

Keupp, Heiner

Ressourcenförderung als Basis von Projekten der Gewalt- und Suchtprävention

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 53 (2004) 8, S. 531-546

urn:nbn:de:bsz-psydok-45214

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de

Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Inhalt

Aus Klinik und Praxis / From Clinic and Practice

Bobzien, M.; Hausmann, V.; Kornder, T.; Manz-Gill, B.: „... damit Theo weiß, was er besser machen soll“. Kundenorientierung in der sozialtherapeutischen Kindergruppenarbeit – Ein Erfahrungsbericht aus dem Qualitätsmanagement einer Erziehungsberatungsstelle („... so that Theo knows what he should do better“. Client orientation in social-therapeutic child group work – An experiential report of quality management at a child guidance clinic)	497
Leweke, F.; Kurth, R.; Milch, W.; Brosig, B.: Zur integrativen Behandlung des instabilen Diabetes mellitus im Jugendalter: Schulung oder Psychotherapie? (Integrative treatment of instable Diabetes mellitus: Education or psychotherapy?)	347
Schulte-Markwort, M.; Resch, F.; Bürgin, D.: Die „Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik im Kindes- und Jugendalter“ (OPD-KJ) in der Praxis (“Operationalised psychodynamic diagnostics in childhood and adolescence” (OPD-CA) in practice) . . .	77
Weber, M.; Klitzing, K. v.: Die Geschichtenstamm-Untersuchung in der klinischen Anwendung bei jüngeren Kindern (Story stem evaluation in clinical practice with young children)	333
Weißhaupt, U.: Die virtuelle Beratungsstelle: Hilfe für Jugendliche online (Virtual counselling: online help for adolescents)	573

Originalarbeiten / Original Articles

Bredel, S.; Brunner, R.; Haffner, J.; Resch, F.: Behandlungserfolg, Behandlungserleben und Behandlungszufriedenheit aus der Sicht von Patienten, Eltern und Therapeuten – Ergebnisse einer evaluativen Studie aus der stationären Kinder- und Jugendpsychiatrie (Success of treatment, experience of treatment, and satisfaction with treatment from the perspective of patients, parents, and therapists – Results of an evaluative study on inpatient treatment in child and adolescent psychiatry)	256
Dähne, A.; Aßmann, B.; Ettrich, C.; Hinz, A.: Normwerte für den Fragebogen zur Beurteilung des eigenen Körpers (FBek) für Kinder und Jugendliche (Norm values for the questionnaire to assess the own body (Fragebogen zur Beurteilung des eigenen Körpers, FBek) for adolescents)	483
Kaltenborn, K.: Ko-Produktion von Wissen zur Sorgerechtsregelung durch Betroffene: eine partizipative Studie (Co-production of knowledge about custody criteria with subjects affected by their parents' custody dispute: a participatory study)	167
Kastner-Koller, U.; Deimann, P.; Konrad, C.; Steinbauer, B.: Entwicklungsförderung im Kindergartenalter (The enhancement of development at nursery school age)	145
Keßels, T.: Angstträume bei neun- bis elfjährigen Kindern (Anxiety dreams in 9- to 11-year-old children)	19
Klicpera, C.; Gasteiger Klicpera, B.: Vergleich zwischen integriertem und Sonderschulunterricht: Die Sicht der Eltern lernbehinderter Schüler (Comparing students in inclusive education to those in special schools: The view of parents of children with learning disabilities)	685
Kraenz, S.; Fricke, L.; Wiater, A.; Mitschke, A.; Breuer, U.; Lehmkuhl, G.: Häufigkeit und Belastungsfaktoren bei Schlafstörungen im Einschulalter (Prevalence and influencing factors of sleep disturbances in children just starting school)	3

Miksch, A.; Ochs, M.; Franck, G.; Seemann, H.; Verres, R.; Schweitzer, J.: Was hilft Kindern, wenn sie Kopfschmerzen haben? – Qualitative Auswertung systemischer Familieninterviews nach Abschluss einer lösungs- und ressourcenorientierten Gruppentherapie für Kinder und Jugendliche mit primären Kopfschmerzen (What is helpful for kids with headache? – Qualitative analysis of systemic family interviews at the end of a solution and resource oriented group therapy for children and adolescents with primary headache)	277
Prüß, U.; Brandenburg, A.; Ferber, C. v.; Lehmkuhl, G.: Verhaltensmuster jugendlicher Raucher (Patterns of behaviour of juvenile smokers and non-smokers)	305
Roebbers, C.M.; Beuscher, E.: Wirkungen eines Bildkärtchentrainings für Grundschulkin-der zur Verbesserung ihrer Ereignisberichte (Training children in event recall: Benefits of a brief narrative elaboration training)	707
Roth, M.; Bartsch, B.: Die Entwicklungstaxonomie von Moffitt im Spiegel neuerer Befunde – Einige Bemerkungen zur „jugendgebundenen“ Delinquenz (Moffitt's developmental taxonomy as seen by new results – Some remarks on the “adolescence-limited” delinquency)	722
Sarimski, K.: Beurteilung problematischer Verhaltensweisen bei Kindern mit intellektueller Behinderung mit der „Nisonger Child Behavior Rating Form“ (Assessment of behavioral problems in children with intellectual disability: The Nisonger Child Behavior Rating Form)	319
Schaunig, I.; Willinger, U.; Diendorfer-Radner, G.; Hager, V.; Jörgl, G.; Sirsch, U.; Sams, J.: Parenting Stress Index: Einsatz bei Müttern sprachentwicklungsgestörter Kinder (Parenting Stress Index and specific language impairment)	395
Schreiber, M.; Lenz, K.; Lehmkuhl, U.: Zwischen Umweltverschmutzung und Gottes Wille: Krankheitskonzepte türkeistämmiger und deutscher Mädchen (Between environmental pollution and will of god: Concepts regarding illness of Turkish and German girls)	419
Schulz, W.; Schmidt, A.: Inanspruchnahme und Wirksamkeit von Kurzberatung in der Erziehungsberatung (Utilization and effectiveness of short-term counseling in child guidance)	406
Stauber, T.; Petermann, F.; Korb, U.; Bauer, A.; Hampel, P.: Adipositas und Stressverarbeitung im Kindesalter (Obesity and coping in childhood)	182
Subkowski, P.: Harry Potter – das Trauma als Motor der psychischen Entwicklung (Harry Potter – The trauma as a drive for psychic development)	738
Weber, A.; Karle, M.; Klosinski, G.: Trennung der Eltern: Wie wird sie den Kindern vermittelt und welchen Einfluss haben Art und Inhalt der Mitteilung auf das Trennungserleben der Kinder? (Separation of parents: How is it conveyed to children? How does the content of the communication influence the separation experience of children?)	196
Widdern, S. v.; Häßler, F.; Widdern, O. v.; Richter, J.: Ein Jahrzehnt nach der Wiedervereinigung – Wie beurteilen sich Jugendliche einer nordost-deutschen Schülerstichprobe hinsichtlich ihrer psychischen Befindlichkeit? (Ten years after german unification – Current behavioural and emotional problems of adolescents in Germany)	652

Übersichtsarbeiten / Review Articles

Benecken, J.: Zur Psychopathologie des Stotterns (On the psychopathology of stuttering)	623
Bergh, B. v. d.: Die Bedeutung der pränatalen Entwicklungsperiode (The importance of the prenatal life period)	221
Bergh, P. M. v. d.; Knorth, E. J.; Tausendfreund, T.; Klomp, M.: Grundlagen der psychosozialen Diagnostik in der niederländischen Kinder- und Jugendhilfe: Entwicklungen und	

Aufgaben (Basics of the psychosocial diagnostic in child- and youth care in the Netherlands: Developments and tasks)	637
Bögle, R.M.: Beraterische Arbeit mit modernen Ausprägungen mythologischer Bilder (Counselling with modern expressions of mystic pictures)	560
Frölich, J.; Lehmkuhl, G.: Differenzialdiagnostische Zusammenhänge von Schlaf- und Vigilanzstörungen im Kindesalter – Verbindungen zu psychischen Störungen und organischen Erkrankungen (Differential diagnosis of sleep and vigilance disorders in children)	48
Kamp-Becker, I.; Mattejat, F.; Remschmidt, H.: Zur Diagnostik und Ätiologie des Asperger-Syndroms bei Kindern und Jugendlichen (Diagnosis and etiology of Asperger syndrome in children and adolescents)	371
Keupp, H.: Ressourcenförderung als Basis von Projekten der Gewalt- und Suchtprävention (Resource support as the basis of projects for the prevention of violence and addiction)	531
Lehmkuhl, G.; Frölich, J.: Kinderträume: Inhalt, Struktur und Verlauf (Children's dreams)	39
Noeker, M.: Artifizielle Störung und artifizielle Störung by proxy (Factitious disorder and factitious disorder by proxy)	449
Petermann, F.; Hampel, P.; Stauber, T.: Enuresis: Erklärungsansätze, Diagnostik und Interventionsverfahren (Enuresis: pathogenesis, diagnostics, and interventions)	237
Schreiner, J.: Humor als ergänzender Bestandteil der psychologisch-psychiatrischen Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen: Entwurf eines humordiagnostischen Modells (Humor as an additional component of psychological and psychiatric diagnostics in children and adolescents: Concept of a humor-diagnostic model)	468
Thiel-Bonney, C.; Cierpka, M.: Die Geburt als Belastungserfahrung bei Eltern von Säuglingen mit Selbstregulationsstörungen (Birth as a stressful experience of parents with newborns and infants showing regulatory disorders)	601
Vossler, A.: Wandel hoch drei – Beratung für Jugendliche in einer verunsichernden Gesellschaft (Change to the power of three – counselling for adolescents in a society which causes uncertainty)	547

Buchbesprechungen / Book Reviews

Amorosa, H.; Noterdaeme, M. (2003): Rezeptive Sprachstörungen. Ein Therapiemanual. (<i>D. Irblich</i>)	61
Barrett, P.; Webster, H.; Turner, C.: FREUNDE für Kinder. Trainingsprogramm zur Prävention von Angst und Depression. (<i>K. Sarimski</i>)	65
Boeck-Singelmann, C.; Hensel, T.; Jürgens-Jahnert, S.; Monden-Engelhardt, C. (Hg.) (2003): Personenzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen, Bd. 3: Störungsspezifische Falldarstellungen. (<i>L. Unzner</i>)	213
Bonney, H. (2003): Kinder und Jugendliche in der familientherapeutischen Praxis. (<i>K. Mauthe</i>)	364
Brandau, H.; Pretis, M.; Kaschnitz, W. (2003): ADHS bei Klein- und Vorschulkindern. (<i>D. Irblich</i>)	439
Brisch, K.H.; Hellbrügge, T. (Hg.) (2003): Bindung und Trauma. (<i>L. Unzner</i>)	66
Erler, M. (2003): Systemische Familienarbeit. Eine Einführung. (<i>A. Müller</i>)	137
Essau, C.A. (2003): Angst bei Kindern und Jugendlichen. (<i>K. Sarimski</i>)	135
Etzersdorfer, E.; Fiedler, G.; Witte, M. (Hg.) (2003): Neue Medien und Suizidalität. Gefahren und Interventionsmöglichkeiten. (<i>K. Jost</i>)	441
Fay, E. (Hg.) (2003): Tests unter der Lupe 4. Aktuelle psychologische Testverfahren – kritisch betrachtet. (<i>M. Micklej</i>)	214

Feil, C. (2003): Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit. (W. Schweizer)	297
Finger-Trescher, U.; Krebs, H. (Hg.) (2003): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. (L. Unzner)	66
Flaake, K.; King, V. (Hg.) (2003): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. (C. v. Bülow-Faerber)	133
Fonagy, P. (2003): Bindungstheorie und Psychoanalyse. (L. Unzner)	66
Fonagy, P.; Target, M. (2003): Frühe Bindung und psychische Entwicklung. (L. Unzner) .	66
Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (Hg.) (2003): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 46. (M. Hirsch)	130
Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (Hg.) (2003): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 47. (M. Hirsch)	209
Frank, C.; Hermanns, L.M.; Hinz, H. (Hg.) (2004): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 48. (M. Hirsch)	514
Gabriel, T.; Winkler, M. (Hg.) (2003): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. (L. Unzner)	361
Gontard, A. v. (2004): Enkopresis. Erscheinungsformen – Diagnostik – Therapie. (E. Bauer)	757
Gontard, A. v.; Lehmkuhl, G. (2003): Enuresis. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie. (M. H. Schmidt)	66
Grossmann, K.E.; Grossmann, K. (Hg.) (2003): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. (L. Unzner)	291
Günter, M. (2003): Psychotherapeutische Erstinterviews mit Kindern. Winnicotts Squiggletechnik in der Praxis. (R. Schepker)	516
Häußler, A.; Happel, C.; Tuckermann, A.; Altgassen, M.; Adl-Amini, K. (2003): SOKO Autismus. Gruppenangebote zur Förderung Sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Autismus – Erfahrungsbericht und Praxishilfen. (D. Irblich)	295
Hascher, T.; Hersberger, K.; Valkanover, S. (Hg.) (2003): Reagieren, aber wie? Professioneller Umgang mit Aggression und Gewalt in der Schule. (G. Roloff)	437
Herwig-Lempp, J. (2004): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch. (D. Irblich)	678
Hobrucker, B. (2002): Zielentwicklung mit Kindern in Psychotherapie und Heilpädagogik. Verhaltensvereinbarung als Behandlungselement. (R. Mayr)	208
Huber, M. (2003): Trauma und die Folgen. Trauma und Traumabehandlung, Teil 1. (D. Irblich)	213
Huber, M. (2003): Wege der Traumabehandlung. Trauma und Traumabehandlung, Teil 2. (D. Irblich)	517
Klemenz, B. (2003): Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen. (R. Mayr)	62
Klicpera, C.; Schabmann, A.; Gasteiger-Klicpera, B. (2003): Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. (D. Irblich)	675
Koch-Kneidl, L.; Wiese, J. (Hg.) (2003): Entwicklung nach früher Traumatisierung. (D. Irblich)	136
Krowatschek, D.; Albrecht, S.; Krowatschek, G. (2004): Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Kindergarten- und Vorschulkinder. (D. Irblich)	761
Kubinger, K.; Jäger, R. (Hg.) (2003): Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik. (D. Gröschke)	64
Lang, P.; Sarimski, K. (2003): Das Fragile-X-Syndrom. Ein Ratgeber für Eltern. (D. Irblich)	593
Langfeldt, H.-P. (Hg.) (2003): Trainingsprogramme zur schulischen Förderung. Kompendium für die Praxis. (D. Gröschke)	63

Lauth, G. W.; Grünke, M.; Brunstein, J. C. (Hg.) (2004): Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis. (<i>D. Irblich</i>)	679
Lepach, A. C.; Heubrock, D.; Muth, D.; Petermann, F. (2003): Training für Kinder mit Gedächtnisstörungen. Das neuropsychologische Einzeltraining REMINDER. (<i>D. Irblich</i>)	436
Maur-Lambert, S.; Landgraf, A.; Oehler, K.-U. (2003): Gruppentraining für ängstliche und sozial unsichere Kinder und ihre Eltern. (<i>D. Irblich</i>)	293
Mayer, R.; Born, M.; Kähni, J.; Seifert, T. (2003): „Wirklich?! – Niemals Alkohol?!“ Problemskizierungen zur präventiven Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aus Familien Suchtkranker. Balingen: Eigenverlag (<i>E. M. Dinkelaker</i>)	596
Mentzos, S.; Münch, A. (Hg.) (2003): Psychose und Sucht. (<i>W. Schweizer</i>)	296
Michels, H.-P.; Borg-Laufs, M. (Hg.) (2003): Schwierige Zeiten. Beiträge zur Psychotherapie mit Jugendlichen. (<i>W. Schweizer</i>)	129
Möller, C. (2003): Jugend sucht. Drogenabhängige Jugendliche berichten. (<i>M. Schulte-Markwort</i>)	515
Oetker-Funk, R.; Dietzfelbinger, M.; Struck, E.; Volger, I. (2003): Psychologische Beratung. Beiträge zu Konzept und Praxis. (<i>B. Plois</i>)	594
Papoušek, M.; Gontard, A. v. (Hg.) (2003): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit. (<i>D. Irblich</i>)	212
Papoušek, M.; Schieche, M.; Wurmser, H. (Hg.) (2004): Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehungen. (<i>L. Goldbeck</i>)	756
Petermann, F.; Wiedebusch, S. (2003): Emotionale Kompetenz bei Kindern. (<i>D. Irblich</i>)	292
Piaget, J. (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung, herausgegeben von R. Fatke. (<i>D. Gröschke</i>)	63
Poustka, F.; Bölte, S.; Feineis-Matthews, S.; Schmötzer, G. (2004): Autistische Störungen. (<i>C. v. Bülow-Faerber</i>)	758
Reinehr, T.; Dobe, M.; Kersting, M. (2003): Therapie der Adipositas im Kindes- und Jugendalter. Das Adipositas-Schulungsprogramm OBELDICKS. (<i>G. Latzko</i>)	676
Richman, S. (2004): Wie erziehe ich ein autistisches Kind? Grundlagen und Praxis. (<i>Y. Ahren</i>)	760
Rosenkötter, H. (2003): Auditive Wahrnehmungsstörungen. Kinder mit Lern- und Sprachschwierigkeiten behandeln. (<i>M. Mickley</i>)	130
Sarimski, K. (2003): Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome. 3., vollst. überarb. u. erw. Aufl. (<i>D. Irblich</i>)	440
Scheithauer, H.; Hayer, T.; Petermann, F. (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. (<i>L. Mürbeth</i>)	595
Scheuerer-Englisch, H.; Suess, G. J.; Pfeifer, W.-K. (Hg.) (2003): Wege zur Sicherheit. Bindungswissen in Diagnostik und Intervention. (<i>L. Unzner</i>)	289
Schönplflug, W. (2004): Geschichte und Systematik der Psychologie. Ein Lehrbuch für das Grundstudium. 2. Aufl. (<i>D. Gröschke</i>)	518
Streeck-Fischer, A. (Hg.) (2004): Adoleszenz – Bindung – Destruktivität. (<i>L. Unzner</i>)	680
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2003): Therapie der Lese-Rechtschreibstörung (LRS). Traditionelle und alternative Behandlungsmethoden im Überblick. (<i>M. Mickley</i>)	211
Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2004): Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen? (<i>K. Sarimski</i>)	762
Vossler, A. (2003): Perspektiven der Erziehungsberatung. Kompetenzförderung aus der Sicht von Jugendlichen, Eltern und Beratern. (<i>H. Heekerens</i>)	592
Watkins, J. G.; Watkins, H. H. (2003): Ego-States. Theorie und Therapie. Ein Handbuch. (<i>D. Irblich</i>)	362

Winkelheide, M.; Knees, C. (2003): ... doch Geschwister sein dagegen sehr. Schicksal und Chancen der Geschwister behinderter Menschen. (<i>D. Irblich</i>)	365
Zander, B.; Knorr, M. (Hg) (2003): Systemische Praxis der Erziehungs- und Familienberatung. (<i>C. v. Bülow-Faerber</i>)	360

Neuere Testverfahren / Test Reviews

Krowatschek, D. (2002): Überaktive Kinder im Unterricht. Ein Programm zur Förderung der Selbstwahrnehmung, Strukturierung, Sensibilisierung und Selbstakzeptanz von unruhigen Kindern im Unterricht und in der Gruppe, 4. Auf. (<i>C. Kirchheim</i>)	764
Rauer, W.; Schuck, K.-D. (2003): Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3–4). (<i>K. Waligora</i>)	139
Stadler, C.; Janke, W.; Schmeck, K. (2004): Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kindern (IVE). (<i>C. Kirchheim</i>)	521

Editorial / Editorial	1, 75, 529
Autoren und Autorinnen / Authors	60, 127, 207, 288, 359, 434, 513, 587, 674, 754
Zeitschriftenübersicht / Current Articles	588
Tagungskalender / Congress Dates	71, 142, 216, 300, 367, 444, 524, 598, 683, 767
Mitteilungen / Announcements	220, 448, 527

Ressourcenförderung als Basis von Projekten der Gewalt- und Suchtprävention

Heiner Keupp

Summary

Resource support as the basis of projects for the prevention of violence and addiction

Lastingly effective projects for the prevention of violence and addiction must ask which resources adolescents require for coping with their lives. A central criteria for a successful life is the creation of coherence in one's inner life and thus the basis for becoming capable of functioning in society. In earlier social eras, the readiness to take on ready-made identity packages was the central criteria for coping with life. Today, this depends on individual adaptation and identity work, and thus the capability for self-organisation, for „intentionality“ or „embedding“. Children and young people need „free spaces“ in their worlds, in order to be able to outline themselves and to act formatively upon their everyday environment. The future prospects of adolescents depend upon their options for learning the „craft of freedom“. Sustainable key qualifications for coping with life in globalised, digital capitalism must grasp education as a hard-headed process in which the subject's capacity for self-organisation is to be given optimal encouragement, so that the patchwork of their own identity can succeed as a self-determined creative project.

Keywords: reflexive modernization – identity work – psychosocial key qualifications – empowerment – participation

Zusammenfassung

Nachhaltig wirksame Projekte der Gewalt- und Suchtprävention müssen danach fragen, welche Ressourcen der Lebensbewältigung Heranwachsende benötigen. Ein zentrales Kriterium für gelingendes Leben ist die Schaffung einer inneren Lebenskohärenz und damit die Basis, sozial handlungsfähig werden zu können. In früheren gesellschaftlichen Epochen war die Bereitschaft zur Übernahme vorgefertigter Identitätspakete das zentrale Kriterium für Lebensbewältigung. Heute kommt es auf die individuelle Passungs- und Identitätsarbeit an, also auf die Fähigkeit zur Selbstorganisation, zum „Selbsttätigwerden“ oder zur „Selbsteinbettung“. Kinder und Ju-

gendliche brauchen in ihrer Lebenswelt „Freiräume“, um sich selbst zu entwerfen und gestaltend auf ihren Alltag einwirken zu können. Zukunftschancen von Heranwachsenden hängen von ihren Möglichkeiten ab, das „Handwerk der Freiheit“ zu erlernen. Zukunftsfähige Schlüsselqualifikationen zur Lebensbewältigung im globalisierten digitalen Kapitalismus müssen Bildung als eigensinnigen Prozess begreifen, in dem die Selbstorganisationsfähigkeit des Subjektes optimal gefördert werden sollte, damit das Patchwork der eigenen Identität als selbstbestimmt-kreatives Projekt gelingen kann.

Schlagwörter: reflexive Modernisierung – Identifikationsarbeit – psychosoziale Schlüsselqualifikationen – Empowerment – Partizipation

1 Ausgangspunkt: Gewalt und Sucht als Mangel an Lebenskompetenzen

Gewalt und Sucht stellen individuelle Problemlösungsversuche dar, die darauf verweisen, dass Menschen, die auf diese Handlungsmuster zurückgreifen, nicht über den Vorrat an Handlungsmöglichkeiten verfügen, der zu einer gewalt- und suchtfreien Lebensführung erforderlich wäre. Die bedenklich hohen Zahlen für unterschiedliche Formen der Gewalt und Sucht in unserer Gesellschaft verweisen darauf, dass wir es hier mit einem gesellschaftlichen Phänomen zu tun haben, das nicht durch eine isolierte Sicht auf die Individuen zureichend verstanden werden kann, und auch Präventionsstrategien, die sich darauf reduzieren, werden keine nachhaltigen Effekte erzielen können.

Wenn die Sinnhaftigkeit und Effektivität von Projekten zur Gewalt- und Suchtprävention in Schulen und Kindertageseinrichtungen evaluiert werden sollen, dann ist zunächst vor einer verkürzten Ursachenattribution zu warnen. Wichtig ist, dass diese Institutionen nicht der primäre Ort der Gewaltentstehung sind, aber sie tragen ihren Anteil dazu bei, dass sich Gewalt dort bevorzugt äußert. Sie sind institutionelle Orte, an denen Heranwachsende spezifische Lebenskompetenzen und Wissensbestände erwerben sollen. Nicht nur diese „formellen Bildungsangebote“ entscheiden über die Zukunftschancen für Heranwachsende, sondern vor allem auch in der „informellen Bildung“, die sich im Alltag von Familien, Nachbarschaft, Kultur, Freizeit und Jugendarbeit vollzieht, werden die Voraussetzungen für die Chancen produktiver Lebensbewältigung geschaffen. Im Zusammenwirken dieser unterschiedlichen Sozialisationsprozesse sollte jenes Kompetenzprofil entstehen, das produktive Lebensbewältigung ermöglicht. Die aktuelle bildungspolitische Diskussion zeigt, dass hier wachsende Defizite zu verzeichnen sind. Die „Botschaft“ der PISA-Studie sollte genau in diesem Sinne ernst genommen werden. Diese Studie hatte danach gefragt, welche „Basiskompetenzen“ Heranwachsende brauchen, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 29). Gewalt und Sucht sind letztlich auch ein Ausdruck davon, dass diese Basiskompetenzen nicht genügend vermittelt

werden. Deshalb müssen alle Überlegungen zu einer nachhaltig wirksamen Gewalt- und Suchtprävention von der Frage geleitet sein, wie wir Prozesse des Lernens und der Lebensbewältigung so organisieren können, dass sich Menschen mit den komplexen Chancen und Risiken in dieser globalisierten Welt besser auseinander setzen können, dass Chancen Einzelner nicht auf Kosten anderer genutzt werden dürfen, dass sich Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer wechselseitig mit mehr Respekt begegnen können, weil ihnen bewusst ist, dass sie auf gleiche Ziele hinarbeiten.

Aus diesem Ausgangspunkt ergeben sich folgende Fragen, die in dieser Reihenfolge zu beantworten sind:

- In welcher Gesellschaft leben wir?
- Welche Ressourcen brauchen Heranwachsende zur produktiven Lebensbewältigung in einer solchen Gesellschaft?
- Welchen Grundsätzen sollten sich Verwaltung, Politik und Professionelle verpflichtet fühlen?

2 In welcher Gesellschaft leben wir?

Die großen Gesellschaftsdiagnostiker der Gegenwart sind sich in ihrem Urteil relativ einig: Die aktuellen gesellschaftlichen Umbrüche gehen ans „Eingemachte“ in der Ökonomie, in der Gesellschaft, in der Kultur, in den privaten Welten und auch an die Identität der Subjekte. In Frage stehen zentrale Grundprämissen der hinter uns liegenden gesellschaftlichen Epoche, die Burkart Lutz schon 1984 als den „kurzen Traum immerwährender Prosperität“ bezeichnet hatte. Diese Grundannahmen hatten sich zu Selbstverständlichkeiten in unseren Köpfen verdichtet.

Wenn wir sicher wüssten, was uns die künftigen gesellschaftlichen Entwicklungen in diesem globalisierten, digitalisierten Kapitalismus bringen werden, dann könnten wir entsprechende Lernprozesse im klassischen curricularen Sinne organisieren.

An den aktuellen Gesellschaftsdiagnosen hätte Heraklit seine Freude, der alles im Fließen sah. Heute wird uns eine „fluide Gesellschaft“ oder die „liquid modernity“ (Bauman 2000) zur Kenntnis gebracht, in der alles Statische und Stabile zu verabschieden ist (Abb. 1).

Wenn wir uns der Frage zuwenden, welche gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen die alltäglichen Lebensformen der Menschen heute prägen, dann kann man an den Gedanken des „disembedding“ oder der Enttraditionalisierung anknüpfen. Dieser Prozess lässt sich einerseits als tief greifende Individualisierung und andererseits als explosive Pluralisierung beschreiben. Diese Trends hängen natürlich zusammen. In dem Maße, wie sich Menschen herauslösen aus vorgegebenen Schnittmustern der Lebensgestaltung und eher ein Stück eigenes Leben gestalten können, aber auch müssen, wächst die Zahl möglicher Lebensformen und damit die möglichen Vorstellungen von Normalität und Identität. Klar ist, dass die Grenzüberschreitungen nicht mehr das Devianzproblem darstellen, sondern sie beginnen zur Normalerfahrung unserer globalisierten Netzwerkgesellschaft zu werden. Andererseits sind die Freiheiten des Einzelnen nicht grenzenlos. Er muss seine Grenzen

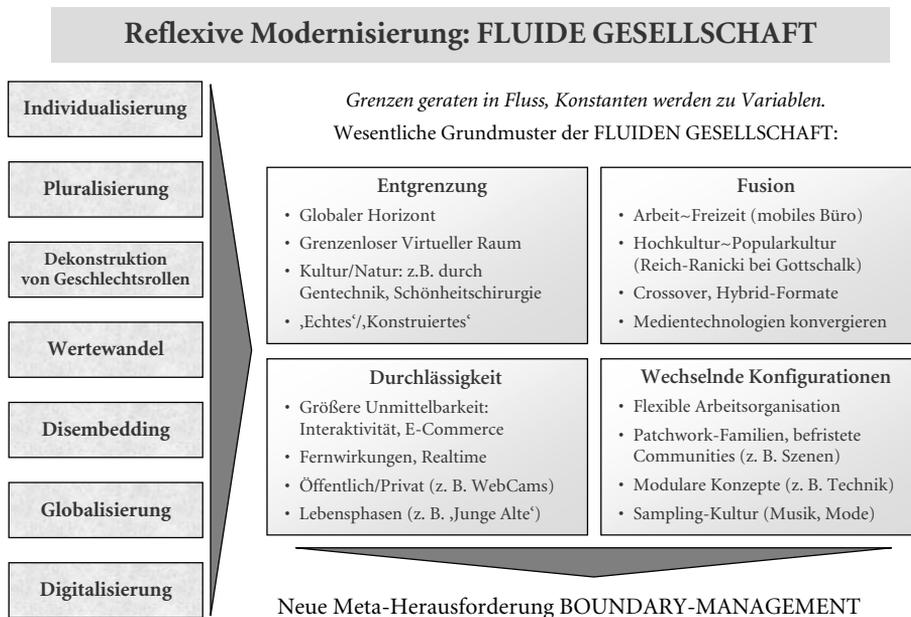


Abb. 1: Reflexive Modernisierung/Fluide Gesellschaft (überarbeitet nach Barz et al. 2001)

selbst einziehen, er muss Grenzmanagement betreiben und dabei gibt es die neuen normativen Eckpunkte der (Hyper-)Flexibilität, der Fitness und der Mobilität, die nicht straflos vernachlässigt werden dürfen (Abb. 2).

Als ein weiteres Merkmal der „fluiden Gesellschaft“ wird die zunehmende Mobilität benannt, die sich u. a. in einem häufigeren Orts- und Wohnungswechsel ausdrückt. Die Bereitschaft zu diesen lokalen Veränderungen folgt vor allem aus der Logik der Arbeitsmärkte, die ein flexibles Reagieren auf veränderte Marktbedingungen erfordert und die immer weniger beständige Betriebszugehörigkeiten sichert. Der „flexible Mensch“ (wie ihn Sennett 1998 beschrieben hat) – so jedenfalls die überall verkündete Botschaft – muss sich von der Idee der lebenslangen Loyalität gegenüber einer Firma lösen, er muss sich in seinem Arbeitsmarktverhalten an die ökonomisch gegebenen Netzwerkstrukturen anpassen. Das ist die Botschaft der vom Einzelnen geforderten geistigen, seelischen und körperlichen „Fitness“: Sei bereit, dich auf alles einzulassen! Auch aus diesem Diskurs werden Heranwachsende von der Botschaft erreicht, dass sie bislang gesetzte Grenzen überschreiten können, ja müssen, wenn sie erfolgreich an dem gesellschaftlichen Wettbewerb um Chancen und Macht beteiligt sein wollen.

Individualisierung, Pluralisierung, Flexibilität und Mobilität gehören also immer mehr zu den Normalerfahrungen in unserer Gesellschaft. Sie beschreiben strukturelle gesellschaftliche Dynamiken, die die objektiven Lebensformen von Menschen heute prägen.

Unsere Vorstellungen vom „guten Leben“, also unsere zentralen normativen Bezugspunkte für unsere Lebensführung, haben sich in der Folge dieses gesellschaftli-

MOBILITÄT: Leben in Bewegung



In der Fluiden Gesellschaft stellt Beweglichkeit eine zentrale *Anforderung*,
aber auch Chance dar.

„Unterwegs sein“ als Synonym für Flexibilität und Erlebnissuche

Besonders in den jungen Segmenten der Gesellschaft wird sich mobil sein, nicht nur in räumlicher sondern auch in biographischer, beruflicher, geistiger und sozialer Hinsicht als Wert an sich weiter etablieren.

Mobilisierung der Alltagswelt:
Transportable miniaturisierte Module
und Tools verleihen Unabhängigkeit.

- Mobile Online-Dienste per Handy, Telematik im Automobilbereich
- ‚Wearables‘ im Bekleidungsbereich für die Technomaden des 21. Jahrhunderts

Auch für ältere Menschen gehört ‚mobil sein‘ immer mehr zu einem modernen Selbstverständnis.

- Steigendes Interesse für Neuwagen, an Reisen, Weiterbildung, Senioren-Universitäten, Internet.

Abb. 2: Mobilität – Leben in Bewegung (Barz et al. 2001)

chen Strukturwandels in den letzten 50 Jahren ebenso grundlegend verändert. Es wird von einer „kopernikanischen Wende“ grundlegender Werthaltungen gesprochen: „Dieser Wertewandel musste sich in Form der *Abwertung* des Wertekorsetts einer (von der Entwicklung längst ad acta gelegten) religiös gestützten, traditionellen *Gehorsams- und Verzichtsgesellschaft* vollziehen: Abgewertet und fast bedeutungslos geworden sind ‚Tugenden‘ wie ‚Gehorsam und Unterordnung‘, ‚Bescheidenheit und Zurückhaltung‘, ‚Einfühlung und Anpassung‘ und ‚Fester Glauben an Gott‘“ (Gensicke 1994, S. 47). Dieser Wertewandel in der Nachkriegszeit lässt sich zu einem Dreischritt-Modell verdichten, das sich sehr gut eignet, um aufzuzeigen, wie sich in der Folge dieser säkularen Werteverchiebung auch die Vorstellungen von Familie, Geschlechterrollen und Identität verändern (Abb. 3).

Der Wertewandel, in dem sich Menschen im gesellschaftlichen Durchschnitt mit veränderten Vorstellungen von Lebenszielen und Lebensführung auf den gesellschaftlichen Umbruch beziehen, wird nicht selten als subjektiver „Freiheitsgewinn“ beschrieben. Genauso wichtig ist aber auch die Feststellung, dass das aus traditionellen Bindungen freigesetzte Individuum nicht frei ist, sich selbst zu entwerfen, sondern in hohem Maße auf Ressourcen angewiesen ist, deren Verfügbarkeit oder Zugänglichkeit über die Zukunftsfähigkeit der eigenen Lebensprojekte entscheidet. Die mangelnde Passung zwischen gesellschaftlichen Zielvorgaben und Ressourcen ist die Quelle für ein hohes Krisenpotential.

Eine Krise ist dadurch gekennzeichnet, dass Menschen aus der Normalität ihrer gewohnten und verlässlichen alltäglichen Selbstverständlichkeiten herausfallen. In

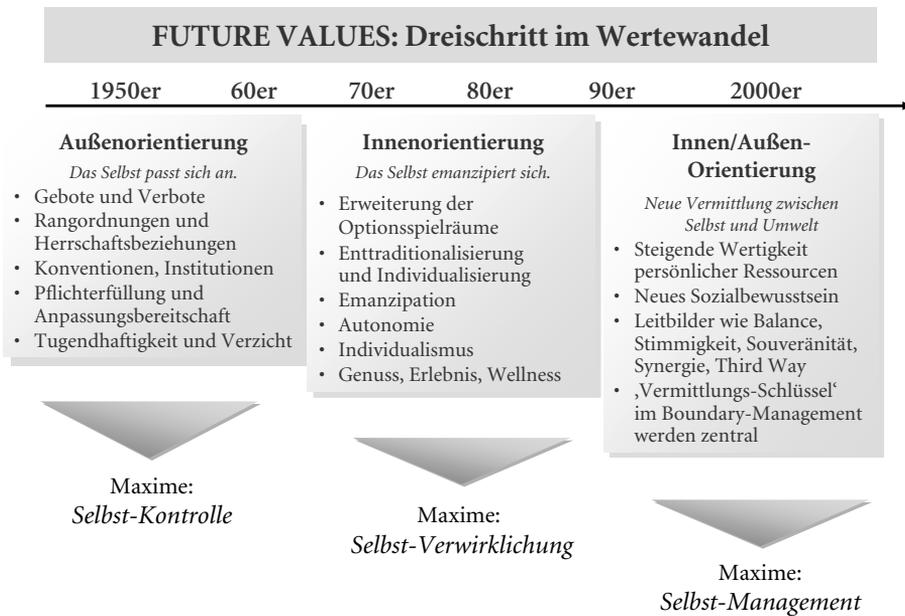


Abb. 3: Dreischnitt im Wertewandel (Barz et al. 2001)

diesen Selbstverständlichkeiten bündelt sich unser jeweils erreichtes Balancierungsverhältnis von inneren Welten mit dem, was wir als Realität erleben. In unserer alltäglichen Identitätsarbeit arbeiten wir an dieser Integration oder Passung. Krisen können durch akute lebensverändernde Ereignisse ausgelöst werden, die für einzelne Personen oder Mikrosysteme die Alltagsnormalitäten gefährden können. Es gibt aber auch Krisen der Normalität selber, wenn sich die Grundlagen eines soziokulturellen Systems so verändern, dass bislang tragfähige Schnittmuster der Lebensgestaltung ihre Tauglichkeit verlieren. In einer solchen „Normalitätskrise“ befinden wir uns gegenwärtig und mit dem Blick auf Heranwachsende bedeutet diese Aussage, dass die Normalitätsannahmen, die in die Identitätsprojekte der Erwachsenengeneration eingegangen sind, von Kindern und Jugendlichen nicht selbstverständlich als Grundlage für ihre eigenen Entwicklungsaufgaben und deren Bewältigung übernommen werden können.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass wir in einer Gesellschaft leben, die gekennzeichnet ist durch:

- tief greifende kulturelle, politische und ökonomische Umbrüche, die durch einen global agierenden digitalen Netzwerkkapitalismus bestimmt werden;
- sich ändernde biographische Schnittmuster, die immer weniger aus bislang bestimmenden normalbiographischen Vorstellungen bezogen werden können;
- einen Wertewandel, der neue Lebenskonzepte stützt, der aber zugleich in seiner pluralisierten Form zu einem Verlust unbefragt als gültig angesehener Werte führt und mehr selbst begründete Wertentscheidungen verlangt;

- veränderte Geschlechterkonstruktionen, die gleichwohl untergründig wirksame patriarchale Normen und Familienmuster nicht überwunden haben;
- die Pluralisierung und Entstandardisierung familiärer Lebensmuster, deren Bestand immer weniger gesichert ist und von den beteiligten Personen hohe Eigenleistungen in der Beziehungsarbeit verlangt;
- die wachsende Ungleichheit im Zugang der Menschen zu materiellem, sozialem und symbolischem Kapital, die gleichzeitig zu einer ungleichen Verteilung von Lebenschancen führt;
- zunehmende Migration und die daraus folgenden Erfahrungen mit kulturellen Differenzen und einem Patchwork der Verknüpfung dieser Differenzen zu neuen Hybriditäten, die aber von spezifischen Bevölkerungsgruppen als Bedrohung erlebt werden;
- wachsenden Einfluss der Medien, die nicht nur längst den Status einer zentralen Erziehungs- und Bildungsinstanz haben, sondern auch mit ihrem hohen Maß an Gewaltpräsentation zumindest die Gewöhnung an Gewalt wesentlich fördern;
- hegemoniale Ansprüche, die die Mittel von Krieg und Terror einsetzen, um ihre jeweiligen ideologischen Vorstellungen einer Weltordnung jenseits demokratischer Legitimation durchzusetzen.

3 Welche Ressourcen brauchen Heranwachsende zur produktiven Lebensbewältigung in einer solchen Gesellschaft?

Was bedeuten solche grundlegenden gesellschaftlichen Veränderungen für Kinder und Jugendliche? Eine ergiebige Fundgrube an Informationen zur Lebenssituation von Heranwachsenden in Deutschland liefern u. a. die 13. und 14. Shell Jugendstudie. Dem besorgten kinder- und jugendschützerischen Blick haben sie weniger Bestätigung geliefert, als jener Sicht auf Jugend, die in dem Buchtitel „Kinder der Freiheit“ zum Ausdruck kommt (Beck 2004). Von einigen Problemgruppen abgesehen, scheint hier mit den 15- bis 24-Jährigen eine Generation heranzuwachsen, die in der Welt des „flexiblen Kapitalismus“ angekommen ist, ihn als Bedingung ihrer eigenen Lebensexistenz ansieht und sich in ihm mit einer realistischen Grundhaltung einrichtet. Das gilt vor allem für den – von der 14. Shell-Studie so benannten – „selbstbewussten Macher“, den „pragmatischen Idealisten“ und den „robusten Materialisten“. Sie wissen, dass ihr biographisches Selbstmanagement gefragt ist. Es ist eine Generation, für die die „Bastelexistenz“ und die „Patchworkidentität“ keine Schreckgespenster oder idealisierte Luftfiguren darstellen, sondern ihre Normalität.

Hier scheint eine Generation die historische Bühne zu betreten, die den gesellschaftskritischen Bedenkenträgern zeigt, dass man sich in diesen neuen, Flexibilität fordernden Lebensverhältnissen eingerichtet hat und damit – überwiegend – souverän umzugehen weiß. Die 13. Shell-Studie hat aber auch gezeigt, dass immerhin 35 Prozent der westdeutschen und 42 Prozent der ostdeutschen Jugendlichen eher düster in die Zukunft blicken. Und bemerkenswert ist auch, dass sich nur 21 Prozent gut auf zukünftige Entwicklungen vorbereitet fühlen. In dieser skeptischen Einschätzung wird deutlich, dass sich auch Heranwachsende zunehmend mit der Frage

auseinander setzen, welche Ressourcen erforderlich sind, um wichtige eigene Lebenspläne realisieren zu können. Das Bewusstsein für eigene Ressourcen gewinnt also an Bedeutung.

RESOURCING: Persönliche Ressourcen werden zentral



Die fortschreitende *Individualisierung der Gesellschaft* geht mit neuen *Herausforderungen an das Innere* einher: Man muss mehr aus sich selber schöpfen.

Mobilisierung persönlicher Ressourcen – in Bauch, Herz und Hirn

Sowohl sozialer Erfolg, als auch persönliche Erfüllung zunehmend an das Aktivieren und Einsetzen individueller Potenziale gebunden: geistige, körperliche, emotionale und soziale.

Eigenverantwortliche Selbstpflege und Selbstoptimierung in jeder Hinsicht wird ein vitales Thema.

Empowerment: Unterstützung bei der Erschließung und Steigerung eigener Ressourcen und ‚Energiequellen‘ ist sehr gefragt

Aufwertung intuitiver Kräfte als Lebenskompass

- Permanente Humankapitalbildung
- durch lebenslanges Lernen
- Präventives Gesundheitsmanagement
- Selbstachtsamkeit und bewusste Seelenpflege
- Berater- und Coaching-Boom in vielen Bereichen
- ‚Soft skills‘ wie Emotionale Intelligenz, Instinkt und Kreativität gewinnen wesentliche Bedeutung.
- ‚Weisheit‘ und Intuition kompensieren das zunehmende Nichtwissen in der Informationsgesellschaft.

Abb. 4: Resourcing (Barz et al. 2001)

Aber wenn diese Ressourcenperspektive bei dieser Dimension persönlich zurechenbarer Ressourcen stehen bliebe, dann wäre sie ideologisch halbiert und psychologisch verkürzt. Barz et al. (2001) thematisieren neben einer Reihe weiterer Grundorientierungen auch das „neue Sozialbewusstsein“, ein Konstrukt, in dem das Geflecht sozialer Beziehungen, in das ein Subjekt eingebunden ist und das es durch aktive Beziehungsarbeit erhält und weiter ausbauen kann, einen zentralen Stellenwert einnimmt. Das „soziale Kapital“ benennt diesen an Bedeutung zunehmenden Bereich des „Lebens im Netz-Werk“ (Abb. 5).

Welche Ressourcen benötigen nun Heranwachsende, um selbstbestimmt und selbstwirksam ihre eigenen Wege in einer so komplex gewordenen Gesellschaft gehen zu können? Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich die folgenden nennen:

- Sie müssen einen kohärenten Sinnzusammenhang herstellen.
- Sie benötigen die Fähigkeit zum „boundary management“.
- Sie brauchen „einbettende Kulturen“.
- Sie benötigen eine materielle Basissicherung.
- Sie benötigen die Erfahrung der Zugehörigkeit.
- Sie brauchen einen Kontext der Anerkennung.

NEUES SOZIALBEWUSSTSEIN: Leben im Netz-Werk

➔ In der fluiden Netzwerk-Gesellschaft stellt sich *Sozialität* zunehmend als *Lebensgrundlage* heraus, die gestaltet und gepflegt werden muss (Netz-Werk).

Wachsende Aufmerksamkeit für ‚soziales Kapital‘ – sei es in Form tragender persönlicher Beziehungen, in Gestalt von sozialen Projekten oder in Form von ‚Connections‘, strategischen Allianzen und Seilschaften, sei es privat oder beruflich.

Beziehung und Kommunikation treten in den Vordergrund.

- Organisationen bemühen sich um ihre ‚Kommunikations-Kultur‘
- Soziale Kompetenzen sind Karriere-Schlüssel

Umorientierung auf soziale Werte, auch als Gegenpol zu neoliberaler Verunsicherung und Vereinsamungsgefahr.

- Projekte bürgerschaftlichen Engagements als Chance zur Gestaltung und Teilhabe
- Hoher Stellenwert von Freundschaft, Vertrauen, Geborgenheit und Familie
- Partnerschaftliches Beziehungsideal: Sich gegenseitig den Rücken frei halten, damit jeder sein Lebensprojekt verwirklichen kann.

Bedürfnis nach punktueller Gesellung mit Gleichgesinnten (Vermittlung von Teilhabe, Bestätigung, Synergie) – aber autonom, offen und unverbindlich.

- Settings gefragt: Clubs, Salons, Lounges, Events, Online-Foren etc.
- ‚Wahlverwandtschaften‘: Interessengruppen, Szenen, Online-Communities, Selbsthilfegruppen

Abb. 5: Leben im Netzwerk (nach: Barz et al. 2001)

- Sie müssen am alltäglichen interkulturellen Diskurs beteiligt werden.
- Sie brauchen zivilgesellschaftliche Basiskompetenzen.

Lebenskohärenz:

In einer hochpluralisierten und fluiden Gesellschaft ist die Ressource „Sinn“ eine wichtige, aber auch prekäre Grundlage der Lebensführung. Sie kann nicht einfach aus dem traditionellen und jederzeit verfügbaren Reservoir allgemein geteilter Werte bezogen werden. Sie erfordert einen hohen Eigenanteil an Such-, Experimentier- und Veränderungsbereitschaft. Im Rahmen der salutogenetisch ausgerichteten Forschung hat sich das „Kohärenzgefühl“ (sense of coherence) als ein erklärungs-fähiges Konstrukt erwiesen (vgl. Antonovsky 1997). Dieses Modell geht von der Prämisse aus, dass Menschen ständig mit belastenden Lebenssituationen konfrontiert werden. Der Organismus reagiert auf Stressoren mit einem erhöhten Spannungszustand, der pathologische, neutrale oder gesunde Folgen haben kann, je nachdem, wie mit dieser Spannung umgegangen wird. Es gibt eine Reihe von allgemeinen Widerstandsfaktoren, die innerhalb einer spezifischen soziokulturellen Welt als Potential gegeben sind. Sie hängen von dem kulturellen, materiellen und sozialen Entwicklungsniveau einer konkreten Gesellschaft ab. Mit organismisch-konstitutionellen Widerstandsquellen ist das körpereigene Immunsystem einer Person gemeint. Unter materiellen Widerstandsquellen ist der Zugang zu materiellen Ressourcen gemeint (Verfügbarkeit über Geld, Arbeit, Wohnung etc.). Kognitive Widerstandsquellen sind „symbolisches Ka-

pital“, also Intelligenz, Wissen und Bildung. Eine zentrale Widerstandsquelle bezeichnet die Ich-Identität, also eine emotionale Sicherheit in Bezug auf die eigene Person. Die Ressourcen einer Person schließen als zentralen Bereich seine zwischenmenschlichen Beziehungen ein, also die Möglichkeit, sich von anderen Menschen soziale Unterstützung zu holen, sich sozial zugehörig und verortet zu fühlen.

Die empirische Datenlage bei den Phänomenen Gewalt und Sucht zeigt deutlich, dass das Kohärenzgefühl sich auch in diesen Risikobereichen als Widerstandsressource erweist. Jugendliche, die das Gefühl haben, die Welt zu verstehen und im Griff zu haben, neigen wesentlich weniger zu gewalttätigem Verhalten oder zum Drogenkonsum (vgl. Höfer 2000).

Boundary management:

In einem soziokulturellen Raum der Überschreitung fast aller Grenzen wird es immer mehr zu einer individuellen oder lebensweltspezifischen Leistung, die für das eigene „gute Leben“ notwendigen Grenzmarkierungen zu setzen. Als nicht mehr verlässlich erweisen sich die Grenzpfähle traditioneller Moralvorstellungen, der nationalen Souveränitäten, der Generationsunterschiede, der Markierungen zwischen Natur und Kultur oder zwischen Arbeit und Nichtarbeit. Der Optionsüberschuss erschwert die Entscheidung für die richtige, eigene Alternative. Beobachtet wird – nicht nur – bei Jugendlichen eine zunehmende Angst vor dem Festgelegtwerden („Fixeophobie“), weil damit auch der Verlust von Optionen verbunden ist. Gewalt- und Suchtphänomene können in diesem Zusammenhang auch als Versuche verstanden werden, entweder im diffusen Feld der Möglichkeiten unverrückbare Grenzmarkierungen zu setzen (das ist nicht selten die Funktion der Gewalt) oder experimentell Grenzen zu überschreiten (so wird mancher Drogenversuch verstanden). Letztlich kommt es darauf an, dass Subjekte lernen müssen, ihre eigenen Grenzen zu finden und zu ziehen, auf der Ebene der Identität, der Werte, der sozialen Beziehungen und der kollektiven Einbettung.

Soziale Ressourcen:

Gerade für Heranwachsende sind neben familiären Netzwerken ihre Peergroups eine wichtige Ressource. Im Rahmen der Belastungs-Bewältigungs-Forschung stellen soziale Netzwerke vor allem einen Ressourcenfundus dar. Es geht um die Frage, welche Mittel in bestimmten Belastungssituationen im Netzwerk verfügbar sind oder von den Subjekten aktiviert werden können, um diese zu bewältigen. Das Konzept der „einbettenden Kulturen“ (Kegan 1986) zeigt die Bedeutung familiärer und außerfamiliärer Netzwerke für den Prozess einer gelingenden Identitätsarbeit vor allem bei Heranwachsenden. Dies kann im Sinne von Modellen selbstwirksamer Lebensprojekte erfolgen, über die Rückmeldung zu eigenen Identitätsstrategien, über die Filterwirkung kultureller und vor allem medialer Botschaften bis hin zur Bewältigung von Krisen und Belastungen. Ein zweiter Aspekt kommt hinzu: Netzwerke bedürfen der aktiven Pflege und eines Bewusstseins dafür, dass sie nicht selbstverständlich vorhanden sind. Für sie muss etwas getan werden, sie bedürfen der aktiven Beziehungsarbeit und diese wiederum setzt soziale Kompetenzen voraus. Sind diese Kompetenzen im eigenen Sozialisationsmilieu nicht aktiv gefördert worden, dann werden die

„einbettenden Kulturen“ auch nur ungenügend jene unterstützende Qualität für eine souveräne Lebensgestaltung erzeugen können, die ihnen zukommen sollte.

Materielle Ressourcen:

Die Armutforschung zeigt, dass Kinder und Jugendliche überproportional häufig von Armut betroffen sind und Familien mit Kindern nicht selten mit dem Armutsrisiko zu leben haben. Susanne Mayer hat es in DIE ZEIT so zusammengefasst: „In Deutschland sind Kinder zu 27 Prozent von Armut betroffen, das ist der zweithöchste Wert in Europa. Nur in Irland ist das Armutsrisiko der Kinder höher (28 Prozent), in Dänemark liegt es bei 11 Prozent. Widerfährt deutschen Kindern das Missgeschick, in einem Haushalt allein erziehender Eltern zu landen, steigt ihre Chance, dass es äußerst ärmlich zugeht, auf 47 Prozent. Würden diese Kinder in Schweden bei Papa oder Mama leben, wären nur 19 Prozent von ihnen arm. Könnten Kinder sich ihr Geburtsland aussuchen, nun, Deutschland wäre vermutlich nicht die erste Wahl“ (DIE ZEIT Nr. 42 vom 9. 10. 2003). Materielle Ressourcen entscheiden als eine Art Schlüssel mit über den Zugang zu anderen Ressourcen, z. B. zu Bildung, Kultur und Gesundheit. Hier liegt das zentrale und höchst aktuelle sozial- und gesellschaftspolitische Problem. Eine Gesellschaft, die sich ideologisch, politisch und ökonomisch fast ausschließlich auf die Regulationskraft des Marktes verlässt, vertieft die gesellschaftliche Spaltung und führt auch zu einer wachsenden Ungleichheit der Chancen an Lebensgestaltung. Hier holt uns immer wieder die klassische soziale Frage ein. Die Fähigkeit zu und die Erprobung von Projekten der Selbstorganisation sind ohne ausreichende materielle Absicherung nicht möglich. Ohne die Chance auf Teilhabe am gesellschaftlichen Lebensprozess in Form von sinnvoller Tätigkeit und angemessener Bezahlung ist es für Heranwachsende kaum möglich, Autonomie und Lebensouveränität zu gewinnen.

Zugehörigkeitserfahrungen:

Die gesellschaftlichen „disembedding“-Erfahrungen gefährden die unbefragt selbstverständliche Zugehörigkeit von Menschen zu einer Gruppe oder einer Gemeinschaft. Die „Wir-Schicht“ der Identität – wie sie Norbert Elias nennt –, also die kollektive Identität wird als bedroht wahrgenommen. Es wächst das Risiko, nicht zu dem gesellschaftlichen Kern, in dem sich dieses „Wir“ konstituiert, zu gehören. Die Soziologie spricht von Inklusions- und Exklusionserfahrungen. Nicht zuletzt an der Zunahme der Migration wird der Konflikt um die symbolische Trennlinie von Zugehörigkeit und Ausschluss verhandelt. Rassistische Deutungen und rassistisch begründete Gewalt sind Teil dieses „Zugehörigkeitskampfes“.

Anerkennungskulturen:

Eng verbunden mit der Zugehörigkeitsfrage ist auch die Anerkennungserfahrung. Ohne Kontexte der Anerkennung ist Lebensouveränität nicht zu gewinnen. Auch hier erweisen sich die gesellschaftlichen Strukturveränderungen als zentrale Ursache dafür, dass ein „Kampf um Anerkennung“ entbrannt ist. In traditionellen Lebensformen ergab sich durch die individuelle Passung in spezifische vorgegebene Rollenmuster und normalbiographische Schnittmuster ein selbstverständlicher An-

ererkennungskontext. Diese Selbstverständlichkeit ist im Zuge der Individualisierungsprozesse, durch die die Moderne die Lebenswelten der Menschen veränderte und teilweise auflöste, in Frage gestellt worden. Anerkennung muss – wie es Charles Taylor (1993, S. 27) herausarbeitet – auf der persönlichen und gesellschaftlichen Ebene erworben werden und insofern ist sie prekär geworden: „So ist uns der Diskurs der Anerkennung in doppelter Weise geläufig geworden: erstens in der Sphäre der persönlichen Beziehungen, wo wir die Ausbildung von Identität und Selbst als einen Prozess begreifen, der sich in einem fortdauernden Dialog und Kampf mit signifikanten Anderen vollzieht; zweitens in der öffentlichen Sphäre, wo die Politik der gleichheitlichen Anerkennung eine zunehmend wichtigere Rolle spielt.“ Taylors Hauptthese ist für ein Verständnis der Hintergründe von Gewalt und Sucht zentral: Er geht davon aus, „dass unsere Identität teilweise von der Anerkennung oder Nichtanerkennung, oft auch von der Verkennung durch die anderen geprägt (wird), so dass ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen wirklichen Schaden nehmen, eine wirkliche Deformation erleiden kann, wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, herabwürdigendes oder verächtliches Bild ihrer selbst zurückspiegelt. Nichtanerkennung oder Verkennung kann Leiden verursachen, kann eine Form von Unterdrückung sein, kann den anderen in ein falsches, deformiertes Dasein einschließen“ (Taylor 1993, S. 13f.).

Interkulturelle Kompetenzen:

Die Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die einen Migrationshintergrund haben, steigt ständig. Sie erweisen sich als kreative Schöpfer von Lebenskonzepten, die die Ressourcen unterschiedlicher Kulturen integrieren. Sie bedürfen aber des gesicherten Vertrauens, dass sie dazugehören und in ihren Identitätsprojekten anerkannt werden. In der schulischen Lebenswelt treffen Heranwachsende aufeinander, die unterschiedliche soziokulturelle Lern- und Erfahrungsvoraussetzungen mitbringen, die zugleich den Rahmen für den Erwerb interkultureller Kompetenzen bilden.

Zivilgesellschaftliche Kompetenzen:

Zivilgesellschaft ist die Idee einer zukunftsfähigen, demokratischen Alltagskultur, die von der identifizierten Beteiligung der Menschen an ihrem Gemeinwesen lebt, und in der Subjekte durch ihr Engagement zugleich die notwendigen Bedingungen für gelingende Lebensbewältigung und Identitätsarbeit in einer offenen, pluralistischen Gesellschaft schaffen und nutzen. „Bürgerschaftliches Engagement“ wird aus dieser Quelle der vernünftigen Selbstsorge gespeist. Menschen suchen in diesem Engagement Lebenssinn, Lebensqualität und Lebensfreude und sie handeln aus einem Bewusstsein heraus, dass keine, aber auch wirklich keine externe Autorität das Recht für sich beanspruchen kann, die für das Subjekt stimmigen und befriedigenden Konzepte des richtigen und guten Lebens vorzugeben. Zugleich ist gelingende Selbstsorge von dem Bewusstsein durchdrungen, dass für die Schaffung autonomer Lebensprojekte soziale Anerkennung und Ermutigung gebraucht werden, sie steht also nicht im Widerspruch zu sozialer Empfindsamkeit, sondern sie setzen sich wechselseitig voraus. Und schließlich heißt eine „Politik der Lebensführung“ auch: Ich kann mich nicht darauf verlassen, dass meine Vorstellungen vom guten Leben

im Delegationsverfahren zu verwirklichen sind. Ich muss mich einmischen. Eine solche Perspektive der Selbstsorge ist deshalb mit keiner Version „vormundschaftlicher“ Politik und Verwaltung vereinbar. Ins Zentrum rückt mit Notwendigkeit die Idee der „Zivilgesellschaft“. Eine Zivilgesellschaft lebt von dem Vertrauen der Menschen in ihre Fähigkeiten, im wohlverstandenen Eigeninteresse gemeinsam mit anderen die Lebensbedingungen für alle zu verbessern. Zivilgesellschaftliche Kompetenz entsteht dadurch, „dass man sich um sich selbst und für andere sorgt, dass man in die Lage versetzt ist, selber Entscheidungen zu fällen und eine Kontrolle über die eigenen Lebensumstände auszuüben, sowie dadurch, dass die Gesellschaft, in der man lebt, Bedingungen herstellt, die allen ihren Bürgerinnen und Bürgern dies ermöglichen“ (Ottawa Charta 1986; in: Trojan u. Stumm 1992).

Resümee zu Ressourcen:

Maßnahmen der Gewalt- und Suchtprävention müssen von der Frage ausgehen, welche Kompetenzen Heranwachsende brauchen, um in der Gesellschaft handlungsfähig sein zu können, die sich in der Folge des gesellschaftlichen Strukturwandels herausbildet. Die Jugendlichen selbst fühlen sich durch Elternhaus und Schule ungenügend vorbereitet. Erwachsenwerden ist ein schwieriger werdendes Projekt. An welchen Modellen und Werten sollen sich Heranwachsende orientieren oder von welchen sich abgrenzen? Und welche Ressourcen brauchen sie dazu?

- Sie müssen ihre eigene Lebenserzählung finden, die für sie einen kohärenten Sinnzusammenhang stiftet.
- Sie müssen in einer Welt der universellen Grenzüberschreitungen ihr eigenes „boundary management“ in Bezug auf Identität, Werteizont und Optionsvielfalt vornehmen.
- Sie brauchen die „einbettende Kultur“, soziale Netzwerke und die soziale Kompetenz, um diese immer wieder mitzuerzeugen.
- Sie benötigen die erforderliche materielle Basissicherung, die eine Zugangsvoraussetzung für die Verteilung von Lebenschancen bildet.
- Sie benötigen die Erfahrung der Zugehörigkeit zu der Gesellschaft, in der sie ihr Lebensprojekt verwirklichen wollen.
- Sie brauchen einen Kontext der Anerkennung, der die basale Voraussetzung für eine gelingende Identitätsarbeit ist.
- Sie brauchen Voraussetzungen für den alltäglichen interkulturellen Diskurs, der in einer Einwanderungsgesellschaft alle Erfahrungsbereiche durchdringt.
- Sie müssen die Chance haben, in Projekten des bürgerschaftlichen Engagements zivilgesellschaftliche Basiskompetenzen zu erwerben.

In einem nächsten Schritt ist zu überlegen, wie das Instanzenfeld, das in einer Großstadt an der Gestaltung von Sozialisationsprozessen beteiligt ist, solche Ressourcen nachhaltig zu fördern vermag. Dazu sind einige allgemeine Grundsätze zu formulieren.

4 Welchen Grundsätzen sollten sich Verwaltung, Politik, Schule und Professionelle verpflichtet fühlen?

Den konkreten Maßnahmen, die zu einer wirksamen Verbesserung gewalt- und suchtpreventiver Handlungsstrategien entwickelt werden, müssen einige zentrale Prinzipien zugrunde gelegt werden:

- Prinzip Partizipation,
- Prinzip Empowerment,
- Prinzip Geschlechtersensibilität,
- Prinzip nachhaltige Strukturlösungen,
- Prinzip Synergie durch Querschnittsvernetzung.

Partizipation:

Projekte, die Gewalt- und Suchtprävention zum Ziel haben, benötigen eine verbindliche Beteiligungskultur in erster Linie der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrerinnen und Lehrer, die in ihrer Schule gewalt- und suchtpreventive Projekte und Maßnahmen durchführen wollen. In einer nach wie vor obrigkeitlich geprägten Schulverwaltung ist die Forderung partizipativer Strukturen noch immer mehr, als Eulen nach Athen zu tragen. Die letzten zwei Kinder- und Jugendberichte der Bundesregierung haben hier Maßstäbe gesetzt. Der 10. Kinder- und Jugendbericht hat klare Grundsätze für die Beteiligung von Heranwachsenden geschaffen. Dort werden Heranwachsende, Kinder und Jugendliche als „Subjekte“ benannt und das heißt: „Nur weil Kinder Subjekte sind und sich in ihrem Subjekt-Sein entfalten, können Kinder zu aktiven Mitgliedern in Beziehungen und Gruppen, in Institutionen und der Gesellschaft werden“ (1998, S. 288). An anderer Stelle wird festgestellt: „Dann, wenn Kinder sich als Subjekte selber mit dem auseinandersetzen können, was ihre Gesellschaft ihnen an Kultur vermachen will, sehen wir die Wahrscheinlichkeit als am höchsten an, dass die nachwachsende Generation aus einer Haltung innerer Autonomie kritisch-einfühlsam übernehmen und weiterführen wird, was die Erwachsenen ihr anbieten. (...) Auf diesem Grundgedanken beruht auch das Vorhaben, Kinder an der Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse zu beteiligen, soweit immer es möglich erscheint“ (S. 18).

Die Bundesregierung hat nach der Wahl 1998 das Thema Partizipation aufgenommen und 1999 den Auftrag „Modelle gesellschaftlicher Beteiligung von Kindern und Jugendlichen“ an das Deutsche Jugendinstitut vergeben. Außerdem ist eine Bundesinitiative „Beteiligungsbewegung“ entstanden. Die Ministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend stellt im Vorwort der Broschüre „Partizipation – ein Kinderspiel?“ fest: „Mir ist ... eines besonders wichtig: Beteiligung ist überall möglich und erforderlich, wo Kinder und Jugendliche leben; sie ist möglich in allen Altersstufen und mit allen Kindern“ (in: Bruner et al. 2001, S. 5). Im 11. Kinder- und Jugendbericht wird das Partizipationsthema in seiner Verbindlichkeit noch weiter zugespitzt: Kinder und Jugendliche „erheben zu Recht einen Anspruch darauf, dass ihre Formen gesellschaftlichen Engagements nicht lediglich aus einer Defizitperspektive betrachtet, sondern als ihr spezifischer Beitrag zur Gestaltung des Gemeinwesens anerkannt werden. Es geht schließlich um die Gestaltung ihrer eige-

nen Zukunft. Maßnahmen zur Stärkung der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen dürfen sich deshalb nicht auf die symbolische Ebene beschränken“ (unveröffentlichte Zusammenfassung, S. 8).

Empowerment:

Das Empowermentprinzip zielt auf einen Prozess, in dem sich Menschen ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbst erarbeiteter Lösungen schätzen zu lernen. Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, einzelne Schulen sollen von der Politik, der Verwaltung und Fachleuten aus Pädagogik und Psychologie darin unterstützt werden, in ihrem Handlungsfeld Projekte und Weichenstellungen vorzunehmen, die Heranwachsende und Lehrkräfte im Sinne einer sozialwirksamen Schule fördern sollen.

Geschlechtersensible Strategien (Gendermainstreaming):

Alle Maßnahmen zur Gewalt- und Suchtprävention sollen jeweils in ihrer je unterschiedlichen Bedeutung aus einer Frauen- und Männerperspektive beleuchtet werden. Es muss – im Sinne von Gendermainstreaming – jede Maßnahme aus der Sicht beider Geschlechter gesehen werden. Mainstreaming bedeutet, etwas aus einer Nebensache zu einer Hauptsache zu machen – in diesem Fall: die geschlechterbezogene Sichtweise überall zu berücksichtigen. Gerade die Themen Gewalt und Sucht sind von traditionellen Geschlechterrollen und ihrer Wirkmächtigkeit durchdrungen. Deshalb wird man geschlechtersensible Zielperspektiven und Umsetzungsstrategien entwickeln müssen.

Nachhaltige Strukturlösungen:

Wirksame Maßnahmen zur Prävention von Gewalt und Sucht werden sich nicht mit der positiven Wahrnehmung einiger punktueller Modellprojekte zufrieden geben können. Primäre Prävention, das Kernanliegen jeder präventiven Politik, zielt auf nachhaltige Strukturlösungen. Bezogen auf den Bereich der Schulen und Kindertageseinrichtungen heißt das, dass die positiven Erfahrungsmöglichkeiten, die durch Projekte und Modellversuche in einzelnen Schulen oder Schulklassen erprobt und durch Evaluationen überprüft wurden, in den normalen Schulalltag in möglichst vielen Schulen integriert werden können. Und darüber hinaus ist es notwendig, Schulreformprozesse anzuregen, die eine Idee von Schule realisieren, in der der Erwerb der für die heutige Gesellschaft erforderlichen Lebenskompetenzen im Zentrum steht. Eine solche Schule wird sich auch mit der Prävention von Gewalt und Sucht auseinander zu setzen haben, aber sie tut das als Teil einer umfassenden Strategie der Herstellung von Rahmenbedingungen für innovative Lernprozesse.

Synergieeffekte durch Querschnittsvernetzung:

Kommunen weisen in aller Regel einen Reichtum an Institutionen, Professionen, Projekten, Programmen und Initiativen auf, die alle auf ihre Weise einen Beitrag zur Gewalt- und Suchtprävention leisten. Das Problem ist allerdings eine ungeheure Unübersichtlichkeit, die selbst Expert/innen in diesem Bereich immer noch überra-

schende Entdeckungen beschert. Es zeigt sich, dass ein Ressourcenreichtum schon allein dadurch entsteht, dass vorhandene Projekte voneinander Kenntnis bekommen, dass Schulen von Programmen erfahren, die genau für ihre Probleme Lösungsmöglichkeiten eröffnen, und dass unterschiedliche Teileinheiten der Schul- und Sozialverwaltung der Stadt sowie der Polizei und schließlich auch der in staatlicher Hand liegenden Schulverwaltung vernetzt werden. Diese Art von Querschnittsnetzwerk muss erreicht werden, um nachhaltig wirksame Formen der Gewalt- und Suchtprävention zu ermöglichen und abzusichern.

Literatur

- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: dgvt.
- Barz, H.; Kampik, W.; Singer, T.; Teuber, S. (2001): Neue Werte, neue Wünsche. Future Values. Düsseldorf u. a.: Metropolitan.
- Beck, U. (Hg.) (2004): Kinder der Freiheit. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bauman, Z. (2000): Liquid Modernity. Cambridge: Polity Press.
- Bruner, C. F.; Winklhofer, U.; Zinser, C. (2001): Partizipation ein Kinderspiel? Beteiligungsmodelle in Kindertagesstätten, Schulen, Kommunen und Verbänden. München: dji.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht.
- Deutsche Shell (Hg.) (2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsche Shell (Hg.) (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Gensicke, T. (1994): Wertewandel und Familie. Auf dem Weg zu „egoistischem“ oder „kooperativem“ Individualismus? Aus Politik und Zeitgeschichte, B 29-30/1994, S. 36–47.
- Höfer, R. (2000): Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl. Opladen: Leske + Budrich.
- Kegan, R. (1986): Die Entwicklungsstufen des Selbst. München: Kindt.
- Lutz, B. (1984): Der kurze Traum immerwährender Prosperität. Frankfurt a. M.: Campus.
- Mayer, S. (2003) in DIE ZEIT Nr. 42 vom 9.10.2003.
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag.
- Taylor, C. (1993): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt: Fischer.
- Trojan, A.; Stumm, B. (Hg.) (1992): Gesundheit fördern statt zu kontrollieren. Frankfurt: Fischer.

Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Heiner Keupp, Department Psychologie, Arbeitsgruppe Reflexive Sozialpsychologie, Universität München, Leopoldstraße 13, 80803 München;
E-Mail: keupp@psy.uni-muenchen.de