

Dlugosch, Andrea; Müller, Thomas; Stein, Roland

## **Macht, Moralität und Vertrauen. Zu grundlegenden Verhältnissen des Erzieherischen**

*Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*  
: ESE 2 (2020) 2, S. 92-105



Quellenangabe/ Reference:

Dlugosch, Andrea; Müller, Thomas; Stein, Roland: Macht, Moralität und Vertrauen. Zu grundlegenden Verhältnissen des Erzieherischen - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 2 (2020) 2, S. 92-105 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-251985 - DOI: 10.25656/01:25198

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-251985>

<https://doi.org/10.25656/01:25198>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

**Macht, Moralität und Vertrauen – zu grundlegenden  
Verhältnissen des Erzieherischen**

*Andrea Dlugosch, Thomas Müller und Roland Stein*

## *Abstract*

Ausgehend von anerkennungstheoretischen Überlegungen werden in dem folgenden Beitrag drei zentrale Aspekte des Erzieherischen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen entfaltet und hinsichtlich ihrer Relevanz für das Fach diskutiert: Zunächst wird der Machtbegriff dimensioniert, um – darauf aufbauend – die Wirk-Macht im erzieherischen Verhältnis, insbesondere im Kontext der Fachrichtung, detaillierter beschreiben zu können (Dlugosch, 2018). Daran anknüpfend wird die Relevanz von Moral im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen erörtert (Stein, 2018). Aspekte sind dabei gesellschaftliche, familiäre und individuelle Bezüge und Ansatzpunkte von Moral und Moralität. Im dritten Teil des Beitrags wird Vertrauen als Grundlage pädagogischer Beziehungsgestaltung thematisiert (Müller, 2017). Dabei sollen u.a. verborgene Machtmechanismen im erzieherischen Verhältnis offengelegt werden. Die hier skizzierten Aspekte des Erzieherischen, auch in ihrem Verhältnis zueinander, eröffnen einen Raum für weiterführende Erörterungen innerhalb des Faches sowie Bezüge zu den Nachbardisziplinen.

## *Keywords*

Anerkennung, Macht, Moralität, Vertrauen, Erziehung, pädagogische Beziehung

## 1 Einleitung

Sind oder waren Kinder und Jugendliche Missachtungserfahrungen ausgesetzt, die sich im Interaktionsgeschehen mit den professionell Tätigen oder auch in den jeweiligen Peergruppen als Spiralen von Macht und Ohnmacht, als mehr oder minder (a-)moralisches Handeln oder als überwiegendes Misstrauen in sich selbst und die Welt fortsetzen können, so ist davon auszugehen, dass in pädagogischen Kontexten unter den Bedingungen von Verhaltensstörungen gehäuft Anerkennungsproblematiken auftreten (Dlugosch, 2009). Damit werden die Grundfesten des erzieherischen Verhältnisses in Frage gestellt, denn

pädagogisches Handeln vollzieht sich nicht nur im Medium der Kommunikation, sondern muss seinerseits als ein sich vor anderen vollziehendes Anerkennungs-geschehen verstanden werden (...); es ist in dieser Anerkennungsstruktur verankert und durch sie allererst ermöglicht, so dass es notwendigerweise mit allen Facetten der Anerkennungsproblematik (...) strukturell zu tun hat. (Ricken, 2012, S. 104)

Honneth (1990; 1997; 2003) hat auf die Fragilität von sozialer Anerkennung bis hin zu ihrer Auflösung aufmerksam gemacht, wenn Erfahrungen von Missachtung vorherrschend sind. Die basalste Form ist dabei die Missachtung der leiblichen Integrität (Honneth, 1990, S. 1045f.). In den frühesten Stadien der menschlichen Entwicklung kann so ein „Vertrauen in die Fähigkeit der autonomen Koordinierung des eigenen Körpers“ (Honneth, 1990, S. 1046; Hervorh. d. Verf.) verhindert werden, so dass der Aufbau einer kohärenten Identität gefährdet ist. Missachtungserfahrungen können aber auch eine Erniedrigung durch das Gefühl, „nicht den Status vollwertiger, *moralischer gleichberechtigter Interaktionspartner* zu besitzen“ (Honneth, 1990, S. 1046f.; Hervorh. d. Verf.) bedeuten oder sich auf den sozialen Wert von Individuen oder Gruppen beziehen (Honneth, 1990). Anerkennungsverhältnisse und -problematiken korrespondieren mit Fragen von Macht (Ricken, 2012), Moralität sowie Vertrauen und ihren jeweiligen Antonymen. Diese Aspekte des Erzieherischen werden nachfolgend detaillierter ausgeleuchtet.

## 2 Macht und Ohnmacht im erzieherischen Verhältnis

Anerkennungstheoretisch sensibilisiert, rückt zunächst die erlebte Ohnmacht des Kindes oder Jugendlichen in den Fokus: das Ausgeliefertsein und das negative Einwirken in Form von Missachtungserfahrungen (vonseiten bedeutungsvoll Anderer), welche die persönliche Integrität bzw. deren Aufbau betreffen und sich hier sedimentieren. Dieser Erfahrungshintergrund mündet als biografische Hypothek auch in pädagogische Situationen ein und wird ggf. noch verstärkt, sind Kinder und Jugendliche im Erziehungsgeschehen ebenfalls (subtilen) Machtmechanismen oder einem Machtmissbrauch ausgesetzt.

Wenngleich dieser erste Zugriff auf Phänomene der Macht im Kontext von Verhaltensstörungen von höchster Relevanz ist, so gehen mit ihm dennoch Verkürzungen einher, die andere Facetten der Macht unterbelichtet lassen, so z.B. die symbolische Seite<sup>1</sup>. Neben die *destruktive* Seite der Macht tritt auch eine *konstruktive* – beide sind dem Erzieherischen immanent (Althoff, 2017).

<sup>1</sup> zu weiteren philosophiegeschichtlichen Differenzierungen und dem Versuch einer systematischen Einbettung: Dlugosch, 2018.

In der handlungstheoretischen Begriffsfassung von Weber wird Macht als „jede Chance [verstanden], innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber, 1976, S. 28). Macht bzw. Machtausübung werden hier dem handelnden Subjekt zugesprochen, jedoch ist bei Weber nicht die Durchsetzung selbst, sondern bereits die Möglichkeit der Einwirkung gemeint (Röttgers, 2010,)<sup>2</sup>. Damit verbunden werden kann die *Latenz* von Macht, die mit einem Vermögen zu handeln, nicht aber mit einer *Manifestation* des Handelns einhergeht oder welche den Rahmen des Intendierten verlässt, gleichwohl aber einem Akteur zugesprochen werden kann. So schlägt auch Tormin (2019) vor, zwischen einem bewussten und einem unbewussten Umgang mit Machtpotenzialen zu unterscheiden. In sozialpsychologischer Perspektive wird unterschieden, inwieweit eine Machtausübung des einen (noch) mit dem Willen des anderen korrespondiert. Von der Einflussnahme über die Machtausübung bis hin zur Manipulation nehmen dabei der Grad der Übereinkunft und die Berücksichtigung der Situation des Gegenübers ab (Tormin, 2019).

Popitz (1992) greift die Unterscheidung von Macht und Herrschaft bei Weber auf und legt einen Ansatz vor, mit dem die Mikrostrukturen, auch im erzieherischen Feld, verdeutlicht werden können (Pohlmann, 2005). Er unterscheidet die „Phänomene der Macht“ (Popitz 1992) in vier anthropologische Durchsetzungsformen, die sich in der Praxis jedoch auch überlappen: die *Aktionsmacht*, die *instrumentelle*, die *autoritative* und die *datensetzende Macht*. Die Aktionsmacht differenziert er in *Aktionen zur Minderung sozialer Teilhabe*, *Aktionen materieller Schädigung* und *Gewalthandlungen* im Sinne einer willentlichen Verletzung der körperlichen Integrität aus (Pohlmann, 2005). „Aktionsmacht ist Verletzungsmacht, der Aktionsmächtige der Verletzungsmächtige“ (Popitz, 1992, S.43). Das Phänomen der instrumentellen Macht ist subtiler:

Der machtvoll Drohende teilt das potentielle Verhalten des bedrohten in Erlaubtes und Verbotenes. Und er legt sich selbst fest, negative Sanktionen zu verfügen, wenn das Unerlaubte geschieht. Den erwünschten Effekt der Fügsamkeit hat die Drohung freilich nur, wenn ihr geglaubt wird, d.h. wenn die Sanktion bloße Möglichkeit bleiben kann und ihr die permanente Ausführung erspart bleibt. (Röttgers, 2010, S. 227)

Die autoritative Macht beruht auf psychisch integrierten Machtmechanismen, die keiner äußeren Kontrolle bedürfen. Einerseits ist der Mensch angewiesen auf Orientierung durch andere, andererseits ist er anerkennungsbedürftig. Röttgers (2010) folgert daraus, dass „die autoritative Macht, (...) auf einer Bindung des Machtunterworfenen an den Mächtigen (beruht). Da Anerkennung gewährt und versagt werden kann, handelt es sich auch bei dieser Autoritätsbeziehung um eine echte Machtbeziehung“ (Röttgers, 2010, S. 227). Dem Anerkennenden werden die Einwirkungskraft und damit seine Relevanz für den Adressierten emotional zugesprochen. Die datensetzende Macht legt den Fokus auf das bspw. technische Einwirken des Menschen auf seine Umwelt, wodurch jedoch ebenfalls die Mitwelt tangiert wird. Jede Form der Vergesellschaftung ist nach Popitz auf Machtbildung angewiesen, jedoch kann sie mehr oder minder Verletzungen des Gegenübers in Kauf nehmen oder gar ignorieren. Gleiches lässt sich für erzieherische Verhältnisse feststellen. Auch wenn prinzipiell nur solche Formen der Machtausübung pädagogisch legitimiert sind, „die neue Entwicklungs-

<sup>2</sup> Auch wenn die Webersche Definition in unterschiedlichen Diskursen als Bezugsrahmen herangezogen wird, so ist mit ihr dennoch eine Unschärfe verbunden, nämlich die, wo die Grenze zwischen dem eigenen Willen und seinem Widerstreben auszumachen ist (Tormin, 2019).

chancen der Kinder hervorbringen, ihnen zumindest mittel- und langfristig neue Optionen eröffnen“ (Wolf, 2010, S. 541), so finden sich Pädagogen z.T. auch in Konstellationen wieder, in denen sie nicht nur den emanzipatorischen, an einer autonomen und interdependenten Entwicklung des Zu-Erziehenden orientierten Machtwillen bei sich feststellen, sondern sich unversehens von Impulsen leiten lassen, die stärker an ihrem eigenen Bedürfnis nach Anerkennung orientiert sind. So führt Tormin (2019) in Bezug auf Ricken (2012) dazu aus: „Die Macht in der pädagogischen Interaktion jedoch als rein einseitig darzustellen, würde vernachlässigen, dass auch der Pädagoge auf die Anerkennung durch den Adressaten angewiesen ist“ (Tormin, 2019, S. 90). Daneben sind Pädagoginnen und Pädagogen aber auch nicht davor gefeit, restriktive(re) Formen der Macht auszuüben oder ausüben zu wollen: sei es, weil die Szenerie mit den Kindern und Jugendlichen sie dazu drängt, dass sich deren biographischer Hintergrund im Hier und Jetzt aktualisiert und als bekanntes Erfahrungsmuster, z.B. des Bedrohtwerdens, bei aller Perfidität dennoch eine Situation in ihrer Konsequenz berechenbarer werden lässt und doch einen Moment der Hoffnung enthält; sei es, wenn Erziehende selbst im Dunkelfeld der Pädagogik und der Illegitimität zur Wahrung ihrer eigenen Stabilität eine Form der Machtausübung, ggf. des Machtmissbrauchs benötigen, der die Grenzen des Anderen missachtet und ihn beschädigt. Die Kehrseite der Medaille ist, dass Pädagoginnen und Pädagogen sich selbst ebenfalls als ohnmächtig und handlungsunfähig erleben (können). Dies zählt eher zu den versteckteren Themen des pädagogischen Alltags, fördert es doch Selbstzweifel zutage und nagt dementsprechend am Kompetenzprofil des Berufsstandes, vor allem, davon ist auszugehen, im Feld der pädagogischen Erziehungshilfe. Kinder und Jugendliche unter den Bedingungen von Verhaltensstörungen treiben Pädagoginnen und Pädagogen in die Versuchung – und oftmals auch in die Situation – im Sinne einer Spirale von Macht und Ohnmacht, Gewalt und Zwang anzuwenden, Repressalien zu evokieren, zu beschämen und schlimmstenfalls zu züchtigen, was jedoch zumeist in Zonen der Tabuisierung abrutscht (Dlugosch, 2018). „Grundlage bzw. der Ausgangspunkt solch drastischer und sichtbarer Formen von Missbrauch ist immer ein weniger offensichtlicher emotionaler Missbrauch (...). Die Folgen von Machtmissbrauch können für den Einzelnen und dessen Subjektivierung vielfältig sein“ (Tormin, 2019, S. 82). Es wäre jedoch unzureichend, bliebe die strukturelle Seite von Machtphänomenen ausgeblendet. In kommunikations- und konsens-theoretischen, auch systemtheoretische Konzeptualisierungen transformiert sich das Phänomen der Macht zum Kommunikationsmedium, wird entsubstanzialisiert und einer klaren Unterscheidung von Macht-Haber und Macht-Losem enthoben (Röttgers, 2010): In diesem Verständnis „[ist] Macht (...) nicht deshalb vorhanden, weil bestimmte Individuen sie ausüben wollen, sondern weil Individuen durch ihre Handlungen bestimmte Machtbeziehungen aktualisieren“ (Volkers, 2008, S. 70). (Moderne) Gesellschaften sind hiernach von einem Netzwerk von Machtbeziehungen durchzogen, die sich nicht aufheben lassen. „Die Macht nämlich strukturiert einen Raum, sie teilt ihn in verschiedene Zonen ein, in privilegierte, zulässige, kriminelle, pathologische usw.“ (Röttgers, 2010, S. 231). Gleiches ist demzufolge für erzieherische Verhältnisse anzunehmen. Das Analyserpertoire von Foucault (2005) sensibilisiert hier für unterschiedliche Reflexionsperspektiven, z.B.: Welches System von Differenzierungen (ökonomisch, kulturell, gesellschaftliche, bezogen auf Wissensbestände, Status) liegt zugrunde? Oder: Durch welche Instrumente (Worte, Gewalt, Kontrolle) und in welchen institutionellen Formen (Familie, Schule, Militär, Staat) treten Machtbeziehungen in Erscheinung? Pädagogische Praktiken, auch im Feld der Erziehungshilfe, ließen sich im Anschluss auf inhärente Normierungen, z.B. gutachterliche Praktiken, und die damit ver-

bundene Definitionsmacht reflektieren, die mit der Konturierung eines ‚schwierigen Kindes‘, vermittelt z.B. über Klassifikationssysteme, zum Ausdruck kommen und als Pathologisierung und/oder Selbstverschuldung adressiert werden (Wolf, 2010). „Das Kind (...) wird zum schwierigen Kind und als Träger von Störungen wahrgenommen. Das kann in vormoderner („verhaltensgestört“) oder postmoderner Form („therapiebedürftig“) erfolgen; die Attribuierungsrichtung ist gleich: konstante in der Person liegende, aktuell kaum beeinflussbare Ursachen werden definiert“ (Wolf, 2010, S. 553) und strukturelle Bedingtheiten als Grundlage für Wissen und Macht bleiben oftmals ausgeblendet.

Will man die hier skizzierten akteurzentrierten oder strukturbezogenen Zugänge zu Machtphänomenen nicht gegeneinander ausspielen, scheint es geboten, Macht relational und eher fluktuierend *zwischen den Positionen des sozialen Akteurs und seiner kontextuellen Einbettung* zu begreifen und passende Reflexionsanlässe vorzuhalten. Dementsprechend setzt auch Tormin als „Maßnahmen gegen den Machtmissbrauch“ (2019, S. 94) unterschiedliche Reflexionsebenen an, welche für den erzieherischen Rahmen ebenso Geltung beanspruchen können: die Reflexion von Machtmitteln, von Nähe und Distanz, von inneren Konflikten, von Idealisierungsbedürfnissen und nicht zuletzt von strukturellen Bedingungen (Tormin, 2019). Inwiefern in das erzieherische Verhältnis von Macht und Ohnmacht Moralität hineinspielt, wird nachfolgend detaillierter erörtert.

### 3 Moralität im erzieherischen Verhältnis

Von Moralität zu sprechen, erscheint als ein Wagnis: Es droht der Vorwurf der Moralisierung bzw. es müsste bestimmt werden, was Leitlinien eines in irgendeiner Weise verstandenen moralischen Handelns sein könnten (Hurna, 2017).

Vielleicht aus diesem Grund heraus wird die Frage von Moralität im Fachdiskurs erstaunlich wenig thematisiert. Sehr dominant in der Auseinandersetzung mit Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens sind stattdessen vermehrt Förderprogramme und (evidenzbasierte) Trainings (Nußbeck, 2007; Hillenbrand, 2018). Sie fokussieren nicht immer, aber sehr stark auf die Frage der Kompetenzen für (sozial adäquates) Verhalten, für die Regulation des inneren Erlebens und für Fragen der eigenen Emotionalität von Kindern und Jugendlichen.

Moralität als ein grundlegender Aspekt erzieherischen Handelns diffundiert in dieser Diskussion und den wissenschaftlichen sowie auf die Praxis gerichteten Konzepten; selten wurde und wird sie angesprochen: wenig in der sonderpädagogischen Fachszene (Speck, 1991, 1996; Ahrbeck, 2004), ein wenig mehr in der Diskussion um Werteerziehung (Standop, 2005; Zierer, 2010, 2013, Fellmann, 2000) sowie des moralischen Bewusstseins (Kohlberg, 1995; Kuhmerker et al., 1996; Lind, 2015).

Dabei kommt Moralität eine grundlegende Bedeutung zu:

Einerseits lässt sich, gerade unter Bezug auf Speck (1991; 2006) und Ahrbeck (2004), ein Szenario problematischer gesellschaftlicher Bedingungen im Kontext von Moralität eröffnen (Stein, 2018): zunehmende Dominanz einer globalisierten Marktwirtschaft in Form der Unsicherheit von Arbeits- und Beschäftigungsverhältnissen mit entsprechenden Ängsten bis in die gesellschaftliche Mitte hinein, eine großen Wertepluralität und zugleich eine Erosion der wertbezogenen Bindungen (Glaubenssysteme und Kirchen, Autoritäten und Vorbilder in Politik, Wirtschaft und auch Schule, Auseinanderfallen der Gesellschaft sowie – subjektiv – ‚Abgehängte‘) – und schließlich auch die Kollateralschäden einer immer weiter fortschreitenden

Digitalisierung, medialer und informationeller Allverfügbarkeit, zugleich der Entwicklung von ‚Blasen‘ sozialer Interaktion, virtueller Welten sowie einer stetigen Zunahme der Schnelligkeit von (kommunikativen) gesellschaftlichen Prozessen.

Andererseits besteht gerade in einem solchen Rahmen das Bedürfnis nach Orientierung und nach subjektiv bedeutsamen Werten – die eine persönliche Macht des ‚Gesetzes in mir‘ entfalten könnten, ganz im Kant’schen Sinne. Aber wer wagt es hier, Leitlinien zu benennen und sich damit rasch dem Vorwurf auszusetzen, zu moralisieren? Schon bei Speck (1991) finden sich solche Leitlinien der Orientierung: Lebenssicherung auf der Erde, ökologisches Überleben, Ausgleich der Differenzen ökonomischer Lebensbedingungen, Humanisierung des Zusammenlebens, gegenseitige Anerkennung autonomer (und damit auch verschiedener) Lebenssysteme und Weltanschauungen, mehr Verständigung und Erhalt des Friedens. Mithin geht es hier um den Respekt gegenüber dem Leben, gegenüber dem anderen sowie eine demokratische Grundorientierung als Ankerpunkte, wobei letztere weder mit dem unbedingten Recht der Mehrheit noch der Minderheiten identisch sein kann, sondern sich als Diskurs und Aushandlungsprozess verstehen würde.

Die Skizzierung gesellschaftlicher Bedingungen und Entwicklungen mag beim Einzelnen, auch bei Erziehern, das Gefühl der Ohnmacht hervorrufen – zugleich beschreibt all dies eine potenzielle Macht des Handelns, des ‚Gesetzes in mir‘ als machtvoller Leitlinie. Nidar-Rümelin (2015, S. 85) geht von erarbeiteter Erfahrung aus und spricht von „*phronesis*“ im Hinblick auf einen Menschen, der aus Lebenserfahrung urteilssicher sei. Wo und wie aber entsteht die Erfahrung, und wie führt sie zu einer Urteilssicherheit, welche noch dazu den Leitlinien im Sinne von Speck (1991) entsprechen würde?

Hierbei tritt insofern die Frage in den Vordergrund, wie – zwischen Macht und Ohnmacht – eine solche individuelle Ermächtigung zu einem prinzipiengeleiteten eigenen Handeln ermöglicht werden könnte – und auf welchen Ebenen. Margit Stein (2010) macht hier auf die drei zentralen Bedingungsfelder Familie und Eltern, Schule sowie Peers aufmerksam. Letzteren kommt insofern eine ganz eigene Bedeutung zu, als hier ‚auf Augenhöhe‘ agiert wird. Sie beschreibt „vier Elemente einer indirekten moralischen Erziehung“ (Stein, 2010, S. 129): das Zulassen von Mitwirkung, die Vorbildfunktion der Erwachsenen, die Gewährleistung einer stabilen Zugehörigkeit zur (Familien- und Schul-) Gemeinschaft sowie die Möglichkeit, Begegnungen zu erfahren.

Im Hinblick auf professionelle erzieherische Verhältnisse soll hier die institutionelle Erziehung im Vordergrund stehen – dabei aber die Felder Familie und Peers mitgedacht werden, indem sich dann die Frage der erzieherischen Kommunikation mit diesen Feldern und der Wirkung in diese hinein stellt.

Was wäre das ‚Wirkungsfeld‘? Kohlberg (1995) beschreibt dies als eine stufenartige (Weiter-) Entwicklung moralischen Urteilens hin zu einer Sicht nach allgemein-, also auch für sich selbst gültigen ethischen Prinzipien (auf einer höchsten ‚Stufe‘). Hier entstehen moralische Prinzipien als Leitlinien des Handelns. Lind (2015) unterscheidet Prinzipien und Fähigkeiten, welche beide das eigene moralisch orientierte Handeln beeinflussen und bestimmen. Auch aus der Kritik<sup>3</sup> an der Konzeption von Kohlberg heraus, stellen neuere, ‚neo-kohlbergianische‘ Ansätze grundsätzlich stärker, über kognitive Faktoren und Prozesse hinaus bzw.

3 An die in diesem Beitrag herangezogenen Referenztheorien zu Macht, Anerkennung, Moralität, Verantwortung schließen sich umfassende (kritische) Diskurse, z.B. der Frauen- bzw. Geschlechterforschung, an, die hier nur angedeutet bleiben können. z.B. weiterführend zu Machtphänomenen im pädagogischen Verhältnis: Ricken & Balzer, 2012.

mit ihnen verbunden, emotionale und motivationale Faktoren in den Vordergrund (Aschhoff-Hartmann, 2019). Die kognitive Kompetenz zu moralischem Urteilen ist bezogen auf ein entsprechendes Verhalten unverzichtbar mit der Motivation zur Realisierung ethischer Leitlinien sowie volitionalen Prozessen der Umsetzung verbunden. Hinzu treten affektive Prozesse – beispielweise der Empathie nicht nur im Sinne eines ‚Eindenkens‘, sondern auch eines erlebenden ‚Einfühlens‘ in den anderen. Aus einer interaktionistischen Perspektive, wie sie die Theorie der Selbst- und Handlungsregulation einnimmt, ist ganz analog neben der Frage, inwiefern moralische Leitlinien im Individuum grundsätzlich verankert seien, die Frage des ‚Abrufens‘ und des ‚Aktivierens‘ dieser Leitlinien im je konkreten Handeln zu stellen. Als ‚Spielfelder‘ erzieherischer Professionalität und ‚Bemächtigung‘ des Themas sind vor allem die folgenden vier zu skizzieren:

1. Im Vordergrund steht die Erziehung junger Menschen hin zu an moralischen Maximen orientiertem Urteilen und Handeln. Blesenkemper (2015) fasst dies zusammen als die Kompetenz, aber auch die Bereitschaft zu Selbstreflexion, Empathie, Kommunikation und Argumentation, die Entwicklung einer rationalen Argumentationshaltung sowie auch einer gewissen Toleranz gegenüber erlebten Widersprüchen. Dahinter steht allerdings die Entwicklung autonomer Leitlinien für ein Handeln, wie sie etwa mit Speck (1991) skizziert wurden – im erzieherischen Geschehen seitens der Professionellen als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ im Sinne von Benner (2012).
2. Die Aspekte von Blesenkemper (2015) gelten keineswegs nur für Kinder und Jugendliche in Feldern der Erziehung, sondern mindestens genauso für professionelle Pädagoginnen und Pädagogen. Sie können und müssen (weiter unten) auch für Erziehungsberechtigte formuliert werden. In beiderlei Hinsicht ergibt sich hier die Frage des Vorbildes, des Vorlebens und des Einbringens dieser Aspekte in kommunikatives Handeln und soziales Aus-handeln. Davor steht für Erziehende die Erarbeitung eigener Autonomie und Mündigkeit, auch im Sinne einer klaren Orientierung an eigenen Werten. Es bedarf der Bereitschaft und Fähigkeit, aus dieser Orientierung heraus den Grat zu gehen zwischen engagierter Vertretung der Werte zum einen – und dem Vermeiden von Indoktrination zum anderen. Erzieherisches Handeln ist hier nur bedingt herrschafts- und machtfrei, und die verfügbare Macht muss bewusst gehandhabt werden. Ebenso muss das auftretende Ohnmachtserleben hinsichtlich der Begrenztheit eigener Einflüsse ertragen und bewältigt werden. Die Vorbildfunktion ergibt sich auch aus dem Auftrag der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse und Anforderungen, die sich im Auftrag des Erziehenden als Re-präsentant von Gesellschaft zum einen sowie autonomem Individuum zu anderen ergeben (Benner 2012).
3. Ein direkter Einfluss von professionellen Pädagoginnen und Pädagogen auf die familiäre und elterliche Erziehung wird schwierig und begrenzt sein – sowohl bezogen auf die intentionale (direkte) als auch auf die funktionale (indirekte) Werteerziehung, wie sie sich in Familien abspielt (dazu Margit Stein, 2010). Intensiver gegenseitiger Austausch, Empfehlungen im Hinblick auf Erziehungsstile und -ziele, emotionale Aspekte wie Wärme und Zuwendung sowie genereller die Familienatmosphäre bilden den Raum der Möglichkeiten, seine potenziellen Einflüsse, aber auch die Seite des Ohnmachtsempfindens bei den Professionellen.
4. Schließlich bilden „Lernkulturen der Moralität“ (Stein, 2018, S. 54ff.) einen vierten Ansatzpunkt erzieherischen Handelns. Kohlberg und seine Schüler haben dazu mit dem „Just Community“-Konzept experimentiert (Higgins, 1987; 1989; Kuhmerker, Gielen &

Hayes, 1996): eine Gemeinschaft, die Gerechtigkeit zu leben versucht und damit sowohl eine gemeinschaftliche Vorbildwirkung ausübt als auch die Einzelnen in den Umgang mit Werten und Normen einbindet. Moralität tritt hier explizit wie implizit auf. Der Ansatz war idealistisch und kann als solcher auch kritisch betrachtet werden. Jüngere Konzepte gehen offener den Weg der Gestaltung einer moral- und wertebezogen förderlichen Kultur einer professionellen pädagogischen Einrichtung mit „moralischer Atmosphäre“ (Patry, Weinberger & Weyringer, 2010, S. 108f). Eine solche Lernkultur könnte dem Wertekanon des Humanen, der demokratischen Prinzipien und Spielregeln (mit dem Ideal herrschaftsfreier Diskurse; Habermas, 2015) sowie einer Lebens-System-Orientierung, eines Respekts vor allem Lebendigen (Cohn, 1975), folgen (Kleber & Stein, 2001; Stein, 2018, S. 55f.): „human – demokratisch – vitan“. Als Eckpfeiler einer solchen Lernkultur können mit Standop (2010) Achtung und Anerkennung, Gemeinschaft als Grundlage gelebter Werte, das pädagogische Verhältnis als Fundament der (erzieherischen) Arbeit sowie die Professionellen als Repräsentanten gelebter Werte bestimmt werden. Erziehung im Alltag steht dann im Vordergrund: „Moralisches Handeln ist lebensweltlich verfasst, so wie empirisches Alltagswissen“ (Nida-Rümelin, 2015, S. 92).

Was bleibt, sind stets die Gefahr der Moralisierung, das Verhältnis von Macht(erleben) und Ohnmacht(serfahrung) im erzieherischen Geschehen, der notwendige Umgang mit und die Antworten auf Chaos und A-Moralität in Gesellschaft, gesellschaftlichen Subgruppen sowie den Familien – und der Auftrag zur Erziehung im Verhältnis zwischen Pädagoginnen und Pädagogen einerseits sowie Kindern und Jugendlichen andererseits. Die oben bereits angesprochene Gratwanderung besteht dann darin, moralische Orientierungen anzubieten, aber subtile Indoktrinationen (im Sinne eines Instruments wie bei Foucault und insofern als instrumentelle Macht nach Popitz, 1992) zu vermeiden. Es gilt damit auch, angesichts der gegebenen Anerkennungsbedürftigkeit des Anderen und auf Basis von Bindungsaspekten im erzieherischen Verhältnis, die autoritative Macht im Verständnis von Popitz (1992) gut und selbstkritisch im Auge zu behalten.

Eine Basis dieses schwierigen und anspruchsvollen Auftrages der Erziehung zu Moralität, zu moralischem Erleben, Urteilen und Handeln ist im Erziehungsverhältnis die Frage von Vertrauen.

#### **4 Vertrauen im Verhältnis zu Macht und Moral**

Erzieherische Verhältnisse mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen sind immer wieder durch erhebliche Konflikte belastet und von Scheitern bedroht. Vertrauen scheint eine notwendige Basis zu sein, um Erziehung unter erschwerten Bedingungen realisieren zu können. In der Betrachtung des Verhältnisses von Vertrauen zu Macht und Moral zeigen sich jedoch ‚Risse‘ in einer Idee von Erziehung, die unhinterfragt auf Vertrauen baut. Wäre Vertrauen eine selbstverständliche Grundlage für erzieherische Verhältnisse mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen, dann müsste insbesondere die Pädagogik bei Verhaltensstörungen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Phänomen Vertrauen aufweisen, was aber nicht der Fall ist und auf verschiedene Gründe zurückführbar sein könnte (Müller, 2017). Vertrauen ist, mit Blick auf erzieherische Verhältnisse, deutlich mehr als eine subjektive Einstellung, denn als

Beziehungsvariable verstanden, kann Vertrauen nicht exklusiv einzelnen Personen zugeschrieben werden, auch wenn es auf deren Einstellungen und Verhaltensformen zurückwirkt und von diesen geformt wird. In unserer Alltagskommunikation kommt es nicht nur darauf an, ob man andere als vertrauenswürdig betrachtet, sondern ebenso, ob wir unsere Beziehung als eine vertrauensvolle einstufen. (...) Und ob wir das tun, hängt nicht nur an der Einschätzung des jeweiligen Gegenübers, sondern wesentlich am Charakter der Situation, in der wir interagieren. (Dalferth & Peng-Keller, 2012, S. 20)

Hartmann (2011) beschreibt Vertrauen als praktische Einstellung und zwar nicht nur in dem Sinn, dass Vertrauen in einer spezifischen Praxis explizit wird, sondern auch „dass seine praktischen Seiten und sein Vorkommen in einer Praxis dem Phänomen nicht einfach äußerlich sind, sondern wesentlich zu seiner Beschreibung hinzugehören“ (Hartmann, 2011, S. 139). Daraus lässt sich folgern:

Vertrauen ist eine relationale, praktisch-rationale Einstellung, die uns in kooperativer Orientierung und bei gleichzeitiger Akzeptanz der durch Vertrauen entstehenden Verletzbarkeiten davon ausgehen lässt, dass ein für uns wichtiges Ereignis oder eine für uns wichtige Handlung in Übereinstimmung mit unseren Wünschen und Absichten eintritt, ohne dass wir das Eintreten oder Ausführen dieses Ereignisses oder dieser Handlung vorhersagen oder intentional herbeiführen können und auf eine Weise, dass sich das durch Vertrauen ermöglichte Handeln unter eine Beschreibung bringen lässt, die wesentlich einen Bezug auf das Vorliegen verschiedener Handlungsoptionen enthält. (Hartmann, 2011, S. 56)

Vertrauen kann also nur als solches bezeichnet werden, wenn es im Sinne einer wechselseitigen Praxis – und als solche kann Erziehung angesehen werden – von anderen als Vertrauen erkannt und anerkannt wird. Damit ist ein erster machtvoller Aspekt des Vertrauens benannt, der auch moralisch Auswirkungen nach sich zieht, denn geschenktes Vertrauen kann vom Empfänger als solches erkannt werden, muss aber nicht zwingend auch anerkannt werden. Die Anerkennung kann versagt werden – aus welchen Gründen auch immer. Das geschieht mehr oder weniger bewusst und absichtsvoll, aber stets durch Handlungen bzw. Verhaltensweisen innerhalb der Praxis, die vollzogen oder unterlassen werden und mit denen man sich infolge des Vertrauens als würdig erweist oder eben nicht. Gerade im erzieherischen Verhältnis mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zeigt sich, dass sie aufgrund der psychosozialen Belastungen, denen sie ausgesetzt waren oder sind, nicht (mehr) bereit oder fähig sind, eine vertrauensvolle Einstellung ihres Gegenübers anzunehmen – oder, dass sie dazu bereit wären, es aber beim besten Willen nicht (mehr) können oder sich nicht mehr erlauben. Darüber wird deutlich, dass Vertrauen nicht nur eine personen-, sondern auch situationsbezogene Einstellung ist. Dessen müssen sich insbesondere pädagogische Institutionen bewusst sein, die genauso Institutionen mit all den bekannten Negativwirkungen sind, wie jede andere auch – und institutionelle Machtmechanismen können kontraproduktiv für Vertrauensbeziehungen sein – gerade mit den hier adressierten Kindern und Jugendlichen. Wenn man vertraut, erwartet man zumeist, dass Vertrauen mit Vertrauen beantwortet wird und vor allem, dass das eigene Vertrauen nicht enttäuscht wird. Dies lässt sich als Rücksichtnahme oder auch als grundsätzliches Wohlwollen bezeichnen, womit ein weiterer Aspekt des Moralischen im Vertrauen benannt ist. Nur im Verzicht über die Kontrolle des anderen und in der rücksichtsvollen Anerkennung seiner Ziele kann Vertrauen gelingen. Wer wie viele verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche früh lernen musste, für sich selbst zu sorgen und sich selbst zu schützen, wird möglicherweise Mühe haben, darauf zu vertrauen, dass

man ihm im erzieherischen Verhältnis wohlwollend in der Rolle als Vertrauensempfänger entgegenkommt und sich entziehen. Mit Blick auf eine Befragung ‚betroffener‘ Kinder und Jugendlicher (Müller, 2017) wird deutlich, dass sie sich selbst für sehr vertrauenswürdig halten und die Berücksichtigung ihrer Interessen erwarten, während sie gleichzeitig im Erweisen von Vertrauen äußerst zurückhaltend sind – also notwendigerweise eine machtvolle Position einnehmen, welche die erziehende Person als Vertrauensempfänger auszuschließen droht. Vertrauen als eine kooperative Praktik, die auf Wechselseitigkeit beruht, gerät damit in ein asymmetrisches Verhältnis und führt sich ad absurdum.

Besonders am vertrauensbezüglichen Aspekt der „akzeptierten Verletzbarkeit“ (Hartmann, 2011, 103ff.; Müller, 2019) zeigt sich die Bedeutung wie auch die mögliche Zumutung von Vertrauen. Niemand will verletzt werden, auch nicht im Zusammenhang von Vertrauen. Doch mit diesen Verletzungen scheint es die Pädagogik bei Verhaltensstörungen in erzieherischen Verhältnissen besonders zu tun zu haben: Verletzt durch individuell Bedeutsame sind die als notwendige Reaktion gezeigten Verhaltensweisen nicht nur ein Ergebnis dieser, sondern legen offen, wie schwer, vielleicht unmöglich es sein mag, das Moment der Verletzbarkeit in vertrauensvollen Beziehungen zu akzeptieren, so dass diese von vornherein ausgeschlossen werden (müssen). Aber: Die Sehnsucht nach ihnen bleibt von diesen Erfahrungen oftmals unberührt – ganz im Gegenteil: sie wächst. Für diese Kinder und Jugendliche tritt hiermit eine schier unüberwindbare Zumutung zutage.

Die Schwierigkeit besteht darin, dass keiner auf Vertrauen verzichten kann, aber alle in ihrem Vertrauen verletzlich bleiben. Deshalb kann die subjektive Angst vor dem Verwundet-Werden und dem Verlieren von Vertrauen nicht dadurch kuriert werden, dass auf intersubjektive Interdependenz verwiesen wird. Unsere wechselseitige Abhängigkeit nötigt uns zum Vertrauen, ohne dass sie verletztes Vertrauen heilen könnte. (Welz, 2010, S. 85)

Vertrauen erscheint oft als eher ‚weiche‘ Dimension. Vertrauen zu schenken bedeutet aber Macht zu schenken und sich der Mächtigkeit anderer auszusetzen, zumindest aber die Unsicherheit aushalten zu müssen, dass ihm nicht entsprochen werden könnte. Zur Macht gehört nicht nur

das Vermögen, mit der geschenkten oder geliehenen Macht umzugehen, sondern dazu gehören auch psychologische Charakteristika wie Selbstachtung und Selbstvertrauen, die bewirken, dass wir dem anderen zutrauen, sich selbst als jemand zu sehen, der mit dem geschenkten Vertrauen verantwortungsvoll umzugehen weiß. (Hartmann, 2011, S. 241)

Im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher stellt sich demnach nicht nur die Frage nach dem tatsächlichen, wie auch dem zugebauten Selbstvertrauen, sondern auch die Frage, inwieweit diesen Kindern und Jugendlichen trotz der von ihnen gezeigten Verhaltensweisen zugebaut wird, verantwortungsvoll mit geschenktem Vertrauen umzugehen. Hier müssen sich vor allem pädagogisch Professionelle fragen lassen, inwieweit sie bereit und fähig sind, dieses Zutrauen gerade massiv störenden, übergreifigen, sich und andere verletzenden Kindern und Jugendlichen entgegenzubringen.

Wem Vertrauen erwiesen wird, eröffnet sich ein Ermessensspielraum, mit diesem umzugehen.

Und dazu gehört auch die Entscheidung, dem Vertrauen nicht zu entsprechen, weil sich die Situation oder die Bedingungen, unter denen Vertrauen geschenkt wurde, verändert haben, so dass es nicht mehr angemessen oder angebracht wäre, dem Vertrauen ohne Wenn und Aber zu entsprechen.

Es liegt also nicht prinzipiell Wertvolles darin, dem geschenkten Vertrauen zu entsprechen. (Hartmann, 2011, S. 222)

Für die erzieherischen Verhältnisse heißt dies folglich, „dass es keine Praxis gibt, die als solche gegenseitiges Vertrauen“ (Hartmann, 2011, S. 225f.) garantieren kann. Darüber hinaus scheitern pädagogische Tätige möglicherweise daran, dass sie Vertrauen und seine Bedeutung für die Erziehung unter erschwerten Bedingungen zu schnell zu moralisch aufladen und noch schneller enttäuscht sind, wenn es nicht erwidert wird. Geht es demnach nicht vielmehr darum, Vertrauen entgegenzubringen, ohne es selbst von der Gegenseite zu erwarten?

Daran zeigt sich, dass Vertrauen nicht rational ist – es ist aber auch nicht unbegründet. Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, die vielfach Erfahrungen der Vertrauensenttäuschung und des -bruchs gemacht zu haben scheinen, scheitern in ihren Vertrauensbeziehungen wohl genau an diesem Punkt. Aus grundlosem Vertrauen, das enttäuscht wurde, wollen sie ein Vertrauen werden lassen, dessen Gründe kontrolliert oder bewiesen werden können, um weitere Brüche zu verhindern. So verständlich die subjektive Bedeutsamkeit einer solchen Offenlegung von Gründen auch sein mag, so sehr kann dies das Entstehen vertrauensvoller Beziehungen verhindern. Zumindest aber belastet es bestehende Vertrauensbeziehungen erheblich, wenn die erziehende Person sich immer wieder als vertrauenswürdig nicht nur erweisen, sondern beweisen soll, noch bevor das Gut des Vertrauens zum Gegenstand einer gemeinsamen Praxis geworden ist.

Aus der Vertrauensforschung mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen (Müller, 2017; Birk, Mohrmann & Müller, 2019) zeigt sich: für das erzieherische Verhältnis gilt es, die heimlichen Curricula im Sinne pädagogischer Selbstverständnisse kritisch auf den Prüfstand stellen. Vertrauen ist nicht unbedingt die Basis pädagogischer Beziehungen. Gelebte, transparent gemachte Verlässlichkeit (Langer & Müller, 2019) kann Herausforderung genug sein bzw. genau das Richtige. Insbesondere aber gilt es, die eigenen Verletzbarkeiten und Erwartungen zu reflektieren, die verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen in der erzieherischen Praxis zugemutet werden.

## 5 Schluss und Ausblick

Macht, Moralität und Vertrauen sind, nicht nur im erzieherischen Dialog, eng miteinander verbunden. Es gilt sie bewusst und kritisch zu reflektieren. Der verantwortungsvolle Umgang mit dem (auf der Grundlage des Bedürfnisses nach Anerkennung) entgegenbetrachten Vertrauen repräsentiert eine moralische Dimension für (professionelles) erzieherisches Handeln und Bewusstsein; Subtilitäten der mit diesem Vertrauen verbundenen (instrumentellen, autoritativen) Macht bedürften der Reflexion. Zugleich entsteht aus der Angst, versteckte und negativ wirkende Machtmechanismen zutage zu fördern, Moral mit Moralisierung zu verwechseln und scheinbar Selbstverständliches – wie Vertrauen in pädagogischen Beziehungen – zu erfragen und zu hinterfragen, eine Gefahr, Dialoge des Erziehungsgeschehens zu verkürzen und einzuschränken. Umso mehr gilt es, diesen bedeutsamen Aspekten in Disziplin und Profession Raum zu verschaffen.

Die hier skizzierten Aspekte des Erzieherischen eröffnen zugleich die Möglichkeit weiterführender Erörterungen innerhalb des Faches und stellen Bezüge zu den Nachbardisziplinen her. So betont z.B. die Entwicklungsforschung im Sinne der „Wurzeln der Moralität“ (Emde, 2016, S. 241) die Relevanz der Emotionsregulation, wie bereits für die Bindungsentwick-

lung, so auch für die frühkindliche Entwicklung des moralischen Systems. Letzteres schließt die Funktionen der Reziprozität, der Empathie und der Internalisierung von Werten und Normen ein (Emde, 2016, S. 238f.). Besonders anschlussfähig erweist sich dabei für erzieherisches Handeln das Konzept des Mentalisierens, mit dem nach Althoff (2017) Spiralen von Macht und Ohnmacht im professionellen Handeln entgegengewirkt werden kann (Dlugosch, 2018). Das Konzept des epistemischen Vertrauens (Fonagy & Allison, 2014) schließlich vermag eine Verbindung zwischen dem einführenden Erziehen, dem Lernen über sich und andere, dem Lernen über die Welt und dem Navigieren in der sozialen Welt herzustellen (Nolte, 2018), auch als volitionale Basis für die Umsetzung ethischer Leitlinien sozialen Handelns. Es würde sich sicher lohnen, dies zukünftig differenzierter zu untersuchen.

Alle hier diskutierten Bezüge weisen übereinstimmend darauf hin, dass es darum geht, „ein weites wie empfindsames Verständnis pädagogischer Professionalität zu entwickeln, in dem eine Kultur der Selbstreflexion und des offenen Austauschs selbstverständlich sind, die nicht an den Zwischenlagen, Brechungen und Verwicklungen menschlicher ‚Inter-Subjektivität‘ verstummt, sondern zu benennen lernt“ (Ricken, 2012, S. 114). Auf diesem Wege würde, im erzieherischen Bezug, das Gewinnen von vertiefter Lebenserfahrung und Sicherheit des Urteilens und Handelns ermöglicht, bei Offenlegung der Realität von Macht- und Ohnmachtsstrukturen und gemeinsamer Entwicklung einer Vertrauensbasis im Diskurs.

## Literatur

- Ahrbeck, B. (2004). *Kinder brauchen Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Althoff, M.-L. (2017). *Macht und Ohnmacht mentalisieren. Konstruktive und destruktive Machtausübung in der Psychotherapie*. Heidelberg: Springer.
- Aschhoff-Hartmann, S. (2019). *Das moralische Urteil von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Birk, A.-T., Mohrmann, S. & Müller, T. (2019). Vertrau mir, Mama! Überprüfung des Urteils von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zu Vertrauen als Einstellung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (11), 572-580.
- Blesenkemper, K. (2015). Dilemmadiskussion. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik* (S. 178-187). Paderborn: Schöningh.
- Cohn, R. C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dalferth, I. & Peng-Keller, S. (2012). Kommunikation des Vertrauens verstehen – hermeneutische Annäherung. In I. Dalferth & S. Peng-Keller (Hrsg.), *Kommunikation des Vertrauens* (S. 10-32). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dlugosch, A. (2009). Professionelles Handeln im Kontext von Verhaltensstörungen zwischen ethischer Begründbarkeit und Berufsmoral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78 (2), 103-113.
- Dlugosch, A. (2018). Macht und Ohnmacht. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 145-157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emde, R.N. (2016). Bindung, frühe Moralentwicklung und wechselseitige Regulationsprozesse. In K.-H. Brisch (Hrsg.), *Bindung und frühe Störungen der Entwicklung* (3. Aufl., S. 237-255). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fellmann, F. (2000). *Die Angst des Ethiklehrers vor der Klasse. Ist Moral lehrbar?* Stuttgart: Reclam.
- Fonagy, P. & Allison, E. (2014). The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*, 51 (3), 372.
- Foucault, M. (2005). *Schriften in 4 Bänden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (2015). Diskursethik. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band II: Disziplinen und Themen* (S. 74-79). Paderborn: utb.
- Hartmann, M. (2011). *Die Praxis des Vertrauens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Higgins, A. (1987). Moralische Erziehung in der Gerechte-Gemeinschaft-Schule. Über schulpraktische Erfahrungen in den USA. In G. Lind & J. Raschert (Hrsg.), *Moralische Urteilsfähigkeit* (S. 54-72). Weinheim: Beltz.
- Higgins, A. (1989). Das Erziehungsprogramm der Gerechten Gemeinschaft: Die Entwicklung moralischer Sensibilität als Ausdruck von Gerechtigkeit und Fürsorge. In G. Lind & G. Pollitt-Gerlach (Hrsg.), *Moral in „unmoralischer“ Zeit* (S. 101-127). Heidelberg: Asanger.

- Hillenbrand, C. (2018). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 178-224). Stuttgart: Kohlhammer.
- Honneth, A. (1990). Integrität und Missachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. *Merkur* 44, 1043-1054.
- Honneth, A. (1997). Anerkennung und moralische Verpflichtung. *Zeitschrift für Philosophische Forschung*, 51, 25-41.
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Hurna, M. (2017). *Was ist, was kann, was will Moral?* Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kleber, E.W. & Stein, R. (2001). *Lernkultur am Ausgang der Moderne*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Kuhmerker, L., Gielen, U. & Hayes, R. L. (1996). *Lawrence Kohlberg. Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis*. München: Kindt.
- Langer, J. & Müller, T. (2019). Verlässlichkeit – ein handlungsleitendes Prinzip für die Schülerschaft mit emotional-sozialem Förderbedarf. Einsichten aus bindungs- und vertrauens-theoretischer Sicht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (4), 392-403.
- Lind, G. (2015). *Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Kompetenz fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann*. Berlin: Logos.
- Müller, T. (2017). „Ich kann niemandem mehr vertrauen!“ Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, T. (2019). Akzeptierte Verletzbarkeit? Zum Verhältnis von Vulnerabilität und Vertrauen im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88 (4), 291-303.
- Nida-Rümelin, J. (2015). Metaethik: Moral, Wissenschaft und Wahrheit. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band II: Disziplinen und Themen* (S. 85-93). Paderborn: utb.
- Nolte, T. (2018). Epistemisches Vertrauen und Lernen. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungs-basierte Pädagogik* (S. 157-172). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nußbeck, S. (2007). Evidenzbasierte Praxis – ein Konzept für sonderpädagogisches Handeln? *Sonderpädagogik*, 37, 145-154.
- Patry, J.-L., Weinberger, A. & Weyringer, S. (2010). Innere Rahmenbedingungen von Unterricht. In Zierer, K. (Hrsg.), *Schulische Werteerziehung* (S. 178-194). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pohlmann, F. (2005). Heinrich Popitz – Konturen seines Denkens und Werks. *Berliner Journal für Soziologie*, H.1, 5-24. Berlin: Springer.
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der Macht*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ricken, N. (2012). Macht, Gewalt und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. Versuch einer systematischen Reflexion. In W. Thole et al. (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 103-117). Opladen: Barbara Budrich.
- Ricken, N. & Balzer, N. (2012) (Hrsg.). *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Röttgers, K. (2010). Macht. In Ch. Bernes & U. Dierse (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Philosophie des 20. Jahrhunderts* (S. 221-233). Hamburg: Felix Meiner.
- Speck, O. (1991). *Chaos und Autonomie in der Erziehung*. München: Reinhardt.
- Speck, O. (1996). *Erziehung und Achtung vor dem Anderen*. München: Reinhardt.
- Standop, J. (2005). *Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung*. Weinheim: Beltz.
- Standop, J. (2010). Innere Rahmenbedingungen von Unterricht. In K. Zierer (Hrsg.), *Schulische Werteerziehung* (S. 138-146). Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, M. (2010). Äußere Rahmenbedingungen von Unterricht. In K. Zierer (Hrsg.), *Schulische Werteerziehung* (S. 128-137). Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, R. (2018). Erziehung und Fragen der Moralität. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten* (S. 35-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tormin, F. (2019). *Macht und Pädagogik in der rechtlichen Betreuung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Volkers, A. (2008). *Wissen und Bildung bei Foucault. Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS.
- Weber, Max (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft*. 5. Auflage. Tübingen: Mohr.
- Welz, C. (2010). *Vertrauen und Versuchung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wolf, K. (2010). Machtstrukturen in der Heimerziehung. *Neue Praxis*, 6, 539-557.
- Zierer, K. (Hrsg.) (2010). *Schulische Werteerziehung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Zierer, K. (2013). *Können Kinder Moral lernen? Studien zur Werte- und Moralerziehung* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.