

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

Um einen orientierenden Überblick über die zur Diskussion stehende *störungszentrierte Sichtweise* zu erhalten, werden zunächst deren zentrale (Theorie-) Konzeptionen in ihren Grundannahmen und Zieldimensionen skizziert.

Die Erklärungsansätze für die Entstehung und Verfestigung aggressiven Verhaltens werden dabei unter dem weiterhin vorherrschenden Blickwinkel einer ‚Risikoperspektive‘ entfaltet und analysiert.

Es gilt zu prüfen, inwieweit Auffälligkeiten des Sozialverhaltens - wie gemeinhin angenommen - als Ausdruck gravierender ‚*individueller* Defizite‘ oder als Folge einer ‚gestörten *Erziehungspraxis*‘ gelten können, sei es seitens der Heranwachsenden und ihren ‚unzureichenden‘ moralisch-kognitiven Fähigkeiten, oder sei es seitens der beteiligten Bezugspersonen, v.a. der Eltern und Lehrpersonen, denen eine wie auch immer geartete ‚mangelnde‘ Erziehungskompetenz zugeschrieben wird. Aus einer stärker pädagogisch-*soziologischen* Sicht wiederum gilt es die Frage zu beantworten, ob die Annahme zutrifft, dass Aggression und Dissozialität lediglich als ‚jugendtypisches‘ Phänomen verstanden werden können, durch das Heranwachsende versuchen, mit den heute ‚riskanten‘ Lebensverhältnissen umzugehen.

Dieser Sichtweise gemäß dienen also die Risiken moderner gesellschaftlicher Entwicklungen als gängiges Erklärungskonzept für den festgestellten Anstieg von Verhaltensauffälligkeiten.

Hiervon ausgehend werden in einem nächsten Schritt die aus diesen Theorien abgeleiteten Präventionskonzepte dahingehend kritisch hinterfragt, inwiefern sie für eine nachhaltig wirksame und bildungstheoretisch tragfähige Konzeption zur Bearbeitung von Aggression und Dissozialität ausreichend erscheinen.

## 2.1. Störungszentrierte Erklärungskonzepte

Die Ansätze zur Bearbeitung sozial abweichenden Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen gehen für gewöhnlich von der Annahme aus, dass Konzepte nur auf der Basis einer Analyse des ‚Problemverhaltens‘ und seiner ‚Ursachen‘ entwickelt werden können. Im Zentrum solcher Ansätze zur Erklärung und Intervention stehen daher üblicherweise die Bestimmung und Beschreibung des abweichenden Verhaltens, die Analyse der Störungsursachen sowie die Einschätzung des weiteren Störungsverlaufs (Prognose) (vgl. Petermann/ Petermann 1999; Resch 1999; Petermann 2000b). Die Ziele werden aus dieser so bezeichnbaren *störungszentrierten* Sicht hauptsächlich aus der Festlegung des Problemverhaltens und seiner Risiken abgeleitet.

Entsprechend differenziert und gut ausgearbeitet sind inzwischen das Wissen über Verhaltensstörungen, deren *Symptomatik* und ihre typischen Entwicklungsverläufe<sup>9</sup>. Auch sind die Fortschritte der störungs- bzw. problemzentrierten Ansätze hinsichtlich der Erklärung sozial abweichenden, ‚auffälligen‘ Verhaltens und daraus abgeleiteter Interventionen mittlerweile gut dokumentiert (vgl. Melzer/ Schwind 2004; Schubarth 2000; Heitmeyer/ Hagan 2002).

Solche Modelle der Erklärung und Prävention nehmen zumeist entweder eine auf den Heranwachsenden zentrierte Sichtweise ein oder aber richten ihr Augenmerk primär auf sozio-kulturelle und makrostrukturelle Gegebenheiten als Bedingungen für die Entstehung von Aggression und Gewalt. Zwischen tendenziell *subjektzentrierten* oder aber *strukturdominierten* Konzeptionen gibt es zudem Ansätze, die eine *interaktionistische* Sicht einnehmen, also die Person-Umwelt-Interaktion fokussieren und insbesondere die Bedeutung sozialer Zuschreibungs- und Konstruktionsprozesse sowie situativer Gegebenheiten für die Entstehung sozial abweichenden Verhaltens betonen.

In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion zur Bearbeitung von Aggression und Dissozialität lassen sich also im Wesentlichen *drei Zugangsweisen* zunehmender Reichweite und Komplexität ausmachen, die als grundlegende *Analysemuster störungszentrierter Ansätze* dienen können und daher im Folgenden zunächst im Überblick dargestellt und in ihrer paradigmatischen Weiterentwicklung in den Blick genommen werden sollen:

---

<sup>9</sup>Zu den Forschungsbemühungen der Entwicklungspsychopathologie vgl. Petermann (2000); zu den Erscheinungsformen und Entwicklungspfaden aggressiv-dissozialen Verhaltens vgl. Moffitt et al. (1996); Loeber et al. (1998).

1. *Subjektzentrierte Ansätze* fassen aggressiv-dissoziale Tendenzen als ‚individuelles Problem‘ auf, welches folglich auch nur auf dieser Ebene aufgelöst werden könne.
2. *Situativ-interaktionelle* Konzepte interpretieren Aggressionen als Ausdruck einer ‚gestörten Erziehungspraxis‘, so dass hier v.a. die postulierten Defizite in den Kommunikations- und Interaktionsmustern bspw. der beteiligten Eltern und Personen abgebaut werden sollen.
3. *Sozialstrukturelle Konzepte* schließlich führen Aggression und Gewalt v.a. auf widrige soziale und kulturelle, ‚anomische‘ Bedingungen zurück, die im Zuge moderner gesellschaftlicher Entwicklungen allgegenwärtig erscheinen. Daher müssten, um Desintegration und Desorientierung zu vermeiden, so die Schlussfolgerung für Prävention, zumindest auf institutioneller Ebene klare Regeln und überschaubare Strukturen geschaffen werden, in denen konformes Verhalten konsequent eingefordert und abweichendes Verhalten sanktioniert werden kann.

### 2.1.1. Subjektzentrierter Zugang – Theorien des ‚defekten Individuums‘

Betrachtet man nun zunächst die subjektzentrierten Theorien genauer, so lässt sich positiv hervorheben, dass inzwischen das Wissen über personengebundene Merkmale und Bedingungen, die oft mit dissozial abweichenden Verhaltensstörungen einhergehen, differenziert und gut ausgearbeitet ist. (vgl. Nolting 1993, 1997; Heinemann 1996). Während traditionellen Auffassungen zufolge das sozial abweichende Verhalten als „*Ausdruck komplizierter Störungen der gesamten Persönlichkeit gedeutet*“ (Schubarth 2000, S. 23), oder als Ausdruck einer „dem Subjekt innewohnende[n] Eigenschaft“ (Castel 1983, S. 53) verstanden wird, weichen diese Vorstellungen heute Konzepten, die zunehmend *differenziertere Konstellationen* und *dynamische Entwicklungsprozesse* berücksichtigen.

In dem Zusammenhang sind allen voran die Bemühungen der *Entwicklungspsychopathologie* hervorzuheben, die von der normalen Entwicklung abweichende Verläufe untersucht. Die Erkenntnisse der Entwicklungspsychopathologie ermöglichen eine differenzierte Beschreibung der Symptomen- und Nachzeichnung der Entwicklungswege, wie sich psycho-soziale Störungen und Entwicklungsabweichungen vom frühen Kindes- bis zum Erwachsenen-

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

alter verfestigen (vgl. Petermann 2000a; Lösel/ Bliesener 2003). Demnach lassen sich aus analytischer Perspektive typische Muster der Entwicklung (,Entwicklungspfade‘) aggressiven Verhaltens unterscheiden<sup>10</sup>.

Solche Modelle gehen davon aus, dass die Genese von Störungen vor dem Hintergrund individueller Bedingungen, welche die Anfälligkeit für Abweichungen erhöhen (,Vulnerabilitäten‘), sowie in zweiter Linie auch durch umweltbedingte Risikofaktoren erklärt werden kann (vgl. Petermann / Petermann 1999, Resch 1999).

Dennoch ist seit einigen Jahren die Tendenz erkennbar, wieder verstärkt auf *individualisierende* Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression und Dissozialität zurückzugreifen (vgl. Voß 2000).

So unterschiedlich die Konzepte im Detail auch sind, als gemeinsames Kennzeichen all solcher subjektzentrierter Konzeptionen bleibt in ihnen zumindest implizit die Vorstellung erhalten, dass unterschiedliche Persönlichkeitsstrukturen bei konformen und abweichenden bzw. bei ,sozial kompetenten‘ und ,dissozial-aggressiven‘ Heranwachsenden vorfindbar sind.

Diese Konzepte beschreiben aggressiv-dissoziales Verhalten als *Verhaltens-* oder *Kompetenzdefizit* und erklären dieses als Ausdruck von *Aggression und Gewalt befürwortenden Orientierungen*, bspw. als Ausdruck einer „aggressiv-dissozialen“ oder „antisozialen Tendenz“ (vgl. Winnicott 1988; Davis/ Wallbridge 1983), bzw. eines „lack of moral sense“ (vgl. Winnicott 1958) des „verwehrteten Selbst“ (vgl. Gruen 1991). Diese führen das auffällige Verhalten letztlich auf pathologische Persönlichkeitsstrukturen einer „devianten“ oder gar „delinquenten Persönlichkeit“ zurück, die von denen psychisch gesunder, sozial unauffälliger ,normaler‘ Heranwachsender abweichen (vgl. z.B. Lamnek 1979, Becker 1973; Lemert 1967).

Mit Frick (1998, S. 36) lassen sich hier neueren Studien zufolge zwei typische (Risiko-)Konstellationen in der Persönlichkeitsstruktur unterscheiden:

Entweder wird auffälliges Sozialverhalten aufgrund von *Defiziten* im Bereich der *Sozialisierung und kognitiven Kompetenz* erklärt, bspw. als Folge mangelnder Selbstkontrolle (Gottfredson/ Hirschi 1990) oder als Resultat einer unzureichenden oder verzögerten Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz (vgl. Kohlberg 1996, S. 417; Jennings/ Kilkenney/ Kohlberg 1983, S. 312ff.).

---

<sup>10</sup>Bei der Untersuchung typischer ,Entwicklungspfade‘ zur Entstehung aggressiv-dissozialer Tendenzen bei Heranwachsenden werden die ,jugendtypische Dissozialität‘ und die ,persistierende Aggression‘ als die zwei wichtigsten Wege unterschieden (vgl. Patterson et al. 2000; Patterson et al. 1992; Moffit 1993; Moffit et al. 1996).

Oder als zweite typische Konstellation findet sich bei einer sehr kleinen Gruppe der aggressiv auffallenden Heranwachsenden eine Persönlichkeitsstruktur, die als *emotional wenig ansprechbar* und *uneinfühlsam* beschrieben wird.

Nach einer anderen bekannten Unterscheidung (vgl. etwa Blackburn 1993; oder White/ Heilbrun 1995) wird angenommen, dass aggressives Verhalten entweder *impulsiv-hyperaktiv* motiviert oder Ausdruck einer *ängstlich-gehemmten* Persönlichkeitsstruktur ist, bei der das konforme, teils überkontrollierte Verhalten in Krisensituationen aufbricht, wenn Konflikte unter starken Affekten eskalieren. Im anderen Fall, so die Annahme, sind Aggression und Dissozialität *egoistisch motiviert* und werden als Resultat bereits verfestigter ‚antisozialer Tendenzen‘ des Selbst verstanden.

Diese für aggressiv-dissozial auffallende Kinder und Jugendliche als ‚typisch‘ identifizierten Konstellationen in der Persönlichkeitsstruktur können verschieden starke Ausprägungen aufweisen. Erst wenn sie Überhand nehmen münden sie möglicherweise in einer ‚persistierenden Aggression‘ ( ‚Life-course-persistent antisociality‘) (Moffit 1993). Bei einer weniger starken, moderaten Ausprägung solcher Persönlichkeitsmerkmale ist eher von einer ‚jugendtypischen Dissozialität‘ ( ‚Adolescence-limited Antisociality‘) auszugehen, bei der aggressiv-dissoziales Verhalten phasenweise eingesetzt wird, um alters-typische Entwicklungsaufgaben zu bearbeiten. So kann Dissozialität in der Adoleszenz bspw. vorübergehend der identitätsabsichernden Abgrenzung gegenüber den Eltern und der Identifikation mit der eigenen Peer-Group dienen. In diesem Fall seien deviante Einstellungen erst „dann bedenklich, wenn sie selbstkritische Einsichten verhindern“ (Lösel/ Bliesener 2003, S. 10).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass solchen Konzepten zufolge den *längerfristig* dissozial auffallenden Heranwachsenden Merkmale einer mehr oder minder ‚defizitären‘ *Persönlichkeit* als Ursache für ihr aggressiv-dissoziales Verhalten zugeschrieben werden<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup>Die Erklärungen für die Entwicklung und Sozialisation der „antisozialen Tendenzen“ (vgl. Winnicott 1988; Davis/ Wallbridge 1983) in der Persönlichkeit wiederum fallen sehr verschieden aus. Solche Erklärungskonzepte reichen bspw. von (sozio-)biologischen Ansätzen (z.B. als Folge genetischer Faktoren oder von Temperamentsmerkmalen, vgl. Nolting 1993, 1997) über psychologische Erklärungen (vgl. z.B. Kornadt 1982; Kleiter 1997), neuere Lern- und Entwicklungstheorien (vgl. Hornberg/Lindau-Bank/ Zimmermann 1994; Tillmann 1994c; Olbrich 1995) bis hin zu im weitesten Sinne soziologisch argumentierenden Ansätzen (vgl. Lamnek 1973, 1994; Galtung 1975). Zu den einflussreichsten Erklärungsansätzen, die auch in der alltäglichen Praxis großen Bekanntheitsgrad erlangt haben, zählen v.a. die Theorie mangelnder Selbstkontrolle nach Gottfredson und Hirschi (1990) und das Konzept ei-

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

Das Ganze betrachtend, lassen sich solche auf dem *Defizitmodell* der Risikoforschung basierenden *subjektzentrierten* Zugangsweisen also auch als ‚*Theorien des defekten Individuums*‘ beschreiben.

Stets richten solche Theorien den Blick auf „die Inkompetenz (...) des Individuums, sich angemessen zu verhalten“ (Albrecht 2002a, S. 36). Dieser ‚*Kompetenz-Defizit-Hypothese*‘ folgend, wird somit das aggressiv-dissoziale Verhalten als individuelles Problem aufgefasst. Entsprechend, so die Folgerung dieser Ansätze für die Prävention, könne das Problem auch nur auf der individuellen Ebene aufgelöst werden. Wenngleich auch eine Fülle von Präventionskonzepten und -maßnahmen vorliegt, die auf den Heranwachsenden ausgerichtet sind, so finden sich in all diesen Ansätzen doch stets vergleichbare Schwerpunktsetzungen wieder, die sich mit Klewin, Tillmann und Weingart (2002, S. 1099) wie folgt überblicksartig umreißen lassen:

- Entwicklung von Curricula, die friedliche Verhaltensnormen betonen,
- Förderung prosozialer Fertigkeiten und Fähigkeiten,
- Durchführung lerntheoretisch orientierter Verhaltenstrainings mit dem Schwerpunkt der Beherrschung von Wut und Impulsivität,
- Rollenspiele zum Erlernen gewaltfreier Konfliktlösungen.

Nach der allgemeinen Programmatik solcher Theorien des defekten Individuums bestehen wirksame Vorgehensweisen folglich darin, die ‚typischen Defizite‘ im kognitiven und sozialen Bereich zu vermeiden, abzubauen oder zu kompensieren, indem man bspw. soziale Fertigkeiten und konformes Handeln einübt und zugleich egoistisch motiviertes Verhalten eingrenzt.

Die Wirksamkeit<sup>12</sup> und positive Bedeutung solcher auf das Training individueller sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen gerichteten Maßnahmen soll an dieser Stelle deutlich unterstrichen werden, solange diese Strategien sich nicht in Verhaltensmodifikationen des Heranwachsenden erschöpfen, sondern in umfassendere Konzepte eingebettet sind.

Dennoch bleibt kritisch zu fragen, inwieweit solche tendenziell defizitorientierten Maßnahmen pädagogisch angemessen, nachhaltig wirksam und hinreichend sein können, derweil diese nicht in den Zusammenhang zu den Be-

---

ner unzureichenden oder verzögerten Entwicklung der sozio-moralischen Urteilkraft in Anlehnung an Kohlbergs Konzept der kognitiven Moralentwicklung (vgl. Kohlberg 1976).

<sup>12</sup>Vgl. die Evaluationsergebnisse bei Goldstein/ Glick (1994); Gottfredson (1997); Petermann et al. (1997).

dingungen und Korrelaten sozial kompetenten, verantwortlichen Handelns gerückt und entsprechend neu ausgerichtet werden.

Aufs Ganze gesehen, sind dann auch solche Theorien des ‚defekten Individuums‘, die von einer Kompetenz-Defizit-Hypothese ausgehen, und die dazu korrespondierenden, auf die Vermeidung, den Abbau oder die Kompensation solcher ‚Mängel‘ gerichteten Präventionsansätze immer wieder scharfer Kritik ausgesetzt. So sehr auch das prinzipielle Ansinnen zu würdigen ist, die individuellen Fähig- und Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen auszubauen, zu stärken und zu fördern, so bleibt doch der Makel einer einseitigen Fixierung auf den Heranwachsenden und seine ‚Defizite‘ bestehen. Von Kritikerseite ist die Rede von einer ‚Täterzentrierung‘, einer ‚Subjektzentriertheit‘ und einer ‚Personalisierung‘ in der Diskussion abweichenden Verhaltens<sup>13</sup>.

### 2.1.2. Interaktionistische Sicht – Konzepte einer ‚gestörten Erziehungspraxis‘

Folgt man interaktionistischen Theorien, so sind Aggression und Dissozialität als subjektiv sinnvolle, wenn auch sozial misslungene Formen der Problembewältigung, der Selbstpräsentation und der Identitätsdarstellung zu verstehen<sup>14</sup>. Abweichung (Devianz) wird aus dieser Sicht als ein Ergebnis von sozialen Konstruktionen, Interpretationen und Sinnzuschreibungen verstanden. Diese Annahmen gehen zurück auf das von Mead (2005) entwickelte Konzept des Symbolischen Interaktionismus, nach dem sich die Identität stets auch im kommunikativen Umgang mit Anderen entwickelt und verändert. So orientiert sich das eigene ‚Role-making‘ an den Erwartungen des sozialen Gegenübers (‚Role-taking‘), beeinflusst diese aber auch. Entsprechend dürfte die interaktionelle Dynamik der Entstehung von Selbst- und Fremdbild auch für die Entwicklung einer ‚abweichenden Identität‘ von Bedeutung sein. Ob und wie auffällige Verhaltensweisen sozial und gesellschaftlich bewertet werden, wird demnach entscheidenden Einfluss auf die Entstehung

---

<sup>13</sup>Zur Kritik an der Täterorientierung der traditionellen Kriminologie vgl. als prominenten Vertreter der ‚labeling‘ Ansätze F. Sack (1973). Die paradigmatische Beschränkung auf die ‚Täterseite‘ geht zudem mit der Abstraktion von Definitionsprozessen gesellschaftlicher Normen und den dahinter liegenden Macht- und Herrschaftsstrukturen einher (vgl. Lamnek 1994, S. 212).

<sup>14</sup>Gemäß diesem Verständnis wird Aggression, wie auch andere Verhaltensweisen, nicht als Ausdruck von *Trieben* oder als *Reaktion* auf äußere Umstände verstanden, sondern als *Interaktion* aufgefasst, z.B. als Ergebnis von Lernprozessen oder konfliktbedingt hervorgerufenen *Bewältigungsverhalten*. Vgl. Petermann/Petermann (1996b).

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

und Verfestigung von abweichenden Verhaltensweisen nehmen. Diese Prämissen wurden in einer Theorie ausgearbeitet, die als ‚*Etikettierungsansatz*‘ bzw. ‚*Labeling-Konzept*‘ (‚Labeling Approach‘) bekannt geworden ist (vgl. Goffman 1967; Hargreaves 1979).

Dabei lassen sich *individualisierende* und *gesellschaftstheoretisch* orientierte Zugangsweisen der Labeling-Approach-Ansätze unterscheiden, die entweder auf Mikroebene die Interaktion zwischen zwei Individuen fokussieren oder aber in übergreifender Sicht die Bedeutung Norm setzender und sozial kontrollierender Institutionen, wie bspw. der Schule, für eine mögliche Verstärkung oder ‚Produktion‘ abweichenden Verhaltens hervorheben. Die ‚Labeling Ansätze‘ gehen in diesem Sinne von einer „gesellschaftlichen Produktion abweichenden Verhaltens“ aus (vgl. Ferchhoff/ Peters 1981).

Zentrale Annahme dieser Theorien ist, dass dissozial abweichendes Verhalten als Resultat von interaktiven, zum Teil auch hierarchisch strukturierten Aushandlungs- und Kommunikationsprozessen zu verstehen ist.

Im Zentrum steht der *Zuschreibungsprozess*, der dazu führt, dass bspw. ein Heranwachsender in die Position eines ‚Abweichlers‘, ‚aggressiven Jugendlichen‘, ‚Störenfrieds‘, ‚Problemschülers‘ oder gar ‚Kriminellen‘ gerät. Demnach wird auffälliges Verhalten oft selektiv wahrgenommen.

Wird ein derartiges Verhalten als ‚dissozial abweichend‘ bzw. ‚normwidrig‘ eingestuft, so sind mit solchen Typisierungen zugleich Statuszuschreibungen und neue Rollenerwartungen seitens der Interaktionspartner verbunden. Dies kann im Lauf der Zeit dazu führen, dass der Heranwachsende vom gesellschaftlichen Umfeld als ‚aggressiv‘, ‚dissozial‘ stigmatisiert wird.

So wird z. B. ein Schüler, der sich geprügelt hat, rasch als jemand angesehen, der ‚schlägt‘, als ‚aggressiver Schüler‘, den es im Auge zu behalten gilt. Von dem als ‚aggressiv-dissozial‘ Etikettierten wird zukünftig erwartet, dass er sich entsprechend abweichend verhält. Die Wahrscheinlichkeit solcher Typisierungen steigt natürlich bei häufigeren Vorfällen. Nur selten wird ein solcher Schüler kein ‚Etikett‘ erhalten und als jemand betrachtet werden, der - unter vielen anderen Verhaltensweisen - sich in einer bestimmten Situation falsch verhalten hat.

Mit solchen Stigmatisierungsprozessen geht die Gefahr einher, dass der betroffene Schüler sich in selektiver Weise Verdächtigungen ausgesetzt sieht, schärfer sozial kontrolliert und sanktioniert, sowie in seinen Sozialkontakten isoliert und zum Teil sogar im Lern- und Leistungsbereich benachteiligt wird (vgl. Hargreaves 1979, S. 147ff.). So werden also die gesamte Spannweite sei-

nes Verhaltens wie auch seine Persönlichkeit als Ganzes zukünftig tendenziell auf sein Stigma bezogen, von diesem her retrospektiv interpretiert und rekonstruiert (vgl. Brusten/ Hurrelmann 1973, S. 31ff., 50ff.). Durch diesen Prozess der Etikettierung wird der Heranwachsende zunehmend in die ihm zugeschriebene Rolle gedrängt. In vielen Fällen führt dies zu entsprechenden Veränderungen seiner Handlungsorientierungen sowie seiner Selbstdefinition (vgl. Brusten/ Hurrelmann 1973, S. 97ff., Hargreaves 1979, 150ff, Holtappels 1987, S. 288ff). Dies kann schließlich im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung (vgl. Merton 1995) in einer ‚abweichenden Identität‘ münden.

Letztlich, so der Tenor individualisierender ‚labeling approach‘ Ansätze, wird abweichendes Verhalten über soziale Etikettierungsprozesse aufrechterhalten, verstärkt oder sogar erst ‚produziert‘ und herausgefordert.

Die stärker gesellschaftstheoretisch ausgerichteten Labeling-Ansätze verlagern den Fokus der Betrachtung auf die gesellschaftlich-institutionelle Ebene. Institutionen, wie bspw. die Schule, rücken in dieser Sichtweise als definitionsmächtige, Norm setzende und kontrollierende Instanzen in den Blick. Der Fokus wird damit auf die Instanzen und Formen sozialer Kontrolle verlagert.

Diesen Ansätzen kommt der Verdienst zu, darauf aufmerksam gemacht zu haben, dass oben beschriebene Aushandlungs- und Zuschreibungsprozesse oft nicht symmetrisch, sondern hierarchisch strukturiert sind. Abweichung und insbesondere aggressiv-dissoziales Verhalten ist in dieser theoretischen Sicht ein „Produkt misslungener Interaktionen in hierarchischen Beziehungen“ (Klewin/ Tillmann/ Weingart 2002, S. 1083). Wie Tedeschi (2002, S. 580) resümiert, fordern interaktionistische Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggression in radikaler Abwendung von eher traditionellen Ansätzen, „die Aggressionsforschung in eine allgemeinere Theorie der Macht und des Einflusses zu integrieren“. Mit Blick auf die für Jugendliche zentralen Institutionen wird Devianz dann als Ergebnis ‚misslungener Sozialisation‘, im Besonderen Kriminalität „als Konsequenz mangelhafter *familiärer* Sozialisation“ (Peters 1989, S. 584, Hv. EK) betrachtet. Angewandt auf die *Schule* wird „auf die problemproduzierende Wirkung der Institution und auf die pädagogisch unerwünschten Nebenfolgen eines reglementierenden und etikettierenden Lehrerverhaltens aufmerksam gemacht“ (Klewin/ Tillmann/ Weingart 2002, S. 1083), die insbesondere dissoziale und gewaltförmige Verhaltensmuster bei Schülern verstärken (vgl. Forschungsbefunde bei Holtappels et al. 1997, Tillmann et al. 1999). Denn die damit einhergehenden Ab-

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

wertungen oder öffentlichen Diskreditierungen führen nicht selten zu sozialer Desintegration in den Lerngruppen und einem angeschlagenen Selbstwertgefühl, womit zugleich die Suche nach sozialer Bindung an solche Cliques begünstigt wird, die Aggressionen befürworten (vgl. Tillmann et al. 1999, S. 239ff., Brumlik/ Holtappels 1987).

Als Konsequenz für die Prävention wurde in ihrer zugespitzten Variante die Strategie der „radikalen Nicht-Intervention“ (vgl. Schur 1973) empfohlen. Gemäßigte Vertreter interaktioneller Konzepte der Etikettierung und des labeling approach mahnen dagegen an, *abwertende Zuschreibungen, Etikettierungen und Stigmatisierungen zu vermeiden bzw. abzubauen* sowie das Risiko *institutionell organisierter restriktiver sozialer Kontrolle zu verringern*, wie sie zum Teil durch Hierarchien und ungleiche Machtverteilungen begünstigt werden. So müsse bspw. „entstigmatisierendes Lehrerverhalten“ im Umgang mit „schwierigen Schülergruppen“ eingeübt (vgl. Holtappels 2001) und die „strukturelle Gewalt“ (vgl. Galtung 1975) der Schule reduziert werden. Die eher progressiven Vertreter dieser Theorien fordern umfassender eine *Reorganisation der Kommunikations- und Interaktionsprozesse* in den für Kinder und Jugendliche zentralen Institutionen (Familie, Schule).

Insgesamt vermögen die interaktionellen Theorien transparent zu machen, dass sozial problematisiertes Verhalten nur in Abhängigkeit von dem jeweiligen situativen Kontext verstanden werden kann. Situative Gegebenheiten, Kommunikations- und Interaktionsprozesse rücken in ihrer nicht zu unterschätzenden Bedeutung für die Entwicklung und Sozialisation individueller sozio-moralisch relevanter Orientierungen und Handlungsstile ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Allerdings beschränken sich diese Ansätze allein auf Dimensionen *dysfunktionaler* Kommunikations- und Interaktionsprozesse, betonen die negativen Folgen von Etikettierung, Stigmatisierung und einer restriktiven sozialen Kontrolle. Dissozialität wird aus dieser Sicht als Ergebnis einer wie auch immer ‚gestörten Erziehungspraxis‘<sup>15</sup> verstanden, die es folglich abzubauen bzw. zu verändern gilt. Neben den Eltern wird vor allem auch pädagogischen Fachkräften ein ‚Erziehungsdefizit‘ zugeschrieben, wie z.B. Böhnisch (2001, S. 213) kritisch einwendet.

Auch diese Ansätze bleiben also in der störungszentrierten, defizitorientierten Sicht verhaftet. Damit verbunden ist wiederum die Gefahr einer ein-

---

<sup>15</sup>Zu Ansätzen, die die Ursachen von Devianz in einer ‚gestörten Erziehungspraxis‘ von Familien suchten vgl. z.B. Glueck/ Glueck (1950); Mc Cord/ Mc Cord (1959); Götz/ Seitz (1979).

seitigen Schuldzuweisung und möglichen Abwertung, in diesem Fall aber nicht des Heranwachsenden selbst, sondern seiner wichtigen Bezugspersonen in Familie und Schule. Zudem finden potentiell *positive* Anstoßstellen in Prozessen der Kommunikation und Interaktion in diesen Konzepten - wenn überhaupt - nur wenig Beachtung. Stärker ins Zentrum der Diskussion müsste jedoch die Frage rücken, welche Bedeutung positiven, ermutigenden Zuschreibungen und derartigen Kommunikations- und Interaktionsmustern zukommt, wie sie in positiven unterstützenden Beziehungen vorfindbar sind.

Aus ressourcenorientierter Sicht stellt sich hier insbesondere die Frage, inwiefern solche Ermutigungen<sup>16</sup> dazu beitragen, nicht nur aggressive Tendenzen zu vermeiden oder abzubauen, sondern auch wie sie ein - zumindest in Anteilen - kompetentes Selbstbild fördern, Potentiale und Ressourcen aktivieren und den Selbstwert stärken und stabilisieren können. Für die pädagogische Prävention gilt es denn auch die Potentiale solcher positiven Ansatzpunkte in Prozessen der Kommunikation und Interaktion genauer zu erörtern.

### 2.1.3. Die soziologische Sicht - Das ‚individualisierte Subjekt‘ in ‚anomischen‘ Sozialstrukturen

In den letzten Jahren werden im pädagogischen Diskurs - neben tendenziell subjektzentrierten Zugangsweisen - besonders häufig auch soziologisch orientierte Ansätze als Erklärungsfolie für jugendliche Aggression und Gewalt herangezogen<sup>17</sup>. Diese knüpfen zumeist bei den ‚klassischen‘ *Anomiekonzepten* von Durkheim (1988) und Merton (1968) an, verbinden deren Überlegungen mit Gedanken der neueren *Modernisierungstheorien* und rücken dabei vor allem die *Risiken* spätmoderner Gesellschaften für die Heranwachsenden in den Vordergrund.

Ausgangspunkt dieser sozialstrukturell-ätiologisch argumentierenden Ansätze ist die Annahme, dass sozial abweichendes Verhalten auf eine von den Heranwachsenden wahrgenommene soziale Regellosigkeit (‚Anomie‘) zurückzuführen ist, die diese zu bewältigen versuchen.

So unterschiedlich die makrosoziologischen Ansätze im Detail auch sind, die Argumentationsfiguren basieren allesamt auf solchen anomietheoretischen Überlegungen (vgl. Durkheim 1988, Merton 1968), die in aktuellen Konzep-

<sup>16</sup>Vgl. hierzu das Prinzip der ‚Ressourcenaktivierung‘ in den Arbeiten von Grawe/ Grawe-Gerber (1999); Grawe (1999a,b, 1998).

<sup>17</sup>Vgl. etwa Becks Risikogesellschaft (2003).

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

ten mit Gedanken über die Risiken in der modernen Gesellschaft verknüpft werden<sup>18</sup>.

In deren Gefolge sind v.a. kulturkonflikt- und subkulturtheoretische Konzepte (vgl. Cohen 1955; Miller 1968; Böhnisch 2001) sowie Ansätze zur ‚sozialen Desintegration‘ (vgl. Heitmeyer 1994a) und ‚Desorganisation‘ (vgl. Bursik 1988, 1999) bekannt geworden.

Die Anomietheorie geht von der Vorstellung aus, dass abweichendes Verhalten durch *Anpassung* der Gesellschaftsmitglieder an die widersprüchlichen kulturellen und sozialen Verhältnisse der Gesellschaft entsteht.

Dort, wo die sozial akzeptierten, konformen Mittel fehlen, gesellschaftlich vorgegebene Ziele zu erreichen, entsteht sozialer Druck<sup>19</sup> (‚Strain‘), bspw. Leistungs- und Platzierungsdruck. Individuen werden so dazu verleitet, zu alternativen, zur Not auch gesellschaftlich nicht konformen, illegitimen Mitteln zu greifen, um die vorgegebenen Ziele dennoch zu erreichen. Abweichendes Verhalten, insbesondere Aggression und Gewalt, können entsprechend auch als Anpassungsverhalten an solche ‚anomischen‘ Zustände der Gesellschaft verstanden werden.

Als zentraler Kritikpunkt an den ‚klassischen‘ Anomiekonzepten gilt, dass sie anomische gesellschaftliche Zustände *nicht* als *subjektiv relevantes* Problem verstanden, sondern allein als *strukturelle Diskrepanz* interpretierten, nämlich als Diskrepanz zwischen den gesellschaftlich vorgegebenen Zielen und den Mitteln der Individuen, diese Ziele auf legitime, konforme Weise zu erreichen. So erscheint, wie Böhnisch (2001, S. 11) kritisch anmerkt, die „subjektorientierte Reformulierung“ der Theorien zu abweichendem Verhalten bislang unzureichend und wird mitunter missinterpretiert als ein Zurück zu Konzepten endogener, also im Kind liegender Störungsursachen (vgl. Voß 2000, S. 66).

Diese durchaus berechtigte Kritik einer fehlenden Subjektperspektive gab Anlass für Reformulierungen und Erweiterungen der Anomietheorie.

In neueren Konzepten werden denn auch ‚anomische‘ *sozialstrukturelle Bedingungen*, wie bspw. objektiv benachteiligende Herkunftsbedingungen, als *subjektive Belastungen* aufgefasst.

---

<sup>18</sup>Zum Modernisierungsansatz angewandt auf den Gewaltdiskurs vgl. Heitmeyer et al. (1995).

<sup>19</sup>Strain theories betonen wie die Anomietheorie von Merton (1968) sozialstrukturell ungleich verteilte Chancen, gesellschaftliche Ziele zu erreichen. Aus Bedingungen sozialer Ungleichheit resultieren Zwänge, etwa Status-Probleme, die bei Jugendlichen eine große Rolle spielen und zu abweichendem Verhalten führen können (vgl. Emler 1984, S. 194ff)

Entsprechende Ansatzpunkte, Gefährdungen einer gelingenden Sozialisation und deren krisenhaften Verlauf vor dem Hintergrund anomischer Entwicklungen der modernen Gesellschaft zu verstehen, die in subjektiv wahrgenommene Belastungen übersetzt werden, finden sich in zahlreichen Konzepten auch der sozialwissenschaftlichen Diskussion (vgl. Albrecht 1997, 2002b; Böhnisch 2001; Edelstein 2001).

Stellvertretend auch für andere Theorien kann der einflussreiche Individualisierungs- und Modernisierungsansatz Heitmeyers und seiner Mitarbeiter stehen. Mit der Frage: „Was treibt diese Gesellschaft auseinander?“ hat dieser einen neuen Anomiediskurs unter den Bedingungen der Postmoderne angestoßen (vgl. ebd. 1997a). Die *Figur der kulturellen und sozialen Krise* tritt demnach heute wieder stärker in den Vordergrund. Es geht in aktuellen Ansätzen, die auf das Anomiekonzept Bezug nehmen, stets um die Problematik gelingender oder misslingender sozialer Integration vor dem Hintergrund spätmoderner Entwicklungen.

So unterschiedlich die Ansätze im Einzelnen aber auch sind, stets wird Anomie heute zurückgeführt auf die Unübersichtlichkeit und Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Strukturen und Bedingungen für das Subjekt.

Im Unterschied zu Durkheims Anomietheorie jedoch werden aus Heitmeyerscher Perspektive stärker die *subjektiven* Belastungen des Einzelnen infolge gesellschaftlicher Wandlungsprozesse betont. Es geht also nicht mehr nur um Anomie aufgrund fehlender Mittel, *gesellschaftlich vorgegebene* Ziele zu verfolgen, sondern um wesentlich tiefgreifendere Desintegrationsprozesse auf vielfältigen Ebenen.

Dementsprechend sind nach Heitmeyer (vgl. ebd. et al. 1995) solche Desintegrationsaspekte deutlich spürbar auf

- sozialstruktureller Ebene (Ungleichheitsphänomene, soziale Benachteiligung)
- institutioneller Ebene (z.B. Folgen abnehmender Partizipation)
- sozialer Ebene (fehlende soziale Einbettung bzw. ‚Entbettungstendenzen‘ und damit einhergehende fehlende soziale und emotionale Unterstützung) sowie
- der personalen Ebene (Wertediffusion, Verlust von Kontrolle und Orientierung).

Die Schule kann bspw. als Institution solche Desintegrationsprozesse ver-

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

stärken, indem sie selbst anomische Bedingungen ‚produziert‘<sup>20</sup>. So reagieren Kinder und Jugendliche auf undurchschaubare oder widersprüchliche Normen und Regeln des Zusammenlebens, auf Konformitätszwänge und die Verweigerung von Möglichkeiten, die Schule auch als ‚Sozialraum‘ nutzen zu können, ihrerseits oft mit Widerstand und aggressiv-dissozialen Formen der Anpassung.

Dort also, wo Strukturen als intransparent oder widersprüchlich erfahren werden, wo sich soziale Zusammenhänge zunehmend auflösen, so der Tenor der Diskussion, gehe dies beim Individuum mit dem Verlust subjektiver Kontrolle und Orientierung einher. Das könne u. a. zu einer ‚Wertediffusion‘ führen und zu der Vorstellung, die Folgen des eigenen Handelns für Andere müssten nicht mehr sonderlich berücksichtigt werden.

Nicht nur für Erwachsene machen sich somit die „Schattenseiten der Individualisierung“ (Heitmeyer et al. 1995) bemerkbar. Auch Kinder und Jugendliche sehen sich - entsprechend modernisierungs- und individualisierungstheoretischer Annahmen - enorm ansteigenden Desintegrations- und Verunsicherungspotentialen gegenüber, die abweichendes Verhalten zu einer möglichen Option der Bearbeitung solcher Problemlagen werden lassen<sup>21</sup>. Mit anderen Worten: Abweichende Verhaltensweisen werden als Reaktionen der Kinder auf ‚problematische‘, ‚riskante‘ gesellschaftliche Wandlungsprozesse aufgefasst. So lassen sich Aggression und Dissozialität auch als Anpassungsverhalten an bzw. Kompensationsreaktion auf die anomischen Zustände in der modernen Gesellschaft und ihren Institutionen verstehen, wenn Heranwachsende keine anderen, alternativen Chancen sehen, ihre Ziele zu erreichen.

Für die Prävention sozial abweichenden Verhaltens werden aus diesen Überlegungen sehr unterschiedliche, zum Teil auch widersprüchliche Konsequenzen abgeleitet. So stehen etwa Vertreter des ‚Abschreckungsmodells‘ und Anhänger des ‚Eskalationsmodells‘ in ständigem Widerstreit, ob nun *mehr Kontrolle* oder *mehr Vertrauen* zielführend ist (vgl. hierzu Holtappels 2001). Im Kern jedoch zielen die verschiedenen Maßnahmen stets darauf ab,

---

<sup>20</sup>Vgl. hierzu etwa die Überlegungen von Böhnisch (1993, 1994, 2001), der das Anomiekonzept auf die Institution Schule anwendet.

<sup>21</sup>Das gilt sowohl für den schulischen wie auch den außerschulischen Bereich. Z. B. ist derjenige, der ‚nicht mithalten‘ zu können glaubt, für die Anwendung aggressiver oder anderer sozial nicht akzeptierter Mittel anfällig, um etwa bei einer auf Status und Prestige ausgerichteten Freizeit- und Freundeskultur Erfolg zu haben und Anerkennung zu erfahren.

dissoziales Verhalten dadurch zu reduzieren oder einzudämmen, dass eine *Anpassung* an die bestehenden gesellschaftlichen Erfordernisse und Normalitätsvorstellungen *strukturell ermöglicht* oder zumindest erleichtert, sowie *zugleich eingefordert* wird. Im aktuellen Diskurs ist stets die Rede von ‚*Gelegenheitsstrukturen*‘ (vgl. Heitmeyer/ Hagan 2002, S. 23), auf welche es die Aufmerksamkeit zu richten gelte.

Häufig ist der Fokus hierbei auf die Eingrenzung bzw. den *Abbau von* ‚*(Tat-)Gelegenheiten*‘ gerichtet<sup>22</sup>. Maßnahmen beziehen sich aus dieser Sicht dann typischerweise darauf, Tatanreize einzugrenzen bzw. abzubauen, indem transparente, überschaubare Räume geschaffen und eine konsequente soziale Kontrolle eingeführt werden. Wenn die Gefahr, ‚erwischt‘ zu werden, wächst, haben diesen Theorien<sup>23</sup> zufolge spontane Kosten-Nutzen-Abwägungen keine positive Bilanz mehr. In der Praxis sind entsprechende Ansätze bspw. auf die Etablierung klarer Regeln (Transparenz), eine konsequente Überwachung und Kontrolle ihrer Einhaltung, etwa durch die ständige Präsenz von Aufsichtspersonen sowie die Sanktionierung von Regelverletzungen gerichtet. Andererseits zielen Konzepte auch darauf ab, den Kindern und Jugendlichen *kompensatorisch Chancen zu eröffnen*, damit sie „Zugang zu den legitimen Mitteln ‚gesellschaftlichen Erfolgs‘ bekommen“ (Peters 1997, S. 49). Insbesondere der Schule wird die Aufgabe zugewiesen, „*Desintegrationspotentiale abzubauen bzw. ihnen entgegenzuwirken*“ (Schubarth 2000, S. 45).

Die Leistung dieser Ansätze besteht nun zweifellos darin, dass sie zum einen den in den letzten Jahrzehnten wahrgenommenen Anstieg aggressiv-dissozialer Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen zu erklären vermögen, indem sie diese mit den wachsenden Unsicherheits- und Desintegrationspotentialen in der modernen Gesellschaft in Verbindung bringen. Dennoch könnte man mit G. Albrecht (2002b, S. 800f.) kritisch einwenden:

„Skeptisch macht der Umstand, dass nahezu jeder Befund irgendwie im Sinne dieses Theorieentwurfs deutbar erscheint. Es bleibt zu prüfen, ob das

---

<sup>22</sup>Vgl. auch die Theorie der „differentiellen Gelegenheiten“, zusammenfassend etwa bei Kerscher (1977), Peters (1997).

<sup>23</sup>Zu Ansätzen der *situationsbezogenen Delinquenzprävention*, die zum Teil auf Vorstellungen des ‚Rational Choice‘ Modells zurückgreifen und auf *Abschreckung* abzielen, vgl. Clarke (1995); Cornish/ Clarke (1989). Allerdings muss hier teilweise mit Verschiebungen auf andere Devianzformen oder Regionen gerechnet werden. Zur Kritik vgl. Riedel (2003). Auch im *schulischen Kontext* bekannt und primär situationsbezogen sind zudem die Präventionsstrategien der ‚Zero Tolerance‘ und des ‚Broken Window Paradigma‘ (vgl. Greene 2001; Legge 2001), durch die insbesondere gegen *Vandalismus* vorgegangen werden soll.

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

an der exzellenten Qualität der Theorie oder an der (zu großen) Dehnbarkeit der Konzepte liegt.“

Ungeachtet dieser Einwände werden aber derzeit zweifelsohne die Bedingungen des Aufwachsens von Jugendlichen zu Recht als psychisch besonders belastend erfahren. Wie Keupp (1997b, S. 56) anmerkt, sind

„für Jugendliche die Freiheitsgrade für die Gestaltung der eigenen individuellen Lebensweise sehr hoch, werden aber erkaufte durch die Lockerung von sozialen und kulturellen Bindungen. Der Weg in die moderne Gesellschaft ist so gesehen auch ein Weg in eine zunehmende soziale und kulturelle Ungewissheit, in moralische und wertmäßige Widersprüchlichkeit und in eine erhebliche Zukunftsunsicherheit.“

Zum anderen können diese Ansätze plausibel machen, warum bestimmte Gruppen von Heranwachsenden offenbar stärker betroffen sind als andere, indem sie benachteiligende Herkunftsbedingungen und die damit einhergehenden *geringen Chancen*, gesellschaftlich relevante Ziele und aufentwicklungsspezifische Aufgaben in ausreichendem Maß zu verfolgen<sup>24</sup>, als *subjektiv* gravierende psycho-soziale *Belastungen* begreifen.

Entsprechend kommt dem Abbau solcher lebensweltlichen Belastungen - soweit überhaupt möglich - in der Tat große Bedeutung zu. Dennoch wird in den Präventionsansätzen entsprechend dieser Sichtweise eine Veränderung sozio-kultureller, gesellschaftlicher Gegebenheiten in den meisten Fällen nur insoweit in den Blick genommen, als eine *Ein- und Anpassung* des Einzelnen in Institutionen der Gesellschaft *strukturell sichergestellt* werden soll.

Im Vordergrund der Betrachtung stehen somit Risiken der Modernisierung und Maßnahmen zur Reduzierung oder Vermeidung gesellschaftlich negativer Folgen solcher anomischen Zustände. Damit geraten allerdings die pädagogisch notwendigen und sinnvollen Aus- und Umgestaltungsmöglichkeiten sozialer Kontexte weitgehend aus dem Blick, die nicht allein auf die Vermeidung unerwünschten abweichenden Verhaltens, als vielmehr auf den Ausbau von *Gelegenheiten* und *Handlungsräumen* für *positives* Sozialverhalten und die Schaffung entsprechender Handlungsanreize gerichtet sind.

Anders gesagt: Solche bildungsfördernden Dimensionen lebensweltlicher und makrogesellschaftlicher Strukturen werden in diesen Ansätzen zumeist

---

<sup>24</sup>Sozial Benachteiligte sind in dreifacher Hinsicht in stärkerem Maße als andere *sozialem Druck* ausgesetzt: (1) sie haben weniger Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen, (2) gesellschaftliche Regeln werden stärker eingeklagt und durchgesetzt, denn ‚Randgruppen‘ der Gesellschaft werden stets genauer beobachtet und konsequenter sanktioniert als andere. (3) Regeln sind für sie weniger transparent, und weniger Einsicht geht für gewöhnlich mit einem geringeren Verständnis dieser Regeln einher.

vernachlässigt oder bleiben zumindest zweitrangig.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Die bereits aus den Theorien des ‚defekten Individuums‘ und aus den interaktionell ausgerichteten Ansätzen einer ‚gestörten Erziehungspraxis‘ *bekannte Perspektive*, nach der „Störungen“ auf ‚Defizite‘ und ‚Mängellagen‘ zurückgeführt werden, die es folglich zu vermeiden oder abzubauen gilt, *bleibt* auch hier in einer vermittelten Weise bestehen. Die ‚*Pathologisierung*‘ wird dabei jedoch lediglich von der Mikroebene der Individuen und ihrer Interaktionen auf die Meso- und Makroebene der *sozialen Strukturen* und *Systeme verlagert*. Man könnte gar den Eindruck gewinnen, soziale Pathologien in gesellschaftlichen Strukturen würden ihrerseits mehr oder weniger unmittelbar auf den Einzelnen „abstrahlen“ (Sack 1993, S. 278).

Auch wenn bereits bei Durkheim der Zusammenhang zwischen dem Ausmaß einer Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Belangen einerseits und individueller Funktionsfähigkeit andererseits erkannt wurde, oder positiv gewendet, ihm implizit „das Verdienst [gebührt], auf die ‚Schutzfunktion‘ sozialer Bindungen gegenüber Lebensbelastungen als erster hingewiesen“ zu haben (Hurrelmann 2000, S. 141), so werden dennoch die Verbindungen zwischen dem Ausmaß *sozialer Integration* und dem *psycho-sozialen Wohlergehen* erst seit den 1980er Jahren stärker in den Vordergrund gerückt (vgl. Berkman/ Breslow 1983; Thoits 1986; Badura 1981). Diese Überlegungen finden insbesondere in der humanökologisch orientierten Pädagogik (vgl. Mertens 1998b, 1998e, 2000, 2008c) Beachtung und sollten künftig auch in pädagogisch-soziologisch ausgerichteten Präventionskonzepten zur Bearbeitung dissozial abweichenden Verhaltens stärker berücksichtigt werden.

Betrachtet man die Erklärungsansätze aller drei Zugangsweisen im Überblick, also (1) Theorien des ‚defekten Individuums‘, (2) Konzepte einer ‚gestörten Erziehungspraxis‘ sowie (3) Ansätze ‚anomischer‘ moderner Sozialstrukturen, so wird diesen zurecht der Vorwurf gemacht, abweichendes Verhalten vornehmlich als „reaktives Syndrom“ (vgl. Steinhausen 2002) auf individuelle oder soziale Risiken und Belastungen zu verstehen. Man kritisiert das damit verknüpfte mechanistische Menschenbild und fordert eine stärkere Berücksichtigung der ‚Subjektperspektive‘. Bemängelt wird letztlich, dass dies der *aktiven* Auseinandersetzung und *Verarbeitung* von Anforderungen und Belastungen, insbesondere dem *Eigenwillen* bereits junger Heranwachsender, in Interaktionen ihre Umwelten mitzugestalten, und der

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

damit einhergehenden Dynamik und Prozesshaftigkeit in der Entwicklung überhaupt nicht gerecht werden kann. Der zentrale Vorwurf richtet sich aber zweifellos auf die über weite Strecken vorfindbare defizitorientierte Sicht störungszentrierter Ansätze, die *positive Potentiale und Bedingungen für eine gelingende Entwicklung* und Förderung des seelischen und sozialen Wohlergehens der Heranwachsenden *weitgehend vernachlässigt*.

## 2.2. Integration der Erklärungsmuster in Belastungs-Bewältigungs-Modellen

Aufgrund der festgestellten Defizite von Erklärungsansätzen, die sich auf nur eine Ebene der Betrachtung beschränken, indem sie entweder individuelle, soziale oder aber situativ-interaktionelle Faktoren fokussieren, werden diese zunehmend durch Belastungs-Bewältigungsmodelle abgelöst, welche die verschiedenen Sichtweisen integrieren und so der komplexen Problematik der Dissozialität eher gerecht werden sollen.

Ausgangspunkt solcher Belastungs-Bewältigungsmodelle zur Erklärung von Dissozialität ist die Erkenntnis, wie Butterwegge (1994, S. 385) feststellt, dass Aggression „kein persönliches oder Charaktermerkmal, vielmehr ein Austragungsmodus zwischenmenschlicher Konflikte“ ist. Persönliche Erfahrungen, die individuelle Lern- und Lebensgeschichte sind genauso zu berücksichtigen wie sozio-kulturelle und strukturelle Entwicklungen<sup>25</sup>. Erst auf diese Weise kann die *wechselseitige Dynamik* von sozialen Einflüssen, den unterschiedlichen Bedingungen des Aufwachsens und der Eigentätigkeit von Kindern und Jugendlichen in Sozialisationsprozessen berücksichtigt werden (vgl. Sturzbecher/ Herrmann 2003, S. 182-200; Bründel/ Hurrelmann 1994, S. 254)

So findet der soziologische Diskurs seinen Widerhall in modernen pädagogischen Selbstbeschreibungen, die „pädagogisches Handeln in gegenläufigen Polungen von Risiken und schützenden Faktoren“ denken (Opp/ Fingelere/ Freytag 2007a, S.13).

---

<sup>25</sup>So erfolgt die Genese ‚problematischer‘ Einstellungs- und Verhaltensweisen stets im Wechselspiel zwischen äußeren und inneren Gegebenheiten, ‚Bedingungskonstellationen‘ sind entsprechend komplex. Nach Böhnisch (2001, S. 66) sind drei Kräftefelder bei der Entwicklung und Verfestigung abweichenden Verhaltens aufeinander zu beziehen: „antisoziale Tendenzen des Selbst“, „interaktive Zuschreibungs- und Etikettierungsprozesse“ und „anomische Sozialstrukturen“. Zur Entwicklung von Delinquenz vgl. die Übersicht bei Kaiser (1993), für das Phänomen der Aggression und Dissozialität vgl. Lösel/ Bliesener (2003).

Die neueren Ansätze stellen zumeist *Integrationen* bzw. *Synthesen* der drei vorgestellten grundsätzlichen Analysemuster dar und berücksichtigen die *aktive Auseinandersetzung* mit wahrgenommenen *Anforderungen, Risiken und Belastungen*. Somit nehmen sie auch individuelle Verarbeitungs- und *Bewältigungsmöglichkeiten* in den Blick. Dies ermöglicht es, Erklärungsansätze zur Entstehung und Verfestigung von Aggression und Dissozialität vor dem Hintergrund komplexerer Belastungs-Bewältigungsmodelle zu verstehen und die bisher mangelnde ‚Subjektperspektive‘ zu berücksichtigen.

Aggressives Verhalten kann in diesem Kontext dann als ‚psychisch auffälliges‘ bzw. ‚dissozial abweichendes‘ Verhalten begriffen werden, das eng verknüpft ist mit jugendspezifischen Entwicklungsschritten, aber auch sozio-kulturellen Entwicklungstendenzen und sozialstrukturellen Veränderungen in modernen Gesellschaften und ihren Institutionen<sup>26</sup>.

Solche gesellschaftlichen Veränderungen werden oft thematisiert, um zu verdeutlichen, wie stark heute die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen als psychisch belastend erfahren werden. Neuere Ergebnisse (vgl. Hurrelmann/ Klocke/ Melzer/ Ravens-Sieberer 2003) bestätigen die These, dass Kinder und Jugendliche heute in einem erheblichen Maße psycho-sozialen Belastungen ausgesetzt sind, die sich in zahlreichen zum Teil diffusen psychosomatischen Beschwerden und einem inzwischen hohen Ausmaß<sup>27</sup> psychischer Auffälligkeiten äußern. Dem Belastungs-Bewältigungsparadigma zufolge lassen diese auf nicht geglückte Verarbeitungsprozesse aktueller Konflikte schließen. Insbesondere gravierende lebensweltliche Belastungen, wie etwa *sozial benachteiligende Herkunftsbedingungen* bzw. die Zugehörigkeit zu einem familiären ‚Multi-Problem-Milieu‘ (Lösel/ Bliesener 2003, S. 12) oder zu ‚deprivierten‘, ‚sozial desintegrierten‘, ‚verwahrlosten‘ und ‚gewalttätigen Nachbarschaften‘ (vgl. Catalano et al. 1998; Eisner 2001; Gorman-Smith/ Tolan 1998) fördern oder verstärken individuelle Problemlagen. Dauerhafte psycho-soziale Belastungen führen offenbar zu Stress und teilweise zu damit verbundenen Gefühlen der permanenten Anspannung, des Versagens, der Sinn- und Hoffnungslosigkeit, wenn die verfügbaren Bewältigungsmöglichkeiten nicht ausreichen. Solche Gefühle der Angspanntheit, zukunftsbezogener Angstgefühle und fehlender Sinn-

<sup>26</sup>Zu den veränderten Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit in modernen Gesellschaften vgl. Opp/ Fingerle/ Freytag (2007b) und Mertens (2007b).

<sup>27</sup>Zu den Prävalenzraten psychischer Auffälligkeiten siehe Esser et al. (2000); Ihle et al. (2000, 2005, 2006). Die in den verschiedenen Studien recht unterschiedlichen Prozentzahlen sind selbstverständlich auch abhängig von den gewählten Kriterien der Gruppeneinteilung (vgl. z.B. Lösel/ Bliesener 2003, S. 142).

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

haftigkeit nennt Frank (1973) *Demoralisierung*. Umgekehrt steigen auch mit dem Grad der Demoralisierung die psycho-sozialen Belastungen deutlich an.

Gerade unter einer entwicklungsbezogenen Perspektive sind diese subjektiv wahrgenommenen lebensweltlichen Belastungen problematisch. Kommen dann neben den ‚normalen‘ entwicklungsbedingten Aufgaben und Anforderungen an die Heranwachsenden noch weitere psycho-soziale Belastungen aus der alltäglichen Lebenswelt hinzu, führt dies zu einer *Kumulation von Risiken* und damit häufiger zu psycho-sozialen Störungen (vgl. Lösel/ Bliessener 2003, S. 9-19). Belastungen in einer Lebenswelt können durch eine Art Hebelwirkung Probleme und Störungen in anderen Lebensbereichen hervorrufen oder verstärken. Wie Pearlin (1991, S. 167) hierzu anmerkt, kann dies mit der Interdependenz menschlicher Lebenszusammenhänge erklärt werden.

Darüber hinaus wird vielfach betont, dass generell - also nicht nur für Jugendliche aus sozial benachteiligenden Milieus - die psycho-sozialen Belastungen zunehmen, da im Zuge moderner Entwicklungen die Anforderungen an den Einzelnen steigen, zugleich aber die Unterstützungs- und Hilfeleistungen abnehmen. Wenn somit die These stimmt, dass unter den heutigen Bedingungen des Aufwachsens gelingende Entwicklungsprozesse weitaus schwieriger geworden sind, erfordert dies zweifelsohne ein höheres Maß an Bewältigungskompetenzen und -ressourcen auf Seiten der Heranwachsenden, um psycho-soziale Belastungen des Aufwachsens abzufedern und produktiv mit ihnen umgehen zu können.

Lässt sich nun auch all den wohlgemeinten Bemühungen dieser neueren Erklärungsmodelle zugute halten, dass sie neben den Risiken auch die aktiven Bewältigungsmöglichkeiten des Individuums beachten, um die Fehler und Kritikpunkte der bisherigen Konzepte zu überwinden und die Subjektperspektive in ausreichendem Maße zu berücksichtigen, so bleibt hier aber dennoch das grundsätzliche Problem bestehen, dass *Bewältigungsmöglichkeiten* und *Ressourcen* systematisch zweitrangig bleiben und lediglich in ihrer Bedeutung für den Abbau von Defiziten oder die Vermeidung von Störungen thematisiert werden. Das Jugendalter wird aus dieser Perspektive hauptsächlich als Lebensabschnitt „potentieller Devianz“ (Böhnisch 2001, S. 128-146) gesehen.

Auch hier bleiben also die Elemente der ‚klassischen‘ störungszentrierten Perspektive dominierend. Als Deutungsfolien finden sich stets - wenn auch in jeweils abgewandelter Form - die ‚*Kompetenz-Defizit-Hypothese*‘ in Ver-

bindung mit der Annahme ‚struktureller Mängellagen‘ wieder. Als Antwort auf die Problematik der Aggression und Dissozialität sind folglich weiterhin *defizitorientierte, kompensatorisch ausgerichtete Ansätze* bestimmend.

## 2.3. Kritische Anfragen - Einseitige Deutungen und unzureichende Antworten?

Betrachtet man die bisherigen Erklärungsansätze im Überblick, so sind die Deutungsmuster immer ähnlich: ‚Individuelle Fehlentwicklungen‘ oder ‚Entwicklungsverzögerungen‘ und damit einhergehende ‚Kompetenzdefizite‘ werden auf die eine oder andere Weise in Zusammenhang gesehen mit der Herkunft aus ‚*Multi-Problem-Milieus*‘ (Lösel/ Bliesener 2003, S. 12, Hv. EK), mit *benachteiligenden* Sozialisationsbedingungen oder übergreifender mit der ‚*Auflösung* basaler Werte- und Normenkonsense‘ (Heitmeyer 1997b, S. 11, Hv. EK) und einem befürchteten *Werteverfall*. In integrativen Ansätzen ist die Rede von einem ‚Übermaß an Problemen und Konflikten‘ (Böhnisch 2001, S. 104), also einer *Kumulation von Risiken*, aus der man kindliche Aggression und Jugendgewalt entspringen sieht.

Die Pädagogik abweichenden Verhaltens schöpft also bisher ihren gut gemeinten Beitrag aus dem Bestreben, Werte zu ‚vermitteln‘, soziale Lernprozesse zu initiieren und zu organisieren, sowie den ‚richtigen‘ Umgang mit ‚schwierigen‘ Heranwachsenden einzuüben. All dies soll im Resultat zu einem friedvolleren, sozial verantwortlichen Umgang miteinander und damit zu einer Vermeidung oder Verringerung von Störungen führen. Derlei Deutungen und Zugangsweisen gehen aber mit zwei prinzipiellen Schwierigkeiten einher:

1. Zum einen sind sie mit dem Makel unbeabsichtigter Nebenfolgen verbunden. Denn Voraussetzung ist die Unterstellung individueller Kompetenzdefizite oder gar einer ‚defizitären Persönlichkeitsstruktur‘ oder ‚abweichenden Identität‘ seitens der Kinder und Jugendlichen, die es pädagogisch zu bearbeiten gelte. Mit Blick auf die obigen Ausführungen drängt sich allerdings die Frage auf, inwiefern dadurch eine einseitige Fixierung auf den Heranwachsenden betrieben wird. Diese Zugangsweisen pädagogischer Prävention sind insofern problematisch, als

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

sie

„ein pädagogisches Denken und Tun [provozieren], das nicht an den psychosozialen Vermögen und Stärken der Jugendlichen ansetzt, sondern an den Defiziten, ohne dabei die Kontrolle darüber zu haben, wie und in welchem Kontext Defizite den Jugendlichen *zugeschrieben* werden“ (Böhnisch 2001, S. 128).

Andererseits geht damit nicht selten die Gefahr einher, die Probleme vorschnell den ‚ärgerlichen‘ Minderheiten zuzuschreiben oder aber den Eltern und Lehrpersonen unterzuschieben. Diese fühlen sich dann - ob ihrer unterstellten erzieherischen ‚Inkompetenz‘ - zu Recht überfordert und verunsichert, verkannt und angegriffen. Solche implizit mitschwingenden Diskreditierungen führen unausweichlich zu einer Verstärkung von Stress und Belastung bei allen Beteiligten und erschweren damit positive Veränderungen<sup>28</sup>. Entsprechend sind die störungszentrierten Konzepte mittlerweile zunehmend in einen Hagelsturm der Kritik geraten. Die Vorwürfe richten sich gegen einseitige Schuldzuweisungen und Abwertungen, gegen eine „Täterzentrierung“, „Personalisierung“, „Etikettierung“, „Stigmatisierung“, „Psychologisierung“, „Pädagogisierung“, „Therapeutisierung“ oder eine „Behandlungsideologie“ (vgl. z.B. Lamnek 1994, S. 24ff.; Peters 1993, S. 97; Sack 1973; Böhnisch 2001, S. 103ff.; Voß 2000, S. 129-224). Insbesondere im Bereich der psychologischen und teils kriminologischen bzw. kriminalpräventiven Forschung dominieren weiterhin individualisierende Zugangsweisen (Risikogruppen, Täterpersönlichkeit) und entsprechende Verfahren zur Identifikation möglicher Träger von Risikofaktoren und daran anknüpfender Ansätze der Kontrolle und Verhaltensbeeinflussung (zur Kritik vgl. Kardorff 1995, S. 8ff.). Auch wird gewarnt vor einer „Pathologisierung“ sozialer Strukturen (vgl. Lamnek 1994).

2. Zum zweiten sind die Schwierigkeiten nicht etwa gelöst, nun da die Analysen geleistet sind und komplexe Erklärungsmuster vorliegen. Wenngleich auch die Intention dieser Ansätze zu würdigen ist, anhand einer genauen Rekonstruktion und Analyse die komplexen Entwicklungsbedingungen und den Prozess der Verfestigung aggressiv-dissozialer Tendenzen bei Heranwachsenden zu verstehen sowie hiervon ausgehend Folgerungen für die Prävention abzuleiten, bleiben diese Konzeptionen

---

<sup>28</sup>Vgl. z.B. das Konzept der „Problemtrance“ bei Erickson/ Rossi (1993) und de Shazer (1985, 1992).

### 2.3 Einseitige Deutungen und unzureichende Antworten?

dennoch letztlich in einer Beschreibung des problembelasteten oder jedenfalls ‚störenden‘ Verhaltens und einer *Gewichtung von Ursachen* stecken. Mithilfe solcher *Verursachungsmuster* können zwar spezielle Gefährdungslagen erkannt werden, jedoch ergeben sich hieraus kaum unmittelbar Verhaltensstrategien oder Lösungen, wie die Probleme der Kinder und Jugendlichen im sozialen Miteinander pädagogisch angegangen werden müssen. Denn die von Vertretern störungszentrierter Zugangsweisen verfolgte Verknüpfung zwischen analytischer Forschung und präventiver Arbeit hat mit dem prinzipiellen Problem zu kämpfen, dass sich aus einer Analyse von ‚Risiken‘ und typischer ‚Bedingungskonstellationen‘ oder ‚Entwicklungspfade‘ keineswegs von selbst ergibt, welche Präventionsmaßnahmen als pädagogisch sinnvoll oder nachhaltig wirksam anzusehen sind. So verwundert es nicht, dass Analysen durchaus zu verschiedenen, einander widersprechenden pädagogischen Konzepten führen, bspw. ‚mehr Kontrolle‘ versus ‚mehr Vertrauen‘.

Wie Klewin, Tillmann und Weingart (2002, S. 1098f.) feststellen, hat

„die Verknüpfung zwischen analytischer Forschung und präventiver Arbeit (...) [mit] prinzipiellen Problemen zu kämpfen: (...) [Es] ergibt sich aus einer empirischen Analyse keineswegs von selbst, welche Präventionsmaßnahmen als sinnvoll, welche als erfolgversprechend anzusehen sind. Insofern müssen Präventionsaktivitäten jeweils mit einer eigenen pädagogischen Logik entworfen werden; dabei kann die gleiche empirische Analyse durchaus zu unterschiedlichen pädagogischen Konzepten (...) führen“.

Diese Lücke kann also auch nicht durch die Frage nach der ‚Wirksamkeit‘ von Präventionsansätzen geschlossen werden, wie dies derzeit durch eine Verknüpfung des Präventionsdiskurses mit der Wirksamkeitsforschung versucht wird. Und auch durch eine Gewichtung von Ursachen ergeben sich nicht etwa automatisch die ‚richtigen‘ Lösungen. Zudem ist es mit dem Abbau oder der Verringerung von Risiken und Belastungen allein nicht getan - soweit im konkreten Fall überhaupt möglich. Oder, um es mit Hentig (2003, S. 26) in einem Bild anschaulich zu machen: „Man kann Schwierigkeiten nicht beseitigen, wie man einen Drachen tötet; man wird lernen, sich der Vorteile in einem bekömmlichen Maß zu bedienen, die Gefahren einzudämmen“.

Dennoch geht es in bisherigen Ansätzen oft nicht um „Vorbeugung“, sondern um „Kontrolle“ und „Beseitigung“ bereits bestehender Probleme.

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

me (vgl. Schwind/ Baumann et al. 1990, Bd. II, S. 23).

An diesem Punkt erscheint es bereits äußerst fragwürdig, ob die oben dargestellten störungszentrierten Erklärungsmodelle und die dazu korrespondierenden defizitorientierten Präventionsansätze für sich genommen auch *pädagogisch* angemessene Antworten auf die Problematik der Aggression und Dissozialität geben können.

Spätestens hier stellt sich auch die alte Ratlosigkeit wieder ein. Wie soll man sich einigen, was zu tun ist? Soll etwa eine ‚Addition‘ der vorgeschlagenen Einzelmaßnahmen weiterhelfen? Wie kann man wissen, was ‚gute‘ und was ‚schlechte‘ Lösungen sind? An welchen Kriterien kann man sich orientieren, um die ‚Brauchbarkeit‘ von Praxisansätzen zu beurteilen? Und wie soll man auf dieser Basis einschätzen, welche Maßnahmen als unverzichtbar, welche als hinreichend, umfassend und pädagogisch angemessen gelten können? Was ist ‚Pflicht‘, was ‚Kür‘ für eine ‚gute‘ Schule, die ein gelingendes soziales Miteinander zu fördern vermag?

Zur Beantwortung dieser Fragen kann man offenbar nur sehr beschränkt auf die bisher dominierenden störungszentrierten Konzepte zurückgreifen, da sich in das damit verbundene Denken „immer wieder eine Defizitperspektive einschleicht und (...) nur schwer zu verscheuchen ist“ (Böhnisch 2001, S. 229).

Der zentrale Vorwurf richtet sich denn wohl auch gegen die in den einzelnen Modellen zwar jeweils unterschiedlich akzentuierte, aber dennoch stets *eingeschränkte Problemwahrnehmung*, aus der dann auch zumeist einseitige Lösungsversuche erwachsen. So ist innerhalb der störungszentrierten Deutungsmuster die Tendenz auszumachen, im *Problemfokus verhaftet* zu bleiben. Im Vordergrund des Forschungsinteresses stehen die ‚problematischen‘ Verhaltensanteile und Haltungen, ‚dysfunktionale‘ Kommunikations- und Interaktionsmuster sowie ‚soziale Pathologien‘ oder strukturelle Mängellagen. Naturgemäß richtet sich dann auch der Fokus der Aufmerksamkeit zur Bearbeitung der ausgemachten Schwierigkeiten und Problemlagen auf deren Verringerung bzw. Beseitigung.

Damit aber geraten die positiven Potentiale, Stärken, Interessen, Bedürfnisse und Strebungen, die Kinder und Jugendliche *auch* stets mit sich bringen, systematisch aus dem Blick. Ebenso werden soziale Unterstützungs- und Förderungsmöglichkeiten weitgehend ausgeblendet und vernachlässigt. Insbesondere helfen diese Modelle auch nicht weiter, um zu erklären, warum

immerhin ein Drittel der lebensweltlich besonders belasteten Jugendlichen eine aus Sicht der Risikoforschung wider Erwarten gesunde, normale Entwicklung zeigt, und warum über die Hälfte der Heranwachsenden ihr phasenweise sozial auffälliges Verhalten bald wieder aufgibt. Diese gravierenden Einwände hinsichtlich einer Blickverengung an derzeitige Konzeptionen zur Bearbeitung dissozial abweichenden Verhaltens sollen an dieser Stelle exemplarisch anhand dreier populärer Deutungsmuster und der jeweils abgeleiteten Antworten für die pädagogische Praxis nachgezeichnet und konkretisiert werden.

### 2.3.1. Zur These einer ‚mangelnden Selbstkontrolle‘

Betrachtet man den angenommenen Zusammenhang zwischen einer mangelnden Selbstkontrolle und aggressiver Tendenzen genauer, wird Dissozialität dadurch erklärt, dass der Heranwachsende nicht in der Lage ist, die eigene Bedürfnisbefriedigung aufzuschieben. So gilt in der viel diskutierten allgemeinen Kriminalitätstheorie von M. Gottfredson und T. Hirschi (1990) ein Mangel an Selbstkontrolle als zentrale erklärende Variable für aggressiv-dissozial auffallendes Verhalten und andere Abweichungen.

Sicherlich ist das angesprochene Phänomen nicht völlig von der Hand zu weisen. Offenbar haben viele *manifest* aggressive oder gewalttätige Jugendliche keinen ausgeprägten Willen entwickelt, um ihr Handeln im Einklang mit den Zielen zu lenken, die ihnen wichtig sind. Ihr Verhalten erscheint oft eher zufällig, eine biographische Planung oder Zukunftsorientierung, die Einbettung in förderliche soziale Beziehungen ist bei solchen Heranwachsenden nicht in Sicht oder nur schwer auszumachen. Entsprechend besteht für sie auch wenig Grund, spontane Handlungsimpulse zu kontrollieren, und es erscheint diesen Heranwachsenden *wenig bedeutsam*, eigene kurzfristige Bedürfnisse und Interessen längerfristigen Zielen oder gar moralischen Erwägungen mit Blick auf Andere unterzuordnen. Allerdings wird Aggression im Selbstkontrollkonzept vornehmlich als Ausdruck einer mangelnden Beherrschung der eigenen Impulsivität interpretiert. Aus diesem Konzept wird folglich für die Prävention die Notwendigkeit einer Stärkung der Impulskontrolle bei den betreffenden Jugendlichen abgeleitet.

Diese soll zumeist durch Verhaltenstrainings erlernt und eingeübt werden, bis sich die erwünschten Verhaltensmuster verfestigen, also eine ‚Habitualisierung‘ stattfindet.

Allerdings haben Ergebnisse der neueren Sozialisationsforschung und der

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

Psychoanalyse gezeigt, dass sich sozio-moralisches Handeln so keineswegs fördern oder einfach ‚vermitteln‘ lässt, da auf diese Weise nur *ritualisiertes konformes Verhalten* erlernt und ausgebildet wird. Dieses bricht jedoch in Stress- oder Krisensituationen auf, sobald die externe Kontrolle wegfällt.

Denn die Selbstkontrolle *allein* ist lediglich der *selbst-disziplinierende Stil der Selbststeuerung*. Sie hilft zwar dem Individuum, von Anderen auferlegte Ziele durchzusetzen. Dabei werden aber *selbstkongruente* Ziele, Bedürfnisse und Emotionen ignoriert, was zu einer beträchtlichen Störung des affektiv-emotionalen Wohlbefindens und damit letztlich zu andauerndem Stresserleben führt (vgl. Kuhl/ Fuhrmann 1998).

Aus psychologisch-pädagogischer Sicht ist Selbstkontrolle daher nur adaptiv, also nützlich und sinnvoll, in einer moderaten und zeitlich vorübergehenden Ausprägung. Chronische Selbstkontrolle hingegen, z.B. in Form überkontrollierter Aggression, ist dysfunktional und bricht zumeist irgendwann auf, wenn Konflikte eskalieren.

Alles in allem erscheinen Modelle zur Erklärung von Aggression und Dissozialität, die eine geringe Selbstkontrolle als quasi alles erklärende Variable in den Mittelpunkt der Diskussion rücken und entsprechende Interventionskonzepte mit dem Fokus der Disziplinierung und Stärkung der Impulskontrolle dann auch von ‚geradezu atemberaubender Vereinfachung‘ (Kunz 2001, S. 213).

Angemessener erscheint es daher, das Devianzmodell mangelnder Selbstkontrolle *ressourcenorientiert* zu einem umfassenden Modell der Selbststeuerung<sup>29</sup> zu erweitern, das auch die ‚positiven‘ Funktionen abweichenden Verhaltens in den Blick nimmt. *Affektiv-emotionale* Bedürfnisse bzw. Strebungen und *kognitive Anteile* sollten *gleichermaßen* in ihrer Bedeutung sowohl für dissoziales wie auch sozial kompetentes, verantwortliches Handeln

---

<sup>29</sup>Für die Selbststeuerung und Ausrichtung des eigenen Handelns sind mit Blick auf das Phänomen der Aggression und Dissozialität psychische Funktionen und Strategien bedeutsam, die zur Überwindung von Konflikten und Schwierigkeiten in der Steuerung der Handlungsausführung eingesetzt werden. Die hierfür zentralen Selbststeuerungs-Kompetenzen (oder ‚volitionalen Kompetenzen‘) werden in der Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen (PSI-Theorie) von Kuhl (2000a, b, 2001; Kuhl/ Fuhrmann 1998) dargestellt, die als bedeutsame Weiterentwicklung seiner Theorie der Handlungskontrolle (Kuhl 1996; Kuhl/ Groschke 1994) gilt. Ausschlaggebend zur Regulierung des eigenen Handelns sind demnach Willensfähigkeiten, die nach Kuhl gezielt aufgebaut und gefördert werden können. Einige der willentlichen Selbststeuerungs-Kompetenzen im Sinne Kuhls haben Ähnlichkeit mit Konzepten der Selbstregulation und des Selbstmanagements (vgl. z.B. Kanfer 1987; Kanfer/ Reinecker/ Schmelzer 2000), wurden aber bisher in der Prävention und Therapie kaum integriert (vgl. Grawe 1998, S. 63).

untersucht werden, sowie für eine gelingende Entwicklung und eine stabile Persönlichkeit Berücksichtigung finden. Insbesondere sollte mit Blick auf das Phänomen der Aggression nicht allein die Impulskontrolle betrachtet, sondern umfassender Problemen in der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung nachgegangen werden. Aus ressourcenorientierter Sicht kann es nicht allein um eine Kontrolle aggressiver Verhaltensimpulse gehen. Vielmehr ist danach zu fragen, wie Heranwachsende darin unterstützt werden können, realistische Perspektiven bspw. für die berufliche Zukunft zu entfalten, für die es sich anzustrengen und zu integrieren lohnt. Erst in diesen Rahmen einzubetten ist dann die Frage, inwieweit personengebundene Regulationsfähigkeiten zur Förderung individueller Stabilität beitragen können.

### 2.3.2. Mit ‚Mut zur Erziehung‘ einer ‚abweichenden Identität‘ oder dem ‚Werteverfall‘ entgegentreten

Als zweites Beispiel sollen nun Konzepte in den Blick genommen werden, die aggressiv auffallenden Jugendlichen eine sozial ‚abweichende‘ oder ‚delinquente Identität‘ unterstellen.

So postulieren die dem Anomieparadigma (vgl. Kap 2.1.3) zugehörigen Theorien der *Subkultur* die Ablehnung konventioneller bzw. moralischer Normen und eine Orientierung an von der Mehrheitsgesellschaft abweichenden Regeln und Verhaltensstandards (vgl. Lamnek 1979). In Cohens Ansatz werden die Folgen der Zugehörigkeit zu einer „negativistischen“ Subkultur beschrieben (vgl. ebd. 1955, zitiert nach Cohen/ Short 1958, S. 374). Demnach wird die partielle Akzeptanz der Werte der Mittelschicht zumindest innerhalb der subjektiv wichtigsten Subkultur abgelöst durch eine völlige Ablehnung solcher Normen. Im Prozess der Abgrenzung nach außen führe dies zu einer „irrationalen“, „böartigen“, „verantwortungslosen“ Feindschaft gegen den Feind innerhalb und außerhalb der eigenen Tore: gegen die Normen der dominanten Mittelklasse“ (ebd., S. 374). In der üblichen Lesart solcher Subkulturtheorien baut also das Individuum unter bestimmten sozialen Bedingungen in bedeutsamen Umwelten, bspw. in Folge sozialstruktureller Zwänge eine ‚abweichende Identität‘ auf. Damit gemeint ist ein Selbstverständnis und Selbstbild, das sich über eine zunehmende Abgrenzung und Ablehnung gesellschaftlich akzeptierter Normen definiert.

Den Ansätzen des ‚*Labeling Approach*‘ gemäß entsteht eine solche abweichende Identität als Folge eines wechselseitigen Prozesses zwischen aggressiv-dissozialem Verhalten und negativen sozialen Etikettierungen bzw. Zuschrei-

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

bungen, die der Heranwachsende sukzessive ins Selbstbild übernimmt (vgl. Becker 1973, Lemert 1967, Lamnek 1979, S. 223). Die abweichende Identität wird in solchen Ansätzen als *Reaktion* auf die *Dissonanz* zwischen Selbstbild und Fremddefinition verstanden, durch die der Heranwachsende versucht, das psychische Gleichgewicht wiederherzustellen (vgl. Kap. 2.1.2).

Auch in den Ansätzen, die in kritischer Abgrenzung vom Labeling Ansatz teilweise entgegengesetzt argumentieren, wird die These der Herausbildung einer abweichenden Identität beibehalten. Für Emler (1984, S. 212) etwa ist die delinquente Identität nicht das Ergebnis einer weitgehend *passiven* Übernahme negativer Zuschreibungen oder sozial aufgezwungen, sondern Teil einer Strategie des „Reputation Management“, mit der der eigene Ruf aus- oder auch umgestaltet wird. Die Übernahme einer gruppengestützten delinquenten Identität wird *bewusst gewählt*, um das Gefühl sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit in der sozial abweichenden Peer-Group zu stärken (vgl. Brumlik 1998, S. 238ff.). Oder in Worten Emlers (1984, S. 227f., Übers. EK):

„Die Wahl einer delinquenten Identität kann man auch als eine Strategie betrachten, die alltäglichen Widrigkeiten des Lebens zu bewältigen, als eine alternative Strategie nämlich im Vergleich zu den konventionellen (Bewältigungs-)Mustern, wie sie zutage treten können, wenn Individuen Gruppierungen angehören, die ähnliche Probleme teilen“<sup>30</sup>.

Wie auch immer man eine ‚delinquente Identität‘ erklärt, konstitutiv ist stets die Annahme, dass konventionelle Normen und Werte zunehmend abgelehnt werden und eine Orientierung an sozial und gesellschaftlich von der Mehrheit nicht akzeptierten, abweichenden Normen erfolgt.

Auch Ansätze, die auf der *Makroebene* argumentieren, identifizieren in ähnlicher Weise einen ‚generellen Werteverfall‘ in der modernen Gesellschaft, auf den sozial abweichendes Verhalten zurückgeführt wird. Ob von einer tiefgreifenden Desorganisation und Desintegration, von gesellschaftlicher Anomie oder Enttraditionalisierung gesprochen wird, gemeinsam ist diesen Begriffen die dahinter stehende Annahme einer Auflösung traditioneller Integrations- und Bindungsmuster. So spricht etwa Heitmeyer von der „Auflösung basaler Werte- und Normenkonsense“ (ebd. 1997b, S. 11). Die Rede ist teilweise gar von einer ‚Entstrukturierung‘ der modernen Gesellschaft und einer damit einhergehenden sozialen ‚Entbettung‘ des individualisierten

---

<sup>30</sup> „Choice of a delinquent identity may be part of an alternative strategy for coping with the hazards of life, an alternative to the conventional pattern evolved in a group context among individuals with sharing similar problems“.

### 2.3 Einseitige Deutungen und unzureichende Antworten?

Subjekts. Aus dieser Perspektive untergraben moderne gesellschaftliche Entwicklungen die sozio-moralischen Grundlagen des Zusammenlebens und führen fast unweigerlich zu einem ‚Sinn- und Werteverlust‘ bzw. ‚Werteverfall‘, der sich u.a. in einem wachsenden Ausmaß an Aggression und Gewalt im sozialen Miteinander ausdrücke.

Ob man nun dem Deutungsmuster einer ‚abweichenden Identität‘ folgt oder von der These eines generellen ‚Werteverfalls‘ ausgeht, oft wird hieraus für die Prävention die Konsequenz gezogen, eine stärkere ‚Wertevermittlung‘ zu fordern und diese vor allem mit der Wiederbelebung traditioneller Werte und Tugenden, etwa des Respekts, der Disziplin und des Gehorsams zu identifizieren.

Wer kennt nicht im gesellschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs den Ruf nach einem ‚stärkeren Durchgreifen‘ in der Erziehung und in der Kriminalprävention die immer wieder auffallenden Diskussionen um ‚Abschreckung‘ durch ‚härtere Strafen‘ für delinquente Jugendliche, wenn es darum geht, die insbesondere unter den Heranwachsenden ausgemachte Aggression und Gewalt einzudämmen? Das Motto lautet: „Wehret den Anfängen!“ Hier einzuordnen sind auch die immer wiederkehrenden Diskussionen um den Sinn oder Unsinn restriktiv kontrollierender Maßnahmen zur Prävention von Aggression und Gewalt, die sich von Vorschlägen zur Videoüberwachung über eine Polizei-Präsenz bis hin zur Waffenkontrolle am Schuleingang erstrecken.

Selbst frühere ‚Antiautoritäre‘ ließen sich zu einem „Plädoyer für mehr Autorität“ (Leggewie 1993) hinreißen. Die jüngste Variante ist die von politischer Seite geäußerte Forderung nach einer Verschärfung des Jugendstrafrechts und nach „mehr Respekt vor traditionellen Sitten und Werten“<sup>31</sup>.

Aus pädagogischer Sicht allerdings stellt sich die Frage, ob derartige Zugangsweisen der Intervention bei unterstellter abweichender Identität überhaupt wirksam oder angemessen erscheinen. Speziell für den Bereich der Prävention aggressiv auffallenden Verhaltens jedenfalls sind traditionelle Muster der Konfliktbewältigung nicht mehr zeitgemäß. Bei dissozial oder aggressiv auffallenden Jugendlichen etwa erweisen sich die für die Schule oft noch bestimmenden Kontroll- und Typisierungsprozesse, in denen einige von ihnen als ‚Problemschüler‘ abgestempelt und einer ‚Sonderbehandlung‘ zugeführt werden, als nicht mehr tauglich für die schulische Konfliktregulierung. Schüler wehren sich gegen solche Typisierungen oder brechen die

---

<sup>31</sup>vgl. hierzu etwa „Der weiche Roland“ in der Süddeutschen Zeitung vom 4.01.08.

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

Schule einfach ab (vgl. Böhnisch 2001, S. 200). Was also kann man tun?

Zur Beantwortung dieser Fragen bringen neuere Erkenntnisse, v.a. aus der Entwicklungs- und Sozialpsychologie sowie z. T. auch aus pädagogisch-soziologisch orientierten Ansätzen Licht ins Dunkel (vgl. zusammenfassend Lösel/ Bliesener 2003; Keller 2003; Weyers 2004; Böhnisch 2001).

Danach haben gesellschaftlich akzeptierte Normen, moralische Werte und Ziele *im allgemeinen* für die meisten der aggressiv oder dissozial auffallenden Heranwachsenden hohe Bedeutung. So zeigen die neueren repräsentativen Jugendstudien, dass die Mehrheit der Jugendlichen keineswegs (sozio-moralisch) orientierungslos ist oder moralische Werte und Normen gering schätzt.<sup>32</sup>

Selbst mehrfach straffällige Jugendliche identifizieren sich offenbar *nicht* mit negativen Zuschreibungen, sondern suchen durch Strategien der Entschuldigung und Rechtfertigung ein positives Selbstbild - als ‚gute‘ bzw. ‚moralische‘ Personen - aufrechtzuerhalten und zu bewahren (vgl. Bybee/ Merisca/ Velasco 1998). Dieses Phänomen aber, dass sozial und gesellschaftlich akzeptierte Normen und Regeln entweder relativiert oder aber Verstöße gegen diese spätestens ab dem Jugendalter zunehmend und konsequent durch Entschuldigungen und Rechtfertigungen neutralisiert werden, steht in scharfem Kontrast zum Erklärungsmuster einer ‚abweichenden Identität‘. Auch nach Weyers (2004, S. 109) sprechen die Ergebnisse

„gegen die Annahme, dass sich die Identität jugendlicher Straftäter angemessen mit dem Konstrukt einer *delinquenten Identität* charakterisieren lässt. Auch die meisten mehrfach Straffälligen scheinen zentrale moralische Normen verinnerlicht zu haben und im Allgemeinen zu akzeptieren. Dies schließt das Lernen von abweichenden Orientierungen allerdings nicht aus, denn die Normen werden zwar nicht abgelehnt, aber offenbar doch nur halbherzig bejaht.“

Die Verwendung solcher Strategien der Verantwortungsabwehr (Entschuldigungen, Rechtfertigungen) verweist darauf, dass jenes eigene Handeln in sozialen Konflikten als moralisch relevant erkannt wird, welches soziale Normen verletzt, obwohl diese zumindest teilweise akzeptiert<sup>33</sup> sind (vgl. Opp 1974; Keller 1984).

Offenbar lässt sich die Hypothese einer grundlegenden Ablehnung moralischer Normen nicht generalisieren oder gar unmittelbar auf die hier be-

<sup>32</sup>Vgl. Jugend (2006); Zinnecker (2002); zur Bedeutung moralischer Ziele und Werte bei Straffälligen vgl. Goldsmith/ Throfast/ Nilsson (1989).

<sup>33</sup>Nur in seltenen Ausnahmefällen werden diese rein strategisch verwandt, bspw. um negative Folgen zu umgehen.

### 2.3 Einseitige Deutungen und unzureichende Antworten?

trachteten aggressiv-dissozial auffallenden, aber nicht manifest gewalttätigen Heranwachsenden übertragen. Einmal abgesehen von dem sehr seltenen Fall eines Soziopathen oder gravierenden Formen kollektiver Gewalt, wie sie bspw. in rechtsextremen Gruppierungen vorfindbar sind, sprechen die Befunde *gegen* die Annahme einer durchgängig ‚dissozial abweichenden‘ oder ‚delinquenten‘ Identität, ganz gleich, ob man nun den Erwerb abweichender Normen in Subkulturen, die Übernahme negativer sozialer Zuschreibungen oder die Wahl und bewusste Gestaltung einer abweichenden Identität ins Zentrum der Erklärung stellt (vgl. Sykes/ Matza 1957, Matza 1964; Moser 1970).

Auch die Krisendiagnosen eines ‚generellen Werteverfalls‘ oder gar die Befürchtung eines ‚Zerfalls der Zivilgesellschaft‘ erscheinen höchst fragwürdig<sup>34</sup>. Zwar wird kaum jemand bestreiten, dass Wandlungsprozesse, die *auch* die Bedingungen der moralischen Sozialisation beeinflussen, in der modernen Gesellschaft überall spürbar sind und als empirisch belegt gelten können (vgl. Albrecht 1997, Bohle et al. 1997, Böhnisch 1999, Edelstein 2001). Dennoch ist wohl kaum von einem Werteverfall, als vielmehr von einem *Wertewandel* auszugehen. Angesichts der Befunde, denen zufolge der familiäre Zusammenhalt ebenso wie elterliche Einstellungen und Werthaltungen für Jugendliche<sup>35</sup> bis mindestens ins junge Erwachsenenalter hinein wichtig sind, mutet die These recht gewagt an, eine wachsende Zahl Heranwachsender würde mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen, die je nach Lesart mit Folgen der Orientierungs- und Bindungslosigkeit, des Egoismus oder Hedonismus verbunden sind, quasi *zwangsläufig* auch einer moralischen Diffusion anheim fallen.

Natürlich schließt all dies nicht aus, dass sich Jugendliche in gewaltaffinen Cliques und anderen Subkulturen als Lernumwelten abweichende Orientierungen und Verhaltensmuster aneignen. Aber sie entwickeln in der Regel *kein* völlig anderes Normen- und Wertesystem, sondern akzeptieren vielmehr im Allgemeinen die moralischen Normen der Dominanzkultur bzw. Mehrheitsgesellschaft. Anscheinend werden die gängigen Normen und Regeln nicht bewusst abgelehnt, wie oft angenommen, sondern abstrakt für ‚richtig‘ gehalten, auf konkrete Konfliktsituationen jedoch nicht konsequent angewandt. Die Einstellung dieser Heranwachsenden gegenüber moralischen Normen ist offenbar ambivalent. Matza (1990, S. 51) spricht in diesem Zu-

<sup>34</sup>Zur Kritik vgl. Brumlik (1994); Beck (1997); Von Hentig (1999, 2003) sowie Mertens (2008b, S. 70-91).

<sup>35</sup>Siehe hierzu die Befunde der Shell-Jugendstudie (2006).

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

sammenhang von einem *inkonsistenten Selbst* („*Self Inconsistency*“), Weyers (2004, S. 107) von „*moralischer Ambivalenz*“, die sich als eine teils erhebliche Kluft zwischen den persönlichen *Ansichten* einerseits und dem *Verhalten* dissozial auffallender Jugendlicher andererseits zeigt.

Ob nun allerdings die oftmals geforderten restriktiven und kontrollierenden Maßnahmen dazu beitragen können, Wertorientierungen aufzubauen und zu fördern, entlang derer das eigene Handeln ausgerichtet wird, dies erscheint in der Tat mehr als fraglich. Denn bekanntermaßen lässt sich über restriktive Maßnahmen keine subjektiv verpflichtende Bindung an Normen und Werte oder *moralische Orientierungsfähigkeit* aufbauen, sondern allenfalls *Konformität* erreichen, die allerdings in als krisenhaft erlebten Konfliktsituationen aufbricht, sobald die externe soziale Kontrolle versagt (vgl. Abschnitt 2.3.1). Aus störungszentrierter Sicht mögen solche Maßnahmen zwar einleuchten, aus pädagogisch-ressourcenorientierter Sicht jedoch sind sie mit dem Abbau von Handlungsspielräumen und Bewältigungsmöglichkeiten verbunden und schränken damit die Verfügbarkeit vorhandener und den Aufbau neuer Ressourcen ein.

Überblickend gesehen sind heute sonach Zugangsweisen vonnöten, die zum einen Handlungsräume eröffnen und nicht verschließen und die zum anderen Grenzen setzen, soweit wie eben nötig. Als entscheidendes Kriterium hierbei hat zu gelten, inwiefern die Kluft zwischen *allgemeinen Urteilen* und *Wertorientierungen* einerseits und *konkreten Handlungsmustern* andererseits überwunden werden kann.

### 2.3.3. Zum Deutungsmuster einer ‚unzureichenden kognitiven Moralentwicklung‘

Eine ganz andere Sicht als im soziologisch orientierten Diskurs wird in einigen subjektzentrierten Ansätzen eingenommen, die einen Zusammenhang zwischen der Moralentwicklung und jugendlicher Aggression fokussieren. Hier wird Dissozialität weniger unter dem Aspekt der ‚mangelnden‘ Internalisierung gesellschaftlicher Normen, als vielmehr unter dem Gesichtspunkt einer verzögerten oder zumindest unzureichenden, ‚defizitären‘ Entwicklung des moralischen Verstehens und Urteilens<sup>36</sup> diskutiert.

In Anlehnung an Moraltheorien aus der Denkschule nach Piaget (1990, 1995) und Kohlberg (1969, 1996, 2000) wird Dissozialität von Kindern und

---

<sup>36</sup>Den Ansatzpunkt hierfür bildet zumeist das Konzept Kohlbergs zum moralisch-kognitiven Urteilsniveau.

Jugendlichen demnach als Resultat eines egozentrisch und hedonistisch verbliebenen Weltbildes verstanden, das für die Welt des Kindes noch adäquat gewesen ist, mit den wachsenden Anforderungen der sozialen Umwelt des Jugendlichen aber nicht mehr Schritt halten kann. Den Heranwachsenden wird also eine Entwicklungsverzögerung ihrer Denkstrukturen, eine „strukturelle Entwicklungsverzögerung“ unterstellt (vgl. Jennings/ Kilkenny/ Kohlberg 1983, S. 312ff.). Entsprechend basieren zahlreiche Interventionen auf einer Förderung der moralisch-kognitiven Urteilsfähigkeit, die v.a. durch die Annahme gravierender Entwicklungsdefizite bei aggressiv-dissozial auffallenden Jugendlichen legitimiert werden<sup>37</sup>. Prämisse dieser Ansätze ist, dass durch den Aufbau moralischen Wissens über ‚richtige‘ und ‚falsche‘ Verhaltensweisen das sozio-moralisch relevante Handeln der Heranwachsenden reguliert werde.

Großen Einfluss erlangt hat hier v.a. Kohlbergs These, dass delinquente Jugendliche deutliche Entwicklungsverzögerungen im moralischen Urteil aufweisen. Im Unterschied zu sozial unauffälligen Heranwachsenden, so postuliert er, verbleiben diese Jugendlichen zumeist auf der Stufe des präkonventionellen Urteilsniveaus. Im Umkehrschluss folgert Kohlberg daraus, dass dem ‚konventionellen‘ Moralurteil eine hemmende Funktion gegenüber Delinquenz zukomme. Diese Annahmen erscheinen durchaus plausibel und stoßen auch in der Moralforschung größtenteils auf positive Resonanz (vgl. Blasi 1980; Garz 1987; Gibbs 1991; Oser/ Althof 1992; Brumlik 1993a; Oser 1999; Lind 2000). Allerdings wirkt der Umkehrschluss, wie Kohlberg ihn vollzieht, insofern etwas vorschnell, als die Zusammenhänge zwischen *Urteilen* und *Handeln* wesentlich komplexer sind als hier angenommen<sup>38</sup>. Weder weisen aggressiv auffallende, aber nicht manifest gewalttätige Jugendliche für gewöhnlich gravierende Entwicklungsverzögerungen des moralischen Urteilsvermögens auf, noch verhindert eine hohe Stufe der kognitiven Moralentwicklung unmittelbar dissoziales Verhalten<sup>39</sup>. Entsprechend betrachten nicht

---

<sup>37</sup>Zur Annahme einer Entwicklungsverzögerung des kognitiven Moralurteils vgl. Lind (2000, S. 8, 16). Zu Interventionen auf der Basis von Dilemma-Diskussionen vgl. Gibbs (1991, Gibbs et al. 1984); Arbutnot/ Gordon (1986, 1988); Weidner (1995). Zum „Just Community“-Ansatz von Kohlberg siehe Jennings/ Kilkenny/ Kohlberg (1983), Kohlberg (1986a) und Oser/ Althof (1992, S. 437ff.).

<sup>38</sup>Zur Kritik der Annahme einer unmittelbaren Verknüpfung zwischen Urteilen und Handeln, der These einer „Monotonic Relationship“ vgl. Oser (1999a, S. 170ff.); Krebs/ Denton (1999, S. 221ff.).

<sup>39</sup>Obwohl die Annahme einer deutlichen *moralisch-kognitiven Entwicklungsverzögerung* von manifest gewalttätigen Jugendlichen als weitgehend gesichert gelten kann, ergibt sich in Studien für die Behauptung, Delinquente würden auf der Stufe der *Präkonventionalität* urteilen, ein uneinheitliches Bild. Während man in der an Kohlberg ori-

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

wenige Vertreter aus der kriminologischen wie auch psychologischen Literatur diese Annahmen inzwischen mit einiger Skepsis.

In der Praxis hat sich ebenfalls gezeigt, dass solche Maßnahmen, wie etwa die Diskussion abstrakter ‚moralischer Dilemmata‘, kaum Einfluss auf sozio-moralisch relevantes Handeln haben. Offenkundig reichen - wie bereits deutlich geworden ist - die *Kenntnis* und *abstrakte* Akzeptanz moralischer Normen nicht aus, um in *konkreten* Konfliktsituationen konsistent sozio-moralisch bzw. verantwortlich zu *handeln*.

*Handlungsleitend* ist augenscheinlich nicht allein die *Stufe* des moralischen Urteils, als vielmehr die *subjektive Wahrnehmung und Einschätzung* des konkreten Konfliktes, die nicht zuletzt mit Fähigkeiten sozialer Perspektivübernahme, Gerechtigkeitsvorstellungen, Gefühlen der Empathie und Fürsorge, sowie mit bestimmten situativen Faktoren in Zusammenhang stehen.

Anders gewendet - für sozio-moralisches oder aber dissoziales Verhalten ist primär ausschlaggebend, ob und inwiefern überhaupt *bestimmte Handlungen* als moralisch relevant und soziale Konventionen betreffend *wahrgenommen* werden, und schließlich inwieweit das eigene sozio-moralische Handeln als *subjektiv sinnhaft* und notwendig erachtet wird.

Wenn auch in solch subjektzentrierten Ansätzen zu Recht auf Zusammenhänge zwischen der Moralentwicklung und aggressiv-dissozialem Verhalten hingewiesen wird, werden die Verbindungen zwischen den Konzepten der ‚Moral‘ und ‚Dissozialität‘ zumeist zu einseitig betrachtet. Notwendig erscheint daher auch hier ein Perspektivenwechsel, sofern die Pädagogik abweichenden Verhaltens sich nicht auf den Abbau möglicher ‚individueller Defizite‘ beschränken darf, sondern sich stärker auf positive Potentiale und Bedingungen sozial kompetenten Verhaltens ausrichten muss.

In den Vordergrund rückt somit die Frage, welche Bedeutung *situativen Handlungsanreizen*, und v.a. der Förderung affektiv-motivationaler Grundlagen moralischen Handelns, also moralischen *Gefühlen* und der *Stärke des Willens* (Volition), beizumessen ist, um eigene - im Allgemeinen zumindest

---

entierten *Moralforschung* diese Annahmen als weitgehend gesichert betrachtet (vgl. Blasi 1980; Garz 1987; Gibbs 1991; Oser/ Althof 1992; Brumlik 1993a; Oser 1999a; Lind 2000), reagiert man in der *kriminologischen* Literatur hingegen auf Kohlbergs Thesen eher mit Skepsis (vgl. etwa Emler 1984; Goldsmith et al. 1989; Kaiser 1993; Lösel 1993). Bei aggressiv-dissozial auffallenden, aber nicht manifest gewalttätigen oder mehrfach straffälligen Jugendlichen ist die Lage erst recht uneindeutig. Offenbar lässt sich hier auch die These einer mangelnden Entwicklung des kognitiven Moralurteils *nicht* generalisieren. *Kurzum: Defizite* in der Entwicklung des *moralisch-kognitiven Urteils* sind *weder notwendig noch hinreichend* zur Erklärung dissozial auffallenden Verhaltens.

basal vorhandene - sozio-moralische Fähigkeiten konstruktiv einzusetzen und auszubauen. In dem Zusammenhang gilt es auch zu klären, welche Relevanz moralische Bewertungsprozesse sowie die subjektive Bindung an moralische Normen und Werte für die Selbstregulation haben. Auch stellt sich die Frage, inwieweit *sozial kompetentes Handeln* selbst als Quelle verantwortlichen Handelns in sozialen Konfliktsituationen sowie zur Stabilisierung und Förderung einer gelingenden Entwicklung dienen kann.

Aus ressourcenorientierter Sicht, so bleibt festzuhalten, sind Präventionsansätze zur Förderung des *moralkognitiven Urteilens* allein unzureichend. Erst dann, wenn moralische Normen auch *motivational* verankert sind, tragen Moralvorstellungen zur Kontrolle dissozialer oder delinquenten Handlungsimpulse bei. Diesen Aspekten hat eine Pädagogik dissozial abweichenden Verhaltens stärker nachzugehen, wie dies in dieser Arbeit an späterer Stelle erörtert wird (vgl. Kap. 8). Hier gilt es die Bedeutung kognitiver und affektiver Dimensionen der Moralentwicklung für das Sozialverhalten noch deutlicher herauszuarbeiten und Möglichkeiten sowie Grenzen der Moralerziehung für die Prävention jugendlicher Aggression auszuloten.

## 2.4. Fazit

Mit Blick auf die obigen Erörterungen ist von Hentig (2003, S. 167) zuzustimmen, wenn er hinsichtlich des bisherigen Diskurses und der pädagogischen Praxis zur Aggressionsprävention resümiert: „Welche Diskrepanz der Mittel und der Aufgabe!“

Obwohl sich also in der Forschung erhebliche Fortschritte abzeichnen, ist dennoch die Tendenz auszumachen, auf der Theorieebene weiter an störungszentrierten Deutungsmustern festzuhalten und in der pädagogischen Praxis einseitig auf altbekannte defizitorientierte Zugangsweisen zurückzugreifen, die positive Potentiale und Bedingungen nur auf die ihnen zugewiesene Funktion zur Vermeidung oder Beseitigung von Störungen reduzieren. Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Die derzeit vorherrschenden Konzepte mit einer störungszentrierten Ausrichtung und dem Ziel des Abbaus oder der Kompensation aggressiv-dissozialer Tendenzen sind aus genuin pädagogischer Sicht eindimensional, mit der Gefahr unbeabsichtigter negativer Nebenfolgen verbunden, und vor allem auch gemessen an ihrem eigenen bildungstheoretischen Anspruch unzureichend.

Es stellt sich daher erneut die dringende Frage, wie man denn nun zu

## 2. Das bisher vorherrschende störungszentrierte Paradigma

*pädagogisch* angemessenen Lösungen bei der Bearbeitung der Problematik kindlicher Aggression und jugendlicher Dissozialität gelangen kann. Wie müssten Konzepte aussehen, die sozial akzeptierte Formen der Konfliktlösung und einen friedvollen Umgang miteinander fördern, eine sozial kompetente, integritätsfördernde Entwicklung ermöglichen und somit aggressiv-dissoziale Tendenzen erst gar nicht aufkommen lassen? Und inwiefern bedürfen dann die derzeit noch dominierenden Vorstellungen zum Umgang mit sozial abweichendem Verhalten einer Ausweitung oder Neuausrichtung?