

## 5. Ökologische Wende

Die Bildung der Persönlichkeit findet in den Umwelten statt, in denen man lebt (vgl. Mertens 2008c). Diese schlichte und gleichwohl grundlegende *anthropologische* Einsicht gilt zweifellos insbesondere für die Entwicklung und Bildung des *sozio-moralischen Selbst*, das sich stets nur in Auseinandersetzung mit den konkreten sozio-kulturellen gesellschaftlichen Lebensumwelten, und vor allem im Austausch mit Anderen, in Kommunikations- und Interaktionsprozessen, herausbildet. Den „Menschen *an sich*, die weltlose Person gibt es nicht“ (Mertens 1998e, S. 9).

Trotz des seit Jahrzehnten in zahlreichen Arbeiten zum Ausdruck kommenden Interesses für die Bedeutung von Umwelteinflüssen in Wechselwirkung mit der individuellen Entwicklung, war das Forschungsinteresse dennoch lange Zeit vornehmlich auf *innerpsychische* Prozesse bzw. auf *weitgehend kontextfreie* Gesetzmäßigkeiten der Verhaltensentwicklung gerichtet. Oder aber Umweltfaktoren wurden vor dem Hintergrund eines mechanistischen Menschenbildes in ihrer Wirkung auf Lernen und Entwicklung überbetont.

Im Überblick betrachtet, wurde durch die teils einseitige Fixierung auf endogene oder exogene Faktoren die Rolle von Kontextfaktoren über weite Strecken fast gänzlich ausgeblendet oder aber die aktive Rolle des Individuums im Entwicklungsprozess vernachlässigt.

Eine grundlegende Veränderung dieser Sichtweisen brachten *humanökologische* bzw. *ökosystemische Ansätze*, die als eine Erweiterung traditioneller Ansätze in den Human- und Sozialwissenschaften gelten können (vgl. Dreesmann 1986, S. 450). Diese haben die Vorstellungen eines mechanistischen Menschenbildes, eines eher reaktiven, äußere Gegebenheiten und Belastungen weitgehend passiv hinnehmenden Individuums gänzlich überwunden (vgl. z.B. Walter 1980; Hurrelmann 1983, S. 91f.).

In seiner allgemeinsten Begriffsbedeutung meint „ökologisch“ zunächst eine aus der Biologie übernommene Sichtweise, die Wechselbeziehungen zwischen lebenden Organismen und ihrer Umwelt untersucht (vgl. Odum 1971/

## 5. Ökologische Wende

1980, Bd. 1, S. XVI; Mertens 1998e, S. 103). Die Humanökologie nun wendet dies auf menschliche Umwelten, und somit auch auf das *sozio-kulturelle* Wirkungsgefüge an (vgl. Odum 1980; Buchwald 1978a,b; Langer 1978; Mertens 1998b; Mertens 1989/ 1995b), nimmt also die dynamischen Wechselwirkungen von Kindern, Jugendlichen bzw. Erwachsenen und ihren situativen Lebenskontexten im Nahbereich in Augenschein, die selbst wiederum von gesellschaftlichen Einflüssen der Makroebene bis in jeden Winkel hinein durchdrungen sind (vgl. Mertens 1998e, S. 103-107).

Zunächst von Arbeiten in der Soziologie ausgehend fand der Terminus ‚*Human Ecology*‘ Verbreitung (vgl. Friedrichs 1977, S. 28), für den im deutschsprachigen Raum die Bezeichnung der ‚*Sozialökologie*‘ zunächst in Kontrastierung zur *bio-ökologischen* Forschung eingeführt wurde. Im Zuge der veränderten Umweltorientierung bildeten sich dann verschiedene Disziplinen heraus, etwa die ‚*Psychologische Ökologie*‘ (Psychological Ecology) (vgl. Lewin 1963), eine ‚*Behavioral Ecology*‘ und ‚*ökologische Psychologie*‘ (vgl. Kaminski 1976). Die geforderte Ausweitung des Mensch-Natur-Zusammenhangs um die sozio-kulturelle Dimension bzw. die Orientierung an sozio-kulturellen menschlichen Umwelten wurde auch in der ökologisch orientierten Pädagogik aufgenommen (vgl. Baacke 1980; Dreesmann 1986; Hurrelmann/ Ulich 1980/ 1991).

Der *humanökologische* Ansatz in der *Pädagogik* wird daher von Mertens (ebd. 1998e, S. 105, 1998b, 1998d, 2000, 2008c) umfassender als eine Sichtweise verstanden, die bio- bzw. *naturökologische und sozialökologische* Zugangsweisen einschließt. Im Kern meint *Humanökologie* als Ansatz einer *Ökologie menschlicher Entwicklung bzw. Bildung* also eine Sichtweise, die den Blick auf „das dynamische Wirkungsgefüge von agierendem Subjekt und seiner jeweiligen Umwelt“ (Mertens 1998e, S. 110) richtet. Pädagogisch gewendet sieht sich entsprechend das Individuum in einer modernen Gesellschaft immer wieder aufs Neue herausgefordert, sich in wechselnden, pluralen und teils heterogenen Umwelten unterschiedlicher Größenordnung und Komplexität zurechtzufinden und sich diese in reflexiver Auseinandersetzung auswählend, verknüpfend, integrierend anzueignen.

Diese Perspektive ist dabei von der zentralen Einsicht getragen, dass die Selbstkonstruktion und Bildung der Persönlichkeit nicht etwa losgelöst von der Außenwelt, nicht als autopoietischer Vorgang, sondern vielmehr nur im Prozess wechselseitiger Einflussnahme (‚*Mensch-Umwelt-Transaktion*‘) ,et-

wa zwischen Heranwachsendem und den für ihn signifikanten, sozio-kulturell bestimmten Lebensumwelten erfolgt.

Eben diese Sichtweise, die Wechselwirkungen zwischen dem Individuum und seinen heute oft nur lose miteinander verknüpften sozialen Umwelten verschiedener Komplexitätsstufen und Größenordnungen untersucht, und dabei stets den *Menschen* in den *Fokus* des Interaktionsgefüges rückt, hat sicherlich nicht zuletzt aufgrund der Kritik traditioneller Ansätze in den Human- und Sozialwissenschaften zunehmend an Bedeutung gewonnen und zu einer *ökologischen Wende* geführt. Diese hat inzwischen eine Blickwendung auch in der Erziehungswissenschaft eingeleitet (vgl. Kruse/ Graumann/ Lautermann 1990), wenngleich diese bislang zwar in Erklärungsansätzen, *nicht* aber in Konzepten der Prävention dissozial abweichenden Verhaltens ausreichend Beachtung gefunden hat, wie dies bereits an vorheriger Stelle erörtert wurde. So ist in den letzten Jahren eine Tendenz auszumachen, wieder vermehrt auf individualisierende Erklärungsmuster und zugehörige individuenzentrierte Maßnahmen zurückzugreifen (vgl. z.B. Voß 2000). Solche auf den Heranwachsenden zentrierten Ansätze können aber nur dann sinnvoll sein, wenn diese in umfassendere Zugangsweisen eingebettet werden, die dann auch seine verschiedenen signifikanten Bezugspersonen und Lebenswelten in ein Gesamtkonzept der Förderung seiner psycho-sozial gelingenden, humanen Entwicklung hinreichend integrieren sollten.

Von daher erscheint es angemessen und hilfreich, die ökologische Blickwendung in diesem Kapitel in Grundzügen zu skizzieren, um hiervon ausgehend die *Notwendigkeit übergreifender Modelle* mit dem Ziel der Prävention und Förderung humaner Bildung im Unterschied zu auf einen *einzig* Lebensbereich beschränkten Modellen oder zu nur *additiven* Einzelmaßnahmen zu verdeutlichen, wie dies im darauf folgenden sechsten Kapitel herausgearbeitet wird.

Nach einem Überblick über die zentralen Begrifflichkeiten (Abschnitt 5.1.1) wird das ökosystemische Entwicklungsmodell Urie Bronfenbrenners (Abschnitt 5.1.2) dargestellt, das der ökologischen Forschung erheblichen Auftrieb verliehen hat. Hiervon ausgehend gilt es dann, den humanökologischen Ansatz in der Pädagogik zu situieren (Abschnitt 5.2). Auf dieser Basis lassen sich bildungsförderliche Persönlichkeits- und Umweltdimensionen transparent machen. Vor allem aber ermöglicht es die humanökologische Sicht die *Identitätskonstruktion* als einen alltäglichen Aneignungsprozess von Umwelten verständlich zu machen, die es einerseits mit Blick auf die moder-

## 5. Ökologische Wende

ne Vielfalt und Heterogenität im *Neben- und Nacheinander von Umwelten* zwar in Anteilen *dynamisch-offen* zu halten gilt, die andererseits aber einer hinreichenden inneren *Konsistenz, Kohärenz* und *Kontinuität* bedarf. Dies, damit das Individuum überhaupt eine *psycho-sozial gesunde* und gegenüber heterogenen, teils widersprüchlichen und damit normativ verunsichernden Umweltbereichen *widerstandsfähige* Identität aufbauen und erhalten kann.

Insbesondere auch mit Blick auf den Bereich moralischer Bildung ermöglicht die humanökologische Blickwende die notwendige *Verknüpfung* verschiedener Theorietraditionen zur *kognitiv-strukturellen, affektiven* und *verhaltensbezogenen* sozio-moralischen Entwicklung in Abhängigkeit von und in Wechselwirkung mit *Kontextfaktoren*.

Im Besonderen bildet dies den Ausgangspunkt, um die Herausbildung zwischenmenschlicher Verpflichtungen und gegenseitiger Verantwortung in engem Zusammenhang mit den durch die Makrostruktur der modernen Gesellschaft sozio-kulturell überformten und für den Heranwachsenden bedeutsamen Tätigkeiten, vorfindbaren Rollen und Beziehungsmustern umfassender zu verstehen, aber auch erst pädagogisch angemessen begleiten, fördern und unterstützen zu können. Hieraus lassen sich schließlich schon einige grundlegende allgemeine Implikationen für die Pädagogik abweichenden Verhaltens ableiten (Abschnitt 5.3).

## 5.1. Die humanökologische Sicht

### 5.1.1. Konzepte und Begriffe

Für Kinder und Jugendliche ist die alltägliche und unmittelbare Umwelt der Ort bedeutsamer sozialer und gesellschaftlicher Erfahrungen. Wenngleich der Heranwachsende stets zwischen verschiedenen Kontexten, etwa der Familie, der Schule oder den von ihm besuchten Vereinen wechselt und sich deren Konstellation im Verlauf der Entwicklung verändert, so bilden sie doch – mehr oder weniger miteinander verbunden – die Welt, den Lebensraum, in dem sich die bio-psycho-soziale Entwicklung vollzieht. Insbesondere ist die Bildung des *sozialen Selbst* und einer psycho-sozial stabilen Identität wesentlich an Personen gebunden, die Erfahrungen der Anerkennung und Wertschätzung ermöglichen und Entwicklungspotentiale in einem *Klima* der sicheren Bindung und Nähe, der Zugehörigkeit und des Verstandenwerdens bieten. Die Lebenswelt ist somit auch als *situativer Kontext* solcher *sozialen Beziehungen* bedeutsam. Die Lebenswelt umfasst offenkundig mehr als die

*physikalischen* oder *objektiven* Gegebenheiten des Raumes. Sie ist darüber hinaus die *subjektiv* wahrgenommene und interpretierte Welt, in der sich individuell verarbeitete Erfahrungen im alltäglichen Handeln widerspiegeln. Der Lebensraum ist somit, wie etwa die Arbeit von Muchow und Muchow (1978) eindrucksvoll zeigt, nicht primär durch die Merkmale der physikalischen Umwelt, sondern viel eher durch die sich bietenden Funktionen, Handlungsmöglichkeiten und -anreize bestimmt. So nutzten etwa Kinder solche Orte der Stadt zum Spielen und als Treffpunkte, die städtebaulich eigentlich nicht dafür vorgesehen waren, wie z.B. Straßen und Plätze. Gleichzeitig vermieden sie die dafür geschaffenen Räume, etwa Spielplätze oder Parkanlagen.

Die Notwendigkeit, neben den objektiven Gegebenheiten des Raumes stärker die subjektive Bedeutung und Funktion für das sich entwickelnde Individuum zu akzentuieren, wurde durch Kurt Lewin (1946, 1963) grundlegend herausgearbeitet. Er lieferte wichtige Anregungen für die ökologische Perspektive. Zentrales Konstrukt in Lewins Theorie ist der *Lebensraum*, für den er neben den physikalischen Eigenschaften vor allem die subjektive Bedeutung dieses Raumes für das Individuum als jene Umwelt hervorhebt, die bspw. für den Heranwachsenden mit emotionalen Bindungen, konkret zur Familie, Schule, Peer-Group und später zum Beruf verbunden ist (vgl. ebd. 1963). Nach Lewin umfasst dieser Lebensraum zu allererst die vom Individuum *erlebte* und *erfahrene*, *psychisch qualifizierte* Umwelt (,psychische Umwelt‘). Nur die Aspekte, die aktuell von Bedeutung sind, werden ausgewählt und repräsentiert, und zwar so, wie der Einzelne sie verstanden und gedeutet hat. Damit ist aber die Unterscheidung etwa zwischen rationalem und irrationalen Erleben empirisch nicht unmittelbar verfügbar oder stets bewußtseinsfähig. Veränderungen und Ausdifferenzierungen im Lebensraum eines Heranwachsenden lassen sich somit nach Lewin besser an seinem Verhalten ablesen, mit anderen Worten an seinem Handeln als dem Sich-Bewegen im Lebensraum (,Lokomotion‘) erfassen.

Zum Verständnis der individuellen Entwicklung im Kontext, die offenbar von objektiven Gegebenheiten, wie auch und v. a. vom subjektiven Erleben und Verarbeiten sowie von den möglichen Wechselwirkungen der Kontexte untereinander abhängt, haben seither verschiedene Forschungsrichtungen beigetragen.

In Bezug auf die *Differenzierung* und *Systematisierung* typischer sozialer Kontexte ist besonders das Konzept *Bronfenbrenners* hervorzuheben (vgl.

## 5. Ökologische Wende

ebd. 1981, 1990), das der Erforschung der psycho-sozialen Entwicklung des einzelnen Individuums (,Ontogenese‘), eingebettet in seine ökologischen Kontexte, erheblich Aufschwung verliehen hat.

Nach verschiedenen konzeptionellen Phasen, wie Umwelteinflüsse in Bezug zur individuellen Entwicklung gesehen und diesen jeweils unterschiedliches Gewicht beigemessen wurde (vgl. Wachs 1991), wird inzwischen eine zunehmend komplexe Sichtweise der Beziehungen zwischen Individuum und Umwelt als notwendig erachtet, welche die wechselseitigen Einflüsse zwischen dem sich entwickelnden Kind, Jugendlichen oder Erwachsenen und ihren sich verändernden Lebensumwelten in den Mittelpunkt rückt. Sie analysiert also die Mensch-Umwelt-Transaktionen als hochkomplexes Beziehungsgeflecht und interpretiert menschliches Handeln in diesem Rahmen. Bei der Erforschung von Entwicklungsprozessen in Zusammenhang mit Umwelteinflüssen wird also inzwischen die Notwendigkeit betont, die Person-Umwelt-Beziehung als *wechselseitig dynamischen Interaktionsprozess (Transaktion)* zu interpretieren.

Im Unterschied aber zu systemtheoretischen oder strukturfunktionalistischen Ansätzen (vgl. etwa Luhmann 1984; Parsons 1964) steht in der humanökologischen Zugangsweise der *Mensch* im *Fokus* des Interaktionsgefüges und nicht die makrostrukturellen Gegebenheiten und anonymisierten Kontexte des gesellschaftlichen Systems, die primär „hinsichtlich ihrer strukturfördernden und strukturzerstörenden Funktion“ (Kleber 1995, S. 84) betrachtet werden. Auch geht der humanökologische Ansatz über interpretativ-interaktionistische Konzeptionen<sup>84</sup> hinaus, als das Handeln jedes Einzelnen in seiner Lebenswelt immer auch als ein Handeln mit Anderen verstanden wird, das sich im Rahmen intersubjektiver Konstruktion vollzieht. Zudem übersieht der humanökologische Ansatz auch „nicht eine die bestehende Struktur stützende Einwirkung aus verschiedenen Handlungs- und Normensystemen“ (Kleber 1995, S. 85), so dass hier auch die meso- und makrosystemischen Einflussfaktoren hinreichend deutlich werden.

Die ökosystemische Sicht geht sonach von der Vorstellung *transaktionaler* Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umweltkontexten aus. Demnach leben Menschen in einem Prozess ständiger (symbolisch vermittelter) Kommunikation und Interaktion, durch den sie sich wechselseitig beeinflussen, voneinander lernen und sich sozio-kulturelle Deutungsmuster aneignen. Über diese sozialen Interaktionen hinaus aber werden in solchen

---

<sup>84</sup>Vgl. hierzu Mead (2005).

transaktional-ökologischen Ansätzen die dynamischen Wechselwirkungen zwischen dem sich *entwickelnden* Individuum und den sich *verändernden* Umwelten betrachtet.

Die ökologische Sichtweise ermöglicht somit gerade auch der Pädagogik eine differenziertere Zugangsweise, durch die nicht nur Interaktionen mit Blick auf den unmittelbaren Nahbereich – als objektiv gegebene und zugleich subjektiv interpretierte Lebenskontexte des Individuums – betrachtet werden. Darüber hinaus werden diese Interaktionen noch als in umfassendere und miteinander vernetzte Systeme der Umweltkontexte eingebettet verstanden. Die „Individuelle Entwicklung im Kontext“ (Bronfenbrenner 1981) wird also begriffen als die Ontogenese des Menschen in seinen sich verändernden Umwelten unterschiedlicher Größenordnung und Komplexität.

In der humanökologischen bzw. (öko-)systemischen Perspektive hat vor allem U. Bronfenbrenners (1981, 1986, 1990) Ansatz einer ökologisch verstandenen Umwelt gleichsam als Initialmodell besondere Bedeutung erlangt und soll deshalb im Folgenden in seinen Grundzügen dargestellt werden.

### 5.1.2. Das ökosystemische Modell Bronfenbrenners

Ausgehend von der in der Soziologie bereits länger üblichen Unterscheidung einer Mikro- und Makro-Ebene fächert Bronfenbrenner diese beiden Ebenen noch weiter auf und rückt das Individuum in den Fokus des Interaktionsgefüges.

Die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen begreift Bronfenbrenner (1981) als Aneignung weiterer, neuer Lebensbereiche, durch die der Heranwachsende differenziertere Vorstellungen über seine Umwelten erwirbt und seine Handlungsfähigkeiten zu deren Mitgestaltung und Teilhabe erweitert. Der junge Mensch löst demnach Entwicklungsaufgaben, indem er sich weitere Lebensfelder aneignet, neben der Familie etwa die Schule und die Lebensbereiche des Freundeskreises. Auf diese Weise wird ihm ein wachsender Grad an Selbständigkeit abverlangt. Er bildet dort zunehmend vielfältige Verhaltensmuster und Interessen aus und gewinnt somit erweiterte und differenziertere Vorstellungen über die verschiedenen Kontexte seines Lebensraumes. Die individuelle Entwicklung versteht Bronfenbrenner also als Resultat der Auseinandersetzung mit den das Individuum umgebenden Umweltbereichen:

„Menschliche Entwicklung ist der Prozeß, durch den die sich entwickelnde

## 5. Ökologische Wende

Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexem oder komplexerem Niveau umzubilden.“ (ebd. 1981, 44).

Zentral für *Entwicklungsprozesse* ist also die Ausbildung der Fähigkeit, sich die bedeutsamen Lebensbereiche zu erschließen, darüber hinaus schreitend Vorstellungen über die eigene *Welt anzueignen* und diese auch *mit- und auszugestalten*. Die vielfältigen (*„molaren“*) *Tätigkeiten*, die ein Heranwachsender aufnimmt und denen er sich konzentriert widmet, ohne von Anderen dazu angehalten zu werden, sind Ausdruck seines *Entwicklungsstandes*. Schon das Kind gibt in seinen Tätigkeiten, in seiner inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Dingen, mit der Sachwelt und in der Art und Weise seiner Auseinandersetzung mit Anderen, den zwischenmenschlichen Interaktionen, das wieder, was es wahrnimmt und auch, wie es dies verarbeitet und interpretiert (vgl. z.B. Piaget 1990; Oser/ Fatke/ Höffe 1986). Bronfenbrenner (1981) greift hier auf Mead (2005) zurück und beschreibt diese Aneignung von Welt als eine zwar schöpferische, aber auch reproduzierende Konstruktion der Realität, die stets im intersubjektiven Austausch stattfindet.

*Charakteristikum* menschlicher *Entwicklung* ist also für Bronfenbrenner (1981, 1990) die *Auseinandersetzung* mit den sich wandelnden *Lebensräumen* oder -bereichen und deren *Interaktionsstilen*, konkret das Bewegen *in* und *zwischen* den sich wandelnden familiären, schulischen, beruflichen Umwelten, die selbst wiederum in Wechselwirkungen mit dem sich verändernden Individuum stehen.

Vor diesem Hintergrund kann insbesondere menschliches Verhalten und Handeln nur angemessen verstanden und pädagogisch bearbeitet werden, wenn man auch dessen subjektive *Bedeutung*, dessen Funktion und *Sinn in einem konkreten Lebensbereich* kennt und berücksichtigt, wie dies bereits aus anderer, salutogenetischer Zugangsweise erörtert wurde (vgl. Kap. 4).

Betrachtet man nun die Lebenswelt als Verwirklichungsraum von Entwicklung genauer, so identifizierte Bronfenbrenner verschiedene typische, und daher vergleichbare Lebenskontexte. Im Einzelnen differenzierte er vier sich gegenseitig beeinflussende Systemebenen als Struktur einer ökologisch verstandenen Umwelt. Seine Unterteilung dieser ineinander verschachtelten Kontexte zunehmender Größenordnung und Komplexität verweist auf die Notwendigkeit, nicht nur die Einflüsse der unmittelbaren Lebensumwelt zu untersuchen, die das Kind, einen Jugendlichen oder Erwachsenen je nach Si-

tuation gerade umgibt, wie z.B. diejenigen in der Familie, sondern die *Vielfalt* des *Neben-* und *Nacheinanders* von Entwicklungsumwelten und deren *Zusammenspiel* zu betrachten (vgl. Mertens 1998e, S. 160). Diese vier Ebenen der *Mikro-*, *Meso-*, *Exo-* und *Makrosysteme* erweiterte er später um eine fünfte, das sogenannte *Chronosystem*, welches Entwicklungsprozesse über den *Zeitverlauf* beschreibbar macht.

Der Umweltbegriff<sup>85</sup> wird damit von Bronfenbrenner gegenüber traditionellen Konzepten der Entwicklungspsychologie insofern stark erweitert, als er die menschliche Umwelt „topologisch als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, ineinandergebetteter Strukturen (. . .) [versteht]. Diese Strukturen werden als *Mikro-*, *Meso-*, *Exo-*, *Makro-* und *Chronosysteme* bezeichnet“ (Bronfenbrenner 1990, S. 76).

Bronfenbrenner meint mit dem Begriff der Umwelt somit eine Anordnung verschachtelter, miteinander vernetzter Erfahrungs- und Lebensräume, in denen sich die Bildung der Persönlichkeit alltäglich und kontinuierlich vollzieht. Im Folgenden werden diese fünf Systemebenen detaillierter dargestellt und anhand von Beispielen konkretisiert, die für den Bereich der Entwicklung und Veränderung sozio-moralisch relevanter Einstellungen und Verhaltensmuster besonders wichtig sind.

### Das Mikrosystem

Die zentrale Bezugsgröße für Bronfenbrenner ist der unmittelbare Erfahrungsraum eines Menschen. Dieses konkrete Umfeld kennzeichnet er durch drei Merkmale: Innerhalb der räumlichen und anderen physikalischen Bedingungen des jeweiligen Handlungsraumes rückt er die dort jeweils vorfindbaren (a) sozialen Rollen<sup>86</sup> und (b) Beziehungsmuster, sowie schließlich (c) die ‚molaren‘ Tätigkeiten, welche die beteiligten Personen ausüben, in den Mittelpunkt. Solche z.B. für einen Jugendlichen wichtigen Lebenswelten im Nahbereich, denen er selbst angehört, wie etwa die Familie, die Schulklasse, die Freundesgruppe oder auch den Sportverein mit ihren jeweils typischen Interaktionsmustern, bezeichnet Bronfenbrenner als Mikrosysteme. Bronfenbrenner definiert diese wie folgt:

<sup>85</sup>Zu den unterschiedlichen Begriffsdefinitionen, Zugängen und Forschungsfragen in Bezug auf das Konstrukt ‚Umwelt‘ vgl. Schulze (1995).

<sup>86</sup>Den Begriff der *Rolle*, der offensichtlich an den Rollenbegriff aus der Soziologie angelehnt ist (vgl. z.B. G. H. Mead 2005), versteht Bronfenbrenner als „Satz von Verhaltensweisen und Erwartungen, die mit einer Stellung in der Gesellschaft assoziiert werden, wie der einer Mutter, eines Babys, Lehrers oder Freundes“ (ebd. 1981, S. 41).

## 5. Ökologische Wende

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, das die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit seinen eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt.

Ein Lebensbereich ist ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen aufnehmen können, Tätigkeit (oder Aktivität), Rolle und zwischenmenschliche Beziehung sind die Elemente (oder Bausteine) des Mikrosystems.“ (Bronfenbrenner 1981, S. 38).

Nach Bronfenbrenner – hierin bezieht er sich ausdrücklich auf Kurt Lewin – sind also offenbar neben *objektiven* Umweltaspekten (Setting) vor allem die von der Person individuell *wahrgenommenen* Eigenschaften bzw. die *subjektiv erlebte* Umwelt entscheidend (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 20-38). Im Unterschied aber zu Positionen des reinen Konstruktivismus hat der ökosystemische Ansatz *vergleichbare* individuelle Lebenswelten herausgearbeitet, in denen entsprechend ähnliche Denk-, Urteils- und Handlungsmuster vorfindbar sind, insofern das Individuum, wie Mertens zurecht betont, zwar seine Wirklichkeit selbst konstruiert, dies aber „in aller Regel innerhalb von Prozessen interpersonellen Austausches und sozialer Tradierung“ erfolgt (Mertens 1998e, S. 116).

Ein zentrales Mikrosystem für Kinder und auch Jugendliche ist zweifellos die Familie, weil sie in vielfältiger Wechselwirkung zu allen Anderen bedeutsamen Mikrosystemen steht, sowie auch die Schule, da sie den Alltag Heranwachsender als Schulalltag strukturiert und von hier aus für gewöhnlich auch die bedeutsamen Kontakte zu Gleichaltrigen geknüpft werden.

### Das Mesosystem

Die verschiedenen Lebensbereiche bzw. Mikrosysteme stehen miteinander in Wechselbeziehungen, etwa wenn Eltern die Wahl des Freundeskreises ihrer Kinder zu beeinflussen versuchen, oder wenn ein Lehrer den Erziehungsstil der Eltern eines Schülers verändern will. Bronfenbrenner spricht auf dieser nächstgrößeren Systemebene vom ‚Mesosystem‘, das er durch diese Wechselbeziehungen zwischen den Mikrosystemen kennzeichnet. Es umspannt die verschiedenen Erfahrungsräume umspannt, an denen der Heranwachsende selbst teil hat. Das Mesosystem ist also durch einen höheren Komplexitätsgrad der Umwelt charakterisiert und beschreibt ein System „noch überschaubarer mittlerer Reichweite“, ein „soziales Netzwerk erster Ordnung“ (Mertens 1998e, S. 117), das die wechselseitigen Einflüsse der Mikrosysteme aufeinander in Augenschein nimmt:

„Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist. (...) Ein Mesosystem ist somit ein System von mehreren Mikrosystemen.“ (Bronfenbrenner 1981, S. 41).

Die Verbindungen zwischen den Mikrosystemen kommen auf vielfältige Art zustande, etwa durch die Personen, die jeweils an mehreren Lebensbereichen unmittelbar beteiligt sind.

Zudem erweitert bzw. verändert sich für den Heranwachsenden das Mesosystem immer dann, wenn er in eine neue Entwicklungsphase und damit verbunden auch weitere, neue Lebensbereiche eintritt, oder wenn gravierende Veränderungen einer Lebenswelt bzw. eines Mikrosystems anstehen, d. h. wenn der Heranwachsende parallel oder nacheinander verschiedene Lebensbereiche durchschreitet. Dazu gehören *Erweiterungen* des Handlungsumfeldes, wie sie etwa durch den Schuleintritt, die Knüpfung neuer Freundschaften zu Gleichaltrigen in der Jugendphase oder durch den Übergang von der Schule in den Beruf zustande kommen. *Veränderungen* eines Mikrosystems ergeben sich bspw. durch einen Schulwechsel, oder mit Blick auf das System der Familie durch einen Umzug oder die Scheidung der Eltern.

Solche ‚ökologischen‘ oder ‚biographischen‘ Übergänge, wie Bronfenbrenner sie nennt, gelingen offenbar dann gut, wenn zahlreiche konstruktive Verknüpfungen zwischen den betreffenden Mikrosystemen bestehen, so etwa kooperative Beziehungen zwischen Eltern und Lehrpersonen in der Schule, oder hilfreiche Beziehungen zwischen der Schule und verschiedenen Unternehmen beim Übergang in den Beruf.

Offenbar beeinflussen die Wechselwirkungen auf der Mesosystemebene die Entwicklung und Bildung der Kinder und Jugendlichen in erheblichem Umfang. Herrscht bspw. ein kooperativer Austausch zwischen Eltern und Lehrer/Innen vor, wird dies andere Auswirkungen haben, als wenn die Zuständigkeiten und Verantwortung etwa für die soziale Erziehung oder den Lern- und Leistungserfolg der jeweils anderen Seite zugeschrieben wird.

Veränderungen und Erweiterungen des Mesosystems sind für gewöhnlich mit neuen Rollen bzw. Statusübergängen verbunden und können damit jeweils als Entwicklungsrisiko oder -chance verstanden werden. Bronfenbrenner formuliert eine Reihe von Hypothesen, welche Bedingungen auf der Ebene der Mesosysteme als entwicklungsförderlich zu betrachten sind (vgl. Bronfenbrenner 1981, S. 199-224), auf die an dieser Stelle mit Blick auf die gebotene Kürze nur verwiesen werden kann. Zentral sind hier aber vor allem verfügbare Unterstützungen bei ökologischen Übergängen, die Heranwachsende be-

## 5. Ökologische Wende

wältigen müssen, und die Vereinbarkeit unterschiedlicher Rollenanforderungen, wie sie sich in den verschiedenen Lebensbereichen stellen (vgl. Kap. 9). Erst dann wird der Heranwachsende in die Lage versetzt, zunehmend „erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen“ (Bronfenbrenner 1981, S. 44, 200) über seine Nahumwelten zu gewinnen, indem er diese überschreitet. Möglich ist das offenkundig nur, insofern die bedeutsamen Lebensbereiche hinreichend miteinander vernetzt sind.

### Das Exosystem

Die Lebensbereiche, die bisher beschrieben wurden, in denen ein Kind, Jugendlicher oder Erwachsener eingebunden ist und agiert, sind selbst wiederum von Einflüssen betroffen, die von außerhalb auf diese Lebenswelten eindringen, aber den Einflussmöglichkeiten der Betroffenen entzogen sind. Diese von Bronfenbrenner so benannten ‚Exosysteme‘ (vgl. ebd. 1974, S. 170, zit. nach ebd. 1981, S. 226f.) wirken sich in nicht unerheblichem Maß auf die alltäglichen Belastungen wie auch Handlungsspielräume aus, ohne dass ein Zugang zu diesen „Lebensbereichen der Macht“ (ebd. 1981, S. 240) unmittelbar möglich ist.

Solche Außenweltfaktoren sind z.B. für das Vorschulkind die von den älteren Geschwistern besuchte Schule oder auch der Stress am Arbeitsplatz der Eltern sowie deren Einstellung zu ihrer Arbeit, welche die emotionale Qualität der Eltern-Kind-Beziehung beeinträchtigen können (vgl. Greenberger/O’Neil/ Nagel 1994). Auch das Fernsehprogramm und die neuen Medien sind als Bestandteil des Exosystems eines Heranwachsenden anzusehen. Mit Blick auf die beklagte ‚Verrohung‘ der Sprache und der Umgangsformen bei Kindern und Jugendlichen stellt sich bspw. die Frage, inwieweit dies nicht gesellschaftlich mitproduziert wird, seit Degradierungen wenig konkurrenz- und durchsetzungsorientierter Menschen sowie die Fäkalsprache und Gewaltszenen in die Medien Einzug gehalten haben und alltäglich präsent sind. Insbesondere ein übermäßiger Fernsehkonsum oder die alleinige Fixierung auf eine Beschäftigung mit den neuen Medien ist – so lässt sich mit Bronfenbrenner feststellen – nicht nur bedenklich, insofern etwa das Fernsehen möglicherweise

„Verhalten *hervorrufft*, sondern mehr noch, weil es Verhalten verhindert, nämlich die Gespräche und Spiele, die Familienfeste und Familiendiskussionen, die viel zum Lernen des Kindes beitragen und seinen Charakter formen“ (Bronfenbrenner 1974, S. 170, zit. nach Bronfenbrenner 1981, S. 226-227, HV. EK).

Was nun die Schule angeht, gehören zum Exosystem eines Schülers intransparente Strukturen und organisatorische wie inhaltliche Vorgaben, bei denen den Heranwachsenden weder Einblick noch Mitsprache gewährt wird. Derartige von außen in den vertrauten Lebensbereich eindringende Einflüsse, bei denen es stets um „gesellschaftliche Institutionen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen lokaler und überregionaler Art“ geht (Mertens 1998e, S. 120), werden nicht nur als unbeeinflussbare, unveränderliche Größen erlebt, sondern oft auch als *undurchschaubare, diffus bedrohliche Faktoren* erfahren. Mit Blick auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen kann das Exosystem sonach als eine umfassende Chiffre für die negativen Einflüsse der globalisierten Welt verstanden werden. Zwar ist der Terminus der Globalisierung ein desaströs unpräziser Begriff, kann aber durchaus als übergreifende Bezeichnung für die zerstörerischen Momente in den Lebenswelten stehen, auf die der einzelne Betroffene keine Einflussmöglichkeiten hat. Diese exosystemischen Einflüsse schränken die Orientierungs- und Handlungsfähigkeit des Individuums ein und rufen daher nicht selten Widerstand hervor, oder führen z.T. zu Gefühlen der Hilflosigkeit oder des Kontrollverlustes, so dass Einflüsse des Exosystems letztlich auch Fortschritte in der Entwicklung zur Humanität hemmen oder gar verhindern können. Bronfenbrenners Forderung lautet entsprechend: „Wo Exo- war, soll Meso- werden“ (ebd. 1981, S. 266).

### **Das Makrosystem**

Das Makrosystem bildet schließlich den strukturell übergreifenden, gesellschaftlich-kulturellen Bezugsrahmen für die bisher vorgestellten Subsysteme und bezieht sich auf Ähnlich- bzw. Regelmäßigkeiten der Form oder des Inhaltes, wie sie vermittelt über andere ökologische Systeme auf der Ebene der Nahumwelten bis auf der Ebene mittlerer Reichweite zum Tragen kommen. Gemeint sind bspw. gesellschaftliche Überzeugungssysteme und Ideologien, wie auch rechtliche und institutionelle Rahmenbedingungen, die den Nahumwelten, wie etwa Einkaufsmärkten, Sportvereinen, Cafes und Clubs, ebenso wie Kirchen, Verwaltungen und Schulen, aber auch Jugendcliquen, die speziellen Musikszenen oder politischen Gruppierungen, oder möglicherweise gewaltaffinen, delinquenten Subkulturen angehören, eine teils verblüffend ähnliche formale und inhaltliche Gestalt aufprägen. Die tiefgreifende Wirkung makrosystemischer Einflüsse lässt sich eindrucksvoll mit Blick auf kulturvergleichende Studien und die Forschungen über die Auswirkungen

## 5. Ökologische Wende

sozialen Wandels nachvollziehen und transparent machen. In Worten Bronfenbrenners:

„Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien.“ (Ebd. 1981, 42)

Bronfenbrenners Definition des Makrosystems ist somit sehr allgemein gehalten. Seine Beschreibung zielt auf sozio-kulturelle, ökonomische, technologische, rechtliche und ethisch-politische Bedingungen einer Gesellschaft, genauer der Mehrheitsgesellschaft bzw. Dominanzkultur, oder aber einer Subkultur, durch welche „die Umwelten im Nahbereich ihre spezifischen, in sich homogenen Konturen erhalten“ (Mertens 1998e, S. 121).

Bezogen auf das Thema dieser Arbeit beziehen sich makrosystemische Einflüsse einerseits auf die üblicherweise vorfindbaren Definitionen bzw. sozialen Konstruktionen, was unter ‚abweichenden Verhaltensweisen‘ verstanden wird, sowie auf *kriminalpräventive* oder *ethische* und *pädagogische Positionen* einer Gesellschaft gegenüber Aggression und Gewalt. Dies betrifft somit die *dominanten Restriktions- und Sanktionsmuster* zum Umgang mit sozial abweichendem Verhalten oder ‚Delinquenz‘, also die gesellschaftlich dominanten *Formen sozialer Kontrolle*. Zudem geht es um die gesellschaftlich geteilten, bspw. an Eltern oder Lehrer gerichteten *Rollenerwartungsmuster*, wie mit sozial abweichendem Verhalten verfahren werden soll (vgl. Kap. 9).

Andererseits ist mit Blick auf makrogesellschaftliche bzw. innerhalb von Subkulturen vertretenen Muster und Routinen relevant, ob Konkurrenzdenken oder Kooperation, Egozentrik oder Altruismus im Vordergrund stehen, und inwiefern kooperatives und ‚sozial kompetentes‘ Verhalten überhaupt gesellschaftliche Anerkennung finden. Auf Makrosystemebene werden offenbar Rahmenbedingungen für die *Bewertung* dissozial auffälligen, oder aber prosozialen, verantwortlichen Sozialverhaltens geschaffen und damit die Weichen für den *Umgang* mit aggressiv-dissozialem, wie auch umfassender mit allen Formen sozio-moralisch relevanten Verhaltens in den verschiedenen Lebensumwelten gestellt.

In dem Zusammenhang böte es sich an, makrostrukturelle Wandlungsprozesse und deren Einflüsse auf die Lebenskontexte der Heranwachsenden einmal grundlegend und im Einzelnen herauszuarbeiten. Freilich sind die

*pädagogischen* Einflussmöglichkeiten zur Umgestaltung *makrosystemischer* Gegebenheiten äußerst begrenzt. Wirksame Veränderungen können hier vornehmlich auf dem Wege gesellschafts- und bildungspolitischer Maßnahmen erreicht werden, so dass im Rahmen dieser Arbeit darauf nur verwiesen werden soll.

### Das Chronosystem

Vor einigen Jahren hat Bronfenbrenner (1986, 1990) sein bisheriges Systemgefüge um eine fünfte Größe, das sogenannte ‚Chronosystem‘, erweitert. Mit diesem führte er ‚quer‘ zu den anderen Systemgrößen ergänzend die Zeitdimension ein, so dass nun auch die persönlich durchlaufene Lebensgeschichte im Sinne einer Aufeinanderfolge bedeutsamer Ereignisse, und das heißt eine *biographische* Sicht auf Entwicklungsprozesse, *explizit* Berücksichtigung findet. Durch diese Erweiterung seines Konzepts verknüpft Bronfenbrenner die Zugangsweisen, die Entwicklungsprozesse entlang des Lebenslaufs thematisieren (‚Life Span‘-Perspektive), mit seinem Modell einer ökologisch verstandenen Umwelt. Auf diese Weise wird eine *Verbindung* des *innerpsychischen Entwicklungsprozesses* mit *sozio-kulturellen* und *gesellschaftlichen Kontextmerkmalen* ermöglicht. Anders gewendet: Erst durch die Erweiterung um die Zeitdimension werden *Entwicklungsverläufe* umfassend beschreibbar und z.B. die Bedeutung der Veränderung familiärer und schulischer Zusammenhänge in Abhängigkeit vom geistigen, seelischen und sozialen Entwicklungsstand verständlich.

Gerade in diesem Punkt weisen sicherlich strukturtheoretische und phasenbezogene Modelle der Entwicklung, insbesondere diejenigen nach Piaget (1990, 1995), Kohlberg (1969, 1996, 2000) und Erikson (1968, 2003) gewisse Lücken auf, wenngleich deren Konzepte für die Entwicklungstheorie und Pädagogik grundlegend geblieben sind.

Die besondere Stärke des ökosystemischen Ansatzes liegt nun eben darin, dass dieser das komplexe Wirkungsgefüge zwischen der individuellen *psychischen* Entwicklung und *Kontextmerkmalen* bzw. sich verändernden sozio-kulturellen Umwelten transparent zu machen vermag. Dies ermöglicht eine Verbindung zwischen makrostrukturellen Einflüssen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten im näheren Umfeld sowie psychologischen Einflussgrößen.

Hier sind somit Anknüpfungsmöglichkeiten gegeben, um Phasenmodel-

## 5. Ökologische Wende

le der Entwicklung des Selbst und der Persönlichkeit in den Rahmen der humanökologischen Sichtweise einzubetten, wie dies weiterführend von Mertens (1998e, 2008c) herausgearbeitet worden ist.

### Zur Bedeutung ökologischer und biographischer Übergänge

Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt Bronfenbrenner die *Übergänge* zwischen den verschiedenen bedeutsamen Lebenswelten, die der Einzelne im Zuge seiner Entwicklung durchschreitet. Wechselt ein Individuum von einem bisherigen, vertrauten Lebensbereich in eine andere bzw. neue Umwelt, etwa durch einen Schulwechsel oder den Umzug vom Elternhaus in eine eigene Wohnung, ist dieser Übergang mit der Aufgabe der Ein- und Anpassung an die neue Umwelt und gegebenenfalls deren Mit- oder Umgestaltung verbunden.

Übergänge werden immer wieder das ganze Leben hindurch erlebt und sind Anstoß bzw. Erfordernis für einen neuen Entwicklungsprozess. Vor allem in der Phase der Adoleszenz bis ins junge Erwachsenenalter wird auf diese Weise immer wieder der vertraute Lebensbereich um neue Mikrosysteme erweitert, oder aber es werden einzelne Mikrosysteme durch andere ersetzt, etwa beim Übergang von der Schule in den Beruf.

Wird ein solcher Wechsel in einen noch unbekanntem Lebensbereich vollzogen, kommen *neue Rollen* hinzu, die jeweils mit einem Bündel von Verhaltenserwartungen verknüpft sind und mit einer bestimmten Stellung bzw. *Position* in der Gesellschaft *assoziiert* werden (Bronfenbrenner 1981, S. 41). So wird aus dem ‚Kind in der Familie‘ zusätzlich der ‚Spielkamerad in der KiTa‘, später der ‚Schüler‘, der ‚Freund aus der Nachbarschaft‘, die ‚Aushilfe in der Szenebar‘, ‚Bandmitglied‘, ‚Azubi‘ usw.

Darüber hinaus gibt es natürlich auch Veränderungen der Kontexte, die keinen eindeutigen Zusammenhang mit dem Lebensalter zeigen, wie etwa bei der Scheidung der Eltern oder sozio-ökonomischen Belastungen infolge von Arbeitslosigkeit (vgl. z.B. Kruse/ Graumann 1998; Shanahan/ Sulloway/ Hofer, 2000). Auch diese *krisenhaften Umbrüche* in Kontexten bewirken veränderte Individuum-Umwelt-Transaktionen, können zu Konflikten und Beeinträchtigungen der Entwicklung führen oder – positiv betrachtet – selbst dadurch Anlässe für neue Entwicklungsprozesse bieten.

Solche Veränderungen der Umwelten sind daher für Bronfenbrenner von besonderer Bedeutung. Er unterscheidet seit der Erweiterung seines Modells um das Chronosystem näherhin zwei Arten von Übergängen:

1. *Ökologische Übergänge* (‘Ecological Transitions’) finden statt, wenn eine Person zunächst unabhängig vom Zeitverlauf ihre Position bzw. Rolle innerhalb eines Lebensbereichs wechselt oder in ein neues Mikrosystem eintritt<sup>87</sup>. Im ersten Fall kann sich dies bspw. auf einen Schulformwechsel beziehen oder auch auf die Geburt eines Geschwisterkinde und die damit zusammenhängende Veränderung der Rollen in der Familie. Letzteres meint z.B. die Entdeckung eines neuen Hobbys und damit einhergehend etwa den Eintritt in eine Musikschule oder einen Sportverein. Die mit einem ökologischen Übergang zusammenhängende *Veränderung des Lebensraumes*, der sich heute aus einem vielfältigen *Nebeneinander* von Umwelten zusammensetzt, tritt oft *unerwartet* oder in Form von *Krisen* auf (z.B. Tod einer wichtigen Bezugsperson, Scheidung der Eltern, Arbeitslosigkeit oder beruflicher Wechsel eines Elternteils). Aus dieser Sicht mag Bronfenbrenners Unterscheidung krisenhafter und biographischer Übergänge, die im Lebenslauf üblicherweise zu durchschreiten sind, durchaus nützlich erscheinen.
2. *Biographische Übergänge* bzw. *Übergänge im Lebenslauf* (‘Life Course’; vgl. Bronfenbrenner 1990, S. 77) beziehen sich auf eine Kette von Veränderungen, wie sie in Abhängigkeit vom Alter bzw. Lebensabschnitten typischerweise zu durchschreiten sind. So geht Bronfenbrenner davon aus, dass sich im Prozess der menschlichen Entwicklung auch die ökologischen Kontexte, denen das Individuum angehört, *systematisch* verändern. Dazu gehören hier z.B. der Eintritt in die Schule, der Anschluss an eine Peer-Group, der Wechsel von der Schule in die Berufsausbildung, sowie etwa die Ablösung vom Elternhaus und der Umzug in eine eigene Wohnung. Diese und andere Übergänge im *Nacheinander* von *Umwelten* stehen somit in engem Zusammenhang mit *Entwicklungsaufgaben*, die *phasentypisch* bearbeitet und bewältigt werden müssen.

Für Bronfenbrenner ist jeder *ökologische* bzw. *biographische Übergang* potentiell *Folge* oder *Anstoß* von Entwicklungsprozessen.

---

<sup>87</sup>Dem ursprünglichen Modell zufolge beschreibt er diese wie folgt: „Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereiches oder beider verändert“ (Bronfenbrenner 1981, S. 43).

## 5.2. Fokussierung auf die humanökologische Sicht in der Pädagogik

Insgesamt betrachtet, lässt sich bis hierher Folgendes festhalten: Der Prozess der Individuation vollzieht sich stets nur durch eine reflexive Auseinandersetzung mit und Strukturierung von Erfahrungen, wie sie in den bedeutsamen Lebenswelten gemacht werden. Pädagogisch gewendet heißt dies entsprechend, dass die Anregung und Förderung von Bildungsprozessen bei Kindern, Jugendlichen wie auch Erwachsenen adäquat nur durch die *Gestaltung* und das *Arrangement* konkreter *Lebensumwelten* realisiert werden kann, insofern diese den äußeren Bedingungsrahmen humaner Entwicklung und Sozialisation bilden.

Bronfenbrenners Modell, in dem er typische und daher vergleichbare Lebensumwelten systematisch herausarbeitet, eröffnet trotz einiger Kritikpunkte und notwendiger Erweiterungen, so vor allem in Bezug auf die Einflussgröße des Makrosystems, für die Pädagogik beachtenswerte Perspektiven (vgl. zum Ganzen Mertens 1998e, S. 101-166; Mertens 2008c; Kleber 1995; Schulze 1995, Weber 1996, S. 130-147).

Nach Ansicht von Kleber (ebd. 1995, S. 90) liegt das hohe Verdienst seines Modells der Individuation in einer ökologisch verstandenen Umwelt „in der interaktionalen Betrachtungsweise, der Relevanzsicherung über die phänomenologische Ebene und der systematischen Betrachtung einer Vielzahl von Beziehungsgeflechten über verschiedene Handlungs- und Systemebenen“ hinweg, das zudem selbst im Vergleich zu anderen aktuellen Ansätzen in der Sozialisationsforschung als das auch derzeit „systematisch am weitesten ausgearbeitete Konzept für den ökologischen Ansatz“ (ebd., S. 92) gelten darf.

Bekanntlich berücksichtigt Bronfenbrenner in seinem Modell „die aktive Rolle des Individuums bei diesem Prozess“ sowie auch „die ständige Veränderung, nicht nur des Individuums, sondern auch der Umweltbereiche“ (Nickel/ Petzold 1993, S. 85). Gerade in der *Verbindung* der Erfassung *objektiver* Merkmale vergleichbarer, typischer sozialer Kontexte unterschiedlicher *Größenordnung* und *Komplexität* mit der *subjektiven* Wahrnehmung des Lebensraumes, und dies in Verknüpfung mit der *biographischen* Perspektive, entlang derer sich die Entwicklung der Persönlichkeit eines Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen vollzieht, tritt die Stärke dieses Ansatzes zutage.

Auf diese Weise vermag er der Komplexität wie auch der Dynamik und Offenheit der individuellen Entwicklung gerecht zu werden und ihre vielfach

## 5.2. Fokussierung auf die humanökologische Sicht in der Pädagogik

verknüpften Einflussgrößen verständlich zu machen. Letztlich können damit Interaktionen bzw. Transaktionen nicht mehr nur im Nahbereich betrachtet, sondern umfassender in ihren Wechselwirkungen mit komplexen Kontextfaktoren transparent gemacht werden, so dass sein Ansatz, „gemessen an Vorgängermodellen, die meist auf den Mikrobereich beschränkt blieben, eine unvergleichliche *Ausweitung* und *Differenzierung*“ kennzeichnet, explizit Würdigung verdient (Mertens 1998e, S. 123). Mithilfe dieses Modells können dann *Teilstrukturen* des Gesamtsystems erfasst, in ihrem *Zusammenspiel* untersucht und *Vergleichen* zugänglich gemacht werden, die Merkmale ‚förderlicher‘ Umwelten für eine gelingende Entwicklung, oder pädagogisch gewendet, deren Chancen (oder aber Hindernisse) einer Individuierung und Selbstentfaltung zu erforschen suchen (vgl. Mertens 1998e, S. 110).

Auch wenn bisher methodologische Probleme aufgrund der Komplexität des ökologischen Ansatzes noch nicht völlig überwunden sind (vgl. Weber 1996, S. 130) und durchaus einige Vorbehalte in Bezug auf die von Bronfenbrenner gewählte Einteilung in Systemgrößen im Einzelnen vorgebracht werden können (vgl. etwa Oerter 1995, S. 89), ist mit seinem Ansatz doch ein *heuristisches Rahmenmodell* vorgegeben, innerhalb dessen insbesondere die *Pädagogik* sozial abweichenden Verhaltens zu genügend umfassenden Ansätzen der Aggressionsprävention und Förderung sozio-moralischer Bildungsprozesse gelangen kann.

Zentral ist hierbei im Besonderen die Erkenntnis, dass Umwelten nicht allein *objektive Bedingungsgefüge* sozialer Strukturen für die individuelle Entwicklung darstellen, sondern auch und vor allem die *subjektiv wahrgenommene* und *interpretierte* Handlungs- und Erfahrungswelt des Einzelnen ausmachen. Aus dieser Sicht sind also insbesondere Kinder und Jugendliche nicht passive Objekte ihrer Lebensumstände, sondern aktiv handelnde Subjekte, die in der Lage sind, ihre Lebenswelten zu beeinflussen, zu verändern und mit zunehmendem Alter zumindest teilweise auch *auszuwählen* oder *zu vermeiden*. Dem können letztlich nur pädagogische Modelle der Förderung und Prävention Rechnung tragen, die den Heranwachsenden als aktiv *Handelnden* und *Mitgestalter* seiner Umstände verstehen, die als *Mehrebenenansatz* konzipiert sind und die schließlich mögliche Verknüpfungen zwischen den für Jugendliche wichtigsten Mikrosystemen schaffen, indem z.B. im schulischen Kontext Kooperationen zum Elternhaus oder zu Sportvereinen, Kunst- und Musikangeboten der Gemeinde in Gang gebracht werden. Der humanökologischen Perspektive entsprechend rücken damit *systemische*

## 5. Ökologische Wende

Zugangsweisen der Prävention in den Vordergrund, über deren Bedeutung zwar weitgehend Einigkeit herrscht, die aber in der Pädagogik dissozial abweichenden Verhaltens bisher nicht ausreichend berücksichtigt und umgesetzt wurden. Wenngleich auch die Implementierung zugehöriger Konzepte zur Verbindung der ‚Verhaltens- und Verhältnisprävention‘ sowie die notwendigen Verknüpfungen auf Mesosystemebene, etwa die stärkere Einbeziehung der Eltern in die schulische Arbeit, mit einem vergleichsweise höheren Aufwand verbunden sind, erscheinen solche Ansätze für eine pädagogisch nachhaltig wirksame und angemessene Bearbeitung von Aggression bei Jugendlichen unverzichtbar.

In humanökologischer Akzentuierung rückt die Pädagogik die tätige Auseinandersetzung mit und reflexive Aneignung von konkreten Umwelten in engen Zusammenhang mit ihrer Subjekt- und Bildungsvorstellung:

Entsprechend kann aus humanökologischer Sicht Bildung nun „gerade nicht [auf] den [selbstgenügsamen] Rückzug auf die eigene Innerlichkeit“ (Mertens 1999b, S. 229, Einf. EK), auf die „Selbstzwecklichkeit“ der Person“ (ebd.) beschränkt werden, sondern weist über die engen Grenzen des Individuums ‚an und für sich‘ weit hinaus.

Gleichwohl stellt der Bildungsbegriff zunächst primär eine *Kategorie des Subjekts* dar (vgl. etwa Menze 1983; Klafki 1985, 1986) und meint gemäß dieses emanzipativ-humanen Verständnisses „die freie, selbsttätige Formgebung des Individuums zu seinem personalen Selbstsein“, entlang derer es eine vernunftgeleitete Selbstbestimmung und -entfaltung anstrebt (Mertens 1999b, S. 228).

Zugleich ist Bildung, so Mertens weiter, *auch* als eine „Kategorie des *Weltbezuges*“ zu bestimmen (Mertens 1999b, S. 229). Wie an späterer Stelle (vgl. Kap. 7) noch genauer herauszuarbeiten sein wird, ist Bildung demnach auch eine *Relationskategorie*, die auf den Bereich sittlich-verantwortlichen Umgangs miteinander in jeweils ganz konkreten situativen Lebenskontexten bezogen ist und damit den Aspekt *wechselseitiger Akzeptanz und intersubjektiver Anerkennung*, die Dimension der *Transsubjektivität* einschließt. Nach Klafki (ebd. 1986, S. 474) erweist sich Bildung, insofern sie sich auch auf eine sinnhafte, human gelingende menschliche Praxis einlässt, als Verantwortungs- und ‚Solidaritätsfähigkeit‘.

Fasst man beide Dimensionen zusammen, so ist Bildung *zugleich* eine Kategorie des *Subjekts* und des *Weltbezuges*. Sie zielt, mit Mertens gesprochen,

### 5.3. Konsequenzen für die Prävention dissozial abweichenden Verhaltens

„auf das *wissende* und *verantwortete* Selbst- und Weltverhältnis des Menschen insgesamt“ (ebd. 1999b, S. 229).

Das besondere Verdienst Bronfenbrenners nun liegt nach Mertens (1998e, S. 123) darin,

„den bisher umfangreichsten Ansatz zur Kategorisierung typischer, und damit vergleichbarer Lebensumwelten vorgelegt zu haben, mit dessen Hilfe Komplexität reduziert und Wechselwirkungen von Person und Umwelten verständlich gemacht werden können“.

Der humanökologische Ansatz bietet somit ein geeignetes heuristisches Rahmenmodell, mithilfe dessen auch die in dieser Arbeit fokussierte *Genese sozio-moralisch* relevanter Einstellungen und Verhaltensweisen transparent gemacht werden kann. Eben diese Entwicklung und Veränderung psychosozialer Orientierungen und Verhaltensmuster, die im Rahmen der Identitätsbildung erfolgt, ist eingebettet in soziale Kontexte und sollte daher mehr als bisher in Wechselwirkung mit diesen Lebenswelten unterschiedlicher Größenordnung und Komplexität erfasst und erforscht werden.

## 5.3. Konsequenzen für die Prävention dissozial abweichenden Verhaltens

Mit Blick auf die pädagogische Prävention und Förderung sozio-moralischer Bildungsprozesse werden aus humanökologischer Perspektive v.a. zwei Ein-sichten als zentral erachtet und sollen im Folgenden erörtert werden.

*(1) Möglichkeiten der Verhaltensmodifikation und Kompetenzförderung durch die Gestaltung von Übergängen.*

Entwicklungsprozesse werden nach Bronfenbrenner ebenso wie langfristige und tiefgreifende Modifikationen von Orientierungen und Verhaltensweisen dann angestoßen, wenn Veränderungen *innerhalb* eines vertrauten Lebenskontextes oder der *Übergang* in eine noch *unbekannte* Umwelt ein *neues Muster* von *Lebenserfahrungen* ermöglichen und erfordern.

Inbesondere die Adoleszenz ist durch einen rasanten Wandel und erhebliche Erweiterung der Lebenswelt sowie eine damit zusammenhängende Vielzahl zu durchschreitender *Übergänge* gekennzeichnet, die auch mit zahlreichen neuen, zunehmend schwierigen und komplexen Rollenanforderungen einhergeht.

Formen devianten Verhaltens nun führt Lewin (1963) auf den als krisen-

## 5. Ökologische Wende

haft erlebten gehäuftem Wechsel der Felder und Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Gruppierungen zurück, die sich insbesondere in der Adoleszenz in einem Mangel an kognitiver Klarheit, an nicht ausreichender subjektiver Orientierungsfähigkeit und durch Unsicherheiten im Verhalten und Frustrationen äußern.

Als pädagogische Aufgaben rücken damit die Unterstützung bei und *gezielte Gestaltung* von Übergängen, wie auch die Aktivierung und Erschließung hierzu notwendiger *Handlungskompetenzen* wie *Ressourcen* in den Vordergrund. Zweifelsohne sind Unterstützungen vor allem dann vonnöten, wenn zur selben Zeit *mehrere* Übergänge bearbeitet und bewältigt werden müssen, die ansonsten nicht selten zu Konflikten, Gefühlen der Unsicherheit und Überforderung, oder zu andauerndem Stresserleben führen.

Bei der Prävention von und im Umgang mit Aggression und Dissozialität bei Heranwachsenden nehmen wir oft Jugendliche in den Blick, die bspw. aufgrund benachteiligender Herkunftsbedingungen einer pädagogischen Unterstützung bedürfen, um den Rollenerwartungsmustern gerecht werden zu können. Denn diese Heranwachsenden werden für gewöhnlich mit Schranken konfrontiert, die ihnen nicht nur die erfolgreiche Ein- und Anpassung *in einen* wichtigen Lebensbereich, sondern auch die *Übergänge zwischen* diesen, und d. h. die Einfindung in neue Kontexte und die Bewältigung ökologischer Übergänge, oder bildlich gesprochen, die *Mobilität in und zwischen* den Lebensbereichen erschweren, die für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung und das psycho-soziale Wohlergehen jedoch notwendig sind.

Aus ökosystemischer Sicht müssen hier in der Tat Lebensperspektiven verändert, insbesondere Chancen für einen erfolgreichen Schulabschluss eröffnet und Unterstützungen bei der Berufswahl, Ausbildungs- bzw. Arbeitsplatzsuche angeboten werden. Im Prozess der Modifikation individueller Handlungs- und Orientierungsmuster wird dabei zunächst mit der Stabilität alter Muster zu rechnen sein, bis *Übergänge in neue Lebensbereiche* oder *reorganisierte* (symbolisch vermittelte) *Interaktionen* in vertrauten Umweltkontexten die Aneignung *neuer* Fähigkeiten und *veränderter* Wertorientierungen wie Verhaltensmuster erforderlich machen oder jedenfalls angeraten erscheinen lassen (vgl. Kap. 9.1).

Aus humanökologischer Sicht sollte die Pädagogik zudem ihr Augenmerk darauf richten, jene *molaren Tätigkeiten* in Gang zu bringen und *Beziehungsmuster* und *Rollenerwartungen* derart zu gestalten, dass die Beteilig-

### 5.3. Konsequenzen für die Prävention dissozial abweichenden Verhaltens

ten wachsende Fähigkeiten aufzubauen und zu kooperieren vermögen.

Diese Interaktionen müssen darüber hinaus jeweils in Beziehung zu den übergreifenden Umweltgegebenheiten gesetzt werden, so z. B. die familiäre Interaktion in Wechselwirkung mit dem zugehörigen sozio-ökonomischen und kulturellen Milieu sowie den einschränkenden und teils schwer durchschaubaren, verunsichernden Bedingungen der Exosysteme. Auch für die pädagogische Entwicklungsförderung und Prävention rückt damit – soweit möglich – die Mit-, Aus- und Umgestaltung der relevanten Lebensbereiche in das Blickfeld.

Im schulischen Kontext etwa wären eine stärkere Einbeziehung der Eltern in das Schulleben sowie vermehrt projektförmige Arbeitsweisen mit den Jugendlichen denkbar, um einen kooperativen Austausch und Zusammenarbeit der Schüler/Innen untereinander, aber auch zwischen Eltern, Lehrpersonen und Schülerschaft besser zu ermöglichen, und Vernetzungen der Schule in die Gemeinde zu fördern. Über die Bearbeitung einer gemeinsamen Aufgabe, die an geteilte Stärken oder Interessen gebunden ist, können *molare Tätigkeiten* aufgenommen, auf der *Beziehungsebene* Gemeinsamkeiten entdeckt, *kooperative* Arbeitsformen eingeübt, Kontakte geknüpft, gepflegt und Freundschaften geschlossen werden, und zwar *in* einem Mikrosystem, aber auch *zwischen* diesen. Hieraus vermag letztlich ein *Ethos der Kooperation* und *Solidarität* zu erwachsen (vgl. Kap. 9.2).

(2) *Notwendigkeit der Unterstützung einer moralischen Orientierungsfähigkeit Heranwachsender angesichts makrosystemischer Entwicklungen.*

Die humanökologische Perspektive verweist zum zweiten auf die Notwendigkeit, die Einflüsse der unmittelbaren Lebenskontexte *untereinander* stärker ins Blickfeld pädagogischer Tätigkeit zu rücken und Heranwachsenden Handreichungen anzubieten, durch die sie in die Lage versetzt werden, die Vielfalt des Neben- und Nacheinanders moderner Alltagskulturen durch eine für sie sinnvolle Auswahl und Schwerpunktsetzung zu bändigen und diese orientierungsstiftend zu verknüpfen.

Ohne Zweifel hat sich *heute* mit Blick auf die fortschreitende Pluralisierung moderner Alltagskulturen der rasche Wechsel der Lebensräume und Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Gruppen im Jugendalter noch verschärft (vgl. zum Ganzen Mertens 2007a, b). Die Vielfalt und Heterogenität moderner sozio-kultureller Lebenswelten und damit einhergehenden unterschied-

## 5. Ökologische Wende

lichsten wie teils widersprüchlichen Sinn- und Wertmuster mag gerade in der konfliktträchtigen Übergangszeit der Jugendphase zu einem Eindruck fehlender Eindeutigkeit und einer teils unzusammenhängenden, in lebensweltliche Segmente zerplitterten Welt führen. Dies mag damit zu einer massiven Verunsicherung im Denken, Urteilen und Handeln Heranwachsender beitragen.

Devianz liegt aus ökosystemischer Sicht demnach zu einem nicht geringen Teil in den konfliktträchtigen und heterogenen Lebenskontexten unserer (spät-)modernen Welt begründet, die Jugendliche gerade in der Zwischenphase der Adoleszenz verunsichern, einer Phase, in der sie noch nicht die Zuversicht zu einer künftig umfassenden sozialen und gesellschaftlichen Teilhabe erlangen konnten.

Besonders für Kinder und Jugendliche wird im Zuge moderner Entwicklungsprozesse die Orientierung eigenen Handelns an gesellschaftlich vorgegebenen Normen und Werten zunehmend schwieriger. Mit der Individualisierung wächst die „Pluralität der Handlungsformen und die Spannbreite zwischen Konformität und Abweichung“ (Böhnisch 2001, S. 48). Für den Einzelnen erscheinen also infolge der *Pluralisierung* und *Hegemonialisierung* die Umwelten, in denen er sich bewegt, nicht nur teils undurchschaubar, sondern auch zunehmend widersprüchlich. Solche (moralisch) inkonsistenten Umwelten (,Segmentierung der Moral‘, Silbereisen 1999) machen die subjektive Orientierung und damit die konsistente Ausrichtung des eigenen Handelns anscheinend schwieriger. Im Alltag werden die gemäß der Makrogesellschaft oder Dominanzkultur als ‚abweichend‘ definierten Verhaltensweisen oft sozial integriert (,Normalisierung‘ von Devianz). Das heißt Formen von Devianz werden lebensweltlich – wenn nicht akzeptiert – so doch oft geduldet oder zumindest nicht negativ sanktioniert.

Damit einher geht die Problematik, dass gesellschaftlich vorgegebene Machtstrukturen und deren Einfluss auf die *Festlegung* und *Durchsetzung* von Konventionen und Regeln oft *intransparent* und *nicht mehr handlungseindeutig* sind. So kann abweichendes Verhalten in *einem* Kontext akzeptiert werden, sogar im Gegensatz zu den normativen Vorgaben der Makrogesellschaft bzw. Dominanzkultur als ‚sozial erwünscht‘ umdefiniert und positiv verstärkt werden, während dasselbe Verhalten in einem *anderen* Kontext als ‚abweichend‘ von der Norm definiert wird und mit Sanktionen einhergeht. Insofern hat ein Heranwachsender heute die ‚Qual der Wahl‘: Er kann sozialen Anschluss in gesellschaftlich akzeptierten, prosozialen Bezugsgruppen

### 5.3. Konsequenzen für die Prävention dissozial abweichenden Verhaltens

und Beziehungsnetzwerken ebenso suchen wie in ‚Nischen‘ geduldeter, wenn auch nicht geschätzter Jugendszenen. Oder er kann Anerkennung gar in solchen Gruppierungen suchen, die ihren inneren Zusammenhalt bspw. durch Gewalt befürwortende Einstellungen und Verhaltensweisen sichern.

Angesichts der Signatur der modernen Gesellschaft, deren exo- und makro-systemische Einflüsse bis in den Nahbereich der unmittelbaren Lebenskontexte hineinwirken und zu äußerst pluralen, heterogenen Umwelten mit teils unterschiedlichen Wert- und Sinnmustern führt, wird für einen beträchtlichen Teil der Jugendlichen wie auch der Erwachsenen das Streben nach Orientierungsfähigkeit sowie nach innerer Konsistenz, Kontinuität und Kohärenz zu einem zunehmend schwierigen Balanceakt. Eine gelingende Identitätsbildung und -sicherung erscheint gefährdet.

Hier stellt sich dann die pädagogisch entscheidende Frage, wie vor diesem Hintergrund sinn- und orientierungsstiftende Bezüge gesichert, aufgebaut und gefördert werden können, durch die negative makrogesellschaftliche Systementwicklungen zumindest teilweise abgefedert werden können. Und wie können im Besonderen moralische Anforderungen transparent gemacht und *auch lebensweltlich* erschlossen werden?

Die Rolle *signifikanter Anderer* und *unterstützender Sozialbindungen* in Bezugsgruppen gilt es in dem Zusammenhang genauer aufzugreifen und zu bearbeiten, wie dies konkreter aber dem dritten Teil vorbehalten bleiben soll. Dann wird es um die Erörterung der Frage gehen, wie die moderne Welt für den Einzelnen durch eine *Einbindung* in Bezugsgruppen und Beziehungsnetzwerke sowie durch eine *Teilhabe* an der gemeinsamen Bearbeitung sozialer und kultureller Belange, und damit an Sinn- und Wertmustern ‚mittlerer Reichweite‘, zumindest in wesentlichen Teilen durchschaubar, konsistent verstehbar und sinnhaft lebbar wird. Schließlich soll ausgeführt werden, wie Heranwachsende auf dieser Basis Schritt für Schritt zu einer *verantwortlichen Lebensführung*, einem „*Ethos der riskierten Verantwortungsfreiheit*“ gelangen können (vgl. Mertens 1999a, S. 39, Hv. EK).

Entscheidend in dieser Phase der Adoleszenz ist für den Jugendlichen insbesondere der Erwerb und Einsatz *sozialer Handlungskompetenzen* und *moralischer Bewusstseinsleistungen*, die es ihm ermöglichen, neue ihm Halt bietende Sozialbindungen aufzubauen wie auch festigen zu können, und dabei in der Ausrichtung des eigenen Handelns potentielle Folgen für sich und Andere mit zu bedenken. Der Heranwachsende sieht sich geradezu genötigt, zuneh-

## 5. Ökologische Wende

mend mehr Eigenverantwortung zu übernehmen, um die verschiedenen, heute oft untereinander konkurrierenden oder widersprüchlichen Rollen (z.B. als ‚cooler‘ Freund und als zuverlässiger Mitarbeiter) jeweils den gesellschaftlichen Erwartungen gemäß auszufüllen und zugleich die frei bleibenden Spielräume zur eigenmächtigen Ausgestaltung zu nutzen. Gelingt ihm dies, so wird ihm zunehmend mehr Eigenständigkeit und gesellschaftliche Teilhabe gewährt und ein höheres Ausmaß sozialer Anerkennung zuteil.

Freilich stellt dies in der modernen bis ‚postmodernen‘ Gesellschaft (vgl. Welsch 1987, 1988; Lyotard 1988) den jungen Menschen vor die Schwierigkeit, nicht nur eine wachsende Anzahl von Rollen zu übernehmen, sondern in heute oft nur locker miteinander verknüpften Teilstrukturen unterschiedlichen, untereinander konkurrierenden und teils *widersprüchlichen Rollenanforderungen* gerecht werden zu müssen (vgl. Krappmann 1988; Goffman 1967). Entsprechend erfordert dies von Individuen heute eine *Identitätskonstruktion*, die noch *genügend dynamisch-offen* gehalten wird, um auch divergierende Erwartungen interpretierend und stellungnehmend integrieren zu können, allerdings ohne die für das psycho-soziale Wohlergehen und eine gelingende stabile Ich-Identität nötige *Kontinuität, Konsistenz* und *Kohärenz des Selbsterlebens* zu gefährden. Dies kann nur bedeuten, dass heute nicht mehr eine weitgehend abgeschlossene, starre, scharf konturierte „autonome Identität“ Ziel pädagogischer Bemühungen sein kann, sondern vielmehr eine noch gegenüber neuen Erfahrungen genügend offen zu haltende Selbstkonstruktion anzustreben sein wird. Oerter und Oerter akzentuieren diese Vorstellung einer notwendigerweise dynamisch-offen zu haltenden Konzeption im Begriff der „mutuellen Identität“ (vgl. ebd. 1993). Nicht zuletzt mit Blick auf die in dieser Arbeit im Zentrum stehende Problematik stellt sich hier aber die Frage, inwieweit einer solchen prinzipiellen *Wandelbarkeit* und *Plastizität* einer Identitätskonstruktion nicht auch *Grenzen* gesetzt sind und sein müssen.

Einer psychisch gesunden, stabilen Persönlichkeit ist eine offene Identitätskonstruktion nur insoweit zuträglich, als sie auf ein weitgehend stabiles ‚*Kern-Selbst*‘ zurückgreifen kann (vgl. z.B. Epstein 1973, 1984). Sie bleibt *dynamisch-offen* in dem Sinne, neue Erfahrungen in wechselnden Lebensumwelten ausbalancierend und *stellungnehmend* „auf komplexere Sinnhorizonte hin“ (Mertens 2007b, S. 35) in das vorhandene Selbstkonzept zu integrieren, und im Ergebnis eine *komplexere Selbst- und Weltsicht* zu erlangen.

### 5.3. Konsequenzen für die Prävention dissozial abweichenden Verhaltens

Zur Förderung sozio-moralischen Denkens, Fühlens und Handelns rücken damit, aufs Ganze gesehen, aus humanökologischer Sicht solche pädagogischen Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten in den Vordergrund, welche die Fähigkeiten zur *verantwortlichen Übernahme* verschiedener, teils auch widersprüchlicher *Rollen* stärken, die Bewältigung von *Übergängen* zwischen bedeutsamen Lebensumwelten *erleichtern* und schließlich eine reflexiv-stellungnehmende und sinnhaft-verknüpfende Integration sozio-kultureller Sinn- und Wertmuster sowie eigener Erfahrungen in die Identitätskonstruktion zu ermöglichen.

Angesichts der vielfältigen heterogenen situativen Kontexte, in denen moralischen Regeln und Normen jeweils unterschiedliches Gewicht beigemessen wird, erscheint die Einsicht wichtig, dass ein gelingendes soziales Miteinander heute vielleicht mehr als je zuvor auf die *innere Selbstverpflichtung* des Individuums zur Sittlichkeit angewiesen ist.

Solch gelingendes soziales Miteinander kann dementsprechend *nicht* etwa – wie in der Debatte um Dissozialität immer wieder diskutiert – primär durch ‚Wert-Vermittlung‘, Autorität und Gehorsam oder durch härtere Sanktionen und eine restriktive soziale Kontrolle sichergestellt werden. Ganz im Gegenteil muss die Pädagogik Erziehungs- und Bildungsprozesse ‚Von der Heteronomie zur Autonomie‘ (Mertens 1989) gestalten, sollen diese zu einem wissenden, *reflexiven und verantwortlichen Selbst- und Weltbezug* führen und letztlich eine *verantwortliche Lebensführung* ermöglichen.

Beachtenswert in Diskussionen speziell um Zusammenhänge von ‚Urteil und Handeln‘ erscheint, dass sich das Verhalten in konkreten moralisch relevanten Konfliktsituationen offenbar nicht primär nach der moralisch-kognitiven oder sozio-emotionalen Entwicklung bzw. dem erreichten Moralurteil des Handelnden im Sinne Kohlbergs richtet. Vielmehr hängt es wesentlich auch davon ab, inwiefern Konfliktsituationen oder Anforderungen des Lebenskontextes überhaupt als moralisch relevant *wahrgenommen* werden<sup>88</sup>. Hieraus ergibt sich die entscheidende Frage, wie eine Sensibilität und Bereitschaft dafür aufgebaut und gefördert werden kann, moralische Anforderungen auch tatsächlich als solche zu erkennen und anzugehen.

---

<sup>88</sup>Zu den Theorien, die dies aufgreifen, gehören etwa die ‚Subkulturtheorie‘ nach Cohen (1955), Theorien des differentiellen Lernens (Sutherland 1956), die Unterscheidung von ‚Delikttypen‘ sowie von ‚Konvention‘ und ‚Moral‘ (Jennings/ Kilkenny/ Kohlberg 1983), die ‚Segmentierung der Moral‘ (Edelstein 1986; Silbereisen 1999) und Konzepte zur ‚Neutralisierung‘ moralischer Anforderungen bzw. Theorien zur ‚Verantwortungsabwehr‘ (vgl. Sykes/ Matza 1957).

