

8. Individuenzentrierte Ansätze: Heranwachsende

Überschaut man die auf den Heranwachsenden zentrierten Präventionskonzepte, so stehen aus ressourcenorientierter Sicht Ansätze individueller Kompetenzförderung im Vordergrund. Ausgangspunkt hierfür ist die Suche nach innerpsychischen Bedingungen – also hemmenden und förderlichen Faktoren – sozial kompetenten und moralisch verantwortlichen Handelns.

Im ressourcenorientierten Denken geht es nicht allein um eine Kontrolle aggressiver Antriebe und Handlungsimpulse, sondern um die Frage, welchen Stellenwert Moral für das Selbst hat und wie persongebundene Regulationsfähigkeiten zur Förderung individueller Stabilität beitragen.

Dies lässt sich aus der subjektiven Rekonstruktion des eigenen moralisch relevanten Verhaltens erschließen. Denn die Art der Abwägung des eigenen Handelns im Vorfeld, dessen Interpretation im Nachhinein und das Ausmaß der Bereitschaft, moralische Anforderungen auch als solche wahrzunehmen, sind ausschlaggebend dafür, inwieweit die Ausrichtung des eigenen Handelns entlang sozio-moralischer Maßstäbe erfolgt.

Darauf verweisen die bereits erwähnten neueren Einsichten der Entwicklungs- und Moralforschung (vgl. Blasi 1980, 1983, 1993, Damon 1984, Nisan 1993, Noam 1993, 1999). So wird das Handeln nicht allein durch *kognitive Einsicht* (soziales Wissen, Moralurteil) gesteuert, sondern ist zu einem großen Teil auch Ausdruck unbewusster, *affektiver Strebungen* und Resultat von *im Handeln erlernter Konfliktlösestrategien*, die sich im Lauf der Zeit verfestigen (Habitualisierung). Wie Personen moralische Normen und Werte, ihr Handeln und sich selbst als moralische Akteure beurteilen, und welchen Stellenwert Moralvorstellungen für ihre Identität haben, ist somit für die Ausrichtung des eigenen (sozio-moralisch relevanten) Agierens von Bedeutung. Dementsprechend geben Selbstauskünfte Jugendlicher zur Abwägung, Interpretation und Beurteilung des eigenen Handelns Hinweise auf pädagogisch notwendige Hilfen und Unterstützungen.

8. Individuenzentrierte Ansätze: Heranwachsende

Diese Perspektive, in der zur Bearbeitung abweichenden Sozialverhaltens stärker die personalen *Bedingungen sozio-moralischen Handelns* und weniger individuelle Defizite im Mittelpunkt des Interesses stehen, sollen nun näher in den Blick genommen werden.

Aus bewältigungs- und ressourcenorientierter Sicht werden Aggression und Dissozialität daher weniger auf ihre Entstehungsbedingungen hin untersucht, sondern daraufhin betrachtet, inwiefern aggressiv-dissoziale Verhaltensmuster die Ausbildung sozial kompetenter Handlungsmuster und sozio-moralischer Orientierungen hemmen oder gar verhindern. Aus diesem Blickwinkel stellt aggressiv-dissoziales Verhalten selbst ein Entwicklungsrisiko dar, v.a. wenn es häufiger als ‚Ausweichhandeln‘ eingesetzt wird, weil damit die Gefahr einer Stagnation der Entwicklung sozial akzeptierter Formen der Konfliktbewältigung einhergeht (vgl. Kap. 8.1), und dies somit die Chancen einer gelingenden sozio-moralischen Entwicklung verringert.

Die subjektiven Begründungen für das eigene Sozialverhalten verdeutlichen, dass abweichendes Verhalten nicht etwa aus einer ‚delinquenten‘ oder ‚dissozialen Identität‘ entspringt, sondern grundlegende moralische Normen sehr wohl i.a. akzeptiert werden, aber nicht unbedingt im Handeln Berücksichtigung finden. Die erlebten Widersprüche (kognitive und affektive Dissonanz) zwischen dem eigenen aggressiv-dissozialen Verhalten einerseits und dem Selbstbild als ‚moralische‘ bzw. ‚gute‘ Person andererseits müssen dann zur Wiedererlangung einer *moralischen Balance* (vgl. Nisan 1993) durch Entschuldigungen, Rationalisierungen oder gar Abstraktionen neutralisiert werden (Kap. 8.2). Umgekehrt erwächst sozio-moralisches Handeln *nicht* etwa unmittelbar aus der *Erkenntnis* des ‚Richtigen‘ oder ‚Guten‘, sondern basiert auf der tatsächlichen „*Anteilnahme* im Denken, Fühlen und Handeln am Wohlergehen anderer“ (Keller 2001, S. 124, Hv. EK), steht also in Zusammenhang mit Vorstellungen der zwischenmenschlichen Verpflichtung und Verantwortung anderen gegenüber.

Dementsprechend reichen Präventionskonzepte mit dem Ziel des Aufbaus sozialen Wissens und einer Förderung abstrakt-allgemeiner moralischer Diskursfähigkeit sowie der kognitiven Einsicht in das jeweils moralisch ‚richtige Handeln‘ keineswegs aus. Vielmehr erscheinen Konzepte angeraten und notwendig, die dem Paradigma kompetenzbasierter Prävention verpflichtet sind (Kap. 8.3). Die allgemeine Kompetenzförderung ist hierbei stets mit der Frage zu verknüpfen, unter welchen Bedingungen Heranwachsende den Er-

werb *und* den Einsatz von Regulationsfähigkeiten, von moralischen Selbst- und Handlungskompetenzen als subjektiv sinnhaft, wichtig und gut erachtet. Im Zentrum steht hier die Frage, unter welchen Bedingungen Moralvorstellungen der Gerechtigkeit und Fürsorge ebenso auf kognitiver wie auch affektiver, also gefühlsmäßiger und volitionaler Ebene in der eigenen Identitätskonzeption verankert werden. Eben dies wird in den einflussreichen Arbeiten von Augusto Blasi (1980, 1983) und weiteren Ansätzen zur Genese des *moralischen Selbst* diskutiert (vgl. Damon 1984, Nisan 1993, Noam 1993, 1999). Aufschlussreich erscheint zudem ein Blick auf diejenigen, die als *moralisch resilient* (vgl. Oser/ Reichenbach 2000) gelten können und sich dadurch auszeichnen, ihre abstrakt-allgemeinen Urteilsfähigkeiten und anderen sozio-moralischen Kompetenzen weitgehend *konsistent* in konkreten Konfliktsituationen *anzuwenden* und gerade *auch* unter Risiko- und Stressbedingungen den sittlichen Anspruch im Handeln zu berücksichtigen.

8.1. Aggression und Dissozialität als Entwicklungsrisiko

Aggression und Dissozialität sind vielfach Ausdruck der für die Entwicklungsphase der Identitätsfindung im Jugendalter typischen Verunsicherung. Wesentlich häufiger als die längerfristige, *persistierende Dissozialität* sind Formen der *jugendtypischen Delinquenz*. In dieser Verlaufsform sind sie hauptsächlich „ein Ausdruck von Statuspassagen in der Entwicklung“ (Lösel/ Bliessener 2003, S. 9) und können zu einem temporären Lebensstil gehören (vgl. Moffit et al. 1996), durch den jugendliche Mitglieder einer devianten Peer-Gruppe bspw. Bedürfnisse nach Autonomie, Abenteuer und Statussymbolen ausleben.

In manchen Fällen zahlt sich aggressiv-dissoziales, riskantes und zuweilen delinquentes Handeln für die Jugendlichen in *subjektiven Kosten-Nutzen-Rechnungen* aus. So nimmt, mit deren Augen betrachtet, Aggression eine positive Funktion ein, wenn sie dazu beiträgt, sich von den Eltern und anderen Autoritäten abzugrenzen, zu lösen, und somit zumindest kurzfristig jugendtypische Ziele zu erreichen.

Für die meisten Jugendlichen verliert aggressives Verhalten wieder seinen Reiz, wenn sie vermehrt Anreize und Bekräftigungen für sozial akzeptiertes Verhalten und Anerkennung für eine zunehmende gesellschaftliche Integration erfahren, wie dies z.B. mit dem Schulabschluss, dem erfolgreichen

8. Individuenzentrierte Ansätze: Heranwachsende

Übergang in den Beruf, einem regelmäßigen Einkommen oder einer festen Partnerbeziehung einhergeht. In diesem Fall werden Formen abweichenden Verhaltens in aller Regel mit Eintritt in das junge Erwachsenenalter abgelegt (,Maturing out', Silbereisen/ Reese 2001).

Gleichwohl sind jugendliche Aggression und vor allem längerfristig andauernde aggressiv-dissoziale Verhaltensmuster Heranwachsender problematisch, und dies nicht allein deshalb, weil sie Anderen gegenüber (physisch und emotional) verletzend, ungerecht, unfürsorglich sind und damit aus sozial-ethischer Sicht nicht akzeptiert werden können. Aus pädagogisch-ressourcenorientierter Perspektive behindert und hemmt Dissozialität auch den Agierenden selbst in seiner Entwicklung, indem sie die Chancen auf Erfahrungen sozialer Wertschätzung und Anerkennung, sozialer Nähe und Bindung sehr verringert und damit u.a. die hilfreichen Möglichkeiten sozialer Unterstützung ebenso einschränkt wie den Zugang zu anderen sozialen Ressourcen (vgl. Röhrle/ Sommer 1994). Sicherlich noch bedenklicher sind die Auswirkungen auf die für das psycho-soziale Wohlergehen notwendigen personalen Ressourcen. Persistierendes dissoziales Verhalten verhindert weitgehend die Gestaltung *positiver sozialer Beziehungen* zu erwachsenen Bezugspersonen wie zu Gleichaltrigen (vgl. Asendorpf 1999). Es beschränkt längerfristig die Möglichkeiten zur *verantwortlichen Rollenübernahme* und *Teilhabe* in den verschiedensten Bereichen des Lebens und beschneidet damit in erheblicher Weise die Möglichkeiten *selbstwirksamer* und *kohärenter* Erfahrungen, der *Selbstwertschöpfung*, der eigenen Lern- und *Leistungsfähigkeit* und nicht zuletzt den Aufbau *sozio-moralischer* Kompetenzen. Aggression und Dissozialität *gefährden* damit langfristig die gelingende *Identitätsbildung* sowie die Entwicklung *individueller Widerstandskraft* und *Stabilität* und stellen somit ein *Entwicklungsrisiko* dar.

Verfolgt man diesen Gedankengang genauer, verstehen zugehörige entwicklungstheoretische Konzepte Dissozialität alles in allem als *Ausweichhandeln*. Wird ein solches ‚Ausweichhandeln‘¹⁰¹ oder ‚Vermeidungsverhalten‘ kontinuierlich eingeübt, tritt es an die Stelle wirksamer – im Sinne sozial akzeptierter – Formen der Anforderungsbewältigung. So gesehen stellt aggressiv-dissoziales Verhalten ein Entwicklungsrisiko für Kinder und Jugendliche dar: „Altersspezifische Entwicklungsaufgaben können nicht oder

¹⁰¹Dieses Ausweichhandeln kann als evasives (z.B. Drogenkonsum), depressives oder aggressives Störungsbild auftreten. Vgl. hierzu Petermann (2003).

nur unzureichend bewältigt werden. Konflikte mit der eigenen Persönlichkeit sowie dem unmittelbaren Lebensumfeld (...) bleiben ungelöst“ (Bauer 2005, S. 36). Häufiges, regelmäßig eingesetztes dissoziales Verhalten stellt gerade deswegen eine Gefährdung dar, weil Heranwachsende dadurch nur *scheinbare* Potentiale der Problemverarbeitung und -bewältigung erlernen. Verunsicherung und eigenes Versagen, auf sozial akzeptierte Weise Entwicklungsaufgaben anzugehen, Identitätsziele zu verfolgen oder gesellschaftliche Anforderungen und soziale Belastungen zu bewältigen, können durch Aggression kurzfristig überspielt und verdrängt werden. Die längerfristigen Folgen, wie etwa soziale Ausgrenzung, und damit verbunden eingeschränkte Möglichkeiten zur sozialen Teilhabe (Partizipation) in zentralen Lebensbereichen sowie Probleme in der Entwicklung sozial akzeptierter Formen zur Problembewältigung bleiben aber unberücksichtigt¹⁰². So hängt Aggression oft mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten in der Schule, und infolgedessen mit teils eingeschränkten Chancen in der Berufswahl und Berufsfindung zusammen. Zudem werden nicht-aggressive Konfliktbewältigungsstrategien dann häufig in nur mangelndem Ausmaß gelernt und eingeübt. Dies betrifft vor allem Kommunikations- und Interaktionskompetenzen zum Verdeutlichen und Durchsetzen eigener Interessen wie zur Absprache und Kooperation.

Das Einüben eines solchen Ausweichhandelns verfestigt aggressiv-dissoziale Handlungsdispositionen, die wiederum selbst ungeeignet sind, Aufgaben der Persönlichkeitsentwicklung zu bewältigen.

Es entsteht ein Teufelskreis aus steigenden Belastungen und der zunehmenden Bereitschaft, durch aggressiv-dissoziales Verhalten sozialen Anforderungen auszuweichen (,Ausweichhandeln‘), zugleich aber das eigene Verhalten zu rechtfertigen (,Neutralisierungen‘), oder aber moralische Anforderungen zu ignorieren oder zu leugnen (,Verantwortungsabwehr‘), um dennoch ein positives Selbstwertgefühl und die eigene Integrität aufrechterhalten zu können (vgl. Sykes/ Matza 1957, S. 366ff.). Unbewältigte oder unbewältigbare, weil überfordernde, Belastungen werden verdrängt. Eine Stabilisierung des Selbstwertes und Selbstwirksamkeitserfahrungen, die aus erfolgreich bewältigten Aufgaben und Belastungen erwachsen, werden somit seltener er-

¹⁰²Dies ist nicht nur auf Verdrängungsmechanismen zurückzuführen, sondern auch auf die jugendtypische Tendenz, dass zukunftsbezogene Risiken zwar teils richtig eingeschätzt werden können, aber auch dann nicht handlungsleitend sind, weil Jugendliche im Hier und Jetzt leben, und sich zukünftigen Risiken gegenüber sorglos fühlen (vgl. Franzkowiak 1985, S. 34 ff.).

lebt.

Die fehlende Zufriedenheit, die aus erfolgreich bewältigten Anforderungen erwächst, und mit dem eigenen aggressiv-dissozialen Verhalten einhergehende negative Emotionen (Scham, Schuld) oder Kognitionen (Unrechtsbewusstsein) können durch Techniken bzw. Mechanismen der Neutralisierung, Rationalisierung oder Entschuldigung kompensiert werden.

Auf diese Weise wird in der subjektiven Wahrnehmung ein positives Selbstbild aufrechterhalten und sogar das Erleben der eigenen Handlungswirksamkeit gesteigert. Zwar können *keine* pathologischen Persönlichkeitsstörungen als Ursache für die Genese an Aggression und Dissozialität angenommen werden. Entsprechende Prädispositionen, gravierende Minderbegabungen oder Entwicklungsverzögerungen existieren offenbar nicht (vgl. zum Ganzen Weyers 2004, S. 89ff.). Dennoch weisen die längerfristig aggressiv auffallenden Jugendlichen gegenüber den sozial Unauffälligen häufiger Symptome wie etwa eingeschränkte Selbstregulationsfähigkeiten und Störungen im Selbstwertbereich auf (vgl. z.B. Lösel/ Bliesener 2003).

Umgekehrt gelten solche personengebundenen Regulationsleistungen als maßgebliche Determinanten für den Aufbau sozial akzeptierter (konventioneller) und sozial verantwortlicher Formen der Problembewältigung in Konfliktsituationen.

Folgt man dem bisherigen Forschungsüberblick über die individuenzentrierten Entwicklungsansätze, so steht sozial abweichendes oder allgemeiner selbst- und fremdschädigendes Verhalten Jugendlicher in engem Zusammenhang mit multimodalen Entwicklungsrisiken im Sozialisationsprozess einerseits und nicht ausreichend verfügbaren Regulationsfähigkeiten und Kompetenzen andererseits. Das betrifft vielfältigste Formen der als deviant bezeichneten Varianten ‚abweichenden‘ oder ‚sozial auffälligen‘ Verhaltens. So kann Aggression *nicht* einfach als Ausdruck einer mangelnden Impulskontrolle oder als ein Handeln ohne ausreichend entwickeltes moralisches Urteil verstanden werden.

Allerdings *blockieren* deviante Verhaltensformen, so auch jugendliche Dissozialität, nach den Ergebnissen der jüngeren psychologischen und sozialwissenschaftlichen Forschung die Herausbildung und Einübung notwendiger sozial akzeptierter *Kompetenzen* der Alltagsbewältigung in subjektiv schwierigen Situationen.

Führen wir uns diesen Gesichtspunkt noch einmal vor Augen, dann be-

steht gerade im Kindes- und Jugendalter die Gefahr eines frühen und ausgeprägten aggressiven Verhaltens darin, dass ein *Ausweichhandeln* eingeübt wird und damit zugleich die Entwicklung sozial akzeptierter Formen der Bewältigung *stagniert*. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum jene längerfristig dissozial auffallenden Jugendlichen, die aggressive Verhaltensmuster bereits frühzeitig im Kleinkindalter zeigten, häufig äußerst stabile Tendenzen der „persistierenden Aggression und Dissozialität“ (vgl. Moffit et al. 1996) entwickeln und dann gegenüber pädagogischen Erziehungs- und Beratungsversuchen oft ‚resistent‘ erscheinen.

8.2. Normalisierungshandeln und das Phänomen des ‚zufriedenen Missetäters‘

Im Verlauf dieser Fehlentwicklung wollen Heranwachsende oft nicht geplant, sondern unbewusst mit dem eigenen dissozialen Verhalten auf sich aufmerksam machen, den Selbstwert zur Not auch auf Kosten anderer stabilisieren und soziale Orientierung in für sie unübersichtlichen oder undurchschaubaren Situationen gewinnen. Wie Böhnisch anschaulich erörtert, geht es dabei um den subjektiven Eindruck nicht bewältigbarer und nicht durchschaubarer oder diffuser, „aber deutlich bis existentiell“ spürbarer Belastungen, die man zu bewältigen sucht (Böhnisch 2003, S. 53ff.). Denn mit Aggression oder gar „Gewaltakten kann man auch wieder – zumindest situativ – die Orientierung gewinnen, demonstrieren, was und wer oben bzw. unten ist, man kann diffuse und damit bedrohliche, stressige Situationen eindeutiger machen“ (ebd.). Der mit der „Unübersichtlichkeit der Situation“ (ebd., S. 215) verbundene Stress kann über die Bewältigungsventile der Aggression situativ abgebaut, das eigene Wohlbefinden ‚normalisiert‘ werden. Diese Anwendung des Coping-Ansatzes der Stressforschung auf den Bereich des Psychosozialen, also die Übertragung „auf die sozial gerichtete Einstellungs- und Handlungsebene“ (ebd., S. 180) wird im Konzept des „Normalisierungshandelns“ gefasst (vgl. ders. 1997). Dadurch wird plausibel gemacht, warum sich Menschen abweichend, normwidrig, dissozial verhalten, sich dabei aber gleichzeitig durchaus wohl fühlen können, oder zumindest kein eigentlich zu erwartendes Unrechtsbewusstsein aufweisen, auch wenn sie ihr Handeln als ‚falsch‘ oder ‚normwidrig‘ rekonstruieren.

Um mit Blick auf das eigene Verhalten kognitive Dissonanzen zu redu-

zieren oder aufzulösen und negative moralische Gefühle der Schuld oder Scham abzuwehren, sind hier Mechanismen¹⁰³ der Entschuldigung (,Neutralisierung‘) oder der (Tat-) Rechtfertigungen (,Rationalisierung‘) am Werke (vgl. Sykes/ Matza 1957). Nisan bezeichnet dieses Streben nach der Aufrechterhaltung eines *positiven* Selbstbildes, nach der Sicherung und Ausbalancierung der eigenen Identität angesichts eigener moralisch als falsch erkannter Verhaltensweisen, als die alltägliche Suche nach und als Wiederherstellung einer „moralischen Balance“ (Nisan 1993, S. 249). Gewisse Abweichungen vom moralischen Ideal werden nach Nisan zwar als nicht richtig, aber als noch akzeptabel und vertretbar betrachtet. Solange das ‚moralische Schuldenkonto‘ nach eigener Einschätzung nur geringfügig überzogen ist, gefährdet dies das moralische Selbstbild nicht (vgl. Oser/ Althof 1992, S. 248). Wenn das Handeln zur eigenen Identität in Beziehung gesetzt wird, ist demnach die Frage entscheidend, „*in welchem Ausmaß* eine Handlung ihre persönliche Identität verletzt oder bestätigt“ (Nisan 1993, S. 247). Auf's Ganze gesehen können somit Entschuldigungen oder Rechtfertigungen dazu dienen, moralische Anforderungen zu neutralisieren, einen positiven Selbstwert und das Selbstbild als moralische Person zu schützen und sich sodann als (vermeintlich) ‚zufriedener Missetäter‘ (,Happy Victimizer‘) zurückzulehnen (vgl. Nunner-Winkler et al. 2005).

Aufschlussreich sind in dem Zusammenhang die Überlegungen von Podd (1977), in denen er Beziehungen zwischen der Ich-Identitätsentwicklung und dem moralischen Bewusstsein analysiert. In seinen Untersuchungen greift er auf Marcias (1966) Operationalisierung unterschiedlicher Identitätsformationen zurück, der Eriksons Konzeption erweitert. Erikson (2003) hat in seinem Konzept der Identitätsentwicklung für die Adoleszenz die Identitätskrise als Stadium der Ich-Entwicklung erörtert, in der das Bedürfnis des Jugendlichen nach einer konsistenten und autonomen Selbstdefinition neu bearbeitet werden muss. Im Verlauf der Identitätskrise stehen die Auseinandersetzung mit einer intimen Bindung, eine Berufswahl und ideologische Festlegungen im Zentrum. Gelöst werden kann diese Krise durch eine Synthese der früheren Identifikationen, in der der Jugendliche an frühere Selbstbilder anknüpft und sich doch ein verändertes Ich-Bewusstsein konstituiert. Vermag der Adoleszente keine intime, partnerschaftliche Bindung, berufliche Perspektive oder weltanschauliche Position aufzubauen, besteht die Ge-

¹⁰³ Auf die sehr seltenen Mechanismen der ‚Abstraktion‘ soll hier nicht weiter eingegangen werden, da diese nur in Extremfällen, etwa bei Soziopathen, relevant sind.

fahr der Identitätsverwirrung (vgl. Erikson 1968) oder Identitätsdiffusion (vgl. Marcia 1966). Marcia hat nun auf der Basis empirischer Forschung vier verschiedene Arten der Auseinandersetzung mit bzw. der Bewältigung der Identitätskrise herausgearbeitet. Näherhin unterscheidet er vier Identitätsformationen (Identity Statuses), für die er ‚Krise‘ oder ‚Bindung‘ in den Bereichen der Berufswahl, des religiösen Glaubens und der politischen Ideologie thematisiert. In die Definition der Identitätsformation geht ein, inwieweit sich ein Jugendlicher jeweils in den genannten Bereichen bereits festgelegt hat. Auf operationaler Ebene gelangt Marcia so zu folgenden Identitätsformationen: (a) Identitätsbildung (Identity Achievement), in der der Jugendliche die Krise durchlaufen und sich gebunden bzw. festgelegt hat, (b) das Moratorium, bei dem sich der Adoleszente noch mitten in der krisenhaften Auseinandersetzung mit den verschiedenen Lebensbereichen befindet und nur vage Bindungen hat, (c) die vorzeitige Identitätsschließung (Foreclosure), in der das Individuum einfach die Zielorientierungen und Werte der Eltern oder signifikanter Bezugspersonen übernommen hat, ohne eine Krise durchgemacht zu haben, und schließlich (d) die Identitätsdiffusion, bei der der Jugendliche, unabhängig von seiner Krisenerfahrung, überhaupt keine Bindungen aufweist.

Die Ergebnisse Podd's (1977) bestätigen Eriksons Ansicht, das moralische Bewusstsein als einen Bestandteil einer gelungenen Ich-Identitätsentwicklung zu begreifen. Im Einzelnen lassen sich die Verknüpfungen zwischen der Identitätsentwicklung und moralischen Bewusstseinsleistungen mit Blick auf die Ergebnisse von Podd (1977, S. 222ff.) wie folgt zusammenfassen:

Zunächst geht mit einer gelingenden Identitätsbildung offenbar zumeist ein weit entwickeltes moralisches Denken einher. Heranwachsende, die dem Identitätsstatus ‚*identity achievement*‘ nach Marcia (1966) zugeordnet werden können, zeichnen sich durch eine derartige Rekonstruktion und Beurteilung konkreter moralischer Konflikte aus, die weitgehend konsistent ihrer erreichten Stufe konventionellen Urteilsvermögens entsprechen. Jugendliche hingegen, die sich im *Moratorium* befinden, haben zwar zumeist moralische Urteilsstrukturen auf konventioneller Stufe aufgebaut, sind aber sehr inkonsistent, wenn es darum geht, ihrer Fähigkeit gemäß zu urteilen. Für den Status der vorzeitigen Identitätsübernahme (‚*Foreclosure*‘) verweisen die Ergebnisse in ähnlicher Weise auf eine *inkonsequente Nutzung* ihrer *moralischen Kompetenzen*: Zwar verfügen diese Jugendliche oft über Fähigkeiten konventionellen Urteilens, sind aber in hohem Maße *abhängig* von *Autori-*

tätsfiguren und geben auf *äußeren Druck* schnell nach (vgl. Podd 1977, S. 214). Präkonventionelles und im Übergang befindliches moralisches Denken schließlich ist häufiger mit Untertypen der *Identitätsdiffusion* verknüpft als mit anderen Identitätsformationen. Für Jugendliche im Status der Identitätsdiffusion fand Podd (1977, S. 222) aber auch noch einen zweiten Typus des moralischen Bewusstseins, bei dem zwar das moralische Denken relativ weit entwickelt, zugleich aber *keine* innere Verpflichtung erkennbar war, diesem gemäß zu urteilen oder zu handeln. Ganz im Gegenteil verfügten diese Jugendlichen über „*elaborierte Begründungen für ihren Mangel an Engagement*“, hatten sich gewissermaßen an eine „ausgearbeitete *Philosophie des Nichtengagements*“ gebunden (Podd 1977, S. 223, Hv. EK).

Offenbar stehen Verunsicherungen in Prozessen der Identitätsbildung in engem Zusammenhang mit dem *Ausblenden* moralischer Anforderungen in Stresssituationen. Dieses Ausblenden, durch das Individuen allein auf die eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Ziele fixiert sind, wird von Oser und Reichenbach als „*amoralischer Flow*“ oder als eine „*kognitiv bedingte moralische Blindheit*“ beschrieben (ebd. 2000, S. 209f.):

„Einerseits verfügen wir über die Fähigkeit, Wissen in Bezug auf Konsequenzen für Mitmenschen auszublenden, andererseits konzentrieren wir uns auf unsere eigenen Ziele, deren Erreichung positive Gefühle vermittelt. (...) Das Ausblenden moralischer Aspekte steht im Zusammenhang mit der Bereitschaft und dem Wunsch, Komplexität zu reduzieren und nur die vermeintlichen ‚Spielregeln‘ zu befolgen.“

Gesellschaftlich akzeptiertes und sozial verantwortliches Handeln hingegen bedarf solcher Umdeutungen in den meisten Fällen nicht. Es erfüllt vielmehr aus sich heraus Bedürfnisse nach Anerkennung und Zugehörigkeit, gewährt ein konsistentes Selbsterleben als ‚kompetente‘ Person in sozialen Interaktionen und moralischen Konflikten. Insofern fungiert sozio-moralisches *Handeln selbst* als Ressource, erfordert und fördert gleichermaßen eine gelingende Identitätsbildung.

Was also ist zu tun, um Prozesse humaner Bildung (wieder) in Gang zu bringen? Und was motiviert Kinder und Jugendliche zur Aneignung sozio-moralischer Orientierungen und Handlungsfähigkeiten und zu deren Einsatz?

Dem bisherigen Gedankengang folgend, welcher Aggression als Hindernis für die Entwicklung sozio-moralischer Kompetenzen und damit als Entwicklungsrisiko, als Hemmnis humaner Bildungsprozesse herausstellt, sind indi-

viduenzentrierte Ansätze ressourcenorientierter Prävention darauf gerichtet, den beschriebenen Teufelskreis selbstblockierender Entwicklung zu unterbrechen bzw. erst gar nicht aufkommen zu lassen. Eine humane Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit suchen sie in Gang zu bringen, indem sie bei Heranwachsenden die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, Lernchancen und Handlungsmöglichkeiten konstruktiv zu nutzen. Wie an vorheriger Stelle bereits erörtert wurde, ist hierzu der Ansatz an positiven Vermögen und Stärken unabdingbar.

So formieren sich in der aktuellen Diskussion um jugendliche Aggression und Dissozialität kompetenzorientierte Ansätze, die zunächst in Kritik und Abgrenzung von den traditionell störungszentrierten Konzepten als ihr Gegenpol konzeptualisiert wurden.

8.3. Salutogenetische Sicht – Das Paradigma kompetenzbasierter Prävention

Grundlage für solch kompetenzbasierte Konzepte der Prävention sind Modelle der Belastungs-Bewältigungs-Forschung, in denen das psycho-soziale Wohlergehen davon abhängt, eine dynamische Balance bio-psycho-sozialer Strebungen zu erhalten oder wiederherzustellen, indem in alltäglichen Belastungssituationen eine angemessene Vermittlung zwischen ‚äußeren‘ und ‚inneren Anforderungen‘ erfolgt. Im Sinne dieser heute überwiegenden Auffassung muss der Einzelne immer wieder neu in alltäglichen Stresssituationen zwischen personbezogenen körperlichen und psycho-sozialen Bedingungen einerseits und äußeren sozio-kulturellen und gesellschaftlich-strukturellen Anforderungen andererseits eine Balance herstellen.

Mit Blick auf Aggression sieht sich also ein Jugendlicher vor die Aufgabe gestellt, zwischen dem eigenen Streben nach Selbstwerterhaltung, nach Anerkennung und Zugehörigkeit, sowie nach Kontrolle und Orientierung *einerseits* und externen Anforderungen der Ein- und Anpassung in soziale Gruppen wie an vorgegebene Norm- und Wertvorstellungen in Familie, Freundschaftsgruppe oder schulischen Lern- und Arbeitssituationen *andererseits* zu vermitteln.

Ob nun in moralischen Konfliktsituationen sozial kompetente, verantwortungsvolle Handlungsmuster oder aggressiv-dissoziale Verhaltensweisen eingesetzt werden, hängt aus entwicklungstheoretischer Sicht entscheidend

8. Individuenzentrierte Ansätze: Heranwachsende

auch davon ab, ob *moralisches* Handeln in der Situation *affektiv bedeutsam* erscheint und inwieweit die dafür notwendigen sozio-moralischen Fähigkeiten subjektiv leicht *zugänglich* sind oder *willentlich verfügbar* gemacht werden können.

Insbesondere dem Einsatz volitionaler Fähigkeiten zur Überwindung von Handlungsbarrieren, die eng mit Aspekten der *Motivation* und umfassender *Selbstregulationsfähigkeiten* zusammenhängen, wurde lange zu wenig Beachtung geschenkt (vgl. Kuhl/ Fuhrmann 1998, Kuhl 2000a, 2000b, 2001).

Moralisches *Handeln* in situativen Lebenskontexten verlangt weit mehr als moralisch-kognitive Urteilsfähigkeit, vor allem auch ein *gefühlsmäßiges Abwägen* zwischen verschiedenen und nicht selten konfligierenden Optionen und die *willentliche Entscheidung, für* seinen moralischen Standpunkt vor sich selbst und vor Anderen einzutreten und diesen auch *gegen* konkurrierende Ziele oder Strebungen (z.B. Durchsetzung, Machtstreben, Erfolg und Prestige um jeden Preis) zu verteidigen.

Das Umsetzen von Entscheidungen in konkreten Situationen erfordert oft „eine Art moralischen Mut bzw. die Entschlossenheit, sich gegen moralisch prekären Erwartungsdruck zu wehren“ (Oser/ Reichenbach 2000, S. 204), z.B. wenn sich ein Jugendlicher gegen den Druck seiner Peer-Group dazu entscheidet, bei Vandalismus oder Mobbing *nicht* mitzumachen, selbst dann, wenn er befürchtet, Peer-Bindungen und die damit zusammenhängende Anerkennung und Zugehörigkeit zu verlieren.

Es werden hier also folgende Fragen aufgeworfen: Unter welchen Bedingungen handeln Menschen verantwortlich? Und wann bilden sie moralische Resilienz heraus? Anders gewendet: Was veranlasst die einen, die Bedürfnisse der Mitmenschen zu übergehen oder auch bewusst zu missachten, während andere *selbst unter Druck und Belastung* die sozialen Perspektiven von sich *und* anderen berücksichtigen und auch dann dem *sittlichen* Anspruch gemäß *handeln*, wenn dies mit Einschränkungen und Verzicht für sie selbst einhergeht?

Offenbar bezieht sich moralische Resilienz u.a. auf den Einsatz willentlicher Fähigkeiten, um die eigenen vernunftgeleiteten moralischen Überzeugungen und Urteile gegenüber konkurrierenden egoistischen Strebungen oder gegen äußeren Druck (z.B. Rollenerwartungen in der Peer-Group) zu verteidigen und im eigenen Handeln zu berücksichtigen.

Erklärungen für das Phänomen *allgemeiner* Widerstandsfähigkeit (Resili-

enz) sind bereits an vorheriger Stelle näher erörtert worden. Demnach sind Ausmaß und Verfügbarkeit protektiver und salutogener Faktoren auf individueller, sozio-kultureller und gesellschaftlich-struktureller Ebene zentral für die Bewältigung von Anforderungen und Belastungen. Als ausschlaggebend für das psycho-soziale Wohlergehen und die individuelle Stabilität gelten aus Sicht der Salutogenese (vgl. Antonovsky 1987) und neueren entwicklungspsychologischen Resilienzforschung (vgl. Masten/ Reed 2002; Opp et al. 2007b) übergreifende individuell kontrollierbare Kompetenzen. Sie bilden gleichsam eine individuelle Kapazität, eine Art Metakompetenz (Metatraits) oder „dynamische Kapazität“ (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 91) bzw. zentrale Steuerungsinstanz, die die Nutzung vorhandener (individueller wie sozialer) Ressourcen zur Problembewältigung flexibel steuert.

Persongebundene Metaressourcen wie das Kohärenzgefühl, Selbstwirksamkeitserwartungen und internale Kontrollüberzeugungen hängen offenbar eng mit der Herausbildung psychischer Widerstandsfähigkeit (Resilienz) gegenüber Belastungen und auch der Ausbildung von Störungen zusammen, wie die Ergebnisse des vierten Kapitels deutlich gemacht haben. Denn diese verfügen über den Einsatz persongebundener Stärken und Fähigkeiten und des Weiteren über die Nutzung affektiver Bindungen innerhalb enger Beziehungen und weiterer Unterstützungssysteme aus dem Umfeld.

Oser und Reichenbach (2000) nun gehen davon aus, dass Ressourcen und *allgemeine* (Lebens-)Kompetenzen (Life Skills) sich eher auf eine „erfolgreiche Entwicklung“ und „weniger auf Resilienz in einem streng moralischen Sinne“ beziehen (Oser/ Reichenbach 2000, S. 209). Als zentral für die Entwicklung moralischer Resilienz erachten sie überwiegend *spezifische persongebundene* (,internale‘) wie auch *sozio-kulturelle* und gesellschaftliche (,externale‘) Ressourcen, die unmittelbar für sozio-moralisches Urteilen und Handeln nötig sind. Explizit ist die Rede von personbezogenen Attributen, insbesondere von der Stufe moralischer *Urteilsfähigkeit*, moralischen *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* und *moralischer Sensibilität* (vgl. Oser/ Reichenbach 2000, S. 209). Mit Blick auf zwischenmenschliche Beziehungen rücken sie das Konzept der *Verantwortlichkeit* in den Vordergrund (Oser/ Reichenbach 2000, S. 209). Wie bereits deutlich geworden sein dürfte, spricht einiges dafür, die Liste der von Oser und Reichenbach benannten Kompetenzen und Orientierungen um weitere Faktoren zu ergänzen, die als Ressourcen fungieren und für verantwortliches Handeln als notwendig zu erachten sind. Diese betreffen insbesondere internale *Kontrollüberzeugungen*, *Selbst-*

regulations- und *volitionale* Fähigkeiten. Denn moralisch resiliente Personen wägen Gesichtspunkte der Fürsorge und der Gerechtigkeit auch im Hinblick auf die *realen Handlungsmöglichkeiten* und *-folgen* ab, ehe sie Entscheidungen treffen, und zwar auch dann, wenn dies situativ mit anderen widerstrebenden persönlichen Interessen bzw. Zielen oder den sozialen bzw. institutionell-gesellschaftlichen Rollenerwartungen kollidiert. Hierfür ist ohne Zweifel neben *moralischer Sensibilität* und *Urteilkraft* ein hohes Ausmaß an *Willensstärke* erforderlich.

Im Beispiel: Wenn in einem Wettkampf oder Streit das Verlangen zu gewinnen, moralische Erwägungen in den Hintergrund rückt, dann verhilft *moralische Resilienz* dazu, selektiv ausgeblendete moralische *Verpflichtungen*, etwa Andere nicht zu verletzen, deren Unterlegenheit nicht auszunützen oder andere negative Handlungsfolgen mit zu berücksichtigen, *situativ* wieder *ins Bewusstsein* zu rufen und eigene Fähigkeiten zur *emotionalen* und *willentlichen Steuerung* zu *aktivieren*. Beides trägt dazu bei, das moralisch als ‚richtig‘ Erkannte dann auch in verantwortliches Handeln umzusetzen und den konkurrierenden Strebungen oder Erwartungen zu *widerstehen*.

Auch wenn keineswegs schon von einem Paradigmenwechsel gesprochen werden kann, so gewinnt gleichwohl auch in der Diskussion um die Prävention von Dissozialität der *Resilienz-Ansatz* in den letzten Jahren an Bedeutung. Dieser Ansatz beschäftigt sich nicht wie die defizitorientierten individuenzentrierten Ansätze mit der Identifikation der in der Person liegenden endogenen ‚Risiken‘, sondern er fragt danach, welche spezifischen schützenden und salutogenen Merkmalsmuster und Kompetenzen jene Jugendlichen aufweisen, die *trotz* gravierender Risiken und Belastungen gerade *nicht* aggressiv auffällig geworden sind und eine psychisch und sozial gelingende Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit zeigen.

Gerade solche Konzepte zur *psychischen Widerstandsfähigkeit* (Resilienz) werden in der gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskussion als maßgeblicher Bestandteil der individuellen Kompetenzstruktur aufgefasst. Dementsprechend sind sie eng mit der Diskussion um *soziale* und *allgemeine Lebenskompetenzen* bzw. in der angloamerikanischen Forschung mit dem Begriff der ‚Social Skills‘ und dem ‚Life Skill‘-Konzept verbunden (vgl. Gambrill 1995).

‚Life Skills‘ (oder ‚Generic Life Skills‘), so die zentrale Annahme, bilden das gemeinsame Fundament zur Entwicklung *spezifischer* Kompetenzen

(,Specific Skills‘), die als Schutzfaktoren in jeweils *einzelnen* Bereichen der Prävention nutzbar sind – etwa um vor der Entwicklung von Abhängigkeiten geschützt zu sein (Suchtprävention), oder um nicht dissoziale oder gewaltaffine Einstellungen und Werthaltungen zu entwickeln (Bereich der Aggressionsprävention).

Im Unterschied zur bereichsbezogenen Ausrichtung spezifischer Kompetenzen wird den generellen Kompetenzen bzw. ‚Life Skills‘ eine „Breitbandwirkung“, ein „bereichsunspezifischer Einsatzradius“ (Bauer 2005, S. 11) zugeschrieben: Sie sollen die Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben ermöglichen, die Entwicklung psychischer Widerstandsfähigkeit fördern und somit übergreifend zur Herstellung personaler Stabilität beitragen. Die verschiedenen Bereiche der Prävention und Gesundheitsförderung, wie etwa die Suchtprävention oder die Prävention sozial abweichenden Verhaltens, werden daher als Bestandteile in ein umfassendes Präventionsverständnis integriert.

Entwicklungsorientiert-kompetenzbasierte Prävention ist dann aus dieser Sicht darauf gerichtet,

- altersspezifische Risikobedingungen zu vermindern,
- altersspezifische Schutzfaktoren und resilienzfördernde Ressourcen (Life Skills) aufzubauen und
- die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Identitätsbildungsprozessen anzuregen und zu unterstützen

(vgl. Cicchetti/ Hinshaw 2002; Scheithauer et al. 2003).

‚Life Skills‘ bzw. ‚Social Skills‘ werden dementsprechend als Basiskompetenzen verstanden, die eng mit der Persönlichkeitsstruktur verknüpft sind und im Verlauf der individuellen Entwicklung erworben werden (vgl. zum Ganzen Eisler/ Frederikson 1980; Gambrell 1995). Aus entwicklungspsychologischer und sozialisationstheoretischer Sicht gelten hierfür die Entwicklungsphasen von der frühesten Kindheit bis zum jungen Erwachsenenalter, und damit die primäre und sekundäre Sozialisation, als besonders zentral.

Dabei kennzeichnen die allgemeinen oder sozialen Lebenskompetenzen ein Repertoire an individuellen Fähigkeiten, Eigenschaften und Verhaltensweisen, die der Einzelne *zur Bewältigung alltäglicher Probleme und Belastungen, zur Gestaltung sozialer Beziehungen* sowie übergreifend zur (Wieder-) Herstellung und Stabilisierung der Identitätsbalance einsetzen kann. Speziell für den Bereich kompetenzbasierter Aggressionsprävention mit dem Ziel einer sittlichen Identität rückt dann v.a. die Förderung von Kompetenzen und

Ressourcen in den Vordergrund, die zu moralischen Bewusstseinsleistungen, einer moralischen Sensibilität und zur Umsetzung von Urteilen in Handeln in konkreten Situationen befähigen.

In dem Zusammenhang ist somit der Begriff der ‚Social Skills‘ *nicht* gleichzusetzen mit dem, was heute in Programmen zum ‚Sozialen Lernen‘, der ‚Friedenserziehung‘ oder unter der Bezeichnung ‚Sozialtraining‘ erworben werden soll. Die ‚Social Skills‘ dienen nicht in erster Linie dazu, etwa durch Selbstdisziplinierung und Unterordnung den Zusammenhalt einer sozialen Gruppe sicher zu stellen. Vielmehr richten sie sich auf den *Erhalt* oder die *(Wieder-)Herstellung individueller Stabilität*, die im heutigen sozialen Miteinander wesentlich an die Herausbildung einer *sittlichen Identität* gebunden ist. Notwendig hierfür sind sozio-moralische *Wahrnehmungs-, Reflexions-, Diskurs-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten*, die somit *auch* die Fähigkeit zur Gestaltung und zum Erhalt sozialer Beziehungen und Bindungen enthält sowie eine (reflektierte) Ein- und Anpassung in bestehende soziale Zusammenhänge ermöglicht¹⁰⁴.

Dementsprechend erfordert der Aufbau der ‚Social Skills‘ dann insbesondere das Erlernen grundlegender ‚sozial kompetenter‘ Verhaltensmuster (vgl. Asendorpf 1999) in Kommunikations- und Interaktionsprozessen, eine Aneignung und (Mit-)Gestaltungsfähigkeit konkreter moralischer Regeln und Normen, deren Selektion, Gewichtung und Integration, sowie nicht zuletzt Fähigkeiten der gefühlsmäßigen Anteilnahme (Empathie) und verantwortlichen Rollenübernahme.

In den kompetenzbasierten Ansätzen der Prävention geht es somit übergreifend betrachtet darum, formale (individuelle) Kompetenzen und Persönlichkeitsstrukturen auszubilden, durch die der Einzelne *bereit und fähig* wird, sich mit Risiken und Anforderungen konstruktiv und verantwortlich auseinanderzusetzen, um mögliche ‚pathogene‘ Einflüsse abzumildern und die Chancen für eine humane Entwicklung, für eine gelingende Identitätsbildung zu erhöhen.

Durch *Einübung* und *Gewöhnung* verfestigen sich im Laufe der Zeit die sozialen und moralisch relevanten Verhaltensweisen und zugehörigen Kognitionen über das eigene Handeln zu *Handlungsmustern* bzw. *Handlungsstilen*

¹⁰⁴Studien zufolge gilt die Fähigkeit, sich konventionell, d.h. sozial angepasst zu verhalten, als ein bedeutsamer Schutzfaktor, dient also der individuellen Stabilität. Umgekehrt gelten fehlende Kompetenzen der ‚Konventionalität‘ als Risikofaktoren (vgl. Jessor/Turbin/ Costa 1999)

und individuellen *Orientierungen*. Diesen generalisierten Orientierungen wird insofern große Bedeutung für die Ausrichtung des eigenen Handelns beigegeben, als sie die Grundlage für die Erweiterung der Handlungskompetenzen und die Ausrichtung des eigenen Verhaltens bilden (vgl. Rost 2002, S. 514ff.). Um Gefährdungen und Belastungen abzufedern, wird in diesen Konzepten zumeist ein generalisiertes und personenzentriertes Vorgehen vorgeschlagen. In kompetenzbasierten Präventionsansätzen sollten daher

- *kognitiv* anleitende und diskursive,
- *affektiv* ermutigende sowie
- *handlungsorientierte* Ansätze

verknüpft werden, wodurch die zur Förderung einer sittlichen Identität notwendigen Komponenten der *Einsicht* (sozial-kognitives Verständnis, Sensibilität, Moralurteil), des *Könnens* (Fähigkeiten zur Bewältigung von Anforderungen und Konflikten – ‚Coping-skills‘) und *Wollens* (Emotionsregulation, willentliche Steuerung) aufgebaut und Handlungsfähigkeiten praktisch eingeübt werden.

In Anlehnung an die ‚Life Skill‘-Konzeption der Weltgesundheitsorganisation (WHO 1986) werden auch hier im so benannten *kompetenzbasierten Paradigma der Aggressionsprävention* spezifische Kompetenzen (‚Specific Skills‘) zum Umgang mit Risiken und zur Vermeidung oder zum Abbau psycho-sozialer Störungen von allgemeinen Lebenskompetenzen (‚Generic Life Skills‘) zur Entwicklung und Förderung einer Identitätsbalance unterschieden, die mit dem Eindruck innerer Konsistenz, Kohärenz und Kontinuität verbunden ist:

„Lebenskompetenzen (Life Skills) sind Fähigkeiten für ein angemessenes (adaptives) und positives Verhalten, die den Einzelnen dazu in die Lage versetzen, mit den Anforderungen und alltäglichen Herausforderungen effektiv umzugehen. Im Besonderen umfassen Lebenskompetenzen eine Reihe psycho-sozialer Kompetenzen und interpersoneller Fähigkeiten, die Menschen helfen, wohlbedachte Entscheidungen zu treffen, Probleme zu lösen, kritisch und kreativ zu denken, effektiv zu kommunizieren, förderliche Beziehungen zu knüpfen, Empathie zu anderen aufzubauen, und ihr Leben in einer produktiven und gesundheitsförderlichen Weise zu führen. Lebenskompetenzen können sich ebenso auf Handlungen beziehen, die die eigene Person oder andere Menschen betreffen, sowie auch auf Verhaltensweisen zur Aus- und Umgestaltung des Umfeldes, die dem psycho-sozialen Wohlergehen zuträglich sind“. (UNICEF/ WHO 2002, S. 15, Übers. EK).¹⁰⁵

¹⁰⁵ „Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour that enable to deal effectively

8. Individuenzentrierte Ansätze: Heranwachsende

Allgemeine und spezifische Kompetenzen ergänzen sich somit wechselseitig. Entsprechend sollten auch die kompetenz- bzw. skillbasierten Präventionsansätze zur Förderung (bereichs-) spezifischer oder aber allgemeiner (Basis-) Kompetenzen nicht in Konkurrenz zueinander stehen, sondern *Bausteine* eines integrativen Ansatzes bilden. Den inhaltlichen Kern aller Präventionsansätze, die auf eine allgemeine oder spezifische Kompetenzförderung ausgerichtet sind, bildet somit die Annahme, dass der Erwerb grundlegender Kompetenzen zur ‚Lebensbewältigung‘ die zentrale Ausgangsvoraussetzung auch für verantwortliches Handeln ist.

Diese Basiskompetenzen werden zunächst als Voraussetzung für das *kognitive Verstehen* so-zia-ler Situa-tio-nen, wie ferner für die *affektiv-emotionale Bereitschaft* und den *Willen* (Volition) zur sozio-moralischen Lösung von Konflikten und schließlich als Voraussetzung zur Bewahrung und gegebenenfalls (Wieder-)Herstellung des psycho-sozialen Wohlergehens verstanden.

In diesbezüglichen Präventionsprogrammen steht folglich die Förderung individueller Kompetenzen im Vordergrund. Hierbei wird vor allem den übergreifenden personalen Ressourcen (‚Metatraits‘) eine zentrale Bedeutung beigemessen. Aktuelle Präventionskonzepte beziehen aus diesem Grund zunehmend Programm-Bausteine ein, die auf die Förderung allgemeiner Handlungs- und Bewältigungskompetenzen zielen, die bei Schwierigkeiten und Konflikten eingesetzt werden können. Diese Programme sind nur selten bereichsspezifisch konzipiert, sondern umfassender auf die Förderung sogenannter Regulationskompetenzen gerichtet, also auf solche Kompetenzen, die einen flexiblen und erfolgreichen Umgang mit Belastungen – auch unter Schwierigkeiten – bspw. durch den Einsatz von Willensfertigkeiten (volitionaler Kompetenzen) ermöglichen.

Nach der allgemeinen Programmatik solch kompetenz- und verhaltensbezogener Ansätze der Prävention bestehen die wirksamsten Gegenmaßnahmen in einer möglichst früh einsetzenden ‚Stärkung des aktiven Handlungssubjekts‘ (vgl. Silbereisen 1999). Aus pädagogischer Sicht ist damit die Aufgabe verbunden, die individuelle Eigenverantwortung in (präventiven) Handlungsprozessen zu fördern, eine Maßnahme, die mit der Abkehr von *autoritär-*

with the demands and challenges of everyday life. In particular, life skills are a group of psychosocial competencies and interpersonal skills that help people make informed decisions, solve problems, think critically and creatively, communicate effectively build healthy relationships, empathize with others, and cope with managing their lives in a healthy and productive manner. Life skills may be directed toward personal actions or actions towards others, as well as to actions to change the surrounding environment to make it conducive to health.“

restriktiven Konzepten und einer Hinwendung zu *partizipativen Strategien* der Prävention und Gesundheitsförderung einhergeht (vgl. Hurrelmann 2000).

Die *Stärkung der Eigenverantwortung* ist v.a. für die Kompetenzförderung im Jugendalter unerlässliche Bedingung, sollen Prozesse humaner Entwicklung und Bildung ermöglicht und unterstützt werden. Denn die Aktivierung der Fähigkeit, das eigene sozio-moralisch relevante Verhalten aus Eigeninteresse zu verfolgen, zu hinterfragen, zu beurteilen und gegebenenfalls zu ändern, setzt einen gelingenden Entwicklungsprozess voraus (vgl. Teil II).

Das bedeutet, die Ausbildung spezifischer Kompetenzen zur Bewältigung sozio-moralisch relevanter Konfliktsituationen kann, wie dies aus entwicklungsbezogener Perspektive bereits dargestellt wurde, nur parallel zu dem Aufbau einer stabilen handlungsfähigen Persönlichkeit erfolgen. Solche spezifischen Kompetenzen sind demnach Bestandteile der Persönlichkeitsstruktur und damit auch bereits Ergebnis erfolgreich erworbener Kompetenzen.

Durch die Förderung personbezogener Kompetenzen, denen eine schützende (protektive) Wirkung zugeschrieben wird, sollen Kinder und Jugendliche Widerstandskräfte aufbauen, um Schwierigkeiten und Belastungen überwinden und Entwicklungsaufgaben meistern zu können. Die entsprechenden skillbasierten Konzeptionen stützen sich hierbei auf Ergebnisse zum Erwerb von Bewältigungskompetenzen sowie auf Theorien zur Ressourcenaktivierung und Kompetenzsteigerung, von denen sie Möglichkeiten der Kompetenzförderung ableiten. Natürlich erscheint auch in den individuenzentrierten Konzepten der Kompetenzförderung die Berücksichtigung sozio-kultureller und ökonomischer Herkunftsbedingungen wie auch ein zielgerichtetes Vorgehen mit Blick auf besonders belastete Heranwachsende (Risikogruppen) angeraten. So wurde bspw. an einer Hauptschule in einem sozialen Brennpunkt Berlins ein obligatorisches Elterntraining als Anmeldevoraussetzung ihres Kindes eingeführt.

Insgesamt gesehen sind die aktuellen kompetenzbasierten Ansätze der Prävention, nicht zuletzt aufgrund ihrer Intention einer ‚positiven‘ Blickwendung von Defiziten hin zu individuellen Kompetenzen, und den damit verbundenen Bemühungen, entstigmatisierende und ermutigende Vorgehensweisen zu erarbeiten, explizit zu würdigen. Vor allem aber wird damit in aller Deutlichkeit auf die oftmals vorfindbare einseitige Beschränkung einer Förderung moralisch-kognitiver Fähigkeiten verwiesen, was dem bisherigen

8. Individuenzentrierte Ansätze: Heranwachsende

Präventionskonzepten neue Impulse geben dürfte. Hier stehen zu einem nicht unbeträchtlichen Teil Programme zur Förderung der moralisch-*kognitiven* Entwicklung im Vordergrund, die in erster Linie das Moralurteil im Sinne Kohlbergs bspw. durch die Diskussion moralischer Dilemmata aufzubauen suchen. Nun geht eine hohe Stufe abstrakt-allgemeiner Urteilsfähigkeit weder unmittelbar mit dem Erwerb sozio-moralischer Handlungsfähigkeiten noch mit einer ausgeprägten Selbstverpflichtung zu moralischem Handeln einher.

Der Aufbau eines sozialen Selbst, für das moralische Normen konstitutiv und handlungsleitend sind, lässt sich, wie bereits deutlich geworden ist, nicht allein in kognitiv-strukturellen Begriffen fassen, sondern verweist aus pädagogisch-humanökologischer Perspektive auf *biographische Erfahrungen* in den relevanten *Lebenswelten*. Auch steht in identitätstheoretischer Sicht *weniger* das *Ausleben* oder *Unterlassen* aggressiv-dissozialer Handlungsimpulse im Zentrum der Betrachtung, *sondern* die persönliche *Bewertung* des eigenen Handelns, die Aufschluss über die Art der Integration der Moral in das Selbst geben kann (vgl. Blasi 1993).

Von besonderem Interesse ist also die Art und Weise, wie die *Rekonstruktion*, *Bewertung* und *Integration* des eigenen moralisch relevanten Handelns in das Selbstbild bzw. die *Identität* erfolgt.

Im Hinblick auf die Frage, was Heranwachsende zu moralischem Handeln bewegt, wird in der Moralforschung im Rahmen der Urteil-Handeln-Problematik schon seit langem darüber gestritten, ob nun *kognitiven* oder *affektiven* Dimensionen der Entwicklung ausschlaggebendes Gewicht zukomme. Tatsächlich begründen diejenigen Jugendlichen, die als ‚sozial kompetent‘ gelten, ihr eigenes sozio-moralisches bzw. verantwortliches Handeln durch *positive* Vorstellungen der Gerechtigkeit *und* Fürsorge, durch – kognitiv wie affektiv durchwirkte – Vorstellungen moralischer Verpflichtungen und zwischenmenschlicher Verantwortung. D.h. Begründungen werden *sowohl* aus dem Prinzip der Gerechtigkeit als *auch* unter dem Aspekt der Fürsorge rekonstruiert (vgl. Keller 1996).

Entsprechend müsste eine pädagogische Aggressionsprävention aus ressourcenorientierter Sicht in ganz anderem Ausmaß als bisher auch *affektive* Dimensionen der Moralentwicklung und Identitätsbildung, also emotionale und willentliche Aspekte stärker einbeziehen.

Anhand des kompetenzbasierten Konzeptes wird deutlich, dass grundsätzlich *kognitiv-anleitende*, *diskursive* sowie *affektiv-ermutigende* Ansätze mit

handlungsorientierten Bausteinen verknüpft werden müssen, sollen tatsächlich (Selbst- und Handlungs-)Kompetenzen erworben und gefördert werden, durch die überhaupt erst die aus *Reflexionsfähigkeit* und *moralischem Bewusstsein* erwachsenden Einsichten und Urteile in konkretes Handeln *umgesetzt* werden können.

Durch eine Integration des abstrakt-allgemeinen Diskurses in handlungsbezogene Ansätze der Bearbeitung konkreter alltäglicher Konfliktsituationen wird denn auch das kognitionszentrierte Vorgehen des *moralischen Diskurses*, wie er in der Tradition Kohlbergs unter dem ‚Dilemma-Diskussionsansatzes‘ bekannt geworden ist (Oser/ Althof 1992; Lind 2004; Oser et al. 2006), von dem Vorwurf befreit, „nicht viel mehr als ein rein kognitives Sandkastenspiel“ zu sein, wie Oser und Althof (1992, S. 225) die Stimmen der Kritik treffend zusammenfasst.

Insbesondere auch die Institution Schule als Lern- und Erfahrungsraum müsste im und ausserhalb des Unterrichts über den abstrakt-allgemeinen *moralischen Diskurs* hinaus Bildungsarrangements erschließen, in denen Schüler/Innen *partizipative Entscheidungssituationen* und *Verantwortungsbereiche* eröffnet werden, um verantwortlich *stellungnehmend* ihre situative *Urteilkraft* zu stärken und die gegenseitige *zwischenmenschliche Verpflichtung* und *Verantwortung* für das Wohlergehen der Anderen auch tatsächlich zu *spüren*.

Dementsprechend müssten Modelle des ‚sozialen Lernens‘ und der ‚Friedenserziehung‘, wie sie seit den 1960er Jahren und auch heute noch für den schulischen Unterricht propagiert werden, künftig viel mehr als bislang von Konzepten abgelöst werden, die am *Diskurs* und der *konkreten Bearbeitung* realer *Alltagsprobleme* im Schulleben ansetzen. Dazu gehören bspw. Bausteine der Mediation oder Streitschlichtung, Formen sozialer Helfersysteme, sowie auf institutioneller Ebene parlamentarische Formen der verantwortlichen Mitwirkung und Teilhabe der Schüler/Innen sowie der anderen an der Schule Beteiligten an der Gestaltung des Schullebens und der gemeinsamen Lösung schulischer Konflikte.

Ein umfassendes Schulkonzept in diesem Sinne hat Kohlberg in seiner „Just-Community“ ausgearbeitet (vgl. Kohlberg 1986a). Zu nennen ist hier freilich auch von Hentigs „Schule als polis“ (vgl. von Hentig 2003). Derartige Schulkonzepte verantwortlicher Mitwirkung und Teilhabe sollten aber keinesfalls im Sinne einer ‚Partizipationsspielwiese‘ missverstanden werden.

8. Individuenzentrierte Ansätze: Heranwachsende

Auch besteht der Zweck dieser Modelle keineswegs in einer grundlegenden Demokratisierung der Schule, sondern in einer handlungsorientierten Förderung sozio-moralischer Entwicklung und Bildung durch die verantwortliche Partizipation an der Schule als Übungsdemokratie (vgl. Oser/ Althof 1992). Bei diesen und weiteren Konzepten zur verantwortlichen Beteiligung der SchülerInnen steht die Kernidee im Hintergrund, dass *reale* und *alltägliche* Konflikte und Probleme in der Schule von den Schüler/Innen im Diskurs erörtert werden, um zu Prozessen der Verständigung, des Konsenses und verantwortlichen Entscheidungsfindung auf der Basis jeweils nur relativer Gerechtigkeit zu gelangen und die getroffenen Entscheidungen dann auch umzusetzen. Zentraler Kern dieser Konzepte ist damit die ernsthafte, veritable Teilhabe am Diskurs und impliziert die tatsächliche Rollenübernahme, um zu verantwortlichen Konfliktlösungen zu gelangen.

Fassen wir die vorangehenden Überlegungen zur kompetenzbasierten Prävention noch einmal zusammen, so stehen mit Blick auf das Phänomen dissozial abweichenden Verhaltens Jugendlicher die Förderung moralischer Selbstkompetenz und Handlungsfähigkeit, eingebettet in den übergreifenden Rahmen identitätsstiftender und resilienzfördernder Ansätze im Vordergrund des Interesses. Es geht also gleichermaßen um Moraldimensionen der *Einsicht* (moralische Kognition), des *Könnens* (Handlungsebene) und *Wollens* (Gefühle und Wille als motivationale Quelle), welche selbst wiederum sachliche und soziale Kompetenzen voraussetzen.

Strategien und Bausteine der individuellen Kompetenzförderung in ressourcenorientiert-interaktionellen Ansätzen werden nun noch in Applikation auf die Schule konkreter erörtert.