

Karin Deppe¹

Der Fall Erik

Anmerkungen aus pädagogisch-ethischer Sicht

Zusammenfassung

Im Folgenden wird der Fall des Schülers Erik unter dem Fokus verschiedener moralischer Konfliktsituationen situativ skizziert und Fragen nach schulischem Scheitern und möglichen Gründen dafür, nach professionellem Handeln und Entscheiden aufgeworfen. Dabei werden Facetten der vielfältigen Zusammenhänge von schulkultureller Rahmung, schulischen (Anerkennungs-)Interaktionen, Familie, Schülerbiografie, Adoleszenz, Identitätssuche und von moralischer Entwicklung deutlich.

Erik ist zweites Kind einer deutsch-türkischen Familie neben seiner 18 Monate älteren Schwester. Die Mutter ist beruflich als Rechtsanwältin, der Vater als Prokurist tätig. Laut Aussage der Schulgutachten/Wortzeugnisse ist Erik in der Grundschulzeit ein interessierter, aufgeweckter und sozial eingestellter Junge mit sehr guten bzw. guten Ergebnissen im vierten Grundschuljahr.

Die konkreten familialen Verhältnisse sind der Ort, an dem im Rahmen der primären Sozialisation basale emotionale Anerkennungsbeziehungen zwischen Eltern und Kindern generiert werden. Die in diesen frühen diffusen familialen Beziehungen erfahrene Anerkennung ist eine grundlegende Voraussetzung für den weiteren Entwicklungsverlauf. Honneth (1992) geht im Rahmen seiner Anerkennungstheorie davon aus, dass sich Individuation als Möglichkeit einer ungestörten Selbstbeziehung in Abhängigkeit von der gewährten emotionalen Anerkennung, der kognitiven Achtung und der sozialen Wertschätzung vollzieht. Erik scheint Anerkennungsgewinne für gute Leistungen verbuchen zu können, die aber damit verbunden sind, dass er sich an schulische Anforderungen anpassen muss.

Der sich unmittelbar anschließende Wechsel zum Gymnasium verläuft anfangs unauffällig, bis sich Unregelmäßigkeiten bei der zuverlässigen Erledigung der Hausaufgaben, aber auch aggressive Reaktionen im Sportunterricht zeigen. Das weibliche Klassenleitungsteam Jahrgang 5/6 nimmt Klagen der Erprobungsstufenkonferenz auf, die Erik wegen seines auffälligen Sozialverhaltens

¹ Mit freundlicher Unterstützung von Frau Prof. Dr. Katharina Gröning

kritisieren. Gerade im Fach Sport hielte er sich nicht an die Vorgaben und Absprachen der Fachlehrkraft, auch mit Blick auf die Sicherheitsregeln in der Sporthalle. Die Erprobungsstufenkonferenz wünscht eine professionelle Begleitung und Unterstützung für Erik und empfiehlt den Kontakt zur Sozialarbeiterin, die als Halbtagskraft der Schule zur Verfügung steht. Die Eltern und Erik werden durch den Schüler-Eltern-Beratungstag informiert und stimmen dieser Idee zu. Erik erscheint aber nur fünfmal und bleibt dann weg. Seine Eltern unterstützen dies mit dem Hinweis, dass Erik die Sozialarbeiterin nur 'um den kleinen Finger gewickelt' habe, aber diese Treffen nichts weiter bewirkt hätten. Der Empfehlung, sich professionelle Hilfe von außen zu suchen, seien die beteiligten Familienmitglieder, besonders die Mutter und Erik selber, nicht gefolgt, sagt die Sozialarbeiterin.

Im Fallverlauf selbst stellt diese Entscheidung sowohl Eriks, vor allem aber seiner Eltern, nur punktuell und kurz mit der Schulsozialarbeiterin zusammenzuarbeiten, um sich wieder in die Klasse und in die Schule zu integrieren, die erste, entscheidende, negative Zäsur dar. Der Wert der sozialpädagogischen Begleitung wird dabei von allen Beteiligten, auch von der Schule, die auf einer weiteren sozialpädagogischen Arbeit mit Erik offensichtlich nicht besteht und diese entsprechend nicht bei den Eltern durchsetzt, unterschätzt. Hier spiegeln sich die Problematik der mangelnden Integration von Schulsozialarbeit in dem schulischen Betrieb und die Geringschätzung sozialer Arbeit in der Gesellschaft. Es ist anzunehmen, dass nach fünf Sitzungen sozialpädagogischer Beratung die Sozialarbeiterin ein zutreffendes Bild von Erik und seinen Schwierigkeiten hat und er nun, in der Auseinandersetzung mit sich selbst, in einen ernsthaften emotionalen Widerstand gekommen ist. Dass es ihm quasi erlaubt wird, sowohl auf Seiten der Eltern als auch auf Seiten der Schule, die sozialpädagogische Arbeit zu beenden, das heißt seinen Konflikt weiter zu verleugnen und statt dessen zu agieren, kann im Sinne der Feldtheorie von Lewin als Vektor im Fallverlauf qualifiziert werden. Nach Bourdieu (Bourdieu 1997: 651 ff.) ist der schulische Erfolg ein „angenommenes Erbe“, das heißt eine Identifizierung mit der Genealogie der Familie, vor allem mit dem Vater. Im weiteren Fallverlauf wird die Bedeutung des Vaters für Erik und sein schulisches Scheitern noch einmal deutlicher.

In der Mittelstufe, Jahrgang 7, startet Erik zunächst besser, erledigt seine Aufgaben, wird im 2. Halbjahr aber leistungsschwächer, unkonzentrierter und zeigt respektloses Verhalten gegenüber Mitschüler*innen und Lehrkräften. Er lügt, stört vermehrt den Unterricht, hält sich nicht an gemeinsam getroffene Absprachen mit den Lehrkräften und Mitschüler*innen, praktiziert eine selbstbestimmte Haltung. Seine weibliche Klassenleitung nimmt ihn in ihrem Unterricht als um mündliche Kommunikation bemüht wahr.

Die Eltern sind zunächst in der Lage, ihren Sohn mit entsprechenden kulturellen und familialen Ressourcen zu begleiten und zu unterstützen, so dass die schulischen Probleme

anfangs nicht so augenscheinlich werden. Erik scheint es zu gelingen, sich dann positiv auf schulische Anforderungen und Regeln zu beziehen, wenn er auf Pädagog*innen trifft, die auf sein Anerkennungsbegehren eingehen und zu denen er emotionale Bindungen aufbauen kann. Wenn Erik aber die schulischen (und familialen) Leistungsanforderungen nicht erfüllen kann, führt dies zu weiteren schulischen Versagenserfahrungen und daraus resultierendem destruktivem Verhalten. Die Lehrkräfte versuchen, die Aufrechterhaltung der Unterrichtsordnung zu gewährleisten und immer wieder durchzusetzen – entgegen Eriks Störungsversuchen. Die in den Interaktionen rekonstruierten Strukturproblematiken verweisen auf ein ‚Scheitern‘ der Schule im Umgang mit diesem Schüler, der aufgrund seiner Selbstproblematik von einer ständigen Suche nach Anerkennung und besonderer emotionaler Zuwendung getrieben zu sein scheint. Er bringt auch im institutionellen Raum innerhalb der Lehrer*innen-Schüler-Beziehungen seine sehr umfassenden diffusen Anerkennungswünsche ein, die in diesen professionell pädagogischen Beziehungen nur zum Teil aufgenommen werden können. Strukturell bedingt werden seine Forderungen nach emotionaler Anerkennung ständig enttäuscht. Die Ablehnung seiner diffusen Wünsche nach Nähe führt zu immer neuen Versuchen, Aufmerksamkeit zu erlangen. Die ständige Suche nach emotionaler Anerkennung überlagert als Störfaktor alle schulischen Anforderungen und Interaktionen und führt zu Missverständnissen, Unterrichtsstörungen und gegenseitigen Missachtungen.

August Aichhorn (1925) schlägt vor, Verhaltensweisen wie die von Erik nicht pädagogisch zu bearbeiten, weil hier weder Liebe noch Strenge Abhilfe schaffen, sondern als Symptom, welches auf einen inneren seelischen Konflikt verweist. Entsprechend seinen Entwicklungsaufgaben stellt die Pubertät den Jugendlichen vor die Anforderung, den Ödipuskomplex noch einmal neu zu durchleben und sich sowohl mit den Eltern, insbesondere mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil zu identifizieren als auch abzugrenzen. Diese Prozesse sind besonders kritisch, wenn pubertäre Hass- und Rachewünsche die Entwicklung überschatten und das Elternhaus auf Konflikte um die Identitätsbildung wenig Antworten außer soziale Anpassung und Leistungsstreben geben kann. Allein sozialer Aufstieg und schulischer Erfolg stellt für einen Jugendlichen keine hinreichende Antwort nach seiner Sinnsuche dar. Isolationsgefühle machen sich breit, Anerkennung, die quasi im Tausch für Leistung und Wohlverhalten gegeben wird, wird als vordergründig und unecht zurückgewiesen. Die nochmalige Lösung des Ödipuskonfliktes mit der anschließenden emotionalen Ablösung scheitert oder droht zu scheitern. Aichhorns Konzept der pädagogischen Beratung setzt beim Verständnis an, das Verhalten von Erik als symptomhaftes Agieren zu verstehen und den dahinter liegenden unbewussten seelischen Konflikt zu deuten und zu bearbeiten. Das kann die Auflösung des Familienromans sein, in dem die Eltern sich von ihren Kindern idealisieren lassen und diese als narzisstische Zufuhr gebrauchen, sich also in den Leistungen der Kinder spiegeln. Das können Identifizierungen mit elterlichen Ängsten vor dem Scheitern und Versagen sein, wie sie im Kontext von Migration und Fremdsein vorkommen. Diese

Eltern tun sich schwer mit der Ablösung der Kinder. Da vor allem die gymnasiale Bildung eine starke Individuierung fördert, gehört es zum Erleben der Eltern in der Pubertät ihrer Kinder, dass diese ihnen fremd werden. Vor allem im Kontext von Migration mit ausgeprägten kollektiven Familienkulturen löst diese Individuierung Schuldgefühle aus, die neben der pubertären Isolation zu starken innerseelischen Konflikten führen können. Noch einmal muss darauf hingewiesen werden, dass die vorzeitige Beendigung der sozialpädagogischen Arbeit mit dem Hinweis, dass dies „nichts bringe“, besonders kritisch betrachtet werden muss. Für die Schule gilt, dass sie nicht nur unterrichten und bewerten, sondern auch erziehen muss. Schulische Selektion ist keine Antwort auf Pubertätskrisen und Familiendynamiken. Dazu müssen Lehrer*innen fähig werden, sich diese innerseelischen Konflikte ihrer Schüler vorstellen zu können.

Im Jahrgang 8 fällt er mit zerstörten Arbeitsmaterialien, unerledigten Hausaufgaben, Leistungsabfall in bestimmten Fächern auf; Unterrichtsstörungen werden von den Lehrkräften nicht mehr wahrgenommen, wohl aber apathisches Verhalten. Absprachen mit Erik und dessen Eltern beziehen sich auf schulische Leistungen und verbessertes Arbeitsverhalten. Eltern berichten davon, dass sie zunehmend weniger „an ihren Sohn herankommen“, er sich vor ihnen verschließe und seinen Sandsack zum Aggressionsabbau benutze. Er spiele aber mit dem Vater Bowling.

Im Sinne der Theorie der psychosozialen Entwicklungsaufgaben nach Erikson befindet sich Erik in der Phase von Identität versus Identitätsdiffusion. Sein Verhalten, die Isolation und gleichzeitige Wut, verweist darauf, dass Erik einen inneren Konflikt nicht lösen kann, der jedoch immer drängender zu werden scheint. Bei der Identitätssuche sind Elternhaus und Schule gleichermaßen gefordert. Letztendlich geht es um die Frage nach dem, was ein gutes Leben ausmacht, welche Tugenden – primäre und sekundäre – hierfür gebraucht werden und wie Erwachsene, Lehrer*innen wie Eltern ihre Identitätssuche lösen konnten.

Die Schulkultur (vgl. dazu z. B. Helsper u. a. 2001; Helsper 2008; Helsper u. a. 2009) wird als ein Möglichkeitsraum verstanden, in dem schulische Akteure in je spezifischer Weise in ein Verhältnis zur Schule und zueinander treten. Der schulische Raum gewährt jeweils spezifische Möglichkeiten für die Ausgestaltung von Anerkennungsbeziehungen, Partizipation und Selbstverantwortung (Helsper u. a. 2001: 567 ff.). In ihm wird nicht nur Leistung zu einem relevanten Ein- und Ausschlusskriterium, sondern schulisches Versagen und schulischer Erfolg ist (neben den individuell erbrachten Leistungen) immer auch in Abhängigkeit von den Anerkennungsbeziehungen des schulischen Raumes zu sehen (Helsper 2002; Helsper/Hummrich 2005). Eriks Leistungen werden auffallend schwächer, sein

Autonomiebedürfnis und sein Wunsch nach besonderer Zuwendung und Anerkennung scheinen allerdings nur unzureichend befriedigt, so dass er immer mehr mit unangepasstem Verhalten auffällt, das aus seinen Selbständigkeits- und

Autonomiebestrebungen herrührt und das immer wieder mit institutionellen Sanktionierungen beantwortet wird.

Einmal versendet Erik in die private Klassen-WhatsApp-Gruppe einige satirische Bilder zu islamistischen Terroristen, die die anwesenden muslimischen Schüler der Klasse aufbringen, im Speziellen einen Schüler, der am nächsten Tag eine Schlägerei mit Erik anfängt. Aus Eriks Sicht habe sich die Klasse hinter diesen Mitschüler gestellt, ihn für dessen Zivilcourage gelobt, wohingegen er sich selbst keiner Schuld bewusst gewesen sei, zumal es doch Satire sei. Beide Beteiligten klären die Situation für sich, aber laut Eriks Vater habe mit dieser Schlägerei alles Unsägliche mit seinem Sohn angefangen. Die Mutter negiert dies. Aber beide stützen ihren Sohn darin, dass es sein Recht sei, satirische Bilder posten zu können.

Erik, aus bildungsaffinem und schulnahe Milieu stammend, intelligent, agiert hier nach der Logik von universalistischen Anforderungen, indem er den Konflikt von Meinungsfreiheit vs. praktizierte Religionsausübung erkennt, seine Mitschüler*innen aber die Bildbearbeitung als Missachtung der muslimischen Religion und damit als Religionskritik und Kritik an ihrer religiösen Identität verstehen.

Diese Situation kann auch als Beispiel für moralische Entwicklung gesehen werden. Piaget (1932/1973) unterscheidet im Entwicklungsprozess zwei idealtypische Formen der Moral, die auf unterschiedlichen Formen der Perspektivenübernahme beruhen und in unterschiedlichen Formen von sozialen Beziehungen verankert sind: Die kindliche Moral als die von Eltern gesetzte und dem Kind abverlangte und die Moral des Heranwachsenden als eine autonome Moral, die auf Reziprozität und Gleichheit beruht. Die moralische Autonomie wird in den kooperativen Beziehungen zwischen Gleichaltrigen erworben. In diesen Beziehungen beruht der Respekt vor Regeln auf gemeinsam getroffenen Übereinkünften, und Regeln werden als verhandelbar gesehen. Erst durch die Erfahrung von Kooperation in den symmetrisch-egalitären Beziehungen der Gruppe von Gleichaltrigen wird die Geltung von Regeln unabhängig von ihrer Setzung durch Autoritäten erfahren. Die Schule als sozialer Erfahrungsraum spielt hierbei eine große Rolle, da deren moralisches Klima moralische Entwicklung fördert (Edelstein/Oser/Schuster 2001).

Die Entwicklung moralischer Vernunft bestimmt sich anhand der sozio-moralischen Perspektive. Das ist der spezielle Blick auf das Selbst, auf andere und auf moralische Regeln, die der moralischen Verhandlung von Interessen, Erwartungen und Verpflichtungen zugrunde liegen (Kohlberg 1969, 1996). Bei Erik trifft die moralische Entwicklung auf die kognitive Adoleszenz als Stufe des konventionellen moralischen Denkens. Was moralisch richtig ist, wird aus seiner Situation und Perspektive als Handelnder bestimmt. Interessen anderer, die seinen eigenen konträr gegenüberstehen, können wahrgenommen werden, und es werden auch Regelungen für diesen Konflikt gesucht. Es scheint so, dass Erik auf dieser Entwicklungsstufe ein pragmatisch-

instrumentelles Motiv zeigt, nämlich die Befriedigung eigener Interessen zu maximieren und negative Folgen für sein Selbst zu vermeiden.

In einer Verbindung mit Kohlbergs Theorie betont Hoffman (2000), dass Gefühle mit moralischen Prinzipien verbunden sein können. Empörung, Ärger oder Verachtung können als moralische Gefühle entstanden sein, weil andere als verantwortlich für Handlungen oder Handlungsergebnisse angesehen werden, die die Person für moralisch falsch hält. Moralischer Ärger oder Empörung können auch entstehen, wenn das Selbst sich unmoralisch behandelt fühlt. Die Gefühle von Scham (im Selbst) und Empörung (gegenüber anderen oder über die Empörung anderer) sind wechselseitig verbunden. Erik fühlt sich von dem Mitschüler ungerecht behandelt, weil er dessen Verhalten für moralisch falsch hält. Aber auch Scham und Schuld spielen hier eine Rolle. Sie sind auf das Selbst gerichtete Gefühle, die dann entstehen, wenn die Person selbst moralisch falsch gehandelt hat oder sich direkt oder indirekt für die Situation eines anderen verantwortlich fühlt, sei es, dass sie ihm Verletzungen zugefügt oder diese zugelassen hat oder dass sie keine Hilfe geleistet hat.

Im Fallverlauf stellt dieses Ereignis des Postens der islamkritischen Bilder die zweite zentrale Zäsur dar, die nach dem Abbruch der sozialpädagogischen Arbeit zu registrieren ist. Auch hier stellt sich die Frage der Rolle der Schule. Entsprechend den aufgeführten moralischen Prinzipien von Piaget und Kohlberg sind bei diesem Konflikt, der ein sozialer und politischer ist, die Lehrer*innen als Träger einer postkonventionellen Moral besonders pädagogisch herausgefordert. Auch hier geht es um das Erziehen, das heißt um die Frage, ob die Schule lediglich im Sinne von konventioneller Moral Konformität herstellen will oder ob die Werte, wie Meinungsfreiheit, Kritik, wirklich gelten. Auch hier ist der Konflikt im Sinne der Feldtheorie Lewins ein Vektor. Vektoren verweisen auf Spannungen in einem Feld, sei es die Familie oder die Klasse/Gruppe. Der Vektor, um den es hier geht, betrifft die latente Moral und die religiösen Einstellungen in der Klasse. Religionskritik ist nun seit der Aufklärung ein zentrales Anliegen der Moderne. Hier aber wird sichtbar, dass Religionskritik nicht ungestraft formuliert werden kann. Im Gegenteil, die Tabuisierung erfolgt durch Gewalt, das heißt Erik wird für seine Kritik am Islam von einem Akteur und zwar mit Zustimmung der Gruppe/Klasse mit Prügel bestraft. Anschließend wird dieser Vorfall als Schlägerei qualifiziert, das heißt als gestörte Beziehung zwischen Erik und seinem Mitschüler und als Störung der schulischen Ordnung betrachtet. Damit verkennt die Schule den moralischen Kern des Konfliktes und versagt in der Erziehung. Lehrer*innen hätten hier die Meinungsfreiheit und das Recht auf Religionskritik ganz anders vertreten müssen. Es gilt, was Tausch/Tauch bereits 1954 gesagt haben: Zwischen den proklamierten Werten der Schule: Demokratie, Freiheit, Moral und dem praktischen pädagogischen Handeln klafft eine Lücke. Die Schule fühlt sich gestört und qualifiziert Erik zum Störer. Die Folgen sind weitere Isolation und Aphasie. Der weitere Fallverlauf zeigt eine ungeheure pädagogische Blindheit der

Lehrerschaft, da nun nur noch Eriks Symptome, also seine pubertätsentsprechenden Antworten auf den Vorfall isoliert betrachtet werden. Seine Rolle als Störer wird festgeschrieben.

Erik schwänzt z.T. unentschuldig stundenweise den Unterricht und wird von einer Lehrerin mehrmals beim Rauchen auf dem Schulgelände erwischt, was er anschließend gegenüber der Schulleiterin bestreitet. Das hinzugezogene Klassenleitungsteam soll die Situation klären. Dieses bespricht mit dem Schüler dessen Verhalten und Auswirkungen auf alle Beteiligten, wobei dieser sich als unschuldig bezeichnet, aber beteuert, sich bessern zu wollen. In einem anschließenden erzieherischen Gespräch zwischen Klassenleitungsteam, Eltern und Sohn wird aufgrund der Wiederholung der Vorkommnisse, mündlicher Ermahnungen und Gespräche eine schriftliche Missbilligung ausgesprochen. Bei weiteren ähnlichen Verhaltensweisen soll eine Versetzung in die parallele Lerngruppe angeordnet werden. Diese Entscheidung ist zuvor mit der Schulleitung abgestimmt worden und wird von ihr mitgetragen. Im 2. Halbjahr fehlt Erik häufiger unentschuldig, seine Leistungen erschweren die Versetzung, er erhält später einen sog. ‚Blauen Brief‘. Die Klagen der Fachlehrkräfte fokussieren sich auf Eriks Minderleistungen bzw. fehlendes Arbeitsverhalten. In mehrfachen Gesprächen zwischen Klassenleitung und Erik wird diesem sein Verhalten aus dem Blick einzelner Mitschüler*innen und der unterrichtenden Fachlehrkräfte gespiegelt. Die weibliche Klassenleitung kann mit Erik gut im Kontakt sein, die männliche zeigt sich zunehmend abwehrend und kommentiert diese Gespräche mit den Worten, dass der Schüler uneinsichtig sei.

Die Eskalation eines schulischen Versagens wird zunehmend deutlich, die Eltern werden über formale Sanktionierungsmöglichkeiten informiert und dadurch an ihre Rolle als Unterstützer dieser Normen und Werte erinnert. Die meisten Lehrkräfte reagieren zunehmend abwehrend, fühlen sich im Macht-Ohnmacht-Konflikt. Die Politik der Schule, Verhaltenskorrekturen durch die Eltern einzufordern oder einzuklagen, macht deutlich: Die Schule erwartet hier die Erziehungsleistung ausschließlich der Eltern, weil sie selbst sich nicht (mehr) in der Lage dazu sieht; damit entlastet sich die Schule und entlässt sich aus der Verantwortung für ihr Scheitern an den Problemen mit sog. ‚schwierigen‘ Kindern bzw. Jugendlichen. Wo sich aber hinter den Schwierigkeiten dieser Schüler genau jene Probleme verbergen, die belastbare Arbeitsbündnisse zwischen Schule und Eltern verhindern und wo die Schule ihrerseits weder bereit noch in der Lage ist, solche Arbeitsbündnisse zu entwickeln und zu pflegen, setzt fast zwangsläufig die Mechanik von Sanktion und Selektion ein – meist eingebettet in wechselseitige Schuldzuweisungen (vgl. auch Freyberg/Wolf 2005 Bd. 1: 15).

Im Verlauf der Jahre haben sich durch die Pubertät und Adoleszenz Eriks innere Beziehungsmuster, die er in der Schule reinszeniert, verändert. Aus einem Loyalitätskonflikt zwischen Elternhaus und Schule ist eine reifere politische und

moralische Antwort geworden. Ein Gymnasium muss sich darüber im Klaren sein, dass die dort unterrichteten Unterrichtsinhalte Werte transportieren, die die von Bourdieu (1997, S. 651ff) beschriebene „Widersprüchlichkeit des Erbes“ verschärft. Die Eltern, so sagt Bourdieu, wollen Kapital an die nächste Generation weitergeben und möglichst vermehren. Das ist die Ordnung der Genealogie. Mit der Schule treten sie deshalb in eine Art Komplizenschaft ein. Das Kind ist nun, je nach sozialem Ort des Aufwachsens, in der mehr oder weniger paradoxen Lage, die Genealogie der Familie und die vermittelten Werte der Schule gleichzeitig inkorporieren zu müssen. Passen die Werte von Schule und Elternhaus, gelingt diese Entwicklungsaufgabe leichter. Stehen die Werte in Widerspruch, spricht Bourdieu von „einem auf Befehl des Vaters ausgeführten Vaternord“ als männlichem Konflikt. Dem Vater ähnlich sein zu wollen und seine Nähe zu erfahren, ist keine Hilfe, wenn die schulischen Werte und die Werte des Elternhauses in Widerspruch geraten. Mit der islamkritischen Aktion unternimmt Erik einen Ablösungsversuch vom Elternhaus. Die muslimischen religiösen Wurzeln der Familie werden durch die satirische Kritik entwertet. Erik distanziert sich vom Islam, was erst einmal zur Adoleszenz gehört und zudem grundgesetzlich geschützt ist und zwar sowohl als religiöse Selbstbestimmung ab dem 14ten Lebensjahr als auch durch Meinungsfreiheit. Für die Wahrnehmung dieses Rechts wird er verurteilt und verprügelt – und zwar nicht von einem patriarchalen Vater, sondern am Ort der Aufklärung und humanistischen Bildung von einem Mitschüler, der in Übereinstimmung mit der Mehrheit der Klasse die Strafe exekutiert.

Die vordergründige Qualifizierung dieses Ereignisses durch die Institution als Schlägerei zwischen zwei Schülern ist nun der dritte Vektor im Fallverlauf. Wie verhalten sich schulisches System und schulisches Feld zueinander? Kümmern sich Lehrer*innen ausschließlich um die konventionelle Ordnung im System und lassen das, was im Feld und Netzwerk der Schülerschaft vor sich geht, außen vor? In diesem Fall ja. Anstatt dass Lehrer*innen nun offensiv demokratische Werte vertreten und Erik das Recht auf Religionskritik zusprechen, anstatt dass der latente Konflikt zwischen religiöser Loyalität und demokratischen Werten als kollektives Thema der Klasse offensiv pädagogisch, im Sinne einer moralischen Erziehung bearbeitet wird, taucht die Lehrerschaft quasi moralisch ab. Was nützen Sätze wie „Freiheit ist immer die Freiheit des Andersdenkenden“ im Unterricht, wenn dies keine praktischen Folgen hat? Schule wird dadurch selbst moralisch widersprüchlich und stellt somit für die Identitätsbildung von Jugendlichen keine sichere Basis mehr dar. Hier hat z. B. Erdheim (1984) im Sinne seiner ethnopschoanalytischen Annahme des Antagonismus zwischen Elternhaus und Gesellschaft formuliert, dass letztere ein demokratisches Gegengewicht zur Familie und ihrer genealogischen Ordnung bereitstellen müsste, um Identitätsbildung zu ermöglichen und die Kräfte der Adoleszenz für Demokratie und Rechtsstaat zu nutzen. Kann die Gesellschaft das nicht, ist sie also kein Gegengewicht, sondern eine Fortsetzung der patriarchalen oder an der Kapitalvermehrung orientierten oder konkurrierenden Ordnung

in der Familie, wenn sich Eltern nicht als Bürger, sondern als Leistungsträger und Konkurrenten verstehen, zerbricht die Adoleszenz und mit ihr die dynamischen und demokratischen Potenziale. Dann läuft auch Bildung ins Leere. So wird im Fall Erik dessen Isolation verstärkt. Er fühlt sich nun endgültig nicht mehr zugehörig – weder zur Familie noch zur Schule, was durch die Symptomverschärfung, das heißt durch den nachfolgenden Drogenkonsum deutlich wird.

Oder werden Eriks innere Beziehungsmuster reinszeniert und die Schule reagiert ihrerseits so, dass die unbewussten Erwartungen und Strategien der Jugendlichen bestätigt und verstärkt werden?

Welche Rolle spielen hier die individuellen und institutionellen Bedingungen solcher Verstrickungen? Inwieweit hängen Eriks Konfliktodynamik und Konfliktmuster mit der institutionellen Konfliktgeschichte der Schule zusammen? „In der Verstrickung von Jugendlichen und Professionellen erhalten die Macht-Ohnmacht-Spiralen ihre fallspezifische Gestalt. In den nicht durchschauten Konfliktbeziehungen provoziert und strukturiert das unbewusste Abwehrsystem der Jugendlichen die latente abwehrende Haltung der Professionellen.“ (ebd.: 20).

Der Kontext der Schule ist ein biografischer Erfahrungsraum, in den auch die emotionale Anerkennungsbedürftigkeit eingebracht wird. Das ist das schulische Feld. Es entsteht jedoch eine negative Rückwirkung, wenn versucht werden, Entwicklungsaufgaben zu lösen und Anerkennungsbedürfnisse zu befriedigen, da diese die Schule als System berühren. Hier gelten funktionelle und instrumentelle Ordnungen. Aus den strukturell bedingten Zurückweisungen dieser grundlegenden emotionalen Anerkennungsbedürftigkeit resultieren neue Anerkennungsverletzungen, da diese Zurückweisungen als eine weitere Verweigerung emotionaler Anerkennung erlebt werden und die biografisch grundlegende Anerkennungsbedürftigkeit dadurch erneut angetrieben und verschärft wird. Der gesamte biografische Prozess wird über diese Problematik stark strukturiert. Die Biografie ist im familialen, schulischen und peerkulturellen Sozialisationsraum dadurch gekennzeichnet, dass durch Rückwirkungen in die jeweils anderen Lebensbereiche Sekundärproblematiken erzeugt werden, die wiederum zu neuen Anerkennungsproblematiken führen und eine negative Anerkennungs spirale – aus prozessbiografischer Perspektive und durch die innerhalb der Schule hervorgerufenen negativen Rückwirkungen – vorantreiben.

Mit ca. 14 Jahren gewinnen außerschulische Peerbeziehungen für Erik an Bedeutung. Er schließt sich neuen, autonomen Peerzusammenhängen an, die ihm neue Anerkennungsgewinne innerhalb dieser Gruppe ermöglichen. Zugleich wird durch die in der Gruppe vorherrschenden Haltungen wie Schulabsentismus und den Gebrauch von Drogen eine Abweichlerkarriere angebahnt, die sich auch destabilisierend auf seine schulische Situation auswirkt. Erik provoziert in schulischen Zusammenhängen plakativ mit diesbezüglichen Aussagen, was sich dann negativ auf seine schulische Integration in

der Klasse auswirkt. Eine anfängliche Solidarität von Mitschüler*innen bröckelt zunehmend, die letztlich nur noch von zwei bis drei Mitschüler*innen aufrechterhalten wird.

Die Mutter teilt der Schulleitung im 2. Halbjahr aufgelöst mit, ihr Sohn schein Drogen zu nehmen, er wende Gewalt gegen seinen Vater an und sie wolle ihn von der Schule abmelden. Die Schulleitung teilt dem Klassenleitungsteam dies mit und fordert es auf, in einem Gespräch aller Beteiligten dies einvernehmlich zu klären. Das folgende Beratungsgespräch ergibt, dass Erik Drogen zu nehmen schein, er zeitweise nachts nicht zuhause sei, sich mit einer ortsbekanntem Clique am Bahnhof aufhalte und mit ihnen in einer Scheune übernachtete, er seine Eltern anlüge, sie bestehle, gegenüber seinem Vater handgreiflich geworden sei und ihn als „Memme“ beschimpft habe. Die Eltern zeigen sich völlig aufgelöst, die Mutter weint, der Vater wirkt betroffen, aber auch vorwurfsvoll: Dies sei alles nur gekommen, da ein muslimischer Mitschüler Erik vor der Klasse wegen seines Verhaltens, ein islamkritisches Bild in die WhatsApp-Gruppe gestellt zu haben, beschämt habe. Dabei sei der Vater selbst Türke und seine türkische Großfamilie muslimisch.

Anscheinend sprechen auch die Eltern dem Konflikt rund um die islamkritischen Bilder von Erik eine größere Bedeutung für die Eskalation der Probleme ihres Sohnes zu. Dabei bleibt aber völlig unklar, wie der Vater als Mitglied einer muslimischen Familie diese Aktion emotional erlebt und wie er sich dazu mit seinem Sohn dazu auseinandergesetzt hat. Nach Aichhorn (1925) ist das, was Kinder und Jugendliche an Symptomen herausbilden, nicht zufällig. Es zielt auf das Wertesystem der Familie. Zwar unterstellt Aichhorn immer auch Triebbedürfnisse, z. B. geht es beim Stehlen um die Befriedigung oder Ersatzbefriedigung von Bedürfnissen. Stärker als dieses Moment werden Symptome jedoch so ausgebildet, dass sie das familiäre Wertesystem empfindlich treffen. Familien mit starken sexuellen Tabus sehen sich z. B. Kindern gegenüber, die Sexualität offensiv leben, Familien, in denen es um Besitz geht, werden mit Stehlen konfrontiert, Familien, in denen es um den Wert der Ordnung geht, sind mit Nachlässigkeit und Hässlichkeit konfrontiert, leistungsorientierte Familien mit Faulheit und Leistungsverweigerung. Da Erik in der Schule eine Ausstoßung erfahren hat, ist es nahliegend, dass er nun die Unzerstörbarkeit der Beziehungen in seiner Familie prüft.

Familiengewalt, ausgeübt von Eltern gegen ihre Kinder, von Männern gegen ihre Frauen wie auch von Kindern gegen ihre Eltern, ist nach deutschem Recht eine Straftat und ein Fall für das Jugendamt und/oder für die Polizei. Eltern, die Gewalt ihrer Kinder gegen sie tolerieren, begeben sich in eine ausweglose Situation. Auch für das Kind beginnt ein Macht/Schuld- Zyklus, der immer schwerer zu korrigieren ist.

Der anstehende Besuch der dänischen Partnerschule mit Familienaufenthalt wird von der männlichen Klassenleitung für Erik negiert, die weibliche Klassenleitung möchte ihm die Chance dafür einräumen – unter der Voraussetzung, die abgesprochenen Regeln

einzuhalten. Allen Beteiligten macht dies Druck. Am Vorabend der Abreise teilt die Mutter per Email mit, dass sie nicht wisse, wo ihr Sohn sei. Die Klassenleitung stellt sich darauf ein, dass Erik nicht mitfährt. Er erscheint nicht am Abfahrtstreffpunkt, teilt Mitschüler*innen mit, verschlafen zu haben. Die Klassenleitung informiert Schulleitung und Eltern mit dem Verweis, dass Erik Schulpflicht habe und er in einer Parallelgruppe am Unterricht teilnehmen müsse. Er erscheint während dieser Zeit nur einmal im Unterricht. Das folgende Gespräch mit den Eltern zeigt die Hilflosigkeit der Eltern gegenüber Eriks Abwesenheit von zuhause, dessen Diebstähle innerhalb der Familie, dessen Lügen, dessen Drogenkonsum. Sie interessiert nicht der Leistungsstand ihres Kindes, sondern nur dessen Verhalten. Sie wollen ihren Sohn „halten“. Aufgrund dieser Ausnahmesituation wird Erik in das 9. Schuljahr versetzt.

Erik fällt mehrmals mit Verdacht auf Drogengebrauch bzw. –missbrauch von illegalen Drogen und Dealem in der Schule auf, wird von einer Kollegin als Zeugin diesbezüglich angezeigt, was sich aber durch die Polizei später aufgrund der Faktenlage nicht eindeutig erhärten lässt. Die Klassenkonferenz tagt und erteilt einen schriftlichen Verweis aufgrund der massiven Störung des Schulfriedens und der gehäuften unentschuldigten Fehlstunden – verbunden mit der Auflage, die Drogenberatungsstelle bzgl. des Drogenmissbrauchs und den Beratungslehrer der Schule bzgl. der Konsequenzen seines Verhaltens für Mitschüler*innen, Lehrkräfte und Institution Schule aufzusuchen. Der Erstkontakt bei beiden Ansprechpartnern ist erfolgt, deren Absprachen werden nur z.T. eingehalten.

Endlich beginnt die Schule zu erziehen, indem die Hilfestellen nicht mehr als Kann-Leistung, sondern als Pflicht und Auflage verordnet werden. Diese mächtige pädagogische Intervention führt zu mehr Motivation bei Erik, jedoch zeigt sich jetzt das zweite Problem der Leistung. Erik hat den Anschluss verloren und ist mit den Leistungsanforderungen überfordert.

Erik zeigt mehr Arbeitswillen und –einsicht, hält einen regelmäßigen Schulbesuch ein, allerdings fällt es ihm schwer, die Arbeitshaltung aktiv umzusetzen, Hausaufgaben zeitbezogen zu erledigen und Arbeitsmaterial nachzuhalten. Das Halbjahreszeugnis weist aus, dass die Versetzung utopisch zu werden scheint. Im zweiwöchigen Betriebspraktikum erzählt der Betreuer vor Ort der begleitenden Lehrkraft, dass Erik die „Arbeit nicht sehe“ und eigenständiges Zupacken eher ein Fremdwort für ihn sei. In folgenden Beratungsgesprächen mit dem Klassenleitungsteam, den Eltern und Erik kristallisiert sich der Wunsch heraus, das 9. Schuljahr mit einer Versetzung zu beenden, um dann auf ein Berufskolleg überwechseln zu können, um dort den Mittleren Schulabschluss erreichen zu können. Mit Unterstützung der Klassenkonferenz wird die Versetzung aus Gründen der Ziel- und Berufsorientierung ermöglicht.

Eriks Ablösungsprozesse korrelieren mit seiner Lebensphase der Adoleszenz. Kurt R. Eissler stellte bereits 1958 die These auf, dass die Phase der Adoleszenz dem Jugendlichen eine zweite Chance anbiete, Verletzungen aus seiner Kindheit aufzuheben,

die in der frühen Kindheit und danach entstanden sein könnten (Eissler 1958). Die Psychoanalyse hat schon lange darauf verwiesen, dass die Adoleszenz in vielerlei Hinsicht eine Wiederholung der Kindheit in Bewegung bringt, und diese Räume wollen neu erschlossen werden: geistig und sozial. Die adoleszente Ablösung von der Familie nimmt die Problematik der früheren Ablösung von der Mutter wieder auf: Wut, Aggression, Enttäuschung, Angst. Es bilden sich psychische Strukturen aus, die dem Kind helfen, diese Gefühle zu regulieren: Misstrauen gegenüber den Erwachsenen, Entwicklung psychosomatischer Symptome (im Kampf um Aufmerksamkeit) oder frühe Formen von Autonomie, die alle zu Teilen der Ichstruktur des Individuums werden. Durch diese Wiederaufnahme alter Probleme kommt es in der Adoleszenz zu einer sehr verwirrenden Mischung zwischen Frühkindlichem und Aktuellem. Die Ablösung von der Familie reaktiviert die alten Ängste von Verlassenheit, Ohnmacht, Vergessen-werden. Wenn aber damals beim Versuch, die Ängste zu kontrollieren, z. B. Misstrauen, Autonomiestreben, Bindungsverweigerung, Trotz entwickelt wurden, die in die Ichstruktur des Individuums eingingen, so stellt sich die Frage, was in der Adoleszenz dann mit diesen Anteilen des Ichs passiert. Nun ist der Adoleszente derjenige, der sich ablöst, also aktiv etwas umsetzt, was er einst passiv erleiden musste. Es ist die Frage, inwieweit die Wende vom Passiven zum Aktiven ausreicht, die damals entstandenen Ich-Strukturen (Misstrauen, Bindungsverweigerung, Trotz, etc.) zu verändern. In der Adoleszenz kommt es zu einem Wandel der bedeutungsgebenden Strukturen im Individuum, und so entwickeln sich neue Beziehungen und neue Themen. Sexualität, Omnipotenz und Generationenkonflikt erhöhen im Leben der Adoleszenten zwar den Druck, neue Erfahrungen zu machen, aber das ist noch keine Garantie dafür, dass das Individuum auch tatsächlich neue Erfahrungen machen wird, die einen Neubeginn gestatten würden. Erik geht es um die Überschreitung seiner bisherigen Grenzen und um die Lustangst, die die Umsetzung der Größen- und Allmachtsphantasien antreibt. Dazu gehört auch der Rausch, der die eigene Größe und Allmacht bestätigen soll. Deshalb spielen bei Erik die Faszination von Drogen und die Kritik an Religiösem eine wichtige Rolle.

Versteht man Adoleszenz als Phase der Wiederholung und des Neubeginns (Erdheim 2015: 8) und betrachtet man die Handlungsabläufe, in die Jugendliche verwickelt werden, so fällt auf, dass es den Jugendlichen in einer geradezu verblüffenden Art und Weise gelingt, alte Erfahrungen zu wiederholen, und zwar, indem sie die anderen unbewusst dazu bringen, genau das zu tun, was zu 'ihrer' Inszenierung gehört. Sie bringen es zustande, dass die Umwelt sich, ohne es zu wissen, genauso verhält, wie sich früher die Eltern, Geschwister, Verwandten, Lehrer*innen etc. verhalten haben. Es findet also eine Übertragung statt. Dann kann es wie bei Erik passieren, dass es nun die Eltern sind, die Sorgen und Ängste aushalten müssen, während Erik souverän 'sein' Leben führt und sich an keine Regeln halten will. Was einst passiv erlitten wurde, kann jetzt in der Adoleszenz

aktiv angegangen werden: wer einst ängstlich war, kann nun anderen Angst machen. Das ist zwar keine ideale, aber eine häufig gewählte Lösung.

Zu wünschen ist Erik ein Neubeginn, in dem er seine familiären Liebesobjekte und seine „unheilvolle Weise des Liebens und Hassens“ (Balint 1965: 283) aufgibt, Liebe und Hass in neue Strukturen einbindet, um mit bisher fremden Menschen in neue Beziehungen zu kommen. Die Chance zum Neubeginn kann er nur dann nutzen, wenn er mit dem Fremden neue Erfahrungen machen kann.

Erik absolviert das eine Jahr im Berufskolleg erfolgreich und beginnt eine Lehre. Laut Aussage seiner Schwester gehe es ihm „gut“.

Fazit

Moralische Sensibilität entsteht in sozialen Beziehungen, in denen das Kind sich mit den Wünschen, Erwartungen und Gefühlen von sich selbst und anderen und mit den Regeln, die in diesen Interaktionen Geltung haben, auseinandersetzt. Eine zentrale Bedeutung kommt zunächst der *Eltern-Kind-Beziehung* zu, in der die frühesten Erfahrungen moralischer Sozialisation stattfinden. Gerade das induktive Erklärungsverhalten der Eltern, die das Kind für die Folgen seines Handelns sensibilisieren und so den empathischen Nachvollzug der Perspektive anderer fördern, ist dabei wesentlich. Wenn Prozesse moralischer Sensibilisierung in der Familie nicht stattfinden oder die moralischen Grunderfahrung fehlt, als Person akzeptiert und respektiert zu werden, kommt es zu Schwierigkeiten in der moralischen Entwicklung, und zwar vor allem zu einer Desintegration von Kognition und Affekt. Den Erfahrungen in der *Gruppe der Gleichaltrigen* kommt eine besondere Bedeutung für die moralische Entwicklung zu (vgl. Krappmann 1994). Einerseits kann in der Gruppe der im Prinzip Gleichgestellten die Geltung moralischer Regeln in anderer Weise ausgehandelt werden als in Autoritätsbeziehungen. Andererseits kommt im Entwicklungsprozess insbesondere den Freundschaftserfahrungen eine besondere Bedeutung für die Moralentwicklung zu; sie unterstützen den Entwicklungsprozess einer moralischen Identität. Der *Schule* kommt eine wesentliche Funktion in der moralischen Sozialisation zu, obwohl sie sich dieser Aufgabe nicht hinreichend bewusst ist. Hier geht es einerseits um explizite Sozialisationsprozesse und andererseits um die impliziten Erfahrungen dessen, wie Schüler*innen sich als Person durch Gleichaltrige und Lehrer*innen behandelt fühlen (vgl. Edelstein/Oser/Schuster 2001). Moralrelevante Erfahrungen des Alltagslebens bestehen im Erleben von Konflikten und Ungerechtigkeiten in der Schule. Perspektivendifferenzierung und -koordination können ein entwicklungsorientiertes Verständnis von sozio-moralischen Lernprozessen anleiten. Die Entwicklung dieses sozio-moralischen Verstehens und der moralischen Sensibilität kann durch Erwachsene, aber auch durch die Gruppe der Gleichaltrigen stimuliert werden. Die Diskussion von Dilemmata bietet eine Möglichkeit für moralische Lernprozesse, da die

Teilnehmer*innen unterschiedlich weit entwickelt und unterschiedlich gut in der Lage sind, ihre sozial-kognitiven Kompetenzen einzusetzen. In der Diskussion von Konflikten werden in der Gruppe die unterschiedlichen Perspektiven der Betroffenen thematisiert. Aufgabe von Lehrkräften sollte dabei sein, auf vernachlässigte Gesichtspunkte einer Situation aufmerksam zu machen: unterschiedliche Interessen, Erwartungen und Gefühle, die Unterscheidung von subjektiven und berechtigten Interessen und die (nicht-intendierten) Folgen und Nebenfolgen von Entscheidungen und Urteilen. Schließlich geht es darum, zu einer Lösung von Konflikten zu kommen, in der die Perspektiven aller Betroffenen – unter Einschluss der nicht Anwesenden – berücksichtigt sind. Um in einem moralischen Dilemma zu einer solchen Lösung zu kommen, ist es notwendig, Lösungen zu verhandeln und Kompromisse zu finden. Unter emotionalem Gesichtspunkt ist es in der Interaktion in der Gruppe besonders wichtig, ein Wir-Gefühl zu vermitteln, in dem es darum geht, die Perspektiven aller einzubeziehen. Dazu gehört auch die Perspektive derer, die abgelehnt werden oder eine Außenseiterrolle einnehmen oder die anderen Gruppen angehören. Ein solches Wir-Gefühl und eine Generalisierung der Empathie kann auf allen Entwicklungsstufen vermittelt werden.

Der Fall Erik verdeutlicht, dass Schule u.a. zum Austragungsort von Familiendynamiken wird und es stellt sich hier die Frage, wie professionell die darin agierenden Professionen sind, um die Beteiligten angemessen unterstützen zu können. Strukturelle und institutionelle Vorgaben erschweren diese Unterstützung.

Man könnte von zwei geheimen Basisregeln sprechen, die die schulischen Konflikte antreiben: 'Du darfst nicht versagen bzw. scheitern!' und: 'Schuld ist immer der Andere!' Schule und Lehrkräfte aber sind genau darauf angewiesen: Auf die Angst vor dem Versagen und vor dem Scheitern, auf die Bereitschaft, sich ein- und unterzuordnen, die Regeln halbwegs zu befolgen – um nicht zu scheitern, und auf Freude und Stolz bei Erfolg. Die pädagogischen und ordnungspolitischen Maßnahmen sollen die Schüler*innen dazu bringen, das Spiel mitzuspielen; sie sind wirkungsvoll nur dort, wo diese Bereitschaft grundsätzlich vorliegt. Dann funktionieren auch die obligatorische Verteilung von Lob und Tadel, Gratifikation und Sanktion, Auslese und Selektion – und nicht zuletzt auch Schuldvorwürfe und Selbstentlastungen.

Wechselseitige Schuldzuschreibungen dienen aber nicht der Arbeit mit sog. 'schwierigen' Jugendlichen – sie dienen der Selbstentlastung bei stets drohendem Scheitern und Versagen. Auch aus der Perspektive wissenschaftlicher Falluntersuchungen gibt es Scheitern und Versagen bei Schule und Lehrkräften, Familie und Eltern. Es fehlen die nötigen Ressourcen und Kompetenzen für verantwortliches Handeln, weshalb wechselseitige Schuldzuweisungen, Appelle oder Drohungen so wenig nützen wie engagierter Wille, gute Vorsätze und Neuanfänge (vgl. auch Freyberg/Wolf 2005 Bd. 1). Die „strukturelle Verantwortungslosigkeit“ (ebd.: 15) soll darauf hinweisen, dass institutionelle und strukturelle Bedingungen, die verantwortliches

Handeln behindern oder verbieten, identifiziert und verändert werden müssen. Wünschenswert ist sicherlich auch mehr Orientierung am Fall – parallel zur universalistischen Vermittlung von Werten und Normen. Wichtigste Voraussetzung dafür wäre zunächst die Bereitschaft, aus Fehlern, aus Scheitern und Versagen zu lernen. Eine Schule, die lernt, jedem/r Schüler*in, auch nicht angepassten bzw. ‚schwierigen‘, ein guter Ort zu werden, ist sicherlich ein besserer Ort für alle Beteiligten.

Mit Blick auf Erik bleibt zu hoffen, dass er seinen Ablösungsprozess von seinen Eltern leistet, er seine neuen Anforderungen bewältigt und er die Mythen, Werte und moralischen Einstellungen seiner Familie relativieren lernt.

Literatur

- Aichhorn, A. (1925): Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. Internationaler Psychoanalytischer Verlag Leipzig/Wien/Zürich.
- Balint, M. (1965): Die Urformen der Liebe und die Technik der Psychoanalyse. Bern und Stuttgart: Ernst Klett und Hans Huber, 1966.
- Bourdieu, P. (1997): Widersprüche des Erbes. In: Pierre Bourdieu et al.: Das Elend der Welt. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, S. 651-658.
- Busse, S./Sandring, S. (2015) in: Böhme, J./Hummrich, M./ Kramer, R.-T. (Hrsg.), Schulkultur-Theoriebildung im Diskurs. Springer VS, Wiesbaden, S. 237 - 261.
- Edelstein, W. /Oser, F. /Schuster, P. (2001): Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis. Weinheim.
- Eissler, K. R. (1958): Bemerkungen zur Technik der psychoanalytischen Behandlung Pubertierender nebst einigen Überlegungen zum Problem der Perversion. In: Psyche-Z Psychoanal 8 1966: 837-872.
- Erdheim, M. (1984): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychanalytischen Prozeß. Frankfurt am Main.
- Erdheim, M. (1995): Gibt es ein Ende der Adoleszenz? Betrachtungen aus ethnopsychanalytischer Sicht. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 44 (1995) 3, S. 81-85.
- Erdheim, M. (1994): Ethnische und universalistische Identität. [Symposion 18. Psychoanalytische Pädagogik in Europa: Geschichte - Institutionen - Handlungsformen] - In: Benner, D. [Hrsg.]; Lenzen, D.[Hrsg.]: Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994,S. 461-464.
- Erdheim, M. (2015): Gemeinsamkeiten von Migration und Adoleszenz. Zürich 09.2015. Aus: <https://www.dtppp.com/wp-content/uploads/2015/12/Prof.-Erdheim-Text-Adoleszenz-Migration-09.15.pdf>. (Online-Zugriff vom 29.10.2019)
- Freyberg, T. von/Wolff, A. Hrsg.(2005): Störer und Gestörte. Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt am Main, Brandes & Apsel 2005, S. 11-21.
- Helsper, W. /Böhme, J. /Kramer, R.-T. /Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen.
- Helsper, W. /Hummrich, M. (2005): Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmaße, Erklärungen, biographische Auswirkungen und Reformvorschläge. In: Sachverständigenkommission Zwölfter

- Kinder- und Jugendbericht band 3. Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München, S. 95 - 175.
- Helsper, W. /Kramer, R.-T./Hummrich, M. /Busse, S. (2009): Jugend zwischen Familie und Schule. Eine Studie zu pädagogischen Generationsbeziehungen. Wiesbaden.
- Hoffman, M. L. (2000): Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge, MA.
- Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.
- Hurrelmann, K. (1994): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim/München: Juventa. [3., überarb. Auflage, Erstausgabe 1985].
- Keller, M. (2005): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: Horster, D. /Oelkers, J. (Hrsg.), Pädagogik und Ethik (S. 149-172). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kohlberg, L. (1969): Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: David A. Goslin: Handbook of socialization theory and research. Chicago, IL, S. 347-480.
- Kohlberg, L. (1996): Die Psychologie der Moralentwicklung, hrsg. v. Althof, W. unter Mitarbeit von Noam, G. G./Oser, F. Frankfurt/M. .
- Krappmann, L.r (1994): Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In: Schneewind, K. A.: Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Bd. 1. Göttingen, S. 495-524.
- Piaget, J. (1932/1973): Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt/M. Original erschienen 1932: Le jugement moral chez l' enfant.
- Staub, L. (2010): Kontaktwiderstände des Kindes. Bern. Zeitschrift für Kindes- und Erwachsenenschutz ZKE 5/2010, S. 349-364.