

***Erfolgskriterien und -aussichten moralischer Bildung am
Beispiel eines sozialen Trainingskurses***

von

**Sven Enger
Dr. Stephan Hein**

Dokument aus der Internetdokumentation
des Deutschen Präventionstages www.praeventionstag.de
Herausgegeben von Hans-Jürgen Kerner und Erich Marks im Auftrag der
Deutschen Stiftung für Verbrechensverhütung und Straffälligenhilfe (DVS)

Zur Zitation:

Sven Enger, Stephan Hein: Erfolgskriterien und -aussichten moralischer Bildung am Beispiel eines sozialen Trainingskurses, in: Kerner, Hans-Jürgen u. Marks, Erich (Hrsg.), Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages. Hannover 2015, www.praeventionstag.de/dokumentation.cms/3126

Pädagogische und soziologische Aspekte des “Arbeitsweges”

Stephan Hein & Sven Enger

1. Einleitung

Der nachstehende Text ist ein Bericht über einige wesentliche Aspekte des “Arbeitsweg”-Projektes der Dresdener Jugendstiftung. Dieser Bericht wurde unter dem Titel “Erfolgskriterien und -aussichten moralischer Bildung am Beispiel eines sozialen Trainingskurses” von den Autoren auf dem 20. Deutschen Präventionstag vorgestellt. Dieser Titel, der Erfolge unter der Maßgabe entsprechender Kriterien in Aussicht stellt,

sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Kriterien kreative und v.a. eigenständige geistige Leistungen des (Sozial-)Pädagogen in seiner konkreten Arbeit mit jungen Heranwachsenden sind. Für die Erarbeitung dieser Kriterien liefert der nachstehende Bericht erfahrungsbasierte Hinweise und nimmt dabei eine sozialwissenschaftlichen Einordnung zentraler, den “Arbeitsweg” kennzeichnende Prozesse vor.

2. Kurzbeschreibung

Der “Arbeitsweg” ist ein mobiler sozialer Trainingskurs für junge Menschen, welche vor dem Hintergrund einer Jugendstraftat zur Ableistung von gemeinnützigen Arbeitsstunden verpflichtet wurden und/oder einen sog. “sozialen Trainingskurs” absolvieren sollen. Der „Arbeitsweg“ integriert dabei die Ableistung von Arbeitsstunden in einen speziellen sozialen Trainingskurs. Auf der Basis freiwilliger und einmaliger Teilnahme besteht die Möglichkeit, bis zu 60 Arbeitsstunden in einem zeitlich überschaubaren Rahmen von 5 Tagen abzuleisten. Das Arbeiten wird durch das gemeinsame Zurücklegen eines sog. “Pilgerweges” gerahmt. Im gemeinsamen Zurücklegen einer langen und erschöpfenden Wegstrecke und in gemeinsam geleisteter Arbeit werden Kooperation und Solidarität, aber auch Konflikte und Konfrontationen freigesetzt, deren Dynamiken produktiv für pädagogische Prozesse genutzt werden können. Mit diesem Programm wird eine Akzentverlagerung in der Praxis der JGH versucht. Vielfach wird hier die Erfahrung gemacht, dass sich die unterstellte re-orientierende bzw. (mit Blick auf

kriminelle Karrieren) präventive Wirkung¹ von Arbeitsstunden und anderen Sanktionsformen, aber auch der sozialen Trainingskurse nicht erwartbar und “von allein” einstellt (vgl. dazu Trenczek / Müller 2011). Deshalb liegt der Fokus des Programms – unter Beibehaltung des Charakters einer Negativsanktion – auf der persönlichen und kollektiven Auseinandersetzung mit den unmittelbaren Lebenssituationen der Teilnehmer und darin auffindbarer lebenspraktischer Dilemmata.

2.1. Pädagogische Ziele und präventiver Charakter

Das Programm will Eigenverantwortlichkeit und die Fähigkeit der Jugendlichen zu klugen Entscheidungen hinsichtlich ihrer Lebenssituation stärken. Dieses Ziel ist in doppelter Hinsicht von Bedeutung: zum einen befinden sich die Jugendlichen oftmals an einem biographisch kritischen Punkt, an dem deviante Orientierungen und Handlungen gesellschaftlich nicht mehr als in Grenzen tolerable Abweichungen – etwa

im Rahmen von Erziehungs- und Entwicklungsprozessen – sondern als voll zu verantwortende Handlungen mündiger Personen bewertet werden. Zum anderen ist dieser Umstand jedoch oftmals nicht oder nicht hinreichend bewusst: die eigenen Handlungen und deren langfristige Konsequenzen stehen den jungen Erwachsenen vor dem Hintergrund der oftmals durch Kurzfristigkeit und Unmittelbarkeit bestimmten Zeithorizonte ihrer Lebenssituationen nicht deutlich vor Augen. Eigenverantwortlichkeit und Entscheidungsfähigkeit werden hier deshalb als wichtige Voraussetzungen dafür angesehen, dass Alternativen zu kriminellen Orientierungen, die sich kurz- und mittelfristig zu Negativkarrieren ausformen können, als sich lohnende Optionen ins Blickfeld rücken. Dafür ist es nötig, die individuellen Lebenssituationen kennzeichnenden Rahmenbedingungen und Handlungsmittel besser zu erkennen, damit Handlungsalternativen besser gegeneinander abgewogen und eigene Planungsfähigkeit entwickelt werden können. Der präventive Charakter des Programms liegt daher nicht in der pädagogischen Bearbeitung pauschal unterstellter Defizite, sondern im Erleben der eigenen Entscheidungs- und Verantwortungsfähigkeit, die eine (Neu-)bewertung des bisher zurückgelegten Lebensweges ermöglichen kann.²

2.2. Konzeption

Die Lebenssituation der Jugendlichen ist vielfach durch Sanktionen, durch sozialpädagogische und andere Betreuungsverhältnisse gekennzeichnet. Vielfach ergibt sich ein Bild von Fremdbestimmung und Autonomieverlust. Dies ist für die Entwicklung der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen umso fataler, als sie sich in einer Lebensphase befinden, die durch die gesellschaftliche Norm der Ausweitung von individuellen Handlungs- und Wirkungsbereichen (Autonomiegewinne) gekennzeichnet ist. Oftmals ist deshalb eine auf diese Rahmenbedingungen eingeschränkter Autonomie angepasste (und aus Sicht der Jugendlichen durchaus plausible) Haltung anzutreffen, die darin besteht, Hilfsangebote zwar in Anspruch zu nehmen, sie jedoch zur Aufrechterhaltung oder gar zur Verstärkung devianter Handlungsorientierungen zu nutzen. Diesen kontraproduktiven Effekt gilt es auf jeden Fall zu vermeiden. Vor diesen Hintergründen geht es dem Programm v.a. um die Her-

stellung einer für die Teilnehmer gedanklich offenen Situation, in der sie sich ihre Handlungen und die sie tragenden Orientierungen vergegenwärtigen und zum Thema gemeinsamer Auseinandersetzungen machen können. Diese Öffnung wird im Arbeitsweg nicht (wie etwa in erlebnispädagogischen Konzepten) durch eine Erweiterung von Freiräumen, sondern durch deren Einschränkung – etwa durch Vorgabe feststehender und Schaffung eigener verbindlicher (Tages-)Abläufe und (Verhaltens-)Regeln, ferner durch eine Reihe von Verboten – erreicht. Ein Teil der Regeln und Verbote (aber auch die positiven Rechte der Teilnehmer) sind intuitiv verständlich (z.B. gegenseitige Rücksichtnahme, Ansprache von Konflikten), andere hingegen werden im Rahmen des Arbeitsweges zum Thema gemacht und gemeinsam erarbeitet. Damit werden gruppeninterne Grenzen des Verhaltens gesetzt, die beim Übertritt als Anknüpfungspunkt zur Generierung gemeinsamer lebenspraktischer Themen benutzt werden können. Die gedankliche Öffnung der Situation wird damit eher durch die Erhöhung situativer Zwänge erreicht, in die die Teilnehmer durch die sozialen und personalen Dynamiken des gemeinsam zu bewältigenden Weges und von gemeinsam zu bewältigender Arbeit "wie von selbst" verstrickt sind. Die Konzeption als „Arbeitsweg“ bietet dabei den Vorteil, diese Zwänge als quasi "naturwüchsig" (und nicht als sanktionierendes Handeln bzw. als willentliche Fremdbestimmung) erleben zu können. Am Arbeitsweg erfolgreich teilnehmen heißt deshalb nicht nur die physischen Belastungen des Laufens (60 bis 80 km) und des Arbeitens (max. 60 Arbeitsstunden) durchzuhalten, sondern v.a. Handlungen und deren Konsequenzen als Resultat eigener Entscheidungen zu erleben und zu verantworten. Die einzige Alternative wäre, den Arbeitsweg abzubrechen (auch das ist dann eine selbst zu verantwortende Entscheidung, deren langfristige, möglicherweise negativen Konsequenzen dann zu tragen sind).

Das Programm zeichnet sich durch eine intensive Begleitung der Jugendlichen bzw. durch eine begleitende Reflexion der im Programm entstehenden pädagogischen Prozesse aus. Dies wird v.a. durch den Umstand ermöglicht, dass sich diese Prozesse auf verschiedene Weise selbst dokumentieren. Neben den individuell in Anspruch zu nehmenden Möglichkeiten zu Gesprächen mit dem(n) sozialpädagogisch qualifizier-

ten Begleiter(n) seien hier v.a. zwei offene Befragungen bzw. Gruppendiskussionen genannt, die im Verlaufe des Arbeitsweges durchgeführt werden (siehe Tabelle 1). Diese Diskussionsrunden, die Aufforderungen zur Selbsteinschätzung und zur Bearbeitung von widersprüchlichen Handlungssituationen enthalten, liefern *vor Ort* Material für generative Themen zur Analyse und Bewertung von Einstellungen, Lebenskonzepten und Handlungssituationen (siehe dazu Abschnitt 4).³ Die Erfahrungen aus den bisherigen Durchläufen des Programms zeigen dabei eine durchweg angemessene Urteils- und Reflexionsfähigkeit der Jugendlichen. Die "bildende" Arbeit des Pädagogen besteht demnach darin zu motivieren, diese Kompetenzen hinsichtlich der eigenen Lebenssituation nachhaltig zum Einsatz zu bringen.

2.3. Das Programm im Rahmen der Praxis der JGH

Das Programm versteht sich als Erweiterung bzw. als Ergänzung von Angeboten der Jugendgerichtshilfe. Es bietet gegenüber den herkömmlichen Optionen der Ableistung von Arbeitsstunden bzw. der Absolvierung sozialer Trainingskurse eine Reihe von Vorteilen, mit denen versucht wird, eine u.A. nach substantielle Lücke zu schließen. So erfüllt die Praxis der Ableistung von Arbeitsstunden zwar ihren Sanktionscharakter, inwieweit sie aber einen (auch systematisch erwartbaren) pädagogischen Effekt hat ist – v.a. im Fall verfestigter devianter Orientierungen / krimineller Karrieren – zumindest schwer nachvollziehbar. Fachlich erscheint kaum begründbar, worin ein solcher Effekt im

einzelnen konkret besteht. Der Umstand, dass Jugendliche diese Arbeitsstunden oftmals nicht oder nicht regelmäßig oder nur unvollständig ableisten, ist u.a. auf die auf Kurzfristigkeit und Unmittelbarkeit angelegten Zeit- und Erwartungshorizonte zurückzuführen, wie sie sich im Kontext von Negativkarrieren oft einstellen. Die Praxis der Ableistung von Arbeitsstunden ist pädagogisch kaum dahingehend reflektiert, *wie* sich der Jugendliche aktiv mit seiner Lebenssituation bzw. mit der Mittel- und Langfristigkeit eines Lebensentwurfes auseinandersetzen könnte. Ein solcher Rahmen ist auch durch die sog. sozialen Trainingskurse nur bedingt herstellbar, denn die Pünktlichkeit dieser Kursangebote bzw. deren Rahmung durch den durch belastete Lebenslagen und deviante Orientierungen geprägten Alltag der jungen Erwachsenen verhindert oftmals ein Sich-Einlassen auf eine solche Auseinandersetzung und motiviert stattdessen oft zu kontraproduktivem „face-work“.

Gegenüber diesen Nachteilen bzw. Problemen integriert der "Arbeitsweg" – in der Verbindung von Arbeitsstunden und sozialem Trainingskurs – drei Vorteile in eine Konzeption 1.) sie ermöglicht die Herausnahme der Jugendlichen aus ihrem Alltag und die systematische Konfrontation mit (anderen) Lebensentwürfen (z.B. auch in den kirchlichen und gemeinnützigen Pilgerherbergen); 2.) sie besteht aus einem intensiven sozialen Trainingskurs, in dem die üblichen Vermeidungs- und Subversionsstrategien wirkungslos sind;⁴ und schließlich ermöglicht sie 3.) die kompakte Ableistung von Arbeitsstunden, die sonst erfahrungsgemäß oft nicht abgeleistet werden würden.

3. Pädagogische, personale und gruppendynamische Prozesse im "Arbeitsweg"

3.1. Voraussetzungen und Rahmenbedingungen

Für die Intensität der pädagogischen, personalen und gruppendynamischen Prozesse haben sich im Verlaufe der Entwicklung des Programms eine Reihe von Voraussetzungen als wesentlich erwiesen. Die zwei hier vorgestellten Punkte sollten im Vorfeld der Durchführung eines "Arbeitsweges" (z.B. im Rahmen einer Wei-

terbildung / Schulung) als Arbeitsprämissen an die begleitenden Pädagogen vermittelt werden.

1.) Die erste Voraussetzung bezieht sich auf das pädagogische Problem, das die Jugendlichen deviante Orientierungen und Handlungsmuster in die sich konstituierende Gruppe hineinbringen. Diese können dort leicht wechselseitige Bestätigung und damit auch Verstärkung erfahren. Dies ist auch ganz verständlich und leicht nachvollziehbar, sind dies doch die im Rahmen von

Devianzkarrieren⁵ entwickelten Handlungsmittel, mit denen offene und möglicherweise verunsichernde Situationen kurzfristig und routiniert bewältigt werden können. Ziel ist es jedoch, diese Orientierungen zugunsten einer Auseinandersetzung mit alternativen Orientierungen und Handlungsweisen zurückzustellen. Man kann die pädagogische Haltung dementsprechend mit *Du bist akzeptiert wie du bist, aber es wird nicht alles akzeptiert, was du tust* umschreiben. Der Negativsanktionierung devianten Verhaltens (etwa die Ausübung physischer und psychischer Gewalt, Sachbeschädigung, aber auch von Vermeidungsstrategien) entsprechen auf der anderen Seite hohe Erwartungen an positiv sanktioniertes Verhalten. Dies wird weiter unten genauer erläutert.

2.) Die zweite Voraussetzung bildet die unbedingte Transparenz und Nachvollziehbarkeit der durch die Begleiter vorgebrachten Anforderungen, Erwartungen und Argumente. Der Teilnehmer muss jederzeit die Möglichkeit haben, sich im Rahmen des "Arbeitsweges" seiner Orientierungs- und Handlungsgrundlagen zu vergewissern. Vor dem Hintergrund der Zurückstellung devianter Orientierungen, aber auch eines oftmals fehlenden auf Mittel- und Langfristigkeit orientierten Handlungsbewußtseins ist

die Vermittlung eines klaren Interpretations- und Reflexionsrahmens eine entsprechend zentrale pädagogische Aufgabe. Darunter fällt z.B. die Erläuterung des sog. Lernzonenmodells (nach Michl 2011) und daraus abgeleitete Erwartungen an Kommunikation in der Gruppe. Das Erfordernis von Klarheit und Transparenz bezieht sich dabei nicht nur auf das, was explizit zum Thema gemacht wird, sondern auch auf Handlungen, über die nicht notwendigerweise gesprochen wird. Dies betrifft insbesondere die Rolle des / der begleitenden Pädagogen. Die durch die Parallelität von Anerkennung und Sanktionierung entstehende, vom Pädagogen kreativ zu bewältigende Spannung setzt ihn systematisch der Gefahr aus, die Distanz zu den Teilnehmern aufzugeben (sich in der pädagogischen Rolle zu dementieren und deviante Orientierungen wieder zuzulassen), Personen unbewusst oder unbemerkt bevorzugt zu behandeln und damit möglicherweise Spannungen in die Gruppe einzuführen. Die für die Teilnehmer sichtbare und klare Aufrechterhaltung von Distanz hat dabei nicht nur den Sinn, aus der pädagogischen Rolle erwachsende performative Widersprüche zu vermeiden, eine distanzierte Haltung entspricht auch oftmals dem Modell von Autorität, welches von den Teilnehmern erwartet wird und ihnen Orientierungssicherheit gibt.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Übernahme einer Gruppe; Belehrungen und Verständigung über Regeln und Sanktionen; ca. 20 km Wegstrecke; abends: Befragungsrunde („Lebensmaxime“)	tagsüber: Ableistung von Arbeitsstunden in Herberge; abends: Befragungsrunde („Heinz-Dilemma“)	tagsüber: Abgabe zur Herberge; abends: „In welchem Dilemma stecke ich?“	tagsüber: Wegstrecke nach nächsten Denkaufstecke; abends: Befragungsrunde zur Ergebnissicherung	tagsüber: Wegstrecke nach Hause; abends: Übergabe der Gruppe an einen „Paten“

Tab. 1: Exemplarischer Wochenablauf eines Arbeitsweges

3.2. Mehrschichtige Konfrontation mit Erwartungen

Dem „Arbeitsweg“ liegt ein paradoxes Prinzip zugrunde: Das, was durch den Arbeitsweg gelernt, vertieft, erfahrbar gemacht werden soll wird kontrafaktisch bereits zu Beginn von den Teilnehmern erwartet. Dahinter steckt die Idee, dass die durch die Zurückstellung bzw. Sanktionierung devianter Orientierungen bei gleichzeitiger Erhöhung von Erwart-

tungen an positiv sanktioniertes Verhalten entstehenden Spannungen und Handlungsprobleme der Heranwachsenden in einem Erfahrungsraum eingebettet sind, der eine moderierte Auseinandersetzung mit alternativen lebenspraktischen Orientierungen ermöglicht. Dabei geht es nicht um abstrakte Lern- und Bildungsziele, deren "Transfer" in die Lebenswirklichkeit sichergestellt werden soll, sondern um Erwartungen an Handlungskompetenzen, die gesellschaftlich mit den Normen des „Erwachsen seins“ ver-

knüpft sind, also Erwartungen an Selbstständigkeit, Mündigkeit, zwischenmenschliche Artikulationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, und schließlich Planungsfähigkeit. Einerseits handelt es sich dabei um Erwartungen, die für die Jugendlichen nicht unbekannt sind und von ihnen auch kompetent gehandhabt werden. Andererseits – und darauf zielt der "Arbeitsweg" ab – ist den Heranwachsenden oft nicht klar, was es heißt, diesen Erwartungen gerecht zu werden und abzuschätzen, welcher mittel- und langfristige Konsequenzen in Betracht zu ziehen sind.⁶ (Zu Beginn eines "Arbeitsweges" wird den Teilnehmern mitgeteilt, dass sie zwar (fast) erwachsen seien, sie aber hier teilnähmen, "weil ihnen immer noch jemand sagt, was sie zu tun haben". Ihnen wird damit vermittelt, dass sie die Freiheiten, die ihnen durch ihren Status als Erwachsene zustehen, nicht zu nutzen wissen.).

(1) Erwartung an Selbstständigkeit. — Von den Teilnehmern wird erwartet, dass sie in den elementaren lebenspraktischen Belangen (z.B. passende Bekleidung, Schuhwerk, Einkaufen, Mahlzeiten zubereiten etc.) für sich selbst verantwortlich sind. (Fallweise gibt es dann „böse Überraschungen“, etwa wenn man nach einer gewissen Wegstrecke bemerkt, dass die Schuhe drücken, oder man eine praktischeren Rucksack sich hätte organisieren müssen. Die damit gemachte Erfahrung verdeutlicht auf elementarer Ebene die Bedeutung vorausschauenden Handelns).

(2) Erwartung an Mündigkeit. — Handlungskonsequenzen müssen kompromisslos selbst getragen werden. Dies betrifft auch die Entscheidung, einen Arbeitsweg abzubrechen. Zum einen muss der (formal volljährige) Jugendliche seine Heimreise selbst organisieren, zum anderen muss ihm in diesem Zusammenhang deutlich sein, dass er sich damit wieder in eine Situation der Fremdbestimmung zurückbegibt. Die Erwartung an Mündigkeit hat noch eine weitere wichtige Bedeutung. Zu Beginn des Arbeitsweges wird auf die unbedingte Gültigkeit des Rechts verwiesen und dass Diebstähle, Gewalttaten u.a. kompromisslos zur Anzeige gebracht werden.⁷

(3) Erwartung an Kommunikations- und Thematisierungsbereitschaft. — Diese Erwartung plausibilisiert sich vor dem Hintergrund des Prinzips von Transparenz und Nachvollziehbarkeit. Emotionen und Affekte, Meinungen, Be-

fürchtungen und Ängste, Fragen und Probleme, Erfahrungen etc. können nur bedeutend werden, wenn sie (sowohl gegenüber den Begleitern als auch untereinander) kommuniziert werden und sich so im Rahmen des "Arbeitsweges" gruppenbezogene Themen herauskristallisieren können.

(4) Erwartung an Solidarität und Kooperationsbereitschaft. — Dies ist eine Erwartung, die v.a. auf das Verhalten der Teilnehmer untereinander abzielt. Dies betrifft wiederum elementare lebenspraktische Notwendigkeiten (Einkäufe, Mahlzeiten zubereiten). Erwartungen an solidarisches und kooperatives Verhalten werden aber auch auf höherstufiger Ebene (z.B. als allgemeiner Respekt) thematisiert. Dazu gehört (neben Regeln, die durch die Begleiter der Gruppe auferlegt werden) v.a. die Benennung persönlicher Grenzen, die nicht überschritten werden dürfen.

(5) Erwartung der Auseinandersetzung mit eigener Lebenssituation. — Dabei handelt es sich um die Erwartung, sich auf eine Auseinandersetzung mit seiner jeweils konkreten Lebenssituation aktiv einzulassen. Dies wird durch die Betreuer durch regelmäßige Rückfragen in die Gruppe abgesichert und moderiert. Zu Beginn eines "Arbeitsweges" etwa wird in die Runde gefragt: „Warum sind Sie hier?“, am Abend des zweiten Bildungstages (siehe Tabelle 1) wird durch die Frage "In welchem Dilemma stecken Sie" versucht, die lebenspraktischen Implikationen einer Maxime sowie der unterschiedlichen Auflösungen des Heinz-Dilemmas auf die eigene Lebenssituation zu übertragen.

3.3. Die Moral autonomer Entscheidungen

Der im letzten Punkt angesprochene Zusammenhang ist ein Kernstück des "Arbeitsweges" und wird insbesondere in Form zweier schriftlicher Befragungen mit anschließender Gruppendiskussion durchgeführt.⁸ Dabei geht es um die Wahl einer Lebensmaxime (aus einer vorgegebenen Liste mit 6 Möglichkeiten) und die Lösung eines Handlungsdilemmas (das Heinz-Dilemma nach Kohlberg), zu denen die Teilnehmer aufgefordert werden. Wird bei der Wahl einer Lebensmaxime intuitiv eine Selbstdarstellungsabsicht angesprochen so geht es bei der Lösung des Dilemmas um das Sich-Hineinversetzen in eine fremde Lebenssituation. In der Diskussion der Ergebnisse erfolgt dann der Versuch der Über-

tragung des exemplarisch erschlossenen Begriffs des Dilemmas auf die eigene Lebenssituation. Die leitende Idee ist hierbei, dass die Teilnehmer in der Konfrontation mit ihrer Wahl einer Lebensmaxime zugleich mit den handlungsmäßigen Konsequenzen und einer dieser Wahl tragenden moralischen Einstellung konfrontiert

werden. Dies geschieht jedoch nicht mit Mitteln moralischer Belehrung, sondern in der durch den Pädagogen angeleitete Ausbuchstabierung der jeweiligen Handlungssituationen und darin vorgefundener Widersprüche.

4. Anmerkungen zur Befragung

4.1. Allgemeines

Die von der Entwicklungspsychologie Kohlbergs (1996) inspirierte Befragung im "Arbeitsweg" ist keine entwicklungspsychologische Untersuchung. Die im folgenden erläuterten Materialien und Zusammenhänge erheben deshalb auch gar keinen Anspruch auf die Erfüllung der in psychologischer Forschung üblichen Standards. Die Daten wurden in Kontexten produziert, die nur begrenzt einer diesen Standards üblichen methodischen Kontrolle unterlagen und beziehen sich zudem nur auf wenige in diesen Forschungen üblicherweise betrachteten Dimensionen (vgl. dazu Lind 2000).

Befragte	JGH	FSJ	Gesamt
Anzahl	22	24	46
m/w	22/0	12/12	34/12

Tab. 2: Zusammensetzung nach Gruppe und Geschlecht

Da sie jedoch zum Zwecke einer Gruppendiskussion im Rahmen des "Arbeitsweges" mit Blick auf die Thematisierung der Lebenssituation der Teilnehmer dokumentiert worden sind, lohnt es sich u. E. dennoch, einen systematischen Blick darauf zu werfen und der Frage nachzugehen, ob man aus diesen Daten für die pädagogische Konzeption des "Arbeitsweges" relevante Hinweise entnehmen kann. Aufschluss darüber gibt im folgenden der Vergleich mit einer Gruppe von jungen Menschen, die ein Freiwilliges Soziales Jahr (FSJ) ableisten.⁹ Unter diesen wurde exakt dieselbe Befragung durchgeführt wie unter den Teilnehmern des "Arbeitsweges". An der Befragung im FSJ nahmen auch Frauen teil.¹⁰

Ohne dass dies eine Annahme im Vorfeld war, zeigte die Auswertung des Datenmaterials, dass in der Lösung des gestellten theoretischen Dilemmas keine großen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen gibt. Vielmehr zeigten sich in beiden Gruppen Unterschiede in den mo-

ralischen Niveaus der gewählten Lebensmaximen und damit unterschiedlich gerichtete Abweichungen zwischen den Niveaus der theoretischen Lösung des Heinz-Dilemmas und der gewählten Lebensmaxime. Unsere Überlegungen gehen dahin, einen Teil dieser Unterschiede als Ausdruck eines in beiden Gruppen gleichermaßen auftretenden Phänomens aufzufassen: Während die Wahl der Lebensmaxime als Aufruf zur Symbolisierung der eigenen Lebenssituation und des eigenen sozialen Status' aufgefasst wird (hier also eine dem Kontext geschuldete Selbstdarstellungsabsicht verwirklicht wird)¹¹, so wird das Heinz-Dilemma unmittelbar als moralische und kognitive Problemstellung begriffen und als solche bearbeitet. Die Wahl der Lebensmaximen stellt sich daher häufig im einen Fall als implizite "Unterbewertung" (JGH), im anderen als implizite "Überbewertung" (FSJ) der dann tatsächlich im Heinz-Dilemma aktivierten moralischen Urteilsfähigkeit dar.

Ziel dieser Auswertung ist es deshalb zu zeigen, dass die Heranwachsenden, die im Zusammenhang des "Arbeitsweges" befragt wurden, in Bezug auf die theoretische Lösung eines Handlungsdilemmas auf vergleichbarem Niveau argumentieren, wie ihre Altersgenossen aus einem Kontext, der oftmals durch ein höheres kulturelles und symbolisches Kapital gekennzeichnet ist. Diese (im Rahmen weiterer Befragungen und – soweit möglich – einer Verfeinerung der methodischen Konzeption weiter zu prüfende) Befunde bestätigen für die pädagogische Konzeption des "Arbeitsweges" die wichtige Grundidee, dass es nicht um die Vermittlung moralischer oder kognitiver Kompetenzen gehen kann, sondern vielmehr darum, das eigene Leben unter den Gesichtspunkten der Plan- und Entscheidbarkeit zum Thema zu machen und die zuhandene Urteilsfähigkeit der Teilnehmer gezielt darauf zu richten.

4.2. Ablauf der Befragungen

Am Abend des ersten Bildungstages werden die Teilnehmer im Rahmen einer Gesprächsrunde dazu aufgefordert, aus einer Liste von 6 Aussagen, welche die Form von Maximen haben, diejenige auszuwählen, mit der sie sich am meisten identifizieren, die sie als ihre Lebensmaxime ansehen würden. Zunächst erfolgt eine Erläuterung des Begriffes. Die Teilnehmer werden gefragt, ob sie wissen, was mit dem Begriff "Maxime" gemeint ist und ggf. gebeten, den Begriff zu erklären. Falls Sie den Begriff nicht kennen oder falsch auffassen, wird der Begriff vom Begleiter erläutert.¹² Die Teilnehmer erhalten dann ein Blatt, auf dem die entsprechenden Maximen notiert sind (siehe Anhang B, Abb. 3). Während sie die Aufgabe der Wahl schriftlich bearbeiten, dürfen die Teilnehmer nicht miteinander sprechen. Danach werden die Blätter mit den Namen versehen und eingesammelt. Direkt im Anschluss werden die Ergebnisse diskutiert. Die Teilnehmer besprechen – moderiert durch den Begleiter – untereinander ihre persönliche Wahl und erläutern ihre Begründungen. Hier zeigt sich fallweise auch, dass Teilnehmer aus dem "Arbeitsweg" als Begründung für ihre Wahl angeben, andere Wahlmöglichkeiten nicht verstanden zu haben (z.B. den "kategorischen Imperativ").¹³ Am Abend des zweiten Bildungstages bearbeiten die Teilnehmer das Heinz-Dilemma. Auch hierzu erhalten Sie ein Blatt, auf dem der Text abgedruckt ist (siehe Anhang B, Abb. 4). Zunächst wird dabei der Begriff des Dilemmas erläutert. Die Aufgabe besteht dann zum einen darin, das Dilemma durch eine Entscheidung zu auflösen, zum anderen, die Entscheidung schriftlich zu begründen. Auch hier dürfen die Teilnehmer nicht miteinander sprechen oder Rückfragen stellen. Die Blätter werden wieder eingesammelt und im Anschluss werden in der Gruppe die verschiedenen Lösungen diskutiert. Die Grundidee ist hierbei, dass je höher das moralische Niveau des begründeten Urteils für die Lösung des Dilemmas ausfällt, desto komplexer sind auch die in Betracht gezogenen situativen Komponenten und Konsequenzen der getroffenen Entscheidung.¹⁴ Uns interessiert dabei v.a. die Ebene der sozialen und lebenspraktischen Implikationen, wie sie von den Befragten aufgeworfen werden.

Einige einschränkende Bemerkungen sind in diesem Zusammenhang (besonders hinsichtlich der

künftigen Verwertung der hier vorgelegten Ergebnisse) angebracht. Mit diesen Befragungen soll auf keinen Fall etwas über die lebenspraktischen Kompetenzen oder die moralische Urteilsfähigkeit der Teilnehmer behauptet werden, sondern nur, auf welchem Komplexitätsniveau die Teilnehmer ihre Argumente verschriftlichen und das dieses Niveau durchaus mit dem vergleichbar ist, welches Jugendliche der gleichen Altersgruppe in einem anderen Kontext biographischer Orientierungssuche (FSJ) produzieren.¹⁵ Damit soll eine Relevanz der Ergebnisse für den "Arbeitsweg", seine Konzeption und wissenschaftliche Begleitung reklamiert werden, für den institutionellen Kontext der Jugendgerichtshilfe haben die Ergebnisse keinerlei (gar sozialprognostische) Bedeutung. Auch stellen in diesem Zusammenhang die Übereinstimmung oder Diskrepanz der Levels von gewählter Lebensmaxime und Heinz-Dilemma-Lösung kein Kriterium für moralische Urteilsfähigkeit dar. (Kohlberg und die an ihn anschließenden Untersuchungen gehen ja vielmehr davon aus, dass die Fähigkeit zur situativen Anpassung evaluativer Standards ein entscheidender Aspekt moralischer Urteilsfähigkeit darstellt. Über diese Ebenendifferenzierungen können hier keinerlei Aussagen getroffen werden).

4.3. Auswertung Lebensmaxime und Heinz-Dilemma

Kommen wir zur Auswertung der Befragungsergebnisse in Bezug auf die unterschiedlichen Gruppen. Die obere Reihe in Abbildung 1 repräsentiert die Ergebnisse der Teilnehmer des "Arbeitsweges", die untere Reihe die Ergebnisse von jungen Erwachsenen, die ein FSJ absolvieren. Deutlich wird die bereits einleitend zu diesem Kapitel beschriebene Tendenz, dass das Problemlösungsniveau beim Heinz-Dilemma bei den Teilnehmern des "Arbeitsweges" im Vergleich zur Wahl der Lebensmaxime tendenziell höher ausfällt. Insbesondere gibt es eine deutliche positive Verschiebung von Stufe 2 in Richtung Stufe 3, also vom präkonventionellen auf das konventionelle (also normgeleitete) Niveau. Bei den FSJ-lern fällt dagegen die umgekehrte Tendenz ins Auge, besonders deutlich im Anwachsen der Stufen 2 und 5 bei gleichzeitigem Schrumpfen der Stufen 3 und 6.

Interessant ist aber auch ein Vergleich in der

Vertikalen. Betrachten wir hierzu zunächst die Spalte I. In Spalte I wird deutlich, dass die Teilnehmer aus dem "Arbeitsweg" bei der Wahl ihrer Lebensmaxime eher zu Stufe 2, während die FSJ'ler bei dieser Wahl eher zu Stufe 3 tendieren. Auf den ersten Blick stellt sich der Eindruck ein, als würden die FSJ'ler ihre Lebensmaxime durchschnittlich auf etwas höherem Niveau ansiedeln.

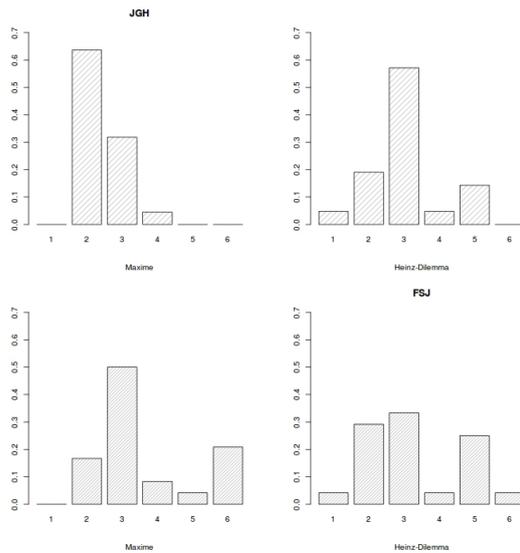


Abbildung 1

Interessant daran ist jedoch nicht, in welcher Kategorie sich die Mehrheit wiederfindet, sondern eher, warum sich die Werte auf so eigentümliche Weise verteilen. Unserer Ansicht nach repräsentieren die starken Ausprägungen in den Kategorien 2 ("Eine Hand wäscht die andere") und 6 ("Handle nur nach der Maxime, nach der Du wollen kannst, dass sie allgemeines Gesetz wird") weniger eine innere Einstellung, die sich dann in einer bewussten Wahl einer Lebensmaxime ausdrückt, als vielmehr eine Reaktion auf eine Aufforderung zur Selbstdarstellung, die unbewusst auch Aspekte der eigenen Lebenssituation (z.B. Zukunftserwartungen, Statuskomponenten) reflektiert. Der implizite Aufforderungscharakter der Frage nach der Lebensmaxime fällt in der 2. Frage zur Lösung des Heinz-Dilemmas weg. Betrachten wir Spalte II in Abbildung 1, so wird deutlich, dass die Teilnehmer aus dem "Arbeitsweg" das Heinz-Dilemma auf einer deutlich komplexeren Ebene bearbeiten, als die Wahl ihrer Lebensmaxime. Der Durchschnitt liegt jetzt bei Stufe (3) bei gleichzeitig höherer Streuung der Ergebnisse. Bei den

FSJ'lern zeigt sich, dass sie gegenüber der Lebensmaxime deutlich niedrigere Werte erzielen. Der "kategorische Imperativ" verschwindet nahezu und die Verteilung der Werte gleicht sich stärker an.

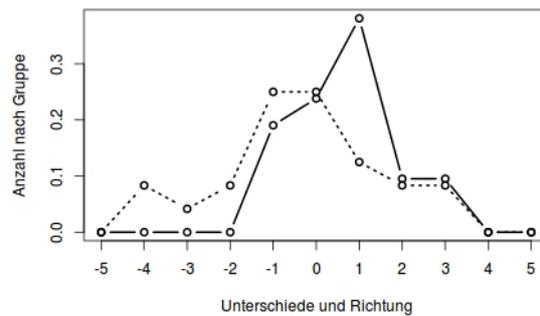


Abbildung 2

Abbildung 2 und die Tabelle 3 verdeutlichen noch einmal die Tendenzen, sich in der Frage nach der Lebensmaxime unterhalb bzw. oberhalb des Problemlösungsniveaus beim Heinz-Dilemma einzuordnen. Ca. 24 % der befragten Teilnehmer des "Arbeitsweges" entscheidet übereinstimmend, während 57 % (und damit der größere Teil) ihre Lebensmaxime unterhalb des Problemlösungsniveaus im Heinz-Dilemma wählten. Bei den befragten FSJ'lern entscheiden 25 % übereinstimmend, ca. 46 % – und damit ein größerer Teil – wählt eine Lebensmaxime oberhalb des jeweiligen Problemlösungsniveaus im Heinz-Dilemma.

	übereinstimmend	oberhalb	unterhalb
JGH	24%	19%	57%
FSJ	25%	46%	29%

Tab. 3: Übereinstimmung und Abweichung zwischen Maxime und Heinz-Dilemma

Insgesamt wird aus den Daten deutlich, dass die Teilnehmer aus dem "Arbeitsweg" auf vergleichbarem Niveau moralischen Urteilens hinsichtlich der Einschätzung einer dilemmatischen Situation argumentieren wie ihre Altersgenossen aus dem FSJ. Die Befragungsmaterialien dokumentieren daher auf der Ebene des stellvertretenden Sich-Hineinversetzens in einen komplexen Erfahrungshorizont eine systematische Ansprechbarkeit der Heranwachsenden hinsichtlich der Analyse und Bewertung ihrer eigenen Lebenssituation.

Anmerkungen

1. Zu den Problemen, Konflikten und Paradoxien der pädagogischen Umsetzung von Präventionsaufträgen siehe Hein / Robert / Drössler 2013.
2. ein Prozess, der nicht auf den zeitlichen Rahmen des Arbeitsweges beschränkt bleiben, sondern über diesen hinausreichen soll.
3. Die Teilnehmer werden dazu gebeten, schriftlich gegenüber einem bestimmten moralischen Dilemma (dem sog. Heinz-Dilemma) eine begründete Position einzunehmen. Die Ergebnisse fließen dann in die Gruppendiskussion ein. Das Befragungs- und Diskussionskonzept (siehe Anhang B) orientiert sich dabei an zentralen Aspekten des Stufenmodells moralischer Entwicklung von Lawrence Kohlberg und seiner pädagogischen Diskussion (vgl. dazu Schreiner 1993).
4. In den Punkten 1.) und 2.) sehen wir auch einen wesentlichen Unterschied zu erlebnispädagogischen Konzeptionen, die die pädagogischen Handlungs- und Reflexionslasten einseitig dem (diffusen) Erleben von Außergewöhnlichem aufbürden.
5. Zum Konzept der Karriere vgl. Becker 1966. Eine weitere wichtige Quelle zur Beschreibung abweichenden Verhaltens (etwa für den Begriff der kriminellen (Jugend-)subkultur) ist Cohen 1975.
6. Hier gilt es eine zu starke Überforderung zu vermeiden, d.h. Erwartungen und Möglichkeiten ihrer Erfüllung situativ gut auszubalancieren. Dies geschieht z.B. in der Vorbereitung der Begegnungen in den Herbergen. Durch den Betreuer wird mitgeteilt: "Der erste Eindruck ist eine Chance, die nie wiederkommt. Machen Sie etwas daraus". Abends wird der Tagesverlauf besprochen und reflektiert. Die Stärke des "ersten Eindruckes" wird einerseits dadurch abgemildert, indem sie im "Arbeitsweg" als Chance mehrfach vorkommt. Zugleich wird dadurch ein pädagogischer Prozess befördert, denn die Heranwachsenden können auf diese Weise erleben, welche Konsequenzen Variationen im Verhalten in vergleichbaren Situationen haben.
7. Eine Ausnahme bilden Diebstähle untereinander. Diese werden nicht von den Begleitern sanktioniert, denn dies wäre ein Eingriff in ein Feld, wo die Heranwachsenden zu solidarischem und kooperativem Verhalten unter-

einander aufgerufen sind. Es wäre pädagogisch fehlgeleitet, solches Verhalten lediglich aus der Vermeidung von Negativsanktionen durch den Pädagogen zu motivieren. Die Jugendlichen sollen mit den – aus Diebstahl und anderen Übergriffen – resultierenden Verunsicherungen und den so entstehenden Herausforderungen des Umganges konfrontiert bleiben.

8. zum konkreten Ablauf siehe nächstes Kapitel.
9. Rechtsgrundlage für den "Arbeitsweg" ist §10 Abs. 1 Nr. 6 JGG (sozialer Trainingskurs), Rechtsgrundlage für das FSJ ist das JFDG/BFDG.
10. Inwieweit in den weiter unten beschriebenen Differenzen in der Wahl einer Lebensmaxime, der Lösung des Heinz-Dilemmas sowie in den spezifischen Abweichungen zwischen beiden Variablen auch oder sogar vordergründig ein Einfluss der Geschlechterkategorie zum Ausdruck kommt, lässt sich nicht ausschließen, kann aber anhand des vorliegenden Materials zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht überprüft werden.
11. Wir sprechen hier bewusst nicht von "sozialer Erwünschtheit", die es dann methodisch zu eliminieren gelte, sondern beziehen das damit benannte Phänomen positiv, d.h. als zur Sache zugehörig in unsere Überlegungen mit ein.
12. z.B. mit der Maxime der Drei Musketiere "Einer für alle, alle für einen"
13. Über die Systematik dieses Einflusses geben uns die Materialien leider keinen Aufschluss. Das Verständnis der einzelnen Maximen könnte in zukünftigen Befragungen mit abgefragt werden. Hier muss darauf hingewiesen werden, dass der argumentative Gehalt von den Jugendlichen durchaus verstanden wird – wenn er entsprechend erläutert wird.
14. zur Auswertung siehe Anhang B
15. Die Verschriftlichung selbst ist nicht immer unproblematisch, da Teilnehmer teilweise über nur geringe schriftsprachliche Fähigkeiten verfügen. Dieser Aspekt muss hier vernachlässigt werden. Erfahrungsgemäß kann er durch den Hinweis auf die Irrelevanz der schriftsprachlichen Korrektheit abgemildert werden. Inwieweit sich mangelhafte schriftsprachliche Fähigkeiten auf die Darstellbarkeit moralischer Argumentationen / Einschätzungen auswirken, muss zukünftig genauer bestimmt werden.

A. Literatur

Becker, Howard (1966): *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. New York – Cohen, Albert (1975): *Abweichung und Kontrolle*. München – Hein, Stephan / Robert, Günther / Drössler, Thomas (2011): *Sprachlose Pädagogik? - Zur Diskrepanz von Präventionsprogramm, pädagogischem Selbstverständnis und pädagogischer Arbeitspraxis*. in: Robert, Günther/ Drössler, Thomas/ Pfeifer, Kristin (eds.): *Aufwachsen in Dialog und Sozialer Verantwortung*. Wiesbaden, S. 95-118 – Kohlberg, Lawrence (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main – Lind, Georg (2000):

Inhalt und Struktur des moralischen Urteilens. Konstanz – Michl, Werner (2011): *Erlebnispädagogik*. München – Schreiner, Günter (1993): *Die Entwicklung moralischer Handlungsfähigkeit*. In: Bernd Fittkau (Hg.), *Pädagogisch-psychologische Hilfen für Erziehung, Unterricht und Beratung*. Aachen-Hahn, S.428-460 – Trenczek, Thomas / Müller, Siegfried (2011): *Jugendhilfe und Strafjustiz – Jugendgerichtshilfe*. In: Hans-Uwe Otto / Hans Thiersch, *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. München

B. Fragebögen Lebensmaxime und Heinz-Dilemma

Die Abbildungen 3 und 4 zeigen die Fragebögen, wie sie an die Teilnehmer ausgegeben wurden. Auf dem ersten Fragebogen sind die Maximen aufgelistet. Diese wurden der Darstellung der Moralentwicklungstheorie Kohlbergs durch Günter Schreiner entnommen, der jeder Entwicklungsstufe diese Maximen als exemplarisch zugeordnet hat (vgl. Schreiner 1993).

dieses Textes. Wir haben uns dabei an den Überlegungen Kohlbergs zum *aspect-scoring* orientiert (vgl. Kohlberg 1996, S. 146ff.) ohne jedoch dabei die Kriterien für eine valide und reliable "Messung" erfüllen zu können. Kammen wir in unseren Einschätzungen zu unterschiedlichen Ergebnissen, so haben wir das zum Anlass für eine umfassende Diskussion der Argumente für unsere Einschätzungen genommen bis wir Übereinstimmung erzielten.

Sächsische Jugendstiftung Weißeritzstraße 3 01067 Dresden
 im Rahmen des Projektes „Zwischen den Zeiten/Arbeitsweg“ vom

Wählen Sie in der nachfolgenden Aufzählung die Maxime aus die am besten zu Ihnen passt und markieren Sie diese mit einem Kreuz.
 (Es darf nur eine Aussage angekreuzt werden.)

"Ruhe ist die erste Bürgerpflicht!"	
"Was du nicht willst, dass man dir tu, dass füg' auch keinem andern zu!"	
"Handle nur nach der Maxime, von der du wollest, dass sie allgemeines Gesetz wird!"	
"Macht ist Recht!"	
"Eigentum verpflichtet. Sein Gebrauch soll zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen."	
"Eine Hand wäscht die andere!"	

Begründen Sie Ihre Wahl auf der Rückseite des Blattes.

Abbildung 3

Die sich ergebenden Zuordnungen nach dem Stufenmodell Kohlbergs sind in Tabelle 4 aufgelistet. Auf dem zweiten Blatt ist das sog. "Heinz-Dilemma" beschrieben, wie es den Teilnehmern vorgelegt wurde (folgt in leichter Abwandlung dem Text von Kohlberg 1996, S. 495). Die Auswertung und Zuordnung der Antworten zu den einzelnen Stufen erfolgte ausschließlich durch die Autoren

Sächsische Jugendstiftung Weißeritzstraße 3 01067 Dresden
 im Rahmen des Projektes „Zwischen den Zeiten/Arbeitsweg“ vom

Das Heinz-Dilemma

„Eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt war, lag im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 2000 Dollar für das Radium bezahlt und verlangte 20000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekam nur 10000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, dass seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: "Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen." Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll. Sollte Heinz das Medikament stehlen oder nicht?"

.....

Antworten Sie mit Ja oder Nein.

.....

Begründen Sie Ihre Entscheidung auf der Rückseite dieses Blattes.

Abbildung 4

Präkonventionelles Niveau	
1.Stufe: Heteronomie	"Macht ist Recht"
2.Stufe: Individualismus, Zweck-Mittel-Denken, Austausch	"Eine Hand wäscht die andere"
Konventionelles Niveau	
3.Stufe: gegenseitige interpersonelle Erwartungen, Beziehungen und Konformität	"Was du nicht willst dass man dir tu, das füg auch keinem andern zu"
4.Stufe: Stufe des sozialen Systems und des Gewissens	"Ruhe ist die erste Bürgerpflicht"
Postkonventionelles Niveau	
5.Stufe: Sozialvertrag, Nutzen für alle, Rechte des Individuums	"Eigentum verpflichtet. Sein Gebrauch soll zugleich dem Wohle der Allgemeinheit dienen"
6.Stufe: universelle ethische Prinzipien	"Handle so, dass die Maxime Deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne"

Tab. 4: Exemplarische Maximen für die Stufen des moralischen Urteils