


zwanzig\_ein&zwanzig



# QUERGELESEN



<i>Über dieses Büchlein</i>	3
CO <sub>2</sub> zum Nulltarif?	5
Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter	25
Wertebildung und ihre Rolle im Jugendfußball	49
Wie gelingt gute Kommunikation?	63
Warum braucht ein Unternehmen Werte?	80
<i>Tipps zum Lesen und Hören</i>	87

[www.bertelsmann-stiftung.de/verlag](http://www.bertelsmann-stiftung.de/verlag)

Liebe Leserin, lieber Leser,

vor einem Jahr hofften wir, Ihnen in diesem Herbst unser »Quergelesen« wieder in der beliebten Ausstattung zum Durchblättern präsentieren zu können. Doch auch das Jahr 2021 steht noch im Zeichen der Pandemie – und so lesen Sie den diesjährigen Einblick in unser Verlagsprogramm noch einmal in digitaler Form.

Klimawandel, Bildung, Werte – dies sind die Schwerpunktthemen unserer aktuellen Publikationen. Darin spiegeln sich die derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklungen und Diskussionen. Über einen höheren CO<sub>2</sub>-Preis – als ein Instrument, um die Treibhausgasemissionen zu reduzieren – haben im Wahlkampf nicht nur die Bundestagsparteien heftig gestritten; auch die damit steigenden Benzinpreise sorg(t)en für Schlagzeilen. Wir erläutern die Chancen und Grenzen des Einsatzes marktwirtschaftlicher Instrumente, um Treibhausgase zu reduzieren, gehen auf ihre wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen ein und legen die komplexen Zusammenhänge dieses immer wichtigeren Themas verständlich dar.

Wir haben Grundschul Kinder gefragt, was für sie ein guter Ganzttag ist, was ihnen miss- und gefällt - und was sie gern verbessern würden. Teamgeist, Fairness und Respekt – Werte spielen in allen Zusammenhängen eine zentrale Rolle. Ob in der Schule, in einem Unternehmen oder auf dem Fußballplatz: Immer wieder geht es darum, im Team zu agieren, Verantwortung zu übernehmen, Konflikte (friedlich) zu lösen. Unter Pandemie-Bedingungen mehr denn je.

Eine gewinnbringende Lektüre wünscht Ihnen das Team aus dem  
Verlag Bertelsmann Stiftung | Gütersloh, im Herbst 2021



Beim Lesen lässt sich vortrefflich denken.

*Leo Tolstoi, russischer Schriftsteller, 1828–1910*



# CO<sub>2</sub> zum Nulltarif?

An der Tankstelle haben viele von uns es zum ersten Mal bemerkt: Zum 1. Januar 2021 hat die deutsche Bundesregierung einen CO<sub>2</sub>-Preis von 25 Euro je Tonne auf fossile Energieträger wie Benzin, Diesel oder Heizöl eingeführt. Bis zum Jahr 2025 ist ein kontinuierlicher Anstieg des Preises auf 55 Euro vorgesehen, danach sollen weitere Erhöhungen folgen. Mit dieser zunehmenden Besteuerung werden die Kosten für den Ausstoß klimaschädlicher Treibhausgase allmählich erhöht. Für Produzent:innen und Konsument:innen soll so ein Anreiz geschaffen werden, auf weniger treibhausgasintensive Güter und Dienstleistungen umzusteigen und damit ihre Lebens- und Produktionsweise besser mit den vorhandenen natürlichen Ressourcen in Einklang zu bringen. Angesichts der wachsenden negativen Auswirkungen des Klimawandels auf unsere Lebensgrundlagen ist dies ein notwendiger, aber sicher noch nicht ausreichender Schritt.

Die Bundesregierung steht mit ihren Bemühungen nicht allein. Bereits 2005 hat die Europäische Union ein länderübergreifendes Emissionshandelssystem in Kraft gesetzt. Es deckelt die zulässigen Treibhausgasemissionen für insgesamt rund 11.000 erfasste Fabriken und Kraftwerke und erlaubt den Betreibern den Ausstoß von Treibhausgasen nur gegen Vorlage von Zertifikaten, die frei gehandelt werden können. Nachdem Anfang der 1990er-Jahre Finnland und Polen als erste Staaten eine moderate Treibhausgasbepreisung eingeführt haben, gibt es laut Weltbank – Stand: Ende März 2021 – weltweit 64 laufende oder geplante Initiativen auf regionaler, nationaler oder subnationaler Ebene. Darüber hinaus haben viele umsatzstarke Unternehmen interne Treibhausgaspreise eingeführt, um die tatsächlichen Kosten ihres Handelns in ihre strategischen Entscheidungen einfließen zu lassen.

Maßnahmen zur Bepreisung von Treibhausgas verfolgen zwar vor allem langfristige umweltpolitische Ziele, doch sie haben auch kurz- und mittelfristig wichtige wirtschaftliche und soziale Auswirkungen. Durch die Erhöhung der Produktionskosten stellt sich die Frage, wie sich die internationale Wettbewerbsfähigkeit der betroffenen Unternehmen verändert – insbesondere dann, wenn Konkurrenzbetriebe aus anderen Staaten geringere Emissionspreise tragen. Die Erhöhung der Konsumpreise führt dazu, dass Haushalte mit einem größeren Verbrauch an treibhausgasintensiv hergestellten Produkten und Dienstleistungen starke Kaufkraftverluste hinnehmen müssen – mit Folgen für die Verteilung wirtschaftlicher Teilhabechancen. Der Staat als Empfänger von Treibhausgassteuern oder Erlösen aus dem Verkauf von Zertifikaten muss seine zusätzlichen Einnahmen so sinnvoll und so gerecht wie möglich einsetzen:



Wie stark sollen besonders betroffene Familien oder Betriebe unterstützt werden oder wie umfangreich sollen Forschung und Investitionen in neue klimafreundliche Technologien gefördert werden?

Dieser und noch vielen anderen Fragen geht Thieß Petersen mit dem vorliegenden Buch umfassend auf den Grund. In dreizehn Kapiteln erläutert er schrittweise die Chancen und Grenzen des Einsatzes von marktwirtschaftlichen Instrumenten, um Treibhausgase zu reduzieren, und geht ausführlich auf ihre wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen ein. Das Buch soll dazu beitragen, die komplexen Zusammenhänge eines immer wichtigeren Themas für noch mehr Menschen verständlich zu machen. Es richtet sich damit an alle, die ein fundiertes volkswirtschaftliches Verständnis über marktwirtschaftliche Instrumente zur Treibhausgasbepreisung erlangen möchten – von politisch Interessierten über Studierende und Expert:innen aus angrenzenden Fachbereichen bis zu Entscheidungsträger:innen in Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft.

## Kapitel 8:

### **Ökonomisches Prinzip der internationalen Arbeitsteilung – Wo soll die Einsparung von Treibhausgasemissionen stattfinden?**

In Kapitel 5 wurde beschrieben, dass die unilaterale Einführung oder Erhöhung des Preises für Treibhausgasemissionen in einem Land bzw. einer Region zu einem Carbon Leakage führen kann, das ggf. das weltweite Emissionsvolumen erhöht. Dies sollte bei der konkreten Ausgestaltung der Klimapolitik unbedingt verhin-

dert werden. Allerdings sind nicht alle Verlagerungen von emissionsintensiven Wirtschaftsaktivitäten abzulehnen, denn es gibt auch Situationen, in denen eine örtliche Verlagerung das weltweite Emissionsvolumen reduziert.

## Treibhausgasemissionen und realwirtschaftliche Kostenvorteile

Eine auf realwirtschaftlichen Kostenvorteilen basierende Verlagerung von produktionsbedingten Treibhausgasemissionen ist aus Gründen der globalen Emissionsreduzierung und der Wohlfahrtsmaximierung sinnvoll. Dazu ein fiktives

### Beispiel:

- Angenommen, in Deutschland verursacht die Produktion einer Tonne Stahl **1 700 kg** -Emissionen.
- In den USA ist die Produktion einer Tonne Stahl lediglich mit **1 300 kg CO<sub>2</sub>**-Emissionen verbunden. Ein Transport dieser Tonne Stahl von den USA nach Deutschland verursacht weitere **300 kg CO<sub>2</sub>**-Emissionen.

Unter diesen Annahmen ist die Verlagerung der Stahlproduktion von Deutschland in die USA umweltpolitisch sinnvoll, weil sie das weltweite Emissionsvolumen um 100 kg CO<sub>2</sub> je hergestellte Tonne Stahl reduziert. Für die betriebswirtschaftliche Entscheidung, wo ein bestimmtes Produkt hergestellt wird, sind die Kosten, die mit der Emission von Treibhausgasen entstehen, jedoch nur eines von vielen Entscheidungskriterien. Selbst wenn sich in dem genannten Beispiel die Wahl des



Standorts USA aufgrund der geringeren Emissionen lohnt, kann es weitere Kosten geben, die in den USA höher sind als hierzulande und somit für eine Stahlproduktion in Deutschland sprechen.

Angenommen, die gesamten Produktionskosten einer Tonne Stahl sind in den USA wegen höherer Arbeitskosten 2,50 Euro höher als in Deutschland. Gewinnmaximierende Unternehmen entscheiden sich daher für eine Produktion in Deutschland bzw. für den Kauf von in Deutschland hergestelltem Stahl. Nun erhöht Deutschland seinen Preis für CO<sub>2</sub>-Emissionen. Wenn die Produktionskosten einer Tonne Stahl damit um 3,50 Euro steigen, steigen die deutschen Käufer:innen von Stahl auf den amerikanischen Stahl um. Dies ist aus betriebswirtschaftlicher Sicht sinnvoll (weil die deutschen Unternehmen, die den Stahl weiterverarbeiten, damit Kosten in Höhe von einem Euro je Tonne Stahl sparen) und gleichzeitig aus Gründen des Klimaschutzes (weil damit der globale Ausstoß von CO<sub>2</sub>-Emissionen um 100 kg je produzierte Tonne Stahl verringert wird). Da diese Verlagerung CO<sub>2</sub>-haltiger Wirtschaftsaktivitäten das Resultat eines höheren Emissionspreises in Deutschland ist, ist es als ein Carbon Leakage anzusehen. Wegen der weltweit emissionsreduzierenden Wirkung kann diese Entwicklung als ein klimaschützendes und damit auch wohlfahrtserhöhendes Carbon Leakage angesehen werden.

Eine Verlagerung produktionsbedingter Treibhausgasemissionen, die nicht durch realwirtschaftliche Kostenvorteile gerechtfertigt ist, sondern ausschließlich auf unterschiedlichen staatlichen Emissionspreisen basiert, ist hingegen nicht sinnvoll, wenn dadurch das globale Treibhausgasemissionsvolumen steigt (wohlfahrtsreduzierendes Carbon Leakage). Auch dazu ein fiktives

## Beispiel:

- In Deutschland verursacht die Produktion einer Tonne Stahl nach wie vor **1 700 kg** CO<sub>2</sub>-Emissionen.
- In der Türkei führt die Produktion einer Tonne Stahl zu **1 500 kg** CO<sub>2</sub>-Emissionen. Ein Transport dieser Tonne Stahl von der Türkei nach Deutschland verursacht weitere **300 kg** CO<sub>2</sub>-Emissionen. Unter diesen Annahmen ist eine Verlagerung der Stahlproduktion von Deutschland in die Türkei umweltpolitisch nicht sinnvoll.
- Wenn nun in Deutschland eine CO<sub>2</sub>-Steuer erhoben wird, die Türkei jedoch weiterhin keine CO<sub>2</sub>-Abgaben verlangt, kann das zur Folge haben, dass bei einer rein betriebswirtschaftlichen Betrachtung der Produktions- und Transportkosten der in der Türkei hergestellte Stahl für einen deutschen Käufer preiswerter ist als der in Deutschland hergestellte Stahl. Dieses bei einer betriebswirtschaftlichen Betrachtungsweise sinnvolle Carbon Leakage ist umweltpolitisch (und damit auch wohlfahrtstheoretisch) nicht sinnvoll.

Zur Verhinderung eines wohlfahrtsreduzierenden Carbon Leakage bietet sich u. a. das in Kapitel 7 beschriebene Instrument eines steuerlichen Grenzausgleichsmechanismus an. Noch besser wäre ein einheitlicher Weltmarktpreis für Emissionen, der örtliche Verlagerungen von emissionsintensiven Aktivitäten aufgrund regional unterschiedlicher Emissionsbepreisungen überflüssig macht.

## Treibhausgasemissionen und Emissionsvermeidungskosten

Neben den international unterschiedlichen Treibhausgasemissionsmengen, die mit der Herstellung vergleichbarer Produkte in verschiedenen Ländern anfallen, spielen auch die Kosten, die mit der Einsparung von Treibhausgasemissionen verbunden sind, eine Rolle für die internationale Klimapolitik. Grundsätzlich sollte eine aus globaler Sicht wünschenswerte Einsparung von Treibhausgasemissionen dort erfolgen, wo die geringsten Emissionsvermeidungskosten entstehen:

- Hoch entwickelte Industrienationen haben in vielen Bereichen bereits emissionsreduzierende Produktionstechnologien eingesetzt und damit ihr produktionsbedingtes Emissionsvolumen verringert. Weitere Reduzierungen können ggf. nur durch finanziell aufwendige Innovationen erfolgen, was entsprechend hohe Kosten für Forschung, Entwicklung und anschließende Investitionen bedeutet.
- Entwicklungs- und Schwellenländer arbeiten wegen ihres geringen wirtschaftlichen Entwicklungsniveaus und des ebenfalls geringen technologischen Entwicklungsniveaus oft mit Technologien, die höhere Treibhausgasemissionen verursachen als die Technologien in den entwickelten Volkswirtschaften. Emissionen lassen sich in diesen Ländern ggf. durch preiswerte Maßnahmen reduzieren oder auch durch die Übernahme der Technologien aus den Industrieländern. Dadurch entfallen Forschungs- und Entwicklungsausgaben.

- Diese Technologieunterschiede haben zur Folge, dass die Kosten zur Vermeidung einer Tonne produktionsbezogener Treibhausgasemissionen in den genannten Ländergruppen unterschiedlich hoch sind. Die technologisch bedingten Emissionsvermeidungskosten sind dabei in den Industrieländern tendenziell höher als in den Entwicklungs- und Schwellenländern.

Sofern diese Unterschiede bei den Emissionsvermeidungskosten zwischen den Ländergruppen bestehen, ist es aus Sicht der gesamten Welt sinnvoll, Anstrengungen zur Reduzierung des globalen Emissionsvolumens dort durchzuführen, wo die Kosten zur Einsparung einer Tonne Treibhausgas (unter Berücksichtigung der zusätzlich erforderlichen Transportleistungen zu den Verbraucher:innen) am geringsten sind – also in den wenig entwickelten Entwicklungs- und Schwellenländern.

Hieraus ergibt sich jedoch ein Finanzierungsproblem: Diese Länder verfügen in der Regel nicht über die finanziellen Mittel, die erforderlich sind, um emissionsärmere Technologien einzusetzen. Daher produzieren sie nach wie vor mit veralteten Technologien, die eine geringe Energieeffizienz haben und fossile Brennstoffe einsetzen, allen voran die kostengünstige Kohle. Um die globale Emissionsmenge zu reduzieren, sollten also die Industrieländer die Gelder, die sie für Emissionsverringerungen ausgeben wollen, zumindest teilweise den Entwicklungs- und Schwellenländern zur Verfügung stellen.

Angenommen, die Kosten zur Verringerung des CO<sub>2</sub>-Emissionsvolumens um eine Tonne betragen in den Industrieländern 30 Euro und in einem Schwellenland

nur 15 Euro. In dieser Situation kann mit einem bestimmten monetären Einsatz, transferiert von einem Industrieland in das Schwellenland, eine doppelt so hohe Reduzierung des weltweiten CO<sub>2</sub>-Emissionsvolumens erreicht werden. Die Realisierung dieser klimapolitisch sinnvollen Maßnahme setzt jedoch voraus, dass die Industrieländer diese finanziellen Mittel den Entwicklungs- und Schwellenländern zur Verfügung stellen und diese Mittel dort dann auch zur Emissionsreduzierung eingesetzt werden. Letzteres könnte beispielsweise dadurch erreicht werden, dass die in der Entwicklungszusammenarbeit bereitgestellten Mittel an den Zweck gebunden werden, emissionsreduzierende Maßnahmen durchzuführen.

Neben den Mitteln aus der nationalen Entwicklungspolitik einzelner Länder ist auch an eine multilaterale Lösung zu denken, bei der viele Länder ihre finanziellen Mittel zusammentragen und in einem gemeinsamen Fonds bündeln. Ein Instrument zur Realisierung dieses Vorgehens ist der Green Climate Fund (GCF). Er wurde 2010 auf der Klimakonferenz in Cancún gegründet. Der Sitz dieses Klimafonds mit 194 Staaten als Gründungsmitgliedern ist in Südkorea. Der Fonds ist das zentrale multilaterale Instrument, um die globalen Treibhausgasemissionen zu reduzieren. Er startete mit einer Erstausstattung von 10,3 Milliarden US-Dollar.

Eine andere Möglichkeit zur Finanzierung emissionsreduzierender Maßnahmen in Entwicklungsländern ist der Clean Development Mechanism, zu Deutsch der Mechanismus für umweltverträgliche Entwicklung: Industrieländer können Projekte zur Verringerung der Treibhausgasemissionen in Entwicklungsländern finanzieren und sich die dadurch erzielten Emissionsreduktionen gutschreiben lassen. Dieser Mechanismus wurde im Dezember 1997 im Kyoto-Protokoll, das im

Februar 2005 in Kraft trat, etabliert. Mit diesem marktwirtschaftlich orientierten Instrument können Industrieländer die Treibhausgasemissionen dort verringern, wo die Emissionsvermeidungskosten am geringsten sind.

Wenn beispielsweise Deutschland in Indien in den Bau einer Windkraftanlage investiert, die anschließend Strom erzeugt, der ohne diese Investition von einem Kohlekraftwerk erbracht würde, reduziert diese Investition die Treibhausgasemissionen in Indien. Für die erzielten Emissionsreduzierungen in Indien werden Zertifikate ausgestellt (Certified Emission Reductions, kurz CERs). Diese Emissionsgutschriften werden dem Investor in Deutschland übertragen und können von ihm als Emissionsrecht eingesetzt oder frei gehandelt, also verkauft werden.

Dieser Weg steht nicht nur staatlichen Einrichtungen frei, sondern auch privaten Wirtschaftsakteur:innen, allen voran den privaten Unternehmen. So gelingt es, privates Kapital für einen effizienten globalen Klimaschutz zu mobilisieren. Für Unternehmen ist dieses Instrument betriebswirtschaftlich sinnvoll, wenn die Emissionsvermeidungskosten im eigenen Land höher sind als in einem Entwicklungsland. Schließlich ist noch zu beachten, dass dieser Mechanismus nicht nur ein effizientes Instrument der Klimapolitik ist, sondern zudem einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung in den Entwicklungsländern leistet. Diese erhalten dadurch Zugang zu klimafreundlichen, zukunftsweisenden Technologien und Know-how.

Der Clean Development Mechanism ist ein Beispiel für eine Klimakompensation. Ein anderes Beispiel für so eine kompensatorische Maßnahme ist das Carbon Offsetting and Reduction Scheme for International Aviation (kurz CORSIA). Die Internationale Zivilluftfahrtorganisation (International Civil Aviation Organization, kurz ICAO), eine Sonderorganisation der Vereinten Nationen, will mit diesem Instrument erreichen, dass ab 2021 die wachstumsbedingten Emissionen des zivilen Luftverkehrs durch Einsparungen an anderen Stellen oder durch Maßnahmen zur Bindung von Kohlendioxid kompensiert werden. Die Luftfahrzeugbetreiber investieren dafür in internationale Klimaschutzprojekte und erhalten Zertifikate bzw. Gutschriften für die erzielten Emissionseinsparungen.

Grundsätzlich gilt somit: Eine Klimaschutzpolitik, die sich an dem Prinzip der geringsten Emissionsvermeidungskosten orientiert, ist aus globaler Sicht wohlfahrtsmaximierend, weil mit einem gegebenen Ressourceneinsatz die weltweit größte Emissionseinsparung realisiert werden kann. Die Anwendung des Kriteriums der Kosteneffizienz hat jedoch zur Folge, dass es nicht mehr sinnvoll ist, die nationale Klimapolitik an einer Verringerung der territorialen Emissionen zu orientieren. Und das Kriterium der Kosteneffizienz zeigt zudem, dass das Prinzip der internationalen Kooperation auch mit Blick auf den Klimaschutz der Weg ist, der die globale Wohlfahrt maximiert. Der Umstand, dass das sogenannte Trittbrettfahrerverhalten oft eine große Hürde für eine internationale Zusammenarbeit darstellt, wird im elften Kapitel aufgegriffen.

Zu klären ist schließlich noch, welche Kosten zu den Emissionsvermeidungskosten gerechnet werden. Typischerweise werden diese an »dem aktuellen Stand der (technischen) Gegebenheiten« (SVR 2019: 11) festgemacht. Damit sind die produktionstechnologischen Kosten entscheidungsrelevant. Tatsächlich aber sollten die gesamten volkswirtschaftlichen Kosten berücksichtigt werden. Bei einer derart umfassenden Kostenbetrachtung kann es durchaus sein, dass die weiter oben skizzierten Kostenvorteile von Entwicklungs- und Schwellenländern nicht mehr gelten. Wie im fünften Kapitel gezeigt wurde, kommt es im Zuge der ökologischen Transformation zu einem Strukturwandel, der auch zur Arbeitslosigkeit führen kann. In entwickelten Volkswirtschaften werden die damit verbundenen sozialen Härten durch die sozialen Sicherungssysteme abgefedert.

Entwicklungs- und Schwellenländer verfügen in der Regel über keine oder nur wenig leistungsstarke soziale Sicherungssysteme. Das führt für private Haushalte, die aufgrund der Maßnahmen zur Emissionsreduzierung ihren Arbeitsplatz verlieren, zu individuell hohen Kosten, die bei der Betrachtung der volkswirtschaftlichen Kosten berücksichtigt werden müssen. Diese Kosten sind besonders hoch, wenn ohnehin schon armutsgefährdeten Haushalten die Finanzierung ihrer Existenz wegbricht.

Eine technologisch betrachtet sinnvolle Emissionsreduzierung in den Entwicklungs- und Schwellenländern ist unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Zusatzkosten ggf. nicht mehr vorteilhaft. Falls die Reduzierung dennoch durchgeführt werden soll, weil dies aus globaler Sicht sinnvoll ist, muss darüber nachgedacht werden, ob und wie sich die entwickelten Volkswirtschaften an den Kosten



der Abfederung sozialer Härten beteiligen. Dies ist möglicherweise erforderlich, weil es sonst in den Entwicklungs- und Schwellenländern zu Widerständen gegen neue, emissionsärmere Technologien kommt. Sofern diese Länder Technologien aus Industrieländern übernehmen, die keine negativen Beschäftigungseffekte hervorrufen, entfällt diese Notwendigkeit.

## **Treibhausgasemissionen und globale Wertschöpfungsnetzwerke**

Eine adäquate Bepreisung von Treibhausgasemissionen hat im Kontext der internationalen Arbeitsteilung wiederum Rückwirkungen auf das Ausmaß dieser Arbeitsteilung und die verwendeten Produktionsverfahren. Eine umfassende Bepreisung aller Treibhausgasemissionen bedeutet, dass die Emissionen, die bei dem Transport von Gütern anfallen – sei es per Lkw, Bahn, Flugzeug oder Schiff –, mit einem höheren Treibhausgasemissionspreis belegt werden. Das kann zur Folge haben, dass sich bestimmte Produktionsverlagerungen im Rahmen der globalen Wertschöpfungsnetzwerke nicht mehr lohnen.

Ein zentrales Element des aktuellen Stands der internationalen Arbeitsteilung besteht darin, weltweit die günstigsten Zulieferbetriebe für einzelne Vorleistungen zu identifizieren und mit ihnen zusammenzuarbeiten (globales Outsourcing). Daraus sind globale Lieferketten entstanden, die zu entsprechenden Transportaktivitäten führen. Wenn es zu der Einführung einer Emissionssteuer kommt (bzw. von Emissionszertifikaten, die nicht kostenlos vom Staat abgegeben werden), die auch Kraftstoffe betrifft, erhöht das die Transportkosten. Damit verlieren einige

Outsourcing-Entscheidungen ihre betriebswirtschaftliche Vorteilhaftigkeit. Unternehmen können darauf mit unterschiedlichen Maßnahmen reagieren:

- **Forcierung eines Reshorings:** Bestimmte Vorleistungen bzw. Einzelteile werden nicht mehr aus dem Ausland bezogen, sondern im Inland hergestellt. Sofern diese Herstellung sogar im eigenen Unternehmen erfolgt, handelt es sich um ein Insourcing. Folge dieser Entscheidung ist eine höhere Produktion im Inland und damit auch eine höhere Arbeitskräftenachfrage. Das heißt, ein im Inland eingeführter Emissionspreis hat positive Produktions- und Beschäftigungseffekte im Inland. Einschränkend ist jedoch festzuhalten, dass damit der ursprüngliche Verlust an Arbeitsplätzen, der aus dem vorherigen globalen Outsourcing resultierte, mengenmäßig nicht ausgeglichen wird – weil die heutigen Produktionsverfahren wesentlich weniger Arbeitskräfte benötigen als die ursprünglich eingesetzten Technologien.

Auch mit Blick auf das Qualifikationsniveau stellt eine emissionspreisbedingte Rückverlagerung einzelner Produktionsschritte ins Inland nicht den Arbeitsmarktzustand her, der vor der ursprünglichen Verlagerung dieser Produktionsaktivitäten ins Ausland herrschte. Die Verlagerung von Arbeitsschritten und Produktionsstandorten in Niedriglohnländer (das Offshoring) führt zu einem Verlust von Arbeitsplätzen für gering qualifizierte Arbeitskräfte in den Industrieländern – die Rückverlagerung erfolgt nun auf Basis moderner Technologien, die qualifizierte Arbeitskräfte benötigen. Das Reshoring verbessert daher in Industrieländern wie Deutschland und den USA zwar

die Arbeitsmarktchancen qualifizierter Menschen, nicht aber die der gering qualifizierten Arbeitskräfte.

- **Forcierung eines Nearshorings:** Bei dieser Form der Rückverlagerung weit entfernter Produktionsstandorte handelt es sich nicht um eine Verlagerung ins Inland, sondern in näher gelegene ausländische Regionen. Beim Beispiel von Deutschland könnten das also Rückverlagerungen aus Asien nach Osteuropa sein.
- **Steigerung der ausländischen Direktinvestitionen:** Höhere Transportkosten können auch zur Folge haben, dass deutsche Unternehmen ihre Produkte nicht mehr in Deutschland herstellen und anschließend ins Ausland exportieren, sondern stattdessen Produktionsstätten im Ausland errichten, um so die Transportkosten zu reduzieren. Deutsche Unternehmen tätigen damit Direktinvestitionen im Ausland, was wiederum Rückwirkungen auf den deutschen Arbeitsmarkt hat: In den exportorientierten deutschen Unternehmen gehen Produktion und Beschäftigung zurück. Dafür steigen in den Ländern, in denen diese Direktinvestitionen erfolgen, Produktion und Beschäftigung. Es kommt somit zu einem Investitions-Leakage mit entsprechenden Emissionen. Gleichzeitig sind jedoch auch die Reaktionen des Auslands zu berücksichtigen. Für ausländische Unternehmen, die ihre Produkte in Deutschland verkaufen, kann es sich bei höheren Transportkosten infolge eines höheren Emissionspreises ebenfalls lohnen, diese Produkte in Deutschland zu

produzieren und somit entsprechende Investitionen hierzulande zu tätigen. Die Folge für Deutschland wäre eine Zunahme von Produktion und auch Beschäftigung, sofern die ausländischen Unternehmen nicht mit Arbeitskräften aus ihrem Land in Deutschland arbeiten.

Zusammenfassend kann mit Blick auf die internationale Dimension der Reduzierung von Treibhausgasemissionen konstatiert werden, dass ein zentraler Grundsatz der internationalen Arbeitsteilung – die Nutzung realwirtschaftlicher Kostenvorteile – auch in der Klimapolitik gilt: Emissionsintensive Produkte sollten in den Ländern hergestellt werden, deren Technologien die geringsten Emissionen bei der Herstellung dieser Produkte verursachen. Zudem sollten Maßnahmen zur Verringerung des globalen Emissionsvolumens dort erfolgen, wo die Emissionsvermeidungskosten am geringsten sind.

Damit die internationale Arbeitsteilung die Wohlfahrt erhöht, müssen die negativen externen Effekte, die mit Treibhausgasemissionen verbunden sind, in den Marktpreisen enthalten sein. Dies geschieht bisher nicht oder nur in geringem Maße. Daher ist zu erwarten, dass bei einer vollständigen Internalisierung der negativen externen Effekte von Treibhausgasemissionen in den Preisen das Ausmaß der internationalen Arbeitsteilung bzw. der ökonomischen Globalisierung – zumindest in einigen Bereichen – künftig zurückgehen wird. Dies kann in einem Land, das seinen Emissionspreis erhöht, einen Anstieg von Produktion und Beschäftigung zur Folge haben. Möglich ist aber auch, dass es zu einer Steigerung der Direktinvestitionen im Ausland kommt und dort die Beschäftigung steigt. Diesem

Kapitalabfluss sind die Kapitalzuflüsse gegenzurechnen, die ausländische Unternehmen tätigen, um so ihre Produkte mit geringeren Transportkosten in dem entsprechenden Land verkaufen zu können.

Dass Emissionsreduzierungen weltweit dort stattfinden sollten, wo die geringsten Emissionsvermeidungskosten entstehen, hat weitreichende Konsequenzen für die Klimapolitik. Das derzeit größte Emissionsvolumen fällt in Asien an. Wenn die hier geäußerte Annahme richtig ist, dass die Produktionstechnologien in Westeuropa, den USA und Japan emissionsärmer sind als in Schwellen- und Entwicklungsländern, kann der Einsatz dieser Technologien in den Schwellen- und Entwicklungsländern bei gleichem finanziellem Aufwand eine höhere Emissionsreduzierung erreichen, als wenn versucht wird, weitere Emissionsverringerungen in den hoch entwickelten Industriestaaten zu erreichen. Das Streben, die Emissionen im eigenen Land um einen bestimmten Betrag zu verringern, ist dann keine effiziente Strategie.

Stattdessen sollte das Industrieland die finanziellen Mittel, die es zur Verringerung der eigenen Emissionen einplant, in den Regionen einsetzen, in denen mit diesem Geldbetrag die größten Emissionsreduzierungen erreicht werden können. Praktisch ließe sich dies umsetzen, indem die nationalen Mittel der Industrieländer in den bereits existierenden Green Climate Fund eingezahlt werden. Dort wird anschließend entschieden, wo diese Mittel eingesetzt werden, um die größtmöglichen Emissionseinsparungen zu realisieren. Auch Maßnahmen im Rahmen des Clean Development Mechanism bieten sich dafür an.

Diese Form der Klimaschutzpolitik hat jedoch eine gravierende Konsequenz: Die in den Industrienationen derzeit geltenden Emissionseinsparungsziele werden nicht mehr erreicht. Das ist aus globaler Perspektive unproblematisch, denn entscheidend für die globale Erwärmung und den Klimawandel sind die weltweiten Emissionen, nicht die territorialen einer bestimmten Region. Grundsätzlich verdeutlicht dies, dass eine an den territorialen Emissionen ausgerichtete Klimapolitik nicht effizient ist. Zugespitzt hat daher »jede rein national ausgerichtete Klimapolitik den Nachteil, dass sie aus globaler Sicht nicht kosteneffizient erfolgt« (Fronde 2019: 169).



aus: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)  
**CO<sub>2</sub> zum Nulltarif?**

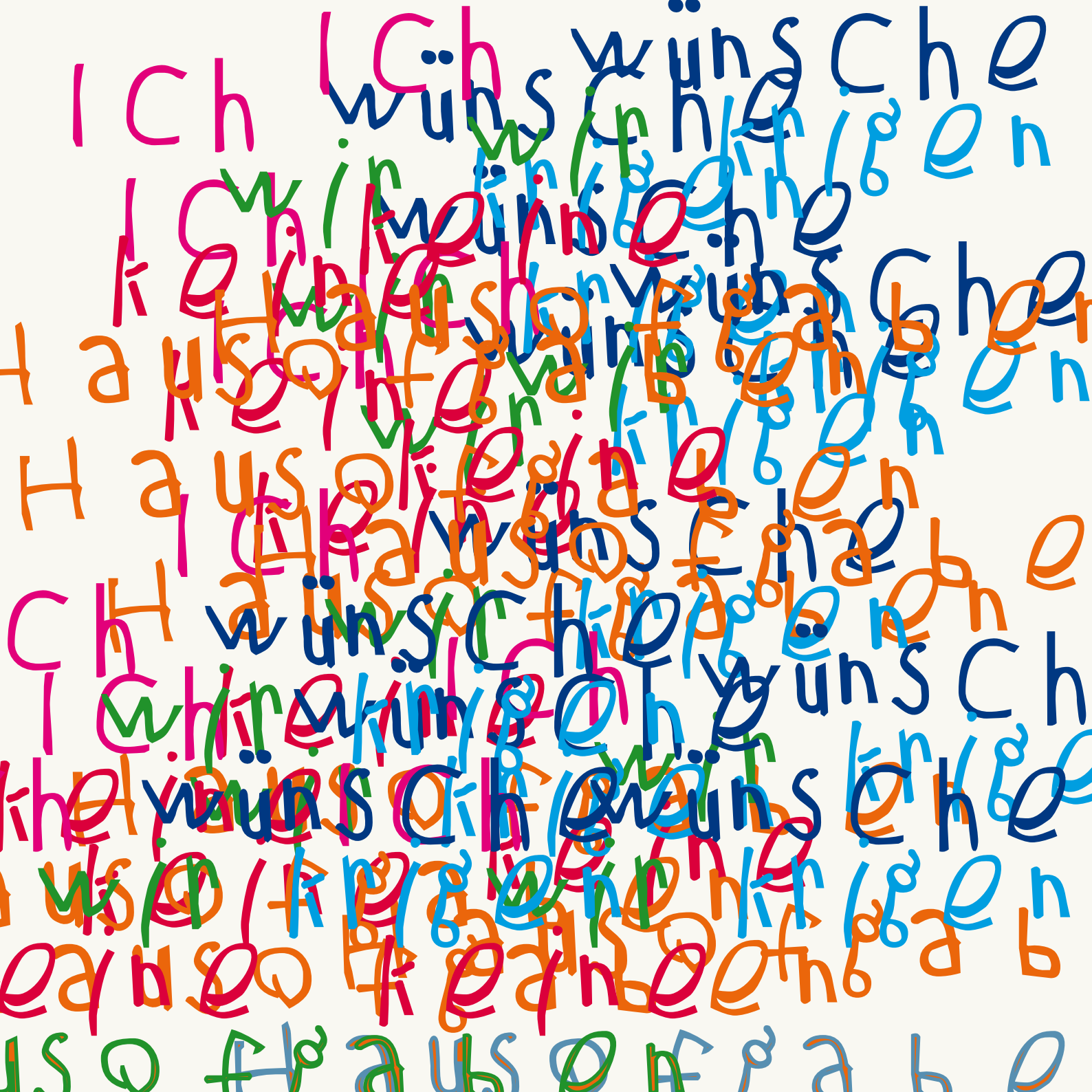
Warum Treibhausgasemissionen einen Preis  
haben müssen

2021 • 272 Seiten • Broschur

ISBN 978-3-86793-933-1

Auch als **E-Book** erhältlich.







# GANZtag

## aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter

### Einleitung

Der Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland hat sich in den vergangenen Jahren schnell und dynamisch entwickelt: »Lag der Anteil an Ganztagschulen an allen schulischen Verwaltungseinheiten im Jahr 2005 noch bei 28 Prozent, liegt er inzwischen laut aktueller Statistik der Kultusministerkonferenz (KMK 2018) im Schuljahr 2016/2017 bei knapp 68 Prozent« (DIPF et al. 2019: 8). Wenn im Jahr 2025 der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung eingeführt wird, ist anzunehmen, dass – analog zur Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kitaplatz – die Besuchsquoten des Ganztags stark steigen werden. Um eine ganztägige Betreuung von Grundschulkindern gewährleisten zu können, müssen in den nächsten sechs Jahren etwa 820 000 neue Plätze geschaffen werden.



## »best interests of the child«

Mit dieser Entwicklung ist auch der klassische Hort (der vor allem in den ostdeutschen Bundesländern eine ausgeprägte Tradition hat) als sozialpädagogisches Angebot der Kinder- und Jugendhilfe mit einem Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag wieder in den Blick gerückt und die Debatte um eine Professionalisierung der Hortpädagogik ist angestoßen worden. Nordt und Strätz (2017) konstatieren diesbezüglich einen Mangel an Verknüpfungen zwischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten sowie an Konzepten zur Kooperation von schul- und sozialpädagogischen Fachkräften.

Verbunden mit dem Rechtsanspruch auf eine ganztägige Betreuung schreitet die Entwicklung zur »Kindheit in Institutionen« (Baader 2014: 442 ff.) weiter voran und es stellt sich dringlicher denn je die Frage nach den Erfahrungen, Orientierungen, Einschätzungen und Wünschen der Kinder. In Schule, Ganzttag und Hort geht es ganz zweifelsfrei um das Kind direkt »berührende Angelegenheiten« und darum, sein »Wohl« vorrangig zu berücksichtigen (UN-Kinderrechtskonvention 1989; Wapler 2020). Dieses Wohl (»best interests of the child«) kann – werden Kinder als gleichwürdige und mit Rechten ausgestattete Subjekte anerkannt – nicht nur von außen bestimmt werden, sondern muss die Perspektiven der Kinder und ihr subjektives Wohlbefinden maßgeblich berücksichtigen. Die Rechte der Kinder – ihr Recht auf Achtung ihrer Würde, ihr Recht auf Bildung sowie auf Spiel, Freizeit und Erholung, ihr Recht auf Beteiligung, also darauf, gehört zu werden, mitwirken und mitbestimmen zu können – bilden auch in Schule, Ganzttag und Hort das Fundament, auf dem Beziehungs- und Bildungsarbeit ruhen.

Im Zentrum der explorativen Studie, deren Ergebnisse hier zusammenfassend vorgestellt werden, stand die Rekonstruktion der Erfahrungen und Praktiken, der Orientierungen und Relevanzen von Grundschulkindern in Bezug auf den Ganzttag. In einem kontinuierlichen Prozess des Vergleichens konnten 14 Qualitätsdimensionen in vier Qualitätsbereichen herausgearbeitet werden. Dabei handelt es sich um – zwischen positiven Horizonten und negativen Gegenhorizonten aufgespannte – typische Orientierungen von Kindern hinsichtlich der Frage, was aus ihrer Perspektive einen guten Ganzttag ausmacht. Eingegangen sind auch explizite Einschätzungen und Bewertungen der Kinder, doch der Formulierung der Qualitätsdimensionen liegen vor allem ihre impliziten Wissensbestände zugrunde, die aus Fokussierungssequenzen rekonstruiert wurden.

Die Studie verortet sich methodologisch-methodisch in einer spezifisch wissenssoziologisch fundierten, praxeologisch ausgerichteten Kindheitsforschung, in deren Zentrum die Dokumentarische Methode steht. (...)

## **1. Qualitätsbereich:**

### **Die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen (Beziehungen zwischen Kindern und Pädagog:innen)**

Der Ganzttag ist ein außerunterrichtliches Setting, in dem Kinder und pädagogische Fachkräfte Beziehungen gestalten, deren Qualität entscheidend dafür ist, dass Kinder sich wohl und sicher, in ihren Rechten anerkannt und wertgeschätzt sowie beim Verfolgen ihrer Interessen, Aktivitäten und Arbeiten unterstützt fühlen.

**Kinder wünschen Sich** pädagogische Fachkräfte, die zusammen mit ihnen nicht nur eine rollenförmige Beziehung gestalten, sondern eine persönliche Beziehungsebene pflegen, die von Freundlichkeit und Respekt geprägt ist. Sie wünschen sich vertrauensvolle, emotional warme Interaktionen, in denen sie als ebenbürtig anerkannt und ernst genommen werden, Verantwortung übernehmen können und zur Partizipation eingeladen werden. Bei der Entwicklung und Festigung eines friedlichen und solidarischen Miteinanders wünschen Kinder sich starke Erwachsene, die sich um Gerechtigkeit bemühen und ihnen – wenn dies in der Perspektive der Kinder notwendig erscheint – bei der Konfliktlösung helfen.

Im negativen Gegenhorizont der Kinder steht es, wenn ihre Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Ganzttag durch organisationale Regeln und Normen stark eingeschränkt werden und die pädagogischen Fachkräfte vor allem auf Gehorsam, Disziplin und Ruhe bestehen. Sowohl die Verlängerung von klassischen Unterrichtsprinzipien in die Hausaufgabenzeit als auch die Gestaltung des Mittagessens als Ruheübung und Fokussierung auf das Sattwerden belasten die Kinder. Bei der Pflege ihrer Freundschaften und dem Spielen miteinander wollen sie in der außerunterrichtlichen Zeit so wenig wie möglich von den pädagogischen Fachkräften gestört werden.

## **1.1 In Lern- und Arbeitssettings von Pädagog:innen unterstützt werden, die aufmerksam und respektvoll an die Interessen und Bedarfe von Kindern anknüpfen**

In Lern- und Arbeitssettings (z. B. der Hausaufgabenbetreuung oder von Projekten) wünschen Kinder sich pädagogische Fachkräfte, die daran orientiert sind, sie in einer freundlichen, entspannten und von Respekt geprägten Atmosphäre inhaltlich und auch moralisch zu unterstützen, sich dabei an ihren Ressourcen zu orientieren, sie mit ihren (Lern-)Besonderheiten wahr- und ernst zu nehmen und offen gegenüber ihren Ideen, Einfällen und Vorschlägen zu sein.

Kinder schätzen flexible, individualisierte Lern- und Arbeitssettings, in denen es auch um ihre Themen und Interessen, um ihre Bedarfe und Bedürfnisse gehen kann. Hausaufgaben gehören zwar nicht zu den Lieblingsaktivitäten der Kinder, doch sie sind froh, wenn sie bei deren Erledigung im Ganztage von geduldigen Fachkräften begleitet werden. Als ideal empfinden Kinder es, wenn sie in der Hausaufgabenzeit nicht länger sitzen bleiben müssen als nötig, aber auch, wenn sie länger konzentriert arbeiten können, falls sie die Zeit brauchen.



## Empirisches Beispiel I: Lernzeit

### Ganztag F, Teilnehmende Beobachtung

Die Kinder haben sich zur sogenannten Lernzeit im Klassenraum der Klasse 4 eingefunden. Es stehen 15 Tische mit je zwei Plätzen im Raum, die systematisch von vorn nach hinten in fünf Reihen und vom Fenster zur Wand in drei Reihen angeordnet sind. Insgesamt neun Kinder haben sich jeweils einzeln auf die Tische verteilt; eine Ausnahme bildet der dritte Tisch der Wandreihe, an dem zwei Mädchen zusammensitzen.

Vor den Kindern auf den Tischen befinden sich jeweils eine Trinkflasche und eine Federmappe. Ihre Ranzen stehen neben ihnen an den Tisch gelehnt. Vorne, ihnen zugewandt, stehen zwei Lehrerinnen, Frau Weiß und Frau Behrend, in Vertretung der eigentlich zuständigen Lehrerin. Hinter ihnen an der Tafel ist unter der unterstrichenen Überschrift »Plan« zunächst notiert: »Zirkelbild auf 1 weißes Blatt, AH M S. 46«. Darunter sind über die Breite der Tafel vier DIN-A4-Seiten aus weißem Papier geklebt, beschrieben mit Aufgaben. Diese sind oben auf der Tafel jeweils mit Kreide beschriftet, beispielsweise »AB D S. 23 Nr. 1« oder »AB M S. 23 Nr. 3 a, b, c«.

Das Setting für die außerunterrichtliche Lernzeit unterscheidet sich nicht von einem klassischen Unterrichtsetting: Da sie im Klassenraum stattfindet, in dem zwei Lehrerinnen anwesend sind und die Kinder zudem geordnet bzw. vereinzelt an Schultischen sitzen, wird die Lernzeit räumlich und personell als Fortsetzung des Unterrichts inszeniert. Die Kinder werden damit auch während der Lernzeit

als lernende und arbeitende Schulkinder markiert, deren (Inter-)Aktionsradius auf die »Box« begrenzt ist. Auch die zu bearbeitenden Aufgaben an der Tafel vermitteln, dass die Lernzeit eine Verlängerung des Unterrichts darstellt, in der sich die Kinder weiter mit dem dort behandelten Stoff beschäftigen. Nahegelegt wird – unterstrichen durch die Sitzordnung – ein sitzender Einzelarbeitsmodus, in dem die Kinder maximal zu zweit arbeiten und sich auf die Aufgaben konzentrieren sollen. Bewegung im Raum und Zusammenarbeiten erscheinen hingegen nicht erwünscht.

Schließlich ist in dem räumlich-sozialen Setting ein starkes Hierarchiegefälle angelegt: Während die Lehrerinnen vorne stehen, die Klasse im Blick haben und die Hüterinnen der Aufgaben sind, sitzen die Kinder jeweils für sich und müssen zu den Lehrerinnen aufschauen. Durch die Aufgabenstellungen, die an der Tafel fixiert sind, wird zudem ihre Blickrichtung immer wieder nach vorne gelenkt.

Frau Weiß steht vorn in der Mitte des Raumes und diskutiert mit den Kindern, was diese aufhaben. Sie sagen, sie hätten etwas in Mathe. Frau Weiß dreht sich um, deutet auf die Tafel und sagt, dass sie diese Arbeitsblätter aufhätten, die an der Tafel angeklebt sind. »Da macht ihr einfach weiter.« Die Kinder stöhnen kollektiv und holen ihre Hefte, Stifte und Zirkel heraus. Frau Behrend steht am Rand und schaut zu.

Timur, der hinten rechts in der Wandreihe (am Tisch vor mir) sitzt, meldet sich und Frau Weiß kommt sofort zu ihm. Er sagt: »Ich weiß nicht, wie man das macht.« Sie fragt kurz zurück: »Wie?« und er wiederholt die Frage. Sie vertieft sich in sein

Arbeitsblatt und fragt, was er für die Aufgabe braucht. Sie diskutiert mit ihm und erklärt, was er machen soll. Es sind nur Ausschnitte zu verstehen, z. B.: »Dieses Bild soll später so aussehen, verstehst du? Das soll dann ein Kreis in dem Quadrat sein.« Sie holt sich einen Stuhl, setzt sich an die Seite seines Tisches und beugt sich darüber. Timur malt mit seinem Zirkel und nach einer Weile sagt die Fachkraft: »Ja, genau, so, das geht grad noch.« Er malt weiter und fragt dann leise (für mich unverständlich) wieder nach. Sie schaut es sich an und sagt: »Hättest du noch ein bisschen genauer machen können, aber Hauptsache, es ist einigermaßen.« Timur sagt nach einigen Augenblicken, in denen er weiterzeichnet: »Ah, der Radius muss gleich sein«, während die Lehrerin etwas anderes erklärt. Er malt noch etwas weiter, als sie kommentiert: »Genau so geht das. Jetzt muss nur noch schaffe, ä bissle genauer zu zeichne, ja? Und hier zum Beispiel hier, nicht so viel hien und her, sondern mit dem Zirkel geht man ein mal rum.« Timur: »Okay.« Lehrerin: »So da weil das isch ganz schlecht, wenn=de anfängsch hien und her zu machen.« Dann steht sie auf, geht zu Elif in der Reihe vor ihm und setzt sich neben diese.

**Die Lernzeit** beginnt mit einer weiteren Demonstration der schulischen (organisationalen und generationalen) Rahmungshoheit. Sie wird explizit als Verlängerung des Matheunterrichts gerahmt: Die an der Tafel für alle gut sichtbar hängenden Arbeitsblätter symbolisieren gewissermaßen den Matheunterricht, dessen Fortführung auf die Vertretungslehrerinnen übertragen wurde. Mit den Blättern im Rücken geht der Auftrag bzw. das Mandat, an den Matheunterricht anzuschließen und ihn fortzuführen, auf sie über. Im darauffolgenden Stöhnen der Kinder dokumentiert sich, dass dieses Setting der Hausaufgabenbearbeitung in einem negativen Horizont steht. Zugleich scheinen die Kinder wie selbstverständ-



lich davon auszugehen, dass es kein Entrinnen aus dem Setting gibt bzw. offener Widerstand zwecklos ist – sie fügen sich, wenn auch unter Protest.

Es scheint eine übliche Praxis zu sein, dass die Kinder sich melden, um sich die Hilfe der Fachkräfte zu holen bzw. um Kontrolle der von ihnen erledigten Aufgaben zu bitten. Gleichzeitig gehen die Lehrerinnen aber auch herum und lassen sich die Fortschritte zeigen, sodass deutlich wird, dass jedes Kind für sich arbeiten soll, bei Bedarf die Erwachsenen anfordern kann, allerdings auch jederzeit damit rechnen muss, im Hinblick auf seine Arbeitsergebnisse kontrolliert zu werden.

Timur, der die Lehrerin durch sein Melden zu sich gebeten hat, rahmt sich selbst in Bezug auf die zu erledigende Aufgabenstellung als unfähig und unwissend. Er fordert unmittelbar die Soforthilfe der Lehrerin an, ohne zuvor Eigenanstrengung demonstriert zu haben.

Die enge, kritische Begleitung von Frau Weiß wird von Timur akzeptiert, was sich in den wechselseitigen Bezugnahmen dokumentiert: Indem er fortlaufend die Lehrerin etwas fragt, hält er sie an seinem Tisch bzw. an seiner Seite. Auch hier dokumentiert sich die performative Aufführung und Sicherung eines Hierarchie- und Wissensgefälles: Während Timur sich in der Rolle des Lernenden, Unfähigen und Fragenden zeigt, der probiert, der Aufgabe gerecht zu werden, agiert Frau Weiß in der Rolle der Wissenden, Lehrenden und Bewertenden, ohne deren Hilfe Timur die Aufgabe nicht würde angemessen lösen können. Sie lobt wenig, sondern tadelt und bewertet und inszeniert sich damit als diejenige, der das Recht zusteht, über (un-)erwünschte Umgehensweisen mit dem Zirkel bzw. richtige und falsche



Ergebnisse zu urteilen. Als Timur auf eine Erkenntnis verweist, die er gewonnen hat («Ah, der Radius muss gleich sein»), gewährt die Lehrerin ihm kein Lob. Damit entsteht der Eindruck, dass vorrangig die schnelle, korrekte Lösung der Aufgabe und die Exaktheit der Zeichnung im Vordergrund stehen und weniger die Lernerfahrung und der Erkenntniszugewinn seitens eines Schülers.

Auch Kevin, am hintersten Tisch der mittleren Reihe, malt konzentriert einen Kreis mit seinem Zirkel. Er hält das Zeichengerät mit beiden Händen und dreht den minenbestückten Stab langsam um den mit einer Nadel auf dem Papier fixierten Stab. Dann justiert er den Abstand der beiden Stäbe etwas weiter, vollzieht noch eine Drehung mit dem Zirkel und nimmt beide Stäbe dann sehr eng zusammen. Er drückt stark auf das Papier auf, sodass die Mine plötzlich bricht, woraufhin Kevin laut und in einem überrascht-enttäuschten Tonfall »nei::n!« ruft. Er nimmt den Zirkel hoch, hält ihn sich nah vor das Gesicht und betrachtet ihn eingehend. Als er die Mine gerade herauspult, kommt Selma aus der Fensterreihe zu ihm gelaufen und fragt ihn etwas (unverständlich). Kevin fragt zurück, ob er ihr helfen soll. Sie stimmt zu und geht zu ihrem Platz zurück.

Kevin lässt seinen Zirkel liegen, folgt ihr und lässt sich ihren Zirkel reichen. Er malt konzentriert einen Kreis auf Selmas Blatt, während sie zuschaut. Dann setzt er ab, sagt nüchtern »zu klein« und fragt: »Hast du einen Radiergummi?« Sie gibt ihm einen, woraufhin Kevin auf dem Blatt radiert, sich wieder darüber beugt und einen weiteren Kreis zeichnet. Er dreht einige Kreise mit dem Zirkel und fragt dann: »So?« Beide Kinder diskutieren kurz leise und Kevin radiert erneut. Dann setzt er noch einmal an, zeichnet einen weiteren Kreis und fragt wieder: »So?«

Dabei richtet er sich auf, dreht sich zum Gang und geht, während Selma »Danke!« sagt, mit gelassenem Gesichtsausdruck zurück zu seinem Platz. Dort setzt er sich hin, nimmt seinen Zirkel und lässt verlauten, dass er auch etwas mit diesem malt. Selma wendet sich derweil ihrem Blatt zu.

An seinem Tisch angekommen, sagt Kevin leise zu sich selbst: »Ich mach auch was mit dem Zirkel.« Nach einer kurzen Diskussion mit mir, bei der Kevin mich fragt, ob ich schon viel geschrieben habe, widmet er sich erneut seiner Zeichnung und fragt Timur, ob er schon mal eine Spinne mit dem Zirkel gemacht habe. Dieser bejaht und Kevin fragt ihn: »Was denkst du, was mach ich?« Timur: (»Eine Sonnenblume?«)

Kevin wirft lächelnd ein: »Sonnenblume, von Pflanzen gegen Zombie.« Timur antwortet: »Dann musst du aber den Mund aufmachen.« Daraufhin Kevin: »Wie macht man diese Blumenspuren noch mal?«, woraufhin Timur etwas murmelt und Kevin »nein« sagt. Kevin zeichnet weiter und sagt zu sich: »Das sieht komisch aus.«

Nachdem beide etwas weitergezeichnet haben, sagt Kevin: »Ich weiß, was das sein könnte. Diese Blume von Pflanzen gegen Zombies eins zwei.« Timur fragt nach: »Die wo so? Nein Drei?« Kevin lächelt und antwortet: »Nein, diese Pustebume, diese grüne da, die wo die dann so zurückschnippt.« Er summt und zeichnet weiter mit dem Zirkel Kreise. Beide Jungen konzentrieren sich zwei Minuten lang still auf ihre Blätter, Kevin auf sein Bild und Timur auf sein Arbeitsblatt.



»Ohohoho«

Zeichnung mit Zirkel:  
Die Horrorversion einer Blume

Dann lacht Kevin stolz: »Ohohoho«, zeigt Timur sein Bild und sagt: »Guck mal, wie horror das aussieht.« Er lächelt und hält das Blatt auch in Richtung Yola, die es sich interessiert anschaut. Dann steht er auf, geht zu Timur, stellt sich vor dessen Tisch und nimmt sich ganz selbstverständlich einen roten Stift aus dessen Mappe. Damit geht er zurück und zeichnet in das Gesicht der Blume vier rote, senkrechte Striche. Dann zeigt er die Blume erneut Timur und sagt: »Guck mal, das ist die Horrorversion.« Timur schaut es sich interessiert an.

Im konzentrierten Umgang von Kevin mit dem Zirkel dokumentiert sich sein Interesse an dessen Funktionsweise. Er erprobt verschiedene Einstellungsgrößen und beobachtet die Wirkung seiner Justierungen. Mit der für alle hörbaren, melodramatisch anmutenden, überrascht-enttäuschten Reaktion auf den Bruch der Mine, den er durch sein starkes Aufdrücken provoziert hat, zieht er Aufmerksamkeit auf sich. Kevin zeigt damit für die Anwesenden wahrnehmbar an, dass er mit dem Gerät gearbeitet hat, aber auch, dass er im Moment nicht weiterarbeiten kann, sondern den Zirkel reparieren muss.

Selma reagiert darauf, geht zu Kevin und initiiert ein Gespräch; indem Kevin anbietet, ihr zu »helfen«, legitimiert er sowohl ihr als auch sein Aufstehen und (im Unterrichtsetting) unerwünschtes Verlassen der eigenen Box. Durch den Impuls von Selma angeregt, inszeniert Kevin sich nun als Helfer für Kinder, die nicht über seine Expertise in der Zirkelhandhabung verfügen. Er schlüpft quasi in die zeigende Rolle einer Lehrperson und verschafft sich damit mehr Bewegungsfreiheit. Die Lehrerinnen scheinen – angesichts der Rahmung des Helfens in schulischen Dingen – die Interaktion zwischen Selma und Kevin zu tolerieren. Solange auf der Vorderbühne der verlangten Tätigkeit des Zeichnens mit dem Zirkel nachgegangen und ein prosoziales Verhalten an den Tag gelegt wird, scheinen sich also Freiräume für die Kinder zu eröffnen.

Homolog zur Sequenz mit Selma zeigt sich auch hier die Orientierung der Kinder daran, sich mit anderen auszutauschen, sich ihre Zeichnungen zu zeigen, sie zu kommentieren und einander zu helfen. Während Timur zwar handlungspraktisch bei seiner Aufgabe bleibt, wird in der Diskussion mit Kevin das gemeinsam geteilte

Interesse daran deutlich, den Zirkel (auch) explorativ zu nutzen, verschiedene Handhabungen mit ihm auszuprobieren und etwas anderes auf das Papier zu bringen als die vorgegebenen und eingeforderten mathematischen Figuren. So dokumentiert sich im Räsonieren über Spinnen, über die Pflanzen und Zombies das Interesse daran, die medialen Erfahrungen eines Computerspiels (»Pflanzen gegen Zombies 2«) zu bearbeiten.

Kevin scheint einerseits an der Aufmerksamkeit des anderen Kindes interessiert zu sein, an dessen Rückmeldungen, aber auch an dessen Meinung und Hilfe. Er adressiert Timur als interessiertes Gegenüber, wobei das Bild in der Rezeption durch den anderen und in der Auseinandersetzung mit ihm erst entsteht. Beide sind an der Interaktion mehr interessiert als an der pflichtbewussten Erledigung der Hausaufgaben. Die Kinder ko-konstruieren eine Situation, in der sie sich als Wissende und als Experten in Szene setzen – nicht in Bezug auf das unterrichtlich gerahmte Thema (die Matheaufgaben), sondern in Bezug auf eine konjunktive (mediale) Erfahrung der Peers.

Interessant ist zudem, dass sie sich in der Lernzeit wiederum an der Grenze zwischen erlaubtem bzw. nicht erlaubtem Verhalten bewegen. Auf der Vorderbühne hantiert Kevin mit dem Zirkel auf seinem Blatt, aber auf der Hinterbühne bearbeitet er nicht die Matheaufgabe, sondern malt die »Horrorversion« einer Blume. Es handelt sich damit zum einen um ein verdeckt oppositionelles Verhalten in Bezug auf die Erwartungen der Lehrpersonen; zum anderen erfüllt Kevin aber auch die an ihn gerichtete Aufgabe: Es geht darum, exakt zu zeichnen, um handwerkliches

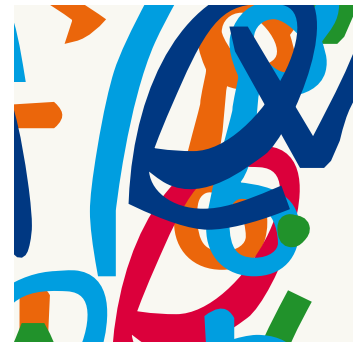
Geschick und um die Verhältnisse der Kreise zueinander – nur, dass dies hier mit der kreativen, selbst gestellten Aufgabe verbunden wird, eine »Horrorblume« aus einem Computerspiel mittels Zirkel darzustellen.

## Empirisches Beispiel II: Hausaufgaben

### Ganztag E, Teilnehmende Beobachtung

Maike und Laura sitzen im Hausaufgabenraum nebeneinander an zwei Tischen, dem Fenster zugewandt; vor ihnen liegen jeweils ein Heft und eine Federmappe, der Ranzen steht neben ihnen am Boden. Außer dem Forscher befindet sich niemand weiter im Raum. Laura zeigt auf ihr Heft, zählt laut und schreibt dann etwas auf, während Maike aufsteht, etwas aus ihrem Ranzen holt und sich dann wieder hinsetzt. Sie schaut erst zu Laura, dann auf deren Heft und widmet sich schließlich ihrem Heft, in dem sie zu schreiben beginnt. Maike holt einen neuen Stift, schaut zu Laura, radiert etwas und lacht laut auf. Dann guckt Laura wiederum zu Maike, wie diese etwas ausfüllt. Beide wenden sich wieder ihrer Aufgabe zu und schreiben intensiv weiter. Maike guckt immer wieder kurz zu Laura und wendet sich dann ihrer Aufgabe zu. Laura: »Weißt du, was da reinkommt?« Maike: »Nein.« Laura hält beide Hände mit den Fingern ausgestreckt vor sich hoch und fragt: »Es müssen sechs weg sein, aber es sind noch sechs da.« Sie stockt, nimmt beide Hände herunter, hebt dann abwechselnd immer wieder eine hoch und guckt sie an. Auch Maike zählt flüchtig mit den Fingern der rechten Hand auf dem Tisch und füllt dann wieder etwas in ihrem Aufgabenheft aus. Beide schreiben konzentriert weiter.

Paula (Pädagogin) betritt den Raum, geht zu den beiden, schaut ihnen über die Schulter und fordert sie leise, aber bestimmt auf, sich weiter auseinanderzusetzen. Sie schiebt die Stühle und assistiert Laura dabei, samt ihren Arbeitsmaterialien einen Platz weiter rechts einzunehmen. Daraufhin arbeiten beide kurz still weiter, nehmen die Konversation aber wieder auf, sobald die Fachkraft aus dem Raum gegangen ist. Beide heben den Kopf und schauen aus dem Fenster, vor dem ein Auto hält, aus dem Robert (Pädagoge) steigt. Dieser kommt am Fenster vorbei und grüßt mit einem Lächeln, das die Kinder erwidern. Laura fragt, als wäre kein geschlossenes Fenster zwischen ihnen, ob er Kinder mitgebracht hat. Das hat Robert offenbar nicht gehört und geht weiter. Beide Mädchen stehen dann immer wieder auf und schauen zu dem anderen. Sie unterhalten sich und lachen immer wieder dabei. Als sie sich gegenseitig versichert haben, mit den Matheaufgaben fertig zu sein, legen sie die Hefte in die Mitte zwischen sich und holen ein neues Heft heraus. Sie bringen mir dann das Heft, zeigen auf eine Aufgabe und fragen, was man da machen soll. Ich bestätige, als Laura richtig vorliest: »Text lesen und ergänzen«. Nachdem wir geklärt haben, was »ergänzen« im Zusammenhang der Übung bedeutet, fährt Laura mit Schreiben fort.





Erneut kommt Paula herein und wendet sich den beiden zu. Sie beugt sich über die Mathehefte, die schon »fertig« in der Mitte liegen, und es scheint so, als kontrolliere sie die Aufgaben. Nach einigen Augenblicken setzt sie sich zwischen die beiden und studiert aufmerksam die Hefte, während Maike und Laura an ihren Texten weiterschreiben. Laura sagt laut zu Maike: »Maike, ich bin bei ›ankommen‹« (offenbar eine Stelle in der Übung), was diese bestätigend zur Kenntnis nimmt, während beide konzentriert auf ihre Hefte fokussiert sind und schreiben. Paula korrigiert dann eine Matheaufgabe von Laura, wobei sie sich ganz ruhig und zugewandt mit ihr unterhält. Dabei zeigt sie auf verschiedene Aufgaben und kontrolliert; Maike zählt immer wieder nach, radiert auch dann und wann etwas aus und schreibt etwas Neues auf.

Die beiden Mädchen gestalten das Erledigen der Hausaufgaben hier als etwas, das sowohl jede für sich macht als auch beide gemeinsam bzw. in Interaktion miteinander erledigen. Sie ko-konstruieren eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre, in der soziale Interaktion und Austausch nicht im Widerspruch zur individuellen Aufgabenbearbeitung stehen. Dabei scheinen sie die Anwesenheit der jeweils anderen zu genießen, was sich im nahen Beieinandersitzen und in den mehrfachen gegenseitigen Bezugnahmen dokumentiert. Es gelingt ihnen, in stetiger Verbindung miteinander zu bleiben und gleichzeitig in ihren Heften zu arbeiten. Dass sie sich über einen längeren Zeitraum allein im Raum befinden, signalisiert, dass ihnen selbstständiges Arbeiten grundsätzlich zugetraut wird.

Wenn die Fachkraft die Mädchen auseinandersetzt und damit zum Ausdruck bringt, dass dies ihrer Meinung nach einen Widerspruch zur erwartungsgemäßen Erledigung der Hausaufgaben im jeweils eigenen Heft darstellt, ist dies eine Opposition gegenüber der Orientierung der Kinder am sozialen Miteinander. Indem die Fachkraft einen leeren Platz zwischen den Mädchen schafft, markiert sie zudem, dass sie über die Macht verfügt, die Positionierung der Körper sowie die Nähe und Distanz zwischen den Kindern zu bestimmen.

Im Folgenden lassen sich Homologien herausarbeiten: Während die Kinder die Relevanz der sozialen Konstituierung der Hausaufgabenzeit unterstreichen, indem sie sich wieder unterhalten und den ankommenden Pädagogen zuerst nach den anderen Kindern fragen, ist die Fachkraft auch beim zweiten Hereinkommen zunächst wieder auf die pflichtgemäße individuelle Aufgabenerledigung fokussiert.

Das Interesse der Kinder an gegenseitigem Austausch wird im weiteren Verlauf von der Pädagogin aber nicht unterbunden oder getadelt; vielmehr gesteht sie den Kindern zu, beides miteinander zu vereinbaren, solange die Hausaufgaben gemacht werden. Sie initiiert nicht nur eine intensive soziale Interaktion mit den Mädchen, sondern sorgt auch dafür, dass die Hausaufgaben korrekt sind. Dabei agiert sie nicht in einer belehrenden, ermahnenden, sondern einer zugewandten, die Kinder unterstützenden Rolle.



## Empirisches Beispiel III a: Mehr Zeit für Hausaufgaben Ganztag E, Teilnehmende Beobachtung

Nach der Hausaufgabenzeit gehen die Kinder im Ganztag E, wie jeden Tag, in den nahe gelegenen Wald. Auf dem Weg gehen zwei Mädchen, die die vierte Klasse besuchen, neben der Forscherin, die sich erkundigt, wie sie die Regelung mit den Hausaufgaben finden. Ruth sagt: »Manchmal reicht die Zeit nicht und wir sind noch nicht fertig. Das ist doof, dann muss ich das am Abend zu Ende machen.« Lotte stimmt ihr zu: »Ich will zwar dann auch raus in den Wald, aber auch fertig machen. Meine Mama findet das auch blöd, wenn sie mir abends noch mal helfen muss.« Die Forscherin fragt nach: »Wie könnte man das anders machen?« Die beiden lachen und sagen: »Weniger Hausaufgaben wär gut.«

In diesem kurzen Gespräch dokumentiert sich, dass die Kinder vor der Herausforderung stehen, ihre Orientierung daran, die Aufgaben für die Schule pflichtgemäß zu erfüllen, und ihren Wunsch, frei zu haben, auszubalancieren. Belastend scheint vor allem zu sein, wenn es keine klare Trennung gibt und der Druck, sich mit den schulischen Aufgaben befassen zu müssen, auch nach der (Frei-)Zeit im Hort und am Abend in der Familie wieder zum dominanten Thema wird.

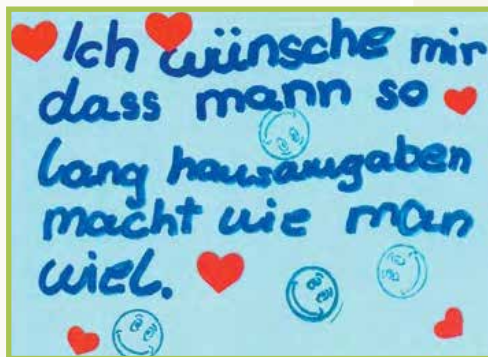


## Empirisches Beispiel III b: Mehr Zeit für Hausaufgaben

### Ganztag D, Briefbox

Ähnlich äußern sich auch zwei Kinder des Ganztags D, die Karten mit Wünschen in die Briefbox geworfen haben:

# Wünsche



Abbildungen:  
Wünsche



»Ich wünsche mir das Hausaufgaben seit lenger bleibt bis wir unsere Hausaufgaben fertig Haben.«

»Ich wünsche mir dass man so lang hausaufgaben macht wie man viel.«

Auch hier dokumentiert sich, dass es den Kindern vor allem um Selbstbestimmtheit und eine Form der Hausaufgabenbetreuung geht, die sich an ihren individuellen Bedarfen orientiert. Im negativen Gegenhorizont steht eine allgemeine und feststehende Hausaufgabenzeit, also eine organisationale Regelung, die relevanter ist als die Bedarfe und Wünsche der einzelnen Kinder.

## Empirisches Beispiel IV: Beschwerdebriefe (Hausaufgaben)

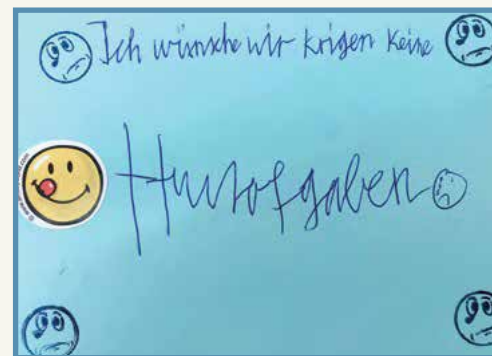
### Ganztag F, Briefbox

Im Folgenden sind schließlich noch zwei Briefe abgebildet, die Kinder in ähnlicher Ausführung in den verschiedenen Ganztagen in großer Zahl in die Briefboxen geworfen haben.

# Beschwerden



Abbildungen:  
Beschwerdebriefe Hausaufgaben



»Ich wünsche wir krigen keine Hausaufgaben«

»Ich möchte weniger Hausaufgaben.  
Hausaufgaben sind :P«

In ihnen dokumentiert sich in homologer Weise die Orientierung der Kinder daran, die Hausaufgabenzeit möglichst zu minimieren. Kein Kind hat in der Studie den Ort, an dem die Hausaufgaben gemacht werden, als Lieblingssort angegeben oder Hausaufgaben als eine Aktivität beschrieben, der es gern nachgeht. Im Gegenteil: Konventionelle Lernzeiten, in denen von den Lehrkräften aufgetragene Aufgaben abgearbeitet werden müssen, stehen eindeutig und durchgängig im negativen Horizont der Kinder und könnten aus ihrer Sicht abgeschafft werden. Solange sie allerdings gemacht werden müssen, möchten die Kinder, dass sich die Hausaufgabenbetreuung im Ganzttag an ihren individuellen Bedarfen und ihrem Wunsch, sie abschließend zu erledigen, orientiert.



aus: Bastian Walther, Iris Nentwig-Gesemann,  
Florian Fried

## **Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter**

Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen  
und -dimensionen

2021 • 180 Seiten • Broschur

ISBN 978-3-86793-930-0

Auch als **E-Book** erhältlich.







## Wertebildung und ihre Rolle im Jugendfußball

Wer sich im Jugendfußball engagiert, weiß: Hier geht es um mehr als um die 17 Spielregeln, um Technik, Taktik und Kondition. Auch Werte wie Teamgeist, Fairness und Respekt spielen eine zentrale Rolle. Sie bieten Orientierung für den Umgang miteinander. Gemeinsame Werte machen aus einer Mannschaft ein echtes Team, das zusammenhält und auf sportliche Ziele hinarbeitet. Auf und neben dem Platz sind zudem stets auch soziale Kompetenzen der jungen Spieler:innen gefragt: Sie sollen im Team agieren, Verantwortung übernehmen, Konflikte friedlich lösen und sich fair und respektvoll gegenüber Mitspielern und Mitspielerinnen, Gegnern und Gegnerinnen sowie den Unparteiischen verhalten.



Kurzum: Als Mannschafts- und Vereinssport lebt Fußball davon, dass nicht nur das sportliche, sondern auch das soziale Zusammenspiel funktioniert. Und ebenso wie ein gutes sportliches Zusammenspiel trainiert werden muss, gilt es auch, ein gutes soziales Miteinander einzuüben und bewusst zu gestalten. Deshalb ist es wichtig, neben der sportlichen Ausbildung auch in die Wertebildung junger Spieler:innen zu investieren. Die Entwicklung sozialer Werthaltungen und Kompetenzen hilft Jugendlichen dabei, sich zu verantwortungsvollen, gemeinschaftsfähigen und lebenskompetenten Persönlichkeiten zu entwickeln. Wenn Verantwortliche im Kinder- und Jugendbereich Wertebildung bewusst unterstützen, schaffen sie also nicht allein Mehrwert für den Fußball, sondern auch für die Jugendlichen selbst und unsere Gesellschaft.



**Als Lehrreferent:in können Sie mit TeamUp! Trainer:innen sowie Jugendleiter:innen sensibilisieren und qualifizieren. Das Wichtigste, was Sie dafür in Sachen Wertebildung wissen müssen, haben wir im Folgenden zusammengefasst.**

## Was sind Werte?

Werte drücken aus, was uns wichtig ist. Sie sind Vorstellungen davon, was wir persönlich und gesellschaftlich für wünschenswert halten. Als solche geben sie uns Orientierung für unser Handeln und den Umgang miteinander. Sie helfen uns, Situationen und Handlungsoptionen zu bewerten, begründete Entscheidungen zu treffen und entsprechend zu handeln. Persönliche Wertvorstellungen sind wie ein Kompass, an dem wir unser Leben ausrichten. Sie prägen unsere Lebensweise

und unsere Persönlichkeit. Die in einer Gruppe oder Gemeinschaft anerkannten und geteilten Werte wiederum geben Orientierung für das soziale Miteinander. Das gilt im Großen wie im Kleinen: in der Gesellschaft, im Verein oder in einer Mannschaft. Für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft sind vor allem die im Grundgesetz und in den Kinder- und Menschenrechten verankerten demokratischen Grundwerte als Orientierungsrahmen bedeutend. Sie gelten für alle gesellschaftlichen Bereiche und auch für die Kinder- und Jugendarbeit. Dazu gehören unter anderem körperliche und psychische Unversehrtheit, Selbstbestimmung, Glaubens- und Meinungsfreiheit, Gleichberechtigung von Mann und Frau und die Gleichwertigkeit aller Menschen. Viele für den Fußball bedeutende Werte wie Respekt, Gewaltfreiheit oder Fairness lassen sich von den demokratischen Grundwerten ableiten. Es ist an Ihnen als Lehrreferent:in, diesen wichtigen Zusammenhang aufzuzeigen.

Ein weiterer Aspekt ist für TeamUp!-Seminare bedeutend: Werte werden durch das, was wir persönlich mit ihnen verbinden, sehr konkret. Durch die Bedeutung, die sie für uns haben, füllen wir sie mit Leben. Deshalb kann ein Wert für verschiedene Menschen auch Unterschiedliches bedeuten. Dazu kommt: Die einzelnen Werte werden auch für unterschiedlich wichtig gehalten. Das zeigt sich vor allem dann, wenn Werte in Konkurrenz zueinander geraten und gegeneinander abgewogen werden müssen. Das wiederum hat Auswirkungen auf das Miteinander. Werden etwa Werte von den Mitgliedern einer Gruppe oder Gemeinschaft unterschiedlich interpretiert oder gewichtet, kann das zu Missverständnissen oder Konflikten führen. Zumindest aber erschwert es die gemeinsame Orientierung im alltäglichen Umgang miteinander. Besteht hingegen ein gemeinsames Verständnis

davon, was ein bestimmter Wert konkret bedeutet, und ist auch geklärt, welchen Stellenwert er im Vergleich zu anderen Werten hat, dann kann er als gemeinsamer Orientierungsmaßstab dienen, an dem alle ihr Verhalten ausrichten.

**Beim Lernen und Leben von Werten geht es daher immer auch um eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung und der Wichtigkeit, die wir und andere einem Wert beimessen. Um Werte wie Fairness, Verantwortung oder Teamgeist gemeinsam zu leben – etwa in einer Familie, Mannschaft oder in einem Verein –, ist es nötig, ein gemeinsames Verständnis davon herzustellen.** Dazu gehört es, genauer darüber zu sprechen, wie der jeweilige Wert im Alltag gelebt werden soll, woran erkennbar ist, dass er umgesetzt wird, und auch, wie wichtig der Wert im Vergleich zu anderen Werten ist. Erst wenn dieses geteilte Verständnis hergestellt ist, können die Einzelnen ihr Handeln so daran ausrichten, dass das Miteinander gelingt. Das lässt sich am Beispiel Fairness verdeutlichen: Im Fußball ist das unbestritten ein wichtiger Wert, aber was damit in Bezug auf ein konkretes Verhalten im Sport gemeint ist und wo die Grenzen zu ziehen sind zwischen unfairem Spiel und erlaubter Attacke, darüber gilt es zu sprechen. Nur so kann eine gemeinsame Orientierung für den Umgang miteinander entstehen.



## Drei wichtige Aspekte zu Werten, die Sie wissen und vermitteln sollten:

- Werte drücken aus, was uns wichtig ist. Sie sind Vorstellungen davon, was wir persönlich und gesellschaftlich für wünschenswert halten. Als solche geben sie uns Orientierung für unser Handeln und den Umgang miteinander.
- Werte werden durch das, was wir mit ihnen verbinden, konkret. Ein Wert kann für verschiedene Menschen Unterschiedliches bedeuten und unterschiedlich wichtig sein.
- Um einen Wert gemeinsam zu leben und sich im Umgang miteinander an ihm zu orientieren, braucht es eine Verständigung darüber, was er konkret bedeutet und wie wichtig er (im Verhältnis zu anderen Werten) ist.



### Wie lernen wir Werte?

Werte bilden sich im Laufe unserer Persönlichkeitsentwicklung, indem wir Erfahrungen machen und uns mit unseren eigenen Vorstellungen und denen unserer Mitmenschen auseinandersetzen. Schon als Kinder werden wir früh mit den Moral- und Wertvorstellungen unserer Umwelt konfrontiert: Was finde ich richtig, was falsch? Was ist gut, was schlecht? Dies geschieht in der Familie, in Kita und

Schule, aber auch im Freundeskreis und Sportverein. Hier werden Werte im alltäglichen Umgang gelebt, vorgelebt und auch ausgehandelt. Beeinflusst durch diese Erfahrungen und indem wir uns mit ihnen auseinandersetzen, entwickeln wir eigene Wertvorstellungen.

Eine besondere Rolle für die Entwicklung von Werthaltungen spielt die Qualität von Beziehungen etwa zu Eltern, Familie, Freunden und Freundinnen, Lehrkräften sowie Mitschülerinnen und Mitschülern. Wie wertschätzend wir diese Beziehungen erleben, entscheidet mit darüber, ob und in welchem Maße wir soziale Werte als wichtig erachten.

Viele Werte, die wir in unserer Kindheit und Jugend verinnerlicht haben, bleiben für uns im Erwachsenenalter wichtig. Doch kann sich die Bedeutung, die wir einzelnen Werten beimessen, je nach Lebensphase und Situation auch verändern. Nicht zuletzt beeinflusst die Auseinandersetzung mit den Sichtweisen anderer unsere Wertvorstellungen. Dieser lebenslange Prozess der sich bildenden und verändernden, aber auch gelebten Werte wird Wertebildung genannt.

### Was ist Wertebildung?



Wertebildung ist ein konstitutiver Teil der Persönlichkeitsentwicklung – und ein komplexer Prozess: Menschen setzen sich aktiv mit ihrer Umwelt und den vielfältigen Wertvorstellungen, die ihnen hier begegnen, auseinander. Sie erleben und reflektieren Werte und entwickeln dabei eigene Wertvorstellungen sowie

Kompetenzen, um auch entsprechend der eigenen Werte handeln zu können. Insofern ist Wertebildung ein ganzheitlicher Prozess: Sie umfasst Haltungen (Was ist mir wichtig, für welche Werte trete ich ein?), Kompetenzen (Welche Fähigkeiten brauche ich, um meine Werte zu leben?) und Handeln (Wie verhalte ich mich und welche Werte lebe ich? Wie gehe ich mit meinen Mitmenschen um?).

Zu den Kompetenzen für wertorientiertes Handeln zählen eine Reihe von Fähigkeiten – etwa Probleme zu lösen, Konflikte friedlich zu regeln und mit anderen zusammenzuarbeiten. Empathie und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme, Dialog- und Beziehungsfähigkeit sowie (Selbst-)Reflexions- und Urteilsfähigkeit gehören dazu. Ebenfalls wichtig – gerade auch im Sport – ist Frustrationstoleranz. All dies sind grundlegende persönliche und soziale Kompetenzen, die im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung und im Zuge von Wertebildung erworben werden.

Instanzen wie Familie, Kita, Schule und Vereine haben großen Einfluss auf die Wertebildung von Kindern und Jugendlichen. Sie können sie darin unterstützen, Werthaltungen auszubilden, die ihnen ermöglichen, sich zu selbstbestimmten, gemeinschaftsfähigen und verantwortungsvollen Persönlichkeiten zu entwickeln. Eine wesentliche Zielsetzung in Bildungseinrichtungen wie Kita, Schule oder Jugendarbeit ist es, demokratische Werthaltungen und soziale Kompetenzen beziehungsweise Lebenskompetenzen – wie die oben genannten – zu fördern.

So verstanden, trägt Wertebildung dazu bei, ein gelingendes und verantwortungsvolles Leben zu führen, an der Gesellschaft teilzuhaben und sich für ein demokrati-

ches Miteinander in Vielfalt einzusetzen. Wer die Wertebildung von Kindern und Jugendlichen in diesem Sinne versteht und unterstützt, fördert damit also wichtige persönliche, soziale und demokratische Kompetenzen.



## Warum hat Wertebildung im Jugendfußball ihren Ort?

Dem Thema »Werte« kommt in der Jugendarbeit generell und daher auch im Jugendfußball eine enorme Bedeutung zu: Im Alter von sechs bis zwölf Jahren entwickelt ein Kind Gewissen, Moral und eine Werteskala. Es lernt, was als richtig und falsch, gut oder weniger gut wahrgenommen wird. Zwischen zwölf und 18 Jahren bilden junge Menschen ein Wertebewusstsein aus, das heißt, sie haben eigene und sehr persönliche Vorstellungen davon, was ihnen wichtig ist. Ihr entstehender ethischer Kompass ist ihnen sehr bewusst und sie versuchen, danach zu leben. Jugendliche befinden sich also in der Lebensphase, in der die – auch kritische – Auseinandersetzung mit Werten eine besondere Rolle spielt, weil es nur so gelingen kann, zu sich selbst zu finden und authentisch zu werden.

Diese Entwicklung eigener Werthaltungen findet in allen Alltagsbereichen der Jugendlichen statt – somit auch im Fußballverein. Viele Jugendliche verbringen hier ihre Freizeit und sammeln vielfältige Erfahrungen, die auf ihre Wertebildung Einfluss haben: Sie messen sich sportlich mit anderen, siegen und verlieren, erleben Gemeinschaft und Freundschaft, gestalten das Miteinander im Team. Im besten Fall erfahren sie Selbstwirksamkeit – das heißt, sie erleben sich als fähig, Konflikte auszuhalten, aber auch friedlich und selbstbewusst zu regeln, Niederlagen zu



akzeptieren, Rücksicht und Mitgefühl zu pflegen sowie Verantwortung zu übernehmen. Sie lernen, tolerant gegenüber Meinungen zu sein, die sie nicht teilen, und sich fair und respektvoll gegenüber anderen zu verhalten. Jugendfußball ist also ein wichtiger Ort der Wertebildung in einer sehr entscheidenden Lebensphase. Dazu kommt: Die Jugendlichen sind (zumeist) freiwillig da und bringen eine hohe Eigenmotivation mit. Hier können Trainer:innen und Jugendleiter:innen ansetzen und Wertebildung bewusst unterstützen. Sensibilisieren Sie daher die Teilnehmer:innen in Ihrem TeamUp!-Seminar für die Bedeutung, die Wertebildung für die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen hat.

### Wichtige Begriffe auf einen Blick

**Wertebildung** ist Teil unserer Persönlichkeitsentwicklung. Vereinfacht ausgedrückt meint sie das Lernen und Leben von Werten. Genauer umfasst sie die Entwicklung von Werthaltungen, Kompetenzen und wertorientiertem Handeln. Das ist ein komplexer Prozess: Wertebildung vollzieht sich in der aktiven Auseinandersetzung mit unserer Umwelt und unseren Mitmenschen, vor allem indem wir Werte erleben und reflektieren. Besonders in Kindheit und Jugend setzen wir uns mit unterschiedlichen Wertvorstellungen auseinander und entwickeln eigene Wertvorstellungen sowie Kompetenzen im Umgang mit Werten und üben wertorientiertes Handeln ein. Wertebildung meint darüber hinaus auch die pädagogische Auseinandersetzung mit Werten im Rahmen von Erziehung.

**Werte** drücken aus, was uns wichtig ist. Sie sind konkrete Vorstellungen davon, was wir persönlich und gesellschaftlich für wünschenswert halten. Als solche geben sie uns Orientierung für unser Handeln, unsere Lebensführung und für den Umgang miteinander. Dabei können sie einen Ist-Zustand beschreiben, wenn wir sie schon leben, oder eine Zielvorstellung, die wir noch erreichen wollen. Werte bilden sich im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung (Wertebildung) und prägen die Identität eines Menschen. Die in einer Gesellschaft oder Gemeinschaft anerkannten und geteilten **Grundwerte** bilden die Basis für den sozialen Zusammenhalt und Orientierungsmaßstäbe für die Gestaltung des sozialen Miteinanders.

Mit **Wertebewusstsein** ist die Fähigkeit zur Reflexion eigener und anderer Wertorientierungen gemeint.

**Persönliche Werthaltungen** sind persönliche Wertvorstellungen. Sie drücken aus, dass uns ein Wert wichtig ist, und sie beeinflussen, wie wir handeln. Im Ausdruck »Haltung zeigen« wird deutlich: In unserem Verhalten und Auftreten verkörpern wir bestimmte Werte, identifizieren uns mit ihnen und treten für sie ein.



**Wertekompetenz** umfasst ein ganzes Bündel an Fähigkeiten:

**Die Fähigkeit:**

- sich mit unterschiedlichen, auch konkurrierenden Werten und Wertvorstellungen auseinanderzusetzen und konstruktiv mit der Vielfalt an Werten und daraus entstehenden Konflikten umzugehen;
- eigene Werthaltungen zu entwickeln, zu reflektieren, zu kommunizieren und (begründet) gegenüber anderen zu vertreten;
- Wertvorstellungen anderer nachzuvollziehen und in den Dialog miteinzubeziehen;
- begründet Werte zu bejahen oder abzulehnen;
- wertbezogene Entscheidungen zu treffen und mit Argumenten zu vertreten;
- Wertekonflikte auszuhalten, zu bewältigen und fair, friedlich und kooperativ zu regeln;
- wertorientiert zu handeln.

Das Zusammenspiel aus Wertebewusstsein, Werthaltungen und Wertekompetenz ist schließlich die Voraussetzung für **wertorientiertes Handeln**, also dafür, dass wir unsere persönlichen Werte leben.



## Beispiel

Tom ist Respekt (Wert) sehr wichtig. Dieser Wert wurde ihm schon früh in der Familie vorgelebt. Er versteht darunter, auch andere Ansichten gelten zu lassen. Er weiß auch, dass anderen Respekt nicht so wichtig ist wie ihm oder dass sie ein anderes Verständnis davon haben, was es bedeutet, sich respektvoll zu verhalten (Wertebewusstsein). Dennoch versucht er, anderen Meinungen mit Respekt zu begegnen, weil er der Überzeugung ist, dass es nur so zu einem guten Miteinander im Team kommt (Werthaltung). Toms Respekt kennt aber auch Grenzen, zum Beispiel wenn andere diskriminiert werden. Er hat sich entschieden, das direkt anzusprechen und klarzumachen, warum ein solches Verhalten für ihn nicht akzeptabel ist (Wertekompetenz). In der Vergangenheit hat er gelernt, dass dazu Mut gehört, dass es ihn aber auch in seiner Persönlichkeit stärkt und einen positiven Einfluss auf die Mannschaft hat. Dadurch ist für ihn persönlich die Bedeutung des Wertes gestiegen und er orientiert sich in allen Lebenslagen daran (wertorientiertes Handeln).



aus: René Martin, Julia Tegeler, Verena Muckermann

### Wertebildung im Jugendfußball - Ein Leitfaden für Lehrreferent:innen

TeamUp! - Werte gemeinsam leben  
2021 • 176 Seiten • Ringbindung  
ISBN 978-3-86793-917-1

Auch als **E-Book** erhältlich.





SV Langenhorst-We

3

Go huet

## Wie gelingt gute Kommunikation?

Kommunikation hat entscheidenden Einfluss auf das soziale Miteinander und damit auch auf die Wertebildung. Denn in der Art und Weise, wie Sie und alle anderen am Jugendfußball Beteiligten miteinander kommunizieren, leben Sie Werte. Als Jugendleiter:in kommt Ihnen hierbei eine Schlüsselposition zu. Sie halten viele Fäden zusammen und kommunizieren mit den unterschiedlichsten Akteurinnen und Akteuren innerhalb und außerhalb des Vereins. Das ist nicht immer leicht: Zu Ihren Kommunikationsaufgaben zählen beispielsweise konstruktive Kritik und Feedback; Sie müssen Diskussionen und Auseinandersetzungen führen, Teamprozesse moderieren – und natürlich Orientierung geben. Das tun Sie beispielsweise, indem Sie die aus dem Jugendleitbild und Jugendkonzept abgeleiteten sportlich-inhaltlichen Schwerpunkte kommunizieren und dafür werben, sie gemeinsam umzusetzen. Anerkennung und Dank auszudrücken und unterschiedlichen Meinungen Raum zu geben, gehört genauso zu Ihren Aufgaben, wie mitunter schwierige Gespräche mit Eltern, dem Trainerteam oder einzelnen Jugendspieler:innen zu führen.



Schon alltägliche Situationen – wie Absprachen zur Platzbelegung oder Abstimmungen innerhalb der Abteilung oder des Fußballkreises – erfordern es, sich mit vielen Akteurinnen und Akteuren auszutauschen und mit unterschiedlichen Gesprächssituationen umzugehen. Das setzt ein gutes Händchen im Umgang mit verschiedenen Persönlichkeiten und Interessenlagen voraus.

Zu beachten ist dabei, dass Kommunikation generell vielschichtig ist. Sie transportiert neben inhaltlichen Botschaften immer auch Gefühle, Bedürfnisse, Interessen und Werte. Sie erreicht daher das Gegenüber nicht nur kognitiv – was das Verstehen von Informationen angeht –, sondern auch emotional und berührt die Ebene des Unbewussten. Hierin ist viel Stoff für Missverständnisse, aber auch für gute, gelingende Kommunikation enthalten.

In diesem Kapitel haben wir grundlegende Tipps und Anregungen zusammengetragen, die Sie dabei unterstützen, wertschätzend und wirkungsvoll zu kommunizieren. Besonders wichtig sind die drei folgenden Kommunikationsmethoden. Alle Verantwortlichen, aber auch die Jugendspieler:innen sollten sie beherrschen, um im Verein einen konstruktiven, wertschätzenden und fairen Umgang miteinander zu leben:



- 1. Informationen aufnehmen** – am besten durch aktives Zuhören. Dieses ist gekennzeichnet durch ein dialogisches Kommunizieren, das an Verständigung interessiert ist. Ziel ist es, Vertrauen aufzubauen und Missverständnisse zu vermeiden.
- 2. Informationen geben** – vor allem in heiklen Situationen bieten sich dafür Ich-Botschaften an. Sie erlauben es, auf eine konstruktive Art persönliche Sichtweisen zu äußern. Mit der WWW-Methode strukturieren Sie diese Botschaften in den drei Schritten Wahrnehmung, Wirkung und Wunsch.
- 3. Rückmeldung nehmen und geben** – immer durch konstruktives Feedback. Das ist für eine gedeihliche Zusammenarbeit und die Persönlichkeitsentwicklung unerlässlich.

## 1 Informationen aufnehmen: aktives Zuhören

Wenig Zeit, angespannte Situationen oder das Gefühl, man wisse schon, worum es geht – all das erzeugt leicht Missverständnisse. Was jemand sagt, wird von jemand anderem nicht immer so verstanden, wie es gemeint ist. Um Missverständnissen vorzubeugen und ein vertrauens- und verständnisvolles Miteinander in der Jugendabteilung zu schaffen, empfiehlt sich daher, das aktive Zuhören einzuüben. Es ist Grundlage für eine wertschätzende Kommunikation und eine gemeinsame, konstruktive Lösungsfindung.

Beim aktiven Zuhören bleibt der/die Zuhörende (Empfänger:in) nicht stumm, sondern lässt sich mit dem Gegenüber (Sender:in) auf eine wechselseitige Kommunikation ein. Dabei konzentriert sich der/die Empfänger:in zunächst ausschließlich darauf, die Botschaft des Senders/der Senderin zu verstehen. Dann gibt der/die Empfänger:in das, was er/sie verstanden hat, in eigenen Worten wieder und spiegelt es so zurück an den/die Sender:in. So lässt sich klären, ob die Botschaft so verstanden wurde, wie sie gemeint war.

## Aktives Zuhören nach Carl Rogers

Eine gute Orientierungshilfe für das aktive Zuhören ist der Prozess, wie ihn Carl Rogers beschreibt:

### Grundhaltung

- empathisch und offen – auch in der Körperhaltung
- authentisch und stimmig auftreten
- einander Akzeptanz und positive Beachtung entgegenbringen
- sich auf das Gegenüber einlassen
- sich konzentrieren

### Beobachten und Zuhören

- Zuhören heißt nicht gutheißen
- Blickkontakt halten, zugewandt bleiben
- durch Körpersprache Zuhören zum Ausdruck bringen (z. B. durch Nicken)
- bestätigende kurze Äußerungen (»Ja, verstehe ...«, »Das habe ich auch bemerkt ...«)
- Pausen aushalten; sie können ein Zeichen für Unklarheiten, Angst oder Ratlosigkeit sein
- Geduld haben und den/die Sprecher:in nicht unterbrechen, ausreden lassen
- auf die eigenen Gefühle achten

## Verstehen

- Verstehen
- Empathie zulassen und sich innerlich in die Situation der Sprecherin/ des Sprechers versetzen
- Verständnis überprüfen, Nachfragen bei Unklarheiten («Habe ich richtig verstanden, dass ...?«)
- Wünsche heraushören («Ich verstehe, du möchtest also, dass ...«)
- Zusammenfassen («Ich fasse einmal kurz zusammen, was ich verstanden habe ...«)

## Antworten

- die Gefühle des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin erkennen und ansprechen (spiegeln)
- sich durch Vorwürfe und Kritik nicht aus der Ruhe bringen lassen
- die eigene Meinung schildern, ohne dabei eine Bewertung vorzunehmen
- nicht belehren, nicht rechtfertigen, nicht kritisieren
- offen, empathisch und authentisch antworten (siehe Grundhaltungen)

## 2 Informationen geben: Ich-Botschaften und die WWW-Methode

Während Ihr:e Gesprächspartner:in spricht, sollten Sie versuchen, ohne zu unterbrechen, zuzuhören und das Anliegen nachzuvollziehen – sich also darauf konzentrieren, die Botschaft Ihres Gegenübers zu verstehen. Wenn Sie dann umgekehrt

in der Rolle des Sprechenden sind, sollten Sie Ihr eigenes Anliegen möglichst unmissverständlich und nachvollziehbar vorbringen – sich also darauf konzentrieren, verstanden zu werden.

Dies gelingt am besten, wenn Sie Ich-Botschaften verwenden im Unterschied zu Du/Sie-Botschaften. Letztere zielen auf einen Angriff, lösen beim Gegenüber oft eine Verteidigungshaltung aus und behindern so Lösungsansätze. Dagegen regen Ich-Botschaften (»Ich habe einen Wunsch/ein Interesse«) das Gegenüber zum Mitdenken und Verstehen an und sind damit eher Basis für eine Verhaltensänderung.



## Die WWW-Methode

Um das Gespräch zu strukturieren und vor allem um konstruktiv Rückmeldungen zu geben, bietet sich die WWW-Methode an. Sie besteht aus drei Schritten, in denen jeweils Ich-Botschaften verwendet werden: **Wahrnehmung, Wirkung und Wunsch**.

### Wahrnehmung beschreiben – ohne Wertung und Vorwürfe:

1. »Ich habe bemerkt, dass von einigen Mannschaften das Material nicht richtig zurückgeräumt wird. Es gibt außerdem etliche kaputte Leibchen.« (Jugendleiterin in der Trainersitzung)

2. »Mir fällt auf, dass du immer wieder laut zu deinen Jugendspielerinnen bist. Das entspricht nicht unserem Verständnis von Trainerarbeit.« (Jugendleiter im Gespräch mit Jugendtrainerin)

### Wirkung erklären – mit Bezug auf die eigenen Gefühle:

1. »Das ärgert mich, weil es mir wichtig ist, dass für alle Mannschaften gleiche Trainingsbedingungen herrschen. Wenn erst alles gesucht werden muss, geht Zeit verloren. Die kaputten Leibchen machen außerdem den Eindruck, uns wäre die Ausstattung nicht wichtig.«

2. »Das führt dazu, dass die Spielerinnen unsicher und unzufrieden sind und sich irgendwann nicht mehr blicken lassen. Ich finde es, ehrlich gesagt, überhaupt nicht in Ordnung. Wir alle sind Vorbilder und wir haben für das Trainerverhalten klare Leitlinien.«

### Wunsch mitteilen – positives Bedürfnis und gegebenenfalls Konsequenzen aufzeigen:

1. »Ich bitte euch, künftig darauf zu achten, dass alles weggeräumt wird und auch an den richtigen Platz kommt. Wenn ihr kaputte Sachen seht, dann bringt sie bitte mit. Die ersetzen wir dann.«

2. »Ich bitte dich, deine Impulsivität zu regulieren und den Respekt auch den Jugendlichen gegenüber zu wahren.«



### 3 Feedback geben und annehmen

Feedback spielt im Teamsport und Vereinsleben eine große Rolle. Das Feedback, das Sie Jugendtrainer:innen, Jugendspieler:innen und anderen Vereinsmitgliedern geben, bietet diesen die Möglichkeit, eigene Verhaltensweisen zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern und sich so auch weiterzuentwickeln. Feedback ist stets subjektiv und erfasst immer nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit. Es sollte die persönliche Wahrnehmung (Was habe ich wahrgenommen? Was nehme ich wahr?), eine persönliche Bewertung (Wie bewerte ich das? Wie wirkt das auf mich?) in Verbindung mit nachvollziehbaren Maßstäben (Was war eigentlich die Aufgabe? Welche Werte oder Regeln gelten?) und einen Wunsch (Das wünsche ich mir von dir ...; das erwarte ich von euch ...; das ist mir wichtig ...) ausdrücken (vgl. auch die WWW-Methode, Seite 105). Dabei sollten Sie möglichst Ihre Wertschätzung für die angesprochene Person ausdrücken. Feedback ist dann positiv und konstruktiv, selbst wenn es etwas Kritisches zurückzumelden gibt.

Besonders wichtig ist, dass Sie Feedback zeitnah geben, wenn die Eindrücke noch frisch sind. Zudem sollten Sie sich auf ein konkretes Verhalten und dessen Wirkung beziehen. Zu den Feedbackregeln gehört auch, dass die Person, die Feedback empfängt, dieses ohne Diskussion anhört. Missverständnisse oder Unklarheiten können natürlich direkt ausgeräumt werden.

Hilfreich ist es, Feedback als Geschenk zu verstehen, das man nicht zwangsläufig annehmen muss. Eine mögliche Einstiegsfrage ist daher: »Darf ich dir ein Feedback dazu geben?« Oder: »Möchtest du gerade ein Feedback dazu von mir hören?«

Bei Feedback geht es also darum, konstruktive Rückmeldung zu einem Verhalten zu geben mit dem Ziel, dass die angesprochene Person diese Rückmeldung auch annehmen kann und sich nicht angegriffen fühlt oder in eine Verteidigungshaltung gerät. Für Sie als Feedbackgeber:in ist es deswegen entscheidend, sich bewusst zu machen, dass auch Sie nicht jederzeit das Recht haben, ihre Meinung kundzutun. Manche geben ungefragt Feedback in einer Situation, in der es die andere Person nicht weiterbringt, weil sie noch zu aufgebracht oder sich des eigenen Fehlers nur zu bewusst ist. Sie ist also (noch) nicht bereit, den konstruktiven Teil der Kritik sachlich anzunehmen. Dann kann gut gemeintes Feedback wie ein Draufhauen wirken und verliert seine konstruktive Wirkung.



## Feedback geben

- Nachfragen: Darf ich dir gerade ein Feedback geben?
- möglichst konkret formulieren
- zeitnah reagieren
- Kriterien für die Beurteilung des Verhaltens zur Sprache bringen
- das Verhalten nachvollziehbar beschreiben
- Gefühle beschreiben, die durch das Verhalten ausgelöst wurden
- aufzeigen, welches Verhalten für die Zukunft gewünscht wird
- Feedback als Ich-Botschaft formulieren (WWW-Methode anwenden)



- Feedback so formulieren, dass man es selbst auch akzeptieren könnte
- Nachfragen: Wird das Feedback verstanden?

## Feedback empfangen

- zuhören, aufnehmen
- nicht verteidigen, nicht argumentieren, nicht abwerten
- bestätigen; falls erforderlich, sachlich richtigstellen
- klärend nachfragen
- wirken lassen
- bewusste und freie Auswahl der Information: das Feedback besteht aus subjektiven Eindrücken einer anderen Person – man kann es auch anders sehen
- bedanken!



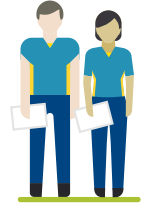
### Lesetipps!

---

- Schulz von Thun, Friedemann (2019). *Miteinander reden Band 1 bis 4: Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Situationsgerechte Kommunikation. Fragen und Antworten.* Hamburg.
- Thomann, Christoph, und Friedemann Schulz von Thun (2011). *Klärungshilfe 1: Konflikte im Beruf. Klärungshilfe 2: Methoden und Modelle klärender Gespräche.* Hamburg.
- Außerdem gibt es weitere Tipps in unserer Publikation *Wertebildung im Jugendfußball – ein Handbuch für Trainer* (Kapitel 8: »Wie gelingt gute Kommunikation?«).



# 10 Empfehlungen für wertschätzende Kommunikation



## 1. Ausreden lassen

Nicht nur die Höflichkeit gebietet es, nicht zu unterbrechen. Wer klar und unmissverständlich kommunizieren will, ist darauf angewiesen, verstanden zu werden. Dazu gehört: ausreden lassen! Nur so erfahren Sie etwas über die Positionen und Sichtweisen des/der anderen. Das gilt genauso in ungleichen Beziehungen etwa zwischen erwachsenen Verantwortlichen und den Jugendspieler:innen. Diese haben ebenfalls das Recht, ausreden zu können und gehört zu werden.

## 2. Aktiv zuhören

Zeigen Sie durch Ihr Verhalten, durch Nicken, Augenkontakt und andere Signale («aha»), dass Sie zuhören. Wenn Sie es zudem schaffen, trotz kontroverser Sichtweisen die Aussagen des/der anderen mit Ihren eigenen Worten zu wiederholen und zu verstehen, sorgen Sie für ein konstruktives, lösungsorientiertes Gespräch. Bei Ihrem Gegenüber wächst so die Bereitschaft, auch Ihren Standpunkt zu hören und nachzuvollziehen.

## 3. Nach Bedürfnissen fragen

Erkundigen Sie sich danach, was Jugendtrainer:innen, Jugendliche und andere Beteiligte im Jugendbereich brauchen und warum. Das sollten Sie vor allem dann tun, wenn Sie spüren, dass es ein Problem gibt. Nur so sind Sie informiert genug, um die Balance zwischen unterschiedlichen Bedürfnissen herzustellen und mögliche Konflikte aktiv anzugehen.

#### 4. Klar und konkret sprechen

Bleiben Sie immer bei konkreten Ereignissen und Fakten. Sagen Sie nicht nur, was Sie anders haben wollen, sondern auch, wie Sie es sich künftig vorstellen. Sagen Sie zum Beispiel nicht: »Du bist wieder zu spät, du kannst nach Hause gehen.« Sondern: »Ich möchte, dass alle pünktlich sind. Wer verhindert ist, ruft mich bitte vorher an.« Übrigens: Auch Gefühle können konkret beschrieben werden. Die eigenen Gefühle zur Sprache zu bringen, hilft sogar dabei, sich selbst von einer emotionalen Situation zu distanzieren, und kann zu einem besseren gegenseitigen Verständnis beitragen.

#### 5. Ich-Botschaften verwenden

Ich-Botschaften helfen dabei, Kritik konstruktiv zu äußern, und sie machen es leichter, Kritik anzunehmen. Als Ich-Botschaften formulierte Äußerungen zielen nicht auf einen Vorwurf, sondern sie verdeutlichen, was jemand anderes mit seiner Handlung bei Ihnen ausgelöst hat. Statt: »Musst du immer dazwischenreden?« Lieber: »Ich ärgere mich, wenn ich unterbrochen werde.« Nicht: »Du bist kein Teamplayer!« Sondern: »Ich hätte mich über deinen Einsatz gefreut.« Oder: »Ich würde mir wünschen, dass du nächstes Mal stärker auf deine Mitspieler achtest und sie unterstützt.«

#### 6. Nachfragen und klären

Gute Verständigung ist auf größtmögliche Klarheit angewiesen. Fragen Sie daher nach, wenn Sie sich nicht sicher sind, was eigentlich los ist. Eigene (Fehl-)Interpretationen helfen hier nicht weiter: »Ich möchte wissen, weshalb du das machst« statt: »Du machst das nur, weil ...«

## 7. Hart in der Sache, fair zur Person

Fairness im Umgang mit den Beteiligten schließt nicht aus, in der Sache selbst deutlich zu sein. Das eine von dem anderen zu unterscheiden und beides miteinander zu verbinden, erfordert etwas Übung. Für ein konstruktives Klima ist das aber unverzichtbar. Grenzen Sie das, was Sie stört, durch einen zeitlichen Bezug ein (»gestern«, »letzte Woche«) und differenzieren Sie zwischen der Sache – etwa einem bestimmten Verhalten – und der betreffenden Person. Dadurch signalisieren Sie, dass ein Verhalten abzustellen ist (weil es nicht »immer« stattfindet) und dass Sie es nicht als Charakterfrage einordnen. Das können Sie etwa so zum Ausdruck bringen: »Ich schätze dich sehr. Ich finde jedoch, dass dein Verhalten in der letzten Zeit nicht in Ordnung ist ...«

## 8. Ruhig und sachlich bleiben

Versuchen Sie immer, Ruhe zu bewahren und bei der Sache zu bleiben. Emotionen gehören zum Fußball dazu, aber Gespräche sollten konstruktiv und ungetrübt von emotionalen Eindrücken geführt werden. Geben Sie sich gegebenenfalls einen Tag Abstand, um Ihre eigenen und die Gefühle der anderen nach einem aufregenden Ereignis besser einordnen zu können.

## 9. Keine Verallgemeinerungen

»Alle hier sind ...«; »Ihr könnt das einfach nicht.«; »Immer macht ihr das.« – all das sind Verallgemeinerungen, die keine positiven Reaktionen möglich machen. Versuchen Sie, möglichst zeitnah und so konkret wie möglich Probleme, Fehlverhalten oder Beobachtungen wiederzugeben.

## 10. Keine Killersätze

Langwierige Diskussionen und unangenehme Gespräche werden gerne mit Killerphrasen abgewürgt: »Da fehlt euch die Erfahrung!«; »Ihr könnt das eh nicht!«; »Das haben wir immer so gemacht.« Solche Aussagen führen nicht zu einem konstruktiven Miteinander – daher verzichten Sie besser ganz darauf.



aus: René Martin, Julia Tegeler  
**Wertebildung im Jugendfußball –  
Eine Praxishilfe für Jugendleiter:innen**

TeamUp! – Werte gemeinsam leben  
2021 • 144 Seiten • Ringbindung  
ISBN 978-3-86793-919-5

Auch als **E-Book** erhältlich.



# 100 Jahre



Reinhard Kof

## Warum braucht ein Unternehmen Werte?

*Immanuel Hermreck*

### Von Reinhard Mohn lernen

**»Von der Welt lernen«** – so heißt das letzte Buch Reinhard Mohns. Erschienen ist es im Jahr 2008. Schon der Titel ist Ausdruck einer tiefen Überzeugung, dass der Mensch ein Leben lang lernen kann und muss – von anderen oder eben auch von der ganzen Welt. Nach diesem Credo hat Reinhard Mohn gelebt. Er wollte lernen, wie man Dinge besser machen kann. Um sie selbst anschließend besser zu machen. Die Frage, die sich mir als Personalvorstand von Bertelsmann immer aufs Neue stellt, ist jedoch die umgekehrte: Was kann die Welt von Reinhard Mohn lernen? Wo war er ein Vorbild?



Dass wir alle auch 100 Jahre nach seiner Geburt und zwölf Jahre nach seinem Tod noch vieles von Reinhard Mohn lernen können, steht für mich außer Frage, zumal ich den Stifter und Nachkriegsgründer von Bertelsmann noch selbst erleben durfte und von ihm starke, bleibende Impulse für meine Arbeit bekommen habe. Das gilt vor allem für Fragen der Unternehmenskultur und für die Erkenntnis, wie wichtig es für ein Unternehmen ist, Sinn und Werte klar zu definieren und sie dann täglich neu zu leben.

Schon im Januar 1946 hat Reinhard Mohn seine Vorstellung von einem modernen Unternehmen skizziert als »eine Arbeitswelt, in der jeder Mitarbeiter seine Ideen einbringen soll. Er soll mitsprechen, Verantwortung tragen und am Wohlergehen seiner Firma beteiligt sein.« Verantwortung, Mitsprache und Teilhabe – aus diesen drei Ideen eines damals 25-jährigen jungen Unternehmers sollten die Eckpfeiler der partnerschaftlichen Unternehmenskultur werden, die Mohn in den folgenden Jahren und Jahrzehnten immer weiter ausarbeitete. Es war eine Kultur, die wegweisend in Deutschland wurde und wesentlich für den Erfolg von Bertelsmann. Im Unternehmen setzte Reinhard Mohn im Kern auf die Partnerschaft – statt auf den Konflikt – aller Beteiligten.

Allzu oft ist der Gründer hier missverstanden und missinterpretiert worden als Sozialromantiker, Utopist, Revolutionär oder gar als »roter Mohn«. Belege für eine solche Geisteshaltung gibt es keinen einzigen. Eher war das Gegenteil der Fall:

**Reinhard Mohn wollte um jeden Preis den wirtschaftlichen Erfolg seines Unternehmens. Aber er glaubte, dass er ihn auf Basis einer partnerschaftlichen Unternehmenskultur am besten würde erreichen können.**

So war Partnerschaft keineswegs eine Einladung, sich entspannt zurückzulehnen – vielmehr war es eine permanente Herausforderung. Vor allem an die Führung. Mohn brauchte Führungskräfte, denen er Verantwortung übertragen konnte und die ihrerseits bereit waren, anderen Verantwortung zu übertragen, ihnen zu vertrauen. Das wiederum war, im autoritären Nachkriegsdeutschland zumal, wirklich revolutionär. Statt Führungskräfte mit der Macht auszustatten, Entscheidungen zu fällen, gab er ihnen den Auftrag, Entscheidungen im Dialog zu finden, damit am Ende stets die für das Unternehmen jeweils beste Lösung stand.

**Letzteres war Mohns Maxime:** Er war immer auf der Suche nach der besten Lösung. Fand er sie irgendwo, übertrug er sie auf Bertelsmann. Fand er sie nicht, feilte und dachte er so lange weiter, bis er sie selbst entwickelt hatte. Mit einer zweitbesten Lösung gab er sich nicht zufrieden. Dafür gibt es in der Geschichte von Bertelsmann seit dem Zweiten Weltkrieg viele Beispiele. Und das ist für mich heute noch maßgeblich. Wenn ich nach besten Lösungen für Bertelsmann suche, fühle ich mich dem Denken und dem Erbe Reinhard Mohns persönlich verpflichtet. Und mag aus der Suche nach besten Lösungen manchmal ein Ringen um solche werden – am Ende lohnt es sich immer und für alle Beteiligten. Hier gibt mir Reinhard Mohn wie in vielen anderen unternehmerischen, aber auch gesellschaftlichen Fragen bis heute die Richtung vor.

Und dieser Ansatz lässt sich auch nahtlos auf die gesamte Personalarbeit übertragen, was Reinhard Mohn im Übrigen auch schon selbst getan hat: Um beste Lösungen für Bertelsmann zu entwerfen, brauchte er die besten Führungskräfte, die genau dazu in der Lage waren. Mohn brauchte Leute, die zu Bertelsmann passten, die seine Kultur und Philosophie teilten. Er wusste, dass er diesen Führungskräften ein hohes Maß an Freiraum würde gewähren müssen, damit sie ihre Kreativität und ihr Unternehmertum ausleben und im Sinne jener besten Lösungen einsetzen konnten.

Kreativität und Unternehmertum – nicht von ungefähr wurden diese beiden Faktoren im Laufe der Zeit zu den Bertelsmann Essentials, zu den Werten, die unser Unternehmen ausmachen, auf die sich alles zurückführen und herunterbrechen lässt. Sie sind – von Reinhard Mohn einst definiert – bis heute der Kern von Bertelsmann. Sie zeigen, was uns einzigartig und stark macht und was wir besser können als andere Unternehmen: Menschen in den Mittelpunkt der Wertschöpfung zu stellen, ihnen Verantwortung zu geben und sie anzuspornen, selbst zu entscheiden und die Dinge einfach zu machen. Und das Tag für Tag auf möglichst kreative und innovative Weise, damit unsere Inhalte, Produkte und Dienstleistungen immer aufs Neue alle begeistern: die Kundschaft, die Nutzer:innen, die Leser:innen wie die Hörer:innen oder Zuschauer:innen. Unternehmertum verstehen wir so, dass jede:r Einzelne die Möglichkeit erhält und auch ergreift, etwas zu bewegen. Wer lieber darauf wartet, gesagt zu bekommen, was er tun und lassen soll, ist bei Bertelsmann eher fehl am Platze, und das überall.

Doch Menschen, die gestalten wollen und kreativ sind, für die ist Bertelsmann die erste Adresse, egal ob es sich um die Mitarbeiter:innen von heute oder um potenzielle Kolleg:innen von morgen handelt. So verstanden werden die Essentials für Bertelsmann zu Magneten.

Kreativität und Unternehmertum sind hier besonders stark ausgeprägt und in ihrer Kombination sogar einzigartig. Sie stehen im Zentrum allen Handelns und eröffnen im Zusammenspiel immer neue Chancen. Das wiederum ist notwendig für den Erfolg von Bertelsmann. Denn wir arbeiten in einem Unternehmen, in dem es jeden Tag irgendwo darum geht, Inhalte, Lösungen oder Produkte neu zu denken oder zu erfinden – so wie Reinhard Mohn es einst getan hat. Und seine Vorstellung von Partnerschaft und gesellschaftlicher Verantwortung war, ist und bleibt die Grundvoraussetzung dafür, dass Kreativität und Unternehmertum überhaupt funktionieren können. Sie sind ein nicht verhandelbarer Bestandteil unserer Unternehmenskultur, die im Laufe der Jahre immer wieder dem größer und internationaler gewordenen Bertelsmann angepasst wurde.

Letzten Endes kommt es darauf an, dass die Essentials für jede:n gelten, für jede:n passen und für jede:n anwendbar sind, kurz: dass sich jede:r bei Bertelsmann aus tiefster Überzeugung mit ihnen identifizieren kann. So werden sie zu einer enormen Energiequelle, die motiviert und stolz macht angesichts der Möglichkeit, in diesem Unternehmen kritisch und frei zu denken, Leidenschaft und Neugierde an den Tag zu legen, Innovationsfreude mit Fehlertoleranz zu verbinden. So, wie Reinhard Mohn es von uns verlangt hat oder bis heute hätte.

**75 Jahre** nachdem Reinhard Mohn den Weg eingeschlagen hat, der zu unseren Essentials führte, hat jedes erfolgreiche Unternehmen in Deutschland und der Welt natürlich seine eigenen Werte definiert. Das ist heute Standard – und es ist überall gleich wichtig. Ohne Wertekanon kommt heutzutage kein Unternehmen mehr aus. Denn in diesen Werten legen Unternehmen fest, wie Menschen bei ihnen miteinander arbeiten. Und das wird gerade für jüngere Bewerber:innen oder Mitarbeiter:innen immer wichtiger. Sie wollen wissen, für wen sie arbeiten, sie wollen klare Orientierung, ob ein Unternehmen für sie interessant ist oder nicht. Wir bei Bertelsmann können ihnen diese Orientierung geben – basierend auf den Ideen eines Mannes, der vor 100 Jahren geboren wurde und als Jahrhundertunternehmer in die Geschichte eingehen sollte. Und der – im Untertitel zu seinem eingangs erwähnten letzten Buch »Von der Welt lernen« – in wenigen Worten uns seine Kernbotschaft vermittelt: **»Erfolg durch Menschlichkeit und Freiheit«.**



aus: Reinhard-Mohn-Institut für  
Unternehmensführung (Hrsg.)  
**Was heißt unternehmerische  
Verantwortung heute?**

Reflexionen zum 100. Geburtstag Reinhard Mohns  
2021 • 208 Seiten • Hardcover  
ISBN 978-3-86793-940-9

Auch als **E-Book** erhältlich.





Rüdiger Hansen, Raingard Knauer

■ **Leon und Jelena – Der große Ausflug**

ISBN 978-3-86793-927-0

---

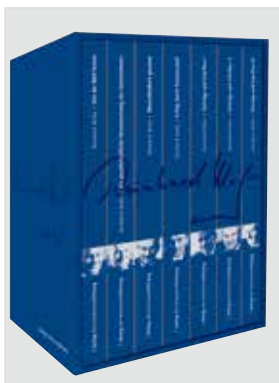


René Martin, Julia Tegeler

■ **Wertebildung im Jugendfußball –  
Ein Handbuch für Trainer**

ISBN 978-3-86793-907-2

---



Reinhard Mohn

■ **Gesamtausgabe**

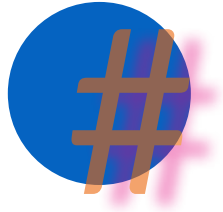
ISBN 978-3-86793-062-8

# PodCASTS



**Fesselnde Interviews, wissenswerte Beiträge, spannende Einblicke:  
Entdecken Sie unser Podcastangebot!**





*Wir wünschen viel Spaß  
beim Hören!*

- #08 Bestseller-Autor Marc Elsberg: Von der Macht der Romane
- #07 Deutschland wählt – was die Bundestagswahl 2021 so besonders macht
- #06 TeamUp! – Wertebildung im Jugendfußball
- #05 Stifter und Unternehmer – 100 Jahre Reinhard Mohn
- #04 Generation Lockdown? Jugend in Corona-Zeiten
- #03 Freiheit, Arbeit, Würde – 10 Jahre Arabischer Frühling. Hat das alles nichts gebracht?
- #02 Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Zeiten von Corona oder »Früher war alles besser«?
- #01 Künstliche Intelligenz und menschliche Vernunft

Weitere Podcasts aus der Bertelsmann Stiftung finden Sie unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/presse/podcasts-der-bertelsmann-stiftung>

