

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang Sozialpädagogik
Kurs BB 2018-2023
Kurs VZ 2019-2023

Alain Bovet

&

Marco Frommenwiler

**Normative Erziehungsgrundlagen und dessen Bedeutung für die stationären
Kinder- und Jugendhilfe**

Diese Arbeit wurde am 09.01.2023 an der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit eingereicht. Für die inhaltliche Richtigkeit und Vollständigkeit wird durch die Hochschule Luzern keine Haftung übernommen.

Studierende räumen der Hochschule Luzern Verwendungs- und Verwertungsrechte an ihren im Rahmen des Studiums verfassten Arbeiten ein. Das Verwendungs- und Verwertungsrecht der Studierenden an ihren Arbeiten bleibt gewahrt (Art. 34 der Studienordnung).

Studentische Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit werden unter einer Creative Commons Lizenz im Repositorium veröffentlicht und sind frei zugänglich.

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



Urheberrechtlicher Hinweis:

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz (CC BY-NC-ND 3.0 CH) Lizenzvertrag lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch>

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.

Keine weiteren Einschränkungen — Sie dürfen keine zusätzlichen Klauseln oder technische Verfahren einsetzen, die anderen rechtlich irgendetwas untersagen, was die Lizenz erlaubt.

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 Studiengangleitung Bachelor

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 mehreren 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 und Entwicklungspotenziale als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Denken und Handeln in Sozialer Arbeit ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es liegt daher nahe, dass die Diplomand_innen 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 Fachleute der Sozialen Arbeit mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachkreisen aufgenommen werden.

Luzern, im Januar 2023

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Studiengangleitung Bachelor Soziale Arbeit

Abstract

In der Sozialen Arbeit ist es vor allem die Sozialpädagogik, die Erziehungsprozesse im Rahmen ihrer Zuständigkeit für Sozialisation unterstützt. Die Heimerziehung stellt den Kernbereich der sozialpädagogischen Praxis dar. Sozialpädagogisches Fachpersonal in stationären Einrichtungen ist täglich mit dem Führen und Umsetzen von Erziehungsprozessen konfrontiert.

Die Erziehung an sich beruht auf grundlegenden Wertvorstellungen. Aufgezeigt wird, wie sich die normativen Erziehungsgrundlagen erklären und welche Bedeutung sie auf die stationäre Kinder- und Jugendhilfe haben. Normen der Erziehung werden durch aktuelle soziale Normen geprägt. Eine normative Erziehung ist seinerseits wieder beeinflusst von sozialen Normen. Somit besteht eine Interdependenz zwischen diesen Normen.

Mittels der Fachliteraturarbeit wird aufgezeigt, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit Erziehung und Normen sowie deren Wechselwirkung notwendig ist. Die Ergebnisse zeigen auf, dass in der sozialpädagogischen Praxis ein diffuses und wenig greifbares Erziehungsverständnis vorherrscht. Dies wird darauf zurückgeführt, dass grössere Defizite in der theoretischen Wissensvermittlung sowie im dialogischen Diskurs über die Erziehung vorhanden sind.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	III
Inhaltsverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	VII
Danksagung	VIII
1 Einleitung	1
1.1 Berufsrelevanz und Motivation	1
1.2 Fragestellungen und Aufbau der Arbeit	1
1.3 Methodisches Vorgehen	3
2 Erziehung, Bildung und Sozialisation	4
2.1 Erziehung	4
2.1.1 Grundverständnisse von Erziehung	4
2.1.2 Erziehung	5
2.1.3 Enkulturation	8
2.1.4 Lernen und Erziehung	9
2.1.5 Unterricht und Erziehung	10
2.1.6 Erziehungshandeln	10
2.1.7 Erziehungsziele	12
2.1.8 Erziehungsstile	16
2.1.9 Theorien und Modelle zum Erziehungsprozess	19
2.2 Bildung	21

2.3	Sozialisation	22
2.4	Zwischenfazit	23
3	Normen und Werte	25
3.1	Normen	25
3.2	Entstehung und Sinn von sozialen Normen.....	27
3.3	Psychologische Bedeutung von Normen.....	30
3.3.1	Eine Gesellschaft braucht Normen.....	32
3.3.2	Gruppennorm.....	33
3.3.3	Institutionelle Normen.....	34
3.4	Werte	35
3.5	Wertewandel.....	37
3.5.1	Bestimmungsfaktoren des Wertewandels.....	38
3.5.2	Wertewandel und Menschenbild	39
3.6	Zwischenfazit	40
4	Soziale Phänomene.....	42
4.1	Permanente Passungsarbeit	42
4.2	Grundformen der Herstellung von Familie	43
4.3	Erklärungsansätze für den sozialen Wandel Familie.....	43
4.4	Wandelbares Familienbild.....	44
4.5	Zwischenfazit	45
5	Normative Erziehung im stationären Kontext.....	46

5.1	Institutionalisierte Sozialpädagogik	46
5.1.1	Kinder- und Jugendhilfe	47
5.1.2	Heimerziehung	47
5.1.3	Grundlagen der Rechtsstellung von Kindern und Jugendlichen.....	49
5.1.4	Organisationales und professionelles Selbstverständnis	50
5.2	Normen in der Erziehung	54
5.2.1	Normativität in der Erziehungswissenschaft	55
5.2.2	Normativität in der Sozialen Arbeit.....	56
5.2.3	Normativität in der sozialpädagogischen Theorie	57
5.3	Zwischenfazit	58
6	Schlussfolgerungen	59
6.1	Normative Eckpfeiler der Erziehung.....	59
6.2	Lebensweltorientierung	61
6.2.1	Pädagogische Normverhandlungen nach Tiersch.....	61
6.3	Schlussfazit.....	63
6.4	Ausblick.....	64
7	Literaturverzeichnis.....	66

Sämtliche Kapitel dieser Arbeit wurden von den beiden Autoren gemeinsam verfasst.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Metaphern vom Erziehenden: Bildhauer und Gärtner	5
Abbildung 2: An pädagogisch relevanten Situationen beteiligte Instanzen	6
Abbildung 3: Enkulturation, Sozialisation, Erziehung und Individuation	9
Abbildung 4: Ziele, Normen und Werte	12
Abbildung 5: Klassifikation nach Baumrind, Maccoby und Martin	17
Abbildung 6: Klassifikation nach Liebenwein	17
Abbildung 7: Strukturmodel von Erziehung	21
Abbildung 8: Differenzierung	36
Abbildung 9: Bedürfnisse als Motivationsfaktoren zur Arbeitsleistung	40
Abbildung 10: Wirkfaktoren der Autorität	60

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen Personen bedanken, die uns auf dem Weg zu dieser Bachelorarbeit unterstützt haben.

Ein besonderer Dank gebührt Prof. Dr. Stefania Calabrese die uns als Begleiterin durch diese Arbeit betreut hat und Prof. Dr. Marius Metzger der unsere Thematik als Fachexperte mit zugespieltem Wissen bereicherte. Vielen Dank für eure Anregungen und die wertvolle Unterstützung.

Weiter bedanken wir uns bei unseren Familien und allen Mitstudierenden, die uns während dieser Zeit an der Hochschule für Soziale Arbeit begleitet haben. Ihr habt uns immer wieder motiviert, unterstützt und ermutigt diese Arbeit zu leisten.

Herzlichen Dank.

1 Einleitung

In unserer schnelllebigen (westlichen) Welt kann berechtigterweise die Frage gestellt werden, welche Vorstellungen von einem «guten Leben» wir der heranwachsenden Generation mitgeben möchten. Die Erziehung übernimmt die Funktion in absichtsvollen Interaktionen, solche Vorstellungen zu vermitteln. «Erziehung» ist ein Begriff, von dessen Bedeutung wohl jede Person eine genaue oder ungenaue Vorstellung hat (Koller, 2021, S. 28). Sehmer und Thole (2021) argumentieren in ihrem Artikel, dass mit sozialpädagogischen Interventionen oftmals das Ziel der (Wieder-) Herstellung von Normalität verfolgt werde (S. 185). Diesbezüglich wird beschrieben, dass Vorstellungen der Fachpersonen vom «richtigen» und «normalen» Leben in der Praxis einen bedeutsamen Einfluss auf das professionelle Handeln haben (Sehmer & Thole, 2021, S. 183). Gemäss Kant besteht das Ziel der Erziehung darin, in jedem Individuum alle Vollkommenheit zu entwickeln, wozu es fähig ist (Bauer, 2012a, S. 69).

1.1 Berufsrelevanz und Motivation

Als angehende Fachpersonen der Sozialpädagogik konnten sich die Autoren dieser Arbeit in ihrer Praxistätigkeit und während des Studiums immer wieder mit den Themen Erziehung und Normen auseinandersetzen. Dabei begleiteten sie zum Beispiel die Fragen *wie erzogen wird, mit welchem Ziel erzogen wird und wie erzogen werden sollte*. Aber auch welche Ziele durch Erziehung erfüllt werden sollen, damit Erziehung als gelungen bezeichnet werden kann. Die Autoren vermissen in der Praxis einen Austausch über die Erziehungsdebatte und die theoretischen Einblicke, welche während des Studiums vermittelt worden sind.

Grundsätzlich verfolgen die Autoren das Ziel mit dieser Arbeit, unser theoretisches Wissen und Verständnis für in der Praxis beobachtete Gegebenheiten zu erlangen. Diesen Wissenszuwachs möchten die Autoren dann für ihre zukünftige Arbeitspraxis nutzen. Die vorliegende Bachelorarbeit richtet sich an alle, die sich mit den Themen Erziehung und Normativität in der stationären Kinder- und Jugendhilfe auseinandersetzen möchten. Diese Arbeit kann als Anregung dazu dienen, sich intensiver damit und auch über dessen Einfluss auf die professionelle Haltung, sowie welche Auswirkungen sie auf das Klientel haben, auseinanderzusetzen. Auch welche Bedeutung und Tiefe Erziehung und Normen haben, kann anregend sein, um sich mit damit verbundenen Möglichkeiten, Grenzen, Problemstellungen sowie Erklärungsansätzen zu beschäftigen.

1.2 Fragestellungen und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit ist entlang folgender Leitfragen gegliedert:

- 1.) Wie werden die Begriffe «soziale Norm», «Werte» und «Erziehung» im aktuellen Fachdiskurs thematisiert?
- 2.) Welche normativen Erziehungsgrundlagen zeigen sich und welche Bedeutung hat dies für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe?
- 3.) Welche Schlussfolgerungen lassen sich für die Praxis der Sozialpädagogik ableiten?

Die Autoren dieser Arbeit gehen der Hauptfragestellung nach, *welche normativen Erziehungsgrundlagen sich zeigen und welche Bedeutung diese auf die stationäre Kinder- und Jugendhilfe haben*. Hierzu werden die normativen Grundlagen der Erziehung theoretisch aufgearbeitet und es werden mitwirkende soziale Phänomene und Einflüsse von sozialgesellschaftlichen Gegebenheiten aufgezeigt. Abschliessend werden Problemansätze erläutert und Empfehlungen für die berufliche Praxis abgeleitet.

In den Kapiteln 2 und 3 werden relevante theoretische Bezüge hergestellt, um die Fragestellung, wie die Begriffe «Normen», «Werte» und «Erziehung» im aktuellen Fachdiskurs thematisiert werden, zu beantworten. Dafür wird in Kapitel 2 der Begriff «Erziehung» und einige ausgewählte themenspezifische Schwerpunkte erklärt und umschrieben. Damit der Begriff an Tiefe und Akzenten gewinnt, wird er in Abgrenzung zu unter anderem «Bildung» und «Sozialisation» umschrieben. Weiter wird in Kapitel 3 auf die Begriffe «Normen» und «Werte» sowie «Wertewandel» eingegangen, um den Umfang und die Tragweite normativer Grundlagen der Erziehung aufzuzeigen. Kapitel 4 beinhaltet soziale Phänomene, die als nennenswerte und erweiternde Faktoren mit Erziehung in einem Zusammenhang stehen. In Kapitel 5 werden Ansätze vorgestellt, um der Fragestellung, *welche normativen Erziehungsgrundlagen sich zeigen und welche Bedeutung dies für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe hat*, nachzugehen. Somit dienen die Kapitel 2 bis 5 als Basis, um abschliessend in Kapitel 6 die Fragestellung beantworten zu können, *welche Schlussfolgerungen sich für die Praxis der Sozialpädagogik ableiten lassen*. In diesem Kontext werden Probleme oder Dilemmata in diesem Spannungsfeld angesprochen und es wird ein Ausblick mit möglichen Handlungsansätzen formuliert.

Zielsetzung dieser Fachliteraturarbeit ist es aufzuzeigen, welche Vorstellungen über erzieherische Handlungsanleitungen vorhanden sind. Weiter wird das Ziel verfolgt, Professionelle der Sozialpädagogik dazu anzuregen, ihren Erziehungsauftrag und gegebene Normen in stationären Einrichtungen, wie auch ihre persönliche Haltung gegenüber der Klientel, den Erziehungsberechtigten und Institutionen zu reflektieren. Mit dieser Arbeit möchten die Autoren ihre Berufskolleg*innen ermutigen, sich kritisch mit den Themen Erziehung, Normen, Werte und Wandel auseinanderzusetzen.

1.3 Methodisches Vorgehen

Zu den Themen Erziehung und Normen, dem Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe wie auch zu Vorstellungen, was Erziehung ausmacht, sowie der Erziehung im Setting der Sozialpädagogik liegt umfangreiche Literatur mit unterschiedlichsten Perspektiven vor. In Anbetracht dessen bot sich eine Fachliteraturarbeit an, die wie folgt methodisch zu begründen ist.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt auf einer offenen Exploration unterschiedlicher Zugänge. Um eine Verbindung zum aktuellen Forschungsstand herzustellen, wurde für aktuelle Bezüge ein maximales Alter von 20 Jahren für Literaturen festgelegt. Grundlagentexte dürfen gleichwohl älter sein. Mit fortschreitender Auseinandersetzung mit dem Themenkreis wurden damit assoziierte Begriffe in einer Liste mit Ober- und Unterbegriffen sowie verwandten Begriffen aufgeführt. Diese wurden schliesslich als Grundlage für die Evaluation von Literaturquellen genutzt. Zur Evaluation wurden vorwiegend die folgenden Suchinstrumente genutzt: Edition Soziotek, Swiscovery, Zenodo (Studentische Arbeiten, HSLU Soziale Arbeit), ResearchGate, Content Select, Socialnet und SpringerLink. Bei den Suchinstrumenten wurde in der Regel über die Suchfunktion und das Setzen von Filtern mit den vordefinierten zentralen Begriffen recherchiert. Texte wurden auf Basis der Inhalte von Titel, Abstract, Inhaltsverzeichnis und Fazit auf ihren Nutzen geprüft. Positiv geprüfte Texte wurden nummeriert und in einer Tabelle sowie im Literaturverwaltungsprogramm Zotero aufgelistet. Die aufgelisteten Titel wurden teilweise mit Schlagwörtern und Verweisen auf relevante Abschnitte (mit Seitenzahl) versehen.

2 Erziehung, Bildung und Sozialisation

Folgend soll der Erziehungsbegriff mit einigen seiner weiterführenden Themen ausgeführt und dargestellt werden. Durch die Abgrenzung von naheliegenden Begriffen wie unter anderem «Bildung», «Lernen» und «Sozialisation» wird der Erziehungsbegriff geschärft und erhält so zunehmend Konturen. Weiterführend dienen die folgenden Ausführungen als Basis für die weiteren Argumentationen. Zu Beginn wird ein Grundverständnis von Erziehung geschaffen, welches danach fortlaufend ergänzt und ausgeweitet wird. Abschliessend erfolgen Erläuterungen zu den Begriffen «Bildung» und «Sozialisation». In einem Zwischenfazit werden die wesentlichen Erkenntnisse zusammengefasst.

2.1 Erziehung

Vor einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit Fragen zum Thema Erziehung muss zunächst eine Begriffsdefinition vorgenommen werden.

2.1.1 Grundverständnisse von Erziehung

Erziehung ist ein anthropologischer Grundsachverhalt des menschlichen Daseins (Münchmeier, 2017, S. 278). Der Mensch kommt mit einem Erziehungsbedürfnis zur Welt, da er nicht «perfekt» geboren wird. Daraus folgt die Notwendigkeit von Erziehung als Praxis. Insoweit ist der Mensch: «zum Menschwerden der Erziehung bedürftig und fähig» (Gudjons & Traub, 2016, S. 189).

Verallgemeinert kann Erziehung als Reaktion einer Gesellschaft auf die unumgängliche Entwicklung verstanden werden. Bezüglich des Begriffs «Erziehung» existiert ein grosses Spektrum an Bildern, Theorien, Begriffen und Verständnissen, mit welchen diese soziale Tatsache, die einem historischen Wandel unterliegt, zu charakterisieren versucht wird (Tosch, 2012, S. 30).

Erziehung findet tagtäglich statt. Bezüglich des Begriffsverständnisses besteht jedoch, wie bereits erwähnt, ein grosses Spektrum an unterschiedlichsten Analogien und Metaphern – von Erziehung als «Wachsenlassen» eines Samenkorns über Erwecken oder Erleuchten (siehe Abbildung 1). Hinter jedem Versuch stehen alltagssprachliche Erfahrungen, was Erziehung ist und sein kann. Nach Treml (1991, S. 347; 2000, S. 177; zit. in Gudjons & Traub, 2016) lassen sich zwei Auffassungen von Erziehung herausbilden:

- 1.) Erziehung als ein «herstellendes Machen» im Sinne der Herstellung einer Sache. So gleichen Erziehende dem Handwerker, welcher mit Mittel- und Methodenhandeln agiert.

- 2.) Erziehung als «begleitetes Wachstum». Erziehende gleichen Gärtnern, welche pflegend und schützend den Entwicklungsprozess unterstützen (S. 192–193).



Abbildung 1: Metaphern vom Erziehenden: Bildhauer und Gärtner (Quelle: Gudjons & Traub, 2016, S. 193)

2.1.2 Erziehung

Nach Wolfgang Brezinka (1990; zit. in Tosch, 2012) werden unter Erziehung soziale Handlungen verstanden, «(. . .) durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten». Diese intentionale Erziehung ist durch Handlungen charakterisiert, «(. . .) durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern» (Tosch, 2012, S. 30).

Aus Sicht der Erziehungswissenschaften werden die Bezeichnungen «Erziehung», «Bildung» und «Sozialisation» als Grundbegriffe verstanden. Diese Grundbegriffe dienen dazu, eine Abgrenzung vorzunehmen, sie in Sachverhalte zu erfassen und in Beziehungen zu bringen. Koller bewertet diese drei Begriffe als zentral. Er geht davon aus, dass an relevanten Situationen mindestens drei Instanzen beteiligt sind: Institution, Fachpersonen und Zielgruppe (siehe Abbildung 2) (Koller, 2021, S. 17–18).

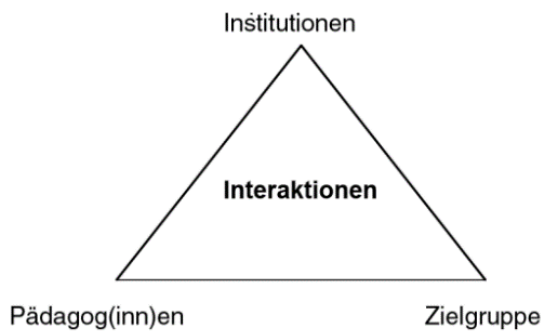


Abbildung 2: An pädagogisch relevanten Situationen beteiligte Instanzen (Quelle: Koller, 2021, S. 17)

Die westlich geprägte, durch ihre Interdisziplinarität und Pluralität charakterisierte Erziehungswissenschaft fokussiert sich nach Tippelt und Fath (2012) grundlegend auf die Erforschung der Themen Erziehung und Bildung. Dies erfolgt über die gesamte Lebenszeit hinweg (S. 51).

Erziehung wird in vielen Quellen als ein Verhältnis zwischen Erwachsenen, den Erziehenden, und Kindern, den zu Erziehenden, beschrieben, wobei von einem Generationen- und/oder Erziehungsverhältnis gesprochen werden kann. Der Gegenstand von Erziehung wird somit in der Unterstützung des Nachwuchts bei der Ausbildung seiner Entwicklung gesehen (Bauer, 2012, S. 76; Leu & Eckhardt, 2012, S. 35; Münchmeier, 2017, S. 278–279). Zu einem grossen Teil ist Erziehung ein Instrumentieren der Interaktionen zwischen den Generationen. Instrumente sind in diesem Kontext die Handlungen von Erwachsenen, Materialien des Lernens, Räume für erzieherisches Handeln, die Zeitperspektive, die Sprache, die Gestik und Mimik usw. Sie alle haben eine mehrfache Funktion: Sie fordern die Bildsamkeit des zu Erziehenden heraus, sie zeigen den Erziehungsvorgang auf und sie bestimmen die Erziehungswirklichkeit, die der nachwachsenden Generation präsentiert wird (Münchmeier, 2017, S. 279).

Erziehung findet vorwiegend in gesellschaftlichen Organisationen wie Familie, Schule etc. statt und zielt primär auf eine Formung des Verhaltens ab. Somit wird ein konstitutives Verhältnis wie Erzieher/Lehrer und Zögling/Schüler nötig. In diesem Verhältnis liegt der Fokus auf Lernprozessen, in denen das Verhalten und das Erleben im Zentrum stehen (Wiater, 2012, S. 21). Bauer (2012) definiert Erziehung dahingehend, dass Erwachsene auf Kinder einwirken, da sie für das Leben noch nicht reif genug sind. Sie verfolgen das Ziel, dass dem Kind gewisse Eigenschaften auf den Ebenen Psyche, Intellekt und Sittlichkeit vermittelt werden. Weiter sieht er die Erziehung als Teilbereich der Sozialisation, welche als absichtsvolle Sozialisation charakterisiert werden kann (S. 76). Erziehung findet demnach mit dem Erreichen des Erwachsenseins ihren Abschluss (Wiater, 2012, S. 21).

Um erziehbar zu sein, wird von den zu Erziehenden eine Selbsttätigkeit vorausgesetzt. Erziehende benötigen ihrerseits eine erklärende und Regeln anbietende Grundhaltung. Erst durch die Selbsttätigkeit des zu Erziehenden vollzieht sich Erziehung und kann zu einer Veränderung im Verhalten führen (Reinhold et al. 1999; zit. in Leu & Eckhardt, 2012, S. 35). Selbsttätigkeit meint, dass die zu Erziehenden dazu befähigt und motiviert werden, sich selbst zu organisieren, mit dem Ziel, ein höheres Mass an Selbstbestimmung zu verwirklichen (Bernitzke, 2017, S. 462).

Der Mensch an sich kann sich nicht von selbst entfalten. Er benötigt für seine Entwicklung unterschiedliche Anregungen. Jeder Mensch bringt zudem eine individuelle Lernfähigkeit mit, mit der er sich im Erziehungssystem, in dem er sich befindet, zurechtfinden kann. Somit werden dem Menschen Inhalte wie Fertigkeiten, Verhaltensformen und Werte seiner Gesellschaft vermittelt. Der Begriff «Erziehung» beinhaltet sowohl Absichten, Handlungen, Prozesse als auch Ergebnisse (Sandfuchs et al., 2012, S. 13–14). Sandfuchs et al. (2012) gehen zum Beispiel davon aus, dass die Erziehung für die Entwicklung des Menschen erforderlich ist und in der Praxis dann erfolgversprechend ist, wenn sie auf der Basis von erziehungswissenschaftlicher Reflexion und Kommunikation stattfindet (ebd.).

Erziehung meint ausgehend von der Begriffsdeutung im weitesten Sinne die Aufzucht von Lebenswesen. In moderneren Begriffsdeutungen werden indes unterschiedliche Perspektiven eingenommen. Nach Klafki (1996; zit. in Wiater, 2012) geht es in der Erziehung darum, primär Kinder und Jugendliche durch Erwachsene oder Institutionen zu unterstützen, sie durch die bestmögliche Entfaltung ihrer Potentiale zu emanzipieren, das heisst, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zu entwickeln. Danach wird zwischen intentionalem Handeln und funktionalem Geschehen unterschieden, also ob es sich um ein direkt eingreifendes Handeln oder eine nebenbei erfolgende Verhaltensbeeinflussung durch Systeme und Lebenswelten handelt (S. 20). Brezinka (1974; zit. in Wiater, 2012) sieht in der Erziehung den Versuch einer Verhaltensbeeinflussung mit Förderabsicht (ebd.). Nach Weber (1999; zit. in Wiater, 2012) wird die Erziehung in zwei Teile ausdifferenziert: in eine moralische sowie eine Lern- und Enkulturationshilfe. Unter Enkulturation wird, die nicht durch intentionale Erziehung gesteuerte Verinnerlichung einer Kultur verstanden. Oelkers (2001; zit. in Wiater, 2012) fasst die Erziehung als soziale Interaktion zwischen Erwachsenen und Kinder/Jugendlichen auf, bei der die Verantwortlichkeit immer mehr auf den zu Erziehenden übergeht (ebd.).

Die Erziehung wird massgeblich von der Einstellung des Erziehenden zum zu Erziehenden, seinen eingesetzten Erziehungsmitteln und den sich in der Kommunikation und Interaktion äussernden Formen der Autorität beeinflusst. Werden in weiter gefasster Perspektive auch die

gesellschaftlichen Umstände und Institutionen als Träger und Wirkmächte von Erziehung gesehen, wird Erziehung ins Funktionale erweitert (funktionale Erziehung) (Tosch, 2012, S. 30–31).

Im Gegensatz zur Erziehung als intentionale Beeinflussung betont Benner (2001, S. 17; zit. in Gudjons & Traub, 2016), «(. . .) dass reflexive, zu neuen Erfahrungen, Nachdenken und Selber-Handeln anregende Wirkungen nur durch Aufforderung zur Selbsttätigkeit bewirkt, niemals aber unmittelbar oder direkt herbeigeführt, angestrebt, veranlasst oder erzeugt werden können» (S. 190). Dieses Verständnis von Erziehung spiegelt sich im bekannten Leitsatz von Maria Montessori «Hilf mir, es selbst zu tun» wider. Verallgemeinernd kann diesbezüglich von dem folgenden Erziehungsverständnis ausgegangen werden: Anregen und Helfen zum Selber-Tun (Gudjons & Traub, 2016, S. 190).

Damit Erziehung möglich ist, wird vom zu Erziehenden eine Bildsamkeit gefordert (Münchmeier, 2017, S. 278). Bildsamkeit beinhaltet das Aufeinandertreffen von Selbstwirksamkeit und Beeinflussung, in dem sich die Eigenheit des Individuums zeigt, welche auch als individuelle Normalität benannt wird (Winkler, 2018, S. 349).

Arnold und Brodhäcker (2012) argumentieren, dass Erziehung immer auch Einschränkungen der Verhaltensmöglichkeiten bedeute und somit auch Merkmale von Bestrafung aufweise, gegen die Kinder und Jugendliche opponieren können. Wenn Kinder und Jugendliche ein nicht akzeptables Verhalten wie zum Beispiel Lügen und Stehlen zeigen, kann dies, bezogen auf die beiden Beispiele, mit attraktiven Verstärkungen wie dem Vermeiden von Sanktionen und dem Erwerb attraktiver Konsumgüter erklärt werden (S. 29). Im aktuellen Diskurs werden Zwang und Zucht des zu Erziehenden in der Regel zwar abgelehnt, haben aber im Rahmen von Lob und Tadel immer noch ihre Bedeutung (Leu & Eckhardt, 2012, S. 35).

2.1.3 Enkulturation

Als Enkulturation wird das grundlegende Lernen von Kultur verstanden, das heisst das organische Hineinwachsen in die milieuspezifische Kultur, wie die Sprache, Ausdrucksformen, Arbeitsformen, Religion Politik etc. Nach Loch (1968) und Fend (1969) ist die Enkulturation ein der Sozialisation übergeordneter Begriff. Sie zielt auf das Lernen der moralischen Ordnung einer Gesellschaft ab. Das heisst: «(. . .) in der Enkulturation lernt das Kind z. B. die deutsche Sprache, in der Sozialisation, dass es die Sprache nicht zum Fluchen benutzen soll. – Erziehung betont dabei den intentionalen Aspekt dieses Prozess» (Gudjons & Traub, 2016, S. 188).

Ein weiterer Begriff in diesem Zusammenspiel ist die Individuation, in welcher die Menschen ihre persönliche Individualität erzeugen. Übergeordnet finden das «Sozialmachen» – die

Erziehung – und das «Sozialwerden» – die Sozialisation – statt. Beide gelten als Momente der Enkulturation (Gudjons & Traub, 2016, S. 188) und werden wie folgt in einer Abstufung zueinander in Verbindung gebracht (siehe Abbildung 3):

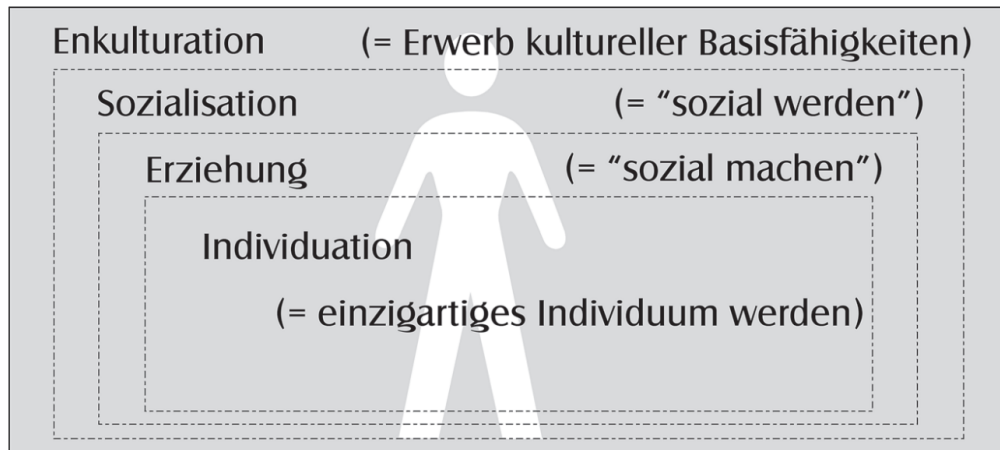


Abbildung 3: Enkulturation, Sozialisation, Erziehung und Individuation (Quelle: Gudjons & Traub, 2016, S. 188)

2.1.4 Lernen und Erziehung

Wird Erziehung im Anschluss an die «Pädagogische Anthropologie» von Roth (1971; zit. in Arnold & Brodhäcker, 2012) als Erwerb von Handlungs- und Urteilsfähigkeit verstanden, die in die Facetten Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz untergliedert wird, so lässt sich (. . .) in der Sichtweise der modernen Kompetenzforschung (. . .) das Erzogen werden auch als Lernprozess betrachten. (S. 26)

In der europäischen Tradition der Aufklärung basiert die Erziehung zur Mündigkeit auf argumentativer Überzeugung und setzt bei den zu Erziehenden ein begriffliches Verstehen und Prüfen sowie ein problembezogenes Probieren voraus. Dafür sind wiederum kognitive Lernprozess erforderlich. Erziehungsaufgaben wie die Erziehung zur Demokratie und soziale oder kulturelle Erziehung enthalten ebenfalls Komponenten der Wissens- und Einstellungsaneignung (Arnold & Brodhäcker, 2012, S. 29). Erziehung ist zumeist auf eine mittel- und langfristige Wirksamkeit ausgelegt. Daher müssen erzieherische Effekte im Langzeitgedächtnis repräsentiert und dort abrufbar sein (Arnold & Brodhäcker, 2012, S. 27).

Nach Arnold und Brodhäcker (2012) sind für die lernfokussierten Prozesse der Erziehung identische und wechselnde Wiederholungen für eine Verinnerlichung nötig. Weiter wird von stabilen Erziehungseffekten ausgegangen, wenn sich das Handeln der zu Erziehenden in sich wiederholendem Praktizieren äussert. In der Erziehung von Jugendlichen bedarf es wohl weniger Wiederholungen als bei Kindern. Dies kann mit einer dem Alter entsprechenden Zunahme der Wirkung

von überzeugenden Argumentationen in der Form von Erziehungshandlungen erklärt werden (S. 29). Arnold und Brodhäcker (2012) merken an: «Erziehung als argumentative Wertvermittlung scheint hingegen weniger auf Übungsphasen angewiesen zu sein» (S. 29).

2.1.5 Unterricht und Erziehung

Ein Beispiel aus der Regel-Schule: Der dort stattfindende Unterricht wird als Prozess der Wissensvermittlung gesehen, während die Erziehung als Förderung positiver und Vermindern negativer psychischer Dispositionen erachtet wird (Tosch, 2012, S. 32).

In einem Unterricht geht es unter anderem um die Entwicklung sozialer Tugenden und Verhaltensweisen. Dies wiederum verlangt das Auferlegen und Durchsetzen von, wenn möglich, im Kollektiv erarbeiteten Regeln des Umgangs. Erziehung zur Ehrlichkeit, zur friedlichen Klärung von Konflikten und zur Abwehr aller Formen von Gewalt verlangen nach Möglichkeiten zur Aneignung eines Verständnisses von Recht und Unrecht. Ziel ist es, die Schüler so anzusprechen, dass aus der Instruktion eine Motivation erzeugt wird, das Erlaubte zu tun und das Unerlaubte zu unterlassen. Schüler benötigen einen klaren Regelrahmen und Freiraum zur Selbstbestimmung von Verhältnissen. Erst sekundär erlangen Sanktionen, wie Zensuren und Mittel des Zwanges, pädagogische Bedeutung (Tosch, 2012, S. 33).

Am ehesten zeigt sich das im Erziehungsbegriff angelegte Spannungsverhältnis zwischen den Erziehungszielen der Erwachsenen und den Interessen der Kinder in der Setzung klarer Standards und Regeln bei gleichzeitiger Akzeptanz und Achtung der Position des zu Erziehenden, wie dies für ein autoritatives Erziehungsverständnis charakteristisch ist. Es gilt allgemein als für die Entwicklung von Selbständigkeit und verantwortungsbewusstem Handeln besonders förderlich (Leu & Eckhardt, 2012, S. 37).

2.1.6 Erziehungshandeln

Die pädagogische Reflexion gilt als ein wichtiges Erziehungsmittel. Sie wird seit langem als unerlässlich angesehen (Durkheim, 1972, 1975; zit. in Hörster, 2018, S. 340), denn ohne sie können gesellschaftliche Vorgaben nicht in die effektiven Handlungen umgewandelt werden, welche sich an der individuellen Entwicklung des zu Erziehenden orientieren (Schmid 1997, S. 21; Tenorth 1999, S. 262; zit. in Hörster, 2018, S. 340). Gudjons (2003, S. 188; zit. Tosch, 2012) definiert fünf Bestimmungsmerkmale von erzieherischem Handeln:

- 1.) Menschen sind Wesen mit einem Antrieb zur Entwicklungsförderung;
- 2.) Im Prozess des Versuchens ist immer auch das Scheitern möglich;

- 3.) Lernen als Veränderung der psychischen Disposition kann nur der Lernende selbst leisten;
- 4.) Für soziale Handlungen wird ein bewusstes und auf Andere bezogenes Verhalten vorausgesetzt;
- 5.) Einem Soll-Zustand von erzieherisch Handelnden wird Wert zugeschrieben. (S. 30–31)

Nach Hörster (2001; zit. in Hörster, 2018) ist Erziehung nicht mit Erziehen gleichzusetzen. Zwar beziehen sie sich aufeinander, bilden aber durch ihre (Basis-)Differenz eine Spannung (S. 341). Beide lassen sich in diversen Kombinationen aufeinander beziehen. Eine erste Kombination beinhaltet, dass das Beobachtbare ein Ergebnis von bereits vergangenem Erziehen ist. Dies zeigt sich im Ergebnis, wenn ein Heranwachsender als erzogen gilt. Somit wird in diesem Fall Erziehung auf die persönliche Entwicklung des zu Erziehenden bezogen (Oelkers 1992; zit. in Hörster, 2018, S. 241). Das heisst, in der Gegenwart wird das Erzogensein gewertet und davon abgeleitet, dass es sich durch vergangenes Erziehen entfalten konnte. Dieses Vorgehen bleibt in der Regel eher spekulativer Natur (Schenkt, 1989; zit. in Hörster, 2018, S. 341). Eine weitere Kombination drückt Erziehung als eine in der vergangenen Zukunft vorweggenommene Situation aus, also eine Situation, in welcher wir uns ein Erziehen vorstellen und welche stattgefunden haben wird (Oelkers, 2001, S. 251; zit. in Hörster, 2018, S. 341). Oelkers beschreibt dies wie folgt: «In dieser Form läuft das jeweils gegenwärtige Erziehen als ein Handeln ab, das mit einem konkreten Sinn versehen ist: dem als abgeschlossen phantasierten Akt des Erziehens» (ebd.).

Benner (2010; 2012; zit. in Gudjons & Traub, 2016) formuliert im Verständnis aus Anthropologie und Pädagogik eine Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. So wurden vier allgemeine Prinzipien der Erziehungspraxis abgeleitet:

- 1.) Bildsamkeit des Menschen zur Bestimmung;
- 2.) Aufforderung zur Selbsttätigkeit;
- 3.) Überprüfung, Kontrolle und Anpassung gesellschaftlicher Einflüsse aus pädagogischer Sicht;
- 4.) Kausalität aller Praxisfelder und die Aufgabe der Weiterentwicklung des Menschen (S. 189–190).

Die Prinzipien 1 und 4 berufen sich auf die Absicht von Erziehung, die Prinzipien 2 und 3 auf die korrekte Funktionsweise der Erziehung (ebd.) Die Prinzipien werden folgend angewendet und im Vergleich von Erziehung und Bildung dargestellt (siehe Tabelle 1):

	<i>Die Prinzipien pädagogischen Denken und Handelns</i>	
	Konstitutive Prinzipien der individuellen Seite	Regulative Prinzipien der gesellschaftlichen Seite
A <i>Theorie der Erziehung</i> (2) : (3)	(2) Aufforderung zur Selbstständigkeit	(3) Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination
B <i>Theorie der Bildung</i> (1) : (4)	(1) Bildsamkeit als Bestimmtheit des Menschen zu Freiheit, Sprache und Geschichtlichkeit	(4) Nichthierarchischer Ordnungszusammenhang der menschlichen Gesamtpraxis
	C <i>Theorie pädagogischer Institutionen und ihrer Reform</i> (1)/(2) : (3)/(4)	

Tabelle 1: Prinzipien pädagogischer Fragestellung (Quelle: Benner, 2001; zit. in Gudjons & Traub, 2016, S. 190)

2.1.7 Erziehungsziele

Ziele lassen sich mit Werten und Normen gestuft unterscheiden: So dienen Ziele einem konkreten Zweck und beschreiben Handlungsabsichten. Zielen liegen Normen zugrunde, welche Überzeugungen und Soll-Vorstellungen widerspiegeln. Schliesslich können Normen von Werten unterschieden werden. Normen liegen Werten zugrunde, wie zum Beispiel der Ehrfurcht vor dem Leben und der Wertung von etwas als gut/schlecht oder richtig/falsch (Gudjons & Traub, 2016, S. 198).

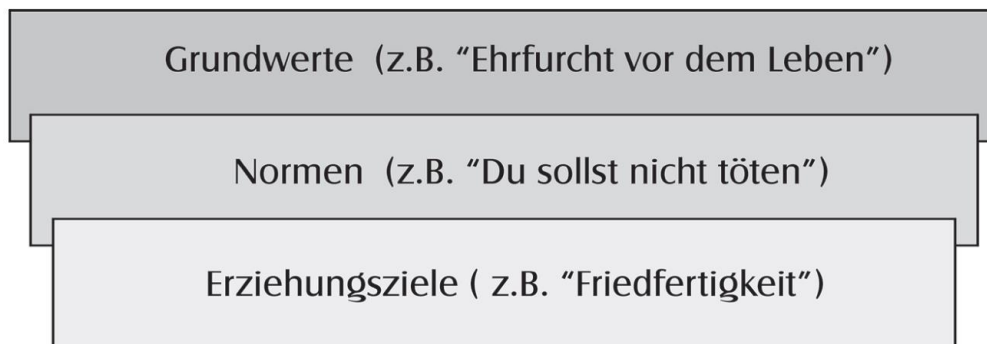


Abbildung 4: Ziele, Normen und Werte (Quelle: Gudjons & Traub, 2016, S. 198).

«Erziehung kann als Versuch der Beeinflussung (Intervention) verstanden werden, durch den eine Verbesserung und Vervollkommnung der Persönlichkeit des Erzogenen erreicht wird. Die dabei angestrebten Erziehungsziele sind von den Erziehenden subjektiv beeinflusst. Bevorzugte Eigenschaften bei Heranwachsenden heutzutage sind Ehrlichkeit, Selbstständigkeit, Verantwortungsgefühl und Selbstvertrauen». (Bauer & Hurrelmann, 2021, S. 156)

Erziehungsziele stellen normative Vorwegnahmen dar, die einer Begründung und Grundlage bedürfen. Sie werden mit Fokus auf den zu Erziehenden oder mit Blick auf Kultur und Gesellschaft ausgesucht (Miller-Kipp 2007, S. 205; zit. in Tosch, 2012, S. 31).

Winkler (Brumlik & Keckeisen, 1976; Winkler, 1988; zit. in Winkler, 2018) ist der Ansicht, dass es schwierig sei, Erziehungsziele inhaltlich darzustellen. Einerseits lässt sich objektiv festhalten, dass etwas fehlt, und andererseits, dass subjektiv ein Modus von Differenz erlebt wird (S. 348). Eine Entwicklung kann grundsätzlich mit der Hoffnung auf Erfolg nur initiiert und gefördert werden. Dadurch wird sich erhofft, dass sich das Individuum Wissen und Können aneignet, welche ihm Autonomie und Mündigkeit innerhalb der Gesellschaft ermöglichen. Winkler (2018) sieht hier Anknüpfungspunkte in der Bildsamkeit des Individuums. Bei Perspektiven und Zielen handelt es sich stets um Zustände und Befindlichkeiten, welche subjektiv ausgedrückt werden können und gesellschaftliche und kulturelle Normen widerspiegeln (S. 348–349). Als allgemeine Ziele lassen sich in der Pädagogik Erzogenheit und Bildung nennen. Beide Begriffe beschreiben kaum ein Vorgehen oder einen anzustrebenden Zustand. Die Pädagogik kann Entwicklung und individuelles Handeln nur fördern. Die Beteiligten müssen, unterstützt durch eine professionelle Begleitung, dies selbstständig realisieren. Aus Sicht der Sozialen Arbeit wird anstelle von Ziel demnach besser von einer Aufgabe gesprochen, die der Sozialen Arbeit gestellt ist, aber von den Subjekten bewältigt wird. Somit ist das professionelle Handeln innerhalb der Sozialen Arbeit konstitutiv auf die Selbstdeutung und die individuelle Perspektive der zu unterstützenden Person angewiesen. Diese Notwendigkeit, auf das zu hören, was Menschen über sich selbst befinden, eröffnet den Blick auf mögliche Potenzen, welche unterstützt werden können (ebd.).

Nach Winkler (2018) besteht in der aktuellen Debatte um Ziele in der Pädagogik eine kulturelle und gesellschaftliche Unsicherheit. Er führt dies auf den Rückgang der bestimmenden Kraft von Werten und Normen zurück und darauf, dass allgemeingültige Ideale des Menschseins immer mehr abgeschwächt werden. Darauf reagieren Gesellschaften einerseits damit, dass Eigenschaften und Haltungen als Ziele vorgegeben werden, was bezogen auf Pluralisierungssphänomene wenig erfolgsversprechend scheint (S. 350). Andererseits werden zunehmende abstrakte Eigenschaften zu pädagogischen Zielen erhoben, wie zum Beispiel mit dem Begriff der Kompetenz (Gerhard, 2011; zit. in Winkler, 2018, S. 350).

Auf der Ebene «Verhalten» entsprechen Ziele, nüchtern betrachtet, banalen Verhaltensmustern, wie zum Beispiel automatisiert an der Bordsteinkante stehen zu bleiben und nicht auf die Strasse zu laufen, keinen heißen Herd anzufassen oder sich regelmässig die Zähne zu putzen. Diese Verhaltensmuster können sich wahrscheinlich auch von selbst oder durch Nachahmung entwickeln. Auf der Ebene «Handeln» fordern Ziele allgemeine Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche sich in

einem situationsangemessenen Handeln zeigen und auf moralische Entscheidungsfähigkeiten verweisen (Winkler, 2018, S. 354–355). Nach Winkler (2018) verbergen sich darin Herausforderungen, da sie Vielfaches zugleich verlangen: «Freiheit, Selbstständigkeit und Unabhängigkeit des Urteils, Wissen und Übersicht nicht zuletzt über möglicherweise weitreichende Folgen eines Tuns, Bewusstheit und Sensibilität für andere, die Fähigkeit und Möglichkeit zur Perspektivenübernahme wie endlich Kenntnisse von Gründen, mit welchen sich Verhalten rechtfertigen lässt (. . .)» (S. 355). Durch pädagogisches Handeln lassen sich daraus kaum Ziele ableiten, da sie Ideale vom Leben und eine tiefe emotionale und moralische Qualität innehaben, welche nicht erzeugt werden, sondern nur entstehen kann (ebd.). Diesbezüglich verweist Winkler (2018) auf den Entwicklungsprozess. Dieser lässt sich in dem Sinn nicht beschleunigen, kann aber beeinflusst werden. Sofern das Subjekt keinen Widerstand zeigt, können mögliche Entwicklungen angeregt und begleitet werden. Weiter lassen sich Entwicklungsaufgaben als Ziele formulieren (S. 356). Erziehungsziele werden durch soziale und kulturelle Fakten beeinflusst. Diese Regeln das Verhalten von Menschen und ermöglichen den Austausch mit anderen. Ein weiterer Faktor sind die Gegebenheiten einer Gesellschaft und ihrer Kultur. Erziehende präsentieren und repräsentieren die daraus resultierenden Lebensformen und -entwürfe gegenüber den zu Erziehenden. In der pädagogischen Situation werden diese als Momente zur Aneignung dargestellt und aufgezeigt (Mollenhauer, 1983; zit. in Winkler, 2018, S. 356).

Erziehung ermöglicht, dass Bildungsprozesse nicht gefährdet werden. Durch Erziehung werden Anforderungen der Lebenswelt in Elemente zerlegt, die eine schrittweise Aneignung und Einübung ermöglichen. Dadurch werden die Voraussetzungen für Aneignung geschaffen und das Subjekt wird so geformt, dass Fertigkeiten und Fähigkeiten von diesem selbst realisiert werden können (Winkler, 2018, S. 356–357).

Winkler (2018) sieht im Diskurs um Ziele in Erziehung und Bildung eine widersprüchliche Entwicklung. Einerseits werden Institutionen und Akteure der Sozialen Arbeit mit grossen Erwartungen konfrontiert. Kinder wirken demgegenüber als Stoff, welcher sich beliebig manipulieren lässt. Vor allem wird die Auseinandersetzung mit einem Fokus auf Minderheiten geführt, welchen Konfliktpotential oder ein hervorgehobener Integrationsbedarf zugesprochen wird. Dabei werden zunehmend religiöse Vorstellungen thematisiert und so besteht ein Potential im religiösen Fundamentalismus und in der Islamophobie. Resultierend gerät eine säkulare Pädagogik aus dem Blickfeld, welche als Aufgabe die Kenntnis anderer Religionen und die Einübung von Toleranz innehat. Andererseits zeigt sich eine Fokussierung der Subjekte an einem einheitlichen Konsummuster. Dieses Konsummuster richtet sich nach von ikonischen Leitfiguren, zum Beispiel aus Sport und Showbusiness, vorgetragenen Normalwerten aus und wird vom Subjekt durch eine Art Selbststeuerung und -bildung verinnerlicht (S. 357).

Die Debatte um Ziele wird seit zwei Jahrzehnten zurückgedrängt, teilweise mit Vorbehalten gegenüber normativen Vorstellungen. Dies wird wiederum durch objektive Evidenzbasierung begründet, obwohl jede empirische Erfassung von normativen Grundentscheidungen abhängig ist (Winkler, 2018, S. 357). Ein grosses Ziel, welches bereits in die individuelle und persönliche Leistungserwartung aufgenommen wurde, ist die «Employability». Darunter ist zu verstehen, dass Menschen selbst lernen, sich auf die destruktive Flexibilität vorzubereiten, welche ihnen durch den modernen Kapitalismus auferlegt wird (Winkler, 2018, S. 358).

Im Kontext der sozialpädagogischen Praxis sieht Winkler (2018) grössere Defizite in der theoretischen Aufklärung und im Austausch zum Erziehungsgeschehen. So wird Erziehung vorausgesetzt, jedoch kaum diskutiert, und vorhandene Theoriemodelle werden mehrheitlich nicht in der Praxis aufgegriffen. Diesbezüglich konnte sich der capability approach auf der akademischen Ebene durchsetzen, welcher sich an einem Konzept eines guten Lebens orientiert «(. . .) und die Entwicklungs-, Verwirklichungs- und Freiheitsmöglichkeiten individueller Subjekte zum Thema macht» (S. 358). Nach (Otto, 2010; zit. in Otto & Ziegler, 2012) konkretisiert der Befähigungsansatz letztlich ein klassisches Motiv der emanzipatorischen Bildungs- und Erziehungstheorie auf einer gerechtigkeits-theoretischen Grundlage: Das möglich machen von Selbstständigkeit der Lebenspraxis und die Ausdehnung der Entfaltungsmöglichkeiten der Subjekte (S. 42). Jedoch trifft dieser Ansatz in der Sozialen Arbeit kaum auf Resonanz. Als Bezugstheorie zeigen sich in der Praxis ein unausgereifter Konstruktivismus und ein sich daran orientierendes Bildungsverständnis. Daraus resultiert, dass die Rede von Kompetenzen Einzug in sozialpädagogische Konzepte gehalten hat, welche wiederum wenig Projektionsfläche bietet, um über wichtige Sach- und Gegenstandsbezüge zu diskutieren. Obwohl die beschriebenen Herausforderungen dazu führen, dass sich Definitionen von Zielen an externen Ansprüchen (Eltern, Institutionen) und weitgehend situativen alltäglichen Vorstellungen von Zielen orientieren und sich sogar immer wieder hochgradig sanktionsorientierte Denkweisen durchsetzen, werden demgegenüber vermehrt Vorstellungen vom Wohlbefinden des Kindes berücksichtigt, welche dem Konzept der Salutogenese zuzuordnen sind (Winkler, 2018, S. 358). Winkler (2018a) zeigt weiterführend eine kritische Perspektive auf:

(. . .) dass in allen pädagogischen Handlungsbereichen weniger Aufgaben und Themen der Entwicklung diskutiert werden, sondern Ziele bestimmt werden, die eng an zum Teil hoch spezifische Defizit- oder Störungsdiagnosen gekoppelt sind, die ihrerseits den statistisch begründeten Merkmalsbündelungen folgen, (. . .), um ihrerseits eine Treatment zu begründen, dessen Wirksamkeit aufgrund von Erfahrungsdaten ebenfalls statistisch begründet ist. Ziele werden hier kurzfristig benannt und überprüft, wobei die bisher übliche Praxis der Verständigung und Vereinbarung zugunsten von Festlegungen durch Expertenmeinung schwindet. (S. 358)

Dadurch verliert die sozialpädagogische Praxis ihren dialogischen Charakter und wendet sich mehr medizinisch-psychologischen Praktiken zu (Furedi, 2004; zit. in Winkler, 2018, S. 358–

359). Dadurch und durch Wirkungs- und Kontrollfantasien verliert die Offenheit der pädagogischen Situationen an Bedeutung. Es wird sich am Messbaren und nicht am Wohlbefinden orientiert. Aufgabe ist es also weniger, Ziele zu setzen, sondern deutlich zu machen, wie wichtig unter anderem die Fähigkeit ist, Kompromisse einzugehen und ein gemeinsames gutes Leben, welches die Würde der anderen respektiert und anerkennt. «Insofern bedarf es sowohl der Pädagogik wie denn auch einer Verständigung in ihr über ihre Aufgaben» (Winkler, 2018, S. 359).

2.1.8 Erziehungsstile

Der Erziehungsstil für sich genommen besteht aus Praktiken, Zielen und Einstellungen von Erziehung. In diesem Bereich sind einige Klassifizierungsversuche von Stilen in der Erziehung vorhanden. Zu den bedeutendsten Klassifizierungen gehören die von Levin et al. (1939; Lewin 1953; zit. in Morgan, 2022), Reinhard-Tausch (1973; zit. in Morgan, 2022) und Baumrind (1966; 1967; 1971; 1991; zit. in Morgan, 2022). Durchgesetzt hat sich eine durch Maccoby und Martin geprägt und von Baumrind weiterentwickelte viergliedrige Klassifizierung. So werden vier Erziehungsstile benannt:

- 1.) Autoritär: Erziehende sind kontrollierend und emotional distanziert. Kinder werden entsprechend den Vorstellungen der Erziehenden erzogen und in ihrer Autonomie beschränkt. Gehorsamkeit wird erwartet und es werden keine Erklärungen geliefert. Strafe ist ein Erziehungsmittel, falls sich das Kind widersetzt.
- 2.) Autoritativ: Kombination von Kontrolle und emotionaler Wärme. Es wird versucht, das Kind zu lenken. Hintergründe werden dem zu Erziehenden erklärt und zugänglich gemacht. Es wird zur Diskussion ermutigt und Einwände werden ernst genommen. Das Kind wird mit seinen Interessen und Bedürfnissen anerkannt. Die Anschauungen der Kindseltern sind massgebend.
- 3.) Vernachlässigend: Erziehende zeigen gegenüber den zu Erziehenden wenig Wärme und wenig Kontrolle. Sie zeigen sich unbeteiligt in der Erziehung. Die kindlichen Bedürfnisse haben für die Erziehenden keine Priorität. In der Regel haben sie kein Interesse an der Entwicklung der Kinder.
- 4.) Verwöhnend: Erziehende zeigen gegenüber den zu Erziehenden wenig Lenkung und mehr emotionale Wärme. Kinder werden in ihren Wünschen und Bedürfnissen ernst genommen. Strafen sind nicht Gegenstand dieses Stils (Morgan, 2022).

Nachfolgend werden die Stile in Bezug auf ihre Ausprägungen von Kontrolle und Zentrierung eingeordnet (siehe Abbildung 5):

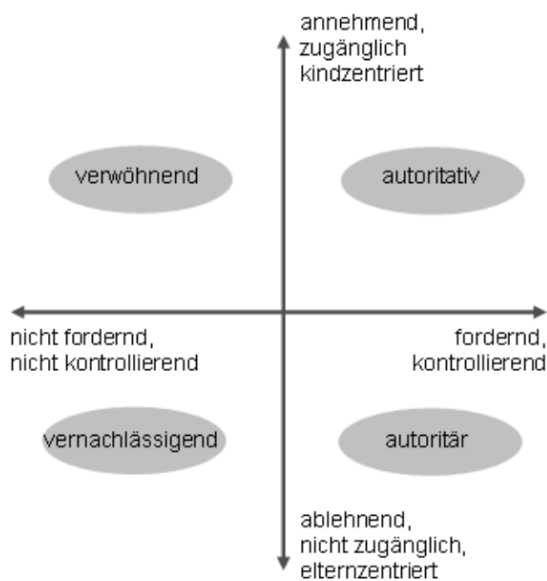


Abbildung 5: Klassifikation nach Baumrind, Maccoby und Martin (Quelle: 1983, S. 39; zit in Morgan, 2022)

Liebenwein (2008; zit. in Morgan, 2022) führt das Modell von Baumrind, Maccoby und Martin weiter, indem sie eine Kontrollebene hinzufügt und den demokratischen Erziehungsstil in Anlehnung an Lewin ergänzt. Im demokratischen Stil werden Beschlüsse im Kollektiv ausgehandelt. Die erziehende Person nimmt im Gruppengeschehen in der Regel eine Führungsposition ein, ohne dieses zu dominieren. Es folgt eine Darstellung der Klassifizierung nach Liebenwein:

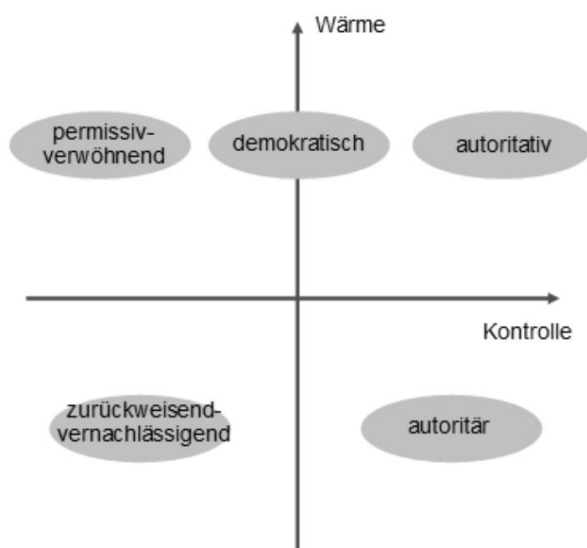


Abbildung 6: Klassifikation nach Liebenwein (Quelle: 2008, S. 33; zit. in Morgan, 2022)

Baumrind (1967; 1966; 1971; zit. in Morgan, 2022) forschte im Rahmen mehrerer Studien über die Folgen der unterschiedlichen Stile. Danach sind Kinder, welche nach dem autoritären Stil erzogen wurden, vergleichsweise weniger zufrieden, zurückgezogen und misstrauisch. Der autoritative Stil fördert ein höheres Mass an Selbstvertrauen, Selbstkontrolle und Zufriedenheit. Der permissive Erziehungsstil steht im Gegensatz zum autoritativen Stil. So erhalten Kinder eher ein geringes Selbstvertrauen und eine geringere Selbstkontrolle. Der permissive Stil kann mit den verwöhnenden und vernachlässigenden Stilen assoziiert werden. So zeigte Baumrind auf, dass der autoritative Erziehungsstil für Kinder und Jugendliche einen positiven Einfluss auf eine Vielzahl von Variablen hat und somit als beste Form zur Förderung der kindlichen Entwicklung gilt.

Liebenwein und Weiss (2012, S. 163; zit. in Morgan, 2022) weisen darauf hin, dass viele Modelle zu wenig differenziert seien: «Studien zufolge favorisieren 60 % der Einwohner*innen Deutschlands einen autoritativen oder demokratischen Erziehungsstil. Gleichzeitig zeigen sich innerhalb dieser Gruppen erhebliche Differenzen hinsichtlich der Werthaltungen, Lebensstile und der sozioökonomischen Lage. Diese werden in den geläufigen Modellen nicht abgebildet» (2012, S. 163; zit. in Morgan, 2022). Morgan (2022) und Holden (2022/eigene Übersetzung) geben an, dass über die Jahre durch zahlreiche Studien eruiert werden konnte, dass der autoritative Stil die besten Entfaltungsgrundlagen für Kinder und Jugendliche enthält. In Metastudien über Erziehungsstile weisen Daten zur Rolle des Kindes darauf hin, dass sich die Erziehungsstile mit dem Alter des Kindes ändern. Wenn Kinder jünger sind, neigen Eltern dazu, kontrollierender zu sein, doch sie werden freizügiger, wenn ihre Kinder älter werden (Dornbusch et al., 1987; zit. in Holden, 2022/eigene Übersetzung). Bezüglich der Studienlage bestehen jedoch auch Lücken. So wurden psychologische Mechanismen und soziale Kognitionsprozesse, welche dazu führen, dass die vorgängig beschriebene positive Wirkung entsteht, bisher nicht erforscht (Holden, 2022/eigene Übersetzung).

Autoritativer Erziehungsstil

In einem aktuellen Artikel von Holden (2022/eigene Übersetzung) wird der autoritative Stil ebenfalls als eines der wichtigsten Modelle in der Erziehung beschrieben.

Der Stil zeichnet sich durch zwei wesentliche Verhaltensdimensionen aus: die Reaktionsfähigkeit oder auch Responsivität und die Kontrolle oder auch Beratung. Baumrind (1991; zit. in Holden, 2022/eigene Übersetzung) erkannte, dass diese beiden elterlichen Charakterzüge in der Erziehung zusammen auftreten müssen. So orientiert sich die Reaktionsfähigkeit in der Erziehung an dem Ziel, die Selbstregulation und Selbstbehauptung zu fördern. Die Individualität der zu Erziehenden wird anerkannt, akzeptiert und respektiert. Die zweite Verhaltensdimension, die Kontrolle, wird

manchmal auch als Beratung, Forderung oder Anleitung bezeichnet. Dies bezieht sich auf die Durchsetzung von Regeln der Sozialisation und auch Verhaltensstandards. Diese Dimension bietet Struktur, Vorhersagbarkeit, Grenzen und klare Verantwortlichkeiten. Regeln werden nicht willkürlich definiert und sind durch alle Beteiligten beeinflussbar. Sie werden klar begründet, erklärt und die Meinung der zu Erziehenden wird berücksichtigt. Erziehende praktizieren eine offene und interaktive Kommunikation mit den zu Erziehenden. Letztlich treffen die Erziehenden endgültige Entscheidungen. Sie haben das letzte Wort (Holden, 2022/eigene Übersetzung).

Aus der Sicht des zu Erziehenden werden die Erziehenden als liebevoll, offen und respektvoll wahrgenommen. Die Erziehenden setzen klare und verständliche Regeln. Es ist bekannt, dass bei Nichteinhalten von Regeln Konsequenzen ausgesprochen werden können (Holden, 2022/eigene Übersetzung).

2.1.9 Theorien und Modelle zum Erziehungsprozess

Mollenhauer (1982; zit. in Gudjons & Traub, 2016) unterscheidet Ansätze von Erziehung als Kommunikation, Interaktion und Reproduktion:

- 1.) Erziehung als kommunikatives Handeln. Bedeutend sind in dieser Art von Kommunikation die kognitive Struktur, die Beziehungsdefinition, die Inhalte der Kommunikation sowie die Kommunikationsmittel.
- 2.) Erziehung als Interaktion. Der Erziehungsprozess wird als symbolisch vermitteltes Handeln gesehen.
- 3.) Erziehung als Reproduktion. Erziehung als zum Beispiel Reproduktion ökonomischer Verhältnisse und Bedingungen der Produktion. (S. 203)

Nach Treml (2000, S. 59; zit. in Gudjons & Traub, 2016) dienen Modelle der Abstraktion von Wirklichkeit. Sie dienen der Kommunikation über Erziehung (S. 203). Ein vielbeachtetes Modell ist die intentionale Erziehung. Im Zentrum wird die Absicht der erziehenden Person gesehen, welche einen Prozess des Erwerbs von relativen Lernstrukturen, Fähigkeiten etc. bei den zu Erziehenden in Gang setzt. Intentionale Erziehung geschieht in der Regel in einer Beziehung zweier Menschen. In diesem pädagogischen Verhältnis ist der Erziehende zugleich Fürsprecher des Kindes und Fürsprecher der Kultur. Wird der Unterscheid zwischen beiden aufgehoben, also zur Absicht des zu Erziehenden, kann von Selbsterziehung gesprochen werden (Treml, 2000, S. 67; zit. in Gudjons & Traub, 2016, S. 203). Ein weiteres Modell ist die symbolische Interaktion. In diesem Modell verliert der Erziehende seine Vormachtstellung, weil in der Interaktion einseitige Vorstellungen nicht massgebend sind und das Aushandeln und Teilhabenlassen im Erziehungsprozess unabdingbar werden. Das Modell der funktionalen Erziehung bezieht sich auf Aspekte

und Handlungen, die nicht Erziehung anstreben, aber trotzdem eine Wirkung darauf haben. Dazu gehören unter anderem Massenmedien, Traditionen, Umweltbedingungen etc. Im Modell der indirekten Erziehung werden intentionale und funktionale Erziehung verbunden. Ein Beispiel hierfür ist etwa, wenn die Eltern ihr Kind für einen Sprachaufenthalt ins Ausland schicken. Der Erziehungsprozess läuft hier funktional ab (Wirkung des Sprachaufenthalts) und die Absichten (Intentionen) der Eltern sind erkennbar (Gudjons & Traub, 2016, S. 203).

Strukturmodell von Erziehung

Die unterschiedlichen Theorien, Modelle und Definitionen lassen sich nur in einem offenen Modell zusammenfassen. Mit dem folgenden Modell wird eine mögliche Begriffsklärung angestrebt, ohne jedoch zu definieren, welche Normen oder Ziele Gültigkeit haben. Es handelt sich dabei um Strukturmomente respektive Bestimmungsmerkmale erzieherischen Handelns nach Kaiser (1990, S. 181; 1998, S. 43; zit. in Gudjons & Traub, 2016).

- 1.) Erziehung ist intentional. Sie ist stets auf der Suche nach zu verwirklichenden Zielen, Normen und Werten. Erziehung ohne Ziel existiert nicht.
- 2.) Erziehung als Interaktionsprozess. Hier richten sich Sinn und Handlungen nach dem Tun des anderen aus. Erziehung ohne gegenseitige Beeinflussung gibt es nicht.
- 3.) Der Erziehungsprozess ist methodisch organisiert und auf den Adressaten ausgerichtet. Der Adressat wird zur Selbsttätigkeit aufgefordert. Erziehung als «Machen» gibt es nicht.
- 4.) Erziehung ist in einen umfangreichen historischen und gesellschaftlichen Rahmen eingebunden. «Die eine» Erziehung gibt es nicht.
- 5.) Erziehung geschieht im Bewusstmachen von Inhalten, Dingen, Themen etc. So werden hier die kognitive Ebene (z. B. Wissen), die affektive Ebene (z. B. Einstellungen) und die Handlungsebene (z. B. Fertigkeiten) angesprochen. Erziehung im inhaltsfreien Raum gibt es nicht (S. 203–204).

Die folgende Skizze dient der Veranschaulichung (siehe Abbildung 7):



Abbildung 7: Strukturmodell von Erziehung (Quelle: Gudjons & Traub, 2016, S. 205)

2.2 Bildung

Wiater (2012) beschreibt: «Erziehung fördert Bildung und Bildung setzt Erziehung voraus, sie bedingen sich wechselseitig» (S. 21). Bildung steht für Abläufe, welche Menschen dazu bringt, sich in der Differenzierung mit kulturellen Überlieferungen und eigenen Erfahrungen zu befähigen, eigensinnig und auch eigenständig zu denken und zu handeln. Also auf Abläufe der Selbstbildung zum selbstständigen, -bewussten und -bestimmungsfähigen Subjekt (Bauer, 2012a, S. 14).

Aus einer konstruktivistischen Sicht auf Bildung wird empfohlen, dass diese Entwicklungsprozesse gut unterstützt werden können, wenn die Interessen der Kinder und ihre eigene, eigensinnige Sicht auf die Dinge und die Welt berücksichtigt werden. Vor diesem Hintergrund gewinnen Konzepte wie Responsivität und Feinfühligkeit an Bedeutung, verstärkt durch bindungstheoretische Ansätze, die auf die Bedeutung einer sorgfältigen Rücksichtnahme kindlicher Bindungsbedürfnisse hinweisen (Leu & Eckhardt, 2012, S. 35).

Nach Wiater (2012) gehört der Begriff der Bildung wie auch der Erziehung zu den Leitbegriffen der deutschsprachigen Pädagogik. Er sieht die beiden Begriffe als Teilaspekte der «Personalisation». Diese beschreibt im Kontext der individuellen Lebenswelt und durch die Förderung von Anlagen die Entwicklung der Persönlichkeit eines Menschen. Die Personalisation verfolgt das Ziel der Mündigkeit (S. 18–19). Weiter sieht Wiater (2012) die Bildung als eine lebenslange Aufgabe. Sie wird als «Selbstbildung» verstanden und zielt auf die Haltungen und Einstellungen gegenüber der Gesellschaft und Kultur, d. h. der Auseinandersetzung des Individuums mit

kulturellen Inhalten, ab. Mit Bildung wird der Aufbau einer besonderen Qualität des Individuums bezweckt, welche zu einem adäquaten und verantwortlichen Handeln in der persönlichen Lebenswelt führt (S. 21).

Erziehung und Bildung liegen nahe beieinander. Erziehung zielt im Gegensatz zu Bildung jedoch mehr auf den Prozess, der zum Erreichen des Ziels nötig ist. Verbreitet ist dabei ein Verständnis, demzufolge Bildung die Aktivität des Kindes beschreibt, wohingegen Erziehung als Antwort der Erwachsenen auf die Entfaltung des Kindes und als Unterstützung verstanden wird (Liegler, 2006; zit. in Leu & Eckhardt, 2012, S. 36). Erziehung dient zum Beispiel in der Schule in der Regel zur Vermittlung von Bildungsinhalten (ebd.).

2.3 Sozialisation

Unter dem Begriff «Sozialisation» ist zu verstehen, dass der Mensch «halbfertig» zur Welt kommt und durch das Wirken einer Gesellschaft «zu Ende geboren» wird. In diesem Zusammenhang wird auch von einer «zweiten soziokulturellen Geburt eines Menschen» gesprochen (Hagemann-White, 2017, S. 900).

Nach Bauer (2012) besteht ein Grundverständnis, welches Sozialisation als «Individuation» versteht, also als eine Entfaltung zu einem selbstständigen, sich selbst führenden Menschen. Weiter beschreibt die Sozialisation eine andauernden Abfolge der Interaktion des Menschen mit seiner sozialen und materiellen Aussenwelt (S. 23). Kernpunkt der Sozialisation bilden die Entwicklung und Förderung von Handlungskompetenz. So zielt Sozialisation darauf ab, dass Handlungskompetenzen aufgebaut werden, und weiter, dass ein reflektiertes Selbstbild entsteht (Hagemann-White, 2017, S. 900). Diesbezüglich gilt es zu beachten, dass Sozialisation kein beobachtbares Geschehen, sondern eine Konstruktion ist, also ein Denkmodell, um den Menschen in seinem Umfeld zu erfassen (ebd.).

Sozialisation selbst ist für Scherr (2006) «grundsätzlich kein zeitlich begrenzter und abschließbarer Vorgang, sondern geschieht immer dann, wenn Individuen an sozialen Kommunikations- und Handlungszusammenhängen teilnehmen, welche Veränderungen im Individuum provozieren, oder aber für die Verfestigung vorrangig entwickelter Persönlichkeitsmerkmale bedeutsam sind» (Scherr, 2006; zit. in Ulrich Bauer, 2012, S. 22). Mit dem Begriff der Erziehung werden alle absichtsvollen und bewussten Einflüsse auf den Bildungsprozess bezeichnet. Dadurch nehmen Personen bewusst auf die Entwicklung anderer Personen Einfluss. Wie Bildung gilt auch Erziehung somit als Unterbegriff von Sozialisation. Sozialisation fasst alle sozialen Impulse, Erziehung hingegen konzentriert sich hiernach auf den Ausschnitt der absichtsvollen Interaktion (Hurrelmann, 2006; zit. in Ulrich Bauer, 2012, S. 22).

2.4 Zwischenfazit

Den Autoren erscheint die Perspektive, eines anthropologischen Grundsachverhalt, auf Erziehung (vgl. Münchmeier, 2017) als sehr präsent. Also, dass davon ausgegangen wird, dass der Mensch mit einem Erziehungsbedürfnis zur Welt kommt. Er ist auf Unterstützung angewiesen, da er sich nicht von selbst entfalten kann. Mehrmals wurde in Quellen betont, wie vielfältig der Begriff «Erziehung» ist. Was bedeutet nun Erziehung? Erziehung wird mehrheitlich als ein Versuch einer zielgerichteten sozialen Intervention mit bedeutenden Elementen von Autorität, Kommunikation, Reproduktion und Interaktion gesehen. Sie findet in gesellschaftlichen Strukturen statt. Damit erzogen werden kann, wird von den zu Erziehenden eine Selbsttätigkeit vorausgesetzt. Ein vereinfachtes Erziehungsverständnis wird durch den Satz «anregen, helfen – zum selber tun» dargestellt. Erziehungsziele werden durch Normen und Werte geprägt und müssen eine begründete Grundlage aufweisen. Empirisch wurde die positive Wirksamkeit eines autoritativen Erziehungsstils belegt, welcher Erziehung als dialogisch und non-direktiv kennzeichnet. Übergeordnet verfolgt Erziehung das Ziel, Wissen und Können zu vermitteln, damit Menschen Autonom und Mündig mit der Gesellschaft interagieren können. Ziele beinhalten gedachte Vorstellungen eines moralischen, guten und idealen Lebens. Theorien und Modelle können dazu beitragen das Verständnis von Erziehung zu fördern. Erziehung findet zwischen Kindern und Erwachsenen statt und endet mit dem Erwachsenwerden des Zöglings, wobei auch weitere Deutungen von einem niemals abgeschlossenen Erziehungsprozess ausgehen. Die Erziehung ist von Vorstellungen und Prägungen der Erwachsenen und der Gesellschaft abhängig und wird demnach durch sie geformt. In der Auseinandersetzung mit dem Erziehungsbegriff wurde immer wieder deutlich, dass der Diskurs von Normen in der Erziehung sehr präsent ist und dass Erziehung ohne Normen nicht gedacht werden kann und gesellschaftlich nicht anschlussfähig wäre. Es ist zu beachten, dass sich durch den normativen Charakter von Erziehung auch Einschränkungen der Verhaltensmöglichkeiten ergeben. Wird Erziehung in einer Weise gedacht, welche zum einen über Sozialisations- und Enkulturationsprozesse im Sinne einer blanken Weitergabe gesellschaftlich gegebener Norm-, Wert- und Lebensartvorstellungen hinausgeht und zum anderen nicht einfach im Interesse Dritter durchgeführt wird, so lässt sich formulieren, dass die Perspektive auf ein «gutes Leben» das Herzstück politisch und moralischer Forderungen darstellt, die im Interesse der zu Erziehenden an die Erziehenden gerichtet werden können (Taschner, 2003; zit. in Otto & Ziegler, 2012, S. 38). Diese Position deckt sich mit politisch-philosophischen Gerechtigkeitstheorien, d. h. mit der Frage nach Lebensaussichten und deren Verteilungen. Zugleich ist diese Frage im klassischen Begriff der Bildung enthalten, der unter anderem eine projektive Antizipation des guten Lebens von menschlicher Freiheit umfasst und im offenen Projekt der Selbst-Bildung bewältigt wird (Bleicher, 2006, S. 365; zit. in Otto & Ziegler, 2012, S. 39). Nach Otto und Ziegler (2012) ist

somit «(. . .) eine Formulierung eines plausiblen Begriffs des guten Lebens oder zumindest einer gelingenden praktischen Lebensführung für Begründungen von Erziehung unentbehrlich (. . .)» (S. 38–39). Im nächsten Abschnitt wird auf die Begriffe «Normen» und «Werte» eingegangen.

3 Normen und Werte

Im folgenden Kapitel wird ein Überblick über die Begriffe «Normen» und «Werte» im sozialwissenschaftlichen Kontext gegeben. Hiermit soll aufgezeigt werden, was unter Normen und Werten zu verstehen ist, und eine Orientierung über die Thematik gegeben werden. Zu Beginn wird geklärt, was unter sozialen Normen und Werten verstanden wird, was sie auszeichnet und wie sie im Zusammenhang mit normativen Grundlagen der Erziehung erkannt werden können. Anschließend wird auf weitere Einflussfaktoren, welche die sozialen Normen beeinflussen, eingegangen. Das Kapitel wird mit einem Zwischenfazit abgeschlossen.

3.1 Normen

Die Begriffe «Norm», «Normalisierung» und «Normativität» leiten sich von dem lateinischen Wort *norma* ab, beziehen sich ursprünglich auf das Bauwesen und bedeuten etwa Richt- oder Winkelmaß. Somit handelt es sich um ein Maß, an welchem sich Tätigkeiten auszurichten haben, um den Ansprüchen der Richtigkeit zu genügen (Spellenberg, 2017). Mit der Bedeutung der Norm als Maßstab des richtigen Denkens und Handelns etablierte sich dieser Begriff in der Soziologie, Ethik und Rechtsphilosophie. Der davon abgeleitete Begriff «Normativität» bezieht sich auf die (Soll-)Relevanz von Normen. Wie Spellenberg (2017) weiter ausführt, zeichnet sich Normativität grundsätzlich dadurch aus, (Norm-)Sätzen einen imperativischen Charakter zuzusprechen. Somit äussert sich Normativität in impliziten oder expliziten Forderungen, um eine bestimmte Tätigkeit auszuführen oder zu unterlassen. Weiter berechtigt sie dazu, Normkonformität verbindlich erwarten oder Normbrüche autorisiert sanktionieren zu können. Demzufolge ist der Normativität eine ordnende Funktion für das gesellschaftliche Zusammenleben zuzuschreiben (S. 118). Mit anderen Worten beschreiben Blasius und Schmitz-Roden (2014), dass Normen konkrete Vorschriften für bewusstes Handeln bezüglich wiederkehrender Situationen seien und somit das «Sollen» einer bestimmten Handlung beinhalten (S. 26).

Wie Spellenberg (2017) weiterführt, deutet Normativität auf verschiedene Weise darauf hin, dass etwas nicht so ist, wie es sein sollte. Dies zeichnet sich in einer Differenz zwischen Sein und Soll wie auch der Aufforderung, diese Unterschiede zu überwinden, ab. Die Soziale Arbeit befasst sich mit derartigen gesellschaftlichen und/oder selbst thematisierten Verhältnissen von Sein und Sollen. Sie kennzeichnet die zugeschriebenen Differenzen und beschäftigt sich mit deren Bearbeitung, Regulierung und Überwindung (S. 118).

Übertragen auf die soziale Norm ist der Begriff «Norm» als Verhaltensstandard oder -Richtschnur zu definieren. Der Begriff der sozialen Normen ist in der Soziologie ein Grundbegriff, für den

zahlreiche Definitionen existieren, welche jedoch nicht immer widerspruchslös zueinanderstehen («Normen und Werte», ohne Datum). Bezugnehmend auf Klimke et al. (2020) werden an dieser Stelle die folgenden drei Definitionen von Normen vorgestellt:

- -eine beobachtbare Gleichförmigkeit des Verhaltens,
- -eine soziale Bewertung von Verhalten,
- -eine verbindliche Forderung eines bestimmten Verhaltens Klimke et al., 2020).

In der erstgenannten Definition wird auf einen Normenbegriff verwiesen, der sich an der statistischen Norm beziehungsweise der Abweichung von dieser orientiert. Was statistisch dem Regelfall entspricht, wird demnach als normativ betrachtet. Demzufolge zeichnet sich der Massstab für normatives Verhalten in einer Einheitlichkeit des Verhaltens aus. Im Rahmen dieser Definition wird jedoch keine Aussage darüber getroffen, welche Konsequenzen ein von der Mehrheit abweichendes Verhalten mit sich bringt (Wickert, 2022). Die zweite Definition ist hingegen weitführender. Hiernach ergibt sich die Norm erst nach der Bewertung eines (beobachtbaren) Verhaltens. Dabei kann eine Bewertung grundsätzlich in Form eines positiven oder negativen Zugeständnisses erfolgen. Eine positive Sanktion kann in Form eines Lobes vorgenommen werden. Eine negative Sanktion erfolgt üblicherweise durch eine Missachtung, Verwerfung oder Bestrafung. Indem zwischen Instanzen oder Mitwirkenden unterschieden wird, könnte eine weitere Differenzierung vorgenommen werden, die eine Bewertung des Verhaltens erschliesst (ebd.). Bei der dritten Definition weisen nicht alle Normen dieselben Verbindlichkeiten auf. Werden die Unterschiede zwischen Werten, Sitten, Bräuchen und Gesetzen vor Augen geführt, ist die Verbindlichkeit einer Norm erkennbar (siehe Tabelle 2) (ebd.).

	WERTE	BRÄUCHE	SITTEN	GESETZE
Verbindlichkeit	universelle Geltung	Kann-Normen	Soll-Normen	Muss-Normen
Beispiele	Ehrlichkeit, Pünktlichkeit	Weihnachtsbaum, Silvesterfeuerwerk	Handschlag, Tischsitten	Grundgesetz, StGB, BGB

Tabelle 2: Unterschiede zwischen Werten, Sitten, Bräuchen und Gesetzen (Quelle: Wickert, 2022)

Normen sind konkrete Vorschriften für bewusstes Handeln bezüglich wiederkehrender Situationen und bestimmen somit das «Sollen» einer bestimmten Handlung (Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 27). So sind für jede Gesellschaft soziale Normen zwingende Voraussetzungen, da eine Gesellschaft ohne Normen nicht funktioniert. Damit Gesellschaft sinnvoll lebbar wird, dienen soziale Normen dazu, die unendlichen Möglichkeiten menschlicher Verhaltensweisen zu begrenzen und die gesellschaftliche Komplexität zu reduzieren. Soziale Normen haben daher die

Funktion, Willkürlichkeit in Beziehungen von Menschen untereinander zu verringern und damit für eine gewisse Dauerhaftigkeit, Verbindlichkeit und Sicherheit zu sorgen. Sie setzen aber nicht nur Handlungsweisen fest, sondern definieren zusätzlich die verschiedenartigen Rollen und jene Erwartungen, die durch die Gesellschaft an diese Rollen gestellt werden. Soziale Normen regeln somit ausserdem die Gestaltung von Beziehungen untereinander (ebd.).

In der Psychologie ist keine einheitliche Verwendung des Normbegriffes erkennbar. Im Wesentlichen geht es bei dem Begriff «Norm» und seinen Wortzusammensetzungen um folgende Bedeutungsunterschiede, wie sie Jäger (1966) auflistet:

(. . .) einen einzelnen Messwert oder einen um den Durchschnitt liegenden Bereich von Messwerten, die das gewöhnliche Verhalten von Merkmalsträgern oder die häufigsten Ausprägungsgrade von Merkmalen (quantitativ) kennzeichnen (. . .) die übliche Qdassität von Gegebenheiten, einen Standard, und zwar in zweierlei Bedeutung, entweder als ein relativ überdauerndes Bezugssystem, auf das sich Urteile beziehen, oder das Erwartete, Geforderte, im Sinne von Zielsetzungen und Wertungen, das in Übereinstimmung mit einem Entwurf oder Plan funktionierende und in diesem Sinne biologisch Typische (S. 76).

3.2 Entstehung und Sinn von sozialen Normen

Vorwiegend entstehen soziale Normen aufgrund von Verabredungen. Folglich könnte theoretisch jedes Mitglied einer Gruppe die Position des Normensetzers wie auch eines Sanktionierers einnehmen (Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 28). Wo deutliche Hierarchien bestehen, wie beispielsweise in Unternehmen und Institutionen, aber auch in grösseren Gemeinschaften wie Gesellschaften, müssen, wie Blasius und Schmitz-Roden (2014) weiter ausführen, derartige Übereinkünfte in Verträgen, Konventionen oder auch Gesetzen abgesichert werden. In komplexen Gesellschaften werden darum die Normensetzung und die Überwachung von Normen nicht mehr von einzelnen Personen geleistet, sondern an Institutionen übergeben (S. 28). Wie Blasius und Schmitz-Roden, Niklas Luhmann zitierend, anmerken, kann der Erwartende bei einer Erwartung, sofern sie institutionalisiert ist, von Zustimmung ausgehen, ohne individuelle Meinungen und Motive überprüft zu haben (Luhmann 1965; zit. in Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 28).

Die Entstehung von Normen durch persönliche Übereinkünfte wie auch durch institutionelle Veranlassung kann als eine geplante Entstehung von Normen beschrieben werden. Darüber hinaus existiert eine ungeplante Entwicklung von Normen in Gesellschaften, die als evolutionäre Normenentstehung bezeichnet werden kann (Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 29). Die ungeplant entwickelten Normen, wie Blasius und Schmitz-Roden (2014) weiter ausführen, entwickeln sich über eine längere Zeitspanne quasi durch Versuch und Irrtum. Bereits bestehende Regelungen in konkreten Situationen werden für diesen Prozess praktiziert. Da eine (Alltags-)Norm, beispielsweise das Prinzip der Fairness, nicht von Anfang an gesetzt ist, sondern eben im Alltag entwickelt

werden und sich bewähren muss, entfalten und etablieren sich daraus, durch diesen evolutionären Prozess, Normen. Die meisten Alltagsnormen dürften somit auf diese Weise (evolutionäre Entwicklung) entstanden sein (S. 29).

Mit ebensolchen Alltagsnormen wird sich auch in sozio- und psychogenetischen Ansätzen auseinandergesetzt. Wie Köhler (2014) ausführt, beschäftigte sich der Soziologe Norbert Elias mit den Gründen des historischen Zustandekommens der typisch ablaufenden Verhaltensschemata, die von uns (in einer zivilisierten, westlichen Kultur lebenden Menschen) als selbstverständlich angenommen werden. Im Verhalten wie auch im Affektaushalt hat der Mensch eine beständige und langfristige Wandlung angenommen. Diese ist in einer veränderten Habitualisierung einzelner Handlungsweisen sowie in einer Änderung von Scham- und Peinlichkeitsempfinden innerhalb des gesellschaftlichen Lebens erkennbar (ebd.).

Elias (2020; zit. in Klimke et al., 2020) merkt an, dass ein solcher Zivilisationsprozess, der sich gesamtgesellschaftlich vollzieht, immer auch einen individuellen Prozess beinhaltet. Dies ist durch eine Änderung der Verhaltensstandards und des psychischen Habitus der abendländischen Menschen erkennbar (S. 79).

Für Sukale und Coleman (1991) hat die Norm, die anfänglich nur Handlungen, welche negative externe Effekte aufweisen, eingrenzt, das Potential, Handlungen mit positiven externen Effekten zu fördern, und zwar dadurch, dass sie eine Statusgruppe schafft, zu der die Behaupter dieser Norm gehören (S. 334). Dieses Potential kann hingegen erst dann gewonnen werden, wenn diese Norm so gesichert ist, dass sie die Aufnahme in die Statusgruppe hemmt. Um dem Bedürfnis nach einer Reduktion negativer externer Effekte in der Interaktion nachzugehen, müsste eine gewisse Anzahl von Mitwirkenden in der Lage sein, eine Anstandsregel aufzustellen. Somit wäre diese Menge von Akteuren, welche eine Statusgruppe bilden, auch in der Position, die Norm so zu gestalten, damit die Kennzeichen dieser Gruppe gewahrt bleiben. Offen bleibt gleichwohl die Frage, ob die Personen dieser Gruppe ein gemeinsames Interesse daran haben, positive externe Effekte zu fördern oder negative auszuschalten (ebd.).

Soziale Normen spezifizieren, wie Sokale und Coleman (1991) beschreiben, welche Handlungen von einer Anzahl von Personen als angemessen oder korrekt oder als unangemessen oder inkorrekt betrachtet werden (S. 313). Sie werden bewusst erzeugt, wenn diejenigen Personen, die eine Norm ins Leben rufen oder sie unterstützen, sich, solange die Norm befolgt wird, einen Profit davon versprechen und sich beschnitten fühlen, wenn die Norm verletzt wird. Normen werden normalerweise mit Unterstützung von Sanktionen durchgesetzt. Entweder wird die Sanktion bei als korrekt betrachteter Handlung als Belohnung oder bei inkorrekt betrachteter Handlung als

Bestrafung eingesetzt (ebd.). Diejenigen, welche eine Norm behaupten, erheben Anspruch auf das Recht, Sanktionen anzuwenden. Sie sprechen dieses Recht aber auch anderen zu, welche die Norm ebenfalls unterstützen. Personen, welche selbst die Norm unterstützen oder auch nicht, berücksichtigen die damit verbundenen Sanktionen. Nicht weil sie ihre Handlung völlig fremdbestimmt sehen, sondern, weil sie die Norm als Bestandteil akzeptieren, welche ihre Handlungsentscheidung für ihr Anliegen tätigen sollten (ebd.).

Mit der Spieltheorie lassen sich normträchtige Konfliktsituationen präzise beschreiben (Diekmann, 2020, S. 237). In derartigen Situationen sind die Handlungen der einzelnen Akteure miteinander verbunden. Das Resultat der Handlung eines Beteiligten hängt dabei von den Handlungen des anderen ab und jede Handlung besitzt eine negative oder positive Externalität zu Lasten oder zum Nutzen der jeweiligen Akteure. Ungeregelte negative (oder auch positive) Externalitäten bilden sozusagen den Nährboden für die Entstehung sozialer Normen. Viele Theoretiker sprechen demzufolge auch von einem Bedürfnis nach einer sozialen Norm (ebd.).

Eine Möglichkeit zu diesem Bedürfnis erkennen Sukale und Coleman (1991), indem die möglichen Nutzniessenden der Norm diejenigen sind, welche auf die gleiche Art und Weise von der Handlung betroffen sind. Denn wenn sich eine Norm entwickelt, werden genau diese Akteure ein Recht auf (Teil-)Kontrolle über die Handlung erheben. Sie erheben zudem den Anspruch, anderen Personen gleichermassen normative Sanktionen aufzuerlegen. Sie versuchen, einer Person, die die Handlung tätigt (oft auf Kosten dieser Person), die Richtung vorzugeben, welche ihnen einen Gewinn ermöglicht. Ein möglicher Normenkonflikt entsteht, indem eine Handlung für eine Anzahl von Beteiligten positive externe Effekte und für eine andere Menge negative externe Effekte zur Folge hat (S. 324).

Diekmann (2020) merkt in diesem Zusammenhang an: «Wenn die Handlung von Ego die Interessen von Alter verletzt, Egos Handlung also aus Sicht von Alter eine negative Externalität darstellt, dann kann der Interessenkonflikt durch eine soziale Norm gelöst werden, die die negative Externalität unterbindet oder kompensiert» (S. 238). Somit entstehen neue soziale Normen entweder durch neu entstandene Externalitäten oder durch die Neubewertung von Handlungen, welche als schädigende Externalitäten betrachtet werden. Als Beispiel für eine neu auftretende Externalität kann die Regelung der Folgen neuer Technologien genannt werden und als schädigende, negative Externalität könnten beispielsweise neue Wertprioritäten oder neue Erkenntnisse daraus aufgeführt werden (ebd.).

Andererseits sind Externalitäten weder genügend noch notwendig, um soziale Normen entstehen zu lassen. Die Verminderung von Transaktionskosten durch soziale Normen oder persönliche

Eigenschaften wie Vertrauenswürdigkeit und Kooperationsbereitschaft können weitere Gründe sein, um neue soziale Normen entstehen zu lassen (Ellicksons, 1994; Posner, 2000; zit. in Diekmann, 2020, S. 238). Nicht alle Normen haben ihren Ursprung in der Regulierung von Externalitäten wie beispielsweise Mode, Piercing oder demonstrativer Konsum durch Statusgüter. Diese sind durch die «Externalitätenhypothese» nicht erklärbar (Diekmann & Przepiorka 2010; Opp 2018; zit. in Diekmann 2020, S. 238). Wie Diekmann (2020) weiter erläutert, führt die Tatsache, dass negative Externalitäten vorliegen, nicht automatisch zur Entstehung und Akzeptanz von Normen (S. 238). Ob es zu einer Begrenzung durch soziale Normen kommt, hängt von Macht und Einfluss der Beteiligten in einem politischen Prozess ab. Trotzdem darf behauptet werden, dass Externalitäten meistens den Ausgangspunkt für einen Prozess der Entstehung neuer sozialer Normen darstellen (ebd.).

Eine Erklärung, wie Normen entstehen können, erkennen Blasius und Schmitz-Roden (2014) im Ansatz der Theorie der «Kosten-Nutzen-Kalkulation» (S. 29). Unter «Kosten» sind hier Nachteile und unter «Nutzen» dementsprechend Vorteile oder Belohnungen zu verstehen (Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 29). Im Rahmen dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass es für das Entstehen von Normen in einer Gesellschaft oder einer Gruppe von Bedeutung ist, wo sich das Verhältnis von «Kosten» oder «Nutzen» für die Akteure befindet. Sofern das geforderte Verhalten für bestimmte Personen, Gruppen oder die Gesellschaften einen deutlichen Nutzen mit sich bringt und gleichzeitig negative Aspekte für die Gesellschaft oder Personen respektive Gruppen reduziert werden, wird ebendieses geforderte Verhalten ausgeführt (ebd.).

Blasius und Schmitz-Roden (2020) erkennen zwei Gründe, wieso viele Menschen mit Verhaltensentscheidungen überfordert sind. Ein Grund ist, dass es ihnen fast unmöglich ist, den Überblick zu behalten. Die Gesellschaft und die Fragen sind zu komplex geworden. Ein weiterer Grund liegt darin, dass Menschen Institutionen wie beispielsweise Kirche oder Staat Autorität zusprechen und daher gelernt haben, allein Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen (S. 32–33). Die heutige Gesellschaft ist multikulturell strukturiert. Allein aus dieser Tatsache entstehen häufig Konkurrenzsituationen von Normen. Diesem Diskurs kann nicht entgangen werden, weder durch eine einseitige Forderung nach einer Leitkultur noch durch eine naive «Alles-geht-Mentalität» und einen falsch verstandenen Toleranzbegriff (ebd.).

3.3 Psychologische Bedeutung von Normen

Um das Thema der psychologischen Bedeutung von Normen bearbeiten zu können, bedarf es zunächst noch eines genaueren Blickes auf die damit zusammenhängenden Begrifflichkeiten.

Wie Jäger (1966) erläutert, wird das Adjektiv «normal» in der Psychologie folgenden

Sachverhalten zugesprochen:

- 1) «das mit einer Norm übereinstimmende,
- 2) das allgemein Regelhafte, (. . .),
- 3) dasjenige, was einen anzustrebenden Standard ausmacht,
- 4) die charakteristische Eigenart der Häufigkeitsverteilung (. . .) und
- 5) (. . .), was psychometrisch von anderem unabhängig ist» (S. 76-77).

Zusammenfassend können bei dieser Vielzahl unterschiedlicher Bedeutungen von «Normen» drei psychologische Begriffe hervorgehoben werden: die statistische, die ideale und die funktionale Norm (Hofstätter 1966; zit. in Jäger, 1966, S. 77). Die Gemeinsamkeit dieser Begriffe besteht darin, dass «Norm» kontinuierlich ein Bezugssystem meint, in dem ein Einzelfall verglichen wird. Bei der statistischen Norm wird «normal» mit einer grossen Vorkommenshäufigkeit, beispielsweise mit dem Mittelbereich der Ausprägungsgrade einer Kennzeichnung, in Verbindung gebracht. In diesem Kontext besteht zwischen «normal» und «abnormal» lediglich ein quantitativer Unterschied, da die Grenzen des Normalbereichs durch Konventionen festgelegt werden. Folglich sind dabei diese Grenzen fließend. Jäger (1966) nennt als Beispiel dazu, dass nicht nur eine sehr niedrige, sondern auch eine sehr hohe Intelligenz, gemessen an der statistischen Norm, abnormal ist, da beide äusserst selten vorkommen (ebd.). Ein Zustand der Vollkommenheit, welchen es zu erreichen gilt, bezeichnet die ideale Norm. Solche idealen Normen, welche der Verhaltenssteuerung und dem Zusammenhalt der Systeme dienen, bringen sämtliche soziale Systeme hervor. In Häufigkeitsverteilungen, welche von der Normalverteilung abweichen und andere Formen annehmen können, kann die Wirksamkeit dieser Norm erkannt werden. Beispielsweise finden sich bei Schulnoten gelegentlich solche Verteilungsformen oder auch bei Zeiterfassungssystemen in Betrieben, womit die Pünktlichkeit der Mitarbeitenden erfasst werden kann (ebd.). Bei der funktionalen Norm gilt der einem Einzelnen bezüglich seiner Zielsetzungen und Leistungen angemessene Zustand als normal. Dies können zum Beispiel bestimmte Persönlichkeiten sein, welchen es passend erscheint, an Sonn- oder Feiertagen zu arbeiten. Unter diesem Begriff ist für diese Menschen die Feiertagsarbeit absolut normal (ebd.).

Durch eine begriffliche und phänomenologische Analyse zu einer systematischen Ordnung der psychologisch und psychopathologisch wurden relevante Normbegriffe definiert. Mit sprachkritischen Analysen unterscheidet er vier verschiedene Merkmale des wissenschaftlichen Normenbegriffes (Jäger, 1966, S. 78):

- 1.) Eine Seinsnorm, welche auf das feststehende Erkennbare deutet und im Wesentlichen das enthält, was andere als Realnorm bezeichnen,

- 2.) die Werdensnorm, welche auf das sich Entwickelnde, Künftige lenkt; wobei hier die Ide-
alnorm untergeht,
- 3.) die Kollektivnorm, der ein Vergleich einer Menge gleichartiger Eigenschaften verschie-
dener Individuen zugrunde liegt (hier hat die statistische Norm ihren Platz) und
- 4.) die Individualnorm, der ein Vergleich einer Menge gleichartiger Eigenschaften eines In-
dividuums zu verschiedenen Zeitpunkten zugrunde liegt (hier bestehen gewisse Berüh-
rungspunkte zur zuvor erwähnten funktionalen Norm). (Jäger, 1966, S. 78)

Nach Jäger (1966) ist die wohl umfassendste wissenschaftliche Definition der Norm das Bezugs-
system. Unter diesem Begriff finden die verschiedensten Konkretisierungen und Spezialisierun-
gen des Normbegriffes, wertgebundene wie wertfreie, ihren Platz. Obwohl der hohe Allgemein-
heits- und Abstraktionsgrad in dieser Definition umfassend ist, ist ihre Aussage an handfesten
Informationen gleichwohl gering (S. 78). Die psychologische Bedeutung der Norm als Bezugs-
system zeichnet sich dadurch aus, dass alle Urteilsbildungen über einen Sachverhalt relativ sind,
da sie auf ein Bezugssystem (respektive auf eine Norm) zurückführen, auf welche Weise ein
Sachverhalt verglichen und woran er gemessen wird. Des Weiteren kann derselbe Sachverhalt auf
verschiedene Normen bezogen werden. Eine Urteilsbildung ist nur dann explizit kommunizierbar
und lässt sich nur dann auf ihre Richtigkeit überprüfen, wenn das dabei aktualisierte Bezugssys-
tem bekannt ist (Jäger, 1966, S. 80). Die Einführung einheitlicher Masse, die Benutzung von Nor-
men bei der Auswertung von Beobachtungen sowie das Aufstellen von Richtwerten und kriti-
schen Grenzen bei der Unterscheidung von normalem und abnormem Verhalten ist nur eine be-
wusste, mehr oder weniger systematische Fortführung eines Elementargeschehens, welches in
diversen Erscheinungen sogar unbewusst und gewissermassen automatisch vor sich geht (Jäger,
1966, S. 81). Normen haben zunächst lediglich einen instrumentalen, der Ordnung und Orientie-
rung dienenden Charakter. In diesem Zusammenhang können sie wertefrei sein. Durch bewusste,
rational gesteuerte und ausgeweitete Weiterführung lässt sich erkennen, dass Normen durch-
schaubar und kontrollierbar sind und durch eine bewusste, gezielte Modifizierung einen Zugang
ermöglichen (ebd.). In der bewussten Errichtung und Benutzung von Normen als Bezugssystem
geschieht nichts, was der menschlichen Natur widerspricht oder was die über die Natur im enge-
ren Sinne hinausgehenden Möglichkeiten massgebend einschränken müsste (Jäger, 1966, S. 81).

3.3.1 Eine Gesellschaft braucht Normen

Grundsätzlich orientieren sich Menschen in ihrem Verhalten an wichtigen Bezugspersonen mit
deren Erwartungen an sie wie auch daran, wie sich andere vergleichbare Menschen verhalten
(*Norm- Normen*, ohne Datum).

Wie menschliches Verhalten normiert werden kann, ist in der Soziologie eine Form des geltenden Gesetzes. Der Normenbegriff wird mit Sitten, Gebräuchen, Verbindlichkeiten und Konventionen weiter ergänzt. Soziologisch betrachtet stellen Normen Grenzsetzungen zwischen erwartetem und unerwünschtem Verhalten dar. Sofern eine Setzung zu tätigen bedeutet, sich zu einer Idee zu bekennen und Normen zu vertreten, stellt sich die berechtigte Frage, wie die Dynamik der Gesellschaft durch Normen beeinflusst wird (Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 23).

Normen sind besonders in der Sozialpsychologie allgemein vertraute Regeln für akzeptiertes und von anderen erwartetes Verhalten. Somit definieren sie das angebrachte Verhalten in einer Gesellschaft und zeichnen sich deswegen auch als subjektive Erwartungshaltungen aus. Obwohl Normen grundsätzlich auf Verhaltensweisen gerichtet sind, können sie auch Bezug auf Einstellungen sowie Wert- und Glaubenshaltungen nehmen (*Norm- Normen*, ohne Datum).

Wie Scherr (2013) ausführt, gelten Normen und Werte als eine unabkömmliche Basis der gesellschaftlichen Ordnung und des sozialen Zusammenlebens. Demnach bedingt es einer Einigung des entsprechend erwünschten Verhaltens sowie der Vorstellungen dazu, was achtenswert und erstrebenswert ist (S. 271). Für Scherr (2013) gilt: «Die Setzung und Durchsetzung von Werten und Normen geschieht in Referenz auf Diskurse und Ideologien, politische und religiöse Weltbilder, aber auch in Konflikten zwischen sozialen Gruppen, Klassen und Milieus und den in diesen verankerten alltagsmoralischen Vorstellungen» (S. 275). Ein Verhalten oder eine Einstellung wird dann zur Norm, wenn diese von der Gesellschaft oder Gemeinschaft als allgemeingültig akzeptiert und übernommen wird. Sie wird dann erkannt, wenn normkonformes oder abweichendes Verhalten Konsequenzen nach sich zieht, womöglich in Form einer Sanktion (ebd.).

3.3.2 Gruppennorm

Soziale Normen koordinieren Gruppen und sind von den Mitgliedern einvernehmlich geteilte Erwartungen. Sie beziehen sich darauf, wie sich Gruppenmitglieder in konkreten Situationen zu verhalten haben und wie nicht. Normen sind gesellschaftlich oder kulturell bedingt und unterscheiden sich deshalb zwischen Gruppen (Gesellschaften oder Kulturen) (Stürmer & Siem, 2022, S. 19). Wie Stürmer und Siem (2022) weiter ausführen, können soziale Normen folgende Funktionen aufweisen:

- Gruppenlokomotion: Normen stellen den Konsens der Gruppenmitglieder bezüglich des Gruppenziels und der Zielerreichung sicher.
- Aufrechterhaltung der Gruppe: Normen können die Verhaltenserwartungen stabilisieren und bilden somit eine wesentliche Grundlage für zufriedenstellende Interaktionen innerhalb der Gruppe.

- Interpretation der sozialen Wirklichkeit: Normen erzeugen und sichern einen gemeinschaftlich geteilten Bezugs- und Interpretationsrahmen für die Bewertung von Ereignissen und Verhaltensweisen.
- Definition der Beziehungen zur sozialen Umwelt: Normen helfen der Gruppe, sich von anderen Gruppen abzugrenzen, und legen die Identität der Gruppe fest. (S. 20)

Indem soziale Normen definieren, wie sich Gruppenmitglieder zu verhalten haben, definieren soziale Rollen, wie Menschen, welche eine bestimmte Position (z. B. Berufsrolle, familiäre Rolle, Geschlechterrolle) innerhalb einer Gruppe einnehmen, sich verhalten sollten. Wie Gruppennormen unterstützen auch soziale Rollen das koordinierte Handeln innerhalb von Gruppen. Da sie «Handlungsweisen» und «Drehbücher» für soziale Interaktionen anbieten, werden soziale Interaktionen durch diese «Standardisierung» vorhersehbar gemacht (Stürmer & Siem, 2022, S. 21).

Unter der Überschrift der Gruppennormen wird der Begriff der Norm auf informelle Erwartungen bezogen, welche das Verhalten einer Gruppe und deren Mitglieder prägen (Gordon, 1996; zit. in Kirchler, 2008, S. 514). Damit Gruppenziele erreicht werden können, werden gruppenspezifische Normen entwickelt. Dies begünstigen die internen Interaktionen sowie die Beteiligung (Thibaut und Kelly, 1959; zit. in Kirchler, 2008, S. 514). Dies ist auch der Grund dafür, dass bei Normenverletzungen die Gruppenmitglieder sanktionieren (von Rosenstil, 1993, zit. in Kirchler, 2008, S. 514).

3.3.3 Institutionelle Normen

In der Organisationspsychologie werden auch Richtlinien und Erwartungen dargestellt. Diese können sich beispielsweise an die Mitglieder eines Teams oder einer Organisation richten und Vorstellungen für das übliche Verhalten beinhalten – etwa Kleidervorschriften, Pausenzeiten, Arbeitszeiten oder Forderungen bezüglich der Arbeitsleistung (*Norm- Normen*, ohne Datum). Ermittlungen haben gezeigt, dass solche Normen als Bestimmungen bewertet werden und bei den Beteiligten unter anderem auch Stress erzeugen können. Sie können aber auch als eine Art «Stresspuffer» wirken, da dadurch das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Institution oder Organisation gefördert werden kann. Menschen, welche sich intensiv mit ihrer Organisation identifizieren, übernehmen deren Normen häufiger als ihre eigenen. Dies bedeutet, dass diese Menschen internal motiviert sind, diese Normen zu erfüllen, und werten diese Normen möglicherweise weniger als Druck «von aussen», was folglich mit weniger Stress in Verbindung gebracht wird (ebd.).

Kirchler (2008) verknüpft mit den Normen die Werte, da Verhaltensweisen verfolgt werden, welche das Ziel beinhalten, die Werte einzuhalten (S. 159–160). Normen und Werte spiegeln die Grundannahmen einer Organisation wider, welche sämtliche Einzelheiten des

Organisationsalltags prägen. Organisationen entwickeln Annahmen über den Kontakt zwischen ihrer Organisation und deren Umwelt, über die Wirklichkeit, Zeit und Ort, die Eigenschaften ihrer Mitarbeitenden sowie über soziale Beteiligung und Verhältnisse. Grundannahmen sind nicht direkt beobachtbar und werden als gegeben angenommen. Sie werden selten bewusst hinterfragt und wirken daher unbewusst. Grundannahmen sind interne Theorien über Probleme und Lösungen und öfters so stark verwurzelt, dass keine andere Perspektive möglich erscheint (ebd.). Wie Kirchler (2008) weiter ausführt, sind Grundannahmen einer Organisation methodisch schwer zu erfassen und geben sich höchstens bei den Normen, Werten und der Struktur einer Organisation zu erkennen. Die Kultur einer Organisation wird in sozialen Interaktionen entwickelt und geformt. Die Basis einer Organisationskultur wird von den Gründern und deren Kerngruppe erschaffen. Einflussreiche Personen einer Organisation (z. B. Gründer, Kerngruppe oder Führungskräfte) fällen Entscheidungen über vorhandene Probleme der Fügung an die externe Umwelt oder der internen Strukturen. Damit eine Organisationskultur stabil bleibt, werden Personen als Mitglieder ausgewählt, welche in ihren Einstellungen und Werten der Organisationskultur entsprechen (S. 161).

3.4 Werte

Bewusste oder unbewusste Vorstellungen des Gewünschten, die sich als Zustimmung bei der Wahl zwischen Handlungsalternativen abzeichnen, werden in der Soziologie als Werte bezeichnet (Klimke et al., 2020, S. 864).

Aufgrund unterschiedlicher Abgrenzung, so Klimke et al. (2020) weiter, wird der Begriff «Werte» gegenüber seiner Verwendung in Ökonomie und Psychologie uneinheitlich definiert. Grundsätzlich lassen sich drei Gruppen von Definitionen unterscheiden. Erstens wird «Wert» als Objekt, als geschätztes oder erwünschtes Gut aufgefasst, zweitens als Einstellung zu einem Objekt, das beispielsweise als richtig, gut oder hässlich empfunden und beurteilt wird und drittens als Massstab, der das Handeln lenkt und Entscheidungen über Handlungsweisen ermöglicht. Letztere ist die in der Soziologie dominierende Verwendung. In der Soziologie gelten Werte als zentral für die Organisation einer Gesellschaft und bilden für zahlreiche Situationen Massstäbe des Handelns (S. 864).

Werte stellen moralische, ethische Handlungsgrundsätze dar. Innerhalb einer Gesellschaft genießen sie universellen Geltungsanspruch, wenngleich dieser oft wenig spezifisch ist. Werte beinhalten jedoch eine Art moralische Überfunktion für die Ausgestaltung von Bräuchen, Sitten und Gesetzen. Bräuche sind im Gegensatz zu Werten erkennbare Verhaltensregel. Sie nehmen Bezug auf ein verbreitetes, nicht hinterfragtes und einheitliches Verhalten. Oft ist einem Brauchtum nur eine

regionale Geltung zuzuschreiben und bei Nichteinhaltung eines Brauches entstehen in der Regel keine negativen Konsequenzen. Sitten hingegen, die aus lang praktizierten Bräuchen hervorgehen, sind deutlich verbindlicher. Sie sind universeller in ihrer Wirkung, obschon auch in diesem Kontext kulturelle und gesellschaftliche Unterschiede zu erkennen sind. Der Verstoss gegen Sitten wird üblicherweise durch informelle Zuständigkeiten der Sozialkontrolle geahndet (Wickert, 2022). Im Unterschied zu Werten, Bräuchen und Sitten werden Gesetze niedergeschrieben und beinhalten universelle Gültigkeit für alle. Die Nichteinhaltung von Gesetzen führt zu einer Sanktionierung durch formelle Instanzen (ebd.). Nachfolgenden sind die zuvor genannten Differenzierungen verdeutlicht (siehe Abbildung 8).

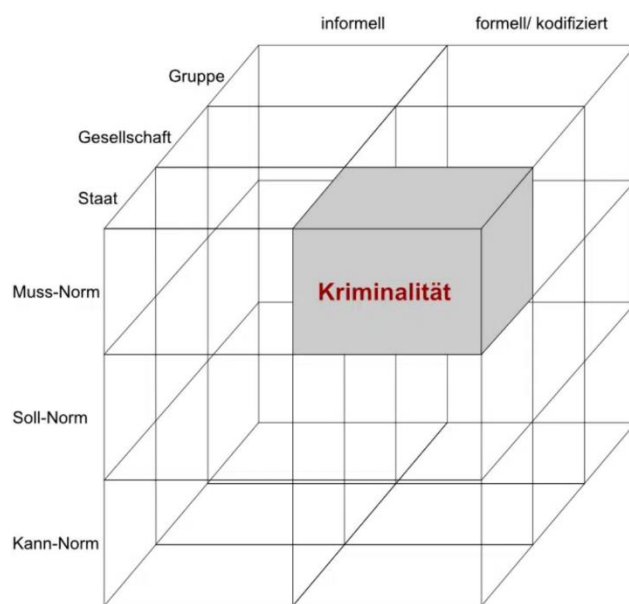


Abbildung 8: Differenzierung (Quelle: Wickert, 2022)

Als Werte, so formulieren Blasius und Schmitz-Roden (2014), können positive Einstellungen von Menschen hinsichtlich unterschiedlichster gesellschaftlich wichtiger Themen bezeichnet werden. Wird ein Wert von einer Mehrheit oder zumindest von einem massgeblichen Teil einer Gesellschaft anerkannt, so ergeben sich daraus Verhaltenserwartungen, welche das «Sollen» festlegen. Deshalb sind Normen und Werte nicht identisch, da Normen letztlich aus Werten abgeleitet werden (S. 25).

Für den Soziologen Niklas Luhmann (2009; zit. in Blasius & Schmitz-Roden, 2014) haben Werte für moderne Gesellschaften eine grundlegende Bedeutung. In der modernen Gesellschaft bestimmen sich die Positionen, die in der Gesellschaft eingenommen werden, eher durch Werte, die vertreten werden, und durch die Ranglisten, in die die Werte eingeordnet sind. Moderne Gesellschaften sind folglich Wertegesellschaften. Beispielsweise handelt es sich bei den allgemeinen

Menschenrechten um solche Werte. Demzufolge ist es korrekt, dass die Ranglisten, in denen die Werte angesiedelt sind, sich wandeln können. Moderne Gesellschaften sind somit durch flexible Setzungen von Werten und daraus folgende Normen zu charakterisieren. Werte garantieren Kontinuität, sobald sie einmal in Normen umgewandelt sind (ebd.). In diesem Kontext merken Blasius und Schmitz-Roden (2014) an:

Es wird angenommen, dass das zu erwartende Verhalten bereits in der Vergangenheit gefordert war und nicht zuletzt deswegen für die Gegenwart gefordert werden kann und dann, bei allem Wandel in der Kontinuität, auch für die Zukunft relevant und zu erwarten sein wird (S. 25).

3.5 Wertewandel

Der amerikanische Soziologe David Riesmann erkannte in seiner Heimat um die Wende zum 20. Jahrhundert sukzessive den neuen Charaktertyp des «Aussengeleiteten». Diesen Wandel erklärte er mit der Erhöhung des Wohlstandsniveaus sowie der Zunahme der Freizeit. Somit lösen die überflussbewussten Menschen den innengeleiteten Menschen («knappheitsbewussten») ab. Der soziale Status wurde stärker über die Freizeit, in der der individuelle Lebensstil zum Ausdruck gebracht werden konnte, sowie den demonstrativen Konsum definiert (Abels, 2017, S. 256257).

Ein höherer Lebensstandard und eine Lockerung der Sitten führten zu einer Spaltung der Gesellschaftsstrukturen. Denn während das System in Bezug auf die Organisation von Arbeit und Produktion immer noch nach Fleiss, Vorsorge, Selbstdisziplin sowie Engagement in der Karriere und Erfolg strebte, förderte es im Konsumbereich die «Geniesse-den-Tag»-Haltung. Dieses Verhalten kam beispielsweise durch Verschwendung, Prahlerei oder die zwanghafte Suche nach Unterhaltung zum Ausdruck (Bell, 1973; zit. in Abels, 2019, S. 375). Daraus entnimmt Bell eine düstere Prognose des gesellschaftlichen Wandels: Ein Wandel im Bewusstsein sowie in den Werten und auch in den moralischen Betrachtungsweisen wird die Menschen früher oder später dazu veranlassen, auch ihre sozialen Gruppierungen und Institutionen zu ändern (ebd.).

Wie Abels (2019) weiter ausführen, verzeichnet auch Ronald F. Inglehart einen wirksamen Wertewandel in den westlichen Gesellschaften. Dieser Wandel von materiellen zu postmateriellen Werten zeichnete sich vorerst in den wohlhabenderen Schichten und bei jungen Menschen mit höherer Bildung ab. Die Hypothesen aus den Arbeiten von Inglehart können folgendermassen zusammengefasst werden: «Sozioökonomische Veränderungen verändern auch die Wertpräferenzen der Menschen; die Menschen messen den Dingen den höchsten Wert zu, die relativ knapp sind (Mangelhypothese); die Wertvorstellungen eines Menschen spiegeln weithin die Bedingungen wider, die in seiner Jugendzeit vorherrschend waren» (S. 376). Inglehart fügte später seine These des Wandels der «Wertmassstäbe zwischen den Generationen» in eine allgemeine Theorie

des soziokulturellen Wandels ein. Abels (2019) fassen Ingleharts Kernthese zu seinem Werk «Modernisierung und Postmodernisierung» wie folgt zusammen: «Das Projekt der Moderne mit Wirtschaftswachstum als zentralem Leitwert (wird) von dem Projekt der Postmoderne, in dem die Maximierung subjektiven Wohlbefindens im Vordergrund steht, verdrängt» (Abels, 2019, S. 37).

Die Formen der Haushaltsführung, der Paarbeziehungen, der Verwandtschaftsbeziehungen und der Eltern-Kind-Beziehungen befinden sich ebenso im Wandel. Seit den 1970er Jahren werden die Veränderungen des familiären Zusammenlebens analysiert. Der Anstieg der Scheidungsraten und die grösser werdende Zahl an Alleinerziehenden sowie die rückläufige Geburtenquote können Merkmale einer Krise, aber auch eines unbedenklichen Wandels sein. Diese Aspekte sowie die Sinnhaftigkeit dahinter sind in soziologischen Perspektiven theoretisch und empirisch gesichert zu bereden (Scherr, 2013, S. 61).

In dieser sozialwissenschaftlichen Diskussion über die Motivation dieser Entwicklung werden die Individualisierung wie auch die Sozioökonomie geltend gemacht. Schimank (2007) führt dahingehend weiter aus, dass unter dem Begriff der Individualisierung der gesellschaftliche Wandel von der Industrie- zur Risikogesellschaft zur Auflösung der normativen sowie rechtlichen Verbindlichkeiten und zur Deinstitutionalisierung des herkömmlichen Ehemodells somit im Privatleben zu neuen Wahlmöglichkeiten und -zwängen führe (S. 33–34). Im Gegensatz dazu wird in einer sozioökonomischen Perspektive hervorgehoben, dass für gewisse Menschen eine materiell abgesicherte Lebensgrundlage kaum und für andere erst nach einem lange andauernden Bildungsweg erreicht werden könne. Somit werden neue Formen des familiären und partnerschaftlichen Zusammenlebens auch als eine Reaktion auf den sozioökonomischen Wandel verstanden (Schimank, 2007, S. 34–36).

3.5.1 Bestimmungsfaktoren des Wertewandels

Die Entwicklung des oberen Teils der Maslowschen Bedürfnispyramide (siehe Abbildung 9) ist eng mit der Sicherung der Existenzbedürfnisse verbunden. Die Bedürfnisse der Menschen wurden nach der Öffnung der Gesellschaft aus der ständischen Ordnung zunehmend individueller und somit unvorhersehbarer. Dank des technischen Fortschritts durch die Industrialisierung ist der Lebensstandard der Menschen stark gestiegen und folglich wurden die Wertvorstellungen zunehmend individueller (Godina et al., 2011, S. 136).

Der Wertewandel steht in einer Wechselwirkung zum gesellschaftlichen Wandel. Ein Anpassungsdruck auf die moderne Gesellschaft wird durch das komplexe Zusammenwirken sozialer Strukturen hervorgerufen (Kron & Laut, 2022, S. 218). Jede Veränderung von Bewertungs-

Deutungs-, Konstellations- oder Erwartungsstrukturen gilt als Konsequenz weiteren Anpassungsdrucks. Als Veränderung der Bewertungsstrukturen kann beispielsweise ein Wandel von materialistischen zu postmaterialistischen Werten aufgrund der ständigen Befriedigung grundlegender Bedürfnisse wie Nahrung und Sicherheit genannt werden. Ein üblicher Wandel in der Wissenschaft durch neue Erkenntnisse von Wahrheiten kann als Beispiel für eine Veränderung der Deutungsstrukturen beschrieben werden. Eine Veränderung der Konstellationsstrukturen kann durch einen Wandel der kommunikativen Erreichbarkeit der Menschen als Folge neuartiger Technik erklärt werden und die Einführung neuer Rollen, die aufgrund der zuvor genannten Strukturveränderungen ausgelöst werden, verändern die Erwartungsstrukturen (ebd.).

3.5.2 Wertewandel und Menschenbild

Der Wertewandel in der Gesellschaft hat zur Folge, dass sich auch das Menschenbild wandelt. Der heutige Mensch verfügt über einen höheren Bildungsstand als früher und ist dadurch in der Lage, Ursachen und Wirkungen sowie deren Zusammenhänge zu erkennen. Damit ist er nicht nur ein Bürger mit Rechten und Pflichten, sondern auch ein Mitarbeiter mit Rechten und Pflichten (Godina et al., 2011, S. 139–140).

Die Konsequenz des Wertewandels in der Gesellschaft und der Arbeit besteht darin, dass sich die Beziehung des Mitarbeiters zur Arbeit und des Vorgesetzten zu seinen Mitarbeiter*innen wie auch die des Bürgers gegenüber der Obrigkeit entscheidend verändert haben. Heute prägen die postmaterialistischen Werte die Menschen umfangreicher als früher, wo die materialistischen (Arbeits-)Werte dominierten. Dies zeichnete sich früher in Form von Gehorsam, Pflichtbewusstsein, Zuverlässigkeit und Treue ab, wobei heute durch einen gewissen Wohlstand eine relative Unabhängigkeit herrscht (ebd.). Moderne Werte wie Autorität und Reichtum werden von bedeutsamen postmodernen Werten wie Kreativität, Selbstverantwortung und Freiheit abgelöst. Die Arbeit wurde als Instrument zum Erreichen von Reichtum, Macht und Status eingesetzt. Der Wunsch nach Autonomie, Freiheit und Selbstverwirklichung wie auch ästhetische Bedürfnisse kamen indes zu kurz (Kirchler, 2008, S. 171).

Heute wird die Entlohnung stärker mit Leistung und Anerkennung in Verbindung gebracht. Zu grundlegenden Motivationsfaktoren zählen heute Flexibilität in Bezug auf Art und Ort der Arbeit, Mitentscheidung innerhalb des Teams sowie Mitgestaltung und Karriere durch Anerkennung. Materialistische Werte, wie beispielsweise Sicherheit der Arbeitsplätze, rücken in Zeiten einer Wirtschaftskrise wieder in den Vordergrund. Die Bedürfnisse als Motivationsfaktoren zur Arbeitsleistung nach Maslow und die Veränderung nach Inglehart sind folgenden dargestellt (siehe Abbildung 9) (Godina et al., 2011, S. 140).

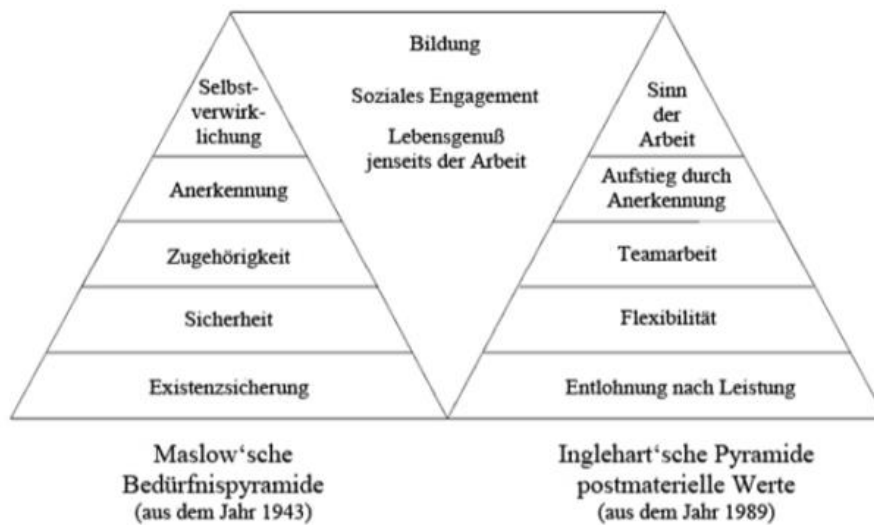


Abbildung 9: Bedürfnisse als Motivationsfaktoren zur Arbeitsleistung (Quelle: Godina et al., 2011, S. 139)

In der Arbeitswelt zeichnet sich heute ein dynamisches Persönlichkeitsbild des Menschen ab. Diese Persönlichkeit setzt sich aus Fertigkeiten und Wissen, individuellen Stärken, welche unabhängig von speziellen Qualifikationen vorhanden sind, sowie sozialen Kompetenzen und emotionaler Intelligenz zusammen (Kirchler, 2008, S. 172).

3.6 Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurden die charakteristischen Merkmale der Begriffsdefinitionen von «Norm» und «Werte» eher auf der Makro- und Mesoebene veranschaulicht. Es wurde aufgezeigt, dass die Begriffsdefinition und die Zusammenhänge dieser Begriffsinhalte bezüglich der Entstehung bis hin zum Umgang höchstkomplex sind. Die Bedürfnisse der Menschen sowie die damit verbundenen Wertevorstellungen und sozialen Normen sind seit der Industrialisierung mit einem hohen Tempo individueller, kaum mehr überschaubar und unvorhersehbarer geworden. Die rasante Geschwindigkeit der Entwicklung fordert die Systeme der Gesellschaften, über Institutionen bis hin zur Kleinfamilie, in höchstem Masse. Das Menschenbild verändert sich stetig. Es mag den Eindruck erwecken, dass der heutige Mensch, unabhängig davon, in welcher Rolle oder Funktion er sich befindet, diesem Anpassungsdruck mit grosser Besorgnis und Unsicherheit entgegenschaut. Da der Wertewandel in einer Wechselwirkung zum gesellschaftlichen Wandel steht und dieser wiederum Abhängigkeiten von der Beschleunigung des (westlichen) Wohlstands und der Globalisierung aufweist, stellt sich berechtigterweise die Frage, wo die Wurzeln dieser Gegebenheiten zu finden sind. Es scheint, als stehe das Individuum dem machtlos gegenüber und versuche, durch schnelle Reaktion und Anpassung seiner eigenen Bedürfnisse, Wertvorstellungen und seines

Menschenbilds den sozioökonomischen Wandel und die drohenden Überforderungen des systemgesellschaftlichen Ausschlusses zu umgehen. Soziale Normen passen sich gleichzeitig dieser Situation an

4 Soziale Phänomene

In der Auseinandersetzung mit den Begriffen «Normen» und «Werten» haben die Autoren erkannt, dass die Spurensuche auf weitere Verhältnisse und Abhängigkeiten erweitert werden soll. So werden in diesem Kapitel zusätzliche Faktoren veranschaulicht.

4.1 Permanente Passungsarbeit

Identität ist ein Prozess, an dem das Individuum aktiv beteiligt ist. Es ist keine gegebene Substanz und auch kein Endprodukt (Abels, 2017, S. 432). Eine These des Sozialpsychologen Heiner Keupp beinhaltet, dass ein zentrales Merkmal für Lebensbewältigung und Gesundheit die Chance ist, für sich eine innere Lebenskohärenz zu ermöglichen. Die Bemühung zur Annahme vorbereiteter Identitätspakete stellte früher das zentrale Kriterium für die Lebensbewältigung dar. Heute kommt es auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation und Selbsteinbettung an, also auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit (Keupp, 1997, S. 48). Der Ansatz der Identitätsarbeit distanziert sich bewusst von den gängigen normativen Erwartungen einer gelingenden Identitätsbildung, da die permanente Arbeit an der Identität für gewöhnlich weder reflektiert noch systematisch organisiert ist (Abels, 2017, S. 432).

Identität kann als konzeptioneller Rahmen verstanden werden, in welchem eine Person ihre Erfahrung interpretiert. Dies zählt zur Basis der alltäglichen Identitätsarbeit. Diese wiederum beabsichtigt, ein individuell gewünschtes oder notwendiges «Gefühl von Identität» zu generieren. Als Voraussetzung dieses Gefühls zählen soziale Anerkennung und Zugehörigkeit. «Vor dem Hintergrund von Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Entstandardisierungsprozessen ist das Inventar übernehmbarer Identitätsmuster ausgezehrt. Alltägliche Identitätsarbeit hat die Aufgabe, die Passungen, die Verknüpfungen unterschiedlicher Teilidentitäten vorzunehmen» (Keupp, ohne Datum).

Gemäss Abels (2017) muss das Individuum Passungsarbeit zwischen seinem Selbstbild, den gesellschaftlichen Erwartungen und seinen Vorstellungen von sich in diversen Identitäten leisten. Das Individuum ist dabei auf sich gestellt (S. 433). Passung ist folglich Verknüpfungsarbeit zwischen dem Fluss der biografischen und gegenwärtigen Erfahrungen im Einzelnen sowie den Erwartungen und Ressourcen seiner Umwelt (ebd.). Identitätsarbeit verfügt über eine innere und eine äussere Dimension. Passungsarbeit richtet sich eher nach aussen, wobei es hier wesentlich um die Aufrechterhaltung von Handlungsfähigkeit, Anerkennung und Integration geht. Eher nach innen gerichtet ist Synthesearbeit zu leisten. Dabei stehen die subjektive Verknüpfung der verschiedenen Bezüge, die Konstruktion und Aufrechterhaltung von Kohärenz und

Selbstanerkennung sowie das Gefühl von Authentizität und Sinnhaftigkeit im Vordergrund (Keupp, 2003, S. 10). Demnach stellen die Kohärenz und Authentizität sowie Anerkennung und Handlungsfähigkeit unhintergehbare Modi alltäglicher Identitätsarbeit (Patchwork-Identität) dar, welche existenziell sind. Diese können zudem als bedeutsame Indizien einer gelungenen Identitätsarbeit bezeichnet werden (ebd.).

4.2 Grundformen der Herstellung von Familie

Eine Grundform der Herstellung von Familie ist das sogenannte Balancemanagement (Steinbach et al., 2014, S. 128). Damit Familie im Alltag funktioniert, beinhaltet diese Grundform verschiedenartige organisatorische und logistische Abstimmungsaufwendungen. Verschiedene Bedürfnisse und Interessen innerhalb der Familie verlangen mentale und emotionale Ausgeglichenheit sowie zeitliche und räumliche Koordination (ebd.). Arbeits- oder Schulzeiten wie auch räumliche Trennungen stellen mögliche Rahmenbedingungen dar, welche eine zentrale Rolle einnehmen. Das Balancemanagement fokussiert sich dabei bewusst auf die Gewährleistung einer funktionierenden Familie, was durch die Kopräsenz der Familienmitglieder, die Pflege und das Nachgehen der individuellen Tätigkeiten und Interessen ermöglicht wird (ebd.).

Eine andere Form ist die Konstruktion von Gemeinsamkeiten, welche die Prozesse beinhalten, worin Familien die Herstellung alltäglicher Interaktionen als sinnhaftes, gemeinschaftliches Ganzes betrachten (Steinbach et al., 2014, S. 129). Dies erfolgt, indem sie wechselseitig aufeinander abgestimmt und in der symbolisch erzeugten Darstellung als Familie ihr Tun gemeinsam ausleben (doing family). Hier geht es um eine identitätsorientierte Konstruktion von Familie als zusammengehörige Gruppe. Die Familienmitglieder definieren sich selbst, grenzen sich ab und konstruieren mit der Erzeugung eines Wir-Gefühls ihre Intimität (ebd.).

Familien, welche nicht dem üblichen Familienbild entsprechen und sich einem Legitimationsdruck ausgesetzt fühlen, wie beispielsweise eine Pflegefamilie oder gleichgeschlechtliche Eltern, können als «nach aussen gerichtete» Form bezeichnet werden (Steinbach et al., 2014, S. 129). Wie Steinbach et al. (2014) erläutern, signalisieren diese Familien sich selbst und anderen, indem sie ihr Familienleben bewusst gestalten und nach aussen inszenieren, «Wir sind eine Familie!» (S. 129).

4.3 Erklärungsansätze für den sozialen Wandel Familie

Im Rahmen der Individualisierungsthese von Ulrich Beck (1986; zit. in Peuckert, 2012, S. 659) werden die demografischen und familialen Veränderungen als Ergebnis eines langfristig stattfindenden Modernisierungs- und Individualisierungsprozesses gedeutet (Peuckert, 2012, S. 673).

Ein massgebendes Kriterium im Übergang in die Moderne war der Zeitpunkt, an dem sich Personen, welche sich aus traditionell gewachsenen Bindungen, Sozialbeziehungen und Glaubenssystemen lösten, neu positionierten. In diesem Prozess nahm die Berufskarriere einen bedeutenden und konkurrierenden Wert zur Familie ein und wurde zudem immer bedeutsamer. Folglich müssen Paare nun intensiver ihre Vorstellungen mit ihren individuellen Lebensplänen koordinieren und gemeinsam neue Vereinbarungen von Familie und Beruf sowie neue Formen der Interaktion finden (ebd.).

Mit dem sozialen Wandel und der sozialen Differenzierung sind neben der Normalfamilie zwei neue «Privatheitstypen» entstanden: der individualistische und der partnerorientierte Privatheitstyp. Ein wesentlicher Grund für die schnelle Verbreitung der neuen «Privatheitstypen» liegt nach Peuckert (2012) in den mehr Unabhängigkeit und Reversibilität sicherstellenden Lebensformen. Besonders im Hinblick auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes kommen sie besser zurecht als eine geschlechterspezifisch strukturierte Normalfamilie, da sie sich spezialisierter und zeitlich flexibler positionieren (S. 673–674).

4.4 Wandelbares Familienbild

Die Zeugung und Erziehung neuer Generationen zur Aufrechterhaltung der Gesellschaft sowie die dafür erforderliche wirtschaftliche Absicherung der Familie gehören zu den basalen Aufgaben der Familie (Peuckert, 2012, S. 672). Wie Blasius und Schmitz-Roden (2014) ergänzen, zählen hierzu aber auch Aufgaben wie die Vermittlung von Kulturgütern, Sprache sowie die jeweilig geltenden Normen und Werte (S. 34). Die Ausdifferenzierung der Gesellschaft und die Entstehung verschiedener Familienformen zogen auch eine Veränderung der Werte betreffend innerfamiliäre Beziehungen nach sich (Peuckert, 2012, S. 16). In der modernen bürgerlichen Kleinfamilie rückten «Funktionen» wie die Zufriedenstellung subjektiver Bedürfnisse nach Intimität, Geborgenheit, persönlicher Nähe und Sexualität ins Zentrum (ebd.).

Entsprechend der Rolle der Kinder und der Erziehung mit und von Kindern erfolgte somit ein Wandel normativer Setzungen (Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 36). Als Folge dieser Entwicklung im Eltern-Kind-Verhältnis zeichnet sich eine Reduktion elterlicher Autorität ab. Da die Eltern-Kind-Beziehung partnerschaftlicher wird, beanspruchen die Kinder nun auch mehr Freiheit. Verhaltenserwartungen an die eigenen Kinder erfordern in solchen Beziehungsformen unablässig neue Begründung und Legitimation (ebd.). Laut Peuckert (2012) ist das moderne Eltern-Kind-Verhältnis von einer familiären Verhandlungskultur geprägt, worin der situativ begründete Prozess des Aushandelns zwischen Eltern und Kindern bestimmend ist (S. 289).

Erziehungsideale wie Gehorsam, gute Umgangsformen, Sauberkeit und Ordnung rückten nun wieder stärker in den Hintergrund (Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 37). Ziele, welche eine stärkere Selbstbestimmung des Kindes etwa in Form von Mitsprache- und Mitentscheidungsrecht, der Entwicklung und Förderung der Eigeninteressen des Kindes und Selbstständigkeit umfassten, gewannen an Bedeutung. Diese Situation führte gleichwohl häufig zu einer Überforderung der Eltern wie auch der Kinder (ebd.). Nach Blasius und Schmitz-Roden (2014) resultierten all diese Veränderungen darin, dass die Rolle der Eltern pädagogisiert und intellektualisiert und zudem problematischer wurde (S. 38). Ab diesem Zeitpunkt verlangten diese Veränderungen den Eltern ab, dass es allein an ihnen liege, die bestmöglichen Bedingungen für das Kindeswohl zu schaffen. Die Eltern können sich heute nicht mehr mit gesellschaftlicher Konformität absichern, was zwar zu einer grösseren Freiheit, aber auch zu einer grösseren Unsicherheit führen kann (ebd.).

In soziologischen Kreisen, so Blasius und Schmitz-Roden (2014), wird zunehmend von einer steigenden Erkrankung der Gesellschaft gesprochen. Die konstante Zunahme von Psychotherapien scheinen diese Entwicklung zu bestätigen. Vermehrt ist nicht die Erkrankung der Kinder im herkömmlichen Sinne Grund für eine Behandlung in Kinder- und Jugendpsychiatrien, sondern die Überforderung des Familiensystems. Trotz des Wandels sehen Blasius und Schmitz-Roden die Familie als die Keimzelle der Gesellschaft: «Zu lernen, sich in der Gesellschaft gut zu verhalten, führt zuerst also über den Weg der Familie» (S. 38).

4.5 Zwischenfazit

Dieses Kapitel knüpft inhaltlich an das vorherige Kapitel an, wobei der Fokus der sozialen Phänomene auf die Mikroebene gerichtet wurde. Als Reaktion auf den sozioökonomischen Wandel nimmt heute für die Lebensbewältigung die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit eine zentrale Rolle ein. Soziale Anerkennung, Zugehörigkeit und Handlungsfähigkeit zu erlangen sowie den gesellschaftlichen Erwartungen zu entsprechen, bedingt, sein Selbstbild in Einklang zu bringen. Um diese Herausforderung bestehen zu können, bedarf es (alltäglicher) Identitätsarbeit. Die Faktoren, welche die Passungsarbeit auslöste, verbunden mit der individuellen Identitätsarbeit, prägen entsprechend das Familienbild. Da sich Eltern heute nicht mehr auf gesellschaftliche Konformität verlassen können, können diese gewachsene Freiheit und die damit verbundene Unsicherheit zu einer Überforderung innerhalb des Familiensystems führen. Im Umkehrschluss kann daraus interpretiert werden, dass den heutigen Eltern der Preis, welcher für das gesellschaftliche Familienansehen verlangt wird, zu hoch ist, weshalb sie sich – vielleicht auch «nur» insgeheim – nach Konformität sehnen.

5 Normative Erziehung im stationären Kontext

Nachfolgend werden die vorgängig erarbeiteten Grundlagen miteinander verbunden und mit dem Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Verbindung gebracht. Aufgrund dessen werden Bezüge zur Sozialpädagogik sowie auch zum Überbegriff «Soziale Arbeit» und hergestellt.

5.1 Institutionalisierte Sozialpädagogik

Sozialpädagogik lässt sich aktuell als Versuch umschreiben, das in modernen Gesellschaften problematischer gewordene Spannungsverhältnis zwischen Lebensbewältigung und Integration in lebensweltorientierter Perspektive pädagogisch zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen, etwa unter den Leitmotiven der Hilfe, der (sozialen) Gerechtigkeit, der Sozialintegration und, zum Beispiel bei Thiersch, des «Leben lernens» (Thiersch, 2006; zit. in Niemeyer, 2012, S. 62). Nach Winkler (2018b) beziehen sich sozialpädagogische Anstrengungen an Menschen, welche sie zu ihrer Subjektivität ermächtigen möchte, sprich dass sie sich aufgrund eigenen Entscheidungen praktisch sowie theoretisch selbst gegenüber ihren sozialen Verhältnissen verhalten können (S. 1361). Nach Mäder & Schmassmann (2012) orientiert sich die Soziale Arbeit an Theorien und an der Praxis. Sie unternimmt den Versuch soziale Dynamiken nicht bloss zu dekonstruieren, sondern aufzuzeigen und zu verstehen. Soziale Arbeit hilft sozialen Problemlagen beizukommen. Dieser Fokus impliziert normative Vorstellungen, welche wiederum Problem und Lösung mitbestimmen. Je nach Perspektive differenzieren sich Analysen ausserordentlich. Dies zum einen innerhalb der Profession und zum anderen zwischen der Profession und weiteren Akteuren aus Wirtschaft und Arbeit. Dahinter stecken unterschiedliche Interessen, Werte und Machtansprüche. Sie werden von begrifflichen und gesellschaftlichen Konzepten geprägt, wobei Begriffe keine absolute Wahrheit innehaben. Sie werden dazu genutzt, um sich der Realität anzunähern. Sie tun das nicht wertfrei und auch nicht selbstständig. Die Soziale Arbeit, ist also eine Profession, welche sich mit der Haltung und der Definitionsmacht auseinandersetzt (S. 33).

Die Sozialpädagogik richtet sich an die gesellschaftlichen Erwartungen des richtigen Handelns sowie des «guten Seins» und ist daher auf Normativität massgeblich angewiesen. Normativität zeigt sich auch in theoretischen Zugängen im Rahmen der Beschreibung sozialpädagogischer Gegenstände und Ziele. Diese beeinflussen die Gestaltung der Kategorisierungen, Bewertungen und Selbstverständlichkeiten sowie die Konstruktion der Klientel. Normativität ist dabei in Praktiken und Begriffe wie auch in Geltungskriterien, wie etwa der wissenschaftlichen Wahrheitsproduktion, Ordnungen der Plausibilität und Legitimität, konstitutiv eingelassen (Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 26).

5.1.1 Kinder- und Jugendhilfe

In der Kinder- und Jugendhilfe wird heutzutage der Schwerpunkt auf die Betreuung, Förderung, Bildung und Erziehung der Klienten gesetzt, wobei die Erziehung eine prominente, jedoch nicht alles dominierende Stellung einnimmt. Der Begriff wird verwendet als «Sammelbegriff für sozialpädagogische Institutionen, die sich mit Kindern und Jugendlichen befassen» (Müller, 2002, S. 685; zit. in Oelerich, 2012, S. 343). Sie stellt einen Teil der sozialen Grundversorgung für Kinder, Jugendliche und Familien dar (Rauschebach & Zürchner, 2007, S. 42; zit. in Oelerich, 2012, S. 342) und zählt zu einem wichtigen Bereich der sozialstaatlichen Infrastruktur (Rätz et al., 2009; zit. in Oelerich, 2012, S. 343). Sie kann somit auch als soziale Dienstleistung für Kinder, Jugendliche und Familien gesehen werden. Nach Schnurr (2012) lassen sich drei Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe voneinander abgrenzen:

- 1.) Angebote zur allgemeinen Förderung von Kindern, Jugendlichen und Familien (Kinder- und Jugendarbeit, familien- und schulergänzende Kinderbetreuung und Elternbildung);
- 2.) Beratung und Unterstützung zur Bewältigung allgemeiner Herausforderungen und schwieriger Lebenslagen (Beratung und Unterstützung für Eltern, Beratung und Unterstützung für Kinder und Jugendliche, Schulsozialarbeit und Krisenberatung);
- 3.) Ergänzende Hilfen zur Erziehung und Bewältigung schwieriger Lebenslagen (aufsuchende Familienarbeit wie z. B. sozialpädagogische Familienbegleitung, Heimerziehung und Pflegefamilien). (S. 68)

Die Bereiche unterscheiden sich dabei in der Intensität, mit der eine Leistung der Kinder- und Jugendhilfe in eine Lebenssituation eingreift. Die Wirksamkeit der Leistungen hängt insbesondere davon ab, ob die Unterstützung auf die Bedarfslage differenziert und angemessen reagiert (ebd.). Entsprechend der Fragestellung liegt folgend der Fokus auf dem Bereich der ergänzenden Hilfen zur Erziehung (Heimerziehung) und zur Bewältigung schwieriger Lebenslagen. Die Leistungen dieses Bereichs lassen sich wie folgt in Dimensionen einteilen.

5.1.2 Heimerziehung

Begriffsdefinition: Die Heimerziehung, auch als stationäre Kinder- und Jugendhilfe zu verstehen, ist eine der bedeutendsten Formen der öffentlichen Erziehung ausserhalb des Herkunftssystems, der Familie. In der Heimerziehung geschehen unterschiedliche Arten von Fremdunterbringung und Erziehung, Bildung und Betreuung an einem anderen Lebensort: «Aufnahme- und Beobachtungsstationen, Geschlossene Gruppen, Heime mit heilpädagogischer und/oder sonderpädagogischer Ausrichtung, Therapieheime, Schulheime, Heime mit internen Ausbildungsplätzen, Heime

mit familienähnlichen Gruppen, Heime mit Aussenwohngruppen, Begleitete Wohngemeinschaften» (Schnurr, 2012, S. 83–84). Nach Schnurr (2012) lässt sich die Heimerziehung als

(. . .) die (meist auf Dauer angelegte) Übernahme der Verantwortung für die Erziehung und Entwicklungsbegleitung junger Menschen durch spezialisierte Organisationen [beschreiben]. Ein Merkmal der Heimerziehung ist, dass sie berufsmässig erbracht wird und das Personal mehrheitlich über eine auf die Aufgaben der Heimerziehung ausgerichtete Ausbildung verfügt. (. . .) Heime sind komplexe Organisationen mit stabilen Mustern der Verteilung von Aufgaben und Entscheidungskompetenzen. (S. 84)

Problemlagen: Eine sogenannte Fremdplatzierung kommt infrage, wenn das Wohlergehen eines Kindes ausserordentlich bedroht ist, diese Bedrohung durch präventive Massnahmen nicht abgewendet werden kann, sie verhältnismässig und geeignet ist. Eine Platzierung wird praktiziert, wenn verstärkte Indikationen in Bezug auf Problemlagen der Erziehung in der Familie und zunehmend auch in der Schule sichtbar werden (Häfeli, 2007, S. 286; zit. in Schnurr, 2012, S. 84).

Zielsetzung und angestrebte Wirkung: Heime bieten einen Lebensort sowie Beziehungen zu Erwachsenen und jungen Menschen. In erster Linie geht es um einen stabilen Schutz vor Gefährdung. Dieser Schutz ist nötig, um für Entwicklungsprozesse eine nährnde Grundlage zu bieten. Ein Heim übernimmt in einem umfänglichen Mass die Vertretung der Sorgeberechtigten. Auf diese Weise soll ein Heim erfahrene Nachteile ausgleichen und einen Rahmen für alterstypische Entwicklungsaufgaben schaffen. Für die emotionale, kognitive und seelische Entwicklung sollen günstige Verhältnisse gewährleistet werden. Auch die formale und informale Bildung werden sichergestellt. Je länger eine Fremdplatzierung andauert, desto grösser ist die vom Heim getragene Verantwortung, dass die Verselbstständigung des jungen Menschen gelingt (Schnurr, 2012, S. 85).

Interventionsebenen: In der Heimerziehung werden Möglichkeiten zum Arrangieren des neuen Lebensraums, der dort untereinander gelebten persönlichen Verbindungen, sowie Lernmöglichkeiten und Möglichkeiten zur Einflussnahme praktiziert. Weiter zählen das pädagogisch begleitete Zusammenleben in der Wohngemeinschaft sowie die pädagogisch begleiteten Ausführungen wie zum Beispiel alltägliche Aufgaben in Haushalt, Wohnung und Küche zum Repertoire. Die platzierten jungen Menschen werden dabei unterstützt, Beziehungen und Kontakte aufzubauen und den persönlichen Erfahrungshorizont zu erweitern (Schnurr, 2012, S. 85–86). Ein bedeutendes Qualitätsmerkmal von Heimerziehung ist die Möglichkeit der Partizipation an Entscheidungen über die Gestaltung des Zusammenlebens im Heim (Blandow et al., 1999; Stork, 2007; zit. in Schnurr, 2012, S. 86). Schnurr (2012) betont, dass es sich bei den vorgängigen Ausführungen nicht um grundsätzliche Gegebenheiten, sondern um bekannte und bewährte Leistungen handele. Der aktuelle Wissenstand lässt eine schweizweite gültige Definition nicht zu (S. 71).

Nach Oelerich (2012) steht die Vielfalt an Arbeitsfeldern, Adressaten, Traditionslinien und Handlungsperspektiven in der Heimerziehung im Widerspruch zu einem übergreifenden und allgemeingültigen Erziehungsverständnis oder auch Erziehungszielen sowie der Vorstellung der Förderung der Entwicklung junger Menschen. Auch der Stellenwert der Erziehung wird je nach Handlungsfeld unterschiedlich gewichtet. Dennoch ist Erziehung in allen Bereichen präsent. Einerseits ist die erzieherische Hilfe eine Kompensation von erzieherischen Defiziten innerhalb der Familie, in der Form von Unterstützung oder sofern notwendig deren Ersatz. Andererseits erfolgen Erziehungsleistungen der Kinder- und Jugendhilfe als Reaktion auf Defizite im privaten Raum (S. 349).

5.1.3 Grundlagen der Rechtsstellung von Kindern und Jugendlichen

Bietet das familiäre Umfeld eines Kindes nicht genügend Möglichkeiten, sich zu einem lebensfähigen, innerlich gefestigten und gesellschaftlich handlungsfähigen Menschen zu entwickeln, wird eine Heimplatzierung in Betracht gezogen. Nur wenn das soziale Milieu des Kindes von der entscheidungsmächtigen Behörde als defizitär wahrgenommen wird, kommt eine Platzierung in einem Kinder- oder Jugendheim zustande (Schallberger & Schwendener, 2017, S. 7).

Auf der Basis der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (UNO) und der Bundesverfassung abgestützt, lässt sich insbesondere das Zivilgesetzbuch (ZGB) und das kantonale öffentliche Recht auf rechtliche Grundlagen für Kindern und Jugendlichen ein. Die UN-Kinderrechtskonvention (UKRK) trat in der Schweiz im Jahr 1989 in Kraft. Als Grundlage der UKRK dient die Vorstellung, Kinder als eigenständige Persönlichkeiten zu respektieren, wie auch ein entwicklungsbedingter Anspruch auf besonderen Schutz und Fürsorge (Mösch & Rosch, 2011, S. 11).

Wie Mösch und Rosch (2011) erläutern, obliegt die Erziehung eines Kindes oder Jugendlichen an erster Stelle den Inhabern des Sorgerechts. Das ZGB umschreibt in den Artikeln 301 bis 306 die Bestimmungen über die elterliche Sorge und deren Aufgabenbereiche (S. 55). Die Kinderschutzbehörde (KESB) hat geeignete Massnahmen zu ergreifen, wenn das Wohl des Kindes gefährdet ist und die Eltern nicht von sich aus Abhilfe schaffen oder hierzu nicht fähig sind. Dabei treffen die Massnahmen der KESB immer die elterliche Sorge. Mitunter soll die Gefährdung beseitigt oder zumindest gemildert werden, indem unabhängig vom Willen der Sorgeberechtigten rechtlich oder faktisch in die elterliche Sorge eingegriffen wird (ebd.). Durch die behördlichen Eingriffe sollen die elterlichen Obliegenheiten nicht beiseitegeschafft, sondern vielmehr komplementär ergänzt werden. Dabei muss das Ziel verfolgt werden, den Eltern möglichst zeitnah wieder ihre Elternverantwortung zu übergeben. Es muss vermieden werden, dass die Eltern ihre Verantwortung umfangreich an eingebundene Expert*innen abgeben (Mösch & Rosch, 2011, S. 55–56).

Kinderschutzmassnahmen müssen gemäss Mösch und Rosch (2011) zudem verhältnismässig (geeignet und erforderlich) sein und in einem angemessenen Mittel-Zweck-Verhältnis stehen (S. 56). Weiterhin muss die Gefährdung durch die Instrumente des zivilrechtlichen Kindesschutzes beherrschbar beziehungsweise reduzierbar sein. Massnahmen des freiwilligen Kindesschutzes (freiwillige Beratungsstellen), der öffentlichen Hand ohne Eingriff in die elterliche Sorge (beispielsweise Sozialhilfe) und im Rahmen der elterlichen Kompetenzen (etwa die Platzierung eines Kindes durch die Eltern) gehen den behördlichen Massnahmen des zivilrechtlichen Kindesschutzes vor (ebd.).

5.1.4 Organisationales und professionelles Selbstverständnis

Im heutigen Heimwesen sind die strengen Grenzziehungen zwischen dem, was als normal, und dem, was als abweichend gilt, charakteristisch. Sind Kinder und Jugendliche in einem Heim untergebracht, wird ihnen meist eine Störung oder Auffälligkeit respektive eine Abweichung von der Normalität zugeschrieben (Schallberger & Schwendener, 2017, S. 7).

Gemäss Schallberger und Schwendener (2017) bieten weder gesetzliche Bestimmungen zum Ziel und Zweck von Heimplatzierungen noch pädagogische Erwartungen und Konzepte Einblicke in das, was im professionellen Alltag tatsächlich stattfindet (S. 16). Infolgedessen begaben sich Schallberger und Schwendener diesbezüglich in die Forschung und veröffentlichten ihre daraus resultierenden Einschätzungen. Nach der abgeschlossenen Forschungsarbeit unterscheiden sie die folgenden fünf Heim-Typen:

1. Rettung – Das Heim als christliche Ersatzfamilie:

Bei diesem Heim-Typus lässt sich das organisationale Selbstverständnis darin erkennen, dass den Kindern und Jugendlichen ein Umfeld geboten wird, in dem ihnen ein Aufwachsen wie in einer normalen Familie ermöglicht wird. Da die Kinder und Jugendlichen seitens des Heims als rettungsbedürftig wahrgenommen werden, werden dort eine neue Familie (Ersatzfamilie) und eine neue Heimat erschaffen. Das Heim stellt sich insofern in ein Konkurrenzverhältnis zur Herkunftsfamilie, als es die Heranwachsenden vor den Gefahren der inneren und äusseren Verwahrlosung, die ihnen im Milieu ihrer Herkunft drohen würden, schützen will (Schallberger & Schwendener, 2017, S. 162). Schallberger und Schwendener (2017) merken in diesem Zusammenhang an: «Die Konzeption des Heims als Ersatzfamilie erinnert an pietistische Rettungskonzeptionen, die im 19. Jahrhundert der Gründung evangelischer Armenerziehungsanstalten zugrunde lagen» (S. 162). Die Fachpersonen erkennen sich, ausgehend von der Konzipierung des Heims, als Ersatzfamilie und Ersatzheimat, einhergehend mit einem Mandat der stellvertretenden elterlichen Fürsorge und

Erziehung. Diesem Mandatsverständnis liegt im subjektiven Erleben eine Berufung zugrunde, welche unmittelbar religiös konnotiert ist (ebd.).

2. Förderung von Mündigkeit – Das Heim als Stätte virtuoser Beziehungsgestaltung:

Diese Heime sehen sich nicht in einem Konkurrenzverhältnis zu den Herkunftsfamilien, obwohl ihr Handeln darauf ausgerichtet ist, den Kindern und Jugendlichen in einer umfassenden Vorstellung ein Milieu der Geborgenheit und Verlässlichkeit zu bieten. Sofern die Möglichkeit besteht, wird die Herkunftsfamilie in die professionelle Praxis des Heims einbezogen. Im Zentrum steht das Ziel, dass die Kinder und Jugendlichen ganzheitlich in ihrer Persönlichkeits- und Autonomieentwicklung gefördert werden. Die Professionellen sehen ihre Aufgabe nicht darin, das Verhalten der Kinder und Jugendlichen zu überwachen und sie «pädagogisch» zu regelkonformen Verhaltensweisen anzuhalten, sondern in der Begleitung von Entwicklungsprozessen hin zu Autonomie und Mündigkeit, d. h. in einer «pädagogisch-geburtshelferischen Funktion» (Schallberger & Schwendener, 2017, S. 164–166).

3. Normalisierung – Das Heim als Um- und Nacherziehungseinrichtung:

Bei diesem Heim-Typus richtet sich das Handeln der Professionellen nach der Vorstellung, den Auftrag in der Um- oder Nacherziehung «dissozialer» Kinder und Jugendlicher umzusetzen. Durch strenge Praktiken der Verhaltenskontrolle, der Verhaltenssanktionierung und des Verhaltenstrainings sollen die Kinder und Jugendlichen dazu gebracht werden, Verhaltensweisen, welche mit dem gesellschaftlichen System von Normen und Werten sowie mit gesellschaftlichen Normalitätserwartungen einhergehen, zu entwickeln. Solche Heime begegnen den Kindern und Jugendlichen in einer disziplinierenden, zivilisierenden und normalisierenden Funktion und glauben, damit einen substanziellen Beitrag zu leisten, welcher der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Ordnung und Integration dient. Die Professionellen sehen sich in der pädagogischen Interaktion mit ihrer Klientel in der Rolle des Vertreters des «Normalitätsprinzips». Befinden sich die Professionellen in einer klaren «erzieherischen» Umgebung, nehmen diese die Rolle von sanktionierenden Verhaltenstrainern oder «Verhaltensdompteuren» ein. Bei Begleitaufgaben in Wohngruppen sehen sie sich selbst in der Rolle erwachsener Vorbilder (Schallberger & Schwendener, 2017, S. 167–170).

4. Coaching sittlicher Vergemeinschaftung – Das Heim als Internatsschule:

Dies Form eines Heimes wird als Internats-Sonderschule für Kinder und Jugendliche, welche Lernschwierigkeiten vorweisen oder denen die Herkunftsfamilie kein geeignetes Lernumfeld bieten kann, bezeichnet. Es handelt sich um eine private oder stiftungsrechtliche Organisation. Wie

Schallberger und Schwendener (2017) anmerken, «(. . .) liegt [hier] ein Selbstverständnis vor, das radikal sowohl mit der Rettungs- als auch mit der Normalisierungs- und Korrektionsstradition in der Geschichte der Heimerziehung bricht» (S. 170). Aus dem Blickwinkel des organisationalen Selbstverständnisses besucht die Klientel die Wochen-Internatsschule, um von einem sonderpädagogischen Förderangebot zu profitieren, und nicht, weil eine «Auffälligkeit im Sozialverhalten» oder eine «Gefährdung» vorliegen. Sie sehen sich nicht durch die Zuweiser, sondern durch die Klientel selbst sowie durch deren Eltern zur Erbringung pädagogischer Hilfeleistungen befähigt (Schallberger & Schwendener, 2017, S. 170–171). Solche Heimeinrichtungen sprechen den Professionellen laut Schallberger und Schwendener (2017) eine weiterführende fachliche Gestaltungsautonomie zu. Sie sehen ihre Funktionen und Rollen im Bereich der Hausökonomie und der Organisation des Wohngruppen-Alltags, in der Unterstützung der Klientel bei deren alltäglichen Herausforderungen und im Ermöglichen einer sinnvollen Freizeitgestaltung. Zudem stehen sie in ihrer Rolle als Bezugsperson der Kinder oder Jugendlichen in regelmässigem Austausch mit den Eltern, zuweisenden Behörden und hauseigenen Lehrpersonen. Die Rolle als Ersatzelternteil oder ein Selbstverständnis als Aufseherperson oder Verhaltenstrainer liegen ihnen fern (S. 172).

5. Gewährung von Chancen – Das Heim als klinische Bildungs- und Ausbildungsstätte:

Diese Einrichtungen verstehen sich als klinische Bildungs- und Ausbildungsstätten. Sie bieten den zivil- oder jugendstrafrechtlich zugewiesenen Jugendlichen die Möglichkeit, in ihren internen Betrieben eine anerkannte Berufslehre zu absolvieren oder an ihrer eigenen Schule einen angebrachten Schulabschluss zu erlangen. Sie sehen sich nicht mit dem Auftrag der Verhaltensnormalisierung, der Disziplinierung oder der Bestrafung ausgerüstet, sondern erkennen ihre Funktion darin, den Jugendlichen individualisierte Hilfen zur Überwindung ihrer Entwicklungshemmnisse und -blockaden zu verschaffen. Dabei richten die Professionellen ihren Fokus auf ihren Individuations- und Sozialisationsverlauf als Ganzes (Schallberger & Schwendener, 2017, S. 173–174). Als ihre primäre Aufgabe verstehen die Professionellen, jedem einzelnen Jugendlichen Orientierungshilfen bei der Selbsterarbeitung seiner Zukunftsaussichten zu bieten. Dabei nehmen sie verschiedene Rollen ein, wie etwa jene der Organisatoren, Animatoren, Moderatoren, Schlichter, Coaches oder Schiedsrichter. Zudem sehen sie sich in der Rolle von erwachsenen Vorbildern und nehmen auch eine Form der «anwaltschaftlichen Funktion» wahr (Schallberger & Schwendener, 2017, S. 175–176).

Bezugnehmend auf Schallberger und Schwendener (2017) scheint es im Kontext der Heimerziehung, als lebe der pädagogische Geist, der Erziehung mit Verhaltenskonditionierung, Lebens-tüchtigkeit mit Konformismus und Fördern mit Disziplinieren gleichsetzt, wieder auf. Dass trendige Ansätze wie beispielsweise behavioristisch begründete Handlungsansätze, der

risikoorientierte Massnahmenvollzug, die Jugendschiffs-Pädagogik oder die sogenannte Neue Autorität nicht als besonders zielführend und wirksam bezeichnet werden können, lässt sich durch unabhängig durchgeführte Vergleichsevaluationen belegen (S. 179). Ihre Beliebtheit lässt sich vielmehr dadurch begründen, dass sie ausgeprägte Affinitäten zu einem vorherrschenden Alltagsverständnis von Erziehung aufzeigen. Dabei wird hingegen ausgeblendet, dass Individuations- und Sozialisationsprozesse nur dann gelingen können, wenn sie auf der Beziehungsebene mit dem Fundament der Liebe und bedingungsloser Anerkennung abgestützt sind (ebd.).

Während ihrer Forschungsarbeit erkannten Schallberger und Schwendener (2017) das Problem, dass Institutionen die Kernpraxis von Professionellen wie auch die bildungs- und entwicklungsförderliche Ausgestaltung ähnlich standardisieren und normieren, wie sie dies bei ihren technisch-produktiven oder administrativen Organisationsabläufen handhaben. Wenn nicht mehr das fachliche Urteilsvermögen der konkret involvierten Sozialpädagog*innen, sondern organisationsbedingte Weisungen oder Handlungsrichtlinien darüber entscheiden, welche Form der zu erbringenden Hilfeleistung im Einzelfall angebracht ist, ist dies nicht mit einer Professionalisierung, sondern einer De-professionalisierung gleichzusetzen. Allzu oft ist es noch heute der Fall, dass Professionelle das Wissen, welches sie sich während des Studiums angeeignet haben, in der Praxis rasch auflösen. Und dies nicht, weil es in der Praxis nicht anwendbar wäre, sondern weil die betreffenden Institutionen mitunter aus Borniertheit nicht an einer Problematisierung und Hinterfragung ihrer vertieften Routinen interessiert sind (S. 180–181).

Einige der interviewten Professionellen vermittelten den Eindruck, dass sie mit Ausnahme des Modells der klassischen Konditionierung der behavioristischen Lerntheorie, nichts von dem Vielfältigen deutungs- und handlungsrelevanten Wissen, welches die Bezugswissenschaften der Soziologie und der Psychologie der Sozialpädagogik bieten, mitbekommen hätten. Zeitgleich neigen aber immer noch viele Professionelle, welche auf dem Gebiet der Heimerziehung mit Definitions- und Weisungsmacht ausgestattet sind, dazu, wissenschaftliche Feststellungen, die einer grundlegenden Professionalisierung des sozialpädagogischen Arbeitsfeldes Auftrieb verleihen könnten, als «zu theoretisch» oder «zu akademisch» abzutun (Schallberger & Schwendener, 2017, S. 264).

Schallberger und Schwendener (2017) gelangten in ihrer Forschungsarbeit zu der Auffassung, dass in den Institutionen nicht die Kinder und Jugendlichen das Problem seien, sondern die Professionellen. In ihrer Analyse war stets die gleiche Problematik der engstirnigen und eindimensional verhaltensfixierten Perspektive auf ihr Klientel anzutreffen, welche auf einem sozialisationstheoretischen, entwicklungspsychologischen und uninspirierten Bändigungs- und Sanktionierungsverständnis von Pädagogik basiert (S. 263). Durch diese Form der Pädagogik werden die Probleme, die sie zu beheben vorgeben, intensiviert oder sogar erst erschaffen. Kinder und

Jugendliche benötigen nicht einfach nur Regeln und Strukturen, sondern Menschen, welche sich für sie und ihr Leben interessieren. Die meisten Professionellen werden durch die Organisationskultur, in welcher sie tätig sind, schrittweise in die Rolle und das zuvor erwähnte Verständnis für Pädagogik hineingedrängt (ebd.).

5.2 Normen in der Erziehung

Erziehung, verstanden als intentionale und gezielte Beeinflussung von Bildungsprozessen (Oelkers 2001; zit. in Otto & Ziegler, 2012, S. 31), ist eine normativ betriebene und normativ zu betreibende Praxis (Brumlik, 1990; zit. in Otto & Ziegler, 2012, S. 38).

So transformiert zum Beispiel erziehender Unterricht die anzueignende Sache sowie ihren Rahmen und ebenso die Normvorstellungen der Erwachsenen in Handlungsausführungen der Lernenden und hilft, dass sich der Nachwuchs an seiner Entwicklung selbsttätig beteiligt. Dabei fordern pädagogische Massnahmen der Charakterbildung, welche unter dem Begriff der «Zucht» (im Sinne von «Ziehen») gefasst werden, den Heranwachsenden zur Selbsterziehung auf (Tosch, 2012, S. 31). Bezugnehmend auf das vorherige Beispiel des Unterrichts soll im Folgenden die Wichtigkeit der Vorbildrolle von in diesem Fall Lehrpersonen deutlich gemacht werden. Denn eine positive Werteorientierung, Haltungen und auch Handlungen können nur überzeugend beeinflusst werden, wenn die Lehrpersonen als Vorbilder wirken und sich dessen auch bewusst sind (Tosch, 2012, S. 32). Somit kann ein Unterricht dann erziehen, wenn es gelingt, die Wichtigkeit des Lernstoffes zu vermitteln, bei den Schülern das Interesse für eine Sache zu wecken und die selbstaktive Auseinandersetzung zu provozieren. Der Vorbildfunktion der Lehrperson wird durch die gelebten Verhaltensweisen ihre Wirkung verliehen. Dies zeigt sich in Wort und Tat, in Mimik und Gestik (verbale und nonverbale Teile der Erziehung), in Ritualen und Situationen mit Aufgabencharakter, mit rhetorischer Überzeugungskraft und mit einer variablen Unterrichts- und Klassenführung. Damit wird unter anderem auf eine erzieherische Wirkung abgezielt, mit der auch immer eine Normensetzung und -kontrolle einhergeht (Tosch, 2012, S. 33).

Leu und Eckhardt (2012) sehen den Bedarf einer verstärkten Aufmerksamkeit gegenüber einer dialogischen Interaktion mit Kindern. Vielfach wird vernachlässigt, dass Interaktionsprozesse und Dialoge in einem Alltag stattfinden, welcher von Wert- und Normvorstellungen geprägt und geführt wird und die Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung entscheidend beeinflusst. Es lässt sich konstatieren, dass die Vermittlung von Wert- und Normvorstellungen einer Kultur früher als hohes Erziehungsziel galt. Aus einer aktuelleren Sicht wurde diese Vorstellung indes vom Erwerb von vergleichsweise abstrakten Kompetenzen abgelöst. Mit dieser Rahmung konzentriert sich Erziehung auf die Förderung dieser Kompetenzaneignung durch Erwachsene.

Demgegenüber sind Erziehungsziele, welche im Alltag wichtig, sinnstiftend sowie mit Tradition behaftet sind, überwiegend in das Ermessen der Familie gerückt. Dadurch wird Erziehung zu einer Privatangelegenheit. Gleichwohl wird von den Erziehenden erwartet, dass sie ihren Nachzöglingen akzeptierte Verhaltensweisen weitergeben. Bei einem Misslingen dessen wird die Erziehungskompetenz der Familie in Frage gestellt. Eine verbreitete Diskussion über die dürftige Erziehungskompetenz von Kinseltern kann ein Hinweis darauf sein, dass die Übermittlung dieser kulturellen Ressourcen in einer pluralen Gesellschaft mit besonderen Anforderungen verbunden ist (Leu & Eckhardt, 2012, S. 37–38).

Nach Heid kann nur dann von Erziehung gesprochen werden, wenn mit grösserer Chance Ziel und Effekt decken. So plädiert er für einen handlungstheoretischen Erziehungsbegriff, bei dem Ziel und Effekt verbindet. Dies bedeutet, dass eine «(. . .) von erzieherisch intendiertem Handeln eine der Absicht entsprechende Wirkung erwartet werden kann» (Heid, 2004; S. 57; zit. in Gudjons & Traub, 2016, S. 197). So wird Erziehung ein vernünftiges, abschätzbares und akzeptiertes Handeln, bei dem nicht nur Bestreben im Zentrum stehen, aber die Effekte nicht gewiss sind, noch sich Resultate einstellen. Resultate, welche sich nicht mit Sicherheit auf ein erzieherisches Handeln beziehen lassen (ebd.).

Im Unterschied zu Sozialisation wird Erziehung aktuell als ein intentionales, geplantes und normativ orientiertes Handeln verstanden, wobei ein Fokus auf eine Erziehung gelegt wird, welche die optimale kindliche Entwicklung unterstützt (Giesecke, 1991, S. 70; zit. in Gudjons & Traub, 2016, S. 197). So besteht für jede Einsicht von Erziehung ein unausweichliches Problem der Ziele, der Normen und Werte, welche dominierend sind, seien sie implizit, mitgedacht oder aktiv repräsentiert. Die Ziel- Norm- und Wertefrage gehört zu den beständigsten Herausforderungen des pädagogischen Denkens (Gudjons & Traub, 2016, S. 197).

5.2.1 Normativität in der Erziehungswissenschaft

Die Moderne ist das Zeitalter der Kontingenz, des «Auch-anders-sein-Könnens», in dem nichts mehr selbstverständlich ist. Durch diese Annahme wird eine prinzipielle Offenheit und Ungewissheit menschlicher Lebenserfahrungen suggeriert. Dies führt wiederum dazu, dass in der Moderne eine Orientierungslosigkeit und eine bodenlose Unsicherheit akut werden (Meseth et al., 2019, S. 1–2). Der moderne Blick zielt unter anderem darauf ab Schlüsse aus der Geschichte zu ziehen, das heisst Behauptungen davon zu treffen, was aus einem gewissen Ist-Zustand der Welt für künftige Handlungen folgen soll oder entgegengesetzt wie das «Sein» beschaffen sein müsste, auf dem sich eine angebrachte Praxis begründen könnte: «Mit dem modernen Sein-Sollen Problem kommt das Thema der Normativität, wie wir es heute kennen, in die Welt, nämlich als Suche

nach Gründen, Wegen und Legitimationsverfahren für richtiges und gutes, für wirksames und legitimes Handeln» (Meseth et al., 2019, S. 3).

5.2.2 Normativität in der Sozialen Arbeit

Otto und Ziegler (2012b) formulieren ein Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Die Auseinandersetzung damit ist mit der Frage gleichzustellen, worum es in der Sozialen Arbeit geht und auch worum es gehen soll. Das Normative als Gegenstand der sozialwissenschaftlichen Forschung wurde bisher nicht beachtet. Bezogen auf die Soziale Arbeit sind es vor allem Lehrbücher der Ethik, in welchen sich, wenngleich bisher nur wenig befriedigend, mit normativen Fragen auseinandergesetzt wird. In der Regel wird sich in solchen Lehrbüchern darauf konzentriert, gegenüber Fachpersonen Forderungen über moralische Grundhaltungen und Prinzipien aufzulisten. Sie sollen zum Beispiel innovative, kreative und nichtdiskriminierende Lernprozesse initiieren, die Adressaten wirkungsvoll unterstützen, das Selbsthilfepotential der Adressaten stärken etc. So werden Gebote und Qualitäten, welche eine «gute» Fachperson auszeichnen, gezeichnet (S. 3–4). Für die Soziale Arbeit spielt das Normative in zweifacher Hinsicht eine Rolle:

- 1.) Die Soziale Arbeit greift in die Lebenswelten von Menschen ein. Diesem Eingriff gehen normative Operationen in Form von Bewertungen voraus. Bewertet werden die Gründe wie auch die Ziele des Eingriffs. Dabei werden moralische Kategorien bei der Bestimmung des Problems genutzt und es erfolgt eine Zuweisung von Deutungen und Bildern.
- 2.) Die Soziale Arbeit steht mit der Sozialpolitik in einem Abhängigkeitsverhältnis. Sie ist ein staatliches Werkzeug, um auf der Basis normativer Modelle Rechte und Ressourcen zu verteilen und normative Ziele zu verfolgen (ebd.).

Mit der Forderung nach Gründen bzw. nach rechtfertigbaren Gründen ist bereits beschrieben, was das Normative ausmacht. Begründungsstrategien sind an das konkrete Begründungssystem gebunden. Innerhalb eines Begründungssystems gibt es sowohl zutreffende als auch nicht zutreffende Schlussfolgerungen, welche rekonstruierbar und benennbar sind und somit reflektierbar werden (Otto & Ziegler, 2012b, S. 8).

Grundsätzlich betrifft die Frage nach der normativen Grundlage von Sozialarbeit Begründungs- und Legitimationszusammenhänge von Interventionen in das Leben eigentlich mündiger Personen (Graf, 2012, S. 83). Graf (1996; zit. in Graf, 2012) bezieht diese Perspektive wie folgt auf die Sozialpädagogik: «Die normative Grundlage sozialpädagogischer Interventionen an Gesellschaftsmitgliedern stützt sich auf die unhintergehbaren Ziele einer Vergrößerung des Umfangs an Mündigkeit und kommunikationstheoretisch begriffener Zurechnungsfähigkeit aller Beteiligten.» (S. 83) Aufgrund kommunikationstheoretischer Grundlagen von Gesellschaftstheorien

entstehen universelle abstrakte Moralansprüche, die als Grundorientierung und auch zur kritischen Reflexion dienen (Habermas 1981; zit. in Graf, 2012, S. 83). Moralisch begründbare Entscheidungen werden gegebenenfalls von wissenschaftlichen Forschungsergebnissen und einer kollektiven Entscheidungsfindung getragen.

5.2.3 Normativität in der sozialpädagogischen Theorie

Gegenüber der Sozialpädagogik wird seitens gesellschaftlicher Vorstellungen erwartet, dass sie sich nach dem «richtig Handeln» und dem «guten Sein» ausrichtet. Durch dieses Spannungsfeld ist die Sozialpädagogik grundsätzlich eine normative Disziplin. Die Normativität zeigt sich diesbezüglich in der Festlegung von theoretischen Gegenständen und Zielen, welche wiederum zur Ausbildung von Formen wie Kategorisierungen und Bewertungen, sowie der Konstruktion von Adressat*innen (Spellenberg, 2017, S. 118). Nach Spellenberg (2017) zeigt sich dies weiter in «Praktiken und Begriffen, in Geltungskriterien etwa der wissenschaftlichen Wahrheitsproduktion und Ordnungen der Plausibilität und Legitimität (. . .) In unterschiedlichen sozialpädagogischen Fachdebatten wird Normativität unter der Chiffre des Verhältnisses von Sein und Soll thematisiert» (S. 118-119).

Dollinger (2008, S. 32; zit. in Spellenberg, 2017) kritisiert gegenüber der Sozialpädagogik, dass sie dazu tendiert, dass sie in Bezug auf gesellschaftliche Vorstellungen, ein krisenhaftes «Sosein» als Legitimationsgrundlage für die Realisierung eines bestimmten «Sollens» setzt. Mit der Übernahme von gesellschaftlichen Normen werden somit Formen sozialpädagogischen Handelns als nüchterne Gegenmassnahme untermauert und auch legitimiert (S. 121). Dollinger (2008, S. 35; zit. in Spellenberg, 2017) fordert den Fokus auf Schlussfolgerungen und Wirkungen von Zeitdiagnosen sowie, in Normsetzungen enthaltenen, guten und nicht guten Verhalten zu legen. Dadurch wird der Blick frei für den moralischen Ursprung und die Normalitätsvorschriften sozialpädagogischen Sein- Vorstellungen (S. 121).

Nach Habermas (1999, S. 7-64; zit. in Spellenberg, 2017) und seiner Vorstellung von Wahrheit und deren Rechtfertigung lassen sich deskriptive Seins- und normative Sollaussagen ableiten. Es wird davon ausgegangen, dass Sprache und Realität voneinander nicht zu trennen sind und dass es keine Absolute Wahrheit und deren Begründung gibt. Wahrheit wird als Korrespondenz zwischen Vorstellung und Wirklichkeit, als Kohärenz einer wahren Meinung mit anderen bereits anerkannten Meinungen bezeichnet. Somit ist Wahrheit «(. . .) Wahrheit – hier in Gestalt des rational Akzeptablen – ist gerechtfertigte Behauptbarkeit» (S. 121-122). Deskriptive Sein- Aussagen beantworten, was der Fall ist, und erheben einen Anspruch auf Wahrheit. Normative Soll-

Aussagen beantworten wiederum, was der Fall sein bzw. nicht sein soll und erheben Anspruch auf Richtigkeit (Spellenberg, 2017, S. 123–124).

Schrödter (2007; Spellenberg, 2017) sieht das Wesen der Profession als: Soziale Arbeit hat sich an der Herstellung von Gerechtigkeit zu orientieren. Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession definiert Sein und Soll als Gegenstand (S. 127). Eine Beschreibung wie «Soziale Arbeit ist dafür da, dass sie Gerechtigkeit herstellt» ist eine deskriptive Sein- Aussage mit normativen Sollanspruch. Gegenüber der Sozialpädagogik besteht somit der Anspruch, dass sie mit ihrem professionellen Handeln Gerechtigkeit herstellen soll. «Normativität ist hier immanent als Verhaltenserwartung sowie Gelingenskriterium eingeschrieben, indem sozialpädagogisches Handeln konstitutiv an das Herstellen von Gerechtigkeit gebunden wird» (Spellenberg, 2017, S. 127). Spellenberg (2017) fasst zusammen:

«Nur über eine Orientierung an Gerechtigkeit werde Handeln zu sozialpädagogischem Handeln. Vor dem Hintergrund der Überlegungen von Habermas zu Sein- und Sollaussagen und ihren differenten Geltungsansprüchen lassen sich solche schliessenden Stillstellungen als Versuch lesen, eine ‚Wahrheit über das Richtige‘ zu formulieren» (S. 130).

5.3 Zwischenfazit

Die Sozialpädagogik befasst sich mit Spannungsverhältnissen zwischen Lebensbewältigung und Integration sowie Defiziten in der Erziehungskompetenz. In der Herleitung über die Kinder- und Jugendhilfe konnte das für die Fragestellung relevante Arbeitsfeld herausgearbeitet werden. Als normative Grundlagen der Institutionen bilden die Rechtsordnungen die Basis. Weiter können eigene Konzepte, Leitbilder, Menschenbilder, Hausordnung, Handlungsansätze, Methoden und Leistungsaufträgen zu den Grundlagen mitgezählt werden. Erziehung wird als eine normativ betriebene und zu betreibende Praxis verstanden. Die dargestellten Forschungsergebnisse von Schallberger und Schwender (2017) zeigen unterschiedliche Probleme oder Spannungsfelder in der Praxis der stationären Kinder- und Jugendhilfen auf. Die Problematiken zeichnen sich in den Bereichen Wissenstand der Professionellen mit dem dazu gehörenden Wissensabgleichung von Theorie und deren Praxis, bei der Bedürfnisabdeckung der Klientel und in den Organisationskulturen und -strukturen.

6 Schlussfolgerungen

In der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass die Autoren ihr Erkenntnisinteresse auf eine offene Exploration unterschiedlicher Zugänge legen. Durch diese Haltung war es möglich, dass die Konzepte der Eckpfeiler der Erziehung sowie die pädagogische Normverhandlungen in diese Arbeit einfließen konnten. Diese werden anschliessend ausgeführt. Es scheint passend, dass diese Konzepte für die Praxis ein positives Potential für eine Weiterentwicklung des Verständnisses von Normen und Erziehung bedeuten könnten. Das Kapitel wird mit einem Schlussfazit und Ausblick abgeschlossen.

6.1 Normative Eckpfeiler der Erziehung

Aktuell wird ein demokratischer Erziehungsstil bevorzugt, was möglicherweise als Konsequenz mit sich bringen kann, dass die natürliche Hierarchie zwischen Eltern und Kindern aufgehoben werden könnte (Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 46). Verstummt diese natürliche Hierarchie, wie Blasius und Schmitz-Roden (2014) ausführen, so verlieren sich auch klare Rollenzuschreibungen und damit klare Grenzen, die zur Orientierung verhelfen. Die breite Palette an Erziehungsratschlägen der Pädagogik bietet wenig verlässlichen Halt und sorgt des Öfteren für Verunsicherung. Folglich müssen Eltern bei dieser Entwicklung ihre Perspektiven neu festlegen und ihre Grundsätze bestimmen. Somit stellen Familien ihre individuellen normativen Regelungen auf. Blasius und Schmitz-Roden sind davon überzeugt, dass es zur Orientierung in der Erziehung Konstanten geben muss. Eckpfeiler oder Grundkonstanten betrachten sie als Voraussetzungen, welche eine gelingende Erziehung erst ermöglichen. Diese Eckpfeiler sind *Autorität*, *Loyalität*, *Verantwortung* und *Grenzen*.

Autorität gilt dabei als unverzichtbarer Baustein der Erziehung (S. 46). Denn ohne Autorität sind in erzieherischen Fragen keine Handlungsmöglichkeiten zugelassen (Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 51). Autorität ergibt sich erst dann, wenn Erziehende das Gegenüber durch *Kompetenz*, *Zuverlässigkeit* und *Konstanz* überzeugen (ebd.). Nach Blasius und Schmitz-Roden (2014) wird erst dann Kompetenz zugesprochen, wenn Zuständigkeit, Befugnis und Können ineinandergreifen (S. 56). Sofern ein Mensch sein Verhalten stetig erklärt, ist er für sein Gegenüber berechenbar. Berechenbarkeit stellt möglicherweise die wichtigste Voraussetzung dar, um als zuverlässig wahrgenommen zu werden (Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 63). Eine konstante Person ist laut Blasius und Schmitz-Roden (2014) berechenbar. Die Aspekte der Stetigkeit und der Beharrlichkeit lassen sich der *Konstanz* zuschreiben. Denn stetig agierende Personen sind solche, welche mit einer bestimmten Art der Motivation an ihre Herausforderungen herangehen. Der Unterschied zwischen Beharrlichkeit und Stetigkeit zeichnet sich dann ab, wenn der Schwierigkeitsgrad einer

Aufgabenstellung ein Wandel der Anforderungen verlangt. Folglich ergibt sich Konstanz durch die Summe von Unveränderbarkeit, Stetigkeit und Beharrlichkeit (S. 69–70).

Vertrauen bedarf der entscheidenden Faktoren Kompetenz, Zuverlässigkeit und Konstanz. Vertrauen verleiht dem Kind Sicherheit und Geborgenheit und impliziert zudem, dass auf die Selbstorganisation von Entwicklungsprozessen Wert gelegt wird (Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 75–76). Folgend werden die Wirkfaktoren dargestellt, welche dazu führen, dass einer Person Autorität zugeschrieben wird (siehe Abbildung 10).

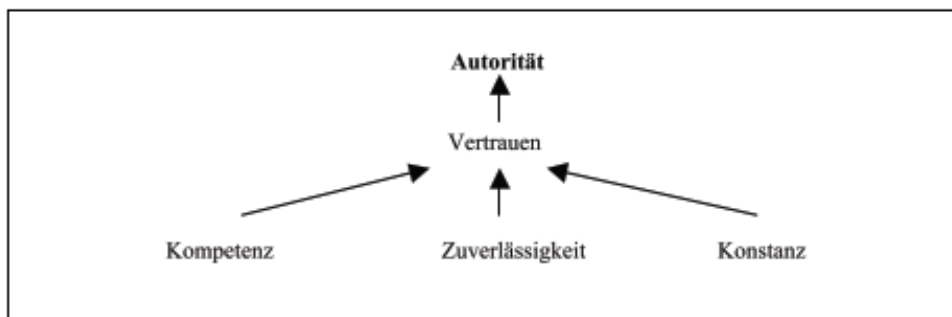


Abbildung 10: Wirkfaktoren der Autorität (Quelle: Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 78)

Im Zusammenhang mit den Ausführungen zu ihren Eckpfeilern ernennen Blasius und Schmitz-Roden (2014) die *Loyalität* innerhalb der Familie zu einer Selbstverständlichkeit. Die Kind-Eltern-Beziehung soll gegenseitig in Treue und Verbundenheit gelebt werden (S. 87). Die *Verantwortung* bezeichnen sie als eine entscheidende Haltung für die gesamtgesellschaftliche Debatte, weshalb sie diese ebenfalls zu den entscheidenden Eckpfeilern für eine bewusst gestaltete Erziehung zählen (Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 100).

Abgrenzungen sind für die Weiterführung der Existenz von biologischen und sozialen Systemen notwendig und ohne Aufrechterhaltung der Unterschiede ist weder die Gesellschaft noch das Individuum vorstellbar (Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 109). In der Familie kommen Menschen zuerst mit *Grenzen* in Kontakt und lernen den Umgang damit. Im Verlauf des Lebens kommen verschiedene Grenzerfahrungen hinzu. Blasius und Schmitz-Roden (2014) heben diesbezüglich Grenzerfahrungen in Bereichen von Institutionen (z. B. Schule), im religiösen Leben, im Rahmen von Traditionen und der Selbstreflexionen heraus (S. 109–110).

Blasius und Schmitz-Roden (2014) sind davon überzeugt, dass sämtliche ihrer zuvor erwähnten Eckpfeiler Bestandteile von *Liebe* sind. Liebe befähigt Menschen, ist bereichernd wie auch überwältigend. Menschen benötigen Liebe, um eine vollwertige Identität entwickeln zu können (S. 133). Die Autoren erläutern in diesem Zusammenhang: «Denn wenn wir liebend oder aus

Liebe handeln, dann können wir unmöglich etwas tun, was den oder die Geliebten schädigt» (S. 133).

Im *Konflikt* erkennen Kinder, dass sie es wert sind und dass ihre Eltern sich keiner Auseinandersetzung entziehen. Kinder können dadurch die Grenzsetzungen der Eltern besser akzeptieren und ihnen Vertrauen schenken. Wenn Kinder lernen, wie man gut streitet, wird es für sie leichter, in ihrem Leben ihre eigenen Grenzen zu ziehen. Die Eigenschaften der Konfliktfähigkeit und der Streitkundigkeit ergeben sich aus allen beschriebenen normativen Eckpfeilern und sind bleichbedeutend in ihrer Wichtigkeit (Blasius & Schmitz-Roden, 2014, S. 137).

6.2 Lebensweltorientierung

Konzeptionell fokussiert sich die Lebensweltorientierung der Sozialen Arbeit auf Fragestellungen, welche: „Alltäglichkeiten und die Eigenwelten der Menschen zum Ausgangspunkt für pädagogische Theorie und Praxis machen“ (Grunwald et al., 2018, S. 1283). Bezogen auf das sozialpädagogische Handeln ermöglicht die Lebensweltorientierung eine kritische Perspektive auf Möglichkeiten und Grenzen in der Praxis (Grunwald & Tiersch 2014; 2015; 2016; zit. in Grunwald et al., 2018, S. 1284). Sie setzt einen Respekt vor dem vorgefundenen subjektivem Alltag voraus und sieht umzusetzende Ansprüche von sozialen Gerechtigkeit und Humanität prioritär (Grunwald et al., 2018, S. 1284). So konkretisiert sie sich in einer reflexiven und mündigen Lebensgestaltung jedes Menschen und inkludiert darüber hinaus Vorstellungen von Gerechtigkeit auf individuelle Lebensgestaltung und auch auf die Gestaltung der Gesellschaft (Grunwald et al., 2018, S. 1288).

6.2.1 Pädagogische Normverhandlungen nach Tiersch

Schmidt (2021) beschreibt in einem aktuellen Artikel wie Soziale Arbeit soziale Normen reproduziert und eröffnet theoretische Handlungsmöglichkeiten. In Bezug auf der professionsspezifischen Ausrichtung auf Hilfe und Kontrolle, stellt sich die Frage an welcher normativen Orientierung sich ausgerichtet wird. Wird sich zum Beispiel eher an der persönlichen Sozialisation, der Herkunft, auf gesellschaftlichen Normen oder auch theoretischen Grundlagen ausgerichtet (S. 201). Die pädagogischen Normverhandlungen finden im Umfeld einer zunehmenden Pluralisierung von Normalität statt. Im Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit verknüpft Tiersch (2020; zit. in Schmidt, 2021) «(. . .) den einzelnen Menschen und dessen subjektive Perspektive auf Welt mit einer gesellschaftsdiagnose der Pluralisierung, Individualisierung und Enttraditionalisierung (. . .)» (S. 201). Für die Fachpersonen der Sozialen Arbeit wird es zunehmend anspruchsvoller sich an Normalitätsvorstellungen auszurichten, da sich diese zunehmend

aufweichen sowie einer Diversität weichen. Tiersch (2020; zit. in Schmidt, 2021) nimmt sich dieser Herausforderung an, in dem er auf die zu respektierende Subjektivität der Klienten aufmerksam macht und auch der damit verbundenen Selbstständigkeit seine eigenen Probleme lösen zu können (S. 121). Somit ist es: «(. . .) nicht die Aufgabe, orientiert an Normalitätsvorstellungen der Fachkräfte Lösungen vorzugeben, sondern auf die Eigenständigkeit und den Eigensinn der Adressat*innen beruhend auf deren Lebenswelten zu bauen und damit auch andere Formalitäten zuzulassen» (Thiersch, 2020; zit. in Schmidt, 2021, S. 121). Trotzdem ist nicht jedes Handeln der Klienten zu akzeptieren (Tiersch, 2006, S. 127; zit. in Schmidt, 2021, S. 201). Eine solche Normverletzung oder auch Normdifferenz kann durch Normverhandlungen gelöst werden. Tiersch (1998; zit. in Schmidt, 2021) entwickelte diesbezüglich drei Maximen der pädagogischen Normverhandlung:

- 1.) Einnahme zweier Positionen: Es bestehen unterschiedliche Positionen. Die Fachperson markiert eine Gegenposition zur Position des Adressaten. Die Fachperson ist sich dabei darüber bewusst welche Normativität und ihrer Orientierung an einem normativen Horizont einzunehmen ist. Dies ermöglicht dem Adressaten eine Orientierungs- und Auseinandersetzungsmöglichkeit. Soziale Normen sind grundsätzlich verhandelbar, das heisst das die Adressaten die Möglichkeit haben sich in der Verhandlung selbstwirksam zu erleben und die Fachperson hat dabei die Möglichkeit ihre pädagogische Position zu modifiziert.
- 2.) Konflikt zwischen unterschiedlichen Positionen: Durch das Austragen des Konfliktes, erhalten die Beteiligten Anerkennung und die vermeintliche Vielfältigkeit der Normen kann reduziert werden. Es kann passieren, dass der Konflikt eskaliert und dies zu einem Abbruch führt. Adressaten werden mit der Gültigkeit von Normen, zum Beispiel durch das Durchsetzen von Sanktionen, konfrontiert (S. 121–122). «Zu berücksichtigen ist im Sinne einer Lebensweltorientierung also die Normabweichung als spezifische, subjektive Lösung von Lebensbewältigungsproblemen. Der Konflikt um Normen muss gleichsam mit der Möglichkeit der Versöhnung versehen werden» (Schmidt, 2021, S. 122).
- 3.) Ressourcenorganisation und Erlangen von Handlungskompetenzen: Diese Maxime hat einen präventiven Charakter. Damit eine Normdifferenz ausgehandelt werden kann, müssen Subjekte dazu in der Lage sein. Dafür benötigen sie Ressourcen und Kompetenzen. Sie beziehen sich darauf, dass sie ihre eigene Position verteidigen können und auch eigene Probleme mit Erwartungen von anderen sehen zu können (ebd.).

Die Arbeitsbeziehung zwischen Adressaten und Fachperson ist gekennzeichnet von einer Machtüberhand seitens der Fachperson. Diese ergibt sich aus einem Alters- und Wissensvorsprung sowie einer höheren sozialen Stellung in der Gesellschaft. Diese Überhand ist nötig, um ihrem

Kontrollauftrag gerecht zu werden und auch im Bezug um soziale Normen zu reproduzieren (Galuske 2012; zit. in Schmidt, 2021, S. 122). Eine solche Arbeitsbeziehung muss trotzdem und insoweit tragbar sein, dass der Adressaten, die von der Fachperson vertretene Normalität anerkennen, kritisieren und möglicherweise annehmen kann (Schmidt, 2021, S. 122).

Es wird deutlich, dass Fachpersonen in pädagogischen Normverhandlungen einen Standpunkt einnehmen müssen. Sie leiten aus sozialen Normen eine Normalität ab, welche sie gegenüber Adressaten vertreten müssen. Auch wenn Normen Verhandelbar sind, bestehen doch unverhandelbare Grenzen.

«Die Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es, Möglichkeiten der Subjektentwicklung zu bieten und die Rahmenbedingungen dazu zu schaffen (. . .) Auch das Konzept der Lebensweltorientierung, (. . .), beinhaltet die Anerkennung der Menschen als Subjekte und die Möglichkeit der eigenständigen Lösung von Lebensführungsproblemen». (Schmidt, 2021, S. 204)

6.3 Schlussfazit

Diese Arbeit konnte aufzeigen, dass die Begriffe «Erziehung», «Normen» und «Werte» abstrakt sein können. Daraus kann abgeleitet werden, dass es umständlich sein kann, diese Begriffe für die Praxis zugänglich und praktikable zu machen. Was Erziehung ausmacht, ist nicht neu. Was sich dagegen immer wieder verändert, sind die gesellschaftlichen Normen. Hier zeigt sich, wozu Erziehung fähig sein könnte. Sie kann Menschen dazu befähigen, dass sie sich in einer sich stetig veränderten Umwelt orientieren können.

Von diesen Überlegungen abgeleitet kann von den heutigen institutionellen Einrichtungen der Sozialpädagogik mit dem ihnen zugesprochenen gesellschaftlichen Auftrag, den organisationsbedingten Strukturen, Norm- und Wertevorstellungen sowie einer gewissen Trägheit der Eindruck vermittelt werden, dass diese Form von Einrichtungen mit der Perspektive des Spannungsfeldes der Aktualität und Sinnhaftigkeit in Frage gestellt werden kann. Zudem kann es den Anschein erwecken, als würden sich solche Institutionen als eine Oase ausserhalb dieser rasanten Entwicklung des sozioökonomischen Wandels und der Gesellschaft betrachten und an ihrer Organisationskultur festhalten wollen.

Die Spurensuche zu den normativen Grundlagen der Erziehung im Kontext der stationären Kinder- und Jugendhilfe brachte ein ernüchterndes Ergebnis. Der Erziehungsauftrag erscheint in einem diffusen Licht. Voraussetzung für einen gelungenen Individuations- und Sozialisationsprozess basiert auf der Beziehungsebene auf dem Fundament der Liebe und bedingungsloser Anerkennung. Die Autoren merken an, dass mit der Nähe-Distanz-Debatte wenig Spielraum vorhanden

ist, um diese notwendige Voraussetzung, welche zu einer gelungenen Erziehung führen können, umzusetzen.

Die Autoren haben den Eindruck, dass eine Einrichtung die Vielfältigkeit der möglichen Lebensentwürfe nicht in ihrem Arbeitsalltag spiegeln kann, da ihre Ressourcen und Möglichkeiten endlich sind. Die aktuellen Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass stationäre Einrichtungen eine starke normative Ausrichtung aufweisen. Weiter wird aufgezeigt, dass es teils eine Notwendigkeit ist, eine (normierende) Struktur vorzugeben, welche auf die vorgegangenen «Strukturlosigkeit» korrigierend einwirkt. Hierbei unterscheidet sich die professionelle von der Laien Erziehung.

6.4 Ausblick

Den aufgefallenen Defiziten in der theoretischen Vermittlung und dem Austausch über das Erziehungsgeschehen muss entgegengewirkt werden. Als möglichen Ansatzpunkt erachten es die Autoren als massgebend, dass Ausbildungseinrichtungen, die Entscheidungsträgern der stationären Kinder- und Jugendhilfe sowie die Professionellen diesem Sachverhalt entgegenwirken. Auf der Ebene der Wissensvermittlung ist es somit signifikant, die Balance zwischen Theorie und gelebter Praxis zu wahren. Die akademischen Inhalte der Hoch- und Fachhochschulen bedürfen eine praxisorientierte Ausrichtung.

Die Passungsarbeit eines Individuums wird, im Zuge der aktuellen Pluralisierung, vermehrt ihm selbst überlassen. Eine Zielrichtung von Erziehung könnte nun sein, dass Menschen ihre persönliche Identitätsarbeit selbstständig leisten können. In Bezug auf das wandelbare Familienbild kann sich weiterführend gefragt werden, wie sich Menschen ihr eigenes Familienbild aneignen und was dies für stationäre Einrichtungen zur Folge hätte.

Für die Autoren blieb es bis zuletzt uneindeutig, was eine «normale Erziehung» im Kontext einer stationären Einrichtung ist. Der Begriff «Erziehung» wirkt zudem oftmals unspezifisch und diffus. Die Autoren können sich vorstellen, dass wenn Einrichtungen ein internes Verständnis von Erziehung entwickeln und in einem weiteren Schritt, dass das Erziehungsverständnis für alle Beteiligten (Adressat*innen, Familiensystem, Öffentlichkeit, etc.) offengelegt werden könnte. Dadurch wird das Erziehungsverständnis für alle Beteiligten greifbar und kann für Aushandlungsprozess genutzt werden. Vorrangig betrachtet fehlt aus Sicht der Autoren ein übergeordneter und Orientierung bringender Kodex über Erziehung, ähnlich dem Berufskodex der Sozialen Arbeit.

Die Autoren möchten darauf hinweisen, dass die Quelle der «Eckpfeiler der Erziehung» den Eindruck hierlässt, dass es in der theoretischen Fundierung defizitär ist. Trotzdem sehen die Autoren

in den Eckpfeilern eine innovative, mutige und geballte Anleitung, um Erziehung zu leben. Weiter kann die pädagogische Normverhandlung ein praktikables Instrument dafür sein. Auf der Grundlage dieser Arbeit, wäre es nun spannend theoretische Ansätze wie die Eckpfeiler der Erziehung und die pädagogische Normverhandlung in der Praxis, der stationären Kinder- und Jugendhilfe, auf ihre Anschlussfähigkeit empirisch zu prüfen.

7 Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2017). *Identität* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer VS.
- Abels, H. (2019). *Einführung in die Soziologie* (5., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage). Springer VS.
- Abels, H. (2019). *Der Blick auf die Gesellschaft* (5., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage). Springer VS.
- Arnold, K.-H., & Brodhäcker, S. (2012). Lernen und Erziehen. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 26–30). Klinkhardt.
- Bauer, U. (Hrsg.). (2012a). *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Springer VS.
- Bauer, U. (2012b). Sozialisation und Erziehung. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 23–25). Klinkhardt.
- Bauer, U., & Hurrelmann, K. (2021). *Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR)* (14., vollständig überarbeitete Auflage). Beltz.
- Bernitzke, F. (2017). Heil- und Sonderpädagogik. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 455–462). Beltz Juventa.
- Blasius, A., & Schmitz-Roden, U. (2014). *Bewusst erziehen: Nachdenkliches zum bewussten Umgang mit Erziehung (in schwierigen Zeiten)*. Springer VS.
- Diekmann, A. (2020). Entstehung und Befolgung neuer sozialer Normen.: Das Beispiel der Corona-Krise. *Zeitschrift Für Soziologie*, 49(4), 236–248. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2020-0021>
- Godina, B., Grübele, H., & Schönherr, K. W. (Hrsg.). (2011). *Werteorientierte Medienpädagogik: Das Präventionsprojekt „Medi Scout“* (1. Aufl). VS-Verl.
- Graf, M. (2012). Zur Normativität von Sozialpädagogik und Sozialarbeit. *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 2012(11), 83–90.

- Grunwald, K., Köngeter, S., & Zeller, M. (2018). Lebensweltorientierung. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe*. Springer VS.
- Gudjons, H., & Traub, S. (2016). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompodium - Studienbuch* (12., aktualisierte Auflage). Verlag Julius Klinkhardt.
- Hagemann-White, C. (2017). Sozialisation. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 900–904). Beltz Juventa.
- Holden, G. W. (2022). Authoritative Parenting. Child & Family Blog. *Child and Family Blog*. <https://childandfamilyblog.com/authoritative-parenting-balancing-discipline-with-warmth-and-support/>
- Hörster, R. (2018). Erziehung und Erziehungsmittel. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6., überarbeitete Auflage, S. 340–347). Ernst Reinhardt Verlag.
- Jäger, A. O. (1966). *Zur psychologischen Bedeutung von Normen*. <https://doi.org/10.22029/jlu-pub-2606>
- Keupp, H. (1997). Von der (Un-)Möglichkeit, erwachsen zu werden—Jugend heute als „Kinder der Freiheit“ oder als „verlorene Generation“. *Journal für Psychologie*, 5, 36–54.
- Keupp, H. (2003). *Identitätskonstruktion*. Fachtagung zur Erlebnispädagogik. <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf>
- Keupp, H. (ohne Datum). *Identität*. <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/identitaet/6968>
- Kirchler, E. (Hrsg.). (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (2., korrigierte Auflage). facultas.wuv.
- Klimke, D., Lautmann, R., Stäheli, U., Weischer, C., & Wienold, H. (Hrsg.). (2020). *Lexikon zur Soziologie* (6., überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer VS.
- Köhler, B. (2014). *Über den Prozess der Zivilisation*. Hypothesen. <https://soziologieblog.hypothesen.org/4929>

- Koller, H.-C. (2021). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung* (9. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Kron, T., & Laut, C. (2022). *Soziologie verstehen: Eine problemorientierte Einführung* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Leu, H. R., & Eckhardt, A. (2012). Kompetenzerwerb und Erziehung. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung*. Klinkhardt.
- Mäder, U., & Schmassmann, H. (2012). Wie normativ muss die Armutsforschung sein? *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 2012(11), 24–35.
- Meseth, W., Casale, R., Tervooren, A., & Zirfas, J. (Hrsg.). (2019). *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Springer.
- Morgan, M. (2022). *socialnet Lexikon: Erziehungsstil*. <https://www.socialnet.de/lexikon/Erziehungsstil>
- Mösch, P., & Rosch, D. (2011). *Früherkennung und Frühintervention bei Jugendlichen: Rechtsgrundlagen für Schulen und Gemeinden* (Hochschule Luzern - Soziale Arbeit, Hrsg.).
- Münchmeier, R. (2017). Erziehung. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 278–281). Beltz Juventa.
- Niemeyer, C. (2012). Sozialpädagogik. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 62–65). Klinkhardt.
- Norm- Normen*. (ohne Datum). Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/4289/norm-normen-normwerten>
- Normen und Werte. (ohne Datum). *SozTheo*. <https://soztheo.de/soziologie/allgemeine-soziologie/normen-und-werte/>
- Oelerich, G. (2012). Kinder- und Jugendhilfe und Erziehung. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 343–349). Klinkhardt.
- Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2012a). Erziehung und der Befähigungsansatz – Capability Approach. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 38–42). Klinkhardt.

- Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2012b). Gesetzt aber nicht begründet—Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 2012(11), 3–10.
- Peuckert, R. (2012). *Familienformen im sozialen Wandel* (8. Aufl.). Springer VS.
- Sandfuchs, U., Melzer, W., Dühlmeier, B., & Rausch, A. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Erziehung*. Klinkhardt.
- Schallberger, P., & Schwendener, A. (2017). *Erziehungsanstalt oder Fördersetting? Kinder- und Jugendheime in der Schweiz heute* (1. Auflage). Herbert von Halem Verlag.
- Scherr, A. (Hrsg.). (2013). *Soziologische Basics: Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe* (2. Aufl.). Springer VS.
- Schimank, U. (Hrsg.). (2007). *Soziologische Gegenwartsdiagnosen. 1: Eine Bestandsaufnahme / Uwe Schimank ... (Hrsg.)* (2. Aufl.). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Schmidt, H. (2021). „So soll es sein“: Soziale Normen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. *Sozial Extra*, 45(3), 201–204. <https://doi.org/10.1007/s12054-021-00388-6>
- Schnurr, S. (2012). *Grundleistungen der Kinder- und Jugendhilfe* (S. 66–109). <http://hdl.handle.net/11654/20645>
- Sehmer, J., & Thole, W. (2021). Zwischen Aushandlung, Normierung und Moralisierung: Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *Sozial Extra*, 45(3), 182–187. <https://doi.org/10.1007/s12054-021-00384-w>
- Spellenberg, C. (2017). Sein und Soll: Zur Normativität in der sozialpädagogischen Theorie. *Zeitschrift für Sozialpädagogik ZfSp*, 2017(02), 117–134.
- Steinbach, A., Hennig, M., & Arránz Becker, O. (Hrsg.). (2014). *Familie im Fokus der Wissenschaft*. Springer VS.
- Stürmer, S., & Siem, B. (2022). *Sozialpsychologie der Gruppe* (3. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Sukale, M., & Coleman, J. S. (1991). *Handlungen und Handlungssysteme*.

- Tippelt, R., & Fath, M. (2012). Erziehungswissenschaft. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung*. Klinkhardt.
- Tosch, F. (2012). Unterricht und Erziehung. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung*. Klinkhardt.
- Wiater, W. (2012). Bildung und Erziehung. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, & A. Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 18–21). Klinkhardt.
- Wickert, C. (2022). *Normen und Werte*. SozTheo. <https://soztheo.de/soziologie/allgemeine-soziologie/normen-und-werte/>
- Winkler, M. (2018a). Erziehungs- und Bildungsziele. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit: Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (6., überarbeitete Auflage, S. 348–360). Ernst Reinhardt Verlag.
- Winkler, M. (2018b). Sozialpädagogik als Grundlage der Kinder- und Jugendhilfe. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Springer VS.