzelfalldarstellungen beschreiben die Aussagen der Interviewpartner/innen, interpretieren diese und fassen den Einzelfall abschließend mit Blick auf die Arbeitsthesen wie auch induktiv gewonnenen Thesen zusammen. Eine detaillierte Darstellung der interessantesten und aussagekräftigsten Einzelfälle findet sich im Anhang dieser Arbeit. In diesem Teil der Arbeit beschränke ich mich auf eine Zusammenfassung und einen Ausblick.

Die abschließende Zusammenfassung der Einzelfälle gibt Wesentliches wieder. Dabei orientierten wir uns an dem von Witzel geforderten deduktiv-induktiven Wechselspiel.

Vor der Zusammenfassung der Einzelfälle sei noch einmal an unsere Forschungsfrage erinnert:

„Wie gestaltet sich der Interaktionsprozess zwischen den Werten, die von den Schüler/innen eingebracht und jenen, die in der Ausbildung theoretisch vermittelt bzw. praktisch erworben werden?“

Nun wenden wir uns den Ergebnissen mit Blick auf den ersten Einzelfall zu:

5.3.1 Interview A1+A2: Zusammenfassung und Ausblick

These 1:

Persönliche Werte angehender Sozialbetreuer/innen stellen die *Ausgangsbasis* für die Entstehung bzw. Veränderung von Werten in der Situation der Sozialbetreuungs-ausbildung dar. **(Wertebasis)**

Die persönlichen Werte des Herrn S. (25) bildeten sich vor der Ausbildung durch die Interaktion mit Familie, Freunden und Gesellschaft sowie einer darüber hinausweisenden religiösen Orientierung. In der Herkunftsfamilie war Bildung wichtig, von ihm verstanden als Ausbildung. Die Bildungsbedeutung war eng mit Leistung verbunden bzw. dieser untergeordnet. Es gab Vorerfahrungen mit beeinträchtigten alten Menschen sowohl innerhalb der eigenen Familie (Tod der Großeltern) als auch aus Erlebnissen beim Zivildienst. Der alte Mensch wurde von Herrn S. vorwiegend als leidend angesehen. Sichtbares Leid machte betroffen und engte ihn ein. Die Betroffenheit bewirkte persönliche Verletzung und in der Folge eine egologische Sicht. Sein gefühlter Glaube diktierte Werthaltungen ohne Begründung. Überforderung und Unwissenheit, aber auch Ekel und Angst standen im Mittelpunkt. Gebrechlichkeit, Sparsamkeit und Geiz, Selbstbezogenheit bis hin zum Egoismus, Sammelzwang und anderes machten betroffen und erzeugten Distanz. Wertschätzung gegenüber alten Menschen konnte bei ihm nicht aufkommen. Für den Beginn einer Sozialbetreuungs-ausbildung war das Helfen zentrales Motiv. Herr S. erlebte sich selbst als bedürftig. Er wollte unbedingt eine Ausbildung „besitzen“, um „jemand“ zu sein. Um sich selbst gegenüber Wertschätzung zu erfahren, hatten das eigene Tun, die eigene Leistung einen hohen Stellenwert gewonnen. Den Wertbegriff kannte er in seiner Bedeutung nicht. Fragte man ihn nach Werten, so verstand er darunter Gleichwertigkeit, Menschenwürde, Selbstbestimmung, Integration, Nächstenliebe, Achtung des Rechts auf Leben wie auch mit den Wert der Verbundenheit. Sämtliche Werthaltungen sind bei ihm der Leistung untergeordnet. Bezüglich seines Verhaltens und Handelns gab es große Widersprüche. Herr S. wollte keine Konflikte. Fremdbestimmung prägte sein Handeln im Gegensatz zu seiner bekundeten Werthaltung. Ein Recht auf Bildung wie auch auf die Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität blieben Lippenbekenntnisse. Zusätzlich gefährdete seine Vorstellung von Leistung die „Menschenwürde“ nicht mehr leistungsfähiger Menschen.

Von der Ausbildung erwartete er, dass ihm der „richtige“ Umgang mit alten Menschen vermittelt wird. Herr S. wollte sich Kompetenzen und Wissen aneignen. Die Klienten sollten die „richtige“ Pflege erhalten. Gefühlte Dilemmata wurden grundsätzlich als Stress erlebt. Wertgleichklang genoss Herr S. bei Freunden. Ein christliches Fundament besaß bei Herrn S. große Tragkraft und Bedeutung. Werte waren ihm dagegen begrifflich nicht bekannt.

These 2:

Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Sozialbetreuungs-ausbildung durch *Erfahrungen*, die Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuer *in der Praxis* sammeln. **(Wertschöpfung)**

Auch in der Sozialbetreuungs-ausbildung empfand Herr S. affektive Betroffenheit. Er fühlte sich dadurch oft eingeeengt. Seine Betroffenheit bezog sich primär auf die Be-

gegnung mit alten Menschen. Die Betroffenheit klang jedoch mit der Zeit allmählich ab. Zu schaffen machten ihm Gebrechlichkeit und Hinfälligkeit wie auch Selbstbezogenheit und Egozentrismus. Nach der Ausbildung löste sich diese Betroffenheit fast völlig auf. In ihm entwickelte sich vermehrt Wertschätzung gegenüber alten Menschen und deren Einstellung zum Leben. Herr S. erlebte manche alte Menschen als Vorbilder. Gefühle der Freude entstanden. Zufriedene und glückliche alte Menschen veränderten also sein Empfinden. Das Alter war für ihn nicht mehr ausschließlich mit Angst, Leid und Tod verbunden. Herr S. erlebte alte Menschen, die Selbstbewusstsein aus Selbstbestimmung bezogen. Integration wie auch Bildung traten in sein Blickfeld. Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität als Bedürfnis alter Menschen fand bei ihm Akzeptanz. Durch zunehmend positive Erfahrungen in der Praxis wuchs sein Selbstwert. Verbundenheit und Unabhängigkeit wurden für ihn gleich wichtig. Unabhängigkeit als Wert entstand auch durch die Erfahrung vereinnahmender Klientinnen und Klienten. Ausgebrannte Kolleginnen und Kollegen machten ihn betroffen, positiv agierende Kolleginnen und Kollegen beflügelten ihn. Schwierigkeiten hatte Herr S. mit dem System „Seniorenheim“. Selbstbestimmung im Seniorenheim empfand er zunehmend als Lüge. Der Vergleich mit Klassenkameraden und der Erfahrungsaustausch nährten seine Werthaltungen. Auch seine Beziehungen zu Freunden und Familie intensivierten sich. Dafür waren vielfältige Erfahrungen im Umgang mit alten Menschen verantwortlich. Mit theoretisch vermittelten Werten konnte Herr S. wenig anfangen, es sei denn sie waren von Lehrer/innen getragen und begründet. Der Lehrer als Vorbild bekam für Herrn S. große Bedeutung.

These 3:

Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Ausbildung von Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern durch *vermittelte Werttheorien und Wertkonzeptionen*. (**Wertgewinnung**)

Vermittelte Werttheorien erzeugten in Herrn S. Ordnung wie auch Irritation. Sein Blick für das „richtige“ Tun schärfte sich in der Zeit der Ausbildung. Systemprobleme und damit auch Konflikte nahm er bewusster wahr. Nachvollziehbares Wissen stärkte seine Identität. Es wurde Leitlinie und Richtschnur. Das Wissen schenkte Herrn S. Glücksmomente und Empathie wie auch tieferes Verstehen. Dies ermöglichte es Herrn S. den anderen Menschen vermehrt in den Blick nehmen zu können. Vermittelte Inhalte ließen ihn Abstand von der Betroffenheit gewinnen (z.B. Angstkontrolle). Glaubenswissen bereicherte seine bislang ausschließlich gefühlten Glaubensnormen und veränderte diese. Bisher diktierende Glaubensnormen ordnete Herr S. immer wieder der Selbstbestimmung unter. Auch die Selbstsorge wurde ihm zum Anliegen. Den Wert der Bildung erkannte er immer mehr im eigentlichen Sinne als „lebenslanges Lernen“. Das Fragen wurde dabei besonders wichtig. Seine Ekelgefühle klangen zunehmend ab. Wissen in Form von Begriffen half ihm, Eindrücke und Erlebnisse zu ordnen. Die Lust an Wissen wuchs. Menschenbilder wurden ihm besonders wichtig. Werte als Phänomen gewannen an Bedeutung und erleichterten ihm den Umgang mit alten Menschen wie auch Kolleginnen und Kollegen. Sie nährten Respekt und unterstützten sein Bemühen um Lebensqualität. Die Sprache wie das Sprechen wurden ihm im Zusammenhang mit Werten besonders wichtig. Sein Verstehen nahm zu, sein Urteilen dagegen ab. Er fühlte sich zur geistigen Auseinandersetzung eingeladen. Dank der Biografiearbeit war Herr S. in der Lage, die Distanz zu seinen Klienten zu mindern. Wissen um Krankheiten wie auch Validation machten ihn offener und

sicherer zugleich. Sein Verhalten wie Handeln glichen sich zunehmend den Werthaltungen an. Konfliktfähigkeit entstand, was sich positiv auf sein Verhalten und Handeln auswirkte. Herr S. trat zunehmend auch für seine Werthaltungen ein.

These 4:

Persönliche Werte qualifizieren sich in der *Verflechtung* von Wertschöpfung (Praxis) und Wertgewinnung (Theorie) als Basis einer wertgeleiteten Professionalisierung zukünftiger Mitarbeiter. **(Wertsynthese)**

Werte in Bezug auf bestimmte Situationen wurden von Herrn S. nicht gänzlich und zu jeder Zeit reflektiert. Er sah den Zusammenhang von Praxis und Theorie als wichtig an und sprach von einem in der Ausbildung entstandenen Gleichgewicht der beiden Pole. Inzwischen kritisierte Herr S. jedoch die vermittelten Werte. Er sah diese in manchen Unterrichtsfächern als zu eng positioniert. In der Praxis erlebte er theoretisch transportierte Werte nicht als tatsächlich gelebt. In der theoretischen Sozialbetreuungsausbildung gelang es ihm zunehmend, seine Erfahrungen zu reflektieren. Herr S. verband das Wissen mit seinen Erfahrungen als Eigenleistung. Durch Diskussionen, Klassengespräche und Eigenarbeit wurden ihm Theorien zu persönlich bedeutsamem Wissen. Herr S. war in der Lage mithilfe dieses Wissens, Dilemmata in der Praxis besser zu bewältigen und entstehende Betroffenheit zu überwinden. Bei Herrn S. zeigte sich das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis inzwischen untrennbar miteinander verwoben. Er empfand eine Harmonie zwischen beiden Polen, was ihm Freude bereitet. Der notwendige Rahmen durfte für ihn aufgrund einer gewissen Anfälligkeit für Ideologien nicht zu eng „gestrickt“ sein. Bislang vermochte es Herr S., zu enges Wissen von sich „abzuschütteln“. Er belegte mit seinen Ausführungen die Bedeutsamkeit eines stimmigen Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis.

These 5:

Persönliche Werte sind nur in dem Maße als Basis für die Wertbindung dienlich, wie sie einen reflexiv-kritischen Diskurs durchlaufen. **(Wertbindung)**

Herr S. prüfte seine Werthaltungen kritisch. Inhaltlich betrachtete er Menschenwürde, die Integration, den Wert der Selbstbestimmung und den Wert der Selbstsorge für sich selbst wie auch für seine Klienten als besonders tragend. Diese Werte standen über seinem gefühlten Glauben. Herr S. band sich an diese Werte. Mit Blick auf die Arbeit gewann der Wert der Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität auffällig an Bedeutung. In der Praxis erlebte Herr S. gerade Selbstbestimmung und Menschenwürde als nicht hinreichend gelebt. Bezüglich seiner Veränderung mit Blick auf persönliche Werte machte Herr S. die Bedeutsamkeit einer methodisch überzeugenden Vermittlung verantwortlich. Inzwischen dienten Herrn S. nicht nur Lehrer/innen, Praxisanleiter/innen und Klassenkameraden/innen, sondern auch alte Menschen als Vorbilder. Mit ihnen suchte er immer wieder das Gespräch. Lehrer/innen empfand Herr S. dann als Vorbilder, wenn sie Werte nicht nur „verkündeten“, sondern mit ihren Erfahrungen begründeten und als persönliche Überzeugung einbrachten. Von Lehrern/Lehrerinnen, die Herr S. als „echt“ empfand, fühlte er sich angesprochen. Nicht begründetes, abstraktes und wissenschaftliches Wissen belastete ihn immer wieder. Davon wollte er sich befreien. Positive Atmosphären gestalteten sich für Herrn S. als Erdreich, in dem er gut wurzeln konnte. Herr S. schilderte

seine Empfänglichkeit für Atmosphären in Form von sinnlich-ästhetischer Kultur und positionierte die Verankerung einer Schulkultur in religiös-spirituellen Aspekten. Herr S. sah das Interview selbst als großen Reflexionsprozess und Beitrag zur Wertbindung.

Prognose: Der vorliegende Interviewprozess lässt auf einen großen Entwicklungsschritt innerhalb der Ausbildung schließen. Herr. S. darf im Umgang mit alten Menschen berechtigt als professionell angesehen werden, wenngleich sich in manchen Passagen des Interviews immer wieder auch Formen von „Ideologiefälligkeit“ zeigen.

5.3.2 Interview B1+B2: Zusammenfassung und Ausblick

These 1:

Persönliche Werte angehender Sozialbetreuer/innen stellen die Ausgangsbasis für die Entstehung bzw. Veränderung von Werten in der Situation der Sozialbetreuungs-ausbildung dar. **(Wertebasis)**

Die persönlichen Werte der Frau W. (39) entwickelten sich als Ergebnis aus der Interaktion mit der Herkunfts- wie der eigenen Familie, ihren Freunden und der Gesellschaft. Frau W. sammelte bereits im Kindesalter Erfahrungen mit alten Menschen, da sie bei den Großeltern aufwuchs. Die Geburt und der Tod ihres behinderten Kindes prägten Frau W. maßgeblich und sie verstand zunehmend immer mehr den Wert der Menschenwürde unabhängig von Leistung auszubilden. Hinzu kamen die Erfahrungen, die Frau W. als Reinigungskraft in einem Seniorenheim machte. Bildung war in den geschilderten Situationen vor der Ausbildung nicht wichtig – aufgrund des Rollenbildes vor allem für eine Frau nicht. Frau W. sah Bildung in einem engen Bezug zur Schulbildung. Der alte Mensch löste bei Frau W. Betroffenheit aus. Sichtbares Leid, Ekel, Distanz u.a. engten ein. Das bevorstehende Sterben alter Menschen machte ihr Angst. Die Betroffenheit bewirkte, dass sie der Situation entfliehen wollte. Frau W. ertrug das Sterben der Großeltern nicht und besuchte diese nicht mehr. Glaube war ihr als gefühlte Kraft wichtig.

Frau W. empfand dennoch auch Wertschätzung gegenüber alten Menschen und deren Leben. Ihr Hauptmotiv, eine Sozialbetreuungs-ausbildung zu absolvieren ist, nach der Erziehung der eigenen Kinder endlich selbst eine Ausbildung anzustreben. Die Unwissenheit bei Pflegehandlungen, die sie als Reinigungskraft im Seniorenheim vornahm motivierte zusätzlich zum Beginn der Ausbildung. Den Wertbegriff kannte Frau W. in seiner Bedeutung vor der Ausbildung nicht. Fragte man sie nach Werten, so führt sie auf: Gleichwertigkeit, Menschenwürde, Fremdbestimmung zum Schutz, Integration, aber auch Separation, lebenslanges Lernen, die Orientierung am Recht auf Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik, Sexualität und Nächstenliebe. Frau W. trat vor der Ausbildung für Sterbehilfe ein, konnte den Begriff aber nicht differenzieren. Sämtliche Werthaltungen begründete sie aus ihren Erfahrungen heraus. Wissen spielte bei Frau W. keine Rolle. Bezüglich ihres Verhaltens und Handelns gab es große Widersprüche. Für Frau W. spielte Gehorsam eine große Rolle. Sie machte, was ihr angeordnet wurde, da sie es nicht anders oder besser „kannte“. Frau W. scheute Konflikte. Fremdbestimmung– vor allem im beruflichen Kontext – prägte ihr Handeln im Gegensatz zu manch bekundeter Werthaltung. Das Recht auf Bildung

wie auch die Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität blieben Lippenbekenntnis. Frau W. setzte sich aufgrund ihrer Konfliktscheu nicht für ein Recht auf Leben ein.

Von der Ausbildung erwartete Frau W., „helfen“ zu können. Persönliche Erwartungen nannte sie nicht. Mit Blick auf ihren zukünftigen Beruf gab sie an, Wissen erlangen zu wollen, um im Umgang mit Klienten und Klientinnen Sicherheit zu gewinnen. Gefühlte Dilemmata wurden von ihr – vor allem innerhalb der eigenen Familie – als Stress erlebt, der Wut nach sich zog. Die Erfahrung von *Wertegleichklang* hat Frau W. vor der Ausbildung nicht gemacht. Sie reagierte auf Wertedilemmata mit Rückzug. Ein christliches Fundament spielte vor der Ausbildung keine Rolle, eine religiöse Orientierung jedoch sehr wohl. Von der Wertevermittlung in der Ausbildung erwartete Frau W. Erfahrungen machen zu können und dass die Lehrkräfte ihr diese Erfahrungen ermöglichen.

These 2:

Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Sozialbetreuungsausbildung *durch Erfahrungen, die Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuer in der Praxis sammeln. (Wertschöpfung)*

Auch in der Sozialbetreuungsausbildung empfand Frau W. affektive Betroffenheit. Sie fühlte sich dadurch eingeengt. Vor allem Ekel, aber auch die Angst vor dem Sterben alter Menschen spielten eine große Rolle. Diese Erfahrungen vermochte sie nicht gänzlich zu bewältigen. Die Betroffenheit veränderte sich jedoch allmählich: Frau W. erlebte alte Menschen, die ihr Vertrauen entgegenbrachten und lebenslustig waren. Sorglosigkeit und Gelöstheit alter Menschen, die sie in ihrer Ausbildung erfuhr, und entstandene Beziehungen zu den alten Menschen veränderten ihre Betroffenheit. Frau W. konnte infolgedessen besser mit Betroffenheit umgehen. Wertschätzung entwickelte sich und ihre Handlungsfähigkeit stieg. Frau W. lernte Menschen kennen, die dank Selbstbestimmung aufblühten, sobald sie sich als selbstbestimmt erfuhren. Sie lernte jedoch auch Menschen kennen, die immer wieder auch durch Systembedingungen beschränkt wurden. Aus diesem Grund verändert sich der Wert der Selbstbestimmung zu besonderer Bedeutsamkeit. Frau W. erlebte Menschen, die gerne unter Ihresgleichen waren, und trat aufgrund dieser Erfahrung für Separation wie auch für Integration – je nach Situation – ein. Das Recht auf Bildung gewann für sie durch die Erfahrung mit lernenden und neugierigen alten Menschen zunehmend an Bedeutung. Auch das Recht auf Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität rückte aufgrund des Erlebens im Seniorenheim in den Vordergrund. Menschenwürde sah Frau W. im gelebten Miteinander begründet. Auch Nächstenliebe wurde ihr aufgrund ihrer Erfahrungen mit alten Menschen wichtig. Nächstenliebe kam ihrem Verständnis nach dabei zunehmend ohne Mitleid aus. Den Glauben erlebte sie in der Praxis als Halt, der für das Miteinander bedeutsam war.

Das Gespräch mit Klassenkameraden und Kollegen/Kolleginnen entwickelte sich für Frau W. zu einem wichtigen Bildungsprozess. Dazu gehörte der gegenseitige Austausch von Erfahrungen. Dies verhalf zu einem besseren Umgang mit Betroffenheit. Diese Gespräche schafften Distanz zum Arbeitsalltag und machten sie glücklich. Auch ihre Beziehungen zu Freunden und Familie intensivierten sich. Das ließ sich auf vielfältige Erfahrungen im Umgang mit alten Menschen zurückführen. Mit theore-

tisch vermittelten Werten konnte Frau W. nur dann etwas anfangen, wenn diese von Lehrerinnen und Lehrern getragen wurden und somit ihren Ausgangspunkt bei Erfahrungen nahmen.

These 3:

Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Ausbildung von Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern durch *vermittelte Werttheorien und Wertkonzeptionen*. **(Wertgewinnung)**

Vermittelte Werttheorien erzeugten in Frau W. stützende Ordnung und Sicherheit. Ihr Blick für das „richtige Tun“ schärfte sich. Systemprobleme und damit auch Konflikte nahm sie zunehmend bewusster wahr. Nachvollziehbares Wissen stärkte die eigene Identität wie auch die Sensibilität. Wissen wurde zu Anhaltspunkt und Richtschnur. Das Wissen weckte bei Frau W. Neugierde und die Lust auf Bildung. Diese Bildung veränderte Frau W.'s Umgang mit alten Menschen. Ihr Wille stärkte sich.

Vermittelte Inhalte ließen Frau W. Abstand von ihrer anfänglichen Betroffenheit gewinnen (z.B. der Umgang mit Ekel und Angst) und diese zunehmend neu gestalten. Das Wissen wurde für sie bedeutsam und half, Werturteile nicht mehr oberflächlich zu fällen. Es verschaffte ihr aber auch „Tiefe“ und half bei der Gestaltung der täglichen Praxis. Glaubenswissen klärte und bereicherte bislang gefühlte Glaubensnormen. Das Wissen um Krankheiten und Beeinträchtigungen stärkte Frau W. und gab ihr mehr Sicherheit. Selbstbestimmung wurde für sie ein wichtiges Anliegen. Ebenso die Selbstsorge. Das Wissen um Integration wie Separation schärfte das Einschätzungsvermögen hinsichtlich dieser Fragen. Den Wert von Bildung erkannte sie im „lebenslangen Lernen“. Dabei wurde ihr wichtig, Fragen zu stellen. Ihre Ekelgefühle nahmen ab, ohne sie, ähnlich wie bei der Angst vorm Sterben, jedoch gänzlich eliminieren zu können. Begriffe halfen ihr, Eindrücke und Erlebnisse zu sortieren. Die Lust an Wissen wuchs. Menschenbilder wurden in ihrer Bedeutung besonders wichtig. Werte schafften Verbindung. Sie nährten Respekt und unterstützten das Bemühen um Lebensqualität. Dem Gespräch im Zusammenhang mit Werten schenkte sie besondere Aufmerksamkeit. Nicht zuletzt waren ihr dabei die Gespräche im Klassenverband wichtig. Ihr Verstehen nahm zu, ihr Urteilen ab. Frau W. fühlte sich zur geistigen Auseinandersetzung mit anderen Menschen eingeladen. Dank der Biografiearbeit konnte sie die Distanz zu ihren Klientinnen und Klienten verringern. Das Wissen um Krankheiten, Palliativpflege wie auch Validation machte sie offener und sicherer zugleich. Das Wissen um Supervision stärkte ihre Selbstsorge. Ihr Verhalten wie Handeln glich Frau W. den Werthaltungen an. Ihre Werthaltungen konnte sie durch Wissen zunehmend begründen. Konfliktfähigkeit entstand.

These 4:

Persönliche Werte qualifizieren sich in der *Verflechtung* von Wertschöpfung (Praxis) und Wertgewinnung (Theorie) als Basis einer wertgeleiteten Professionalisierung zukünftiger Mitarbeiter. (**Wertsynthese**)

Werte in Bezug auf bestimmte Situationen wurden von Frau W. nicht gänzlich und zu jeder Zeit reflektiert. So wurden Werte für sie auch auf dem Erfahrungsweg transportiert. Frau W. beurteilte den Zusammenhang von gefühlter Praxis und theoretischem Wissen als wichtig, kritisierte jedoch die Unausgewogenheit dieses Verhältnisses. Ihrer Meinung nach war das Spannungsfeld zwischen der erworbenen Identität als Sozialbetreuerin und dem praktischen Erleben schwer überbrückbar. Die anleitenden Fachkräfte erlebte Frau W. nicht immer als Vorbilder, räumte aber grundsätzlich dem Lehrer/der Lehrerin eine wichtige Funktion in der Synthese von Theorie und Praxis ein. Durch Diskussionen, Klassengespräche, geistige Auseinandersetzung, die Fest- und Feiernkultur an der Schule und Eigenarbeit konnte sie aus Theorien persönlich bedeutsames Wissen schöpfen. Frau W. konnte mit Hilfe des Wissens Dilemmata der Praxis besser bewältigen und entstandene Betroffenheit überwinden. Die Empfindung von Harmonie zwischen Theorie und Praxis verschaffte ihr Freude und Sicherheit. Frau W. belegte mit ihren Ausführungen die Bedeutsamkeit eines stimmigen Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis.

These 5:

Persönliche Werte sind nur in dem Maße als Basis für die Wertbindung dienlich, wie sie einen reflexiv-kritischen Diskurs durchlaufen. (**Wertbindung**)

Frau W. prüfte ihre Werthaltungen kritisch und band sich zum Teil bewusst an bestimmte Werte. Durch die Praktika wie auch Wissen wurde ihr der zuvor völlig bedeutungslose Wert der Selbstsorge wichtig. Es fällt auf, dass durch die Praktika besonders der Wert von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität in der Sozialbetreuungs-ausbildung eine neue große Bedeutung erlangte. Menschenwürde, Integration, Separation und der Wert der Selbstbestimmung wurden für die Klienten und Klientinnen als besonders tragend angesehen. Frau W. band sich an diese Werte. In der Praxis erlebte sie gerade Selbstbestimmung und Menschenwürde als nicht hinreichend beachtet. Bezüglich der Fortschritte in Richtung Wertbindung machte Frau W. die methodisch überzeugende Vermittlung von Werten verantwortlich. Inzwischen dienten Frau W. nicht nur Lehrer/innen, Praxisanleiter/innen und Klassenkameraden und – kameradinnen, sondern auch alte Menschen als Vorbilder. Mit ihnen suchte Frau W. immer wieder das Gespräch. Lehrer/innen konnten dann Werte vermitteln, wenn sie sich um Schüler/innen kümmerten, selbst Nähe zuließen und von sich erzählten. Als besonders wichtig beurteilte Frau W. das Nachfragen und das echte Interesse am Schüler/an der Schülerin. Von Lehrern/Lehrerinnen, die Frau W. in diesem Sinne als vorbildlich empfand, fühlte sie sich angesprochen. Nicht begründetes, abstraktes und ausschließlich theoretisches Wissen erlebte Frau W. als Belastung. Positive Atmosphären waren für Frau W. die Basis, auf der sie persönlich wachsen konnte. Frau W. schilderte ihre Empfänglichkeit für Atmosphären in Form von sinnlich-ästhetischer Kultur und befürwortet die Verankerung einer Schulkultur in religiös-spirituellen Aspekten. Besonders das integrative Café in der Ausbildungsstätte war ihrer Meinung nach für die Schumatmosphäre besonders bedeutsam. Frau W. sah das Interview selbst als Wertbindungsprozess an.

Prognose: Durch den Interviewprozess lässt sich eine erstaunliche Entwicklung erkennen. Frau W. hat vor ihrer Ausbildung vielfältige Erfahrungen mit alten Menschen gesammelt. In der Ausbildung kommt zu neuen Erfahrungen vor allem vielfältiges theoretisches Wissen hinzu, welches das gefühlte Handeln um das „richtige Handeln“ erweitert. Bei Frau W. sind Professionalisierungsprozesse erkennbar. Sie bestätigen, dass es für sie in der Ausbildung zu einer Verschränkung von Theorie und Praxis gekommen ist und geben berechtigt Hoffnung auf die Fruchtbarkeit dieser Prozesse in der zukünftigen Berufstätigkeit.

5.3.3 Interview C1+C2: Zusammenfassung und Ausblick

These 1:

Persönliche Werte angehender Sozialbetreuer/innen stellen die Ausgangsbasis für die Entstehung bzw. Veränderung von Werten in der Situation der Sozialbetreuungs-ausbildung dar. **(Wertebasis)**

Die persönlichen Werte des Herrn Sa. (20) ergaben sich vor der Sozialbetreuungs-ausbildung als Produkt seiner Lebensgeschichte. Die Erfahrungen wie Interaktionen mit der eigenen Herkunftsfamilie, Schule, Freunden und Gesellschaft prägten seine persönlichen Werte. Herr Sa. lebte ohne Geschwister mit seiner Mutter zusammen. Bildung war in der Herkunftsfamilie wichtig. Herr Sa. sammelte vor der Ausbildung Erfahrungen mit der Großmutter und einer Tante, die ihn erzogen hatten. Mit alters-beeinträchtigten Menschen machte Herr Sa. bislang keine konkreten Erfahrungen. Durch ein freiwilliges soziales Jahr ergaben sich jedoch Erfahrungen mit beeinträch-tigten Kindern und Jugendlichen. Seine Motive für den Beginn der Sozialbetreuungs-ausbildung waren stark egologisch gefärbt: Herr Sa. wollte eine Ausbildung „besit-zen“, um nicht mehr arbeitslos zu sein, es war ihm wichtig, „*jemand zu sein*“. Er wünschte sich einen „sinnvollen“ Beruf. In die Sozialbetreuungs-ausbildung mit dem Schwerpunkt Altenarbeit geriet er eher zufällig.

Werte waren bei ihm vor der Ausbildung *vorrangig gefühlt* vorhanden, jedoch kaum reflektiert. Sie nährten sich primär aus persönlicher Betroffenheit, die er im Familien-kreis erlebt. Aus diesen Erfahrungen generierte Herr Sa. sein Bild (Konstrukt) bezüg-lich beeinträchtigter alter Menschen, das vor allem Ekel und Angst (gefühltes Gefühl) in Bezug auf alte Menschen bei ihm auslöste. Distanz und Verschlussenheit machten ihn betroffen. Herr Sa. empfand Mitleid und sah alte Menschen als leidend an. Das Alter empfand Herr Sa. als die „Endstation“, wo alles nur noch schlimmer wird. Herr Sa. hatte Angst vor dem eigenen Älterwerden. All diese Gefühle engten sein Handeln ein. Wertschätzung empfand Herr Sa. gegenüber der Lebenserfahrung und Weisheit seiner Großmutter. Herr Sa. besaß sogenanntes Basiswissen aus einem Lehrgang im freiwilligen Sozialjahr wie auch aus Diskussionen im Familienkreis. Im freiwilligen Sozialjahr verspürte er Spannungen und immer wieder Unwohlsein, ohne die Ur-sachen dieser Gefühle genau benennen zu können. Der Wertbegriff war ihm völlig un-bekannt und erhellte sich auch im freiwilligen Sozialjahr nicht. Fragte man ihn nach Werten, so gab Herr Sa. an, sich an der Menschenwürde, Selbstbestimmung, Integ-ration, der Verweigerung des Rechts auf Bildung, der Verweigerung des Rechts auf Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität, dem Helfen/Nächstenliebe, der Verbundenheit wie der Achtung des Rechts auf Leben orientiert zu haben. Seine gefühlte Unsicherheit

behinderte seine Aktivität und schränkte sein Verhalten und sein Handeln ein. Die Betroffenheit ließ einen wachen Blick auf Mitmenschen nur bedingt zu. Die angegebenen Werthaltungen setzte Herr Sa. nur teilweise in seinem Verhalten und Handeln um. Es dominierten Unsicherheit und Widersprüche. Im Konfliktfall hielt sich Herr Sa. zurück.

Von der Ausbildung erwartete sich Herr Sa. *steigendes Selbstbewusstsein*. Mit Blick auf seine zukünftige Arbeit war ihm die Aneignung fachlichen Wissens gepaart mit „Hausverstand“ wichtig. Was die Klienten und Klientinnen angeht, so erwartete sich Herr Sa. von der Ausbildung vielfältige Erfahrungen. Vor der Ausbildung lösten gefühlte Dilemmata bei ihm Betroffenheit aus. Wertkonflikte regten Herrn Sa. auf. Die Erfahrung von Wertgleichklang machte Herr Sa. bei Freunden. Ein christliches Wertefundament war für ihn vor der Ausbildung wichtig und bedeutend. Herr Sa. hatte bezüglich der Wertvermittlung in der Ausbildung negative Erwartungen. Aufgrund vorhergegangener Bildungserfahrung sah er institutionelle Wertevermittlung sehr kritisch.

These 2:

Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Sozialberufsausbildung *durch Erfahrungen, die Sozialbetreuer/innen in der Praxis sammeln. (Wertschöpfung)*

Der bereits vorhandene Wertefundus wurde in der Ausbildung auf die neue Situation übertragen und veränderte sich dadurch in einem Professionalisierungsprozess. Während der Ausbildung empfand Herr Sa. Betroffenheit. Ekel, Distanz, Verslossenheit, Mitleid und Angst engten ein. Diese Gefühle lösten sich nicht auf. Herr Sa. lernte jedoch, mit der Betroffenheit besser umzugehen. Sein gefühlter Glaube veränderte sich in der Ausbildungszeit. Herr Sa. wies darauf hin, dass er die Betroffenheit als zu seinem Leben gehörend auffassen lernte und dass er dieser Erfahrung zunehmend einen „Wert“ abzurufen in der Lage war. Betroffenheit entwickelte sich für ihn zunehmend zu einem wichtigen Gegenpol zur Wertschätzung. Ohne Betroffenheit ließ sich für Herrn Sa. auch Wertschätzung nicht empfinden. Die Wertschätzung stieg innerhalb der Ausbildung durch vielfältige Erfahrungen. Herr Sa. gab an, gelassener und toleranter geworden zu sein. Herr Sa. erlebt in der Begegnung mit alten Menschen, das Altern auch schöne Seiten bereit hält. Alte Menschen beeindruckten ihn dadurch, wie sie mit ihrem Schicksal umgehen. Die Widerstandskraft alter Menschen faszinierte ihn. Sein Bild (Konstrukt) vom Alter veränderte sich zunehmend. Herr Sa. erwähnte, dass sich bei ihm in diesem Zusammenhang Freude, Gelassenheit, Toleranz, Nähe, Offenheit und auch Faszination entwickelten. Menschenwürde erfuhr Herr Sa. in der Praxis als gefährdet und angetastet. Sie wurde ihm deshalb besonders wichtig. Herr Sa. erlebt in der Praxis steigendes Selbstbewusstsein alter Menschen durch Selbstbestimmung, sah diese aber auch immer wieder als gefährdet. Selbstbestimmung erfuhr deshalb eine Steigerung der Bedeutung. In der Praxis wurde der Wert der Integration seiner Ansicht nach nur bedingt verwirklicht. Alten Menschen tat Integration gut, wenngleich sich dieser Wert nicht „verordnen“ ließ. Denn manche alte Menschen wollten lieber unter sich sein. Dieses erfahrene Spannungsfeld zwischen Integration und Separation stärkte Herrn Sa.'s Haltung: Er setzte sich für Integration, aber auch für Separation ein. Die Erfahrungen in der Altenarbeit bewahrten ihn vor einer Ideologisierung. Herr Sa. erlebte alte Menschen, die Bezie-

hungen eingingen. Die Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität gewann für ihn daher zunehmend an Bedeutung. Die praktische Erfahrung lehrte ihn weiter, dass parallel zur entstandenen Beziehung, um nicht auszubrennen, auch der Wert der Unabhängigkeit von großer Bedeutung ist.

Auch der Klassenzusammenhalt und das „Wir“-Gefühl innerhalb der Klasse veränderten seine Betroffenheit. Die Gespräche mit Klassenkameraden waren ihm wichtig und bedeutend für den persönlichen Bildungsprozess. Herr Sa. fand durch die Klassengemeinschaft neue Freunde, während sich alte Freundschaften außerhalb der Sozialbetreuungs-ausbildung auflösten. Die Klassengemeinschaft trug maßgeblich zur Zufriedenheit und Freude bei. *Wertgleichklang* erfuhr er als ein wichtiges Fundament für die praktische Arbeit. Die Lehrer/Lehrerinnen spielten in ihrem „Sein“ als Vorbild eine große Rolle. Herr Sa. erlebte sich als Teil einer Gemeinschaft. Dieses Empfinden half ihm, mit seiner Betroffenheit umzugehen und sein Wissen mit den Erfahrungen klärend zu verknüpfen.

These 3:

Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Ausbildung von Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern durch *vermittelte Werttheorien und Wertkonzeptionen*. (**Wertgewinnung**)

Vermittelte Wertetheorien schafften in Herrn Sa. Ordnung, Orientierung und Sicherheit. Er fühlte sich durch das erworbene Wissen mutiger, schneller, erfolgreicher, aber auch anspruchsvoller. Werte wurden für Herrn Sa. „Handwerkszeug“. Durch Wissen entstand Einfühlungsvermögen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen kultivierte die Betroffenheit, es stärkte die eigene Sensibilität und Identität, ließ aber auch Systemprobleme bewusster werden.

Die Betroffenheit verschwand innerhalb der Sozialbetreuungs-ausbildung zwar nicht, doch konnte Herr Sa. mit ihr dank seines Wissens zunehmend besser umgehen. Er fand Wörter und Begriffe für „Unsagbares“. Das Wissen um Krankheiten und Beeinträchtigungen half ihm, mit Ängsten umzugehen und ungewöhnliches Verhalten alter Menschen besser einzuordnen. Selbstbestimmung wurde aufgrund des schulischen Wissens ein wichtiges Anliegen. Sein erworbenes Wissen half ihm gleichzeitig, mit Dilemmata in der Praxis besser umzugehen. Der Wert der Integration gewann in der Ausbildung besondere Bedeutung. Auch die Selbstsorge alter Menschen wurde Herrn Sa. durch das Wissen um Psychohygiene und die „Burn-out“-Thematik zum Anliegen. Das Wissen um Integration wie Separation schärfte sein Einschätzungsvermögen hinsichtlich dieser Fragen. Den Wert der Bildung wertete Herr Sa. durch den Pädagogikunterricht im eigentlichen Sinne als „lebenslanges Lernen“. Durch Wissen dachte Herr Sa. erstmals über Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität im Alter nach. Sein Bild veränderte sich und ließ auch Raum für die Entfaltung dieses Wertes bei alten Menschen. Durch Wissen um die Palliativpflege stieg für ihn die Bedeutung des Rechts auf Leben. Herr Sa. konnte durch Wissen zunehmend Konflikte leben, da er seine gefühlte Wahrnehmung zu begründen wusste. Wissen führte Herrn Sa. zu richtigem Handeln. Er glich sein Verhalten und sein Handeln zunehmend den Werthaltungen an.

These 4:

Persönliche Werte qualifizieren sich in der *Verflechtung* von Wertschöpfung (Praxis) und Wertgewinnung (Theorie) als Basis einer wertgeleiteten Professionalisierung zukünftiger Mitarbeiter. (**Wertsynthese**)

Nach Meinung von Herrn Sa. gab es während der Sozialbetreuungsausbildung Defizite hinsichtlich des Gleichgewichts zwischen Theorie und Praxis. Er betrachtete die Ausbildung als zu stark an der Theorie orientiert. Theorie und Praxis werden zunehmend als untrennbar miteinander verbunden aufgefasst. Werte wurden von Herrn Sa. nicht zu jeder Zeit und in jeder Situation reflektiert, sondern wurden nach wie vor vielfach in Erfahrungen fundiert. Die theoretische Wertvermittlung glich für Herrn Sa. einem Zahnrad, das in das Rad der Praxis greift. Einseitigkeiten erlebte Herr Sa. als Sackgasse, welche die ineinander greifenden Zahnräder zerbrechen ließ. Für Herrn Sa. Entwickelte sich das Verhältnis von Praxis und Theorie zu einem nur schwer aufzulösenden Spannungsfeld.

Die Praktika lehrten ihn, dass Werte selten eindeutig gegeben sind. Vielmehr entstanden sie oft situationsbezogen und mussten in dieser Situation verwirklicht werden. Dazu ist nach Ansicht von Herrn Sa. auf gefühlte Normen zu achten. Er erwähnte explizit die Verbindung von „Wissen“ und „Gewissen“ als zentrale Kategorien. Herr Sa. sah anleitende Fachkräfte und Lehrer/innen nicht immer als Vorbilder an, wenngleich sich sein Bild von unterrichtenden Pädagogen und Pädagoginnen in der Zeit der Ausbildung zum Positiven veränderte. Die Arbeitshaltung von Lehrern/Lehrerinnen gab Herr Sa. als für die Verknüpfung von Praxis und Theorie besonders wichtig an. Ob Werte vermittelt wurden, hing für ihn an der Person des Unterrichtenden. Dabei spielten authentische, überzeugte, gebildete und mutige Lehrpersonen eine wichtige Rolle. Herr Sa. erlebte auch die Klassengemeinschaft als Werte vermittelnd. Bei Herrn Sa. war unverkennbar eine entwickelte Synthese von Praxis und Theorie zu beobachten. Seine Ausführungen lassen auf einen außergewöhnlich reflektierten Umgang mit dem Spannungsfeld von Theorie und Praxis schließen.

These 5:

Persönliche Werte sind nur in dem Maße als Basis für die Wertbindung dienlich, wie sie einen reflexiv-kritischen Diskurs durchlaufen. (**Wertbindung**)

Herr Sa. prüfte seine Werthaltungen kritisch. Er dachte in der Zeit der Ausbildung viel nach und ging zum Teil ganz bewusst eine Wertbindung ein. Für ihn wurden Werte wie Selbstbestimmung und Selbstsorge, aber auch Separation in ihrer Werthaftigkeit in der Ausbildung besonders wichtig. Sein Selbstbewusstsein stieg dadurch. Mit Blick auf die Arbeitssituation fiel auf, dass – zusätzlich zu Separation und Selbstbezogenheit – auch der Wert der Verbundenheit an Bedeutung gewann. Mit Blick auf alte Menschen band sich Herr Sa. an Werte wie Bildung, Selbstbezogenheit und Verbundenheit. In der Praxis erfuhr Herr Sa. vor allem den Wert der Selbstbestimmung als nicht ausreichend beachtet. Die Bindung an diesen Wert erhöhte seine Konfliktfähigkeit im praktischen Handeln.

Bezüglich der Fortschritte in Richtung Wertbindung machte Herr Sa. die Bedeutsamkeit einer methodisch überzeugenden Vermittlung von Werten verantwortlich. Inzwischen dienten Herrn Sa. nicht nur Lehrer/innen, Praxisanleiter/innen und Klassen-

kameraden und Klassenkameradinnen, sondern auch alte Menschen und deren Angehörige als Vorbilder. Mit ihnen suchte Herr Sa. immer wieder das Gespräch. Lehrer/innen mussten die Schüler/innen ernst nehmen, selbst Nähe zulassen und von sich erzählen um zu überzeugen. Als besonders wichtig empfand Herr Sa. ihr echtes Interesse am authentischen Schüler. Von Lehrern/Lehrerinnen, die Herr Sa. in diesem Sinne als vorbildlich empfand, fühlte er sich angesprochen. Positive Atmosphären waren für ihn das Fundament, auf dem er sich gut entwickeln konnte. Herr Sa. schilderte seine Empfänglichkeit für Atmosphären in Form von sinnlich-ästhetischer Kultur und schätzte die Verankerung einer Klassen- wie Schulkultur als besonders bedeutsam für die Vermittlung von Werten ein.

Prognose: Herr Sa. zeigte im Interviewprozess eine außergewöhnliche Entwicklung zur Reflexionsfähigkeit, gepaart mit gefühltem Zugang zu seinem Beruf und damit zum konkreten Menschen. Bei Herrn Sa. ließ sich unverkennbar eine entwickelte Synthese von Praxis und Theorie zu beobachten. Diese *Wertsynthese* ist stark ausgeprägt und lässt auf vielfältige Professionalisierungsprozesse innerhalb der Ausbildung schließen. Es ist anzunehmen, dass Herr Sa. seine Berufstätigkeit professionell ausüben wird und in der Lage ist, mit seiner Betroffenheit umzugehen.

5.3.4 Interview D1+D2: Zusammenfassung und Ausblick

These 1:

Persönliche Werte angehender Sozialbetreuer/innen stellen die Ausgangsbasis für die Entstehung bzw. Veränderung von Werten in der Situation der Sozialbetreuungs-ausbildung dar. (**Wertebasis**)

Frau T.'s (20) persönlichen Werte entstanden als Produkt gefühlter Erfahrungen, für welche sich die Interaktion mit Familie, Freunden und Gesellschaft verantwortlich zeigt. In ihrer Herkunftsfamilie erfuhr sie Bildung als wichtig. Bestimmend waren für sie praktische Erfahrungen mit der eigenen Großmutter, die als Pflegefall an Demenz litt. Die Großmutter lebte mit Frau T.'s Mutter und Frau T. bis zur Übersiedelung ins Seniorenheim im gemeinsamen Haushalt. Dies waren für Frau T. die einzigen, aber prägenden Erfahrungen mit beeinträchtigten alten Menschen. Ihre Motive für eine Sozialbetreuungs-ausbildung erwiesen sich dennoch als vielschichtig: Erfahrungen einer Bekannten – die in einem Seniorenheim arbeitete – machten Frau T. neugierig und motivierten zur Sozialbetreuungs-ausbildung. Frau T. wollte ihren Teil dazu beitragen, dass sich alte Menschen als wertvoll empfinden. Auch ein „*schlechtes Gewissen*“ aufgrund des eigenen Verhaltens der Großmutter gegenüber wurde von Frau T. als Motiv angegeben.

Werte waren vor der Ausbildung *vorrangig gefühlt* vorhanden. Starke Betroffenheit stand im Vordergrund. Diese äußerte sich in Angst- und Distanzempfinden, grundsätzlicher Verschlussenheit, Irritationen und Verunsicherung. Die Gebrechlichkeit alter Menschen, ihre Hinfälligkeit, Selbstbezogenheit, Egoismus, Sammelzwang und das Erzählen stets gleicher Geschichten machten Frau T. betroffen. Gegenüber alten Menschen empfand Frau T. Mitleid und trotzdem fühlte sie Distanz. *Alte Menschen* sah sie aufgrund der Erfahrungen mit ihrer Großmutter als *leidend*. Der körperliche und geistige „Verfall“ alter Menschen stellte eine Bedrohung für Frau T. dar. Ihre Wertschätzung gegenüber alten Menschen blieb im Hintergrund. Ihre Betroffenheit

machte eine Begleitung der eigenen dementen Großmutter unmöglich. Werte als Produkte von Wissen waren vor der Ausbildung gar nicht oder nur minimal vorhanden. Der Wertbegriff in seiner Bedeutung war Frau T. unbekannt. Fragte man sie nach Werten, so gab sie Menschenwürde, Menschenrechte, Selbstbestimmung, Integration, grundsätzliche Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität wie auch Nächstenliebe (Helfen) aus Mitleid an. Die Achtung des Rechts auf Leben war ihr ebenso wichtig. Alle Werte begründete Frau T. mit Erfahrungen. Bezüglich ihres eigenen Verhaltens und Handelns ließen sich Widersprüche zu den angegebenen Werthaltungen erkennen. Als Erklärungsmuster für das Verhalten und das Handeln stand wiederum die gefühlte Betroffenheit im Vordergrund. Frau T. scheute Konflikte. Sie verhielt sich beispielweise fremdbestimmend, was der Werthaltung widerspricht, die sie angegeben hat. Selbstbestimmung blieb ein Lippenbekenntnis. Frau T. zeigte sich auch gegenüber der Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität nicht im Sinne ihrer Werthaltung. Angst diktierte auch hier ihr Handeln.

Von der Ausbildung erwartete Frau T. ein *stimmiges Verhältnis von Theorie und Praxis*. Sie wollte lernen, wie man mit unterschiedlichen Situationen richtig umgeht. Mit Blick auf Klienten und Klientinnen war es ihr ein Anliegen, Freude zu bereiten und Zufriedenheit auszulösen. „Jammernde“ Menschen lösten bei ihr gefühlte Dilemmata aus. Mit diesen Dilemmata konnte Frau T. nicht umgehen. Auch der Konflikt mit einem früheren Freund stellte sich für Frau T. als ein Wertekonflikt dar. Als *Konflikt* empfand Frau T. vor der Ausbildung auch das *Spannungsfeld* zwischen Theorie und Praxis. *Wertegleichklang* erlebt sie vor der Ausbildung nicht. *Vor der Ausbildung* war ihr der Glaube wichtig. Dieser verband sich jedoch nicht an eine christliche Konfession. Zur gewünschten *Wertevermittlung* selbst machte Frau T. keine Angaben, da sie sich nicht in der Lage zeigte, eine Bedeutung hinter dem Begriff zu erkennen.

These 2:

Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Sozialbetreuungsausbildung *durch Erfahrungen, die Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuer in der Praxis sammeln. (Wertschöpfung)*

Zu *Beginn* der praktischen Ausbildung diktierte weiter die affektive Betroffenheit Frau T.'s Verhalten und Handeln. Angst, Distanz, Verslossenheit, Mitleid wie auch Irritationen engten sie in ihrer Begegnung mit alten Menschen ein. Diese Gefühle lösten sich während der gesamten Ausbildung nicht vollständig auf. Frau T. jedoch lernte, besser damit umzugehen. Ihre Betroffenheit nahm ab und ihre Wertschätzung gegenüber alten Menschen stieg durch vielfältige Erfahrungen. Frau T. erlebte, dass auch demente Menschen trotz und mit ihrer – und vielleicht sogar gerade wegen ihrer – Erkrankung glücklich und selbstbewusst leben. Dadurch veränderte sich ihre Einstellung gegenüber alten Menschen zunehmend. Ihre Haltung zeigte sich zunehmend weniger von diktierender Angst besetzt. Frau T. gab an, durch die praktischen Erfahrungen auch ein gesteigertes Selbstbewusstsein zu empfinden. Zusätzlich empfand sie Freude, Nähe, Offenheit, Glück und Faszination. Menschenrechte und Menschenwürde erfuhr Frau T. als in der Praxis gefährdet und angetastet. Diese Werte wurden ihr deshalb besonders wichtig. In der Praxis erlebte sie den Wert der Selbstbestimmung als großen Wert, der jedoch immer wieder durch „Systembedingungen“ gefährdet wurde. Selbstbestimmung entwickelte sich für Frau T. daher zu einer besonderen Bedeutung, bei Verletzungsgefahr jedoch auch Fremdbestimmung. Neben

der Integration trat sie auch zunehmend für den Wert der Separation ein. In der praktischen Ausbildung erlebte sie alte Menschen als neugierig und lernbereit. Dies veränderte Frau T.'s Einstellung zum Wert „Recht auf lebenslange Bildung“. Frau T. erlebte alte Menschen, die nochmals Beziehungen eingingen, sodass ihr Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität zunehmend wichtig wurden. Die praktischen Erfahrungen bestärkten den gefühlten Wert des Rechts auf Leben. Eine Verbindung und Beziehung zu alten Menschen wurde zunehmend wichtiger. Mitleid als Beziehungsbasis spielte hingegen immer untergeordnetere Rolle.

Die Klassengemeinschaft vermittelte Frau T. Werte über den gefühlten Zusammenhalt hinaus. Dadurch veränderte sich Frau T.'s Betroffenheit. Sie fühlte sich nicht mehr allein, sondern als Teil eines Ganzen. Durch die Klasse fand Frau T. neue Freunde. Alte Freundschaften außerhalb der Ausbildungssituation lösten sich auf. *Wertgleichklang* innerhalb des Klassenverbandes wurde für sie zu einem wichtigen Fundament. Für Frau T. war Wertevermittlung eng mit der Person der Lehrerin/des Lehrers verbunden. Dabei spielte das erlebte Vorbild eine große Rolle. Eine wertgeladene Schumatmosphäre erfuhr Frau T. vor allem durch das integrative Cafe an der Schule. Frau T. erlebte sich als Teil einer Gemeinschaft. Dieses Empfinden half ihr, mit der Betroffenheit umzugehen und das vermittelte Wissen mit den gesammelten Erfahrungen zu verknüpfen. Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die praktischen Erfahrungen und das während der Ausbildung erworbene Wissen Frau T. professioneller handeln ließen. Sie zeigte sich in der Lage, Werttheorien situationsadäquat als Hilfsinstrument anzuwenden. Die Aussagen unterstreichen einen entideologisierten Umgang mit Werttheorien.

These 3:

Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Ausbildung von Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern durch *vermittelte Werttheorien und Wertkonzeptionen*. (**Wertgewinnung**)

Vermittelte Werttheorien dienten Frau T. als wichtige Orientierung. Sie gab an, dass Wissen zunehmend einen „Plan“ und einen „Rahmen“ schaffte, um mit Alltagssituationen gut umzugehen. Durch Wissen erlebte sich Frau T. als selbstbewusster und aufmerksamer. Wissen erhöhte für Frau T. die Lebensqualität und schenkte Frau T. Überzeugung mit Blick auf die Betreuung alter Menschen. Menschenrechte bekamen durch die theoretische Ausbildung eine tiefere Bedeutung, die Menschenwürde integrierte sie erstmals begrifflich in die eigene Haltung. Vermittelte Inhalte ließen Frau T. Abstand zu Betroffenheit gewinnen und ermöglichten es, zu den Spannungsfeldern Selbstbestimmung und Fremdbestimmung wie auch Integration und Separation einen anderen Umgang zu finden. Frau T. gelang es vermehrt angeeignetes Wissen in Bezug zu Situationen zu sehen und diese Situationen damit auch zu beurteilen. Der Wert der Bildung im Alter erlangte erst durch Wissen um „lebenslanges Lernen“ Sinn und seine Bedeutung. Wissen verstärkte den Wert von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität im Alter, wie auch durch Wissen Selbstbezogenheit und Nächstenliebe zunehmend in ein Gleichgewicht kam. Das Wissen um Krankheiten und Beeinträchtigungen half ihr, so manches zuvor unverständliche Verhalten alter Menschen zu verstehen. Der Wert der Achtung des Rechts auf Leben wurde für Frau T. durch das theoretische Wissen bezüglich Palliativbegleitung gestärkt und genährt. Durch das Wissen in Form von Begriffen konnte Frau T. ihre Eindrücke und Erlebnisse besser ord-

nen. Die Lust am Wissen wuchs. Menschenbilder erfuhren eine Bedeutungssteigerung. Sie wurden Frau T. besonders wichtig. Werte als Phänomene gewannen an Bedeutung und erleichterten ihr den Umgang mit alten Menschen, aber auch mit ihren Kolleginnen und Kollegen. Sie nährten Respekt und unterstützten ihr Bemühen um Lebensqualität. Diskussionen empfand Frau T. im Zusammenhang mit Werten als besonders wichtig. Das Verstehen nahm zu, das Urteilen ab. Frau T. fühlte sich zur geistigen Auseinandersetzung herausgefordert. Dank der erlernten Theorien konnte sie die Distanz zu ihren Klienten und Klientinnen verringern. Wissen um die „richtige“ Pflege baute Mitleid ab und ließ konkretes Handeln zu. Dank ihres Wissens konnte sie Irritationen überwinden. Das Wissen half ihr mit den Menschen besser umzugehen. Durch Wissen und Reflexion veränderten sich die Diskrepanzen zwischen Werthaltungen, Verhalten und Handeln. Frau T. entwickelte eine zunehmende Konfliktfähigkeit, da sie ihre gefühlte Wahrnehmung zu begründen wusste. Das Wissen stärkte in ihr das „richtige“ Handeln.

These 4:

Persönliche Werte qualifizieren sich in der *Verflechtung* von Wertschöpfung (Praxis) und Wertgewinnung (Theorie) als Basis einer wertgeleiteten Professionalisierung zukünftiger Mitarbeiter. **(Wertsynthese)**

Nicht in jeder Situation und zu jeder Zeit reflektierte Frau T. die gewonnenen Werte. Die praktische und theoretische Sozialbetreuungs-ausbildung waren für Frau T. jedoch untrennbar miteinander verwoben. Innerhalb der Ausbildung erlebte Frau T. ein zunehmendes Gleichgewicht der beiden Pole. Sie erwähnte explizit, dass das Wissen ihr Fühlen bestätigte und sie daher in ihrem Handeln zunehmend sicherer wurde. Sie kritisierte jedoch die fehlende Umsetzung mancher vermittelter Werte in der Praxis. Dies machte sie betroffen. Beides, Theorie und Praxis, gehörten für sie zusammen und forderten ihr manchen „Spagat“ ab. Theoretische Werte ohne Bezug zur Praxis verlieren nach Angabe von Frau T. durch das Fehlen der praktischen „Ankerkette“ die „Bodenhaftung“. In der theoretischen Sozialbetreuungs-ausbildung reflektierte Frau T. ihre Erfahrungen zunehmend. Sie kam in Eigenleistung zur Wertsynthese. Durch Klassengespräche und persönliche Auseinandersetzungen wurden Theorien für Frau T. zu persönlich bedeutsamem Wissen. Sie sah die anleitenden Fachkräfte und Lehrer/innen als Vorbilder an. Die Arbeitshaltung der unterrichtenden Pädagogen und Pädagoginnen erlebte sie für die Verknüpfung von Theorie und Praxis als besonders wichtig. Wertevermittlung hing für Frau T. maßgeblich an der Lehrperson. Dabei spielten Lehrer/innen eine große Rolle, die persönliche Erfahrungen auch mitteilten. Frau T. belegte mit ihren Ausführungen zusammengenommen die für sie große Bedeutung eines ausgewogenen Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis.

These 5:

Persönliche Werte sind nur in dem Maße als Basis für die Wertbindung dienlich, wie sie einen reflexiv-kritischen Diskurs durchlaufen. **(Wertbindung)**

Frau T. prüfte ihre Werthaltungen kritisch. Sie dachte nach und band sich zum Teil bewusst an bestimmte Werte. Inhaltlich positionierte sie dabei Selbstbestimmung, aber auch Fremdbestimmung als persönlich bedeutsam. Das Recht auf Bildung und

die Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität erhielten in Frau T.'s Ausbildung einen hohen Stellenwert. Mit Blick auf die Klienten und Klientinnen kam dem Wert der Bildung eine zunehmende Bedeutung zu. Als Ursache ihrer fortschreitenden Wertbindung machte Frau T. vielfältige Faktoren aus. Dabei betonte sie die große Bedeutung der methodisch überzeugenden Wertevermittlung. Auch Nächstenliebe und Verbundenheit reflektierte sie und hob deren besondere Bedeutung mit Blick auf ihre Arbeit mit alten Menschen hervor.

Eine besondere Bedeutung kam der Klassengemeinschaft und dem dort gefühlten Klassenklima zu. Dort erlebte Frau T. Wertegleichklang, Seelenverwandtschaft und wichtige wie hilfreiche Diskussionen. Die Gespräche und Begegnungen innerhalb der Klasse ließen Freundschaften entstehen. Frau T. schöpfte aus diesen Erfahrungen. Im Unterricht spielten Lehrer/innen eine tragende Rolle. Der Erfolg einer Wertevermittlung war bei ihr eng mit der Lehrperson verknüpft. Lehrer/innen, die das, was sie erzählten, auch selbst lebten, vermittelten für sie glaubhaft Werte. Lehrkräfte hatten für sie eine Vorbildfunktion. Die Schumatmosphäre bzw. das Schulklima gab sie als bedeutend für die Wertevermittlung an. Besonders das integrative Café an der Schule von ihr vermittelte ihrer Meinung nach Werte. Frau T. erfuhr das Interview selbst als einen Wertbindungsprozess.

Prognose: Die vorliegende Arbeit lässt bei Frau T. auf einen Professionalisierungsprozess innerhalb der Ausbildung schließen: Frau T. kann theoretische und praktische Elemente der Ausbildung verbinden. Es darf über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehend die berechtigte Hoffnung geäußert werden, dass Frau T. in ihrem zukünftigen Berufsfeld alte Menschen professionell und auch menschenfreundlich betreuen wird.

Das nachfolgende Kapitel widmet sich der vergleichenden Analyse aller 20 Interviews. Ziel dabei ist es, generalisierende Aspekte zu erarbeiten und aufzuzeigen.

5.4 Vergleichende Darstellung: Auswertung der Interviews unter dem generalisierenden Aspekt (Ebene 2)

Nach der Satz-für-Satz-Interpretation der Einzelinterviews, die dem Prozess der Gesprächsentwicklung folgen, gilt es nun, zu einer komprimierten Form der Ergebnisse zu gelangen und interindividuelle Gesichtspunkte ins Spiel zu bringen. Es empfiehlt sich dabei, eine fallübergreifende Charakteristik in Form einer „*vergleichenden Systematisierung*“ (Witzel 1982, 112) zu verfassen.

Ziel dabei ist es, auf einer allgemeineren Ebene kollektive Deutungsmuster zu finden. Es geht also um die in allen Einzelfällen als typisch und stereotyp erkennbaren Muster, die sich zu Topoi verdichten.¹⁷¹

„Beim Vergleich verschiedener Einzelinterviews fällt im Auswertungsprozess sehr bald auf, dass sich zentrale Argumente bei den Befragten wiederholen und zu bestimmten stereotypen Realitätsentwürfen verdichten.“ (Witzel 1982, 112)

¹⁷¹ Unter dem Begriff „Stereotypie“ lassen sich gleichförmig wiederholende Ausdrucksformen verstehen. Besitzen solche Stereotypen einen strategischen und übergreifenden Wert, so kann man sie auch als „Topoi“ auffassen. (vgl. Witzel 1982, 112)

Die vergleichende Analyse lässt sich folgendermaßen durchführen:

In einem **ersten Schritt** ist es wichtig, die gefundenen Topoi hypothetisch zu verstehen und im Sinne eines „sensitizing concepts“ miteinander zu verknüpfen. So entsteht ein Ordnungssystem, das einen Überblick über den inneren Zusammenhang der Interviews ermöglicht. Wichtige Grundlage stellen dabei immer wieder die Originalzitate aus den Interviews dar. Um über subjektive Interpretationen hinausgehen zu können, ist die vergleichende Analyse im Forschungsteam vorzunehmen. Die Erarbeitung der vergleichenden Analyse geschieht wiederum in einem ständigen Rückkoppelungsprozess mit den Einzelinterviews.

In einem **zweiten Schritt** ist ein Bezug zum theoriegeleiteten Vorwissen herzustellen. (vgl. Witzel 1982, 113) Das Vorwissen kann nun durch die qualitative Analyse systematisiert, angereichert und gegebenenfalls korrigiert werden. (vgl. Witzel 1982, 115) Letztlich handelt es sich um einen Dialog.

Der Vergleich der Interviews in Bezug auf Fragestellung und Ausgangsthesen erfolgt in einem Dreischritt:

1. Der *erste Schritt* beinhaltet den **Vergleich der Ergebnisse** aller 20 Interviews. Diese wurden einer statistischen Analyse unterzogen. Das statistische Berechnungsverfahren bezieht sich gemäß der geringen Stichprobe auf den arithmetischen Mittelwert¹⁷² aller Interviews (100%) und die Berechnung der Standardabweichung vom Mittelwert.¹⁷³ (70%) Da diese Arbeit aufgrund der kleinen Stichprobe keine Repräsentativität besitzt, ist die Berechnung der Normalverteilung¹⁷⁴ nicht zielführend.
2. Der *zweite Schritt* bezieht sich auf die **Ergebnisse aus der vergleichenden Analyse qualitativer Daten**. Hierbei wurden die vier aussagekräftigsten Einzelfälle ausgewählt, gleichzeitig aber auch Aussagen aus den anderen Interviews einbezogen.
3. Im *dritte Schritt* erfolgt eine **Vernetzung mit den theoretischen Vorannahmen**. Dies vervollständigt unser Gesamtbild der erhobenen Daten. Diese Vernetzung wird jeweils im Anschluss an die gefundene Kategorie vorgenommen und soll helfen, diese zu erklären.

Zu Beginn der Auswertung rufen wir uns die bereits in Kapitel 1.2.2 aufgeführte Forschungsfrage und die Ausgangsthesen in Erinnerung:

¹⁷² Der arithmetische Mittelwert ist ein Begriff der methodischen Statistik. Er stellt eine Zahl dar, die zwischen dem kleinsten und größten Merkmalswert einer statistischen Reihe liegt. Jedoch sind nur die Zahlen echte Mittelwerte, die in irgendeiner Form die Häufigkeitsverteilung der Werte in der statistischen Reihe repräsentieren. Es gibt verschiedene Arten von Mittelwerten. Wenn a, b, c, für Zahlenwerte stehen, errechnet sich das arithmetische Mittel wie $(a+c+b)/3$. (vgl. Wolf 1994, 97ff.)

¹⁷³ Die Standardabweichung ist ein Begriff der Statistik und der Wahrscheinlichkeitsrechnung und ein Maß für die Streuung der Werte einer Zufallsvariable um ihren Mittelwert. Die Standardabweichung ist extrem anfällig gegenüber Ausschlägen. Ein einziger nach oben oder unten deutlich abweichender Messwert führt unmittelbar zu einer extremen Spannweite. Die Spannweite muss also „Ausreißer“ berücksichtigen und eliminieren. (vgl. Wolf 1994, 116ff.) 70 % aller Messwerte liegen innerhalb der Standardabweichung.

¹⁷⁴ Normalverteilungen lassen sich als symmetrische und glockenförmige Verteilungen beschreiben. Normalverteilungsberechnungen sind bei Stichproben mit geringer Anzahl nicht zielführend. (vgl. Wolf 1994, 120ff.)

Wie gestaltet sich der Interaktionsprozess zwischen den Werten, die von den Schüler/innen eingebracht und jenen, die in der Ausbildung theoretisch vermittelt bzw. praktisch erworben werden?

Die Thesen:

These 1:

Persönliche Werte angehender Sozialbetreuer/innen stellen die *Ausgangsbasis* für die Entstehung bzw. Veränderung von Werten in der Situation der Sozialbetreuungsausbildung dar. **(Wertebasis)**

These 2:

Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Sozialbetreuungsausbildung durch *Erfahrungen*, die Sozialbetreuer/innen *in der Praxis* sammeln. **(Wertschöpfung)**

These 3:

Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Ausbildung von Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern durch *vermittelte Werttheorien* und *Wertkonzeptionen*. **(Wertgewinnung)**

These 4:

Persönliche Werte qualifizieren sich in der *Verflechtung* von Wertschöpfung (Praxis) und Wertgewinnung (Theorie) als Basis einer wertgeleiteten Professionalisierung zukünftiger Mitarbeiter/innen. **(Wertsynthese)**

These 5:

Persönliche Werte sind nur in dem Maße als Basis für die Wertbindung dienlich, wie sie einen reflexiv-kritischen Diskurs durchlaufen. **(Wertbindung)**

5.4.1 Kategorie 1: Vergleich objektiver Daten

Geschlecht:

- zwei männliche Interviewpartner
- acht weibliche Interviewpartnerinnen

Alter (Durchschnitt):

- 1. Interview: 29 Jahre
- 2. Interview: 29 Jahre

Familienstand:

- Verheiratet: 1
- Lebensgemeinschaft: 2
- gesch.: 1
- allein stehend: 1

Kinder:

- mit Kindern: 4
- ohne Kinder: 6

Vorbildung:

- nur Pflichtschule: 5
- mit Lehre: 4
- Matura: 1

Konfession:

- evangelisch: 2
- röm-katholisch: 8

5.4.2 Kategorie 2: Interpretationen und Vergleich zu der affektiven Betroffenheit/Wertschätzung

Frage 7: Bei den vorgegebenen Antwortkategorien stand folgende Frage im Mittelpunkt:

Nicht wenige Menschen schätzen die Begegnung mit beeinträchtigten alten Menschen sehr, andere hingegen sind von solchen betroffen. Wie erging es Ihnen diesbezüglich vor/nach Ihrer Ausbildung?

Bitte kreuzen Sie an, was Sie vor/nach Ihrer Ausbildung betroffen machte bzw. unangenehm berührte?

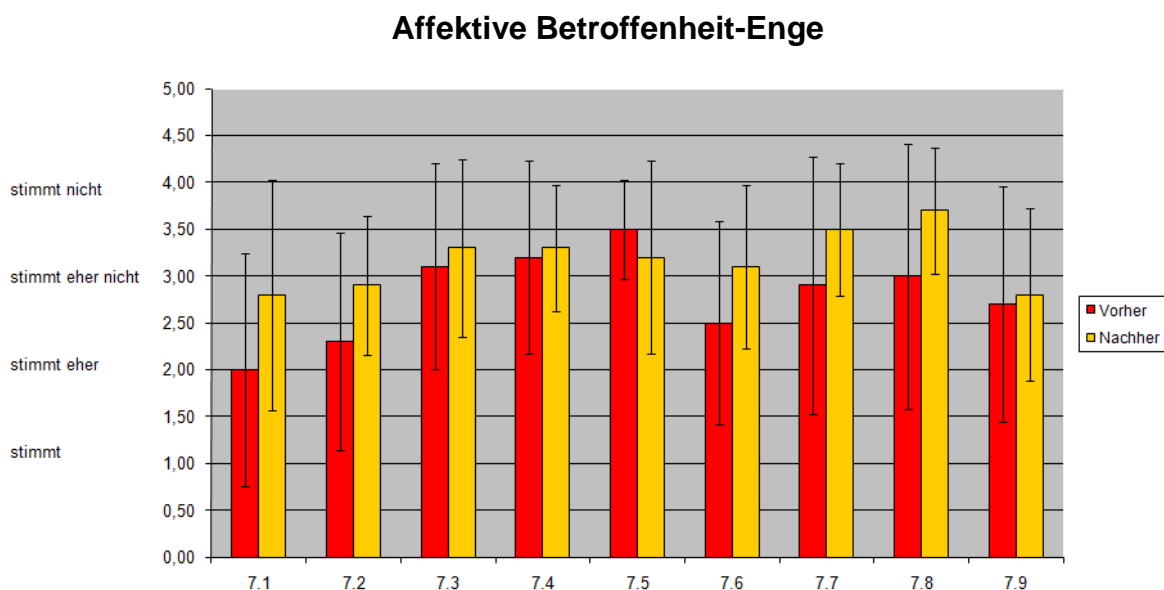


Abbildung 7: Affektive Betroffenheit/Enge (eigene Darstellung)

Items:

- 7.1 Gebrechlichkeit und Hinfälligkeit
- 7.2 mangelhafte Hygiene
- 7.3 Sparsamkeit und Geiz
- 7.4 übertriebene Pünktlichkeit
- 7.5 Anspruchsdenken
- 7.6 Selbstbezogenheit bis hin zu Egozentrismus
- 7.7 Sammelzwang (-wut)
- 7.8 Erzählen der stets gleichen Geschichten
- 7.9 Unordnung bis hin zum Vermüllen

Auffälligkeiten und Tendenzen:

Vor Beginn der Ausbildung steht die *einengende* Betroffenheit im Vordergrund. Die Sozialbetreuungs-ausbildung beeinflusst die gefühlte Betroffenheit. **Bei allen abgefragten Items nimmt die Betroffenheit nach der Ausbildung ab.** Die Betroffenheit *vor* wie auch *nach* der Ausbildung zeigt sich bei allen Interviews. Sie ist jedoch *nicht*

ausbildungsresistent. Die überwiegend kleinere Standardabweichung in der Kategorie „Nachher“ bedeutet, dass die Interviewpartner/innen nach der Ausbildung zu einheitlicheren Sichtweisen kommen. Es gibt bei allen abgefragten Items eine Übereinstimmung im Sinne *nachlassender Betroffenheit*. Anders verhält es sich nur bei Item 7.5, wobei hier nur eine minimale Veränderung vorliegt. Besonders stark nimmt die Betroffenheit mit Blick auf die Gebrechlichkeit und Hinfälligkeit (7.1) ab.

Die qualitativen Interviewergebnisse stützen die Ergebnisse der vorgegebenen Antwortkategorien. **In allen Interviews weist die Betroffenheit eine gleichbleibende oder abnehmende Tendenz auf.** Alle Interviewpartner/innen berichten vor der Sozialbetreuungsausbildung von einer Betroffenheit, die einengt und diktiert. Sie empfinden dabei Gefühle wie Angst, Ekel, Distanz, Verschlussenheit, Leid oder Mitleid und Irritationen. Diese Betroffenheit nährt vorreflexiv die angegebenen Werthaltungen, das Verhalten wie auch das Handeln.

Aussagen der Befragten:

„Die erste Zeit stieß mich ab. Diese Menschen, ihr Leid und das alles verletzten mich. Ich wusste nicht damit umzugehen.“ (A1, 15, 23f., B61)¹⁷⁵ „Ich war betroffen. Es machte mich erschrocken. Ich wollte den Zustand der Menschen nicht wahrhaben, nicht akzeptieren, dass diese eine Beeinträchtigung haben.“ (A1, 5, 15f., B20) „Ich fürchtete mich eher.“ (A1, 3, 19f., B11) „Ich war ja eigentlich vor der Ausbildung ein Typ, dem es vor allem geekelt hat.“ (C1, 5, 38, B22) „Mir ekelte es nicht vorm Menschen selbst, sondern eher vorm Geruch und den Ausscheidungen.“ (B1, 3, 26ff., B13) „Heute sehe ich das in diesem Abbauprozess begründet. Je mehr meine Oma abbaute, desto mehr Distanz empfand ich.“ (D1, 4, 3ff., B17) „Von meinem Gefühl her, war ich eher auf Distanz.“ (A1, 3, 19, B11; vgl. B1, 4, 1ff., B15) „Am Anfang empfand ich Distanz.“ (C2, 3, 10, B10) „Ich empfand alte Menschen als leidend und hatte Mitleid. (...) Ich empfand so viel Mitleid. (...) Mir zerriss dieser Verfall fast das Herz.“ (D1, 5, 5ff., B22)

Alle Interviewpartner/innen berichten auch nach der Ausbildung von ihrer Betroffenheit aufgrund von Angst, Ekel, Distanz, Verschlussenheit, Leid bzw. Mitleid, Irritationen und deren Auswirkung auf Werthaltungen, Verhalten und Handeln:

Aussagen der Befragten:

„Mir ging es eigentlich so, dass ich vor allem bei dementen Menschen Angst empfand. Ich münzte das dann immer auf mich und hatte Angst, auch einmal so zu werden.“ (D1, 2, 39f., B10) „Manche Klienten verhielten sich durch ihre Alzheimer oder Demenzerkrankung auch ekelig.“ (A2, 2, 8f., B5) „Ich hatte auch ein Problem damit, wenn jemand erbrach oder ziemlich verschleimt war. Da ekelte ich mich und ich hatte Angst, diese Situationen nicht zu bewältigen.“ (B2, 2, 1ff., B3) „Ich war eher verwirrt. Ich wusste ja nicht wirklich, was alte Menschen meinten, wenn sie etwas sagten. Ich war auch verunsichert bezüglich des Wahrheitsgehalts der Aussagen meiner Oma.“ (D1, 5, 13f., B23)

Die Betroffenheit löst sich nicht gänzlich auf. Angehende Sozialbetreuer/innen lernen in einem Entwicklungsprozess, mit ihrer Betroffenheit umzugehen. Betroffenheit lässt sich nur bedingt abschütteln und gehört zum Leben und Arbeiten mit alten Menschen. Nach der Ausbildung wird Betroffenheit tendenziell schwächer. In allen Interviews lässt sich die Tendenz erkennen, dass die weniger stark erfahrene Betrof-

¹⁷⁵ Die Buchstaben- und Zahlenkombinationen bezeichnen den genauen Ort der Interviewpassage in den Interviewtranskriptionen. Diese Transkriptionen befinden sich im Anhang dieser Arbeit und sind auf CD digitalisiert.

fenheit Einfluss auf Werthaltungen, Verhalten und Handeln ausübt. (vgl. dazu Kapitel 5.4.4, 5.4.5 und 5.4.6)

Aussagen der Befragten:

*„Es kann Dir bei solchen Empfindungen auch kaum jemand helfen. Entweder kommt man damit zurecht oder man lässt diesen Beruf ganz einfach bleiben. * Wenn man mit dem nicht zurechtkommt, dann ist das nicht das Richtige.“ (C2, 2, 46ff., B9) „Im Laufe der Zeit wurde diese Betroffenheit immer weniger.“ (A2, 4, 34ff., B11) „Natürlich taten mir die alten Menschen immer noch leid, aber das trat ein wenig in den Hintergrund.“ (D2, 3, 50f., B10)*

Für den Rückgang der Betroffenheit sind gleichermaßen zunehmendes Wissen wie auch Erfahrung verantwortlich. Es kommt zu Prozessen der Wertgewinnung (These 3) und der Wertschöpfung (These 2):

Aussagen der Befragten zum Wissen, das die Betroffenheit minimiert:

„Dieses Distanzgefühl legte sich mit zunehmendem Wissen.“ (B2, 3, 13, B8) „Ich glaube, dass mir auch das Wissen dabei half, mich öffnen zu können.“ (B2, 3, 28f., B9) „Mit der Zeit machte es mir weniger aus, diese „Anblicke“ zu ertragen. Ich akzeptierte wohl die Zustände dort und reagierte nicht mehr so erschrocken, wenn es einem Bewohner schlecht ging, oder wenn ein Bewohner laut war. Das verletzte mich nicht mehr so sehr – wohl auch aus Gewöhnung.“ (A1, 3, 32ff., B12) „Mein Gefühl veränderte sich. (...) Ich will mir meinen Wissensstand auch in der Praxis auf jeden Fall beibehalten. (bestimmt) Ich will auf das in der Schule Gelernte zurückgreifen. Ich bin ja überzeugt von dem, was ich gelernt habe. (bestimmt)“ (D2, 4, 11ff., B11) „Ich erinnere mich an einen Satz aus dem Pädagogikunterricht. Wir Menschen müssen ‚abschiedlich‘ leben lernen. Dieser Satz und Ähnliches halfen mir, diese Situation zu akzeptieren. Diese Akzeptanz veränderte auch meine Betroffenheit. Im Laufe der Zeit wurde diese Betroffenheit immer weniger.“ (A2, 4, 34ff., B11) „Durch das in der Ausbildung erworbene Wissen konnte ich auch besser mit meinem Ekel umgehen.“ (A2, 2, 15f., B 5) „Auch das Fachwissen nahm viel an Irritation weg. Ich weiß ja heute mehr, was es mit diversen Krankheiten auf sich hat. Das nahm mir die Irritation weitgehend ab.“ (A2, 4, 7ff., B9)

Aussagen der Befragten zu Erfahrungen, die die Betroffenheit reduzieren:

„Von Betroffenheit kann ich heute nicht mehr sprechen. (...) Ich war fasziniert von manchem Lebensweg. (...) Viele alte Menschen gehen ja heute noch mit so viel Ehrgeiz an ihr Leben heran und machen vieles noch selbst. Das empfinde ich als bewundernswert. Diese Lebensgeschichten beeindruckten mich.“ (D2, 4f., 44ff., B14) „Durch mein Erleben sehe ich heute vieles anders. Das Älterwerden ist ja nicht immer etwas Negatives.“ (D2, 4, 31f., B12) „Andererseits erinnere ich mich an eine coole alte Dame, die Alzheimer im fortgeschrittenen Stadium hatte. Die war so super. (bestimmt) Für die war jeder Tag ein neuer Tag. Die war glücklich! (...) Es ist doch auch schön, von all dem rundherum mal nichts mehr mitzubekommen und in seiner Welt glücklich zu sein. Ich merkte, dass Demenz ja nicht nur etwas Schlechtes ist.“ (D2, 4, 24ff., B12)

In allen Interviews spielt zusätzlich Wertschätzung eine große Rolle:

Frage 7: Bitte kreuzen Sie an, was Sie vor/nach Ihrer Ausbildung an alten Menschen als besonders positiv empfanden und wertschätzten?

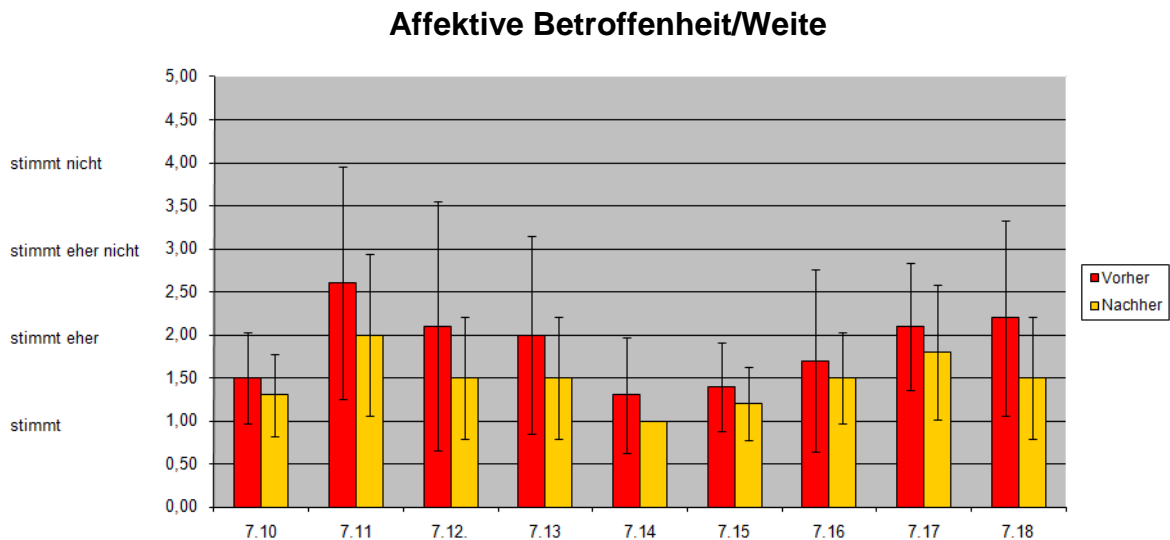


Abbildung 8: Affektive Betroffenheit/Weite (eigene Darstellung)

Items:

- 7.10 Gelassenheit und Geduld
- 7.11 Sorglosigkeit und Gelöstheit
- 7.12 Souveränität bis hin zu einer gewissen Selbstbestimmung
- 7.13 Genügsamkeit und Bescheidenheit
- 7.14 Lebensweisheit/Lebenserfahrung
- 7.15 Humor und eine wohltuende Heiterkeit
- 7.16 viel Vertrauen und Verlässlichkeit
- 7.17 allgemeine Freude an Musik bzw. Bewegung
- 7.18 Lust an Feiern und Festen, auch an Geselligkeit

Auffälligkeiten und Tendenzen:

Zur direkten Frage nach der *Wertschätzung* (Betroffenheit in einem „weitenden Sinne“) unter vorgegebenen Kategorien lässt sich die Tendenz ablesen, dass **die Wertschätzung** gegenüber alten Menschen nach der Ausbildung **bei allen abgefragten Items steigt**. Die Standardabweichung ist nach der Ausbildung kleiner, d.h., dass die Werte im Vergleich zur Zeit vor der Ausbildung wiederum relativ einheitlich sind. Die Veränderung in dieser Antwortkategorie erfolgt vorwiegend gleichmäßig für alle Items. Die Veränderungen bewegen sich im Bereich derselben Antwortkategorie, d.h. um 0,3 bis 0,7 weniger.

Die qualitativen Interviewergebnisse decken sich mit den vorgegebenen Antwortkategorien. **Wertschätzung wird in allen Interviews thematisiert und steht vor der Ausbildung im Hintergrund. Durch die theoretische Ausbildung (Wertgewinnung/ These 3) und die Begegnung mit alten Menschen in den Praktika (Wertschöpfung/These 2) verändert sich die empfundene Betroffenheit tendenziell in Richtung Wertschätzung.** Empfundene Freude, Ästhetik, Nähe, Offenheit, Glück und Faszination werden genannt. Die Betroffenheit von diesen Gefühlen im Sinne

einer Wertschätzung steigt während der Ausbildung. Die **Wertschätzung nimmt zu**. Es fällt auf, dass die *Begegnung mit alten Menschen* eine ganz eigene „Wertqualität“ beinhaltet, die immer wieder zur Sprache kommt. Diese wahrgenommene Qualität im Sinne einer Wertschöpfung (These 2) verändert wiederum die Werthaltung der Befragten, ihr Verhalten und Handeln. (vgl. dazu Kapitel 5.4.4, 5.4.5 und 5.4.6)

Aussagen der Befragten:

„Ich schätze die alten Menschen. Es sind ja Menschen wie Du und Ich. Von Betroffenheit kann ich heute nicht mehr sprechen. Betroffen war ich vielleicht früher, im Praktikum jedoch gar nicht mehr. Ich war fasziniert von so manchem Lebensweg. (...) Viele alte Menschen gehen ja heute noch mit so viel Ehrgeiz an ihr Leben heran und machen vieles noch selbst. Das empfinde ich als bewundernswert. Diese Lebensgeschichten beeindruckten mich sehr. Ich las mir so gerne die Biografien der Menschen durch.“ (D2, 4f., 44ff., B14)

„Ich fühlte mich offener.“ (A2, 3, 9, B7) *„Da veränderte sich für mich manches, ganz bestimmt. Diese Irritation ist heute nicht mehr vorhanden.“* (B2, 5, 1ff., B15) *„Da entwickelte ich Faszination.“* (A2, 4, 19, B9) *„Heute ist das nicht mehr so, ganz im Gegenteil. Am Anfang fühlte ich Distanz und je mehr ich die Menschen kennenlernte, desto mehr Nähe entwickelte ich.“* (D2, 2, 46f., B5) *„Heute macht mich fast nichts mehr betroffen.“* (A2, 4, 43, B11)

Welche Variablen sind nun sowohl für die gesunkene Betroffenheit als auch für die steigende Wertschätzung verantwortlich?

Frage 8: Ich gehe davon aus, dass sich Ihre Wahrnehmung von beeinträchtigten alten Menschen im Laufe Ihres Lebens vor/nach ihrer Ausbildung immer wieder einmal geändert hat. Die Gründe dafür können ganz unterschiedlich sein:

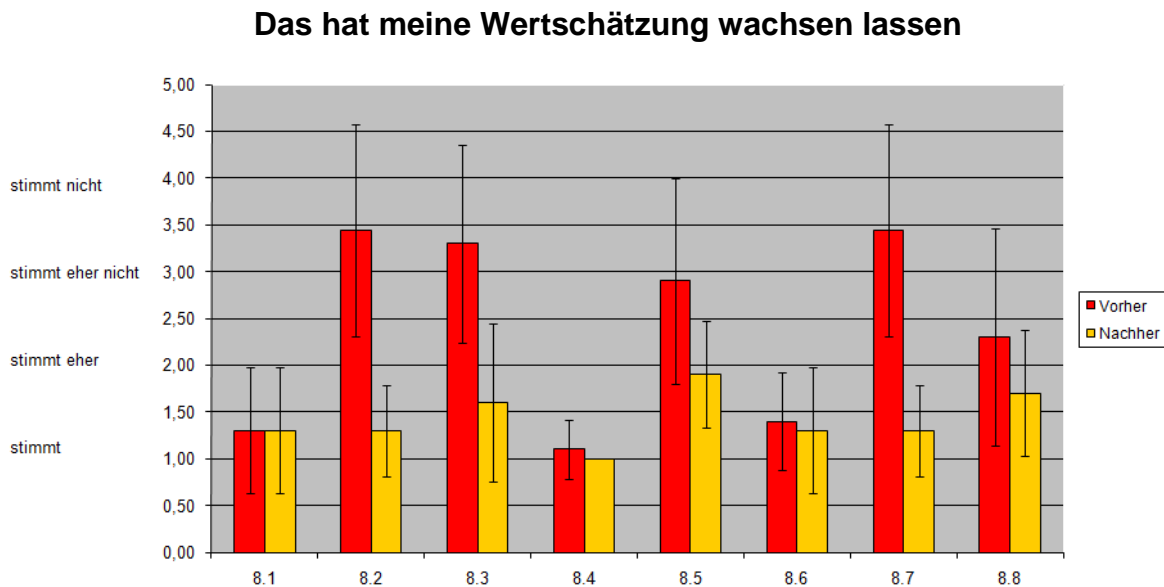


Abbildung 9: Das hat meine Wertschätzung wachsen lassen (eigene Darstellung)

Items:

- 8.1 die Begegnung mit einzelnen Persönlichkeiten
- 8.2 das wachsende Verständnis dank eines theoretischen Unterrichts
- 8.3 die vielen praktischen Hilfen, die man sich während einer Ausbildung aneignet
- 8.4 das persönliche Kennenlernen von Lebensschicksalen und Lebensgeschichten
- 8.5 das Gestalten von gemeinsamen Vorhaben, Festen und Feiern
- 8.6 die zunehmende Erfahrung, mit beeinträchtigten und alten Menschen gut umzugehen
- 8.7 die sich steigernde Sicherheit alten Menschen gegenüber, gewonnen aus theoretischem Wissen
- 8.8 die sich breitmachende Gewöhnung an beeinträchtigte alte Menschen

Auffälligkeiten und Tendenzen:

Auffallend ist, dass sich **für die zunehmende Wertschätzung vor allem das wachsende Verständnis dank eines theoretischen Unterrichts (8.2) wie auch die praktischen Hilfen, die man sich während einer Ausbildung aneignet (8.3)**, verantwortlich zeigen. Auch **die Gestaltung gemeinsamer Vorhaben, Feste und Feiern (8.5) wie die sich steigernde Sicherheit alten Menschen gegenüber, gewonnen aus theoretischem Wissen (8.7)**, spielten dabei eine große Rolle. Nicht zuletzt entwickelt sich **auch Gewöhnung an beeinträchtigte alte Menschen (8.8)**, welche Wertschätzung ermöglicht. Die anderen Items erfahren weniger Veränderung. Tendenziell bestätigen alle Items eine Veränderung in Richtung Wertschätzung. Betrachtet man die Standardabweichung, ist auch hier ersichtlich, dass die Zustimmung nach der Ausbildung größer ist als vor der Ausbildung.

Die qualitativen Ergebnisse stützen diese Ergebnisse: Alle Interviewpartner/innen streichen das Spannungsfeld zwischen theoretischem Wissen und

praktischen Erfahrungen als maßgeblich für die steigende Wertschätzung und sinkende Betroffenheit heraus und bestätigen damit die Thesen 2, 3 und 4 dieser Arbeit. Wissen fördert tendenziell den Rückgang von engender Betroffenheit. Wissen erhöht die moralische Handlungsfähigkeit im Sinne ethischer Werte (Imperative). Andererseits sind praktische Erfahrungen im Umgang mit alten Menschen ähnlich wichtig und bedeutend für die Entwicklung von Wertschätzung. Aus dieser Synthese von Wissen und Praxis wird Wertschätzung geschöpft und Betroffenheit abgebaut, wodurch die These 4 bestätigt wird.

Aussagen der Befragten:

„Ich lernte ja, wie ich einen Klienten anfasse, umdrehe, hebe und vieles mehr. Selbstverständlich wird man im Praktikum auch angelernt und man lernt auch im Tun, und dennoch ist der Bezug zwischen der Theorie und der Praxis wichtig.“ (B2, 3, 13ff., B8) „Man lernt ja auch Menschen kennen, an denen man vieles schätzt. Das Betroffensein und Wertschätzen hängen wohl zusammen. Ohne Betroffenheit kann man ja auf der anderen Seite nichts wertschätzen.“ (C2, 5, 10ff., B15)

„Mir fiel es aufgrund meines Wissens leichter, diese eine Frau zu akzeptieren und sie besser zu verstehen.“ (A2, 2, 38f., B6) „Dieses Wissen half mir sehr beim Verstehen und beim Annehmen gewisser Verhaltensweisen wie auch eigener Gefühle.“ (B2, 2, 50f., B7) „Ich lernte in der Schule sicher auch, mit gewissen Situationen umzugehen. Mein Blickwinkel veränderte sich und es erleichterte mir auch den Umgang mit meinen Gefühlen.“ (B2, 2, 11f., B4) „Das sind so theoretische Inputs, die einem dann in den Praktika auch ein wenig weiterhelfen.“ (C2, 3, 27f., B10) „Ich holte da mein Schulwissen hervor und konzentrierte mich auf diese in der Schule vermittelten Werte. Dort lernte ich, dass das Altern kein Leiden ist, sondern eben auch eine Chance. Auf das konzentrierte ich mich. Durch das Wissen empfand ich das dann positiver.“ (C2, 4, 23ff., B13) „Da war dann auch wieder die Schule dazwischen und je mehr ich da hinzulernte, desto sicherer fühlte ich mich. Ich war mir meiner Sache bewusster. (bestimmt) Meine Erfahrungen und auch mein Wissen halfen mir sicher auch, mehr Nähe zu empfinden.“ (D2, 3, 3ff., B6) „Irritationen wurden durch das Wissen sicher nicht verstärkt, sondern eher das Gegenteil ist der Fall. Es half mir eher, mit den Menschen besser umzugehen.“ (D2, 4, 37f., B13)

Das hat meine Betroffenheit im negativen Sinne wachsen lassen:

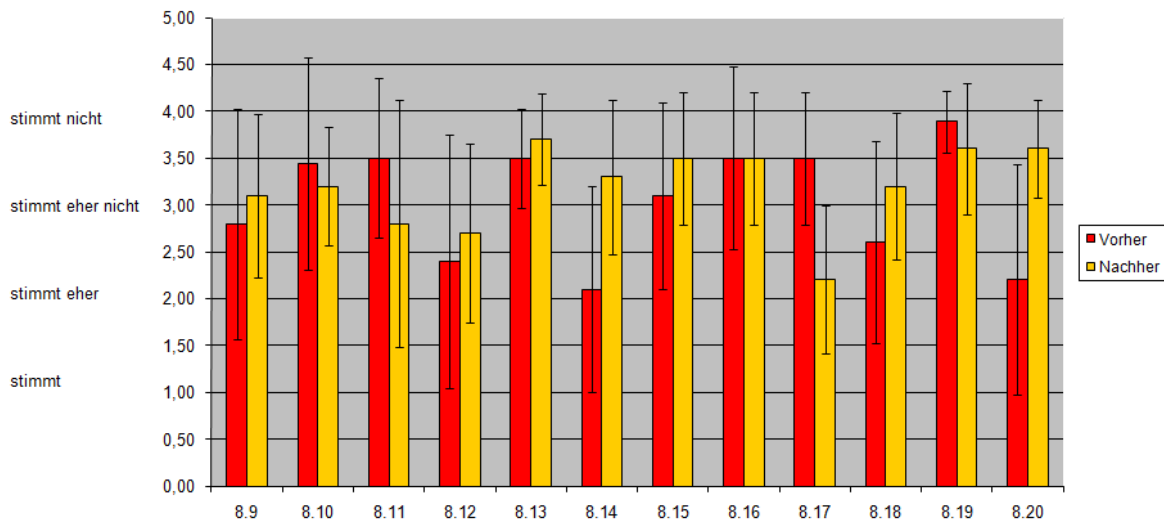


Abbildung 10: Das hat meine Betroffenheit im negativen Sinne wachsen lassen (eigene Darstellung)

Items:

8.9. die Begegnung mit einzelnen schwierigen Persönlichkeiten

8.10 das nicht ausreichende Verständnis seitens eines theoretischen Unterrichts

8.11 die zu geringen praktischen Anleitungen während der Ausbildung

8.12 das persönliche Kennenlernen von Lebensgeschichten und Lebensschicksalen

8.13 das Gestalten gemeinsamer Vorhaben, Feste und Feiern

8.14 die nicht ausreichende Erfahrung, mit beeinträchtigten und alten Menschen förderlich umzugehen

8.15 persönliche „Ekelgefühle“, die immer wieder auftauchten

8.16 unzureichende Dankbarkeit und/oder fehlendes Feedback seitens der Klientinnen und Klienten

8.17 fehlende Zeit und nicht ausreichendes Verständnis der Leitung

8.18 schlichtweg manche Spleens und Marotten alter Menschen, für die ich absolut kein Verständnis entwickeln konnte und die mir ganz schön auf den „Geist“ gingen.

8.19 meine zunehmende Entscheidungsunsicherheit aufgrund des vielen Wissens, gewonnen in der theoretischen Ausbildung

8.20 der Abbau von Fähigkeiten bzw. die Veränderung der Persönlichkeit (z.B. Demenz), gegen die es kein Ankommen gibt

Auffälligkeiten und Tendenzen:

Grundsätzlich bestätigt sich, **dass einengende Betroffenheit in der Ausbildungszeit tendenziell abnimmt oder sich zumindest auf dem gleichen Niveau befindet wie in der Zeit vor der Ausbildung.** Auffällig ist jedoch, dass **fehlende Zeit und nicht ausreichendes Verständnis der Leitung (8.17) die Betroffenheit steigen lässt.** Dies steht der Veränderung von empfundener Wertschätzung entgegen. Es kommt also durch diesen Aspekt zu einer gegenläufigen Entwicklung, die die Betroffenheit innerhalb der Ausbildung wachsen lässt. Einschränkend zu diesen Ergebnissen ist zu sagen, dass die Standardabweichung bei diesem Item nach der Ausbildung größer ist, was auf eine geringere Einheitlichkeit der Meinung der befragten Akteure schließen lässt.

Die qualitative Befragung deckt sich zum größten Teil mit diesen Ergebnissen.

Alle Interviewpartner/innen geben an, dass sich die Betroffenheit in einem von ihnen als negativ empfundenen Sinne reduziert. Die Erfahrung „fehlender Zeit“ macht die Interviewpartner/innen in vielen Fällen betroffen.

Aussagen der Befragten:

„Es war kaum Zeit für Gespräche. Das war für die Klientinnen und Klienten unzureichend.“ (A1, 26, 15, B87) „Es machte mich betroffen, dass es in diesem Bereich Menschen gibt, die sich keine Zeit nehmen, sich kurz zu dem Bewohner hinzusetzen und ihm das Gefühl zu vermitteln, ernst genommen zu werden. Das macht mich nach wie vor betroffen.“ (B2, 5, 16ff., B16) „Es ist auf alle Fälle so, dass dieser Beruf Beziehungsarbeit darstellt. Das ist auch ein Grund, warum ich nicht in einem Seniorenheim arbeiten werde. Man hat dort keine Zeit für Beziehungsarbeit.“ (C2, 10, 6ff., B29) „Wenn man auf einer Station 30 Bewohner hat und diese müssen von vier Sozialbetreuer/innen und vielleicht einer Praktikantin/einem Praktikanten versorgt und betreut werden, da hat man oft keine Zeit für den Einzelnen.“ (C2, 29, 19ff., B95) „Die Schwierigkeit ist im Alltag, dass zu wenig Zeit da ist, um spazieren zu gehen.“ (E2, 17, 13, B57)

Eine Interviewpartnerin hat **Widersprüchliches** bezüglich der Zeitproblematik festgestellt: Sie gibt an, dass die fehlende Zeit auch oft eine Ausrede der Sozialbetreuer/innen sei, die ihren persönlichen Zeitdruck in die Arbeit mitbringen und dort auf die langsamere „Taktung“ alter Menschen treffen. Es handelt sich beim Zeitproblem also nicht ausschließlich und uneingeschränkt um ein Systemproblem.

Aussage dieser Befragten:

„Ich sehe das heute so, dass man sich auf jeden Fall für die Menschen Zeit nimmt und ihnen bei der Selbstversorgung hilft. (...) Der Zeitdruck ist da eher Ausrede. Das ist einfach Blödsinn.“ (D2, 23, 26ff., B89)

Abschließende theoretische Anmerkungen zu affektiver Betroffenheit/Wertschätzung (Kategorie 2):

Die leibliche Kommunikation in der Begegnung mit alten Menschen steht als Grundform der Wahrnehmung im Vordergrund. (vgl. Kapitel 2.2.2) Angehende Sozialbetreuer/innen nehmen vor und nach der Sozialbetreuungs Ausbildung Werte grundsätzlich leiblich wahr. Sie denken vor allem vor der Ausbildung kaum bis gar nicht über Werte nach bzw. Werte sind ihnen nicht reflexiv zugänglich. Werte ergeben sich durch leiblich-gefühlte Wahrnehmung der eigenen Biografie und sind so maßgeblicher Bestandteil der eigenen Persönlichkeit bzw. persönlichen Situation. (vgl. Kapitel 2.3.4) Werte ergeben sich aus dem „Unten“ durch Betroffenheit von Gefühlen. Leibliche Betroffenheit wird innerhalb der Situation der Begegnung mit alten Menschen aus der eigenen „Ganzheit“ heraus gefühlt, und dies noch vor jeder Form von Rationalität. (vgl. Schmitz 2005, 10f.) Die angegebene Betroffenheit von Angst, Ekel, Distanz, Verslossenheit, Leid (Mitleid), Irritationen u.a. lässt sich mit dem Begriff der Engung beschreiben. Engung diktiert vor der Ausbildung das moralische Handeln. (vgl. Kapitel 2.2.5) (vgl. Schmitz 2007, 19) Dabei spielt nicht unbedingt und ausschließlich die konkrete Erfahrung eine Rolle. Auch durch Familie und Gesellschaft vermittelte Konstrukte des „Nicht-Wünschenswerten“ (vgl. Hillmann 1986, 53 und/oder Kapitel 2.3.2) – so etwa Behinderung, Krankheit, Leiden und Tod – machen

betroffen und sind dem Einzelnen über vorreflexive Verhaltensmuster einverleibt. (vgl. C1, 4, 30ff., B16; vgl. C1, 2, 15ff., B8) So wirkt die gesellschaftlich-kulturelle Tradition mit ihren unausgesprochenen Imperativen über Verhaltensmuster auf die einzelnen Menschen. (vgl. Kapitel 2.3.5) In der Begegnungssituation mit alten und beeinträchtigten Menschen spielt immer auch die eigene Betroffenheit der Sozialbetreuer/innen eine große Rolle. Niemand will alt, gebrechlich, dement, kurzum beeinträchtigt sein. Dies zählt zu Gegenwerten – zu „nicht-erwünschten Endzuständen“ (Hillmann 1986, 53) und macht Angst.

Die Angst vor diesem „Unten“ und damit den unerwünschten Endzuständen ist tief verankert und torpediert das moralische Verhalten und Handeln. Angesichts der Betroffenheit von Angst lässt sich erklären, warum vor der Ausbildung „Engung“ dominiert. Hinzu kommen präreflexive Muster und Konstrukte des „Gesollten“, die gesellschaftlich oder familiär transportiert werden. Diese nähren sich von erwünschten Endzuständen, die sich letztlich im „Oben“ beheimaten. (vgl. unser Wertbegriff in Kapitel 2.3.2) Die Betroffenheit von Angst, Ekel, Distanz, Verschlussenheit u.a. diktiert als nicht-imperativische Norm das Handeln und verschafft diesem Handeln Geltung. (vgl. Schmitz 1973, 134) Diese Betroffenheit zählt letztlich zum „Unten“, das möglichst weit wegzuschieben ist. Dennoch können angehende Sozialbetreuer/innen die Betroffenheit nicht einfach abschütteln. Durch zu starke Engung, beispielsweise bei großem Schreck, kann der Handlungsantrieb gänzlich gelähmt werden oder wegfallen (vgl. Schmitz 2007, 19f.) und so wertgeleitetes professionelles Tun unmöglich machen. Starke Engung lässt also den Blick auf den anvertrauten Menschen und das daraus folgende moralische Handeln nur bedingt zu.

Wie diese Studie belegt, kommt es innerhalb der Ausbildung zu Bildungsprozessen, die die Betroffenheit in empfundene Wertschätzung wandeln. Wertschätzung lässt sich begrifflich als Weitung auffassen, die wiederum auf moralisches Handeln Einfluss nimmt. Schmitz beschreibt diese Weitung als Gegenpol zur leiblichen Engung. (vgl. Schmitz 2007, 47ff.) Das dynamische Spannungsfeld zwischen Engung und Weitung lässt Menschen nie gänzlich los und ist Grundlage von Persönlichkeit und Identität. (vgl. auch Kapitel 2.2.6) Das leibliche Empfinden pendelt auch in der Ausbildungssituation zwischen diesen Polen. Theoretisch gesprochen: Erst ein ausgewogenes Verhältnis von Engung und Weitung ermöglicht konkret-moralisches Handeln.¹⁷⁶ Erst wenn Menschen lernen, mit der engenden Betroffenheit, mit ihrem „Schreck“ (vgl. Schmitz 2007, 19f.) umzugehen, entsteht Wertschätzung als Basis moralischen Handelns. Die angehenden Sozialbetreuer/innen entdecken Werte einerseits im „Unten“ und damit durch die Praxis. Im Vordergrund steht dabei die Begegnung mit alten Menschen, die eine eigene Wertqualität beinhaltet und die Engung verändert. Es kommt durch neue Erfahrungen zu Lernprozessen, die Wertschätzung verstärkt als nicht-imperativische Norm erfahrbar werden lassen. (Wertschöpfung/These 2) (vgl. auch Schmitz 1973, 134) Andererseits ist aber auch das Wissen maßgeblich daran beteiligt, dass Wertschätzung entsteht. (Wertgewinnung/These 3) Dabei spielen das Bewusstsein und zunehmende Reflexion imperativer Werte als Hilfe, um mit nicht-imperativen Werten umzugehen, eine große Rolle.¹⁷⁷ Dies deckt sich mit der Ansicht von Schmitz, dass imperativische und nicht-imperativische Normen unbedingt zusammengehören. (vgl. 1973, 129) Die so ins Spiel kommende Synthese von neuen Erfahrungen, gepaart mit Wissen, ermöglicht erst Wertschätzung. (vgl. Kapitel 2.5) Das Wissen „von oben“ strukturiert und kultiviert dabei die mit

¹⁷⁶ Vgl. dazu auch die Kategorie Verhalten und Handeln dieses Vergleichs

¹⁷⁷ Vgl. dazu Kapitel 2.3.6

der Praxis untrennbar verbundene Betroffenheit. Es stellt einen „Orientierungsrahmen“ dar. (vgl. Standop 2005, 71) Dadurch entsteht Urteilungsfähigkeit und dadurch werden Maßstäbe geboren, die es ermöglichen, auch die eigene Betroffenheit besser einzuordnen. (vgl. Guardini 1963, 73) Die neu gesammelten praktischen Erfahrungen ermöglichen „mitgängiges Lernen im Umgang“ (Prange 1978, 68ff.) im „elementaren Akt der Einverleibung“. (Prange 2005, 98) Dem „Unten“ wird über die Erfahrung ein eigener Wert zugeteilt. (vgl. Kapitel 2.5)

Wie gestaltet sich nun der Einfluss des Wissens *vor* und *nach* der Ausbildung?

5.4.3 Kategorie 3: Interpretationen und Vergleich zu Werttheorien

Frage 17: Manche Schüler/innen der Sozialbetreuungsschule beziehen sich vorwiegend auf den Unterricht, was Ihr Wissen anbelangt. Andere benutzen andere Informationsquellen. Wie war das bei Ihnen vor/während Ihrer Ausbildung?

Kreuzen Sie bitte an, woher Sie Ihr Wissen über beeinträchtigte alte Menschen vor/während Ihrer Ausbildung schöpften:

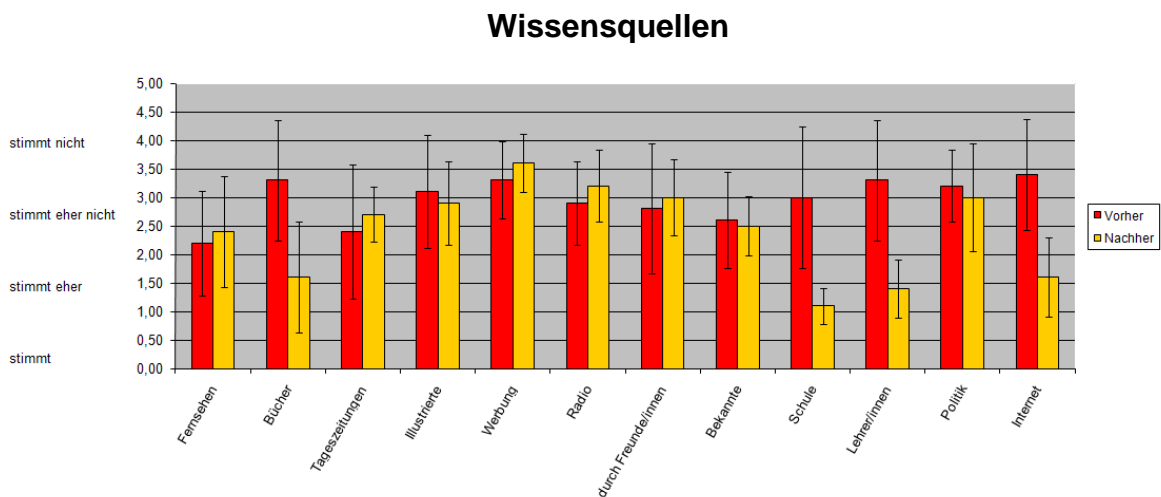


Abbildung 11: Wissensquellen (eigene Darstellung)

Auffälligkeiten und Tendenzen:

Besonders wichtige Wissensquellen sind nach der Ausbildung Bücher, die Schule, Lehrer/innen, aber auch das Internet. Alle anderen Items bleiben in etwa gleich bzw. verlieren tendenziell an Bedeutung. Die nach der Ausbildung kleinere Standardabweichung zeigt an, dass nach der Ausbildung größere Meinungseinheitlichkeit herrscht. Die Aussagen gleichen sich an.

Die qualitativen Ergebnisse zeigen auf, dass die angehenden Sozialbetreuer/innen kaum oder gar kein Wissen über alte Menschen in die Ausbildung mitbringen. Der Wertbegriff ist *vor* der Ausbildung in seiner Bedeutung völlig unbekannt. Werte sind nicht reflektiert.

Aussagen der Befragten:

„Ich kannte das Wort Werte ja gar nicht. Das Wort vielleicht schon, aber ich wusste nicht, wie ich es verstehen soll.“ (A1, 24, 4f., B103) „Theoretischen Unterricht hatte ich keinen.“ (B1, 7, 1f., B27) „Theoretische Werte? (fragend) Da kann ich gar nichts sagen. Ich machte eigentlich immer alles aus meinem Gefühl heraus.“ (B1, 11, 1ff., B42) „Wenn ich vor der Ausbildung gefragt worden wäre, hätte ich nichts sagen können. Ich hätte wohl Werte mit mir getragen. Es wäre mir jedoch nicht möglich gewesen, diese auszusprechen. (...) Das Wort Werte hätte ich nicht gekannt oder ich hätte mit dem Wort nicht das verbinden können, was ich in mir fühlte.“ (C1, 10, 8ff., B35) „Ich hätte nichts sagen können. Gar nicht. Ich hätte keine Ahnung von Werten gehabt.“ (D1, 6, 24, B30)

In der qualitativen Analyse der Interviews nach der Ausbildung fällt auf, dass bei allen Befragten durch die theoretische Ausbildung der *Wissensstand* steigt. Allein schon die Quantität der Aussagen belegt diesen Umstand. Die Interviewpartner/innen geben an, dass sie sich während der Ausbildung viel Wissen angeeignet haben. Dieses Wissen um Werte bereichert nach ihren Angaben die Praxis, indem es dieser einen Rahmen gibt. (Wertgewinnung/These 3) Umgekehrt sehen die Interviewpartner/innen auch Erfahrungen, die den Umgang mit Theorien verändern. (Wertschöpfung/These 2) Die Synthese von Wissen und Erfahrung wird wichtig. (These 4) Erst in der Ausbildung taucht der Wertbegriff durch vermitteltes Wissen im Bewusstsein auf. Dem Wertbegriff können tendenziell verstärkt zuvor unbekannte Begriffe wie Haltungen, Einstellungen, Verhalten, Gebote, Normen, Einschätzungen, Handlungen, Strebungen, moralisches Handeln etc. zugeordnet werden. Werte sind nach Meinung der Sozialbetreuer/innen hilfreich und notwendig für die Gestaltung der Praxis. Die Sozialbetreuer/innen setzen sich – ganz im Gegensatz zur Zeit vor ihrer Ausbildung – explizit mit Werten wie Selbstbestimmung/Fremdbestimmung, Integration/Separation, Recht auf Bildung/Verweigerung des Rechts auf Bildung, Ermöglichung bzw. Nicht-Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität, Selbstbezogenheit/Nächstenliebe, Achtung des Rechts auf Leben/Nicht-Achtung des Rechts auf Leben sowie Unabhängigkeit/Verbundenheit auseinander. Wissen um Krankheiten, Menschenwürde, Menschenrechte uvm. erlangen Bedeutung. Werte **sind zunehmend reflektiert und bewusst**. (Wertbindung/These 5) Das Wissen schafft nach Angabe der Interviewpartner/innen Anhaltspunkte und ist Richtschnur, Argumentations- und Entscheidungshilfe. Kulturell tradiertes Wissen wird in der Ausbildung bedeutend, weil es das Gefühl schult. Wissen ermöglicht Neugierde und interessiertes Fragen. Wissen erhöht das Verstehen und lässt Wertbindung entstehen. Wissen verändert. Mit den Aussagen der Kategorie „Werttheorien“ lassen sich die Thesen 2, 3, 4 und 5 belegen.

Aussagen der Befragten:

„Wenn man dann beispielsweise etwas über eine Krankheit weiß, dann habe ich ja einen Anhaltspunkt, an den ich mich halten kann. Ich habe dann ja eine Richtlinie. Diese Richtlinie hatte ich vorher nicht.“ (B2, 9, 18ff., B29)

„Wissen braucht man zur Schulung des Gefühls.“ (B2, 9, 18ff., B29) „Es tat mir gut, das alles kennenzulernen und irgendwie damit auch Verständnis zu gewinnen. Verständnis, warum alte Menschen so sind, wie sie sind, und welche Krankheiten welches Verhalten auslösen. Es tat mir gut, das alles zu durchschauen und hinter die Kulissen blicken zu können. Mir persönlich half das Wissen sehr.“ (A2, 25, 19ff., B82)

Abschließende theoretische Anmerkungen zu Werttheorien (Kategorie 3):

Angehende Sozialbetreuer/innen durchlaufen in ihrer Ausbildung einen Bildungsprozess der erzieherische Elemente umfasst.¹⁷⁸ Dabei spielt kulturell tradiertes Wissen um Werte für die Wertbindung eine große Rolle. (vgl. Kapitel 2.3.5) Durch zweckmäßiges wie auch nützliches Wissen¹⁷⁹ werden Haltungen, Verhalten und das Handeln beeinflusst. (vgl. Kapitel 5.4.4., 5.4.5 und 5.4.6; vgl. Rekus 1993, 188) Die Einflussnahme durch imperativische Normen gibt Sicherheit und ermöglicht Orientierung am „richtigen Handeln“. Über Wissen als Orientierungsrahmen gelangt der Einzelne zur Sachurteilsfähigkeit. (vgl. Standop 2005, 71) Dies wiederum ermöglicht die wichtige Werturteilsfähigkeit. (vgl. Standop 2005, 71) Werte werden neben der gefühlten Betroffenheit durch Wissen „nach oben“ transzendiert und reflektiert. Die Orientierung an Wissen, das Werten dient, ermöglicht zunehmend professionelles Handeln und „schützt“ angehende Sozialbetreuer/innen. (vgl. Giesecke 2005, 143f.) Wissen ermöglicht die Unterscheidung zwischen angemessenem und unangemessenem Verhalten. Absicht und Wirkung können so reflektiert werden. (vgl. Giesecke 2005, 185) Es kommt zu einer verbesserten Urteilsfähigkeit durch gewonnene wie auch gefühlte Wertmaßstäbe. (vgl. Guardini 1963, 73) Das so gewonnene Ordnungswissen und die „gedankliche Unbestechlichkeit“ (Bieri 2008, 2) verhelfen zu mehr Konfliktfähigkeit und damit zu moralischem Verhalten und Handeln im Sinne reflektierter Werthaltungen. (vgl. die theoretischen Vorüberlegungen in Kapitel 2.4.4)

¹⁷⁸ Zu den Begriffen Bildung, Erziehung und Lernen siehe Kapitel 2.4.3

¹⁷⁹ Der Begriff der „Nützlichkeit“ spielt als wichtiges didaktisches Auswahlkriterium schon weit dem 17. Jahrhundert eine tragende Rolle. (vgl. Rekus 1993, 187)

5.4.4 Kategorie 4: Interpretationen und Vergleich zu Werthaltungen

Frage 42: Ihre Haltung gegenüber beeinträchtigten alten Menschen veränderte sich vor/während Ihrer Ausbildung aufgrund Ihrer gesammelten Erfahrungen und Ihres erworbenen Wissens. Kreuzen Sie bitte jene Momente an, die Ihre Haltung vor/während der Ausbildung zum Positiven veränderten:

Veränderung der Werthaltung zum Positiven

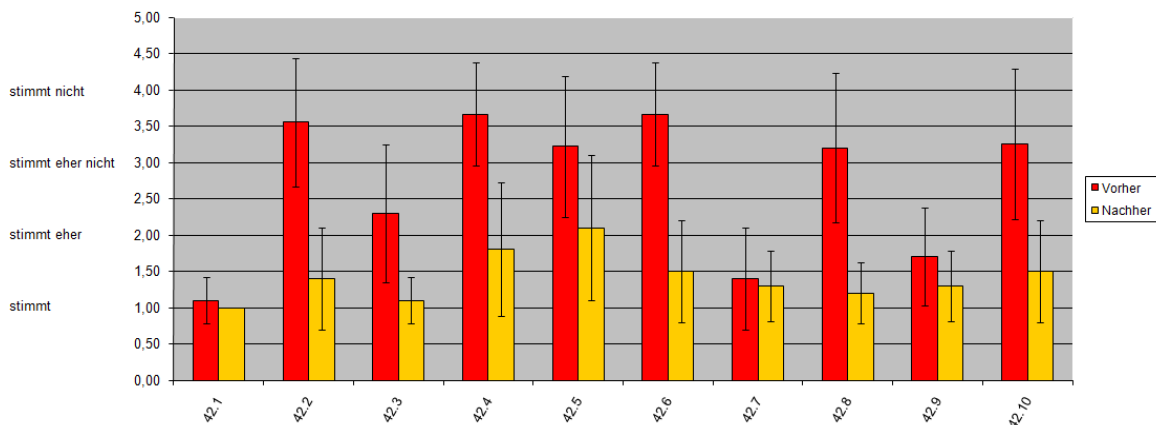


Abbildung 12: Veränderung der Werthaltung zum Positiven (eigene Darstellung)

- 42.1 die Begegnung mit einzelnen Persönlichkeiten und deren Lebensschicksalen
- 42.2 theoretische Konzeptionen der Altenhilfe
- 42.3 zunehmendes Geschick und Verständnis
- 42.4 bestimmte Sinnsätze einzelner Autoren/Autorinnen und Lehrer/Lehrerinnen
- 42.5 gemeinsame Gestaltung von Festen und Feiern
- 42.6 Erklärungsmodelle von Verhaltensweisen
- 42.7 Erleben origineller und unerwarteter Situationen
- 42.8 Methoden für den Umgang mit beeinträchtigten alten Menschen
- 42.9 die Bereitschaft vieler beeinträchtigter alter Menschen, ihr Schicksal anzunehmen
- 42.10 vielfältige Diskussionen über Menschenbilder

Auffälligkeiten und Tendenzen:

Werthaltungen verändern sich durch die Ausbildung in Theorie und Praxis auffallend stark zum Positiven. Während die Begegnung mit einzelnen Persönlichkeiten und deren Lebensschicksalen (42.1) in etwa gleich stark als positiv erlebt wird, sind vor allem theoretische Konzeptionen der Altenhilfe (42.2) auffallend positiv wirksam. Ähnlich ist dies bei der Erfahrung von zunehmendem Geschick und Verständnis (42.3), bestimmten Sinnsätzen einzelner Autoren/Autorinnen und Lehrer/innen (42.4), der gemeinsamen Gestaltung von Festen und Feiern (42.5), angeeigneten Erklärungsmodellen von Verhaltensweisen (42.6), dem Erleben von originellen und unerwarteten Situationen (42.7), dem Erlernen von Methoden im Umgang mit alten beeinträchtigten Menschen (42.8), der Bereitschaft vieler beeinträchtigter alter Menschen, ihr Schicksal anzunehmen (42.9) wie auch vielfältigen Diskussionen um Menschenbilder (42.10). Die Standardabweichung signalisiert nach der Ausbildung eine größere Einheitlichkeit der Antworten.

Frage 42: Ihre Haltung gegenüber beeinträchtigten alten Menschen veränderte sich vor/während der Ausbildung aufgrund Ihrer gesammelten Erfahrungen und Ihres erworbenen Wissens. Kreuzen Sie bitte jene Momente an, die Ihre Haltung vor Beginn/während Ihrer Ausbildung zum Negativen veränderten:

Veränderung der Werthaltung zum Negativen

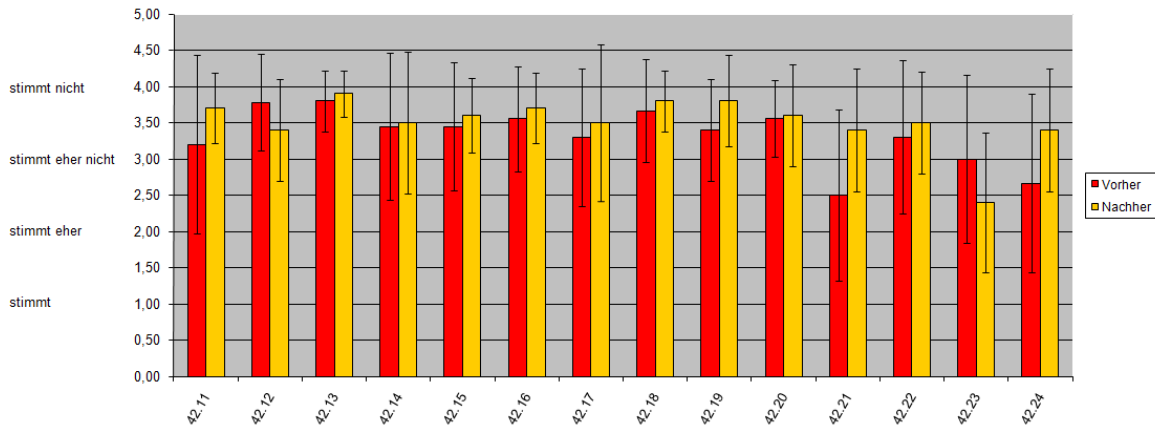


Abbildung 13: Veränderung der Werthaltung zum Negativen (eigene Darstellung)

- 42.11 Die Begegnung mit einzelnen Persönlichkeiten und deren Lebensschicksalen
- 42.12 theoretische Konzeptionen der Altenhilfe
- 42.13 zunehmendes Geschick und Verständnis
- 42.14 bestimmte Sinnsätze einzelner Autoren und Autorinnen
- 42.15 gemeinsame Gestaltung von Festen und Feiern
- 42.16 Erklärungsmodelle von Verhaltensweisen
- 42.17 Erleben origineller und unerwarteter Situationen
- 42.18 Methoden für den Umgang mit beeinträchtigten alten Menschen
- 42.19 die Bereitschaft vieler beeinträchtigter alter Menschen, ihr Schicksal anzunehmen
- 42.20 vielfältige Diskussionen über Menschenbilder
- 42.21 persönliche „Ekelgefühle“, die immer wieder auftauchten
- 42.22 unzureichende Dankbarkeit und fehlendes Feedback seitens der „Klientinnen und Klienten“
- 42.23 fehlende Zeit und nicht ausreichendes Verständnis von der Leitung
- 42.24 schlichtweg manche Spleens und Marotten, für die ich absolut kein Verständnis entwickeln kann

Auffälligkeiten und Tendenzen:

Bei der Frage nach Entwicklung der Werthaltungen zum Negativen bestätigt sich der Trend in Richtung positiv empfundener Werthaltungen. Die kleinere Standardabweichung nach der Ausbildung lässt wiederum auf einheitliche Werthaltungen aller Interviewpartner/innen schließen. Auffallend und bestätigend ist Item 42.21, welches aufzeigt, dass die Betroffenheit von Ekelgefühlen abnimmt, was eine positive Wirkung auf die angegebenen Werthaltungen hat. Dies belegt die große Bedeutung der Kultivierung und des Aufgreifens von gefühlter Betroffenheit innerhalb der Ausbildung und damit einen Bildungsansatz „von unten“. **Fehlende Zeit und nicht ausreichendes Verständnis** von der Leitung (42.23) **während der Ausbildung verstärken die Entwicklung der Werthaltungen zum Negativen.** Dies deckt sich mit den bereits diskutierten Ergebnissen. Tendenziell ist nach der Ausbildung

die Standardabweichung kleiner als vor der Ausbildung, was wiederum auf eine verstärkte Einheitlichkeit der Aussagen schließen lässt.

Die qualitative Befragung ergibt folgendes Bild:

Persönliche Werthaltungen vor der Ausbildung sind vorreflexiv und erst nach konkretem Nachfragen der Reflexion zugänglich. Auch mithilfe des expliziten Hinweises kann mit Menschenrechten, Menschenwürde und davon abgeleiteten Werten, nur bedingt umgegangen werden. Vor der Ausbildung vertretene Werthaltungen werden im Verhalten wie Handeln kaum umgesetzt. (vgl. Kapitel 5.4.5 und 5.4.6) Vor der Ausbildung nähren sich Werthaltungen primär aus Betroffenheit und damit aus Erfahrungen. Es fehlt der Vergleichsfaktor zu erworbenen Imperativen und damit Werten „von oben“. (vgl. dazu Kapitel 2.4.4) Vor der Ausbildung spielen bei allen angehenden Sozialbetreuern egologische Haltungen eine große Rolle. Das „Helfen“ ist stark von Eigennutz (beispielsweise von dem Wunsch nach Leistung und dem Aufbau des eigenen Selbstwerts durch Helfen) und Mitleid geprägt.

In der Ausbildung verändern sich persönliche Werthaltungen durch praktische Erfahrungen (Wertschöpfung/These 2) und Wissen (Wertgewinnung/These 3) in Richtung gesellschaftlich „gewünschter“ Werte. (Zum Zusammenhang von persönlicher Situation und kulturell/gesellschaftlicher Situation siehe Kapitel 2.3.4 und 2.3.5) Praxis und Theorie werden mit Blick auf Werthaltungen zunehmend abgeglichen. Spannungsfelder werden dadurch bewusster wahrgenommen. Das Interview selbst trägt einen großen Teil zu dieser Reflexionsleistung bei. Die Haltung der Befragten zu Menschenwürde und Menschenrechten wird erst nach der Ausbildung thematisiert, reflektiert und zunehmend begründet.

Die Haltung zu Selbstbestimmung/Fremdbestimmung, Integration/Separation/Inklusion, zum Recht auf Bildung/Verweigerung des Rechts auf Bildung, zur Ermöglichung/Nicht-Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität, Selbstbezogenheit/Nächstenliebe, zu Achtung des Rechts auf Leben/Nicht-Achtung des Rechts auf Leben wie auch Unabhängigkeit/Verbundenheit ist in allen Interviews thematisiert. Innerhalb der Ausbildung erworbenes Wissen und Erfahrungen sind verstärkt Argumente für eine überzeugte Haltung und positiv empfundene Werthaltungen. (Wertbindung/These 5) Besonders auffallend ist, dass die Interviewpartner/innen ihre Haltung zur Selbstbestimmung massiv verändern. Ist vor der Ausbildung das „Helfen“ und damit Fremdbestimmung eine wichtige Grundhaltung, so ändert sich dies zur Selbstbestimmung. Selbstbestimmung wird für alle Interviewpartner/innen eine besonders wichtige Grundhaltung. Auch die Haltung zur Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität erfährt eine Wandlung: Nach der Ausbildung geben die Interviewpartner/innen an, in dieser Frage hätte sich ihre Haltung im Sinne einer Befürwortung verändert. Auch die Haltung zum Recht auf Bildung verändert sich. Die Einstellung zum lebenslangen Lernen und dem damit verbundenen Recht auf Bildung sind im Gegensatz zur Tendenz vor der Ausbildung nach der Ausbildung positiv besetzt. Die Haltung zur Selbstbezogenheit, verstanden als wichtiger Selbstsorge, erfährt eine Bedeutungssteigerung. Vor der Ausbildung ist eher eine Haltung im Vordergrund, die „Helfen aus Mitleid“ favorisiert und eine „Selbstaufgabe“ begünstigt. Dabei kommt deutlich die große Bedeutung einer Werte vermittelnden Synthese (These 4) von Praxis und Theorie zum Vorschein. Die angegebenen Werthaltungen verändern sich durch Erfahrungen und Wissen gleichermaßen. Auffallend oft geben die Interviewpartner/innen das Konfliktfeld zwischen Praxis und Theorie für die Verstärkung oder Abschwächung einer Werthaltung an. Tendenziell orientieren sich die

angegebenen Werthaltungen nach der Ausbildung vermehrt an Menschenrechten und Menschenwürde und den daraus abgeleiteten Werten (Imperative), wie sie auch im Verhalten und Handeln grundsätzlich wirksam sind. (vgl. dazu Kapitel 5.4.5 und 5.4.6) In allen Interviews ist die Tendenz zu Wertschöpfungs- wie Wertgewinnungsprozessen erkennbar. Werthaltungen werden nicht ideologisch, sondern mit Bedacht auf die jeweilige Situation – und damit unter Berücksichtigung von Gewissen und Taktgefühl – vertreten und tendenziell auch so begründet. Dies lässt auf Professionalisierungsprozesse im Sinne einer Wertsynthese (These 4) schließen.

Aussagen der Befragten:

*„Mit dem Wort der Menschenwürde hätte ich nichts anfangen können.“ (B1, 14, 23, B57)
„Unantastbarkeit. * Wie ist das gemeint?“ (A1, 12, 39, B44)*

„Da will ich erstens die Selbstbestätigung nennen. Wenn Menschen das Gefühl haben, selber etwas tun zu können, dann fühlen sie sich auch als wertvoll. Da hat das Dasein dann noch Sinn.“ (B2, 12, 23ff., B38) „Ich bin grundsätzlich der Meinung, dass alle Menschen gleichberechtigt sind. Es ist dabei egal, ob es sich um ein kleines Kind oder einen Menschen, der im Rollstuhl sitzt, oder auch um einen teilnahmslosen Menschen handelt.“ (A2, 13, 44ff., B37) „Ich wurde wohl gerade durch das Erleben des Gegenteils in meiner Haltung bestärkt.“ (D2, 14, 14f., B48) „Wenn man genau hinsieht, dann stellt sich die Frage, wer denn wirklich gleichberechtigt ist? Gerade wir Sozialbetreuer/innen im Seniorenheim bestimmen viel. Die Struktur des Heimes gibt beispielsweise Essenszeiten vor. Das ist dann nicht gleichberechtigt.“ (C2, 15, 45ff., B45) „Menschenwürde ist zwar ein Grundrecht, sie ist aber nicht unantastbar. Sie sollte unantastbar sein.“ (C2, 15, 45f., B45) „Ich erlebte aber, dass Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung nicht immer so gelebt wird. Im Seniorenheim erlebte ich, dass die Menschen nicht ernst genommen werden. Manchmal wurden auch die Bedürfnisse komplett ignoriert.“ (D1, 13, 7ff., B56)

„Wissen half mir, meine Einstellung zu ändern.“ (bestimmt) (A2, 7, 47, B20) „In der Schule lernte ich vieles bezüglich der Rechte alter Menschen und wie man ihnen diese würdevoll ermöglichen kann. Das hörten wir fast in jedem Unterrichtsgegenstand.“ (B2, 15, 12ff., B46) „Schulisches Wissen half mir aber auch viel. (...) Heute kann ich auch mehr mit dem Begriff der Menschenwürde anfangen. Wir hörten da in vielen verschiedenen Fächern einiges. Meine Haltung hat sich mit Sicherheit bestärkt.“ (D2, 14, 31f., B49)

„Allerdings muss ich auch aus meiner praktischen Erfahrung heraus sagen, dass nicht alle alten Menschen beispielsweise den Lärm von Kindern oder auch nur ganz gewöhnliche Sozialkontakte immer aushalten. Manche brauchen auch ihre Ruhe. Man kann das (Integration) also nicht verordnen.“ (A2, 11, 39ff., B31) „Integration ist also auch praxisabhängig. Menschen sind ja auch gerne unter sich.“ (D2, 12, 9f., B40) „Das Problem ist, dass das ja auch wieder Menschen von oben herab entscheiden, die keine Ahnung von der Praxis haben. Die handeln ja nur vom Theoriewissen und es gehören meines Erachtens immer Praxis und Theorie zusammen. Ist es anders, funktioniert es nicht.“ (C2, 11, 27ff., B33) „Ich glaube schon heute mit größerer Sicherheit, dass man das eben nicht über einen Kamm scheren kann.“ (B2, 12, 47ff., B39)

Abschließende theoretische Anmerkungen zu Werthaltungen (Kategorie 4):

Theoretisch lassen sich diese Aussagen dahingehend erläutern, dass Werthaltungen erst im Sinne einer „Verfasstheit“ (vgl. dazu Sofsky 2009, 21) wirksam werden, wenn sie über die vorreflexiv-leibliche Wahrnehmung (vgl. Kapitel 2.2.2) hinaus reflektiert und durch Wissen „von oben“ (vgl. Kapitel 2.4.4) abgesichert sind. Sie werden *vor der Ausbildung* sozusagen aus der gefühlten Wahrnehmung und dem Verhalten und Handeln in einer bestimmten Situation geboren und steuern in Folgesituationen die Verhaltensmuster. Auch *in der Ausbildung* nähren sich Werthaltungen vielfach aus Erfahrungen. Diese erreichen – wie diese Studie belegt – zu einem beachtlichen Teil das reflexive Bewusstsein. Dabei spielen Werte „von oben“ und damit die theoretische Ausbildung in Form von erzieherischen Prozessen eine große Rolle. (vgl. Kapitel 2.4.4) Durch die theoretische Ausbildung verändern sich vorreflexive Werte. Sie tauchen als Werthaltungen und damit Bruchstücke von Werten im Bewusstsein auf. (vgl. Schmitz 2005, 24) Einer „Überzeugung“ (vgl. Sofsky 2009, 21) muss eine Wertbindung vorausgehen, um diese auch vertreten zu können. Erst so entsteht ein innerer Rahmen oder eine Stütze, die Halt (Haltung) gibt und konkretes Handeln im Sinne der angegebenen Werthaltung ermöglicht. Wie die vorliegende Studie belegt, ist es für eine Professionalisierung angehender Sozialbetreuer/innen zu wenig, wenn Werthaltungen ausschließlich über vorreflexive Verhaltensmuster einverleibt sind. (vgl. Kapitel 2.3.6) zur Geltung von Werten und Normen Die Betroffenheit behindert die Umsetzung gefühlter Werte im Verhalten und Handeln. (vgl. Kapitel 5.4.5 und 5.4.6) Andererseits reicht es aber auch nicht, eine Haltung nur aus dem Wissen heraus zu vertreten. Dann besteht die Gefahr der Ideologisierung, die sich gänzlich vom „echten Leben“ und der von Dilemmata behafteten Praxis entkoppelt. Werthaltungen müssen also einerseits Begründung in axiomatischen Wertsetzungen finden und andererseits als Rahmen die Situationsspezifität der gefühlten Praxis zulassen. Daher ist die Vermittlung von Werten „von oben“ ebenso unerlässlich, wie es auch die praktischen Erfahrungen zu berücksichtigen gilt. (vgl. Kapitel 2.4.4) Durch die zunehmende Reflexion eigener Werthaltungen und fortschreitender Bindung an diese ergibt sich jedoch ein Spannungsfeld zur erlebten Praxis. Dieses Spannungsfeld, welches vielfach erst in der Praxis erfahren wird, ist einerseits schwer auszuhalten, löst aber andererseits differenzierte Moralentwicklungsprozesse aus.¹⁸⁰ Werthaltungen festigen sich durch die Synthese von praktischen Erfahrungen und theoretischer Auseinandersetzung und damit auch durch die Zusammenführung von imperativischen und nicht-imperativischen Normen. (vgl. Kapitel 2.3.6)

¹⁸⁰ Vgl. dazu die Entwicklung der Moral nach Kohlberg. Kern der Theorie Kohlbergs ist, dass im Unterricht durch das Lösen konkreter ethischer Konflikte ein Lernprozess durchlebt wird, der zur nächsthöheren Stufe der Moral führt. (vgl. Standop 2005, 78) Im Fall der vorliegenden Arbeit darf nach dem Vergleich der Daten berechtigt davon ausgegangen werden, dass die erlebten Dilemmata zwischen Theorie und Praxis Moralentwicklungen auslösen.

5.4.5 Kategorie 5: Interpretationen und Vergleich zum Verhalten

Bei der qualitativen Auswertung der vorliegenden Einzelfälle ergeben sich tendenziell Ungereimtheiten zwischen den vertretenen Werthaltungen und dem Verhalten der Befragten. Die *Umsetzung* von Werthaltungen ins Verhalten ist *vor der Ausbildung* nicht vorhersehbar. Es lässt sich ein „Bruch“ diagnostizieren. Die Interviewpartner/innen berichten von einengenden Gefühlen, welche auf das Verhalten wirken. Sie verhindern bzw. machen ein Verhalten im Sinne der Werthaltungen unmöglich. Je einengender die Betroffenheit empfunden wird – z.B. Gefühle der Angst in einer Konfliktsituation oder auch Mitleid –, desto weniger ziehen Werthaltungen entsprechendes Verhalten nach sich. *Vor der Ausbildung* orientieren sich angehende Sozialbetreuer/innen in ihrem Verhalten an vorreflexiven Verhaltensmustern, die nicht unbedingt mit gewünschten Imperativen (Setzungen) zu tun haben. Sie orientieren sich in ihren Verhaltensweisen an vorbildhaftem Verhalten in Familie und Gesellschaft und damit an biografischen Erfahrungen. Verhalten wird so übernommen und nicht reflektiert. Daher wird manches Verhalten durch Gewöhnung und fehlende Reflexion automatisch durchgeführt. Es kommt aber auch zur Betroffenheit durch Konflikte. Diese finden vielfach Erwähnung. Die angehenden Sozialbetreuer/innen wollen diesen gerne ausweichen und sich so verhalten, wie es üblich ist. Die Konformität mit Blick auf vorgegebene und nicht begründete zweckrationale Normen steht dabei im Mittelpunkt.

Aussagen der Befragten:

„Vor der Ausbildung glaubte ich eher, dass alte Menschen nicht mehr lernen können oder wollen.“ (A2, 7, 33f., B20) „Ich selbst hätte mir wohl die Frage gestellt, ob dies notwendig sei. (fragend und lachend) Was sollen denn die alten Leute noch studieren. Das hätte ich mich gefragt. (lacht weiter) Ehrlich.“ (A1, 18, 24ff., B72) „Begründet hätte ich dies wohl aus meinem persönlichen Gefühl heraus.“ (C1, 17, 43, B64) „Da ist doch Lernen schon völlig sinnlos. So hätte ich damals gedacht und mich auch so verhalten.“ (D1, 18, 2f., B79)

„Aber wenn es dann wieder zu Konflikten mit Kollegen gekommen wäre, hätte ich wohl einen Rückzieher gemacht.“ (E1, 20, 15f., B81) „Ich hätte der Pflegedienstleitung Folge geleistet. Diese ist mir ja vorgesetzt und ich hätte die Anweisung nicht hinterfragt. (bestimmt)“ (B1, 20, 32f., B86) „Ich hätte den Spaziergang auf später verschoben.“ (B1, 19, 14, B78)

Auffallend ist, dass *praktische Erfahrungen* (Wertschöpfung/These 2) und *theoretisches Wissen* (Wertgewinnung/These 3) *innerhalb der Ausbildung* die Kongruenz von Werthaltungen und Verhalten tendenziell erhöhen: Zum einen steigern sie die Wahrnehmung von Konflikten, zum anderen die Konfliktfähigkeit. Die Betroffenheit als Basisverhalten in einer konkreten Situation nimmt ab. Die Erfahrungen lehren nach Angaben der Sozialbetreuer/innen *situationsspezifisches* Verhalten und damit die Umsetzung des erworbenen Wissens unter den Prämissen von Taktgefühl und Gewissen. Umgekehrt trägt das erworbene Wissen zu verändertem Verhalten bei, indem es einverlebte unreflektierte Verhaltensmuster infrage stellt. Das Wissen hilft, gegen – vielleicht auch irrende – Gefühlsimpulse anzugehen und sich „richtig“ zu verhalten. Auch beim Verhalten wiederum spielt also die *Synthese* von Erfahrungen und Wissen eine große Rolle.

Auffallend ist die Veränderung des Verhaltens in Richtung gewünschter Imperative bei fast allen Interviewpartner/innen. Die Betroffenheit von Konflikten nimmt im Verlauf der Ausbildung vor allem durch Wissen, aber auch durch zunehmende Erfahrung

ab. Sie verschwindet jedoch nicht gänzlich. Die Interviewpartner/innen geben an, mit Konflikten besser umgehen zu können, was wiederum das Verhalten im Sinne der veränderten Werthaltungen stärkt. Als große, markante und wichtige Veränderungen lassen sich die zum Teil veränderten Werthaltungen anführen, die direkten Einfluss auf das Verhalten ausüben. Über diese Arbeit hinausgehend lassen sich keine Angaben bezüglich des Verhaltens machen, da es sich letztlich um Prozesse und nicht um statische Tatsachen handelt. Das veränderte Verhalten lässt sich auf die durch Wissen und Reflexion gesteigerte Konfliktfähigkeit sowie auf die in der Ausbildung gemachte Erfahrungen zurückführen. Verantwortlich für die Umsetzung der Werthaltungen in Verhaltensweisen ist vor allem das Wissen. Das Wissen um Werte verleiht nach Angabe der Interviewpartner/innen Verhaltenssicherheit, und hilft manches Mal auch, der Meinung anderer bestimmt gegenüberzutreten. Am stärksten verändert sich das Verhalten der Interviewpartner/innen in Bezug auf die Selbstbestimmung, das Recht auf Bildung und die Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität.

Aussagen der Befragten:

„Heute weiß ich, dass das nicht stimmt. (...) In den Praktika erlebte ich da zum Beispiel, dass alte Menschen ein Handy von Angehörigen geschenkt bekamen. Eine Frau fragte mich dann mal, ob ich ihr das Handy erklären könne. Sie wollte von mir den Umgang mit dem Handy erlernen. Ich erklärte ihr das. Es dauerte nicht lange und sie konnte schon damit umgehen. (...) Das war für mich eine völlig andere Erfahrung. Die stand völlig gegen meine frühere Vorstellung und gegen das, was ich glaubte. Ich dachte ja immer, dass sich alte Menschen hängen lassen und kein Interesse mehr zeigen.“ (A2, 7, 34ff., B20) „Es waren in diesem Jahr neben dem Wissen auch Erfahrungen, die mich prägten. Da machte ich eine Erfahrung mit einer Bewohnerin. Sie bekam so selten Besuch. Da kann man den wenigen Besuch nicht auch noch mit zusätzlichen Besuchszeiten reglementieren. Das wäre meine Begründung.“ (C1, 17, 45ff., B64)

„Ich bin also in diesem Falle nicht für Selbstbestimmung, sondern man muss eben immer wieder auch die Situation und den Menschen genau betrachten. (bestimmt) (...) So kommt es wohl sehr auf die Situation an und dass man ein Gespür für die Menschen hat.“ (A2, 15, 14ff., B42) „Das meiste lernt man aber dennoch aus der Erfahrung in den Praktika. Das ist so ein Umgang, den man nicht theoretisch erlernen kann.“ (C2, 24, 1ff., B72)

„In der Schule lernten wir ja auch einiges zum Thema Lernen in Pädagogik bzw. Geragogik. Da kam mal der Begriff des lebenslangen Lernens vor. Da lernte ich, wie man alten Menschen etwas lernen kann. Da lernte ich, dass es beim Lernen nicht nur um das Lernen im Sinne von Schule geht, sondern eben auch darum, dass man alte Menschen neugierig macht, dass man ihnen noch etwas Neues zeigt und Erfahrungen anbietet.“ (A2, 7, 42ff., B20) „Da lernt man, was man als 20-Jährige wie auch als 80-Jährige machen kann. Ich finde das cool. Ich würde mich dafür einsetzen.“ (D2, 20, 36f., B76)

„Früher war es wohl eher ein Gefühl oder auch ein Gespür, dass das nicht richtig ist. Heute weiß (betonend) ich, dass es nicht richtig ist, jemandem das Lebensrecht abzusprechen.“ (C2, 23, 38ff., B71)

„Ich dachte darüber nach und kam zu dem Entschluss, so einen Weg nicht gehen zu wollen.“ (A2, 8, 41f., B23)

*„Man muss sich oft auch korrigierend verhalten, wenn ich zum Beispiel besser weiß, was gut für den Klienten ist. * Da half mir sicher auch das schulische Wissen, aber auch mein Gespür in Situationen. Es passt ja auch nicht bei jedem. Da muss man die Situation genau betrachten.“ (B2, 20, 37ff., B67) „Heute weiß ich aufgrund des theoretischen Wissens natürlich auch besser mit diesen Situationen umzugehen. Ich weiß natürlich besser, wann es wichtig ist, zu korrigieren. Aus der praktischen Erfahrung alleine kann man dies nicht lernen.“ (vgl. C2, 22,*

2ff., B65) „Ob man etwas aus Mitleid oder aus Nächstenliebe macht, das konnte ich vorher noch nicht unterscheiden. Das kam sicher durch die Schule und das erworbene Wissen.“ (D2, 16, 19ff., B55)

„Ich würde mich dafür einsetzen.“ (A2, 20, 29, B61) „Ich würde auf alle Fälle meine Meinung sagen. Jeder hat das Recht auf Leben, egal, welche Krankheit er hat, wo er aufgewachsen ist und wo er herkommt. Wir lernten ja dazu auch einiges.“ (D2, 21, 32ff., B80) „Natürlich muss man auch ein klares Nein aussprechen lernen, um nicht ausgenutzt zu werden. Ansonsten droht ja wieder das schon erwähnte Burn-out.“ (C2, 23, 27f., B70)

Abschließende theoretische Anmerkungen zum Verhalten (Kategorie 5):

Theoretisch lassen sich die vorliegenden Ergebnisse dahingehend deuten, dass nur eine **Synthese** von Praxis und Theorie das Verhalten im Sinne „richtiger“ Werte verbessert. (vgl. Kapitel 2.5) Es ist zu wenig, wenn Menschen sich ausschließlich an gefühlten Werten orientieren. Damit wäre nicht gesichert, dass dieser Gewissensentscheid sich an Werten des Weltganzen (vgl. Kapitel 2.3.3) orientiert. Es ist durchaus möglich, dass sich in die persönliche Situation (vgl. Kapitel 2.3.4) einverlebte Verhaltensmuster des familiären und gesellschaftlichen Umfelds (kulturell-gesellschaftliche Situation) (vgl. Kapitel 2.3.5) mischen, die vielleicht gänzlich gewünschte Werte entgegen stehen und denen unbewusst Gehorsam geleistet wird. (vgl. Schmitz 1973, 122) Wie die theoretischen Ausführungen belegen, müssen gesellschaftlich bedingte Verhaltensmuster nicht zwingend mit Werten im Sinne des gefühlten Weltganzen zu tun haben, sie können sich auch an vorreflexiven Zweckrationalismen orientieren. So ist wichtig, über gesellschaftsübergreifende Setzungen (Werte „von oben“) im Sinne des wertgeleiteten Verhaltens Bescheid zu wissen. Dazu ist einerseits Wertevermittlung „von oben“ wichtig bzw. bedeutend, andererseits sind nicht-imperativische Normen zuzulassen. (vgl. Kapitel 2.3.6) Erst beides zusammen ermöglicht wertgeleitetes wie auch professionelles Verhalten. Neue Erfahrungen in einer Situation lösen über leibliche Wahrnehmung Lernprozesse. (vgl. Kapitel 2.4.5) aus, die das moralische Verhalten ändern. Vermittelte Imperative stärken „richtiges“ Verhalten, indem sie Sicherheit und Orientierung geben. (vgl. Kapitel 2.4.4.3) Theorie und Praxis zusammen eröffnen jedoch ein Spannungsfeld, welches nicht immer und unter allen Umständen in Einklang zu bringen ist. Zunehmende Professionalität entsteht durch situationsgerechten und damit taktvollen wie gewissenhaften Umgang mit Theorien. Umgekehrt entsteht professionelles Verhalten durch den Ordnungsrahmen von Theorien moralisch geleiteter Betroffenheit und damit durch einen gefühlten Zugang, der sich nicht ausschließlich auf Gefühl und Gespür verlässt. Dieses Verhalten lässt sich als Produkt einer Wertsynthese (These 4) beschreiben. (vgl. Kapitel 2.5)

5.4.6 Kategorie 6: Interpretationen und Vergleich zum konkreten Handeln

Bei der Analyse der qualitativen Daten fällt auf, dass sich *vor der Ausbildung* vertretene Werthaltungen im konkreten Handeln nur bedingt umsetzen lassen. Die Interviewpartner/innen sprechen bei der Begründung ihres Handelns primär vom „Fühlen“ und damit von der Betroffenheit von Gefühlen. Wiederum kommt die Angst vor Konflikten zur Sprache.

Aussagen der Befragten:

„Von meinem Glauben her hätte ich wohl gesagt, dass man nicht mit einer fremden Frau schlafen darf. Man kann doch nicht alle seine Wünsche ausleben bzw. in die Tat umsetzen. (lacht)“ (vgl. A1, 21, 5ff., B86) „Ich hätte sicher keinen Kontakt zu einer Prostituierten hergestellt.“ (B1, 21, 49, B92) „Ich hätte aus meinem Gefühl heraus so gehandelt. Ohne Ausbildung ist es allerdings schwer, in so einer Situation eine Begründung zu finden.“ (C1, 19, 34f., B71) „Ich hätte wohl gesagt, dass das ja kein Problem sein darf. Ich hätte es nicht anders gewusst.“ (C1, 20, 39f., B75) „Ich hätte nicht gewusst, wie ich da reagieren sollte. Ich wäre wohl zu einer Kollegin oder zur Pflegedienstleitung gegangen und hätte gefragt, wie diese damit umgeht. Ich machte mir – wie ich ja schon erzählte – kaum Gedanken zu diesem Thema. Deshalb hätte ich auch nicht einfach eine Prostituierte angerufen und hätte diese auch nicht einfach herbestellt.“ (C1, 21, 16ff., B77) „Das ist eine schwierige Frage. * Ich hätte wohl gefragt, wieso sie dem Glauben anhängen, dass das keinen Sinn mache. Ich hätte gefragt, woher sie denn so genau wüssten, dass das keinen Sinn mache. Sie leben ja nicht in dieser Situation. * Da muss ich aber meine Gedanken von heute heraushalten. Damals hätte ich mich wohl mit einer Gegenfrage aus der Affäre gezogen. Ich wusste ja noch nichts von lebenslangem Lernen.“ (C1, 21, 40ff., B79) „Wenn ich ehrlich bin, wäre ich damals wohl nicht gefahren. (...) Ich hätte Angst gehabt, dass da was passiert, und hätte diese Verantwortung nicht tragen wollen.“ (D1, 19, 27ff., B86) „So aus dem Gefühl heraus hätte ich geschwiegen.“ (D1, 21, 18f., B93) „Mir wäre das vom Gefühl her zu eng geworden.“ (D1, 21, 29, B94)

Nach der Ausbildung sind Werthaltungen aus ähnlichen Gründen wie beim Verhalten tendenziell handlungsrelevant und damit wiederum nachhaltig – zumindest, was das Setting dieser Arbeit betrifft. Der Wert der Konfliktfreiheit wird zurückgedrängt zugunsten des Einsatzes für die persönliche Bindung an bestimmte Werte. Die gesteigerte Konfliktfähigkeit entsteht aus *Wissen* (Wertgewinnung/These 3) und *Erfahrungen* (Wertschöpfung/These 2). Beides zusammen, nämlich die *Wertsynthese* (These 4), ermöglicht *Wertbindung* (These 5). Hinter diesen *Bindungsprozess* können die Interviewpartner/innen nur bedingt zurück. Sie sind den Werten sozusagen verpflichtet. Grundsätzlich nähert sich das konkrete Handeln durch die Ausbildung in Theorie und Praxis den gewünschten Imperativen wie Menschenrechte/Menschenwürde und den daraus abgeleiteten Werten an. Die *Bindung an diese Werte* diktiert tendenziell zunehmend das Handeln.

Aussagen der Befragten:

„Ich würde dem Mann sehr wohl weiterhelfen, seinen Wunsch weitergeben, aber ich würde persönlich keinen Kontakt zu einer Prostituierten herstellen.“ (A2, 24, 20ff., B77)

„Ich würde sagen, dass sie mit diesem Befehl die Frau selbst in die Bettlägerigkeit hineinpflügt. Wenn ich das mache oder ausführe, dann wird die Frau ja ihre Selbstständigkeit verlieren. Sie wird bald nicht mehr essen und trinken können. Dann haben wir noch mehr Aufwand als zuvor.“ (A2, 22, 20ff., B68)

„Ich erlebte einmal in meinem Praktikum einen Mann, der gerne seinem Stammlokal einen Besuch abstattete. Immer wenn er dann dort war, war er wieder eine Woche wie ausgewechselt. Ich würde also aus meiner Erfahrung heraus argumentieren: Wenn es realistisch ist und es jemanden gibt, der mitfahren kann, dann sollte man schon versuchen, den Wunsch zu realisieren.“ (A2, 22, 38ff., B70)

„Ich würde das auch begründen können. Die Frau kann ja selber essen. Die längere Zeit soll man ihr geben. Sie kann sich ja dadurch, dass sie selber isst, selber mehr wertschätzen. Sie erfährt Selbstbestätigung. Wenn ich da dagegen handle, nehme ich ihr den Lebenssinn. Sie fühlt sich weniger wert.“ (B2, 22, 43ff., B76) „Wenn der eine beginnende Demenz hat und der PC ihm ein wenig Lebenssinn verleiht, dann kann ich ihm diesen ja nicht wegnehmen.“ (B2, 24, 14ff., B81)

„Das lernten wir. Wir lernten auf der einen Seite, dass man keine Geschenke annehmen darf, aber auch auf der anderen Seite, dass man Gegenleistungen zulassen soll. Das ist wichtig.“ (B2, 25, 16ff., B85)

„Es ist also besser, den alten Menschen möglichst viel selber machen zu lassen. Dann hat man selbst auch weniger Stress. Mir fällt da auch das ressourcenorientierte Arbeiten ein.“ (C2, 25, 36ff., B77) „Wenn die Menschen diesen Kurs wirklich wollen, dann würde ich mich dafür einsetzen, dass der Kurs zustande kommt.“ (C2, 24f., 49f., B75) „Man kann ja auch mit Kollegen nicht immer nur auf Harmonie setzen. Das muss man aushalten. Vielleicht würde ich auch mit dem Kollegen reden.“ (C2, 26, 1ff., B78) „Ja, ich würde ihm das ermöglichen. Auch gegen die Einstellung der Pflegedienstleitung.“ (C2, 26, 12f., B79) „Aber wie sich die Situation jetzt gestaltet, kann man ja auch manchmal ziemlich gefahrlos gegen den Strom schwimmen. Man muss manchmal auch gegen den Strom schwimmen, wenn man etwas als unrichtig erkennt. Man kann da ja nicht einfach immer nur zustimmen.“ (C2, 26, 17ff., B79)

„Ich würde den Angehörigen erklären, dass es schon Sinn macht. Ich denke da an das Fach Geragogik und auch an manch anderes, was wir so in der Ausbildung hörten.“ (C2, 26, 43ff., B81)

„Ich sehe das heute so, dass man sich auf jeden Fall für die Menschen Zeit nimmt und ihnen bei der Selbstversorgung hilft. Wenn es dann wieder alleine geht, dann können sie es ja wieder selber machen. Das Abnehmen sehe ich eher skeptisch.“ (D2, 23, 26ff., B89) „Ich glaube nicht, dass Kinder verwirrt wären, wenn sie mit einer dementen Frau sprechen. Ich empfinde das als eine gute Idee. (...) Vielleicht fühlen sich die alten Menschen ja auch ein wenig mehr integriert.“ (D2, 23, 15ff., B88) „Selbstbestimmung des alten Mannes ist ihr dabei wichtig.

Ich würde mir ihm zum Einkaufen gehen. (...) Ich würde das noch mit den Angehörigen abprechen und denen das erklären. Dass dies wichtig ist, lernten wir auch in der Schule. Man soll nichts auf eigene Faust machen.“ (D2, 23f., 49ff., B90)

Abschließende theoretische Anmerkungen zum Handeln (Kategorie 6):

Die theoretischen Erklärungen zum Verhalten beanspruchen auch für das Handeln ihre Gültigkeit. (vgl. Kapitel 5.4.6) Ist *vor der Ausbildung* noch die Betroffenheit von einverleibten Handlungsmustern¹⁸¹ – resultierend aus biografischen Interaktionsprozessen zwischen persönlicher Situation und kulturell-gesellschaftlicher Situation (vgl. Kapitel 2.3.4; 2.3.5) – vorherrschend, so kommt es *durch die Ausbildung in Theorie und Praxis* zu einer **Wertsynthese** (vgl. Kapitel 2.5) und damit **Wertbindung**. Diese ermöglicht es, über die eigene Betroffenheit hinaus im Sinne „richtigen“ Handelns mit alten Menschen umzugehen. Die Wertbindung ergibt sich wiederum aus der Verbindung von **Wertschöpfung** (These 2) durch die **Wertevermittlung** „von unten“. **Wertgewinnung** (These 3) entsteht durch die Wertevermittlung „von oben“ und damit aus der Synthese von Theorie und Praxis. Erst diese **Synthese** (These 4) ist hilfreich, um im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis die Handlungsfähigkeit nicht zu verlieren. Konflikte lassen sich leichter handhaben, da Imperative als Handlungsanleitungen zur Verfügung stehen. Zugleich wird es aufgrund der Erfahrungen möglich, die Imperative im Handeln taktvoll und situationsadäquat umzusetzen. (vgl. Kapitel 2.3.6)

Die abschließende Kategorie zur Evaluation beschäftigt sich mit dem reflexiven Zugang zu Werten in der Sozialbetreuungsausbildung und legt sozusagen noch einmal einen Rahmen über die durchlaufenen Prozesse. Im Mittelpunkt steht dabei die These zur Wertbindung. (These 5)

5.4.7 Kategorie 7: Interpretationen und Vergleich zur Evaluation

Frage 36: Ich selbst bin sehr neugierig und manchmal will ich zu viel an einem einzelnen Tag. Die Welt, die mir täglich begegnet, ist so bunt und vielgestaltig, dass ich mich als Mensch oft gezwungen sehe, eine Auswahl zu treffen bzw. auf manches nur zu reagieren.

Welche Lebensbereiche waren Ihnen *vor* Beginn Ihrer Ausbildung besonders wichtig, vielleicht sogar besonders wertvoll?

Welche Lebensbereiche waren Ihnen *nach* Ihrer Ausbildung besonders wichtig, vielleicht sogar besonders wertvoll?

¹⁸¹ Gemeint ist eine konkrete Handlung aufgrund der ihr zugrunde liegenden Haltung wie auch des Verhaltens. (vgl. Sofsky 2009, 21)

Wertvolle Lebensbereiche

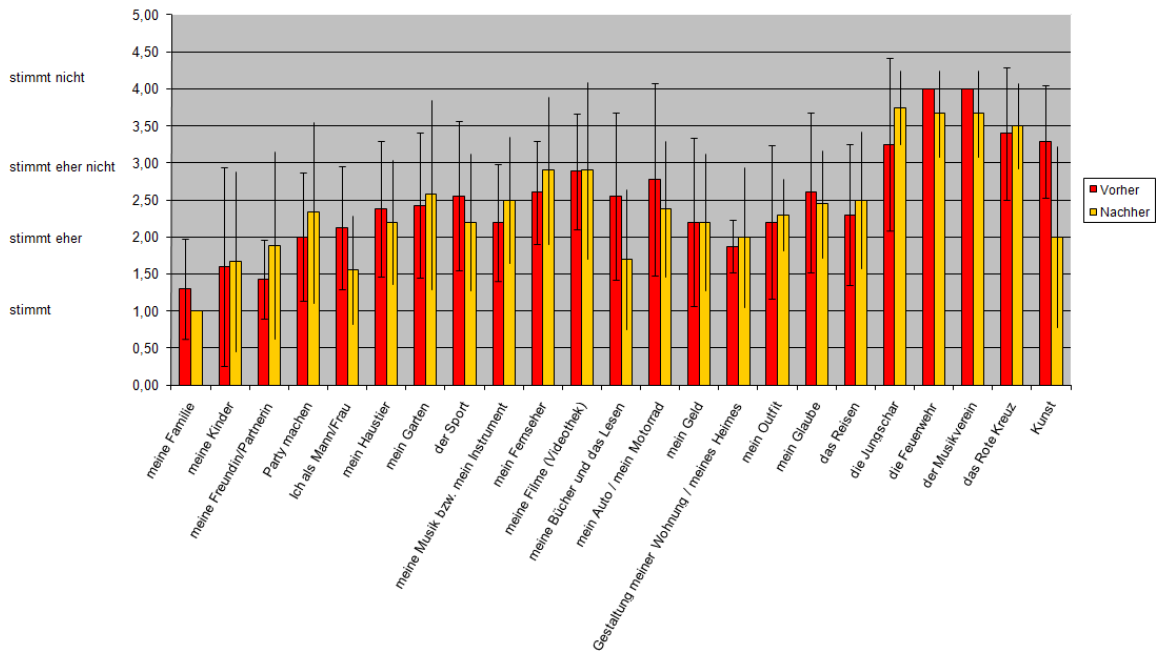


Abbildung 14: Wertvolle Lebensbereiche (eigene Darstellung)

Auffälligkeiten und Tendenzen:

Durch die Sozialbetreuungs-ausbildung werden bestimmte Lebensbereiche wertvoller, andere dagegen nehmen in ihrer Bedeutung ab. Auffallend ist, dass *Bücher und auch das Lesen nach der Ausbildung* an Bedeutung gewinnen und auch die *Kunst* eine markante Bedeutungssteigerung erfährt. Auch die Beschäftigung mit der eigenen Identität als Mann oder Frau erfährt *nach der Ausbildung* eine Aufwertung. Alle anderen Items bleiben in etwa gleich. Die Standardabweichung liefert kein eindeutiges Bild, was sich u.a. auf die Unterschiedlichkeit der gestellten Fragen zurückführen lässt.

Die Aussagen aus den Interviews ergeben, dass sich Prozesse der Wertentwicklung innerhalb der Ausbildung auf das Beziehungsgefüge zu anderen Menschen auswirken. Alte Freundschaften lösen sich auf und neue entstehen – vor allem durch die Kontakte zu Ausbildungskameradeinnen und -kameraden. Die Familie als Rückzugsmöglichkeit wird durch die Ausbildung in Theorie (These 3) und Praxis (These 2) wichtiger.

Aussagen der Befragten:

„Mir sind meine persönlichen Freundschaften, meine Familie, aber auch meine Freundin besonders wichtig geworden. Meine Freundin habe ich ja noch nicht so lange. (...) Für mich sind Beziehungen und Freundschaften daher ganz wichtig geworden. Das ist mir heute mehr denn je bewusst. Ich pflege heute vielleicht weniger Freundschaften als früher, aber diese dafür intensiver und persönlicher als früher.“ (A2, 17, 21ff., B49)

„Ich verbringe heute sicher mehr Zeit mit neuen Freunden, die ich in der Sozialbetreuungs-

ausbildung kennenlernte. (...) Alte Freundschaften lösten sich ein wenig auf. Bei den alten Freundschaften ist es ja so, dass wir alle in einem Boot sitzen und alle das gleiche wollen. Wir haben auch ähnliche Werte und Einstellungen und das verbindet schon sehr. Vielleicht spielt auch meine persönliche Veränderung eine große Rolle.“ (C2, 19, 35ff., B55) „Ich distanzierte mich von relativ vielen Menschen, mit denen ich früher meine Zeit verbrachte. Ich höre auch oft, dass ich mich verändert habe.“ (D2, 28, 10f., B111)

Frage 63:

Welche der sieben Wertegruppen waren Ihnen vor Ihrer Ausbildung wichtig?
 Welche der sieben Wertegruppen wurden Ihnen in Ihrer Ausbildung wichtig?

Persönlich wichtige Wertegruppen

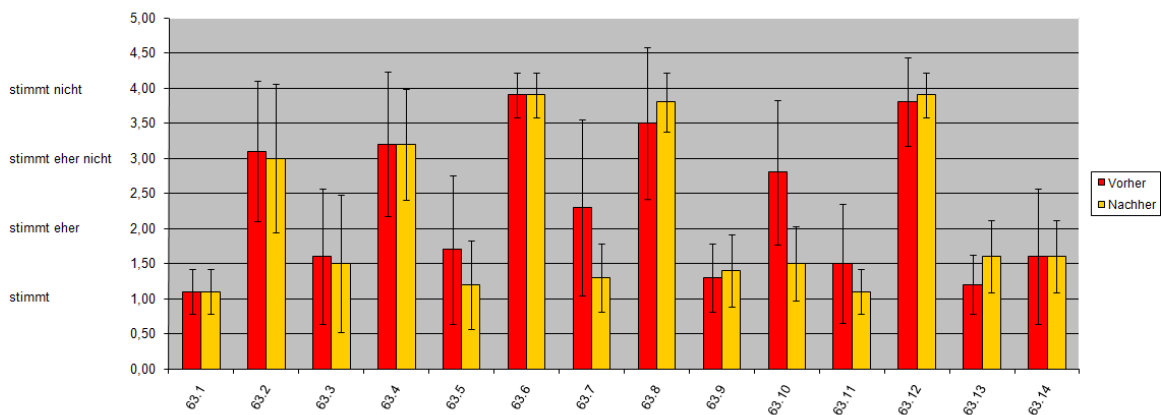


Abbildung 15: Persönlich wichtige Wertegruppen (eigene Darstellung)

Selbstbestimmung	63.1	63.15	63.29
Fremdbestimmung	63.2	63.16	63.30
Integration	63.3	63.17	63.31
Separation	63.4	63.18	63.32
Recht auf Bildung	63.5	63.19	63.33
Verweigerung des Rechts auf Bildung	63.6	63.20	63.34
Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität	63.7	63.21	63.35
Nicht-Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität	63.8	63.22	63.36
Nächstenliebe	63.9	63.23	63.37
Selbstbezogenheit	63.10	63.24	63.38
Achtung des Rechts auf Leben	63.11	63.25	63.39
Nicht-Achtung des Rechts auf Leben	63.12	63.26	63.40
Unabhängigkeit	63.13	63.27	63.41
Verbundenheit	63.14	63.28	63.42

Auffälligkeiten und Tendenzen:

Fragt man nach persönlichen Werten, so fällt auf, dass vor allem die Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität (63.7) wie auch die Selbstbezogenheit (63.10) allen Interviewpartner/innen durch die Ausbildung wichtiger werden. Auch das Recht auf Bildung (63.5) erfährt eine persönliche Aufwertung. Alle anderen Items bleiben in etwa gleich. Die Standardabweichung ist niedriger als vor der Ausbildung. Die lässt

den Schluss zu, dass *nach der Ausbildung* verstärkt Einigkeit mit Blick auf persönlich wichtige Wertegruppen unter den Interviewpartner/innen herrscht.

Die qualitativen Ergebnisse bestätigen dieses Bild:

Vor der Ausbildung steht vor allem der *gefühlte Wunsch* zu helfen im Vordergrund. Basis dafür ist unreflektierte Betroffenheit – konkret z.B. in Form von Mitleid.

Nach der Ausbildung geben die Interviewpartner/innen an, in der Praxis zu erleben, dass sich Selbstbestimmung positiv auf Identität und Selbstbewusstsein auswirkt. (Wertschöpfung/These 2) Dies lernen sie auch in der theoretischen Ausbildung. (Wertgewinnung/These 3) Die Verleugnung eigener Bedürfnisse zugunsten unreflektierten Helfens nimmt ab und die Selbstbezogenheit im Sinne einer Selbstsorge der Sozialbetreuer/innen nimmt zu. Es kommt zunehmend zu einem Gleichgewicht zwischen Nächstenliebe und Selbstsorge. Dies stärkt wiederum die Selbstbestimmung aller Menschen. Durch die Ausbildung in Theorie (These 3) und Praxis (These 2) steigt das Selbstbewusstsein angehender Sozialbetreuer/innen.

Vor der Ausbildung spielt der Wert, Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität zu ermöglichen, kaum eine Rolle. *Nach der Ausbildung* ist dieser Wert tendenziell von großer Bedeutung. Dies resultiert aus der Erfahrung, dass alte Menschen Beziehungen eingehen und ein Bedürfnis nach diesem Wert haben. (These 2) Die Ausbildung vermittelt zu diesen Fragen Wissen. (These 3) Ähnlich verhält es sich mit dem Recht auf Bildung. *Vor der Ausbildung* steht dies im Hintergrund, *nach der Ausbildung* wird dem Recht auf Bildung als Wert große Bedeutung zugeschrieben. Auch diese Veränderung resultiert aus Erfahrungen mit begeistert lernenden alten Menschen und dem in der Ausbildung vermittelten Wissen über lebenslanges Lernen. (These 2 und 3) Die Ergebnisse verweisen auf die Beteiligung praktischer Erfahrungen wie auch vermittelter Theorien an diesem Veränderungsprozess – vorausgesetzt, es kommt zu einer Wertsynthese. (These 4)

Aussagen der Befragten:

„Ich liebte damals meinen Nächsten mehr als mich selbst. Ich gab da wohl immer mein Letztes und strengte mich an. Ich versuchte, die Menschen, so gut es geht, zu betreuen, auch wenn ich nachher völlig fertig war. So sah ich das wohl vor der Ausbildung oder auch noch zu Beginn.“ (A2, 8, 23ff., B22)

„Im Laufe der Ausbildung änderte sich das. Ich möchte nicht sagen, dass es sich umdrehte, sondern eher von einem Gleichgewicht sprechen. Ich kam eher in ein Gleichgewicht. Heute sehe ich die Selbstliebe als genauso wichtig an.“ (A2, 8, 27, B22) „Die Wichtigkeit von Selbstsorge wurde uns in der Ausbildung immer wieder aufgezeigt.“ (A2, 2, 12ff., B5) „Die Werte, die ich hatte, wurden durch die Ausbildung sicher gefestigt. Es kamen aber durch die Ausbildung auch neue Werte hinzu. Ich denke da an Selbstachtung und Selbstvertrauen. Beides hatte ich vorher nicht.“ (B2, 28, 5ff., B102)

„Selbstbezogenheit ist vor der Ausbildung kein Wert. Er wird nicht wahrgenommen.“ (vgl. B1, 10, 3ff., B37) „Selbstbezogenheit wäre mir jetzt nicht bewusst gewesen.“ (B1, 10, 4f., B37) „Ich halte das heute leichter aus. Hätte ich vor der Ausbildung mal ein Nein ausgesprochen, hätte mich wohl das schlechte Gewissen aufgefressen.“ (B2, 10, 12ff., B31)

„Ich wuchs ja sehr sozial auf. Rücksicht nehmen und auf andere Menschen ein Auge haben, ja, das war ein wichtiges Thema. Ich wuchs wohl auch ein wenig mit dem Thema Nächstenliebe auf. Meine Mutter hatte ja auch einen Beruf, durch den diesbezüglich vieles einfluss.“

(C1, 8, 39ff., B30)

„Man muss sich auf die Menschen voll und ganz einlassen können. Gleichzeitig muss man sich distanzieren können. Beides ist wichtig. * In der Arbeit muss man ganz einfach mit vollem Herzen dabei sein. Wenn man aber seine Arbeit beendet, muss man abschalten.“ (C2, 9, 11ff., B26)

„Ich sah das wohl früher schon so. Das ist so eine Einstellung, die ich hatte. Vielleicht verstärkte sich diese Einstellung noch durch diese Ausbildung.“ (D2, 9, 3f., B32) „Ich bin heute auf jeden Fall für Nächstenliebe. Eigentlich bin ich für beides.“ (D2, 8, 47, B32) „Wenn ich jetzt in der Arbeit bin, dann kann ich nicht sagen, dass ich mir jetzt wichtig bin und im Vordergrund stehen will. Das stimmt nicht. Wenn ich in die Arbeit gehe, dann bin ich für die Menschen da. (...) In der Arbeit ist mir Nächstenliebe wichtig.“ (D2, 8f., 48ff., B32) „Wenn ich aber dann heimkomme, dann kann ich machen, was ich will. Dann kann ich mich gehen lassen und nur auf mich selber schauen.“ (D2, 9, 1ff., B32)

Frage 64: Welche der sieben Wertegruppen waren Ihnen vor Beginn Ihrer Ausbildung für die Arbeit im Altenbereich wichtig? Welche der sieben Wertegruppen wurden Ihnen in der Ausbildung für die Arbeit im Altenbereich wichtig?

Persönlich wichtige Wertegruppen in Bezug auf die Arbeit

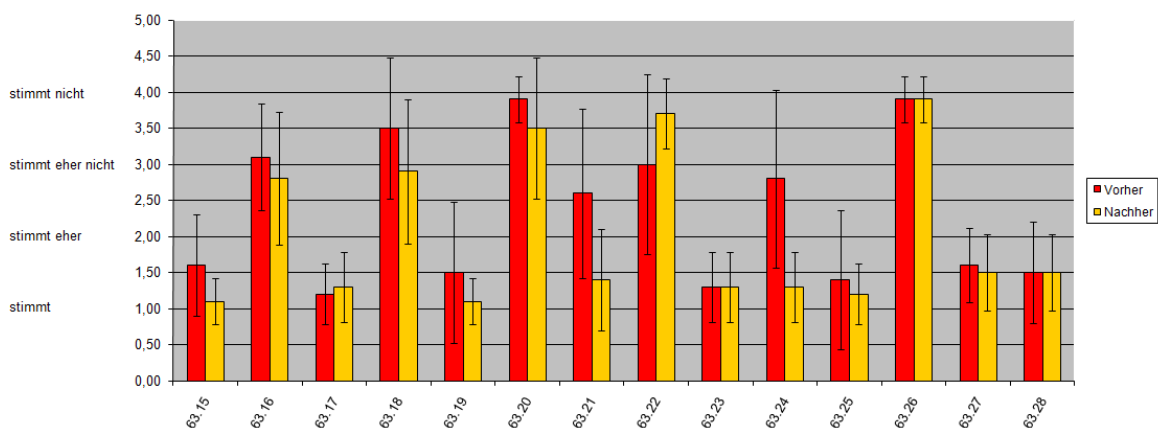


Abbildung 16: Persönlich wichtige Wertegruppen in Bezug auf die Arbeit (eigene Darstellung)

Auffälligkeiten und Tendenzen:

In Bezug auf die Arbeit im Altenbereich gewinnen Werte wie *Selbstbestimmung* (63.15), *Separation* (63.18) und das *Recht auf Bildung* (63.19) leicht an Bedeutung. Besonders wichtig werden mit Blick auf die Arbeit der Wert der *Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität* (63.21) wie auch *Selbstbezogenheit und Selbstsorge* (63.24). Alle anderen Items bleiben in etwa gleich. Die Standardabweichung zeichnet ein heterogenes Bild, wenngleich bei den Werten, die sich am meisten verändern, große Einigkeit herrscht.

Qualitativ zeigt sich mit Blick auf die Arbeit im Altenbereich folgendes Bild:

Vor der Ausbildung steht Fremdbestimmung im Mittelpunkt. Angehende Sozialbetreuer/innen sehen die Arbeit im Altenbereich als „Hilfe“ für alte Menschen, die selbst nichts mehr können. Mit Blick auf die Arbeitssituation gewinnt Selbstbestimmung

tendenziell zunehmend an Bedeutung. Dies resultiert zum einen aus der Erfahrung, dass Selbstbestimmung in der Praxis faktisch bedroht ist, wie auch aus dem Wissen um Selbstbestimmung. (These 2 und 3) Dieses Spannungsfeld als Folge eines Dilemmas erhöht die Bedeutung von Selbstbestimmung. Der Wert der Separation gewinnt durch die Erfahrung, dass auch alte Leute gerne unter sich sind, an Bedeutung. (These 2) Der in der theoretischen Ausbildung vermittelte Wert der Integration erfährt hingegen eine Entideologisierung. Beim Wert Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität wie auch Selbstsorge und Selbstbezogenheit verhält es sich ähnlich.

Aussagen der Befragten:

„Für mich war die Einstellung im Hintergrund jene, dass man alten Menschen ja grundsätzlich vieles abnimmt, da diese vieles ja nicht mehr können.“ (B1, 21, 24ff., B90) „Vor der Ausbildung hätte ich wohl gesagt, dass man alten beeinträchtigten Menschen so viel wie möglich helfen muss, auch wenn sie manches vielleicht noch selbst tun können. Das hätte ich wohl ohne Ausbildung gesagt und wohl auch danach gehandelt.“ (C1, 10, 48ff., B37)

„Lebenslanges Lernen war damals für mich auf Menschen bezogen, die gesund und fit sind. Ja, das war so.“ (C1, 11, 24f., B39)

„Da denke ich an strukturelle Gewalt. Da wird vorgegeben, zu welcher Zeit die Leute frühstücken oder zu Mittag essen müssen. Diese Vorgaben zerstören ja jede Selbstbestimmung. Diese wird den Menschen genommen. Das passt einfach oft nicht zusammen mit dem Bild, das ich von einem Sozialbetreuer habe.“ (A2, 30, 19ff., B 106)

„Man sollte alte Menschen bezüglich ihrer Wünsche und Bedürfnisse frei entscheiden lassen. Das finde ich ganz wichtig. (bestimmt)“ (A2, 5, 17f., B15) „Ich glaube, dass alte Menschen den Wert der Selbstständigkeit so lange wie möglich behalten wollen.“ (C2, 12, 18f., B35) „Wir lernten im Unterricht, dass gerade demente Menschen auch wieder auf frühere Entwicklungsstufen zurückfallen, beispielsweise in die orale Phase. Das ist aber kein Entwicklungsrückschritt. So sehe ich das. Demenz ist eine Krankheit. Lebenslang lernen kann jeder, auch der demente Mensch. * Das Wissen half mir da auf jeden Fall. Vor der Ausbildung kannte ich den Begriff ‚lebenslanges Lernen‘ ja gar nicht. Lernen war für mich gleichgesetzt mit Schule. Was anderes gab es für mich nicht.“ (vgl. C2, 13, 2ff., B37) „In der Schule lernten wir ja auch einiges zum Thema Lernen in Pädagogik bzw. Geragogik. Da kam mal der Begriff des ‚lebenslangen Lernens‘ vor. Da lernte ich, wie man alten Menschen etwas lernen kann. Da lernte ich, dass es ja beim Lernen nicht nur um das Lernen im Sinne von Schule geht, sondern eben auch darum, dass man alte Menschen neugierig macht, dass man ihnen noch was Neues zeigt und Erfahrungen anbietet. Das Wissen half mir, auch meine Einstellung zu ändern. (bestimmt)“ (A2, 7, 42ff., B20)

„Das Thema Sexualität ist wichtig.“ (A2, 12, 24, B33) „Es ist also allgemein ein wichtiges Thema.“ (A2, 12, 27f., B33) „Das schweißt zwei Leute zusammen. Das merkt man auch im Seniorenheim.“ (D2, 12, 41f., B42)

„Wissen erlangte ich im Unterrichtsfach Pädagogik. Da dachte ich oft zum ersten Mal über das Gehörte nach und verband es mit meiner Welt. Ich merkte, dass das mit dem Lernen wirklich so stimmt. Es ist bei mir so, bei meiner Mama und auch bei meiner Oma war es so. Auch alte Menschen sind noch neugierig und wollen lernen und dies unabhängig von Demenz. Heute sehe ich das ganz anders.“ (D2, 12, 22ff., B41)

Frage 65: Welche der sieben Wertegruppen waren Ihnen *vor* Beginn Ihrer Ausbildung für die Klientinnen und Klienten wichtig? Welche der sieben Wertegruppen wurden Ihnen für die Klientinnen und Klienten *während* der Ausbildung wichtig?

Persönlich wichtige Wertegruppen in Bezug auf Klientinnen und Klienten

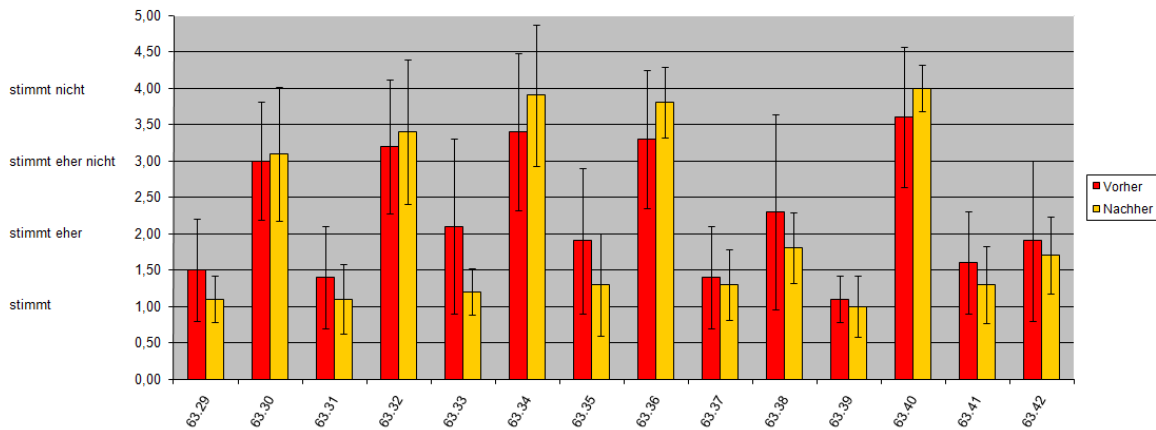


Abbildung 17: Persönlich wichtige Wertegruppen in Bezug auf Klientinnen und Klienten (eigene Darstellung)

Auffälligkeiten und Tendenzen:

Mit Blick auf die Klientinnen und Klienten gewinnen angegebene Werte wie *Selbstbestimmung* (63.29), *Integration* (63.31), *Nächstenliebe* (63.37), *Achtung des Rechts auf Leben* (63.39), *Unabhängigkeit* (63.41) und *Verbundenheit* (63.42) tendenziell an Bedeutung. Das *Recht auf Bildung* (63.33) wie auch die *Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität* (63.35) verändern sich markanter als alle anderen Items und werden mit Blick auf die Klientinnen und Klienten besonders wichtig. Die Standardabweichung ist *nach der Ausbildung* tendenziell niedriger und weist auf eine einheitlichere Meinung der Interviewpartner/innen hin als *vor der Ausbildung*.

Die qualitativen Ergebnisse decken sich mit diesen Ergebnissen:

Die Interviewpartner/innen sehen *vor der Ausbildung* in Bezug auf die Klientinnen und Klienten vor allem *Fremdbestimmung* als wichtigen Wert an. Der Wert der Fremdbestimmung ist allerdings nicht reflektiert, sondern in Helfen und Mitleid (Betroffenheit) begründet, was als Nächstenliebe aufgefasst wird. Die Integrationsthematik ist tendenziell unbekannt, wird aber gefühlt vertreten. Angehende Sozialbetreuer/innen meinen grundsätzlich, dass das Leben im Seniorenheim die letzte „Alternative“ sei. Tendenziell vertreten *sie vor der Ausbildung* unreflektiert und tendenziell ideologisch den Wert der Integration. Alte Menschen sollten bis zu ihrem Tod im familiären Umfeld verbleiben. Das Recht auf Bildung wird in seiner Bedeutung nur bedingt erfasst wie auch die Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität tendenziell nicht ins Blickfeld rückt. Wenn *vor der Ausbildung* diesen Werten Folge geleistet wird, dann eher aus einem „Gefühl“ heraus.

Aussagen der Befragten:

„Mitleid ist sicher einer der Hauptgründe warum ich den Zivildienst wählte. Das stand für mich im Vordergrund.“ (A1, 14, 1f., B55) „Ich wollte unbedingt helfen. (bestimmt) So empfand ich es bei den meisten.“ (A1, 31f., B17) „Vor der Ausbildung war der Schwerpunkt bei mir eher auf dem Nächsten. Ich liebte damals meinen Nächsten mehr als mich selbst. Ich gab da wohl immer mein Letztes und strengte mich an.“ (A2, 8, 22ff., B22) „Vor der Ausbildung hätte ich wohl gesagt, dass man alten, beeinträchtigten Menschen so viel helfen muss wie möglich, auch wenn sie manches vielleicht noch selbst tun können. Das hätte ich wohl ohne Ausbildung gesagt und wohl auch danach gehandelt.“ (C1, 10, 48ff., B37)

„Ich hätte wohl damals schon gedacht, dass das wichtig ist für einen alten Menschen, dass er eben zu Hause bleiben kann. Das hält ja jung.“ (C1, 11, 11f., B38) „Wenn es gar nicht geht, ist es besser, getrennte Wege zu gehen anstatt miteinander.“ (B1, 12, 16f., B47) „Das war wohl auch so ein Anspruch. Meine Mutter wuchs ja mit diesem Anspruch noch weit mehr auf als ich. Ich meine damit den Anspruch, dass Familie eben alles ist!“ (D1, 11, 32ff., B50)

„Ich hätte damals wohl sicher geglaubt, dass das Lernen bei beeinträchtigten alten Menschen abgeschlossen ist und dass diese fest in ihren starren Strukturen leben. Ich dachte, dass beeinträchtigte alte Menschen gar nicht mehr bereit seien, etwas Neues zu lernen.“ (A1, 11, 15ff., B42) „Lebenslanges Lernen war damals für mich auf Menschen bezogen, die gesund und fit sind. Ja, das war so.“ (C1, 11, 24f., B39) „Da hätte ich wahrscheinlich gesagt, dass das ein Blödsinn ist. Ich erlebte ja, dass ein Mensch sich irgendwann nicht mehr weiterentwickelt, sondern nur mehr Rückschritte macht. Daher wäre das Lernen für mich unnötig gewesen. Wissen hätte ich zum Lernen alter Menschen keines gehabt.“ (D1, 12, 4ff., B52)

„Auch die Diskussionen in meiner Familie prägten mich. Immer wieder hörte ich zu Hause, dass man nur im Notfall in ein Altenheim geht. Das war wohl so meine Einstellung damals.“ (vgl. A1, 11, 3ff., B41) „Ich sah das ganz anders und vertrat eher die Ansicht, dass man nicht alles haben kann, was man will, auch wenn man es will. Das gehört sich eben einfach nicht mehr. Das ist in meiner Vorstellung nicht richtig. Da waren wir schon unterschiedlicher Meinung.“ (A1, 24, 15ff., B104) „Bezüglich alter Menschen machte ich mir bezüglich Sexualität sowieso keinerlei Gedanken.“ (C1, 11, 35, B40)

Nach der Ausbildung ändern sich die vertretenen Werte mit Blick auf die Klientinnen und Klienten. Selbstbestimmung wird zunehmend als sehr bedeutend erfahren wie auch Integration als Wert erkannt wird. Zusätzlich halten angehende Sozialbetreuer/innen aber auch Separation für wichtig – ausgehend von der Erfahrung, dass Menschen gerne unter sich sind. Die Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität bei alten Menschen wird besonders wichtig und als zunehmend bedeutend eingeschätzt. Für die Veränderung ist die Synthese (These 4) von theoretischem Wissen (Wertgewinnung/These 3) wie neuen Erfahrungen mit alten Menschen (Wertschöpfung/These 2) verantwortlich. Nach der Ausbildung vertreten die Interviewpartner/innen Werte tendenziell *nicht ideologisch*, sondern sind in der Lage, diese Werte *situationsspezifisch* anzuwenden. Es kommt zu einer *Wertsynthese*. (These 4)

Aussagen der Befragten:

„Ich möchte, dass alte Menschen und ganz generell Menschen, die in einem Heim wohnen, das selbst entscheiden können und dass sie sich wohlfühlen.“ (B2, 6, 49ff., B25) „Die Menschen brauchen das für ihr Selbstbewusstsein.“ (B2, 16, 12f., B49) „Ich bin also in diesem Fall nicht nur für Selbstbestimmung, sondern man muss eben immer wieder auch die Situation und den Menschen genau betrachten. (bestimmt)“ (A2, 15, 22ff., B42) „Ich kam eher in ein Gleichgewicht.“ (A2, 8, 28f., B22) „Da will ich erstens die Selbstbestätigung nennen. Wenn Menschen das Gefühl haben, selber etwas tun zu können, dann fühlen sie sich auch

als wertvoll. Da hat das Dasein dann noch Sinn.“ (B2, 12, 23ff., B38) „Mir wurde die Selbstsorge wertvoll.“ (B2, 17, 46, B56) „Ich verstehe auch, warum das so ist. Sie wollen diese nicht, weil sie nicht den Eindruck erwecken wollen nicht mehr alleine gehen zu können. Das bedeutet ja, auf Hilfe angewiesen zu sein. Das Angewiesen sein erleben die Senioren ja so oft im Seniorenheim. (...) Das Problem ist, dass das ja auch wieder Menschen von oben herab entscheiden, die keine Ahnung von der Praxis haben. Die handeln ja nur vom Theoriewissen und es gehören meines Erachtens immer Praxis und Theorie zusammen. Ist es anders, dann funktioniert es nicht.“ (C2, 11, 27ff., B33) „So muss man als Sozialbetreuer/in zum Wohle des Menschen auch ein wenig gegensteuern.“ (D2, 15, 30f., B52) „Wir lernten in der Ausbildung, dass die Bewohner- oder Patientenfreiheit über die Sturzgefahr geht. Ich konnte mich aufgrund meiner praktischen Erfahrungen mit diesem Ideal nie recht anfreunden. Auf der einen Seite ist das ja völlig klar, aber auf der anderen Seite ist es echt schlimm, wenn man so etwas sieht und erlebt. Das muss man erlebt haben, dass man sich da eine Meinung bilden kann.“ (D2, 11, 17ff., B38)

„Ich sehe das heutige Bemühen um Integration und gemeinsames Wohnen schon sehr positiv.“ (A2, 11, 38f., B31) „Ich bin auf jeden Fall für ein Mehrgenerationenhaus, aber man kann das nicht pauschalisieren.“ (vgl. C2, 12, 33ff., B36) Es haben ja nicht alle Leute drauf Lust, so zu wohnen und zu leben. Die einen freuen sich, wenn sie Kinder sehen. Sie denken sich, dass junge Menschen ihnen Leben und Energie geben. Wieder andere empfinden Kinder nur als laut und wollen ihre Ruhe. So kann man das auch nicht verordnen.“ (C2, 12, 33ff., B36) „Wir lernten auch einiges bezüglich der verschiedenen Wohnformen. Mir fällt da gleich das ‚Betreute Wohnen‘ wie auch andere Wohnformen ein. Ich machte da auch mal ein Praktikum. Das gefiel mir gut. Das nannte sich ‚Lebensoase‘. Die machten wirklich sehr viel mit alten Menschen, weit mehr als im Seniorenheim.“ (C2, 12, 37ff., B36) „Wir suchen uns ja auch Menschen, mit denen wir gerne zusammen sind. Mir fällt da ein Beispiel ein: Wenn ich in Kroatien auf Urlaub bin und in einem Lokal einen Tisch mit Ausländern vorfinde, dann setze ich mich auch an den Nebentisch, an dem Österreicher/innen sitzen. Dort kann ich mich unterhalten. Ich gehe dorthin, wo ich mich verständigen kann und wo ich das Gefühl habe, verstanden zu werden. Kurz: wo es passt. Da fühle ich mich wohler. Integration ist also auch praxisabhängig. Menschen sind ja auch gerne unter sich.“ (D2, 12, 1ff., B40)

„Vor der Ausbildung hatte ich ja die Haltung, dass alte Leute nicht mehr lernen wollen. Ich erfuhr, dass das nicht stimmt. Die alten Leute sind sehr lernwillig und aufgeschlossen für neue Dinge.“ (A2, 12, 2ff., B32) „Da lernte ich vieles in der Praxis. Es gibt immer Menschen, die vieles ausprobieren und neugierig sind. Menschen, die von vornherein davon ausgehen, etwas nicht zu können, altern viel schneller.“ (B2, 13, 10ff., B40)

„Das Thema Sexualität ist wichtig.“ (A2, 12, 24, B33) „Es ist also allgemein ein wichtiges Thema.“ (A2, 12, 27f., B33) „Das müssen die alten Menschen selbst entscheiden.“ (A2, 12, 32, B33) „Dieses Erlebnis, aber auch das Wissen bestärkten in mir die Bedeutung dieses Themas und vor allem aber, dass man es zulässt.“ (B2, 13, 41f., B41) „Es ist sicher ein wichtiges Thema für alte Menschen. Auf jeden Fall! (betonend) Das ist ähnlich wie bei den letzten paar Fragen. Auch das kann man nicht pauschalisieren. Es gibt Menschen, die der Ansicht sind, das nicht mehr zu brauchen, und es gibt Menschen, die Sehnsucht danach empfinden. Bei Zweiteren ist es eben wichtig, es ihnen zu ermöglichen.“ (C2, 13, 18ff., B38)

Frage 66: Werte verändern Menschen. Werte machten mich *vor/nach* meiner Ausbildung.....

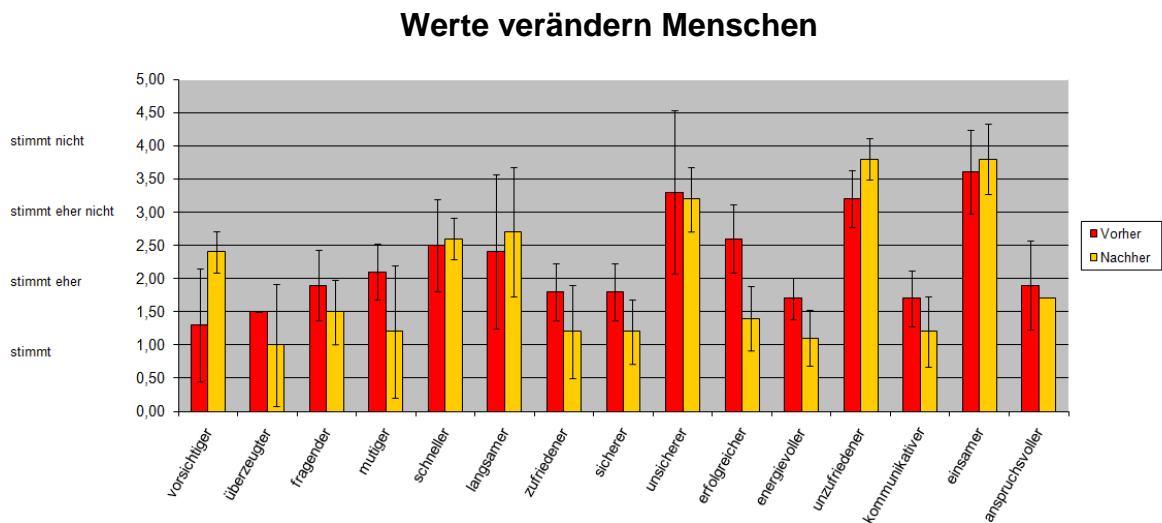


Abbildung 18: Werte verändern Menschen (eigene Darstellung)

Auffälligkeiten und Tendenzen:

Tendenziell lässt sich sagen, dass die Interviewpartner/innen durch geschöpfte (These 2) wie gewonnene (These 3) Werte weniger vorsichtig sind und sich überzeugter fühlen. Es besteht die Tendenz, dass Werte fragender und vor allem mutiger werden lassen. So fühlen sich angehende Sozialbetreuer/innen *nach der Ausbildung* auch zufriedener, sicherer, energievoller, kommunikativer und auch anspruchsvoller. Besonders ist das Gefühl, durch Werte erfolgreicher zu sein. Unklare Angaben gibt es bei der Frage, ob die/der Einzelne durch Werte im Umgang mit Arbeitsaufgaben schneller oder langsamer wird. Bei dieser Frage ergibt sich kein einheitliches Bild, auch die Standardabweichung zeichnet dazu kein klares Bild. Die Standardabweichung liegt *nach der Ausbildung* tendenziell in einem ähnlichen Bereich wie vor der Ausbildung.

In den Interviews beschreiben die angehenden Sozialbetreuer/innen Veränderungsprozesse durch Werte, die sich tendenziell in *geföhlt positiven Sprachbildern* ausdrücken. Wie bereits dargelegt, haben die Aussagen eine Tendenz zu Sprachbildern, die geföhlte „Weite“ entstehen lassen. Durch Werte steigt vor allem das Selbstbewusstsein. Maßgeblich sind dabei neben der Begegnung mit alten Menschen in den Praktika auch die Erfahrungen in der Klasse und Schule. Auch das Interview selbst trägt zu Veränderungsprozessen bei. Als prägend wie auch belastend werden jedoch auch Konflikte und Dilemmata angegeben, welche nach der theoretischen und praktischen Ausbildung bewusster wahrgenommen werden als vor der Ausbildung. (vgl. dazu die folgende Frage 67) Dies führt nicht nur zu positiven Empfindungen, sondern auch zu belastenden Gewissenskonflikten. Allerdings trägt die erlangte Bildung dazu bei, mit diesen Dilemmata konstruktiv umzugehen.

Aussagen der Befragten:

„Ich bin eigentlich schockiert wie auch fasziniert, wie sehr ich mich veränderte.“ (D2, 32, 15, B129)

„Mir tat auch gut, dass ich Freundinnen und Freunde fand, mit denen ich etwas teilen konnte. Wir reden heute viel über die Schule und übers Arbeiten und die Ausbildung. Wenn man so jemanden hat, dann schweißt das zusammen.“ (D2, 25, 18ff., B95)

„Mir tat das Interview jetzt im Nachhinein sehr gut, da mir vieles bewusst wurde. Vieles ist mir neu bewusst geworden. (...) So richtig bewusst wurde es mir aber erst durch dieses Gespräch.“ (A2, 32, 13ff., B114)

Frage 67: Wie fühlten sich für Sie Werte *vor/nach* Ihrer Ausbildung an?

Gefühlte Werte

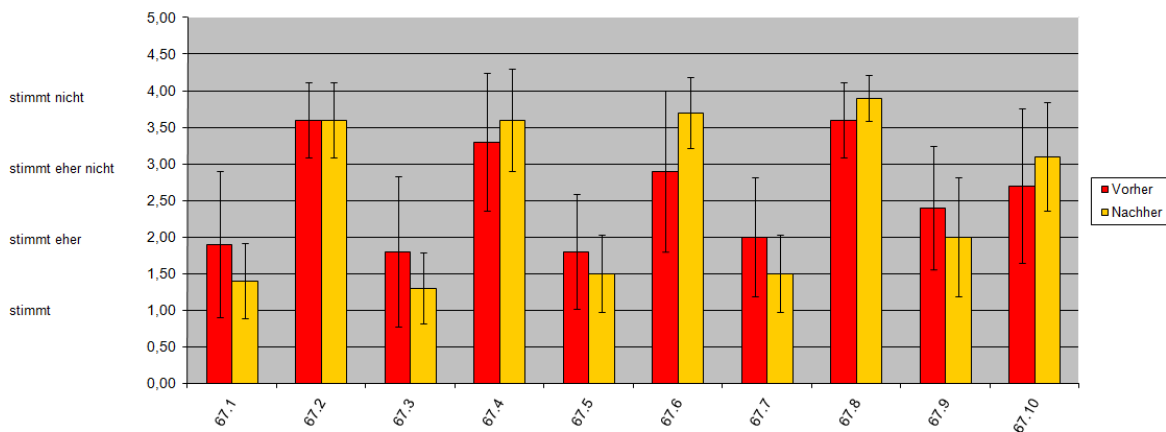


Abbildung 19: Gefühlte Werte (eigene Darstellung)

67.1 wie ein Wärmeofen

67.2 wie ein Stein, der einen unter Wasser zieht

67.3 wie eine gute Brille, mit der man besser sehen kann

67.4 wie eine Handbremse, die sich nicht löst

67.5 wie ein Segel, für ein Boot, das einen vorantreibt

67.6 wie ein Nebel, der sich nicht durchdringen lässt

67.7 wie ein Dünger, der Pflanzen zum Blühen bringt

67.8 wie eine Fußfessel, die einen festhält

67.9 wie ein Segen, der vom Himmel fällt

67.10 wie ein Licht, das einen blendet

Auffälligkeiten und Tendenzen:

Fragt man angehende Sozialbetreuer/innen vor wie nach der Ausbildung, wie sich Werte anfühlen, so überwiegen *nach der Ausbildung weitende und positiv besetzte Sprachbilder*. Werte werden tendenziell als positiv empfunden. Einengende Sprachbilder treten in den Hintergrund. Werte fühlen sich *nach der Ausbildung* verstärkt für viele wie ein „Wärmeofen“ (67.1) oder wie „eine gute Brille“ an (67.3). Es herrscht auch verstärkt das Gefühl, dass Werte wie „ein Segel für ein Boot“, das einen vorantreibt sind (67.5).

Tendenziell verstehen die angehenden Sozialbetreuer/innen Werte *nach der* Ausbildung auch häufig als „Dünger, der Pflanzen zum Blühen bringt“ (67.7) oder empfinden Werte vermehrt als einen „Segen, der vom Himmel fällt“. (67.9).

Die qualitativen Ergebnisse bestätigen diese Entwicklung. Wie bereits dargelegt, überwiegt *nach der Ausbildung* die weitende Wertschätzung. Der Wertethematik werden grundsätzlich Wertschätzung entgegengebracht und Werte als Bereicherung angesehen. Dennoch empfinden die Interviewpartner/innen durch Werte auch Stress. Die Ergebnisse zeigen auf, dass angehende Sozialbetreuer/innen *vor der Ausbildung* vor allem *gefühlte Dilemmata* als Stress empfinden.

Aussagen der Befragten:

„Werte sind natürlich dann stressig, wenn das Umfeld Werte vertritt, wie man sie selbst nicht vertritt.“ (A1, 25, 16f., B111) „Ich war eher mit Menschen zusammen, die oft andere Werte vertraten.“ (B1, 24, 11, B107) „Ich selbst stellte mich aber nie infrage und vertraute auf mein Gefühl. Ich wusste, dass ich richtig denke und handle.“ (B1, 24, 15, B107) „Immer, wenn ich mit solchen Menschen diskutierte, da zerriss es mich schier. Es ist ja ziemlich egal, ob man beim Weggehen in der Linzer Altstadt von sieben Türken oder sieben Nazis zusammengeslagen wird. (bestimmt) Das ist doch völlig egal. Das regt mich auf.“ (C1, 25, 9ff., B95)

Interpretationen und Vergleich zu gefühlten Wertedilemmata und Wertegleichklang:

Die Interviewpartner/innen beschreiben *während der Ausbildung* durchgehend auch *gefühlte Wertedilemmata*. Diese entstehen aus der Reflexion und dem Bewusstwerden von Werten innerhalb der Ausbildung. *Wertedilemmata* entstehen aus dem Anspruch, der sich aus Werten „von oben“ ergibt. Dieser Anspruch wird in ein Verhältnis zur Praxis gesetzt. Er lässt sich nicht abschütteln und eine Wertbindung nicht einfach lösen. Diese Aussagen belegen die These zur *Wertbindung*. (These 5) Gefühlter Wertegleichklang ergibt sich aus der gemeinsamen Ausbildungssituation und damit aus der Situation in der Klasse und Schule.

Aussagen der Befragten:

„Er meinte dann wirklich laut (betonend), dass es bei ‚der‘ ja eh schon egal sei. Das war schon ein ausgebildeter Sozialbetreuer! (...) Ich warf ihn dann aus dem Zimmer und pflegte die alte Frau alleine zu Ende. Ich sprach danach kein Wort mehr mit diesem Menschen.“ (D2, 26, 42ff., B106) „Da hatte ich eine Kollegin. Bei dieser Person war das Gefühl, eine Frau zu sein, nicht so wichtig. Sie sagte zu mir, dass es nicht notwendig sei, die alten Frauen herauszuputzen. Das braucht keiner.“ (B2, 27, 4ff., B97) „Ich versuchte das mit Humor zu lösen und sagte zu dieser Frau, dass ihr ein wenig Schminke auch nicht schaden würde. (lacht) Da hatte ich ganz andere Werte. Mir ist wichtig, dass die alten Menschen ordentlich gekleidet sind und dass sie gut aussehen. Darauf lege ich Wert. Natürlich geht es darum, was die alten Menschen wollen. Es geht ja nicht darum, dass man sie zu spachtelt. (lacht) Die alten Frauen auf dieser Station mochten das auch gerne. * Die Person, von der ich sprach, setzt sich auch heute nicht dafür ein. Sie lässt mich aber gewähren und arbeitet nicht dagegen. Ich fange an in diesem Heim zu arbeiten.“ (B2, 27, 6ff., B97) Da musste die Kollegin dann ihre Meinung ändern. Das war ein großer Konflikt, der sich aber legte.“ (B2, 27, 30f., B99)

„Das hängt wohl auch mit den Werten dieser Person zusammen. Es war ein Konflikt.“ (D2, 27, 14, B107) „Wenn ich an ein typisches Seniorenheim denke, dann will ich da nicht arbeiten. (...) Das stimmt mit meiner Ausbildung nicht überein.“ (A2, 17, 48ff., B51) „Da denke ich an strukturelle Gewalt. Da wird vorgegeben, zu welcher Zeit die Leute frühstücken oder Mit-

tag essen müssen. Diese Vorgaben zerstören ja jede Selbstbestimmung. Diese wird den Menschen genommen. Das stimmt einfach oft nicht zusammen mit dem Bild, das ich von einem Sozialbetreuer habe.“ (A2, 30, 19ff., B 106)) „Ein Hauptgrund für viele Schieflagen ist sicher das Geld. Ich empfand das als furchtbar.“ (C2, 29, 23f., B95) „So dachte ich schon über die Differenzen nach und überprüfte damit auch meine eigenen Einstellungen. Ich dachte da immer auch mal wieder nach, ob mein Gegenüber vielleicht nicht auch ein wenig Recht hat. Ich ließ mich zwar nicht gleich umstimmen, aber diese Diskussionen eröffneten mir andere Blickwinkel.“ (C1, 24, 6ff., B90)

„Da denke ich an die Gemeinschaft in der Schule. Ich lernte die Leute in der Klasse ja immer besser kennen und das bringt einen ja irgendwie zusammen...(..) Es ging eben auch um Werte.“ (D2, 27, 1ff., B107) „Fruchtbare Diskussionen gab es in meiner Klasse. Je länger die Ausbildung dauerte, desto besser wurde das Klima. Es wäre jetzt total schlimm, wenn der Kontakt zu zwei ganz bestimmten Kolleginnen und Kollegen abbrechen würde. Zu diesen beiden entwickelte sich eine wunderbare Beziehung. Die sind fast so etwas wie Seelenverwandte für mich.“ (D2, 27, 20ff., B108) „Uns waren die gleichen Sachen wichtig. Das war super.“ (D2, 27, 26f., B108) „Ich denke da aber auch an die Schule und konkret an meine Klasse. Wenn ich mich mit Klassenkameraden gut verstand und ähnliche Einstellungen vorfand, dann funktionierte alles ganz anders und besser. Das ist auch in der Arbeit so. Man kann nur so gut arbeiten, wie das Team auch zusammenpasst.“ (C2, 29, 36ff., B96)

Die Interviewpartner/innen geben bezüglich gefühlter *religiös-spirituelle Fundierung* von Werten *vor der Ausbildung* an, dass sie religiöse Empfindungen haben und sich von diesen auch leiten lassen. Diese Fundierung bezieht sich jedoch nicht ausschließlich auf christliche Inhalte. In Religiosität und Spiritualität verankerte Werte sind wichtig und bedeutend. Sie werden vorreflexiv gefühlt wahrgenommen. *In der Ausbildung* ändert sich dies nicht wesentlich. Religiosität und Spiritualität sind weiter wichtig. Die Wertanbindung an ein christliches Fundament ist für die Interviewpartner/innen tendenziell nicht wirklich spürbar und auch nicht unbedingt notwendig. Eine christliche Orientierung, vor allem im Bereich des Wissens, wird von angehenden Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern jedoch gewünscht. Dieser Wunsch nährt sich aus der praktischen Erfahrung, dass gerade alte Menschen meist kirchlich sozialisiert sind. Daher müssen auch Sozialbetreuer/innen bezüglich eines christlichen Fundaments Bescheid wissen, unabhängig von ihrer persönlichen Einstellung. Wissen zu im Christentum verankerten Werten sind erwünscht. Der Religionsunterricht wird dabei als zentrales Instrument angesehen und gleichzeitig zum Teil als ambivalent erlebt.

Aussagen der Befragten:

„In der Schule spürte ich einen religiösen Hintergrund nicht wirklich.“ (C2, 33, 41ff., B111)
„Es würde zwar nicht schaden, so einen Hintergrund zu haben, aber es muss nicht sein.“ (C2, 34, 4f., B112) „Warum hat man dann nicht den Mut, diese Werte zumindest im Religionsunterricht zu vertreten. Es ist ja gut. Das sind ja alles gute und positive Werte. Ich denke da an die Bergpredigt. Die ist ja gut und nicht schlecht. Man will da wahrscheinlich niemandem zu nahe treten.“ (A2, 31, 33ff., B111) „Ich empfand den gemeinsamen Unterricht des katholischen und evangelischen Religionslehrers als bereichernd.“ (B2, 31, 41f., B120)

Interpretationen und Vergleich zum Verhältnis von Theorie und Praxis:

Die Abwechslung von theoretischer und praktischer Ausbildung ist besonders wichtig. Gut ist, dass die Sozialbetreuungsausbildung mit der theoretischen Ausbildung beginnt, da diese dann bereits eine Basis für das erste Praktikum darstellt. Dennoch gibt es ein Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Dieses ist schwer auszuhalten und macht betroffen. Das zunehmende Wissen macht sicherer im Umgang mit der schwierigen Praxis (Beleg der These 3); umgekehrt lehrt aber auch die Praxis, Theorien mit Vorsicht zu genießen. (Beleg der These 2) Insgesamt zeichnen sich eine Wertsynthese (These 4) und die damit verbundene Professionalisierung ab, wengleich die Interviewpartner/innen das Verhältnis von Praxis und Theorie auch kritisieren. Abstrakt positionierte Werte werden als Last empfunden. Dies weist wiederum auf die große Bedeutung einer Wertsynthese (These 4) von Theorie und Praxis innerhalb der Ausbildung hin. Einer dieser Wege alleine ist nicht zielführend. Ein Interviewpartner gebraucht das Bild von Zahnrädern. Praxis und Theorie sind wie Zahnräder, die ineinandergreifen und die ohneinander nicht existieren können. Diese Vorstellung vom Verhältnis zwischen Praxis und Theorie findet sich tendenziell in allen Interviews.

Aussagen der Befragten:

„Das war furchtbar.“ (D2, 32, 5f., B128) „Da bin ich eben eher enttäuscht. Theoretisch hörten wir ja vieles zum Thema Nächstenliebe und vielleicht auch zu den zehn Geboten. Aber besonders in Stresssituationen hatte ich das Gefühl, dass das gerade von Lehrern nicht gelebt wird. Im Heim war es ja genauso. Das Leitbild steht zwar da und die Mitarbeiter kennen es. Dennoch handelt jeder dann so, wie er es für richtig hält.“ (A2, 32, 1ff., B113)

„Je mehr Wissen ich hatte, desto besser konnte ich auch mit der Praxis umgehen, und umgekehrt.“ (D2, 32, 6ff., B128) „Die Werte, die durch das theoretische Wissen vermittelt werden und nicht mit dem Leben übereinstimmen, sind eine Last. Da kann ich mir gut vorstellen, dass ich mich befreien will. Das ist ja eine Last.“ (A2, 28, 9ff., B98) „Vom Praktischen her machten wir zu wenig. Wir lernten sehr viel in der Theorie. Beispielsweise im Fach Pflege war das so. Da arbeiteten wir zwar vieles durch, aber eben viel zu wenig praktisch.“ (B2, 25, 47ff., B89) „Meine Einstellung zu diesem Thema festigte sich sicher. Eigentlich war dafür wohl beides verantwortlich, einerseits die Theorie und andererseits die Praxis. Es ist immer ein Zusammenspiel. Schule und Praktikum waren für mich immer wie Zahnräder die ineinandergreifen. Wenn im theoretischen Input oder auch in der Praxis etwas nicht klappt oder unrichtig ist, dann fehlt ein Zahn in diesem Rad und das Ganze funktioniert nicht. Ich sehe mich durch die Ausbildung in dieser Haltung gegenüber aktiver Sterbehilfe bestätigt.“ (C2, 14, 32ff., B42)

Frage 81: Wenn ich an die Zeit *vor/nach* meiner Ausbildung und an damalige Werte zurückdenke, dann...

Wenn ich an Werte denke, dann...

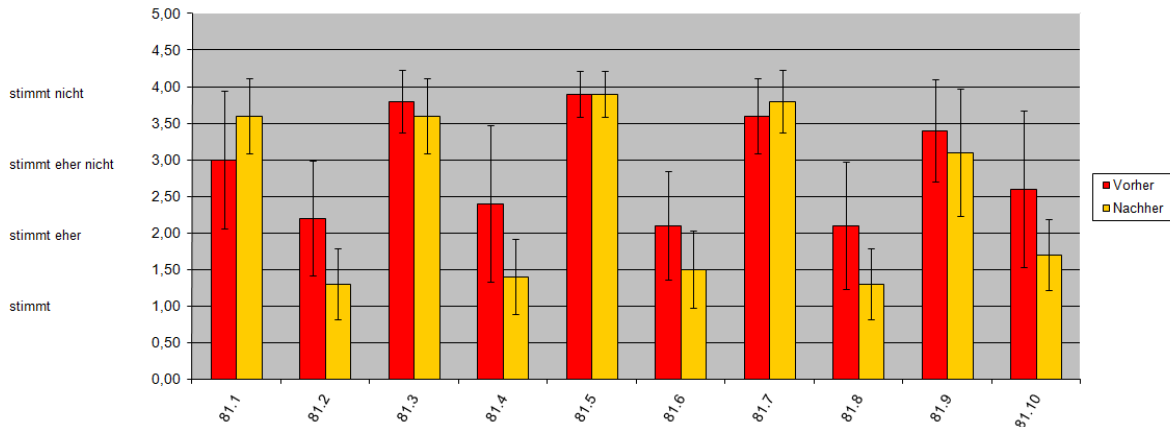


Abbildung 20: Wenn ich an Werte denke, dann... (eigene Darstellung)

- 81.1 wird mir fast unwohl, lassen diese mich (er)frieren
- 81.2 macht es mich glücklich, ihnen begegnet zu sein
- 81.3 treiben sie mir den Angstschweiß auf die Stirn
- 81.4 lassen sie mich wohltuend innehalten
- 81.5 sind sie für mich wie eine Krankheit
- 81.6 sind sie für mich wie ein sicherer Haken in einer Kletterwand
- 81.7 fühlen sie sich an wie Magenschmerzen
- 81.8 fühle ich mich wohl, irgendwie erwärmt
- 81.9 riechen sie nach Diakonie und Caritas
- 81.10 lassen sie mich ruhiger atmen

Auffälligkeiten und Tendenzen:

Beim Nachdenken über Werte fällt auf, dass die vorgegebenen Sprachbilder darauf schließen lassen, dass Werte das Leben der angehenden Sozialbetreuer/innen durch die Ausbildung zunehmend bereichern. Werte werden von den Befragten tendenziell als Weitung beschrieben. Werte machen „zunehmend glücklich“ und angehende Sozialbetreuer/innen „sind froh, ihnen begegnet zu sein“ (81.2). Sie lassen wohltuend innehalten (81.4) wie auch viele Sozialbetreuer/innen vermehrt an einen „sicheren Haken in einer Kletterwand“ (81.6) denken. Werte lassen angehende Sozialbetreuer/innen zunehmend „wohl und irgendwie erwärmt“ fühlen (81.8) und sich auch mit „Diakonie und Caritas“ in Verbindung bringen (81.9). Einengende Sprachbilder stehen *vor wie auch nach der Ausbildung* eher im Hintergrund. Die Standardabweichungen lassen nach der Ausbildung wiederum auf ein einheitlicheres Bild schließen.

Diese Aussagen decken sich weitgehend mit den *qualitativen* Ergebnissen.

Frage 76: Werte werden während einer Ausbildung auf verschiedene Art und Weise gewonnen bzw. vermittelt: In welche Form, glaubten Sie, würde die Wertevermittlung an der Sozialbetreuungsschule stattfinden? Werte wurden während Ihrer Ausbildung auf verschiedene Art und Weise gewonnen bzw. vermittelt:

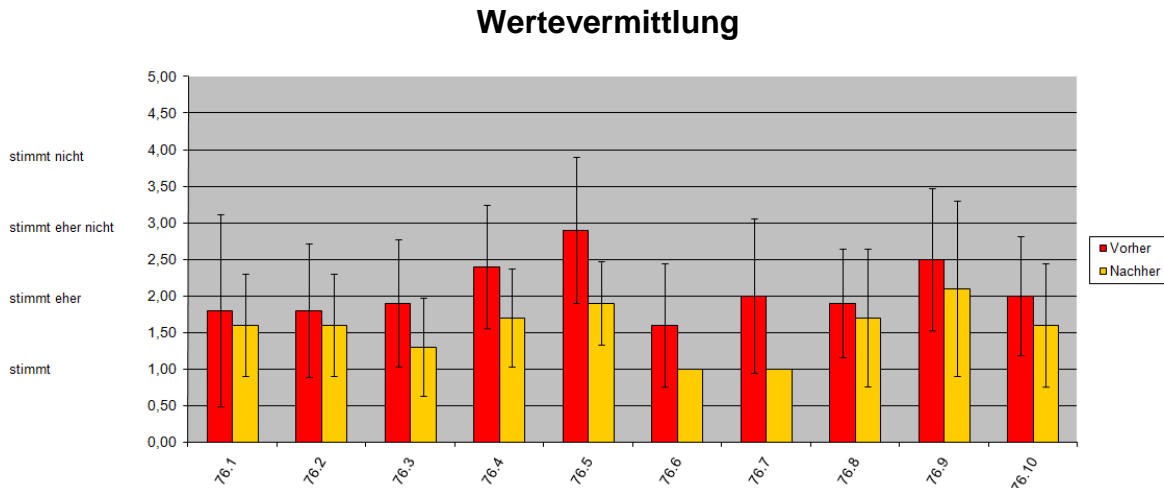


Abbildung 21: Wertevermittlung (eigene Darstellung)

76.1 durch das Vorbild der Lehrer/innen und Praxisbegleiter/innen

76.2 durch einzelne Texte und Bücher

76.3 durch die geistige Auseinandersetzung

76.4 durch Filme und Filmausschnitte

76.5 durch die Begegnung mit Angehörigen

76.6 durch die Arbeiten mit Klientinnen und Klienten selbst

76.7 durch die Gemeinschaft in der Klasse bzw. Schule

76.8 durch die Atmosphäre an der Ausbildungsstätte

76.9 durch Kultur (Sprachkultur; Fest- und Feierkultur; sinnlich-ästhetische Kultur usw.)

76.10 durch aktuelle Ereignisse

Auffälligkeiten und Tendenzen:

Für die Wertevermittlung selbst ist das Vorbild von Lehrer/innen und Praxisbegleiter/innen (76.1) zunehmend von Bedeutung. Neben diesen Vorbildern befördern Texte und Bücher (76.2) die eigene geistige Auseinandersetzung (76.3). Filme und Filmausschnitte (76.4), die Arbeit mit den Klientinnen und Klienten selbst (76.6) wie auch die Klassen- und Schulgemeinschaft (76.7) vermitteln Werte. Die Atmosphäre an der Ausbildungsstätte (76.8), Kultur (76.9) und aktuelle Ereignisse (76.10) spielen eine große Rolle und vermitteln in zunehmendem Ausmaß verschiedene Werte. Besonders auffällig ist die Begegnung mit Angehörigen (76.5) in der verstärkt Werte vermittelt werden. Die Standardabweichungen sind tendenziell *nach der Ausbildung* kleiner als *vor der Ausbildung*. Die Antworten fallen somit einheitlicher aus.

Die *qualitativen* Daten zeichnen ein ähnliches Bild:

Zur Frage nach der Wertevermittlung in der Ausbildung machen die Interviewpartner/innen *vor Beginn der Ausbildung* keine Angaben. Die Frage bleibt vielen fremd, da der Wertbegriff unbekannt ist. *In der Ausbildung* selbst vermitteln in vielfältiger

Form praktische Erfahrungen (These 2) wie auch theoretische Aspekte (These 3) verschiedene Werte. Ausgangsbasis ist dabei immer die persönliche Erfahrung. (Beleg der These 1)

Aussage eines Befragten:

„Da wäre mir wohl nichts eingefallen.“ (D1, 25, 8, B115)

Die Wertevermittlung *innerhalb* der Ausbildungssituation bewirkt nach Angabe der Interviewpartner/innen beim Einzelnen vielfältige Veränderungsprozesse. Dafür sind nach Aussagen der Interviewpartner/innen unterschiedliche Faktoren verantwortlich:

So spielen *Lehrer/innen* bei der Wertevermittlung eine tragende Rolle. Wertevermittlung ist eng mit der Lehrperson und deren Arbeitshaltung verbunden. Lehrer/innen, die das Erzählte auch selbst leben, vermitteln Werte und werden so zu einem Erziehungsvorbild. Lehrer/innen sollten Erfahrungen mit den jeweils vermittelten Werten mitteilen und diese auch positionieren – d.h. sie sollten authentisch agieren. Persönliche Überzeugungen der Lehrkräfte spielen eine große Rolle. Sinnvolle Wertevermittlung braucht diesen Bezug zur Praxis bei den Lehrkräften. Diese haben Vorbildfunktion. Es werden jedoch innerhalb der Ausbildung nicht alle Lehrer/innen als Vorbild angesehen.

Aussagen der Befragten:

„Dafür sind sicher auch die Schule und die Vermittlung verantwortlich. Wäre es in der Schule nicht so super gewesen und hätten die Lehrer/innen dies nicht so toll vermittelt, zumindest manche Lehrer/innen, dann wäre ich wohl vom Wissen her ein wenig klüger, aber ansonsten hätte sich nicht so viel getan. Ich wäre aber doch nicht da, wo ich jetzt bin.“ (D2, 28, 29ff., B112)

„Ich dachte dann oft auch, dass es für manche Lehrer nicht schlecht wäre, wenn sie zumindest manches Mal ein zweiwöchiges Praktikum machen würden. Es sind sicher immer nur Einzelfälle und diese Lehrer sind deswegen ja nicht gleich schlechtere Lehrer. Dennoch wäre dieser Praxisbezug wichtig.“ (C2, 31, 33ff., B104)

„Für mich ist es sehr wichtig, dass ein Lehrer/eine Lehrerin das Erzählte auch selbst erlebt hat. Ein Lehrer/eine Lehrerin, der mir etwas vermitteln will, muss das selbst auch durchgemacht haben. (...) Der Lehrende muss wissen, von was er spricht, und muss es bestenfalls auch selbst erlebt oder erfahren haben. Er muss wissen, von was er spricht. (wiederholt sich) Da werden Werte dann erfahrbar, da steigt die Sympathie.“ (D2, 28, 40f., B113) „Er muss authentisch sein und hinter dem stehen, was er sagt und tut. Er muss das echt vermitteln können. Ich will die vermittelten Werte dem Lehrer glauben und ihm abkaufen können.“ (C2, 10, 41ff., B105) „Da braucht es Lehrer mit Mut zur Stellungnahme und Klarheit.“ (C2, 33, 33f., B110)

„Wenn der Mensch aber von dem Gesagten selbst überzeugt ist und wirkliches Interesse für sein Thema zeigt, dann kommt das ganz anders an. Er darf nicht einfach nur so dahinarbeiten und muss auch den Schüler/innen und deren Bewertungen Raum geben.“ (C2, 31, 44ff., B105) „Der Lehrer muss das auch mitbringen. Er muss seine Erfahrungen offenlegen und damit sein Wissen bereichern.“ (C2, 31, 16f., B106) „Für mich war es wichtig, als Erwachsener ernst genommen zu werden. (...) Vielleicht ist das nur eine Kleinigkeit, aber für mich war das wichtig. (...) Ich fühlte mich ernst genommen. (...) Da lernte ich, dass es nicht wichtig ist, wie ich aussehe, sondern wie ich bin.“ (C2, 31, 20ff., B106)

„Lehrer/innen haben für uns sicher eine Vorbildfunktion. Wir sind uns aber auch in der Klasse einig, wer diese Funktion als Vorbild hat und wer eben nicht. Es gibt Lehrer/innen, die kön-

nen das Vermitteln und andere eben nicht.“ (D2, 30, 14ff., B119) „Da konnten wir schon alles fragen.“ (A2, 26, 11, B86) „Manche Lehrer erzählten aber oft auch von ihren eigenen Erfahrungen. Das bewegte mich immer.“ (A2, 29, 46f., B104) „Das Beste wäre es, wenn Lehrer versuchen würden, Werte zu leben, wenn sie versuchen würden „echt“ zu sein. (bestimmt)“ (A2, 31, 4f., B109) „Wenn Lehrer Werte weitergeben, dann sollten sie diese auch begründen, persönlich begründen und Persönliches erzählen und preisgeben. Lehrer sollten begründen, warum sie Werte als wichtig empfinden.“ (A2, 31, 5ff., B109) „Ich hätte mir gewünscht, dass man Werte erfährt, die einem weiterhelfen. Ich hätte mir Lehrer gewünscht, die ein Ohr dafür haben, wenn es einem mal nicht so gut geht. * (denkt nach) Ich hätte mir gewünscht, zu lernen, wie man mit Menschen besser umgeht.“ (B1, 26, 36ff., B120) „Für mich wie auch für meine Klassenkameraden/innen war es wichtig, dass Wertschätzung im Mittelpunkt steht. Lehrer müssen den Schülern Wertschätzung entgegenbringen. In der Ausbildung sprach man zwar viel über Wertschätzung. Wir als Schüler fühlten uns aber nicht immer wertschätzend behandelt.“ (B2, 29, 27ff., B109) „Der Lehrer muss nachfragen und auf den Schüler eingehen. Er muss echtes Interesse am Menschen, am Gegenüber zeigen. Das wird uns ja auch vermittelt im Umgang mit alten Menschen.“ (B2, 30, 3ff., B111)

Die Interviewpartner/innen sehen für die Wertevermittlung weiter die *erlebte Klassengemeinschaft* und die dort gemachten Erfahrungen als wichtig und bedeutend an. Erlebte Gemeinschaft vermittelt Werte und besitzt die Kraft, persönliche Werte zu verändern.

Aussagen der Befragten:

„Fruchtbare Diskussionen gab es in meiner Klasse.“ (D2, 27, 20, B108) „Die Gemeinschaft in der Klasse machte für mich auch viel aus. Jeder sprach ja darüber, was ihm wichtig ist, und wir diskutierten da ja auch viel untereinander.“ (A2, 29, 42f., B104) „Wäre die Klassengemeinschaft nicht gewesen, hätten einige aus unserer Gruppe die Ausbildung mit Sicherheit abgebrochen. Eine Gemeinschaft vermittelt auch Werte.“ (B2, 30, 25ff., B113) „Die Klassengemeinschaft war für mich ganz wichtig. (...) Dass ich mich da wohlfühlte, hing wohl auch an ähnlichen Einstellungen und Werten die verbinden.“ (C2, 32, 32ff., B106) „Wenn jemand andere Einstellungen hat, fällt es einem leichter, sich zu distanzieren, wenn man eine eigene Gruppe hat. Man stärkt sich da ja gegenseitig und das empfinde ich als wichtig.“ (C2, 32, 34ff., B106)

Die erfahrene **sinnlich-ästhetische Kultur wie auch die Schulatmosphäre bzw. das Schulklima insgesamt** werden von den Befragten als bedeutend für die Wertevermittlung erklärt. **Besonders das integrative Café der Sozialbetreuungsschule** lässt eine wertgeladene Schulatmosphäre entstehen. Dort lernen angehende Sozialbetreuer/innen Menschen mit Beeinträchtigung kennen. Diese Erfahrung vermittelt Werte und bewirkt eine Veränderung persönlicher Werte. Dieses Café ist von besonderer Bedeutung für das Schulklima und die Schulkultur. Diese reflexiven Ausführungen nähren die These 5.

Aussagen der Befragten:

„Die sinnlich-ästhetische Kultur transportierte für mich schon auch Werte.“ (A2, 29, 43f., B104) „Maßgeblich für diesen Wandel war sicher unser integratives Café an der Schule. Ich lernte erst dort behinderte Menschen kennen. Mir gab das sehr viel. Auch meine ganzen Klassenkameraden sagen das! (bestimmt) Wir besuchten im Unterrichtsfach Religion einmal

die Martin-Boos-Schule¹⁸² und feierten mit den behinderten Kindern und Jugendlichen eine gemeinsame Andacht. So genau kann ich mein Empfinden nicht erklären. Aber die behinderten Kinder strahlten so vieles aus. Das beeindruckte mich. Ich fühlte mich sehr wohl. * Durch das sage ich heute, dass ich mir auch den Behindertenbereich vorstellen kann.“ (B2, 18, 44ff., B59)

„Das gefiel mir gut. Ich saß da mit einer Klassenkollegin und einem Klassenkollegen in einem Raum und wir durften die Interessenten beraten. Da fühlten wir uns bedeutend.“ (D2, 30, 41ff., B121) „In der Schule muss es beispielsweise gerade bei der Prüfungssituation eine Atmosphäre geben, die einen ein wenig auffängt.“ (B2, 30, 32ff., B114)

Interpretationen und Vergleich zur Ausbildungskritik:

Kritik an der *praktischen* Ausbildung:

Was die praktische Ausbildung angeht, so gibt es *nach der Ausbildung* von Seiten der Interviewpartner/innen tendenziell Kritik. Kritisiert wird mit Blick auf die Praxis der spürbare Zeitdruck, der den Wert der Selbstbestimmung untergräbt. Der spürbare Zeitdruck torpediert auch die pädagogische Ausbildung durch Praxisbegleiter/innen. Relativierend geben die Interviewpartner/innen jedoch an, dass dies von der Person der Praxisbegleiterin/des Praxisbegleiters abhängt.

Aussagen der Befragten:

„Da muss ich ganz ehrlich sagen, dass ich nichts sagen kann. Ich wurde überall so gut behandelt. Da gab es nichts. Ich durfte auch relativ schnell selbstständig arbeiten, was ja auch ein Vertrauensbeweis und ein Kompliment ist.“ (D2, 25, 49ff., B99)

„Das liegt in der Persönlichkeit der Praxisbegleiter begründet. Ich fragte schon viel, hätte mir aber manchmal mehr Begleitung gewünscht. Ich wollte mich dann nicht immer als lästig gebärden. Vor allem wenn ich merkte, dass die anleitende Fachkraft mit Fragen nicht unbedingt glücklich ist, dann lässt man das Fragen eben bleiben. Man wird ja schließlich auch beurteilt.“ (vgl. C2, 28, 19ff., B88)

„Es nahm sich aber niemand Zeit, uns etwas im Detail zu erklären. Es wäre ja schon gut, wenn man gezeigt bekommt, wo diese oder jene Sachen sind. Es wäre wichtig gewesen, uns zu zeigen, wo die Biografieunterlagen, die Dokumentationsmappe oder die Akten zu Krankheiten und Krankheitsbildern sind.“ (A2, 26, 4ff., B86)

Kritik an der *theoretischen* Ausbildung:

Die Kritik an der theoretischen Ausbildung bezieht sich primär auf die *Lehrpersonen*. Dies bestärkt die These, dass unterrichtende Pädagoginnen/Pädagogen eine besondere Rolle bei der Wertvermittlung spielen. Nicht alle Lehrer/innen werden als Vorbild angesehen. Vor allem die Inkongruenz zwischen vermitteltem Wissen um Werte und dem konkreten Handeln der Lehrer/innen blockiert die Vermittlung von Werten. Lehrer/innen müssen hinter dem Gesagten stehen und dies auch durch ihr Handeln erkennen lassen. Wenn Lehrer/innen von „oben herab“ unterrichten, rauben sie Schülerinnen und Schülern den Selbstwert, da diese keine Verbindung zum eigenen Leben finden.

Aussagen der Befragten:

„Ich würde es ja verstehen, wenn Religion berufsbezogen unterrichtet worden wäre. Das war

¹⁸² Landessonderschule Gallneukirchen

aber nicht der Fall. Ich hätte mir gewünscht, zu lernen, wie alte Menschen Religion erlebt haben. Ich möchte ja wissen, wie ich alte Menschen in diesen Fragen begleiten kann.“ (C2, 27f., 46ff., B86)

„Ich war da oft überfordert. Da hatte ich oft das Gefühl, bei Lehrern auf taube Ohren zu stoßen.“ (A2, 25, 44f., B85) „Es gab da beispielsweise eine Lehrerin, die zwar im Unterricht viele Werte vermittelte, bei der Prüfung diese aber völlig über Bord warf.“ (A2, 28, 37ff., B104) „Lehrer vermittelten mir da oft ein eher negatives Bild. Das Handeln der Lehrer passte oft nicht mit dem zusammen, was sie ‚predigten‘.“ (A2, 28, 39f., B104) „Ein Lehrer darf aber nicht aus Sympathiegründen so negativ mit einem Schüler umspringen und ihm seinen Selbstwert wegnehmen. Das war bei einigen von uns manchmal so.“ (B2, 29, 42ff., B110)

Interpretationen und Vergleich zur Interview-Evaluation:

Das Interview findet bei allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern *vor wie auch nach* der Sozialbetreuungsausbildung als wichtiger Selbstreflexions- und Entwicklungsprozess Anklang und fördert die *Wertbindung*. (These 5)

Aussagen der Befragten:

„Ich empfand das Interview als großartige Selbstreflexion, vor allem mit Blick auf meine eigene Entwicklung.“ (D1, 25, 28ff., B118) „Ich bemerke ja gerade durch dieses Interview, wie ich mich veränderte.“ (D2, 28, 27, B112) „Ich bin eigentlich schockiert wie auch fasziniert, wie sehr ich mich veränderte.“ (D2, 32, 15, B129) „Ich empfand das Interview als sehr wertvoll. Mir gefielen beide Gespräche gut. Ich sah, wie sehr ich mich entwickelte.“ (D2, 32, 16ff., B129) „Die Reflexion, die man in so einem Interview erlebt, ist ja nicht nur das Nachdenken. Das taucht einfach so in einem auf. Es ist echt toll. (betonend)“ (C2, 6, 37ff., B21) „Mir wurde bewusster, welch einen riesigen Schritt ich in diesen beiden Jahren machte. Ich hätte mir wohl nie so viele Gedanken über die Ausbildung und meine Entwicklung gemacht. Ich empfinde die Mitarbeit an diesem Projekt wirklich als ganz toll!“ (C2, 34, 24ff., B115) „Mir tat das Interview jetzt im Nachhinein sehr gut, da mir vieles bewusst wurde. Vieles ist mir neu bewusst geworden. (...) So richtig bewusst wurde es mir aber erst durch dieses Gespräch.“ (A2, 32, 13ff., B114) „Meine Einstellung ist sicher anders. Mir war ja gar nicht so bewusst, was vorher oder nachher war. Mir ist bewusster, was ich zu manchen Werten denke. Ich hätte mich das alleine ja nie gefragt. Für mich ganz persönlich war es eine Bereicherung.“ (B2, 32, 1ff., B122)

Interpretationen und Vergleich zum Postskriptum:

Grundsätzlich zeigen alle Interviewpartner/innen Interesse, Neugier, aber auch Dankbarkeit mit Blick auf die Interviews. Dies bestätigt die Zuverlässigkeit wie auch die Gültigkeit der angegebenen Aussagen. (vgl. Kapitel 3.2. zu den Gütekriterien)

Abschließende Anmerkungen zur Evaluation aus *theoretischer* Sicht (Kategorie 7):

Die Kategorie Evaluation (Kategorie 7) zeigt auf, dass alleine die Quantität der Interviewinhalte im zweiten Interviews massiv angestiegen ist, was auf eine *zunehmende Reflexion* von Werten schließen lässt. Durch die Sozialbetreuungsausbildung in Theorie (Werte „von oben“) (vgl. dazu Kapitel 2.4.4) und Praxis (Werte „von unten“) (vgl. Kapitel 2.4.5) kommt es zu Reflexionsprozessen, die eine **Wertsynthese** und damit **Wertbindung** (vgl. Kapitel 2.5) ermöglichen. (These 5) Angehende Sozialbetreu-

er/innen prüfen ihre Werthaltungen kritisch. Das Nachdenken über den eigenen Entwicklungsweg verstärkt sich. Hinter diese Bindungsprozesse kann der Einzelne nur mehr bedingt zurück. Finden Wertbindungsprozesse statt, dann verpflichten sie den Einzelnen. Er kann sich aus der gefühlten Einbettung in die wahrgenommene Situation mit ihren reflektierten Werten nur bedingt entziehen. (vgl. Kapitel 2.2.9 sowie Schmitz 2005, 25) Solche Wertbindungsprozesse werden in dieser Studie festgestellt. Es verwundert nicht, dass sich die werthafte Bedeutung verschiedener Lebensbereiche verändert. Das Beziehungsgefüge angehender Sozialbetreuer/innen ändert sich, wie sich auch das Verhältnis zu anderen Lebensbereichen wandelt. Dies lässt sich folgendermaßen erklären:

Die durch die Ausbildung veränderte persönliche Situation (vgl. Kapitel 2.3.4) wirkt in Form von Interaktionsprozessen auf die familiären und kulturell/gesellschaftliche Situation, in die der Einzelne verwoben ist. (vgl. Kapitel 2.3.5) Manche Lebensbereiche verlieren durch die veränderte Interaktion daher an Bedeutung, andere dagegen gewinnen an Bedeutung. Dies lässt den Schluss zu, dass es innerhalb der Ausbildung tatsächlich zu Wertveränderungsprozessen in der persönlichen Situation angehender Sozialbetreuer/innen kommt. Als wichtig angesehene persönliche Werte sind dabei vor allem die Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität, Selbstbezogenheit (Achtsamkeit im Umgang mit sich selbst) sowie das Recht auf Bildung.

Innerhalb der Ausbildungssituation gibt es neben den persönlichen Werten aktuelle Situationen (vgl. Kapitel 2.2.9 oder Schmitz 2005, 25), in denen Werte entstehen oder als Anspruch an den Einzelnen herantreten. Dazu zählen beispielsweise Werte in der Arbeit und Werte gegenüber Klientinnen und Klienten. Bezüglich der Arbeitssituation sind Werte wie Selbstbestimmung, Separation, das Recht auf Bildung wie die Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität und Selbstbezogenheit wichtig.

Mit Blick auf Klientinnen und Klienten sind Werte wie Selbstbestimmung, Integration, Nächstenliebe, Achtung des Rechts auf Leben, Unabhängigkeit und Verbundenheit von zunehmender Bedeutung. Das Recht auf Bildung wie auch die Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität verändern sich markant und erfahren nach der Ausbildung eine gesteigerte Bedeutung. Diese Werte verbinden und umfassen die aktuellen Situationen. Angehende Sozialbetreuer/innen binden sich an diese Werte und setzen sich gemeinsam dafür ein. Nach der Durchsicht der vorliegenden Daten lässt sich von gemeinsam getragenen Werten ausgehen, die eine implantierende Situation (vgl. Schmitz 2005, 25) schaffen. Diese ist in der Lage, Identität zu stiften. Diese implantierende Situation baut grundlegend auf den gemeinsam erfahrenen und geteilten Werten auf. Erst durch geteilte Werte kommt es zur Implantierung des Einzelnen in die Ausbildungssituation. Werte verbinden angehende Sozialbetreuer/innen über die persönliche Situation hinaus. Sie stärken und verändern Identität und Selbstbewusstsein. Werte professionalisieren angehende Sozialbetreuer/innen. Eine professionelle und Identität stiftende Ausbildung ist daher ohne Werte undenkbar. Die gemeinsame und implantierende Ausbildungssituation wird letztlich als in Werten des Weltganzen (Religiosität, Spiritualität) (vgl. Kapitel 2.3.3) verankert angesehen. Dies begrenzt die Machbarkeit des Einzelnen in Extremsituationen – vor allem in der Konfrontation mit nicht-erwünschten Endzuständen wie Behinderung, Krankheit, Leid und Tod. (vgl. Hillmann 1986, 53) Dieser Verankerung wird Bedeutung beigemessen. Eine dezidiert christliche Verankerung im Weltganzen spielt dabei jedoch eine untergeordnete Rolle.

Für die Werteveränderung zeigt sich die **Synthese von Praxis und Theorie** (vgl.

Kapitel 2.5) verantwortlich. Es kommt zur **Wertschöpfung** (These 2) und **Wertgewinnung** (These 3). Bei der Reflexion über Werte kommen Werte als gefühlte Sprachbilder zum Vorschein. Aus leibphänomenologischer Perspektive lässt sich dieses Fühlen von Werten als Betroffenheit von Werten beschreiben. (vgl. Kapitel 2.2.2 und 2.3.4) Weitende Betroffenheit dominiert die Reflexion gefühlter Werte nach der Ausbildung. Dies lässt den Schluss zu, dass sich die Wahrnehmung von Werten zu einem grundsätzlich positiven Gefühl wie zu einer positiven Werthaltung verändert. Diese Veränderungsprozesse erreichen das reflexive Bewusstsein und ermöglichen Wertbindung. Diese Wertbindung lässt gefühlte Dilemmata jedoch stärker zu Bewusstsein kommen, was nicht immer einfach zu ertragen ist. Andererseits ist diese wichtige Reflexion dafür verantwortlich, mit Dilemmata besser umgehen zu können. Wissen (These 3) und Erfahrungen (These 2) sind untrennbar miteinander verwoben. Das Wissen macht den Menschen sicherer im Umgang mit schwierigen Situationen und die Erfahrung lehrt ihn einen demütigen Umgang mit Wissen. Nicht-imperativische Normen sind Ausgangspunkt für Werte, Imperative die ordnenden Partner. (vgl. Kapitel 2.3.6) Erfahrungen wie Wissen alleine kann nicht existieren, will sich eine Ausbildung professionell gestalten. Für die zunehmende Wertbindung machen angehende Sozialbetreuer/innen vor allem die Bedeutsamkeit einer methodisch überzeugenden Wertevermittlung verantwortlich:

Für die Gestaltung der Wertevermittlung ist von einzelnen Situationen auszugehen, welche von der Gesamtheit (Ganzheit) der Wertvermittlung innerhalb einer implantierenden Ausbildungssituation umfassen sind. Diese Situationen vermitteln über Erfahrungen (nicht-imperativische Normen) Werte „von unten“ (vgl. Kapitel 2.4.5), wie sie auch über Wissen (Imperative) (vgl. Kapitel 2.3.6) einen Zugang zu Werten „von oben“ (vgl. Kapitel 2.4.4) eröffnen. Zum einen werden Werte „von unten“ durch die Begegnung mit alten Menschen in Praktika (vgl. Kapitel 2.4.5.1) vermittelt, zum anderen durch die Situation in der Schule (vgl. Kapitel 2.4.5.3), Klasse und im Unterricht. (vgl. Kapitel 2.4.5.2) Dabei spielt die Lehrperson und ihr „Sein“ eine große Rolle. Zum anderen werden Werte „von oben“ vermittelt über kulturell tradiertes Wissen um Werte. (vgl. Kapitel 2.3.5; 2.4.4) Die Verbindung des „Oben“ mit dem „Unten“ gelingt nur, wenn die zu vermittelnden Werte in der persönlichen Erfahrungswelt (persönliche Situation) und damit in der Biografie der einzelnen Sozialbetreuer/innen Anknüpfungspunkte finden. Dazu zählen auch die Erfahrungen in der Ausbildung. Lehrer/innen schaffen diesen Anspruch nur, wenn sie zusätzlich zum Wissen selbst persönliche Werte preisgeben, Stellung beziehen und so selbst eine Wertsynthese vorleben. (vgl. Kapitel 2.5) Die sinnlich-ästhetische Erfahrung von Werten durch Schule (Schulkultur), Gemeinschaft in der Klasse und erfahrener Unterricht spielen in ihrer nicht-imperativischen Wertqualität eine große Rolle. (vgl. Kapitel 2.4.5)

5.4.8 Zusammenfassung und Ausblick

Die abschließende Zusammenfassung gibt wesentliche Erkenntnisse aus dem Vergleich der Interviews wieder. Die Ausgangsthesen wie auch die im Interview aufgezeigten Thesen werden eingearbeitet.

Folgende Forschungsfrage steht im Mittelpunkt dieser Arbeit:

Wie gestaltet sich der Interaktionsprozess zwischen den Werten, die von den Schüler/innen eingebracht und jenen, die in der Ausbildung theoretisch vermittelt bzw. praktisch erworben werden?

These 1:

Persönliche Werte angehender Sozialbetreuer/innen stellen die Ausgangsbasis für die Entstehung bzw. Veränderung von Werten in der Situation der Sozialbetreuungs-ausbildung dar. **(Wertebasis)**

Die persönlichen Werte angehender Sozialbetreuer/innen sind *Produkt der Lebensgeschichte*. Die Interaktionen mit der eigenen Herkunftsfamilie, Schule, Freunden und Gesellschaft prägten die persönlichen Werte. Angehende Sozialbetreuer/innen sammelten vor der Ausbildung praktische Erfahrungen mit alten Menschen oder orientierten sich an übertragenen Verhaltensmustern. Diese Erfahrungen, Konstrukte und Verhaltensmuster mussten nicht immer den Menschen dienlich sein, hatten auch nur bedingt mit Werten des Weltganzen oder gewünschten Imperativen zu tun. Die Motive für den Beginn der Sozialbetreuungs-ausbildung waren tendenziell stark ego-logisch und zweckorientiert gefärbt.

Werte vor der Ausbildung waren *vorrangig gefühlt* vorhanden, wurden aber kaum reflektiert. Sie basierten meist auf *persönlicher Betroffenheit*. Aus dieser wiederum generierten die Interviewpartner/innen ihr Bild von beeinträchtigten alten Menschen, das vor allem von einengenden Gefühlen geprägt war. Ekel, Angst, u.a. wurden in Bezug auf alte Menschen genannt. Distanz und Verslossenheit machten betroffen. Gegenüber alten Menschen empfanden angehende Sozialbetreuer/innen vor der Ausbildung meist Mitleid. Alte Menschen wurden grundsätzlich als leidend angesehen. All diese Gefühle engten das Handeln ein. *Wertschätzung* empfanden angehende Sozialbetreuer/innen vor der Ausbildung nur bedingt. *Wertschätzung* stand im Hintergrund. Der *Wertbegriff* war den Befragten zumeist unbekannt. Fragte man sie jedoch nach Werten, so führten angehende Sozialbetreuer/innen verschiedene Werte auf. Diese waren jedoch nicht reflektiert, sondern basierten primär auf Erfahrungen. Die angegebenen Werthaltungen wurden nur teilweise im Verhalten wie Handeln umgesetzt. Es dominierten Unsicherheit und Widersprüche. Im Konfliktfall hielten sich angehende Sozialbetreuer/innen zurück und leisteten Autoritäten unwidersprochen Gehorsam.

These 2:

Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Sozialbetreuungs-ausbildung *durch Erfahrungen, die Sozialbetreuer/innen in der Praxis sammeln.* (**Wertschöpfung**)

Der bereits vorhandene Wertefundus wurde in der Ausbildung auf die neue Situation übertragen und veränderte sich durch diese in einem Professionalisierungsprozess. Auch *in der* Sozialbetreuungs-ausbildung empfanden angehende Sozialbetreuer/innen tendenziell Betroffenheit. Ekel, Distanz, Verschlossenheit, Mitleid und Angst engten ein. Diese Gefühle lösten sich nicht gänzlich auf. Die Auszubildenden lernten jedoch in einem Prozess, mit Betroffenheit besser umzugehen. Die Wertschätzung stieg innerhalb der Ausbildung durch vielfältige Erfahrungen und Wissen. Die Interviewpartner/innen machten in der Ausbildung die Erfahrung, dass Altern auch schöne Seiten bereithält. Alte Menschen beeindruckten die angehenden Sozialbetreuer/innen durch den Umgang mit ihrem Schicksal. Die Widerstandskraft alter Menschen faszinierte. Die Bilder und Vorstellungen vom Alter veränderten sich zunehmend. So entwickelten sich Freude, Gelassenheit, Toleranz, Nähe, Offenheit und auch Faszination. Menschenwürde erfuhren angehende Sozialbetreuer/innen in der Praxis meist als gefährdet und angetastet. Menschenwürde erlangte deshalb eine besondere Bedeutung. In der Praxis erlebten die Interviewpartner/innen steigendes Selbstbewusstsein alter Menschen durch Selbstbestimmung. In der Praxis war Selbstbestimmung ihrer Meinung nach jedoch immer gefährdet. Aus diesem Grund wuchs für die Befragten der Wert der Selbstbestimmung in seiner Bedeutung. In der Praxis sahen angehende Sozialbetreuer/innen auch den Wert der Integration nur bedingt verwirklicht. Dazu ließ sich festhalten: Alten Menschen tut Integration gut, wenngleich sich dieser Wert nicht „verordnen“ ließ, da manche alte Menschen lieber unter sich sein wollten. Dieses erfahrene Spannungsfeld zwischen Integration und Separation stärkte bei den Befragten eine Haltung, die für Integration, als auch für Separation eintrat. Die Erfahrungen in der Ausbildungspraxis bewahrten die angeeigneten und veränderten Werthaltungen tendenziell vor einer Ideologisierung ihrer Werte. Angehende Sozialbetreuer/innen erlebten alte Menschen, die Beziehungen eingingen. Die Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität gewann daher zunehmend an Bedeutung. Die praktischen Erfahrungen lehrten weiter, dass parallel zur entstehenden Beziehung auch der Wert der Unabhängigkeit bzw. Selbstsorge für Sozialbetreuer/innen wichtig ist.

Auch der *Klassenzusammenhalt* und das Wir-Gefühl innerhalb der Klasse veränderten die Betroffenheit. Die Gespräche mit Klassenkameraden wie auch das Zusammengehörigkeitsgefühl waren wichtig und bedeutend für den persönlichen Bildungsprozess. In der *Klassengemeinschaft* fanden angehende Sozialbetreuer/innen neue Freunde, während sich beispielsweise alte Freundschaften außerhalb der Sozialbetreuungs-ausbildung häufig auflösten. Die Klassengemeinschaft beinhaltete also Werte. Der persönliche Umgang mit verschiedenen Lebensbereichen und deren Werten veränderte sich. Erlebter *Wertegleichklang* gestaltete sich als ein wichtiges Fundament für die praktische Arbeit. Die *Lehrerpersönlichkeiten* spielten in ihrem „Sein“ als Vorbilder eine große Rolle. Durch die in der Gemeinschaft vertretenen und gefühlten Werte fühlten sich die Sozialbetreuer/innen als Teil dieser Gemeinschaft. Dieses Empfinden half ihnen, mit Betroffenheit besser umzugehen und das Wissen mit den Erfahrungen klärend zu verknüpfen.

These 3:

Persönliche Werte ergeben und verändern sich in der Situation der Ausbildung von Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern durch *vermittelte Werttheorien und Wertkonzeptionen*. (**Wertgewinnung**)

Vermittelte *Werttheorien* schafften Ordnung, Orientierung und Sicherheit. Werte wurden „Handwerkszeug“. Durch Wissen entstand Orientierung. Das erworbene Wissen kultivierte die Betroffenheit und stärkte die eigene Sensibilität und Identität, ließ aber auch Systemprobleme ins Bewusstsein treten. Zuvor unreflektierte Dilemmata wurden nun wahrgenommen.

Die Betroffenheit verschwand zwar nicht, aber dennoch konnten angehende Sozialbetreuer/innen mit ihr dank Wissen zunehmend besser umgehen. Sie fanden Wörter und Begriffe für „Unsagbares“. Das Wissen um Krankheiten und Beeinträchtigungen half ihnen, mit Ängsten umzugehen und ungewöhnliches Verhalten alter Menschen besser einzuordnen. Selbstbestimmung wurde aufgrund des schulischen Wissens ein wichtiges Anliegen und half gleichzeitig, mit Dilemmata in der Praxis besser umzugehen. Der Wert der Integration fand in der Ausbildung besondere Betonung. Auch die Selbstsorge wurde durch Wissen zum Anliegen. Wissen um Integration wie Separation schärfte das Einschätzungsvermögen hinsichtlich dieser Fragen. Den Wert der Bildung erkannten angehende Sozialbetreuer/innen durch den Pädagogikunterricht im eigentlichen Sinne als „lebenslanges Lernen“. Aufgrund von Wissen dachten sie zum ersten Mal über Werte und erstmals beispielsweise zu Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität im Alter nach. Durch Wissen stieg die Bedeutung des Rechts auf Leben. Durch Wissen nahm auch die Konfliktfähigkeit zu, da sich die gefühlte Wahrnehmung begründen ließ. Wissen stärkte bei angehenden Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern das richtige Handeln. Ihr Verhalten und Handeln glich sich zunehmend ihren Werthaltungen an.

These 4:

Persönliche Werte qualifizieren sich in der *Verflechtung* von Wertschöpfung (Praxis) und Wertgewinnung (Theorie) als Basis einer wertgeleiteten Professionalisierung zukünftiger Mitarbeiter. (**Wertsynthese**)

Angehende Sozialbetreuer/innen schilderten während der Sozialbetreuungs-ausbildung erlebte Defizite mit Blick auf das *Gleichgewicht zwischen Theorie und Praxis*. Sie sahen die Ausbildung nicht selten als zu stark an der Theorie orientiert bzw. diagnostizierten sie, eine Inkongruenz zwischen vermitteltem Wissen um Werte und dem konkreten Handeln in der Praxis. Dies betraf Lehrer/innen und deren Handeln in der Unterrichtssituation wie auch das Handeln von bereits ausgebildeten Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern in der Praxis. Für angehende Sozialbetreuer/innen waren Theorie wie Praxis untrennbar miteinander verbunden. Werte wurden nicht zu jeder Zeit und in jeder Situation reflektiert, sondern waren nach wie vor vielfach in Erfahrungssituationen fundiert. Dazu zählten Erfahrungen in Unterricht, Klasse, Schule und Praktika. Die theoretische Wertvermittlung glich einem Zahnrad, welches in das Rad der Praxis griff. Einseitigkeiten führten nach Ansicht der Interviewpartner/innen in eine Sackgasse bzw. ließen sie die ineinandergreifenden Zahnräder zerbrechen. Für die Interviewpartner/innen handelte es sich beim Verhältnis von Praxis und Theorie um ein, sich nie ganz auflösendes, Spannungsfeld.

Die Praktika lehrten, dass Werte selten eindeutig gegeben waren, sondern oft situationsbezogen entstanden und in ihrer Spannung zum erlernten Ideal verwirklicht werden mussten. Dazu war nach Ansicht der Sozialbetreuer/innen wichtig, auf gefühlte Normen zu achten. Die Arbeitshaltung von Lehrern/innen gestaltete sich für die Verknüpfung von Praxis und Theorie als besonders bedeutend. Wertevermittlung hing nach Ansicht der Interviewpartner/innen zu einem großen Teil von der Person des Unterrichtenden ab. Dabei spielten authentische, überzeugte, gebildete und mutige Lehrpersonen eine wichtige Rolle. Angehende Sozialbetreuer/innen erwähnten auch die Klassengemeinschaft als Werte vermittelnd. Bei den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern war unverkennbar eine entwickelte *Synthese von Praxis und Theorie* zu beobachten. Die Interviewpartner/innen belegten mit ihren Aussagen ein stimmiges Verhältnis im Umgang mit dem Spannungsfeld Theorie und Praxis.

These 5:

Persönliche Werte sind nur in dem Maße als Basis für die Wertbindung dienlich, wie sie einen reflexiv-kritischen Diskurs durchlaufen. (**Wertbindung**)

Angehende Sozialbetreuer/innen prüften ihre Werthaltungen kritisch. Die Reflexion über den eigenen Entwicklungsweg nahm im Laufe der Ausbildung zu und steigerte sich in ihrer Qualität wie Quantität. Angehende Sozialbetreuer/innen banden sich zum Teil ganz bewusst an Werte und konnten mit diesen auch situationsspezifisch umgehen.

Werte wie die Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität, Selbstbezogenheit (Achtsamkeit im Umgang mit sich selbst) sowie das Recht auf Bildung wurden in ihrer Werthaftigkeit in der Ausbildung besonders wichtig. Bezüglich der Arbeitssituation waren Werte wie Selbstbestimmung, Separation, das Recht auf Bildung, die Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität sowie Selbstbezogenheit von maßgeblicher Bedeutung. Mit Blick auf alte Menschen banden sich angehende Sozialbetreuer/innen mehrheitlich an Werte wie Selbstbestimmung, Integration, Nächstenliebe, Achtung des Rechts auf Leben, Unabhängigkeit wie Verbundenheit. Das Recht auf Bildung wie auch die Ermöglichung von Sinnlichkeit, Erotik und Sexualität erfuhren eine Aufwertung. Diese Werte wurden reflektiert und wurden als wichtig bewertet. Angehende Sozialbetreuer/innen *banden sich* an diese Werte und setzten sich dafür auch im Konfliktfall ein. Das Selbstbewusstsein stieg dadurch.

Bezüglich der Fortschritte in Richtung Wertbindung betonten angehende Sozialbetreuer/innen die Bedeutsamkeit einer methodisch überzeugenden Vermittlung. Dabei waren verschiedene Situationen zu beachten, aus denen die Schüler/innen Erfahrungen wie auch Wissen schöpften. Eine große Rolle spielte die Begegnung mit alten Menschen. Alte Menschen wurden ihnen vielfach Vorbilder. Lehrer/innen, Praxisanleiter/innen und auch Klassenkameradinnen und -kameraden dienten ebenso als Vorbilder. Die Klassengemeinschaft vermittelte Werte und einen gemeinsamen Halt. Lehrer/innen mussten Schüler/innen ernst nehmen, sie mussten selbst Nähe zulassen und von sich erzählen um erfolgreich zu sein.

Als besonders wichtig sahen angehende Sozialbetreuer/innen echtes Interesse der Lehrer/innen an den Schüler/innen an. Von Lehrern/Lehrerinnen, die in diesem Sinne als vorbildlich empfunden wurden, fühlten sich die Befragten positiv angesprochen. Positive Atmosphären schafften ein Fundament, auf dem sich die Schüler/innen gut

entwickeln konnten. Angehende Sozialbetreuer/innen schilderten ihre Empfänglichkeit für Atmosphären in Form von sinnlich-ästhetischer Kultur und bewerteten die Verankerung einer Klassen- wie Schulkultur als besonders bedeutend für die Vermittlung von Werten.

Prognose: Die Interviews zeigen, dass die Reflexionsfähigkeit, gepaart mit dem gefühlten Zugang zu den anvertrauten Menschen während der Ausbildung steigt. Diese *Wertsynthese* ist stark ausgeprägt und lässt auf Wertbindung und die sich darauf gründenden Professionalisierungsprozesse innerhalb der Ausbildung schließen. Nach den Interviews ist berechtigterweise darauf zu hoffen, dass die Interviewpartner/innen ihre Berufstätigkeit zum Großteil professionell ausüben werden und in der Lage sind, mit ihrer Betroffenheit umzugehen.

6 Pädagogische Konsequenzen und Zusammenschau der Ergebnisse

In Kapitel sechs bilden Erkenntnisse und Schlussfolgerungen im Hinblick auf die pädagogische Vermittlung von Werten den Fokus, wie auch Auffälligkeiten und offene Fragen zur Diskussion stehen. Die Ergebnisse werden rückblickend und zusammenfassend kritisch bewertet.

Die Sozialbetreuungsausbildung ist eine komplexe Situation. Diese Situation bezieht sich auf vielfältige Erfahrungen wie auch auf die Vermittlung von Werten dienendem Wissen. Wie komplex sich die Wertevermittlung innerhalb der Ausbildung tatsächlich gestaltet, wurde mir erst im Laufe dieser Arbeit bewusst. Diese Dissertation stellte für mich selbst einen großen und mit Sicherheit nicht abgeschlossenen Lernprozess dar, der sich zu Beginn nicht gänzlich abschätzen ließ. So unterschätzte ich zum Teil den enormen Aufwand dieser empirischen Studie in Quantität und Qualität. Bewährt hat es sich jedoch, dass ich – getragen von dem Nicht-Wissen, was da auf mich zukommen würde – sämtliche Interviews selbst durchführte und auch eigenständig transkribierte. Diese Vorgehensweise verschaffte mir einen tiefen Einblick und erleichterte mir die Auswertung der Interviews.

Die Komplexität der Thematik der vorliegenden Studie bestätigt mich weiter in der großen Bedeutung der theoretischen Vorarbeit bzw. der Beschäftigung mit theoretischem Vorwissen. Das Vorwissen lieferte wichtige Werkzeuge, nämlich sprachliche Begriffe, die eine große Hilfe sind, um die Erfahrungen der Sozialbetreuer/innen im Vorfeld zu strukturieren und dann kategorisiert wiederzugeben. Eine völlig offene Herangehensweise wäre in einem „Auswertungschaos“ geendet. Die inhaltlich vertretene Wertsynthese von Theorie und Praxis versuchte ich so auch im methodischen Vorgehen umzusetzen. Rückblickend kann ich für weitere ähnliche Arbeitsprozesse in diesem Bereich die Vorgehensweise von Witzel (1982) durchaus empfehlen. Nach meiner Erfahrung verbindet sie Theorie und Praxis und somit Deduktion und Induktion zu einer Synthese, die nicht nur für die Sozialbetreuungsausbildung, sondern auch für wissenschaftliches Denken und Handeln wichtig ist.

Methodisch wäre für die vorliegende Studie auch das Instrument einer Längsschnittstudie eine interessante Option gewesen. Aufgrund der knappen Ressourcen und der zeitlichen Begrenzung der Sozialbetreuungsausbildung ließ sich eine Studie mit diesem Instrument aus zeitökonomischen Gründen nicht durchführen. Wünschenswert sind deshalb weitere Studien in diesem Bereich – vielleicht auch repräsentative.

Wertevermittlung kann nicht alleine über Wissen und Sprache gelingen. In Bezug auf diese Erkenntnis wurden mir für mein Arbeitsthema im Vorfeld meine lieben Freunde und ehemaligen beeinträchtigten Schüler/innen der Martin-Boos-Schule wichtige Lehrmeister. Durch sie entdeckte und lernte ich bereits im Vorfeld, dass Werte erfüllt werden und nicht nur abhängig sind von Wissen und Rationalität. Dies wurde für mich zu einer der wichtigsten Erkenntnisse überhaupt. Sie verstärkte und fundierte sich durch die Auseinandersetzung in Form dieser Dissertation. Das „Unten“ und damit die konkrete Erfahrung halten Werte bereit. Ich möchte dies noch einmal deziidiert wiederholen: Ein werterfühltes Leben ist nicht abhängig von Rationalität, sondern bietet die Basis und den Ausgangspunkt – sozusagen das Sprungbrett – für die

Reflexion von Werten. Dies soll die imperativische und damit axiomatische Festlegung von Werten nicht schmälern, jedoch auch darauf hinweisen, dass diese in der Wertevermittlung vielleicht zu oft dieses „Oben“ als vorrangig betrachtet und positioniert. Durch die Arbeit an dieser Studie wurde mir bewusst, dass nur eine Synthese beider Wege in der Lage ist Wertbindung zu schaffen.

Wie die Aussagen der Interviewpartner/innen aufzeigen, ist eine professionalisierende Wertevermittlung innerhalb der Ausbildung nur dann möglich, wenn man einerseits die Persönlichkeit des einzelnen Auszubildenden in seinem biografischen Gewordensein – und damit seine Vorerfahrungen – ernst nimmt, aber auch die Erfahrungen wie auch das zu vermittelnde Wissen innerhalb der Ausbildung bei der Wertevermittlung berücksichtigt. Wie diese Studie eindrücklich belegt, reicht es nicht aus, Werte ausschließlich zu diskutieren, da dies nicht zwingend zu konkretem Handeln führt. Ohne konkretes Handeln jedoch sind Werte sinnlos. Werte werden nur fruchtbar, wenn sie auch gelebt werden.

Das Leben selbst ist jedoch immer geprägt von Dilemmata. So gilt es erst einmal, die gelebte Praxis und die dort gemachten Erfahrungen aufzugreifen und angehenden Sozialbetreuer/innen für ihren Mut, sich dieser Praxis immer und immer wieder auszusetzen, zu danken und darin zu bestärken. Diese Erfahrungen sind mit ihren Lernprozessen der Anknüpfungspunkt für Wissen. Der gelebten Praxis ist Hochachtung entgegenzubringen. Ein gelebtes Miteinander in der Praxis ist ohne Werte undenkbar, und nicht durch Zweckrationalismen zu ersetzen, will man das von Sinn getragene Miteinander damit nicht langfristig zerstören. Für unterrichtende Pädagoginnen und Pädagogen ist es daher wichtig, immer wieder diesen Bezug zur Praxis zu suchen. Wenn sie selbst nicht in dieser Praxis der Begleitung alter Menschen stehen, so können sie angehende Sozialbetreuer/innen nach ihren Praktikumserfahrungen befragen und diese zum Zentrum des Unterrichts machen. So lernen Pädagoginnen und Pädagogen auch von diesen Erfahrungen und sind in der Lage, diese Erfahrungen im nächsten Unterrichtsjahr weiterzugeben – diesmal verbunden mit Wissen.

Ziehen wir die Persönlichkeit und damit die Wertebasis angehender Sozialbetreuer/innen als wichtiges Ausgangskriterium heran, so zeige ich mich jedoch skeptisch, ob die Ausbildung in der Lage ist, eine Persönlichkeit so zu verändern, dass man diese Person danach als professionell einstufen kann. Die vorliegenden Ergebnisse gestalten sich – bei aller Kritik der Interviewpartner/innen an der Ausbildung – tendenziell positiv, was für die Qualität der Sozialbildungsausbildung spricht. Andererseits gebe ich zu bedenken, dass diese Studie keine Repräsentativität beansprucht. Die derzeitige Ausbildungssituation ist eine, in der verstärkt Fachkräfte gesucht werden und viele verschiedene Ausbildungsinstitutionen verstärkt um Schüler/innen werben. Es besteht dabei die Gefahr, dass bei der Aufnahme zu wenig auf die persönliche Ausgangssituation und damit auf die biografische Wertebasis geachtet wird. Ich trage nach den Erfahrungen mit dieser Arbeit eine gewisse Skepsis in mir, dass sich die persönliche Wertebasis durch eine Ausbildung gänzlich umgestalten lässt. Ist beispielsweise aufgrund fehlenden Urvertrauens oder erlittener Traumata die Betroffenheit äußerst stark, so bin ich skeptisch, ob durch die Ausbildung vermittelte Werte dies kompensieren können. Auf die Wertebasis ist also bereits vor Aufnahme in die Ausbildung verstärkt Augenmerk zu legen. Gegebenenfalls ist die Bewerberin/der Bewerber abzulehnen, wenn eine überaus starke Betroffenheit und Erschütterung der Persönlichkeit bemerkt wird. Ist dies der Fall, ist professionelles

Handeln gefährdet. Hier möchte ich auf die Rolle der Pädagoginnen/der Pädagogen eingehen. Unterrichtende Pädagoginnen und Pädagogen stehen vor der großen Herausforderung, im Unterricht die Erfahrungen angehender Sozialbetreuer/innen zuzulassen. Diese sind der Anknüpfungspunkt und die Ausgangsbasis für die Wertevermittlung. Andererseits haben Unterrichtende keine therapeutische Kompetenz. Sie sind in der pädagogischen Rolle keine Therapeutinnen und Therapeuten. Dieses Zulassen von Betroffenheit kann nur mit Maß und Ziel geschehen und muss gekonnt begrenzt werden. Fehlt dieses Maß, so kommt es zu einem Betroffenheitskult, der jeden professionellen Unterricht untergräbt. Das Auftreten und Wissen der Lehrer/innen ist also für die Wertevermittlung im Unterricht besonders wichtig. Die Unterrichtenden brauchen erzieherische Kompetenz und Konfliktfähigkeit. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die pädagogische Tätigkeit gerade mit Blick auf die Wertevermittlung immens herausfordernd und komplex ist.

Zur Entlastung Unterrichtender möchte ich Folgendes festhalten: Angesichts der Komplexität der Wertevermittlung ist nicht ausschließlich die Lehrperson für die gelungene bzw. misslungene Vermittlung von Werten verantwortlich zu machen. Es braucht dazu stets das überzeugte Engagement *aller* an der umfassenden Situation beteiligten Menschen. Dieses kann nicht aus jedem Einzelnen heraus gelingen, sondern nur auf der Grundlage gemeinsamer und nicht ausschließlich individualisierter Werte.

7 Abschließende Gedanken und Ausblick

Das letzte Kapitel dieser Arbeit versucht eine Zusammenfassung und einen Ausblick. In diesem Kapitel will ich nicht alles Gesagte noch einmal wiederholen, sondern eine Absichtserklärung abgeben. Dabei steht eine pädagogische Sicht im Mittelpunkt.

Das Anliegen meiner Arbeit zielte darauf ab, die konkrete Praxis von Sozialbetreuerinnen und Sozialbetreuern zu qualifizieren und deutlich zu machen, dass dies nur in einer Verbindung von gelebter Praxis und theoretischem Wissen professionell sein kann. Der Dissertationsprozess mit all seinen Höhen und Tiefen erlaubte es mir weniger, die Ergebnisse dieser Arbeit aufzulisten. Vielmehr möchte ich den Schritt in Richtung eines Appells wagen. So will ich am Schluss dieser Arbeit „zehn Gebote“ für die Lehrenden, für mich die Pädagoginnen und Pädagogen im Sozialbetreuungsbereich formulieren. Mir ist bewusst, dass Appelle dieser Form leeres Papier sind, wenn Lehrende sich nicht selbst begeistert an Werte binden und diese im Unterricht vertreten und leben, denn: *Begeisterung entsteht nur durch Begeisterte!* (nach Peter Handke)

1. Gebot:

Wenn du dich selbst an Werte bindest, fällt es dir leicht, angehende Sozialbetreuer/innen in ihrer Persönlichkeit und ihren biografischen Vorerfahrungen ernst zu nehmen, auch wenn diese nur bedingt Wissen erkennen lassen. Die ausgedrückten Gefühle sind der Anknüpfungspunkt für Wissen.

2. Gebot:

Wenn du selbst Werterfahrungen in ihrer Ambivalenz zulässt, wirst du auch die erfahrenen und somit gefühlten Freuden und Sorgen der Sozialbetreuer/innen in den Praktika ernst nehmen und thematisieren und dich für eine Ausbildung einsetzen, die einengenden Gefühlen eine hoffnungs- und freudvolle Kultur entgegensetzt.

3. Gebot:

Wenn du dich selbst um eine tragende Hoffnung über die menschliche Existenz hinaus bemüht, wirst du diese über Wissenschaft und Rationalität hinausgehende Hoffnung in die Ausbildung angehender Sozialbetreuer/innen tragen und dich für ihre Erfahrbarkeit einsetzen.

4. Gebot:

Wenn du selbst Erfahrungen und Dilemmata in der Praxis nicht scheust, wirst du maßvoll von deinen Freuden und Leiden erzählen und dies mit deinem erworbenen Wissen verbinden. Dann kannst du dies auch maßvoll bei deinen Schülerinnen und Schülern zulassen.

5. Gebot:

Gehst du selbst eine persönliche Wertbindung ein, so wirst du die damit verbundenen Konflikte aushalten und vor dieser Positionierung nicht flüchten.

6. Gebot:

Bist du selbst offen für Staunen und Entdecken, so wirst du auf die sinnlich-ästhetische Erfahrbarkeit von Werten besonders Augenmerk legen.

7. Gebot:

Trägst du selbst eine Überzeugung in dir, dann wirst du dich im Unterricht den Schülerinnen und Schülern nicht anbieten, sondern mit ihnen eine gemeinsame, durch Wissen verbundene Überzeugung schaffen.

8. Gebot:

Trägst du selbst Begeisterung mit dir, so wirst du in deinen Schüler/innen die Neugier und Begeisterung auf Wissen und Bildung wecken.

9. Gebot:

Hast du selbst Wissen und eine eigene Meinung und gibst diese in Verbindung mit Erfahrungen preis, so animierst du deine Schüler/innen, es dir gleichzutun.

10. Gebot:

Trägst du selbst Respekt und Hochachtung vor dem gelebten Leben in dir, dann wirst du nie in Gefahr sein, „abzuheben“. Vielmehr wirst du diese Hochachtung auch der praktischen Tätigkeit angehender Sozialbetreuer/innen wie auch der Lebensleistung alter Menschen entgegenbringen.

11....

unendlicher Raum für weiteres Fühlen und Denken....

8 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Schaubild zur Skizzierung der Ausgangsvorstellungen dieser Arbeit (eigene Darstellung)	Seite	23
Abb. 2: Kategorien und Prozesse der Veränderung von Werten (eigene Darstellung)	Seite	25
Abb. 3: Übersicht zur Synthese der Wertevermittlung „von oben“ und „von unten“ (eigene Darstellung)	Seite	90
Abb. 4: Formen der Verbindung einer Wertevermittlung „von oben“ und „von unten“ (eigene Darstellung)	Seite	115
Abb. 5: Modell des Ablaufs der Interviewdurchführung	Seite	148
Abb. 6: Kategorien und Prozesse der Veränderung von Werten (eigene Darstellung)	Seite	160
Abb. 7: Affektive Betroffenheit/Enge (eigene Darstellung)	Seite	194
Abb. 8: Affektive Betroffenheit/Weite (eigene Darstellung)	Seite	197
Abb. 9: Das hat meine Wertschätzung wachsen lassen (eigene Darstellung)	Seite	199
Abb. 10: Das hat meine Betroffenheit im negativen Sinne wachsen lassen (eigene Darstellung)	Seite	201
Abb. 11: Wissensquellen (eigene Darstellung)	Seite	204
Abb. 12: Veränderung der Werthaltung zum Positiven (eigene Darstellung)	Seite	207
Abb. 13: Veränderung der Werthaltung zum Negativen (eigene Darstellung)	Seite	208
Abb. 14: Wertvolle Lebensbereiche (eigene Darstellung)	Seite	218
Abb. 15: Persönlich wichtige Wertegruppen (eigene Darstellung)	Seite	219
Abb. 16: Persönlich wichtige Wertegruppen in Bezug auf die Arbeit (eigene Darstellung)	Seite	221
Abb. 17: Persönlich wichtige Wertegruppen in Bezug auf Klientinnen und Klienten (eigene Darstellung)	Seite	223
Abb. 18: Werte verändern Menschen (eigene Darstellung)	Seite	226
Abb. 19: Gefühlte Werte (eigene Darstellung)	Seite	227
Abb. 20: Wenn ich an Werte denke, dann... (eigene Darstellung)	Seite	231
Abb. 21: Wertevermittlung (eigene Darstellung)	Seite	232

9 Literaturverzeichnis

- ADL-AMINI, B. (2001): *Pestalozzis Welt. Eine Einladung zur Erziehung*. Weinheim/München: Juventa.
- BACH, H. (1975): *Allgemeine Sonderpädagogik*. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.) (1988): *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderungen lernen gemeinsam* (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz. S. 102-103.
- BAUER, K.O. & KOPKA, A. & BRINDT, S. (1996): *Pädagogische Professionalität und Lehreraarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein*. Weinheim/München: Juventa.
- BAUMAN, Z. (2005): *Wenn Menschen zu Abfall werden*. Verfügbar unter: http://www.zeit.de/2005/47/st-bauman_alt (Datum des Zugriffs: 09.05.2010).
- BAUMAN, Z. (2007): *Leben in der flüchtigen Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- BAUMAN, Z. (2008): *Flüchtige Zeiten. Leben in der Ungewissheit*. Hamburger Edition.
- BAUMGARTNER, P. & GLAMEYER, Ch. & De WITT, C. (2005): *Einführung in die Bildungswissenschaft*. Kurseinheit 1. Fernuniversität: Hagen.
- BECK, U. (1986): *Die Risikogesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BECK, U. (Hrsg.) (2000): *Die Zukunft von Arbeit und Demokratie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BENNER, D. (1993): *Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik*. Weinheim/München: Juventa.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- BILLER, K. & STIEGELER, M. (2008): *Wörterbuch der Logotherapie und Existenzanalyse von Viktor Frankl. Sachbegriffe, Metaphern, Fremdwörter*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- BIERI, P. (2008): *Bildung beginnt mit Neugierde*. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2007/32/Peter-Bieri> (Datum des Zugriffs: 09.05.2010).
- BLUMER, H. (1979): Methodologische Prinzipien empirischer Wissenschaft. In: LAMNEK, S. (1995a): *Qualitative Sozialforschung* (3. Aufl.). Band 1. Methodologie. Weinheim: Beltz. S. 93-94.
- BOCHEŇSKY, J. M. (1991): *Wege zum philosophischen Denken. Einführung in die Grundbegriffe*. Freiburg/Basel/Wien: Herder.
- BOFF, C. (1983): *Theologie und Praxis*. München.
- BOHNSACK, R. (1999): *Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (3. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- BORDIEU, P. (1993): *Soziologische Fragen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.

BREZINKA, W. (1978): *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik*. München/Basel: Ernst Reinhardt.

BREZINKA, W. (1986): *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Beiträge zur praktischen Pädagogik*. München/Basel: Ernst Reinhardt.

BUBER, M. (1962): *Schriften zur Philosophie*. Bd. I. Gesammelte Werke. München.

BUCHKA, M. (2003): *Ältere Menschen mit geistiger Behinderung. Bildung, Begleitung, Sozialtherapie*. München/Basel: Ernst Reinhardt.

BUNDESGESETZBLATT FÜR DIE REPUBLIK ÖSTERREICH (2005): 55. *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über Sozialbetreuungsberufe*. Verfügbar unter: <http://ris1.bka.gv.at/App/Authentic/SearchAuthResult.aspx?page=doc&docnr=1> (Datum des Zugriffs: 29.11.2008).

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (2006): *Schule für Sozialbetreuungsberufe. Organisationsstatut*. Verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15167/20061228a.pdf> (Datum des Zugriffs: 13.04.2010).

CHANCENGLEICHHEITSGESETZ OBERÖSTERREICH (2003): *Erläuterungen zum Entwurf des Chancengleichheitsgesetzes*. Linz.

CHANCENGLEICHHEITSGESETZ OBERÖSTERREICH (2010): Verfügbar unter: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrOO&Gesetzesnummer=20000514> (Datum des Zugriffs: 8.9.2010).

CIOMPI, L. (1997): *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

CORDES, P. (Hrsg.) (2008): *Helfer fallen nicht vom Himmel. Caritas und Spiritualität*. Freiburg im Breisgau: Herder.

DAMASIO, A. R. (2003a): *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen* (4. Aufl.). München: List.

DAMASIO, A. R. (2003b): *Ich fühle also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München: List.

DANNER, H. (1998): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik* (4. Aufl.). München/Basel: Reinhardt.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) (1979): *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.) (1988): *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderungen lernen gemeinsam* (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz. S. 102-103.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT f. PSYCHOLOGIE (Hrsg.) (2007): *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (3. Aufl.). Hogrefe.

DORNER, M. (2009): *Mein Dämon ist ein Stubenhocker*. München: Zabert Sandmann.

DORNER, M. (2010): *Ich schäme mich. Ein Selbstversuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- DUBS, R. (1993): *Stehen wir vor einem Paradigmenwechsel beim Lehren und Lernen?* In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Ausgabe 89. S.449-454.
- ENGELMANN, P. (Hrsg.) (1986): *Emmanuel Lévinas. Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo.* Graz/Wien: Böhlau.
- FEUSER, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- FEUSER, G. (1998): *Bewusstsein und Bewusstheit.* Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh6-98-feuser-bewusstheit.html> (Datum des Zugriffs: 6.12.2008).
- FISCHER, D. (1998): *Den Dialog suchen. Behinderte Menschen fördern, begleiten und betreuen.* Würzburg: Edition Bentheim.
- FISCHER, D. (2009): *Heilpädagogik – ein Versprechen.* Würzburg: Edition Bentheim.
- FLICK, U. & KARDORFF, E. & STEINKE, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- FORNEFELD, B. (Hrsg.) (2008): *Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik.* München: Ernst Reinhardt.
- FRANKL, V. E. (1977): *Das Leiden am sinnlosen Leben. Psychotherapie für heute.* Freiburg: Herder.
- FRANKL, V. E. (2001): *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn* (12. Aufl.). München: Piper.
- FRANKL, V. E. & LAPIDE, P. (2005): *Gottsuche und Sinnfrage.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- FROMM, E. (2000): *Authentisch leben.* Freiburg im Breisgau: Herder.
- FRIEDRICHS, J. (1990): *Methoden empirischer Sozialforschung* (14. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- FUCHS, T. (2000): *Leib, Raum, Person. Entwurf einer phänomenologischen Anthropologie.* Freiburg im Breisgau: Klett-Cotta.
- GADAMER, H. (1996): *Über die Verborgenheit der Gesundheit.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GADENNE, V. (2005): *Wissenschaftsphilosophie der Sozialwissenschaften.* Linz: Universität.
- GARZ, D. & KRAIMER, K. (Hrsg.) (1991): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- GIESECKE, H. (2005): *Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung.* Weinheim/München: Juventa.
- GIORDANO, Ch. & PATRY, J.L. (2005): *Wertkonflikte und Wertewandel. Eine pluridisziplinäre Begegnung.* Münster: Lit-Verlag.
- GIRTLE, R. (1984): *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit.* Graz/Wien: Böhlau.
- GIESECKE, H. (2005): *Wie lernt man Werte? Grundlagen der Sozialerziehung.* Weinheim/München: Juventa.

- GLASER, B.G. & STRAUSS, A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago. In: LAMNEK, S. (1988): *Qualitative Sozialforschung*. Band 1. Methodologie. Weinheim/Basel: Beltz. S. 111-130.
- GLASERSFELD, E. (1997): *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GLINKA, H.J. (1998): *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim/München: Juventa.
- GRONEMEYER, M. (2002): *Die Macht der Bedürfnisse: Überfluss und Knappheit*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- GRUNDER, H.-U. & SCHWEITZER, F. (Hrsg.) (2006): *Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- GUARDINI, R. (1963): *Tugenden. Meditationen über Gestalten sittlichen Lebens*. Würzburg: Werkbund.
- HABERMAS, J. (2001): *Kommunikatives Handeln und detranszendentalisierende Vernunft*. Ditzingen: Reclam.
- HABICHLER, A. (1994) : *Fundamentaltheologie*. Linz: Religionspädagogische Akademie.
- HEINZE, T. (1995): *Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven* (3. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HENTIG, H. (2001): *Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*. Weinheim/ Basel: Beltz.
- HERBART, J.F. (1802): *Die ersten Vorlesungen über Pädagogik*. In: ASMUS, W. (Hrsg.) (1964): *Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften*. Erster Band: Kleinere Pädagogische Schriften. Düsseldorf: Küpper. S. 121-131.
- HERMANNNS, H. (1982): *Interviewen als Tätigkeit*. In: HUBER, G. & MANDL H. (Hrsg.) (1982): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 360-368.
- HILLMANN, K.-H. (1986): *Wertwandel. Zur Frage soziokultureller Voraussetzungen alternativer Lebensformen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- HUBER, G. & MANDL H. (Hrsg.) (1982): *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- HUPPERTZ, N. & SCHINZLER, E. (1995): *Grundfragen der Pädagogik. Eine Einführung für sozialpädagogische Berufe*. Köln: H. Stamm.
- HÜTHER, G. (2009): *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- INGLEHART, R. (1995): *Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt*. Frankfurt am Main: Campus.
- JOAS, H. (1999): *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KANT, I. (1781): *Kritik der reinen Vernunft*. Nachdruck (1956). München: Felix Meiner.
- KANT, I. (1970): *Kritik der praktischen Vernunft*. In: Werke Band IV., Darmstadt. S. 122-302.

KEUTH, H. (1989): *Wissenschaft und Werturteil*. Tübingen: Mohr.

KIRCHGÄSSNER, G. (2004): *Wertfreiheit und Objektivität in den Wirtschaftswissenschaften: Mythos oder Realität? Beitrag zum Forschungsgespräch anlässlich des 100. Jahrestages des Erscheinens des Werturteilsaufsatzes von Max Weber*. Salzburg, am 13. bis 16. Oktober 2004. St. Gallen: Universität.

KLAGES, H. & KMIĘCIAK, P. (Hrsg.) (1979): *Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel*. Frankfurt am Main: Campus.

KLAGES, H. (1985): *Wertwandel und politisches Handeln. Zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland*. In: WEIGELT, K. (Hrsg.) (1985): *Werte, Leitbilder, Tugenden. Zur Erneuerung politischer Kultur*. Mainz: Hase und Koehler. S. 147-169.

KLAGES, H. (1992): *Die gegenwärtige Situation der Wert- und Wertwandelforschung – Probleme und Perspektiven*. In: KLAGES, H. & HIPPLER, H. & HERBERT, W. (1992): *Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition*. Frankfurt/New York: Campus. S. 5-40.

KLAGES, H. & HIPPLER, H-J. & HERBERT, W. (1992): *Werte und Wandel. Ergebnisse und Methoden einer Forschungstradition*. Frankfurt/New York: Campus.

KOHLBERG, L. (1995): *Die Bedeutung und Messung des Moralurteils*. In: ALTHOF, W. (Hrsg.): *Lawrence Kohlberg. Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 123-174.

KRAUS, B. (2002): *Konstruktivismus, Kommunikation, Soziale Arbeit. Radikalkonstruktivistische Betrachtungen zu den Bedingungen des sozialpädagogischen Interaktionsverhältnisses*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

KÜNG, H. (2000): *Christ sein*. München: Piper.

KÜNG, H. (2002): *Dokumentation zum Weltethos*. München: Piper.

KÜNG, H. (2008): *Projekt Weltethos*. München: Piper.

LAMNEK, S. (1989): *Qualitative Sozialforschung*. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.

LAMNEK, S. (1995a): *Qualitative Sozialforschung* (3. Aufl.). Band 1. Methodologie. Weinheim/Basel: Beltz.

LAMNEK, S. (1995b): *Qualitative Sozialforschung* (3. Aufl.). Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.

LANDESGESETZBLATT FÜR OBERÖSTERREICH (2008): Linz: Landesregierung.

LIEDKE, M. (2002): *Johann Heinrich Pestalozzi. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

LÜBBE, H. (2001): *Werteverfall oder Wertewandel? Soziale und politische Aspekte*. In: OESTERDIEKHOF, G. & JEGELKA, N. (Hrsg.) (2001): *Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften*. Opladen: Leske + Budrich.

MANGOLD, W. (1960): *Gegenstand und Methodologie des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt am Main: Europ.-Anstalt.

MASLOW, A. (1970): *Motivation and personality*. In: ZIMBARDO, Ph. & GERRIG, R. (1996): *Psychologie* (7. Aufl.). Berlin: Springer. S. 721-722.

- MATTMÜLLER F. & FRAGNER J. (1998): *Integration als Projekt der Gleichwertigkeit*. Innsbruck: Studien Verlag.
- MATURANA, H.R. (2000): *Biologie der Realität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- MATURANA, H.R. (2001): *Was ist erkennen? Die Welt entsteht im Auge des Betrachters*. München: Goldmann.
- MATURANA, H.R. & VARELA, F.J. (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Wie wir die Welt durch unsere Wahrnehmung erschaffen – die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern/München: Scherz.
- MAYER, H.O. (2002): *Interview und schriftliche Befragung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- MAYRING, Ph. (1988): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- MAYRING, Ph. (1996): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- MENSDORFF, E. (1995): *Pädagogische Psychologie*. Skriptum zur Religionspädagogik. Linz: Religionspädagogische Akademie.
- NIESSEN, M. (1977): *Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie. Methodenbegründung. Anwendung*. München.
- OESTERDIEKHOF, G. & JEGELKA, N. (Hrsg.) (2001): *Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften*. Opladen: Leske + Budrich.
- OFENBACH, B. (2006): *Geschichte des pädagogischen Berufsethos*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- PAPST BENEDIKT XVI. (2005): *Enzyklika DEUS CARITAS EST von Papst Benedikt XVI. an die Bischöfe, an die Priester und Diakone, an die gottgeweihten Personen und an alle Christgläubigen über die christliche Liebe. Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls. Nr. 171*. Verfügbar unter: <http://www.ehrenamt-caritas-freiburg.de/fileadmin/pdf/enzyklika06.pdf> (Datum des Zugriffs: 07.11.2010).
- PATRY, J.L. (1991): *Transssituationale Konsistenz des Verhaltens und Handelns in der Erziehung*. Bern: Peter Lang.
- PATRY, J.L. (2006): *Die Werturteilsproblematik in der Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter: https://elearn.sbg.ac.at/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course_id=_2064_1 (Datum des Zugriffs: 14.10.2006).
- PATRY, J.L. & RIFFERT, F. (Hrsg.) (2000): *Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern*. Innsbruck: Studienverlag.
- PATRY, J.L. (2006): *Die Werturteilsproblematik in der Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter: https://elearn.sbg.ac.at/webapps/portal/frameset.jsp?tab=courses&url=/bin/common/course.pl?course_id=_2064_1 (Datum des Zugriffs: 14.10.2006).

PESTALOZZI, J.H. (1797): *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. Zürich: Heinrich Gessner. Verfügbar unter: http://books.google.at/books?id=O8oGAAAACAAJ&pg=PA145&dq=Diese+Kraft+ist+im+Innersten+meiner+Natur+selbstst%C3%A4ndig&hl=de&ei=Ub_eTM3NMsX84Abc0d32Dw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CDMQ6AEwAQ#v=onepage&q=Diese%20Kraft%20ist%20im%20Innersten%20meiner%20Natur%20selbstst%C3%A4ndig&f=false (Datum des Zugriffs: 13.11.2010).

PESTALOZZI, J.H. (2006): *Wie Gertraud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen*. Bad Schwertau: WFB.

PIAGET, J. (1973): *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

PIAGET, J. (2003): *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.

PIAGET, J. & INHELDER, B. (2004): *Die Psychologie des Kindes*. München: DTV.

PIPER, J. (2008): *Über die Tugenden. Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Maß*. München: Kösel.

POLLOK, F. (Hrsg.) (1955): *Gruppenexperiment. Ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie*. Frankfurt am Main.

PIPER, J. (2008): *Über die Tugenden. Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Maß*. Kösel: München

PONGRATZ, L. & REICHENBACH, R. & WIMMER, M. (Hrsg.) (2007): *Bildung-Wissen-Kompetenz*. Bielefeld.

POPPER, K.R. (1964): *Die Zielsetzung der Erfahrungswissenschaft*. In: ALBERT, H. (Hrsg.) (1964): *Theorie und Realität. Ausgewählte Aufsätze zur Wissenschaftslehre der Sozialwissenschaften*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

POPPER, K.R. (1972): *Die Logik der Sozialwissenschaften*. In: ALBERT, H. (Hrsg.) (1964): *Theorie und Realität. Ausgewählte Aufsätze zur Wissenschaftslehre der Sozialwissenschaften*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).

POPPER, K.R. (1984): *Auf der Suche nach einer besseren Welt. Vorträge und Aufsätze aus dreißig Jahren*. München: Piper.

POPPER, K.R. (1994): *Alles Leben ist Problemlösen*. München: Piper.

PRANGE, K. (1978): *Pädagogik als Erfahrungsprozess. Der pädagogische Aufbau der Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

PRANGE, K. (1981): *Pädagogik als Erfahrungsprozess. Die Pathologie der Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

PRANGE, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.

PRECHT, R. (2007): *Wer bin ich und wenn ja wie viele? Eine philosophische Reise*. München: Goldmann.

REGENBRECHT, A. (1995): *Erfahrung und Unterricht*. In: REGENBRECHT, A. & PÖPPEL, G. (Hrsg.) (1995): *Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik*. Heft 12. Münster: Aschendorff.

REICH, K. (1996): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen der interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Berlin: Luchterhand.

- REKUS, J. (1993): *Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht*. Weinheim/München: Juventa.
- SCHELER, M. (1954): *Der Formalismus in der Ethik und die materielle Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*. Werke. Bd. 2. Bern. In: JOAS, H. (1999): *Die Entstehung der Werte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 133-161.
- SCHMITZ, H. (1965): *System der Philosophie*. Zweiter Band. Erster Teil: *Der Leib*. Bonn: Bouvier.
- SCHMITZ, H. (1967): *System der Philosophie*. Dritter Band: Dritter Teil: *Der Raum. Der Rechtsraum. Praktische Philosophie*. Bonn: Bouvier.
- SCHMITZ, H. (1973): *System der Philosophie*. Dritter Band: Erster Teil: *Der Raum. Der leibliche Raum*. Bonn: Bouvier.
- SCHMITZ, H. (2005): *Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie totaler Vernetzung*. Freiburg/München: Karl Alber.
- SCHMITZ, H. (2007): *Der Leib, der Raum und die Gefühle*. Bielefeld/Locarno: Aisthesis.
- SCHMITZ, H. (2008): *Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapeutik*. Bielefeld/Locarno: Aisthesis.
- SCHÖNWIESE, V. (1992): *Neue Euthanasie-Debatte als Bedrohung von Menschenrechten*. In: RAMSAUER, I. & POSCH, Ch. & NUENER Ch. (Hrsg.) (1993): *Kongressbericht – Lebensqualität und Heilpädagogik*. 9. Heilpädagogischer Kongress in Innsbruck. Wien: Kaiser Verlag. S. 64-69.
- SCHÖNWIESE, V. (1997): *Behinderung und Pädagogik. Eine Einführung aus der Sicht behinderter Menschen*. Kurseinheit 4097. Hagen: Fernuniversität.
- SCHULTHEIS, K. (1998): *Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- SCHÜTZE, F. (1977): *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Bielefeld.
- SCHWEITZER, F. (2006): *Wie viel Gemeinschaft braucht die Schule?* In: GRUNDER, H.-U. & SCHWEITZER, F. (Hrsg.) (2006): *Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung*. Weinheim/Basel: Beltz. S. 10-30.
- SIEBERT, H. (1994): *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik*. Frankfurt am Main: Verlag für Akademische Schriften.
- SIEBERT, H. (1996): *Über die Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen*. Beiträge zur konstruktivistischen Pädagogik (1. Aufl.). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- SIEBERT, H. (1999): *Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- SIEBERT, H. (2000): *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- SINGER, P. (1984): *Praktische Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- SOFISKY, W. (1993): *Die Ordnung des Terrors. Das Konzentrationslager*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- SOFISKY, W. (2009): *Das Buch der Laster*. München: Beck.

- SPAEMANN, R. (2010): *Edel sei der Mensch, hilfreich und gut*. Verfügbar unter: http://www.gegenstandspunkt.com/vlg/wiss/mphil/mp_1_1.htm (Datum des Zugriffs: 31.5.2010).
- SPECK, O. (1996): *Erziehung und Achtung vor dem Anderen. Zur moralischen Dimension der Erziehung*. München/Basel: Reinhardt.
- SPECK, O. (2003): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung* (5. Aufl.). München: Reinhardt.
- SPÖHRING, W. (1989): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Teubner.
- STANDOP, J. (2005): *Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- STANJEK, K. (Hrsg.) (2005): *Altenpflege konkret. Sozialwissenschaften*. München/Jena: Urban & Fischer.
- STEINKE, I. (2000): *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: FLICK, U. & KARDORFF, E. & STEINKE, I. (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 319-331.
- STINKES, U. (2008): *Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen*. In: FORNEFELD, B. (Hrsg.) (2008): *Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik*. München: Ernst Reinhardt. S. 82-107.
- TAURECK, B. (Hrsg.) (1991): *Emmanuel Lévinas zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- TERHART, E. (1999): *Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der allgemeinen Didaktik?* In: ZFPäd 45,5, S. 629-647.
- VARELA, F.J. (1990): *Kognitionswissenschaft-Kognitionstechnik. Eine Skizze aktueller Perspektiven*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- VORWERG, M. & SCHRÖDER, H. (1980): *Persönlichkeitspsychologische Grundlagen interpersonaler Verhaltens*. Leipzig.
- VOSS, R. (Hrsg.) (1997): *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. Neuwied.
- WATZLAWICK, P. & BEAVIN, J.H. & JACKSON, D.D. (1969): *Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien* (10. Aufl.). Stuttgart: Huber.
- WATZLAWICK, P. (1976): *Wie wirklich ist die Wirklichkeit*. München: Piper.
- WATZLAWICK, P. (1988): *Münchhausens Zopf. Oder: Psychotherapie und Wirklichkeit*. Bern: Hans Huber.
- WATZLAWICK, P. (1991): *Die Möglichkeit des Andersseins. Zur Technik der therapeutischen Kommunikation*. Bern/Stuttgart/Toronto: Hans Huber.
- WATZLAWICK, P. (1996): *Anleitung zum Unglücklichsein*. München: Piper.
- WATZLAWICK, P. (1997): *Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinn*. München: Piper.
- WATZLAWICK, P. (2000): *Gebrauchsanweisung für Amerika*. München/Zürich: Piper.
- WATZLAWICK, P. & WEAKLAND, J.H. & FISCH, R. (2001): *Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels*. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle: Hans Huber.

- WEBER, M. (1968): *Die Objektivität sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*. In: WEBER, M. (1968): *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Tübingen.
- WEISCHEDEL, W. (1994): *Die philosophische Hintertreppe. 34 große Philosophen in Alltag und Denken*. München: DTV.
- WEISS, U. (1997): *Menschenwürde/Menschenrechte. Normative Grundorientierung für eine globale Politik?* In: LÜTTERFELDS, W. & MOHRS, T. (Hrsg.) (1997): *Eine Welt – eine Moral? Eine kontroverse Debatte*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- WENNING, N. (2010): *Nationalstaat und Erziehung. Kultur- und Sozialwissenschaften*. Hagen: Fernuniversität.
- WITZEL, A. (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus.
- WITZEL, A. (2000): *Das problemzentrierte Interview*. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (Online Journal). Verfügbar unter: <http://qualitative-research.nnet/fqs> (Datum des Zugriffs: 2.4.2005).
- WOLF, W. (1994): *Beschreibende und schließende Statistik*. Hagen: Fernuniversität.
- WOLF, J. (2002): *Wertkonflikte*. In: GIORDANO, Ch. & PATRY, J.L. (2005): *Wertkonflikte und Wertewandel. Eine pluridisziplinäre Begegnung*. Münster: Lit-Verlag. S. 7-32.
- WOLF-STIEGEMEYER, D. (2003): *Ein trauriger Tag für die Ethik. Welttechnologiepreis für Ethik an Peter Singer*. In: *Zeitschrift Behinderte in Familie Schule und Gesellschaft*. Qualität der Integration. 26. Jahrgang. Heft 4/5. S. 6
- ZECHA, G. (1984): *Für und Wider der Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft*. München: Wilhelm Fink.
- ZIMBARDO, Ph. & GERRIG, R. (1996): *Psychologie* (7. Aufl.). Berlin: Springer.

10 Anhang

siehe Anlage (2.Teil)