

1. Einleitung

Sowohl im gesellschaftlichen wie auch im wissenschaftlichen Diskurs werden in den letzten Jahren die Phänomene der Aggression und Dissozialität bei Jugendlichen vehement diskutiert.

Vor allem die Sorge über eine vermehrt wahrgenommene Aggressionsbereitschaft spiegelt sich auch in Schulen wider. Zahlreiche Pädagogen denken, die Dissozialität unter Jugendlichen habe sich sowohl qualitativ verändert als auch quantitativ zugenommen; Heranwachsende seien heute ‚roher‘, ‚boshafter‘ im Umgang miteinander. Überhaupt wären sie heute einfach ‚anders‘, womit in der Regel ‚schwieriger‘ oder zumindest ‚anstrengender‘ gemeint ist (vgl. Dittrich et al. 1997; Sturzbecher/ Hermann, 2003).

Obwohl Ergebnisse von Studien über die Verbreitung und Trends von Aggression, Dissozialität und Delinquenz bei Heranwachsenden nicht einheitlich ausfallen¹ und die These einer zunehmenden Aggressionsbereitschaft umstritten ist², liegt der Anteil derjenigen, die klinisch bedeutsame Verhaltensauffälligkeiten zeigen, in Deutschland mit 18-20% seit Jahren stabil auf erschreckend hohem Niveau. Davon bilden mit 7-10% die als ‚persistent dissozial‘ Eingestuften die größte Gruppe³. Derweil erscheint die Problembelastung durch das Potential (zum Teil altersgemäß typischer) aggressiv-dissozialer Tendenzen, insbesondere in der Schule, auch ohne die befürchte-

¹Offizielle Statistiken konstatieren seit einigen Jahren einen leichten Rückgang der Jugenddelinquenz (vgl. Polizeiliche Kriminalstatistik PKS seit 2001), andere Studienergebnisse sprechen für einen Anstieg (vgl. z.B. Knopf et al. 1994; Schwind et al. 1995). Zum Ganzen vgl. Schubarth (1998; 2000) und Weyers (2004).

²Hierfür wären Langzeitstudien in Form regelmäßiger repräsentativer Befragungen nötig, die bisher in Deutschland jedoch nicht vorliegen. Es gibt lediglich einige punktuelle Längsschnittvergleiche sowie zahlreiche Querschnittstudien seit den 90er Jahren. Auch hier variieren die Ergebnisse natürlich je nach verwendetem Aggressions- oder Gewaltbegriff und den jeweils gewählten Kriterien der Gruppeneinteilung (vgl. zum Ganzen etwa Lösel/ Bliesener 2003).

³Vgl. die deutschen Längsschnittstudien zur Gesamtprävalenz und -persistenz psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter (Esser et al. 2000; Ihle et al. 2000, 2005, 2006). Studien zu Verteilung und Verlauf dissozialer Störungen vgl. Moffitt et al. (1996); Patterson et al. (2000). Zusammenfassung durch M. Döpfner: Vortrag auf dem Präventionskongress in Köln, 2005.

1. Einleitung

ten Steigerungsraten ausreichend besorgniserregend. Dies bestätigen zahlreiche Schülerbefragungen zur Häufigkeit, Wahrnehmung und Bewertung bestimmter Aggressionsformen⁴. So kommt eine unter der Leitung von Lösel durchgeführte Entwicklungs- und Präventionsstudie (vgl. Lösel/Bliesener 2003) zu dem Ergebnis, dass neben der 7-10% umfassenden Gruppe der bereits in frühem Alter aggressiven Kinder, die ihre problematischen Einstellungen und Verhaltensweisen bis ins junge Erwachsenenalter stabil beibehalten (‘Persistente Dissozialität’), bei 24-26% aller Schüler/Innen, und hier vor allem bei den Jungen, vermehrt aggressiv-dissoziale Einstellungen und Verhaltensweisen im Jugendalter vorzufinden sind (‘Jugendtypische Dissozialität’). Weitere 6-8% geben ihre Dissozialität schnell wieder auf (Rückbildung - ‘Recoveries’). Der verbleibende Anteil entfällt auf 51-58%, die überhaupt nicht aggressiv auffallen und auf eine Gruppe von 5-6%, die zugleich als besonders sozial kompetent (Widerstandsfähige - ‘Abstainers’) eingeschätzt werden.

Diese Ergebnisse zum Gesundheitsstatus von Kindern und Jugendlichen sowie zur Verbreitung aggressiv-dissozialer Tendenzen verweisen auf die stetig zunehmenden psychischen Belastungsfaktoren im Sozialisationsprozess (vgl. Mansel 1995; Mansel/ Hurrelmann 1991; Klocke/ Hurrelmann 1995) und werden in Verbindung mit gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen gebracht.

Zweifellos sind Phänomene der Individualisierung und Pluralisierung, der Flexibilisierung der Arbeitswelt und die Auflösung der Normalbiographie Indizien für tiefgreifende Wandlungsprozesse der modernen Gesellschaft, die einhergehen mit größeren Freiheitsgraden und Selbstbestimmungsmöglichkeiten, aber auch mit wachsenden Handlungsanforderungen und entsprechenden Handlungsunsicherheiten, die in immer frühere Lebensabschnitte hineinreichen.

Insbesondere sind unter diesen veränderten Bedingungen des Aufwachsens Regeln und Grenzen häufig wenig transparent oder nicht mehr eindeutig vorgegeben, was es nicht nur Kindern und Jugendlichen, sondern auch Erwachsenen schwieriger macht, ein gelingendes soziales Miteinander zu etablieren. Heutige Heranwachsende sind ‘anstrengender’ und ‘aufmüpfiger’ in dem Sinne, dass sie sich gegen ein unbegründetes Einfordern von Gehorsam und Restriktionen wehren, auf die Durchsetzung ihrer Interessen ‘pochen’,

⁴Für einen Überblick über Studien zu Formen, Verbreitung und Stabilität aggressiv-dissozialen Verhaltens siehe Lösel/ Bliesener (2003, S. 140ff.).

Begründungen für Forderungen ihnen gegenüber verlangen und an Entscheidungen, die ihr Leben betreffen, beteiligt sein wollen (vgl. Sturzbecher/ Hess 2002; Sturzbecher/ Großmann 2003).

Indes erscheinen Krisendiagnosen eines generellen ‚Werteverfalls‘ oder gar eines ‚Zerfalls der Zivilgesellschaft‘ äußerst fragwürdig (zur Kritik vgl. Brumlik 1994, 1995; Beck 1997; von Hentig 1999; Mertens 2007b, S. 27ff., 2008b, S. 70ff.)⁵, und Verbindungen zur Jugendgewalt und daraus abgeleitete Forderungen nach einer stärkeren – auf traditionelle Werte und Tugenden ausgerichteten – Wertevermittlung⁶, in deren Zentrum Autorität, Respekt und Disziplin stehen müssten, werden allzu schnell gezogen.

Die gegenwärtige Lage lässt sich wohl eher mit den Begriffen der Wertevielfalt, der Pluralisierung und der Heterogenität sozio-kultureller Sinnmuster charakterisieren, die somit *auch* die Bedingungen moralischer Sozialisation beeinflussen.

Aggression und Dissozialität können immer dann entstehen, wenn Handlungsanforderungen wachsen und sich die Heranwachsenden (moralisch) inkonsistenten Umwelten ausgesetzt sehen, in denen sie eine starke Diskrepanz zwischen der ‚moralischen‘ Praxis verschiedener sozialer Kontexte (Segmentierung, vgl. Silbereisen 1999) erleben, gleichzeitig aber die notwendigen Unterstützungen und Fähigkeiten zu verantwortlichem Handeln fehlen. Daraus erwächst oft eine ambivalente Haltung Normen gegenüber, die zwar im Abstrakt-allgemeinen akzeptiert werden, aber nur in bestimmten konkreten Kontexten handlungsorientierend sind. In vielen anderen Situationen dagegen, wenn etwa aggressives Verhalten durch Entschuldigungen und Rechtfertigungen neutralisiert werden kann, gefährdet eine solche Normverletzung das Selbstbild nicht.

Aggressives und dissoziales Verhalten kann aus dieser Sicht nicht nur, wenn auch lediglich kurzfristig, Spannungszustände abbauen, sondern dient bei erlebter *andauernder* Verunsicherung vielmehr als Mittel zur Stabilisie-

⁵Zudem zeigen die neueren repräsentativen Jugendstudien, dass die meisten Jugendlichen keineswegs orientierungslos sind oder moralische Werte gering schätzen, auch die Orientierung an den eigenen Eltern wird geschätzt (vgl. Jugend 2006; Zinnecker et al. 2002). Selbst unter den manifest Gewalttätigen und Delinquenten ist der ‚Soziopath‘ ein empirischer Grenzfall.

⁶Die öffentliche Diskussion um eine ‚Wertvermittlung‘ kehrt spätestens seit dem Manifest „Mut zur Erziehung“ (1978) regelmäßig wieder. Nun ist aber der Wertvermittlungsansatz aus moralpsychologischer Sicht äußerst umstritten (vgl. Oser 2008), zudem geht die Idee der einfachen Übernahme *traditioneller* Werte, Tugenden und Sicherheiten an der modernen sozialen Realität vorbei.

1. Einleitung

rung der eigenen Identität⁷. Aggression und Dissozialität stellen also eine mögliche Verarbeitungsform für den „Anstieg von Unsicherheitspotentialen im Kindes- und Jugendalter“ (Berger 1994) dar.

Die Aggression hat dabei viele Gesichter. Weder manifestiert sie sich immer in physischer Gewalttätigkeit, noch verfestigen sich dissoziale Einstellungen und Verhaltensweisen notwendig im Lauf der Entwicklung. Die möglichen Entwicklungsverläufe sind vielfältig. Daher sind Formen jugendtypischer Dissozialität von gravierenden und längerfristigen Störungen zu differenzieren.

Im Unterschied zu der vorübergehenden Form der Jugenddelinquenz, die vor allem auf spezifische Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz verweist und im Rahmen der Aggression - in diesem Fall - das Bedürfnis nach identitätssichernder Abgrenzung erfüllt, ist das Phänomen der ‚persistierenden Delinquenz‘ ein Indiz für tiefgreifende und *anhaltende Probleme im Selbst- und Weltverhältnis*. Die Pädagogik sieht daher zu Recht Aggression und Dissozialität als *Bildungsproblem* an.

Betrachtet man nun die Theorieentwicklung der Pädagogik abweichenden Verhaltens genauer, insbesondere die Diskussion über Aggression in der Schule, so lassen sich zwei parallele Tendenzen innerhalb des Präventionsdiskurses ausmachen: *Einerseits* konzentriert sich das Gros der Arbeiten über jugendliche Aggression und Dissozialität auf das *Problemverhalten* und seine *Risiken* (vgl. Lösel/ Bliesener 2003), rekurriert also auf das *Defizitmodell* der Risikoforschung, bei dem abweichendes Sozialverhalten als Reaktion auf Risiken und Belastungen verstanden wird. *Andererseits* haben seit einigen Jahren - in radikaler Abwendung von dem weiterhin dominierenden defizitorientierten Paradigma in der Gewaltforschung - einige wenige Ansätze Konjunktur, bei denen *Kompetenzen* und *Ressourcen* („Life-Skills-Ansatz“) für eine pädagogische Prävention in den Mittelpunkt gerückt werden (vgl. zum Ganzen Opp et al. 2007b).

Um allerdings die Frage nach einem pädagogisch angemessenen und erfolgreichen Umgang mit Aggression und Dissozialität von Kindern und Jugendlichen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse sinnvoll zu beantworten, kann man nur beschränkt auf die noch *vorherrschenden* Erklärungs- und Handlungsmuster aus *defizitorientierter* Perspektive

⁷Bspw. kann Dissozialität in der Adoleszenz der identitätssichernden Abgrenzung gegenüber den Eltern und der Identifikation mit der eigenen Peer-Group dienen.

zurückgreifen. *Kompetenzbasierte* Ansätze wiederum sehen sich mit dem Dilemma konfrontiert, dass gerade diejenigen Heranwachsenden in sozial benachteiligender Lebenslage *kaum erreicht* werden, die stärker als andere von einem Risiko der Ausbildung abweichender Verhaltensweisen betroffen sind.

Zudem ist eine Tendenz auszumachen, wieder verstärkt auf individualisierende Zugangsweisen zurückzugreifen (vgl. Voß 2000). Im Hintergrund zugehöriger Ansätze, die das symptomatische Verhalten als individuelles Problem beschreiben, es also allein auf endogene (im Kind liegende) Ursachen zurückführen, steht die Annahme, das Problem könne nur auf der individuellen Ebene gelöst werden. Eine wirksame Vorgehensweise bestehe folglich darin, typische *Kompetenzdefizite* im kognitiven und sozialen Bereich *abzubauen* sowie zugleich egoistisch motiviertes Verhalten einzugrenzen und Selbstkontrolle aufzubauen. Solche auf die ‚Behandlung‘ oder Vermeidung individueller Fehlentwicklungen ausgerichtete Interventionen arbeiten gewöhnlich mit *kindzentrierten* Konzepten der Verhaltensmodifikation, wie auch mit ‚nachholender‘ oder ‚kompensatorischer Erziehung‘. Durch Verhaltenstraining und ein Einüben von Problemlösefertigkeiten sollen die dem aggressiven Verhalten zugrunde liegenden Einstellungen umstrukturiert werden (vgl. Hodges/ Card/ Isaacs 2002, S. 635f.).

Die Erfahrungen zeigen jedoch, dass *individuell* ausgerichtete Maßnahmen *allein* kaum nachhaltige Effekte haben. Stattdessen wird das Verhalten zeitweise besser, tritt aber nach einiger Zeit wieder auf. Die weitere Pathologisierung der Heranwachsenden führt nicht selten zu einer Verfestigung oder Verstärkung des Problems.

Die traditionelle pädagogisch-*soziologisch* orientierte Diskussion, die auf dem defizitorientierten Paradigma basiert, interpretiert abweichendes Verhalten als Reaktion auf defizitäre anomische Strukturen der sozialen Umwelt (etwa in der Familie, Nachbarschaft, Schule, Gesellschaft). Aus dieser Sicht wird Gewalt durch (mikro- und makro-) soziale Bedingungen hervorgerufen. Die Rede ist von „mislungener Sozialisation“ und von Gewalt als „Folge der Kumulation sozialer Belastungen“ (Braun 1990, S. 202).

Diesen Erklärungsmodellen entsprechen Präventionsansätze, die auf eine Veränderung des Erziehungsverhaltens von Eltern und Lehrer/Innen wie auch auf den Abbau sozialer Risiken (z. B. Abbau sozialer Ungleichheiten) oder zumindest von ‚Gelegenheitsstrukturen‘ zur Ausübung abweichenden Verhaltens abzielen. Demgemäß sollen Maßnahmen weiterhelfen, die das

1. Einleitung

Setzen klarer Grenzen, die Vorgabe von Regeln und deren konsequente Einforderung durch eine bessere Beaufsichtigung und Sanktionen in den Mittelpunkt stellen.

Sogar frühere ‚Antiautoritäre‘ ließen sich zu einem „Plädoyer für mehr Autorität“ (Leggewie 1993; zur Kritik vgl. Brunlik 1993b, 1995; von Hentig 1993, 1999) hinreißen. Eine neuere Variante ist die Forderung nach einer ‚Rehabilitation der Werte‘, nach ‚Benimmunterricht‘ und ‚Kopfnoten‘ in der Schule (vgl. Schreier 2003; Rutschky 2003). Im Vordergrund dieser Präventionsansätze stehen also Prozesse der Normierung und Kontrolle auf der Basis konventionell-konformer Werte (vgl. z. B. Sherman et al. 1997).

In der Praxis allerdings erweist sich ein solch reglementierender Umgang als nicht mehr tauglich für die schulische Konfliktregulierung. Schüler/Innen wehren sich gegen eine restriktive soziale Kontrolle. Auch weisen neuere Ergebnisse darauf hin, dass offene Dissozialität lediglich in Formen unter-schwelliger Aggression oder in weniger kontrollierte Bereiche verlagert wird. Zudem erscheinen solche Ansätze der heutigen sozialen Realität überhaupt nicht angemessen, in der Heranwachsende bereits früh lernen müssen, *selbstständig* in Auseinandersetzung mit Anderen ihren Standpunkt zu verdeutlichen, gegenüber anderen abzuwägen, ihre Interessen zu vertreten und eine gemeinsame Lösung auszuhandeln.

Je kontrollierender und rigider lebensweltliche Kontexte sind, desto weniger verantwortliches Engagement und Gestaltungsmöglichkeiten für eigenständige Identitätsentwürfe lassen sie zu, sondern fordern und fördern lediglich Konformität (vgl. im Überblick Lenz 2001, S. 170ff.). So erweisen sich solche Beziehungsstrukturen zur Krisen- und Problembewältigung oftmals als wenig hilfreich.

In der akademischen Auseinandersetzung sind diese traditionellen Ansätze vor allem aufgrund ihres ätiologischen Charakters kritisiert worden. Sie beruhen auf der Annahme eines unmittelbaren Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs (*Kausalmodelle*) und können den komplexen Entstehungsbedingungen von Aggression und Dissozialität kaum gerecht werden.

Nicht zuletzt sind sie mit der Gefahr einer einseitigen Schuldzuweisung an die Kinder und Jugendlichen, die Familie oder die Schule verbunden und verstärken somit Stress und Belastung unter allen Beteiligten.

In einer radikalen Abwendung von eher traditionellen, ätiologischen Modellen betonen Vertreter interaktionistischer Ansätze, dass Aggression und

Gewalt erst in sozialen Definitions- und Konstruktionsprozessen definiert oder zugeschrieben werden (vgl. etwa Sack 1968; Gottfredson/ Hirschi 1990). Auch haben die Kritiker traditioneller Ansätze die Machtfrage aufgespürt, also erkannt, dass solche Zuschreibungsprozesse nicht einfach interaktiv ablaufen, sondern asymmetrisch strukturiert sind. Damit wird der Blick weg von der ‚Tat‘ und den angeblichen ‚Tätern‘ auf Prozesse der sozialen Kontrolle gelenkt und kritisch hinterfragt, inwieweit durch Etikettierungen und Stigmatisierungen der Jugendlichen als ‚aggressiv-dissozial‘ und damit einhergehenden Abwertungen entsprechendes Verhalten erst produziert - oder zumindest aufrechterhalten - wird. Letztendlich interpretieren Vertreter interaktionistischer Ansätze abweichendes Verhalten als Ergebnis solcher Etikettierungs- und Zuschreibungsprozesse. Als die ‚eentlichen Verursacher‘ von Gewalt gelten die Gesellschaft und ihre Kontrollinstanzen, wie bspw. die Schule.

Als Konsequenz für Präventionsansätze wird eine Offenlegung von Interaktionsstrukturen sowie der Abbau von (Definitions-)Macht und Ungleichheiten gefordert. Diese Ansätze haben zwar auf die unbeabsichtigten Nebenfolgen eines reglementierenden und etikettierenden Verhaltens aufmerksam gemacht, berücksichtigen aber zu wenig, dass Jugendliche mit Etikettierungen nicht nur *reaktiv*, sondern auch *offensiv* und *stilbildend* umgehen können. Darüber hinaus wird Prävention lediglich auf den Abbau oder die Veränderung von Prozessen der Kontrolle und Normierung reduziert, wodurch die ebenso notwendigen Hilfen und Unterstützungen im Sozialisationsprozess aus dem Blick geraten.

Heute geht man von einer interaktiven Auffassung von Störungen aus, in der die verschiedenen Sichtweisen zunehmend in integrativen Erklärungsmodellen miteinander verknüpft werden.

Freilich ist die Intention dieser auf dem Defizitmodell basierenden Ansätze zu würdigen, anhand einer genauen Rekonstruktion und Analyse die komplexen Entwicklungsbedingungen und den Prozess der Verfestigung aggressiv-dissozialer Tendenzen bei Kindern und Jugendlichen zu verstehen und hier-von ausgehend Folgerungen für Prävention und Intervention abzuleiten. Gleichwohl bleiben diese Konzeptionen dennoch letztlich in einer Beschreibung des problembelasteten oder jedenfalls ‚störenden‘ Verhaltens und einer Gewichtung von Ursachen stecken. Mithilfe solcher Verursachungsmuster können zwar spezielle Gefährdungslagen erkannt werden, jedoch ergeben sich hieraus kaum Verhaltensstrategien oder angemessene Lösungen, wie die Probleme der Kinder und Jugendlichen im sozialen Miteinander hier und jetzt

1. Einleitung

pädagogisch angegangen werden können.

Angemessene Präventionskonzepte können nur mit einer eigenen pädagogisch-systematischen Logik entworfen und beurteilt werden, die Verhaltensweisen als in ihrem Kontext subjektiv-sinnhaft begreift. So erhalten auch aggressiv-dissoziale oder ‚nur störende‘ Verhaltensweisen einen Sinn, wenn man betrachtet, in welchen Zusammenhängen und mit welcher Absicht sie gezeigt werden.

Der zentrale Vorwurf von Kritikerseite richtet sich nun aber gegen die *Ein-dimensionalität* der in all diesen Konzepten implizit vorhandenen *problem- und defizitorientierten Perspektive*, die nicht nur die Pionierphase der Disziplin in den 60er und 70er Jahren, sondern auch noch zum großen Teil die *gegenwärtige Debatte* um eine Prävention von Aggression und Dissozialität bestimmt. Zudem zeichnet sich seit Anfang der 90er Jahre die Tendenz ab, wieder stärker auf traditionelle, individualisierende Erklärungs- und Handlungsmuster zurückzugreifen. Mit dem Blick auf das Ganze bleibt festzuhalten: Die den Aggressionsdiskurs dominierende Sichtweise vernachlässigt den für die Pädagogik zentralen Blick, der an Individuen und ihren Stärken sowie an ihrem Vermögen der Bewältigung und Gestaltung orientiert ist.

Somit wird zum einen ein pädagogisches Denken und Handeln provoziert, das an Defiziten der Kinder und Jugendlichen ansetzt, ohne die Kontrolle darüber zu haben, wie und in welchem Kontext den Heranwachsenden Defizite zugeschrieben werden.

Abgesehen von damit möglicherweise einhergehenden unbeabsichtigten Nebenfolgen wird diese Sicht der aktiven Rolle aller Beteiligten, insbesondere dem Eigensinn und Willen Heranwachsender mitzubestimmen und -zugestalten, und der damit einhergehenden Dynamik und Prozesshaftigkeit in der Entwicklung, überhaupt nicht gerecht.

Dies hat eine Diskussion um das Selbstverständnis und die zentrale Aufgabe einer pädagogischen Aggressionsprävention ausgelöst. Seitens der Kritiker (vgl. Lösel/ Bliesener 2003, Böhnisch 2001, zum Ganzen Opp et al. 2007b) wird zunehmend die Notwendigkeit einer *Erweiterung* problemorientierter Ansätze um eine *Ressourcenperspektive* betont, die darauf aufmerksam macht, Heranwachsende stärker auch in ihren *positiven* Möglichkeiten und individuellen Stärken wahrzunehmen und zu unterstützen.

Der Aufbau individueller Kompetenzen wird verstanden als eine Förderung schützender („protektiver“) Faktoren, welche die psychische Sicherheit

und (kognitive wie emotionale) Widerstandsfähigkeit von Heranwachsenden gegenüber Störungen stützen und den Einfluss von Stressfaktoren dämpfen (vgl. Klewin/ Tillmann/ Weingart 2002, S. 1089ff.). Prävention zielt aus dieser Sicht auf die Steigerung der individuellen Handlungs- und Bewältigungskompetenzen. Die zugehörigen Präventionskonzepte sind eng mit der gegenwärtigen Diskussion über die Förderung individueller ‚Life Skills‘ verbunden.

Solche (individuellen) sozialen und allgemeinen Lebenskompetenzen (‚Life Skills‘) - so die Annahme - ermöglichen die Bewältigung zentraler altersspezifischer Entwicklungsaufgaben und erhöhen zudem die Fähigkeit, kompensatorisch Strategien der Problemverarbeitung aufzubauen. Folglich trage die Förderung von Kompetenzen zur Herstellung personaler Stabilität (vgl. Klemenz 2003) und somit zu einer Reduktion aggressiv-dissozialen Verhaltens bei. Der ressourcenorientierte Ansatz zielt mit anderen Worten darauf, den Einzelnen in seiner Rolle als verantwortungsfähiges ‚Handlungssubjekt‘ zu stärken (‚Subjektorientierung‘).

Entsprechend zeichnet sich bei neueren Präventionskonzepten speziell für die Schule ein Übergang von einem engen Verständnis *nachholender* bzw. *kompensatorischer* Erziehung zu einem weiteren Verständnis *allgemeiner Kompetenzförderung* ab.

Die Stärke dieses Ansatzes liegt in der positiven Zugangsweise und der aktiven, verantwortlichen Einbeziehung der Jugendlichen.

Das kompetenzbasierte Paradigma erscheint somit viel eher als der Problem- und Defizitfokus der heutigen sozialen Realität einer (post)modernen Gesellschaft angemessen, in der die Freiheitsgrade, aber auch Belastungen und Handlungsanforderungen zunehmen, in immer frühere Lebensabschnitte hineinreichen und die Heranwachsenden bereits früh mit einer großen soziokulturellen Selbständigkeit eigenverantwortlich umgehen müssen.

Gleichwohl werden in letzter Zeit auch einige Einwände gegen das Paradigma skillbasierter Prävention vorgebracht.

Betrachtet man die Modelle, in denen eine Verlagerung der Aufmerksamkeit *von* Problemen und Defiziten *hin zu* Ressourcen und Stärken der Person handlungsleitend geworden ist (vgl. etwa Grawe 1998, De Jong/ Berg 1998; Kanfer et al 1996; Opp et al. 2007b), so lässt sich im aktuellen Präventionsdiskurs die Tendenz ausmachen, dass die Interventionen im Wesentlichen auf der individuellen Ebene der Kompetenzen und Fähigkeiten ansetzen und an den Grenzen des sozialen Umfeldes halt machen.

Von Kritikerseite wie bspw. Bauer (2005) richtet sich der zentrale Vor-

1. Einleitung

wurf gegen den immanent vorhandenen ‚Universalitätsanspruch‘ zahlreicher Kompetenzförderprogramme, der suggeriere, „dass ‚Life Skills‘ weitgehend ohne Einschränkungen erworben, erweitert oder umgebildet werden können“ (ebd., S. 14f.). So würden benachteiligende Lebensbedingungen und die Genese individueller Kompetenzen als voneinander gewissermaßen ‚entkoppelt‘ angesehen, etwa als „das Signum individualisierter Gesellschaften“ (ebd.). Die Gegebenheiten aber in den konkreten Lebensumwelten haben Einfluss auf die Entwicklung von Einstellungen und Kompetenzen Heranwachsender, die sich allmählich herausbilden und nicht gleichsam beliebig variabel sind. Soziale Kontexte müssen folglich stärker als bisher in Kompetenzfördermodellen mitbedacht werden.

In der Praxis wird zudem die einer allgemeinen Kompetenzförderung zugeschriebene umfassende präventive Wirkung angezweifelt. Es läßt sich eine Tendenz erkennen, dass in der aktuellen pädagogischen Diskussion um Aggression in der Schule Konzepte weiterhin stärker an *trainierbaren Verhaltensweisen* orientiert sind, denn an einer Thematisierung von Grundeinstellungen und *Werthaltungen* (vgl. Klewin/ Tillmann/ Weingart 2002, S. 1099) oder Ansätzen moralischer *Gefühlsbildung*. Erfahrungen zeigen aber, dass die Förderung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten allein und entsprechende skillbasierte Konzepte keinen bedeutsamen Einfluss auf grundlegende Haltungen, insbesondere auf handlungssteuernde sozio-emotionale Strebungen und *normative Orientierungen* haben. Auch können diese Ansätze kaum *nachhaltig* wirksam sein, solange sie die Bedingungen in den sozio-kulturellen Umwelten unverändert lassen und deren Wechselwirkungen unberücksichtigt bleiben, da beide ihrerseits Bedeutung nicht nur für die Verhaltensentstehung und -beeinflussung haben, sondern umfassender mit der sozio-moralischen Persönlichkeitsbildung verknüpft sind.

Insbesondere mit Blick auf den Kontext Schule werde das Thema ‚Aggression und Dissozialität‘ von Jugendlichen ziemlich isoliert von deren Verhalten in anderen lebensweltlichen Kontexten und von den sozialstrukturellen Gegebenheiten untersucht. Und obwohl „ein Großteil der schulischen Gewaltforschung einen interaktionistischen Anspruch vertritt, wurden solche Prozesse (...) bisher kaum analysiert“ (Klewin/ Tillmann/ Weingart 2002, S. 1098). Das derzeit „oft nur als Schlagwort verwendete Credo der ‚bio-psycho-sozialen‘ Interaktion“ sei nicht zuletzt angesichts aktueller Fortschritte mit Substanz zu füllen, insbesondere die „Analyse der verhaltens-

steuernden Bedeutung von Einstellungen und Haltungen“ (Krahé/ Greve 2002, S. 137) sowie die „tiefenpsychische Befindlichkeit des Selbst“, wie auch die damit einhergehenden „tiefen- und triebbesetzten Strebungen“ (Böhnisch 2001, S. 16, 41ff.) würden weitgehend vernachlässigt.

Die vorliegende Arbeit setzt an diesem Problembereich an. Vonnöten erscheinen komplexere Zugangsweisen, die über bisherige Konzeptionen zur Bearbeitung der Problematik von Aggression und Dissozialität bei Jugendlichen hinausgreifen. Angesichts der genannten Einwände stellt sich die Frage, ob es sinnvoll sein kann, weiterhin an der Vorstellung festzuhalten, Dissozialität entweder den persönlichen Eigenschaften der Heranwachsenden zuzuschreiben, diese lediglich als ‚normales‘ Durchgangsstadium in der Entwicklung vor dem Hintergrund wachsender sozio-struktureller Belastungen zu verstehen, oder aber einfach als ‚Kompetenzproblem‘ aufzufassen.

Die durchaus berechtigte Kritik an defizit- und problemzentrierten Ansätzen bilden den Ausgangspunkt, um den ressourcenorientierten Perspektivenwechsel einmal genauer in den Blick zu nehmen.

Hier sind zugleich die makrosystemischen Entwicklungen und sozial-strukturellen Gegebenheiten wie auch soziale Konstruktionsprozesse als Rahmenbedingungen für eine individuelle Kompetenzförderung stärker mit zu bedenken und im Hinblick auf mögliche Hilfe- und Unterstützungsleistungen zu durchleuchten. Zudem gilt es, die bisher eher vernachlässigte Bedeutung von innerpsychischen Strebungen, Gefühlslagen und Bedürfnissen in Bewältigungsprozessen neu auszuloten.

Um die häufig vorfindbare Kluft zwischen moralischem Urteilen und tatsächlich verantwortlichem Handeln besser zu verstehen und damit das Phänomen der Aggression pädagogisch angemessen angehen zu können, geht es daher weniger um eine Ursachenanalyse, sondern eher um die Begründungen des eigenen Verhaltens und dessen Beurteilung im Nachhinein, also um die subjektiven Rekonstruktionen des eigenen Handelns und die Frage, wann Heranwachsende eine Konsistenz zwischen ihrem moralischen Denken, Fühlen und Handeln herausbilden.

Die Arbeit greift diese Gedanken auf und stellt die Frage nach den Chancen einer pädagogisch-ressourcenorientierten Prävention von Aggression und Dissozialität bei Jugendlichen in den Mittelpunkt, die diese nicht primär als ‚Störer‘ oder ‚Gestörte‘ wahrnimmt, sondern vielmehr deren Stärken und kompetenten Anteile als Ausgangs- und Angelpunkt pädagogischer Förder-

1. Einleitung

prozesse in den Fokus rückt.

