

## 9. Interaktionelle Ansätze im systemischen Kontext

Im vorigen Kapitel wurde der Fokus auf die *Individualebene* und daran anschließende individuenzentrierte Ansätze gelegt, um Bausteine einer Förderung der notwendigen sozialkognitiven und affektiven Voraussetzungen für die Entwicklung des moralischen Bewusstseins und sozio-moralischer Handlungsfähigkeiten herauszuarbeiten, sowie die hieran anknüpfenden kompetenzbasierten Präventionsansätze zu erörtern. Es wurde verdeutlicht, welche zentrale Rolle hierbei allgemeinen und spezifischen individuellen Kompetenzen (*Life Skills*) und *Sinnstrukturen* zukommt, um für ein humanes soziales Miteinander notwendige *Moralvorstellungen aufbauen* und diese als einen *wesentlichen Teil* der Selbstdefinition, der eigenen *Identität* integrieren zu können.

Motor der Entwicklung ist aus humanökologischer Sicht, ebenso wie den Annahmen Kohlbergs (1969, 1996, 2000) und Piagets (1990, 1995) zufolge, die Interaktion des Subjekts mit seiner dinglichen und sozialen Umwelt. Bronfenbrenner (1981, 1986, 1990) hebt dabei die Bedeutung der Interaktionen hervor, wie sie innerhalb zwischenmenschlicher Beziehungen oder in Auseinandersetzung mit Rollenerwartungen und -zuschreibungen in unterschiedlichen situativen Kontexten und den für den Heranwachsenden wichtigen Mikrosystemen stattfinden.

Bedeutsame Beziehungen, wie etwa diejenigen zwischen Eltern und Kind, Lehrpersonen und Schüler/Innen oder innerhalb der Peer-Groups haben einerseits entscheidenden Einfluss darauf, ob sozio-moralische Fähigkeiten zur Anteilnahme im Denken, Fühlen und Handeln erworben werden, andererseits auch darauf, inwiefern positive Einstellungs- und Verhaltensänderungen des Kindes oder Jugendlichen von Dauer sind oder aber bald wieder durch alte Muster ersetzt werden.

Interaktionelle Ansätze zur Erklärung sozialer Verhaltensmuster rücken zumeist soziale Definitions- und Konstruktionsprozesse, welche die Spielräu-

## 9. Interaktionelle Ansätze im systemischen Kontext

me für ‚sozial erwünschte‘ bzw. die Determinanten für ‚abweichende‘ Handlungsweisen vorgeben, in den Mittelpunkt der Betrachtung.

*Aus defizitorientierter Sicht* stehen hier freilich dysfunktionale Kommunikations- und Interaktionsmuster – mit ihren potentiell negativen Auswirkungen auf Heranwachsende – im Vordergrund, die mit der Entstehung und Verfestigung dissozial-aggressiver Einstellungen und Verhaltensweisen ursächlich in Zusammenhang gebracht werden.

Dazu gehören bspw. dysfunktionale Muster der Interaktion in Eltern-Kind-Beziehungen wie etwa autoritär-restriktive oder vernachlässigende Erziehungsmuster. Im schulischen Kontext stehen negative Rollenerwartungen und -zuschreibungen im Zentrum der Diskussion, v.a. Etikettierungen und Stigmatisierungen.

In Beziehungen zu Gleichaltrigen werden in erster Linie restriktive Konformitätszwänge und andere Formen des Gruppendrucks zur Ein- und Anpassung in die Peer-Group als prototypische Muster dysfunktionaler Interaktion hervorgehoben. Durch sie werden die Möglichkeiten zur Selbstreflexion eingeschränkt oder gar weitgehend unterbunden und damit gelingende Entwicklungsprozesse blockiert. Derartige dysfunktionale Kommunikations- und Interaktionsmuster wurden im ersten Teil (I) thematisiert.

Auch wenn diese Analysen Hinweise geben, welche Interaktionsmuster möglichst zu vermeiden oder abzubauen sind, so lassen sich dennoch hieraus nicht unmittelbar bildungsförderliche Konsequenzen ableiten. Zum einen entbehren Sie der Aussage, wie der Ab- oder Umbau dysfunktionaler Interaktionsmuster pädagogisch angegangen und erfolgreich umgesetzt werden kann, und zum anderen v. a. wie positive, förderliche, ‚salutogene‘ Interaktionen in Gang gebracht werden können, um ein humanes Miteinander zu erreichen.

Letzterer ‚salutogener‘ Gedankenduktus soll im Folgenden wieder aufgegriffen werden. Vor dem Hintergrund der systemisch-ressourcenorientierten Blickwendungen, wie sie im zweiten Teil (II) dargestellt wurden, sollen nun Zugangsweisen erörtert werden, um konstruktive Veränderungen in Kommunikations- und Interaktionsmustern in Gang zu bringen (Kap. 9.1) und Lernprozesse zur Aneignung moralischer Fähigkeiten der Anteilnahme im Denken, Fühlen und Handeln am Wohlergehen Anderer anzustoßen. Diese können nur mit Blick auf Prozesse subjektiver Bewältigung und sozialer Konstruktion verstanden und angegangen werden.

Der Aufbau förderlicher Kommunikations- und Interaktionsmuster – oder gegebenenfalls deren Reorganisation – mit dem Ziel gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung kann dabei nur auf der Basis eines emotional positiven Beziehungsaufbaus erfolgen (Kap. 9.2). Davon ausgehend ist ein zunehmend partnerschaftlich-kooperativer Umgang miteinander anzustreben (Kap. 9.2.1), innerhalb dessen Möglichkeiten moralischer Orientierung aufgezeigt (Kap. 9.2.2), kooperative und sozio-moralische Konfliktlösungen eingeübt (Kap. 9.2.3), die Fähigkeiten zur Rollenübernahme, und damit verbunden zur Differenzierung und Koordination verschiedener sozialer Perspektiven, aufgebaut und gefördert werden können (Kap. 9.2.4). All dies wird umso eher gelingen, je besser Unterstützungen innerhalb tragender Beziehungsnetzwerke verfügbar sind (Kap. 9.2.5), die daher – soweit möglich – über die verschiedenen bedeutsamen Lebensumwelten eines Heranwachsenden gespannt sein sollten. Wie nun ist aus pädagogisch-ressourcenorientierter Sicht konkret vorzugehen?

## **9.1. Sozialverhalten zwischen Bewältigung und sozialer Konstruktion**

### **9.1.1. Dissozialität zwischen Definition, Konstruktion und Bewältigung**

In interaktionellen Ansätzen wird Dissozialität als subjektiv sinnvolles Bewältigungshandeln betrachtet, welches durch Konstruktionen im Denken und Fühlen angeleitet wird. Zugleich wird von Vertretern interaktioneller Ansätze erkannt, dass solches Verhalten in Auseinandersetzung mit anderen auch erst aufgrund der dort ablaufenden Definitions- und Zuschreibungsprozesse als ‚dissozial abweichend‘, ‚störend‘, ‚verhaltensauffällig‘ deklariert und zum Teil durch die Beiträge der anderen Beteiligten (Personen oder Institutionen) aufrechterhalten, herausgefordert, verstärkt oder sogar ‚produziert‘ wird. Hier sind bspw. Etikettierungen, Stigmatisierungen sowie Mechanismen der sozialen Kontrolle von Relevanz.

Der situative und lebensweltliche Kontext spielt dabei eine nicht zu unterschätzende Rolle für die Bewertung und Ausrichtung des Handelns, was anhand zweier Beispiele verdeutlicht werden soll:

Man denke etwa an die Einflüsse sozialer Konstruktionsprozesse, wie sie

## 9. Interaktionelle Ansätze im systemischen Kontext

bspw. in delinquenten oder gewaltbefürwortenden Subkulturen (vgl. Cohen 1955) vorfindbar sind. Aggressiv-dissoziales Verhalten wird hier eher mit Attributen der ‚Stärke‘, ‚Macht‘, ‚Durchsetzungsfähigkeit‘ verbunden und als ‚konform‘ in der Gruppe definiert. Solche subkulturellen Dynamiken, die im heutigen Nebeneinander pluraler Lebenswelten mit teils konfligierenden Sinn- und Wertmustern existieren, können entsprechend zur Herausbildung und Verfestigung dissozialer und delinquenter Verhaltensweisen beitragen. Extreme Fälle hierzu haben Heitmeyer et al. (1992) in ihren Studien einprägsam beschrieben, in denen Jugendliche die Woche über angepasst im Beruf arbeiten, am Wochenende dann aber in ihren Jugendszenen oder Cliques ‚die Sau rauslassen‘ und aggressiv oder gewalttätig werden. Ihr abweichendes Verhalten „konzentriert und begrenzt sich [somit] auf ein lebensweltliches Segment; die Gesamtbefindlichkeit ist nicht bedroht“ (Böhnisch 2001, S. 39). Wohl aber – so muss man hinzufügen – ist ihre sittliche Individuierung nicht gelungen und ihr positives Selbstbild (als ‚gute‘ Person) sowie ihre moralische Identitätsbalance gravierend beeinträchtigt, die sie durch Mechanismen der Rationalisierung oder Abstraktion wiederherzustellen versuchen (vgl. Sykes/ Matza 1957).

Als weiteres Beispiel kann man sich die Institution Schule vor Augen halten. In dieser wie auch in anderen Institutionen sind personale Hierarchien bzw. Herrschaftsstrukturen und ungleiche Machtverhältnisse vorfindbar, die gravierenden Einfluss auf soziale Zuschreibungsprozesse nehmen. Die Selbst- und Fremdwahrnehmungen sind hier nicht mehr nur Resultat *interaktiver* Etikettierungen, sondern Ergebnis *hierarchisch strukturierter* (und damit *asymmetrischer*) Konstruktionsprozesse, bei denen sich die ‚unterlegene‘ Seite einem ungleich höheren sozialen Druck ausgesetzt sieht. Entsprechend gilt es in Interaktions-, Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu beachten, dass Kinder und Jugendliche häufig in der Position des ‚Schwächeren‘ sind, wenn Rollenerwartungen definiert oder Beziehungsregeln verhandelt und festgelegt werden und damit der Rahmen sozial akzeptierter Kommunikations- und Interaktionsmuster fixiert wird. Es ist somit verständlich, dass Jugendliche auch engagiertes, sozial angepasstes Handeln als subjektiv sinnlos erleben können, sofern ihnen weder genügend Einsicht (Transparenz) noch *ernsthafte* Beteiligungsmöglichkeiten gewährt werden, um die Regeln und Abläufe der Schule mitzugestalten. Nicht nur negative Zuschreibungen, auch ‚Partizipationsspielwiesen‘ können dazu beitragen, dass Heranwachsende sich provoziert fühlen und in der Schule einen verwei-

gernden dissozialen Lebensstil demonstrieren.

Solche Hierarchien und Machtstrukturen in situativen Kontexten sind in ihren Wirkungen nicht zu unterschätzen und bei der Gestaltung pädagogischer Konzepte mit zu bedenken, auch wenn diese heute nicht mehr so deutlich hervor treten und (makrostrukturell) zum Teil ‚sozial aufgeweicht‘ scheinen<sup>106</sup>. Folglich sollten im schulischen Kontext nicht nur inner-institutionelle Strukturen und Hierarchien reflektiert, transparent gemacht und – in gegebenen Grenzen – abgebaut bzw. für Schüler und Schülerinnen partizipativ zugänglich werden, sondern auch Diskurse um Chancen und notwendige Grenzen darüber geführt werden, inwieweit lebensweltliche Pluralität toleriert werden kann und sollte. Um eine normative Reflexions- und Orientierungsfähigkeit zu unterstützen erscheint es zudem angeraten, auch die möglichen Einflüsse von *Netzwerken der Macht* zu erörtern, die für den Einzelnen oft nicht zugänglich und nur schwer durchschaubar sind.

Insgesamt ergibt sich auch für die Pädagogik abweichenden Verhaltens die notwendige Konsequenz, den subjektiv relevanten Aspekten des Lebensraums künftig mehr Beachtung zu schenken, so etwa den Umweltdimensionen der wahrgenommenen Verfügbarkeit von *Handlungsspielräumen*, der *Erschließbarkeit*, *Strukturiertheit* und *Kontrollierbarkeit* der Umweltkontexte durch Transparenz, Regelmäßigkeiten und Mitgestaltungsmöglichkeiten und schließlich dem wahrgenommenen Ausmaß *verfügbarer Unterstützung* in einem Lebensraum (vgl. im Überblick Pinquart/ Silbereisen 2006).

Es rücken einerseits Prozesse subjektiver *Wahrnehmung*, *Verarbeitung*<sup>107</sup> und *Bewältigung* seitens der Heranwachsenden, andererseits die Einflüsse *sozialer Konstruktionen* durch die anderen lebensweltlich Beteiligten in den Fokus der Überlegung, die beide erst in Wechselwirkung mit dem *sinngebenden situativen Kontext* angemessen verständlich gemacht werden können.

Diese Sichtweise, nach der Heranwachsende im Rahmen (symbolisch ver-

---

<sup>106</sup>Zur Diskussion um sozialstrukturelle Entwicklungen der modernen Gesellschaft, nach der ordnende Strukturen tendenziell zu zerfallen scheinen und Hierarchien und Machtstrukturen augenscheinlich weniger Einfluss auf die sozio-kulturellen Lebensumwelten im Nahbereich nehmen, vgl. etwa die These der „Entkopplung von System- und Sozialintegration“ (vgl. Böhnisch 2001, S. 34ff., 58f.) in Anlehnung an die „System-Lebenswelt-Hypothese“ von Habermas (1973) oder die These der „Hegemonialisierung“ nach Gramsci (ebd. 1967).

<sup>107</sup>Basierend auf den Arbeiten zum sozial-kognitiven Lernen, insbesondere nach Bandura (1973) hat die Arbeitsgruppe um Dodge Prozesse sozialer Informationsverarbeitung differenziert dargestellt und auf das Phänomen der Aggression und Dissozialität bei Jugendlichen bezogen (vgl. Dodge 1986; Crick/ Dodge 1994; Dodge/ Schwartz 1997).

mittelter) sozialer Interaktionen, in denen sie mit Definitions-, Zuschreibungs- und Konstruktionsprozessen konfrontiert sind, mit diesen auch stilbildend<sup>108</sup> oder identitätsstabilisierend umgehen können, ist in der Defizitsicht nicht enthalten. Dies wird erst in bewältigungstheoretischer Perspektive verstehbar.

Die subjektive Sinnhaftigkeit von Verhaltensweisen im situativen Kontext ist aus systemisch-ressourcenorientierter Sicht ein entscheidender Ansatzpunkt, um gegebenenfalls Kommunikations- und Interaktionsmuster so zu verändern und zu reorganisieren, dass problematische Gesprächs- und destruktive Handlungsverläufe unterbrochen sowie in konstruktive Bahnen umgelenkt werden können. Bevor darauf näher eingegangen wird, zunächst ein Beispiel zur Illustration.

### **Denn sie wissen, was sie tun**

„Hör jetzt auf damit!“ – „Setz dich wieder hin, und zwar ordentlich, zieh‘ die Kappe aus und mache, was ich dir gesagt habe!“ – „Sei endlich still, sonst musst du auf dein Zimmer gehen!“ – „Los, entschuldige dich!“

So oder ähnlich versuchen wir zuweilen, ‚anstrengende‘ Kinder oder ‚aufmüpfige‘ Jugendliche und ihr aggressiv-dissoziales Verhalten unter Kontrolle zu bringen und sie dazu zu bewegen, sich so zu benehmen, wie wir als Erwachsene dies in der jeweiligen Situation für richtig halten. Doch nur selten sind solche Interventionen erfolgreich. Die Heranwachsenden hören nicht und setzen sich ihrem Alter entsprechend gegen solche Anweisungen der Eltern, Erzieher oder Lehrpersonen oft zur Wehr, und wir reagieren umso ärgerlicher, je länger unsere Geduld herausgefordert wird.

Während Kinder ihre Verweigerung eher ungerichtet trotzig und diffus aggressiv zum Ausdruck bringen (Trampeln, Schreien, zu Boden werfen o.ä.), verfügen Jugendliche hierfür bereits über verfeinerte Strategien zielgerichteten und konsequent durchgehaltenen Widerstandes (z.B. Verweigerungshaltung, Nebentätigkeiten, Schulabstinenz), die sie auch stilbildend einzusetzen vermögen.

Im Unterricht bspw. bringen sie ihre Unlust, Langeweile oder Wut über die aus ihrer Sicht unsinnigen oder anstrengenden Inhalte und Tätigkeiten zum Ausdruck, indem sie eine ausgeprägte Verweigerungshaltung zur Schau stellen (Arme verschränken, Füße auf den Tisch, Papierflieger, Beschäftigung mit dem Nachbarn oder dem Handy u.a.), bisweilen den wiederholten Aufforderungen des Lehrers zur Mitarbeit offen aggressiv gegenüberreten

---

<sup>108</sup>Dies ist v.a. für *proaktive* Aggressionen relevant, weniger für *reaktive*. Proaktive Aggressionen, wie z.B. das Bullying, werden von anderen Formen jugendlicher Aggression dadurch unterschieden, dass hierbei *kein* auslösender Konflikt oder aggressive Erregung vorhanden sind (vgl. Kraak 1997), sondern aggressives Verhalten durchaus gezielt eingesetzt wird.

(„Keine Lust“, „Sie haben mir überhaupt nichts zu sagen!“) und manchmal Beleidigungen oder Drohungen anschließen.

Eine Lehrperson wird den Schüler/Innen ‚gut zureden‘, eine Belohnung in Aussicht stellen oder – angesichts solcher geballten Provokationen langfristig wahrscheinlicher – dieses Verhalten mit den ihr zur Verfügung stehenden Machtmitteln zu unterbinden suchen, etwa durch Bestrafung, Zynismus, Sarkasmus, möglicherweise auch durch andere Formen des Entzugs persönlicher Wertschätzung und Anerkennung; mit etikettierenden Bemerkungen oder auch ‚Anschreien‘ reagieren, oder mit dem nicht immer gezielten oder bewussten Ausschluss von Beteiligungsmöglichkeiten oder dem Entzug von Privilegien (z.B. Ausschluss von der Exkursion oder Klassenfahrt).

In dieser und vielen ähnlichen pädagogischen Konfliktsituationen zeichnen sich die Auseinandersetzungen inhaltlich durch die Verwendung von *Appellen an die Einsicht* oder durch die *Androhung von Sanktionen* (z.B. Kontrolle, Sozialstrafen) aus (vgl. im Überblick Sturzbecher/ Hermann 2003, S. 195-197). Diese Vorgehensweisen gehören nach wie vor zu häufig eingesetzten Strategien im erzieherischen Kontext, auch wenn ihre Wirksamkeit und Angemessenheit höchst fragwürdig sind, wie aus der Lern- und Entwicklungsforschung seit langem bekannt.

Zur ersten Annahme, Problemverhalten werde durch *mangelndes Wissen* verursacht und könne entsprechend allein durch den *Aufbau* sozial-kognitiven *Wissens*, die Förderung des abstrakt-allgemeinen moralischen *Urteilens* und den *Appell an die rationale Einsicht* behoben werden, äußert sich bspw. Carl Rogers (1972, S. 37):

„Der Junge, der stiehlt, weiß, dass es falsch und unratsam ist, zu stehlen. Eltern, die schimpfen und nörgeln und ihr Kind zurückweisen, wissen, dass diesen Verhalten bei anderen Eltern schlecht ist. Der Student, der die Vorlesung schwänzt, ist sich intellektuell der Gründe bewusst, die gegen dieses Verhalten sprechen.“

Und auch aggressiv-dissozial auffallende Jugendliche wissen für gewöhnlich, dass sie gegen Regeln verstoßen, die sie im Allgemeinen durchaus akzeptieren, wie bereits erörtert wurde. Auch wenn hier ausdrücklich der Stellenwert diskursiv-anleitender Methoden zur Förderung der kognitiven Entwicklung unterstrichen werden soll, so dürfte dennoch inzwischen weitgehende Einigkeit darüber bestehen, dass allein aus der *Erkenntnis des Richtigen* keineswegs unmittelbar die *Fähigkeit* oder *Bereitschaft* zu entsprechendem *Handeln* erwächst. Insbesondere ist sozio-moralisches und verantwortliches Handeln nicht nur eine Frage hinreichender kognitiver Komplexität, wie die

## 9. Interaktionelle Ansätze im systemischen Kontext

in der Moralforschung festgestellte Kluft zwischen ‚Urteil‘ und ‚Handeln‘ verdeutlicht (vgl. zum Ganzen Oser/ Althof 1992, S. 224-255).

Was zweitens die Betonung traditioneller Werte, von Autoritäten und Gehorsam im Sinne einer *Wert-Vermittlung* mit traditionellem Instruktionsansatz betrifft (vgl. Wynne/ Ryan 1993), dem zuweilen auch Strategien der *Androhung von Sanktionen* und der Einsatz von *Sozialstrafen* oder *rigider sozialer Kontrolle* zugeordnet werden, so stellt auch dies kein geeignetes erzieherisches Vorgehen dar, um das Ziel eines sittlichen Selbststandes unter den pluralistischen und heterogenen Bedingungen der modernen Gesellschaft zu ermöglichen. Denn hierbei erscheinen die Möglichkeiten und Ermutigungen zur *Selbstreflexion* und *eigenständigen Konfliktlösung* äußerst *eingeschränkt*. Zudem muss man offenen oder zumindest unterschweligen *Widerstand* (vgl. Brehm 1966) und eine *Verschiebung* des Problemverhaltens auf andere Kontexte befürchten, wie Lerntheorien und die daran anknüpfende Verhaltensmodifikation herausgearbeitet haben. Adameit (1978) bspw. erörtert in seiner Arbeit 16 Nachteile dieses Verfahrens, von denen hier ein besonders wichtiger genannt sei: „Das Problemverhalten wird nur so lange gehemmt, wie der Strafreiz anhält, es wird aber nicht gelöscht“ (ebd., S. 229).

Auch dann, wenn sich diese Vorgehensweisen offenkundig als nicht wirksam erwiesen haben, hält man dennoch über lange Zeit an diesen altbekannten und gewohnten Handlungsmustern und Strategien fest und erhöht – wenn sich die erhofften Änderungen nicht einstellen – einfach deren Anzahl oder Menge (z.B. mehr Wissensaufbau, mehr Belehrung und gutes Zureden, stärkeres Einfordern von Disziplin und Gehorsam, mehr Kontrolle, Druck und Bestrafung). Dieses Muster lässt sich sinngemäß auch auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen anwenden (z.B. lautes und längeres Schreien, mehr Widerstand, konsequentere Verweigerung). Paul Watzlawick bezeichnet in seinem Buch „Anleitung zum Unglücklichsein“ (1983) die hier beschriebene Problemlösestrategie als „Mehr desselben“ (Watzlawick 1983, S. 27ff.).

Es bleibt festzuhalten: Die beschriebenen Lösungsversuche konfliktreicher Situationen, im Besonderen die Strategie des ‚Mehr desselben‘ erhalten dysfunktionale Interaktionsmuster aufrecht oder verstärken diese noch und sind nicht zuletzt deswegen wohl eher fragwürdig. Um positive Veränderungen von Verhaltensmustern, Haltungen und Interaktionsverläufen in Gang zu

bringen, sind offenkundig andere Strategien erforderlich.

### **Auswege aus der Strategie des ‚Mehr desselben‘**

Wie nun kann hier konkret ein Zugang zum Heranwachsenden gefunden, wie die Bereitschaft und der Wille aufgebaut werden, sich alternative, sozial akzeptierte und verantwortliche Handlungsweisen auf der Basis erweiterter Kompetenzen anzueignen und diese auch einzusetzen?

Möglichkeiten hierzu werden gerade durch pädagogisch-ressourcenorientierte Vorgehensweisen eröffnet. Dies gilt gerade, weil von Seiten des Erziehenden vor dem Bemühen um Kompetenzförderung ein positiver Beziehungsaufbau steht, eine positive emotionale Basis, die eine grundlegende Voraussetzung dafür ist, dass Heranwachsende das eigene Verhalten, individuelle Konstruktionen, Bewältigungsmuster und bisherige Erfahrungen hinterfragen sowie gegebenenfalls neu bewerten und verändern. Konkret bieten sich hierzu Strategien an, wie sie im *lösungsorientierten* Ansatz erarbeitet worden sind (vgl. De Jong/ Berg 1998; De Shazer 1992). Dieser besitzt gute Anschlussfähigkeit an systemisch-ressourcenorientierte Konzepte und eröffnet Wege, dem Heranwachsenden *korrigierende Erfahrungen* zu ermöglichen und seine *Bereitschaft* zu stärken, das eigene Denken und Handeln am Ziel gegenseitiger Akzeptanz und Anerkennung zu orientieren. Das lösungsorientierte Modell wurde von Insoo Kim Berg, Steve de Shazer und ihren Mitarbeitern entwickelt und geht davon aus, dass Lösungen grundsätzlich implizit vorhanden sind und aktualisiert werden können (Lösungskonstruktionsmodell, vgl. Watzlawick et al. 1997). Mit Blick auf eine gegenseitige sittliche Bezogenheit als Ziel pädagogischer Aggressionsprävention ist es demnach Aufgabe des Pädagogen, den Jugendlichen zur Suche nach sozio-moralischen Konfliktlösungen einzuladen und ihn bei der Mobilisierung hierfür hilfreicher Ressourcen zu unterstützen. Um dies zu ermöglichen, sind die systemisch-lösungsorientierten Methoden deshalb vor allem zunächst auf eine veränderte *Beziehungsgestaltung* und eine *ressourcen- und lösungsorientierte Kommunikation* ausgerichtet (vgl. Voß 2000, S. 141).

Auch wenn an dieser Stelle nicht im Einzelnen auf die verschiedenen Methoden eingegangen werden muss, so sollen doch zwei Wege bzw. mögliche Schritte der Veränderung näher in Augenschein genommen werden, wie sie sich nach Ansicht von Palmowski in systemisch-ressourcenorientierten Vorgehensweisen anbieten (vgl. ebd. 2007, S. 119): Der erste Schritt bezieht sich auf (1) die Veränderung der *Bedeutung*, die einem bestimmten *Sachver-*

*halt* (z.B. dem dissozialem Verhalten) in einem situativen Kontext beigemessen wird. Zugleich werden Möglichkeiten der Verbesserung und Gestaltung lebensweltlicher Strukturen durch eine (2) Veränderung der *realen Gegebenheiten* ausgelotet, z.B. der in einem Mikrosystem implizit vorhandenen Regeln bzw. vorfindbaren Kommunikations- und Interaktionsmuster, insbesondere der Machtstrukturen, Rollenverteilungen und Formen der Beziehungsgestaltung. In Begriffen des ökosystemischen Modells gefasst sind also Veränderungen *subjektiver* und *objektiver* Settingaspekte angesprochen, auf die noch genauer einzugehen sein wird.

Zur Veranschaulichung werden diese beiden Komponenten für den Fall aggressiv-dissozialen Verhaltens eines Schülers im Unterricht näher entfaltet:

### ***Ad (1) Veränderung der Bedeutung, die dem aggressiven Verhalten zugeschrieben wird***

Welche Bedeutung kann nun aggressives Verhalten im situativen Kontext einer Unterrichtsstunde haben? Aus den Augen eines außen stehenden Beobachters blickend, ist problematisches Sozialverhalten keineswegs sinnvoll, sondern äußerst destruktiv, denn es stört den Unterrichtsablauf, die Arbeits- und Lernkonzentration, ist den Mitschüler/Innen gegenüber rücksichtslos, der Lehrperson gegenüber provokativ und verletzend und hält auch noch den betreffenden Schüler selbst von jeglichem Lernfortschritt ab. Aus der Sicht des Lehrenden mag das verweigernde und aggressive Verhalten des Schülers als persönlicher Angriff empfunden werden. Aus *bewältigungstheoretischer* Sicht hingegen ist danach zu fragen, inwiefern der Schüler sein Verhalten als *subjektiv sinnhaft* erlebt. Man kann sich etwa vorstellen, dass der Schüler dieses zur ‚Umgestaltung‘ der situativ vorfindbaren Tätigkeiten, Rollen und Beziehungsmuster einzusetzen vermag: Sein Verhalten dient bspw. – womöglich auch unbewusst – zur Unterbrechung anstrengender Tätigkeiten (konzentriertes Lernen), zur Unterspülung der Lehrerrolle (Machtkampf) und zur Veränderung der Beziehungsstrukturen zu seinen Gleichaltrigen durch die Nutzung des Klassenraumes als Bühne der Selbstdarstellung (z.B. ‚Cool sein‘, Stärke und Durchsetzungsfähigkeit demonstrieren).

Der erste Weg möglicher Intervention aus systemisch-ressourcenorientierter Sicht nun bezieht sich auf die Veränderung der *Bedeutung*, die dem Sachverhalt, hier also dem dissozialen Verhalten, beigemessen wird. Zur leichteren Regulation der empfundenen Wut und Verärgerung auf Seiten des Lehrenden wird es in einem ersten Schritt hilfreich sein, die subjektive Interpretation des Schülersverhaltens umzudeuten (z.B. weg von „Er will mich provozieren!“ hin zu „Er hat Probleme mit dem Lernstoff“ oder auch zu „Er sucht Aufmerksamkeit, weil er Anerkennung auf sozial akzeptiertem Weg nicht erfährt“).

Der zweite notwendige Schritt zur Veränderung der Bedeutung des aggress-

siven Schülerverhaltens besteht darin, dem problematischen Verhalten die für den Schüler subjektiv positiven Funktionen zu entziehen. In Begrifflichkeiten Bronfenbrenners gefasst darf dissoziales Verhalten *nicht* zur gezielten *Gestaltung* oder *Vermeidung* eines *Mikrosystems* und seiner *Elemente* (Tätigkeiten, Rollen, Beziehungsmuster) nutzbar sein. Man kann sich hier vor Augen führen, warum z.B. Maßnahmen der Separation („Geh vor die Tür!“) nicht zielführend sein werden („Jetzt kann ich in Ruhe zum Kiosk gehen statt zu arbeiten“). Als nicht-stigmatisierende und wirksame Strategie kann hingegen etwa das aus der Verhaltenstherapie bekannte Element der Auszeit („Time Out“) genutzt werden, bei dem sich der Heranwachsende bei einer aggressiven Handlung für zwei Minuten auf eine Bank still hinsetzen muss und weiter unter Aufsicht bleibt. Diese Intervention zur Unterbrechung und Deeskalation von Konflikten, die aggressivem Verhalten den subjektiven Sinn entzieht, kann im Klassenzimmer durchgeführt oder bei andauerndem aggressivem Verhalten im ‚Trainingsraum‘<sup>109</sup> fortgesetzt werden.

### **Ad (2) Veränderungen der realen Gegebenheiten in der Klasse**

Die zweite Komponente, um Änderungen des Verhaltens anzustoßen, bezieht sich auf Veränderungen räumlich-materieller Gegebenheiten (Sitzordnung, Gestaltung des Klassenraums) oder der übrigen aus humanökologischer Sicht relevanten Elemente des Settings ‚Klasse‘ (Tätigkeiten, Beziehungen, Rollen). Um Störungen auf längere Sicht zu reduzieren, erweist es sich als äußerst hilfreich, Unterrichtsinhalte und eingesetzte Methoden zumindest in möglichen Schwerpunktsetzungen durch Schüler/Innen *inter-essen-orientiert* mit-bestimmen, *Gegenstände zum ‚Thema‘* werden, *handlungsorientiert* erarbeiten zu lassen, um *molare Tätigkeiten* zu ermöglichen<sup>110</sup>. Auf der Ebene der *Beziehungsmuster* erscheint es angeraten, konfliktreiche Gruppenzusammensetzungen zu verändern und die eigene Lehrerrolle und die damit verbundenen Machtgefälle zu überdenken sowie hierarchisch bzw. asymmetrisch strukturierte Interaktionen zu verringern<sup>111</sup>. Konkret meint dies bspw. Veränderungen, durch welche die Lehrperson zunehmend die Rolle eines *Moderators* einnimmt, den Einsatz von *sachlichen* und *sozialen Helfersystemen* etabliert, sowie Lern- und Arbeitsregeln *gemeinsam* diskutiert und durch die Schüler/Innen beschließen lässt.

<sup>109</sup>Zur Trainingsraummethode vgl. Bründel (2004, S. 139-153).

<sup>110</sup>Für eine differenzierte Auseinandersetzung mit diesen Vorgehensweisen zur Ermutigung in der Gruppe sei auf das Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth Cohn (2003) und den Ansatz des Handlungsorientierten Unterrichts im Sinne Deweys verwiesen.

<sup>111</sup>Wie die Reflexion und Verbesserung des eigenen Verhaltens im Umgang mit Störungen im Unterricht gelingen kann, ist inzwischen in einer Reihe verschiedener Lehrerfortbildungsprogramme bzw. –trainings konkret erarbeitet. Vgl. hierzu etwa das „Konstanzer Trainingsmodell“ (KTM) nach Tennstädt u.a. (1991) sowie – übergreifender und stärker ressourcenorientiert – Ansätze der „reflexiven Lehrerbildung“ (vgl. Herzog 1995) oder das „Zürcher Ressourcen Modell ZRM“ (vgl. Storch 2000).

## 9. Interaktionelle Ansätze im systemischen Kontext

Dieses Beispiel verdeutlicht bereits, wie sich aus systemisch-ressourcenorientierter Sicht die Vorgehensweisen zur pädagogischen Bearbeitung und Prävention jugendlicher Aggression und Dissozialität von einer *Verhinderung* in Richtung auf *Schulgestaltung* und Schulentwicklung verlagern (vgl. auch Kardorff, 1995, S. 8; Voß 2000, S. 23). Auch augenscheinlich kleine Veränderungen v.a. subjektiv wahrgenommener und interpretierter Elemente einer ökologisch verstandenen Lebensumwelt haben schon komplexe und oft verblüffende Auswirkungen auf die in ihr ablaufenden Interaktionen. Allein die Umdeutung des aggressiven Verhaltens durch die Lehrperson, durch die sie sich persönlich weniger angegriffen fühlt, führt in vielen Fällen dazu, mit der Situation emotional gelassener umgehen und damit das eigene Handeln auch in Konflikten besser reflektieren und verändern zu können. In diesem Zusammenhang können die Techniken des „*Reframing*“ (vgl. Schlippe/ Schweitzer 1996) und die „*Technik der positiven und wertschätzenden Konnotation*“ (vgl. Selvini Palazzoli 1977), das heißt die Frage nach der positiven Absicht oder Funktion eines bestimmten Verhaltens, als die wichtigsten systemisch-lösungsorientierten Techniken für die Ressourcenaktivierung gelten. Beide eröffnen die Möglichkeit einer Distanzierung und einen Prozess der Umdefinition und Neubewertung (Reframing). Durch einen auf diese Weise entstehenden Perspektivenwechsel, der den Defizitfokus aufgibt, können sich neue Handlungs- und Lösungsmöglichkeiten auftun (vgl. Voß 2000, S. 149-155; Schlippe/ Schweitzer 1996, S. 180f.).

Die Vorgehensweise des ‚time out‘ erachtet Döpfner zurecht als eine „recht einfache und überaus wirkungsvolle Intervention“ (Döpfner 2000, S. 95), die ebenfalls mit den Grundannahmen der ressourcenorientierten Sicht vereinbar erscheint. Diese wird inzwischen nicht nur im therapeutischen Kontext<sup>112</sup>, sondern auch in der Klasse und auf dem Schulhof<sup>113</sup> erfolgreich eingesetzt.

Aus ressourcenorientierter Sicht freilich stellt sich die Frage, wie man darüber hinaus positive, und d. h. entwicklungs- und bildungsförderliche Kommunikations- und Interaktionsprozesse aufbauen kann, in denen sich Handlungsoptionen zum Erwerb sozio-moralischer Einstellungen und Verhaltensweisen eröffnen und der Heranwachsende lernt und einübt, auf sozial

<sup>112</sup>Vgl. z.B. das „Training mit aggressiven Kindern“ nach Petermann und Petermann (1996).

<sup>113</sup>Vgl. hierzu z.B. die Studie von Murphy und Mitarbeiter (1983), bei der Grundschulern auf dem Schulhof strukturierte Bewegungsspiele angeboten wurden, wobei die Kinder für prosoziale Handlungen gelobt wurden und sich bei einer aggressiven Handlung für zwei Minuten auf eine Bank setzen mussten (time out). Durch diese einfache Intervention sank die Rate aggressiven Verhaltens um mehr als die Hälfte.

akzeptiertem Weg Konflikte zu bewältigen, Beziehungen eher kooperativ und prosozial als durch Aggression zu gestalten und Identitätsziele zu verfolgen.

### 9.1.2. Ressourcenorientierte Blickwendung – Wann ,böse Jungs‘ Gutes tun

Als gesichert gilt, dass die in langfristigen Lern- und Sozialisationsprozessen erworbenen Orientierungen und Gewohnheiten durch einen Wechsel oder ökologischen Übergang in einen Kontext mit qualitativ anderen Kommunikations- und Interaktionsmustern nicht von heute auf morgen abgelegt werden. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass individuelle Handlungsmuster und Wertorientierungen kurzfristigen Anpassungs- und Veränderungsprozessen nicht zugänglich sind. Zu rechnen ist so für eine Weile mit der Persistenz bekannter und gewohnter Handlungsmuster (vgl. zum Ganzen etwa Petermann/ Petermann 1996a, 1996b; Lösel/ Bliesener 2003; Moffit et al. 1996).

Bei Überlegungen zur Ausgestaltung oder gegebenenfalls Reorganisation der Kommunikations- und Interaktionsstrukturen in den für einen Heranwachsenden bedeutsamen Mikrosystemen ist aus systemischer Sicht zudem zu berücksichtigen, dass Jugendliche mit dem Älterwerden wachsende Fähigkeiten erlangen, Umwelten zu *vermeiden* oder auch aktiv *aufzusuchen*, und damit derart *auszuwählen* oder zu *gestalten*, dass diese gut zu ihren aktuellen Bedürfnissen, Interessen, Fähigkeiten oder anderen Merkmalen passen<sup>114</sup>. Auf diese Weise werden *Transaktionen* zwischen Individuum und Umwelt *stabilisiert* und somit *aktuelle Züge der Persönlichkeit verfestigt*. Für den Wandel von Wertorientierungen und den Aufbau sozio-moralischer Einstellungen und Haltungen müssen demnach *längerfristig* persongebundene *Sinnstrukturen* wie das Kohärenzgefühl und *Selbstwirksamkeitserwartungen* wie auch *Zukunfts-* und *Lebensperspektiven* positiv verändert werden.

Auch bei der *Entwicklung von Kompetenzen* ist von einer ‚kumulativen‘ und ‚interaktionalen Kontinuität‘ auszugehen (vgl. Caspi/ Elder/ Bem 1987). Erstere bezieht sich darauf, dass Heranwachsende sich bevorzugt in Lebensumwelten bewegen, in denen sie mit *bekannt* Verhaltensmustern agieren. Die Interaktionen mit vertrauten Umwelten führen dazu, dass einmal erlerntes Verhalten verfestigt wird (*kumulative Kontinuität*). Die *interaktionale Kontinuität* beschreibt den Prozess, dass das Verhalten eines Kindes bzw. Jugendlichen oft derartige Reaktionen der beteiligten Personen aus dem na-

<sup>114</sup>Vgl. hierzu auch die neueren ‚Passungsmodelle‘ in der Entwicklungspsychologie (vgl. Caspi 2000; Elder/ Caspi 1992).

## 9. Interaktionelle Ansätze im systemischen Kontext

hen Umfeld, z.B. seitens der Eltern erzeugt, die das gezeigte Verhalten tendenziell aufrechterhalten oder noch verstärken. Beide Prozesse tragen zu einer recht großen Stabilität erlernten Verhaltens und erworbener Fähigkeiten bei. Auf diese Weise wird eine Kontinuität des Selbsterlebens ermöglicht, aber auch *dann* gefördert, wenn aus pädagogischer Sicht Einstellungs- und Verhaltensänderungen doch eigentlich notwendig wären.

Gerade im Umgang mit jugendtypischer Dissozialität ermöglicht eine *ressourcenorientierte* Blickwendung positive Veränderungen, indem man bildlich gesprochen ein paar Schritte zurück tritt, so dass der Heranwachsende nicht mehr einzig in seinen problematischen Einstellungs- und Verhaltensanteilen wahrgenommen wird, sondern auch seine individuellen Stärken und Vermögen in das Blickfeld gelangen. Anders gesagt, ermöglicht eine solche Blickerweiterung die Suche nach individuellen und kontextbezogenen Bedingungen für ‚Ausnahmen‘, in denen der Heranwachsende gerade *nicht* dissozial auffällt (‚abweichende Fälle‘, Antonovsky 1987). Ganz im Gegenteil rückt in salutogenetischer Sicht dann die Frage in den Vordergrund, wann er sich engagiert und konzentriert einem Thema zuwendet, wann er verantwortlich Aufgaben übernimmt und wann er schließlich Anderen mit Akzeptanz und Wertschätzung begegnet. Hier nun liegt aus pädagogisch-ressourcenorientierter Perspektive der zentrale Ansatzpunkt, um Prozesse humaner Entwicklung und Bildung (wieder) in Gang zu bringen und aggressiv-dissozialen Strebungen zu begegnen.

Konsequenterweise sollten sich pädagogische Bemühungen auf das gezielte Arrangement von Umwelten und die Gestaltung von Übergängen richten, so dass Jugendliche bei signifikanten Anderen in Bezugsgruppen Handlungsweisen und Haltungen kennen lernen, die durch *Gemeinschaftssinn* und einen gegenseitig *verantwortlichen* Umgang geprägt sind. Werden Heranwachsende auf diese Weise mit *neuartigen* und *emotional positiv* erlebten Formen der Konfliktlösung konfrontiert, und sind zugleich bisherige Denkmuster und gewohnte Verhaltensweisen nicht anwendbar, wird dies zum Aufbau neuer Handlungsfähigkeiten führen, eine komplexere Konstruktion kognitiver Strukturen erfordern und die Bereitschaft zu einem Wandel eigener Haltungen fördern.

Allerdings können neue Erfahrungen vorhandene Verhaltenstendenzen verstärken und zur Kontinuität von Haltungen und Orientierungen beitragen, wenn *keine* Anhaltspunkte für *angemessene neuartige* Verhaltensweisen zum Umgang mit der Situation vorhanden sind. In diesem Fall greifen Individuen

### 9.1. Sozialverhalten zwischen Bewältigung und sozialer Konstruktion

nämlich für gewöhnlich erst einmal verstärkt auf lange bekannte Verhaltensmuster zurück, mit denen sie bereits früher auf Konflikte und Anforderungen reagiert haben (vgl. Elder & Caspi 1992). Wenn nun ein Jugendlicher versucht, gewohnte (habitualisierte) Verhaltensmuster z.B. des Drohens, der Provokation oder der Verweigerung auf die neue Beziehung – oder die grundlegend umzugestaltende Beziehung – zu übertragen, so besteht die Kunst seitens der pädagogisch Handelnden, z.B. der Eltern, Erzieher, Lehrpersonen, Sozialpädagogen darin, frühere Erfahrungen nicht durch ähnlich ablaufende Kommunikationsmuster und Interaktionen zu bestätigen und so aufrechterhalten, oder noch zu verstärken und zu verfestigen, sondern durch alternative Erfahrungen zu transformieren.

Erst wenn der Heranwachsende in Beziehungssituationen erlebt, dass in diskursiven Verständigungsprozessen die Grenzen eigener Handlungsoptionen auf der Basis von Vorstellungen der Gerechtigkeit und gegenseitigen Akzeptanz konsequent abgesteckt werden, und er zugleich eine ihm kontinuierlich entgegengebrachte *Zuwendung* und *Wertschätzung* sowie eine in seiner adoleszenten Identitätskrise „*vorgeschossene Positivität*“, „neben aller Festigkeit (...) Toleranz gegenüber jugendlicher Opposition bzw. Konfrontation, ferner *Gelassenheit* (...) und auch Humor“ (Mertens 1998e, S. 34, Hv. EK) ihm gegenüber erfährt, können derartige Beziehungserfahrungen auch zu eigenen positiven Verhaltensweisen motivieren. Damit kann der Aufbau tendenziell *partnerschaftlicher Interaktionen* erst ermöglicht werden. Erst dann können diese allmählich zur Einübung alternativer, sozial akzeptierter, verantwortlicher Handlungsmuster und zu Fähigkeiten eher gerechten, kooperativen und fürsorglichen Denkens, Fühlens und Handelns führen.

Aus dieser Sicht sind problematische, aggressiv-dissoziale Verhaltensweisen in der Phase des Aufbaus neuer Beziehungen als ein ‚Probearbeiten‘, als ein Austesten der Gesetzmäßigkeiten, der Regeln und Grenzen innerhalb der neuen Beziehungen zu verstehen. Diese wird im Zuge der Anpassung und Integration des Heranwachsenden in eine von ihm als emotional positiv erlebte Beziehungserfahrung schließlich durch alternative Handlungsmuster abgelöst.

Durch die sich verändernde Sichtweise wird dem Heranwachsenden schließlich die Möglichkeit eröffnet, vergangene Erfahrungen, die mit seinen aggressiv-dissozialen Einstellungs- und Verhaltensmustern zusammenhängen, von aktuellen Interaktionen zu unterscheiden und sich auf neue, positivere Beziehungen einzulassen.

## 9. Interaktionelle Ansätze im systemischen Kontext

Entsprechend gilt es, Bildungsarrangements in den für Heranwachsende signifikanten Lebenskontexten so zu gestalten, dass sie *pädagogische Anleitung* und *ermutigende* – und das meint zutrauende wie zumutende – *Begleitung* zum Auf- und Ausbau neuer Fähigkeiten erfahren und zugleich ihre entwicklungsbezogenen Bedürfnisse – etwa solche nach Autonomie, Orientierung oder Kontrolle – hinreichend erfüllen können (vgl. Epstein 1991). So sollte z.B. die Schule das im Jugendalter wachsende Bedürfnis nach Autonomie und aktiver Mitwirkung an Entscheidungsprozessen mit Bedenken und dementsprechend den Schüler/Innen eine *verantwortliche Mitwirkung* und *Teilhabe* an den verschiedenen Bereichen des Unterrichts und des Schullebens strukturell und organisatorisch ermöglichen. Dies gilt *auch* – und das muss man sich deutlich vor Augen führen – im Umgang mit den oft als ‚Störern‘ oder ‚Gestörten‘ etikettierten Heranwachsenden: Jene Schulen nämlich, die für Jugendliche nur wenige Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten bieten, provozieren regelrecht Widerstand, verstärken oder verfestigen tendenziell Unselbständigkeiten wie auch die Abwehr von Verantwortung (vgl. Reichle/ Schmitt 1998). Sie hemmen überdies – wie bereits deutlich geworden ist – die Motivation und Kompetenzentwicklung der Heranwachsenden, was sich nicht zuletzt *auch* in vermehrt aggressiv-dissozialem Verhalten artikuliert (vgl. z.B. Funk 1995 sowie zum Ganzen Holtappels et al. 1997; Holtappels/ Meier 1997; Niebel/ Hanewinkel/ Ferstl 1993).

Geht man der Frage weiter nach, wie auf der Basis positiver Beziehungen zu den Heranwachsenden Einstellungs- und Verhaltensänderungen konkret angestoßen werden können, rückt das *Prinzip der Ressourcenaktivierung* in den Blick (vgl. Grawe/ Grawe-Gerber 1999).

So bewirken neueren Forschungen<sup>115</sup> zufolge, wie Klemenz präzise zusammenfasst, ressourcenaktivierende Interventionen bei Kindern und Jugendlichen einen Anstieg der erlebten „*Ich-Wirksamkeit*, die Verbesserung von *Selbstverwirklichungskompetenzen*, höhere *Bindungssicherheit* und eine bessere Akzeptanz durch Andere, die Zunahme des aktiven Kontaktverhaltens oder die Herstellung größerer *sozialer Nähe* zu anderen Personen“ (Klemenz 2003, S. 23, Hv. EK).

Umgekehrt führt eine eingeschränkte Ressourcenverfügbarkeit offenbar dazu, dass Heranwachsende in geringerem Maße als andere Gleichaltrige ihre Bedürfnisse befriedigen und auch wichtige Identitätsziele nicht in ausreichender Weise verfolgen können, wie dies für eine psycho-sozial gesunde, gelin-

---

<sup>115</sup>Für einen hilfreichen Überblick vgl. Schmidtchen (1996).

gende Entwicklung notwendig wäre.

Bei aggressiv auffallenden Kindern und Jugendlichen finden sich bspw. oft Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls<sup>116</sup> oder Erfahrungen wiederholt erlebter Kontrollverluste<sup>117</sup>. Damit einher gehen belastende Problemaktivierungen. Sie schränken die Verfügbarkeit der eigenen Stärken, positiven Möglichkeiten und Bedingungen ein, Anforderungen auf sozial akzeptierte Weise zu bewältigen.

Im Einzelnen können mit Grawe und Grawe-Gerber (1999) die Ressourcen einer Person – aktional oder prozessual – *aktiviert* und inhaltlich *thematisiert* werden, wovon hier zwei wichtige Methoden genannt seien, die auch im schulischen Kontext gut anwendbar sind:

- *Inhaltliche Thematisierung von Ressourcen*

Hier geht es darum herauszufinden, in welchen Bereichen der Heranwachsende über besondere Kompetenzen, Kenntnisse und Interessen verfügt und ihn anzuregen, über solche signifikanten Lebensbereiche, Hobbys oder Themen zu sprechen. Durch eine solche inhaltliche Thematisierung wird die Aufmerksamkeit des Heranwachsenden ebenfalls auf seine eigenen Stärken und positiven Gestaltungsmöglichkeiten gelenkt und somit die bereits beschriebenen positiven Rückkoppelungsprozesse in Gang gebracht, durch die Ressourcen aktiviert werden können.

- *Prozessuale Ressourcenaktivierung*

Gemäß dieser Methode wird dem Einzelnen je nach Ausgangslage und Fähigkeiten schrittweise zunehmend mehr Eigeninitiative zugebilligt bzw. abverlangt. Ein schrittweises Vorgehen ist für den Erfolg von entscheidender Bedeutung, um die Betroffenen weder durch übergroße Freiheiten und Verantwortungsbereiche zu überfordern noch zu sehr kontrollierend einzuschränken, und damit Widerstand zu provozieren<sup>118</sup> bzw. das Bedürfnis nach subjektiver Orientierung und Kontrolle zu verletzen (vgl. Epstein 1991).

Neigt bspw. das Kind dazu, sich von der Bezugsperson abhängig zu machen, kann diese zu Beginn im Sinne einer ,komplementären Beziehungs-

<sup>116</sup>Bei aggressiven Kindern und Jugendlichen ist neueren Forschungen zufolge nicht mehr notwendigerweise von einem besonders niedrigen Selbstwertgefühl auszugehen. Zumeist sind Beeinträchtigungen durch ein sehr *instabiles* Selbstwertgefühl gegeben, etwa durch ein zeitweise niedriges und zeitweise unrealistisch überhöhtes Selbstwertgefühl.

<sup>117</sup>Kontrolldefizite im Erleben, wie z.B. in autoritär-restriktiven Erziehungssituationen, und/oder Verhalten ist unvereinbar mit dem Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung. Aus dieser Sicht wird verständlich, warum sozial auffällige Kinder und Jugendliche in sozialen Unterlegenheitssituationen, sei es in Konflikten mit dominanten Gleichaltrigen oder mit restriktiv kontrollierenden Erwachsenen, die Beherrschungstechniken anwenden, erlebte Kontrollverluste durch Aggressionen zu kompensieren versuchen.

<sup>118</sup>Vgl. hierzu das Konzept der Reaktanz nach Brehm (1966).

gestaltung' (vgl. Grawe 1992) eine klare Richtung vorgeben, dem Kind sagen, was es tun soll, sich insgesamt also zunächst direktiv verhalten. Schrittweise wird dann dem Heranwachsenden mehr Eigeninitiative abverlangt. Bei Heranwachsenden mit ausgeprägtem Autonomiebedürfnis wäre hingegen ein stärker nicht-direktives Vorgehen angebrachter, setzt aber auch mehr Selbstkontrollfähigkeiten und Motivation zur Beteiligung voraus<sup>119</sup>. Entsprechend ist insbesondere auch beim Umgang mit aggressiv-auffallenden Heranwachsenden darauf zu achten, dass sie *schrittweise* zur verantwortlichen Mitwirkung und Teilhabe gelangen. Unter dieser Voraussetzung kann ihre *Bereitschaft*, eigene Verhaltens- und Einstellungsweisen zu überdenken und gegebenenfalls zu verändern, Schritt für Schritt aufgebaut werden und ihre Fähigkeit wächst, solche Handlungsspielräume *sinnvoll* zu nutzen. Wird das beschriebene ressourcenaktivierende Vorgehen der Anleitung und Ermutigung zur sozialen Partizipation Heranwachsender nicht hinreichend berücksichtigt, zeigt sich dies nicht selten in einer ausgeprägten Verweigerungshaltung der dissozial auffälligen Jugendlichen, oder es kommt zu ‚aufmüpfigem‘ Verhalten und zu dem oft beklagten Widerstand seitens der Jugendlichen bei dem Versuch, sie verantwortlich einzubeziehen (vgl. Hornberg/ Lindau-Bank/ Zimmermann 1994, S. 391).

Zentrales *Kennzeichen* des ressourcenaktivierenden Vorgehens ist also die *Ausrichtung auf* vorfindbare individuelle *Stärken, Interessen, Fähigkeiten* des Heranwachsenden als positiver *Ansatzpunkt* der Entwicklungsförderung und Prävention, um verschüttete Potentiale wieder frei zu legen. Auf diese Weise können die nötigen Ressourcen aktiviert und erst dann schließlich auch die Förderung personengebundener *moralischer Fähigkeiten* des *Denkens* (deskriptives und präskriptives Moralurteil), *Fühlens* (moralische Emotionen, Wille) und *Handelns* in den Blick genommen werden, wenn der Heranwachsende selbst die Bereitschaft dazu erlangt und entsprechende Fähigkeiten immer mehr als persönlich sinnhaft und gut erleben und erfahren kann.

Hier geht es also darum, Möglichkeiten individueller Selbstgestaltung aufzuzeigen, Formen der Beziehungsvielfalt, ästhetische Optionen, Geschmacksunterschiede, Lebensstile usw. zu thematisieren, die Jugendlichen aber eigenständig persönliche Schwerpunkte finden zu lassen. In besonderer Weise rele-

<sup>119</sup>Wird etwa das im Jugendalter typischerweise wachsende Autonomiestreben streng unterbunden, kann dies nicht nur zu Widerstand, sondern umgekehrt auch zu einer Lähmung eigenverantwortlicher Aktivität, gar zu ‚erlernter Hilflosigkeit‘ (vgl. Seligman 1975) führen. Die aus bildungstheoretischer Sicht für eine verantwortliche Lebensführung notwendigen sozio-moralischen Fähigkeiten werden unter diesen Bedingungen wohl kaum in ausreichendem Maße erworben und erweitert. Ein Mindestmaß an Selbstkontrollfähigkeiten und Eigeninitiative sind wiederum notwendig, damit Spielräume sinnvoll bzw. konstruktiv genutzt werden. Andernfalls wird sich dies nicht selten entweder in Konflikteskalationen (wenig Selbstkontrollfähigkeiten) oder einer ausgeprägten Verweigerungshaltung zeigen (hohe Selbstkontrolle, wenig Initiative).

### 9.1. Sozialverhalten zwischen Bewältigung und sozialer Konstruktion

vant für den persönlichen Bereich und damit verbundene pädagogische Aufgabe ist v.a. die Verdeutlichung und Bewusstmachung der Beziehung zur eigenen psycho-sozialen Gesundheit. Man kann sich vorstellen, dass es ausschlaggebend ist, z.B. mit Jugendlichen nicht nur abstrakt über Risikoverhaltensweisen, über Alkohol- und Drogenkonsum oder abweichendes Verhaltens mit Blick auf die gesellschaftlichen Kosten zu diskutieren, sondern v.a. auch die Konsequenzen für das *eigene* körperliche wie psycho-soziale *Wohlergehen* zu thematisieren. Es muss deutlich werden, wie etwa das eigene aggressiv-dissoziale Verhalten *Andere* schädigt, aber zugleich auch die *persönlichen* Perspektiven zum Aufbau sozial befriedigender Beziehungen, zum Aufbau beruflicher Chancen und Möglichkeiten zur Teilhabe an den verschiedensten Bereichen des sozialen, kulturellen, gesellschaftlichen Lebens massiv eingeschränkt oder gar verbaut. Umgekehrt – und in dieser Sicht der entscheidende Schritt – müssen auch Wege aufgezeigt werden, wie *positive Selbstbezüge* aufgebaut werden können. Hierzu zählen u.a. die Ermutigung zur verantwortlichen Partizipation und die Eröffnung und Gestaltung von Zeiten und Räumen, in denen selbstbezogene Aufgaben der Entwicklung bearbeitet werden können.

Man kann nicht oft genug betonen, dass aus ressourcenorientierter Sicht in dem Zusammenhang *auch* und *insbesondere* zur Prävention auffälligen *Sozialverhaltens* zu Beginn Möglichkeiten der *Selbstwertschöpfung* und Unterstützungen bei der Suche und Förderung *persönlicher Interessen* und *Stärken* im Mittelpunkt stehen sollten, um zunächst positive Selbstbezüge aufzubauen bzw. zu stabilisieren.

Hierin liegt u.a. der besondere Wert *sachlicher Helferssysteme*, von AGs und *Projekten* in der Schule, im Rahmen derer die Teilnahme freiwillig ist und unabhängig vom Lern- und Leistungsdruck erfolgt<sup>120</sup>. Ressourcenaktivierende Ansätze greifen eben dies auf: Natürlich ist der Ansatz an einer besonderen künstlerischen Begabung oder z.B. ein ausgeprägtes Interesse an Computern bzw. neuen Medien nicht unmittelbar mit der Förderung *sozio-moralischer* Einstellungen, Urteilsfähigkeiten oder dem Aufbau moralischen Handelns verbunden. Solche spezifischen persönlichen Stärken und Fähigkeiten dienen aber als *Ansatz-* und *Angelpunkt* der *Selbstwertschöpfung* und *Ressourcenaktivierung*, um von hier aus *auch* die Bereitschaft und Fähigkeit

---

<sup>120</sup>Für eine Sammlung anschaulicher Bausteine selbstwertstabilisierender und identitätsstiftender Ansätze schulischer Aggressionsprävention vgl. Balser/ Schrewe/ Schaaf (2001).

zur *sittlichen* Selbstreflexion in Gang zu bringen.

Zusammenfassend ist die Bedeutung einer ressourcenaktivierenden Vorgehensweise bei aggressiv-dissozial auffallenden Heranwachsenden demnach nicht allein darin zu sehen, dass ‚verschüttete‘ Potentiale freigelegt werden können, sondern auch darin, dass selbst diejenigen Jugendlichen ansprechbar werden, die zunächst eine ausgeprägte Verweigerungshaltung zur Schau stellen. Offenkundig vermag eine ressourcenorientierte und -aktivierende Vorgehensweise auf der Basis einer positiven Beziehungsgestaltung ganz neue Einstellungs- und Verhaltensweisen auch bei Widerständigen zu erschließen.

Aufs Ganze gesehen werden Ressourcen freigesetzt und gefördert, wenn Bezugspersonen in der Interaktion an den *positiven* Seiten und nicht primär den *Defiziten* ansetzen. Für Eltern, Erziehungs- und Lehrpersonen geht es also darum, *Zutrauen* in *vorhandene Fähigkeiten* und *Stärken* zu entwickeln, um Ermutigung, aber auch Zumutung, so dass lösbar Aufgaben auch tatsächlich angegangen werden.

Hilfreiche, wenn nicht in den meisten Fällen notwendige Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz ressourcenorientierter und -aktivierender Methoden ist die ‚*Stärkung der Erziehungskompetenz*‘ der Eltern und Lehrpersonen, wie dies im gleichnamigen Präventionskongress 2005 in Köln zum Thema gemacht wurde. Es erscheint daher in vielen Fällen äußerst hilfreich und angeraten, entsprechende Strategien für einen konsequenten Umgang mit verhaltensauffälligem oder spezieller aggressivem Verhalten, der zugleich eine positive, wertschätzende Haltung gegenüber dem Heranwachsenden ermöglicht und bewahrt, einzuüben und zu reflektieren. Möglichkeiten hierzu bieten sich in Eltern- bzw. Lehrertrainings und in Formen der *Beratung* und *Supervision*.

Mit Blick auf den schulischen Kontext sollten die Lehrpersonen – so bleibt festzuhalten – zunächst ihre eigenen Konstruktionsprozesse überdenken und gegebenenfalls ihre schulisch eingeschliffenen Sprach- und Handlungsmuster verändern, um ressourcenaktivierende Kommunikations- und Interaktionsprozesse in Gang zu bringen. Zudem müssten über solche dyadischen Lehrer-Schüler-Interaktionen hinaus die gewohnten, lange etablierten und daher nicht mehr hinterfragten sozialen ‚Verkehrsformen‘ in der Schule auf ihre pädagogische Tauglichkeit hin durchdacht werden.

Dabei geht es nicht allein um den Abbau destruktiver, weil etikettierender

oder rigide kontrollierender und sanktionierender, strafender Umgangsformen.

In diesem Zusammenhang stellt sich darüber hinaus die Frage: Wie sind aus positiv-ressourcenorientierter Sicht Strukturen dahingehend zu verändern, dass sie auf positivem Weg individuelle und soziale Ressourcen freisetzen? Oder konkreter gefragt: Wie nun sind auf dieser Basis Kommunikations- und Interaktionsprozesse so aus- und umzugestalten, dass Kinder und Jugendliche dazu angeleitet und in die Lage versetzt werden, *moralische Handlungsfähigkeiten und -bereitschaften* zu entwickeln und zu erweitern? Und wie werden Heranwachsende zumindest ein Stück weit widerstandsfähig bzw. *moralisch resilient*, so dass sie auch im Falle konfligierender Verlockung oder bei sozialem Druck zur Aufrechterhaltung gegenseitiger Achtung, zu verantwortlichem Urteilen und Handeln fähig sind und bleiben? Schließlich: Welchen Beitrag vermag die Pädagogik hier zu leisten?

## 9.2. Pädagogische Bausteine

Aus humanökologischer Sicht kann die Entwicklung einer sittlichen Identität, eines ‚moralischen Selbst‘ (vgl. Blasi 1980, 1983), welches sich durch eine weitgehende Konsistenz zwischen dem eigenen sozio-moralischen Denken und Fühlen einerseits und dem moralisch relevanten Handeln andererseits auszeichnet, nur in aktiver und reflexiv integrierender Auseinandersetzung mit den bedeutsamen Lebensumwelten erfolgen. Diese Einsicht fasst Mauermann (ebd. 2008, S. 655, Einf. EK) wie folgt zusammen:

Moralische „Handlungsfähigkeit erwächst dem Individuum aus der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Was als moralisch ‚gute‘ oder ‚schlechte‘ Handlung zu bezeichnen ist, welches Tun sich als ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ erweist, erfährt der Einzelne im Umgang mit seinen Mitmenschen, mit der ihn umgebenden Natur, mit den kulturellen Angeboten seiner sozialen Gruppe und den Erfordernissen der Arbeitswelt.“

Diese wechselseitige Aneignung, die Transaktionen zwischen Individuum und sozio-kulturellen Umwelten gehen zu einem wesentlichen Teil in Form von sozialen Aushandlungs- und Verständigungsprozessen vonstatten und können durch erzieherisches Handeln gelingend gestaltet werden. Die Eltern als primäre sowie Erziehungs- und Lehrpersonen als sekundäre Bezugspersonen tragen hier eine besondere pädagogische Verantwortung. Die Schule nun kann in diesem Zusammenhang als Erfahrungsraum moralischen Ler-

nens dienen, indem sie partnerschaftlich-kooperative Kommunikations- und Interaktionsformen etabliert, sowohl über den Kontakt zu verantwortungsvollen erwachsenen Bezugspersonen, als auch über die Begegnung und den Austausch mit prosozialen Gleichaltrigen, die als Lernförderer und Modelle fungieren können.

Anzustreben sind aus pädagogischer Sicht zum einen die Förderung eines *moralischen Bewusstseins*, welches Reflexions-, situative Urteilsfähigkeiten und eine „moralische Sensibilität“ (vgl. Keller 1996; 2001, S. 124) umfasst, zum anderen die Unterstützung der Ausbildung moralischer *Handlungsfähigkeiten* und *-bereitschaften*, um das als richtig Erkannte auch tatsächlich *umzusetzen*.

Im folgenden gilt es nun, interaktionell-ressourcenorientierte Perspektiven einer pädagogischen Förderung sozio-moralischer Entwicklung und Bildung auszuloten, die sowohl Einflussmöglichkeiten auf der Ebene *objektiven Könnens*, als auch auf der Ebene der *Umsetzung* moralischer Urteile und Handlungsentscheidungen (moralische Performanz) betreffen.

### 9.2.1. Aufbau partnerschaftlich-kooperativer Kommunikations- und Interaktionsmuster

Die entwicklungsförderliche Bedeutung *positiver Beziehungen* ist eine aus der pädagogischen Theorie und Praxis bekannte Tatsache (vgl. Kap. 4). So begünstigt etwa eine ausgeprägte, sichere und stabile affirmative Beziehung des Kindes zu seinen Eltern ebenso wie ein gutes Schüler-Lehrer-Verhältnis oder Freundschaften zu sozial kompetenten verantwortlichen Gleichaltrigen das Lernen und die humane Entwicklung eines Heranwachsenden.

Solche positiven Beziehungen ermöglichen weitgehend symmetrische, kooperative Interaktionen, ein Lernen am Modell sowie Erfahrungen sozialer Akzeptanz und Zugehörigkeit, während sie entwicklungshemmende asymmetrische Interaktionsstrukturen, Konkurrenz- und Machtkämpfe nicht zulassen und psychische Verletzungen und negative moralische Erfahrungen zu vermeiden suchen (vgl. Oser/ Althof 1992).

Emotional enge, positive Beziehungen sind somit v.a. für die Entwicklung der moralischen Sensibilität unabdingbare Voraussetzung (vgl. Keller 1996, 2001). Piagets (1990) Überlegungen zur Bedeutung von Interaktionen mit erwachsenen und gleichaltrigen signifikanten Anderen für die Entwicklung des Moralurteils von der heteronomen zur autonomen Moral sind in die-

sem Zusammenhang auch für die neuere Moral- und Entwicklungsforschung grundlegend geblieben.

Während er die kindliche Moral als *heteronom*, subjektiv und egozentrisch kennzeichnet, ist die Moral eines Heranwachsenden Piaget zufolge zunehmend durch Reziprozität sowie Gleichheit charakterisiert und geht schließlich in eine *autonome* Moral über. Beide Formen der Moral, die Heteronomie und Autonomie, sind in unterschiedlichen *Typen der Interaktion* verankert. Die heteronomen Moralvorstellungen werden zu Beginn einer jeden Moralerziehung in den asymmetrisch strukturierten Beziehungen herausgebildet, in denen dem Kind Regeln vorgegeben sind und nicht verhandelt werden. Wie Piaget in Anlehnung an Bovet erörtert, haben moralische Verpflichtungsgefühle ihren Ursprung in einer Eltern-Kind-Beziehung, in der zunächst die Eltern Verhaltensmaximen setzen, die das Kind in frühem Alter aufgrund von Respektgefühl, nach Bovet einer Mischung von Gefühlen zwischen Liebe und Furcht, befolgt: „Dieser einseitige Respekt, der zweifellos die Ursache des Pflichtgefühls ist, erzeugt im Kleinkind eine Moral des Gehorsams, die in ihrem Wesen durch eine *Heteronomie* charakterisiert ist“ (Piaget/ Inhelder 1998, S. 123).

Die heteronome Moral wird schließlich durch die Konstruktion einer autonomen Moral abgelöst oder ersetzt, wenn tendenziell egalitäre Beziehungsformen geknüpft werden bzw. zunehmend partnerschaftliche Interaktionen vorherrschen, innerhalb derer als „Ergebnis des gegenseitigen Respekts und der Reziprozität (...) das Gefühl für Gerechtigkeit“ entsteht (ebd., S. 126). So erwachsen die zunehmend autonomen Moralvorstellungen eines Jugendlichen dann aus den eher symmetrischen, kooperativen Beziehungen zwischen Gleichaltrigen, aber auch in tendenziell partnerschaftlichen Interaktionen zu erwachsenen Bezugspersonen, in denen Regeln ‚auf gleicher Augenhöhe‘ verhandelt werden können und die Motivation und Verpflichtung zu deren Einhaltung auf den *gemeinsam* getroffenen Übereinkünften beruht.

„Es ist also die *partnerschaftliche Interaktion*, in deren Kontext Achtung und Wohlwollen gegenüber dem gleichgestellten Anderen überhaupt erst erfahrbar gemacht und eingeübt werden können. Sie ist deshalb auch wichtigster pädagogischer Bestandteil einer moralischen Entwicklungsdynamik hin zum sittlichen Selbststand der Person“ (Mertens 2008b, S. 120).

Besonderer Ort einer solch symmetrisch-egalitären Beziehungsstruktur ist zweifellos der partnerschaftliche Raum der Gleichaltrigengruppe, die im Jugendalter herausragende Bedeutung erhält. Besonders hier können Regeln

## 9. Interaktionelle Ansätze im systemischen Kontext

auch unabhängig von Autoritäten durchdacht, ausgehandelt und als sinnvoll erfahren werden. Die autonome Moral ist somit Ergebnis gemeinsamer Handlungen, die *nicht* durch *restriktive Zwänge* bestimmt sind, sondern durch die *Kooperation* in einer *Gruppe tendenziell Gleicher*. Auf diese Weise können faire Konfliktlösungen zunehmend auch ohne die Einmischung Erwachsener untereinander ausgehandelt und gefunden werden.

Auf den Schulkontext angewandt sollte Schule ihre Funktionen als *Lern- und sozialer Erfahrungsraum* wahrnehmen, und das heißt zur Förderung sozio-moralischer Lern- und Bildungsprozesse gleichermaßen ein Ort des *gerechten* und *guten Lebens* sein, in dem Schüler/Innen lernen können, miteinander sowie mit Lehrpersonen auszukommen.

Während in rein autoritätsgetragenen Interaktionen die erwachsenen Bezugspersonen kleinere Kinder anfangs durch Lob und Tadel zur Einhaltung moralischer Regeln anhalten und die Entwicklung von Werthaltungen durch Einübung und Gewöhnung angebahnt wird, nehmen die erwachsenen Bezugspersonen später zur Förderung moralischer Lernprozesse die Rolle *orientierungsstiftender Vorbilder* ein. Aber auch hier sollten Erwachsene zunehmend als gleichberechtigte Partner auftreten und vorausschreitend jeweils Wege des Guten anbahnen. Mit zunehmendem Alter und wachsenden Fähigkeiten der Jugendlichen sollten dann mehr und mehr egalitäre Interaktionsmuster in den Vordergrund rücken, in denen durch die Aushandlung und Umsetzung *eines* gerechten, kooperativen Umgangs miteinander (vgl. Lickona 1981, 1989, 2004) moralische Fähigkeiten der *Reflexion* gefördert und *moralische Gefühle* der Empathie und Fürsorge in Freundschaftsbeziehungen eingeübt werden. Auf deren Fundament entstehen eine *Sensibilität* für moralische Anforderungen und Vorstellungen von persönlichen Verpflichtungen und zwischenmenschlicher Verantwortung (vgl. zum Ganzen Keller 1996, sowie Youniss 1980; Damon 1989). Pädagogisch ausschlaggebend sind hier v. a. die *Kooperation* der Schüler/Innen untereinander, die *verantwortliche Rollenübernahme* und die *Partizipation* an Entscheidungsprozessen im schulischen Alltag.

Zur Gestaltung eines vernünftigen sozialen Miteinanders erweisen sich *gemeinsam auszuhandelnde* Regeln des fairen, *gerechten* Umgangs miteinander auf Klassen- und Schulebene als hilfreich, wie dies Olweus (ebd. 1995; Hanewinkel/ Knaak 1997) in seinem Konzept zur Gewaltintervention und Verbesserung der Beziehungen der Schüler/Innen untereinander differenziert

ausgearbeitet und erprobt hat. Wenn zudem die Schule mit einem ausgeprägten außerunterrichtlichen Schulleben auch als Ort fungiert, in dem Freundschaften zu prosozialen, verantwortlichen Gleichaltrigen gefördert und auch weitgehend unabhängig vom Lern- und Leistungsdruck geknüpft und gepflegt werden können, wird diese auch als Kontext des ‚guten Lebens‘ erfahren. Hier können Heranwachsende Vorstellungen von (relativer) Gerechtigkeit *und* ein Interesse am Wohlergehen anderer, also Gefühle der Empathie und Fürsorge füreinander, herausbilden. Beide Funktionen der Schule finden im Konzept Kohlbergs der gerechten Schulgemeinschaft (‚Just Community‘, Kohlberg 1986a) Berücksichtigung.

### 9.2.2. Der Sinn für das Notwendige – Förderung moralischer Orientierungsfähigkeit in pluralistischen Verhältnissen

Regeln und Normen sind in der heutigen modernen pluralistischen Gesellschaft vielfältig, je nach sozio-kulturellen Lebenswelten und situativen Kontexten verschieden, heterogen und teils widersprüchlich.

Pädagogische Konzepte sollten dies berücksichtigen und die für eine sittliche Individuierung notwendigen sinn- und orientierungstiftenden Unterstützungen anbieten, durch die verdeutlicht wird, welche *allgemeinen* Normen *unbedingte* Gültigkeit besitzen und wie welche Regeln und Normen im *Konkreten* oft erst noch formuliert und ausgestaltet werden müssen. Auch gilt es hier transparent zu machen, wann Normen zu einem größeren Teil konsensorientiert aushandelbar sind, wie etwa Höflichkeitsformen im sozialen Miteinander.

Hier sind wiederum primär die Eltern, Erzieher und Lehrer aufgerufen, immer wieder aufs Neue Wegweiser in der bisweilen für Heranwachsende unüberschaubaren Landschaft konkreter moralischer Normen und Regeln zu errichten, mögliche Abzweigungen von notwendigen Richtungen zu unterscheiden und ein wenig mehr zu moralischer Orientierung in der postmodernen Wirklichkeit zu verhelfen. Es geht darum, dass Jugendliche im Alltagsleben daran arbeiten zu erkennen, was verhandelbar ist und was nicht, und schließlich welche Gültigkeiten und Grenzen *persönlicher Freiheit* hier jeweils zu respektieren sind. Hierzu sollten gerade die erwachsenen Bezugspersonen *Vorbildfunktion* übernehmen, sollten Eltern, Erziehungs- und Lehrpersonen einen *Sinn fürs Notwendige* entwickeln, einen „Sense of Necessity“, wie Oser

(2008, S. 677) dies nennt. Damit gemeint ist das notwendige Eingreifen bei schwerwiegenden Verletzungen und Übertretungen, dessen Erfordernis man etwa mit Blick auf das Phänomen des ‚Bullying‘ (vgl. Olweus 1995; Lösel/Bliesener 2003) oder gar auf krasse Formen des ‚Happy Slapping‘ nicht eindringlich genug betonen kann. Über solche Verletzungen der Integrität des Anderen und der Missachtung gegenseitiger Akzeptanz kann man keinesfalls hinwegsehen. Dies gilt einerseits zum ‚Schutz des Schwachen‘, andererseits sofern man durch die konstruktive Auseinandersetzung mit Ungerechtigkeit, mit Formen von dissozial-egoistischem Durchsetzen eigener Bedürfnisse auf Kosten Anderer oder der Verletzung gegenseitiger Achtung sozio-moralisches Denken, Fühlen und Handeln erlernen und einüben kann.

Um die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Vorstellungen der Gerechtigkeit zu fördern und aufzubauen, betont Oser besonders die Notwendigkeit, in der Moralerziehung auch die „Härte der Konsequenzen einer Übertretung“ (ebd. 2008, S. 673) zu verdeutlichen, womit aber keinesfalls die Androhung von Sanktionen, das Ausüben von Druck, Kontrolle oder Beherrschungstechniken gemeint sind, sondern vielmehr ein *Verdeutlichen* und *Nachvollziehbar-Machen* der negativen Folgen des amoralischen Handelns *für Andere*. Weil die Fähigkeit sich „in die Schuhe der anderen stellen [zu] können“ (ebd.), des sozialen Perspektivenwechsels also (vgl. Selman 1980, 1984), in einem längeren Prozess erlernt werden muss und sich nicht automatisch einstellt, muss demnach der „moralische Bereich der Erziehung (...) darauf aus sein, insbesondere die *Entrüstung* über das Zufügen von Schmerzen, über das *Erniedrigen*, über das *ungerechte* Behandeln, über das ungleiche Verteilen, über die lügenhafte Intrige etc. sichtbar zu machen“ (Oser 2008, S. 673, Hv. EK). Zugleich muss man sich hier aber auch vor Augen halten, dass *moralische Motivation* nicht etwa aus negativen Gefühlen der Scham oder Schuld erwächst, sondern ganz im Gegenteil auf Erfahrungen *positiver Anerkennung* und *Wertschätzung* infolge sozial kompetenten, verantwortlichen Handelns beruht (vgl. Tugendhat 1997, S. 123 ff.). Auch Brumlik (1999) erachtet positive moralische Gefühle als konstitutiv und sieht den Ursprung der Moral in emotionalen Grunderfahrungen des Vertrauens und der Verbundenheit (ebd., S. 37). Die moralischen Gefühle bedürfen demnach sozialer Lernprozesse, so dass pädagogische Bemühungen auch eine *Bildung der Gefühle* mit einschließen müssen (ebd., S. 25f.).

*Bezugspersonen* und *Bezugsgruppen*, die so die geistige Auseinandersetzung mit Normen und Regeln und eine „Anteilnahme im Denken, Fühlen und Han-

deln“ (Keller 2001, S. 124) anstoßen, haben hier ein wichtiges Aufgabenfeld vor sich, das es wahrzunehmen gilt, will man der viel beklagten Gefahr ‚moralischer Segmentierung‘ (Silbereisen 1999) entgegentreten.

Hier stehen in erster Linie Interaktionen mit Eltern, Erziehern und Lehrpersonen im Vordergrund, die in der Pluralität moderner Wert- und Sinnmuster wohl eher noch den Überblick zu wahren vermögen sowie den *Blick für das Notwendige*, Unhintergehbare im moralischen Denken, Fühlen, Handeln nicht verloren haben und deutlich machen können. Sie haben deshalb die pädagogische Aufgabe, notwendig einzuhaltende Wege aufzuzeigen und dies mit den Kindern und Jugendlichen ihrem Entwicklungsstand gemäß zu reflektieren. Auch ältere *Peers* können hier durchaus zum Teil als *Modelle* und *Lernförderer* dienen.

Auf diese Weise können Heranwachsende lernen, erfahrene *Widersprüche* in der sozio-moralischen Praxis *in* und *zwischen* ihren Lebensumwelten *einzuordnen*, sie als Verletzungen von Fairneß und Gerechtigkeit, von gegenseitigem Respekt und Anerkennung, als Mangel an Fürsorglichkeit usw. aufzudecken, oder aber diese Widersprüche, sofern sie auf unterschiedliche, lebensweltlich, sozio-kulturell oder weltanschaulich gefärbte Konventionen zurückzuführen sind, *auszuhalten* und damit eine *eigenständige* moralische Orientierungsfähigkeit aufzubauen.

### 9.2.3. Einübung kooperativer Konfliktbewältigung

Interpersonelle Konflikte bezeichnen Auseinandersetzungen, die durch widersprüchliche Bedürfnisse, Interessen oder Ziele der Beteiligten entstehen, und die bearbeitet und bewältigt werden müssen, will der Einzelne das Leben in seinen sozialen Bezugsgruppen mitgestalten und daran teilhaben<sup>121</sup>.

Die Einübung konstruktiver Konfliktbewältigung auf der Basis kooperativer Strategien ist demnach ein wichtiges pädagogisches Handlungsfeld, sollen Konfliktaustragungen unter Wahrung gegenseitiger Akzeptanz und Anerkennung gelingen und Identitätsziele erfolgreich verfolgt werden. Dies gilt umso mehr, als wahrgenommene gegensätzliche Positionen, Interessen und Erwartungen oft mit emotionalem Stress und aggressiven Handlungsimpul-

<sup>121</sup>Mit Sturzbecher und Hermann (ebd. 2003, S. 175) werden hier intra- und interpersonelle Konflikte unterschieden, von denen an dieser Stelle letztere im Vordergrund des Interesses stehen. Konflikte meinen im folgenden Situationen, „in denen inter-personelle Widersprüche zwischen individuellen Interessen und Handlungsabsichten (,Intentionen‘) von Interaktionspartnern (,Konfliktparteien‘) auftreten und ausgetragen werden (Boulding 1962)“.

sen einhergehen, um die eigene Position gegenüber denen Anderer durchzusetzen. Das gilt v. a. dann, wenn ein Heranwachsender nicht genügend zur Differenzierung und Koordination verschiedener sozialer Perspektiven fähig und bereit, oder nicht in ausreichendem Maß zur diplomatischen Aushandlung einer Lösung und sachlichen Verteidigung eigener Argumente in der Lage ist.

Aus entwicklungsbezogener Perspektive sind Konflikte Anstoß für Prozesse der Persönlichkeitsbildung, sofern sie konstruktiv bewältigt werden. Denn sie lösen Veränderungen aus, zwingen dazu, Probleme aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren und tragen zur Klärung und Weiterentwicklung sozialer Beziehungen bei, wenn sie nicht durch Unterwürfigkeit, aggressives Durchsetzen oder evasives Verhalten beendet, und damit nicht dauerhaft gelöst werden.

Den Prozess einer *konstruktiven* Konfliktbewältigung, bei der ein zufriedenstellendes oder zumindest für alle akzeptables Ergebnis ausgehandelt und erzielt wird, beschreibt Schmidt-Denter (1977, S. 66) folgendermaßen:

„Das Konfliktpotential äußert sich in offenem Verhalten; es soll keine Beschwichtigung oder Verschleierung stattfinden (...) Die beteiligten Parteien wählen als Konfliktreaktion weder aggressive Durchsetzungs- noch Rückzugstechniken (...), sondern realisieren (...) Konfliktlösungsverhalten, das geeignet ist, die inkompatiblen Positionen in einem Kompromiss zu vereinen.“

Solch konstruktive Konfliktlösungen sind für gewöhnlich nicht intuitiv zu erreichen, sondern bedürfen *kooperativer* Strategien und einer *bewussten* Selbstregulation mit dem Ziel, *gemeinsam* den Konflikt zu analysieren und durch eine Koordination der verschiedenen sozialen Perspektiven zu einer für alle akzeptablen Lösung zu gelangen (vgl. zum Ganzen Sturzbecher/ Hermann 2003). Die wichtigsten *Kompetenzen*, die zur *kooperativen Konfliktlösung* erforderlich sind, lassen sich mit Krappmann (1988) stichwortartig wie folgt zusammenfassen:

- *Frustrationstoleranz.*

Ein hohes Maß an Frustrationstoleranz, die durch Erfahrungen erfolgreicher Bewältigung stetig erhöht werden kann, fördert die Fähigkeit zu sachlicher Argumentation in der Konfliktaustragung.

- *Ambiguitätstoleranz.*

Die Fähigkeit, Widersprüche und Uneindeutigkeiten auszuhalten, ermöglicht es, verschiedene soziale Perspektiven zu berücksichtigen, ohne

den anderen Standpunkt abzuwerten.

- *Belohnungsaufschub.*

Die Fähigkeit, die unmittelbare Erfüllung von Bedürfnissen zugunsten höherer Ziele aufzuschieben, ist für Prozesse der Konsensbildung auf der Basis sachlichen Diskurses unabdingbar.

- *Soziale Perspektivübernahme, Empathie und Rollendistanz.*

Die Fähigkeiten, sich in den Anderen hineinzusetzen, seine Gefühle, Absichten und Haltungen nachzuvollziehen (Perspektivübernahme) und daran emotional Anteil zu nehmen (Empathie), fördern ebenso wie die Fähigkeit, Rollenerwartungen reflektierend und interpretierend gegenüberzutreten (Rollendistanz), eine differenzierte Wahrnehmung und ein besseres Verständnis gegensätzlicher Interessen und Positionen in einem Konflikt. Zusammen genommen fördern sie die Bereitschaft, eine Koordination der Perspektiven anzustreben, um zu einem Kompromiss zu gelangen.

Diese Fähigkeiten ermöglichen und erleichtern insgesamt die Realisierung kooperativer Konfliktlösungen. Günstige Rahmenbedingungen für die Förderung kooperativer Lernprozesse können pädagogisch gestaltet werden, indem Konflikte *transparent* gemacht, *Machtgefälle reduziert* und ein *Klima des Wohlwollens* und *gegenseitiger Akzeptanz* geschaffen wird, innerhalb dessen Ängste, Aversionen oder Antipathien zwischen den Beteiligten verringert oder aufgelöst sowie Konflikte ohne Bedrohung der Selbstachtung ausgetragen werden können.

Die pädagogische Begleitung und Unterstützung bei der Bearbeitung alltäglicher Konflikte ist der Bereich, innerhalb dessen Prozesse des *Diskutierens* und *Aushandelns* ihren Platz haben; innerhalb dessen eine Kommunikation auf gleicher Augenhöhe pädagogisch besonderes Gewicht erhält. Zurecht verweist Lickona (1981, 2004) auf die Bedeutung einer Förderung kooperativer Lernprozesse, als dies ein pädagogisch gangbarer Weg ist, um Gerechtigkeits- und Gemeinschaftsdenken sowie Verantwortlichkeit zu wecken.

Zur pädagogischen Begleitung und Förderung kooperativer Regelungen schulischer Konflikte erscheint es im Besonderen angeraten, lange unhinterfragte soziale Verkehrsformen auf ihre Angemessenheit hin gemeinsam zu überprüfen, konsensorientiert zu diskutieren und die Ergebnisse als für alle verbindliche Regeln festzuhalten. Deren konsequente Einhaltung wird am ehesten erreicht, indem darüber hinaus die Schüler/Innen auch am Diskurs über die Folgen der Verletzung dieser Regeln teilhaben sowie die als notwendig erachteten Formen möglicher Wiedergutmachung und die Art und Weise

schulischer sozialer Kontrolle gemeinsam beschließen und durchführen. Auf diese Weise können Heranwachsende lernen, Regeln zu begründen, können diese ferner durch den Prozess der Verständigung und Konsensbildung erst als sinnhaft und subjektiv verpflichtend erfahren und schließlich zunehmend selbstständig moralische Konflikte untereinander in verantwortlicher Weise bewältigen.

Ein entsprechendes im Bereich der Aggressionsprävention bereits vielfach erfolgreich erprobtes schulumfangsmodell des gemeinsamen Regel- und Normdiskurses auf Klassen- und Schulebene ist das von Olweus und Mitarbeitern vorgelegte Interventionsprogramm (vgl. Olweus 1995, 1997; Hanewinkel/ Knaack 1997). In diesen Rahmen gehören auch die neuerdings an Schulen praktizierten Programme zur Entwicklung von Konfliktlösekompetenzen der Kinder und Jugendlichen, etwa Ansätze der Mediation bzw. Streitschlichtung, oder auch die Einübung ‚niederlagenloser‘ Konfliktbewältigung im Sinne von Gordon (1990).

Hier erworbene Fähigkeiten können dann auch zunehmend selbstständig bei der Lösung alltäglicher Auseinandersetzungen untereinander eingesetzt werden. Sie wirken aggressionspräventiv, da eine verbesserte Kommunikation und Interaktion, insbesondere Erfahrungen kreativer und friedvoller Konfliktlöseprozesse Spannungen deeskalieren und v. a. das Gefühl wachsender Sozial- und Individualkompetenz vermitteln (vgl. Bugdhal 1995; Walker 1995).

### 9.2.4. Förderung stellvertretend-symbolischer und eigenverantwortlicher Rollenübernahme

Ein weiteres zentrales Element förderlicher Interaktionen sind die Möglichkeiten zur verantwortlichen Rollenübernahme, wie Bronfenbrenner (1981) hervorhebt. Aus ressourcenorientierter Sicht rücken nun positive Rollenerwartungen und -zuschreibungen wie auch Möglichkeiten der eigenverantwortlichen sowie der stellvertretend-symbolischen Rollenübernahme in den Fokus der Überlegungen.

Betrachtet man zunächst die stellvertretend-symbolische Rollenübernahme, so versteht Kohlberg diese sowohl als Quelle wie auch als Ergebnis eines erweiterten und adäquateren Prozesses der sozialen Perspektivübernahme (vgl. ebd. 1977, S. 240ff.). Nach seiner Ansicht ist die stellvertretende Erfahrung besonders förderlich, weil hier die kognitive Auseinandersetzung unter

weitgehend angst- und stressfreien Bedingungen stattfinden kann. Gleichwohl sind für Kohlberg gute Diskussionen moralischer Fragen und Konflikte, die durch stellvertretend-symbolische Erfahrungen, etwa eines kognitiven moralischen Dilemmas, initiiert werden können, keineswegs nur abstrakt kognitiv, sondern oft sehr persönlich und emotional:

„Echter persönlicher Austausch und echte persönliche Anforderungen scheinen erzieherische Vorbedingungen für den Denkprozeß oder die Reflexion zu sein (...). Aber offensichtlich ist die Rolle der *Emotionen* in entwicklungsstimulierenden Programmen moralischer Gruppendiskussionen nur die eines *Auslösers* des allgemeinen *Denkprozesses*. Dies unterscheidet sie von der Rolle der Emotionen in einer konkreten moralischen Entscheidung, mit deren Konsequenzen, die noch lange emotional erfahrbar bleiben, man leben muss“ (Kohlberg 1977, S. 240, Hv. EK).

Ebenso ermöglicht die *Reflexion von Vorbildern* als Modelle humanen Menschseins aus der Geschichte und aus kulturellen Bereichen des Lebens, „die mitreißende Begegnung mit lebendigen Vorbildern und mit großen Sinngestalten der Kultur“ (Mertens 2008b, S. 126) eine Sensibilisierung des sittlichen Urteilsvermögens.

Mit Blick auf Eltern, Pädagogen und Lehrpersonen schließlich rücken spätestens ab der frühen Adoleszenz mit den wachsenden Kompetenzen der Jugendlichen zunehmend partnerschaftliche Interaktionen etwa zwischen Lehrperson und Schülern in den Vordergrund, die sich freilich durch eine Symmetrie in der Beziehungsstruktur, nicht aber der Kompetenz auszeichnen. Der Kompetenzvorsprung seitens der Lehrperson bleibt bestehen, der es ihr ermöglicht, *selbst als Vorbild*, also *Modell* und Lernförderer zu dienen, wenn es etwa um das Austragen von Konflikten, das Aushandeln von Regeln und den Umgang miteinander geht (vgl. Bandura 1973, 1977, 1997).

Mollenhauer (1985, S. 20) hat in diesem Zusammenhang eine durchaus aufschlussreiche grobe Phaseneinteilung des Erziehungs- und Bildungsweges vorgenommen, aus der sich drei pädagogische Aufgabenfelder erschließen lassen: *Präsentation*, *Repräsentation* und *pädagogische Begleitung*.

Während in der Familie die Erwachsenen den Kindern ihre eigene Lebensform *präsentieren*, und das heißt vorleben und mitteilen, was ihnen wichtig ist, können mit zunehmenden Fähigkeiten der Heranwachsenden plurale Formen des Sittlichen pädagogisch aufbereitet und gemeinsam reflektiert werden. Solche *Repräsentationen* verschiedenartiger Möglichkeiten gelingenden Menschseins unterstützen Jugendliche durch stellvertretend-symbolische

## 9. Interaktionelle Ansätze im systemischen Kontext

Erfahrungen darin, schrittweise eine eigene authentische sittliche Identität aufzubauen. *Pädagogische Begleitung* schließlich ist darauf gerichtet, den Jugendlichen Mut zu machen, in ihren verschiedenen bedeutsamen Lebensumwelten zunehmend selbständig zu agieren, eigenverantwortlich Rollen zu übernehmen sowie auszugestalten und somit die für sie selbst authentischen Ausdrucksgestalten aus der Pluralität möglicher Sinn- und Wertmuster aufzugreifen.

Es bleibt festzuhalten: Die Aneignung sozio-kultureller Normen und Sinnmuster erfolgt im Gang durch die Sozialisation mittels Präsentation und Repräsentation sittlicher Lebensformen, die reflektiert, ausgewählt und als *stellvertretend-symbolische* Erfahrungen verarbeitet und integriert werden können. Durch Erfahrungen persönlicher und *eigenverantwortlicher Rollenübernahme* vermag der Heranwachsende dann allmählich ein moralisches Bewusstsein und sittliche Handlungsfähigkeiten herauszubilden sowie zu stabilisieren.

Ganz im Gegensatz also zur Argumentationsfigur manch postmoderner Kulturkritiker ‚erschaffen‘ sich Individuen nicht gleichsam aus dem Nichts heraus kulturelle Deutungsmuster und sozio-moralische Werthaltungen oder können in der „entbetteten“ (Giddens 1997), „multiphrenen Gesellschaft“ (Gergen 1994) ihre Individualisierung höchstens noch in Form einer ebenfalls „zerrissenen“, „multiphrenen“ Gestalt (Keupp 2002, S. 48), eines „Crazy Patchwork“ bzw. einer „Patchwork-identity“ (vgl. Elkind 1990; Keupp/Bilden 1989) realisieren. Vielmehr lernen sie im Nahbereich ihrer sozialen Umgebung, in der sie leben und agieren, die hier immer schon vorfindbaren Sinn- und Wertmuster im Rahmen persönlicher wie auch stellvertretend-symbolischer Rollenübernahme kennen, insofern ihre signifikanten Bezugspersonen ihnen diese vorleben oder in Form von Repräsentationen zugänglich machen. Diese basale Einsicht der Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung hebt Mertens (ebd. 2007b, S. 32f, Einf. EK) phänomenologisch argumentierend in aller Deutlichkeit hervor:

„Demgemäß wird der Einzelne beim Gang durch seine *Sozialisation* zunächst in der Gemeinschaft der Familie die tieferen Gefühle der Solidarität und des humanen Miteinanders, Wertvorstellungen und Überzeugungen erfahren und einüben, die dann über signifikante Andere in Freundeskreis und sozialer Umgebung angereichert und entfaltet werden können, während schließlich die Schule diese kindliche Mitgift in umfassendere Sinnkontexte und Ausdrucksgestalten der Gesamtkultur hineinstellt und durchdenkt. In

diesem Enkulturationsvorgang tut sich schließlich dem werdenden jungen Menschen (...) eine ganze geistig-kulturelle Symbolwelt auf. Hierbei wird er bestimmte Wertvorstellungen ablehnen, andere vermehrt aufsuchen (...) und sie mit für ihn wichtigen Menschen und Gruppierungen teilen. Auf diese Weise [Sinn- und Wertmuster auswählend, verknüpfend und integrierend] wird sich allmählich (...) sein ureigenes, persönliches Wert- und Orientierungssystem herauskristallisieren, das sich schrittweise zu einer *persönlichen Lebensform* verdichten kann.“

Schließlich wird im Prozess dieser Aneignung während des Jugend- und Erwachsenenalters eine mehr oder minder verbindliche, authentische Form einer Weltsicht und Werteorientierung erworben, aufgrund derer ein Heranwachsender im Verlauf der *gelingenden* Bearbeitung seiner adoleszenten Identitätskrise zu einer *subjektiv verpflichtenden Bindung* an ideologische und sozio-moralische *Wertvorstellungen* gelangt.

Jene Selbstverpflichtung versteht Kohlberg als Teil der Auflösung der Identitätskrise, in der der Jugendliche zu früheren längst überwundenen Stufen moralischen Urteils zurückkehrt (ebd. 1977, S. 236). Diese Rückkehr zum sozialen Vertragsdenken kann mit Hilfe von Eriksons Modell der Identitätsentwicklung als eine Phase interpretiert werden, in der er eine Identitätskrise durchlebt und im Verlauf der Identitätsfindung zu einer erneuten Bindung an – nun komplexere – Wertorientierungen gelangt (vgl. Kohlberg 1977, S. 236). Kohlberg geht davon aus, dass der Heranwachsende erst eine innere *Selbstverpflichtung* herausbilden muss, um sich in seinem Urteilen und Handeln in *konkreten* Moralkonflikten auch an seiner *Fähigkeit* zum moralischen, prinzipiengeleiteten Denken zu *orientieren*.

Demnach führt die adoleszente Identitätskrise zu einem Infragestellen früherer Verpflichtungen und Standards, die reflektiert und in ein neues *moralisches Bewusstsein* der Wahlmöglichkeiten, sowie der *Hinterfragbarkeit* von Wertmustern und der *Mitgestaltungsverantwortung* von Normen eingepasst werden müssen. Erst wenn der unbedingte moralische Anspruch als wesentlicher Teil der Selbstdefinition, als verbindlich zur eigenen Identität gehörig stabilisiert wird, spiegeln Moralurteile auch in *stressvollen* Konfliktsituationen die eigenen moralisch-kognitiven Fähigkeiten konsistenter wider.

Die Eröffnung von Möglichkeiten und Anregungen zur eigenverantwortlichen Rollenübernahme ist hierfür ein pädagogisch gangbarer Weg. Näherhin stehen aus systemisch-ressourcenorientierter Perspektive dann Zugangsweisen im Vordergrund, durch die verantwortliche, sozio-moralische Verhaltensweisen situativ und institutionell *positiv Beachtung* finden, also mit

*Anerkennung* und anderen Formen *sozialer Privilegierung* verbunden sind. Zweitens sollten Gelegenheiten, *Handlungs-* und *Erfahrungsräume* für verantwortliches bzw. moralisches Handeln in den bedeutsamen Lebenskontexten geschaffen werden. Erst durch ein Berücksichtigen beider Komponenten können Heranwachsende den Eindruck gewinnen, tatsächlich selbst Einfluss auf die Mit- und Ausgestaltung der relevanten Umwelten zu haben und das eigene sozio-moralische Handeln auf kognitiver wie affektiver Ebene als subjektiv sinnvoll und wichtig erfahren.

### 9.2.5. Netzwerkressourcen – Konstruktion tragender Beziehungsnetzwerke

Aus humanökologischer Sicht wird die Entwicklung und Veränderung individueller Einstellungen und Verhaltensweisen entscheidend von den komplexen Rollenzuschreibungen oder -erwartungen, Beziehungsmustern und -netzwerken beeinflusst.

Wie nun können zu Beginn die aus systemischer Sicht für nachhaltig wirksame Veränderungen und entwicklungs- und bildungsförderliche Prozesse notwendigen *Vernetzungen* und *kooperativen* Beziehungen zwischen Beteiligten *innerhalb* eines Mikrosystems (Schule: Lehrperson – Schüler/In, Schüler – Schüler; Familie: Eltern – Kind) und *zwischen* diesen (z.B. Eltern – Lehrer) gefördert und in Gang gebracht und schließlich Ressourcen aus dem Umfeld aktiviert werden? Angesichts einer Ausgangslage oft vielfältiger und stark divergierender Positionen und Erwartungshaltungen seitens der Beteiligten erscheint dies keineswegs selbstverständlich, wie man am Beispiel des schulischen Kontextes im Umgang mit aggressiv-dissozialem Verhalten leicht verdeutlichen kann:

*Lehrpersonen* wollen angesichts der Vervielfältigung normativer Sinnmuster, der alltäglichen Präsenz abweichenden Verhaltens und ohnedies hoher Arbeitsauslastung verständlicherweise eher Entlastung, nicht zusätzlichen Zeit- und Arbeitsaufwand, oder fühlen sich in ihren Anstrengungen nicht genügend gewürdigt. Teils wird sich heute ein Lehrer auch, wie Böhnisch (ebd. 2001, S. 68) anschaulich darstellt, auf Grenzen verlassen, die „über den langen Arm des Lebenslaufs“ wirken und „er denkt sich eher: ‚...Warte nur, wie weit du damit kommst‘...“.

Aus Sicht der *Schüler/Innen* werden Veränderungen, zumindest von Seiten aggressiv auffallender Schüler/Innen zu Beginn oftmals durch eine starke Verweigerungshaltung abzuwehren versucht. Die eher leistungsstarken oder besonders sozial kompetenten Schüler/Innen hingegen haben zumeist kein

Interesse an einer kooperativen Zusammenarbeit mit den sog. ‚Außenseitern‘ oder ‚Problemschülern‘, sondern halten sich von ihnen fern<sup>122</sup>.

*Eltern* erhoffen sich entlastende und nicht bevormundende Unterstützung bei der Erziehung ihrer Kinder, v. a. aber deren Lern- und Leistungserfolg, der durch die Institution Schule sichergestellt werden soll.

Mit Blick auf die divergierenden Ausgangspositionen, Rollenerwartungen und -zuschreibungen erscheint es im *ersten Schritt* zur Bearbeitung länger anhaltender Probleme im Lern- und Sozialverhalten eines Schülers wenig sinnvoll, gleich die inhaltliche Bearbeitung von Problemen aufzunehmen. Stattdessen geht es in systemisch-ressourcenorientierten Zugangsweisen zu Beginn darum, sich mit allen wichtigen Beteiligten zusammen-zu-setzen und auf ein gemeinsames Ziel hin zu verständigen (z.B. den erfolgreichen Schulabschluss des betreffenden Jugendlichen), dessen Erreichung die Beteiligten in kooperativer Zusammenarbeit anstreben (vgl. Palmowski 2007, S. 81ff.). Dieser vermeintlich kleinste Schritt ist keineswegs für alle Beteiligten selbstverständlich oder immer leicht erreichbar, gleichwohl notwendig, weil er die Ausgangsbasis für positive Veränderungen und Entwicklungsprozesse bildet.

Wie also kann man die Beteiligten zur Kooperation einladen, wie unterstützende Beziehungsnetzwerke knüpfen und erhalten, in denen der Heranwachsende sozio-moralische Selbst- und Handlungskompetenzen erwerben, einüben und festigen kann? Was ist konkret im schulischen Kontext zu tun?

Einen hilfreichen Ansatz hierzu bietet eine Verbindung der Arbeitsweisen *systemischer Methoden und Techniken* mit den breit gefächerten Methoden der Netzwerkförderung (*Networking*), wie sie etwa der Empowerment-Ansatz<sup>123</sup> integriert (vgl. Lenz 2001, S. 174, sowie übergreifend Herriger 2002). Eine solche Verbindung ist möglich, weil beide Ansätze von einer

<sup>122</sup>Zur typischen Verteilung, zu Berührungspunkten oder zur gegenseitigen Abgrenzung von Schülergruppen, etwa der ‚Bullies‘, ‚Sozial Unauffälligen‘ oder ‚Besonders sozial Kompetenten‘, vgl. die Studie von Lösel und Bliesener (2003).

<sup>123</sup>Empowerment lässt sich nach dem englischen Begriff „To empower“ (jemanden befähigen, ermächtigen, Energie zurückgeben) sinngemäß übersetzen als Selbst-Ermächtigung, als Gewinnung oder Wiedergewinnung von Stärke und der Fähigkeit zur Gestaltung eigener Lebensverhältnisse. Zur Definitione siehe Keupp (1997, S. 256). Zur Geschichte des Ansatzes vgl. Herriger (2002). Er wurde in die Gemeindepsychologie übertragen und ist hier zu einem integrativen Handlungsmodell, zu einem Leit- und Rahmenkonzept geworden (vgl. Keupp 1993, S. 365). Im Zentrum stehen *partizipative Strategien*. Die Stärke dieses ressourcenorientierten Ansatzes liegt darin, dass die Empowermentperspektive die Förderung *individueller* Kompetenzen mit einer Mobilisierung *sozialer, kontextbezogener* Ressourcen verbindet. Dieser Ansatz stellt damit ein umfassendes Handlungsmodell für die Praxis dar, welches sich auch auf den schulischen Bereich übertragen lässt (vgl. Marks u.a 1997; Voß 2000, S.164-177).

## 9. Interaktionelle Ansätze im systemischen Kontext

systemisch-ressourcenorientierten Perspektive und vergleichbaren Grundannahmen ausgehen. Im Mittelpunkt beider steht jeweils die *Konstruktion tragender Beziehungsnetzwerke*, die vor allem durch den Einsatz *partizipativer Strategien* aufgebaut und erweitert werden sollen. Denn *kooperative Beziehungsnetzwerke* zwischen den für den Heranwachsenden bedeutsamen Bezugspersonen (Eltern, Lehrer/Innen, gleichaltrige Freunde, Trainer usw.) – und damit ein *Potential* verfügbarer sozialer *Unterstützung* – können am ehesten entstehen, wenn Strukturen geschaffen werden, die zu regelmäßigem Austausch wie auch verantwortlicher Mitwirkung und Teilhabe einladen, dies aber auch erfordern.

In diesem Sinn sind *unterstützende Erfahrungsräume* nicht allein durch die Bereitstellung von Möglichkeiten zur verantwortlichen Teilhabe und Rollenübernahme seitens der Heranwachsenden gekennzeichnet, sondern werden auch durch die *Aus- und Mitgestaltung* seitens der signifikanten *Bezugspersonen* und *-gruppen* bestimmt, wie die Ergebnisse des vierten Kapitel deutlich zeigen konnten. Im Folgenden werden einige Methoden und Strategien zur Initiierung und Konstruktion kooperativer Beziehungsnetzwerke dargestellt.

Die *systemischen Methoden* richten ihr Augenmerk zunächst auf die Ebene der personalen Ressourcen. Auf dieser Ebene sind sie auf den Aufbau emotionaler und kognitiver Widerstandskräfte von Individuen gerichtet, vor allem auf die Stärkung eines angemessenen positiven Selbstwertgefühls und auf die Ermöglichung von Erfahrungen subjektiver Kontrolle, Selbstwirksamkeit und Kohärenz. Möglichkeiten pädagogisch-ressourcenorientierter Förderung lassen sich hier gut in Anschluss an Strategien des lösungsorientierten Ansatzes (vgl. De Jong/ Berg 1998, De Shazer 1985, 1992) ausloten, wie dies bereits erörtert wurde.

Ausgangspunkt und konzeptioneller Rahmen der *netzwerkorientierten Methoden* ist der (öko-)systemische Ansatz, den Bronfenbrenner (1981) maßgeblich formuliert hat. Allgemein werden unter dem Begriff der netzwerkorientierten Methoden alle Vorgehensweisen subsumiert, die darauf zielen, Netzwerkmerkmale zu modifizieren, das heißt die Eigenschaften der (sozialen) Beziehungen (Reziprozität, Intensität), ihre Strukturen und die innere Kommunikation oder ihre Funktionen (z.B. das Ausmaß der sozialen Unterstützung) (vgl. Lenz 1999). Die Netzwerkmethoden setzen im Wesentlichen auf zwei Systemebenen an, der Mikro- und Mesosystemebene. Entsprechend lassen sich zwei große Bereiche unterscheiden: erstens Strategien, die auf

der *individuell-personalen* Ebene ansetzen und zweitens Vorgehensweisen zur unmittelbaren Netzwerkförderung, die auf *strukturelle* Veränderungen der *Netzwerkmerkmale* abzielen, wie etwa auf die Verbesserung alltäglicher Beziehungsstrukturen und struktureller Rahmenbedingungen.

### **Individuell-personale Ebene – Förderung der Netzwerkorientierung**

Auf *individueller Ebene* zielen entsprechende Methoden auf die Förderung der Wahrnehmung und Nutzung sozialer Unterstützung. Sicherlich ist davon auszugehen, dass Persönlichkeitsdispositionen ebenso wie der Entwicklungsstand kognitiver Strukturen und die jeweils vorfindbaren Persönlichkeitsstile, Orientierungen und Werthaltungen wichtig sind für die *Wahrnehmung, Interpretation* und *Nutzung* von *Anregungen aus der Umwelt*. Dazu gehören etwa die Bereitschaft, auf Angebote aus der Umwelt einzugehen und die Fähigkeit, Interaktionen zu strukturieren, Beziehungen aufzubauen, zu gestalten und zu vertiefen. Dieses „Nutzerverhalten“ (Tolsdorf 1976, S. 413) wird mit dem Begriff der *Netzwerkorientierung* zusammengefasst.

Jene soll durch den Aufbau sozialer Kompetenzen sowie durch die Verbesserung von Aushandlungs- und Kommunikationsfähigkeiten wie auch den Einsatz partizipativer Strategien gefördert werden. Darüber hinaus geht es um die Auseinandersetzung mit und den Ausbau der bestehenden sozialen Beziehungsgefüge. Solche Methoden zur Verarbeitung emotionaler Barrieren und von Beziehungserfahrungen konvergieren mit den Zielsetzungen und Methoden des lösungsorientierten Ansatzes, der weiter oben bereits thematisiert wurde.

Dementsprechend zielen auf *personaler Ebene* Maßnahmen darauf ab, die Jugendlichen anzuregen, eigene Stärken sowie Möglichkeiten der Unterstützung bewusst wahrzunehmen und sie zu ermutigen, die eigenen und sozialen Ressourcen für sich zu mobilisieren und auszubauen (vgl. Herriger 1991). Hierfür bieten sich konkret etwa folgende Vorgehensweisen an:

- Pädagogisch-Psychologisch – Förderung von *Zentrierung*. In der Schule ist es bspw. hilfreich, einen (neutralen) Raum als Rückzugsmöglichkeit, als Ort zum Nachdenken anzubieten.
- *Systemische* Interventionsformen. Diese schaffen auf der Basis einer positiven (emotionalen) Beziehungsgestaltung und Kommunikation Voraussetzungen für Bausteine der Selbstwertschöpfung und Ressourcenaktivierung.
- Die Ermutigung und Anleitung zu einer *verantwortlichen Mitwirkung*

und *Rollenübernahme* der Schüler/Innen. Sie hat positive Auswirkungen auf Widerstandsressourcen und das Kohärenzgefühl. Jugendliche können Kompetenzen erweitern und Verantwortungsgefühle entwickeln.

### **Strukturelle Ebene – Aufbau und Gestaltung stützender sozialer Netzwerke**

Auf *struktureller Ebene* stehen Strategien zur *unmittelbaren Netzwerkförderung* im Vordergrund. Kliman und Trimble (1983) unterscheiden dazu fünf Formen netzwerkorientierter Interventionen, die im Folgenden kurz erläutert seien: ‚*Network Coaching*‘, ‚*Full-Scale Network Assembly*‘, ‚*Partial Network Assembly*‘, ‚*Community Network Therapy*‘ und ‚*Network Construction*‘ (vgl. auch Lenz 2001, S. 185).

*Network Coaching* ist hierbei weitgehend identisch mit familientherapeutischen Vorgehensweisen, die Intervention beschränkt sich auf einzelne Betroffene und deren Familie. *Full-Scale Network Assembly* ist eine sehr aufwendige Form der Netzwerkintervention, bei der mehrere Experten (z.B. Therapeuten, Schulpsychologen oder Schulsozialarbeiter) mit einer großen Anzahl von Mitgliedern eines Netzwerkes arbeiten. Die Anwendung dieses Ansatzes ist daher recht begrenzt. Im Rahmen der *Partial Network Assembly* werden einzelne Mitglieder des außerfamiliären sozialen Netzwerkes zu gemeinsamen Sitzungen eingeladen und teilweise auch andere Fachkräfte einbezogen, im schulischen Kontext etwa Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen oder Berater. Die *Community Network Therapy* umfasst den systematischen Aufbau von ‚Laienhelfer-Systemen‘ und die Förderung sozialer Beziehungen in Nachbarschaft und Gemeinde. Methoden der *Network Construction* konzentrieren sich auf die Schaffung neuer sozialer Kontakte und Gelegenheiten.

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, die genannten netzwerkorientierten Methoden im Einzelnen zu erörtern. Im Folgenden sollen daher lediglich einige gewichtige Methoden dargestellt werden, die speziell in der Arbeit mit *Jugendlichen* und im *schulischen Kontext* einsetzbar sind. Diese beziehen sich auf Varianten der *Netzwerkkonferenz*, Formen der *Partial Network Assembly* und *Peer-Involvement Strategien* (vgl. Lenz 2001, S. 186-198):

#### **Die Netzwerkkonferenz**

Die Netzwerkkonferenz als eine Variante der Full Scale Network Assembly ist eine Arbeitsform, in der sich die Personen versammeln, die einen wichtigen Teil des sozialen Netzwerkes bilden, wie z. B. der Schüler, die El-

tern, beteiligte Mitschüler/Innen und ein Lehrer, um gemeinsam Probleme bzw. Krisen zu bearbeiten. Dabei werden möglichst alle Personen, die mit dem Problem verbunden sind, eingeladen. Klebeck (1998) schlägt vor, diese relativ aufwendige Methode einzusetzen, wenn die aktuelle Krisensituation eskaliert.

Der Pädagoge, oder gegebenenfalls der Schulpsychologe oder Schulsozialarbeiter, greift methodisch auf verschiedene Moderations- und Mediations-techniken zurück. Die Betroffenen werden ermutigt, eigene Lösungen zu entwickeln. Dazu wird auch festgelegt, welche notwendigen Unterstützungen der Jugendliche erhält, und für welche Teile oder Schritte er selbst verantwortlich sein kann.

### **‚Partial Network Assembly‘ – Schulinterne Beratung, Runder Tisch**

Bei dieser Methode werden verschiedene Helfer zur Lösung eines Konfliktes zu einer oder mehreren Sitzungen eingeladen. Die Vorgabe lautet dabei nicht, dass alle kommen müssen, die mit den Problemen in Verbindung stehen. Vielmehr heißt es im Sinne der systemisch-lösungsorientierten Ansätze: „Es können alle kommen, die zu einer Lösung beitragen können oder wollen“ (Loth 1998, S. 68), wobei auch ältere Peers hilfreich sein können. Vielfach reicht es aber bereits aus, den involvierten Personen einen strukturierten Raum zu bieten (‚Runder Tisch‘, vgl. Balsler 1993) und sie miteinander ins Gespräch zu bringen, wie dies etwa in Form der Konfliktmediation oder Ansätzen der Beratung im Einzelnen ausgearbeitet ist<sup>124</sup>. Durch Klärung der Sichtweisen und Positionen im Rahmen einer Konfliktmoderation lassen sich oft schon Brücken bauen.

### **Peer-Involvement Strategien**

Peer-Involvement Strategien stellen eine Variante der Partial Network Assembly dar, die besonders auf die Stärkung von Fähigkeiten selbstverantwortlicher Mitwirkung und Rollenübernahme der Jugendlichen abzielen. Gemeinsames Merkmal ist der Einsatz ungefähr Gleichaltriger für die Beratung und Unterstützung anderer Kinder bzw. Jugendlicher bei Fragen und Problemen. Die Aufgabe der Pädagogen in der Schule besteht dann in der

---

<sup>124</sup>Siehe dazu das Programm der Mediation und Streitschlichtung nach Walker bzw. Jeffrys-Duden (vgl. Walker 1991, 1995a, 1995b; Jeffrys/ Noack 1995; Jeffrys-Duden 1999). Für Formen der gemeinsamen Konfliktlösung siehe bspw. das Gordon-Konflikttraining (vgl. Gordon 1990a,b), zur schulinternen Beratung und Supervision z.B. das Programm SchiLF (vgl. Blascyk/ Priebe 1995; Priebe 1995).

Gestaltung und Sicherung notwendiger organisatorischer und sachlicher Rahmenbedingungen, die eine solche verantwortliche Partizipation ermöglichen. Ferner obliegt ihnen eine sorgfältige, aber nicht bevormundende Einführung in die Arbeit, sowie schließlich eine kontinuierliche Betreuung, Beratung und Unterstützung. Zwar haben Peer-Involvementstrategien eine lange Tradition, in Deutschland werden solche Ansätze verstärkt aber erst seit den 90er Jahren und auch nur vereinzelt in Modellprojekten eingesetzt<sup>125</sup>. Im Detail werden hierbei Ansätze des *Peer Counseling*, der *Peer Education* und *Peer Projekte* unterschieden (vgl. Pforr/ Kleiber 1998; Lenz 2001, S. 192).

In *Peer Counseling-Ansätzen* beraten Heranwachsende, die oft persönliche Vorerfahrung oder ein besonderes Interesse einbringen, andere Kinder bei deren Problemen (z. B. Streitschlichtung). Im Rahmen von *Peer Education Programmen* versuchen gezielt vorbereitete bzw. trainierte Jugendliche, einzelne Kinder, Jugendliche oder eine Schulklasse, über ein bestimmtes Thema zu informieren (z. B. Hausaufgabenbetreuung, Computer AG). Dabei streben diese Ansätze über die reine Wissensvermittlung hinaus zugleich eine Förderung von Einstellungs- und Verhaltensänderungen an. *Peer Projekte* sind in der Regel *handlungsorientiert*. Hier planen, organisieren und führen Jugendliche relativ selbständig Projekte durch.

Die pädagogische Relevanz insbesondere von Peer-Involvement Ansätzen besteht aus ressourcenorientierter Sicht darin, dass nicht nur die *selbst* verantwortlich mitwirkenden Peers, sondern auch die *anderen* Gleichaltrigen durch Reflexion solcher kompetenter, prosozialer Vorbilder und durch Modelllernen – also mittels *stellvertretend-symbolischer* Rollenübernahme – selbst Kompetenzen erweitern und Ressourcen mobilisieren können. Peer-Involvement Strategien greifen hierzu die Bedeutung der Gleichaltrigenbeziehungen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, sowie für die Herausbildung moralischer Sensibilität (vgl. Keller 1996) der Kinder und Jugendlichen auf und nutzen sie für die Bearbeitung von Lern- und Sozialproblemen in der Schule. Gleichaltrige sind oft besser als Erwachsene in der Lage, unter ihresgleichen Verständnis und Solidarität, aber auch sozial-kommunikative Kompetenzen und kognitiv-affektive Einstellungen, bspw. sozio-moralische, aber auch solche zu Lerngegenständen, zu erschließen. Die verantwortlich mitwirkenden Peers bilden für Kinder und Jugendliche ein wichtiges *zusätzliches* Sozialisationsmilieu und fördern die Identitätsbildung (vgl. Oerter/ Mon-

---

<sup>125</sup>Für einen Überblick über Peer-Involvement Ansätze, ihre Entwicklung, sowie ihre Wirksamkeit im Bereich der Prävention vgl. Pforr/ Kleiber (1998).

tada 1998, S. 310-395), indem sie für andere Gleichaltrige als *Modelle*, als *Lernförderer* und als *soziale Ressourcen* wirken.

(a) Sozial kompetente Peers sind gute ‚Modelle‘, auch in Bezug auf die Erschließung von Werten, Regeln und Handlungsstilen, d. h. von Verhaltensmustern und Bewältigungsstrategien, und können Verhaltensänderungen initiieren. In dem Zusammenhang identifizierte Bandura (1986) im Rahmen seiner sozial-kognitiven Lerntheorie eine Reihe von Variablen, von denen es abhängt, welche Modelle mit großer Wahrscheinlichkeit imitiert werden. Hierunter zentral ist insbesondere die ‚einholbare‘ Kompetenz. Gleichaltrige, die stets die gegenseitige sittliche Bezogenheit im Blick behalten, sind unter diesem Aspekt daher besonders gut geeignete Modelle. Verhaltensmuster, Reaktionen und ihre Bewältigungsstrategien zur Lösung von Problemen und Moralkonflikten werden vergleichsweise schnell erlernt und nachgeahmt.

(b) Peerbeziehungen ermöglichen einen direkteren Umgang miteinander, da ähnliche Sprachcodes verwendet werden. Darüber hinaus sind kooperative Arbeitsformen und eine partnerschaftliche Interaktion besonders gut möglich, da ihr Wissens- und Erfahrungsvorsprung untereinander weniger groß ist (vgl. Schmidt-Denter 1988, S. 93). Daher können Peers andere ungefähr Gleichaltrige gut beim Lernen und Üben unterstützen. Eine geeignete Strategie hierzu ist etwa der Einsatz ‚sozialer Helfersysteme‘.

(c) In ihrer Vorbildfunktion können Gleichaltrige darüber hinaus eine unterstützende Rolle übernehmen, wenn sie z.B. bei sozialen Konflikten untereinander vermitteln oder bei schulischen Schwierigkeiten beraten und helfen. Sie wirken in diesem Sinne als soziale Ressource. Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Peer-Involvement Strategien mobilisieren auf *beiden Seiten* individuelle wie soziale Ressourcen, stärken das Kohärenzgefühl und tragen auf diese Weise zu Orientierung und Stabilisierung bei.

### 9.3. Fazit: Potentiale und Grenzen ressourcenorientierter Ansätze

Aufs Ganze gesehen bilden Prozesse zum Aufbau und zur Verbesserung der Kommunikation und der Beziehungsgestaltung in zunehmend kooperativen, partnerschaftlich-symmetrischen Interaktionsformen sowie die Eröffnung von Erfahrungsräumen sozialer Partitipation und von Handlungsoptionen zur stellvertretend-symbolischen und eigenverantwortlichen Rollenübernahme den dominierenden Schwerpunkt ressourcenorientierter Ansätze der

## 9. Interaktionelle Ansätze im systemischen Kontext

Aggressionsprävention bei Jugendlichen.

Im Kontext der Schule bildet der beschriebene Auf- und Ausbau förderlicher Kommunikations- und Interaktionsmuster – und die damit bisweilen verbundene Reorganisation bzw. Transformation lange unhinterfragt gültiger Strukturen oder dysfunktionaler Umgangsformen – zudem die Basis dafür, das Schul- und Klassenklima und darüber hinaus die Schulkultur insgesamt zu verbessern. Gerade hier treten die Verbindungen zwischen den Ansätzen ressourcenorientierter Aggressionsprävention und der Schulentwicklung deutlich hervor.

Voraussetzung zur Verbesserung der schulischen Interaktionen ist dabei zum einen die *Bereitschaft zur Entwicklung* von Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Handlungskompetenzen seitens der bedeutsamen Bezugspersonen, insbesondere der *Eltern, Lehrpersonen* und *kompetenter Peers*, zum anderen der *Wille zur Kooperation* aller Beteiligten. Beides ist keineswegs selbstverständlich, sondern an Aushandlungsprozesse und die Konstruktion tragender Beziehungsnetzwerke gebunden, mithilfe derer die Beteiligten zur Mitwirkung und Kooperation motiviert werden können.

Die Potentialität der pädagogisch-ressourcenorientierten Perspektive und entsprechend einer auf die Ressourcenaktivierung ausgerichteten und an der verantwortlichen Partizipation und Rollenübernahme der Beteiligten anknüpfenden schulischen Praxis liegt darin, dass diese eine *weitgehende Integration aller Schüler/Innen* ermöglicht und darüber hinaus *nachhaltige Wirkungen* erreicht werden, sowohl in Bezug auf eine allgemeine Entwicklungs- und Bildungsförderung, als auch im Umgang mit Schüler/Innen, die Lernschwierigkeiten oder dissozial-deviante Verhaltensweisen zeigen.

Die besondere Wirksamkeit partizipativer Strategien, etwa im Rahmen von Empowermentprozessen, hat Kiefer (1984) in Langzeitstudien nachgewiesen. Demnach entwickelt sich ein positives und aktives Gefühl des ‚In-der-Welt-Seins‘, weiterhin Fähigkeiten und Ressourcen, um aktiv, gezielt und verantwortlich handelnd individuelle sowie gemeinschaftliche Ziele erreichen zu können. Zudem werden Wissen und Können erworben, welche zu einem kritisch-reflexiven Verständnis und Umgang mit den gegebenen pluralen gesellschaftlichen Verhältnissen führen (vgl. Voß 2000, S. 166).

Ressourcenorientierte Ansätze der Prävention stoßen freilich an ihre Grenzen, wenn Individuen aufgrund eines großen Problemdrucks oder empfundener Hilflosigkeit nicht über das *Maß an eigenem Handlungs- und Entfaltungsg-*

### 9.3. Fazit: Potentiale und Grenzen ressourcenorientierter Ansätze

*spielraum* verfügen, welches für den Einstieg in partizipative Prozesse notwendig ist. Grenzen sind vor allem dort zu beachten, wo die Individualität des Kindes oder des Jugendlichen weder durch einen *inneren* (personale Ressourcen wie Selbstwert, Empathie), noch durch einen *äußeren* Zugang (soziale Ressourcen, etwa Bindung zu Freunden) mehr erreichbar ist. Wenn also die *Fähigkeit zur Bindung und Empathie* weitgehend *zerstört* oder *verschüttet* erscheint, braucht der Jugendliche ein therapeutisches Milieu, um neue Selbstwertbezüge und Bindungswünsche aufzubauen. Die pädagogisch-ressourcenorientierte Perspektive kann und will Therapien nicht ersetzen.

Insbesondere wenn von einer *Eigen- oder Fremdgefährdung* ausgegangen werden muss – wie bspw. bei manifest gewalttätigem Verhalten – greifen keine pädagogisch-ressourcenorientierten Empowermentstrategien mehr. Hier wird es erforderlich, „Grenzen zu setzen, Übergriffe abzuwehren und Schutzräume zu öffnen“ (Herriger 2002, S. 203). Hartmann (1993, zit. nach Herriger 2002, S. 204) fasst die dann notwendigen verschiedenen Formen sozialer Kontrolle unter dem Begriff der „legitimen Machtausübung“.

Die Praxis ressourcenorientierter Prävention überzeichnet also nicht den Blick auf Kompetenzen und Stärken, wie Kritiker oft einwenden (vgl. ebd. 2002). Sie ist vielmehr für die übergroße Mehrheit der Schüler/Innen ein wirkungsvoller Ansatz.

Die Ausschöpfung der Potentiale einer Ressourcenorientierung hängt auch mit *methodischen* und *organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen* zusammen. Zur Realisierung partizipativer Ansätze bedarf es der (nicht aufoktroierten) Zustimmung der einzelnen Lehrpersonen, um der Gefahr einer ‚verordneten Freiwilligkeit‘ zu begegnen, sowie gleichzeitig der Fähigkeit der Schule, Handlungsspielräume zu schaffen. Ressourcenorientierte Handlungskonzepte und Strategien verantwortlicher Partizipation kommen für Schulen in Frage, die sich auszeichnen durch einen hohen Grad an *Flexibilisierung*, den sich die Schulleitung und die Lehrpersonen erarbeitet haben. Dies lässt ein größeres Maß an *Handlungsspielräumen* zu, das die Beteiligten eigenmächtig gestalten können, um individuelle Schulkonzeptionen zu erarbeiten und Vernetzungen mit ihrem Umfeld zu arrangieren (vgl. Voß 2000, S. 176).

Im Zusammenhang mit der Zielbestimmung der Förderung eines humanen Miteinanders ermöglicht die ressourcenorientierte Perspektive die Entwicklung von Zutrauen in die Fähigkeiten und Potentiale *aller* Schüler/Innen (Stark 1996).

## 9. Interaktionelle Ansätze im systemischen Kontext

Allerdings bedürfen hierbei auch motivierte Lehrpersonen zunächst einer *Unterstützung*, etwa durch *Beratung*, *Supervision* oder *kollegiale Teamsupervision*. Andernfalls können gerade kooperative Formen der Entscheidungsfindung auf Klassen- und Schulebene sowie innovative Unterrichtsformen an der Verweigerungshaltung oder destruktiven Einstellung der Schüler/Innen scheitern, wenn die Heranwachsenden zu Beginn mit Spielräumen noch nicht konstruktiv umzugehen wissen (vgl. Hornberg/ Lindau-Bank/ Zimmermann 1994, S. 391ff.). Die Lehrpersonen sollten an den gegebenen *moralish-kognitiven Voraussetzungen anknüpfen* und *ernsthafte* Herausforderungen anbieten, unterstützen und begleiten, damit nicht ‚Partizipationspielwiesen‘ entstehen. Vielmehr müssen Verantwortungsbereiche eröffnet werden, die es dem Einzelnen als lohnenswert erscheinen lassen, sich auch tatkräftig zu engagieren. Zur Förderung gegenseitiger Akzeptanz und Anerkennung, die sich in einem gegenseitig verantwortungsvollen Umgang miteinander artikuliert, kann dies nur bedeuten, den Heranwachsenden die von ihnen jeweils *leistbare Verantwortung* auch tatsächlich zu übergeben, denn „nur der erlernt Verantwortung, der üben kann, Verantwortung zu tragen“ (Mertens 1995a, S. 435).

Es sind weder Ansätze des moralischen Wissensaufbaus, noch der ‚Wertvermittlung‘ oder rigider Kontrolle nutzbringend, als sie Chancen zum Erwerb moralischer Selbst- und Handlungskompetenzen verwehren. Da die Herausbildung verantwortlichen Handelns und eines sittlichen Selbststandes in den längeren Prozess moralischer Entwicklung und Identitätsbildung eingebettet sind, sollten aufs Ganze gesehen Ansätze verantwortlicher Partizipation in den Mittelpunkt rücken, eher früh und längerfristig angelegt und durch eine sorgfältige, nicht bevormundende Anleitung und gemeinsame Reflexion gekennzeichnet sein. Dies ermöglicht es den Jugendlichen, Fähigkeiten und die Bereitschaft dazu aufzubauen, ihre Spielräume unter Berücksichtigung gegenseitiger Akzeptanz und Anerkennung in den für sie bedeutsamen sozialen Lebenswelten auch in der Tat sinnvoll zu nutzen und eine sittliche Identität herauszubilden.



