

Abweichendes Verhalten und moralische Entwicklung – von den Potenzialen des Gemeinschaftsgedankens und der Gefühlserziehung

Handlungsansätze für die Sozialpädagogik im Jugendalter

Céleste Uster und Marc Ulrich

Bachelorarbeit der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

Bachelor-Arbeit

Sozialpädagogik

TZ 2012-2017 / BB 2013-2017

Céleste Uster

Marc Ulrich

Abweichendes Verhalten und moralische Entwicklung – von den Potenzialen des Gemeinschaftsgedankens und der Gefühlserziehung

Handlungsansätze für die Sozialpädagogik im Jugendalter

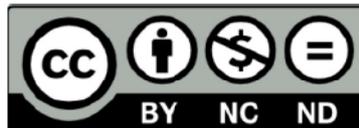
Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2017 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialpädagogik**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2017

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Abweichendes Verhalten im Jugendalter ist ein gesellschaftlich periodisch diskutiertes Phänomen, das durch mediale Diskurse stark verzerrt an die Öffentlichkeit gelangt. In der Theorie findet sich ein breites Spektrum an Erklärungsansätzen, die nicht-normkonformes Verhalten auf komplexe innerpsychische, soziale und/oder gesellschaftspolitische Zusammenhänge zurückführen und eine Vielzahl an Einflussfaktoren zur Erörterung der Ursachen beiziehen.

Wenig Beachtung erhält in dieser Diskussion die Moralentwicklung, obwohl sie laut Empirie wesentlichen Einfluss auf prosoziales Verhalten nimmt und in der heutigen pluralistischen Gesellschaft als eine Schlüsselkompetenz in der sozialen Entwicklung betrachtet wird. In den Bereichen Erziehung und Bildung besitzt die Moralerziehung deshalb besonderes Potenzial, um abweichendes Verhalten präventiv vorzubeugen. Die vorliegende Arbeit geht folglich der Frage nach, wie die Sozialpädagogik offene stationäre Settings gestalten kann, um zu einer gelingenden Moralentwicklung von Jugendlichen beizutragen.

Aus der Auseinandersetzung mit der Fachliteratur und der Empirie hat resultiert, dass die Moral eines Menschen nicht nur durch kognitive Lern- und Entwicklungsprozesse geformt, sondern stark durch (moralische) Emotionen und Gefühle beeinflusst wird. In der Moralerziehung führt dieses Bewusstsein zur Forderung, dass Interventionen im Alltag auf Kognitionen *und* Emotionen abzielen. Dieser erweiterte Ansatz verlangt aus Sicht der Autorin und des Autors nach förderlichen Kontextbedingungen in der sozialpädagogischen Praxis, die besonderes Augenmerk auf die Autonomie der Jugendlichen sowie damit verbundene Aushandlungsprozesse legt.

Danksagung

Unser Dank gilt allen, die uns in irgendeiner Form bei dieser Arbeit unterstützt haben. Besonderer Dank gilt Ursula Leuthold, die uns durch die Fachliteraturwerkstatt des Bachelorkolloquiums geleitet und in den Coachings mit ihren fachlich-methodischen Kenntnissen unterstützt hat. Gregor Husi, Peter A. Schmid, Sven Huber und Daniel Kunz möchten wir für die wertvollen fachlichen Inputs danken. Ein besonderes Dankeschön verdienen Sven Huber, der uns auf relevante Literatur verwiesen hat, sowie Florian Meyer, der uns auf die Vorzüge strukturierten Vorgehens hinwies. Dank ihrer Expertise hat sich die Arbeit in eine gewinnbringende Richtung entwickelt. Zuletzt möchten wir Caroline Rey für ihre fachkundige Unterstützung in Sachen Literaturverzeichnis und Nadine Brotschi für ihr offenes Ohr und ihre moralische Unterstützung danken.

„Ohne Abweichung von der Norm ist Fortschritt nicht möglich.“

Frank Zappa

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Ausgangslage und Berufsrelevanz	1
1.2	Motivation und Zielsetzung	3
1.3	Fragestellungen.....	4
1.4	Aufbau der Arbeit	5
1.5	Erste Begriffsklärungen: Abgrenzungen	6
2	Das Phänomen des abweichenden Verhaltens	7
2.1	Werte und Normen	7
2.1.1	Soziale Normen und Rechtsnormen	8
2.1.2	Soziale Kontrolle	8
2.2	Begriffliches: Devianz, Kriminalität, Delinquenz.....	8
2.3	Arten von abweichendem Verhalten	9
2.3.1	Jugendgewalt	10
2.3.2	Jugendkriminalität als Normalität	11
2.4	Klassische Theorien abweichenden Verhaltens	12
2.4.1	Makrotheorien	12
2.4.2	Mesotheorien	14
2.4.3	Mikrotheorien	16
2.5	Neuere Theoriepositionen	17
2.6	Situational Action Theory (SAT)	18
2.7	Exkurs: Moral und aggressives Verhalten.....	22
2.8	Zwischenfazit.....	22
3	Die moralische Entwicklung im Jugendalter	24
3.1	Die Lebensphase Jugend	24
3.1.1	Eine heterogene Lebensphase	24
3.1.2	Entwicklungsaufgaben	25
3.1.3	Sozialisationsinstanzen	26
3.2	Einführung in den Begriff der Moral.....	27
3.3	Die Entwicklung moralischen Denkens – klassische Ansätze	29
3.3.1	Jean Piagets Theorie der Moralentwicklung	30
3.3.2	Das soziale Verstehen nach Robert L. Selman	31
3.3.3	Das Stufenmodell moralischer Entwicklung nach Kohlberg	32
3.4	Diskussion der klassischen moraltheoretischen Ansätze – die „Neo-Kohlberg-Ära“	34

3.4.1	Moralisches Urteil versus moralisches Handeln	35
3.4.2	Kognitionen und Emotionen als Einflüsse auf die Moral	37
3.5	Zwischenfazit	38
4	Die Bedeutung der Emotionen und Gefühle	40
4.1	Neue Perspektiven auf die moralische Entwicklung	40
4.2	Moralische Motivation	41
4.3	Emotionen und Kognitionen – ein wechselseitiges Zusammenspiel	43
4.4	Moralische Emotionen und Gefühle	47
4.5	Das Phänomen Empathie	48
4.5.1	Imitative Empathie	48
4.5.2	Imaginative Empathie	49
4.5.3	Kritische Betrachtung	50
4.6	Ein Plädoyer für die Gefühlserziehung	51
4.6.1	Autonomiepädagogik	52
4.6.2	Autonomie, Autorität und Moral	53
4.7	Zwischenfazit	53
5	Sozialpädagogische Handlungspotenziale im Jugendalter	55
5.1	Der sozialpädagogische Kontext	55
5.1.1	Rahmenbedingungen, oder: inszenierte und gerechte Gemeinschaften	56
5.1.2	Handlungsprinzipien, oder: Verstehen, Öffnen, Grenzen setzen	57
5.1.3	Die sozialpädagogische Rolle, oder: Beziehung und Vorbild	58
5.2	Methodische Zugänge im sozialpädagogischen Kontext	59
5.2.1	Just-Community-Ansatz	60
5.2.2	Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion	61
5.2.3	Drei Strategien der Gefühlserziehung	63
5.2.4	Werte- und Entwicklungsquadrat – die Chance der Diagonale	65
5.2.5	Rollenspiele	66
5.3	Kritische Betrachtung der Erkenntnisse	68
6	Fazit für die sozialpädagogische Praxis	71
6.1	Beantwortung der Fragestellungen	71
6.2	Ausblick und weiterführende Gedanken	76
	Literaturverzeichnis	77

Die gesamte Arbeit wurde von Céleste Uster und Marc Ulrich gemeinsam verfasst.

Abbildungsverzeichnis

Titelbild: «Hyperdimensional» (Leif Podhajsky, ohne Datum).	Titelblatt
Abbildung 1: Die vier Arten von Abweichung (leicht modifiziert nach Dollinger & Raithel, 2006, S.13).....	10
Abbildung 2: Die vier Bindungen (leicht modifiziert nach KrimTheo, ohne Datum).	16
Abbildung 3: Der Wahrnehmungs-Entscheidungsprozess, oder: das situative Modell der SAT (eigene Darstellung auf der Basis von Wikström, 2015, S.181).....	20
Abbildung 4: Das Zwei-Aspekte-Modell (Lind, 2015, S.45)	41
Abbildung 5: Kausalmodelle zur Verbindung zwischen Bewertungen und Emotionen (leicht modifiziert nach Schmidt-Atzert et al., 2014, S.136)	46
Abbildung 6: Dilemma-Methode versus Just Community: ein Vergleich (eigene Darstellung auf Basis von Lind, 2009, S.97).	60
Abbildung 7: Werte-Entwicklungsquadrat nach Paul Helwig (leicht modifiziert nach Ćurko et al., 2015, S.45).....	66

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Jugendliche Gewaltstraftaten zwischen 2009 und 2014 (Quelle: BFS, 2015)	11
Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben in der Jugend (eigene Darstellung auf Basis von Cassée, 2010, S.289-292).....	26
Tabelle 3: Ebenen der sozialen Perspektivenübernahme nach Robert L. Selman (leicht modifiziert nach Gutzwiller-Helfenfinger, 2010, S.202)	32
Tabelle 4: Positive und negative moralische Gefühle (eigene Darstellung auf der Basis von Keller, 2007, S.25-26)	47
Tabelle 5: Fünf Phasen des Rollenspiels (leicht modifiziert nach Gutzwiller-Helfenfinger, 2010, S.208).....	67

1 Einleitung

Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit liegt in der moralischen Entwicklung von Jugendlichen – gekoppelt mit der Fragestellung, welchen (präventiven) Einfluss dieser Prozess auf abweichendes bzw. normkonformes Verhalten ausüben kann. Daraus abgeleitet rückt der Fokus auf die Moralerziehung bei sich abweichend verhaltenden Jugendlichen und der Erörterung, in welchen (alternativen) sozialpädagogischen Kontexten diese erzieherischen Prozesse erfolgen und welchen Beitrag sie im Sozialisationsprozess der Jugendlichen leisten können. So soll aufgezeigt werden, dass die Thematik der Moralerziehung – die sonst (fast) ausschliesslich in schulischen Diskursen anzutreffen ist – für die Sozialpädagogik (SP) von besonderer Relevanz ist; ebenso sollen die Potenziale und Herausforderungen, die sie birgt, unterstrichen werden. Die Autorin und der Autor haben aus der theoretischen Vielfalt dieser Themenbereiche ausgewählte Aspekte aufbereitet, aus denen sich praktische Handlungsempfehlungen für die SP im Jugendalter in offenen stationären Settings ableiten lassen.

Die nachfolgenden Unterkapitel beschreiben die Ausgangslage der Arbeit in Umrissen, weiter wird der Bezug zum professionellen Alltag der SP hergestellt, die Fragestellungen ausgebreitet sowie der Aufbau der Arbeit dargestellt.

1.1 Ausgangslage und Berufsrelevanz

Abweichendes Verhalten im Jugendalter erfährt durch einzelne abweichende Individuen wie jüngst „Boris“ in medialen Diskursen fortlaufend viel negatives Rampenlicht (vgl. Liliane Minor, 2017), das zu empörten Aufschreien in (konservativen) gesellschaftspolitischen Fraktionen führt und reichhaltiges Substrat für Forderungen nach härteren Sanktionen, autoritären Erziehungsstilen und vor allem tieferen Kosten bietet. Nur eine Randnotiz ist oft, dass es sich um extreme Ausnahmefälle handelt (ebd.), die perfekt ins überzeichnete Bild einer entrückten Jugend passen, das kaum Spiegelung der Realität ist. Beleg dafür sind die Zahlen des Bundesamtes für Statistik (BFS) (2015), die zeigen, dass die Jugendkriminalität allgemein in den letzten fünf Erhebungsjahren um 40 Prozent abgenommen hat (S.1). Dennoch fragt sich, was diese fortlaufend starke Präsenz der Thematik provoziert und wie sie in der Fachwelt diskutiert wird. In der aktuellen Literatur herrscht grösstenteils Übereinstimmung, dass abweichendes Verhalten ein Phänomen darstellt, das als Verstoss gegen gesellschaftliche Wert- und Normensysteme beurteilt wird. Werte sind laut Jutta Standop (2016) Schemata oder Vorstellungen von gewünschten Zuständen, die Individuen als handlungsleitende Wegweiser dienen. In ihrer sinnstiftenden Funktion bilden sie a) eine Legitimations-

grundlage für soziale Normen und b) bieten sie Leitplanken innerhalb einer Gesellschaft, die gekennzeichnet ist „durch Wertepluralismus und relative Unbeständigkeit, d.h. durch das Nebeneinander, Gegeneinander und raschen Wechsel verschiedener dominierender Normen, Ideale, Menschenbilder und Handlungsrichtlinien“ (S.37). Dieser besagte Pluralismus erschwert ein einheitliches Verständnis davon, wie die Grenzen abweichenden Verhaltens abgesteckt sind.

Theoretisch äussert sich dies darin, dass abweichendes Verhalten mit einer grossen Bandbreite an Erklärungsansätzen unterfüttert ist, die in ihren Grundannahmen stark divergieren; und „in vielen Bereichen ist man von einem Konsens dessen, was gewusst werden kann und gewusst werden sollte, (noch) weit entfernt“ (Bernd Dollinger & Michael Schabdach, 2013, S.11). Woraus folgt, dass Fachleute verschiedener Berufsgattungen in der Arbeit mit abweichenden Jugendlichen eine ebenso grosse Fülle an Interventionen praktizieren und kein Konsens herrscht, wie mit Abweichung umgegangen wird. Ein Schutz- wie Risikofaktor, der in der Fachliteratur sporadisch auftaucht, ist die moralische Entwicklung von Individuen. Die Korrelation mit abweichendem Verhalten ist/war Gegenstand diverser Studien (vgl. Luciano Gasser, 2010), die aufzeigen, dass unterschiedliche moralische Kompetenzen sich risikofördernd respektive protektiv auswirken.

Ausgebaute sozio-moralische Kompetenzen, wie Brigitte Latzko und Tina Malti (2010) sie bezeichnen, sind Fähigkeiten, die nicht nur präventiv bezüglich abweichendem Verhalten ins Feld geführt werden können, sondern allgemein Schlüsselkompetenzen für die soziale Entwicklung von Jugendlichen darstellen (S.7). Der Moralaspekt erhält im Jugendalter eine besondere Gewichtung, da der Aufbau eines eigenen Wertesystems in der Spanne zwischen 13 und 20 Jahren als eine zentrale Entwicklungsaufgabe erachtet wird (Kitty Cassée, 2010, S.41), und dies bei Jugendlichen Irritationen, Unsicherheit und Überforderung auslösen kann, die ihren Ausdruck in abweichendem Verhalten finden können (Jürgen Mansel & Dagmar Hoffmann, 2012, S. 186). Da die Altersphase der Jugend allgemein ein multiplexes Kaleidoskop an Entwicklungsverläufen, -potenzialen und -risiken beinhaltet, das den Aufbau eines eigenen Wertesystems erschwert, gewinnt die Erziehung von moralischen Kompetenzen noch verstärkt an Bedeutung.

Die Frage der Moral, die im Raum steht, richtet den Augenschein auf die klassischen sozial-kognitiven Entwicklungstheorien von Jean Piaget und besonders Lawrence Kohlberg, die in der Moralforschung über Jahrzehnte ein dominante Position einnahmen und auch heute noch bedeutsam sind (Monika Keller, 2007, S.18). Dieser auf der philosophischen Tradition von Immanuel Kant gründende, kognitive Entwicklungsprozesse ins Zentrum rückende Ansatz geht vom Menschen als rational denkendes Ver-

nunftwesen aus, das idealerweise mehrere Stufen der moralischen Entwicklung durchläuft – hin zu einer universellen Moral, in der das Prinzip der Gerechtigkeit über allem thront (Keller, 2007, S.18-21). Diese Betrachtungsweise erhielt in jüngerer Vergangenheit sukzessive kritischere Rezensionen, was dem empirischen Fingerzeig geschuldet ist, dass laut Roland Reichenbach und Bruce Maxwell (2007) „die grossartige Bedeutung, welche der Rolle der Gefühle für das mehr oder weniger gesittete Zusammenleben zugeschrieben werden muss, lange Zeit unterschlagen blieb (. . .)“ (S.12). Diese Bedeutung aufgreifend, pointieren moderne alternative Ansätze Emotionen und Gefühle im Wechselspiel mit Kognitionen als wesentliche Grundlage, ohne die kein moralisches, demokratisches und zivilgesellschaftliches Handeln zustande kommt (Reichenbach & Maxwell, 2007, S.14). Weitergedacht stellt sich im Rahmen dieser Arbeit folglich die zentrale Frage, wie die Entwicklung moralischer Kompetenzen mit dem Bewusstsein ebengenannter Einflüsse in offenen stationären sozialpädagogischen Settings gefördert werden kann.

Wird das Verhalten von Jugendlichen als abweichend betrachtet/beurteilt, rücken die SP und ihr gesellschaftlicher Auftrag ins Zentrum des Interesses. Ein Auftrag, der sich basierend auf dem Begriff der nachrangigen Sozialisationshilfe konstituiert (Gregor Husi & Simone Villiger, 2012, S.56). Als sekundäre Sozialisationsinstanz arbeitet die SP in ihrer Funktion per se als „Ersatz“ für die Eltern mit Jugendlichen, um sie laut Peter A. Schmid (2012) im Rahmen der Kernaufgaben Betreuung, Förderung und Erziehung darin zu unterstützen, „selbstbestimmte Subjekte zu werden, die an der Gesellschaft partizipieren und eine eigene Perspektive entwickeln können“ (S.59-61). Daraus resultiert die Relevanz einer sozialpädagogischen Moralerziehung, die den Wert der Autonomie stark gewichtet (Schmid, 2012, S.68), die eine Erziehung der Gefühle anstrebt (Reichenbach & Maxwell, 2007, S.17) und laut Wolfgang Trede und Michael Winkler (2012) einen „anderen Ort“ bereitstellt (S.321), der Jugendlichen das Heranwachsen zu mündigen, eigenständigen, autonomen, die gesellschaftlichen Grundwerte akzeptierenden und achtenden Individuen ermöglicht.

1.2 Motivation und Zielsetzung

Die Autorin wie auch der Autor haben in ihrem berufsbegleitenden Studium der Sozialpädagogik praktische Erfahrungen mit von der Norm abweichenden Kindern und Jugendlichen gesammelt; wobei immer wieder die Frage nach der moralischen Entwicklung in den Fokus rückte und das Interesse weckte, sich vertiefter mit der Thematik auseinanderzusetzen. Ausgehend von den im Studium vermittelten Inhalten zu diesen weiten theoretischen Feldern stellten sich die Autorin und der Autor zu Beginn ihrer Recherche u.a. folgende Fragen: Welche Ansätze beschreiben und erklären abwei-

chendes Verhalten? Wie entwickelt sich die Moral eines Individuums? Welche älteren und neueren Ansätze existieren und wie spielen sie zusammen? Welche Bedeutung besitzen Emotionen und Gefühle in diesem Prozess? Und: Welche sozialpädagogischen Handlungsperspektiven lassen sich dazu aufschlüsseln?

Die skizzierte Ausgangslage legt dar, dass die Thematik komplexe Zusammenhänge auf allen Ebenen impliziert und eine Abweichung von der Norm nicht monokausal mittels individueller Moral erklärbar ist, sondern multifaktorielle Ursachen hat. Trotzdem erscheint die Entwicklung einer autonomen Moral insofern essenziell, da sie Relevanz für praktisch alle Lebensbereiche eines Menschen und eine basale Bedeutung für Interaktionen und Beziehungen besitzt, jedoch in der Forschung zu abweichendem Verhalten hinter anderen Einflussfaktoren ein Schattendasein fristet. Weiter beziehen sich Abhandlungen über die Moralentwicklung zumeist auf den Lern- und Lebensraum der Schule, selten auf die SP als Sozialisationsinstanz. Vor diesem Hintergrund sehen die Autorin und der Autor ein grosses Potenzial für die Berufspraxis der SP, in diesem Bereich durch Prävention, Intervention, Erziehung und Bildung die (moralische) Entwicklung der Jugendlichen zu fördern, die durch abweichendes Verhalten gesellschaftlich diskreditiert werden.

Die übergeordnete Zielsetzung der vorliegenden Literaturarbeit besteht folglich darin, bezüglich der Moralerziehung von Jugendlichen Handlungspotenziale für offene stationäre sozialpädagogische Settings zu eruieren und kontextuelle wie methodische Zugänge freizulegen, die zu einer reflektierten, kritischen und emanzipierten Berufspraxis im Umgang mit abweichendem Verhalten führen können.

Diese Arbeit richtet sich an alle Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, aber auch an alle Professionellen der Sozialen Arbeit, die in ihrem Berufsalltag mit der Thematik des abweichenden Verhaltens konfrontiert sind. Die nachfolgenden Erläuterungen sollen einen groben Überblick über vorhandenes Fachwissen liefern und als Anregung für kritische Diskussionen im Berufsalltag dienen. Weiter richtet sich die Arbeit an Studierende der Sozialen Arbeit, die sich vertieft mit dem Gegenstand auseinandersetzen wollen, sowie weitere am Thema Interessierte (z.B. Eltern).

1.3 Fragestellungen

Basierend auf den Erläuterungen der Ausgangslage sowie den gesteckten Zielen wurden für die Arbeit vier handlungsleitende Fragestellungen formuliert:

- i. Was wird unter abweichendem Verhalten verstanden und mit welchen theoretischen Ansätzen kann es erklärt werden? Inwiefern kann abweichendes Verhalten mit der Moral eines Individuums begründet werden?

- ii. Wie kann die moralische Entwicklung im Jugendalter erklärt werden?
- iii. Welche Rolle kommt gemäss neueren Erklärungsansätzen von moralischer Entwicklung den Emotionen und Gefühlen zu?
- iv. Welche Handlungspotenziale lassen sich daraus für die Berufspraxis der Sozialpädagogik im Jugendalter in offenen stationären Settings ableiten?

1.4 Aufbau der Arbeit

Das nachfolgende Kapitel als Einführung in den Hauptteil der Arbeit dreht sich um den Begriff des *abweichenden Verhaltens* (vgl. Kap. 2). Hierzu erfolgt zunächst eine Definition der relevanten Begrifflichkeiten, ehe im Anschluss ältere und neuere Erklärungsansätze zu abweichendem Verhalten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene ausbreitet werden. Das Kapitel schliesst mit einer Bezugnahme auf die Moral als Einflussfaktor und legt dies anhand eines modernen, integrativen Erklärungsansatzes offen.

Im nächsten Kapitel wird der Rahmen enger gesteckt und vertieft auf die *moralische Entwicklung* im Jugendalter eingegangen (vgl. Kap. 3). Zunächst erfolgt eine Erörterung zur Lebensphase Jugend, ehe fortfolgend klassische sozial-kognitive Ansätze zur moralischen Entwicklung erklärt werden. Abgerundet wird dieser Teil durch eine kritische Diskussion dieser klassischen Ansätze – mit Bezugnahme auf neuere, alternative Konzepte, die ein umfassenderes Verständnis von Moral besitzen.

Im vierten Kapitel soll die Bedeutung der Emotionen und Gefühle für die Moral eines Menschen wie auch die Erziehung und Bildung von Moral spezifiziert werden (vgl. Kap. 4). An dieser Stelle wird mit Verweisen auf die (moralische) Motivationsforschung und die Emotionspsychologie gearbeitet, die veranschaulichen sollen, welche Zusammenhänge zwischen Kognitionen und Emotionen wirken und wie sich diese in menschlichen (moralischen) Handlungen offenbaren.

Das letzte Kapitel des Hauptteils umfasst die Handlungspotenziale und Interventionsmöglichkeiten für die SP im Jugendalter in offenen stationären Settings (vgl. Kap. 5). Zunächst werden die kontextuellen Rahmenbedingungen inklusive Handlungsprinzipien abgesteckt, ehe in Bezug auf die Förderung moralischer (Gefühls-)Kompetenzen als Indikator für prosoziales Verhalten eine kritische Auseinandersetzung mit möglichen Handlungsansätzen erfolgt.

Die Arbeit schliesst mit einer Beantwortung der Fragestellungen sowie einem Fazit der Autorin und des Autors (vgl. Kap. 6). Abgerundet wird die Arbeit mit einem Ausblick auf potenzielle weiterführende Themen und Fragestellungen.

1.5 Erste Begriffsklärungen: Abgrenzungen

Da es sich bei *abweichendem Verhalten*, der *moralischen Entwicklung* wie auch dem Gebiet der *Emotionen und Gefühle* um weit umrahmte Themen handelt, die einen breiten theoretischen Unterbau besitzen, erhebt die Arbeit keinen ganzheitlichen Anspruch auf die Differenzierung und Erklärung der Begrifflichkeiten. Folglich werden ausgewählte Theorieaspekte aus allen drei Feldern aufgegriffen.

In der Fachliteratur findet sich kein einheitliches Verständnis des *Jugendalters*: Die Autorin und der Autor umreißen die Zeitspanne deswegen zwischen dem 10. und 18. Altersjahr. Weitere Erläuterungen dazu finden sich in Kap. 3.1.

Der vorliegenden Arbeit liegt ein Verständnis von abweichendem Verhalten zugrunde, dass sich auf die Kategorien der *problematischen Devianz* und der *Kriminalität* nach Bernd Dollinger und Jürgen Raithel (2006) bezieht (S.13) (vgl. Kap. 2.3). Jedoch distanziert sie sich insofern von Fällen schwerer und sich verhärteter Kriminalität, da die hier dargelegten Ansätze, methodischen Herangehensweisen und vor allem die sozialpädagogische kontextuelle Einbettung (vgl. Kap. 5.1) als dafür nicht geeignet erscheinen. Zudem widerspricht der dieser Arbeit innewohnende pädagogische Grundgedanke den Konzepten von Einrichtungen (z.B. Massnahmen), die in erster Linie mit dieser Form von Abweichung konfrontiert sind und stärker auf therapeutischen Mitteln fussen.

Da abweichendes Verhalten in Form von Gewalthandlungen (problematische Devianz) und allgemeiner Kriminalität als ein mehrheitlich männliches Phänomen definiert wird, liegt er Fokus der vorliegenden Arbeit auf dem *männlichen Geschlecht*.

Es soll an dieser Stelle zudem nochmals vermerkt sein, dass die Autorin und der Autor die Moral eines Menschen *nicht* als monokausale Ursache abweichenden Verhaltens betrachten und sich somit Subjekte auch *nicht als alleinig* für die Abweichung von der Norm verantwortlich zeichnen. Dafür herrschen in allen Lebensbereichen und -welten zu komplexe Verstrickungen von Einflüssen, Risiken und potenziellen Ursachen. Vielmehr sehen die Autorin und der Autor in der Moralentwicklung einen möglichen Zugang, um abweichendes Verhalten präventiv vorzubeugen.

2 Das Phänomen des abweichenden Verhaltens

Dieses erste Kapitel des Hauptteils soll zur Thematik des abweichenden Verhaltens hinführen. Zunächst findet eine Einbettung inklusive Definition des Begriffes statt, worauf abweichendes Verhalten in Bezug auf das Jugendalter beleuchtet wird. Anschließend werden klassische Theorien in einem kurzen Überblick dargestellt, ehe eine Einführung in neuere Positionen folgt. Mit der Situational Action Theory (SAT) wird zum Schluss dieses Kapitels eine moderne integrative Theorie ausgebreitet, die verschiedene Konzepte zu abweichendem Verhalten vereint und u.a. die Moral eines Menschen in den Fokus stellt.

2.1 Werte und Normen

Um in einem ersten Schritt auf das Thema der Abweichung einzugehen, ist es von Relevanz, zunächst den Bezugsrahmen herzustellen und die Begriffe Werte und Normen zu umschreiben. Bernhard Schäfers (2013) nennt die vorherrschenden Wertorientierungen das Grundgerüst einer jeweiligen Kultur, die uns als handlungsleitende Prinzipien dienen. Werte sind Vorstellungen von Wünschenswertem. Dabei kann es sich um religiöse, kulturelle, soziale etc. Leitbilder handeln (S.61-62). Laut Benno Biermann (2007) handelt es sich oft um vage und schwer zu fassende Begriffe, so können bspw. Freiheit, Gerechtigkeit und Solidarität als Werte bezeichnet werden. Obwohl Werte schwer fassbar sind, unterliegen sie einer gewissen Verbindlichkeit. So schliessen sich über Werte Individuen zu Gruppen zusammen und von den Mitgliedern wird verlangt, sich entsprechend der in dieser Gemeinschaft vorgegebenen Werte zu verhalten (S.34). Gemäss Christina Bentrup (2014) wird den Individuen einer Gesellschaft mittels eines übergeordneten Wertesystems verdeutlicht, welches Verhalten und welche Ziele als wünschenswerte Handlungsziele angesehen werden (S.10). Auf persönlicher Ebene wird durch die Internalisierung von Werten eine „richterliche“ Instanz, das Gewissen, geschaffen, das den Individuen zu erkennen verhilft, welches Verhalten erwünscht ist und dem vorgegebenen Werterahmen entspricht. Werte können auf psychologischer Ebene somit als Orientierungsrahmen dienen, welcher handlungsleitend ist und den Zusammenhalt fördert. Werte können individuell aber auch als einschränkend wahrgenommen werden, da klar vorgegeben wird, wer sich wie zu verhalten hat (ebd.). Relevante Werte werden, so Biermann (2007), oftmals in Normen verpackt und begegnen uns durch gewisse Handlungsregeln in bestimmten Situationen. So kann uns der Wert der Gerechtigkeit z.B. in Strafgesetzesnormen und deren Auslegung begegnen. In der heutigen Gesellschaft ist das Wertesystem vielfältig und differenziert. Dies kann dazu führen, dass sich Situationen häufen, in denen sich Individuen damit kon-

frontiert sehen, zwischen unterschiedlichen, persönlich relevanten Werten entscheiden zu müssen. Diese Fähigkeit, schwierige moralische Dilemmata zu lösen, wird als hohe moralische Reife angesehen (S.34-35) (vgl. Kap. 3).

2.1.1 Soziale Normen und Rechtsnormen

Die Normen werden in soziale Normen und Rechtsnormen unterschieden. Die Rechtsnormen sind von allgemeiner Verbindlichkeit und werden beim Nichtbefolgen mit institutionalisierten, festgelegten Sanktionen bestraft. Durch die Rechtsnorm wird Kriminalität als solche erst definiert. Soziale Normen sind dagegen weniger verbindlich und die Bewertung fällt je nach Bezugsgruppe unterschiedlich aus. Bei den sozialen Normen handelt es sich um Verhaltensmuster, die den jeweiligen Beteiligten eine gewisse Erwartbarkeit generieren. Diese Rahmung ermöglicht es den Menschen, sich nicht in jeder Situation neu zurechtfinden zu müssen, sondern auf konstante, verlässliche Muster zurückgreifen zu können (Bentrup, 2014, S.10-17).

2.1.2 Soziale Kontrolle

Wie erläutert, besitzen Normen einen verbindlichen Charakter und sollen von allen Mitgliedern einer Gesellschaft geachtet werden. Dies bildet laut Siegfried Lamnek (2007) jedoch nicht die Realität ab. Die absolute Einhaltung aller Normen durch alle Individuen findet in keiner Gesellschaft statt. Da Normen aber Anspruchscharakter haben, soll die Durchsetzung der Norm in hohem Masse gewährleistet werden. In der Soziologie werden die Instanzen und dahintersteckenden Mechanismen, die für die Normeinhaltung sorgen, als *Soziale Kontrolle* bezeichnet. Synonym dazu wird der Begriff der Sanktion verwendet. Sanktion kann im negativen wie im positiven Sinne verwendet werden. Positiv meint, dass gewisse Sanktionen als Belohnung gelten können. In der Realität wird normkonformes Verhalten in der Regel belohnt, während normabweichendes durch die Instanzen der sozialen Kontrolle sanktioniert wird (S.23).

2.2 Begriffliches: Devianz, Kriminalität, Delinquenz

Gemäss Klaus Kraimer (2012) ist der Begriff *Devianz* auf das lateinische Wort *deviare* zurückzuführen, was „Abweichen vom Üblichen“ bedeutet. Die Begriffe abweichendes Verhalten und Devianz werden in der Fachliteratur weitgehend als Synonyme verwendet (S.18). In der vorliegenden Arbeit wird, wenn von Normabweichungen die Rede ist, *abweichendes Verhalten* verwendet. Als *deviant* gilt eine Person, die gegen die gesellschaftlich anerkannten Werte- und Normensysteme verstösst (ebd.). *Kriminalität* geht nach Dietrich Oberwittler (2012) auf das italienische Wort *crimen* zurück, was Anklage, Vorwurf oder Verbrechen bedeutet. Dabei handelt es sich um einen juristischen Begriff,

der ein Verhalten beschreibt, das gegen die strafrechtliche Norm verstösst. Unter Kriminalität wird im alltäglichen Sprachgebrauch die Gesamtmenge der zur Anzeige gebrachten Verstösse gegen diese Strafgesetznorm verstanden (S.773). Der Begriff der *Delinquenz* stammt laut Duden (ohne Datum) vom lateinischen Wort *delinquens* ab und bedeutet, das erwartete Verhalten nicht zu erfüllen. Gemäss Oberwittler (2012) handelt es sich um einen aus der Wissenschaft stammenden Begriff, der im Vergleich zum Kriminalitätsbegriff weiter gefasst ist. Delinquenz meint strafbare und nicht strafbare Überschreitungen. Meist handelt es sich um leichtere Verstösse, wie sie für das Kindes- und Jugendalter typisch sind. So können Schwierigkeiten im Verhalten oder Aggressivität darunter subsumiert werden (S.773).

2.3 Arten von abweichendem Verhalten

Lamnek (2007) verweist auf eine Fülle an Definitionen von abweichendem Verhalten (S.48). Er selbst schlägt folgende Definition vor: „Abweichendes Verhalten liegt immer dann vor, wenn sich aus dem Vergleich einer bestimmten Handlung mit einer korrespondierenden Verhaltensanforderung keine Übereinstimmung ergibt und für diese Diskrepanz eine Bereitschaft zu negativen Sanktionen besteht“ (Lamnek, 2007, S.57). Rüdiger Peuckert (2010) hat eine Definition abweichenden Verhaltens entworfen, die ähnlich lautet:

Mit abweichendem Verhalten (auch: Devianz) werden Verhaltensweisen bezeichnet, die gegen in einer Gesellschaft oder in einer ihrer Teilstrukturen geltenden sozialen Normen verstossen und im Falle der Entdeckung soziale Reaktionen hervorrufen, die darauf abzielen, die betreffende Person, die dieses Verhalten zeigt, zu bestrafen, isolieren, behandeln oder zu bessern. (S.108)

Beide Begriffsdefinitionen bieten eine gute Grundlage für die weiterführende Arbeit. Die Autorin und der Autor bevorzugen jedoch die Definition von Peuckert. Dies aus dem Grund, da Peuckert die möglichen Sanktionen differenzierter darlegt und nicht die Straftension im Vordergrund steht. Pädagogische Interventionen sollen eine erzieherische Funktion haben und nicht auf Bestrafung ausgerichtet sein.

Auch Dollinger und Raithel (2006) haben sich mit dem Begriff der Devianz differenziert auseinandergesetzt. Sie beschreiben vier Arten von Devianz. Die **konventionelle Devianz** bewegt sich an der Grenze von Konformität und Devianz. Die Abweichungen sind jedoch unspektakulär und können auf Innovationsprozesse innerhalb der Gesellschaft hinweisen (S.13) (z.B. auffälliger Kleiderstil von Jugendlichen). Bei der **provozierenden Devianz** handelt es sich um eine Form, die in der Regel auf Missbilligung stösst, ohne dabei per se kriminell zu sein. Die Normen, die bei der Unterlassung/Übertretung verletzt werden, sind gesellschaftlich allumfänglich bekannt (ebd.) (z.B. Menschen nicht grüssen). Wie aus dem Begriff ablesbar, handelt es sich bei der

problematischen Devianz um Abweichung, die in grossem Masse als problematisch eingestuft wird. In der Folge werden Massnahmen ergriffen, um gegen sie anzukämpfen, sie zu regulieren oder im besten Fall zu beseitigen (Dollinger & Raithel, 2006, S.13). So könnte bei Jugendlichen sozialauffälliges Verhalten als problematische Devianz eingestuft werden. Obwohl auch die Kriminalität als problematische Devianz gilt, wird diese als eigenständige Sonderform von problematischer Devianz eingestuft. **Kriminalität** gilt als objektive Normverletzung, da sie gegen die Rechtsnorm verstösst. So gilt ein begangenes und strafrechtlich verurteiltes Gewaltdelikt als Kriminalität (ebd.) (siehe Abbildung 1).

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf Jugendliche, die abweichendes Verhalten innerhalb der Schnittmenge von problematischer Devianz und Kriminalität zeigen. Die Arten innerhalb dieses Bereichs entsprechen dem von Oberwittler verwendeten Delinquenz-Begriff (vgl. Kap. 2.2).

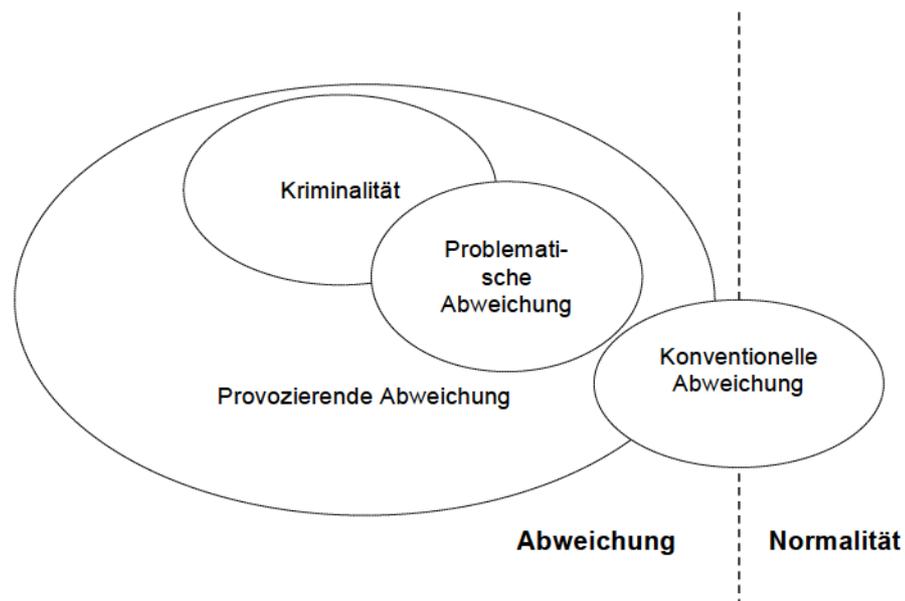


Abbildung 1: Die vier Arten von Abweichung (leicht modifiziert nach Dollinger & Raithel, 2006, S.13).

2.3.1 Jugendgewalt

Gemäss Rainer Kilb (2009) stellt sich das Jugendalter als besonders vulnerabel für Gewalttätigkeiten dar (S.46). Den besonderen Herausforderungen und Entwicklungsprozessen im Jugendalter widmet sich Kapitel 3.1 dieser Arbeit. Jugendgewalt ist in ihrer Entstehung komplex und meist durch diverse Faktoren bestimmt. Jugendliche stehen in dieser Phase verschiedenen gesellschaftlichen Herausforderungen gegenüber. Auf persönlicher Ebene können bspw. persönliche Verunsicherung, das Erleben von Konkurrenzsituationen oder eine noch nicht ausgereifte Identität zu massiven

Spannungszuständen und innerem Druck führen, die sich in der Folge als Ventil in jugendlicher Gewalt entladen können. Oft kommen belastende familiäre und gesellschaftliche Verhältnisse hinzu, die jugendliche Gewalt erst zum Ausdruck bringen. Weiter gelten Persönlichkeitseigenschaften, persönliche Moralvorstellungen, die Zugehörigkeit zu gewissen Gruppen und die dahinterliegende Motivation als gewalthemmend bzw. -fördernd. Gewalt wird in dieser Phase zudem als legitimes Kommunikationsmittel angesehen und eingesetzt. Auch lässt sich feststellen, dass Jugendliche in dieser Lebensphase bei Gewaltanwendung noch nicht über die innerlichen Instanzen verfügen, die diese als moralisch illegitim kategorisiert (Kilb, 2009, S.46).

2.3.2 Jugendkriminalität als Normalität

Wie zu Beginn in den einleitenden Worten beschrieben, lässt sich gesamtgesellschaftlich eine Tendenz der Skandalisierung in Bezug auf jugendliche Abweichung feststellen. Obwohl die Zahlen des BFS seit 2009 kontinuierlich auf einen Rückgang der Gewaltkriminalität sowie der deliktübergreifenden Jugendkriminalität im Allgemeinen verweisen, transportieren die mediale Berichterstattung – die vor allem schwere Fälle von Kriminalität aufgreift – und der damit einhergehende gesellschaftliche Diskurs ein anderes Bild von Jugendkriminalität. Die Tatsache, dass die Gewalttaten unter Jugendlichen innerhalb der letzten fünf Jahre um 44% zurückgegangen sind (siehe Tabelle 1), findet im oben genannten Diskurs wenig Beachtung (BFS, 2015, S.1).

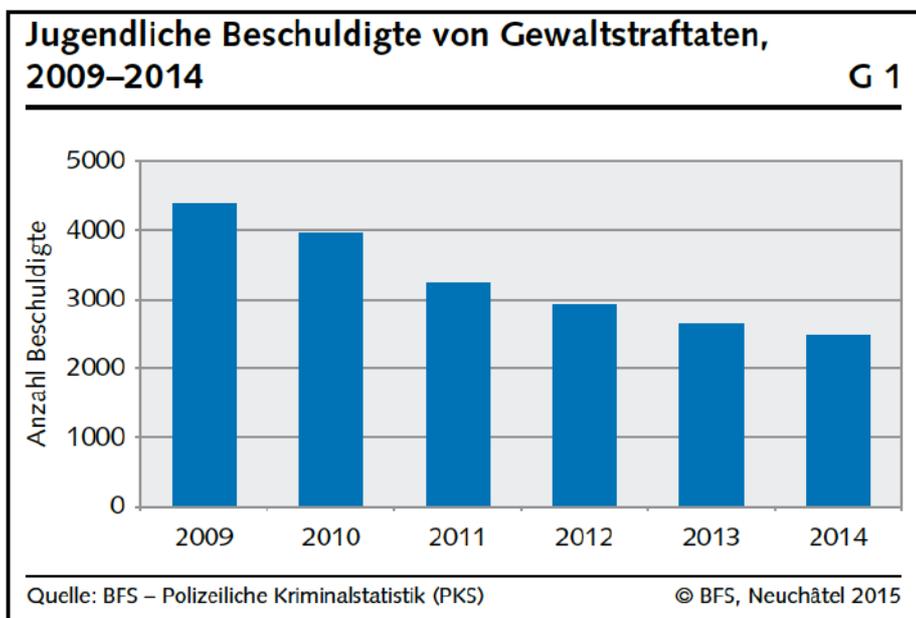


Tabelle 1: Jugendliche Gewaltstraftaten zwischen 2009 und 2014 (Quelle: BFS, 2015)

Mittels Befragung von Jugendlichen, so Oberwittler (2012), wird ersichtlich, dass abweichendes Verhalten im Jugendalter ubiquitär ist, d.h. in diesem Lebensabschnitt eher die Norm als die Ausnahme darstellt. Untermauert wird diese Realität mit Zahlen:

Mit 14 Jahren begehen etwa 40 bis 50 Prozent der Jugendlichen (aus städtischem Raum) jährlich mindestens ein strafbares Delikt, Schwarzfahren und illegale Kopien/Downloads nicht mitgerechnet. Beim Eintritt ins Erwachsenenalter liegt die Ziffer noch höher (S.790). Bei den in der Jugendphase begangenen Delikten handelt es sich in der Regel um Bagatelldelikte wie z.B. das Rauchen von Marihuana. Dabei werden die kriminellen Handlungen meist aufgegeben, bevor Kontakt zu den formalen Kontrollinstanzen wie Polizei oder Justiz besteht (Dollinger & Schabdach, 2013, S.115-116).

Obwohl dieser Fakt Anlass zu Gelassenheit bieten könnte, wird im gesellschaftlichen Diskurs und über die mediale Berichterstattung vor allem auf jene 5 Prozent der Jugendlichen verwiesen, die aufgrund der Intensivität der Delikte besonders auffallen (Oberwittler, 2012, S.792). Statistisch gesehen geht auf diese Jugendlichen die Mehrzahl der in der Kriminalstatistik erfassten Delikte zurück. Entgegen der weitverbreiteten Haltung, die repressive Massnahmen für (jugendliche) Straftäter fordert, wirken punitive Massnahmen statistisch kontraproduktiv. Förderlich auf den individuellen Kriminalitätsverlauf – dies bestätigen empirische Daten – wirken hingegen Interventionen, die Integrations- und Partizipationschancen von Jugendlichen in der Gesellschaft erhöhen (Dollinger & Schabdach, 2013, S.146-147).

2.4 Klassische Theorien abweichenden Verhaltens

Seit über hundert Jahren besteht laut Oberwittler (2012) das Bedürfnis, Kriminalität zu erfassen und zu erklären; Ziel ist es dabei, sie zu verstehen und zu beheben. Verschiedenste Wissenschaftsdisziplinen haben hierzu eine Fülle an Literatur erbracht, die nur schwer zu überblicken ist. Wobei jede Disziplin unterschiedliche Fokusse und Perspektiven auf das Phänomen hat (S.812). Nachfolgend sollen einige Theorien nach dem Raster von Makro-, Meso- und Mikroebene ausgebreitet und ihre Grundannahmen erklärt werden.

2.4.1 Makrotheorien

Sozialstrukturelle Theorien – Anomie-Theorien

Die Anomie-Theorien führen abweichendes Verhalten auf makrostrukturelle Phänomene zurück. Im Fokus steht die Frage, wie soziale Integration in eine sich wandelnde und unter Umständen anomische, d.h. regellose Gesellschaft gelingen kann. Dieser Wandel kann bei Individuen zu Verunsicherung und Orientierungsschwierigkeiten führen, was die Integration erschwert und zu Abweichung führen kann (Dollinger & Schabdach, 2013, S.66).

Die Ausführungen beziehen sich nun auf Emile Durkheim, der in seiner Theorie auf

das Konzept der Arbeitsteilung einging. In einer Gesellschaft mit hoher Arbeitsteilung existieren unterschiedliche Berufe mit unterschiedlichen Zuständigkeiten nebeneinander, und der Arbeitsprozess wird in verschiedene Schritte unterteilt. Diese Art von Arbeitsteilung findet in kapitalistisch-individualistisch geprägten, modernen Gesellschaften statt; Gesellschaften mit einem hohen Mass an Arbeitsteilung sind stark aufeinander angewiesen und voneinander abhängig, Spezialisierungen finden statt (organische Solidarität) (Lamnek, 2007, S.111-112). In Gesellschaften mit geringer Arbeitsteilung sind die Individuen hingegen in mehr oder weniger geschlossenen Systemen organisiert. So agierten Familien in der vorkapitalistischen Zeit relativ autark – bspw. als selbstversorgende Systeme. Auf gesellschaftlicher Ebene war man jedoch durch gemeinsame religiöse und traditionelle Wert- und Normvorstellungen miteinander verbunden (mechanische Solidarität). In modernen Gesellschaften wird das Individuum in seiner Einzigartigkeit hervorgehoben – durch Spezialisierung, Differenzierung etc. – und das Bewusstsein für das Kollektiv, die Solidarität zu Anderen wird geschwächt, die organische Solidarität geht verloren und es herrscht Anomie. Anomie bedeutet in Durkheims Ausführungen, dass es gesamtgesellschaftlich an Verbindlichkeiten, Erwartungen und Regeln fehlt, die das Miteinander steuern (ebd.).

Etikettierungsansätze

Nach Dollinger und Schabdach (2013) rückten die ätiologisch¹ begründeten Theorien seit den 1960er-Jahren in den Fokus der Kritik (S.70). Etikettierungsansätze hingegen suchen nicht nach den Ursachen für abweichendes Verhalten, sondern verstehen es als Zuschreibungsprozess, in dem Verhaltensweisen und Attribute von der Gesellschaft und ihren Instanzen als abweichend definiert werden. Abweichungen werden so nicht primär mit dem Fokus auf das Individuum betrachtet (Lamnek, 2007, S.223).

Das theoretische Konzept der sekundären Devianz von Edwin Lemert baut auf Frank Tannenbaums Konzept der primären Devianz auf. Von Tannenbaum stammt die vielzitierte Aussage: „The young delinquent becomes bad, because he is defined as bad“ (Tannenbaum, 1938; zit. in Dollinger & Raithel, 2006, S.76-78). Die Instanzen der sozialen Kontrolle sind massgeblich an diesem Prozess beteiligt. Durch sie wird gewährleistet, dass Normen eingehalten und entsprechend sanktioniert werden – die Etikettierung wird so rechtmässig besiegelt. Lemert erweitert den Begriff und nimmt eine Unterscheidung in primäre und sekundäre Devianz vor. Er geht davon aus, dass abweichendes Verhalten in einem gewissen Ausmass als „normal“ gilt. Die meisten Menschen verhalten sich nicht in allen Lebensbereichen konform. Bei Individuen, die wie-

¹ Die ätiologischen Theorien beschäftigen sich mit den Ursachen, die zu Kriminalität führen. Dabei bezieht sich der Analysefokus primär auf die unmittelbare mikrosoziale Lebensumwelt von Jugendlichen (v.a. Familie und Peer-Gruppe) (Dollinger & Schabdach, 2013, S.55).

derkehrend und kontinuierlich als abweichend definiert werden, liegt der Ursprung dieses Verhaltens nicht in der Person selbst, sondern ist Folge der gesellschaftlichen Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsmechanismen: Dadurch dass eine Person gehäuft als abweichend bezeichnet wird, akzeptiert sie sich in der Folge selbst als Abweichter/in. Abweichendes Verhalten wird somit Teil ihrer Identität und sie verhält sich erwartungsgemäss (sekundäre Devianz) (Lemert, 1951; zit. in Lamnek, 2007, S.225-227).

2.4.2 Mesotheorien

Subkulturansatz

Lothar Böhnisch (2010) verortet die Entstehung der Subkulturtheorien in den 1930er Jahren im Umfeld der Chicagoer Schule (S.50). Laut Dollinger und Raithel (2006) definiert sich eine Subkultur über eine geschlossene Gruppe innerhalb der bestehenden Gesellschaft. Die nebeneinander existierenden Subkulturen unterscheiden sich dabei durch ihre Werte, Normen, Verhaltensweisen usw. von der gesellschaftlich dominierenden, normsetzenden Kultur (oft Mittelschicht) (S.85).

Albert K. Cohens Theorie beruht auf Beobachtungen delinquenter Jugendlicher. Resultierend aus den Observationen entwickelte Cohen die Theorie, dass Subkulturen als kollektive Reaktionen auf Chancenungleichheit innerhalb der Gesellschaft entstehen. Dabei verbünden sich Jugendliche der Unterschicht zu Subgruppen und setzen sich der Mittelschicht und deren Normen abweichend entgegen. Abweichung ist das Produkt, das aus der Deprivation jugendlicher Unterschichtsangehöriger und dem wahrgenommenen demokratischen Prinzip resultiert. Dieses Prinzip verpflichtet vordergründig, allen Menschen die gleichen Chancen und Partizipationsmöglichkeiten zu gewähren; da dies faktisch nicht der Fall ist, reagieren jugendliche Unterschichtsangehörige in der Folge mit Unzufriedenheit und Frustration. Die Bildung von Subkulturen dient somit der kollektiven Bewältigungsstrategie eines gemeinsamen Problems (Cohen, 1957; zit. in Dollinger & Raithel, 2006, S.87-88). Mitglieder einer abweichenden Jugendclique verletzen die Normen und Werte der Mehrheitsgesellschaft bewusst, da sie von der normsetzenden Instanz verboten werden. Kriminalität ist somit kein Mittel zur instrumentellen Zweckerreichung, sondern um die Mittelschichtsnormen zu missachten und verletzen. Durch den Anschluss an eine Subkultur wird den Mitgliedern u.a. Status verliehen, den sie sonst nicht erreichen können. Schuldgefühle werden durch Gruppennormen, die abweichendes Verhalten gutheissen, als Bezugsgrösse herangezogen und so relativiert (ebd.).

Bindungs- und Selbstkontrolltheorien

Nach Dollinger und Schabdach (2013) gehen die Bindungs- und Kontrolltheorien da-

von aus, dass abweichendes Verhalten eine Folge von schlecht ausgeprägten Bindungen einer Person an die Gesellschaft ist. Unter Bindung zur Gesellschaft wird in erster Linie die Beziehung zur näheren Umwelt wie bspw. Familie, Freunde und Verwandte beschrieben (S.58). Gemäss Wolfgang Stelly und Jürgen Thomas (2005) sind darunter nicht nur die interpersonellen Beziehungen zu verstehen: So kann das Nachgehen einer geregelten Arbeitstätigkeit oder die Teilnahme an Vereinsaktivitäten als Bindung an die Umwelt verstanden werden (S.56).

Der amerikanische Soziologe und Kriminologe Travis Hirschi entwickelte die sogenannte Theorie der sozialen Bindungen. Mit dieser nimmt Hirschi in der Theorielandschaft einen neuen Blickwinkel ein: Er fragt nicht nach den ätiologischen Ursachen von Abweichung, sondern geht in seinen Ausführungen darauf ein, wie ihr entgegengewirkt werden kann (Hirschi, 1969; zit. in Klaus Mayer, 2009, S.11). Laut Stelly und Thomas (2005) hat Hirschi diesbezüglich vier Elemente definiert, die Jugendliche stärken und sie in die Gesellschaft einbinden. Er nennt *attachment*, *commitment*, *involvement* und *belief* als zentrale Faktoren, die abweichendes Verhalten verhindern können (S.57).

- Attachment bezeichnet die emotionale Bindung an die Eltern, Schule und die Peer-Gruppe. Dabei ist die Schule die Hauptinstanz, die soziale Kontakte fördert. Die emotionale Bindung an die beschriebenen Akteure ist der effektivste Schutzfaktor, um Abweichung zu verhindern (Helmut Janssen, 1997, S.87).
- Mit commitment wird die Übereinstimmung der Lebensführung eines Menschen mit den konventionellen Zielen einer Gesellschaft verstanden. So könnte bspw. die Ehe, beruflicher Erfolg oder auf finanzieller Sicherheit beruhende Ziele unter commitment subsumiert werden (ebd.).
- Unter involvement wird die zeitliche und gemeinschaftliche Einbindung in verschiedene Aktivitäten verstanden. So können z.B. das Nachgehen einer geregelten Arbeit oder die Beteiligung in einem Verein als Involviert-sein beschrieben werden (Stelly & Thomas, 2005, S.57).
- Belief bezieht sich auf den Glauben an die Gültigkeit der allgemein akzeptierten Wert- und Normorientierungen der Gesellschaft. Die Theorie geht davon aus, dass ein Individuum konformes Verhalten an den Tag legt, wenn sich die eigenen Wert- und Normvorstellungen mit jenen der Gesellschaft decken (ebd.).

Umso stärker die jeweiligen Bindungen ausfallen, umso wahrscheinlicher zeigt ein Individuum konformes Verhalten. Dabei sind alle Elemente eng miteinander verwoben: Die Schwächung eines Elementes führt in logischer Folge auch zur Schwächung der anderen (ebd.).

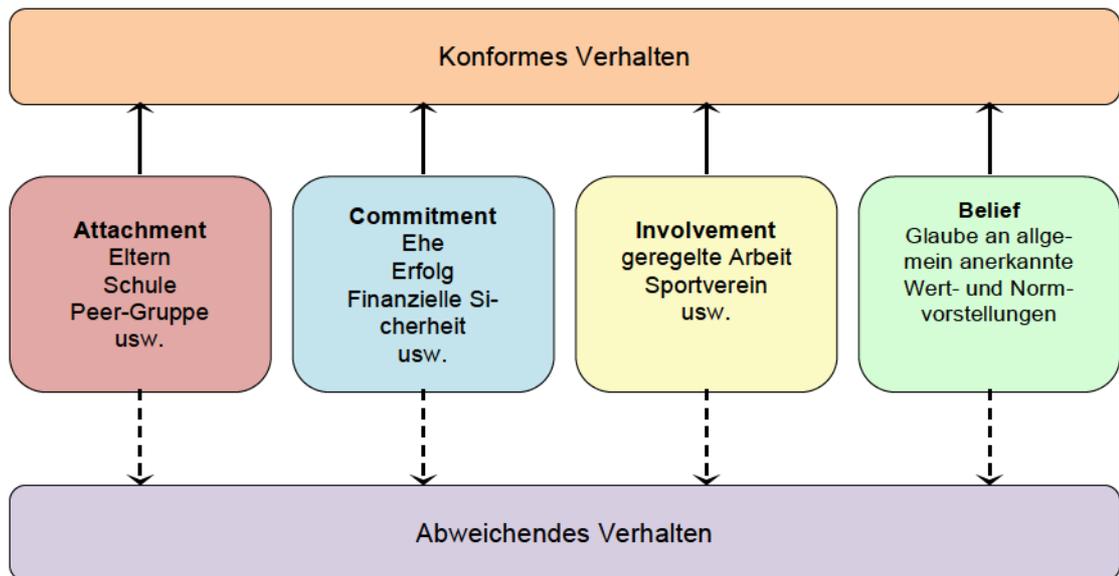


Abbildung 2: Die vier Bindungen (leicht modifiziert nach KrimTheo, ohne Datum).

Aufbauend auf Hirschis Konzept der sozialen Bindungen entwickelten Michael R. Gottfredson und Hirschi selbst die General Theory of Crime (GTOC). Die GTOC sieht Kriminalität als Handlung, die eine unmittelbare Bedürfnisbefriedigung anstrebt; kriminelle Menschen sind von Eigeninteresse getrieben und können sich nicht kontrollieren (Gottfredson & Hirschi, 1990; zit. in Dollinger & Schabdach, 2013, S.59). Sich normkonform verhaltende Personen verfügen demnach über stärkere Kontrollmechanismen (Selbstkontrolle) als Menschen, die sich abweichend verhalten. Hohe Selbstkontrolle ist ferner ein Produkt aus Erziehung und genetischer Disposition; bei genetischen Dispositionen, die auf geringe Selbstkontrolle hinweisen, kann durch einen kontrollierenden Erziehungsstil Einfluss genommen werden. Dies geschieht bestenfalls in frühen Kindesjahren, da die Veranlagung in höherem Alter schwerer zu beeinflussen ist (Lamnek, 2008, S.115-120). Auf den Aspekt der Selbstkontrolle wird in Kapitel 2.6 erneut eingegangen.

2.4.3 Mikrotheorien

Lerntheoretische Ansätze

Ausgangslage der lerntheoretischen Ansätze bietet die Annahme, dass konformes wie abweichendes Verhalten in Interaktionen mit anderen Personen erlernt wird. Laut Dollinger und Schabdach (2013) zielen sie darauf ab, welche Erfahrungen ein Individuum in seinem Leben macht und wie es diese bewertet (S.56).

Die Grundzüge der Lerntheorien beziehen sich auf den US-amerikanischen Soziologen Edwin H. Sutherland. Der Begriff der *differenziellen Kontakte* bezieht sich auf die Annahme, dass Personen mit unterschiedlich gesinnten Individuen Kontakte pflegen: mit solchen, die abweichende Verhaltensweisen zeigen, und mit solchen, die sich konform verhalten (Dollinger & Raithel, 2006, S.44-45). Werden abweichende Verhaltensweisen

Anderer beobachtet, miterlebt und subjektiv als positiv bewertet, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass diese Person ähnliche Verhaltensweisen erlernt und ausführt (Dollinger & Schabdach, 2013, S.56). Die Intensität in Bezug auf Zeit und Häufigkeit sowie das Alter, in dem das Individuum in Kontakt mit abweichendem Verhalten bzw. konformem Verhalten kommt, sind ebenfalls Faktoren, die Verhalten und Einstellungen nachhaltig beeinflussen (Dollinger & Raithel, 2006, S.53). Für den Lernprozess abweichenden Verhaltens spielen laut Dollinger und Raithel (2006) auch persönliche Faktoren wie biografische Ereignisse, Persönlichkeitsfaktoren wie subjektive Bewertungsschemata und individuelle Handlungskompetenzen eine entscheidende Rolle (S.45). Nach Dollinger und Schabdach (2013) wiederum können alternative Personen und Erfahrungen neue Lernerfahrungen generieren: Erlerntes abweichendes Verhalten kann so bspw. durch Kontakte mit Personen, die konforme Verhaltensweisen zeigen, revidiert werden (S.56).

2.5 Neuere Theoriepositionen

Gemäss Oberwittler (2012) ist den neueren Theoriepositionen gemein, dass sie die individuellen Handlungsentscheidungen, die ein Individuum in einer Situation trifft, in den Fokus stellen. Kriminalität ist somit eine willentliche Entscheidung, für die sich eine Person in konkreten Situationen bewusst entscheidet – unabhängig von den erfahrenen Sozialisationsbedingungen und Umwelteinflüssen (S.820).

Rational-Choice-Theorie

Im folgenden Abschnitt wird auf die Rational-Choice-Theorie (RCT) eingegangen, die laut Dollinger und Schabdach (2013) in den letzten Jahren auf Resonanz gestossen ist (S.90). Ihre Wurzeln beziehen sich auf die Grundsätze der Aufklärung, wie Lamnek (2007) schreibt; Menschen sind von Natur aus frei, untereinander gleichwertig und rationale Wesen. Darauf beruhend können Individuen frei und vernunftgemäss handeln – abweichendes Verhalten ergibt sich somit aus rationalen, freien Entscheidungen (S.65). Ob sich ein Mensch abweichend verhält oder nicht, hängt nach Dollinger und Schabdach (2013) eng mit den situativen Begebenheiten zusammen. Gemäss RCT lässt sich der Mensch in seinen Handlungen davon leiten, ob er einen Mehrwert an Nutzen herausholt (S.90). Die klassische Kriminologie forderte aufgrund dieser Annahmen, dass Sanktionen nicht strafenden oder sühnenden Charakter aufweisen, sondern der Tat und dem damit verbundenen Schaden angemessen sein sowie Rückfälle vorbeugen und präventiv wirken sollten. Da eine Tat rational und tendenziell berechnend geschieht, soll dieser mit rationalen Massstäben begegnet werden (ebd.).

Integrative Theorieansätze

Da die monokausalen Ansätze in ihren Erklärungen mit Begrenzungen und Problemen zu tun haben, sind in den letzten Jahren integrative Erklärungsansätze zu Abweichung und Kriminalität in den Fokus der Fachöffentlichkeit geraten. Der Begriff integrativ meint die Verbindung von Disziplinen, vor allem der Soziologie und Psychologie. Zudem verbinden integrative Ansätze die verschiedenen Ebenen, auf denen Individuen agieren: Mikro-, Meso- und Makroebene (Oberwittler, 2012, S.827). Den klassischen Theorieansätzen ist gemein, dass ihre Erklärungen nur auf einer der drei Ebenen angesiedelt sind; im Gegensatz dazu ist abweichendes Verhalten laut integrativen Ansätzen nicht monokausal erklärbar, sondern entsteht aus einer Wechselwirkung von Individuum und Umwelt. Gemein ist den integrativen Ansätzen zudem, dass sie von einem sinnhaft agierenden Individuum ausgehen (ebd.).

Im folgenden Unterkapitel soll mit der Situational Action Theory (SAT) ein moderner integrativer Ansatz zu abweichendem Verhalten vertieft dargelegt werden. Es handelt sich um eine Theorie, die als relevant für die kriminologische Theoriediskussion angesehen wird und viele Aspekte der beschriebenen Theorien vereint, dabei aber besonderen Fokus auf den Einfluss individueller und kollektiver Moral legt.

2.6 Situational Action Theory (SAT)

Per-Olof H. Wikström (2015) bezeichnet seine SAT als eine dynamische Theorie, die zu erklären versucht, weshalb Menschen Straftaten begehen und/oder Regeln brechen – eine klassische Kriminalitätstheorie also –, die aber auch als allgemeine Handlungstheorie angewandt werden kann. Die Theorie baut auf der Annahme auf, dass Menschen in bestimmten Situationen verschiedene Handlungsalternativen besitzen, deren Auswahl durch einen Wahrnehmungs-Entscheidungs-Prozess bestimmt wird (S.177).

Situation und situativer Mechanismus

Wikström (2015) geht davon aus, dass Menschen grundsätzlich „Ursache ihrer Handlungen“ sind: Individuen nehmen in Situationen verschiedene Handlungsalternativen wahr, sie entscheiden sich für eine Möglichkeit und handeln gemäss dieser. Beeinflusst wird dieser Prozess durch Situationen, die laut der SAT als eine Wechselwirkung zwischen der Umwelt – dem Setting – und der darin handelnden Person beschrieben wird. Das Setting mobilisiert die Bereitschaft, bestimmte Handlungen auszuführen – die Eigenschaften dieses Settings wiederum werden erst durch die individuellen Neigungen (Moral, Selbstkontrolle) der darin aktiven Person bedeutsam. Dieser Hergang zwischen Mensch und Umwelt wird auch als situativer Mechanismus tituliert und ruft den erwähnten Wahrnehmungs-Entscheidungs-Prozess (Wahrnehmung – Entscheidung –

Handlung) hervor (S.179). Eine Erläuterung dieses Prozesses findet weiter unten statt.

Abweichendes Verhalten als moralische Handlung

Aus der Perspektive der SAT kommt der persönlichen Moral eine zentrale Bedeutung zu. Handlungen sind in Wikströms Verständnis immer moralische Handlungen, die auf den moralischen Regeln, Werten und Gefühlen einer Person basieren (Wikström, 2015, S.180). Marie Vetter, Mario Bachmann und Frank Neubacher (2013) unterscheiden zwischen den persönlichen *moralischen Regeln* und den *moralischen Gefühlen*. Moralische Regeln zielen auf die kognitive Ebene ab, im Sinne einer Bewertung der wahrgenommenen Welt, und unterteilen in gutes und schlechtes Handeln. Moralische Gefühle hingegen beziehen sich auf eine emotionale Ebene; sie umfassen bspw. Schuld- und Schamgefühle, die beeinflussen, welche Gewichtung eine Person normkonformem Verhalten schenkt und wie intensiv persönliche Moralvorstellungen nach aussen gelebt werden (S.82). Wikström (2015) unterstreicht, dass aus seiner Sicht dieselben Prozesse wirken, wenn eine Person Regeln oder bestimmte moralische Regeln bricht bzw. einhält (S.180), dass also Handlungen gewissen basalen Rahmenbedingungen folgen, sich die Situationen aber durch die persönliche Neigung einer Person, die Eigenschaften ihrer Umwelt sowie deren Ursachen unterscheiden können.

Kriminelle Neigung und kriminelle Expositionen

Betrachtet man in diesem Prozess die Perspektive der Person, so führt Wikström (2015) die kriminelle Neigung ins Feld. Neben den persönlichen Moralvorstellungen besteht ein zweiter Aspekt dieser kriminellen Neigung darin, dem externen Druck des Umfeldes zu widerstehen, gegen die eigene Moral zu verstossen – also: Selbstkontrolle auszuüben. Diese Selbstkontrolle ist jedoch nur von Relevanz, wenn eine Person abweichendes Verhalten aufgrund ihrer individuellen Moral überhaupt als Alternative betrachtet. Dabei stellt Wikström zwei Thesen auf: 1.) Eine Person verletzt weniger Regeln, je stärker ihre persönlichen Moralvorstellungen mit den gesetzlichen Verhaltensregeln harmonieren. 2.) Eine Person handelt weniger wahrscheinlich entgegen eigenen Moralvorstellungen, je ausgeprägter die Fähigkeit zur Selbstkontrolle ist. Entsprechend betont Wikström die Wichtigkeit moralischer Erziehung und kognitiver Förderung als präventives Mittel für abweichendes Verhalten (S.180).

Unter einer kriminellen Exposition versteht Wikström (2015) das Aufeinandertreffen von persönlichen kriminellen Neigungen und kriminogenen Faktoren des Settings. Settings variieren in ihren Ausprägungen kriminogener Eigenschaften stark; diese Kriminogenität wird massgebend davon definiert, wie stark normabweichende moralische Regeln in diesem Setting dominieren und wie stark allgemeingültige moralische Regeln

durch bspw. Überwachung und Sanktion durchgesetzt werden. Was bedeutet, dass Kriminalität mit erhöhter Wahrscheinlichkeit auftritt, wenn Menschen in Settings verkehren, die ihrer kriminellen Neigung entsprechen (S.180-181).

Der Wahrnehmungs-Entscheidungs-Prozess, oder: das situative Modell der SAT

Wie eingangs angeführt, besteht im situativen Modell – oder dem Wahrnehmungs-Entscheidungs-Prozess – das zentrale Postulat der SAT. Abbildung 3 soll als schematische Veranschaulichung des Ablaufs dienen.

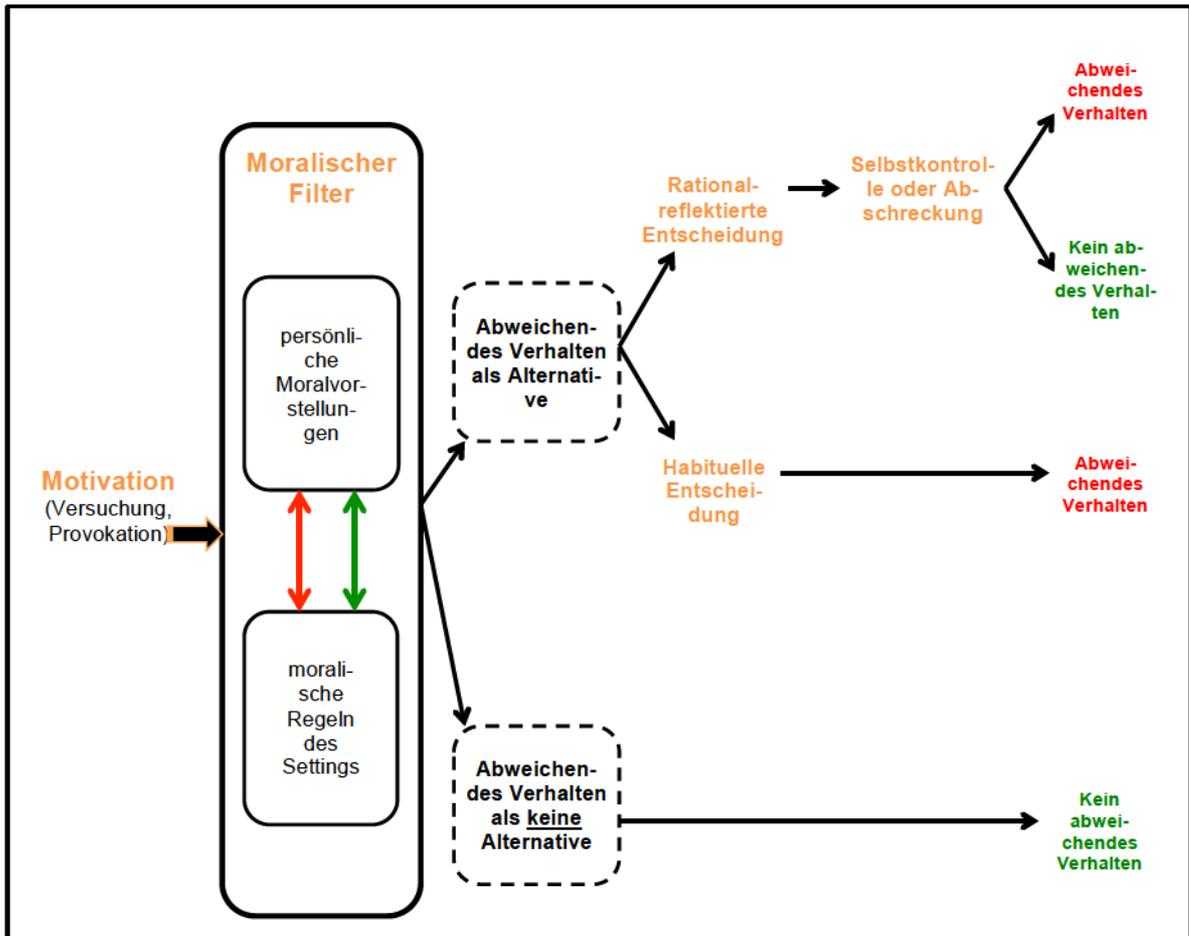


Abbildung 3: Der Wahrnehmungs-Entscheidungsprozess, oder: das situative Modell der SAT (eigene Darstellung auf der Basis von Wikström, 2015, S.181).

Den Trigger für den Handlungsprozess benennt Wikström (2015) als *Motivation*. Diese Motivation verursacht eine Handlung mit, ist aber nicht alleiniger Faktor für deren Erklärung; vielmehr kann sie als Wegweiser fungieren, welche Handlungsalternative eine Person wahrnimmt. Laut SAT bestehen zwei mögliche Arten der Motivation in der *Versuchung* und der *Provokation*. Die Versuchung bezieht sich auf einen intrinsischen Auslöser und beschreibt eine vereinbarte Verpflichtung gegenüber Anderen (bspw. der Peer-Gruppe) oder einen persönlichen Wunsch bzw. ein Bedürfnis, für das die Gelegenheit besteht, es zu erfüllen. Die Verpflichtungen stehen im Zusammenhang mit den

sozialen Umweltbedingungen eines Individuums (S.181). Im Gegensatz zur Versuchung bezeichnet die Provokation laut Wikström (2015) einen extrinsischen Anlass, der eine Handlung initiiert. Dies entsteht z.B., wenn ein Mensch mit einem ungewollten Ereignis konfrontiert wird, das Wut oder Gereiztheit evoziert (S.181).

Der nächste Schritt ist derjenige der individuellen Wahrnehmung und Bewertung der auslösenden Motivation. An diesem Punkt greift eine Person laut Wikström (2015) auf ihre persönlichen moralischen Vorstellungen zurück, orientiert sich aber auch an den (wahrgenommenen) moralischen Regeln der näheren Umwelt. Diese moralische Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt betitelt Wikström als *moralischen Filter*. Aus Sicht der SAT liegt hier der entscheidende Faktor: Abweichendes Verhalten entsteht dann, wenn eine Person dieses als (moralisch vertretbare) Option beurteilt. Ist dies nicht der Fall, entstehen laut der SAT keine Normabweichungen (S.182).

Ist Abweichung Teil des Handlungsrepertoires, so geschieht der Entschluss entweder gewohnheitsmässig (*habituelle Entscheidung*) oder überlegt/durchdacht (*rational-reflektierte Entscheidung*). Eine habituelle Entscheidung basiert laut Wikström (2015) auf gemachten Erfahrungen in der Vergangenheit; ein Mensch handelt dann (unbewusst) aus Gewohnheit, weil ihm bspw. eine Situation vertraut erscheint. Eine solche Gewohnheit tritt ferner mit erhöhter Wahrscheinlichkeit auf, wenn persönliche und umweltbedingte Moralvorstellungen korrespondieren (S.181-183). Bei einer rational-reflektierten Entscheidung werden hingegen die Konsequenzen des eigenen Handelns abgewogen und moralischen Verhaltensregeln gegenübergestellt, auf Basis dessen ein Urteil gefällt wird (Vetter et al., 2013, S.81). Obwohl an diesem Punkt die Rationalität Parallelen zur Rational-Choice-Theorie zulässt, distanziert sich die SAT insofern von diesem Ansatz, als dass sie nicht den Eigennutzen als den zentralen Faktor für den Handlungsbeschluss anführt, sondern dessen moralische Bewertung. Die SAT geht vom Menschenbild aus, dass Individuen grundsätzlich normkonform und nach allgemeingültigen moralischen Regeln handeln und nicht primär von eigenen Bedürfnissen und Wünschen getrieben sind (Wikström, 2015, S.181-182).

Ob also abweichendes Verhalten als rational-reflektierte Handlung vollzogen wird, resultiert aus der Beurteilung zukünftiger Konsequenzen. Hier treten im situativen Modell zwei Kontrollmechanismen auf: die *Selbstkontrolle* (innere Kontrolle) und die *Abschreckung* (äussere Kontrolle). Die Selbstkontrolle ist gemäss Vetter et al. (2013) erforderlich, wenn eine Person aufgrund ihrer moralischen Einstellungen abweichendes Verhalten als eine Option beurteilt (S.82). Selbstkontrolle dient einem Individuum also, so Wikström (2015), getreu den eigenen moralischen Vorstellungen zu handeln (S.183). In Bezug auf die Abschreckung beschreiben Vetter et al. (2013), dass sie verwendet werden kann, um zu bewirken, dass Menschen nach den moralischen/gesetzlichen

Regeln der Gesellschaft handeln. Eine Wirkung wird aber nur entfaltet, wenn eine Person eine abweichende Handlung befürwortet, die moralischen Regeln des Settings diese jedoch nicht (S.84). Mit Kontroll- oder Abschreckungsinstanzen meint die SAT nicht nur den Staat (Polizei, Gerichte), sondern auch Familie, Mitarbeitende oder enge Vertraute, denen sie unter Umständen gar höheren Abschreckungswert zuspricht (Wikström, 2015, S.183-184).

2.7 Exkurs: Moral und aggressives Verhalten

Gasser (2010) nennt eine Reihe von Forschungen, die mit moralpsychologischen Zugängen abweichendes und aggressives Verhalten untersuchten. Allgemein resultierte, dass Jugendliche, die sich abweichend verhalten, auf tieferen Stufen der Moralentwicklung (vgl. Kap. 3.3.3) einzuordnen sind als solche, die sich normkonform verhalten; auch beschrieben Studien, dass abweichende Jugendliche moralische Urteile durch kognitive Verzerrungen und Denkfehler (z.B. Dehumanisierung des Opfers, externalisierende Schuldzuweisungen) dekonstruieren und so eine gewisse Distanz zur Tat schaffen. Zudem konnte belegt werden, dass moralische Kognitionen kein alleiniger Gradmesser für aggressives Verhalten sind: Ein Teil der Kinder/Jugendlichen, die aggressives Verhalten zeigen, besitzen ausgereifte soziale Kompetenzen und verfügen über ein hohes moralisches Regelwissen. Gasser schlussfolgert daraus, dass moralische Urteile als Erklärungsansatz zu kurz greifen – und verweist auf den Begriff der *moralischen Motivation* (S.147-148). Er beschreibt sie als die Integration von moralischem Wissen in entsprechend motivierte Handlungen. Täter/innen wiesen trotz kognitiver Ebenbürtigkeit mit prosozialen Kindern ein Defizit in der moralischen Motivation auf. Dies inkludiert auch, dass aggressive Kinder und Jugendliche einer Regelübertretung weniger moralische Emotionen zuschreiben als prosoziale (Gasser, 2010, S.151-154) (z.B. Scham- oder Schuldgefühle). Diese Ergebnisse liefern wertvolle Hinweise in Bezug auf den belegbaren Einfluss moralischer Dispositionen auf abweichendes Verhalten.

2.8 Zwischenfazit

Dieses Kapitel ging der Beantwortung der ersten handlungsleitenden Teilfragestellung der Arbeit nach. Für eine kontextuelle Annäherung an das abweichende Verhalten wurden zunächst Werte und Normen beschrieben, die sich in individuellen Handlungszielen wie auch gesellschaftlichen Normierungen (soziale Normen, Rechtsnormen) äussern. Im Anschluss fand eine definitorische Auslegung des abweichenden Verhaltens sowie verwandter Begriffe wie Devianz, Delinquenz und Kriminalität statt. Abweichendes Verhalten – und synonym Devianz – wurde als Verhaltensweise festgelegt,

die gegen gesellschaftlich festgelegte Normen verstösst und eine soziale Reaktion (Sanktion, Massnahme) provoziert. Unterschieden werden vier Arten von Abweichung (konventionell, provozierend, problematisch, kriminell).

Nach einer Erörterung über Jugendgewalt, die aufzeigte, dass massenmediale Skandalisierungen über eine gewalttätige und verrohte Jugend nicht den Statistiken entsprechen und abweichendes Verhalten bis zu einem gewissen Punkt dieser Lebensphase zugehörig ist, folgte eine Hinführung zu klassischen Theorien abweichenden Verhaltens. Exemplarisch können hier genannt werden: die Anomie-Theorie, die Subkulturtheorie, die Theorie der vier Bindungen oder die Theorie der differentiellen Kontakte.

Im Anschluss wurde auf neuere Theoriepositionen eingegangen, wobei vor allem die Situational Action Theory im Scheinwerferlicht stand. Wie die Auseinandersetzung mit Wikströms Theorie aufgezeigt hat, hängt abweichendes Verhalten nach moderner Auffassung mit mannigfaltigen Faktoren und Ursachen zusammen – eine allgemeingültige, universelle Erklärung scheint in naher Zukunft unwahrscheinlich. Ein Erklärungsaspekt, der oftmals ein Schattendasein fristet, ist der zentrale Faktor in Wikströms Ansatz: die individuelle Moral eines Menschen. Aufgrund dieser Wissenslücke sowie der zugeschriebenen Signifikanz soll diese Thematik im weiteren Verlauf der Arbeit aufgegriffen, erläutert und differenziert werden.

3 Die moralische Entwicklung im Jugendalter

Nach der Vertiefung der SAT im letzten Kapitel wird nun auf einen Teilaspekt dieses modernen Erklärungsansatzes für abweichendes Verhalten – *die Moral* – eingegangen. Dafür soll in einem ersten Schritt das Jugendalter als Lebensphase skizziert werden, um die moralische Entwicklung kontextuell einzubetten. Darauf wird der Begriff der Moral thematisiert, wobei neben einer Übersicht über klassische Ansätze vor allem die Entwicklungstheorien von Jean Piaget, Lawrence Kohlberg und Robert Selman ins Zentrum rücken. Im Anschluss findet eine kritische Diskussion dieser Ansätze statt, in der aktuelle Modelle kontrastierend eingebracht und verglichen werden.

3.1 Die Lebensphase Jugend

Betrachtet man die Fachliteratur zur Lebensphase Jugend, so wird augenfällig, dass die wissenschaftlichen Definitionen „der Jugendlichen“ teilweise weit auseinanderklaffen und die Antworten, wie die Jugendfrage erklärt werden kann, keinem einheitlichen Kanon entsprechen. So entstehen je nach forschungsgelitetem Blickwinkel unterschiedliche Auffassungen eines Phänomens, das erst durch gesellschafts- und sozialpolitische Veränderungen im späten 19. und 20. Jahrhundert (z.B. Alterung der Gesellschaft) als eigenständige Lebensphase zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter ausdifferenziert wurde (Rolf Oerter & Eva Dreher, 2008, S.271). Das Ziel dieses Abschnittes besteht darin, ausgewählte Eckpunkte dieser Lebensphase zu benennen, ehe die wesentlichen Entwicklungsaufgaben sowie die Sozialisationsinstanzen geschildert werden, die Einfluss auf die individuelle Entwicklung nehmen (können).

3.1.1 Eine heterogene Lebensphase

In der Kinderrechtskonvention der UNO (UKRK), die in der Schweiz am 26. März 1997 in Kraft getreten ist, wird die Jugend nicht vom Kindheitsalter separiert und dauert bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres. Dieselbe Altersobergrenze wird auch im zivilrechtlichen Bereich des Kinder- und Jugendrechts sowie im Jugendstrafrecht gezogen. Im Bundesgesetz vom 20. Juni 2003 über das Jugendstrafrecht (Jugendstrafgesetz, JStG) wird in Art. 1 Abs. 3 der Entwicklungsstand der/des Jugendlichen hervorgehoben, der bei Anwendung des Gesetzes zu ihren/seinen Gunsten Berücksichtigung finden muss. Weiter können nach Art. 19 Abs. 2 des JStG allfällige Massnahmen bis zum 25. Altersjahr erweitert werden. Diese rechtliche Dimension zeigt, dass die Jugendphase auf dem Papier zwischen dem 10. und 18. Lebensjahr festgeschrieben ist – jedoch erfährt die Strukturierung des Jugendalters in Altersmarken insofern Kritik, dass verstärkt auf Rollenübergänge oder Kriterien sozialer Reife verwiesen wird. So um-

rahmen Klaus Hurrelmann und Ullrich Bauer (2015) die Jugendphase als den Abschnitt zwischen der Pubertät, also der Geschlechtsreife, und dem Erwachsenenstatus, der mit dem Eintritt in ein eigenständiges Berufs- und Familienleben erlangt wird. Weiter liegt im Spannungsfeld von persönlicher Individuation und sozialer Integration – also individueller Entwicklung zum eigenständigen Selbst vs. Anpassungsleistungen an soziale Strukturen – ein Symbol, das der Jugend wie keiner anderen Lebensphase innewohnt (S.132).

Albert Scherr (2009) hält fest, dass die Jugend davon geprägt ist, dass Jugendliche ökonomisch abhängig sind, sich mit der Autorität Erwachsener auseinandersetzen müssen, eingeschränkte Rechte innehaben und eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung durchlaufen (S.17-19). Die uneinheitlich bewältigten Entwicklungsschritte, die auffallend sind, kennzeichnen nach Scherr (2009) die Jugend als eine Übergangsphase, die heute allgemein später abgeschlossen wird als noch vor einigen Jahrzehnten. Er begründet dies mit den verspätet abgeschlossenen Schul- und Berufsausbildungen, die oft über das 25. Lebensjahr hinaus andauern. Zudem betont Scherr den Einfluss des Lebensstils: Teilhabe an einer Jugendkultur oder an alternativen Lebensformen wird teilweise losgelöst von jeglichen Altersgrenzen gelebt, was eine differenzierte Betrachtung der Jugendlichkeit verlangt (S.22-24). Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel (2016) verweisen auf den Prozess der Selbstbestimmungsfähigkeit, der zudem charakteristisch ist. Durch die Entwicklung eines Selbstbildes entsteht körperlich und emotional eine neue Dynamik in dieser Lebensphase – wozu auch die Bildung sozialer Kompetenzen gehört. Mit dieser Identitätsentwicklung bildet sich sozialverantwortliches Handeln sowie ein eigenes Werte- und Normensystem heraus, das mit dem Übergang von der Jugend- in die Erwachsenenphase stabil ist (S.30-41).

3.1.2 Entwicklungsaufgaben

Die Bewältigung der Entwicklungsschritte und Lebensereignisse wird im Fachjargon als *Entwicklungsaufgabe* bezeichnet. Kitty Cassée und Han Spanjaard (2011) verstehen darunter erwartungsgemäße Aufgaben (normative Ereignisse wie Schule, Berufseintritt etc.), die allen Menschen in bestimmten Lebensphasen als Herausforderungen begegnen (S.39). Von diesen vorhersehbaren Aufgaben unterscheidet Leo Montada (2008a) kritische Lebensereignisse, die unkalkulierbar eintreten (z.B. Krieg, Tod einer nahestehenden Person) und oft Krisen auslösen, die ein Individuum emotional belasten und für die es (vorübergehend) keine Strategie findet, sie zu überwinden (S.36). Eine Entwicklungsaufgabe kann für Cassée und Spanjaard (2011) auf den Ebenen Körper, Geist und Umwelt (biopsychosozial) an Individuen herantreten (S.39-41).

Aus Sicht von Cassée (2010) umfasst die Jugend die Spanne vom 13. bis zum 20.

Altersjahr. Dabei werden Jugendliche mit einer Fülle an Entwicklungsaufgaben konfrontiert (siehe Tabelle 2), die der lebenslangen Aufgabe der Identitätsentwicklung zu spielen. Trotzdem wird diese Aufgabe – die Identität – als besonders bedeutsam im Jugendalter genannt, da Jugendliche sich erstmals als eigene Person wahrnehmen, die einmalig und unverwechselbar ist und bestimmte Fähigkeiten besitzt (S.288-291).

Bereich	Entwicklungsaufgaben
<i>Physischer Bereich</i>	... Akzeptieren der körperlichen Veränderungen / der eigenen körperlichen Erscheinung
<i>Sozialer und emotionaler Bereich</i>	... Entdecken der Sexualität / Aufnahme intimer Beziehungen / sexuelle Identität ... Individuelle Ausgestaltung der weiblichen bzw. männlichen Geschlechterrolle ... Beziehungen zu Gleichaltrigen ... Gestaltung der freien Zeit ... Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens ... Umgang mit Autoritäten: Personen und Instanzen ... Entwicklung einer eigenen Identität ... Emotionale Ablösung von den Eltern
<i>Kognitiver Bereich</i>	... Aufbau eines eigenen Wertesystems ... Bewältigung schulischer Anforderungen ... Berufswahl / Berufsausbildung

Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben in der Jugend (eigene Darstellung auf Basis von Cassée, 2010, S.289-292)

Im sozialen und emotionalen Bereich ist laut Cassée (2010) der Prozess angesiedelt, dass Jugendliche sich von ihren Eltern als zentralen Bezugspersonen schrittweise distanzieren und unter Gleichaltrigen neue Orientierungspunkte finden, die wesentlichen Einfluss auf das soziale Verhalten und die Identitätsbildung nehmen. Dieser Ablösungsprozess bedeutet auch, dass verschiedene Lebensbereiche vermehrt selbstverantwortlich und autonom gestaltet werden (S.290-291).

Im kognitiven Bereich steht vor allem der Aufbau eines eigenen Wertesystems im Zentrum. Diese Aufgabe enthält, sich mit den mannigfaltigen Werten und Normen der umgebenden Kultur auseinanderzusetzen und aus diesem Abgleich ein individuelles, stabiles System an persönlichen Werten und Normen zu destillieren, das als ethischer Wegweiser für das eigene Handeln gebraucht wird (Cassée, 2010, S.291).

3.1.3 Sozialisationsinstanzen

Grundlegend besteht im wissenschaftsübergreifenden Diskurs Einigkeit, dass die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen durch die Wechselwirkung von Individuum und Umwelt geprägt wird (Hurrelmann & Bauer, 2015, S.98-99). Wird die Frage aufgewor-

fen, welche Sozialisationsinstanzen diese Person-Umwelt-Interaktion beeinflussen, so nennen Hurrelmann und Bauer (2015) drei Instanzen.

- i. Die primäre Sozialisationsinstanz stellt die Familie dar, da sie Ursprung der persönlichen Entwicklung ist, auf deren Basis Menschen Kompetenzen erlernen, um Entwicklungsaufgaben zu bewältigen.
- ii. Sekundäre Sozialisationsinstanzen beinhalten öffentliche Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Durch die Vermittlung von Sozial- und Leistungskompetenzen nehmen sie einen gewichtigen Einfluss bezüglich Ressourcen für das gesellschaftliche und berufliche Leben.
- iii. Teil der tertiären Sozialisationsinstanzen sind andere soziale Systeme der alltäglichen Lebenswelt wie die Erwerbsarbeit, Freundeskreise, der Freizeitbereich, Medien, Partnerschaften oder auch Religions- und Wertegemeinschaften (S.180-182).

Fällt die Familie durch plötzlich eintretende Ereignisse als primäre Sozialisationsinstanz weg oder ereignet sich aufgrund abweichenden Verhaltens eine Fremdplatzierung, tritt die SP als nachrangige, sekundäre Sozialisationsinstanz anstelle der primären Instanz ein (vgl. Kap. 1.1). Wie es der SP gelingen kann, ein entwicklungsförderndes, sozialisierendes Umfeld als „Familienersatz“ zu kreieren, ist Gegenstand von Kapitel 5.

3.2 Einführung in den Begriff der Moral

Der Inhalt dieses Teilkapitels besteht in einer definitorischen Hinführung zum Begriff der Moral. Selbsterklärend ist, dass aus dem breiten Spektrum der überlieferten Definitionen nur eine Handvoll besprochen werden können.

Obwohl die Meinungen in der Fachöffentlichkeit teilweise auseinanderdriften (vgl. Gertrud Nunner-Winkler, 2009a), kann die Moral allgemein als Praxis der sie kritisch reflektierenden Theorie der Ethik betrachtet werden. Eine ältere Definition, die jedoch wiederkehrend zitiert wird, stammt vom Philosophen Immanuel Kant, der in seiner ersten Formulierung des kategorischen Imperatives konstatiert: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ (zit. in Peter A. Schmid, 2014, S.13). Jean Piaget (1973) sprach in Bezug auf den Moralbegriff von systemischen Regeln, die das Zusammenleben einer Gemeinschaft regeln (S.7). Diese Verweise auf die allgemeingültige, ja universelle Geltung von bestimmten Verhaltensnormen und Werten tauchen in den Annäherungen zu moralischem Handeln immer wieder auf. Als Gegenstand der Ethik umfasst Moral nach Peter A. Schmid (2011) die Summe aller alltagsbestimmenden Werte, Normen, Traditio-

nen und Vorschriften (S.33). Dies steht im Einklang mit der Verwendung im Duden (ohne Datum), nach welcher die Moral als Gesamtheit von sittlichen Normen, Werten und Grundsätzen gelten kann, die in einer Gesellschaft das zwischenmenschliche Verhalten regeln und als verbindlich betrachtet werden.

Annemarie Pieper (2003) verwendet den Begriff der Moralität, die sie als jene Qualität ausweist, eine moralische, sittlich gute Handlung als ebensolche zu bewerten (S.17). Für Pieper macht Moral die Humanität eines Menschen als Teil eines sozialen Gefüges aus, dass er/sie Mitmenschen, die Umwelt, Umstände bewertet, Partei ergreift und bspw. richtige und falsche Handlungen unterscheidet. Im Zuge ihrer Ausführungen verdeutlicht sie mehrfach – als kritische Anmerkung – die Existenz von vielfachen gesellschaftlichen Vorstellungen darüber, was eine gute oder schlechte Handlung ist (Pieper, 2003, S.30-32).

Das moralische Urteil

Der Begriff des moralischen Urteils findet vor allem in den Theorien von Jean Piaget (vgl. Kap. 3.3.1) und Lawrence Kohlberg (vgl. Kap. 3.3.3) Verwendung. Ausgangspunkt für moralische Urteile ist eine kognitivistische Weltsicht, die von einem denkenden und interpretierenden Menschen ausgeht: Moralische Urteile sind laut Keller (2007) Begründungen dafür, „warum bestimmte Handlungen moralisch richtig sind, warum in bestimmten Situationen bestimmten Gründen der Vorzug gegeben werden muss und warum bestimmte Gründe für alle Personen gleichermassen Geltung haben“ (S.19). Ein moralisches Urteil beruft sich also auf die menschliche Vernunft, die rationale Gründe liefert, um Handeln zu rechtfertigen (Keller, 2007, S.18).

Das moralische Selbst

Leo Montada (2008b) sieht die Bildung einer individuellen Moral nicht nur in der Internalisierung von vorgegebenen Normen und Regeln, sondern in einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst. Dies kann gekoppelt sein mit persönlichen Bewertungen und/oder Einsichten, die z.B. durch Nachdenken über moralische Dilemmata oder widersprüchliche Normen entstehen. Einer Reflexion von Geboten und Verboten misst Montada gerade in der heutigen Zeit, die sich durch pluralistische Werte- und Normenvorstellungen auszeichnet, eine hohe Bedeutung bei (S.586). Aus dieser selbstreflexiven Vertiefung entspringt der Begriff des *moralischen Selbst* eines Menschen nach Augusto Blasi. Blasi beschäftigte sich zudem mit der Frage, ob sich die persönliche Moral auch in den Handlungen eines Menschen widerspiegelt. Der für ihn entscheidende Faktor besteht darin, wie sehr ein Individuum sich für eine moralische Handlung verantwortlich fühlt, sich selbst gegenüber also in einer Verpflichtung sieht (Blasi,

1983; zit. in Tobias Krettenauer, 2010, S.88-90). Besteht eine Inkonsistenz zwischen moralischem Urteil und Handeln, findet dies u.a. Ausdruck in emotionalen moralischen Bewertungen, wie Montada (2008b) schreibt. Äussern kann sich dies in Scham- oder Schuldgefühlen bei moralischen Verfehlungen, die in Rechtfertigungen münden können, oder Stolz infolge der Bewältigung einer schwierigen Aufgabe oder einer erbrachten Hilfeleistung gegenüber einer anderen Person (S.601).

3.3 Die Entwicklung moralischen Denkens – klassische Ansätze

Nach dieser Einführung in den Begriff der Moral wird nun ein querschnittartiger Überblick geschaffen, welche klassischen Theorien sich mit der moralischen Entwicklung befassen, ehe mit den Ansätzen von Jean Piaget, Robert L. Selman und Lawrence Kohlberg die im vergangenen Jahrhundert meistzitierten theoretischen Fundierungen beschrieben werden.

Den klassischen Modellen ist gemein, dass sie den Moralerwerb als linearen Vorgang beschreiben, der durch einen bestimmten Lernmechanismus dominiert ist. Jedoch unterscheiden sie sich in ihren Menschenbildern und Grundannahmen erheblich. So basiert das **psychoanalytische Modell** nach Sigmund Freud auf der Verinnerlichung von elterlichen Normen in der ödipalen Phase (Gertrud Nunner-Winkler, 2009b, S.528), die laut Margit Stein (2008) durch Bestrafung und Unterwerfung des kleinkindlichen Willens erreicht wird. Während das Kind zunächst rein egoistisch motiviert und auf die Befriedigung eigener Bedürfnisse fokussiert ist, erreichen Eltern durch diese Erziehungspraktiken eine Verankerung von allgemeingültigen Werten und Normen im Über-Ich, das nach Freud als Gewissen fungiert (S.40-41). Auf dem Gebiet des Behaviorismus wurde die **Theorie des sozialen Lernens** von Albert Bandura breit rezensiert. Bandura konstatiert, dass Kinder/Jugendliche durch das Beobachten von Eltern oder Lehrpersonen lernen; dies definiert er als Lernen am Modell. Einfluss auf diesen sozialen Lernprozess nehmen u.a. der Charakter des Vorbildes, die Qualität der Beziehung zwischen Kind und Vorbild oder die beobachteten Folgen, die ein bestimmtes Verhalten des Vorbildes nach sich zieht und folglich vom Kind adaptiert oder abgelehnt wird (Bandura, 1978; zit. in Stein, 2008, S.42-43).

Eine dritte sozialisationstheoretische Richtung ist der Bereich der **kognitivistischen Ansätze**. Deren zentraler Lernmechanismus besteht in der Rollenübernahme; die Anpassung erfolgt durch die Orientierung an der unmittelbaren Umwelt, ehe in der weiteren Entwicklung eine unabhängige moralische Urteilsfähigkeit gebildet wird. Woraus sich eine bestimmte Abfolge von Stufen ergibt: Je höher die erreichte Stufe, desto adäquater die Problemlösung (Nunner-Winkler, 2009b, S.528-530). In der Folge werden die drei prägnantesten dieser kognitivistischen Ansätze näher vorgestellt.

3.3.1 Jean Piagets Theorie der Moralentwicklung

Die Anschauung Jean Piagets von der moralischen Entwicklung findet vor allem in seinem Buch „Das moralische Urteil des Kindes“ ihren Ursprung und diente u.a. als Grundlage für Kohlbergs spätere Variation des moralischen Urteils.

Nach einem nicht näher definierten vormoralischen Stadium (ca. bis drei Jahre), in dem noch kein Bewusstsein für Regeln herrscht und Vorgaben von aussen vor allem durch Imitation übernommen werden, geht Piaget von zwei Stadien der moralischen Entwicklung aus:

- Dem *Stadium heteronomer Moral*, in dem Autoritätspersonen gegenüber dem Kind Regeln durchsetzen, und
- dem *Stadium autonomer Moral*, in dem ältere Kinder/Jugendliche ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Gebote und Verbote sinnvoll und gerecht sein sollten, dass sie diskutierbar sind und Anweisungen von Autoritäten kritisch zu hinterfragen sind (Piaget, 1981; zit. in Montada, 2008b, S.587).

An anderer Stelle beschreibt Piaget diese beiden Stadien als Praxis der Regeln (Heteronomie) und Bewusstsein der Regeln (Autonomie). Ersteres umfasst die Phase, in der Kinder den von aussen festgelegten Vorschriften gehorchen, folgen und insofern fremdbestimmt agieren, weil sie die autoritären Imperative als nicht selbstgewählte Motive verinnerlichen. Dies bezeichnet Piaget als Pflichtmoral. Zwischen die Stadien schiebt Piaget eine Übergangsphase, in der das Kind Regeln nicht mehr aus dem Grund der Autorität befolgt, sondern weil es Gebote/Verbote als etwas Allgemeingültiges anerkennt und gelernt hat, dass Regeln kein Machtinstrument darstellen, sondern Ergebnis einer Zusammenarbeit sind (Piaget, 1981; zit. in Pieper, 2003, S.19).

Das Bewusstsein für eine Regel ist für Piaget Indiz für das Stadium der autonomen Moral. Kinder/Jugendliche sind fähig, Regeln kritisch auf ihre Moralität zu prüfen und zu bewerten; Piaget umschreibt dies als Bewusstsein des Guten, weil Regeln nicht als von aussen auferlegter Zwang aufgefasst werden, sondern als wertvolle Handlungsanleitung einer Gemeinschaft. Dies erlaubt einen selbstbestimmten Umgang mit Werten und Normen, indem bspw. demokratisch über eine Regel abgestimmt wird (Piaget, 1981; zit. in Pieper, 2003, S.19-20). Piaget betonte immer wieder die Gegenseitigkeitsbeziehungen, auf denen seine Moralvorstellungen basieren. Diese Gegenseitigkeit bestand für ihn in der Fähigkeit, sich in die Sichtweisen Anderer zu versetzen, was gleichbedeutend mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ist. Piaget bezieht dies u.a. auf die wechselseitige Bezugnahme eines Kindes auf verschiedene jüngere, gleichaltrige und ältere Menschen, die erste soziale Gefühle in ihm entstehen lassen (Piaget, 1995; zit. in Eva-Maria Kenngott, 2012, S.82). Erst durch die auf Gleichheit

beruhende Beziehung zu Gleichaltrigen sowie die wechselseitige Perspektivenübernahme lernt es, dass Regeln verhandelbar sind und von verschiedenen Standpunkten betrachtet werden können – was als Nährboden für die Entstehung einer autonomen Moral dient (Piaget, 1995; zit. in Kenngott, 2012, S.102-103).

3.3.2 Das soziale Verstehen nach Robert L. Selman

Wie Piaget ging auch Robert L. Selman davon aus, dass der Perspektivenübernahme eine insofern zentrale Bedeutung in der Moralentwicklung zukommt, als dass sie als eine relevante sozial-kognitive Kompetenz angesehen wird, um höhere moralische Sphären des menschlichen Daseins zu erreichen. Sie definiert sich laut Eveline Gutzwiller-Helfenfinger (2010) als eine Fähigkeit, einen Sachverhalt aus verschiedenen Perspektiven einschätzen und die Gedanken und Gefühle einer anderen Person nachempfinden respektive sich in sie hineinversetzen zu können. Diese Überwindung des egozentrischen Standpunkts ist ein Können, das Verständnis für und die Reflexion von anderen Bedürfnissen voraussetzt und für soziale Interaktion als grundlegend bewertet wird (S.199-200). In Fachkreisen wird die Perspektivenübernahme immer wieder synonym mit dem Begriff der Empathie verwendet; in der vorliegenden Arbeit finden die Begriffe jedoch unterschiedliche Anwendung, da die Empathie ein mehrdimensionales Phänomen darstellt (vgl. Kap. 4.5).

In Anlehnung an Kohlbergs Stufenmodell der moralischen Entwicklung (vgl. Kap. 3.3.3) schuf Selman ein mehrstufiges Modell zur sozialen Perspektivenübernahmefähigkeit, die er damals simplifiziert als *soziales Verstehen* benannte, und beschrieb, wie sich diese Fähigkeit von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter entwickelt. Wie bei Kohlberg folgt Selmans Modell einer strengen hierarchischen Ordnung, jede nächsthöhere der fünf Stufen baut auf den Kompetenzen der vorherigen auf. Auf welcher Stufe sich ein Mensch befindet, hängt davon ab, wie fähig er ist, die Perspektive des Selbst mit denjenigen der Anderen zu wechseln und sie in Beziehung zueinander zu setzen (siehe Tabelle 3). Diese Spalte wird als Koordinationsoperation beschriftet und macht den Kern der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeit aus (Gutzwiller-Helfenfinger, 2010, S.201-202).

Die Fähigkeit der Perspektivenübernahme stellt nach Gutzwiller-Helfenfinger (2010) eine der grundlegenden Entwicklungsleistungen dar, um die Komplexität sozialer Welten zu verstehen. Kritisch führt sie jedoch an, dass prosoziales Verhalten und moralisches Handeln komplexere Beziehungen beinhalten als die Rückkoppelung auf die eine Ursache der Perspektivenübernahme: Als weitere Aspekte umschreibt sie die Empathie (vgl. Kap. 4.5), die moralische Motivation (vgl. Kap. 4.3) oder auch das moralische Wissen über Regeln und Normen (S.202-204). In eine ähnliche Richtung weist

Kenngott (2012), wenn sie schreibt, dass die Perspektivenübernahmefähigkeit einer interpretativen Fähigkeit gleichkommt, jedoch ein wertvolles Sensorium darstellt, was überhaupt eine moralisch problematische Situation ist und welche Handlungsspielräume sich daraus eröffnen/verschliessen² (S.137).

Ebene der Perspektivenübernahme		Koordinationsoperation (Beziehung Selbst und Andere)
0	Egozentrisch (4-6 Jahre)	Zwischen der eigenen Perspektive und der von Anderen wird nicht unterschieden; eigene (psychologische) und allgemeine (physische) Aspekte der Umwelt werden vermischt.
1	Subjektiv (5-7 Jahre)	Zwischen der eigenen Perspektive und derjenigen des Gegenübers wird unterschieden. Auch wird erfahren, dass die Perspektiven u.U. divergieren.
2	Selbst-reflexiv (7-12 Jahre)	Diese Ebene beschreibt die Fähigkeit, den Standpunkt des Gegenübers einzunehmen und von diesem über eigene Gedanken und Gefühle zu reflektieren. Ein Wechseln zwischen Perspektiven ist noch nicht möglich.
3	Drittperson (ab ca. 10-15 Jahren)	Hier rückt die Beziehung des Selbst mit den Anderen stärker in den Fokus. Auch formt sich das Bewusstsein, dass das Gegenüber jederzeit nicht nur die eigene Perspektive einnehmen, sondern auch alle beteiligten Personen von aussen (als Drittperson) verstehen/analysieren kann.
4	Gesellschaft (ab ca. 12-15 Jahren)	Diese Ebene beinhaltet das Bewusstsein, dass in der Kommunikation jederzeit mehrere Perspektiven auf verschiedenen (Persönlichkeits-)Ebenen existieren. Die Perspektiven zwischen Menschen bilden ein Netzwerk.

Tabelle 3: Ebenen der sozialen Perspektivenübernahme nach Robert L. Selman (leicht modifiziert nach Gutzwiller-Helfenfinger, 2010, S.202)

3.3.3 Das Stufenmodell moralischer Entwicklung nach Kohlberg

Lawrence Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung erregte in den 1960er-Jahren vor allem deswegen Aufmerksamkeit, weil sie im Vergleich zu lerntheoretischen und psychoanalytischen Traditionen eine radikale Gegenposition einnahm: Im Fokus steht nicht der Mensch als fühlendes Wesen, auf dessen Entwicklung u.a. moralische Gefühle wie Scham einwirken, sondern der Mensch als denkendes, vernunftbegabtes Wesen (Keller, 2007 S.18).

Das Stufenmodell

Lawrence Kohlberg (1996) erfasste im Zuge seiner Forschungen sechs Stufen der menschlichen Moralentwicklung, die logisch aufeinander aufbauen und in ihrer Kom-

² Als Beispiel dient Kenngott (2012) ein Mensch, der erkennt, dass er mit einer Äusserung das Gegenüber verletzen könnte – dies ist Teil der Perspektivenübernahmefähigkeit. Die Entscheidung, die Äusserung nicht zu tätigen, ist aber eine Entscheidung der Motivation, prinzipiell gut zu handeln (S.137).

plexität sukzessive zunehmen. Auch entwickelt sich ein Mensch nach Kohlbergs Auffassung in einer unumkehrbaren Reihenfolge entlang dieser Stufen. Die Stufen wies er drei Niveaus zu: dem *präkonventionellen* (Stufen 1 und 2), das den Kompetenzen von Kindern entspricht, dem *konventionellen* (Stufen 3 und 4), auf dem sich die meisten Jugendlichen und Erwachsenen befinden, sowie das *postkonventionelle* (Stufe 5 und 6), das nur von einer Minderheit – ca. 10 Prozent – erreicht wird. „Konventionell“ meint, dass auf Regeln, Normen und Konventionen einer Gesellschaft oder einer Autorität Bezug genommen wird (S.126-127).

Das Kind orientiert sich auf der *Stufe 1* an drohenden Strafen oder dem Einfluss von Autoritäten. Nach Kohlberg (1996) hängen moralische Urteile von der Vermeidung negativer Konsequenzen ab; Kinder wissen auf dieser Stufe nur, dass sie unmoralisch gehandelt haben, wenn eine entsprechende Strafe folgt (S.128). Auf der *Stufe 2* ist es für Kinder charakteristisch, dass sie erstmals Schemata von Gerechtigkeit und Gegenseitigkeit wahrnehmen, die eigenen Bedürfnisse aber weiterhin vorherrschend sind. Kinder erfüllen zwar Wünsche Anderer, aber nur wenn eine Gegenleistung erfolgt (Kohlberg, 1996, S.129).

Die *Stufe 3* inkludiert gemäss Kohlberg (1996) eine ausgeprägte Orientierung an den Interessen, Erwartungen und Normen des unmittelbaren Umfeldes wie bspw. der Familie oder der Peer-Gruppe. Der Gemeinschaftsgedanke sowie die Zuneigung und die Anerkennung nahestehender Menschen erscheinen einem Individuum wichtig, und es tätigt Handlungen auf der Basis, ob es damit Ansehen gewinnt. Ein Mensch baut seine Perspektive auf der *Stufe 4* von persönlichen Beziehungen auf gesellschaftliche Systeme wie Staat, Wirtschaft, Politik oder bestimmte Gruppierungen aus. Das Ableisten von Pflichten sowie das Achten von Autoritäten und der sozialen Ordnung, also die Einbindung in sie und die Furcht vor Zensur, fungieren als oberstes Gebot, um konform zu handeln (S.129-130).

Stufe 5 und Stufe 6 umfassen eine als universelle Moral betitelte Ebene. Nach Kohlberg (1996) ist der menschliche Egozentrismus hier überwunden und befindet sich auf einer Vorstufe zur Erreichung des höchsten moralischen Zustandes: dem übergeordneten prinzipiengeleiteten Handeln. Auf der *Stufe 5* steht das Wohl der Gemeinschaft im Mittelpunkt, und damit das System als eine Art Gemeinschaftsvertrag, der dem Willen der Mehrheit entspricht und Terminus eines universellen (Menschen-)Rechts ist (S.131). Wie Montada (2008b) betont, wird hier häufig Bezug auf die Menschenrechte genommen und auf die Gerechtigkeit bei Entscheidungsfindungen beharrt, indem z.B. demokratische Verfahren durchgesetzt werden (S.595). Auf der *Stufe 6* handelt ein Mensch gemäss der Maxime allgemeingültiger, ethischer Prinzipien, die sich nicht unbedingt in konkreten Regeln niederschlagen, sondern sich an Gleichheit, Gerechtigkeit

und Gegenseitigkeit orientieren. Kohlberg bezeichnet diese Stufe als ideale Rollenübernahme: Bei Konflikten versetzt sich ein Mensch in die Position von allen beteiligten Parteien, überdenkt alle Ansprüche und Bedürfnisse, ehe er eine Entscheidung fällt und nach diesem Urteil handelt (Kohlberg, 1996, S.132).

3.4 Diskussion der klassischen moraltheoretischen Ansätze – die „Neo-Kohlberg-Ära“

Der letzte Abschnitt lieferte eine Skizze über die Tradition der Moralforschung. Da es sich bei den erläuterten Theorien um ältere Modelle handelt, die einiges an Kritik aus unterschiedlichen Lagern erfahren haben und auch durch ihre Schöpfenden modifiziert wurden, soll nun der heutige Stand der (Moral-)Debatte umrissen werden. Zunächst werden einige allgemeine Aspekte angerissen, die bemängelt werden, ehe auf zwei zentrale Kritikpunkte vertieft eingegangen wird. Es besteht kein Anspruch, die fachlichen Diskurse en détail abzubilden, sondern einzelne für die Autorin und den Autor wesentliche Kritikpunkte zu reflektieren und zu diskutieren, um sie als handlungsleitende Elemente für das nächste Kapitel zu verwenden.

Die Moral im Kinde

Ein Anfang soll mit Gertrud Nunner-Winkler (2008) gemacht werden, die – konträr zum Postulat von Piaget, das besagt, dass Kinder zunächst Regeln „blind“ gehorchen – in Forschungen herausgefunden hat, dass Kinder schon in frühem Alter moralischen Regeln eine intrinsische Gültigkeit zuschreiben. Sie konnte belegen, dass Kinder (4-5 Jahre) einfache moralische Regeln kennen und in einer überwiegenden Mehrheit auf positive Pflichten wie das Teilen/Helfen verweisen. Aufschlussreiche Fakten resultierten auch in ihren Begründungen, weshalb sie getreu den Normen und Regeln handeln: Nur 10 Prozent der Kinder nannten die drohende Sanktion; das Gros berief sich auf die autoritätsunabhängige, universelle Normgeltung sowie negative Bewertungen der Täter/innen (S.148-150). Wie Nunner-Winkler (2009b) zu bedenken gibt, stehen diese universellen Moralvorstellungen in einem Kontrast zu Aussagen von Jugendlichen und Erwachsenen, die von einem stärkeren Relativismus durchzogen sind (S.536).

Diese Erkenntnisse regen zu einer kritischen Reflexion an, weil sie a) implizieren, dass auch kleinkindliches Verhalten nicht ausschliesslich regel- und sanktionsgesteuert ist, b) Kleinkinder unter Umständen „moralischere Wesen“ sind als Jugendliche und Erwachsene und somit die Stufentheorien in ihrer logischen Konsistenz ad absurdum treiben, und sich c) von dieser Hypothese abgeleitet die Frage aufwirft, mit welchen zusätzlichen Prozessen moralisches Verhalten im Verlauf der Jugend und des Erwachsenenalters gekoppelt ist.

Regressionen in der moralischen Entwicklung

Die These, dass Kinder die moralischeren Wesen sind, führt zu einem zweiten mehrfach genannten Kritikpunkt: den des moralischen Entlernens, wie Nunner-Winkler (2009b) es bezeichnet. Sie führt den „Rückschritt“ im moralischen Denken auf die Entwicklung in der Jugend und den damit verbundenen moralischen Relativismus zurück, der u.a. durch steigendes Bildungsniveau und die Fähigkeit zum hypothetischen Denken gekennzeichnet ist – was eine Infragestellung von vorgefundenen Normen nach sich ziehen kann (S.536-537).

Diese kritische Auseinandersetzung steht nicht unbedingt im Widerspruch zu Kohlberg: Sie beschreibt lediglich einen anderen Zugang respektive eine alternative Denkweise. Selbstverständlich dienen die Fähigkeiten der Reflexion und des hypothetischen Denkens, die Kindern noch nicht eigen sind, dazu, höhere Stufen der moralischen Entwicklung zu erreichen – sie sind gar erforderlich, um sich in den vielfältigen Systemen unserer Gesellschaft zu orientieren. Jedoch interpretieren die Autorin und der Autor dies so, dass der Zuwachs an Denk- und Reflexionsfähigkeit in der Jugend auch einen Verlust der „moralischen Reinheit“ der Kindheit bewirken kann. Im Sinne eines Mahnfingers bezüglich der Jugend, dass die universelle Gültigkeit von grundlegenden Moralprinzipien – abseits vom besagten Relativismus und dem Hinterfragen von Normen – nichts an Relevanz einbüßen sollte.

Die (moralisch zweifelhafte) Kehrseite der Perspektivenübernahme

Weiter soll noch eine kritische Betrachtung zur Theorie von Selman aufgezeigt werden, die wertvolle weiterführende Gedanken liefert. Hier sei der Beitrag von Reichenbach und Maxwell (2007) erwähnt, die beanstanden, dass die soziale Perspektivenübernahme nach Selman nicht prinzipiell als moralisch bewertet werden kann, da die Sichtweise zu wechseln nicht notwendigerweise bedeutet, auch einführend und dem Leid Anderer gegenüber nicht gleichgültig zu sein. Zudem könne sie strategisch und aus moralisch nicht zu rechtfertigenden Motiven eingesetzt werden, die Grundlage für viele geschickte, aber auch niederträchtige Verbrechen seien (S.15).

3.4.1 Moralisches Urteil versus moralisches Handeln

Wie in Kapitel 3.2. angetönt, kann eine erhebliche Dichotomie zwischen moralischem Urteil und moralischem Handeln auftreten. Kohlberg nahm an, dass moralisches Handeln wahrscheinlicher wird, je qualifizierter das moralische Urteil ausfällt (Keller, 2007, S.21-22). Dieser kausale Zusammenhang wurde inzwischen durch diverse empirische Befunde falsifiziert. Fritz Oser und Wolfgang Althof (2001) machen einen Verweis darauf, dass vor der Begründung eines moralischen Urteils schon eine *Entscheidung* ge-

fällt wird, die handlungsleitend ist (S.252). Heisst: Ein Mensch gerät in eine Situation, trifft eine Entscheidung, handelt gemäss dieser und liefert *erst danach* die Begründung in Form des moralischen Urteils. Kohlberg vernachlässigte diesen Entscheidungsprozess, der situativ vor der Begründung liegt und von einer Vielzahl an Faktoren abhängen kann.

James Rest kreierte zu dieser Entscheidung ein Vier-Komponenten-Modell, das auf kognitive und affektive Prozesse zurückgreift. Es beschreibt die vier Prozesskomponenten, wie Handlungsweisen durch den Kontext einer Situation moduliert werden:

- I. *Moralische Sensitivität*: Welche Handlungsmöglichkeiten erkennt eine Person, und welche Wirkungen dieser Varianten kann sie interpretieren?
- II. *Moralisches Urteil*: Welche Handlung wird als moralisch richtig bewertet?
- III. *Moralische Motivation*: Priorisiert die Person die moralisch zu bevorzugende Handlungsmöglichkeit, und wie stark handelt sie gemäss diesen moralischen Prinzipien?
- IV. *Moralischer Charakter*: Befolgt die Person den eingeschlagenen Weg und führt die Absichten aus? (Rest, 1999; zit. in Karin Heinrichs, 2010, S.72-74)

Einen wichtigen Aufschluss liefert das Modell bereits mit dem Verweis auf bewusste und unbewusste Prozesse, die eine Person dazu bewegen, moralisch oder unmoralisch zu handeln und zu urteilen. Zudem baut es das moralische Urteil um die drei Aspekte der Sensitivität, der Motivation und des Charakters aus.

In puncto Sensitivität benennt Heinrichs (2010), dass es in der Regel nicht von rational-reflektierenden Prozessen abhängt, für welche Handlung sich ein Mensch entscheidet, sondern die Entscheidung erfolgt durch sogenanntes Erfahrungswissen. Der Mensch abstrahiert einen wahrgenommenen Ausschnitt der Umwelt und setzt die Merkmale in Verbindung zu möglichen assoziierten Handlungsalternativen – in bekannten Situationen greift er auf Erfahrungswissen zurück, in unbekanntem wechselt er in einen reflektierenden Modus (S.77-78).

Die Komponenten drei und vier in Rests Modell (Motivation und Charakter) finden ihren Niederschlag in Nunner-Winklers (2009b) motivationaler Dimension der Moral, die sie von der kognitiven Dimension trennt. Für Nunner-Winkler gleicht die moralische Motivation einem Metabedürfnis respektive -willen, einer Selbstbindung, die spontane Neigungen und Bedürfnisse unterdrückt und die Bereitschaft charakterisiert, in moralischen Konflikten moralische Überzeugungen gegenüber persönlichen Kosten zu präferieren (S.539-540) (vgl. Kap. 4.2).

3.4.2 Kognitionen und Emotionen als Einflüsse auf die Moral

Mit dem Stichwort der Emotionen soll zum Kernargument vorgestossen werden, weshalb die klassischen Theorien wiederholt Kritik erfahren haben: Sie richten ihr Augenmerk bevorzugt auf kognitive Prozesse und vernachlässigen die emotionalen. Diese Kritik folgt einem aus den Bereichen Psychologie und Neurowissenschaften geförderten Theorem, dass laut Judith G. Smetana und Melanie Killen (2008) Emotionen eine wichtige Rolle in moralischen Konfliktsituationen einnehmen und neben dem kognitiven Teil direkt mit den moralischen Begründungen eines Urteils verknüpft sind (S.325-326/ eigene Übersetzung).

Moralische Emotionen werden den bewussten, „erlernten“ Gefühlen zugeordnet, wie Tina Malti (2010) ausführt, wobei sie Emotionen als ein Schlüsselement moralischer Entwicklung bezeichnet, weil sie sich am Wohlergehen der Mitmenschen orientieren. Zudem verweist sie auf Forschungsergebnisse, die belegen, dass das Fehlen moralischer Emotionen dazu führen kann, dass moralisches Regelwissen und kognitive Kompetenzen strategisch-manipulativ missbraucht werden, um eigene Ziele zu erreichen (S.182). Eine ähnliche Argumentation legt auch Keller (2007) offen, die bei fehlenden Emotionen „die Entwicklung einer Gesellschaft von rationalen Egoisten [sic!] und Machiavellisten [sic!], die andere sozial geschickt ausbeuten“ befürchtet und der emotional-affektiven Eigenschaft gerade in Bezug auf die Fähigkeit, sich in Andere einzufühlen, eine zentrale Bedeutung beimisst. Diese Empathiefähigkeit (vgl. Kap. 4.5) beschreibt sie als zentrale Komponente der moralischen Entwicklung (S.22-24).

Aus dem Gebiet der Emotionsforschung werden diese Voten seit längerem unterstützt. So schreibt Claudia Wassmann (2002) den Emotionen eine zentrale Bedeutung im alltäglichen Leben und der Persönlichkeitsentwicklung zu:

Sie sind der Lotse, der uns durch unbekanntes Terrain sondieren hilft. Sie sind das Zünglein an Waage, wenn wir eine Entscheidung treffen. Sie erlauben uns blitzschnell zu sondieren, wem wir trauen können. Sie bilden den Klebstoff unserer sozialen Beziehungen. Alle wirklich wichtigen Ereignisse sind mit Emotionen verknüpft. (S.11)

Diesen basalen Einfluss weiterdenkend, vermerkt Christian von Scheve (2011) die soziale Funktion von Emotionen, die in einem zweiteiligen Prozess Bestandteil einer (scheinbar) rationalen Entscheidung sind: Zunächst liefern Emotionen Informationen über Geschehnisse in der sozialen Umwelt, auf die eine Reaktion erforderlich ist (z.B. Ärger bei erlebter Ungerechtigkeit); weiter unterstützen Emotionen den Entscheidungsprozess, um angemessen zu reagieren und bspw. Denkvorgänge zu verändern (S.211) (z.B. Ärger ansprechen; Gründe für Ungerechtigkeit hinterfragen).

Alle diese Ausführungen betonen die (lange unterschätzte) Bedeutsamkeit von Emoti-

onen auf die individuelle Moral, werfen aber weiterführende Fragen auf: Was entspricht dem heutigen Verständnis von Emotionen? Wie wirken sie im Zusammenspiel mit Kognitionen? Welchen Einfluss haben Emotionen auf das moralische Denken, Urteilen und Handeln einer Person?

3.5 Zwischenfazit

Kapitel 3 diente der Beantwortung der zweiten handlungsleitenden Fragestellung dieser Arbeit. Dabei wurde die Lebensphase der Jugend beschrieben, die sich als eine heterogene Lebensphase hervortat, die nur vage einem Schema folgt und von individuellen Entwicklungsverläufen durchzogen ist. Eine wichtige Erkenntnis besteht darin, dass in der Jugend mehrere Entwicklungsaufgaben anstehen, die mit der Moralentwicklung korrespondieren (Bildung des Wertesystems und der Identität, Konsumverhalten, Umgang mit Autoritäten, Beziehung zu Gleichaltrigen).

Im Anschluss stand die Moralentwicklung im Fokus. Für diese Arbeit ist relevant, dass sich das moralische Selbst in einer Auseinandersetzung von gesellschaftlichen und persönlichen Moralvorstellungen formt. Danach lag der Schwerpunkt auf den Ansätzen von Piaget, Selman und Kohlberg: Die Moralentwicklung respektive Perspektivenübernahme (Selman) verläuft nach ihren Leitsätzen als hierarchischer Stufenprozess, der den Menschen als rationales Vernunftwesen in einem kognitiven Lern- und Entwicklungsprozess ausmacht. Diese Prozesse erlauben im Idealfall die Erreichung eines autonomen bzw. postkonventionellen Niveaus der Moral, auf dem eine Person universelle Moralprinzipien wie Gerechtigkeit und Gleichheit als in moralischen Dilemmata handlungsleitend und übergeordnet beurteilt.

Diese Ansätze erfuhren Kritik, weil sie vor allem auf kognitive Prozesse fokussieren und emotionale vernachlässigen. Laut neuen empirischen Fakten besitzen (moralische) Emotionen einen wesentlichen Einfluss auf die Moral; aufgrund dieser weitum konstatierten Signifikanz soll dieser Aspekt – die Wechselwirkung von Kognitionen und Emotionen – im nächsten Kapitel differenziert werden. Auch sollen die Begriffe Emotion und Gefühle aufgeschlüsselt sowie das Phänomen der Empathie tiefer beleuchtet werden. Ein weiterer Begriff, der periodisch auftaucht, ist die moralische Motivation, die beeinflussen kann, dass moralische Urteile in analoge Handlungen umgesetzt werden. Dieses Segment der motivationalen Dimension scheint eine gewichtige Plausibilität zu besitzen und wird ebenfalls weiter nuanciert.

Wird der Ruf nach der Wirkkraft von Emotionen in Bezug auf die Moral eines Menschen weitergedacht, so resultiert daraus auch die Frage nach Fördermassnahmen, um Emotionen auszubilden und „zu erziehen“. Reichenbach und Maxwell (2007) ver-

treten in dieser Debatte eine radikale Position und fordern eine Moralerziehung, die sich konsequent als *Gefühlserziehung* versteht. Auch sie beziehen sich auf die enge Verknüpfung von Denken und Fühlen, die durch diverse Theorien (Arnold, 1960; Weiner, 1995) unterfüttert ist, und schliessen durch die fundamentale Bedeutung moralischer Emotionen für die Moral auf die Notwendigkeit, ebenjene zu erziehen (S.11-14). Auch diese – für die Sozialpädagogik praxisrelevante – Thematik soll weitergedacht und bewertet werden.

4 Die Bedeutung der Emotionen und Gefühle

Die Erkenntnis von Kapitel 3 bestand darin, dass die sozial-kognitiven Theorien die Moral auf vernunftorientierte Denkprozesse reduzieren und Emotionen wie Gefühle wenig beachten. Deshalb liegt das Augenmerk dieses Kapitels auf der vertieften Ausführung neuerer, ausgebauter theoretischer Ansätze, die auf eine höhere Komplexität des Themenfeldes hinweisen. Weiter sollen die Blickwinkel von Moral- und Emotionsforschung zusammengeführt und die Bedeutung der Emotionen und Gefühle auf moralische Entscheidungsprozesse akzentuiert werden. Abgeschlossen wird dieser Teil der Arbeit mit einer Abhandlung zum Phänomen der Empathie sowie einem Plädoyer für eine Gefühlserziehung, die als logische sozialpädagogische Konsequenz auf die theoretischen Schlussfolgerungen dieser Arbeit folgt.

4.1 Neue Perspektiven auf die moralische Entwicklung

Das Bild eines Menschen, der ein moralisches Dilemma roboterhaft-kühl in seinen verschiedenen Aspekten abwägt und schliesslich zu einer rational-reflektierten Entscheidung gelangt, wurde in jüngerer Zeit durch verschiedene Fachleute in Frage gestellt. Zunächst ist das Wirken des Sozialpsychologen Jonathan Haidt (2001) zu nennen, der strikt zwischen moralischem Urteil, moralischer Begründung sowie *moralischer Intuition* unterscheidet. Seiner Meinung nach startet der Ablauf einer Wahrnehmungs- und Handlungssituation mit der intuitiven moralischen (oder amoralischen) Handlung, die ohne bewusste Gedankens- und Reflexionsprozesse stattfindet. Im Nachgang dieser Handlung erst erfolgt die Begründung der intuitiv gefällten Entscheidung. Das moralische Urteil ist dabei ein Bestandteil der intuitiven Entscheidung und massgeblich durch unbewusste Affekte und Bewertungen (gut/schlecht, mögen/nicht-mögen) beeinflusst (S.820-821/ eigene Übersetzung). Das moralische Urteil ist nach Haidts Verständnis also keine rationale, bewusste Begründung – wie bisher in dieser Arbeit dargelegt –, sondern unbewusst gefärbt durch Affekte und emotionale Bewertungen.

Der intuitive Prozess, der zu einer Handlungsentscheidung führt, ist folglich geprägt durch alltägliches Erfahrungswissen, wie Haidt (2001) erläutert; sobald ein Mensch in eine Situation gerät, die er in ähnlicher Weise bereits erlebt hat, werden schon erfahrene/erlebte Emotionen wieder aktiviert, was zu einer intuitiven Reaktion führt (S.830-831/ eigene Übersetzung). Haidt zieht hier unverkennbare Parallelen zum Modell von Rest und dem Punkt der Sensitivität (vgl. Kap. 3.4.1). Auch kann an dieser Stelle an habituelle Entscheidungen im Modell der SAT gedacht werden (vgl. Kap. 2.6).

Ein weiterer Autor, der auf die Relevanz affektiver Prozesse verweist, ist Georg Lind. Für Lind (2015) besteht ein moralisches Urteil aus einem kognitiven und einem affekti-

ven Prozess. Gemäss seinem *Zwei-Aspekte-Modell* (siehe Abbildung 4) sind die Aspekte zwar voneinander zu unterscheiden, jedoch nicht trennbar. Im Zwei-Aspekte-Modell spricht Lind von einer *moralischen Orientierung* (Affektion) und *moralischer Kompetenz* (Kognition) (S.45-46).



Abbildung 4: Das Zwei-Aspekte-Modell (Lind, 2015, S.45)

Nach Lind (2015) ist ein Verhalten nur dann als moralisch einzustufen, wenn es auch moralisch motiviert ist. Diese moralische Motivation bezeichnet er als moralische Orientierung, welche die persönliche Bindung an moralische Regeln, Prinzipien und Maximen beschreibt, die sich im Verhalten äussert. Dies können universelle Moralprinzipien, aber auch eigene moralische Regeln und Normen sein (S.47-48). Als moralische Kompetenz versteht Lind (2015) hingegen die Fähigkeit, auf der Grundlage dieser Orientierungen Konflikte und Probleme zu lösen, also Urteile zu fällen (S.53).

Dabei arbeitet er auf Basis der Grundannahme, dass zwei Schichten des moralischen Selbst existieren: die Vernunft (bewusst) und die Gefühle (unbewusst). Mit Hilfe der Vernunft lassen sich Gefühle erkennen und korrigieren, die menschliches Verhalten im Alltag automatisiert erscheinen lassen; obwohl er ihnen eine wesentliche Bedeutung attestiert, glaubt Lind, dass Menschen ihren Gefühlen nicht ausgeliefert sind (Lind, 2015, S.49-50). Deshalb ist Lind (2015) überzeugt, diese moralischen Gefühle gezielt trainieren und ausbilden zu können (S.24) (vgl. Kap. 5.2.2).

4.2 Moralische Motivation

Die Arbeiten von Nunner-Winkler im Zusammenhang mit der moralischen Motivation sollen an dieser Stelle umfassender erläutert werden. Wie bereits in Kapitel 3.4.1 gesehen, unterteilt Nunner-Winkler (2009b) den Prozess des Erwerbs von Moral in die Aneignung von moralischem Wissen (kognitive Dimension) sowie die moralische Motivation, dieses Wissen in Verhalten umzusetzen (motivationale Dimension). Die Ergebnisse ihrer Forschungen generierte sie im Rahmen der Längsschnittanalyse LOGIK, die 200 Kinder und ihre moralische Entwicklung im Alter von 4 Jahren bis 22 Jahren untersuchte (S.530-531).

In den Untersuchungen zeigte sich, dass die Kinder bereits im Alter von 4 Jahren ein ausgeprägtes Normverständnis aufweisen – so gaben z.B. 98 Prozent der Kinder in diesem Alter an, dass man nicht stehlen darf. Auch wissen 80 bis 90 Prozent zwischen

6 und 8 Jahren, dass man helfen, teilen sowie aus Ungerechtigkeiten keinen Profit schlagen sollte. Weiter zeigte sich bei den 10-11-jährigen Kindern, dass sie fähig sind, Ausnahmen der Normabweichung zu tolerieren, wenn dies mit einem Verweis auf höherstehende moralische Prinzipien gerechtfertigt werden kann (z.B. zum Schutz Dritter oder um Hilfe zu leisten) (Nunner-Winkler, 2009b, S.530-532). Für dieses differenzierte Wissen über höherstehende Moralprinzipien sind nach Nunner-Winkler (2009b) Lernmechanismen wie die *Unterweisung der Autoritätsperson*, die *Erfahrungen aus Interaktion*, die durch das Lernen am (moralischen) Modell der Autoritätsperson erfolgen, das *Ablesen am moralischen Sprachspiel*³ sowie die *Fähigkeit der Rollenübernahme* entscheidend (S.532-534) (vgl. Kap. 3.3.2).

Nach diesem Teil zum moralischen Wissen befragte Nunner-Winkler (2008) die Kinder zu ihrer moralischen Motivation. Diese erfasste sie mittels Emotionen, welche die Kinder normkonformem und abweichendem Verhalten zuschreiben mussten – dies weil Nunner-Winkler Emotionen „zwar rasche und globale, gleichwohl kognitiv gehaltvolle Urteile über die subjektive Bedeutsamkeit von Sachverhalten“ zuspricht (S.152). Was als Ausdruck ihres kognitivistischen Emotionsverständnisses dient, aber auch die Bedeutung der Emotionen für die Moral unterstreicht, die sie in ihren Studien untermauern konnte. Erstaunlicherweise kam hier zum Vorschein, dass die Kinder zwischen 4 und 5 Jahren – die zuvor fast unisono den Diebstahl von Süßigkeiten verurteilten – zu 80 Prozent glaubten, dass sich der/die Übeltäter/in nach der Tat gut fühlen werde (ebd.). Dieses Ergebnis konnte laut Nunner-Winkler (2009b) in Nachfolgeuntersuchungen validiert werden und wurde dem Phänomen „happy victimizer“ zugeordnet. Jüngere Kinder erwarten, dass sich gut fühlt, wer tut, was er will. Ergänzend konnte belegt werden, dass Kinder, die der Normverletzung negative Emotionen (z.B. Trauer, Reue) zuwiesen, signifikant weniger Normen missachteten (S.539-540). Auch hierzu lieferten sie fast ausschliesslich moralische Begründungen ab, was Nunner-Winkler (2008) bilanzieren lässt: „Wer Moral wichtig nimmt, versteht moralische Motivation als intrinsischen Wunsch, das Rechte um seiner selbst willen zu tun (. . .)“ (S.152).

Mit zunehmendem Alter nimmt auch die moralische Motivation zu. Besitzen bei den 4-Jährigen nur knapp mehr als 10 Prozent eine hohe moralische Motivation, sind es laut Nunner-Winkler (2009b) bei den 22-Jährigen fast 50 Prozent. Zudem weisen mehr als 30 Prozent dieses Alterssegmentes immerhin eine mittlere und nur knapp 20 Prozent eine tiefe Motivation auf (S.541). Für die Bildung moralischer Motivation sind laut Nunner-Winkler (2009b) Faktoren wie die *familiäre Bindung* an die Moral, die *Zusammen-*

³ Nunner-Winkler (2009b) meint damit, dass für den Erwerb von moralischem Wissen die Sprache eine entscheidende Rolle einnimmt. Worte wie Mord oder Diebstahl benennen eine nicht zu rechtfertigende Handlung, an denen Kinder die moralische Verwerflichkeit ablesen (S.533).

setzung der Peer-Gruppe, das Schulklima oder auch das kulturelle Angebot an Wertorientierungen entscheidend. Beispielhaft ist auf das Schulklima zu verweisen, das gemäss den Befunden einen stärkeren Einfluss auf die Gewalthandlungen Jugendlicher nimmt als die Familie: An Schulen, die im Sinne der „gerechten Gemeinschaft“ (vgl. Kap. 5.2.1) organisiert sind und demokratische Aushandlungsprozesse fördern, wächst das Gefühl gegenseitiger Verantwortung und die Gewalttaten nehmen deutlich ab (S.542-546). Weiter gibt Nunner-Winkler (2009b) zu bedenken, dass die freiwillige Selbstbindung an die moralische Motivation besonders dann Gefahr läuft, in der Adoleszenz gekündigt zu werden, wenn Jugendliche glauben, dass „in ihrer Gesellschaft Fairness und Rücksichtnahme wenig zählen und Skrupellosigkeit mit Erfolg und hohem Einkommen belohnt wird“ (S.546).

Diese Zusammenhänge zwischen Emotionszuschreibungen und moralischer Motivation wurden etwa durch Tina Malti, Monika Keller, Michaela Gummerum und Marlis Buchmann (2009) bestätigt, die in einer Untersuchung mit 1273 Probandinnen und Probanden zeigten, dass eine hohe moralische Motivation die Wahrscheinlichkeit prosozialen Verhaltens deutlich erhöht; ebenso wurde die Hypothese, dass zwischen den Gefühlen, die moralischem Verhalten zugeschrieben werden, und der moralischen Motivation eine Verknüpfung vorliegt, bekräftigt (S.456/ eigene Übersetzung). Malti et al. (2009) betrachteten dies als Bestätigung der weitum anerkannten These, dass die Art und Weise der moralischen Emotions- und Gefühlszuschreibungen wiedergeben, wie stark Kinder oder Jugendliche intrinsisch moralisch motiviert sind (S.443/ eigene Übersetzung).

4.3 Emotionen und Kognitionen – ein wechselseitiges Zusammenspiel

Die bisher in dieser Arbeit destillierten Erkenntnisse um das Themenfeld der moralischen Entwicklung lassen sich, verallgemeinert, mit einem Zitat von Reichenbach und Maxwell (2007) beschreiben: „(. . .) ohne bestimmte gefühlsmässige Grundlagen kommt kein moralisches, demokratisches und zivilgesellschaftliches Handeln zustande“, und im Gegensatz zur Distanz zur Welt, die durch Vernunft geschaffen wird, „verbinden uns Emotionen mit der Welt und drücken aus, was wir an und in ihr als bedeutsam und wichtig, als intolerabel und verachtenswert [sic!], als wünschens- und achtungswert [sic!] erachten“ (S.14). Dies drückt einen der Kerngedanken der vorliegenden Arbeit aus, die sich explizit von der angestaubten Auffassung, dass Emotionen einzig als bössartige Kolportiere der Vernunft, des rationalen Menschen agieren, distanzieren will. Deshalb sollen in der Folge die Verflechtungen zwischen Kognitionen und Emotionen aufgezeigt und daraus die Bedeutung der Emotionen für die moralische Entwicklung und Erziehung (nochmals) hervorgehoben werden.

Versucht man sich definitorisch an den Begriff der Emotion heranzutasten, ist augenfällig, dass insofern ein disziplinübergreifender Konsens herrscht, dass keine allgemeingültige Definition kursiert. Nachfolgend sind zur Einführung einige Möglichkeiten aufgeführt. Nach Tabea Wolf et al. (2007) handelt es sich bei Emotionen um komplexe Zustände, die neben den kognitiven Prozessen auch aus Gefühlen bestehen und Verhaltensreaktionen auf persönlich relevante Situationen beinhalten. Als Auslöser für Emotionen benennen sie innere als auch äussere Reize (S.69). Als einen möglichen inneren Reiz nennen Lothar Schmidt-Atzert, Martin Peper und Gerhard Stemmler (2014) die Erinnerung an ein Ereignis (S.23). Jörg Merten (2003) unterteilt eine Emotion in vier Komponenten: die affektive Erfahrung (erlebtes Gefühl), den kognitiven Prozess (Bewertungen), den neurophysiologischen Prozess (körperliche Reaktionen) sowie die Verhaltensreaktion (Emotionsausdruck) (S.13). Jedoch bedeutet eine Emotion nicht, dass auf allen vier Ebenen zugleich eine Veränderung stattfinden muss (Schmidt-Atzert et al., 2014, S.36). Demgegenüber steht eine Unterteilung von Manfred Holodynski (2006), der in einer Emotion immer eine subjektive und eine objektive Komponente sieht. Subjektiv ist aus seiner Sicht das Gefühl, objektiv sind Ausdrucks- und Körperkomponenten wie Mimik, Gestik oder der Klang der Stimme (S.12).

Im täglichen Sprachgebrauch werden Emotionen oft mit Wörtern wie Affekt, Stimmung oder Gefühl assoziiert – folglich erscheint eine definitorische Unterscheidung sinnvoll. Unter dem *Affekt* versteht Merten (2003) die heftige Unkontrollierbarkeit eines emotionalen Zustandes; dieser ist meist nur von kurzer Dauer (S.11). Affekte sind oftmals negativ konnotiert, da sie sich hinderlich auf rationale Prozesse oder das Kritikvermögen eines Menschen auswirken (Monika Wertfein, 2007, S.18). Eine *Stimmung* ist laut Merten (2003) ein länger andauernder Zustand, der u.a. dadurch charakterisiert werden kann, dass er nicht durch einen spezifischen Reiz ausgelöst wird (S.11), während Wolf et al. (2007) eine Stimmung als einen „Filter“ beschreiben, der auf das menschliche Erleben einwirkt und sich in verschiedenen Formen (Niedergeschlagenheit, Heiterkeit) ausdrücken kann (S.69). Das *Gefühl* hingegen ist – wie von Holodynski erwähnt – das subjektive Empfinden, das in allen genannten Begriffen (Emotion, Affekt etc.) innewohnt und sie entsprechend der Art des Fühlens prägt (Merten, 2003, S.10). Teilweise werden Gefühle synonym mit Emotionen verwendet – davon will sich die vorliegende Arbeit mit Bezugnahme auf die Konklusion von Schmidt-Atzert et al. (2014) distanzieren (S.25-26). Die Autorin und der Autor verstehen demnach Emotionen als Dachbegriff, unter dem Gefühle als subjektives Erleben, Bewertungen, körperliche Reaktionen und Emotionsausdrücke komplex und wechselseitig wirken. Zudem lässt sich als Zwischenfazit festhalten, dass Emotionen durch einen – inneren oder äusseren – Reiz initiiert werden.

Primäre und sekundäre Emotionen

Im Fachdiskurs wird allgemein in primäre und sekundäre Emotionen unterteilt. Primäre Emotionen werden auch als Grundemotionen bezeichnet; darunter werden nach Antonio R. Damasio (2012) angeborene Gefühle verstanden (S.186). Die Ansichten darüber, welche Emotionen den primären zugeordnet werden können, gehen weit auseinander. Als Quintessenz kann angeführt werden, dass Fachleute Freude/Glück, Angst/Furcht, Ärger/Wut sowie Traurigkeit in fast völliger Übereinstimmung als Grundemotionen benennen, während vor allem Schuld und Scham als sekundäre Emotionen bewertet werden. Unter diesen verstehen Schmidt-Atzert et al. (2014) ein komplexes „Gemisch aus Emotionen und Kognitionen“ (S.34). Damasio (2012) ergänzt, dass sekundäre Emotionen auf die primären folgen, sobald bei Kindern kognitive Bewertungen in die Erfahrungen einfließen und Verknüpfungen zu vergangenen Situationen/Objekten hergestellt werden (S.187-190). Sie können auch als soziale oder sozial-kognitive Emotionen bezeichnet werden, denen u.a. die moralischen Emotionen angehören, wie sie bspw. von Keller als moralische Gefühle bezeichnet werden (vgl. Kap. 4.4).

Kognitive Emotionstheorien

Innerhalb der Emotionspsychologie existieren verschiedene Strömungen, die sich teilweise unterscheiden, sich jedoch nicht grundsätzlich ausschliessen, sondern unterstützen, Emotionen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. In der Folge soll ein kurzer Streifzug durch dieses Feld stattfinden, da es für die vorliegende Arbeit besondere Relevanz besitzt.

Die kognitiven Emotionstheorien sind sich laut Schmidt-Atzert et al. (2014) dahingehend einig, dass der emotionale Prozess durch ein Ereignis (Reiz) ausgelöst wird, auf das eine Reaktion und eine Emotion folgt. Ebenso wird eine enge Verbindung zwischen der Bewertung des Reizes (kognitiver Aspekt) und der Emotion beschrieben (S.134). Wie diese Verbindung jedoch aussieht – darüber gehen die Meinungen auseinander. Wie in Abbildung 5 ersichtlich ist, stimmen die drei potenziellen Modelle darin überein, dass ein Ereignis (Reiz) in einem ersten Schritt von der Person wahrgenommen wird. Dieses kann von aussen oder innen in Form einer Erinnerung oder Imagination eintreten. *Möglichkeit A* bildet die klassische Hypothese zum anschliessenden Zusammenspiel zwischen Bewertung und Emotion ab, nach der erst eine Bewertung des Ereignisses zur Emotion führt (Schmidt-Atzert et al., 2014, S.137-138).

Die *Möglichkeit B* stellt eine Gegenposition dar. Ihre Sichtweise lässt sich laut Schmidt-Atzert et al. (2014) so umschreiben, dass emotionale Vorgänge auf die Wahrnehmung eines Reizes folgen und darauf die kognitive Bewertung massgeblich beeinflussen.

Gemäss dieser These können Bewertungen Emotionen zwar beeinflussen, aber nicht erzeugen (S.138).

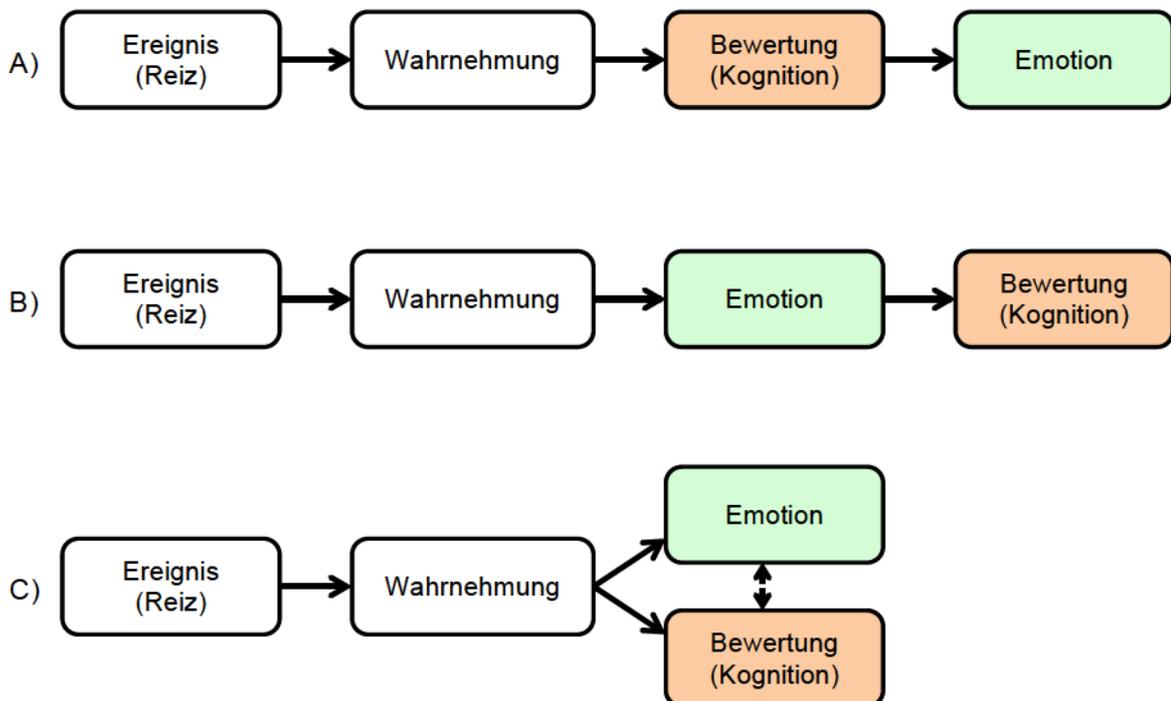


Abbildung 5: Kausalmodelle zur Verbindung zwischen Bewertungen und Emotionen (leicht modifiziert nach Schmidt-Atzert et al., 2014, S.136)

Eine weitere veritable Gegenposition nimmt Robert Zajonc ein, der ebenfalls dafür eintritt, dass Emotionen ohne kognitive Prozesse entstehen können – ohne sich jedoch auf eine fixe Kausalität zwischen Bewertung und Emotionen festzulegen. Vielmehr lässt dieser Ansatz als *Möglichkeit C* aufgrund nicht eindeutiger Forschungsergebnisse zu den anderen Modellen offen, ob die Bewertung oder die Emotion auf die Wahrnehmung folgt, sondern attestiert lediglich, dass sich kognitive und emotionale Prozesse gegenseitig und wechselhaft beeinflussen. Diese Wechselhaftigkeit ist an keine zeitliche Hierarchie gebunden (Zajonc, 1980; zit. in Schmidt-Atzert et al., 2014, S.138). Diese Betrachtungsweise wird durch diverse psychologische Untersuchungen gestützt, wie von Scheve (2011) schreibt. Die einzelnen Studien unterscheiden sich in ihrer Beschreibung des Wechselspiels zwischen Kognitionen und Emotionen zwar teilweise⁴ (S.212), für die vorliegende Arbeit ist jedoch vor allem massgeblich, dass Kognitionen auf Emotionen einwirken respektive sie formen *und* umgekehrt. Ebenso beinhaltet dies, dass Emotionen eine zentrale Bedeutung für bewusste und unbewusste Entscheidungs- und Urteilsprozesse besitzen. Womit die Brücke zu den moralischen Urteils- und Bewertungsprozessen geschlagen werden kann, die ein Teilbereich davon

⁴ Erstens steuern Emotionen den Rückgriff auf Gedächtnisinhalte und Erfahrungen, die dann als Bewertungen in den Entscheidungsprozess einfließen; zweitens können Emotionen resp. die Gefühle selbst als Informationen im rationalen Urteilsprozess fungieren (mood as information); und drittens haben sie einen wesentlichen Einfluss auf die Art und Weise der Informationsverarbeitung (von Scheve, 2011, S.212).

sind. Und was hinsichtlich der Fragestellung 3 der vorliegenden Arbeit auch die Bedeutung der Emotionen und der Gefühle für die Moral eines Menschen manifestiert.

4.4 Moralische Emotionen und Gefühle

Wie in der vorangegangenen Passage veranschaulicht wurde, sind moralische Emotionen den sekundären Emotionen zugehörig. In diesem Abschnitt soll nun dieser spezielle Typus von Emotionen näher erläutert werden. Mit moralischen Emotionen und Gefühlen sind laut Malti (2010) sozial-kognitive Gefühle/Emotionen gemeint, da moralische Gefühle/Emotionen eng an die Beziehung vom Selbst zum Gegenüber gekoppelt sind und erst durch kognitive Bewertungen und Erfahrungen initiiert werden (S.182-183) (vgl. Kap. 4.3). Richard Wollheim (2001) schreibt moralischen Emotionen deswegen das Reflexive zu (S.182).

	Moralisches Gefühl	Ausprägungen / Folgen
Positive moralische Gefühle	Empathie, Sympathie	Mitempfinden mit dem Gegenüber, wenn dieses leidet oder moralische Prinzipien verletzt werden
	Stolz, Zufriedenheit	Wenn ein Mensch sich moralisch gut verhält wie z.B. sich für die Belange Anderer einzusetzen oder Hilfe zu leisten
Negative moralische Gefühle	Ärger, Wut	Wenn ein Mensch sich von Anderen unmoralisch behandelt fühlt (z.B. Ungerechtigkeiten)
	Scham, Schuld	Wenn ein Mensch oder Andere unmoralisch gehandelt haben; dies sind selbstbezogene Gefühle, wenn man für die Verletzung eines Mitmenschen verantwortlich ist oder sich verantwortlich fühlt
	Empörung, Verachtung	Wenn ein Mensch Anderen Verantwortung zuschreibt für Handlungen, die er/sie als moralisch falsch betrachtet

Tabelle 4: Positive und negative moralische Gefühle (eigene Darstellung auf der Basis von Keller, 2007, S.25-26)

Exemplarisch für das Feld der moralischen Gefühle listet Malti (2010) eine Auswahl auf: Schuld, Scham, Mitgefühl, Reue sowie Dankbarkeit, Zufriedenheit, Erhöhung und Stolz (S.182). Diese Liste deckt sich überwiegend mit derjenigen von Keller (2007), die noch eine explizite Unterteilung in positive und negative moralische Gefühle unternimmt (siehe Tabelle 4). Moralische Gefühle entstehen laut Keller dann, wenn Verantwortungen oder Verpflichtungen gegenüber Anderen wahrgenommen respektive verletzt werden (S.25-26). Emotionale Reaktionen erscheinen, wie in Kapitel 4.2 gesehen,

gerade deshalb essenziell, weil sie ein Prädikator dessen sind, wie sehr ein Mensch intrinsisch moralisch motiviert ist. Oder wie Montada (2008b) formuliert, sind sie das Spiegelbild der moralischen Überzeugungen, die sich in Bewertungen des eigenen und fremden Handelns niederschlagen (S.579). Diese emotionale Verinnerlichung von Moral durch entsprechende Gefühle konnte in Studien verifiziert werden, in denen beobachtet wurde, dass schon Kinder im frühen Kindesalter bei Verletzungen von konventionellen Regeln wenig starke Emotionen zeigten, im Gegenzug jedoch Vergehen gegen moralische Regeln mit intensiven Gefühlsreaktionen wie Schuld, Empathie oder Empörung verbanden (Malti, 2010, S.184).

Im Folgenden soll nun die „Königin der Emotionen“ (Paul Bloom, 2017, S.23), die Empathie näher beleuchtet werden. Empathie wird für die Moral als grundlegend betrachtet und ihr kommt im öffentlich-gesellschaftlichen Diskurs viel Aufmerksamkeit zu, was zur Frage führt: Was hat es mit der Empathie auf sich?

4.5 Das Phänomen Empathie

Der Begriff der Empathie stammt gemäss Duden (ohne Datum) vom spätgriechischen Wort „*empátheia*“ ab, was Leidenschaft bedeutet und gemäss Katharina Anna Fuchs (2013) keinen ersichtlichen Zusammenhang mit der aktuellen Wortbedeutung aufweist (S.44). Der Begriff steht laut Duden in enger Korrelation mit dem englischen „*empathy*“. Dieses lässt sich mit „Einfühlung“ gleichsetzen und wird als Kompetenz gedeutet, sich in die Gefühle und Einstellungen Anderer versetzen zu können. Als Synonyme der deutschen Sprache werden u.a. Feinfühligkeit, Mitgefühl oder Teilnahme genannt.

Empathie beschreibt für Christoph Steinebach, Daniel Süss, Jutta Kienbaum und Mechthild Kiegelmann (2016) den Prozess des Sich-einfühlens. Dies kann in der betrachtenden Person zu positiven Gefühlen wie bspw. Freude, jedoch auch zu negativen wie Traurigkeit führen (S.133). Heute herrscht laut Fuchs (2013) Einigkeit, dass es sich bei der Empathie um ein mehrdimensionales Konzept handelt: Empathie entsteht aus einer kognitiven Komponente (Gefühle Anderer kognitiv erfassen), wird aber durch eine emotionale, affektive Komponente erweitert (empathisches Anteilnehmen) (S.45-46). Im folgenden Abschnitt wird auf die Konzepte der imaginativen und imitativen Empathie eingegangen. Gemäss Andrea Plüss (2008) zeichnen sich Differenzen in den unterschiedlichen Auslösern ab, welche unterschiedliche innerpsychologische Prozesse auslösen, die im Individuum zu Empathie führen (S.19-20).

4.5.1 Imitative Empathie

Laut Plüss (2008) bezieht sich der Begriff imitativ auf das lateinische Wort *imitatio*, was Nachahmung oder Nachbildung bedeutet. Empathie wird nach dieser Definition durch

Imitation ausgelöst; durch sensorische Wahrnehmung ist der Mensch in der Lage, andere Menschen zu erfassen. Sieht ein Individuum bspw. einen Menschen, der weint und verzweifelt scheint, bilden sich beim beobachtenden Objekt dieselben Gefühle nach. Dieser innerliche Nachahmungsprozess führt in der beobachtenden Person zu denselben Gefühlen, die beim Gegenüber beobachtet wurden. Durch dieses so bezeichnete „Resonanzphänomen“ fühlen sich Menschen miteinander verbunden, es führt zu Kooperationsbemühungen und ist für das gegenseitige „moralisch gute Handeln“ unerlässlich (S.21). Michaela Gummerum (2010) verweist auf die „Facial-Feedback-Hypothese“, die darauf verweist, dass gewisse Gestik und Mimik im Gegenüber dazugehörige Gefühlsempfindungen auslösen (S.113). Martin L. Hoffman geht von der Annahme aus, dass das Nachahmen des Gesichtsausdrucks des Gegenübers in der nachahmenden Person zu einem ähnlichen Gefühlszustand führt wie bei der beobachteten Person (Hoffmann, 2000; zit. in Gummerum, 2010, S.113).

4.5.2 Imaginative Empathie

Das Wort imaginativ stammt, so Plüss (2008), vom Lateinischen ab und bedeutet Bild. Die jeweilige Person macht sich ein Bild der anderen Person, indem sie sich willentlich in die Situation ihres Gegenübers versetzt und sich vorzustellen versucht, wie sich die andere Person in einer gewissen Situation fühlt und was sie erlebt. Dabei handelt es sich um einen kognitiv-affektiven-Prozess, der wiederum zu denselben Gefühlen im/in der Beobachter/in führt. Dieser Prozess kann auf drei Arten stattfinden (S.21).

- i. Transfer: Beim Transfer versetzt sich eine Person in die Situation des Gegenübers. Dabei stellt sich der/die Beobachter/in vor, was er/sie selbst in der jeweiligen Lage denken und fühlen würde.
- ii. Transformation: Hier versetzt sich der/die Beobachter/in in die beobachtete Situation des Gegenübers. Dabei stellt er/sie sich nicht vor, was sie selbst in dieser Lage fühlen oder denken würde, sondern was die andere Person erlebt und fühlt.
- iii. Umkehrbare Transformation: Hierbei handelt es sich um den Prozess, in dem sich die beobachtende Person in das Gegenüber einfühlt und sich vorstellt, wie dieser Mensch sie in der Situation wahrnimmt. Plüss beschreibt dies wie folgt: „Dabei erkenne ich mein eigenes Erleben so, wie es sich aus der Perspektive einer anderen Person darstellt“ (Plüss, 2008, S.21-22).

Als Teil der Imagination gewinnen das empathische Sich-einfühlen und der kognitive Prozess laut Plüss (2008) fortlaufend an Schwierigkeit. Sie beschreibt das Sich-einfühlen als Grundlage der moralischen Wahrnehmung; dieses moralische Wahrnehmen bildet wiederum den Kern der sich weiter entwickelnden moralischen Lebensfüh-

rung (S.21-22). Hoffman geht in seinen Ausführungen u.a. auf die direkte Assoziation ein, die er als empathieauslösend darlegt. Hierbei beobachtet eine Person eine Situation, in der sich das Gegenüber befindet. Diese Situation erinnert an eine ähnlich erlebte Erfahrung, was ausschlaggebend für das empathische Empfinden ist: Die assoziierten Gefühle versetzen sie/ihn in einen ähnlichen Zustand wie jenen, in dem sich die beobachtete Person befindet (Hoffmann, 2000; zit. in. Gummerum, 2010, S.113).

4.5.3 Kritische Betrachtung

Rebekka A. Klein (2010) führt aus, dass die Sozialpsychologie und die Neurowissenschaft den Menschen als ein von Natur aus prosoziales Wesen sehen, das sich um das Wohl Anderer kümmert. Daraus lässt sich schliessen, dass Menschen prinzipiell fähig sind, sich in Andere einzufühlen; aus Sicht von Klein ist diese Anlage jedoch kein Indiz dafür, dass Menschen sich deshalb auch sozial verhalten (S.168-169). Dieses schon in Kapitel 3.4 umschriebene Argument führt, weitergesponnen, zur Kritik von Bloom (2017), der die Empathie als schlechten moralischen Wegweiser bezeichnet, da sie sich vor allem auf Menschen bezieht, die uns in Einstellung, Sprache und Aussehen ähneln und die wir als Freundinnen und Freunde wahrnehmen. Auch verweist er darauf, dass uns das Leid Einzelner oft stärker berührt als die Leiden Tausender (S.24-25). Sein zentrales Argument benennt er aber darin, dass seiner Meinung nach das, was sich richtig anfühlt, und das, was richtig ist, manchmal zwei konträre Dinge sein können. Als Beispiel führt er irreführende Handlungen in der Erziehung an, die wegen elterlicher Fürsorglichkeit oder Ängstlichkeit Kinder vor Leid bewahren (z.B. Schulaufgaben), ihnen aus pädagogischer Sicht mit überzeichnetem empathischen Einfühlen aber keinen Gefallen tun (Bloom, 2017, S.25-28).

Der Autorin und dem Autor erscheint logisch, dass das Phänomen Empathie kein sozialpädagogisches Allheilmittel oder gar einen „Zaubertrank moralischen Handelns“ darstellt. Und die kritischen Auffassungen von Klein und Bloom sind inhaltlich logisch, nachvollziehbar und werden grundsätzlich gestützt. Trotzdem soll insbesondere auf Interaktionen im kleinen Rahmen verwiesen werden, in denen Empathie und Mitgefühl in Situationen, die dies erfordern (bspw. Hilfeleistungen, Konfliktlösungen), als wertvolle zwischenmenschliche Mediatorin agieren kann. Blooms Kritik wird so verstanden, dass empfundene Gefühle nicht unreflektiert in Handlungen umgesetzt werden, sondern durch eine „rationale Brille“ betrachtet werden sollten. Was hervorragend mit dem Diktum von Reichenbach und Maxwell harmoniert (vgl. Kap. 4.6).

Der Autorin und dem Autor fiel weiter auf, dass im Zusammenhang mit Empathie oft auf den Altruismus verwiesen wird. Selbstloses Handeln gilt konsensuell als unerlässlich für Gesellschaften. Kritisch ist an dieser Stelle aber anzumerken, dass auch Altru-

ismus Gefahren birgt: Menschen, die sich tiefer in Andere einfühlen können und ihre Handlungen oft nach den Bedürfnissen des Gegenübers ausrichten, sind gefährdet, ihr Selbst zu vernachlässigen und eigene Bedürfnisse zu verleugern (vgl. Erwin Koch, 2017). Daraus lässt sich folgern, dass das Ausbalancieren zwischen eigenen und fremden Interessen ein relevantes erzieherisches Ziel sein kann/muss.

4.6 Ein Plädoyer für die Gefühlserziehung

Die Bedeutung moralischer Gefühle und Emotionen für eine verinnerlichte Moral heben Reichenbach und Maxwell in ihrem Beitrag *Moralerziehung als Erziehung der Gefühle* hervor. Mit diesem Stichwort – Gefühlserziehung – sollen die bisherigen fachliterarischen Erkenntnisse der Arbeit weitergesponnen werden. Ergo: Wenn der entscheidende Zusammenhang von Emotionen, Gefühlen und Moral als gesichert erscheint und damit aggressives Verhalten vorgebeugt bzw. prosoziales Verhalten gefördert werden kann – was bedeutet dies für die sozialpädagogische Praxis, für den erzieherischen Alltag? Als Prolog für diesen Abschnitt erscheint ein Zitat von Günther Bittner (2010) prädestiniert:

Das Aufstellen von Regeln, das Einfordern regelgerechten Verhaltens und die Bestrafung von Regelverletzungen sind für die heutige pädagogische Praxis so verlockend, weil es der moralischen Erziehung einen täuschenden Anschein von Rationalität verleiht. Dass moralische Urteile im Kern Gefühlsurteile sind, ist dem Zeitgeist unwillkommen: es entrückt die moralische Erziehung der durchgängig rationalen Planbarkeit. Darum wird das fundamentale Gute, das man fühlen kann, ersetzt durch Regeln, deren Befolgung das „Gutsein“ nur vortäuscht. (S.24)

Die modernen autoritären – oder punitiven, wie Bittner (2010) sie bezeichnet – Erziehungsmethoden bewirken laut dem Kritikerkanon oberflächliche Anpassungsleistungen an die von sozialpädagogischen oder gesellschaftlichen Autoritäten diktierten Normen. Dabei lassen sie ausser Acht, dass die Befolgung von Regeln nicht bedeutet: „Gutsein“, also moralische Prinzipien beherzigt und internalisiert zu haben. Bittner vertritt deswegen die Ansicht, dass der aktuelle restriktive Umgang mit abweichendem Verhalten ein Ebenbild des Rückschlusses zu einer heteronomen Moral im Sinne Piagets ist: Das Gesetz wird durch die Erwachsenen konstituiert und die Befolgung dieser Rahmenbedingungen durch ebenjene punitiven Sanktionen rigoros durchgesetzt. In diesem wenig weitsichtigen Fokus geht verloren, dass Regeln für das Zusammenleben sowie ihre Verbindlichkeit zwar das A, jedoch keineswegs das O der moralischen Erziehung darstellt (S.20-22).

Der Schlüssel moralischer Erziehung liegt nicht in einer blinden Regeleinhaltung begraben, sondern in einem *gefühlsmässigen* Zugang zu den Jugendlichen. Oder anders ausgedrückt: Man erzieht keine Gefühle – ergo keine Moral – durch inflationäre Ver-

wendung eines restriktiven Sanktionsapparates. Und eine moralische Erziehung ohne Berücksichtigung der emotionalen Komponente von Lern- und Entwicklungsprozessen gleicht einem sozialpädagogischen Leerlauf. Aus Sicht von Reichenbach und Maxwell (2007) ist jede Erziehung eine Moralerziehung, was wiederum einer *Erziehung der Gefühle* gleichkommt (S.11-13). Für sie steht das Wechselspiel von Emotionen und Kognitionen durch die genannten empirische Belege ausser Frage – weswegen der emotionale Part gefördert werden muss, da Gefühle für sie zentrale Grundlagen für menschliche Orientierungen, Einstellungen oder Bewertungen bilden (Reichenbach & Maxwell, 2007, S.13-14). Die Fokussierung auf eine Gefühlserziehung besitzt für Reichenbach und Maxwell (2007) grosse Legitimität, denn: Selbst wenn die Meinung vertreten wird, dass Gefühl rationale moralische Urteile hemmen bzw. verschleiern, so scheint das Ziel einer moralischen Erziehung zu sein, solche Gefühle zu kontrollieren (S.11-12). Diese Gefühlserziehung verstehen Reichenbach und Maxwell (2007) nicht als Manipulation in Form einer Gehirn- oder Herzenswäsche oder einer Beschränkung der Gefühlsfreiheit, sondern Ziel ist es, die moralische Autonomie eines Individuums zu fördern (S.18). Ihr sozialpädagogisches Credo entspricht folglich dem der *Autonomiepädagogik*, der sie drei legitime Strategien der Gefühlserziehung zuordnen – Aufforderung zur Imagination, Aufforderung zur Imitation und die Aufforderung zur Neubewertung (ebd.). Diese Methoden werden im 5. Kapitel dieser Arbeit als sozialpädagogische Interventionen geschildert; an dieser Stelle soll nun eine Auseinandersetzung zur Autonomiepädagogik stattfinden.

4.6.1 Autonomiepädagogik

Für Reichenbach und Maxwell (2007) zielt eine kontrollierende Pädagogik einzig auf Verhaltensänderungen ab, die kein Ausdruck des Willens oder der Einsicht sind. Autonomiepädagogik bezeichnet hingegen eine moderne Perspektive, die sich am Ziel der Autonomie orientiert, jedoch im Erziehungsprozess Kinder und Jugendliche nicht als autonom betrachtet, sondern als Menschen, die künftig (moralisch) autonom werden sollen bzw. können. Autonom sind ihrer Meinung nach Individuen, die sich auch gegen die (von aussen gewollte) Moral entscheiden können, und eine verinnerlichte Moral ist für sie kein Beweis für eine autonome Moral. Verhaltensänderungen, die ohne dieses übergeordnete Ziel bewirkt werden, sind aus Sicht der Autonomiepädagogik nicht zulässig (S.18). Deswegen nehmen Reichenbach und Maxwell (2007) Bezug auf die für sie wichtigste Erziehungsstrategie der Autonomiepädagogik: *das Auffordern* (vgl. Kap. 5.2.3). Wie sehr eine Aufforderung in eine Handlung umgesetzt wird, steht für sie in engem Zusammenhang mit der Anerkennung der Autorität der Erziehungsperson, und auch dem angewandten Erziehungsstil (S.19).

4.6.2 Autonomie, Autorität und Moral

Brigitte Latzko (2010) verweist auf zwei Forschungsprojekte, die sich mit der Autonomieentwicklung sowie der Autoritätsvorstellung beschäftigten. Allgemein kamen sie in ihrer Synthese zum Schluss, dass Jugendliche ihre Eltern wie auch pädagogische Fachkräfte zu einem überwiegenden Teil als bedeutsame Autoritätspersonen anerkennen. Dies begründet Latzko mit der fortschreitenden Entwicklung der (emotionalen) Autonomie bei Jugendlichen, was die Kompetenz beinhaltet, sukzessive komplexere Perspektiven zu übernehmen (Metaposition), Strukturen zu hinterfragen und somit eigene Standpunkte zu vertreten. Eine Konsequenz davon ist, dass sich die hierarchische Autorität-Kind-Beziehung in eine egalitäre Beziehung wandelt und Jugendliche eine Autoritätsbeziehung vor allem aufgrund gegenseitigen Vertrauens, von Kooperation, erlebter Gerechtigkeit, Hilfestellungen in problematischen Situationen oder auch Lebenserfahrungen bewerten (S.272-273). Autonomie und Autorität sind hierbei nur scheinbar unvereinbare Gegensätze; vielmehr treten sie in eine wenig diskutierte Wechselbeziehung, in der die emotionale Autonomie als Mediatorin agiert. Emotionale Autonomie bedeutet nicht unbedingt einen radikalen Ablösungsprozess: Vielmehr entscheiden Jugendliche autonom, welche Beziehungen für sie relevant sind, mit wem sie welche Probleme besprechen und inwieweit sie Autoritätspersonen akzeptieren/ankennen (Latzko, 2010, S.273-274). Folglich sieht Latzko (2010) in der Autonomie-Autorität-Thematik auch Berührungspunkte zur Entwicklung einer autonomen Moral, die sich u.a. in der Reflexion der eigenen Wertpräferenzen und dem Handeln getreu eigener Maßstäbe zeigt. Erreicht wird dies, indem Jugendlichen autonomer Entscheidungsspielraum gewährt wird und sie zu eigenverantwortlichem, reflektiertem Denken und Handeln aufgefordert werden (S.274-276).

4.7 Zwischenfazit

Kapitel 4 widmete sich der Beantwortung der dritten handlungsleitenden Fragestellung dieser Arbeit. Es wurde aufgezeigt, dass die älteren kognitivistischen Theorien von Piaget, Selman und Kohlberg in der heutigen Moralforschung durch emanzipatorische Ansätze ergänzt und weitergedacht werden, die der Moralentwicklung je nach Position intuitive, affektive, emotionale und motivationale Charakteristika attestieren und die individuelle Moral als ein komplexes, nichtlineares Phänomen beschreiben. Beispielfhaft sei hier auf die moralische Motivation verwiesen, die wesentlichen Einfluss hat, ob kognitives moralisches Wissen und Prinzipien sich auch in analogen Handlungen ausdrücken.

Weiter konnte aus emotionspsychologischer Perspektive belegt werden, dass sich Kognitionen und Emotionen innerhalb von (moralischen) Entscheidungs-, Bewertungs-

und Reflexionsprozessen wechselseitig beeinflussen, aufeinander beziehen und gegenseitig prägen. Emotionen und Gefühle besitzen in diesen Abläufen eine (unbewusste) mediatorische Rolle, da sie auf die Wahrnehmung einer Situation wie auch die Handlungsentscheidung und die abschliessende Reflexion/Bewertung einwirken. Daraus lässt sich für die sozialpädagogische Praxis ableiten, dass rein auf Kognitionen abzielend Interventionen der Komplexität menschlichen Erlebens, Lernens und Handelns nicht gerecht werden und zu kurz greifen. Kenntnisse über emotionale Prozesse erscheinen nicht nur für das Verständnis unverzichtbar, sondern auch für daraus resultierende Handlungsansätze. Wie die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Empathie gezeigt hat, birgt ein zu starker Einfluss von Emotionen auf menschliches Handeln andersherum das Risiko, irrationale Urteile zu fällen, die zu letztlich schädlichem Verhalten führen.

Dieser (moralische) Balanceakt zwischen Emotionen/Gefühlen und rationalem Urteil schreitet nach einer Gefühlserziehung, die der Doktrin von Reichenbach und Maxwell folgt, die empfehlen, mit einer Erziehung der Gefühle die moralische und emotionale Autonomie von Jugendlichen zu fördern. Dies inkludiert neben den notwendigen erzieherischen Kontrollmechanismen die Gewährung autonomen Entscheidungsspielraumes und die Aufforderung zu eigenverantwortlichem, reflektiertem Denken, Fühlen und Handeln. Animiert werden sollen diese Prozesse durch Imagination, Imitation und Neubewertungen. Wie dies in der Praxis gestaltet wird, soll (Teil-)Gegenstand von Kapitel 5 sein.

5 Sozialpädagogische Handlungspotenziale im Jugendalter

Dieses Kapitel dreht sich um die Handlungsmöglichkeiten der SP im Jugendalter, die auf den bisherigen Erkenntnissen basieren. Dafür soll einleitend der sozialpädagogische Kontext des *offenen stationären Settings*, für den die Interventionen angedacht sind, abgesteckt werden. Im anschließenden Unterkapitel folgt das theoretische Fundament, die sozialpädagogische Theorie, auf der die Handlungspotenziale fassen. Dies inkludiert den institutionellen Rahmen, die Handlungsprinzipien und die Rolle der Professionellen der SP. Im zweiten Teil des Kapitels wird eine Reihe sozialpädagogischer Methoden vorgestellt, die im Zusammenhang mit der moralischen Entwicklung und abweichendem Verhalten zur Anwendung kommen können. Abgerundet wird dieses Kapitel durch eine kritische Betrachtung der gewonnenen Erkenntnisse.

5.1 Der sozialpädagogische Kontext

Im Rahmen stationärer sozialpädagogischer Arbeit ist die *Heimerziehung* ein gängiger Terminus, der lange Zeit die bevorzugte Möglichkeit erzieherischer Hilfen für Kinder und Jugendliche darstellte, in der Fachwelt jedoch wegen Verlinkungen zu einigen düsteren Kapiteln schweizerischer Geschichte oder einschneidenden, repressiven Massnahmen (geschlossene Unterbringungen, starke Sanktionsorientierung) häufig negativ konnotiert scheint. Trede und Winkler (2012) sprechen deswegen anstelle von Heimerziehung über ein Leben „am anderen Ort“ und betonen damit die Unterbringung junger Menschen fern ihrer Herkunftsfamilie. Für sie schliesst dieses Angebot den Schutz und die Ruhe für die Jugendlichen ein, um ihnen im Rahmen des Kollektivs individuelle Lernmöglichkeiten anzubieten (S.321). Ein Teil davon besteht laut Trede und Winkler (2012) darin, Kindern und Jugendlichen an der Gestaltung dieser Lebensbedingungen zu beteiligen und sie zu befähigen, ihren sozialen Zusammenhang selbst zu regeln (S.339-340).

Die Bereitstellung des anderen Ortes sowie die Aushandlungsprozesse zur Gestaltung der Lebensumwelt sind in den Augen der Autorin und des Autors zwei zentrale Aspekte sozialpädagogischer Arbeit im Heimkontext und sollen aufgrund der zugesprochenen Wichtigkeit vertieft werden. Annegret Wigger (2007) verweist diesbezüglich auf den zentralen Gegenstand sozialpädagogischer Heimarbeit: die Inszenierung stellvertretender Lebensräume (S.109). Synonym wird in der Fachliteratur die inszenierte Gemeinschaft genannt. Der Terminus findet punktuell in modernen alternativen Ansätzen Verwendung und kann (fast) deckungsgleich mit dem Begriff des anderen Ortes gebraucht werden. Auch der Begriff der gerechten Gemeinschaft wird sinnverwandt eingebracht.

Die Autorin und der Autor sehen in der *inszenierten und/oder gerechten Gemeinschaft* eine progressive Möglichkeit der Gestaltung sozialpädagogischer Rahmenbedingungen, die sich a) vom repressiven Umgang mit abweichendem Verhalten distanziert und b) als entwicklungsfördernder Nährboden bezüglich der Moral von Jugendlichen betrachtet werden kann.

5.1.1 Rahmenbedingungen, oder: inszenierte und gerechte Gemeinschaften

Franz Hamburger (2012) sieht in inszenierten sozialpädagogischen Gemeinschaften vor allem reflexive Gemeinschaften. Darunter versteht er – gegensätzlich zu traditionellen Gemeinschaften, die lediglich die Chance des Gemeinsamkeitsglaubens einräumen – die Zugehörigkeit eines Subjektes zu seiner Lebenswelt, die sich durch geteilte Wertorientierungen auszeichnet, die in diesem Umfeld entstanden sind. Die SP partizipiert aktiv in dieser Gemeinschaft, die sie selbst inszeniert, um den Individuen eine Lebenswelt anzubieten, in der sie ein besseres, reflexives Verhältnis zu den Verbindlichkeiten in der Gemeinschaft entwickeln können (S.73-74).

Unter der Inszenierung versteht Schmid (2012), dass jemand die Rahmenbedingungen dieser Gemeinschaft vorgibt und damit einen Gestaltungsraum eröffnet, in dem sich die Gemeinschaft selbst in Szene setzt. Dieser Lebensweltentwurf bietet Jugendlichen die Gelegenheit, in einem Setting zu leben, in dem sie Sicherheit und Geborgenheit erfahren und zugleich darin gefördert werden, als Individuum Autonomie zu erlangen. Voraussetzungen dafür sind für Schmid die Partizipation und die verbindlichen Regeln des Zusammenlebens, die seiner Meinung nach verzahnt sind: Die Partizipation ermöglicht es, die Regeln des Zusammenlebens gemeinsam zu erarbeiten. Und: Die Erfahrung der Mitgestaltung dient Jugendlichen als Grundlage, eine eigene Perspektive dafür zu entwickeln, wie eine Gemeinschaft gestaltet werden kann, in der unterschiedliche Interessen und Werte aufeinandertreffen (S.67-68).

Sozialpädagogische Institutionen können der Gesellschaft vormodellieren, was Erziehung zur Mündigkeit in der heutigen Gesellschaft bedeutet. Dieser Beitrag liegt nicht darin, bloss Erwartungen von der Gesellschaft zu erfüllen, sondern ihren Horizont über die Möglichkeiten der Erziehung zu erweitern (Schmid, 2012, S.68-69). Hamburger (2012) verweist darauf, dass die sozialpädagogische Intervention sich immer dahingehend gestaltet, dass der Ort um das Individuum und seine Probleme herum ausstaffiert wird (S.128-129). Essenziell für das Gelingen dieses Alltages ist das Engagement der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen (vgl. Kap. 5.1.3), die den Mitgliedern nicht nur mit ihren Haltungen, Einstellungen oder Werten Modell stehen, sondern sich aktiv an Meinungsbildungs- oder Konfliktlösungsverfahren beteiligen (Hamburger, 2012, S.129-131).

In dieser Struktur der Gemeinschaft enthalten ist auch die *moralische Atmosphäre* – ein Ausdruck, der u.a. von Georg Lind (2009) verwendet wird (S.97). Der signifikante Einfluss des Klimas eines Milieus auf das Verhalten von Individuen wurde schon in Kapitel 4.2 ausgeführt⁵. Die präventive Wirkung gewaltloser Milieus kann für die Inszenierung von sozialpädagogischen Gemeinschaften als wertvoller Indikator herhalten: im Sinne einer zwar demokratischen, auf Partizipation beruhenden Lebensgemeinschaft, in der Regeln gemeinsam ausgehandelt werden, die jedoch grundlegende Werte wie Gewaltlosigkeit, Gerechtigkeit, Rücksichtnahme, Toleranz etc. als verhaltens-technische Richtlinien verfehlet und Verstösse dagegen nicht toleriert.

5.1.2 Handlungsprinzipien, oder: Verstehen, Öffnen, Grenzen setzen

Im nächsten Abschnitt wird auf den Artikel von Sven Huber und Sascha Schierz zu sozialpädagogischen Handlungsprinzipien innerhalb der Arbeit mit Menschen, die als abweichend gelten, vertieft eingegangen. Relevant ist dieser für die vorliegende Arbeit, weil er eine multiperspektivische Betrachtung des Phänomens abweichendes Verhalten ermöglicht, das Individuum mit seinen persönlichen Lebensumständen ins Zentrum der pädagogischen Überlegungen stellt und sich eindimensionalen Konzepten wie Kontrolle und Strafe verwehrt.

Huber und Schierz (2015) verweisen auf einen Dreischritt, der im sozialpädagogischen Alltag zu empfehlen ist und nennen die Begriffe *Verstehen*, *Öffnen* und *Grenzen setzen*. Unter *Verstehen* beschreiben Huber und Schierz das dialogische Verstehen der eigenen Biografie und der Motive, die zu abweichendem Verhalten geführt haben. Dieser Zugang findet in Koproduktion zwischen Professionellen und Klientel statt, wobei die Expertise nicht ausschliesslich bei den Fachkräften liegt. Durch dieses Herantasten an die erzählte Geschichte sollen z.B. voreilige Diagnosen und damit zusammenhängende Stigmatisierungsprozesse verhindert werden (S.71). Hinter diesem Verstehen steckt nach Huber und Schierz (2015) eine besondere sozialpädagogische Haltung: Die Lebenswelt bzw. der Alltag des Individuums steht im Fokus, und abweichendes Verhalten wird als subjektives Bewältigungshandeln klassifiziert. Huber und Schierz verweisen bei analytisch-sozialpädagogischem Verstehen auf die Relevanz, den Fokus nicht ausschliesslich auf das Individuum zu legen, denn bei abweichendem Verhalten handelt es sich in der Regel um eine „Wechselwirkung zwischen (problematischer) individueller Lebensführung und strukturellen Kontextbedingungen im Zusammenhang mit (wachsener) sozialer Ungleichheit, Milieuzugehörigkeit etc. Es ist das soziale,

⁵ Gertrud Nunner-Winkler, Marion Meyer-Nikele und Doris Wohrab (2006) wiesen nach, dass selbst Befragte aus gutbetuchten Familien in gewaltbejahenden Milieus etliche Gewalttaten vorweisen – vice versa verhalten sich Befragte aus gewaltbelasteten Familienverhältnissen in pazifistischen Schulumilieus beinahe gewaltfrei, während sie in gewaltsamen Milieus überdurchschnittlich viel Gewalt anwenden (S.118-119).

kulturelle und ökonomische Bindungsgefüge devianten Verhaltens, welches für das sozialpädagogische Verstehen besonders relevant ist“ (S.72).

Der Begriff der *Öffnung* bezieht sich auf verschiedene nacheinander stattfindende Prozesse. In erster Linie geht es darum, zu Beginn der professionellen Beziehung eine Atmosphäre zu schaffen, in der „korrekatives Lernen“ ergo eigentliche Erziehungsprozesse überhaupt stattfinden können. Dieser „korrektive Neuanfang“ beruht auf zwei grundlegenden Elementen: Einerseits soll den Jugendlichen ein „ungebrochenes und unzerstörbares“ Subjektsein unterstellt werden, andererseits soll die Gestaltung des Settings die primären Grundbedürfnisse wie Zuneigung, Schutz, Sauberkeit oder Nahrung gewährleisten. Die positive Bedeutung des Settings wurde in Studien mehrfach untersucht, woraus folgende Erkenntnis gewonnen wurde: Damit Lernprozesse initiiert werden können, bedarf es einer Balance aus strukturgebenden (verbindliche Elemente) und offenen Situationen (unstrukturierte Elemente) (Huber & Schierz, 2015, S.74).

Huber und Schierz (2015) verweisen zuletzt auf die Relevanz der *Grenzsetzung* (vgl. Kap. 4.6). Für eine angemessene Grenzziehung sollen in der pädagogischen Arbeit zwei wesentliche Haltungen im Mittelpunkt stehen: Einerseits ist es für eine gelingende Grenzziehung unerlässlich, zwischen der Person und deren Verhalten zu differenzieren. Abweichendes Verhalten wird nicht vorwiegend über den Normverstoss erfasst und aufgeschlüsselt, sondern über das Individuum selbst, das in seiner Lebenswelt agiert und reagiert. Diese sozialpädagogische Haltung führt zum zweiten Prinzip der Grenzziehung: Abweichendes Verhalten soll nicht über den Normverstoss an sich, sondern über die subjektive Einstellung der Professionellen der SP sowie auf der Beziehungsebene zu den Jugendlichen thematisiert werden (S.75).

5.1.3 Die sozialpädagogische Rolle, oder: Beziehung und Vorbild

Selbstredend besteht in einer inszenierten Gemeinschaft ein hoher Anspruch an die Fachkräfte der SP, die u.a. eine erhöhte Flexibilität aufweisen müssen, um im Sinne des Konzeptes eine sozialisierende Wirkung dieser Lebenswelt zu erzielen. Dies betrifft vor allem die Beziehungsgestaltung zu den Jugendlichen, die kurz fokussiert werden soll.

Die Beziehung zwischen Professionellen und Jugendlichen wird als personale und soziale Grundlage bezeichnet, auf deren Basis Lern-, Förderungs- und Entwicklungsprozesse stattfinden können (vgl. Kap. 4.6.2). Anne-Marie Tausch und Reinhard Tausch liefern hierzu eine Reihe beziehungsförderlicher Haltungen und Aktivitäten wie z.B. Achtung, Wärme, einführendes Verstehen, Echtheit, Förderung des Gruppenklimas oder das Ausgleichen bei Konflikten (Tausch & Tausch, 1977; zit. in Uwe Sandfuchs, 2012, S.134). Einen alternativen Beziehungsansatz zeigt Wigger (2007) mit ihrem An-

spruch, als „Vollperson“ wahrgenommen zu werden, auf. Eine Sozialpädagogin oder ein Sozialpädagoge kann ihrer Meinung nach die Klientel nur als vollwertige Individuen mit einzigartigen Biografien adressieren, wenn sie sich ebenso als Vollperson mit allen ihren Facetten berühren lässt. Dies beinhaltet, das eigene Persönliche in die Interaktionen zu tragen, das weder dem privaten Beziehungsmodus entspricht noch einem therapeutischen, der durch ein Expertise-Klientel-Verhältnis geprägt ist. Ferner bedeutet dies, mit einer grundsätzlichen Haltung der Offenheit, der Spontanität und des Interesses in Interaktionen mit häufig wechselnden Personen zu treten – selbst wenn einem zunächst Desinteresse entgegenschlägt. Deswegen fordert Wigger – auch in Bezug auf den inszenierten Lebensraum – einen neuen, zwischen den gängigen Formen (privat/therapeutisch) mäandernden Beziehungsansatz, der jedoch noch nicht endgültig ausformuliert ist (S.126-128).

Ein weiterer Aspekt der (sozial)pädagogischen Rolle ist *das Lernen am Modell* oder die *Vorbildrolle* (vgl. Kap. 3.3), deren Bedeutung in der Moralerziehung stark gewichtet wird. Werner (2015) beschreibt, dass die Erziehenden im Erziehungsprozess einen besonderen Stellenwert einnehmen, wenn sie mit persönlicher Überzeugung hinter den erzieherischen Inhalten stehen. Dazu gehören auch Persönlichkeitseigenschaften oder Aktivitäten, die persönliche Schwächen offenbaren; um jemanden überhaupt eine Vorbildrolle zuschreiben zu können, muss dessen Idealisierung dekonstruiert und Schwächen erkannt werden, um ihn als wirklichen Menschen wahrzunehmen. Werner sieht die Aufgabe also nicht darin, moralische Höchstleistungen zu vollbringen, sondern in Sprechen und Handeln übereinzustimmen, Zeichen dafür zu liefern, dass selbst für wichtig und richtig gehalten wird, was vermittelt wird. Stimmt dies grundsätzlich überein, so tolerieren Jugendliche auch eher Ausnahmen, in denen eine Dissonanz zwischen Lehren und Tun herrscht (S.206-208).

5.2 Methodische Zugänge im sozialpädagogischen Kontext

In den folgenden Erläuterungen werden Methoden und Konzepte dargestellt, die in offenen stationären sozialpädagogischen Settings Anwendung finden können. Obwohl sich die einzelnen Methoden in ihren Ansätzen zum Teil grundlegend unterscheiden, ist ihnen doch eines gemein: Allesamt unterliegen sie einer Grundhaltung gegenüber der Klientel, die Hans-Joachim Werner (2015) als *sokratisch* bezeichnet. Alle Konzepte und Methoden beruhen auf einem Menschenbild, das ein Subjektsein voraussetzt und die Anschauung vertritt, dass alle Potenziale von Natur aus im Menschen angelegt sind und zum Vorschein gebracht werden möchten. Dies bedeutet in den Worten Werners nicht, dass „Mündigkeit dort vorausgesetzt wird, wo sie entwicklungs­mässig noch (. . .) nicht sein kann“ (S.209), wohl aber schon, dass das Selbst dort zur Geltung

kommen darf, wo es möglich ist. Auch plädiert Werner (2015) dafür, dass das Ziel der sozialpädagogischen Arbeit die möglichst umfassende Autonomie der Jugendlichen sein sollte (vgl. Kap. 4.6). Sokratische Methoden sind auf Selbstdenken und Selbsterfahrung ausgerichtet; Werthaltungen und persönliche Denkweisen werden dialogisch, reflexiv und, wenn nicht selbstständig, in Koproduktion mit den (sozial)pädagogischen Fachpersonen erarbeitet (S.209).

5.2.1 Just-Community-Ansatz

Der Just-Community-Ansatz, der auch als gerechte Gemeinschaft bezeichnet wird, stellt laut Lind (2009) eine Verbindung zwischen Bildung und Erziehung her (S.97). Obwohl der Ansatz für die Schule konzipiert wurde, lassen sich die inhaltlichen Elemente problemlos auf den sozialpädagogischen Alltag anwenden. Die demokratische Schulgemeinschaft nach Lind setzt sich zur Aufgabe, abstrakte moralische Prinzipien innerhalb der Lebenswelt Schule zu verwirklichen und so konkret fassbar zu machen. Die Schule dient als Übungsfeld, innerhalb dessen sich Jugendliche gegenseitig erfahren und durch diese Auseinandersetzung zu moralischer Verantwortung finden können (ebd.).

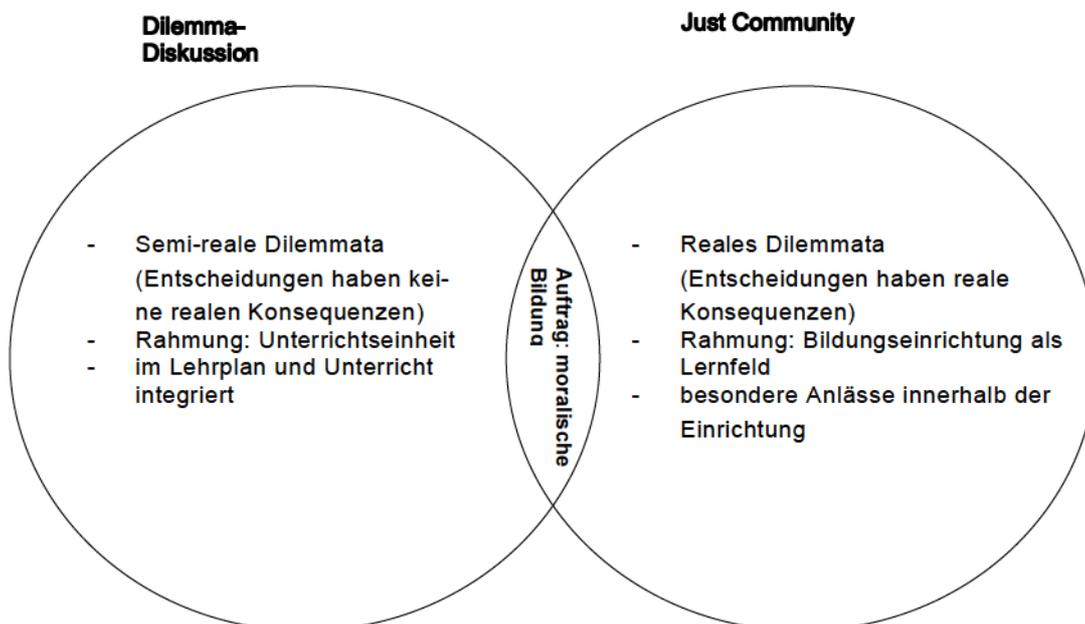


Abbildung 6: Dilemma-Methode versus Just Community: ein Vergleich (eigene Darstellung auf Basis von Lind, 2009, S.97).

Lind spricht von zwei Pfeilern, die in einer gerechten Gemeinschaft als tragend gelten: Das praktische Übungsfeld der Einrichtung, die er als demokratische Organisation beschreibt, sowie die (gute) moralische Atmosphäre, die sich auf Werte wie Gerechtigkeit, Gemeinschaftssinn und Achtung der Menschenwürde bezieht. Im Unterschied zur

Dilemma-Methode (vgl. Kap. 5.2.2) handelt es sich bei Just Community um reale, alltagsnahe Dilemmata, deren es einer konkreten Lösung bedarf (Lind, 2009, S.97) (siehe Abbildung 6). Michael Luterbacher und Fritz Oser (2013) liefern bezüglich der von Lind beschriebenen strukturellen Bedingungen, die eine Bildungseinrichtung à la Just Community zu erfüllen hat, konkrete Handlungsanweisungen:

- **Vollversammlungen:** An diesen nehmen alle Beteiligten einer Gemeinschaft teil und diese Versammlungen werden für Belange, die alle Mitglieder betreffen, einberufen. Bspw. können sie zur demokratischen Aushandlung von organisationsübergreifenden Regeln, Normen und gemeinsamen Problemlösungen dienen usw.
- **Klassenrat:** Probleme und Belange, die nicht die ganze Organisation betreffen, können in einzelnen Klassen besprochen werden. Innerhalb dieser Kleingruppen können Diskussionen über persönliche Auseinandersetzungen, Wünsche, Herausforderungen usw. stattfinden. Methoden wie die Dilemma-Diskussion finden hier ihre Anwendung.
- **Fairness-Team:** Das Fairness-Team ist aus Jugendlichen und aus pädagogischen Fachkräften zusammengesetzt. Dieses Team besitzt die Aufgabe, bei Problemen und Konflikten zwischen einzelnen Klassen oder Gruppen zu vermitteln und über die Einhaltung der vereinbarten Beschlüsse zu wachen (S.9-10).

Neben diesen konkreten Elementen wird auf die Relevanz der moralischen Rahmung verwiesen. Luterbacher und Oser (2013) betonen die Wichtigkeit, Jugendliche als eigenständige Subjekte zu verstehen, die Expertise über ihre Umwelt besitzen. Damit geht das Vertrauen einher, dass die Jugendlichen fähig sind, Entwicklungen zu durchlaufen und gemeinsam konstruktive Lösungen zu erarbeiten. Dies verlangt ein offenes Miteinander, das auf gegenseitigem Respekt und Achtung beruht, das für Erwachsene ebenso gilt. Die Erwachsenen müssen darum besorgt sein, dass die strukturellen Bedingungen auch eingehalten werden (Vollversammlung, Fairness-Team etc.) (S.10-11).

5.2.2 Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion

Lind (2015) entwickelte seine Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD) nach dem Vorbild von Moshe Blatt und Lawrence Kohlberg, die dazumal einen ersten methodischen Versuch unternahmen, um die Moralkompetenz von Menschen zu fördern. Lind hat daraus eine Methode entwickelt, welche die Fähigkeit fördern soll, moralische Probleme und Konflikte auf der Basis von universellen Moralprinzipien durch Denken und Diskussion zu lösen. Dieses Hauptziel gliedert Lind in mehrere Teilziele der KMDD wie das Bewusstsein über die eigenen Moralprinzipien; die eigenen moralischen Prinzipien nach Wichtigkeit und Angemessenheit ordnen zu können; übergeord-

nete Prinzipien zu finden, die helfen, Konflikte mit gleichrangigen Prinzipien aufzulösen; den eigenen Standpunkt auch dann zu vertreten, wenn Andere eine entgegengesetzte Meinung besitzen; nicht nur andere Meinungen zu tolerieren, sondern sie schätzen zu lernen etc. (S.94-95). Die Methode unterteilt sich laut Georg Lind (2010) in ihrem Ablauf, grob skizziert, in folgende neun Schritte:

- i. Die leitende Person trägt eine Geschichte vor, die davon handelt, dass ein Mensch eine herausfordernde moralische Entscheidung zu bewältigen hat. Es sollte eine semi-reale Geschichte mit einem fiktiven Hauptcharakter sein, die wirklich schon passiert ist oder so passieren könnte.
- ii. Im Anschluss erhalten alle Teilnehmenden fünf Minuten Zeit, die Geschichte im Stillen nochmals zu lesen und sich darüber Gedanken zu machen. Die gedankenleitende Frage dreht sich um die Gedanken/Gefühle des Hauptcharakters, als er die Entscheidung fällen musste. Dadurch erhalten die Jugendlichen Gelegenheit, sich über ihre eigenen moralischen Gefühle Klarheit zu verschaffen.
- iii. Nun wird die Frage in die Runde eingebracht, welches Dilemma die Teilnehmenden in der Entscheidung entdecken können und welche problematischen Aspekte sie sehen. An dieser Stelle kommt idealerweise eine erste Kontroverse auf.
- iv. Auf die Abstimmung, ob das Verhalten des Hauptcharakters als richtig oder falsch bewertet wird,
- v. folgt dem Ergebnis die Aufteilung in zwei oppositionelle Lager (Zustimmung/Ablehnung). Beide Seiten erhalten die Möglichkeit, sich in Kleingruppen zu sammeln, um Argumente für ihre Sichtweise zusammenzutragen.
- vi. In der anschließenden Diskussion zwischen den beiden Gruppen konkurrieren die Argumentationen gegeneinander. Zwei Regeln sind zu beachten: Alle Argumente sind erlaubt und alle Personen müssen geachtet, also weder positiv noch negativ bewertet werden; zudem wandert das Rederecht im Sinne der Ping-Pong-Regel zwischen den Gruppen hin und her: auf ein vorgetragenes Argument erfolgt die Zuweisung des Rederechts an jemanden von der Gegenseite. Aufgabe der leitenden Person ist es hier, die Befolgung der Regeln zu achten – Eingriffe in die Diskussion sind jedoch nicht erlaubt.
- vii. In der siebten Phase wird das schlüssigste Argument der jeweiligen Gegenseite nominiert, ehe
- viii. ein zweites Mal über die Entscheidung der Hauptperson abgestimmt wird,
- ix. und die Runde durch eine Reflexion beschlossen wird, die sich um die Lernerkenntnisse wie auch den Spassfaktor dreht (S.291-292).

Lind (2015) weist neben der Selbststeuerung der Diskussion durch die Teilnehmenden und der Auswahl einer geeigneten Dilemmageschichte auf die Relevanz der Sachorientierung hin. Auch kommt der leitenden Person eine zentrale Rolle zu, weil sie dem Prozess maximale Aufmerksamkeit schenken muss, um die Teilnehmenden abwechselnd unterstützend und herausfordernd durch die Phasen zu begleiten. Zudem warnt Lind davor, die Methode bei realen Konflikten zu verwenden, da hierfür andere Herangehensweisen besser geeignet seien (S.95-98).

5.2.3 Drei Strategien der Gefühlserziehung

Nun soll der Fokus darauf gelenkt werden, wie die in Kapitel 4.6 proklamierte Gefühlserziehung in der sozialpädagogischen Praxis methodisch erfolgen kann. Reichenbach und Maxwell (2007) schlagen die Unterscheidung von drei Strategien vor, die in ihrer Anwendung nicht immer trennscharf sind und deren Komponenten sich oftmals überschneiden. Das grundlegende Handlungsprinzip ist dasjenige der Aufforderung, für die eine erzieherische Autorität vorausgesetzt wird (S.17) (vgl. Kap. 4.6.1).

i. Imagination – sich eine Gefühlsreaktion vorstellen

Etwas zu imaginieren bedeutet für Reichenbach und Maxwell (2007), sich etwas vorzustellen, das nicht ist, aber möglicherweise sein könnte bzw. sein sollte – womit in erster Linie die Einbildungskraft von Menschen gemeint ist. Was sie veranlasst, von einer Moralerziehung als „Kultivierung der Einbildungskraft“ zu sprechen. Mit der Kultivierung zielen sie auf das wichtigste Handlungsprinzip der Aufforderung ab. Reichenbach und Maxwell unterstreichen, dass sie unter dieser Aufforderung eine Perspektivenübernahme verstehen, sich in die Gefühle des Gegenübers zu versetzen. Oder konkreter: Eine Gefühlsreaktion der anderen Person zu imaginieren, die Opfer einer (eigenen/fremden) moralischen Verfehlung geworden ist (S.19).

In der Praxis kann die Imagination der Gefühlsreaktion auf vielfältige Art und Weise gefördert werden, etwa durch die Aufforderung, sich in die Gefühle des Gegenübers zu versetzen, die man selbst auch nicht erfahren möchte (z.B.: „Stell dir vor, wie es wäre, wenn du in dieser Situation wärst und...“) oder Verweise darauf, dass die negativen Gefühle des Gegenübers bei einem selbst auch (negative moralische) Gefühle wie Scham, Schuld oder Reue auslösen und die negativen Konsequenzen für beide Seiten grundsätzlich vermieden werden wollen (Reichenbach & Maxwell, 2007, S.15-16).

Basis für alle Aufforderungen zur Imagination ist die Annahme, dass jemand nicht möchte, dass sich das Gegenüber schlecht fühlt. Fehlt diese Bedingung, so fällt es schwer, ein Ich moralisch zu motivieren (ebd.).

ii. Imitation – den Gefühlsausdruck ändern

Eine Veränderung des Gefühlsausdruckes visiert die Qualität und/oder Intensität des Ausdruckes an, der moduliert werden soll. Ziel ist laut Reichenbach und Maxwell (2007) die Aufforderung, dass Jugendliche ihre Gefühlsreaktionen den normativen, gesellschaftlich gängigen Standards anpassen. Diese Anpassungsleistung kann als eine Forderung nach konformem Verhalten diffamiert werden – was der Bedeutung eines Gefühlsausdruckes jedoch nicht gerecht wird. Denn Gefühlsreaktionen sind Teil einer moralischen Bewertung und für soziale Interaktionen wie auch Beziehungen wichtig: Welche Gefühle in welchen Situationen ausgedrückt werden – ob authentisch oder vorgetäuscht –, nimmt entscheidenden Einfluss darauf, wie sich eine Interaktion gestaltet (S.19-20). Mit diesem Verständnis von Imitation geht die These einher, dass unsere Gefühlsäußerungen letztlich nicht authentisch, da kulturell und gesellschaftlich geformt sind. Reichenbach und Maxwell (2007) wählen hierfür den Begriff des Imitations- und Täuschungsethos, das die Notwendigkeit zum Ausdruck bringt, Mitmenschen mit den eigenen nichtauthentischen Gefühlsreaktionen zu täuschen und gleichzeitig die Bereitschaft zu erbringen, sich selbst von den Gefühlsreaktionen Anderer täuschen zu lassen. Obwohl diese Täuschungen, von einem moralischen Standpunkt aus gesehen, mit Skepsis zu betrachten sind, muss eingebracht werden, dass Gefühle – wie in Kapitel 4 gesehen – durch stetiges Imitieren von Gefühlsreaktionen, die nicht unsere eigenen sind, im Verlaufe der persönlichen Sozialisationen und Erziehung angeeignet werden und diese Imitation erst formt, „was wir moralische Kultur nennen“ (S.20).

Im Fahrwasser dieses Credos kann überspitzt gesagt werden, dass Menschen zu mehr oder weniger guten Menschen werden, indem sie so tun, als ob sie es wären. Reichenbach und Maxwell (2007) sehen in diesem Imitationsethos folglich nicht nur eine Bedeutung für die Entwicklung mimischer oder gestischer Kompetenzen, sondern a) auch für die moralische Bildung einzelner Menschen und b) für den moralischen und ethischen Zustand der Gesellschaft (S.21).

iii. Neubewertung – die Angemessenheit der Gefühlsreaktion überdenken

Die letzte Erziehungsstrategie, die Reichenbach und Maxwell (2007) aufführen, ist die Neubewertung, die sie als eine Aufforderung verstehen, Situation und Angemessenheit einer Gefühlsreaktion zu reflektieren. Konkret steht hier also die Berechtigung einer Gefühlsäußerung in einer bestimmten Situation im Zentrum. Das Überdenken einer Gefühlsreaktion geschieht – wie bei der Imitation – mit Bezug auf gesellschaftlich geteilte Standards, was u.a. die Sinnhaftigkeit einer Gefühlsäußerung, die Motive wie auch die Umstände der Situation beinhaltet. Anstoss für eine solche Aufforderung zur Neubewertung ist meist eine bereits gezeigte Gefühlsreaktion, die (von aussen oder

durch die Person selbst) negativ bewertet wurde. Jugendlichen soll aufgezeigt werden, dass impulsgesteuerte Gefühlsreaktionen meist kein probates Kriterium für adäquates Verhalten sind; vielmehr soll ein Abgleich hergestellt werden, ob die spontane Einschätzung der Situation konsistent ist mit der vollumfänglichen Rationalität und/oder der erweiterten Faktenlage in der später erfolgenden Reflexion (S.21).

Reichenbach und Maxwell (2007) weisen darauf hin, dass sich die Gefühlserziehung darüber definiert, dass Jugendliche lernen, Gefühlsreaktionen moralisch angemessen zu reflektieren und bewerten und sich von gewissen Gefühlsexpressionen distanzieren zu können. Denn nichts scheint von ihrer Warte aus unreflektierter „(. . .) als der generelle Ratschlag, wonach Gefühle immer ausgedrückt werden sollten oder dass es in der so genannt „offenen“ Kommunikation vor allem um den authentischen Gefühlsausdruck ginge“ (S.22).

5.2.4 Werte-und Entwicklungsquadrat – die Chance der Diagonale

Das Werte-und Entwicklungsquadrat (siehe Abbildung 7) stellt innerhalb der Moralentwicklung eine Methode dar, die mittels Begriffs- oder Wertepaaren zu einer vertieften Auseinandersetzung mit persönlichen Einstellungen und/oder Verhaltensweisen animieren soll. Für die Autorin, den Autoren stellt diese Methode in der Moralentwicklung von Jugendlichen einen relevanten Ansatz dar, da er hilft, die unterschiedlichen Ausprägungen und Schattierungen einer Handlung oder eines Begriffes in seinen Nuancen zu erfassen. So kann aufgezeigt werden, dass bspw. das Einstehen für die eigenen Belange durchaus Berechtigung hat, eine zu starke Ausprägung in die eine oder andere Richtung jedoch Extreme nach sich zieht, die zu negativen Folgen führen kann.

Die Grundidee hinter dieser Methode bezieht sich nach Bruno Ćurko et al. (2015) auf eine bestimmte geistige Haltung, welche schon von Aristoteles proklamiert und 1968 von Paul Helwig wieder aufgegriffen wurde (S.45). Die Annahme beruht darauf, dass jede menschliche Haltung und jedes Grundprinzip von Gegensatzpaaren lebt. Diese können nur durch das Halten der Balance zu ihrer wahren Verwirklichung gelangen (Ćurko et al., 2015, S.45). Anhand des Wertes Freundlichkeit soll der zuvor beschriebene Sachverhalt erläutert werden. Gegenüber der Freundlichkeit steht die reservierte Zurückhaltung. In der positiven Ausgestaltung halten sich diese zwei Begriffspaare die Waagschale und fallen nicht in die Extreme. In der negativen Ausgestaltung kann es passieren, dass die freundliche Person zu überschwänglicher Distanzlosigkeit neigt oder die reservierte Zurückhaltung durch die Extreme zu abweisender Grimmigkeit wird. Gemäss Ćurko et al. (2015) liegt „die Chance zur Entwicklung in der Diagonale“ (S.45). Wer wie im zuvor beschriebenen Beispiel also zu überschwänglicher Distanzlosigkeit neigt, dessen Entwicklungspfeil zeigt hin in Richtung Zurückhaltung, während

jener Person, die zu abweisender Grimmigkeit tendiert, geraten wird, freundliche Persönlichkeitsanteile in sich zu aktivieren.

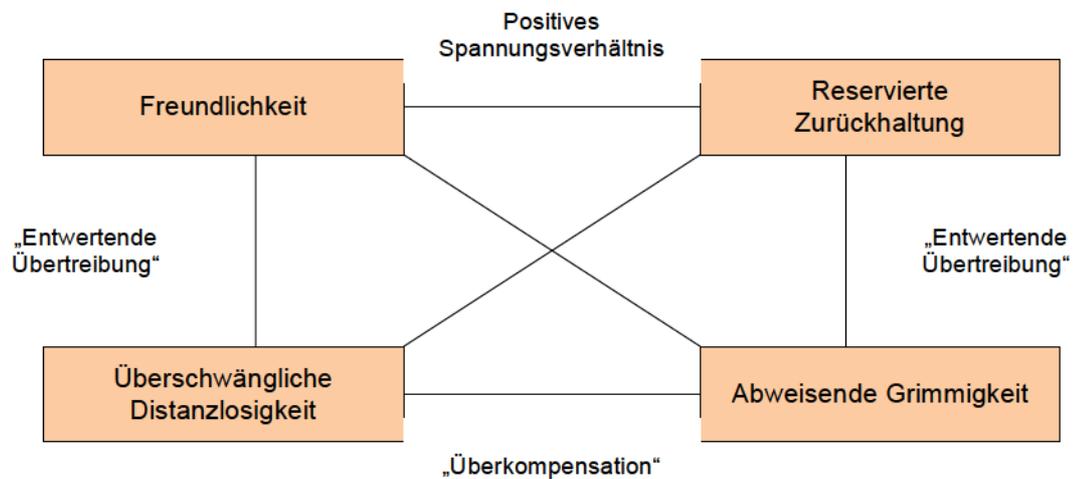


Abbildung 7: Werte-Entwicklungsquadrat nach Paul Helwig (leicht modifiziert nach Ćurko et al., 2015, S.45)

Gemäss Schulz von Thun (2014) dient das Werte- und Entwicklungsquadrat konkret zur Analyse von Konfliktsituationen und deren Behebung. Die Stärke des Modelles liegt im Besonderen darin, Situationen zu neutralisieren, in der Parteien oder Einzelpersonen Anderen vorwerfen, sich zu extrem auf einen Pol zu beziehen bzw. die Balance der Gegensatzpaare aus den Augen verloren zu haben. Divergierende Werthaltungen können mittels Werte- und Entwicklungsquadrat erfasst und analysiert werden (S.51-62). Innerhalb des sozialpädagogischen Alltages in inszenierten Gemeinschaften kann dies etwa in Aushandlungsprozessen zur Anwendung kommen, wenn unterschiedliche Werthaltungen aufeinandertreffen, jedoch ein Konsens gefunden werden muss.

5.2.5 Rollenspiele

Gemäss Gutzwiller-Helfenfinger (2010) dienen Rollenspiele der Förderung sozialer und soziomoralischer Fähigkeiten, wobei insbesondere der sozialen Perspektivübernahme eine bedeutende Rolle zukommt. Jugendliche, die abweichendes Verhalten zeigen, konnten durch Rollenspiele in ihrer sozialen Perspektivenübernahme gefördert werden und diesbezüglich Fortschritte verzeichnen. Gutzwiller-Helfenfinger verweist auf fünf Phasen, die ein Rollenspiel durchläuft (S.205-209) (siehe Tabelle 5).

Als Grundvoraussetzung für ein Rollenspiel, so Gutzwiller-Helfenfinger (2010), dient die Rahmung, die durch die Spielleitung vorgegeben wird. Innerhalb der Gruppe soll ein Klima des gegenseitigen Respekts, des Vertrauens und der Offenheit geschaffen werden. Nur so kann es gelingen, dass alle Beteiligten sich sicher fühlen, um im Spiel

in verschiedene Rollen zu schlüpfen und so die unterschiedlichen Gefühle und Reaktionen, die durch die Situation oder die Mitspieler/innen hervorgerufen werden, erfahren zu können. Das Ausprobieren von prosozialen wie auch antisozialen Verhaltensweisen sollte dabei gleichermaßen willkommen sein und auch starke Emotionen sollen ausgedrückt werden dürfen (S.207-208).

Phase des Rollenspiels	Involvierte Personen	Ablauf des Rollenspiels
1. Einstiegsphase	Ganze Gruppe	Einstiegsritual
2. Vorbereitungsphase	Spielleitung	Ablauf erläutern Rollenzuteilungen Szenario einführen
3. Eigentliches Rollenspiel	Spielleitung	Leitungsfunktion wahrnehmen
Rotation der involvierten Personen; in der Regel zwei Durchgänge	Schauspieler/innen Berater/innen Beobachter/innen	Eigentliches Rollenspiel Beratungsfunktion wahrnehmen Beobachtungen wahrnehmen
4. Auswertungsphase	Spielleitung	Analyse der Geschehnisse
Drei Phasen	Schauspieler/innen Berater/innen Beobachter/innen	Reflexion des Rollenspiels
5. Ausklang	Ganze Gruppe	Ausstiegsritual

Tabelle 5: Fünf Phasen des Rollenspiels (leicht modifiziert nach Gutzwiller-Helfenfinger, 2010, S.208).

Das eigentliche Rollenspiel vollzieht sich nach einem Einstieg laut Gutzwiller-Helfenfinger (2010) in drei Schritten: In der Vorbereitungsphase werden die Rollen verteilt (Schauspielende, Beobachtende und Beratende). Innerhalb des Rollenspiels sind zwei Turnusse angedacht: Der Rollenwechsel soll die Gruppenmitglieder dazu animieren, sich in unterschiedliche Rollen, Perspektiven, Situationen, Menschen, Gefühle usw. hineinzusetzen. Gutzwiller-Helfenfinger beschreibt den Akt der Rollenübernahme als Chance, sich spielerisch in die Geschichte oder Perspektive einer anderen Person zu begeben. Die Rolle wird dabei als Schutz beschrieben, durch den in einer „fremden Haut“ neue Verhaltensweisen, Gefühle und Erfahrungen erlebt werden können. Realität wird im Spiel simuliert, ohne dass dies konkrete Folgen für das reale Leben hätte (S.207). Durch das Spiel kann die Wahrnehmung gestärkt werden, dass Personen die gleiche Situation unterschiedlich empfinden und bewerten und somit auch über unterschiedliche Gefühle verfügen. Die Analyse des Prozesses geschieht meist erst in der kognitiv-reflexiven Phase der Auswertung, die eine hohe Relevanz besitzt: Die Motive und handlungsleitenden Gründe für bestimmte Handlungen und

spezifische Verhaltensweisen können in dieser Phase des Spiels dialogisch erfragt und bewertet werden und es kann gemeinsam nach möglichen alternativen Lösungsvarianten gesucht werden (Gutzwiller-Helfenfinger, 2010, S.207-208).

5.3 Kritische Betrachtung der Erkenntnisse

Die Machtfrage

Schmid (2012) betont, dass in der Beziehung zwischen Fachkräften der SP und Klientel ein Machtgefälle herrscht. Entscheidungen fallen, trotz der Betonung der Selbstverantwortung, nicht alleine der Klientel zu und die Professionellen fungieren nicht als gleichberechtigte Begleitende. Dies aus dem Grund, dass die Gesellschaft bestimmte Erwartungen an stationäre Einrichtungen und deren Hilfestellungen hat. Deshalb fordert Schmid ein reflektiertes (Macht-)Bewusstsein für die professionelle Rolle, die anwaltschaftliche Tätigkeiten ebenso beinhaltet wie kontrollierende Aspekte (S.66-67).

Die Autorin und der Autor sehen diese Thematik auf verschiedenen Ebenen. Einerseits sind bei Jugendlichen, die abweichendes Verhalten zeigen, möglicherweise behördliche Instanzen (z.B. Jugendanwaltschaft) involviert, die gesellschaftliche Verantwortung tragen und Erfolge im Sinne von Entwicklungsschritten erwarten, die hohe Kosten rechtfertigen. Zum Schutz der Jugendlichen vor diesen (zu) hohen Erwartungen kommt das besagte Machtgefälle ins Spiel und ist anwaltschaftliches Agieren der SP gefragt. Ein zweiter Punkt, den die Autorin und der Autor sehen, betrifft die sozialpädagogische Arbeit im Alltag: Im Rahmen einer inszenierten Gemeinschaft, die auf dem Wert der Autonomie aufbaut und u.a. in Aushandlungsprozessen ihren Ausdruck findet, darf nicht übersehen werden, dass trotz dem gemeinschaftlichen Gedanken kein symmetrisches Machtverhältnis zwischen Klientel und Professionellen herrscht. Die SP bleibt in ihrer basalen erziehenden und bildenden Funktion bestehen, da sie die Rahmenbedingungen vorgibt (vgl. Kap. 5.1.1), die allgemeingültig sind, und Verstöße dagegen nicht toleriert. Die Transparenz dieser Rahmenbedingungen muss zu jeder Zeit gewährleistet sein. Weiter erfordert dieses Setting umgekehrt auch, dass die Fachkräfte in Alltagsentscheidungen den Jugendlichen Freiräume und Eigenverantwortung zugestehen und ebenjene Macht abtreten, die ihnen in enger strukturierten Konzepten gewiss wäre. Zudem muss angeführt werden, dass bei entwicklungsverzögerten Individuen die hohen Ansprüche des Settings Überforderung mit sich bringen können – was die Professionellen in einer Rolle erfordert, die eine stärkere Steuerungsfunktion ausübt.

Autonomiepädagogik versus Kontrollpädagogik

Neben der in Kapitel 4.6.1 geschilderten Autonomiepädagogik und den Vorzügen des autonomen Grundgedankens erwähnen Reichenbach und Maxwell (2007) ihr pädago-

gisches Pendant, die Kontrollpädagogik. Deren erzieherische Strategien bestehen vor allem in der Verhaltensveränderung, die zwar sozial erwünschte Reaktionsmuster bewirken sollen, dabei aber das Wollen und die Einsicht von Kindern/Jugendlichen als sekundär einstufen (S.17-18). Obwohl sich die beiden Ansätze angesichts ihrer natürlichen Differenzen dualistisch gegenüberstehen, proklamieren Reichenbach und Maxwell (2007), dass die Autonomiepädagogik und die Kontrollpädagogik sich deswegen nicht widersprechen, weil Klarheit herrscht, dass eine Moralerziehung, die einzig auf Einsicht und Argumentationen fusst, praktisch nicht möglich ist und Ausdruck verblümter Aufklärungsromantik ist. Autonomiepädagogik kann auf Kontrollaspekte nicht verzichten (S.18).

Diesen Kontrollaspekt erwähnt auch Bittner (2010) als ein notwendiges Erfordernis der praktischen Erziehung. Regeln geben seines Erachtens wichtige Rahmenbedingungen des Zusammenlebens vor. Bittner distanziert sich jedoch ausdrücklich von den Ansätzen, welche die Rationalität des Kontrollapparates den Emotionen und Gefühlen in erzieherischen Settings vorziehen (S.19-20). Reichenbach und Maxwell (2007) merken hier an, dass Strategien der Verhaltensveränderungen ohnehin mit dem Übergang ins Jugendalter an Bedeutung respektive Gewicht verlieren, da die Sinnhaftigkeit von Normen zunehmend hinterfragt und die Berechtigung von Handlungsanweisungen für Jugendliche zentraler wird. Trotzdem erscheint ihnen ein sozialpädagogischer Weg ohne Sanktion als Unmöglichkeit – selbst wenn er auf positive Verstärkung von Verhalten fokussiert (S.18-19). Erzieherinnen und Erzieher besitzen unabhängig des pädagogischen Dogmas also „die Pflicht, Verhaltensweisen zu vermeiden und gegebenenfalls zu sanktionieren, welche die Interessen von anderen Personen schädigen (. . .)“ (Reichenbach & Maxwell, 2007, S.12).

Sozialpädagogische Emanzipation

Huber und Schierz (2015) verweisen auf die Tatsache, dass der Sozialpädagogik innerhalb der Kriminalpolitik eine relevante Rolle zukommt. Kritisch konstatieren sie, dass dabei *nicht* eine sozialpädagogische Haltung, die auf dialogischem Verstehen, Subjektsein und Beziehung (vgl. Kap. 5.1.2) im Vordergrund der alltäglichen Arbeit steht, sondern dass sozialpädagogische Institutionen – geprägt vom politischen und gesellschaftlichen Druck – sich hin zu Organisationen entwickeln, die sich an standardisierten Abläufen orientieren und die individuellen Risikoeinschätzungen ihrer Klientel als pädagogisch handlungsleitende Referenzen heranziehen (S.81). Als Resultat dieser Entwicklung lässt sich in der sozialpädagogischen Praxis im Umgang mit Individuen, die abweichendes Verhalten zeigen, vermehrt eine Orientierung hin zu sanktionsorientierten (Erziehungs-)Massnahmen und zur Effizienzsteigerung aufgrund des Spard-

ruckes feststellen. Zudem ist in diesem Handlungsfeld eine wachsende Dominanz therapeutischer Angebote zu erkennen. Dies rückt die von Hans Thiersch geprägte Alltagsorientierung zunehmend in den Hintergrund; was auch damit zusammenzuhängen scheint, dass gesellschaftliche Alltagskulturen (z.B. Tagesstruktur), die positiven sozialisierenden Einfluss nehmen können, verloren gehen (Trede & Winkler, 2012, S.339).

Diese Entwicklung erfordert von der SP, sich auf einer Makroebene im Fachdiskurs als eigenständige Profession mit spezifischem Fachwissen zu positionieren und dies öffentlich-gesellschaftlich zu vertreten. Inhaltlich kann dies bedeuten, sich von der fortwährenden Technologisierung und Standardisierung in der erzieherischen Praxis wie auch bezüglich institutioneller Rahmenbedingungen zu emanzipieren. Technische und standardisierte Ansätze, die sich an Risiko- und Rückfallprognosen orientieren, werden dem sozialpädagogischen Verständnis der Autorin und des Autors nicht gerecht, das menschliche Entwicklung nicht als linearen, in jedem Fall steuerbaren Prozess betrachtet, sondern die Individualität von Lebensverläufen berücksichtigt und ins Zentrum der Überlegungen stellt.

6 Fazit für die sozialpädagogische Praxis

In diesem abschliessenden Kapitel erfolgt die Beantwortung der vier handlungsleitenden Fragestellungen sowie den daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen für die berufliche Praxis der Sozialpädagogik. Abgeschlossen wird diese Bachelorarbeit mit einer Darlegung möglicher weiterführender Themen.

6.1 Beantwortung der Fragestellungen

- i. Was wird unter abweichendem Verhalten verstanden und mit welchen theoretischen Ansätzen kann es erklärt werden? Inwiefern kann abweichendes Verhalten mit der Moral eines Individuums begründet werden?

Wie in Kapitel 2 geschildert, konkurrieren verschiedene Definitionen von abweichendem Verhalten. Ein gemeinsames Verständnis besteht darin, dass mit einem solchen Verhalten Verstösse gegen oder Brüche von gesellschaftlichen Normsystemen umschrieben werden und bestimmte soziale Reaktionen hervorrufen (z.B. Strafe). Diese Normsysteme sind Ausdruck kollektiver Wertorientierungen und -haltungen in Gesellschaften und finden ihren Niederschlag in sozialen Normen (Verhaltensregeln) sowie Rechtsnormen (Gesetze). Unterschieden werden vier Arten von abweichendem Verhalten: konventionelle Devianz (Grenzfall zwischen Konformität und Abweichung), provozierende Devianz (stösst auf soziale Missbilligung, verstösst jedoch nicht unbedingt gegen Gesetze), problematische Devianz (in grossem Masse als problematisch eingestuftes Verhalten) und Kriminalität (Gesetzesverstösse).

Jugendkriminalität besitzt – auch bedingt durch die vielfältigen Entwicklungsaufgaben in diesem Alter – eine Vielzahl an möglichen Ursachen. Wie aktuelle Statistiken belegen, ist die Kriminalität im Jugendalter seit Jahren rückläufig und entspricht nicht dem in den Medien konstruierten Bild. Auch zeigt sich, dass die allermeisten Jugendlichen einzelne Vergehen begehen und sich dieses Verhalten im Verlaufe der persönlichen Entwicklung „auswächst“. Folglich kann Abweichung im Jugendalter bis zu einem gewissen Punkt als normal bewertet werden.

Erklärungsansätze zu abweichendem Verhalten existieren in einer unübersichtlichen Masse und unterscheiden sich in ihren Annahmen oft grundlegend. Klassischen Theorien ist gemein, dass sie bezüglich der Ursachen meist monokausal argumentieren. Auf einer Makroebene operiert die Anomie-Theorie, die Abweichung als gesellschaftsstrukturelles Problem definiert. Etikettierungsansätze sehen die Ursache von Abweichung in gesellschaftlichen Zuschreibungsprozessen. Die Subkulturtheorie richtet ihr Augenmerk auf kleinere Subgruppen innerhalb der Gesellschaft, die abweichendes

Verhalten als Reaktion auf erfahrene (Klassen-)Misstände zeigen. Die Theorie der vier Bindungen ist den Bindungstheorien zugehörig und sieht die Möglichkeit von abweichendem Verhalten, wenn ein Mensch über instabile Bindungen zum nahen Umfeld verfügt, seine Lebensführung (Ziele) nicht mit den gesellschaftlichen Konventionen vereinbar ist, sozial nicht in Aktivitäten eingebunden ist und in seinen Wert- und Normvorstellungen stark vom gesellschaftlichen Ideal divergiert. Auf der Mikroebene sind die Lerntheorien angesiedelt, die abweichendes Verhalten als Lernen von abweichenden Vorbildern interpretieren. Als moderne Theorie wird die Rational-Choice-Theorie beschrieben, die rationale Entscheidungsprozesse und den Eigennutzen hinter abweichendem Verhalten vermutet.

Als Beispiel für eine moderne, integrative Theorie, die verschiedene Einflüsse auf mehreren Ebenen inkludiert, dient die SAT, welche die Entstehung von abweichendem Verhalten in einem Wahrnehmungs-Entscheidungs-Prozess sieht, der durch die (kriminelle) Neigung einer Person, Umweltfaktoren (Peer-Gruppe), Selbstkontrollmechanismen, soziale und staatliche Kontrolle sowie die Moral der Person geprägt ist. Der Moral wird laut Studien zu aggressivem wie prosozialem Verhalten ein entscheidender Einfluss auf diese Verhaltensweisen zugestanden.

ii. Wie kann die moralische Entwicklung im Jugendalter erklärt werden?

Die Jugend wird in der Fachliteratur als eine heterogene Lebensphase beschrieben, die sich heute weniger entlang von Altersgrenzen definieren lässt, sondern bspw. an der erlebten Autonomie im Berufs- wie Privatleben gemessen wird. Individuell geprägte Entwicklungsverläufe sind in dieser Phase ebenso charakteristisch wie die Reibung vom erstmals individuell erlebten Ich an den gesellschaftlichen Normen und Strukturen. Zentrale Entwicklungsaufgaben in diesem Alter sind die Bildung eines Wertesystems und einer Identität, die Emanzipation von den Eltern, die Beziehung zu Autoritäten und zur Peer-Gruppe, der Berufsentscheid sowie das Freizeit- und Konsumverhalten.

Die moralische Entwicklung verläuft in einer fortwährenden Auseinandersetzung des Individuums mit sich und seiner Umwelt. Neben psychoanalytischen und lerntheoretischen Ansätzen stand das Feld der Moralforschung lange Zeit unter der Ägide der sozial-kognitiven Entwicklungstheorien von Jean Piaget und vor allem Lawrence Kohlberg. Piaget ging davon aus, dass sich die heteronome Moral des Kindesalters, während der Kinder fremdbestimmt agieren und vor allem den Regeln von Autoritäten gehorchen, zu einer autonomen Moral entwickelt, die sich dadurch auszeichnet, dass Gebote und Verbote aus Sicht des Individuums sinnvoll und gerecht sein soll(t)en und die autoritären Anweisung kritisch hinterfragt werden. Kohlberg baute diesen Ansatz zu

seiner sechsstufigen Theorie der Moralentwicklung aus, die vom Menschenbild des rationalen Vernunftwesens ausgeht, das von Denkprozessen geleitet ist und moralische Urteile stets begründet. Die sechs logisch aufeinander aufbauenden Stufen teilte er drei Niveaus zu: dem präkonventionellen, auf dem sich Kinder vor allem an Gehorsam und Strafe orientieren und Beziehungen als instrumentell betrachten; dem konventionellen, das sich stark durch die Orientierung am sozialen Status im näheren Umfeld und den gesellschaftlichen Werte- und Normensystemen auszeichnet; und das postkonventionelle, das einer universellen Moral gleichkommt und auf dem Menschen gemäss allgemeingültigen Prinzipien wie Gerechtigkeit und Gleichheit handeln. Als Voraussetzung für eine ausgebildete Moral wird die soziale Perspektivenübernahme angesehen, die erstmals von Robert L. Selman beschrieben wurde. Sie kann als Fähigkeit verstanden werden, sich in die Sichtweise des Gegenübers zu versetzen und verschiedene Perspektiven in Beziehung zueinander zu setzen.

Die klassischen Theorien sahen sich in den letzten Jahrzehnten vielfältiger Kritik ausgesetzt. Beanstandet wurde vor allem, dass Piaget, Kohlberg und Selman fast ausschliesslich kognitive Prozesse in den Fokus rückten und emotionale wie affektive stiefmütterlich behandelten. Forschungen kamen zu den Ergebnissen, dass zwischen dem moralischen Urteil und moralischem Handeln erhebliche Differenzen entstehen können und führten dies darauf zurück, dass moralisches Handeln neben den kognitiven Prozessen stark von motivationalen Einflüssen und emotionalen Bewertungen gesteuert ist.

iii. Welche Rolle kommt gemäss neueren Erklärungsansätzen von moralischer Entwicklung den Emotionen und Gefühlen zu?

Gemäss neueren Ansätzen, die der Moralentwicklung je nach Position intuitive, affektive, emotionale und motivationale Charakteristika attestieren und die individuelle Moral als ein komplexes, nichtlineares Phänomen beschreiben, bestehen moralische Kompetenzen vor allem darin, bereits in der Kindheit angeeignetes Regel- und Normenwissen in entsprechende Handlungen zu transferieren. Dies geschieht bspw. mittels moralischer Motivation, die als eine willentliche Selbstbindung definiert wird, um moralisches Handeln selbst dann umzusetzen, wenn es mit persönlichen Kosten verbunden ist. Von Bedeutung sind hierbei vor allem die (moralischen) Gefühle, die einer Handlung zugeschrieben werden: Wird eine Normverletzung mit negativen Emotionen (z.B. Schuld, Scham) verbunden, steigt die Wahrscheinlichkeit normkonformen Verhaltens um ein Vielfaches.

Das Erfahrungswissen besitzt vor allem deshalb eine besondere Relevanz, da viele

alltägliche Entscheidungen nicht rational-reflektiert ausfallen, sondern von diesem Wissen geleitet sind. Erfahrungswissen setzt sich aus kognitiven wie auch emotionalen Bewertungen von Erfahrungen, Erlebnissen und Situationen aus der Vergangenheit zusammen; viele moralische Entscheide des Alltages basieren folglich auf diesem Zusammenspiel von Kognition und Emotion.

Eine Sonderform der Emotionen sind die moralischen Gefühle/Emotionen, die den sekundären Emotionen zugeordnet werden. Diese entstehen in der menschlichen Entwicklung, sobald kognitive Bewertungen in Erfahrungen einfließen und ein Kind Verknüpfungen zu vergangenen Situationen/Objekten herstellt. Moralische Emotionen/Gefühle wie Stolz, Ärger, Scham, Sympathie können als Spiegelbild der moralischen Überzeugungen herangezogen werden, da sich in ihnen die Bewertungen eigenen und fremden Handelns äussern. Eine spezielle Rolle kommt der Empathiefähigkeit eines Menschen zu, das als Sich-einfühlen in das Gegenüber verstanden wird. Diese Perspektivenübernahme beschreibt das Gros der Fachliteratur als wertvolle Grundlage für prosoziales und moralisches Handeln.

iv. Welche Handlungspotenziale lassen sich daraus für die Berufspraxis der Sozialpädagogik im Jugendalter in offenen stationären Settings ableiten?

Der oben beschriebene Einfluss der Emotionen und Gefühle auf die Moralentwicklung eines Menschen verlangt nach einer Gefühlserziehung, die sich nicht als eine Manipulation im Sinne einer Gehirn- oder Herzenswäsche versteht, sondern ihr Ziel darin sieht, Gefühlsreaktionen moralisch angemessen zu reflektieren und zu bewerten sowie gewisse Gefühlsexpressionen unterdrücken zu können. Drei Strategien der Gefühlserziehung sind die Aufforderungen zur Imagination (sich in die Gefühlswelt des Gegenübers versetzen), zur Imitation (den eigenen Gefühlsausdruck ändern) sowie zur Neubewertung (eine bereits gezeigte, negativ bewertete Gefühlsreaktion überdenken).

Eine solche Gefühlserziehung kann sozialpädagogisch im Rahmen einer inszenierten/gerechten Gemeinschaft erfolgen. Eine inszenierte/gerechte Gemeinschaft versteht sich als der Entwurf einer Lebenswelt für Jugendliche, die zwar durch vorgegebene Rahmenbedingungen konzeptuell eingebettet ist, ansonsten aber viel Gestaltungsfreiheit offenlässt, durch z.B. Aushandlungsprozesse verbindliche Regeln des Zusammenlebens erwirkt, der Klientel aber trotzdem Schutz und Geborgenheit bietet. So soll ein besseres, reflexives Verständnis für die Verbindlichkeiten einer Gemeinschaft und durch Partizipation eine Perspektive dafür entwickelt werden, wie demokratische Prozesse mitgestaltet werden können. Offene stationäre sozialpädagogische Settings dieser Ausprägung dienen Jugendlichen als Erfahrungsorte, um als Individuum in einer

Gemeinschaft Autonomie zu erlangen. Wichtige Faktoren für das Gelingen einer solchen Gemeinschaft ist das Engagement der Fachkräfte der SP, sich aktiv zu beteiligen und für die Jugendlichen mit ihren Werthaltungen und Einstellungen Modell zu stehen, sowie die moralische Atmosphäre des Ortes, die von Gewaltlosigkeit, Respekt, Toleranz etc. durchzogen ist.

Sozialpädagogische Handlungsprinzipien, die als gesinnungsmässige Basis dienen, sind das Verstehen, das Öffnen und die Grenzsetzung. Das Verstehen bezieht sich darauf, dass das Individuum und seine Lebenswelt im Fokus der Betrachtungen steht und ein gemeinsames, nichtstigmatisierendes Verständnis der Biografie der/des Jugendlichen entwickelt werden kann. Öffnen bedeutet einerseits eine stabile Beziehung zu schaffen, um Entwicklungsprozesse zu ermöglichen, und andererseits die Balance zwischen strukturgebenden und offenen Situationen im Alltag zu wahren. Die Grenzsetzung richtet sich an die Notwendigkeit, zwischen der Person und dem Verhalten zu unterscheiden und Normverstösse nicht über Sanktionen alleine, sondern über die Beziehung zu den Fachkräften der SP zu klären.

Methodisch gibt es eine Fülle an Potenzialen, die der Moralentwicklung eines Individuums zuträglich sind. Neben der besagten Gefühlserziehung sind dies:

- Just-Community-Ansätze, die in Form von bspw. Vollversammlungen auf demokratische Prozesse abzielen, um übergreifende Regeln und Normen mit allen Beteiligten zu debattieren;
- die Dilemma-Diskussion liefert über semi-reale Geschichten sowie Denken und Diskussion die Möglichkeit, die Fähigkeit zu fördern, moralische Probleme und Konflikte auf Basis von universellen Moralprinzipien zu lösen;
- das Werte- und Entwicklungsquadrat wiederum animiert zu einer vertieften Auseinandersetzung mit persönlichen Einstellungen und/oder Verhaltensweisen und bietet ferner einen Ansatz zur Konfliktklärung;
- zuletzt eignen sich Rollenspiele hervorragend, um die Fähigkeit der Perspektivenübernahme zu fördern, indem sich Jugendliche in fremde Rollen versetzen, unterschiedliche Perspektiven, Gefühle und Gedanken erfahren und diese reflektieren.

Nach Ansicht der Autorin und des Autors sind die vorgeschlagenen methodischen Ansätze für eine adäquate Förderung von moralischen Kompetenzen bei Jugendlichen, die sich abweichend verhalten, besonders geeignet. Sie erlauben einen gefühls- und gedankenorientierten Zugang zu den Individuen, betonen deren Individualität und fokussieren allesamt auf das übergeordnete Ziel einer autonomen Moral und einer emotionalen Autonomie. Hervorgehoben soll an diesem Punkt nochmals die Bedeutung

des Kontextes werden: Es hat sich gezeigt, dass die Rahmenbedingung einer inszenierten/gerechten Gemeinschaft mitsamt engagierter, transparenter und authentischer Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die eine gewaltfreie und respektvolle Atmosphäre kreieren, dafür prädestiniert scheint, moralische, demokratische und zivilgesellschaftliche Kompetenzen von Jugendlichen zu fördern. Mit dieser Rückbesinnung auf die Alltagsorientierung kann die SP in offenen stationären Settings im Umgang mit abweichendem Verhalten eine wichtige Rolle einnehmen, um sich von der Dominanz therapeutischer Angebote zu emanzipieren.

6.2 Ausblick und weiterführende Gedanken

Die vorliegende Arbeit setzte die Themenfelder *abweichendes Verhalten im Jugendalter* und *Moralentwicklung* sowie *Emotionen und Gefühle* ins Zentrum ihrer Überlegungen. Für die sozialpädagogische Praxis wurden Handlungsempfehlungen herausgearbeitet, wie Jugendliche in ihrer Moralentwicklung in offenen stationären Settings bestmöglich begleitet und unterstützt werden können. Die inszenierte Gemeinschaft wurde dabei als konkreter, handlungsleitender Ansatz diskutiert und dargelegt. Empirisch könnte nun weiterführend untersucht werden, welche Wirkungen inszenierte Gemeinschaften in der Praxis hervorrufen, ob diese die erwarteten Effekte zeigen und wie diese auf die Moralentwicklung der Jugendlichen einwirken. Daraus liessen sich in einem weiteren Schritt allenfalls konkrete Verbesserungsvorschläge ableiten, welche wiederum Einfluss auf den aktuellen Fachdiskurs nehmen könnten. In Bezug auf die Dilemma-Diskussion und den Just-Community-Ansatz fanden empirische Erhebungen bereits statt, ähnliche Studien könnten bspw. zur Gefühlserziehung initiiert werden. Durch die Auseinandersetzung mit der Materie wurde der Autorin, dem Autor bewusst, dass der Moralerziehung inklusive deren Erklärungsansätzen sowie alternative sozialpädagogische Ansätze wie z.B. die Autonomiepädagogik im Rahmen der Hochschulbildung – obwohl diese als relevante Grundlagen für den Berufsalltag zu betrachten sind – kaum Bestandteil des Curriculums waren. Eine weiterführende Arbeit könnte sich explizit mit der Moralerziehung und deren klassischen sowie alternativen Ansätzen/Formen widmen und so (angehenden) Fachkräften der SP in den täglichen Herausforderungen des Berufsalltages als Stütze dienen. Der sozialpolitische Diskurs rund um das Thema Abweichung im Jugendalter, der medial aufgebauscht wird, transportiert eine Realität, die nicht der Wirklichkeit entspricht. Es ist davon auszugehen, dass dieses Irrwissen auch in der Fachwelt seine Kreise zieht. Im Rahmen einer weiteren Arbeit könnten Professionelle für diese Thematik sensibilisiert und aufgeklärt werden.

Literaturverzeichnis

- Arnold, Magda (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.
- Bentrop, Christina (2014). *Lernprozesse und Jugenddelinquenz. Eine Längsschnittanalyse delinquenten Handelns aus lerntheoretischer Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Biermann, Benno (2007). *Soziologische Grundlagen der Sozialen Arbeit*. München: Ernst Reinhardt.
- Bittner, Günther (2010). Der Weg ins Leben – eine Polarreise „mit Karten von den oberitalienischen Seen“ (S. Freud)? In Margret Dörr & Birgit Herz (Hrsg.), *„Unkulturen“ in Bildung und Erziehung* (S.19-38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bloom, Paul (2017). Die Gefühlsfalle. Wäre die Welt besser, wenn wir mehr Mitgefühl hätten? *NZZ Folio*, 307 (2), 24-28.
- Böhnisch, Lothar (2010). *Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung* (4., überarb. und erw. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Bundesamt für Statistik [BFS]. (2015). *Jugendgewalt in der polizeilichen Kriminalstatistik:2009-2014*. Gefunden unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kriminalitaet-strafrecht.assetdetail.350344.html>
- Bundesgesetz über das Jugendstrafrecht (Jugendstrafgesetz, JStG) vom 20. Juni 2003, SR 311.1.
- Cassée, Kitty (2010). *Kompetenzorientierung. Eine Methodik für die Kinder- und Jugendhilfe* (2., überarb. Aufl.). Bern: Haupt.
- Cassée, Kitty & Spanjaard, Han (2011). *KOSS-Manual. Handbuch für die kompetenzorientierte Arbeit in stationären Settings* (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Ćurko, Bruno, Feiner, Franz, Gerjolj, Stanko, Juhant, Janez, Kreß, Kerstin, Pfeil, Kerstin et al. (2015). *Ethische Bildung und Werteerziehung. Handbuch für Lehrkräfte und Erzieher/innen an europäischen Schulen und Kindergärten*. Graz: LogoMedia.
- Damasio, Antonio R. (2012). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn* (7. Aufl.). Berlin: List Taschenbuch.
- Dollinger, Bernd & Raithel, Jürgen (2006). *Einführung in die Theorien abweichenden Verhaltens*. Weinheim: Beltz.
- Dollinger, Bernd & Schabdach, Michael (2013). *Jugendkriminalität*. Wiesbaden: Sprin-

ger.

Duden (ohne Datum). *Delinquenz*. Gefunden unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Delinquenz>

Duden (ohne Datum). *Moral*. Gefunden unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Moral>

Duden (ohne Datum). *Empathie*. Gefunden unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Empathie>

Fuchs, Katharina Anna (2013). *Emotionserkennung und Empathie. Eine multimethodale psychologische Studie am Beispiel von Psychopathie und sozialer Ängstlichkeit*. Wiesbaden: Springer.

Gasser, Luciano (2010). Moralische Entwicklung und aggressives Verhalten. In Brigitte Latzko & Tina Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S.143-158). Göttingen: Hogrefe.

Gummerum, Michaela (2010). Evolution und Moral – Eine Annäherung. In Brigitte Latzko & Tina Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S.105-120). Göttingen: Hogrefe.

Gutzwiller-Helfenfinger, Eveline (2010). Förderung der sozialen Perspektivenübernahmefähigkeit bei Jugendlichen. In Brigitte Latzko & Tina Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S.199-220). Göttingen: Hogrefe.

Haidt, Jonathan (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108 (4), 814-834.

Hamburger, Franz (2012). *Einführung in die Sozialpädagogik* (3., akt. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Heinrichs, Karin (2010). Urteilen und Handeln in der moralischen Entwicklung. In Brigitte Latzko & Tina Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S.69-86). Göttingen: Hogrefe.

Holodynski, Manfred (2006). *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Berlin: Springer.

Huber, Sven & Schierz, Sascha (2015). Was charakterisiert „das Sozialpädagogische“ an sozialpädagogischen Zugängen zu Devianz? In Rita Braches-Chyrek (Hrsg.), *Neue disziplinäre Ansätze der Sozialen Arbeit* (S.70-85). Leverkusen: Budrich.

Hurrelmann, Klaus & Bauer, Ullrich (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11., vollst. überarb. Aufl.). Wein-

heim: Beltz.

- Hurrelmann, Klaus & Quenzel, Gudrun (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13., korr. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Husi, Gregor & Villiger, Simone (2012). *Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Soziokulturelle Animation. Theoretische Reflexionen und Forschungsergebnisse zur Differenzierung Sozialer Arbeit*. Luzern: Interact.
- Janssen, Helmut (1997). Kriminalitätstheorien und ihre jeweiligen Handlungsempfehlungen Teil II: Theorien sozialen Lernens, Theorien sozialer Bindungen, marxistische und feministische Theorien. In Helmut Janssen & Friedhelm Peters (Hrsg.), *Kriminologie für Soziale Arbeit* (S. 75–117). Münster: Votum.
- Keller, Monika (2007). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In Detlef Horster (Hrsg.), *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen* (S.17-50). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kenngott, Eva-Maria (2012). *Perspektivenübernahme. Zwischen Moralphilosophie und Moralpsychologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kilb, Rainer (2009). *Jugendgewalt im städtischen Raum. Strategien und Ansätze im Umgang mit Gewalt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, Rebekka A. (2010). Ethische Überforderung? Zur sozialen Ambivalenz der natürlichen Empathie. *Zeitschrift für Evangelische Ethik*, 54 (3), 168-180.
- Koch, Erwin (2017). Die Geberin. *NZZ Folio*, 307 (2), 44-48.
- Kohlberg, Lawrence (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kraimer, Klaus (2012). *Devianz-Pädagogik. Kinder und Jugendliche in Krisen*. Ibbenbüren: Münstermann.
- Krettenauer, Tobias (2010). Das moralische Selbst – Forschungsstand und Perspektiven. In Brigitte Latzko & Tina Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S.87-104). Göttingen: Hogrefe.
- KrimTheo (ohne Datum). *Bindungstheorie (Hirschi)*. Gefunden unter: <http://krimtheo.criminologia.de/theorien/kontrolle/bindungstheorie-hirschi>
- Lamnek, Siegfried (2007). *Theorien abweichenden Verhaltens I. „Klassische Ansätze“* (8., überarb. Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink.
- Lamnek, Siegfried (2008) *Theorien abweichenden Verhaltens II. „Moderne“ Ansätze* (3., überarb. und erw. Aufl.). Paderborn: Wilhelm Fink.

- Latzko, Brigitte (2010). Erziehung moralischer Sensibilität von Schülerinnen und Schülern durch Lehrertrainings. In Brigitte Latzko & Tina Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S.261-284). Göttingen: Hogrefe.
- Latzko, Brigitte & Malti, Tina (Hrsg.). (2010). *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz*. Göttingen: Hogrefe.
- Lauterbacher, Michael & Oser, Fritz (2013). „Together is better!“ – Evaluation eines Just-Community-Programms auf der Sekundarstufe I. Gefunden unter: http://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/fe/13_05_27_Projektbericht_Malters_def.pdf
- Lind, Georg (2009). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung* (2., überarb. und akt. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Lind, Georg (2010). Die Förderung moralisch-demokratischer Kompetenzen mit der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD). In Brigitte Latzko & Tina Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S.285-302). Göttingen: Hogrefe.
- Lind, Georg (2015). *Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Kompetenz fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann* (3., vollst. überarb. Aufl.). Berlin: Logos.
- Malti, Tina (2010). Moralische Emotionen und Moralerziehung in der Kindheit. In Brigitte Latzko & Tina Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz* (S.181-198). Göttingen: Hogrefe.
- Malti, Tina, Gummerum, Michaela, Keller, Monika & Buchmann, Marlis (2009). Children's Moral Motivation, Sympathy, and Prosocial Behavior. *Child Development*, 80 (2), 442-460.
- Mansel, Jürgen & Hoffmann, Dagmar (2012). Jugendalter. In Uwe Sandfuchs, Wolfgang Melzer, Bernd Dühler & Adly Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S.183-187). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mayer, Klaus (2009). Kriminalitätstheorien – ein Überblick. In Klaus Mayer & Huldreich Schildknecht (Hrsg.), *Dissozialität, Delinquenz, Kriminalität. Ein Handbuch für die interdisziplinäre Arbeit* (S. 11). Zürich: Schulthess.
- Merten, Jörg (2003). *Einführung in die Emotionspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Minor, Liliane (2017, 5. Mai). «Wenn ein Kind den Staat ans Limit bringt» *Tages-Anzeiger online*. Gefunden unter: <http://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/stadt/die-untragbaren-kinder/story/11533345>

- Montada, Leo (2008a). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Fragen, Konzepte, Perspektiven. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S.1-48). Weinheim: Beltz.
- Montada, Leo (2008b). Moralische Entwicklung und Sozialisation. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S.572-606). Weinheim: Beltz.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2008). Die Entwicklung des moralischen und rechtlichen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 2 (3), 146-154.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2009a). Ethik oder Moral? Individuelle Verantwortung oder institutionelle Arrangements? *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 10 (2), 180-183.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2009b). Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55 (4), 528-548.
- Nunner-Winkler, Gertrud, Meyer-Nikele, Marion & Wohlrab, Doris (2006). *Integration durch Moral. Moralische Motivation und Ziviltugenden Jugendlicher*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oberwittler, Dietrich (2012). Kriminalität und Delinquenz als soziales Problem. In Günter Albrecht & Axel Groenemeyer (Hrsg.), *Handbuch Soziale Probleme*. (2., überarb. Aufl., S.772-860). Wiesbaden: Springer.
- Oerter, Rolf & Dreher, Eva (2008). Jugendalter. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl., S.271-332). Weinheim: Beltz.
- Oser, Fritz & Althof, Wolfgang (2001). *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Peuckert, Rüdiger (2010). Abweichendes Verhalten und soziale Kontrolle. In Hermann Korte & Bernhard Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (9., überarb. und akt. Aufl., S.127-151). Wiesbaden: Springer.
- Piaget, Jean (1973). *Das physikalische Denken*. Stuttgart: Klett.
- Pieper, Annemarie (2003). *Einführung in die Ethik* (6., überarb. und akt. Aufl.). Tübingen: A. Francke.
- Plüss, Andrea (2008). *Empathie und moralische Erziehung. Das Einfühlungsvermögen aus philosophischer und pädagogischer Perspektive*. Wien: LIT.
- Podhajsky, Leif (ohne Datum). «Hyperdimensional». Gefunden unter: <http://www.featherofme.com/wp-content/uploads/Leif-Podhajsky-hyperdimensional.jpg>
- Reichenbach, Roland & Maxwell, Bruce (2007). Moralerziehung als Erziehung der Ge-

- fühle. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 83 (1), 11-25.
- Sandfuchs, Uwe (2012). Das pädagogische Verhältnis. In Uwe Sandfuchs, Wolfgang Melzer, Bernd Dühler & Adly Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S.132-135). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schäfers, Bernhard (2013). *Einführung in die Soziologie*. Wiesbaden: Springer.
- Scherr, Albert (2009). *Jugendsoziologie. Einführung in Grundlagen und Theorien* (9., erw. und umfassend akt. und überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid, Peter A. (2011). *EPOS - ethische Prozesse in Organisationen im Sozialbereich. Ein Leitfaden für die Praxis*. Bern: Curaviva.
- Schmid, Peter A. (2012). Betreuen, Erziehen, Förderung – und vieles mehr! Zum gesellschaftlichen Beitrag von sozialpädagogischen Institutionen. In Benjamin Suhler (Hrsg.), *Gesellschaft im Widerspruch. Sozial- und sonderpädagogische Einrichtungen im Spannungsfeld* (S.58-69). Zürich: Integras.
- Schmid, Peter A. (2014). *Ethische Urteilsfindung in der Sozialen Arbeit. Unveröffentlichtes Unterrichtsskript*. Hochschule Luzern – Soziale Arbeit.
- Schmidt-Atzert, Lothar, Peper, Martin & Stemmler, Gerhard (2014). *Emotionspsychologie. Ein Lehrbuch* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulz von Thun, Friedemann (2014). *Miteinander reden: 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Differenzielle Psychologie der Kommunikation*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Smetana, Judith G. & Killen, Melanie (2008). Moral Cognition, Emotions, and Neuroscience. An Integrative Developmental View. *European Journal of Developmental Science*, 2 (3), 324–339.
- Standop, Jutta (2016). *Werte in der Schule. Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Stein, Margit (2008). *Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule*. München: Ernst Reinhardt.
- Steinebach, Christoph, Süss, Daniel, Kienbaum, Jutta & Kiegelmann, Mechthild (2016). *Basiswissen Pädagogische Psychologie. Die psychologischen Grundlagen von Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Stelly, Wolfgang & Thomas, Jürgen (2005). *Kriminalität im Lebenslauf. Eine Reanalyse der Tübinger-Jungtäter-Vergleichsuntersuchung (TJVU)*. Tübingen: Universitätsbibliothek.

- Trede, Wolfgang & Winkler, Michael (2012). Stationäre Erziehungshilfen: Heim, Wohngruppe, Pflegefamilie. In Heinz-Hermann Krüger & Thomas Rauschenbach (Hrsg.), *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens* (5., grundlegend erw. und akt. Aufl., S.319-343). Wiesbaden: UTB.
- Übereinkommen über die Rechte der Kinder (UKRK) vom 26. März 1997, SR 0.107.
- Vetter, Marie, Bachmann, Mario & Neubacher, Frank (2013). Die Situational Action Theory (SAT). *Neue Kriminalpolitik* 25 (1), 79-92.
- von Scheve, Christian (2011). Die soziale Konstitution und Funktion von Emotion: Akteur, Gruppe, normative Ordnung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (2), 207-222.
- Wassmann, Claudia (2002). *Die Macht der Emotionen. Wie Gefühle unser Denken und Handeln beeinflussen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Weiner, Bernhard (1995). *Judgments of responsibility: a foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford Press.
- Werner, Hans-Joachim (2015). *Moral und Erziehung in der pluralistischen Gesellschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wertfein, Monika (2007). *Emotionale Entwicklung und elterliche Förderung im Vor- und Grundschulalter*. Saarbrücken: VDM-Verlag Müller.
- Wigger, Annegret (2007). *Was tun SozialpädagogInnen und was glauben sie, was sie tun? Professionalisierung im Heimalltag* (2., überarb. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Wikström, Per-Olof H. (2015) Situational Action Theory. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrecht*, 98 (3), 177-186.
- Wolf, Tabea, Stein, Marion, Radtke, Ellen, Münzer, Annika, Lüke, Cathérine, Ridinger, Galina et al. (2007). Emotionsregulation: Über die Beeinflussbarkeit von Emotionen unter besonderer Berücksichtigung des Altersaspekts. In Institut für Psychologie Hildesheim (Hrsg.), *Erfolgreiche Entwicklung im Erwachsenenalter und Alter* (S.68-84). Hildesheim: Universitätsverlag.
- Wollheim, Richard (2001). *Emotionen. Eine Philosophie der Gefühle*. München: C.H. Beck.