

Hans-Joachim Rieckmann

Schüler als Lehrer Schülerinnen als Lehrerinnen

Über Widersprüche in der schulischen Suchtprävention und den Versuch ihrer Überwindung durch *peer education*

I.

Schüler als Lehrer, Schülerinnen als Lehrerinnen einzusetzen ist eine Methode, die in der Sozialpädagogik seit einigen Jahren zunehmend Beachtung findet. Der pädagogische Rollentausch soll eine kommunikative „Zauberkraft“ (Bliesener, 1995, 95) freisetzen, die es ermöglicht, Barrieren zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, zwischen Experten und Adressaten von Expertenwissen zu überwinden. Die Hauptanwendungsfelder der *peer education* (auch von „*peer involvement*“ oder „*youth to youth education*“ ist gelegentlich die Rede) liegen zur Zeit in der Gesundheitsförderung, Sexualaufklärung, Aidsprophylaxe und Gewaltprävention. Grundsätzlich kann das Konzept jedoch auch in anderen Arbeitsbereichen zum Einsatz kommen.

Der folgende Beitrag bezieht sich auf ein pädagogisches Programm, mit dem Möglichkeiten der Erziehung und Informationsvermittlung durch *peers* für die schulische Suchtprävention nutzbar gemacht werden sollen. Es hat den etwas altmodischen Titel „Echter Rausch kommt von innen“ (künftig abgekürzt als „Echter Rausch“) und wird von der Zentralstelle für Suchtvorbeugung in Schleswig-Holstein vertrieben, betreut und evaluiert.

Das Konzept von „Echter Rausch“ entspricht dem klassischen Muster von *peer education*:

Zehn Klassen der 8. oder 9. Jahrgangsstufe wählen aus ihren Reihen zwei Freiwillige (jeweils eine Schülerin und einen Schüler), die an einer einwöchigen „Multiplikatoren“-Schulung teilnehmen und dafür vom Unterricht befreit werden. Diese SchülerInnen (von denen aufgrund ihrer Wahl angenommen wird, daß sie einen „hohen sozialen Status“ haben und somit einflußreich sind) sollen nach diesem Seminar, auf dem sie in kleinen Schritten mit den Themen Suchtentwicklung und Suchtprävention vertraut gemacht wurden, als MultiplikatorIn in ihre Klasse zurückkehren, um in acht Unterrichtsstunden an ihre MitschülerInnen weiterzugeben, was sie auf dem Seminar gelernt haben. Die für die „Klassenveranstaltungen“ vorgesehenen Vorträge, Übungen, inszenierten Diskussionen, Rollenspiele etc. entsprechen – in reduzierter Form – dem Seminarprogramm.

An *peer education* sind unterschiedliche Erwartungen geknüpft. Den meisten AnwenderInnen geht es vermutlich in erster Linie darum, den Wissens- und Wertetransfer in Richtung „Jugendliche“ zu effektivieren. Es wird aber auch die Hoffnung geäußert, daß mit dem Prinzip „Gleiche für Gleiche“ die Grundwerte Demokratie, Bildung, Autonomie und Partizipation in der Pädagogik stärker zur Geltung gebracht werden können. *Peer education*, so der Kölner Kommunikationswissenschaftler Thomas Bliesener, zielt „nicht auf Disziplinierung, sondern auf Emanzipation zur Selbstverantwortung“ (Bliesener 1998, 23).

Die Einwände gegen das *peer education*-Konzept, auf die Bliesener hier Bezug nimmt, verweisen auf dessen historische Vorläufer. Foucault erwähnt den Einsatz von Schülern als Lehrern unter dem Namen „wechselseitiger Unterricht“ in *Überwachen und Strafen* als Beispiel für die subtile Optimierung von Disziplinarmacht an Schulen zu Beginn des 19. Jahrhunderts: „(Zunächst) hat man den ältesten Schülern einfache Überwachungsaufgaben anvertraut, dann Aufgaben der Arbeitskontrolle und schließlich des Unterrichts; zuguter Letzt ist die gesamte Zeit aller Schüler entweder mit Unterrichten oder mit Unterrichtetwerden ausgefüllt. Die Schule wird zu einem Lernapparat, in welchem alle Schüler, alle Niveaus, alle Augenblicke bei richtiger Kombination ständig im allgemeinen Unterrichtsprozeß eingesetzt sind.“ (Foucault, 213f) – Rund 100 Jahre später war der Gedanke der „Selbsterziehung“ Jugendlicher durch Jugendliche eine der zentralen Losungen bei der Formierung der deutschen Jugendbewegung. Diese verstand sich zwar als Gegenentwurf zu einem Leben, das zunehmend von modernen Institutionen wie den von Foucault beschriebenen Lernapparaten bestimmt wurde, war dabei jedoch von autoritären Strukturen und Ideologien selbst nicht frei. So konnte der anti-institutionelle, „bündische“ Grundsatz, Jugend solle von Jugend geführt werden, von Baldur v. Schirach aufgegriffen und in der Hitlerjugend demagogisch als ideologisch-„faschistisches“ Moment der Wegbereitung der Nazi Herrschaft eingesetzt werden. (Ohne daß er darin ganz aufging: „Als... der Faschismus in Deutschland staatlich etabliert war, zeigte sich, daß in der Tradition der Jugendbewegung zugleich eine wichtige Chance systemoppositionellen Verhaltens lag.“ [A. Klönne])

Das „Gleichaltrigenprinzip“ – soviel soll dieser kurze Blick in die Geschichte erst einmal zeigen – *kann* für Machtinteressen, das Interesse an einer erziehungsförmigen Durchdringung der Interaktionsstrukturen Jugendlicher, funktionalisiert werden. Es knüpft an dem Bedürfnis an, unabhängig von Lehrern zu lernen, und wirkt dadurch in „zwischenmenschliche“ Bereiche hinein, die Herrschaftsapparaten bzw. großen Erziehungs-Institutionen verschlossen bleiben.

Da das Suchtpräventionsprojekt „Echter Rausch“ (wie überhaupt die meisten *peer education*-Initiativen) kein autonomes, aus einer Jugendbewegung heraus entstandenes Unternehmen ist, wird die folgende Untersuchung an den Bedürfnissen der PädagogInnen ansetzen. Bei der

Klärung der Frage, für welche pädagogischen Praxisprobleme *peer education* Lösungen verspricht (Kap.1), stoßen wir auf das *Wirksamkeitskalkül* der schulischen Suchtprävention. Dieses soll kritisch untersucht werden in bezug auf seine inneren Voraussetzungen (Kap.2) und indem der Subjektstandpunkt der SchülerInnen „zur Sprache“ gebracht wird (Kap.3-4). Der zweite Teil dieser Arbeit (Kap.5-7) setzt sich auf der Basis eigener Erfahrungen, die ich als Mitveranstalter eines Erprobungsseminars machen konnte, konkret mit dem Projekt „Echter Rausch“, dessen Konzept und Programm, sowie den vorgelegten Wirksamkeitsnachweisen auseinander. Zum Schluß einige Überlegungen zu möglichen Konsequenzen für sozialpädagogische Praxis.

1. Die Bedürfnisse der PädagogInnen

Auswahl bzw. Einführung bestimmter Präventionskonzepte richten sich nach den Bedürfnissen der PädagogInnen. Die Bedürfnisse der SchülerInnen spielen dabei allenfalls indirekt eine Rolle, insoweit nämlich die mit schulischer Suchtprävention befaßten Fachkräfte es wichtig finden, daß die von ihnen organisierten Veranstaltungen „Spaß machen“. Eine solch nette Haltung kann zu Konflikten mit den aufgegebenen präventiven Zielen führen. So monierte etwa Rolf Harten, Leiter der Zentralstelle für Suchtvorbeugung Schleswig-Holstein, vor lauter „Spaß und Lust“ an Rollenspielen, Kreativitätsübungen, Erlebnispädagogik etc. sei „der Gegenstand der suchtvorbeugenden Arbeit verlorengegangen“ (Harten, 367). Die Existenz einer eigenständigen Suchtprävention werde aufs Spiel gesetzt, wenn die Arbeit nicht bald auch „zu nachweisbaren Effekten führt“ (ders., 370).

Suchtpräventive Arbeit befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischem Anspruch einerseits, erzieherischem Auftrag und gesteigerten Wirksamkeitserwartungen andererseits. Die betreffenden „Präventionsfachkräfte“ haben zwar Möglichkeiten, den daraus erwachsenden Schwierigkeiten auszuweichen (durch „Modernisierung“ der Rhetorik, Zurückweisen von Forderungen unter Verweis auf unzureichende Mittel usw.). Wenn sie aber daran interessiert sind, sich „fortschrittlich“ zu geben, sei es aus Karrieregründen oder aufgrund einer spontanen, habituellen Abscheu gegen bloß symbolische, selbstgenügsame Aktivitäten, die eigentlich „nichts bringen“ (eine gerade bei Linken häufig anzutreffende Haltung), dann ergeben sich daraus Gründe, die externen Effektivitätsforderungen als eigenen Anspruch zu übernehmen und nach Methoden Ausschau zu halten, mit deren Hilfe Interessengegensätze (die dann „Zielkonflikte“ heißen) professionell-pädagogisch bearbeitet und aufgelöst werden können. Das *peer education*-Konzept kommt, wie ich zeigen will, eben diesem Professionellen-Interesse entgegen; es bedient das Bedürfnis von Präventionsfachkräften, sozialpädagogische Kompetenz durch aktive Widerspruchseliminierung beweisen zu können. Welche diesbezüglichen Handlungsmöglichkeiten

„Echter Rausch“ bzw. andere vergleichbare Programme bieten, soll an zwei für Suchtprävention typischen Widerspruchskonstellationen erläutert werden:

(a) Breitenwirkung vs. Freiwilligkeit

(b) Erziehung vs. Sozialisation.

Zudem gelten *peer education*-Programme als wissenschaftlich fundiert und somit effektiv; das macht sie für ambitionierte PädagogInnen, die ihre Position im Berufsfeld Suchtprävention behaupten wollen, zusätzlich interessant (c).

Zu (a): Zum Selbstbild von SozialpädagogInnen gehört die normative Vorstellung, daß Professionelle sich bei fürsorglichen Interventionen um die Zustimmung der Angesprochenen und Aufgesuchten zu bemühen haben und daß Gespräche, in denen das Verhalten der betreuten Personen problematisiert werden soll, nur auf freiwilliger Basis stattfinden dürfen. (Dieses Zugeständnis an die Autonomie der „Klientel“ resultiert aus der vergleichsweise geringen Sanktionsmacht von SozialpädagogInnen.) In der Suchtprävention aber müssen möglichst *alle* SchülerInnen einer „Zielgruppe“ in eine bestimmte Maßnahme einbezogen werden, also nicht nur die, die sich freiwillig melden und die es vielleicht am wenigsten „nötig haben“. Der sozialpädagogische Interventionsvorbehalt kollidiert mit dem Prinzip der „Primärprävention“.¹

Zweistufig angelegte *peer education*-Projekte wie „Echter Rausch“ entschärfen nun dieses Dilemma dadurch, daß die konträren Ziele der präventiven Intervention (freiwillige Teilnahme des Einzelnen versus komplette Beteiligung aller) nacheinander, verteilt auf die verschiedenen Stufen des Projektes (Ausbildung der *peers* – Einsatz der *peers*) bearbeitet werden können. Konkret: die Teilnahme an den Seminaren zur Ausbildung der *peer educators* ist freiwillig, die betreffenden SchülerInnen müssen sich sogar bewerben; primärpräventive Breitenwirkung mittels *youth to youth education* soll hingegen in den anschließenden Veranstaltungen im Klassenverband erreicht werden. Etwas weniger freundlich könnte man auch sagen, das Problem, auf „zwanglose“ Weise mit der Masse der SchülerInnen Suchtprävention zu betreiben, wird an jugendliche *volunteers* weitergereicht.

Zu (b): Erziehung (Suchtprävention) wird im Verhältnis zu Sozialisationsprozessen oft als „defizitär“ und ohnmächtig beschrieben (vergl. Heyting, 147). Kinder und Jugendliche würden in ihrem Fühlen, Denken und Handeln – v.a. hinsichtlich ihrer Konsumgewohnheiten – äußerst wirkungsvoll durch Sozialisationsbedingungen, die soziale Umwelt,

¹ Primärprävention richtet sich, bezogen auf eine bestimmte Schulklasse, Jahrgangsstufe usw., immer an alle. Im Idealfall ist primäre Suchtprävention flächendeckend; sie soll im Kindesalter ansetzen und über Jahre kontinuierlich fortgesetzt werden (vergl. die Zitate in Fn.8). Dagegen wendet sich *Sekundärprävention* an Personen, die bereits Suchtmittel konsumieren bzw. als „suchtgefährdet“ eingestuft werden. Im folgenden ist immer *Primärprävention* gemeint, wenn von Suchtprävention die Rede ist.

Gleichaltrige etc. beeinflusst; gegen Erziehung aber seien sie immun. Das Gefühl der Unterlegenheit und Vergeblichkeit frustriert „moderne“ Pädagogik (die nicht sieht, daß auch Sozialisation im wesentlichen Selbstsozialisation ist), und es ist folglich ihr heimlicher Wunsch, die Kluft zu überbrücken, d.h. die Lebenswelt in die Erziehung zu integrieren, um „natürliche“ Ressourcen für eine sanfte Umsetzung erzieherischer Intentionen zu gewinnen.

In Programmen wie „Echter Rausch“ scheint sich dieses integrative Ideal zu erfüllen. Außerschulische Sozialisationsprozesse (nämlich Meinungsbildung in *peer groups* durch *peer leader*) werden kopiert und inszeniert und als solche für die Ziele der schulischen Suchtprävention nutzbar gemacht. Man geht davon aus – so die pädagogische Modellvorstellung –, daß ein die „Zielgruppe“ durchdringender Ansteckungseffekt „ganz automatisch, unmethodisch und ungeplant“ eintritt, indem die „peer-Multiplikatoren auch in ihrem gewachsenen sozialen Netz, in ihrer Clique und in ihrer Szene, in ihrer peer-Gruppe im engen Sinn, Wirkungen auslösen“ (Bliesener 1995, 96).

Zu (c): Von Suchtprävention wird erwartet, daß sie „wirksam“ ist (als pädagogische Schutzimpfung gegen die Gefahren des Drogen- und „Suchtmittel“-Konsums). Im Vorwort einer vom Bundesgesundheitsministerium in Auftrag gegebenen, 1991 erschienenen Effektivitätsstudie schreibt Horst Seehofer: „In den Mittelpunkt rückt nun die Frage, welche primärpräventiven Ansätze und Maßnahmen die größte Wirksamkeit versprechen und als gesichertes Fundament einer langfristigen Präventionsstrategie anzusehen sind“ (in: Künzel-Böhmer; zit. nach der Buchveröffentlichung 1993). Der Mindeststandard für effektive Suchtprävention wird durch die Forderung der GutachterInnen markiert, „daß präventive Maßnahmen von einem wissenschaftlich begründbaren und überprüfbareren Konzept abgeleitet sein müssen“ (ebd., 13). *Peer education*-Projekte erfüllten diese Forderung in idealer Weise (siehe Kap.3) und werden wegen positiver Evaluationsergebnisse ausdrücklich empfohlen: „Alle Ergebnisse zeigen für die USA konsistent, daß altersgleiche Personen aus der nahen Bezugsgruppe präventive Maßnahmen am besten [= am effektivsten, Anm.] durchführen können“ (ebd., 106). Mit *peers* arbeiten heißt seitdem effektiv arbeiten.

Dem Versprechen, wirksamer als wissenschaftlich nicht informierte Laien suchtpreventiv erziehen zu können, verdankt professionelle Suchtprävention als eigenständiges Berufsfeld mit eigenen Stellen, Koordinierungsbüros etc. ihre Existenz. Ein diffuses Wirksamkeitsversprechen war notwendig, um gegenüber denen, die ursprünglich für Suchtprävention zuständig waren (nämlich v.a. BiologielehrerInnen, behördliche Jugendschützer, Kripobeamtinnen vom Rauschgiftdezernat, Mitglieder von Selbsthilfegruppen), die eigene überlegene Kompetenz hervorzuheben. Die Planung schulischer Suchtprävention werde „vielerorts naiv und unprofessionell ausgeführt“, heißt es im Handbuch *Sucht und Erziehung*. „En-

agement und beste Absichten können Laienhaftigkeit nicht ausreichend kompensieren. Didaktisch unkundige Intervention... kann Suchtprävention nicht nur ineffektiv sondern sogar problematisch werden lassen“ (Bartsch u.a., 26f). Problematisch seien sowohl sachliche Informationen über Drogen als auch Drogen-Abschreckung, in beiden Fällen würde man bei den Jugendlichen bloß „Neugier“ wecken. Dieses verhaltenspsychologisch inspirierte Argumentationsmuster ist in der Diskussion um den Fixer-Film „*Christiane F. – Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*“ (1981) – dem nachgesagt wurde, er schaffe „einen Anreiz zum Drogenprobieren“ (Kolitzus, 141) – entwickelt worden und es bestimmt seitdem das Selbstverständnis der Präventionsszene.

Wer in der Suchtprävention arbeitet, bewegt sich in einem Berufsfeld, in dem die Frage, ob das Konsumverhalten Jugendlicher beeinflusst werden *kann* und ob man entsprechende Methoden weiterentwickeln *darf*, bereits entschieden ist. Die Bedürfnisse der Professionellen sind auf das Know-how gerichtet.

2. *Das Wirksamkeitskalkül der Suchtprävention*

Was soll nun aber eigentlich schlecht daran sein, wenn wirksame pädagogische Methoden entwickelt werden, die dazu beitragen, daß Jugendliche nicht süchtig werden? Und was rechtfertigt die Skepsis gegen den Versuch, Jugendliche in suchtpreventive Aktionen als AkteurIn und MultiplikatorIn einzubeziehen, wenn sie tatsächlich in der Lage sein sollten, „als Meinungsbildner das Gespräch mit Gleichaltrigen wirksam zu gestalten“ (wie in der Einladung zur internationalen Fachtagung „Schüler für Schüler in der Suchtprävention“, die im Oktober ‘95 in Hamburg stattfand, behauptet wird)?

In diesem Kapitel soll gezeigt werden, daß „wirksam“ in der Suchtprävention keinesfalls eine Kategorie ist, mit der die Güte einer Methode neutral gemessen werden kann. Vielmehr bewirkt die Absicht, wirksam zu erziehen – vor allen erhofften Einstellungs- und Verhaltensänderungen – eine Veränderung des pädagogischen Themas und damit einhergehend eine (kritikwürdige) Ausweitung des präventiven Zugriffs.

Das Ausgangsproblem besteht darin, daß die suchtpreventive Wirksamkeit einer bestimmten suchtpreventiven Maßnahme nicht direkt gemessen werden kann. Wenn überhaupt, dann ist die Feststellung der (beabsichtigten) Wirkungen einer erzieherischen Intervention „nur bei sehr kurzfristigen Zeithorizonten möglich“ (Luhmann, 119). Sucht, d.h. extreme Abhängigkeit verbunden mit einer leidvoll erfahrenen, weitgehenden Einschränkung der Willens- und Handlungsfreiheit, ist aber fast immer das Ergebnis einer widerspruchsvollen, langfristigen Entwicklung. In der Suchtprävention müßten deshalb besonders die über den Tag hinausreichenden Folgen und Wirkungen pädagogischer Intervention beobachtet und „kontrolliert“ werden. Doch „(je) weiter, sachlich und zeitlich

gesehen, der Horizont beachtenswerter Folgen ausgedehnt wird..., desto stärker beginnen die unbeabsichtigten Wirkungen zu dominieren, desto frustrierender werden pädagogische Lebensplanungen“ (Luhmann, 118). Es empfehle sich daher, so Luhmann, „Erziehungsplanungen durch Prüfungen oder ähnliche Zäsuren zu interpunktieren“ (ebd.). In der Suchtprävention wird nun, wie ich zeigen will, nach genau diesem Muster vorgefahren.

Um suchtpreventive „Erziehungsplanungen“ zu „interpunktieren“, d.h. kontrollierbar zu machen, werden kurzfristig meßbare Verhaltens-Indikatoren eingeführt. Anstatt um Sucht geht es jetzt um den Konsum, an die Stelle des „Substanz-Mißbrauchs“ tritt der „Substanz-Gebrauch“. Die meisten US-amerikanischen Alkoholerziehungsprogramme seien „mit dem Ziel aufgestellt worden, den Mißbrauch zu verhüten, messen aber in ihrer Evaluation den Gebrauch“ (Müller u.a., 105; berichtiges Zitat). Man beobachtet z.B., ob zwei oder sechs Wochen nach Durchführung eines „suchtpreventiven“ Programms der Alkoholkonsum der Versuchsgruppe im Vergleich zu einer Kontrollgruppe und zur Ausgangssituation zu- oder abgenommen hat (bzw. ob sich entsprechende Konsum-„Einstellungen“, „Verhaltensintentionen“ etc. in die gewünschte Richtung verändert haben), und kommt auf diese Weise – besonders bei aufwendigen, engagiert durchgeführten „Pilotprojekten“ – mit guten Chancen zu positiven Wirksamkeitsnachweisen. Dabei wird wie selbstverständlich davon ausgegangen, daß der „Suchtmittel“-Konsum Jugendlicher tatsächlich ein Indikator für Suchtgefährdung und spätere Suchtentwicklung ist.

Statistisch gesehen ist diese Zusammenhangs-Unterstellung jedoch fragwürdig. Es lassen sich zwar Entwicklungslinien vom extremen Alkoholmißbrauch im Jugendalter zu einer späteren Alkoholabhängigkeit (Sucht) nachzeichnen, insbesondere dann, wenn dieser Mißbrauch „auf Entwicklungsproblemen in der Kindheit aufbaut“, wie es der Entwicklungspsychologin Silbereisen formuliert (1995, 1066). Aber im allgemeinen gilt: „Die meisten Jugendlichen, selbst unter jenen mit schweren Gebrauchsmustern, geben Alkohol- und Drogengebrauch nach einigen Jahren wieder auf oder lassen doch erheblich nach.“ (Silbereisen 1994, 2) PräventionsforscherInnen in den USA, die traditionell besonders intensiv nach „Risikogruppen“ suchen, mußten einräumen, daß der „Mißbrauch von Suchtmitteln im Jugendalter nicht von prognostischem Wert für Mißbrauch im Erwachsenenalter ist“ (Williams, 113).

Und selbst dann, wenn nur Konsumverläufe (statt „Suchtentwicklungen“) betrachtet werden, läßt sich beispielsweise vom Konsummuster jugendlicher Alkoholtrinker kaum auf die späteren Trinkgewohnheiten bzw. Trinkmengen schließen. In einer in der Schweiz durchgeführten Längsschnittuntersuchung (1971/1983) zeigte sich, „dass lediglich ca. 5% der gesamten Variation des späteren Alkoholkonsums [von 31-jährigen, Anm.] durch die Rauschhäufigkeit mit 19 Jahren erklärt wird. Die

Häufigkeit selbstberichteter Alkoholräusche ist demnach kein starker Prädiktor des späteren Alkoholkonsums.“ (Sieber, 155)

Das heißt, zusammengefaßt: Mit dem Konsumindikator kann nicht unbedingt die Qualität von Suchtprävention gemessen und „optimiert“, dafür aber der präventive Zugriff auf jugendtypisches „Risiko- und Bewältigungsverhalten“, d.h. auf die Lebensführung von Kindern und Jugendlichen, ausgeweitet werden.

Die Verschiebung des Interventionsthemas von Sucht auf Konsum hat nun natürlich Auswirkungen auch auf die pädagogischen Interventionsformen bzw. die Kriterien ihrer Bewertung. In den 70er und 80er Jahren dominierte in der Präventionsszene noch ein „moralischer“ Stil. Man ging davon aus, „daß die Absicht zu erziehen, eine gute Absicht ist“ (Luhmann, 117). Im Zuge der Spezialisierung der Suchtprävention wurde dann jedoch für die Selbstbeobachtung bzw. Selbstevaluation der pädagogischen Praxis mehr und mehr eine „technologische Unterscheidung“ verwendet, die nach „beabsichtigten und unbeabsichtigten Wirkungen“ fragt (ebd., 118). Heute finden Programme, die vor 15 Jahren hinreichend durch ihre guten, suchtpreventiven Absichten legitimiert waren („Stärkung des Selbstwertgefühls“, die „Einübung allgemeiner Bewältigungsfertigkeiten“, „Standfestigkeit gegenüber sozialer Beeinflussung“ usw.), kaum noch Anerkennung als fachgerechte Interventionsform, wenn mit ihnen nicht zugleich auch „das tatsächliche Konsumverhalten beeinflußt werden kann“ (Denis u.a., VII f). Die „Affektive Erziehung“, in der es um die Erhöhung des Selbstwertgefühls geht, ist aus diesem Grund in den Ruf gekommen, einen „negativen Effekt“ zu haben, da sie die Experimentierfreude – leider eben auch in Bezug auf Drogen – fördere (vergl. Künzel-Böhmer, 58f u. 104).

Mit der Umorientierung von Absichten auf Wirkungen (auf der Reflexionsebene) und von Sucht auf Konsum (auf der Interventionsebene) ist Suchtprävention nicht „effektiver“ geworden. Man weiß, so die Bilanz von Guido Nöcker Ende der 80er Jahre, bis jetzt eigentlich nur, „was alles nicht funktioniert“ (Nöcker, 142).² Die Suche nach wirksamen Präventionsmethoden wurde und wird allerdings auch weniger von realistischen Erfolgsaussichten als vielmehr von der Überzeugung angetrieben, daß man als „Suchtpräventionsfachkraft“ von Berufs wegen für die Ergebnisse pädagogisch initiierten Lernprozesse verantwortlich ist. Von daher sei es eben nicht möglich, die „letzte Kontrolle über das, was und wie da gelernt werden soll“, aus der Hand zu geben (Holzkamp 1997,

² In einer 1994 erschienenen, unter Leitung der WHO Europe erstellten Studie über die Eingriffsmöglichkeiten der Alkoholpolitik heißt es in Bezug auf pädagogische Präventionsprogramme: „Despite the large number of evaluated primary prevention programmes in educational settings, the results to date have not given cause for optimism.“ (Edwards et al., 176)

213)³, z.B. die Kontrolle darüber, wohin Experimentierfreude die SchülerInnen führt.

Ich habe bis jetzt das Wirksamkeitskalkül der schulischen Suchtprävention (das die Legitimationsgrundlage für die Einführung neuer, „wissenschaftlich begründeter“ Methoden wie z.B. *peer education* liefert) vom Standpunkt der PädagogInnen aus betrachtet. Nun wird es darum gehen, diese Einseitigkeit aufzuheben und in der Darstellung und Kritik den Standpunkt der SchülerInnen einzunehmen. Es muß dazu ein theoretischer Kontext gewählt werden, der einerseits mit den Selbstbeschreibungen der Suchtprävention verwandt ist, so daß sich deren (gesundheits-)erzieherische Absichten abbilden lassen, der aber zugleich die Möglichkeit bietet, daß diese Absichten – aus der Sicht derer, auf die sie gerichtet sind – in Frage gestellt werden können. Diese doppelte Anforderung ist erfüllt, wenn wir Suchtprävention im Kontext des Lernens, d.h. als *Lernanforderung* behandeln.

3. Exkurs: Sucht(prävention) und Lernen

Die z.Zt. von EvaluationsforscherInnen favorisierten Präventionskonzepte („*life skills approach*“, „*social influence approach*“) gehen von Sucht als einem „erlernten Verhalten“ aus. Den theoretischen Hintergrund dafür liefern wiederum die klassischen Lerntheorien:

„Die lernpsychologischen Konzepte gehen grundsätzlich von der Annahme aus, daß sowohl normales als auch abweichendes Verhalten aufgrund der gleichen Lernprinzipien erworben wird (...) und betonen dabei in der Hauptsache die externe Determination des Suchtverhaltens unter Berücksichtigung kognitiver und affektiver Aspekte. Zur Erklärung des Beginns und der Aufrechterhaltung des Drogenkonsums sowie des Rückfalls in die Abhängigkeit nach Zeiten der Enthaltsamkeit werden in der Hauptsache die klassischen Lernprinzipien wie die klassische und operante Konditionierung sowie das Lernen am Modell herangezogen“ (Künzel-Böhmer u.a., 17)

Andere Suchterklärungs-Ansätze, auf die sich Präventionspraxis berufen könnte, wie etwa das psychoanalytische Modell (das in den 80er Jahren u.a. bei der Entwicklung von Programmen zur Förderung des Selbstwertgefühls Pate stand) oder soziologische Theorien (die in den 70er Jahren bestimmend waren für das Selbstverständnis linker „DrogenarbeiterInnen“) sind durch die genannten lernpsychologischen Konzepte weitgehend verdrängt worden. Der strategische Vorteil der Theorie vom konditionierten Lernen bzw. Modell-Lernen besteht darin, daß diese Ansätze für unterschiedliche (berufliche, erzieherische, wissenschaftliche) Intentionen und Interessen ein gemeinsames Dach bieten. Dem Interesse von PädagogInnen und JugendschützerInnen an einer möglichst umfassend

³ Die Zitate von Holzkamp werden im weiteren nur noch mit Jahres- und Seitenzahl bezeichnet.

definierten Zielgruppe (als Legitimationsgrundlage für breit angelegte Primärprävention) kommt eine Theorie entgegen, nach der *alle* Kinder /Jugendlichen potentiell suchtgefährdet sind, da „normales“ und „abweichendes“ (süchtiges) Verhalten auf denselben allgemein-menschlichen „Lernprinzipien“ beruhe. Daß vor allem die „externe Determination“ als Ursache für Drogenkonsum betont wird, bedient dagegen ein Bedürfnis von Eltern, die sich bei Erziehungsproblemen von ihrer Verantwortung entlasten möchten („Mein Sohn ist unter schlechten Einfluß geraten...“), ohne ihr eigenes autoritäres Erziehungsverhalten überdenken zu müssen („... deshalb verbiete ich ihm den Umgang mit den Typen aus dieser Clique!“). Die Verhaltenspsychologie schließlich bringt diese Sichtweise in die Form von Wenn-dann-Aussagen und wendet sie gegen diejenigen, die von Eltern und Jugendschützern als Problemursache ausgemacht wurden:

„Peer-Group als Risikofaktor

Aus wissenschaftlicher Sicht besteht die einhellige Meinung, daß einer der stärksten Prädiktoren für das Auftreten von Drogenkonsum bei Jugendlichen das Drogenkonsumverhalten der Jugendlichen in deren unmittelbaren Umgebung ist (...). Das Risiko liegt einmal in der Auswahl von Freunden, die Drogen konsumieren. Es ist besonders groß, wenn die Tendenz besteht, sich eher an Gleichaltrigen als an Erwachsenen zu orientieren. (...) Wenn ein Jugendlicher einer Gruppe von Gleichaltrigen angehört, in der Drogen genommen werden bzw. Drogenkonsum unterstützt wird, dann ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, daß er selbst Drogen nehmen wird.“ (Künzel-Böhmer u.a., 26)

Den logischen nächsten Schritt sind US-amerikanische SozialwissenschaftlerInnen gegangen, die in Feldexperimenten die Hypothese prüften, ob Eltern ihre Kinder vom Alkohol- und Tabakkonsum abhalten könnten, „wenn sie die Freunde ihrer Kinder kennen würden und Freundschaften mit Gleichaltrigen, die diese Substanzen benutzen, begrenzen könnten.“ (Cohen/Rice, 160)

Die „Lernen am Modell“-Theorie impliziert jedoch nicht nur die Anforderung, Eltern oder andere erwachsene Bezugspersonen mögen jugendliche „Cliques“ unter Kontrolle halten. Kontrolliert werden soll auch das eigene (Vorbild)-Verhalten. In einem „Echter Rausch“-Begleitheft werden LehrerInnen ermahnt, daß nicht „der erste Griff in der Pause vor aller SchülerInnen Augen nach der Zigarette langt“ (ZfS, LehrerInnenheft, S.7). Solche Appelle an die Erwachsenen stellen nun allerdings keinesfalls Gleichheit her, sondern bekräftigen nur – jetzt nochmal von der anderen Seite her – die Sichtweise, daß Kinder und Jugendliche in ihrer eigenen Entwicklung lediglich eine resultierende Größe darstellen; handelndes Subjekt aber sind Eltern, Pädagogen und gute (oder schlechte) Vorbilder.

Die Konstruktion des Jugendlichen als einem „extern determinierten“, suchtgefährdeten Wesen findet ihre Fortsetzung und Zuspitzung in der

Sucht-Prävention. Was SchülerInnen in Präventionsveranstaltungen lernen und „mitnehmen“, wird umstandslos dem didaktischen Konzept und Auftreten der PädagogInnen als Wirkung zugerechnet. Diese müßten deshalb aufpassen, daß sie nicht eine „schädliche“ Methode anwenden und damit unfreiwillig unerwünschte Folgen auslösen. Die „Informationsvermittlungsmethode“ zum Beispiel wird als (bestenfalls) „nicht effektiv“ eingestuft, weil „eine momentane Wissensverbesserung“ „weder Auswirkungen auf den aktuellen Konsum noch auf die Absichten hinsichtlich des zukünftigen Zigaretten-, Alkohol- oder Drogenkonsums“ (Künzel-Böhmer u.a., Kurzfassung, 2f pass.) habe. Schlimmstenfalls könnten sogar „negative Effekte“ auftreten:

„Neue Untersuchungen zeigen, daß unterschieden werden muß zwischen notwendiger und eher ‘schädlicher’ Information. Reine Faktenvermittlung erweckt eher die Neugier der Jugendlichen, besonders wenn sie die gefährlichen Aspekte des Konsums in den Vordergrund stellt. Als nützlicher haben sich Informationen zu den unmittelbaren negativen Effekten erwiesen, die für die Jugendlichen in greifbarer Nähe sind (z.B. ‘gelbe Zähne’ beim Rauchen)“. (Ebd., 3)

Mit anderen Worten: Je besser es PädagogInnen gelingt, die „Neugier“ der Lernenden in Bezug auf den Lerngegenstand einzudämmen, desto effektiver sind die durch die „Informationsvermittlungsmethode“ in Gang gesetzten suchtpreventiven Lernprozesse. – Vermutlich würde kein Schüler, keine Schülerin dieser Sichtweise, die Desinteresse zum Lernziel erhebt, aus freien Stücken zustimmen (was wiederum ihre „Neugier“ bewiese!); das heißt aber, es wird – wie Holzkamp in anderem Zusammenhang ausgeführt hat – „von vornherein und programmatisch darauf (verzichtet), sich der Unterstützung und Mitwirkung der SchülerInnen im pädagogischen Prozeß versichern zu wollen“ (1997, 285).

Die Vorstellung von Sucht als einem extern determinierten „Lernprozeß“ und die daraus abgeleiteten Präventionsstrategien sind vor allem aus entwicklungspsychologischer Sicht kritisiert worden. Gegen den lernpsychologischen Ansatz wird die „subjektive Vernunft“ und „Funktionalität“ von Rauchen und Alkoholtrinken „im Kontext der je aktuellen Entwicklungsaufgaben“ (Franzkowiak, 74) betont: „Die Protagonisten jener neuen entwicklungspsychologischen Perspektive interpretieren medizinisch definiertes Risikoverhalten als Requisite einer aktiven, zielgerichteten Befriedigung unterschiedlicher entwicklungsbezogener Bedürfnisse durch die Heranwachsenden selbst. Zur Aufklärung des motivationalen Hintergrundes von jugendlichem Risikoengagement ist daher eine gezielte Exploration ihrer subjektiven Bedeutungsmuster unabdingbar.“ (Ders., 70)

Dieser Ansatz läßt sich kritisch-psychologisch weiterdenken. Gestützt auf die „Exploration“ der „subjektiven Bedeutungsmuster“ (Franzkowiak) könnte man nun darangehen, in den Theorien vom Suchtmittelkonsum als erlerntem Verhalten die impliziten „Begründungsmuster“ (Holz-

kamp) aufzudecken (1993, 35ff). Rauchen und Alkoholtrinken wären dann nicht nur vom entwicklungspsychologischen (Außen-)Standpunkt aus als „Statushandlungen mit innewohnendem Reifeversprechen“ (Franzkowiak, 75), als „Hilfsmittel der Anerkennung innerhalb einer erstrebten bzw. erreichten Gleichaltrigengruppe“, als „Requisit der Bearbeitung von Entwicklungsproblemen“ (ders., 76) usw. erklärbar. Sondern man könnte, darauf aufbauend, versuchen, nun auch die *Prämissen* für solches „Risikoverhalten“ aufzuklären. Das hieße z.B., Zigarettenrauchen, Alkoholtrinken usw. vom Subjektstandpunkt aus in Bezug auf gesellschaftliche Verhältnisse zu untersuchen, in denen Kindern und Jugendlichen die legitime Teilhabe am Leben ihrer Eltern (oder überhaupt Erwachsener) weitgehend versperrt ist und sie schon deshalb auf Erwachsenen-„Requisiten“ bzw. den Konsum derselben verwiesen sind.

Am Paradebeispiel der lernpsychologischen Suchttheorie, dem „Erlernen“ des Drogenkonsums in Gleichaltrigengruppen, lassen sich dann leicht die entsprechenden „Begründungsmuster“ aufzeigen. Ein Jugendlicher etwa, dessen Selbstwertgefühl durch die Eltern untergraben wird, weil er deren Leistungs- und Verhaltensnormen nicht erfüllen kann oder will, wird in diesem Fall gute Gründe haben, Kontakt zu einer Gruppe von Gleichaltrigen zu suchen, die das Gegenbild zu den elterlichen Normen verkörpert. Falls Drogen zu konsumieren – seiner Einschätzung nach – eine Bedingung für anerkannte Mitgliedschaft darstellt, kann es für ihn durchaus zweckmäßig und vernünftig sein, es ebenfalls zu tun. Und andersherum: wenn er keine guten Gründe hat, dem von der „Clique“ ausgeübten „Gruppendruck“ zu widerstehen, dann wird sich seine negative „Motivation“ vermutlich auch dann nicht ändern, wenn in Standfestigkeitstrainings das Neinsagen eingeübt wird; und die „nützlichen Informationen“ über gelbe Zähne etc. sind für ihn dann eben nicht nützlich.

Man sollte bei der Übersetzung jener klassischen Lerntheorien, die Sucht als bedingtes Verhalten beschreiben, in den Begründungsdiskurs subjektwissenschaftlicher Lerntheorie jedoch nicht übersehen, daß in der traditionellen Theorie ein äußerst reduzierter Begriff von Lernen mitgegeben ist. Würde man diesen nur mechanisch „re-interpretieren“, um seine verborgenen subjektiven Begründungsmuster aufzudecken, könnte man sich die Überlegung verbauen, daß Sucht als extreme Form von Abhängigkeit möglicherweise Resultat weder bedingter noch begründeter Lernhandlungen, sondern überhaupt nicht ein Ergebnis von „Lernprozessen“ ist. Vieles spricht dafür, Sucht vielmehr als Folge von Nicht-Lernen zu sehen, als Ausdruck des Fehlens von Möglichkeiten, sich Rauschmitteln zum Zwecke des kompetenten (instrumentellen) Gebrauchs lernend zu nähern. Sich durch eine Droge überwältigen zu lassen und die Entwicklung einer Abhängigkeit in Kauf zu nehmen, kann zwar als begründete Handlung, kaum aber als Lernhandlung verstanden werden. Die Gesellschaft, die massenhaft „Süchtige“ (und auch „Neue

Süchte“, Suchtzuschreibungen, Suchtängste) produziert, wäre nicht dadurch zu charakterisieren, daß in ihr Kinder an jeder Ecke das Rauchen und Saufen „lernen“. Vielmehr entstehen all die echten und vermeintlichen Suchtprobleme in Verhältnissen, in denen das „neugierige“ Erlernen eines entfalteten Genuß- und Rauschmittelkonsums z.T. kriminalisiert, z.T. tabuisiert, auf jeden Fall aber privatisiert worden ist und somit zum Gegenstand endloser innerfamiliärer Konflikte gemacht wurde – nicht aber zum Gegenstand von wirklichen Lernhandlungen.

Analog dazu gilt auch für das „Lernen“ in der Suchtprävention, daß es hier eigentlich gar nichts zu lernen gibt. Deutlich wird das, wenn das Lernziel „Abstinenz“ lautet. Aber selbst wenn es um den verantwortungsvollen „kontrollierten Konsum“ geht („Trinke nur, wenn es Dir gutgeht“ usw.), stellen sich entsprechende Präventionsangebote für die SchülerInnen häufig so dar, als wolle man ihnen „Barrenturnen beibringen, ohne das Gerät dabei zu benutzen“ (Nöcker, 95). Der in der Suchtprävention etablierte Lernbegriff ist reduziert auf einen Vorgang der Anpassung an bürgerliche Verhaltensnormen. Subjektive Lerninteressen kommen darin nicht vor bzw. werden der schädlichen „Neugier“ verdrängt.

3.1 Lernwiderstände, widerständiges Lernen

Mit Lernangeboten, deren Inhalt Barrenturnen ohne Barren und deren Ziel der Abbau von Neugier und Experimentierfreude ist, wird man bei Schülerinnen und Schülern kaum ein nachhaltiges Lerninteresse wecken können. In Widerständigkeiten aller Art, angefangen beim demonstrativen Nicht-Mitmachen, drückt sich Protest gegen pädagogische Gängelung aus.

„Männliche Jugendliche, an prominenter Stelle die Auszubildenden, zeichnen sich ... durch aggressive Rationalisierungen ihres Risikoverhaltens aus und wehren gesundheitliche Aufklärungsversuche als Eingriffe in ihre Handlungsfähigkeit und Lebensgestaltung ab.“ (Franzkowiak, 79) „Immer und immer wieder von außen herangetragene Appelle und Ermahnungen schweißen die Heranwachsenden in gemeinschaftlicher Abwehr zusammen. Mit dem scheinbar wertneutralen Argument der Krankheitsverhütung sehen sie primär nur Versuche legitimiert, ihre Selbsttätigkeit wie auch ihre körperlich-seelischen oder sozialen Erkundungen zu kontrollieren und letztlich zu domestizieren.“ (Ders., 82)

Weil traditionelle Lerntheorien laut Holzkamp „ein irgendwie geartetes ‘Eigeninteresse’ des Subjektes am Vollzug eines bestimmten inhaltlichen Lernprozesses“ von vornherein, also schon im Theorieaufbau, ausblenden, könnten Lernwiderstände nicht als inhaltlich begründeter „Widerspruch zwischen eigenen und aufgezwungenen Lerninteressen“ wahrgenommen und theoretisch abgebildet werden (1997, 163). Die Frage, warum ein pädagogisches Programm „nicht funktioniert“ oder

warum die SchülerInnen nicht „mitziehen“, wird folglich immer nur als Frage der Programmoptimierung thematisiert und entsprechend bearbeitet: dann müßten eben die Methoden, die Rahmenbedingungen, die Motivationsarbeit etc. verbessert werden. Der Versuch, die „Widerständigkeit Jugendlicher gegenüber präventiver Einflußnahme“ (Franzkowiak, 82) auf didaktischem Wege aufzubrechen, d.h. ihnen methodisch entgegenzukommen, ohne die „letzte Kontrolle“ über den Lernprozeß aufzugeben, erzeugt jedoch neue, zum Teil verdeckte, zum Teil sogar unbewußte Formen von „widerständigem Lernen“:

„Selbst, wo die Lernenden den jeweiligen Aufgabenstellungen in optimaler Weise nachzukommen scheinen, ist ‘widerständiges’ Lernen nicht auszuschließen: Vielmehr können bestimmte Formen der ‘Folgsamkeit’ und Gefügigkeit, indem man sich dabei nur durch die erstrebte Anerkennung leiten läßt, aber jedes hierfür nicht unbedingt gebotene Eindringen in den Lerninhalt vermeidet, eine besondere ‘Technik’ der Lernwiderständigkeit darstellen, in welcher man den Druck der fremdbestimmten Lernanforderung ‘leerlaufen’ läßt, damit aber gleichzeitig auch engagiertes Lernen im Eigeninteresse nicht vollziehen kann.“ (1997, 161f)

Wenn SchülerInnen im Rahmen von *peer education*-Projekten die Aufgaben eines Multiplikators „folgsam“ erfüllen, wird dies üblicherweise als optimaler Programmserfolg verbucht. Aus der Sicht des Schülers oder der Schülerin dagegen ist ein derartiges Verhalten u.U. nur ein Mittel, um auf unangreifbare Weise die Auseinandersetzung mit den Inhalten des Programms zu vermeiden (etwa, weil man diese als aufdringlich oder belanglos empfindet). Eine andere Möglichkeit, die Wirkungsabsichten suchtpräventiver Pädagogik ins Leere laufen zu lassen, besteht darin, daß SchülerInnen die sogenannten „Spaßanteile“ eines Angebotes konsumieren, aber den Zweck, dem der Spaß dienen soll, stillschweigend als notwendige, aber nicht weiter ernstzunehmende Bedingung für die willkommene Unterbrechung des normalen Unterrichts in Kauf nehmen. PädagogInnen können darüber verärgert sein und sich herausgefordert fühlen, die „didaktische Schraube“ (Hackl, 43) weiter anzuziehen; sie können sich aber auch sagen, daß ihre Intention, wenn nur die Stimmung gut war, schon von alleine wirkt. In beiden Fällen bleibt das erziehungsförmig-hierarchische Verhältnis erhalten, worin Lernen überhaupt nur vorstellbar ist als ein Zubewegen der Jugendlichen auf die von Erwachsenen vorgegebenen Ziele.

Die beschriebenen „Widerständigkeiten“ können erst dann als subjektiv begründeter und legitimer Protest gelesen werden, wenn man sich klarmacht, daß die Lern-/Erziehungsziele, auf die sich die Jugendlichen zubewegen sollen, nicht einer abstrakten Idee vernünftigen und gesunden Verhaltens entspringen, sondern gebunden sind an die Interessen jener Akteure und Instanzen (vom Gesundheitsministerium bis zum Elternbeirat), die die Macht haben, Suchtprävention auf die pädagogische Tagesordnung zu setzen – weil gegen Sucht und Drogen „etwas getan

werden muß“. In dem Diskurs der „Besorgnis“, der die soziale Konstruktion von Suchtgefahren sowie der Notwendigkeit präventiver Gegenmaßnahmen organisiert, Ziele bestimmt, Erwartungen formuliert usw., geht es freilich neben dem lautstark verkündeten „Jugendschutz“ immer auch um die propagandistische Verallgemeinerung der eigenen (klein)-„bürgerlichen“ Weltansicht, die Projektion von Kontrollverlustängsten auf „gefährdete Jugendliche“ und die Ausgrenzung nicht-bürgerlicher, drogennaher Lebensstile und Subkulturen, die man zum öffentlichen Problem stilisiert, welches erzieherisch bearbeitet und unter Kontrolle gebracht werden muß. Jugendliche sind diesen Problemdefinitionen und -zuschreibungen in den pädagogischen Milieus, in denen sie sich bewegen, weitgehend ausgeliefert; steht irgendwann „Suchtprävention“ auf dem Stundenplan, haben sie kaum eine Möglichkeit, ihre eigenen (vielleicht konträren) Lerninteressen einzubringen. Den pädagogischen ExpertInnen aber, insofern sie gegen diese Konstellation nicht opponieren können oder wollen, fällt die undankbare Aufgabe zu, „Lernziele“ und damit jene übergeordneten Interessen, die in suchtpräventive Lehrinhalte einfließen, an die jeweilige Zielgruppe weiterzuvermitteln, und zwar so, daß die Betroffenen das Gefühl haben können, der Vollzug der geforderten Lernaktivität liege letztlich doch auch in ihrem eigenen Interesse. (Das ist ein wesentlicher Grund, warum in der Präventionspädagogik der Einsatz „spielerischer Elemente“ besonders beliebt ist.)

Wenn SchülerInnen gleichwohl „widerständig“ auf Lernanforderungen bzw. die erziehungsförmige Organisation von Lernangeboten reagieren, so ist das nun nicht als Folge des Einsatzes falscher Methoden zu verstehen, sondern – so Holzkamp – „als ‘spontaner’, unartikulierter Widerstand gegen die ‘Ungeklärtheit’ der im Lernprozeß realisierten Interessen und der daraus sich ergebenden Konsequenzen für meine eigene Lebensführung“ (1997, 161). Um anschaulich zu machen, was damit gemeint ist, sollen die Gedanken einer imaginären Schülerin, die an einer suchtpräventiven Maßnahme teilnimmt und dabei auf den Pädagogen irgendwie passiv und „widerständig“ wirkt, zum Sprechen gebracht werden (sozusagen als Deutungsangebot für die subjektwissenschaftliche Analyse von widerständigem Lernen bzw. Lernwiderständen in der Suchtprävention):

„Warum soll ich mich mit Suchtprävention befassen? – Ich habe nicht vor, süchtig zu werden! Wer – außer mir – hat überhaupt ein Interesse daran, daß ich weniger Alkohol trinke, nicht kiffe, nicht ‘fernsehsüchtig’ werde usw.? Sorgt sich die Schule um ihren ‘guten Ruf’? Will man uns (‘ganzheitlich’) nun auch in unser Freizeitverhalten reinreden, damit wir in der Schule besser aufpassen können und die Lehrer es leichter mit uns haben? Ist die Veranstaltung von unseren Eltern lanciert worden, weil sie glauben, auf direktem Wege nicht an uns heranzukommen? Will vielleicht irgendein Pädagoge seine Daseinsberechtigung unter Beweis stellen? Und werden die, die trotz Suchtprävention weiterhin rauchen,

kiffen, sich betrinken usw. künftig einem stärkeren moralische Druck ausgesetzt sein?“

Franzkowiak spricht mit Blick auf den Zusammenhang von Suchtprävention und Lebensführung von einem tiefgreifenden „*Normkonflikt* zwischen den Zielen und Methoden der klassischen Gesundheitserziehung und der Alltagsgestaltung ihrer jugendlichen Zielpersonen“ (Franzkowiak, 74). Wenn ich diesen Konflikt zwischen Jugendschutz und Jugendlichen als pädagogisch zu bearbeitenden „*Zielkonflikt*“ bestimme, d.h. die Konfliktlösung wiederum zur Chefsache des/der PädagogIn mache (siehe Kap.1), schließe ich von vornherein aus, daß SchülerInnen eigene, von mir unabhängige (gegen meine Intention oder meinen Auftrag gerichtete) Lerninteressen haben, d.h. auch *Gründe* haben können, etwas zu einem bestimmten Zeitpunkt *nicht* lernen zu wollen.

3.2 Lernbegründungen („*expansiv*“/“*defensiv*“)

An die Stelle des „*Bedingtheitsdiskurses*“, der Lernaktivitäten als Effekt didaktischer Arrangements bestimmt (um dann aus den Widerständigkeiten, die in diesem *setting* zwangsläufig auftreten, selbstgerecht die Notwendigkeit von didaktischen Gegenmaßnahmen, Methodenoptimierungen usw. abzuleiten), tritt in der Kritischen Psychologie der „*Begründungsdiskurs*“. Grundlage dieser zugleich subjektwissenschaftlichen wie herrschaftskritischen Diskursform ist eine Begrifflichkeit, in der Lernen nicht länger als *bedingtes* („extern determiniertes“) *Verhalten*, sondern kategorisch, seiner menschlichen Spezifik gemäß als *begründetes Handeln* aufgefaßt wird. In die subjektiven Gründe für eine Lernhandlung könnten zwar äußere Bedingungen, Anreize, Vorbilder, didaktische Arrangements usw. mit einfließen, jedoch „nicht unter dem Aspekt ihrer direkten Ein- bzw. Auswirkungen, sondern (in der Art, wie ich sie erfahre) als ‘*Prämissen*’ für die Begründung meiner *Handlungsvorsätze*: Derartige Prämissen sind nicht eindeutig von außen determiniert, sondern vom Subjekt im Kontext seiner Handlungen *aktiv selektiert bzw. hergestellt*“ (1993, 24).

Als besonders fruchtbar für die Analyse von Lehr-/Lernverhältnissen, hier speziell: die mit *peer education* geschaffene Prämissenkonstellation, auf die hin SchülerInnen ihre Lernaktivitäten organisieren, hat sich Holzkamps Unterscheidung „*defensiver*“ und „*expansiver*“ Lernbegründungen erwiesen. Dieses analytische Begriffspaar geht zunächst von dem allgemeinen „*Erfahrungstatbestand*“ aus, daß Menschen überhaupt nur dann intentional handeln bzw. intentional lernen könnten, „wenn sie bestimmte aus ihrer Lebens- d.h. Prämissenlage sich ergebende Gründe dafür haben“ (1997, 262).

Expansiv nennt Holzkamp nun solche Lernaktivitäten, die begründet sind im Erleben bzw. der Erwartung erweiterter Handlungsmöglichkei-

ten (- wobei Möglichkeiten erweiterter Erkenntnis, ästhetischer Erfahrung, sinnlichen Genusses usw. immer mitgemeint sind). In dieser Weise „weltaufschließendes“ Lernen ist intentional auf einen bestimmten „Lerngegenstand“ und die in ihm objektivierten Handlungsmöglichkeiten gerichtet; fundiert ist es im „individuellen Interesse an ‘lernender’ Daseinsbereicherung“ (ebd., 160).

Defensiv begründet sind dagegen Lernaktivitäten, die nur deshalb vollzogen werden, weil im Falle der Lernverweigerung Nachteile drohen: schlechte Noten, Ärger mit den Eltern, Blamagen oder – allgemeiner – der (angstbesetzte) Verlust von bereits verfügbaren Handlungsmöglichkeiten. Die Angst resultiert aus den Strafen und Zurücksetzungen, mit denen Nicht-Lernen sanktioniert wird. Holzkamp beschreibt die Institution Schule – mit Bezug auf Foucault – als eine Disziplinaranlage, die „darauf aus ist, mich auf verschiedenen Ebenen und mit verschiedenen Mitteln derart *einzukreisen*, daß mir nichts anderes übrigbleibt, als mich dem ‘Unterricht’ ... auszusetzen“ (1993, 442). Defensiv begründetes Lernen ist intentional auf die Bewältigung von Prüfungen oder Prüfungssituationen gerichtet und indifferent gegen den Inhalt, um den es dabei geht.

Die Art der Lernbegründung hat Einfluß darauf, ob und inwieweit eine Grundlage für (pädagogische) Kooperation besteht. Im Rahmen *expansiven* Lernens ist es prinzipiell möglich, in ein kooperatives Verhältnis zu PädagogInnen oder MitschülerInnen einzutreten, wenn dies von der Sache her begründet ist. Wenn es dagegen bei den Lernanforderungen, die an mich gestellt werden, im wesentlichen um „die individuelle Bewertung meiner Leistungen“ geht, die wiederum eine „potentielle Abwertung und Ausgrenzung meiner Person durch Vergleich mit anderen erlaubt“ (ebd.), dann dominieren *defensive* Lerngründe und ich bin „auf mich selbst – meine unmittelbare Bedrohtheit und Bedürftigkeit – zurückgeworfen“ (1993, 191).

Mithilfe der analytischen Unterscheidung von expansiven und defensiven Lernbegründungen gelangen Lernwiderstände (und damit ggf. Lernbehinderungen), die auf der deskriptiven Ebene nicht unmittelbar ins Auge springen, ins Bewußtsein. Präventions-PädagogInnen können sich nun die Frage stellen, ob unter den mit *peer education* gesetzten Lernbedingungen expansiv begründete Lernaktivitäten überhaupt möglich sind oder ob vielmehr eine Prämissenkonstellation geschaffen wird, in der „defensiv-bewältigungsorientiertes Lernen als zweckmäßig und funktional nahegelegt ist“ (1997, 201).

4. „Defensives“ und „expansives“ Lernen im Rahmen des *peer education-Projektes* „Echter Rausch kommt von innen“ (Ergebnisse einer Projektauswertung)

Im Januar 1995 war ich an der Durchführung eines Seminars, das mit dem Programm „Echter Rausch kommt von innen“ arbeitete, beteiligt. Die inhaltlichen Vorbereitungen des Seminars mußten parallel zu den organisatorischen erfolgen und standen somit unter erheblichem Zeitdruck. Wenn man das angestrengte Durcharbeiten des Programmplanes und der Arbeitsmaterialien als Lernhandlung fassen will, dann waren bei mir „defensive Lernbegründungen“ vorherrschend, u.z. aufgrund der Befürchtung, daß ich das Programm nicht rechtzeitig „drauf“ haben würde, Übungseinheiten nicht gut „rüberbringen“ könne und ferner, daß die Klassenveranstaltungen nicht klappen werden, weil die SeminarteilnehmerInnen von uns nicht gut genug vorbereitet wurden.

Frank Lindemann, einer der Autoren von „Echter Rausch“, versichert in einem von ihm herausgegebenen Begleitbuch den SeminarleiterInnen: „Bei penibler Durchführung des Programms kann eigentlich nichts schiefgehen.“ (Lindemann, 27f) Die Angst, daß etwas „schiefgeht“, spielt in der Tat eine große Rolle. Um das Projekt organisatorisch, pädagogisch und finanziell abzusichern, müssen Schulleitungen, LehrerInnen und Eltern sowie öffentliche und private Geldgeber überzeugt und mobilisiert werden. Und diese Erwachsenengemeinde – *nicht* die beteiligten SchülerInnen – sind natürlich auch die eigentlichen Abnehmer der versprochenen erzieherischen Dienstleistung. So wird die „penible Durchführung des Programms“ fast automatisch zum Mittel der Angstbewältigung und zum Garant der Organisierung des erforderlichen „Programmerfolges“.

Welche Ergebnisse brachte nun die Auswertung des Projektes, nachdem die SchülerInnen, die auf dem Seminar ausgebildet wurden, als *peer educators* Veranstaltungen in ihrer Klasse (6 bis 8 Stunden verteilt über eine Woche) absolviert hatten? Ich werde, um die Darstellung abzukürzen, einen Programmteil herausgreifen, mit dem wir uns sowohl auf dem Seminar als auch beim gemeinsamen Auswertungstreffen besonders intensiv beschäftigt haben. Es handelt sich um das sogenannte „A-G-S-Modell“, eine für pädagogische Zwecke konstruierte bildhafte Darstellung der Entstehungsbedingungen und typischen Verlaufsformen einer Suchterkrankung.

Die Grundaussage des AGS-Modells (das in der Präventionsarbeit seit etwa 15 Jahren zum Kanon gehört) lautet: am Anfang der Suchtentwicklung steht nicht das Suchtmittel oder der „Dealer“, sondern das Ausweichen vor Problemen und Konflikten mit Hilfe eines bestimmten (Konsum)-Verhaltens. Das „Ausweichende Verhalten“ (A) kann allmählich zur „Gewöhnung“ (G) führen und sich unmerklich zur „Sucht“ (S) verfestigen. (Siehe Abb.) Während noch in den 70er Jahren Sucht in

diskriminierender Absicht häufig als „abweichendes Verhalten“ beschrieben wurde, ist der Begriff des „ausweichenden Verhaltens“ eine an das Individuum gerichtete Aufforderung, das eigene Alltags- bzw. Konsumverhalten im Lichte möglicher Suchtgefahren zu überprüfen und ggf. zu ändern. Da keinem Menschen „negatives abweichendes Verhalten“

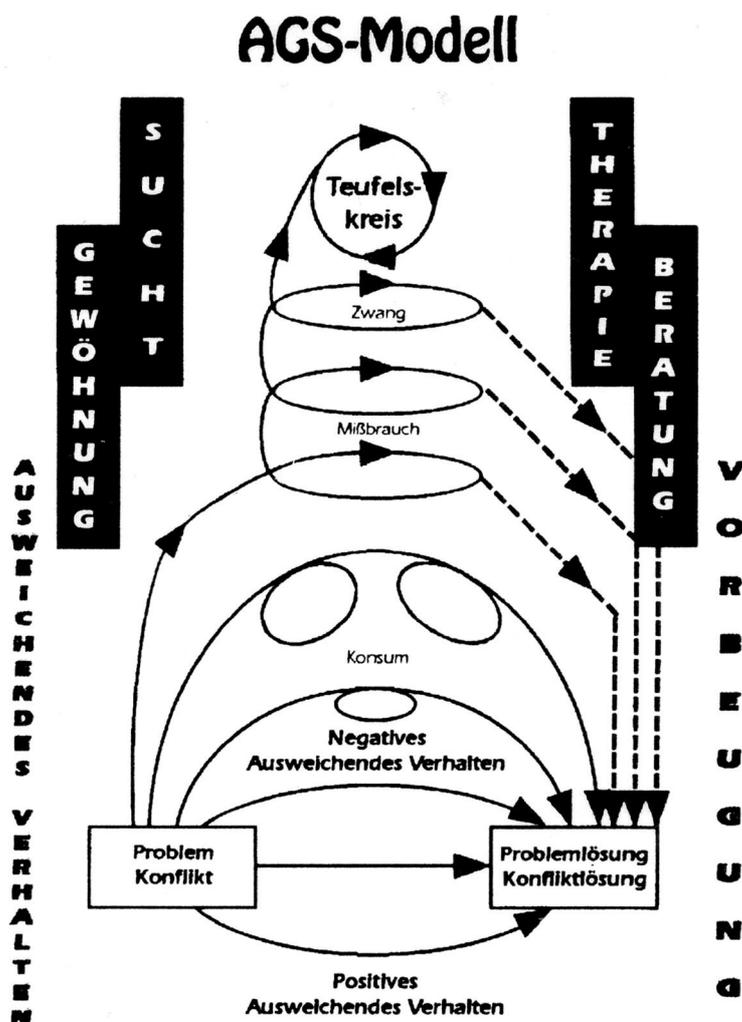


Abb. aus: Lindemann, S.30

fremd sein dürfte, ist folglich jede/r Einzelne – mehr oder weniger – suchtgefährdet.⁴ Im Rahmen des Projektes „Echter Rausch“ soll das

⁴ Die damit verbundene Ausweitung des Suchtbegriffs (Kaufsucht, Fernsehsucht, Süßigkeiten-, Walkman-, Tamagotchi-Sucht usw.) ist zweischneidig: einerseits begünstigt sie die Entstigmatisierung des kriminalisierten Drogensüchtigen, andererseits kann „süchtig“ jetzt jedes irgendwie „problematische“, häufig jugendtypische Verhalten bezeichnet und damit zum Gegenstand präventiver Intervention gemacht werden (vergl. Rieckmann 1997). In der Allgegenwart von Suchtgefahren drückt sich aber auch die allgemeine Angst aus, als Individuum der Verführung durch Konsumangebote bei gleichzeitigem Verlust von sozialen Bindungen nicht mehr gewachsen zu sein. Das AGS-Modell ist individualistisch in doppelter Hinsicht: es

AGS-Modell als Instrument suchtpräventiver Selbstanalyse an Jugendliche weitervermittelt werden. Bei unserer Projekt-Auswertung baten wir nun die Schüler-MultiplikatorInnen, die verschiedenen Bestandteile des Programms mit Plus- bzw. Minuspunkten zu bewerten, u.z. einmal in Hinblick auf das Seminar, dann bezüglich der Umsetzung der verschiedenen Programmpunkte und Übungen in der eigenen Klasse („Lief gut“, „Lief nicht so gut“). Im folgenden werden Auswertungsergebnisse wiedergegeben und kommentiert, die schlaglichtartig die von den SchülerInnen konstruierten Prämissen erhellen werden und einige Vermutungen zulassen bezüglich der „Lernbegründungen“, die ihre Art der Aneignung der Programminhalte bestimmt haben.

Die Behandlung des AGS-Modells auf dem einwöchigen Schulungsseminar wurde von den SchülerInnen mit 6 Plus- und 7 Minuspunkten vergleichsweise negativ beurteilt. In den anschließenden Klassenveranstaltungen dagegen muß der gleiche Programmpunkt – nach dem Auswertungsbogen zu urteilen – ohne Ausnahme „gut gelaufen“ sein (10 Pluspunkte). Dieses Ergebnis war überraschend, denn die im Rückblick negativ beurteilte *Seminardiskussion* um das AGS-Modell unterschied sich – in meinen Augen gerade sehr positiv – von anderen Programnteilen dadurch, daß die SchülerInnen sich engagiert und kritisch mit den vorgegebenen Inhalten und Materialien auseinandergesetzt hatten. Genauso verblüffend war die positive Bilanz bezüglich der Behandlung des AGS-Modells in den *Klassen*; besser gesagt, verblüffend war die Begründung: „Bei AGS-Modell: keine Diskussion“, „... schon nach 15 Minuten fertig“, „... schon nach 4 Minuten fertig“ usw. (eigene Protokollnotizen). Die Beurteilung dieses Programmpunktes beruhte also im wesentlichen auf der Erleichterung darüber, ein schwieriges, aber unumgängliches Thema vor der Klasse über die Bühne gebracht zu haben, ohne von den MitschülerInnen in Diskussionen verwickelt worden zu sein, denen man sich nicht gewachsen gefühlt hätte.

Auf dem Seminar zog sich die Befassung mit dem Thema „Suchtentwicklung“ über mehrere Stunden hin (vorgesehen waren 40 Minuten). Die SchülerInnen hatten Mühe, die Logik des AGS-Modells zu erfassen. Als Grund für die Verständnisprobleme wurde schließlich ein inhaltlicher Widerspruch ausgemacht:

Die SchülerInnen fragten sich: wie kann man „negatives ausweichendes Verhalten“ erkennen, wenn es genau wie „positives ausweichendes Verhalten“ letztendlich zu ein und derselben „Problem“- bzw. „Konfliktlösung“ führt? – Im AGS-Modell (siehe Abbildung) ist in der Tat der gesunde, „positive“ Weg wichtiger als das Handlungsziel (die Problemlösung). Frank Lindemann nennt in seinem

führt dem „normalen“ Individuum drastisch die Berechtigung seiner Kontrollverlustängste vor Augen (Bild der Sucht-*Spirale*, die in den „*Teufelskreis*“ führt), und es macht Suchtvorbeugung zu einer Frage des individuellen (positiven/negativen, gesunden/ungesunden) „Verhaltens“.

Begleitbuch als Beispiel für positives Ausweichverhalten einen „Waldspaziergang“; negatives Ausweichverhalten bestehe darin, „erstmal eine Tafel Schokolade zu essen oder eine Zigarette zu rauchen, bevor sich mit dem Problem beschäftigt wird“ (Lindemann, 31). So gesehen ist jeder Konsum irgendwie „negativ“, und „positiv“ ein Verhalten, das „gesund“ und naturburschenhaft ist. Eine Problemlösung ist schon dann bedenklich oder negativ, wenn sie nicht Resultat eines Waldspaziergangs o.ä. ist.

Während die SchülerInnen sich mit dem AGS-Modell befaßten und ihre Kritik vorbrachten, schwankte ihre Verfassung zwischen Verzweiflung („Ich versteh jetzt gar nichts mehr!“) und Engagement; letzteres war ansatzweise dann zu bemerken, wenn sie versuchten, das Modell mit eigenen Erfahrungen in Verbindung zu bringen und die Graphik entsprechend umzuarbeiten. Dennoch wurde das subjektive Lerninteresse immer wieder eingeholt und überlagert von der Verpflichtung auf den „Lehrauftrag“ gegenüber der Klasse, von der man gewählt worden war. Welche allgemeine Stimmung diese Überlagerung bei den SeminarteilnehmerInnen auslöste, drückt die Stellungnahme einer Schülerin am vorletzten Seminartag aus:

„Ich habe ein ungutes Gefühl; was mache ich, wenn Schüler fragen: ‘Was bringt mir das jetzt?’ oder wenn sie zum AGS-Modell (wie auf dem Seminar) sagen: ‘Das stimmt so nicht!’? Ich befürchte, daß nichts im Gedächtnis hängenbleibt, wenn das Tafelbild weggewischt wird. Ich habe etwas Angst vor unvorhergesehenen Problemen.“ (Protokollnotiz d. Verf.)

Die SchülerInnen wurden durch die bevorstehenden Klassenveranstaltungen bzw. die damit verbundenen „unguten Gefühle“ in eine defensive Lernhaltung gedrängt. – Defensives Lernen ist nach Holzkamp nun allerdings eine „instabile Handlungsweise“, die danach trachtet, auf die eine oder andere Weise stabilisiert zu werden: entweder in „Richtung *expansiven Lernens*“ oder aber durch „*Reduzierung defensiven Lernens auf unmittelbare Problembewältigung* (ohne Lernschleife)“ (1993, 449). Welchen Weg sind die SeminarteilnehmerInnen gegangen?

Einige von ihnen versuchten, wie erwähnt, das AGS-Modell für sich zu erschließen und kreativ zu erweitern – wohl in der Hoffnung, daß die nötige Sicherheit sich dann schon von allein einstellen werde. Mit zunehmender Dauer der Semindiskussion wurde jedoch die Angst vor dem „Auftritt“ in der eigenen Klasse nicht geringer, sondern immer größer. Selbst den engagiertesten SchülerInnen erschien schließlich die Zeit zu knapp, um sich auf das Abenteuer einer „Lernschleife“ einlassen zu können. Dafür hätte es einer handlungsentlasteten Lernumgebung bedurft, in der „affinitive Lernphasen“ (Holzkamp) möglich sind, d.h. eine partielle Außerkraftsetzung der ursprünglichen Lernintention, um „die inneren Verweisungszusammenhänge meiner Beziehung zum Lerngegenstand zu ‘hören’, den Lerninhalt gegenüber meinen Bewältigungsversuchen und dem dadurch produzierten ‘psychischen Lärm’ zur Geltung

kommen zu lassen“ usw. (1993, 331). Affinitive, nicht-zielgerichtete Lernphasen laufen jedoch dem Wirksamkeitskalkül der Suchtprävention vollständig zuwider; folglich sind sie in der Konzeption des *peer education*-Projektes „Echter Rausch“ nicht nur nicht vorgesehen, sondern werden systematisch unterbunden (s. Kap.5).

Am Ende des Seminars mußte also der Versuch, das AGS-Modell umzuarbeiten, abgebrochen und rückgängig gemacht werden. „Sofern sich... defensive Lernaktivitäten nicht in Richtung auf expansives Lernen überwinden lassen, ergibt sich“, so Holzkamp, „für die Schülerinnen /Schüler eine Begründungskonstellation in der entgegengesetzten Richtung der Ermäßigung der aufgezwungenen Lernproblematiken zu bloßen Handlungsproblematiken.“ (1993, 451) Auf dem Seminar äußerte sich das so, daß die SeminarteilnehmerInnen angesichts der bedrohlich näher-rückenden Klassenveranstaltungen nur noch zurück ans sichere Ufer wollten und sich deshalb vom Seminarleiter in die Feder diktieren ließen, „*was ich denn nun sagen soll*“.

Es war für die SchülerInnen in dieser Situation nicht mehr möglich, sich kritisch mit der Frage zu beschäftigen, wie beispielsweise zwischen „positivem“ und „negativem“ Verhalten unterschieden werden könne und inwiefern es überhaupt möglich und sinnvoll ist, die eigene Lebensführung im Hinblick auf die Vermeidung von „Sucht“ zu betrachten. Ihnen waren am vorgegebenen Lerngegenstand nur noch „vereinzelte Oberflächenmerkmale zugänglich..., deren Zusammenhang sich lediglich aus den jeweiligen individuellen Strategien der Bedrohungsabwehr ergibt“ (1993, 224). Reduziert auf das Simple, Oberflächliche, leicht Reproduzierbare enthält das AGS-Modell aber kaum mehr als die Botschaft: Kontrolliere dein Verhalten! Entwickle keine negativen Angewohnheiten! Denke stets daran, wohin schlechte Wege führen!

Vermutlich „wirkt“ diese Botschaft, auch wenn sie von *peers* transportiert wird, weder unmittelbar noch mittelbar auf das Konsumverhalten der SchülerInnen. Doch sie kann, einmal unter Mühen lernend angeeignet, unter Umständen wehrlos machen gegen herrschende Erziehungsversuche, die sich solcher kleinbürgerlicher Lebensweisheiten bedienen. Möglicherweise entfalten die von *peer educators* verbreiteten Verhaltensmaximen aber auch eine Wirkung als soziales Distinktionsmittel: die Unterscheidung von „positivem“ und „negativem ausweichenden Verhalten“ könnte durchaus unter Jugendlichen zum Kriterium gegenseitiger Abgrenzung werden (vernünftig gegen unvernünftig, gesund gegen ungesund, folgsam gegen aufsässig etc.). Kleiber und Pforr, die sich für „*peer involvement*“ in der Prävention und Gesundheitsförderung stark machen, räumen auch ein, es könne derzeit mangels einschlägiger Untersuchungen nicht gesagt werden, ob entsprechende Ansätze „ggf. statt zur Erhöhung des Wissenszuwachses und zur Vermittlung sozialer Fertigkeiten und Verhaltensänderungen nicht unter Umständen zur

Verfestigung sozialer Unterschiede zwischen Jugendlichen und zur Abgrenzung jugendlicher Teilgruppen beitragen.“ (Kleiber u.a., 86f)⁵

II.

Im ersten Teil dieses Textes ging es darum, die für Suchtprävention konstitutive Unterscheidung wirksam/unwirksam durch die Frage nach expansiven bzw. defensiven Lernbegründungen zu ersetzen. Es scheint nun so, als seien „expansiv begründete Lernhandlungen“ im Rahmen von Suchtprävention, insbesondere wenn mit *peer education* gearbeitet wird, praktisch gar nicht vorstellbar oder zumindest unwahrscheinlich. Prävention ist – schon vom Begriff her – eine „Maßnahme“, die auf andere gerichtet ist und die sich durch ein (sozialmedizinisches, lerntheoretisches) Vorauswissen legitimiert, das den „Zielgruppen“ von Prävention nicht zugänglich ist. Man nimmt nicht „Prävention“ an sich selbst vor. Beklemmend wie das von Holzkamp beschriebene „Bildungsmonster“ (1993, 396), dessen Bildung exakt dem in Lehrplänen einer gymnasialen Oberstufe geforderten „Lernzielen“ entspräche, würde auf uns ein jugendlicher wirken, der den Kanon suchtpreventiver Erziehungsziele und Verhaltensregeln in vollem Umfang zur Maxime der eigenen Lebensführung machte.

Im zweiten Teil soll die kritische Auseinandersetzung mit *peer education* vertieft werden, wobei gleichzeitig die Fragestellung erweitert wird. Es geht nun nicht mehr nur darum, den Subjektstandpunkt der SchülerInnen sichtbar zu machen; vielmehr sollen das gesamte pädagogische Arrangement eines *peer education*-Projektes und die daraus sich ergebenden Lern- und Handlungsprämissen untersucht werden. Die folgenden Abschnitte behandeln die von SchülerInnen zu übernehmende „Lehrerrolle“ (Kap.5), die Funktion der Lerngegenstände (Kap.6) sowie die Fragebogen-Evaluation, mit der die suchtpreventive Wirksamkeit des Projektes „Echter Rausch“ dokumentiert werden soll (Kap.7).

5. Schüler als Lehrer, Schülerinnen als Lehrerinnen

In seinem Buch über „Echter Rausch“ schreibt Frank Lindemann:

„Beim Abschied [am Ende des Seminars – Anm.] dürfen die ModeratorInnen den SchülerInnen gerne das Gefühl vermitteln, gern mit ihnen gearbeitet zu haben und sie noch einmal für ihre kommende Aufgabe ermutigen.

⁵ Eine Teilnehmerin des von mir mit betreuten Seminars unterschied in einem Auswertungsinterview, das ein Jahr später geführt wurde, zwischen (a) den „Jungs und Mädchen, die ich nett finde, die mich nett finden“ und (b) „Mädchen, die enge T-Shirts tragen..., Jungs, die Bomberjacken tragen und überhaupt sowas von ‘cool’ sind und immer sagen, wie bekifft sie waren – wahnsinnig interessant!... Ich könnte mir nicht vorstellen, daß ich mit denen in einem Raum bin, während die sich betrinken. Die haben eine vollkommen andere Einstellung.“ (Tonbandabschrift)

Der weitere Verlauf entzieht sich der unmittelbaren Einflußnahme der ModeratorenInnen – es ist das unbekannte Land, aber der wesentliche Teil dieses Programms, nämlich der, an dem Suchtvorbeugung von Jugendlichen für Jugendliche beginnt.“ (Lindemann, 53)

Für die, die das Programm „Echter Rausch“ entwickelt haben, liegt hier der neuralgische Punkt. Da der „wesentliche Teil“ sich der „unmittelbaren Einflußnahme entzieht“, müssen vorher auf dem Seminar um so größere Anstrengungen unternommen werden, um die SchülerInnen für ihre Aufgabe fit zu machen. (In Manuals anderer *peer education*-Programme ist deshalb auch von „Training“ die Rede.) Das Seminar ist Mittel zum Zweck. Um Übermittlungsverluste zu minimieren, gibt man den *peer educators* seitenweise „Tips“, „Anregungen“ und „Checklisten“ mit auf den Weg, die auf so beängstigende Weise ausführlich sind, daß man allein schon, um nicht in der Flut der zu erledigenden Aufgaben zu ertrinken, sich starr an das Programm und die Programmhefte klammert.

Es müsse den SchülerInnen deutlich gemacht werden, daß sie „in ihrer Klasse fast völlig auf sich gestellt sein werden und vor einem kritischen Publikum... bestehen müssen“ (Lindemann, 53). Die Hilfen, die fürsorglich angeboten werden, stacheln dabei die Angst vor Blamage erst richtig an. Jetzt nicht eine defensive Lernhaltung einnehmen und sich statt dessen in einzelne Themen vertiefen, würde vermutlich als mutwilliger Boykott des Projektes oder provokativer Leichtsinn erscheinen. Die Ratschläge aber, die den SchülerInnen in einem speziellen „Unterrichtsheft“ unterbreitet werden, um vor der Klasse zu „bestehen“, gehören zum Unangenehmsten, was ich in der *peer education*-Literatur bisher gelesen habe:

„Du hast eine Botschaft zu ‘verkaufen’ und dazu ist es gut, einige Verkaufstricks zu kennen“; „Lenke nicht die Aufmerksamkeit mit merkwürdigen Angewohnheiten ab. Achte darauf, was du mit deinen Händen tust, wie du dich bewegst... Gebrauche deine Augen. Schau deine Klasse an: Lasse den Blick schweifen... Du kannst auch humorvoll an das Thema herangehen!“ usw. (ZfS, Unterrichtsheft, 5)

Unangenehm ist daran der vertrauliche Ton, mit dem die SeminarabsolventInnen in die armseligen Geheimnisse des Lehrerberufes eingeweiht und auf die Seite der Erzieher herübergewunken werden, während sie in Wirklichkeit bloß Transportmedium eines pädagogischen Programms sind. Die Sorge, daß „das gesamte Programm mit all seinen Komponenten in der beschriebenen Art und Weise“ durchgeführt werde, schafft ein vollständig instrumentelles Verhältnis zu den SchülerInnen. Ihnen ist die Rolle von Botengängern zugedacht: „Die Hauptsache ist..., daß sie in die Lage versetzt werden, ihre vom Programm gestellten Aufgaben auszuführen.“ (ZfS, ModeratorInnenheft, 3)

Suchtprävention, die von der Vorstellung der Wirksamkeit von „Programmen“ durchdrungen ist und anstelle von handelnden Subjekten nur noch „Zielgruppen“ sieht, ist tendenziell maßlos. Durch keinerlei Zuge-

ständnisse an dialogische Prinzipien o.ä. geerdet, heben die Wirksamkeitsphantasien der AutorInnen von „Echter Rausch“ stellenweise in groteske Dimensionen ab. An die SeminarleiterInnen gewandt heißt es etwa, sie müßten „ständig im Hinterkopf haben“, daß sie es nicht nur mit 20 SchülerInnen zu tun haben, sondern daß auch deren MitschülerInnen und Eltern erreicht werden sollen:

„Hinter jedem/jeder TeilnehmerIn befindet sich also ein ‘Schatten’ von 40-50 anderen, die mit unseren Meinungen und Aktivitäten erreicht werden sollen.“ (ZfS, ModeratorInnenheft, 5)

Unplanmäßige, selbstorganisierte Lernaktivitäten würden die Illusion einer derartigen Massenwirksamkeit natürlich empfindlich stören. – Die Entwicklung defensiver Lernhaltungen ergibt sich nun allerdings nicht aus den überspannten Erwartungen der ProgrammplanerInnen (die man ja ignorieren kann), sondern aus dem Arrangement des gesamten Projektes und seine Einbindung in den Schulbetrieb. Die SchülerInnen des von mir mit betreuten Seminars waren zunächst von der ungezwungenen „Unterrichtsform“ sehr angetan: freie Zeiteinteilung, kein Anwesenheitszwang, Füße auf den Tisch legen dürfen, über den Tag verteilt Unterricht und Freizeit im Wechsel usw. – „so müßte Schule immer sein“. Doch die Gunst, daß 20 SchülerInnen eine Woche lang außerhalb des Schulbetriebes ein von ihnen gewähltes Thema bearbeiten können, hat seinen Preis. Als TeilnehmerInnen des Seminars müssen sie – wie in der Schule eben üblich – am Ende zeigen, was sie „gelernt“ haben und die „vom Programm gestellten Aufgaben“ erfüllen.

Damit die SchülerInnen als *peer educators* funktionieren, sind ihnen – mit Holzkamp gesprochen – Handlungsalternativen, die nicht im Dienste der Hinleitung auf den Programmzweck stehen, systematisch verwehrt (1993, 442). Sie werden durch das „Schüler-als-Lehrer“-Konzept „eingekreist“, womit ein funktionales Äquivalent zum schulischen Lernzwang und schulischer „Bewertungstotalität“ (Holzkamp) installiert ist. Zu nennen sind als Mittel dieser Umzingelung:

- die persönliche Verpflichtung gegenüber der Klasse (von der man als SeminarteilnehmerIn gewählt wurde);
- die „vertragliche“ Verpflichtung gegenüber der Schulleitung und den LehrerInnen (die „für mich“ Unterricht ausfallen lassen und dafür eine Gegenleistung erwarten – und die, wie die Erfahrung zeigt, manchmal recht unangenehm werden können, wenn die Gegenleistung ihrer Meinung nach nicht erbracht wird);
- die „moralische“ Verpflichtung gegenüber dem „Auftrag“ des suchtpreventiven Programms (für dessen Erfüllung man durch das Seminar ausgebildet wurde);
- die zahlreichen „Arbeitshilfen“ und gedruckten Instruktionen für die MultiplikatorInnen, die Seminarleitung und die KlassenlehrerInnen

- (die zur Folge haben, daß ein Abweichen von den vorgegebenen Programminhalten und -abläufen praktisch nicht möglich ist);
- die obligatorischen Evaluationsfragebögen, deren Einsatz eine einigermaßen werkgetreue Umsetzung des Programms erfordert (weil die Fragen sich z.T. konkret auf bestimmte Programmpunkte beziehen).

6. Bedeutungsarme Lerngegenstände

Bei dieser Prämissenkonstellation (festgefügte Programmstruktur, hoher Erwartungsdruck, Selbstverpflichtung, Angst vor Blamage) werde ich als „MultiplikatorIn“ zweckmäßigerweise – wie Bernd Hackl es mit Bezug auf die Handlungsstrategien von SchülerInnen im normalen Unterricht beschrieben hat – an den Lerngegenständen nur noch solche Aspekte „herausfiltern“, die „als geeignete Demonstrationsobjekte fungieren können“, und „von diesen wiederum jene, deren kurzfristige Speicherung und operative Abrufbarkeit möglichst reibungslos gewährleistet scheinen“ (Hackl, 37).

Das Programmdesign von „Echter Rausch“ zielt darauf ab, den Schüler-MultiplikatorInnen beim „Herausfiltern“ leicht reproduzierbaren Fakten- und Methodenwissens zuvorzukommen bzw. behilflich zu sein, es verbündet sich mit den SchülerInnen auf der Ebene defensiver Lernbegründungen. Der Zweck der didaktisch aufbereiteten Lerngegenstände, „deren Bedeutungsstrukturen mit dem, was unmittelbar daran in Erscheinung tritt, weitgehend zusammenfallen“ (1993, 222), erschöpft sich im wesentlichen darin, zwei Einsichten zu vermitteln: 1.) echter Rausch sei besser als „chemischer“ (ZfS, Unterrichtsheft, 14); 2.) das wahre Ausmaß der Gefährdung durch Suchtmittel, speziell Alkohol, werde von großen Teilen der Gesellschaft in verhängnisvoller Weise unterschätzt. Das ist im großen und ganzen die Bedeutung der pädagogisch konstruierten Lerngegenstände, und dem dürfen sich die SchülerInnen lernend annähern. Zum Beispiel so: In den Klassen wird ein Arbeitsbogen verteilt, auf dem die Zeichnung eines Eisbergs abgebildet ist. Aus dem Wasser ragen, als Spitze des Eisbergs, die „AlkoholikerInnen“ heraus. Unter der Oberfläche befindet sich ein riesiger Brocken, der die sozialen, familiären, volks- und betriebswirtschaftlichen „Alkoholprobleme“ darstellen soll. Mit diesem Bild ist eigentlich alles gesagt; die „Aufgabe“ der SchülerInnen besteht jetzt nur noch darin, zu „raten, wie groß der Teil des Eisbergs unterhalb der Wasserlinie ist“ und die vorgegebenen Problemkategorien mit Beispielen aufzufüllen (ZfS, Unterrichtsheft, 20).

Es kann bezüglich des Programms „Echter Rausch“ nur in einem sehr eingeschränkten Sinn noch von „Lerngegenständen“ die Rede sein. Im wesentlichen handelt es sich um bloße „Übungen“, die außerhalb des Kontextes einer *peer education*-Veranstaltung keinen Sinn machen, d.h. keinen weiteren Inhalt haben, der lernend zu erschließen wäre (es sei denn kritisch hinsichtlich seiner erzieherischen Funktion). Im Manual für

die LeiterInnen des Seminars heißt es zwar: „Versuche eine Atmosphäre zu schaffen, in der ihr gemeinsam aus dem Thema und den Aufgaben etwas herausfindet.“ (ZfS, ModeratorInnenheft, 6) Diese Empfehlung ist aber natürlich nur taktisch gemeint. Den SchülerInnen soll das „Gefühl“ (ebd.) gegeben werden, daß sie etwas entdeckt haben; in Wirklichkeit sind die Ostereier, die sie irgendwo finden, von netten PädagogInnen dort gut sichtbar hingelegt worden.

Den diversen Programmteilen von „Echter Rausch“ merkt man an, daß sie dazu dienen, die ursprüngliche Intention über drei Vermittlungsstufen hinweg (1.: ProgrammautorInnen – Seminarleitung, 2.: Seminarleitung – *peer educators*, 3.: *peer educators* – *peers*) weiterzuleiten und in der „Zielgruppe“ möglichst unverfälscht wirksam werden zu lassen. Da in so einem langen kommunikativen Prozeß unvorhersehbare Störungen und Abweichungen genug auftreten, sollen wenigstens die Aufgaben und Übungseinheiten für die Identität der erzieherischen Absicht sorgen. In den Arbeitsbögen, den jeweiligen Fragestellungen und Instruktionen ist deshalb das Ergebnis, auf das die SchülerInnen stoßen werden, und der Weg dorthin aufs genaueste vorgezeichnet.

Zum Programmteil „Alkoholtradition“ wird im Begleitheft für MultiplikatorInnen vorab klargestellt:

„Hier sollen einige der Traditionen und Mythen der Suchtmittelkultur enthüllt werden, vor allem die Auffassung, daß Alkohol überall ‘dazugehört’.“ Und: es „soll deutlich werden, wie ‘ansteckend’ Trinksitten sein können...“ (Die Instruktion lautet:) „Stelle deiner Klasse die Frage, welche Anlässe ihnen bekannt sind, bei denen Alkohol getrunken wird. Sammle die genannten Situationen an der Tafel und lies anschließend das Gedicht ‘Prost’ vor.“ (ZfS, Unterrichtsheft, 15)

Die Übung (bei der die SchülerInnen sagen können, was sie wollen – es ist immer richtig) kann nicht schiefgehen; ihr Vollzug und das dabei herauspringende „Lernziel“ – es gibt verblüffend viele Trinkanlässe – sind identisch. Aufklärung und Auseinandersetzung finden nicht statt, denn dazu wäre die Übermittlung der einen oder anderen „schädlichen“ Information nötig, z.B. der, daß Alkoholkonsum durch Trinktraditionen sozial eingebunden und somit *auch* „entschärft“ wird und daß das Phänomen Sucht historisch gesehen nicht – wie behauptet – mit der Ausweitung, sondern vielmehr mit der *Auflösung* gemeinschaftlicher Trinktraditionen und der Individualisierung der Konsummuster einherging.

Vermutlich gehören „Trinktraditionen“ überhaupt nicht zu den Themen, die Jugendliche im Alter von 14-16 Jahren interessieren, auch dann nicht, wenn man dem angebotenen Lerngegenstand mehr „Tiefe“ gibt. Aber die Themen, die den Überschriften der betreffenden Programmpunkte nach behandelt werden müßten, treten im *peer education*-Projekt „Echter Rausch“ sowieso meist vollständig in den Hintergrund. Es geht nicht um die Sache, sondern um bestimmte Meinungen *über* die Sache

und um Einstellungen, die die SchülerInnen, „oft wenig durchdacht“ (ZfS, Unterrichtsheft, 19), haben und die nun korrigiert werden sollen. Den SchülerInnen wird, wie Holzkamp in anderem Zusammenhang anmerkte,

„von vornherein kein eigentlicher Lerngegenstand angeboten, bezüglich dessen sie darüber entscheiden können, ob seine Aneignung in ihrem Interesse ist oder nicht, sondern sie werden selbst zum Gegenstand gemacht: Ihre Vorurteile, ihre Einstellungen, also *sie selbst* sollen geändert werden.“ (1997, 284)

Indem die angesprochenen Jugendlichen zum „problematischen“ Objekt gemacht werden, ein eigentlicher Lerngegenstand ihnen aber vorenthalten bleibt, wird das „traditionelle konservative Postulat der Asymmetrie zwischen der Position der allwissenden Lehrenden als Subjekte pädagogischer Einwirkung und der Position der unmündigen, kognitiv und moralisch verbesserungsbedürftigen SchülerInnen als Objekt dieser Einwirkung perpetuiert und befestigt“ (ebd.). Nur eben im Rahmen von *peer education* mit dem Unterschied, daß der/die allwissende PädagogIn in den Hintergrund tritt und die „pädagogische Einwirkung“ durch *peers* durchführen läßt.

In der Praxis sieht das dann so aus: Den TeilnehmerInnen eines „Echter Rausch“-Seminars (und später den SchülerInnen in den Klassen) wird am Beginn der Übungseinheit „Das Alkoholproblem – wer ist das?“ die Frage gestellt: „Bei wievielen Straßenverkehrsunfällen in Deutschland ist Alkohol beteiligt?“ Die Befragten sollen sich daraufhin in eine der vier Ecken des Raumes stellen, wo Lösungsschildchen angebracht sind (über 50%, 50%, 20%, 10%). Zum weiteren Vorgehen heißt es in der Instruktion für die *peer educators*:

„... Während sie dort stehen, frage sie, WESHALB sie glauben, daß diese Antwort richtig sei. Zähle auch, wieviele wo stehen und trage das Ergebnis in dein Arbeitsheft ein.

3. Das zweite Entscheidungsspiel ‘Voll sein – schädigt’ ist nun an der Reihe. Führe es durch wie das erste.

4. Nenne anschließend die richtigen Antworten und frage nach, was deine MitschülerInnen meinen, warum so viele bei den Antworten falsch lagen. Ein wichtiger Teil der Antwort wird sein, daß die Medien konsequent ILLEGALE DROGEN als größtes Problem in den Mittelpunkt stellen.

5. Die richtigen Antworten: Bei 25% der Arbeitsunfälle ist Alkohol im Spiel und bei der Hälfte der Straßenverkehrsunfälle.

Diese Einheit soll zeigen, daß bei einem Suchtmittel wie Alkohol nicht die Sucht allein gesellschaftliche Probleme schafft. Diese bescheren uns eben nicht nur AlkoholikerInnen oder Drogenabhängige, da die meisten Schäden durch den nicht-süchtigen Konsum verursacht werden.“ (ZfS, Unterrichtsheft, 18)

Die SchülerInnen sind bei dieser Programmeinheit also im wahrsten Sinne des Wortes Statisten. Sie können, wie in einer Quizsendung, die „richtigen Antworten“ raten, haben danach aber nichts weiter zu tun, als

der Aufdeckung von Vorurteilen (Alkohol wird verharmlost) zur Verfügung zu stehen. Die Frage nach den Gründen für die gewählte Antwort hat wieder nur eine taktische Funktion – sie dient in diesem Fall der Entlarvung: „Auch hier kann wieder verdeutlicht werden, wie der ‘Sog der Masse’ so manche Entscheidung letztlich beeinflußt hat... Es ist letztlich auch eine Demonstration, wie gern Entscheidungen in Unkenntnis der Sachlage getroffen werden können“. (Lindemann, 39) – Daß dieser Programmteil meistens „gut ankommt“ liegt daran, daß die SchülerInnen aufstehen und sich in den Ecken drängeln dürfen. Immerhin – der Spaß entschädigt für die fade Belehrung.

7. Evaluation

Wenn ich die „Zielerreichungsgrade“ eines suchtpreventiven Programms messen (evaluieren) will, hat das Rückwirkungen auf das Programm selbst. Die wichtigsten Effekte der Effektivitätsmessung sind:

- 1.) Operationalisierung der Ziele und dadurch Veränderung des präventiven Themas; Konsumeinstellungen werden als Indikator für Suchtgefährdung genommen (s.o.).
- 2.) Erziehungsförmige Zuspitzung des Programms. Es müssen vorzugsweise solche Übungen in das Programm eingebaut werden, die möglichst effektiv auf Konsumeinstellungen Einfluß nehmen, besser gesagt: in denen die Absicht, diesen Einfluß ausüben zu *wollen*, möglichst eindeutig ist. Falls dann in der Projektauswertung irgendwelche „positiven Ergebnisse“ (Brandt u.a., 61), d.h. Einstellungsänderungen in die gewünschte Richtung, nachgewiesen werden, läßt sich der „Effekt“ als Folge von Absicht und pädagogischer Intervention darstellen.
- 3.) Schematisierung der Praxis. Wenn ein Zusammenhang zwischen bestimmten Absichten/Interventionen auf der einen, und bestimmten Effekten auf der anderen Seite wissenschaftlich dokumentiert werden soll, muß darauf geachtet werden, daß die standardisierten Programme in der praktischen Anwendung einigermaßen konstant gesetzt werden. Der Schein wissenschaftlich nachgewiesener Wirksamkeit wäre in Frage gestellt, wenn das Programm nur eine Sammlung von Anregungen, Informationen und Lernmaterialien wäre, über deren Gebrauch die TeilnehmerInnen des Seminars frei und „unkontrolliert“ entscheiden könnten. Außerdem bestünde die Gefahr, daß die SchülerInnen bestimmte Evaluationsfragen gar nicht verstehen, weil die dazugehörigen Übungen nicht stattgefunden haben.

Von präventiver Arbeit meßbare Erfolge zu fordern, hat aber nicht nur *Auswirkungen* auf die Praxis anderer (im Sinne einer Unterordnung der Pädagogik unter die Kriterien der Sozialwissenschaften), sondern ist zugleich selbst Praxis. EvaluationsforscherInnen sind (in Bourdieu’schen Begriffen gesprochen) „Mitspieler“ auf dem suchtpreventiven „Machtfeld“, nicht unparteiische Schiedsrichter über gute und weniger gute So-

zialpädagogik. Sie kämpfen um ein besonderes „Interessenobjekt“: das „Monopol auf die für das betreffende Feld charakteristische... spezifische Autorität“ (Bourdieu, 108), d.h. die Macht der legitimen Definition dessen, was Suchtprävention „eigentlich“ ausmacht; gleichzeitig wird versucht, konkurrierende Standpunkte an den Rand zu drängen. Der Hamburger Soziologieprofessor und Evaluationsforscher Heinz Renn etwa verbindet die Forderung, daß die „Wirksamkeit präventiver Maßnahmen... wissenschaftlich auf empirischer Basis bestimmt werden (muß)“ mit einer Kritik an jenen (PädagogInnen und PolitikerInnen sind vermutlich gemeint), die den dürftigen „Glaubenssatz“ hochhielten, der Erfolg präventiver Maßnahmen sei nun einmal aus sachlichen Gründen nicht nachweisbar (Renn, 75).

Als einer interessierten Mitspielerin ist der Evaluationsforschung andererseits jedoch auch daran gelegen, das suchtpreventive „Machtfeld“ gegen Angriffe von außen zu verteidigen⁶ und es nicht im wissenschaftlichen Übereifer aus Versehen zu Tode zu evaluieren. So gelingt es ihr irgendwie immer, positive Effekte pädagogischen Handelns aufzuzeigen, wo sich genau so gut das Gegenteil, nämlich totale Wirkungslosigkeit, beweisen ließe. Wirksamkeitsnachweise dieser Art, die nicht einer abstrakten Vorstellung von Wissenschaftlichkeit gerecht werden, sondern an den spezifischen Erfordernissen des „Feldes“ orientiert sind, erscheinen oft – wie auch das folgende Beispiel zeigen wird – äußerst fadenscheinig. Sie sind gleichwohl zweckmäßig und vermutlich notwendig, um professionell betriebene Suchtprävention mit Legitimation zu versorgen.

Die Evaluation von „Echter Rausch“ basiert auf einer schriftlichen Befragung der beteiligten SchülerInnen. Den SeminarteilnehmerInnen (und späteren *peer educators*) werden *dreimal* – nämlich vor dem Seminar, nach dem Seminar und nach Durchführung ihrer Klassenveranstaltungen – jeweils 2 Wissens- und 5 Einstellungsfragen und 13 Fragen nach konkreten Verhaltensintentionen zur schriftlichen Beantwortung vorgelegt. Der Wortlaut der Fragen ist bei allen drei Erhebungen derselbe. Die „Antworttendenzen“ (Brandt u.a., 76) sollen die „positiven“ bzw. „negativen“ Effekte des Projektes sichtbar machen. Beispielsweise sollen die SeminarteilnehmerInnen mit jeweils ungefähr einer Woche Abstand angeben, ob sie sich vorstellen könnten, „ohne Alkohol und Tabak zu leben“ oder wie sie zu der Aussage stünden, eine „Fête ohne Alkohol ist langweilig“.

Dieselben Fragen werden auch den MitschülerInnen vorgelegt, hier jeweils vor und nach den Klassenveranstaltungen. Einige zusätzliche Items sollen die allgemeine Akzeptanz des Programms ermitteln.

⁶ Angriffe kamen zuletzt aus den Reihen der Ärzteschaft: „Prävention: Euphorie, aber keine Daten“, „Stoppt die Präventionitis“ usw. (Siehe: Harten, 369)

Die ersten Testläufe des Programms „Echter Rausch“ haben Henrik Brandt und Jens Möller vom Institut für Psychologie an der Universität Kiel evaluiert.⁷ Ihr allgemeines Fazit lautete: es sei „recht schwierig, ein globales Urteil über den Erfolg der Präventionsaktion insgesamt abzugeben“, „deutliche Diskrepanzen im Antwortverhalten“ gäben zu denken. (Dieses und die folgenden, nicht näher bezeichneten Zitate aus: Brandt/Möller, 59-86.) Was die *allgemeinen* Einstellungen beträfe, ob die SchülerInnen beispielsweise ein „suchtmittelfreies Leben“ für realistisch bzw. erstrebenswert halten, seien die Antworten „als positiv zu bewerten“; ganz und gar nicht zufriedenstellen könnten dagegen die Ergebnisse der *konkreten* („normbezogenen“) Fragen bezüglich der Haltung zum Alkoholkonsum.

So ist die Zustimmung zu der Aussage „Mäßig trinken darf man, so oft man will“ nach Durchführung der Klassenveranstaltungen wider Erwarten erheblich gestiegen: von 36,5 auf 44%. Die Akzeptanz der permissiven Trinkregel „Solange man es nicht zur Gewohnheit werden lässt, ist es nicht so schlimm, mal einen über den Durst zu trinken“ wuchs gar von 48,5 auf 53,6%. Bei den SeminarteilnehmerInnen wiederum zeigte sich „im Laufe des Seminars eine abnehmende Bereitschaft, auf Suchtmittel zu verzichten“; nach den Klassenveranstaltungen ist die Bereitschaft zum Suchtmittelverzicht noch weiter gesunken.

Man kann also sagen, das Programm hat gewirkt – nur leider zum großen Teil in die falsche Richtung. Dieses aus der Sicht der ProgrammautorInnen eigentlich recht bestürzende Ergebnis ist nun aber kein Grund, das Wirksamkeitskalkül der Suchtprävention in Frage zu stellen, im Gegenteil. Auch unerwünschte Wirkungen haben Ursachen, und wenn man sie kennt, kann man sie beeinflussen. Ansatzpunkte für eine Überarbeitung des Programms sind in den Augen von Brandt/Möller die ermittelten „Diskrepanzen im Antwortverhalten“ und die ausgeprägt „indifferente Haltung“ vieler Jugendlicher bei „normbezogenen Fragen“:

„Wie schon im ersten Bericht nahegelegt, sollten diese unterschiedlichen Antworttendenzen zukünftig näher untersucht werden und in die Planung für weitere Veranstaltungen mit einbezogen werden. Es sind ja oftmals gerade die normbezogenen Fragen (‘Was ist normal/Was ist süchtig?’), die eine wichtige Rolle für spätere Konsumgewohnheiten der Jugendlichen spielen.“ (Brandt u.a., 79)

Die genannten negativen Evaluationsergebnisse sind dann auch tatsächlich „in die Planung für weitere Veranstaltungen einbezogen worden“, auf wenig elegante, aber durchaus effektive Weise: man hat die drei Fragen, bei denen die „Antworttendenzen“ in die falsche Richtung wiesen, kurzerhand aus der Neufassung des Fragebogens herausgenommen.

⁷ Die dabei eingesetzten Fragebögen waren umfangreicher als die, die ich im Text zuvor beschrieben habe; in weiten Teilen sind die alte und die neue Version jedoch identisch.

Diese kleine Manipulation wird hier nicht aus Gründen der Entlarvung mitgeteilt, sondern um einen wichtigen Sachverhalt ins Bewußtsein zu bringen, der bei der Kritik am suchtpreventiven Wirksamkeitskalkül leicht übersehen werden kann: „Wirksame Suchtprevention“ – das ist Absicht, Versprechen, Legitimation, Außendarstellung, kurz: Reklame – nicht das „Produkt“ selbst! Reklame aber darf alles, was dem Produkt Absatz verschafft, indem es ein Gebrauchswertversprechen aufbaut. Die Hersteller und Vertreiber „wirksamer“ suchtpreventiver Programme nehmen es mit der Wahrheit ihrer Versprechen nicht so genau (Wahrheitsliebe würde sie nämlich in den Ruin treiben) und die SchülerInnen wissen sich, wie die Evaluationsergebnisse vermuten lassen, der erzieherischen Einflußnahme durchaus zu entziehen. Kritik an Suchtprevention und speziell an *peer education* als einer „Technik, die sozialmanipulativ eingesetzt wird oder sozialmanipulativ eingesetzt werden kann“ (Bauch, 35), eine Kritik also, die Reklame für bare Münze nimmt, geht deshalb meiner Meinung nach an der Wirklichkeit vorbei. – Aber: Reklame für „wirksame Suchtprevention“, besonders wenn sie mit wissenschaftlichen Phrasen daherkommt, ist *nicht* wirkungslos. Sie produziert laufend neu das Bedürfnis, jugendliches Verhalten durch Erziehung in eine bestimmte, von Erwachsenen vorgegebene Richtung lenken zu können und nährt die Hoffnung, eben das sei möglich, wenn man es nur richtig anfängt und hartnäckig betreibt und es wirklich „politisch gewollt“ ist.⁸ Die irgendwann angesichts nimmermüder Erziehungsbestrebungen sich auf seiten der Jugendlichen herausbildende „tiefgreifende Störung der kooperativen Beziehungen zu den Erwachsenen“ (1997, 130) bedeutet zwar, wegen des Zirkels aus Widerständigkeiten, pädagogischen Gegenmaßnahmen, defensiv begründetem Lernen usw. einen „ungeheure(n) Verschleiß an menschlicher Produktivität und Lebensfreude“ (ebd., 194). Aber das wird „- wie generell, so auch hier – als Preis für die Vereinzelung und Isolierung der Betroffenen, also Verhinderung der Entfaltung von bewußtem Widerstand gegen die Unterdrückung der allgemeinen durch die herrschenden Interessen in Kauf genommen“ (ebd.).

Der Zweck von Evaluationsstudien wie der hier vorgestellten scheint insgesamt darin zu bestehen, die abgefragten Meinungen der Probanden in sozialpsychologische Idiome zu übersetzen, um auf diese Weise – durch Entfremdung einer bestimmten Aussage vom Alltagsverstand – ein Problem zu konstruieren, das pädagogisch-präventiv bearbeitet werden muß. Verdeckt werden soll, daß die betreffenden Ansichten der

⁸ PolitikerInnen demonstrieren Tatkraft, indem sie entsprechende Erziehungsoffensiven ausrufen: „Wissenschaftliche Untersuchungen haben verdeutlicht, daß sich die Arbeit ändern muß. (...) Suchtprevention... muß schon in der Grundschule beginnen und intensiv und fächerübergreifend in den weiterführenden Schulen fortgesetzt sowie ständig wiederholt und aktualisiert werden.“ (Erlaß an die Schulen in Schleswig-Holstein, 1992) Die CDU Schleswig-Holstein fordert: „Präventionsprogramme von der ersten bis zur letzten Schulklasse“ (Flugblatt zur Drogenpolitik, 1997)

SchülerInnen nur deshalb zu einem „Problem“ geworden sind, weil die ProgrammplanerInnen auf etwas anderes hinauswollten.

Daß Jugendliche sich stärker „im eigenen Lebensumfeld“ für bessere Freizeitbedingungen und gegen den Suchtmittelkonsum engagieren, ist eines der „Hauptziele des Projektes“ (ZfS, Unterrichtsheft, 2). Die Evaluation ergab nun jedoch, zugenommen habe in den Klassen vor allem die Zahl derer, die bei der Frage, ob „genug gegen den Suchtmittelkonsum getan“ werde, eine „indifferente Haltung“ einnehmen. („Indifferent“ ist jemand, der auf der Skala von 1 bis 5 eine 3 ankreuzt.) Brandt und Möller erklären dieses Phänomen so: „Für die zunehmende Indifferenz könnte der in der Sozialpsychologie häufig beobachtete ‘Falsche Konsensus-Effekt’... verantwortlich sein. Es weist einiges darauf hin, daß Individuen in unrealistischer Weise annehmen, ihre eigenen Verhaltensweisen entsprächen denen anderer Personen.“ Im Klartext: nur weil die SchülerInnen gerade an einem Präventionsprojekt teilgenommen haben, glaubten sie gleich (fälschlicher- und unrealistischer Weise), daß genug gegen den Suchtmittelkonsum getan werde – schon seltsam, diese Jugendlichen. Daß aber selbst die *peer educators* nach Durchführung der Klassenveranstaltungen „im Mittel deutlich häufiger“ der Meinung waren, „daß genug getan wird“, kommentieren die Verfasser der Begleitstudie beinahe vorwurfsvoll: „Es scheinen hier also wieder einige Jugendliche in der ‘Euphorie der eigenen Aktivitäten’ zu verzerrten Urteilen gelangt zu sein“.

Überraschend an dieser Befragung und deren Auswertung sind nicht die Ergebnisse und auch nicht unbedingt die Selbstverständlichkeit, mit der die Auswerter das heimliche Abstinenzideal von „Echter Rausch“ zum Maßstab nehmen, um bei anderen verzerrte, falsche, unrealistische Urteile und Meinungen festzustellen. Es handelt sich eben um eine Auftragsarbeit. Erstaunlich ist vielmehr die Hartnäckigkeit (die wohl Ausweis besonderer Wissenschaftlichkeit sein soll), mit der man sich die Überlegung verbietet, welche Gründe die SchülerInnen eigentlich gehabt haben könnten, so und nicht anders auf die Fragen geantwortet zu haben; warum sie etwa meinten, daß in ihrem Umfeld genug gegen den „Suchtmittelkonsum“ getan werde, nachdem sie zwei Wochen lang mit nichts anderem befaßt waren. Vermutlich hatten sie das Bedürfnis, sich nun erst einmal anderen Themen zuzuwenden. Da die Fragebogenergebnisse nicht von der Klasse selbst ausgewertet wurden, sondern abgeliefert werden mußten (und man nicht wissen kann, welche unerwünschten „Anschlußaktivitäten“ die Antworten dort, wo sie landen, auslösen werden), war es vielleicht nicht der „Falsche Konsensus-Effekt“, sondern ein besonders geschärfter und unverzerrter Realitätssinn, der sie veranlaßt hat anzukreuzen, es werde eigentlich doch genug gegen den „Suchtmittelkonsum“ getan (um damit weitergehenden Verpflichtungen, Erwartungen usw. vorzubeugen). – Oder: Als die TeilnehmerInnen des Seminars der Meinung zustimmten, „mäßig trinken“ dürfe man, so oft man wolle,

hielten sie das möglicherweise für die richtige (erwartete) Antwort, und sie haben sie angekreuzt, um den VeranstalterInnen einen Gefallen zu tun. Vielleicht wollten sie aber auch nur ihr Gefühl zum Ausdruck bringen, mit Alkohol jetzt vernünftiger, nämlich „maßvoll“ umgehen zu können.

Die Funktion einer Evaluation, wie sie für „Echter Rausch“ vorgelegt wurde, besteht nicht darin, Material zu liefern, um Jugendliche „besser verstehen“ zu können. Es sollen vielmehr die beiden Enden eines suchtpreventiven Projektes (das sind: die Theorie der Sucht als „erlerntes“ Verhalten und die Vorstellung von Suchtprevention als erzieherisch bewirkte Einstellungsänderung) zu einem geschlossenen Kreislauf zusammengebogen werden. Wenn das – unter wie großen Anstrengungen auch immer – gelingt, läßt sich sagen: Suchtprevention „funktioniert“! – Was dabei wirklich funktioniert, das ist die Herstellung einer sich wechselseitig Legitimation liefernden Einheit von subjektloser Theorie und subjektloser Praxis – allerdings um den Preis, daß fortlaufend Daten und Erfahrungen produziert werden, die Anlaß geben, sich über den unplanmäßigen Eigensinn der „Zielgruppen“ zu ärgern oder zu wundern.

8. Konsequenzen

Als linker Pädagoge/linke Pädagogin kann ich wollen, daß der Gegensatz zwischen meinen pädagogischen Vorstellungen und den Lernbedürfnissen der SchülerInnen aufgehoben wird und letztere, wie Holzkamp es ein wenig schwärmerisch ausdrückt, „zu Subjekten ihres eigenen Lernprozesses und zu Bündnispartnern der Erziehungspersonen werden können“ (1997, 286). Entsprechende Überlegungen sollten aber – wie in Kap.1 – zunächst von den „Bedürfnissen der PädagogInnen“ ausgehen, nicht von denen der SchülerInnen. Daß auch diese aktuell und bezüglich eines bestimmten Themas ein kooperatives Lernverhältnis mit PädagogInnen anstreben, kann man wünschen, aber nicht voraussetzen und erst recht nicht „bewirken“.

Ferner muß man sich als kritisch-selbstkritische Suchtpreventionsfachkraft die Entwicklung des eigenen Arbeitsfeldes und die damit verbundenen „Vorgaben“ verdeutlichen. Dazu drei thesenartige Sätze, die mehr oder weniger ausführlich bereits im Text begründet wurden:

- 1.) „Sucht“ bietet vielen Menschen eine Projektionsfläche für die gesellschaftlich produzierte Angst, die Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen zu verlieren.
- 2.) *Suchtprevention* ist der Versuch, Kontrollverlustängste durch (erzieherische) Kontrolle über einen machtarmen Teil dieser Gesellschaft, nämlich Kinder und Jugendliche, zu bekämpfen.
- 3.) *Professionelle Suchtprevention* – als abgegrenzter Bereich der Sozialpädagogik – verdankt dem Versprechen, diese Funktion „wirksamer“

als andere erfüllen zu können, ihre Existenz. (Und *peer education* ist der Versuch, eben dieses Versprechen einzulösen.) Daß hinter bestimmten pädagogischen Sonderveranstaltungen wie Sucht-, Gewalt-, Kriminalitätsprävention, antirassistische Erziehung usw. irgendwelche Interessen stehen, die aus sozialen Widersprüchen „Jugendprobleme“ machen wollen, erschließt sich SchülerInnen intuitiv. Und sie gehen mit Recht davon aus, daß PädagogInnen, die für dieses Sonderthema zuständig sind, den gesellschaftlichen Auftrag, dem sie ihren Job verdanken, auch vertreten und daß alles, was sie sagen und tun (auch wenn es irgendwie „kritisch“ klingt), letztendlich einem vorgegebenen erzieherischen Zweck dient. Einige SchülerInnen begrüßen das („Ist doch gut, daß wir vor Drogen gewarnt werden“), andere zeigen „präventives Mißtrauen“ (Hackl, 41) gegen Versuche, ihre Abwehrhaltung zu unterwandern. Kooperatives, sachinteressiertes Lernen kann in beiden Fällen kaum stattfinden. Wenn aber die Suchtpräventionsfachkraft beteuert, sie wolle die ihr aufgetragene erzieherische Funktion gar nicht wahrnehmen, man könne also offen sprechen, wird den SchülerInnen ein Vertrauensvorschuß abgefordert, den sie nicht bringen können, ohne eine wichtige Strategie zum Schutz ihrer Integrität vor pädagogischen Übergriffen preiszugeben: nämlich zu durchschauen, welche institutionellen „Pläne und Absichten“ hinter bestimmten Personen oder pädagogischen Ereignissen stehen, um die eigenen Pläne und Absichten darauf beziehen zu können (s. Holzkamp 1993, 441f). Was aber können SozialpädagogInnen tun, um wenigstens die Möglichkeit „expansiv“ begründeter Lernhandlungen offenzuhalten?

In einem Beitrag über „Antirassistische Erziehung“ (die in vielen Punkten mit Suchtprävention vergleichbar ist) vertritt Holzkamp die These, daß die angesprochenen Jugendlichen schon deshalb nicht „die Lernanforderungen von ihrem Interessenstandpunkt aus als ihre eigene Lernproblematik übernehmen können“ (1997, 294), weil ihnen – abgesehen von ihren eigenen „problematischen“ Einstellungen – gar kein wirklicher *Lerngegenstand* angeboten werde (s. Kap. 6). Folglich müßten Lerngegenstände konstruiert werden, deren Durchdringung Einsichten, Erkenntnisse und Handlungsmöglichkeiten erschließt, deren Realisierung im Lebensinteresse der Jugendlichen liegt.

Dazu folgende Anmerkung: Holzkamps Kritik an einer Pädagogik, die die „Einstellungen“ von Jugendlichen zum „Lernproblem“ macht und sich auf diese Weise über die „kognitiv und moralisch verbesserungsbedürftigen SchülerInnen“ erhebt (ebd., 284), ist einleuchtend; die inhaltliche Argumentation, in diesem Fall das Aufzeigen der Verbindung zwischen institutionell-rassistischem Diskurs und individueller Lebenspraxis, die „selbstschädigend an der Reproduktion eines Netzes verinnerlichter Fremdkontrolle und -disziplinierung mitwirkt“ (ebd., 299), ist konsistent und überzeugend. Wenn dann aber angenommen wird, diese theoretische Vorarbeit und die dabei gewonnenen Lerngegenstände

schüfen für die praktische Arbeit die Basis, auf der SchülerInnen und PädagogInnen zu „Bündnispartnern“ (ebd., 286) werden könnten, so ist das doch einigermaßen praxisfern – was bei Vorschlägen, die eine Veränderung der „pädagogische(n) Verhältnisse“ (ebd., 294) mit ins Auge fassen, vielleicht unvermeidlich ist. Holzkamp hat die Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung seiner Vorschläge wohl selbst geahnt, ging aber darüber hinweg mit Formulierungen wie: „Beim Eindringen in den so gefaßten Lerngegenstand müßte (der Intention nach) den SchülerInnen klar werden können, daß...“ oder: „Dies müßte (wenigstens im Prinzip) die Einsicht einschließen, daß das Lernen solcher Zusammenhänge in meinem eigenen Interesse ist...“ (ebd., 296).

Die Bestimmung der Rolle von PädagogInnen entwickelt Holzkamp, wie auch seine alternativen pädagogischen Konzeptionen bzw. die subjektwissenschaftliche Lerntheorie insgesamt, „vom Lerngegenstand her“ (1993, 206). Lerngegenstände stünden als Bedeutungseinheit „dem einzelnen Individuum zunächst als auf der Weltseite gegebene Handlungsmöglichkeiten gegenüber, die es als *seine* subjektiven Möglichkeiten erst noch zu realisieren hat“ (ebd., 207). Diesen Aneignungsprozeß könnten und sollten LehrerInnen oder andere kompetente Personen („*master*“) unterstützen.

Frigga Haug gibt in einem kurzen Text aus dem Jahr 1981 „Lerngegenständen“ einen anderen Stellenwert bzw. eine andere Bedeutung und setzt vielleicht deshalb in der Beantwortung der Frage „Wozu brauchen die Lernenden die Lehrer?“ andere Akzente als Holzkamp. Haug schreibt:

„Wesentlich ist die Erkenntnis, daß der Gegenstand, der zur Bearbeitung ansteht, der ‘Stoff’, selbst immer schon Teil der Persönlichkeitsstruktur ist. Er ist den Personen nicht äußerlich, über ihn herrscht eine aus praktischem Umgang gewonnene Auffassung, die einseitig ist, sich abfindet, tabuisiert, umwertet, nicht eingreift.“ (Haug, 73)

Aufgabe von LehrerInnen sei es, gestützt auf ihren Erfahrungsvorsprung die „aus praktischem Umgang gewonnene Auffassung“ – d.h. Anpassungsstrategien und die damit verknüpften Illusionen, Weltbilder usw. – „in die Krise (zu) führen“. LehrerInnen müßten jedoch „nicht nur die Verunsicherung herbeiführen, sie müssen zugleich die Absicherung dieser Lernprozesse gewährleisten. Dabei werden sie emotional ebenso gefordert wie als eine Art Vorbild, als Beweis, daß es sich auch mit Verunsicherung leben läßt“ (ebd.).

Die Gegenüberstellung der Ansätze von Haug und Holzkamp, die ihre Thesen an sehr unterschiedlichen Erfahrungen konkretisieren (Musikunterricht im Jungs-Internat, feministische Erwachsenenbildung) kann hier nicht vertieft werden. Beide Konzeptionen enthalten jedoch wichtige Anregungen, die abschließend festgehalten werden sollen:

1. Die Konstruktion von sozialpädagogisch relevanten „Lerngegenständen“ erfordert eine (die eigene Person kritisch einbeziehende) theoretische Vorarbeit, in der die Zusammenhänge zwischen Lebenspraxis und Herrschaftsinteressen, Widerstands- und Anpassungsstrategien, Alltags- und Expertenverstand aufgeklärt werden. Haug führt das am Beispiel der Opfer-Täter-Diskussion, Holzkamp für institutionell-rassistische Diskurse aus. – In Bezug auf Suchtprävention wäre zunächst die linke Drogendiskussion aufzuarbeiten, um die eigene Position zu klären: Rausch und Drogen wurden von der Linken einerseits als „Flucht“, andererseits als befreiende Erfahrung gegen die „Verregelung aller Sinne“ (P. Brückner) thematisiert (vergl. Marzahn); Prävention wiederum wurde als Mittel fortschrittlicher Public-Health-Politik, aber auch als Instrument der Sozialdisziplinierung gesehen.
2. SozialpädagogInnen müssen sich überlegen, wie sich bestimmte, von den Verhältnissen nahegelegte „Einstellungen“ und Positionen erschüttern lassen und wie dabei die „Umorganisation von Erfahrungen“ (Haug) emotional abgesichert werden kann. Nur wenn Individuen Verunsicherung als (möglichen) Zugewinn an Handlungsfähigkeit, d.h. als Befreiung wahrnehmen oder erleben, können sie sich darauf einlassen. Um „Erfahrungen in die Krise“ zu führen, ist also durchaus *auch* „pädagogische Kunst“ gefragt (- nicht zu verwechseln mit bloßem Methodenwissen).

Wenn man diesem kritisch-pädagogischen Ansatz folgt, sind Konflikte mit Auftraggebern und vorgegebenen Funktionsbestimmungen nahezu unausweichlich. Die Frage ist dann, welche Möglichkeiten man hat, die eigene Position zu stärken, um diese Konflikte austragen zu können. In der Suchtprävention würde eine Pädagogik, die sich vom Erziehungsauftrag distanzierte und statt dessen die Lebenspraxis und die darin fundierten Lerninteressen der angesprochenen Individuen zum Thema hätte, unweigerlich darauf stoßen, daß – wenn es um Sucht und Drogen geht – gerade auch bei Eltern und LehrerInnen und natürlich den PädagogInnen selbst fragwürdige Sicherheiten und Ideologisierungen vorliegen und daß nicht das Verhalten der Jugendlichen, sondern die Verhältnisse, in denen sie leben (einschließlich der schulischen und familiären Verhältnisse), das Problem sind. Wenn man diese – die Verhältnisse und ihre Ideologisierungen – zum Thema machen und verunsichern wollte, würden einem vermutlich schnell die Grenzen des suchtpreventiven Auftrags gezeigt werden: der besteht nämlich gerade darin, die Meinung zu bestätigen und zu bekräftigen, daß angesichts der „immer schlimmer“ werdenden Suchtgefahren gar nicht genug erzieherischer Jugendschutz aufgeboten werden kann. Die Aufgabe der Präventionsfachkräfte ist es nicht, diesen Erziehungsauftrag in Frage zu stellen, sondern die Interessegebundenheit entsprechender Interventionen – z.B. durch den Einsatz von SchülerInnen als LehrerInnen – unsichtbar zu machen.

Literatur

- Bartsch, N., Knigge-Illner, H. (1987) Sucht und Schule. In: Dies.: Sucht und Erziehung, Band 1. Weinheim, Basel
- Bauch, J. (1997) Peer-Education und Peer-Involvement – Ein neuer Königsweg in der Gesundheitsförderung? – In: Prävention 2/97, S.35-37
- Bliesener, Th. (1995) Protokoll einer Arbeitsgruppe, Anhang zu: Kleiber u.a.
- Bliesener, Th. (1998) Peer-Projekte mit Jugendlichen in Europa. (Vortrag auf der Tagung „Schüler für Schüler in der Suchtprävention“, 18.-20.10.95 in Hamburg) In: Freie und Hansestadt Hamburg: Youth to Youth Education.
- Bourdieu, P. (1993) Über einige Eigenschaften von Feldern. In: Soziologische Fragen. Frankfurt a.M.
- Brandt, H., Möller, J. (1995) Ergebnisse einer Begleitstudie. In: Lindemann Cohen, D.A., Rice, J.C. (1995) A Parent-targeted Intervention for Adolescent Substance Use Prevention. In: Evaluation Review No. 2/95, S.159-180
- Denis, A., Heynen, S., Kröger, Ch. (1994) Fortschreibung der Expertise zur Primärprävention des Substanzmißbrauchs. Köln
- Edwards, G. et al. (1994) Alcohol Policy and the Public Good. Oxford
- Foucault, M. (1994) Überwachen und Strafen. Frankfurt a.M.
- Franzkowiak, P. (1987) Risikoverhalten als Entwicklungsaufgabe. Zur „subjektiven Vernunft“ von Zigarettenrauchen und Alkoholkonsum in der Adoleszenz. In: Laaser, U. u.a.: Prävention und Gesundheitserziehung. Berlin, Heidelberg
- Hackl, B. (1992) Wissen – Bildung – Widerstand? Warum der Schulunterricht an seinen emanzipatorischen Ansprüchen scheitert. In: Forum Kritische Psychologie 30
- Harten, R. (1996) Suchtvorbeugung in der Sackgasse. In: Sucht 42 (5), S.365-372
- Haug, F. (1981) Erfahrungen in die Krise führen oder: Wozu brauchen die Lernenden die Lehrer. In: Argument-Sonderband 58
- Heyting, F. (1992) Pädagogische Intention und pädagogische Effektivität (s. Luhmann)
- Holzcamp, K. (1993) Lernen. Frankfurt a.M., New York
- Holzcamp, K. (1997) Schriften I. Hamburg, Berlin
- Kleiber, D., Pforr, P. (1995) Peer involvement: Ein Ansatz zur Prävention und Gesundheitsförderung von Jugendlichen für Jugendliche. In: Learn to love. Köln
- Klönne, A. (1984) Einleitung zu: Jovy, M., Jugendbewegung und Nationalsozialismus. Münster
- Kolitzus, H. (1988) „Christiane F. – Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ – ein Drogenpräventionsfilm? In: Suchtgefahren 34, S.137-144
- Künzel-Böhmer, J., Bühringer, G., Janik-Konecny, Th. (1993) Expertise zur Primärprävention des Substanzmißbrauchs. Baden-Baden (Kurzfassung: 1992, Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Köln)
- Lindemann, F. (1995) Echter Rausch kommt von innen. Geesthacht
- Luhmann, N. (1992) System und Absicht der Erziehung. In: Ders., Schorr, K.E.: Zwischen Absicht und Person. Frankfurt a.M.

- Marzahn, Ch. (1982) Linke Pädagogik als Mäßigkeitsbewegung. In: Beck, J., Boehncke, H.: Jahrbuch für Lehrer 7. Reinbek
- Müller, R., Weiss, W. (1989) Problematisches Trinken: Ansätze zur Erklärung, Prävention und Therapie. In: Scheerer, S., Vogt, I.: Drogen und Drogenpolitik, Frankfurt a.M.
- Nöcker, G. (1990) Von der Drogen- zur Suchtprävention. Düsseldorf
- Renn, H. (1987) Prävention. Organisatorische und evaluative Aspekte. In: Abhängigkeit und Sucht. Berlin
- Rieckmann, H.-J. (1997) Suchtprävention und Erziehungswut. Anmerkungen zur Ausweitung des Suchtbegriffs. In: Forum für Kinder- und Jugendarbeit 3/97. Hamburg
- Sieber, M. (1988) Zwölf Jahre Drogen: Verlaufsuntersuchung des Alkohol-, Tabak- und Haschischkonsums. Bern
- Silbereisen, R.K. (1994) Hilfe für die Minderheit ist Hilfe für die Mehrheit (Fachpresstext, hrsg. von der Aktion Sorgenkind)
- Silbereisen, R.K. (1995) Entwicklungspsychologische Aspekte von Alkohol- und Drogengebrauch. In: Oerter, R. u.a., Entwicklungspsychologie, Weinheim
- Williams, C.N. (1994) Präventive Maßnahmen und Behandlungsansätze für die Arbeit mit Kindern von Alkoholabhängigen. In: Appel, Ch. (Hrsg.), Kinder alkoholabhängiger Eltern. Freiburg i.B.
- Zentralstelle für Suchtvorbeugung (ZfS), Bund für drogenfreie Erziehung (1994) Echter Rausch kommt von innen – Arbeitsmaterialien (Seminaranleitung/ModeratorInnenheft, Arbeitsheft, Unterrichtsheft, LehrerInnenheft). Geesthacht.