

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung



060013

Ostmerheimer Straße 200,
D 5000 Köln-91 (Merheim)

FERNRUF-SA.NR. 89 92-1.
TELEX: 8873 658 bzga d

Projekt Nr. 11.331/1

ABSCHLUSSBERICHT
zum
Pilotprojekt am Schulzentrum
Dahn/Rheinland-Pfalz

"Primäre Prävention
von Suchtverhalten - insbesondere des
mißbräuchlichen Konsums von Alkohol"

- BZgA/LZG -

ARCHIVEXEMPLAR

Reg.-No. 60013
(6.1.13)

Anne Berner

Steinberger Str. 31
5000 KÖLN 60

September 1982

I N H A L T

Seite

0. <u>Kurzbericht</u>	I - X
1. <u>Entstehungsgeschichte des Projekts</u>	1
1.1. Beweggründe	1
1.2. Theoretischer Kontext	8
1.3. Übergreifende Projektziele und Prinzipien der Umsetzung	14
2. <u>Der Projektort Dahn</u>	26
2.1. Ausgangssituation am Projektort Dahn	26
2.2. Die Bedeutung der Schuhindustrie und anderer Erwerbsmöglichkeiten	34
2.3. Entstehungsgeschichte und Probleme des Schulzentrums	37
3. <u>Organisation und Konzeption des Projekts</u>	42
3.1. Entscheidung für den Projektort Dahn	42
3.2. Bildung des Projektteams und Konfliktgeschichte der Zusammenarbeit	44
3.3. Spezifische Projektziele - Entwicklung und Fortschreibung der Konzeption	52
3.4. Umsetzung der Konzeption: Bausteine und Handwerkszeug des Projekts	60

	<u>Seite</u>
4. <u>Gruppenarbeit mit den Zielgruppen</u>	73
4.1. <u>Gruppenarbeit mit Lehrern</u>	73
4.1.1. Ausgangssituation der Zielgruppenarbeit mit Lehrern	73
4.1.2. Vorgehensweise bei der Gewinnung von Lehrern für die Gruppenarbeit	78
4.1.3. Die Gruppenarbeit mit Lehrern	80
4.1.3.1. Lehrergruppe zur Erarbeitung der Lehrerbefragung	80
● Stellungnahmen der Lehrerschaft zum Projektansatz und seiner Umsetzung	80
● Inhaltliche Schwerpunkte der Lehrergruppe	87
● Voraussetzungen des Kommunikationstrainings	98
4.1.3.2. Kommunikationstraining für Lehrer	95
4.1.4. Bewertung der Gruppenarbeit	98
4.2. <u>Gruppenarbeit mit Schülern</u>	104
4.2.1. Ausgangssituation der Zielgruppenarbeit mit Schülern	104
4.2.2. Vorgehensweise bei der Gewinnung von Schülern für die Gruppenarbeit	111
4.2.3. Die Gruppenarbeit mit Schülern	115
4.2.3.1. Konsolidierung der Schülergruppe	115
4.2.3.2. Erstellung und Vorführung des Videofilms	118
4.2.4. Bewertung der Gruppenarbeit	124

	<u>Seite</u>
4.3. <u>Gruppenarbeit mit Eltern</u>	129
4.3.1. Ausgangssituation der Zielgruppenarbeit mit Eltern	129
4.3.2. Vorgehensweise bei der Gewinnung von Eltern für die Gruppenarbeit	134
4.3.2.1. Versuch, Eltern über das Schulzentrum zu gewinnen	135
4.3.2.2. Versuch, Eltern über eine verstärkte Öffentlichkeits- arbeit zu gewinnen	139
4.3.3. Die Gruppenarbeit mit Eltern	145
4.3.4. Bewertung der Gruppenarbeit	153
5. <u>Abschließende Bewertung des Projekts</u>	160

Verzeichnis der Darstellungen

(1) Interventionen und Begleitforschung im Projektablauf	IX
(2) Gruppenarbeit mit den Zielgruppen im Projektablauf	X
(3) Zyklisches Handlungsmodell der Aktionsforschung	23
(4) Verkehrslage der Verbandsgemeinde Dahn	27
(5) Bausteine des Projekts: Schwerpunkte und Funktionen einzelner Interventionen	60
(6) Schlußbeurteilung der Teilnehmer am Elterntraining	155
(7) Ausgangsbedingungen des Projekts	165

A N H A N G

1. LITERATURVERZEICHNIS
2. DEFINITIONEN UND BEDINGUNGEN FÜR:
aktive Freizeitgestaltung, Interaktion,
problembezogenes Wissen
3. BILDER AUS DAHN UND VOM SCHULZENTRUM
4. EINWOHNER DER VERBANDSGEMEINDE DAHN
5. VERTEILUNG DER SCHULTYPEN AM SCHULZENTRUM
6. ERGEBNISSE DER SCHRIFTLICHEN BEFRAGUNG
 - a) LEHRER
 - b) ELTERN
7. UBERSICHT ZU DEN FORMALEN RAHMENBEDINGUNGEN
DER GRUPPENARBEIT
 - a) LEHRERGRUPPE
 - b) SCHULERGRUPPE
 - c) ELTERNGRUPPE
8. SCHLUSSBEURTEILUNG DES ELTERNTRAININGS
DURCH DIE TEILNEHMER

... und vor allem möchte ich mich bedanken bei meinen Gesprächspartnern am Schulzentrum, ohne deren hilfreiche Unterstützung dieser Bericht gar nicht zustande gekommen wäre, bei den Projektträgern, besonders bei Frau Margareta Nilson-Giebel für die nette Form der Zusammenarbeit und nicht zuletzt bei Frau Carmen Hobmeier, die mit ihren Schreibarbeiten meinen Wunsch tatkräftig unterstützte, daß es Spaß machen soll, den Bericht über die Ergebnisse des Dahner Projekts zu lesen.

Anne Berner

0. KURZBERICHT

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) führte ab 1979 zwei Modellprojekte zur primären Prävention gegen Alkoholmißbrauch und den Konsum anderer Drogen durch. Eines davon war das Pilotprojekt am Schulzentrum Dahn/Rheinland-Pfalz, ein Kooperationsprojekt der BZgA mit der Landeszentrale für Gesundheitserziehung in Mainz (LZG) - das zweite bestand in vergleichbaren Maßnahmen mit werdenden und jungen Eltern in Berlin und wurde zu einem Kooperationsprojekt der BZgA mit dem Senator für Gesundheit und Umweltschutz, Berlin (West). Am Schulzentrum Dahn bestand eine aktuelle Drogenproblematik unter den Schülern sowie Integrationsprobleme der drei additiv zusammengefaßten Schultypen Haupt-, Realschule und Gymnasium - im Berliner Projekt wollte man jungen Eltern helfen, mit der konfliktträchtigen Veränderung der Familiensituation vor und nach der Geburt des Kindes besser fertig zu werden, und sie nicht z.B. durch Alkohol zu verdrängen versuchen.

Mit beiden Vorhaben verfolgten die Projekträger einen neuen Ansatz der Gesundheitserziehung: Sie verbanden den Grundgedanken primärer Prävention mit einem kommunikationstheoretischen Konzept sozialer Intervention mit folgenden konzeptionellen Ansatzpunkten:

- Primäre Prävention anstelle sekundärer Prävention
- Stärkung kommunikativer bzw. interaktiver Kompetenzen
- Modell-Lernen
- Freizeit bzw. aktives Freizeitverhalten
- Vermittlung problembezogenen Wissens über Alkohol und andere Drogen
- Personalintensive Interventionen anstelle Information durch Broschüren u. ä.
- Multiplikatorenkonzept

- Teilnehmerzentrierung und Orientierung an den Prinzipien der Handlungsforschung
- Gemeinwesennahe Gesundheitserziehung

Man ging davon aus, daß Probleme in den primären Systemen Familie, Schule und Freizeit den Konsum von Drogen provozieren können, wenn dieser als eine Möglichkeit erkannt wurde, Konflikten auszuweichen. Daraus leitete sich die Forderung an die Gesundheitserziehung ab, dazu beizutragen, daß der Einzelne lernt, besser mit seinen Problemen umzugehen - und zwar noch bevor auffälliges Verhalten wie beispielsweise mißbräuchlicher Konsum von Alkohol auftritt.

Ausweichendes Verhalten wurde als mögliche Folge nicht bewältigter Kommunikationsprobleme bzw. mangelnder Interaktionskompetenz aufgefaßt. Interventionen sollten Kompetenzen vermitteln, die notwendig sind, um Konflikte konstruktiv zu lösen anstatt ihnen mit Hilfe von Drogen aus dem Weg zu gehen. So gedachte man einerseits dem Einzelnen zu helfen, selbstbewußter zu handeln, Problembewältigungsstrategien zu entwickeln und Techniken einer zufriedenstellenden Kommunikation zu erwerben. Andererseits war damit gleichzeitig eine Verbesserung der Systeme selber intendiert, indem die Beteiligten lernten, mehr aufeinander einzugehen bzw. gemeinsam dafür zu sorgen, daß es ihnen gelingt, zufriedener zusammenzuleben und -zuarbeiten.

Im Berliner Projekt erwarben junge Eltern Fähigkeiten, die vorrangig auf die Verbesserung des Systems Familie abzielten. Das komplexe Projekt Dahn sprach Lehrer, Schüler und Eltern als Zielgruppen an; die Interventionen sollten primär Systembedingungen des Schulzentrums aber auch der Familie und der Freizeit verändern.

Freizeit erhielt in beiden Projekten nochmal einen besonderen Stellenwert: die geplanten Projektaktivitäten konnten als Möglichkeiten aktiver Freizeitgestaltung angeboten werden - eine Form des Freizeitverhaltens,

von der angenommen wird, daß sie konträr zu starkem Alkoholkonsum steht. Zusätzlich kommt gerade der Freizeit eine zentrale Bedeutung für neue Erfahrungen zu - Erfahrungen, die dann wieder innovativ in die Systeme Familie und Schule hineinwirken können.

Obwohl der Information über Ursachen des Drogenmißbrauchs keine unmittelbar präventive Wirkung zugesprochen wurde, sollten doch alle Interventionen immer wieder von entsprechenden Informationen begleitet werden, auch um ein Problembewußtsein entsprechend des neuen Ansatzes einzuleiten und zu vertiefen.

Die Ausarbeitung dieses theoretischen Konzepts, Vorsondierungen an den Projektorten und die Herstellung erster Kontakte nahmen fast ein Jahr in Anspruch. Auch für die Umsetzung war eine langfristige und personalintensive Konzeption der Modellvorhaben erforderlich. Durch den Multiplikatorenansatz, also die selbständige Fortführung von Projektaktivitäten nach Projektabschluß durch die Teilnehmer versprachen sich die Projektträger eine entsprechende Effektivität und damit auch eine Rechtfertigung der hohen Kosten.

Das setzte jedoch voraus, daß von Anfang an Selbständigkeit und Selbstorganisation gefordert wurden, ein weiterer neuartiger Schwerpunkt beider Projekte. Die Adressaten sollten gleich zu Beginn bei der Planung der verschiedenen Projektaktivitäten mitwirken, nachdem vorhandene Motivationen, die eigenen Lebensverhältnisse zu verbessern, aktiviert worden waren.

Mithin gewannen die Prinzipien 'Teilnehmerzentrierung' und 'Orientierung an den Prinzipien der Handlungsforschung' eine konzeptionelle Schlüsselfunktion. Sie waren Ziel und Methode zugleich. Beide Projekte zeichneten sich dadurch als Pilotprojekte aus, daß insbesondere zu gemeinwesennaher Gesundheitserziehung, die sich eben an

jenen Prinzipien orientiert, so gut wie keine Erfahrungen vorliegen. Die Projekte boten also Möglichkeiten für erste Explorationen beim Beschreiten solcher neuen Wege der Gesundheits-erziehung.

Doch gerade hierfür trafen die Projektmitarbeiter in Dahn un-
günstigere Voraussetzungen an als erwartet: Ausgesprochen
konservative Einstellungsmuster prägten das soziale Gefüge
dieser ländlichen Region. Sie hatten ihren Ursprung in jahr-
hundertealten patriarchalischen Familien- und Betriebsstruk-
turen. In der Schuhindustrie, der Haupterwerbsquelle für die
Einheimischen, in den zahlreichen Vereinen wie auch in den Fa-
milien leben sie noch heute fast ungebrochen weiter.

Auch die Erwartungen der Zielgruppenmitglieder waren davon
bestimmt: Die Projektmitarbeiter sollten konkrete Angebote ma-
chen, definitiv Leiterfunktion übernehmen, selber Drogenbe-
ratung für Schüler bzw. Fortbildungsmaßnahmen anbieten, Wis-
sen über Symptome vermitteln, Hilfestellungen im Umgang mit
aktuellen Drogenfällen geben.

Zu Projektbeginn standen die Projektmitarbeiter dieser Ausgangs-
situation der Zielgruppenarbeit relativ unvorbereitet gegenüber,
da man es versäumt hatte, sich über derartig restriktive Be-
dingungen zur Verwirklichung des Projektansatzes gründlich
und rechtzeitig genug zu informieren. Im Gegenteil: Vorin-
formationen veranlaßten zu der Annahme, daß kommunikative
Hilfen und selbstaktivierende Elemente erwünscht waren.

So kam es, daß die Projektmitarbeiter bei der Einführung des
Projekts am Schulzentrum eine Zielgruppenaktivierung verfolg-
ten, welche die Motivation, im Sinne des Projektansatzes aktiv
zu werden, bereits voraussetzte: Zuerst wurde der Projektan-
satz erklärt und anschließend versucht, gemeinsam Arbeits-

ziele für die geplanten Gruppenaktivitäten festzulegen. Aufgrund der ungünstigen Voraussetzungen erreichte dieses Vorgehen nur die geringe Anzahl derer, die vorher schon entsprechend motiviert waren, die gleichsam nur noch die nötigen Anstöße brauchten, um endlich etwas zu tun und in dem kommunikationstheoretischen Ansatz echte Hilfen sahen.

Folglich entwickelten sich die als Schulzentrumsinterventionsprojekt geplanten Aktivitäten zu einer reinen Kleingruppenarbeit. Allerdings gelang es, intensive individuelle Entwicklungen und Gruppenprozesse einzuleiten. Besonders nachhaltig konnten kommunikative Fähigkeiten vermittelt werden; alle Gruppen zeigten Fortschritte in den Bereichen 'Selbstorganisation' und 'problembezogenes Wissen über Drogenmißbrauch'.

- Mit Lehrern bildeten die Projektmitarbeiter zwei aufeinanderfolgende Gruppen: Von April 1980 bis Anfang 1981 entwickelte man gemeinsam einen Fragebogen zur Problem- und Interessenerhebung in dieser Zielgruppe, führte die Befragung durch und wertete sie - ebenfalls gemeinsam - aus. Anhand der Erhebungstatbestände des Fragebogens wurde ausführlich über die Probleme von Lehrern des Schulzentrums gesprochen, was bei den Teilnehmern eine vertiefte Problemsicht des Zusammenhangs zwischen Lehrerverhalten und Verhalten - auch Mißbrauchverhalten - der Schüler auslöste, gleichzeitig verbesserten sich die Beziehungen der Teilnehmer untereinander erheblich.

Auf der Grundlage dieser Erfahrungen und der Befragungsergebnisse diskutierte die Gruppe Form und Inhalt eines für die Zukunft geplanten Kommunikationstrainings, ein Vorschlag, dem auch andere Lehrer ein lebhaftes Interesse entgegengebracht hatten.

Das Kommunikationstraining fand als zweite Gruppenaktivität mit Lehrern von Mai bis Juni 1981 statt. Die Teilnehmer lernten verständnisvolleres Kommunikationsverhalten ihren Schülern gegenüber wie auch untereinander - primär in der erfahrungsbezogenen Lernform Rollenspiel.

- Die am Projekt beteiligten Schüler brauchten mehrere Wochen, um sich als Gruppe zu konsolidieren und blieben dann eine reine Gymnasiastengruppe. In der Konsolidierungsphase besprachen sie Probleme wie Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen. Auch in dieser Gruppe entstand zunehmend Vertrauen zwischen den Teilnehmern.

Ab Oktober begannen sie mit Vorbereitungen zur Erstellung eines Videofilms, der die genannten Schwierigkeiten aber auch die Bedeutung von Rauschmitteln in typischen Szenen ihres Alltags darstellte.

Die Schülergruppe beendete ihre Arbeit mit der Vorführung des Films vor anderen Jugendlichen der Verbandsgemeinde im Juni 1981.

- Bei den Eltern schien es zu Anfang, als ob eine Gruppenbildung überhaupt nicht gelingen würde. Wie die anderen Zielgruppenmitglieder auch, hatte man versucht, die Eltern über das Schulzentrum anzusprechen.

Erst in einem zweiten Versuch, der sich von Ende 1980 bis Anfang 1981 hinzog, und nachdem Institutionen und Medien als zusätzliche Hilfen hinzugezogen worden waren, konnte eine Arbeit mit Eltern initiiert werden. In Kommunikationstrainings wurde verständnisvolleres Erziehungsverhalten geübt. Rollenspiele bildeten auch hier eine zentrale Lernform.

Ein Multiplikatorenkurs, also eine Ausbildung von Eltern zu Trainern schloß sich unmittelbar an. Bisher führten zwei Teilnehmer dieses Kurses selbständig ein Training mit Müttern der Verbandsgemeinde durch.

Auch die Eltern entwickelten zunehmend Vertrauen zueinander und waren zum großen Teil von den Problemlösungsmöglichkeiten faszi-

niert, die sich ihnen mit dem Erwerb kommunikativer Fähigkeiten erschlossen hatten.

Die Schwierigkeiten des Gesamtprojekts zeigten sich vorrangig an folgenden Punkten:

- Die Gruppenaktivitäten nahmen im Vergleich zu notwendigen flankierenden Maßnahmen wie z. B. Kontakte mit wichtigen Meinungsträgern der Verbandsgemeinde ein zu großes Gewicht ein - nicht zuletzt, weil es nicht gelang, die Teilnehmer lediglich zu aktivieren und schon sehr früh selbständiges Weiterarbeiten einzuleiten.
- Zwischen den Projektmitarbeitern und dem Großteil der Lehrer des Schulzentrums entstanden Spannungen, die verhinderten, daß das Projekt ein positives Image am Schulzentrum erhielt. Die gewünschte Unterstützung blieb aus.
- Zwischen Projektträgern und Projektmitarbeitern entwickelte sich eine eigene Konfliktgeschichte. Auch hier verhinderten diverse Reibungspunkte eine konstruktive Zusammenarbeit wie sie infolge des Projektansatzes nötig gewesen wäre.

Im Juni 1981 wurde das Projekt abgeschlossen. Allerdings hatte man zu diesem Zeitpunkt erst eines der Zwischenziele erreicht, nämlich die Motivierung der Teilnehmer, selber im Sinne primärer Prävention weiterzuarbeiten; eine eigenständige Übernahme von Maßnahmen war im Großen und Ganzen nicht möglich.

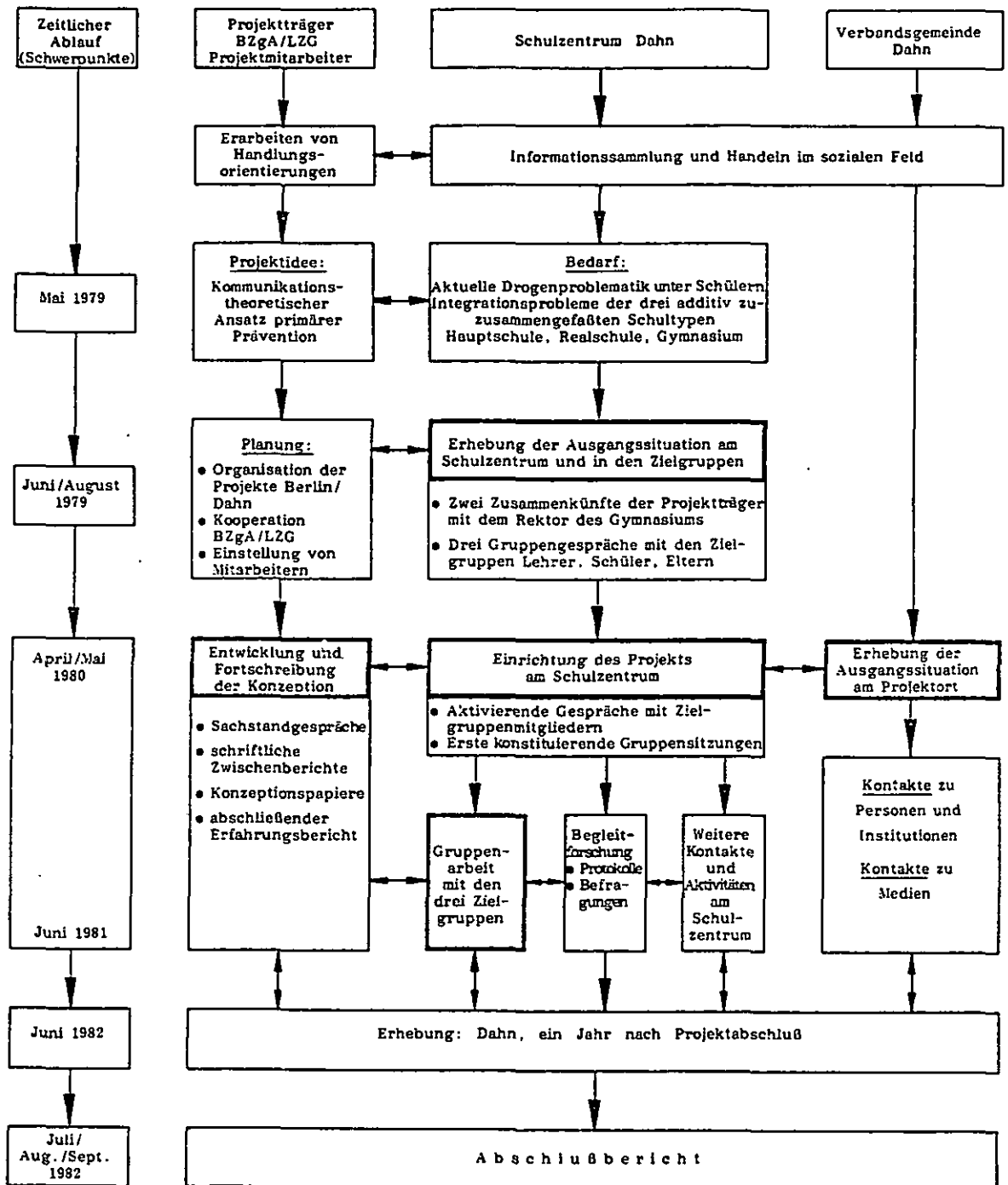
Um das Projekt und die einzelnen Projekterfahrungen dokumentieren zu können, wurden alle Aktivitäten von Beginn an wissenschaftlich begleitet. Die wichtigsten Unterlagen sind Gesprächsprotokolle und Protokolle der Gruppensitzungen. Besonderer Wert wurde auf qualitative Elemente gelegt, d. h. die Erfassung von Einstellungen, Ein-

stellungsveränderungen und Beurteilungen. Denn davon versprach man sich zum einen zentrale Kriterien für die schrittweise geplante Fortschreibung der Konzeption und zum anderen eine die wirkliche Projektgeschichte erfassende Projektdokumentation.

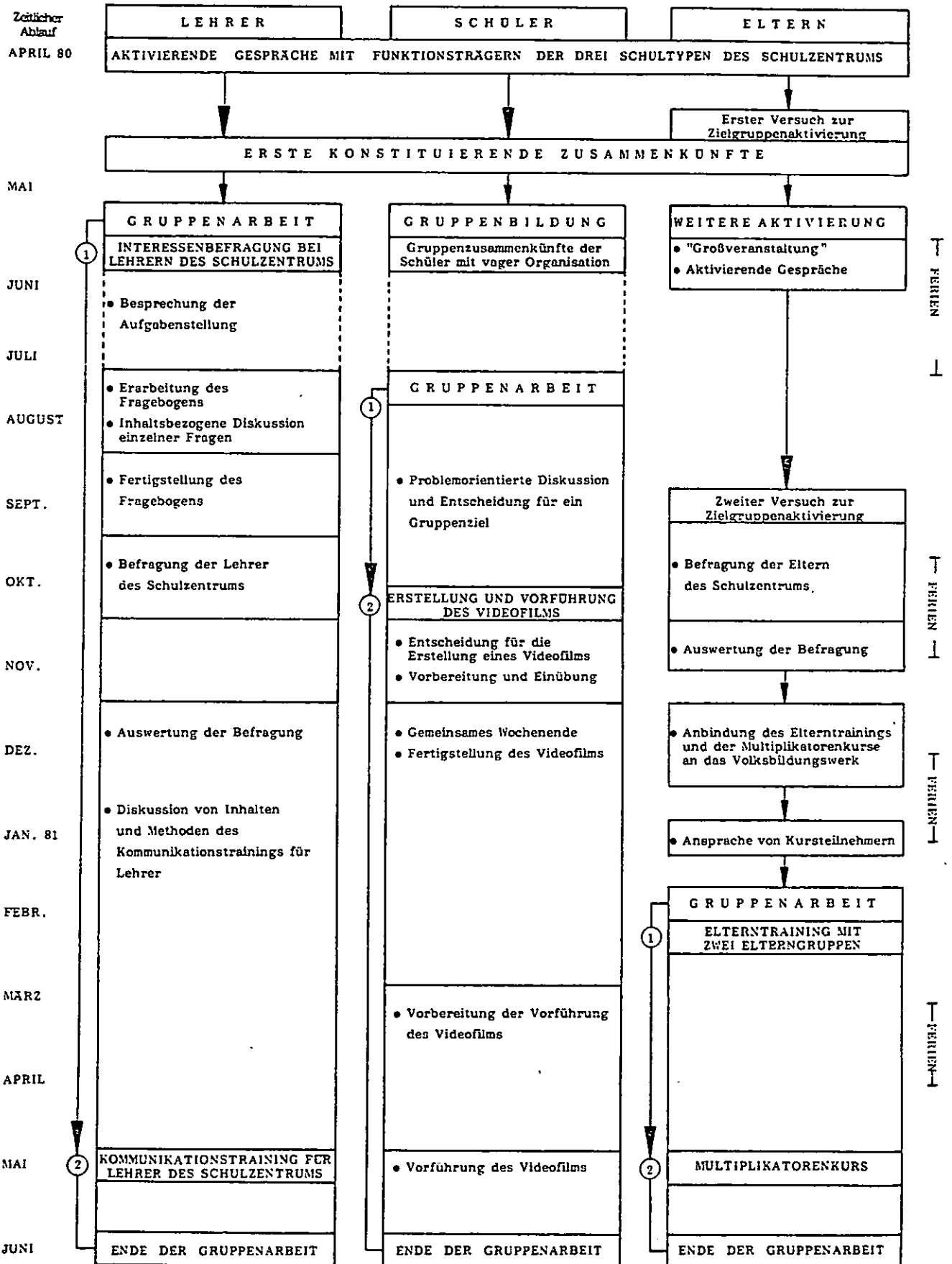
Aus zeitlichen Gründen war es den Projektmitarbeitern nicht möglich, diese Dokumentation des Dahner Projekts selber zu erstellen. Daher übergab die BZgA diese Aufgabe einer mit derartigen Projekten vertrauten Diplompädagogin.

Der vorliegende Bericht entstand nach einer Vielzahl von Gesprächen mit den Projektträgern, den Projektmitarbeitern, mit Teilnehmern der Gruppenaktivitäten, mit anderen Beteiligten wie z. B. den Rektoren des Schulzentrums oder Mitarbeitern der LZG, durch die Besichtigung des Projektorts sowie durch die Einarbeitung und analytische Auswertung des vorhandenen Quellenmaterials.

Interventionen und Begleitforschung im Projektablauf



Gruppenarbeit mit den Zielgruppen im Projektablauf



1. Entstehungsgeschichte des Projekts

1.1. Beweggründe

In den Jahren 1979/80/81 führte die BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) zwei Modellprojekte durch, mit denen neue Wege der Gesundheitserziehung gegangen und überprüft werden sollten.

Das Pilotprojekt am Schulzentrum Dahn war eines davon.

Neue Wege, das heißt vor allen Dingen:

● Primäre Prävention anstelle sekundärer Prävention

Primäre Prävention versucht bereits vor dem Auftreten auffälligen Verhaltens wie beispielsweise dem mißbräuchlichen Konsum legaler (z. B. alkoholischer Getränke) oder illegaler Drogen (z. B. Haschisch, Heroin) sozial zu intervenieren, um das Risiko einer Auffälligkeit bereits von vornherein so weit wie möglich zu mindern.

Sekundäre Prävention hingegen greift erst dann ein, wenn Störungen bereits sichtbar sind und versucht, sie durch Früherkennung und rechtzeitige Behandlung zu mindern bzw. Rückfälle zu verhindern¹⁾.

● Langfristige und personalintensive Maßnahmen auf der Erlebens-, Verhaltens- und Umweltebene anstelle der sonst allgemein üblichen Prävention durch Information.

Es lag nahe, eine in diese Richtung weisende Konzeption zu entwickeln, da die Erfahrungen der letzten zehn Jahre gezeigt haben, daß Vorbeugung durch Information nur selten die gewünschten Effekte \

1) vgl. CAPLAN (1964)

erzielt ¹⁾ oder sogar u. U. Gegenteiliges bewirkt. Häufig entstand erst hierdurch Neugier, die beschriebenen Phänomene des Konsums von Drogen selber zu erleben.

Zudem zeigten Erfahrungen aus Bereichen der Pädagogik und Psychologie immer eindeutiger, daß die Stabilität des Einzelnen durch das Fördern von Eigeninitiative und sachbezogener Gruppenerfahrung erhöht wird. Dies wiederum begünstigt soziale Integration und es ist anzunehmen, daß damit dem Mißbrauch von Drogen vorgebeugt wird (s. S. 11). Unter dem Aspekt Gesundheitserziehung muß darauf hingearbeitet werden, daß die Betroffenen lernen, Verantwortung für sich und andere zunehmend selber zu übernehmen.

Daraus ergaben sich weitere Neuerungen:

- Ansatzpunkte von Interventionen sind primäre Systeme wie Familie, Schule, Freizeit. Wenn auch die Interventionen zunächst bei Personen einsetzen, bleibt das Anliegen die Verbesserung der Lebensbedingungen in diesen Systemen. Die Interventionsform ist immer die Gruppenarbeit, nicht die Einzelfallhilfe.
- Als Zielgruppen werden nicht nur potentiell unmittelbar Betroffene angesprochen (wie z. B. Kinder und Jugendliche), sondern vorrangig auch Personen, die deren Entwicklung entscheidend beeinflussen (wie z. B. Eltern, Lehrer, Jugendleiter). Sie sollen die in den Gruppen erworbenen Fähigkeiten im Sinne des Modellverhaltens bzw. Modell-Lernens weitergeben.

1) vgl. SCHULZ, KARSTEDT-HENKE 1979, S. 8: " Alle bisher durchgeführten Kontrollen der Effektivität solcher Kampagnen (ausschließliche Vermittlung problembezogenen Wissens - d. V.) weisen darauf hin, daß selbst bei einem so eingegrenzten Problem des Alkoholkonsums, wie es der Alkoholkonsum vor dem Autofahren darstellt, keine oder nur kurzfristige Erfolge erzielt werden konnten."

- Maßnahmen primärer Prävention dürfen nicht mehr den Charakter von Angeboten annehmen, die passives Konsumieren ermöglichen. Sie müssen von vornherein so angelegt sein, daß sie immer wieder genau diejenigen Eigenschaften der Adressaten fordern und fördern (wie z. B. Selbständigkeit und Eigeninitiative), die als persönliche Fähigkeiten ausgebildet werden sollen.
- Das Endziel ist die Multiplikatorentätigkeit von Teilnehmern. Denn die präventive Maßnahme ist nicht beendet, sobald von offizieller Seite nicht mehr interveniert wird, sondern soll von den Adressaten selbständig weitergeführt werden, indem sie entweder (bewußt) als Modelle für andere fungieren oder begonnene Aktivitäten selber fortführen.

Den Gedanken primärer Prävention verfolgt die BZgA bereits seit längerem und gibt auch dementsprechend konzipierte Medien heraus z. B. die Broschüre "Alltag - Szenen einer Clique", in der Problemsituationen von Jugendlichen aufgegriffen werden.

(In Rheinland-Pfalz wurde die Verteilung dieser Schrift in öffentlichen Institutionen verboten, ein Indiz für die Umstrittenheit dieses Ansatzes.)

Interventionsprojekte jedoch gab es bis dahin noch nicht, sodaß die BZgA 1979 im Zuge vorbereitender Maßnahmen ein Gutachten über Ursachen des Alkoholmißbrauchs in Familien in Auftrag gab und eine Expertentagung durchführte, die sich mit Fragen und Möglichkeiten der Prävention bzw. alternativer Projekte primärer Prävention befaßte (siehe S. 8 ff). Auf der Expertentagung entschloß man sich, drei Modellprojekte mit folgenden Zielsetzungen durchzuführen:

- (auf die Maßnahmen bezogen): Verringerung des hohen Dauerkonsums von alkoholischen Getränken in den Familien;

- (auf den Modellcharakter bezogen): Suche nach neuen Wegen zur Vorbeugung von Suchtverhalten; z. B. durch Initiierung von Alternativen im Freizeitbereich, die attraktiver als Alkoholkonsum und mit ihm unvereinbar sind.

Zu Problemen der Umsetzung bestand nun ein ganzer Fragenkatalog:¹⁾

- Auf welchen Sektoren der Gesellschaft/ des Gemeindegewesens (z. B. Kindergarten, Schule, Elternbildung) ist es nach dem bisherigen Forschungsstand sinnvoll, mit präventiven Maßnahmen anzusetzen?
- Welche konkreten Angebote können gemacht werden, welche Hilfsmittel und materiellen Voraussetzungen sind dafür erforderlich?
- Wie ist die subjektive Interessen- und Problemlage potentieller Zielgruppen; deckt sie sich mit den Vorstellungen der Fachkräfte?
- Welche Möglichkeiten gibt es, die subjektive Interessen- und Problemlage potentieller Zielgruppen zu erheben?
- Und wie könnte sich dann eine präventive Arbeit gestalten; eine Arbeit also, die versucht, sowohl fachlichen Erkenntnissen als auch der erhobenen Ausgangssituation Rechnung zu tragen?
- Welche Erfahrungen werden bei der Umsetzung gemacht, welche fördernden und hemmenden Bedingungen treten auf, wie kann man diese so erfassen und darstellen, daß Interessenten, die ähnliche Projekte planen, dadurch eine Hilfestellung erhalten.

1) Projekte der gemeindenahen bzw. adressatennahen Gesundheitserziehung werden in der Bundesrepublik Deutschland noch kaum durchgeführt und befinden sich konzeptionell erst in der Entwicklung. Erfahrungen aus den USA oder den skandinavischen Ländern sind nicht ohne weiteres auf deutsche Verhältnisse übertragbar.

- Welche Effekte, Ergebnisse, Veränderungen können derartige Projekte erzielen, was ist in einem solchen Rahmen möglich, was in Zukunft von ähnlichen Projekten zu erwarten?

Diese und andere Fragen (wie organisiert man überhaupt ein solches Projekt, wer führt es durch, wieviel kostet es etc.) mußten beantwortet und dann wissenschaftlich belegt werden, wollte man weiterkommen.

Denn als Fernziel war daran gedacht, solche und ähnliche Maßnahmen, insofern sich der Ansatz bewährte, auch bundesweit durchzuführen.

Allerdings wollte die Bundeszentrale die Trägerschaft dann nicht mehr selber übernehmen, sondern potentielle Projektträger wie Gemeinden, Gesundheitsämter, freie Träger, Schulzentren etc. dafür interessieren.

Auch hier war also wieder an einen Multiplikatoreffekt gedacht, indem von der BZgA z. B. Planspiele solcher Projekte entworfen werden, und so wurden gründliche und aufwendige Vorstudien einschließlich differenzierter Berichte besonders notwendig.

Die drei Modellprojekte umriß man auf der Expertentagung folgendermaßen:

1. BERLIN

Vor und nach der Geburt ihres Kindes sollten Eltergruppen mit jungen Eltern gebildet werden. Als Alternative und Erweiterung herkömmlicher Wickelkurse wollte man ihnen hier helfen, besser mit der neuen Lebenssituation fertigzuwerden. Eine Untersuchung über die Lebenssituation junger Mütter hatte nämlich gezeigt, daß durch das Hinzukommen des Kindes bei Müttern bzw. zwischen Ehepartner häufig Konflikte auftreten, auf die man nicht vorbereitet war und die alleine nicht ohne weiteres zu lösen sind.¹⁾

1) IMW-KÖLN 1979: Pilot-Studie in der Zielgruppe Schwangere Frauen - Analyse der Ausgangssituation: gesundheitsrelevantes Verhalten; Analyse des Informations- und Hilfsangebotes - Untersuchungsbericht im Auftrag der BZgA.

In diesem Projekt waren der Erwerb von Vorkenntnissen, von Konfliktlösungsstrategien und von stabilem sozialen Verhalten in bezug auf die Zeit vor und nach der Schwangerschaft die vorrangigen Ziele primärer Prävention. Die Zielgruppenmitglieder waren also sowohl potentiell unmittelbar gefährdete als auch Personen, die über die Verbesserung ihrer sozialen Kompetenz zur Verbesserung des Systems Familie beitragen konnten.

2. DAHNS/Rheinland-Pfalz

Mit Lehrer, Schülern und Eltern des Schulzentrums Dahn sollten kommunikationsfördernde Maßnahmen durchgeführt werden sowie Verbesserungen im Freizeitbereich (insbesondere dem der Schüler) initiiert werden.

Hier war die Ausgangslage von aktuellen und länger bestehenden Konflikten zwischen allen drei Zielgruppen geprägt. Von Seiten der LZG (Landeszentrale für Gesundheitserziehung) in Mainz hatte man bereits kommunikations- und verhaltenstheoretisch ausgerichtete Kurse mit Lehrern des Schulzentrums durchgeführt und weitere Maßnahmen waren anvisiert, nachdem der Direktor des Gymnasiums dieser dreigliedrigen Mittelpunktschule (Haupt-, Realschule und Gymnasium) bereits im Vorjahr mit der Bitte um Hilfestellung an die LZG herangetreten war.

Als Probleme wurden hauptsächlich steigender Alkoholkonsum unter den Schülern, eine befürchtete Ausweitung des in Dahn zunehmenden Gebrauchs illegaler Drogen auf die Schülerschaft sowie ein gespanntes Klima unter den Zielgruppen genannt. Letzteres verhindere u. a., daß die Zielgruppenmitglieder von sich aus aktiv würden und sei als eine mögliche Ursache des Mißbrauchs von Alkohol und anderen Drogen einzuschätzen.

Im Unterschied zum Modellvorhaben Berlin lag also eine akute Drogenproblematik vor, doch sollte auch hier symptomun-spezifisch vorgegangen werden.

Intendiert war - analog dem Vorhaben der Zielgruppe 'Junge Eltern' - ein allgemeiner Kompetenzgewinn im Kommunikations-/ Interaktionsverhalten aller drei Zielgruppen.

Darüberhinaus sollten alle drei Zielgruppen später selber Maßnahmen der primären Prävention durchführen.

Der vorrangige Ansatzpunkt war das System Schule, doch dessen Ausweitung in die Systeme Familie und Gemeinde erwünscht.

3. NORDRHEIN-WESTFALEN

Mit Elterngruppen in Kindergärten sollte speziell die Erziehungsfähigkeit gefördert werden und zwar von Eltern, deren Kinder bereits das Kindergartenalter erreicht hatten. Damit waren zum dritten Mal Interventionen im System Familie geplant, das hatte folgenden zusätzlichen Grund: Unter dem Aspekt der Vergleichbarkeit der Maßnahmen interessierte besonders die Frage, inwieweit das Alter der Kinder (Kleinstkinder, Kindergartenkinder, Schulkinder) die Bereitschaft der Eltern beeinflusst, sich mit der Erziehung ihrer Kinder zu befassen - und das heißt, für Maßnahmen primärer Prävention aufgeschlossen zu sein, und im günstigsten Fall, sich von den hier entwickelten Maximen bei der Erziehung ihrer Kinder leiten zu lassen.

Das Projekt NRW konnte nicht realisiert werden. Das Berliner und das Dahner Projekt wurden, wiewohl sich auch leichte zeitliche Verschiebungen ergaben, auf der Basis desselben theoretischen Konzepts nahezu parallel abgewickelt: BERLIN von September 1979 bis Februar 1981; DAHNER von April 1980 bis Juni 1981.

1.2. Theoretischer Kontext

In dem von der BZgA in Auftrag gegebenen Gutachten¹⁾ stellten die Verfasser, Dr. Wolfgang SCHULZ und Susanne KARSTEDT-HENKE fest, daß ein Zusammenhang zwischen Alkoholmißbrauch und Defiziten gesellschaftlicher Systeme einerseits und mangelnden individuellen Fähigkeiten, mit problematischen Systembedingungen umzugehen, andererseits anzunehmen sei.

Als ursächliche Faktoren der Systeme Beruf, Familie, Freizeit wiesen sie besonders auf Bedingungen wie Streß, Konflikte, mangelnde Freizeitmöglichkeiten hin. Hinsichtlich der potentiellen Gefährdung Einzelner und sozialer Gruppen betonten sie die Bedeutung persönlicher Defizite wie mangelnde Konfliktfähigkeit und mangelnde Aktivitätsbereitschaft.

Demzufolge empfahlen sie Maßnahmen primärer Prävention, verstanden als Beseitigung ursächlicher Systemfaktoren und Verbesserung individueller Kompetenzen.

Interventionen schlugen sie vor allem für folgende Bereiche vor:

- FREIZEIT

- INTERAKTION

- PROBLEMBEZOGENES WISSEN

Das Fazit des Gutachtens bildeten drei zentrale Forderungen an die Gesundheitserziehung in der Bundesrepublik:

1) Dr. W. SCHULZ/ S. KARSTEDT-HENKE - Maßnahmen zur Senkung des Alkoholmißbrauchs bei Erwachsenen, Bielefeld 1979

- Dem Einzelnen soll ein Maximum an Information, aktiver Teilhabe und Entscheidungsfreiheit bei seiner individuellen Lebensgestaltung ermöglicht werden.
- Schädigende und belastende Bedingungen in Gesellschaft und Umwelt müssen ausgeschaltet werden.
- Die Notwendigkeit kontinuierlicher ätiologischer Forschung wie auch der Evaluation und Dynamisierung durchgeführter Programme wird eindringlich betont.

Zusammen mit den Ergebnissen der Fachtagung im Mai 1979 entwickelten die Verantwortlichen der Bundeszentrale einen Hypothesenkatalog, der die Notwendigkeit primärer Prävention mit einem kommunikationstheoretischen Ansatz verbindet:

Alkoholkonsum findet in unterschiedlichen sozialen Situationen aus unterschiedlichen Motiven statt.

Soziale und conviviale Faktoren determinieren Präsenz von Alkohol und Trinkanlässen - z. T. auch den Ausmaß des Konsums. Problematisch wird der Konsum dann, wenn er individuell als Mittel psychischer Regulation entdeckt und eingesetzt wird (utilitaristischer Alkoholkonsum), da hier nicht mehr von unbewußtem Verhalten ausgegangen werden kann, sondern der Konsument über unzählige Rationalisierungen seines Verhaltens verfügt.

Aus folgenden Gründen müssen Maßnahmen gegen gewohnheitsmäßigen bzw. übermäßigen und utilitaristischen Alkoholkonsum in den gesellschaftlichen Systemen FREIZEIT, FAMILIE aber auch außerhalb der Familie befindlichen wie z. B. SCHULE sowie beim WISSEN der Adressaten ansetzen:

- Alkoholkonsum findet überwiegend in der Freizeit statt. Verschiedene soziale Situationen und persönliche Befindlichkeiten sind dem Konsum förderlich bzw. hinderlich.
- Die Familie ist die Institution, in der für die meisten Menschen nicht nur besonders kontinuierliche, sondern auch die häufigsten und, bezüglich der persönlichen Betroffenheit und Bedeutung, die wichtigsten Interaktionen stattfinden. Die Interaktion in der Familie bestimmt weitgehend die Sozialisation der Kinder und damit deren Interaktionsfähigkeit.
- Interaktion außerhalb der Familie bietet zusätzliche und notwendige Möglichkeiten, neue Erfahrungen zu sammeln.
- Wissen ist Voraussetzung rationaler und themenbezogener Auseinandersetzung und bestimmt neben anderen Faktoren die Steuerung individuellen Verhaltens.

Aufgrund der Annahme, daß Freizeitverhalten, intra- und innerfamiliäre Interaktion im engen Zusammenhang mit Konsumverhaltensweisen (hier besonders Alkoholkonsum) stehen, können hieraus Arbeitshypothesen abgeleitet werden, die sich vorerst auf die Verbesserung individueller Handlungsfähigkeit in diesen Systemen beziehen. Als Endergebnis jedoch ist die Verbesserung der Systeme selber durch die Adressaten intendiert, worauf der persönliche Kompetenzgewinn abzielt. ¹⁾

- Aktive Freizeitgestaltung steht konträr zu starkem Alkoholkonsum; sozialer und konvivaler Alkoholkonsum wird durch aktives Freizeitverhalten eingeschränkt.

1) Definitionen und Bedingungen für: aktive Freizeitgestaltung, interaktive Fähigkeit, problembezogenes Wissen, siehe Anhang

- Interaktive Fähigkeiten (soziale Kompetenz) tragen dazu bei, Konflikte und Spannungen zu lösen und wirken damit utilitaristischem Alkoholkonsum entgegen.
- Problembezogenes Wissen wird in diesem Zusammenhang genau dann verhaltensrelevant, wenn es Identifikationsmöglichkeiten bietet und in einer auf die Problemlage der Adressaten ausgerichteten Form dargeboten wird. Form und Ausmaß der Beeinflussung durch problembezogenes Wissen sind abhängig von der Funktion, die das Trinken für den Einzelnen besitzt.

Der Hypothesenkatalog stützt sich auf die Grundannahme, daß bessere kommunikative Fertigkeiten sowie daraus erwachsende befriedigendere Beziehungen den Einzelnen derart stabilisieren, daß er weniger zu Ausweichverhalten (z. B. Suchtmittelmißbrauch) neigt, worauf in Literatur und Interventionsprojekten in jüngster Zeit verstärkt hingewiesen wird:

- Von MATTEJAT und BRUMM (1977) wird zur Natur psychischer Störungen beispielsweise darauf aufmerksam gemacht, daß "neben der lerntheoretischen Auffassung von psychischen Störungen (...) ihre Interpretation als Kommunikations- bzw. Beziehungsstörung eine bedeutsame Alternative zum medizinischen Krankheitsmodell" darstelle (S. 822).
- TAUSCH und TAUSCH (1970), SCHULZ von THUN, F. und FITTKAU (1974) sowie MINSEL (1975) versuchen, Schülerverhalten über verändertes Lehrerverhalten zu beeinflussen und stellen dabei im wesentlichen kommunikative Fertigkeiten in den Mittelpunkt.
- Die innerfamiliäre Kommunikationsverbesserung ist Ziel zahlreicher Elterntrainings, am bekanntesten ist wohl Thomas GORDON (1972): "Familienkonferenz".

Derartige pädagogische und psychologische Erkenntnisse konnten nun folgendermaßen für einen kommunikationstheoretischen Ansatz primär-präventiver Gesundheitserziehung genutzt werden: Wenn unter primärer Prävention Maßnahmen verstanden werden, die vor dem Auftreten von Symptomen einsetzen, so beziehen sich die Initiatoren der Modellprojekte dabei auf CAPLAN's Definitionen, der bereits 1964 zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschied, wobei hier auf die tertiäre Prävention (klinisch-therapeutische Entzugs- und Prophylaxemaßnahmen) nicht mehr näher eingegangen werden soll.

Auch für die Bundeszentrale war es jedoch ein ganz neuer Ansatz, primäre Prävention als Verbesserung kommunikativer Kompetenzen zu definieren - eine Auffassung, die vornehmlich auf SOMMER (1977) zurückgeführt werden kann. SOMMER benennt diejenigen individuellen Kompetenzen, die für das Individuum notwendig sind, um seine Umwelt selbst in einer solchen Weise gestalten zu können, daß ihm langfristig ein Maximum an positiven sowie ein Minimum an negativen Erfahrungen möglich ist. Er differenziert zwischen: instrumentellen, individuellen und sozialen sowie gesellschaftlich-politischen Kompetenzen. Kompetenz, so erläutert SOMMER, sei "die Verfügbarkeit und angemessene Verwendung von Verhaltensweisen (motorisch, kognitiv und emotional) zur effektiven Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen." ¹⁾

Unter instrumenteller Kompetenz versteht er die Beherrschung aller Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen oder von Grundwissen (z. B. der Naturwissenschaften) sowie die Verfügbarkeit differenzierter kognitiver und operationaler Fähigkeiten (z. B. Informationen sammeln und verarbeiten können, wissenschaftliche Vorgehensweisen kennen und problematisieren können) - also im Prinzip ein methodisches Know-How.

1) siehe SOMMER 1977 S. 75

Als individuelle und soziale Kompetenz bezeichnet er die Fähigkeiten, zu sich selbst und anderen wirklichen Kontakt herstellen zu können. Er verweist auf Fertigkeiten wie: eigene Gefühle, Bedürfnisse und Interessen wahrnehmen, angstfrei bejahen, anderen mitteilen und mit Rücksicht auf die Umwelt durchsetzen können; Verhalten verstehen und problematisieren können; Selbständigkeit, Eigensteuerung, Selbstwertgefühl, Kreativität, Produktivität, sensible soziale Wahrnehmung entwickeln und bewahren sowie kommunizieren und kooperieren können.

Bei der gesellschaftlich-politischen Kompetenz handelt es sich vorwiegend um:

Das Vorhandensein gesellschaftlichen und politischen Wissens, die Einsicht in die Notwendigkeit von Demokratisierung und die Fähigkeit, demokratisch handeln zu können.

Damit läßt sich der Zusammenhang zwischen kommunikativer Kompetenz und primärer Prävention weiter differenzieren:

Durch die instrumentellen Kompetenzen erkennt der Mensch die Komplexität des Lebens in möglichst vielen Dimensionen und kann so eher Bewältigungsstrategien entwickeln;
individuelle und soziale Kompetenzen fördern die zwischen- und mitmenschliche Kommunikation und tragen zu einer höheren Zufriedenheit bei;
die gesellschaftlich-politischen Kompetenzen ermöglichen es dem Einzelnen, sich aktiv an der Gestaltung von Umwelt und Gesellschaft, d. h. bei der Schaffung möglichst optimaler Umwelt-, Lebens- und Arbeitsbedingungen zu beteiligen.

Mit dem Kompetenzkonzept primärer Prävention verändern sich auch das Selbstverständnis des Professionellen und die Projektziele:

Der Fachmann hat nicht mehr vorrangig die Aufgabe, Störungen zu beheben oder Symptome zu beseitigen; vielmehr hilft er den Adressaten, persönliche Einstellungen zu erwerben, mit deren Hilfe sie ihre gegenwärtigen oder zukünftigen Probleme alleine und gemeinsam mit anderen besser bewältigen und damit ihre Zufriedenheit mit ihrem Leben erhöhen können.

1.3. Übergreifende Projektziele und Prinzipien der Umsetzung

Dabei wird mit folgenden Zielsetzungen in vier ausgewählten Bereichen interveniert:

KOMMUNIKATION

Kommunikation, besonders das Gefühl, verstanden zu werden und den anderen zu verstehen, sind zentrale Voraussetzungen einer positiven Beziehung zu sich selbst und zur Umwelt. Zum einen müssen kommunikative Fertigkeiten vermittelt werden, zum anderen muß aber auch eine engagierte und intensive Haltung zum Mitmenschen bewirkt werden, also der Einzelne dazu angeleitet werden, auf andere eingehen zu können. Beides ist Voraussetzung für das Lernziel kooperative Aktivitätsbereitschaft.

FREIZEITVERHALTEN

Aktives Freizeitverhalten ist häufig nicht nur eine Frage mangelnder Motivation und Fähigkeiten, sondern wird auch durch geringe Freizeitmöglichkeiten in erreichbarer Nähe verhindert. Im Rahmen solcher Projekte ist es natürlich nicht möglich, zusätzliche Freizeiteinrichtungen zu schaffen.

Jedoch kann der Zusammenhang zwischen Freizeitverhalten und Suchtmittelmißbrauch angesprochen werden, können Anstöße zu Eigeninitiative und Selbstorganisation für die Verbesserung der

Freizeitressourcen gegeben oder bestehende Maßnahmen beratend unterstützt werden.

PROBLEMBEZOGENES WISSEN

Informationen z. B. über Wirkungsweisen und Folgen des Alkoholkonsums bewirken isoliert zwar keine oder nur kurzfristig die erwünschten Folgen, doch kann man andere Maßnahmen damit unterstützen. Trotz ihrer geringen Relevanz für Verhaltensänderungen, müssen sie also grundsätzlich zur Verfügung gestellt werden, besonders dann, wenn sie von Adressaten selbst gewünscht sind. Wichtig ist hierbei aber, Informationsmaterialien nicht uninterpretiert weiterzugeben, sondern immer wieder auf die Bedingungen von Mißbrauchverhalten hinzuweisen.

Problembezogenes Wissen sollte jedoch primär der Effekt von Aktivitäten in den anderen Bereichen bleiben und nicht eigenständiger Interventionsbereich oder Voraussetzung der Teilnahme an Maßnahmen in anderen Bereichen sein.

SELBSTORGANISATION

Eigeninitiative und Mitbestimmung sind sowohl für den primärpräventiven als auch für den Multiplikatoreneffekt von entscheidender Bedeutung. Der Fortbestand von Aktivitäten kann nur dann erhofft werden, wenn die Teilnehmer sich stark mit der entsprechenden Maßnahme identifizieren und es möglich geworden ist, einiges an Know-How hinsichtlich Selbstgestaltung und Selbstorganisation zu vermitteln bzw. bewußt zu machen. Zusätzlich werden Betroffene dadurch unabhängiger von Institutionen und Fachkräften.

Demzufolge konnten Einzelziele als personenorientierte, systemorientierte und multiplikatorenspezifische Ziele differenziert werden:

PERSONENORIENTIERTE ZIELE

Verbesserung der Kompetenzen der Teilnehmer von Maßnahmen des Projekts:

- Verbesserung der Kommunikationsfertigkeiten zur Verbesserung der Kommunikation in den Zielgruppen wie auch mit Mitgliedern anderer Zielgruppen
- Erhöhung von Fertigkeiten, die notwendig sind, um die eigene Freizeit befriedigend und aktiv zu gestalten
- Erhöhung der Fertigkeiten, die notwendig sind, um gleichgelagerte Interessen und Bedürfnisse anderer erkennen und gemeinsam mit ihnen handeln zu können
- Differenzierung und Vertiefung des Wissens über Ursachen und Folgen des Suchtmittelmißbrauchs. Erkennen eigener hiermit in Verbindung stehender Erwartungen, Abhängigkeiten und Ängste sowie der Bedeutung situativer Einflüsse

SYSTEMORIENTIERTE ZIELE

Verbesserung der Bedingungen, unter denen die Systeme Familie, Schule und Freizeit die Entwicklung des einzelnen entscheidend beeinflussen:

- Erhöhung der Einsicht in die Bedeutung, die Familie, Schule und Freizeit für die aktuelle Befindlichkeit, und damit dauerhaft für die Persönlichkeitsentwicklung, besitzen
- Gemeinsames Erarbeiten von Strategien für die Lösung von Konflikten in den Systemen

- Einüben alternativer Verhaltensformen zur Verbesserung der Beziehungen in Familie, Schule und Freizeit
- Bewußtmachen gleicher oder ähnlich gelagerter Probleme von Mitgliedern unterschiedlicher Zielgruppen. Exemplarisches Heranführen an Möglichkeiten gegenseitiger Hilfe und Unterstützung

MULTIPLIKATORENSPEZIFISCHE ZIELE

Ermöglichen eines Weiterführens begonnener Aktivitäten nach Projektabschluß, indem von Anfang an in allen Maßnahmen auf Selbstorganisation und Eigeninitiative der Teilnehmer hingearbeitet wird:

- Teilnehmer gewinnen, die an einer Weiterführung von Aktivitäten Interesse haben
- Diese Teilnehmer für eine eigenständige Arbeit qualifizieren
- Ihnen Hilfsquellen aufzeigen, sie beraten und vorbereitend die notwendigen Kontakte herstellen
- Institutionen und Fachkräfte, die dem Projekt nahestehen, dafür gewinnen, Multiplikatorenaktivitäten zu unterstützen

Alle weiteren Differenzierungen wie auch die Frage der Umsetzung forderten eine genauere Kenntnis der anvisierten Projektorte, damit aber gleichzeitig eine Spezifizierung der bislang projektübergreifend, also einheitlich formulierten Zielsetzungen.

Denn die Projektorte unterschieden sich erheblich: Beim Projektort Berlin handelte es sich um eine Großstadt mit ihren spezifischen Rahmenbedingungen und Einstellungsmustern, hier sollten

zudem noch verschiedene (soziale) Einzugsbereiche differenziert werden, ein unterprivilegierter Stadtteil (Berlin- Kreuzberg), ein gutsituierter Stadtteil (Berlin-Zehlendorf); der Projektort Dahn dagegen liegt inmitten einer ländlichen Region, hier sollten drei Zielgruppen angesprochen werden - Lehrer, Schüler, Eltern - für die schon unter didaktischen Gesichtspunkten kein einheitliches Programm entwickelt werden konnte, ganz abgesehen davon, daß sich die 'Großstädter' der Bundeszentrale in Köln auch in diesem Fall nicht anmaßen, von 'grünen Tisch' aus Einzelheiten festzulegen.

Das gleiche galt für alle Fragen der Umsetzung.

Denn das gesamte weitere Vorgehen orientierte sich an zwei zentralen Prinzipien, der teilnehmerzentrierten Konzeption des Projekts und der Handlungsforschung, die beide das Ziel der 'Selbstorganisation' haben und derselben Interventions- und Forschungsethik folgen: der Entobjektivierung des Adressaten. Die Teilnehmer sind zusammen mit den Intervenierenden gleichberechtigte Subjekte in einem gemeinsamen Prozeß.

Da für beide Orientierungen gilt, daß sie noch relativ unerprobt sind - sowohl von denjenigen, die Maßnahmen durchführen als auch hinsichtlich der Vorerfahrungen der Adressaten, kann die Realisierung des teilnehmerzentrierten Vorgehens und der Handlungsforschung im weiteren Sinne noch zu den übergreifenden Projektzielen gezählt werden:

TEILNEHMERZENTRIERTES VORGEHEN

Die Adressaten verfügen über eine höhere situationsbezogene Kompetenz als jeder der (in der Regel von außen kommenden) Intervenierenden:

- Sie kennen die Ausgangsbedingungen am Projektort und können über objektive und subjektive Rahmenbedingungen informieren.

- Häufig handelt es sich um Experten, also um Funktionsträger wie z. B. Erzieher, Vertreter von Gremien (Schul-, Elternvertreter oder zentrale Figuren des politischen und kulturellen Lebens (Vertreter von Verbänden, Vereinsvorsitzende, Gemeinderatsmitglieder) mit einem spezifischen Fachwissen und besonderen Kenntnissen der Ausgangslage.
- Teilnehmer haben besseren Kontakt zu anderen Adressaten, sind häufig Meinungsführer und gelten in vielen Bereichen als glaubwürdiger. Dies bedeutet auch: Gewinnt man die Mitarbeit Weniger, so kann man über sie u. U. ein Vielfaches an Personen erreichen (Multiplikatoreneffekt). Sie ermöglichen es außerdem, in Kontakt zu Menschen zu kommen, die Professionellen gegenüber starke Hemmungen und Sperren haben.
- Über sie kann es gelingen, das gesamte Projekt am Projektort sozial zu verankern und damit auch normativ abzusichern, sobald sie sich durch hohe Eigenbeteiligung damit identifizieren.

Generell kann für jede Maßnahme eine umso höhere Effektivität angenommen werden, je umfassender sie auf einer Zusammenarbeit mit den Teilnehmern basiert und sich deren Kompetenzen zunutze macht.

Sobald aber Informationen und Mitarbeit der Zielgruppenmitglieder Bestandteil der Konzeption sind, müssen sich beide, Intervenierende und Teilnehmer, von der Idee (und auch von der sicherheitspendenden Funktion!) vorstrukturierter Programme und Handlungsabläufe befreien. Erst wenn das gelungen ist, kann man sich mit der nötigen Gelassenheit den interaktiven und kommunikativen Prozessen widmen, die im Mittelpunkt des teilnehmerzentrierten Vorgehens stehen. Als Vorgriff auf die im Dahner Projekt entstandenen Probleme (zwischen allen Beteiligten) soll in diesem Zusammenhang kurz auf die Frage der Erfolgsmessung eingegangen werden:

Wird im Sinne des teilnehmerzentrierten Vorgehens darauf verzichtet, zügig und schulmäßig Programme durchzuziehen, so kann nicht mehr erwartet werden, meßbare Ergebnisse im Sinne von erarbeiteten Produkten oder erreichten Lernzielen zu erzielen, denn die Realität setzt andere Maßstäbe: alle Beteiligten müssen sich fragen,

- ob es gelungen ist, einen Prozeß auszulösen und weiterzuentwickeln, der es möglich machte, daß gemeinsame Probleme erkannt und bei engagierter Beteiligung aller Interessierten definiert, bearbeitet und vielleicht sogar gelöst wurden.

Produkte und deren Herstellung sind Mittel und nicht Ziel. Es ist zwar sinnvoll und wichtig - gerade für den Multiplikatoren-effekt - eine Aufgabe in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen, an der die produktive Kooperation geübt werden kann, doch haben Gruppengeschehen und interferierende persönliche Befindlichkeiten immer Vorrang vor der konkreten Arbeit, da ja das Hauptanliegen darin besteht, exemplarisch zu lernen, wie man ein Problem gemeinsam lösen kann. Und das wiederum bedeutet, daß die Gruppenprozesse transparent werden. Das Produkt ist das Vehikel, auf dem die verschiedenen Bedingungen des gemeinsamen Arbeitens in die Gruppe transportiert werden. Erfolg ist erst an zweiter Stelle daran zu bemessen, ob das angestrebte Ziel in der gewünschten Zeit erreicht worden ist. In erster Linie stellt sich die Frage,

- ob den Teilnehmern die Prozesse deutlich geworden sind, die eine Gruppe dazu befähigen, ein gemeinsames Ziel zu benennen und gemeinsam zu erarbeiten.

Eine große Anzahl von Teilnehmern ist zwar erstrebenswert, darf jedoch nicht anderen Kriterien wie z. B. der Intensität des Gruppengeschehens untergeordnet werden. Man muß zum einen

davon ausgehen, daß die angestrebten Verhaltensweisen immer mit bisher praktiziertem und lange eingeschliffenem Verhalten kollidieren. Der Intervenierende muß sich davon freimachen, hier irgendetwas erzwingen zu wollen. Gefordert sind langwierige, mühsame und viel Geduld beanspruchende Prozesse; nur so kann sich der gewünschte Einstellungswandel vollziehen. Der Erfolg beginnt bereits da, wo bestehende Sperrren erkannt werden und das Interesse der Teilnehmer entsteht, sie abzubauen. Unter diesem Aspekt bemißt sich der Erfolg daran,

- ob es gelungen ist, Denkprozesse, die eingeschliffenes Verhalten in Frage stellen, auszulösen und zu vertiefen.

Zum anderen kommen bei der Teilnehmergewinning diverse intervenierende Variablen ins Spiel (z. B. die Nähe der Adressaten zum Projektansatz, die Attraktivität vorgeschlagener Arbeitsziele, gegenseitige Sympathien oder Antipathien), und es findet gleich zu Anfang eine in ihrer Bedeutung nicht zu unterschätzende Selektion statt. Eine realistische Einschätzung der Erfolgsmöglichkeiten muß eine solche Reduktion akzeptieren. Denn die Effektivität gerade psychosozialer Maßnahmen hängt entscheidend von der inneren Anteilnahme und der Identifikation aller Beteiligten, also der Teilnehmer und der Intervenierenden, ab. Diese ist gestört, wenn man weiter an hohen Teilnehmerzahlen orientiert bleibt, wenn sogar die Intervenierenden sich trotz der Prinzipien primärer Prävention davon irritieren lassen, wenn anstatt quantitativer Effekte eine relativ geringe Anzahl Personen intensive Prozesse auf der Erlebens-, Verhaltens- und Umweltebene vollzieht.

Bei all dem darf der Multiplikatoreneffekt nicht vergessen werden, besteht doch auch hier die Gefahr, sich selbst und die Teilnehmer unter einen nicht mehr vertretbaren Erfolgswang zu setzen: Der erreichbare Multiplikatoreneffekt ist eigentlich erst dann realistisch

zu bestimmen, wenn die Rahmenbedingungen der einzelnen Zielgruppen und Zielgruppenmitglieder bekannt sind, und dies wird häufig erst im Verlauf der gegenseitigen Konfrontation während der Arbeit möglich. Ob es gelungen ist, auch hinsichtlich dieses Aspekts erfolgreich zu arbeiten, bemißt sich also an der Differenz zwischen der Ausgangssituation und der Situation, die am Ende der Intervention verlassen wurde.

- Ob dann schließlich die ideale Konstruktion einer eigenständig durchgeführten primärpräventiven Maßnahme möglich wurde, ein reflektiertes Erziehungsverhalten oder 'nur' eine größere persönliche Zufriedenheit, die sich auf andere Lebensbereiche auswirkt -

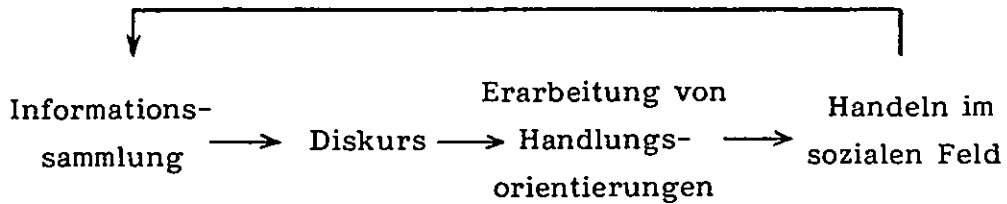
das sind Erfolgsabstufungen, die zwar unterschieden werden müssen, deren Bewertung aber zunächst dahingestellt sei.

HANDLUNGSFORSCHUNG

Die einzige Forschungsmethodik (wissenschaftlicher Projekte wie den hier geplanten), die den Prinzipien der Teilnehmerzentrierung entspricht, ist die der Handlungs- bzw. Aktionsforschung. Wie schon der Name besagt, basiert sie ebenfalls auf der aktiven und der aktivierenden Beteiligung der Zielgruppenmitglieder.

Auch die Orientierung an den Prinzipien der Handlungsforschung bedeutet wieder, daß weder die Konzeption noch einzelne Maßnahmen vorab vollständig erstellt, bzw. geplant werden durften. Gleich die ersten Aktivitäten dienen dazu, daß Teilnehmer gemeinsam mit Intervenierenden bzw. Forschern ihre Bedürfnisse und Interessen hinsichtlich weiterer Maßnahmen erheben. MOSER (1977) entwarf ein zyklisches Handlungsmodell, mit dessen Hilfe die initiierten Prozesse strukturiert werden können: ¹⁾

1) MOSER 1977: Praxis der Aktionsforschung, S. 56



Im Projektverlauf wird es notwendig, die einzelnen Phasen mehrfach zu durchlaufen - von der Untersuchung der Ausgangssituation bis hin zur Situation, die nach Projektabschluß verlassen wurde.

Soweit möglich, beteiligen sich die Teilnehmer an sämtlichen Phasen dieses Modells bzw. übernehmen sie selbständig. Der Handlungsforscher intendiert damit, daß sich die Adressaten über ihre eigene Lebenssituation informieren und in problemorientierten Gesprächen (siehe S. 65 ; vgl. MOSER: Diskurs, S. 54) darüber bewußt werden, was eine entscheidende Voraussetzung für Handlungsbereitschaft und -fähigkeit darstellt.

Neben diesem aktivierenden Aspekt wird mit den Methoden der Handlungsforschung ein sehr pragmatischer Forschungsansatz verfolgt:

- Die Intervenierenden müssen einen Eindruck der Gesamtsituation am Projektort und eine Vorstellung über die einzelnen Zielgruppen haben und weitervermitteln können. Sie erheben also objektive Merkmale - wie: physikalische, topografische, sozialstrukturelle und demografische Bedingungen sowie normative Orientierungen - und subjektive Merkmale - wie: Einstellungen, Wertschätzungen und Problemsichten.

Wichtigste Quellen der Datenerhebung sind amtliche Statistiken und (Experten)Gespräche; doch ergibt sich aus diesen Informationen noch kein Gesamteindruck.

Ein integriertes Bild entsteht erst im Projektablauf, wenn zum einen mit Zielgruppenmitgliedern und anderen Gesprächspartnern am Projektort über gewonnene Eindrücke reflektiert wird (siehe auch: Reflektierende Gespräche, S. 65) und wenn durch zusätzliche Erfahrungen weitere relevante Informationen und Gewichtungen hinzukommen - also erst über die praktische interaktive Erfahrung mit Adressaten und Beobachtungen am Projektort.

Bereits die ersten Interventionen vertiefen das Wissen (siehe auch: Aktivierende Interviews, S. 65). Zu beobachten ist hier z. B., wie die Adressaten im einzelnen auf die geplanten Interventionen reagieren, wie sie Reaktionen anderer Ansprachepartner bewerten und wie daraus neue Situationen entstehen. Aufgrund solcher Wirkungszusammenhänge ist auch die Subjektivität aller Beteiligten Gegenstand der Untersuchung.

- Interventions- und Forschungsprozeß führen nicht nur dieselben Personen durch, sondern sind auch als Maßnahmen identisch (z. B. Erarbeitung und Durchführung einer Befragung durch eine Projektgruppe). Außerdem gehören Untersuchungen zu wichtigen Interventionsmethoden, sie werden ausdrücklich zum Zweck der Veränderung der untersuchten Ausgangssituation eingesetzt.

- Nach Abschluß des Projekts wird mit Hilfe der gesammelten Prozeßdaten aus Fragebögen, Gesprächs- und Beobachtungsprotokollen überprüft, inwieweit den Erfahrungen des Projekts eine exemplarische Bedeutung zukommt oder inwieweit bzw. an welchen Punkten einzelne Voraussetzungen so spezifisch waren, daß keine verallgemeinerungsfähigen Schlüsse daraus gezogen werden können.

Nachdem die theoretischen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen bis Ende 1979 im wesentlichen festgelegt worden waren, begann

der eineinhalbjährige Umsetzungsprozeß der beiden Modellprojekte Berlin und Dahn.

Von nun an wollen wir nur noch der Geschichte des Dahner Projekts folgen.

Das Berliner Projekt wurde von den Projektmitarbeiterinnen ausführlich in ihrem Abschlußbericht

"Neue Ansätze pädagogischer Arbeit mit werdenden und jungen Eltern in Gruppen" Berlin (West), Oktober 1981
--

dargestellt.

Ebenso wie für das Dahner Projekt hatte die BZgA dort freie Mitarbeiter eingestellt; sechs Diplom-Pädagoginnen bzw. Studentinnen und zwei Diplom-Psychologinnen zur Supervision bzw. wissenschaftlichen Beratung und Begleitung führten die Arbeit mit drei Elterngruppen durch.

2. Der Projektort Dahn

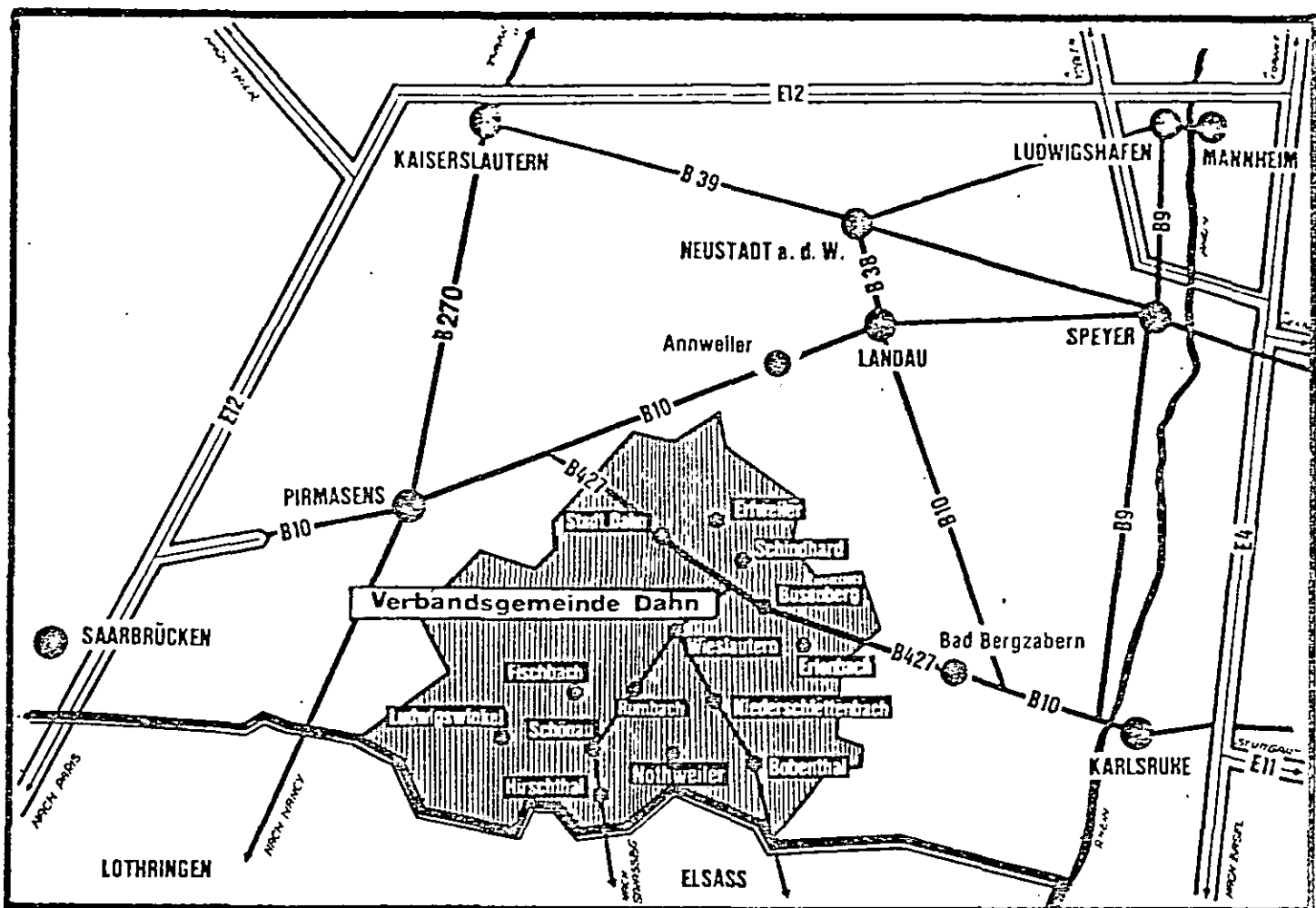
2.1. Ausgangssituation am Projektort Dahn

Dahn liegt im südwestlichen Zipfel von Rheinland-Pfalz. Diese Gegend ist den wenigsten ein Begriff, doch fällt es schon leichter, sie zu lokalisieren, wenn man erfährt, daß Dahn an die Grenze zum Elsaß stößt.

Demzufolge waren auch die Mitarbeiter der LZG (eine Diplompädagogin und ein Sozialarbeiter, die später auch die Koordination mit den Projektmitarbeitern übernahmen sowie eine Jahrespraktikantin, die zu Projektbeginn eingestellt wurde, um die Projektmitarbeiter zu unterstützen - siehe S.46) neugierig, was sie dort vorfanden, als sie vor und zu Projektbeginn den Projektort aufsuchten. Denn bevor das Projekt beschlossen und begonnen werden konnte, mußte eine Reihe von Fragen zur Ausgangssituation beantwortet werden, wie z. B.:

- Welche Merkmale kennzeichnen Dahn als ländliche Region?
- Welche Besonderheiten bestimmen darüber hinaus das Leben und die Ausgangssituation des Projekts?
- Wie leben die Menschen hier?
- Wie arbeiten sie?
- Wie verbringen sie ihre Freizeit?
- Wie sehen sie selber ihre Lebenssituation, wie beurteilen sie die der anderen Zielgruppen?
- In welche Lebensverhältnisse tritt ein Projektteam, das in einer ländlichen Gemeinde ein Projekt primärer Prävention einrichten will, ein Projekt, dessen Ziel es sein sollte, mit

VERKEHRSLAGE DER VERBANDSGEMEINDE DAHN



Herausgegeben vom Fremdenverkehrsbüro
der Verbandsgemeinde 6783 Dahn/Pfalz, Telefon (0 63 91) 12 12

potentiell Betroffenen eine kritische Reflexion ihrer Lebensverhältnisse einzuleiten und möglicherweise sogar Veränderungen vorzunehmen?

- Was sind die dringlichsten Probleme der hier lebenden Menschen?

Gemäß dem theoretischen Konzept versuchten sie also, einen Zugang zur Beantwortung dieser Fragen dadurch zu bekommen, daß sie Kontakte mit wichtigen Personen der Gemeindeverwaltung und des öffentlichen Lebens aufnahmen (z. B. Pfarrjugendleiter, Leiterin des Arbeitsamtes, Kripo- und Drogenkontaktbeamter der Schutzpolizei, Vorsitzender des Pfarrgemeinderats, Gemeinderatsmitglieder der Stadt Dahn, Vorsitzende von Vereinen usw.).

Von ihnen erhofften sie sich, die notwendigen Informationen über Gespräche zu erhalten, aber auch statistisches Datenmaterial, denn sie saßen ja sozusagen an der Quelle.

Mit den Gesprächen machten sie immer wieder positive Erfahrungen. Obwohl die Gesprächspartner schon aufgrund ihrer vielfältigen Funktionen zeitlich sehr belastet waren, nahmen sie das Anliegen, sich mit ihnen zu unterhalten, freundlich und mit viel Hilfsbereitschaft auf. Im Verlauf dieser 'Einzelgespräche zur Datenerhebung' (siehe S. 64) konnten sie über Fragen und Probleme sprechen, die auch für sie aktuell und von großer Bedeutung waren, da sie mit ihren beruflichen und sozialpolitischen Interessen zusammenhängen. Demzufolge wurde die Unterhaltung häufig sehr lebendig. Wichtig war auch, daß es gelang, die Gesprächspartner davon zu überzeugen, daß alle Informationen streng vertraulich behandelt wurden.

Doch bei dem statistischen Datenmaterial zeigte sich ein grundsätzliches Problem der Erfassung der Ausgangssituation mit Hilfe von Daten der amtlichen Statistik:

Die Daten sind meistens veraltet bzw. entsprechen nicht dem eigentlichen Informationsinteresse.

Für die anstehenden Fragen mußte beispielsweise immer wieder auf Zahlen von 1970 zurückgegriffen werden, die im Gemeindespiegel Dahn der Bezirksregierung der Pfalz zu finden sind. Zwar existiert für Dahn auch ein neuerer Gemeindespiegel (1975 bis 1978), und auch Zahlen von 1980, doch wird hier z. B. nur nach den in der Gemeinde "sozialversicherungspflichtig Beschäftigten" gefragt (1978: 4.063), aber hierunter fallen auch Einpendler, von denen es bereits 1970 877 gab. Für 1978 ist ihre Zahl nicht erhoben, so daß zur Frage der in Dahn Lebenden und in Dahn Beschäftigten kein anderer Weg gegangen werden kann als auf die älteren Quellen zurückzugreifen.

Doch da es primär darum ging, einen Eindruck von Tatbeständen, Proportionen und Zusammenhängen zu erhalten, reichten die Unterlagen aus. Ergänzt und abgerundet durch die Gesprächsergebnisse aber auch eigene Beobachtungen und Impressionen, näherte man sich zunehmend der Möglichkeit, Aussagen über den Projektort formulieren zu können, die nicht nur aus einer Aneinanderreihung struktureller Merkmale bestehen, sondern auch etwas von der Gesamtatmosphäre vermitteln.

Die topografische Beschreibung läßt sich z. B. mit folgenden Bildern einleiten, wodurch gleichzeitig ein erwachender Wirtschaftszweig der Region, der Tourismus, angesprochen ist:

Dem Durchreisenden etwa präsentiert sich die Region Dahn als ein ideales Feriengebiet. Ruhesuchende, Bergsteiger, Wanderer, Naturfreunde, Romantiker kommen hier, im oberpfälzischen Bergland - dem Wasgau - im größten nichtalpinen Klettergarten der Bundesrepublik mit seinen scheinbar endlosen hügeligen Wald- und Wiesenflächen, idyllischen Dörfern und zahlreichen mittelalterlichen Burgruinen voll auf ihre Kosten.

Bald aber, so vermuten Kenner, wird das Wasgau kein Geheimtip für Deutschlandurlauber mehr sein, denn in den letzten Jahren ist die Zahl der Gäste im Kreis Pirmasens um ein Viertel auf 150.000 gestiegen (Radiobericht, Juni 1982).

Mehr und mehr beginnt man auch in Dahn den Tourismus auszubauen. Die Planung einer Autobahn, die es den Reisenden erleichtern soll, hierher zu gelangen, der Ausbau von Sportanlagen und die Zunahme des Gaststättengewerbes sind eindeutige Anzeichen dafür.

Angelockt werden die Touristen mit Werbesprüchen wie dem folgenden:

"Unterwegs läßt sich's herrlich verweilen: In verträumten Dörfchen mit schmucken Fachwerkhäusern. Bei einer nostalgischen Kutschfahrt durch das Bärenbrunnertal. Dort wo die Heidschnucken grasen. Auf den Burgen Altdahn, Grafendahn und Tanstein, dem größten Burgenkomplex in der Pfalz..." - und diese Kulissenbeschreibung ist auch gar nicht so weit von der Atmosphäre entfernt, die den Außenstehenden hier empfängt.

Strukturell hingegen stellt sich der Projektort folgendermaßen dar:

Dahn; ursprünglich eine selbständige Kleinstadt, wurde anlässlich der Gemeindereform 1972 mit 14 anliegenden Ortsgemeinden, in denen heute rund 17.000 Einwohner leben (Stand 1980), zur Verbandsgemeinde Dahn - Landkreis Pirmasens - zusammengeschlossen.

Die Stadt Dahn, Sitz der Gemeindeverwaltung, ist mit ca. 5.200 Einwohnern der weitaus größte Ort; Hirschthal, Nothweiler, Niederschlettenbach, Fischbach - um nur einige der umliegenden Dörfer zu nennen - zählen jeweils höchstens 150 bis knapp über

1.500 Bewohner; einzig Wieslautern macht da noch eine Ausnahme: hier leben etwas über 3.000 Bürger der Verbandsgemeinde. Zur Sozialstruktur sind folgende Daten bemerkenswert (Stand 1970 - jedoch auf heute übertragbar):

- Etwa ein Zehntel der Einwohner sind Jugendliche im Alter von 16 bis 20 Jahren
- Von den rund 2.000 Erwerbstätigen sind etwa die Hälfte Arbeiter; etwa 40 % Frauen
- Der Ausländeranteil liegt um 3 %; etwas weniger als die Hälfte davon sind stationierte US-Soldaten

Ein Bild des ökonomischen, politischen und sozialen Settings erhalten wir bereits über eine einfache Auflistung charakteristischer Merkmale der Verbandsgemeinde:

- Dahn ist von alters her eine arme Gegend. Den wichtigsten Wirtschaftszweig der ansonsten industriell unterentwickelten Region bildet die Schuhindustrie, in der etwa ein Drittel der erwerbstätigen Einwohner beschäftigt sind. Sie bietet neben betrieblichen Arbeitsplätzen auch Heimarbeit.
- Ein weiterer großer Teil der Erwerbstätigen arbeitet außerhalb der Verbandsgemeinde und gehört zu den sogenannten Pendlern. Auf diese Weise kompensieren viele den Mangel an Arbeitsplätzen innerhalb der Verbandsgemeinde, besonders aber das Fehlen von Stellen für eine mittlere Berufsausbildung.
- Von der Arbeitslosigkeit sind vor allem Frauen in Teilzeitbeschäftigung und Jugendliche, die nach einer Lehre in mittleren Berufen keine Einstellung finden, betroffen. Die Arbeitslosenquote liegt bei etwa 3 %.

- Die Verbandsgemeinde Dahn hat wie das Land Rheinland-Pfalz eine CDU-Regierung. Auch die Meinungsträger in Dahn vertreten diese politische Richtung.
- Eines der gravierendsten Probleme sind die ungünstigen Verkehrsverbindungen. Sie verschlechtern die Arbeitsbedingungen und beeinträchtigen gleichzeitig die Möglichkeit flexibler Freizeitgestaltung.
- Sehr ausgeprägt ist das Vereinsleben. Die meisten der Vereine sind Sportvereine. Volkstümliche Vereine bieten immer wieder gemeinsame Unternehmungen an, im Sommer u. a. die beliebten Waldfeste.
- Schließt man die Möglichkeit, in den Vereinen Freizeit zu verbringen einmal aus, so ist das verbleibende kulturelle Angebot sehr gering. Um Kino, Theater oder Konzerte erleben zu können, muß man in die umliegenden Städte wie Pirmasens, Landau, Ludwigshafen fahren, die 20 km und weiter entfernt liegen.
- Zwar gibt es relativ viele Institutionen psychosozialer Versorgung (wenn man die der weiteren Umgebung hinzurechnet - doch sind sie meistens überbelastet. Beim schulpsychologischen Dienst in Pirmasens z. B. beträgt die Wartezeit etwa ein Vierteljahr.
- Die Freizeitmöglichkeiten für Jugendliche sind ausgesprochen schlecht: es gibt kaum Jugendzentren, aber besonders schwer fällt ins Gewicht, daß die wenigen vorhandenen Angebote nicht oder kaum genutzt werden können, da die meisten Jugendlichen nicht motorisiert sind und die Postbusse abends so gut wie nicht mehr fahren.
- Die eigentliche Drogenszene, die auch mit den stationierten Soldaten und dem Nachbarland Frankreich in Verbindung gebracht

wird, hatte zunächst in Landau ihr Zentrum, verlagerte sich aber mittlerweile nach Neustadt. Nur wenige Dahner Jugendliche sind von dem Problem der illegalen Drogen direkt betroffen. Einzelne Drogenfälle sind allerdings in aller Munde und werden auch von der Presse ausführlich behandelt. Der häufige und hohe Alkoholkonsum einer größeren Anzahl von Jugendlichen beunruhigt demgegenüber Einheimische doch noch mehr - und besonders Eltern - obwohl das Trinken in Dahn andererseits auch wieder in den Bereich des Normalen fällt, da es eine regionale Gewohnheit darstellt.

- Das sozialpolitische Klima ist konservativ, was einer jahrhundertelangen Tradition entspricht. z. B. hat es hier nie eine Arbeiterbewegung gegeben, und in den Schuhfabriken gibt es noch immer keinen Betriebsrat; ein Umstand, den die wenigsten kritisieren. Emanzipatorische Bestrebungen finden sich lediglich in informellen Gruppierungen, in geringfügigen oppositionellen Tendenzen der Schülerunion und vielleicht als Ansätze in kirchlichen Frauengruppen. Erscheinungen des Jugendprotests bleiben beschränkt auf Rockergruppen oder auf wenige Repräsentanten und Verfechter alternativer Lebensformen. Generell jedoch werden bestehende Sozialstrukturen (etwa die Unterordnung unter anerkannte Autoritäten) von den Jugendlichen akzeptiert und fortgeführt. Anzeichen hierfür ist die unangezweifelte Autorität der Eltern gegenüber ihren Kindern.
- Damit zusammenhängend und wahrscheinlich auch in Verbindung mit dem Mangel an kulturellen Angeboten, besteht grundsätzlich eher die Erwartung, etwas geboten zu bekommen als selber initiativ zu werden. Selbsthilfefaktionen wird zunächst immer Skepsis entgegengebracht.

Mit diesen Hinweisen sollte ein erster umfassender Eindruck über wesentliche Bedingungen vermittelt werden. Für eine detailliertere Einschätzung der Ausgangssituation jedoch, müssen besonders zwei Bereiche nochmals herausgegriffen und erläutert werden:

- die Bedeutung der Schuhindustrie und anderer Erwerbsmöglichkeiten
- die Entstehungsgeschichte und Bedeutung des Schulzentrums für die Stadt Dahn und die Verbandsgemeinde.

Zur Vertiefung der anderen Aspekte sei an dieser Stelle auf die Tabellen und weitere Materialien im Anhang hingewiesen.

2.2. Die Bedeutung der Schuhindustrie und anderer Erwerbsmöglichkeiten

Die beiden althergebrachten Wirtschaftszweige der Region Dahn, die Holz- und die Schuhindustrie bieten den dort Arbeitenden nur verhältnismäßig geringe Verdienstmöglichkeiten.

Die Holzindustrie ist, auch bedingt durch den hohen technischen Aufwand beim Abholzen und beim Transport der Stämme in dieser bergigen Gegend, häufig ein Zuschußunternehmen; die Schuhindustrie ist ein ausgesprochen konjunkturabhängiger Wirtschaftsbereich, da sich Wirtschaftskrisen in dieser Branche immer sehr schnell bemerkbar machen.

Die Schuhindustrie wird als ein wichtiger Einflußfaktor auf das Leben der Dahner betrachtet, eine Einschätzung, die sich sowohl auf die geringen Verdienstmöglichkeiten und die mangelnde Arbeitsplatzsicherheit als auch auf das sozialpolitische Klima bis hin zum Problem der Terminierung von Urlaubszeiten und Tagesabläufen bezieht:

- Die Schuhindustrie hat im Vergleich zu anderen Industrien besonders schlechte Stundenlöhne. Der Tariflohn liegt zwischen DM 5,08 und DM 8,04 die Stunde (Vergleichswert: DM 12,00).
- Die Produktivität ist nicht konstant, sondern abhängig von der Saison und neuen Kollektionen.
- Die Arbeitszeiten sind vormittags von 7.00 Uhr bis 11.30 Uhr und nachmittags von 13.15 Uhr bis 16.30 Uhr. Es gibt nur gemeinsame Schichten, gleitende Arbeitszeit ist ausgeschlossen. Durch diese Zeit- und Arbeitseinteilung entstehen Kontaktprobleme in den Familien, da sich Eltern nicht mehr auf die Unterrichtszeiten ihrer Kinder einstellen können.
- Aufgrund der Saisonabhängigkeit der Schuhindustrie sind die Sommerferien der Schüler im Vergleich zu anderen Regionen des Landes Rheinland-Pfalz um 14 Tage vorgezogen.
- Vor hundert Jahren, als die Schuhindustrie entstand, bildeten sich in diesen Betrieben patriarchalische Hierarchien und Ordnungen heraus, die noch heute das soziale Gefüge bestimmen:
" Die Leute kennen nichts anderes und brauchen eine Autorität. Autoritäten sind wie früher der Pfarrer und der Bürgermeister. Man erwartet klare Anweisungen, wenn das nicht kommt, wird einer nicht anerkannt." ¹⁾
- Die Eigner der Schuhindustrie sowie des bis nach Baden-Württemberg reichenden Bekleidungshandels sind wichtige Mitglieder der Gemeindeverwaltung und gehören zu den ausschlaggebenden Meinungsführern.

Besonders problematisch aber ist die Arbeit in der Schuhindustrie für die Einheimischen wegen der schlechten Bezahlung und der Akkordarbeit. Ebenso wie im Hotel- und Gaststättengewerbe und

1) Beurteilung des Einflusses der Schuhindustrie durch einen der drei Rektoren des Schulzentrums.

im Bauhandwerk gibt es dort noch offene Lehrstellen, denn aufgrund eben jener schlechten Arbeitsbedingungen werden sie von den Jugendlichen abgelehnt. Sie ziehen es vielfach vor, in die Großstädte abzuwandern und wenn schon nicht dort zu leben, so doch zumindest dort zu arbeiten.

Daher gibt es in der Region auch die vielen Pendler - etwa 3.000 in der Verbandsgemeinde Dahn, die in der Mehrzahl bei einem grossen Autohersteller in Wörth arbeiten. Sie ergreifen dort Berufe nach mittlerem Bildungsabschluß, für die es in Dahn und der näheren Umgebung kaum Arbeitsplätze gibt. Dies zeigt sich deutlich in der (nach Häufigkeiten)geordneten Auflistung, der neben der Schuhindustrie noch vorhandenen Betriebe:

- Einzelhandel
- Baugewerbe
- Verpackungswerk
- Land- und Forstwirtschaft
- Spankorbfabrik
- Banken
- Straßenneubauamt
- Tiefbaubüros
- Steuerbüro



2.3. Entstehungsgeschichte und Probleme des Schulzentrums

Das Schulzentrum liegt an der Ortsgrenze von Dahn. Will man es von der Ausfallstraße nach Erfweiler, die anfangs noch Schulstraße heißt, erreichen, hat man fast den Eindruck, es sei regelrecht versteckt worden, denn in einer Senke unterhalb der Straße errichtet, liegt es erstmal außerhalb des Sichtkreises. Steht man schließlich davor, wirkt der verschachtelte, terrassenförmig angelegte Betonbau wie ein Fremdkörper nach den anmutigen, gepflegten dörflichen Altbauten, die man eben noch sah.

Wie der langwierige Prozeß der Einpflanzung eines Fremdkörpers mutet auch die Entstehungsgeschichte dieser 1976/77 fertiggestellten Mittelpunktschule der Verbandsgemeinde Dahn an (ob sie endgültig mit ihrer Umgebung verwachsen ist, darf bezweifelt werden): Seit 1973 finden wir Schlagzeilen in der Regionalpresse, die das Vorhaben bzw. dessen Nutzen und moralischen Wert immer wieder in ein positives Licht setzten:

- "Ausbildung für rund 2.000 Schüler - Schulzentrum Dahn 1977 fertig; Einheimische als Arbeitskräfte" (Pirmasenser Zeitung - 08.11.1974)
- "Aufträge an hiesige Firmen vergeben";
"Mustergültige Schulform, die für alle zukünftigen Entwicklungen offenbleibt" (Rheinpfalz - 08.11.1974)
- "Symbol der Zusammenarbeit der Generationen" (Rheinpfalz - 23.03.1975)
- "Staatssekretärin Dr. Renate Laurien sagt klares 'Ja' zur Gemeinsamkeit der Schulen und bezuschußt fünf Hauptschulen im Kreis und Schulzentrum Dahn mit 32 Millionen - Gesamtkosten 54 Millionen" (Pirmasenser Zeitung - 24.10.1975)

Der Bürgermeister der Verbandsgemeinde formulierte die Erwartungen:

zum erzieherischen Wert der neuen Schule in der Festschrift anlässlich der Einweihung des Schulzentrums als Verantwortlicher für den Finanzhaushalt seiner Gemeinde:

"Das Schulzentrum fordert neben dem Lande Rheinland-Pfalz und dem Landkreis Pirmasens auch von der Verbandsgemeinde Dahn mit ihren vierzehn Ortsgemeinden sehr große finanzielle Opfer. Aus diesem Grunde erwarte ich von allen in der Verantwortung stehenden, daß die Chancen dieses Bildungszentrums für unsere Jugend in bestmöglicher Weise ausgenützt werden."

Und Frau Dr. Hanna Renate Laurien, Staatsministerin, appellierte in demselben Zusammenhang:

"Der hohe Aufwand für das Schulzentrum Dahn ist gerechtfertigt, wenn hier in der Jugend die Fähigkeit und die Bereitschaft gefördert wird, Können und Wissen in Menschlichkeit und Verantwortungsbereitschaft umzusetzen."

Doch zentrale Probleme des Schulzentrums gefährden die Verwirklichung solcher Ziele:

Der Bau des Schulzentrums verursachte und verursacht heute noch nicht nur erhebliche Kosten, sondern bedeutete auch für alle Beteiligten eine große Umstellung.

Schüler und Lehrer mußten sich von nun an daran gewöhnen, daß drei Schultypen, die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium in einem Gebäude zusammengeschlossen sein würden, und das hieß auch: in direkter Konfrontation miteinander leben.

Die Grund- und die Sonderschule gehörten von diesem Zeitpunkt an ebenfalls zur direkten Nachbarschaft - zwar in eigenen Gebäuden, doch immerhin noch auf demselben Gelände.

Eine solche Zusammenfügung bedeutete für alle den Verlust früherer Intimität zugunsten einer unerwünschten Anonymität.

Ganz besonders mußten sich die rund 1.000 Schüler und etwa 42 Lehrer der Hauptschulen umstellen: Auszug aus den vertrauten Dorfschulen, tägliche Hin- und Rückfahrten.

Für das Gymnasium (rund 760 Schüler und 40 Lehrer) und die Realschule (rund 320 Schüler und 20 Lehrer) erwies sich die mit dem Umzug verbundene Hoffnung auf bessere Arbeitsbedingungen als trügerisch: Heute können sie noch weniger ungestört arbeiten als zu den Zeiten, da das Gymnasium und die Realschule noch in der alten Schule untergebracht waren und sich die Räume teilten, die ehemals nur dem Gymnasium zustanden. (Das Gymnasium besteht in Dahn schon seit 1952; die Realschule wurde 1973 gegründet und die Unterbringung der nunmehr räsch wachsenden Schule erfolgte in den ohnehin räumlich stark beengten Verhältnissen des Gymnasiums - siehe Festschrift anlässlich der Einweihung des Schulzentrums Dahn.)

Eine Anonymität hat sich auch in der Beziehung zwischen Bewohnern der Stadt Dahn und Lehrern eingestellt:

Das alte Rollengefüge ist verschwunden. Lehrer sind nichts Ungewöhnliches mehr, auch da sich viele direkt am Schulzentrum ihre Eigenheime gebaut haben. Für junge Lehrer, die frisch von der Universität kommen ist das kein Problem, sondern eher angenehm, da sie sich weniger beobachtet fühlen. Doch die ehemaligen Dorfschullehrer vermissen diese vormals exklusive Beziehung zu ihrer Umgebung. Sie gingen schon deshalb nur mit Unwillen an das Schulzentrum, weil sie es als angenehmer empfanden, in dem Dorf zu arbeiten, in dem sie und ihre Familie als integrierte und anerkannte Mitglieder - häufig haben sie auch noch wichtige Posten als Vereinsleiter z. B. inne - der Dorfgemeinschaft leben.

Die anderen, die nicht aus der Gegend stammenden Lehrer, haben meist dann Schwierigkeiten, den Einheimischen näher zu kommen, wenn sie nicht bereit sind, sich in Vereinen oder der örtlichen Kom-

munalpolitik zu engagieren. Denn erstmal begegnet man ihnen mit Mißtrauen, es sei denn, sie belehren ihre Mitbürger eines Besseren, indem sie sich aktiv am öffentlichen Leben beteiligen. Meistens aber ziehen sie sich in ihr 'Ghetto' zurück und beschäftigen sich lieber mit dem Ausbau ihres Eigenheimes.

Die Planer des Schulzentrums dachten damals vorrangig an eines der Verpflanzungsprobleme: an die Zusammenfassung einer größeren Anzahl von Schülern und Lehrern verschiedener Schultypen in einem Gebäudekomplex und hofften, es mit Hilfe des additiven Schulsystems lösen zu können:

"Damit ist die Gliederung in überschaubare schulische Einheiten vorgegeben, die von vornherein die für integrierte Systeme so schwierige Frage der Binnengliederung löst, die personalen Bezüge sichert und die unerwünschten Konsequenzen der Zusammenführung sehr großer Schülerzahlen vermeiden hilft"

(siehe Festschrift anlässlich der Einweihung des Schulzentrums Dahn).

Doch nach Einschätzung von Lehrern gefährden verschiedene Bedingungsfaktoren der neuen Lern- und Lehrsituation und nicht zuletzt das additive Schulsystem mehr und mehr die Arbeitszufriedenheit von Schülern und besonders der Lehrer:

- Unter den Lehrern herrscht ein latenter Spannungszustand, der teilweise auf Konfliktmöglichkeiten zurückgeführt wird, die das Schulzentrum als additives System mit sich bringt wie beispielsweise eine Hierarchiebildung unter den Lehrern der verschiedenen Schultypen. Denn integrierende Ansätze wie z. B. schulartübergreifende Arbeitsweise oder Freizeitaktivitäten, die solche Tendenzen zu vermeiden helfen, waren bisher kaum möglich.
- Eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern zur gemeinsamen Erfüllung des Erziehungsauftrages findet so gut wie

nicht statt, was hauptsächlich mit der neu entstandenen gegenseitigen Anonymität begründet wird.

- Seit August 1978 stellte sich für das Schulzentrum das Problem der illegalen Drogen. Besonders die Oberstufe, aber auch schon Schüler des 8. Schuljahres werden von Lehrern für gefährdet gehalten. Außerdem griff der Alkoholkonsum in den mittleren und oberen Klassen immer mehr um sich. In diesen Klassen seien z. B. Ausflüge ohne Alkohol nahezu unmöglich.¹⁾

Die Lehrer fühlten sich angesichts ihrer hohen Belastung durch den Lehrplan überfordert, selbst Maßnahmen gegen Ursachen solcher Probleme zu ergreifen.

Daraufhin setzte sich im Sommer der Direktor des Gymnasiums mit dem Leiter der LZG in Mainz in Verbindung.

1) Ergebnisse des Gruppengesprächs mit Lehrern des Schulzentrums, August 1979

3. Organisation und Konzeption des Projekts

3.1. Entscheidung für den Projektort Dahn

Um der mehr oder weniger zufällig entstandenen Idee, eines der Modellprojekte am Schulzentrum Dahn stattfinden zu lassen, Hand und Fuß zu verleihen, mußte zunächst vor Ort recherchiert werden.

Noch bevor die Untersuchungen zur Ausgangssituation unternommen wurden, reisten daher verantwortliche Vertreter der BZgA und der LZG verschiedene Male im Juni/August 1979 nach Dahn, sahen sich das Schulzentrum und die Stadt an und sprachen vor allem mit den Rektoren und in Form von drei Gruppengesprächen mit Lehrer, Schülern und Eltern des Schulzentrums über ihr eigenes Verhalten und das der anderen Zielgruppen in den ausgewählten Interventionsbereichen. Gleichzeitig versuchten sie, herauszufinden, welche Bereitschaft vorhanden war, an dem geplanten Projekt mitzuarbeiten. Sie kamen zu folgenden Ergebnissen:

- In den Zielgruppen und unter den Zielgruppen bestanden erhebliche Kommunikationsprobleme.
- Besonders für die Jugendlichen war ein großer Mangel an Freizeitmöglichkeiten festzustellen.
- Das Alkohol- und Drogenproblem wurde nochmal bestätigt.
- Alle Zielgruppenmitglieder zeigten Interesse, in Eigeninitiative etwas gegen die aufgezeigten Probleme zu tun, sodaß bereits Vorschläge wie themenzentrierte Arbeitskreise oder Elterninitiativen zur Verbesserung der Freizeitsituation der Jugendlichen gesammelt werden konnten.

- Besonders der Direktor des Gymnasiums, der eigentliche Initiator der Projektaktivitäten am Schulzentrum Dahn, schien dem Ansatz primärer Prävention und dem Vorhaben, integrierende Aktivitäten für Lehrer der drei Schultypen anzubieten, sehr aufgeschlossen. Seine Einstellung ließ auf eine dauerhafte Unterstützung hoffen.

In Abstimmung mit seinen Erwartungen wurden folgende erste konkrete Zielsetzungen formuliert:

- Die Lehrer sollten davon überzeugt werden, daß es wichtig ist, sich durch außerschulische Aktivitäten um einen besseren Kontakt mit den Schülern zu bemühen.
- Die Schüler sollten zu Verhaltensweisen veranlaßt werden, die sie selber als Alternativen zu Mißbrauchverhalten von Drogen, besonders Alkohol aber auch Rauchen und illegale Drogen, erkennen und akzeptieren können.
- Die Eltern sollten vor allem zu einem verständnisvolleren Erziehungsverhalten motiviert werden.

Auch über Interventionsmöglichkeiten bestand Übereinstimmung. Beispielsweise erwog man für Lehrer und Schüler bereits Kommunikationstrainings. Allerdings fällt im Nachhinein auf, daß eine ebenfalls anvisierte Fortbildungsveranstaltung für Lehrer, "unter Einbezug von Experten" - "über die Drogenproblematik", schon zu diesem Zeitpunkt die später problematisch gewordene Fixierung auf Maßnahmen sekundärer Prävention ankündigte.¹⁾

Doch noch zwei weitere Gesichtspunkte waren ausschlaggebend, das Schulzentrum Dahn auszuwählen:

1) Ergebnisse des ersten Informationsgesprächs mit dem Direktor des Gymnasiums vom 15. Juni 1979

- daß durch die überschaubare Größe und relative Geschlossenheit der Region eine günstige Ausgangsbedingung bestand, und
- daß der kommunikationstheoretische Ansatz primärer Prävention aufgrund der festgestellten Kommunikationsprobleme der Zielgruppen geeignet erschien, die Schwierigkeiten zwischen Lehrern - Schülern - Eltern des Schulzentrums zu bearbeiten.¹⁾

3.2. Bildung des Projektteams und Konfliktgeschichte der Zusammenarbeit

Die nun folgende Zeit - etwa August 1979 bis April 1980 - war durch ein vorsichtiges Sich-Herantasten an die zukünftigen Aufgaben, den zu erwartenden Arbeitsaufwand und die personelle Besetzung geprägt.

Von Mai bis Oktober 1979 hatte die konzeptionelle Entwicklung des Projekts - wie wir gesehen haben - noch ausschließlich in den Händen der BZgA und der LZG gelegen.

Im Verlauf dieser ersten Vorsondierung wurde immer deutlicher, daß eine Aktivierung der drei Zielgruppen und deren Betreuung sehr arbeitsaufwendig werden würde und eine kontinuierliche Präsenz am Projektort erforderte. Beides konnte nicht mehr von festangestellten Mitarbeitern der BZgA oder LZG geleistet werden, und so versuchte man, freie Mitarbeiter anzuwerben.

Im Oktober 1979 meldeten sich drei Sozialarbeiter, und in den Vorstellungsgesprächen stellte sich heraus, daß sie eine außergewöhnlich hohe Qualifikation für die anstehenden Arbeiten mitbrachten:

1) Siehe Vermerk der BZgA zur Zusammenarbeit mit der Landeszentrale, Juli 1979

- Zusätzlich zu ihrer Berufsausbildung als Sozialpädagogen hatten sie bereits mehrere Jahre den Lehrerberuf ausgeübt (Bezug zum Schulzentrum); zum damaligen Zeitpunkt absolvierten sie ein Zweitstudium im Fach Psychologie, das sie noch im selben Jahr abschließen wollten (Bezug zu dem qualitativ ausgerichteten Forschungsansatz); sie vertraten ein gemeindeorientiertes Konzept primärer Prävention und sie besaßen theoretische und praktische Kenntnisse in der kommunikationstheoretisch ausgerichteten Erwachsenenbildung.
- Darüberhinaus war zu erwarten, daß ihnen die Bewältigung praktischer Probleme weniger Schwierigkeiten bereiten würde als 'reinen' Theoretikern, da sie alle drei aus praktischen Berufen kamen (zweiter Bildungsweg); da sie seitdem immer wieder zusammengearbeitet hatten (es konnte von einem eingespielten Projektteam ausgegangen werden) und da zwei von ihnen Familienväter waren (was einen unmittelbaren Bezug zu praktischen Erziehungsfragen darstellte).

Außerdem wirkten sie sympathisch, kooperativ und optimistisch - Eigenschaften, die hinsichtlich der ungewöhnlich langen Zeit gemeinsamer Projektarbeit (Vertreter der BZgA/LZG - Zielgruppenmitglieder) wichtig waren.

Sie wurden mit der Durchführung des Projekts beauftragt und darüberhinaus einem von ihnen die koordinierende Betreuung beider Pilotprojekte übertragen. Es folgte ihre Einarbeitung in die bisherige Projektgeschichte, eine gemeinsame Tagung mit den Berliner Projektmitarbeiterinnen und, etwa bis Januar 1980, die Festlegung der Modalitäten der Zusammenarbeit. Die Kooperation zwischen BZgA und LZG beinhaltete folgende Aufgabenverteilung:

- Die BZgA übernahm die übergeordnete Betreuung beider Modellprojekte und Personalkosten - die LZG die materielle und

organisatorische Unterstützung des Dahner Projekts am Projektort und beauftragte punktuell eigene Angestellte, die Projektmitarbeiter zu unterstützen (z. B. Erhebung der Ausgangssituation und Teilnahme an der Gruppenarbeit mit Schülern durch eine Jahrespraktikantin).

Die Zusammenarbeit zwischen Projektträgern und Projektmitarbeitern:

- die Projektmitarbeiter sollten die Aufgabe übernehmen, die Wünsche und Interessen der Zielgruppenmitglieder gemeinsam mit diesen festzustellen sowie daraus erfolgende Aktivitäten pädagogisch zu betreuen; der notwendige Informations- und Kontrollbedarf der Projektträger sollte über regelmäßige Sachstandgespräche und Abstimmung des weiteren Vorgehens, schriftliche Zwischenberichte sowie telefonische Kontakte bei eventuell auftretenden Unklarheiten abgedeckt werden;
- über den mit der Koordination beider Projekte betrauten Mitarbeiter sollte der regelmäßige Informationsaustausch zwischen den Projektteams und die übergeordnete Betreuung der Modellprojekte durch die BZgA gewährleistet werden. Dazu wurde ein 14-tägiger Informationsaustausch vereinbart.

Die organisatorischen Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit standen also fest, doch wurde im Verlauf eines Nachgesprächs (Februar 1982) zwischen Projektträgern und Projektmitarbeitern deutlich, daß die Schwerpunkte des Projekts zum damaligen Zeitpunkt nicht eindeutig benannt werden konnten, was gleich zu Beginn der Zusammenarbeit bei den Projektmitarbeitern Verwirrung und Unsicherheit erzeugt hatte: Das ursprüngliche Konzept hätten sie so verstanden, daß sich ihre Aktivitäten in Dahn auf ein kurzes 'Gastspiel' beschränken würden - anzureisen, eine Gruppenstunde abzuhalten, ein Training anzubieten

und dann wieder abzureisen. Später dagegen sei der Auftrag zunehmend in Hinblick auf gemeindenahere Arbeit, also kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Adressaten erweitert worden. Außerdem sei ihnen nicht deutlich gewesen, ob primär am Schulzentrum oder in der Gemeinde interveniert werden sollte, und im Unterschied zum ursprünglichen Konzept habe sich ihr Auftrag dann nochmal erweitert, als sie erfahren hätten, daß auch die Freizeitbedingungen von Kindern und Jugendlichen in Dahn untersucht werden sollten.

Ebenso große Unklarheit bestand scheinbar bezüglich der Definition ihrer Rolle bzw. ihrer Funktion innerhalb des Projekts und am Projektort.

Mit folgenden Zitaten illustrierten die Projektmitarbeiter im Nachgespräch die unterschiedlichen Vorstellungen, die sie zu erkennen glaubten:

- "Ihr braucht gar nicht selbst aktiv zu werden, sondern ihr sollt nur etwas initiieren. Ihr sollt die Leute ansprechen, in Wirtschaften gehen, sollt gucken, daß Ihr an Informationen rankommt und wie man die Situation beeinflussen kann."
- Und ein vollkommen entgegengesetzter Anspruch sei gewesen: "Ihr habt die wissenschaftliche Begleitung durchzuführen, ansonsten besteht kein Kontakt zur Zielgruppe. In den Gruppen ist eine nichtteilnehmende Beobachtung durchzuführen."
- Eine dritte Position, die allerdings erst später eingebracht wurde, habe gelautet: "Ihr sollt auch die praktischen Maßnahmen durchführen. Ihr bekommt zwar noch einen, vielleicht auch zwei Sozialarbeiterpraktikanten hinzu - aber die praktische Arbeit führt Ihr durch."

Die in diesen Darstellungen zum Ausdruck kommende Kritik an den

Projektträgern bezieht sich also auf den Umstand, daß zu diesem Zeitpunkt noch keine klaren Programme vorlagen und demzufolge auch keine eindeutigen Hinweise zur Auftragserfüllung gegeben werden konnten. Die damit benannten Unsicherheitsfaktoren jedoch waren ein Bestandteil der intendierten Teilnehmerzentrierung und Handlungsforschung und rührten aus dem Interesse der Projektträger her, gerade nicht vom 'grünen Tisch' aus planen zu wollen. So wurde von ihrer Seite aus später bemängelt, daß die Projektmitarbeiter zu sehr auf die Sicherheit klarer Programme fixiert gewesen seien. Zu Beginn des Projekts wäre es notwendig gewesen, sich zunächst vor Ort zu begeben, auszuprobieren, was möglich sei, auf die Eigeninitiative der Adressaten zu vertrauen - und nachdem man diese Erfahrungen verarbeitet habe, zu überlegen, wie man nun weitermachen wolle. Die Projektmitarbeiter hingegen hätten von Anfang an immer wieder viel zu viel Zeit auf konzeptionelle Vorüberlegungen verwendet.

Schließlich verzögerte sich der Beginn des Projekts bis April 1980 (ein weiterer Umstand waren die bis dahin andauernden Examensprüfungen der Projektmitarbeiter), so daß sich zunehmend Unzufriedenheit und Mißtrauen bei den Projektträgern ausbreiteten. Erfahrungen von Mitarbeitern der LZG aus der Anfangsphase verstärkten diese Empfindungen und führten zu folgenden Eindrücken:

- Bei der Vorstellung der Projektmitarbeiter im Schulzentrum schien es, als ob sie die Zusammenarbeit mit den Lehrern allein durch einen Konsens über die theoretischen Ansätze des Projekts bewirken wollten, dabei aber den Projektansatz zu abstrakt erklärten.
- Man vermißte einen wirklichen und echten Kontakt zu Zielgruppenmitgliedern: die Bereitschaft, an ihrem Leben teilzuhaben (z. B. in Vereinen oder Kneipen Kontakt aufzunehmen) und über feste Bürozeiten hinaus für sie ansprechbar zu sein.

- Eine Zusammenarbeit mit Hauptschullehrern und Hauptschülern gelang nicht und es schien, als ob die Projektmitarbeiter diesbezüglich auch nicht genügend interveniert hätten.

Bereits zu diesem Zeitpunkt kam es nur noch vereinzelt zu einer wirklichen Verständigung zwischen Projektmitarbeitern und Projektträgern über die Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Konzepts. Denn es war den Projektmitarbeitern scheinbar auch nicht möglich geworden, die Arbeitsprozesse in den jeweiligen Zielgruppen anschaulich zu schildern, also entsprechende Probleme aber auch Erfolge nachvollziehbar darzustellen, so daß bei den Projektträgern zusätzlich der Eindruck entstand, es würde überhaupt nichts geschehen.

Die Projektmitarbeiter gelangten mehr und mehr in eine Rechtfertigungsposition, von der auch das erwähnte Nachgespräch geprägt war.

Im November/Dezember 1980 kam es dann zum Eklat: Die Projektträger beschlossen, das Projekt vorzeitig zu beenden, da sie befürchteten, daß sich die Arbeit so lange hinziehen würde, daß die Aktivierung weiterer Gruppen nicht mehr gelingen könnte. Außerdem war abzusehen, daß die sowieso beschränkten Finanzierungsmittel des Projekts für die sich ankündigende Ausdehnung nicht mehr reichen würden. Daher sollte versucht werden, das Projekt bis Juni 1981 abzuschließen - immerhin war zu erwarten, daß das Berliner Projekt, das planmäßig abgewickelt werden konnte, bereits im Februar 1981 abgeschlossen sein würde - um eine nicht mehr vertretbare weitere Verzögerung zu verhindern.

Auch aus der Sicht der Projektmitarbeiter hatte sich bis dahin ein Konflikt hochgeschaukelt. Sie fühlten sich durch das steigende Mißtrauen der Projektträger zunehmend 'im Stich' gelassen. Dafür nannten sie mehrere Gründe, beispielsweise, daß sie nicht den Eindruck gehabt hätten, daß man bereit gewesen

wäre, Verständnis für ihre hohe zeitliche Belastung aufzubringen: Zu Beginn des Projektes, als sie noch kein Projektbüro hatten (noch länger verfügten sie nicht über ein eigenes Telefon) entstanden Zeitverluste und Streßmomente bei der Organisation des Projekts; die Kontaktaufnahmen mit den Zielgruppen erwiesen sich ebenfalls als sehr zeitaufwendig; von Seiten der Schulleitung bzw. der Direktoren sei ihnen zwar mit sehr viel Hilfsbereitschaft begegnet worden, doch trafen gleich zu Anfang Kompetenz- und Hierarchieprobleme auf, wenn z. B. die Direktoren nicht gleichzeitig über laufende Projektaktivitäten informiert wurden, so daß auch hier wieder zusätzliche Gespräche und Abmachungen notwendig geworden seien, um Konflikte abzubiegen.

Auch hinsichtlich der organisatorischen Betreuung durch die LZG habe es Probleme gegeben:

Bei der Einrichtung des Projektbüros und der Verlegung des projekteigenen Telefons, bei der Beschaffung von Büromaterialien und später für die Arbeit mit den Schülern, vermißten sie eine reibungslose Unterstützung; stattdessen empfanden sie sich immer mehr in die Position von Bittstellern gedrängt.

Eine vollkommen gegensätzliche Wahrnehmung und Interpretation der Situation hatten sie bezüglich ihres Arbeitseinsatzes: Im Unterschied zu den Projektträgern empfanden sie sich als sehr engagiert. So hätten sie z. B. Gruppenteilnehmer, die Fahrprobleme hatten, zu Hause abgeholt und auch wieder heimgebracht, sich auch privat mit Kritikern (Lehrer) ihrer Maßnahmen getroffen und über mögliche Ursachen und Gründe diskutiert oder nach dem offiziellen Teil der Gruppenarbeiten noch bis spät in die Nacht mit Teilnehmern informell zusammengesessen und die Gelegenheit wahrgenommen, in diesem Rahmen die Anliegen des Projekts nochmal anschaulich zu erläutern.

Teilnehmer selber wiederum empfanden den Kontakt zu den Pro-

jektmitarbeitern als sehr persönlich und wollten sogar mit Protestaktionen die Kürzung des Projekts verhindern, was die Projektmitarbeiter allerdings mit Rücksicht auf das Projekt und die Teilnehmer verhinderten. Denn sie hatten noch immer das Anliegen, das Projekt im Sinne der Konzeption zu einem für beide Seiten befriedigenden Abschluß zu bringen.

So ist es auch weniger erstaunlich, daß die Drucksituation, die durch die Intervention der Projektträger entstand, positive Auswirkungen zeigte: Die Projektmitarbeiter entwickelten nochmals neuen Elan und arbeiteten - nun auch für die Projektträger erkennbar - äußerst engagiert an der Vorbereitung zukünftiger bzw. bereits bestehender Aktivitäten (siehe: Entwicklung und Fortschreibung der Konzeption, S. 61f).

Auf diese Weise konnten bis Juni 1981 doch noch alle Maßnahmen zu einem befriedigenden Abschluß gebracht werden. Allerdings opferten die Projektmitarbeiter, ihrer Einschätzung zufolge, dem damit verbundenen produktorientierten Arbeiten die eigentlichen Projektziele wie 'Selbstorganisation' und Gewährleistung reflektierter Gruppenprozesse.

Sie hätten, um ansatzweise Multiplikatoreffekte erzielen zu können, stärker als ursprünglich geplant, in Gruppenprozesse eingegriffen, und teilweise sogar Arbeiten übernommen, die eigentlich von Teilnehmern hätten ausgeführt werden müssen. Als Beispiel nannten sie die Schülergruppe, wo sie schließlich das Drehbuch für den Videofilm selber schrieben, damit die Szenen zum gewünschten Zeitpunkt fertiggestellt und vorgeführt werden konnten.

3.3. Spezifische Projektziele - Entwicklung und Fortschreibung der Konzeption

Ab Anfang 1980 entwickelten die Projektmitarbeiter in Abstimmung mit den Projektträgern spezifische Projektziele und Programmvorschlage für deren Umsetzung. Im Mai 1980 lag die Konzeption einer ersten Phase der Aktivierung und Gruppenarbeit schriftlich als "Konzeption der Maßnahmen am Schulzentrum Dahn/Pfalz" - einschließlich der Konzeption der Begleitforschung - vor:¹⁾

- Alle Maßnahmen sollten ZIELGRUPPENSPEZIFISCH, aber SCHULARTÜBERGREIFEND durchgeführt werden.

Für das zielgruppenspezifische Vorgehen sprach, daß in den ersten Gesprächen häufig zielgruppenspezifische Wünsche geäußert worden waren (z. B. Information der Eltern über Erziehungsfragen) und daß damit auch organisatorische Probleme besser lösbar schienen (z. B. Zeitpunkte und Orte der Gruppentreffen).

Das schulartübergreifende Vorgehen bot sich deswegen an, weil in erster Linie das Kommunikationsproblem der Zielgruppenmitglieder verschiedener Schultypen bearbeitet werden sollte, denn hier gab es erhebliche Ressentiments und Vorurteile. Außerdem konnte aus zeitlichen Gründen jeder Zielgruppe nur ein Angebot der Zusammenarbeit gemacht werden, so daß auch ganz pragmatische Gründe für ein schulartubergreifendes Vorgehen sprachen.

- Im Mittelpunkt der Projektarbeit stand die GRUPPENARBEIT am Schulzentrum

Sie sollte im Sinne des Projektansatzes (Interventionsbereiche,

¹⁾ Siehe: "Pilotprojekt Prävention von Alkoholmißbrauch - Konzeption der Maßnahmen am Schulzentrum Dahn/Pfalz, Mai 1980 im Materialband.

Zielsetzungen, Teilnehmerzentrierung, Handlungsforschung) durchgeführt werden. Auswirkungen der Arbeit in die Gemeinde hinein, z. B. in Form von Verbesserungen der Freizeitmöglichkeiten für Jugendliche durch initiierte Selbsthilfeaktivitäten waren erwünscht.

Diese beiden zentralen Programmpunkte sollten durch folgendes Vorgehen realisiert werden:

- Die GEWINNUNG VON TEILNEHMERN für die Gruppenarbeit planten die Projektmitarbeiter stufenweise:

Zu Beginn sollten aktivierende Interviews mit jeweils ein bis drei Vertretern der Zielgruppen (Lehrer, Schüler, Eltern der drei Schultypen) stattfinden. Mit diesen Gesprächen wollten die Projektmitarbeiter zum einen Teilnehmer für die geplanten Gruppen, zum anderen Mitarbeiter für die Motivierung weiterer Interessenten gewinnen. Außerdem war es wichtig, den Rat der Gesprächspartner hinsichtlich einer möglichst angemessenen und effektiven Ansprache der Zielgruppen einzuholen und zusätzliche Informationen über Bedürfnis- und Interessenlagen der Adressaten zu erhalten. Daraufhin sollten beide - Projektmitarbeiter und Gesprächspartner - weitere Interessenten ansprechen und zu ersten konstituierenden Gruppengesprächen einladen.

Anschließend wollte man dann in diesen ersten Gruppensitzungen eine Zusammenarbeit der Anwesenden in Gruppen anregen und gemeinsam die Ziele der zukünftigen Arbeit festlegen.

- Die INHALTE der Gruppenarbeit sollten auch während der folgenden Gruppenarbeit immer nach den Wünschen und Interessen der Teilnehmer ausgerichtet werden.

Die Gruppenleiter wollten das Gruppengeschehen lediglich durch

Vorschläge beeinflussen, die sie aus den bisherigen Informationen entwickeln konnten, und indem sie darauf achteten, den zur Verfügung stehenden Zeitrahmen einzuhalten. Um die Eigeninitiative der Teilnehmer zu fördern, hielten sie es für notwendig, sich ansonsten so weit wie möglich zurückzuhalten und die Gestaltung der gemeinsamen Arbeit den Teilnehmern zu überlassen.

- Als Abschluß dieser ersten Projektphase (etwa bis August 1980) waren AKTIONSTAGE am Schulzentrum geplant, die von den Arbeitsgruppen selbständig gestaltet werden sollten.

Für eine solche Etappenbildung sprachen folgende Gründe: Es erschien wichtig, den Gruppen ein erstes, motivierendes Zwischenziel ihrer Arbeit vorzuschlagen.

Auf diese Weise konnten außerdem noch weitere Informations- und Aufklärungsarbeit geleistet werden - und zwar, als ein erster Multiplikatoreneffekt: von den Zielgruppenmitglieder selber.

Das Herstellen von Öffentlichkeit ermöglichte es, zudem noch weitere Teilnehmer zu gewinnen.

Die damit verbundene gemeinsame Arbeit der drei Zielgruppen konnte perspektivisch auf eine zielgruppenübergreifende Zusammenarbeit hinweisen, die für die Bearbeitung der hier vorliegenden Kommunikationsproblematik als eine nächste Stufe eingeplant worden war.

- Zur inhaltlichen Gestaltung der Gruppen sollten von den Projektmitarbeitern folgende zielgruppenspezifische PROGRAMMVORSCHLÄGE gemacht werden:

- Lehrer: Themenzentrierte Beratungsgruppe, Trainings- und Informationskurse;
- Schüler: Kommunikationstraining, Selbsthilfegruppe, Informa-

- tionskurse über Drogen und Alkohol, Theatergruppe;
- Eltern: Kommunikationstraining, themenzentrierte Beratungsgruppe, Selbsthilfe- und Nachbarschaftsgruppe.
 - Die verschiedenen Gruppen konnten sich am Schulzentrum, an der VHS und in öffentlichen Räumen der umliegenden Ortschaften treffen, die dort für solche Zwecke zur Verfügung standen.
 - Den Umfang der Angebote konnte man allerdings noch nicht festlegen, da er abhängig vom zur Verfügung stehenden Fachpersonal war und damit abhängig von den Finanzierungsmöglichkeiten des Projekts.

Eine flexible Handhabung dieses Programms war vorgesehen, um beispielsweise auch auf die Durchführung der Aktionstage verzichten zu können, insofern es sich als günstiger erwies, die bestehende Gruppenarbeit zu intensivieren, anstatt sofort mit der Öffentlichkeitsarbeit zu beginnen.

Doch schon die Gewinnung der Teilnehmer für die Gruppenarbeit beanspruchte mehr Zeit als geplant. Dazu stellte sich das Problem der vorgezogenen Sommerferien, so daß die Arbeit erstmalig unterbrochen werden mußte. Bis dahin hatte das Projekt folgenden Stand erreicht:

- Nur die Lehrergruppe hatte sich für ein Arbeitsziel, die Erstellung eines Fragebogens zum Zweck einer Bedürfnis- und Interessenerhebung in der Zielgruppe Lehrer, entscheiden können, stand jedoch noch ganz am Anfang damit.
- In der Schülergruppe hatten andere Themen, hauptsächlich Geschlechtsrollenkonflikte, Vorrang vor der Bestimmung von Arbeitszielen der Gruppe; zudem bestand sie nur aus Gymnasiasten, was eine weitere Aktivierung notwendig machte.

- Bei den Eltern war erst gar keine Gruppe entstanden.

Daraufhin mußte die Konzeption während der Sommerferien überarbeitet und neue Zwischenziele festgelegt werden:¹⁾

- Mit der Lehrergruppe sollte auf ein Kommunikationstraining hingearbeitet werden, das man mit diesen und neu gewonnenen Teilnehmern der Zielgruppe Lehrer durchführen wollte; weiterhin war geplant, eine Zusammenarbeit mit den Drogenberatungslehrern herzustellen sowie die Gründung eines Eltern-Lehrer-Schüler-Stammtisches einzuleiten.
- Für die Schülergruppe wurde die Aufgabenstellung 'Videofilm über die Situation von Jugendlichen im Dahner Tal' anvisiert; es sollte nochmals versucht werden, Haupt- und Realschüler für die Gruppenarbeit zu interessieren (u. a. durch die Vorstellung des Projekts in den Klassensprecherversammlungen der beiden Schultypen).
- Bei den Eltern sollte die Gewinnung von Teilnehmern für die Gruppenarbeit forciert werden (u.a. dadurch, daß die Projektmitarbeiter nun selber eine aktivierende Befragung durchführten).

Da jedoch zu allen drei Planungspunkten gegen Ende 1980 immer noch keine Erfolge festgestellt werden konnten, sahen sich die Projektträger genötigt (siehe Konfliktgeschichte der Zusammenarbeit - 3.2.) einzuschreiten. Besonders beunruhigte sie, daß es noch nicht einmal gelungen war, die Phase 'Erfassung der Ausgangssituation' abzuschließen. Hätten sich nicht die Mitarbeiter der LZG um die Erhebung der Daten zur Gemeinde Dahn gekümmert, so wäre auch in dieser Richtung noch nichts geschehen.

Da zu diesem Zeitpunkt der Eindruck entstanden war, daß die

1) Siehe schriftlicher Zwischenbericht vom September 1980 im Materialband

Projektmitarbeiter zu viel Zeit auf aktivierende, reflektierende und problemorientierte Einzelgespräche verwendet hätten, beschloß man, daß sie sich in Zukunft ganz auf die Programme der einzelnen Gruppen konzentrieren sollten, und das bedeutete:

- Für die Lehrergruppe: einen möglichst frühen Beginn des Kommunikationstrainings anzustreben, um noch mehr Lehrer in die Zielgruppenarbeit einzubeziehen. - Hier dachte man u. a. an die Vorstellung der Ergebnisse der Lehrerbefragung in den Kollegien der drei Schultypen, wo man sich dann gemeinsam Gedanken über Lernziele und Lernformen machen sollte.
- Für die Schülergruppe: so bald wie möglich die Videoszenen fertigzustellen, um sie anderen Jugendlichen vorspielen und mit ihnen darüber diskutieren zu können - geplant war hier u. a. ein Arbeitswochenende mit den Schülern, denen es so ermöglicht werden sollte, über längere Zeit und kontinuierlich erste Filmszenen zu erstellen.
- Für die Elternarbeit: nochmals alle Kräfte zu mobilisieren, um letztlich doch noch die geplante Gruppenarbeit durchführen zu können. - Hier sollte die Anbindung der Elternarbeit an die Volkshochschulen und die öffentliche Werbung von Interessenten für ein Kommunikationstraining mit Eltern über die lokalen Zeitungen bewirkt werden.

Alle anderen Aktivitäten am Schulzentrum sollten gedrosselt werden. Das galt z. B. für eine ehemals beabsichtigte Gruppenbildung zur Schulhofgestaltung, bei deren Entstehungsprozeß die Projektmitarbeiter nur noch beratend tätig sein sollten; für die Öffentlichkeitsarbeit in den Zielgruppen, die durch die Projektmitarbeiter nur noch in Form der Weitergabe wichtiger Informationen über die Ursachen und Gründe von Drogenmißbrauch erfüllt werden sollte, und dies auch nur dann, wenn sie ausdrücklich um Hilfe gebeten

würden; für die häufig von Zielgruppenmitgliedern gewünschte Einzelberatung bedeutete das, von den Projektmitarbeitern beispielsweise nur noch Informationen über die Beratungsstellen, also Hilfen zur Selbsthilfe im engsten Sinne bekommen zu können.

Ende 1980/Anfang 1981 wurde dementsprechend mit der Arbeit an den zielgruppenspezifischen Vorhaben begonnen und wie gewünscht konnte man sie bis zu ihrem Abschluß fortführen. Den anschließend zu erzielenden Multiplikatoreneffekt formulierten Projektträger und Projektmitarbeiter folgendermaßen:

- Lehrergruppe: Als Auswirkung der gemeinsamen Arbeit während des Kommunikationstrainings ist eine gegenseitige Supervision der Lehrer in ihrem Unterricht möglich geworden, was diese auch wünschen. Sie wollen sich hinsichtlich ihrer Fähigkeiten beobachten, Schülern Verständnis entgegenbringen zu können und sie um die Bemühungen wissen zu lassen wie auch unter dem Aspekt, ob dieses Verhalten auch unter den Bedingungen des Unterrichts durchgehalten werden kann.
Als Fortführung der gesamten Zielgruppenarbeit sei der seit Anfang des Jahres bestehende schulartübergreifende Lehrerstammtisch beizubehalten.
- Schülergruppe: Die Schüler führen, wie geplant, die Videoszenen anderen Jugendlichen der Verbandsgemeinde vor und gestalten selbständig die Diskussion darüber; u.U. ist es möglich, daß die Schüler die Videogruppe aufrechterhalten und weitere Filme drehen.
- Elterngruppe: Teilnehmer des Kommunikationstrainings werden zu Trainern fortgebildet und führen anschließend selber Trainings mit Eltern durch; u.U. ist es möglich, einen Eltern-Lehrer-Schüler-Stammtisch einzurichten sowie Selbsthilfeaktivitäten zur Verbesserung der Freizeitmöglichkeiten für Jugendliche zu entwickeln.

Obwohl die Erfahrungen aus der bisherigen Arbeit darauf hingen, daß die meisten Zielsetzungen sehr hoch gegriffen waren, ging man weiterhin davon aus, daß es wichtig sei, mit den Gruppen Zielsetzungen von derartiger Qualität zu entwickeln.

Denn zum einen wurde damit der Blick vom Selbstzweck alles Bisherigen, also von der starken Betonung interner Gruppenprozesse, hin zur Verwendbarkeit des Gelernten für andere gerichtet; zum anderen gab dies den Projektmitarbeitern eine weitere Möglichkeit, mit den Teilnehmern gemeinsam auf der Basis des nunmehr vertieften Verständnishintergrunds alle Einzelmaßnahmen als Bestandteile des Projekts zu besprechen.

Die Abnabelung der Projektaktivitäten sollte aus einem formellen und einem informellen Teil bestehen:

- Abschließende Interviews mit den Rektoren und Befragung von Lehrern und Schülern des gesamten Schulzentrums zum Bekanntheitsgrad und zur Effektivität des Projekts.
- Die Projektmitarbeiter wollten mit den Teilnehmern aller drei Zielgruppenaktivitäten jeweils einen 'gemütlichen Abend' verbringen, um sich entsprechend der persönlichen Beziehung, die inzwischen untereinander entstanden war, von ihnen zu verabschieden.

Für eine letzte Überprüfung der Effektivität und Zielerreichung entwickelten die Projektträger die Idee, ein Jahr nach Projektabschluß den Projektort nochmal aufzusuchen und mit den Beteiligten darüber zu sprechen, welche Bedeutung das Projekt letztlich für sie gehabt habe.

3.4. Umsetzung der Konzeption: Bausteine und Handwerkszeug des Projekts

Mit der Fortschreibung der Konzeption wurde das Endprodukt schrittweise aus dem Vorgefundenen und Erarbeiteten herausmodelliert. Dieser Prozeß bezog sich im wesentlichen auf die Gruppenaktivitäten mit den drei Zielgruppen. Weitere Aktivitäten am Schulzentrum und in der Gemeinde blieben flankierende Maßnahmen und wurden jeweils gezielt eingesetzt, um die Gruppenarbeit zu unterstützen. Schon die Tatsache, daß Gruppenaktivitäten ca. 80% der Arbeitszeit der Projektmitarbeiter beanspruchten, unterstreicht ihre Bedeutung im Gesamtprojekt.

Die folgende Darstellung verdeutlicht die Projektstruktur und damit auch die Schwerpunkte und Funktionen einzelner Interventionen:

BAUSTEINE DES PROJEKTS		
Schwerpunkte/ Funktionen	Interventionen	Zuordnung von Untersuchungsmethoden
<u>Eigentliche Projektarbeit:</u> Veränderungen am Schulzentrum	Kontakte am Schulzentrum	Datenerhebung aktivierende und begleitende Forschung
	GRUPPENARBEIT mit den Zielgruppen	
<u>Flankierende Maßnahmen:</u> Unterstützung durch die Öffentlichkeit	Kontakte zur Gemeinde	Datenerhebung und aktivierende Forschung
	Kontakte zu Institutionen psychosozialer Versorgung	
	Kontakte zu Medien	Dokumentation

Die Arbeit am Schulzentrum hatte als Ziel, zum einen Teilnehmer für die Gruppenarbeit mit den Zielgruppen zu gewinnen, zum anderen, das Projekt so fest am Schulzentrum zu verwurzeln, daß durchgeführte Maßnahmen und anschließende Aktivitäten nach Projektabschluß auf günstige Voraussetzungen treffen konnten, wie es z. B. ein hoher Bekanntheitsgrad primärpräventiver Gesundheitserziehung ist.

Hierzu wurde im Projektverlauf ein Katalog von Interventionsmöglichkeiten entwickelt und realisiert:

- Vorstellung bei den Rektoren
- Aktivierende Gespräche mit Funktionsträgern
wie Vertrauenslehrern, Drogenberatungslehrern, Schüler-
sprechern, Elternsprechern
- Einrichtung des Projektbüros unmittelbar am Schulzentrum
- Kontakte zur Schulverwaltung
- Interviews mit den Redakteuren der Schülerzeitung
(drei Artikel über das Projekt)
- Vorstellung in den Kollegien der drei Schultypen
(vier Termine)
- Vorstellungen in den Klassensprecherversammlungen
(drei Sitzungen)
- Zusammenarbeit mit den Drogenberatungslehrern
(drei Gespräche)
- Kontaktaufnahme zu bestehenden Initiativen
- Bekanntgaben an 'Schwarzen Brettern' etc.
- Einzelgespräche mit Zielgruppenmitgliedern

Die Öffentlichkeitsarbeit sollte dazu beitragen; das Projekt in der Gemeinde bekannt zu machen, um auch von dort Unterstützung

zu erhalten, Auswirkungen der Projektarbeit in die Gemeinde hinein zu begünstigen und vor allem den Weg für initiierte Selbsthilfeaktivitäten zu ebnen. Nicht zuletzt war aufgrund der Untersuchungen über die Ausgangssituation davon auszugehen, daß der primärpräventive Ansatz wenig bekannt war, so daß es zuvorderst darum ging, ihn publik zu machen und um Sympathien zu werben. Daher reichte es nicht aus, daß nur die Teilnehmer, die ja ebenfalls Gemeindemitglieder und häufig auch wichtige Mitglieder von Verbänden und Vereinen waren, über die Inhalte des Projekts sprachen. Man mußte im Gegenteil davon ausgehen, daß auch sie Rückhalt benötigten und versuchte demzufolge, noch weitere wichtige Personen bzw. soziale Institutionen an dem Projekt zu beteiligen:

- die Gemeindeverwaltung
- evangelische und katholische Pfarrämter
- Vereinsvorsitzende
- Kindergärten
- Jugendfreizeiteinrichtungen
- Volksbildungswerke

Eine Zusammenarbeit wurde nur mit Kindergärten, den Volksbildungswerken und einem Sachbearbeiter für Öffentlichkeitsarbeit der Gemeinde möglich (siehe: Gewinnung von Teilnehmern für die Gruppenarbeit mit Eltern - 4.3.2.2.).

Bei den anderen Ansprachepartnern beschränkte sich der Kontakt auf die gegenseitige Information zu Projektbeginn oder insofern sie als Zielgruppenmitglieder durch Projektaktivitäten angesprochen wurden.

Kontakte zu Jugendfreizeiteinrichtungen fanden nicht gezielt statt, sondern lediglich über Teilnehmer der Schülergruppe, die dort verkehrten bzw. dort Funktionen als Jugendgruppenleiter innehatten.

Speziell für den angestrebten Multiplikatoreneffekt boten sich folgende Institutionen mit dem Tätigkeitsbereich Drogenprävention an:

- Drogenberatungsstellen im näheren Umkreis der Gemeinde wie z. B. in Pirmasens und Landau
- evangelische Gemeindedienste
- die Caritasberatungsstelle in Pirmasens für erwerbslose Jugendliche
- der Psychosoziale Arbeitskreis Pirmasens (Zusammenschluß von Personen, die in Bereichen psychosozialer Versorgung tätig sind, wie z. B. Vertreter des Gesundheitsamts, Drogenberatungslehrer, Drogenberater etc.)

Zu ihnen bestanden zum Teil regelmäßige, teils gelegentliche bzw. einmalige Kontakte. In den meisten Fällen blieb es bei Telefongesprächen, da Fahrten nach Pirmasens, Landau etc. zu zeitaufwendig waren.

Mit den Mitarbeitern der Drogenberatungsstelle Pirmasens und dem Drogenberater einer Nachbargemeinde traten die Projektmitarbeiter schon sehr früh in Verbindung. Diese Kontakte konnten über die gesamte Projektlaufzeit erhalten werden mit dem positiven Effekt, daß diese Drogenberater einen regelmäßigen Informationsaustausch mit Kollegen anderer Institutionen pflegten. Dazu gehörten Mitglieder des Psychosozialen Arbeitskreises und Kollegen des Stadtjugendamtes Pirmasens, die sich später dazu bereitklärten, nach Projektabschluß den Teilnehmern aller drei Gruppenaktivitäten als Anlauf-, Beratungs- und Informationsstelle zur Verfügung stehen zu wollen. In diesem Zusammenhang erwies es sich als besonders günstig, daß ein engagierter Teilnehmer der Lehrergruppe als Drogenberatungslehrer Mitglied des Psychosozialen Arbeitskreises war.

Medien wie Zeitung, Rundfunk und Fernsehen sollten angesprochen werden, um zum einen möglichst viele über das Projekt informieren zu können (später auch, um Teilnehmer zu gewinnen) zum anderen, um sich deren imageerhöhende Wirkung zunutze zu machen.

Als Medien mit der entsprechenden Breitenwirkung kamen infrage:

- das Gemeindeblatt, der "Wasgau-Anzeiger"
- die beiden großen Tageszeitungen
"Pirmasenser Zeitung" und "Rheinpfalz"
- der Rundfunksender "Südwestfunk" (der übrigens mit "open-air"-Musikveranstaltungen etc. in dieser Gegend sehr aktiv ist)
- der Fernsehsender "Südwestdeutsches Fernsehen"

Auf die Arbeit mit den Medien legten die Projektmitarbeiter großen Wert, was zu mehreren Berichten in den Tageszeitungen, Rundfunkinterviews und Fernsehaufnahmen der Gruppenarbeit führte.

Allerdings kam es kaum vor, daß sie daraufhin von Außenstehenden auf ihre Arbeit angesprochen wurden. Nach ihren eigenen Aussagen blieb das Projekt insgesamt in der Gemeinde ziemlich unbekannt.

Allen Kontakten - sowohl im Verlauf der Arbeit am Schulzentrum als auch den punktuellen der Öffentlichkeitsarbeit - kam eine Doppel-funktion zu: die verhaltens- bzw. einstellungsverändernde Intervention und die Erhebung quantitativer und qualitativer Daten.

Das Herausmodellieren der Projektaktivitäten bedeutete, daß die im Folgenden aufgelisteten Interventions- und Untersuchungsinstrumente gleichsam als spezifisches Handwerkszeug eines teilnehmerzentrierten und an den Methoden der Handlungsforschung orientierten Vorgehens eingesetzt wurden.

Für die Kontakte mit Einzelnen und Gruppen bestanden folgende Orientierungen der Gesprächsführung:

Aktivierende Interviews leiteten geplante Maßnahmen ein. Sie setzten bei den Bedürfnissen und Interessen der Gesprächspartner an und trugen zur Klärung von Zusammenhängen bei. Dem Gesprächspartner zeigten sie Perspektiven, seine Situation zu verändern und dem Intervenierenden eröffneten sie Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit den Adressaten, indem zunächst noch ungerichtete Interventionsziele und -methoden nun kanalisiert werden konnten.

Reflektierende Gespräche fanden im Verlauf und zum Abschluß der Maßnahmen statt. Indem sie zwischendurch Rückmeldung über die verschiedenen Interventionen gaben, konnten die notwendigen Modifikationen vorgenommen werden. Bei Projektende dienten sie der Evaluation der Maßnahme.

Problemorientierte Gespräche fanden ebenfalls im Verlauf der Maßnahme statt, gehörten aber schon zu gezielten Interventionsstrategien im Sinne gesteuerter Einstellungs- und Verhaltensveränderung in den Interventionsbereichen des Projekts.

Die Gruppenarbeit - die zentrale Trainingssituation für den Erwerb interaktiver und kommunikativer Fähigkeiten - sollte darüberhinaus Verhaltensweisen fördern, die folgende Momente beinhalten:

- Erkennen und Verbalisieren der eigenen Interessen und der Interessen anderer
- Mitverantwortung
- Mitbestimmung des Gruppengeschehens
- gewaltlose Konfliktregelung

- aus "Hier- und Jetztinteraktionen" lernen
- Selbsterfahrung
- themenzentrierte Interaktion

Nachdem die Voraussetzungen der drei Gruppen eingeschätzt werden konnten, wurde beschlossen, schwerpunktmäßig folgende Interventionsstrategien der Gruppenarbeit einzusetzen:

● Lehrergruppe: Kommunikationstraining

zur Vermittlung von Fertigkeiten, die nach MINSEL zu "pädagogischem Basisverhalten" gehören und der gesprächs-therapeutischen Schule entnommen sind. Rollenspiele bildeten die wichtigste Sozialform des Lernens, da in ihnen die kognitive, die emotionale und Verhaltensebene angesprochen werden.

Die Teilnehmer sollten lernen, aus Äußerungen eines Kommunikationspartners dessen innere Erlebnisprozesse zu erkennen, zu benennen und zu verstehen, wobei davon ausgegangen wurde, daß sich eine solche Verständigung fördernd auf Kommunikationsprobleme, also auch auf die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern auswirkt.

Dazu wurden folgende Fertigkeiten vermittelt:

- eigene und fremde Äußerungen (visuell, auditiv etc. wahrnehmbare Informationen) zu analysieren
- ihre Bedeutung für psychische Prozesse zu erkennen
- auf das Wahrgenommene verstehend reagieren zu können
- im Gespräch mit Schülern die Ursachen der vorliegenden psychischen Problematik erfassen zu können
- dabei eigene und fremde Lernziele bewußt erfahren zu können

Das Lernen fand in folgenden Sozialformen statt:

- Frontalform : zur Informationsvermittlung
- Plenum: zur Diskussion und Aussprache
- Kleingruppen: für einzelne Übungen

● Schülergruppe: Problemorientiertes Gespräch

nach BASTINES (1975), das eingesetzt wurde, um mit den Schülern Probleme, die sie immer wieder selber in die Gruppe einbrachten (z. B. Beziehung Jungen - Mädchen; Schulstreß) zu besprechen. Neben der Fähigkeit, sich reflektierender mit solchen Fragen auseinanderzusetzen, sollten sie soziales Kommunikationsverhalten innerhalb der Gruppe und als Gruppenmitglieder Außenstehenden gegenüber (z. B. bei der Vorführung der Szenen) lernen. Weitere Lernziele waren, sich selber besser einschätzen zu können, sowie eigenes Verhalten und das anderer besser zu verstehen.

Diese Ziele galten grundsätzlich für alle drei Gruppenarbeiten; da wegen der besonderen Situation der Schülergruppe jedoch auf die Durchführung eines Kommunikationstrainings verzichtet wurde, bekamen sie hier eine schwerpunktmäßige Bedeutung.

● Elterngruppe: Kommunikationstraining

nach K. SIGNELL und P. SCOTT¹⁾. Die Teilnehmer sollen lernen, wie sie ihrem Kind besser zuhören können und wie sie es schaffen, daß ihr Kind ihnen besser zuhört. Bei diesem Kurs, der Gefühle in den Mittelpunkt stellt, ist das oberste Ziel die Verbesserung der Beziehung zwischen Eltern und Kind bzw. der Gesamtfamilie untereinander (Teilziele: Nähe, Vertrauen, Verstehen, Freude am Zusammenleben u. a.) durch die gegenseitige Annahme von Elternteil und Kind (Teilziel: Unabhängigkeit, Respekt vor dem Recht des anderen auf eine Privatsphäre, eine eigenständige Persönlichkeit und Eigenständigkeit).

1) siehe SIGNELL, K. und SCOTT, P.: Eltern - Kind - Kommunikationskurs, Deutsche Ausgabe von Gahr, Hubert, Ring, Spies, Ludwighafen 1978

Dazu wurden folgende Fertigkeiten vermittelt:

- Aktives Zuhören - es ermutigt den Gesprächspartner (hier speziell die Kinder) sich mitzuteilen und fördert dessen Selbstvertrauen, da er sich ernstgenommen fühlt.
- Ich-Botschaften senden - indem die Gesprächspartner lernen, aufrichtig und offen darüber zu sprechen, was sie denken und empfinden und dabei Wertungen erstmal beiseite lassen, entsteht ein Klima des Verstehens und Vertrauens und einer gleichwertigen Beziehung.
- Konfliktlösung - auf dieser Grundlage wird es möglich, Konflikte unabhängig von Machtausübung zu bearbeiten, da jede Lösung die Zufriedenheit beider zum Ziel hat und von zwei gleichberechtigten Partnern ausgehandelt wird.

Über den Erwerb von Fertigkeiten, die solches Kommunikationsverhalten ermöglichen, hinaus, sollten mit den Eltern allgemeine Fragestellungen zum Erziehungsverhalten (Erziehungsziele, Einstellungen, Erwartungen u. a.) besprochen werden sowie spezifische Probleme der Teilnehmer und Einflüsse externer Faktoren im natürlichen Umfeld (Probleme mit Kindern, Partnerprobleme, Rolle des Partners beim Versuch, neue Fertigkeiten einzubringen, Schwierigkeiten, die sich aus gesellschaftlichen Bedingungen heraus ergeben u. a.).

Trainingsimmanente Aspekte (Gruppenprozesse, Rolle der Trainer, Mitwirkung der Teilnehmer bei der Gestaltung und Planung des Trainingsverlaufs u. a.) wurden schrittweise in Richtung Selbstorganisation thematisiert und modifiziert. In der Elterngruppe war es möglich, dem Elterntaining eine Fortbildung als Trainer anzuschließen. Die Teilnehmer lernten im Rollenspiel, die Aufgaben des Trainers zu erfüllen.

Da das Elterntaining in hohem Maße praxisorientiert ist, erfolgte das Lernen anhand von Problemen und Beispielen, die von den Teilnehmern genannt wurden.

Zusätzlich erteilten die Projektmitarbeiter Hausaufgaben, damit auch zuhause die erlernten Fähigkeiten immer wieder geübt und damit verbundene Erfahrungen als weitere Beispiele in die Gruppe eingebracht werden konnten.

Obwohl die Teilnehmer gemäß den Prinzipien der Handlungsforschung selbständig am Prozeß der Begleitforschung beteiligt wurden, blieb die systematische Organisation und Durchführung der Datenerhebung - ebenso wie der systematische Einsatz von Interventionsmethoden - in den Händen der Projektmitarbeiter bzw. der Mitarbeiter der LZG. Schwerpunkte bildeten Beobachtungs- bzw. Gesprächs- und Verlaufsprotokolle aller Gruppentreffen. Die Projektmitarbeiter erhoben hierbei jeweils die Rahmenbedingungen (anwesende Personen, Ort, Zeitpunkt und Dauer der Treffen); Inhalte der Arbeit; Interventionsformen der Gruppenleiter; gruppendynamische Prozesse und Gruppenklima. Die Gruppen wurden konstant von zwei Projektmitarbeitern betreut, wobei einer primär die Durchführung und der zweite die Beobachtung und Protokollführung übernahm.

Sehr viel Zeit nahmen die Nachgespräche und die Zwischenabstimmungen in Anspruch, aber auch die Protokollführung selber. Als Entlastung wurde später eine Schreibkraft für das Abtippen der Protokolle eingestellt.

Nur in der Lehrergruppe gelang es, Teilnehmer an dem Umgang mit herkömmlichen Untersuchungsinstrumenten (Entwicklung, Durchführung, Auswertung und Weiterverwendung der Ergebnisse) zu beteiligen. Sie führten die schriftliche Befragung von Lehrern des Schulzentrums fast selbständig durch, doch verging darüber sehr viel Zeit, was dazu beitrug, daß das Kommunikationstraining erst Anfang 1981 beginnen konnte.

Die Schüler bedienten sich einer unkonventionellen Methode, der Untersuchung aktueller Probleme mit Hilfe von Videoaufnahmen

indem sie typische Situationen der Kontaktaufnahme zwischen Jungen und Mädchen und die Rolle von Zigaretten und Alkohol dabei filmten und besprachen.

Die Eltern verblieben in der üblichen Rolle des Befragten, lernten dabei allerdings das Medium Fragebogen als auch für sie interessante Möglichkeit des Feed-Back kennen, z. B. dadurch, daß sie nach jeder Gruppenstunde und zum Abschluß des Trainings positive wie negative Kritik üben konnten.

Über den gesamten Projektverlauf wurden folgende Instrumente der Datenerhebung eingesetzt:

- Befragungsraster über objektive und subjektive Daten:
Erhebung von Grunddaten zur Region Dahn

- Teilstrukturierte Kontaktbögen:
Feststellung sämtlicher wesentlicher Kontakte im Projektablauf-
soweit sie nicht durch andere Instrumente erfaßt wurden.

- Teilstrukturierte und offene Interviews:
Informationen über die Zielgruppe, Teilnehmergewinning und
Aktivierung der Zielgruppen.

- Von den Befragten selbst auszufüllende Fragebögen:
Teilnehmergewinning, Interessenerhebung zur Maßnahmen-
planung, Beurteilung von Maßnahmen durch Teilnehmer, Be-
urteilung des Gesamtprojekts durch direkt und indirekt Be-
troffene.

Damit entstanden im Verlauf des Projekts folgende Unterlagen für die Auswertung und den Abschlußbericht:

- Kontaktbögen
- Gesprächsprotokolle der aktivierenden Interviews

- Gesprächsprotokolle der konstituierenden Gruppensitzungen
- Gesprächsprotokolle von allen Kontakten mit weiteren Personen oder Gruppen
- Auswertung der Fragebögen für Lehrer des Schulzentrums
- Auswertung der Fragebögen für Eltern des Schulzentrums
- Antworten zu Fragebögen und offene Fragen, die den Eltern im Verlauf des Elterntrainings vorgelegt wurden
- Beobachtungsprotokolle von allen Sitzungen mit den drei Zielgruppen
- Fragebögen zur Bekanntheit und zur Effektivität des Projekts (zum Abschluß des Projekts an Schüler, Lehrer, Eltern verteilt)
- Tonbandprotokolle der Abschlußgespräche mit den drei Rektoren
- Gesprächsprotokolle der Treffen der Projektmitarbeiter mit den Projektträgern
- Tonbandprotokolle zu den Gesprächen ein Jahr nach Projektabschluß: Nachgespräch mit den Projektmitarbeitern (Febr. 1982); Nachgespräche mit Beteiligten (Juni 1982)

Weitere Dokumente bilden die Videoaufzeichnungen der Schülergruppe, die Fernsehaufnahmen der Schüler- und Elterngruppenarbeit, die Radiosendungen und Veröffentlichungen in den Tageszeitungen.

Für die Dokumentation des Dahner Projekts gewannen qualitative Daten eine zentrale Bedeutung. Im Nachhinein wurde immer deutlicher, wie sehr z. B. Einstellungen, subjektive Interpretationsmuster und emotionale Reaktionen beispielsweise auf die Einstiegsituation oder auch im Verlauf der Zusammenarbeit zwischen Projektträgern und Projektmitarbeitern den gesamten Projektablauf beeinflusst hatten.

Dies soll bei der nun folgenden Darstellung der Gruppenarbeit mit den drei Zielgruppen besonders berücksichtigt werden, denn:

Bis hierhin konnte anhand der Fortschreibung der Konzeption lediglich die Entwicklung des Projekts dargestellt werden; anhand der Beschreibung der Strukturelemente des Projekts wurde es möglich, einzelne Voraussetzungen, organisatorische Probleme sowie Umsetzungsformen der gesamten Projektkonzeption zu schildern.

Doch das Zusammenspiel dieser Elemente und die Prozesse, die zu den Problemen des Dahner Projekts aber auch zum Erreichen der jeweiligen Teilziele führten bildeten die eigentliche Projektgeschichte und damit das wesentliche explorative Material für Nachfolgeprojekte.

Ebenso wie in der Analyse der Ausgangsbedingungen des Pilotprojekts sind die Erklärungen in der Motivationslage und der Motivationsdynamik der Beteiligten bzw. im Zusammenspiel dieser objektiven und subjektiven Bedingungen zu suchen. Die Form der Darstellung folgt der Frage, welche Ausgangssituation in den Zielgruppen vorhanden war, wie Beteiligte damit aber auch mit den durch die Interventionen und die Zusammenarbeit entstandenen Situationen umgegangen sind, welche Gründe sie dafür hatten und welche neuen Situationen daraus entstanden.

LEHRER

4. Gruppenarbeit mit den Zielgruppen¹⁾

4.1. Gruppenarbeit mit Lehrern

4.1.1. Ausgangssituation der Zielgruppenarbeit mit Lehrern

Wenn morgens die Schulbusse eintreffen, die die Haupt- und Realschüler der umliegenden Dörfer eingesammelt haben, füllt sich das bis dahin menschenleere Schulzentrum schlagartig. Ebenso schnell entleert sich die Schule wieder mit Unterrichtsschluß. Die Schüler werden von den Bussen wieder abgeholt, und "auch die Lehrer verschwinden sofort". (Lediglich die Gymnasiasten sind unabhängig von der Busregelung, sie benutzen den Linienverkehr.)

Dazwischen: Unterricht, Organisatorisches, Verwaltungsarbeit - Alltag im Schulzentrum Dahn, der "Lehr- und Lernmaschine", wie diese Schule von Schülern und Lehrern bezeichnet wird. (3)

Schulalltag: das heißt auch, daß zwischen den Lehrern private Gespräche oder Gespräche, die über organisatorische Fragen hinausgehen, kaum stattfinden. Während den Pausen sind sie alle "beschäftigt", besonders die mit Verwaltungsaufgaben belasteten "Funktionsträger" wie Rektoren, Beratungslehrer, Lehrervertreter usw. Zeit zum kollegialen Austausch bleibt ebenfalls kaum, wenn man "fünf Minuten später wieder vor der Klasse steht und über das nächste Unterrichtsthema sprechen muß". (3)

1) Zu den formalen Rahmenbedingungen siehe Anhang S. ff

Für die Darstellung der Gruppenarbeit mit den drei Zielgruppen wurden folgende Quellen herangezogen, gekennzeichnet im Text durch:

- (1)= schriftliche Protokolle der Gruppensitzungen und Besprechungen
- (2)= Erfahrungen der Projektmitarbeiter im Projektverlauf, zusammengetragen in einer ersten schriftlichen Projektdarstellung und in dem abschließenden Gespräch vom Februar 1982
- (3)= Tonbandprotokolle zu den Gesprächen ein Jahr nach Projektabschluß. Bei Überschneidungen wurde die ausdrücklichste Informationsquelle angegeben.

LEHRER

Die in diesem Sinne unpersönliche, sachliche Atmosphäre wird unterstrichen durch die nach funktionalen Gesichtspunkten eingerichteten Lehrerzimmer, von denen für die Lehrer jeden Schultyps jeweils eines existiert: graue Resopaltische, mit grauem Stoff bezogene Stühle. Und auch die Cafeteria unterscheidet sich hiervon nur durch das fehlende Rauchverbot und den Kaffeeautomaten. Hier treffen sich Lehrer der verschiedenen Schultypen; jedoch bietet dieser Raum, ein Durchgangszimmer, wenig Ruhe: dauerndes Kommen und Gehen bestimmt das Bild in den Pausen. Und dennoch: ein Lehrer berichtet, daß es Kollegen am Schulzentrum gebe, die er noch nie in einem dieser Lehrerzimmer gesehen habe.

Mit dem architektonischen Gepräge des Schulkomplexes - große Beton- und Steinflächen, Kunststoff, abgezirkeltes modisches Design - haben sich die meisten Lehrer inzwischen wohl abgefunden; schneller die jüngeren Kollegen, insofern sie den Unterschied zu den kleinen Dorfschulen nicht kennen (3).

Hauptproblem des Schulzentrums jedoch ist die fehlende Kooperation und Integration der drei hier additiv zusammengefaßten Schultypen. Drei Lehrerzimmer sind äußerer Ausdruck eines Nebeneinanders, zu dem es als einziges integrierendes Element den "Neunerat" gibt, ein Gremium von Lehrern der drei Schulformen, der bei Anlässen wie etwa Schulfesten oder Sportveranstaltungen eine Zusammenarbeit ermöglichen soll. Die Mitglieder dieses "Neunerrates" sind nach Angaben von Lehrern Kollegen, die sich gezielt mit dem Problem des additiven Systems auseinandersetzen: weitere Lehrer würden sich dort nicht engagieren (3). Eine ähnlich integrierende Funktion auf organisatorischer Ebene hat der Schulleiter des Schulzentrums. Nach dem Rotationsprinzip übernimmt für die Dauer von drei Jahren einer der drei Rektoren dieses Amt. Als das Projekt am Schulzentrum stattfand, war es der Rektor der Hauptschule.

LEHRER

Insgesamt ergeben sich für die Lehrer des Schulzentrums folgende Probleme aus dem additiven System:

- Keine inhaltliche Zusammenarbeit zwischen den Lehrern der drei Schultypen (2);

- de facto vorhandene bzw. unterstellte Wertehierarchie unter den Lehrern: Gymnasiallehrer kommen sich als was besseres vor bzw. Haupt- und Realschullehrer glauben, die Gymnasiallehrer kämen sich als was besseres vor (2);

- für die Hauptschule blieben nur noch die schlechtesten Schüler übrig, die besseren gingen auf die Realschule bzw. das Gymnasium, "denn sie müssen jetzt ja alle den Weg zum Schulzentrum nach Dahn zurücklegen, weil die Hauptschulen nicht mehr in den Dörfern sind" (3).
Dieser Zusammenhang wird von anderer Seite jedoch bezweifelt. Entscheidend ist dabei aber, daß an diesem Punkt Animositäten entstanden sind, bzw. bei gegebenem Anlaß ausgetragen werden (3).

- Ein weiteres Problem ist die hohe Lehrer- und Schülerzahl. Hierbei ist zu berücksichtigen, daß insbesondere die Lehrer der Hauptschulen eine tiefgreifende kulturelle "Verpflanzung" erlebt haben: Von der jahrzehntelangen Tradition der kleinen intimen Dorfschule zu dem modernen System der funktionalen Mittelpunktsschule (2).

Es scheint fast, als ob sich, gerade durch diese "Ver- und Zusammenpflanzung" und die damit für die meisten entstandene geringere Überschaubarkeit, die einzelnen Schultypen in sich enger zusammenschließen und nach außen abkapseln, um diese Komplexität wieder zu reduzieren, d. h., um wenigstens im Subsystem Sicherheiten und Orientierungen zu finden.

LEHRER

Das Kommunikationsproblem der Lehrer am Schulzentrum mit den Lehrern der anderen Schultypen stellte sich also als Folge objektiver Rahmenbedingungen und mangelnder Verarbeitungsmöglichkeiten dadurch entstandener Konflikte dar. Bei vielen Lehrern führte dies ebenso zur individuellen Abkapselung. Initiativen zur gegenseitigen Stützung im Arbeits- und Privatbereich würden dann entweder durch die Kommunikationsprobleme gleich zu Anfang blockiert oder diese wirkten im Verlauf als Störfaktoren (z. B. beim Versuch, gemeinsame Feste zu organisieren) (3).

Ein weiteres Hemmnis bilden allgemeine Abgrenzungen unter den Lehrern bezüglich Einstellungsfragen. So führt z. B. das Wissen über den Erziehungsstil eines Lehrers oder eine sich in der Kleidung äußernde konservative Einstellung bei jüngeren Lehrern dazu, wenig Interesse an einem intensiveren Kontakt zu einem solchen Kollegen zu empfinden.

Umgekehrt werden jüngere Lehrer von älteren auch als "die jüngeren Kollegen" im Sinne von unerfahrener und nicht so sehr akzeptierten Ideen aufgeschlossen klassifiziert. (Bei der Versetzung eines jüngeren Kollegen spitzten sich derartige Differenzen zu.) (3)

Hinsichtlich des Drogenproblems wurde die Situation von Lehrern nachträglich (3) folgendermaßen beurteilt: Zum Zeitpunkt, als die Projektmitarbeiter ihre Arbeit im Schulzentrum aufnahmen, sei das Problem illegaler Drogen im Schulzentrum nicht mehr akut gewesen. Pro Schultyp beschränkte es sich auf drei bis vier Fälle habe sich also nicht in dem Umfang auf das Schulzentrum ausgeweitet, wie die Lehrer es noch zwei Jahre vorher befürchtet hätten. An diesbezüglichen Hilfen sei also kein Bedarf mehr gewesen. Auch sei die Zahl rauchender Schüler rückläufig, so daß hier gleichfalls keine besonderen Maßnahmen ergriffen werden mußten.

LEHRER

Das Alkoholproblem sei eher als ein generelles regionales Phänomen zu bewerten, gegen das von Seiten der Schule alleine nichts unternommen werden könne. Die Lehrer hätten lediglich die Möglichkeit, Ausschankbeschränkungen im Rahmen schulischer Aktivitäten zu verordnen, wie sie es etwa bei Schulfesten oder Klassenfahrten auch täten. Wie andernorts werde Alkohol eher von den Hauptschülern konsumiert, betreffe also nicht alle Schultypen gleichermaßen.

Die Projektmitarbeiter mußten bereits zu Beginn des Projekts feststellen, daß diejenigen Lehrer, die sich mit der Drogenproblematik beschäftigten, sich vornehmlich für konkrete "Drogenfälle" interessierten, d. h., ihr Anliegen war es, Drogenabhängigen sinnvolle Einzelfallhilfe zu bieten, wie z. B. die Einweisung in eine Wohngemeinschaft mit betreuender Funktion oder zu verhindern, daß solche Schüler, die als gefährdet eingestuft werden konnten, zu Drogen greifen. Als Gründe des Drogenkonsums nannten Lehrer immer wieder soziale Verhältnisse, Langeweile, Neugierde (2).

Am Schulzentrum gab es drei Drogenberatungslehrer - für jeden Schultyp einen - die als Ansprechpartner für alles galten, was mit dem Problem Drogen in Verbindung gebracht werden kann. Infolge ihrer Funktion war bei ihnen das Interesse an sekundärer bzw. an tertiärer Prävention besonders stark ausgebildet. Daneben kümmerten sich einzelne Lehrer darum, daß im Schulzentrum nicht geraucht wird und daß sich nur Gymnasiasten in der MSS-Wohnung¹⁾ aufhalten, wo das Rauchen erlaubt ist. Die Lehrer selber rauchen nach Darstellung von Lehrerseite (3) wenig und trinken in der Schule - z. B. bei Festen - so gut wie keinen Alkohol (3).

1) zur MSS-Schülerwohnung siehe Gruppenarbeit mit Schülern - 4.2.1.

LEHRER

Die Erwartungen der Lehrer an die Projektgruppe richteten sich auf gezielte Hilfestellungen für Einzelfälle der "Drogenszene". Bedarf bestand lediglich als Entlastung. Die bereits Tätigen wünschten Drogenberatung für Schüler und Lehrer, insbesondere auch für die Drogenberatungslehrer (2). Darüberhinaus belastete die Gesamtlehrerschaft das Problem, die Situation einzelner Schüler nicht zu kennen und daher oft hilflos zu sein, wenn mit ihnen Probleme auftreten, wie z. B. schlechte Noten, Disziplinschwierigkeiten oder Auffälligkeiten bezüglich Drogen - vom Rauchen über Alkohol bis hin zum Konsum "harter" Drogen.

Da aber die Projektgruppe von Anfang an mit dem Problem "Drogenfälle" in Verbindung gebracht und der Zusammenhang zwischen den Kommunikationsproblemen der Lehrer, ihren Problemen mit ihren Schülern, deren Problemen und der Arbeit der Projektgruppe nicht offensichtlich erkennbar war, hatte die Einführung des Projekts am Schulzentrum für die meisten Lehrer keine Bedeutung, war in gewisserweise "überflüssig" (3).

In dieser ungünstigen Ausgangssituation waren die eigentlichen Träger des Projektes in der Lehrerschaft die Rektoren des Schulzentrums - oder noch eingeschränkter, der Rektor des Gymnasiums, der sich von der Arbeit der Projektgruppe die Verbesserung der Lehrer-Lehrer-Kommunikation versprach. Alle drei versuchten, besonders zu Beginn des Projekts, die Projektmitarbeiter zu unterstützen, indem sie ihnen zu den ersten Kontakten mit den Lehrern verhalfen.

4.1.2. Vorgehensweise bei der Gewinnung von Lehrern für die Gruppenarbeit

Die Lehrergruppe kam nach Gesprächen mit Rektoren, Drogen-

LEHRER

beratungslehrern und Vertrauenslehrern der drei Schultypen zustande. Ihnen wurde jeweils der Ansatz des Projekts und die Absicht, mit den Lehrern und den beiden anderen Zielgruppen eine kontinuierliche Gruppenarbeit einzurichten, dargestellt.

Die Resonanz der Gesprächspartner war grundsätzlich positiv; bei den Gymnasiallehrern bestand Interesse, die Kommunikation der Lehrer untereinander zu verbessern, während von Seiten der Hauptschule stärker auf die Bedingungen des Drogenverhaltens und Möglichkeiten der Prävention eingegangen wurde, die Realschullehrer dagegen interessierten sich mehr für die Frage, inwieweit mit Training und Problemdiskussionen die Lehrer-Schüler-Kommunikation verbessert werden kann (1).

Anfang Mai 1980 trafen sich zum ersten Mal 12 Lehrerinnen und Lehrer (5 Hauptschule, 4 Realschule, 3 Gymnasium), um über die Arbeit der Lehrergruppe zu beratschlagen. Diese und eine folgende Sitzung wurden notwendig, um die Lehrergruppe überhaupt zu konstituieren. Die Projektmitarbeiter stellten den Projektansatz noch einmal vor, diskutierten mit den Lehrern deren Fragen zur Funktion des Projekts (z. B. Modellcharakter des Projekts) und Vorschläge zur Gruppenarbeit wie Interessenbefragung, Kommunikationstraining und Selbsterfahrung.

In diesem Treffen hatten die Projektmitarbeiter den Eindruck, daß einige Lehrer für die Arbeit gewonnen werden konnten. Sie wirkten neugierig und schienen interessiert, in ihrem schulischen Bereich etwas zu verändern sowie eigene Kompetenzen zu erweitern, andere waren von dem Ansatz nicht ganz überzeugt, wieder andere zeigten eine abwartende Haltung. Von letzteren hofften die Projektmitarbeiter, sie überzeugen zu können, sobald die praktische Arbeit begann. Die Gruppenatmosphäre empfanden sie als angenehm und von dem gemeinsamen Interesse geprägt, ernsthaft und zielstrebig an die Arbeit zu gehen.

LEHRER

Als Arbeitsziel wählte die Gruppe die Erarbeitung eines Fragebogens, um die Probleme und Interessen der Kollegen kennenzulernen. Dieser Vorschlag wurde den beiden anderen - Kommunikationstraining und Selbsterfahrungsgruppe vorgezogen, da die Lehrer dem Argument der Gruppenleiter zustimmten, hierdurch eine Grundlage für weitergehende Angebote zu erhalten. Ihnen wäre zwar ein paralleles Programm lieber gewesen, doch war dies aufgrund der Abstimmung des Gesamtprojekts (s. Konzeption) nicht möglich (1).

4.1.3. Die Gruppenarbeit mit Lehrern

Die nun folgende Gruppenarbeit hatte zwei Schwerpunkte: Die Lehrer erarbeiteten den Fragebogen; gleichzeitig nutzten sie das Zusammensein mit Kollegen für ausführliche Gespräche über Probleme des Schulalltags, z. B. Disziplinschwierigkeiten, Rauchen von Schülern oder Kontakte der Lehrer zu den Eltern. Der zu erstellende Fragebogen war immer wieder Anlaß für solche Gespräche. Die Ergebnisse der Diskussionen wiederum prägten die Ausformulierungen der Fragen.

- Stellungnahmen der Lehrerschaft zum Projektansatz und seiner Umsetzung

Manchmal empfanden einige Kollegen solche Diskussionen als zu ausschweifend. Aufgrund dieser Erfahrungen entstand die Befürchtung, daß die Gruppe zum "Debattierclub" würde und auch in den Augen anderer Lehrer ein solches Image erhielte, die dann ihrerseits nicht mehr für eine Mitarbeit gewonnen werden könnten (2). Von einem Lehrer wurde später Kritik an den Projektmitarbeitern geäußert: sie haben die Diskussionen zu weit ausufern lassen und zu sehr auf der Ebene

LEHRER

des Erfahrungsaustausches belassen. Einsichten, Ergebnisse oder Konsequenzen wären nicht diskutiert worden (3). Obwohl auch Lehrer, die bis zum Ende des Projekts an der Gruppe teilnahmen, derart kritische Einwände geäußert hatten, war es für sie wichtiger, daß ihnen dort die Möglichkeit gegeben war, miteinander zu reden und andere Kollegen besser kennenzulernen (3).

Waren schon vor den Sommerferien immer häufiger Lehrer der Gruppe ferngeblieben, hatte sich die Situation im September soweit zugespitzt, daß in einer Sitzung nur vier Lehrer anwesend waren; ein Gymnasial- und drei Realschullehrer. Zu den Lehrern, die kein Interesse mehr hatten, gehörten auch die Drogenberatungslehrer der Hauptschule und des Gymnasiums - der Drogenberatungslehrer der Realschule blieb bis zum Schluß sehr aktives Mitglied.

Die Hauptgründe für das Fernbleiben waren der Selbsthilfekarakter der Gruppe und das Gefühl hier Zeit zu vergeuden. In diesem Zusammenhang wies ein "Aussteiger" daraufhin, daß diejenigen, die sich mit dem Problem Drogen befassen "selbst schwimmen und gerne einen Ball im Wasser gehabt hätten, um sich daran festzuhalten". Anstöße und Angebote seien aber nicht gekommen, sondern man habe selber überlegen sollen, was am besten zu tun sei (3).

Mit dem Aussteigen einzelner Lehrer entstanden am Schulzentrum zwei Meinungen zu dieser Lehrergruppe: Die Teilnehmer entwickelten mehr und mehr ein Wir-Gefühl, das sich in einem guten Gruppenklima, z. B. gegenseitiger Aufmerksamkeit und zunehmender Offenheit bei der Besprechung von Problemen äußerte - aber auch in negativen Urteilen über das mangelnde Interesse der Lehrer, die ferngeblieben waren bzw. erst gar nicht teilnahmen (z. B.: "Wenn es dafür keine Freistunden gibt, machen die nicht mit") (1).

LEHRER

Die Aussteiger hingegen begannen, die mangelnde Kompetenz der Gruppenleiter zu kritisieren (s. o.), stellten fest, daß in der Gruppe "nichts lief" und einer beklagte, daß Angaben über die Treffpunkte und Trefforte nicht weitergegeben wurden, wenn man mal nicht teilnehmen konnte. Das Image der Projektarbeit wurde bei diesen und anderen Kollegen immer schlechter (3).

Die Projektmitarbeiter konzentrierten sich auf die Gruppenarbeit, deren Verlauf auch sie positiv bewerteten. Sie hatten den Eindruck, daß die Teilnehmer "echt" an der Arbeit im Sinne des Projektansatzes interessiert waren, was sie z. B. den engagierten Auseinandersetzungen über die Gründe für das Mißglücken des Elternabends entnahmen (siehe Elternarbeit): Die Lehrer hatten die Widerstände bei den Eltern damit erklärt, daß einige recht konservative Meinungsführer die Diskussion bestimmt hätten und beratschlagten gemeinsam, welche Maßnahmen erfolgreicher sein könnten, etwa ein Artikel in der Zeitung oder eine Einladung der Elternvertreter in die Lehrergruppe. Sie überlegten auch, ob sie sich am Schulfest beteiligen könnten und schlugen vor, dort einen Eltern-Lehrer-Schüler-Stammtisch (siehe S. 16f) einzurichten, um abzuklären, inwieweit bei den Eltern Interesse an einer solchen Einrichtung bestünde (1).

Die Kritik der Lehrer an ihrer bisherigen Arbeit erfuhren sie meist durch Einzelgespräche. In den Nachgesprächen äußerten Teilnehmer der Lehrergruppe, sie hätten den Eindruck gehabt, daß die Projektmitarbeiter froh gewesen seien, daß zumindest dieser Kreis mit so viel Motivation bei der Sache gewesen sei. Man habe es den drei Projektmitarbeitern angemerkt, daß sie sich durch die Skepsis, die sich bei den übrigen Lehrern breitmachte, zunehmend unwohler gefühlt hätten (3).

LEHRER

Nachdem weder Projektmitarbeiter noch Projektträger mit dieser Reduktion der Projektarbeit auf eine Kleingruppenarbeit, der zudem noch die Hauptschullehrer fernblieben, zufrieden waren, sollte durch die Vorstellung des Projekts und der Arbeit der Lehrergruppe in den Kollegien der drei Schultypen, nach den Sommerferien, nochmal versucht werden, den anderen Lehrern das Projekt näherzubringen. Eine wichtige Rolle spielte hierbei auch die Darstellung der Fragebogenerarbeitung und des damit verbundenen Interesses, zu erfahren, welche Probleme die Lehrer haben und von welchen Angeboten sie sich Hilfen versprechen würden.

Die Lehrergruppe hatte dieselben Interessen. Seit der Zeit nach den Sommerferien arbeiteten sie verstärkt auf die Fertigstellung des Fragebogens hin, denn das Bedürfnis nach konkreter Weiterarbeit wurde immer stärker (z. B. Beteiligung am Schulfest und Kommunikationstraining) (3).

Die Rektoren veranlaßten daraufhin mehrmals, daß sich Projektmitarbeiter und Lehrergruppe ab September 1980 in Dienstbesprechungen und eigens anberaumten Konferenzen vorstellen und den Lehrern der drei Schultypen die Ergebnisse ihrer Arbeit vortragen konnten.

In der Beurteilung dieser Veranstaltungen, besonders der ersten - sowohl durch Lehrer der Lehrergruppe als auch andere und Rektoren - wurden die grundsätzlichen Probleme der Projektarbeit mit den Lehrern des Schulzentrums Dahn besonders deutlich (3):

- Die Arbeit habe von Anfang an unter der Protektion der Rektoren gestanden. Die Lehrer seien zu den Vorstellungsveranstaltungen geschickt worden. Sie seien nicht thematisch motiviert gewesen, sondern hätten die Zusammenkünfte als zusätzliche Belastung betrachtet und demzufolge zum großen Teil unwillig auf den damit verbundenen Zeitaufwand reagiert,

LEHRER

- besonders als ihnen nicht, wie gewohnt, ein konkretes Programm vorgelegt worden sei.
- Die besondere Protektion durch den Direktor des Gymnasiums habe die gesamte Aktion zu einer Initiative des Gymnasiums abgestempelt, wodurch die grundsätzlichen Animositäten zwischen den Schultypen wieder aufgelebt seien.
 - Die Projektmitarbeiter hätten auf die Lehrer hilflos und unsicher gewirkt. Sie hätten sich selbst viel zu lange vorgestellt und keine Angebote gemacht. Damit sei für sie ihre Kompetenz erheblich in Frage gestellt worden.
 - Anstatt die Lehrer nach ihren Problemen zu fragen, und darüber Ansatzpunkte für eine Zusammenarbeit mit den Lehrern zu finden, hätten die Projektmitarbeiter nur den für die Lehrer unverständlichen und "zu bombastisch" dargestellten Projektansatz verfolgt.
 - Anstatt konkrete Angebote zu machen, hätten die Projektmitarbeiter die Erwartung geäußert, daß sich die Lehrer selbst beteiligen und vielleicht sogar verändern sollten.
 - Darüberhinaus habe das Projektteam den Eindruck erweckt, daß den Lehrern das Erziehen beigebracht werden solle. Sie hätten sich nicht auf die Kompetenz der Lehrer bezogen, sondern diese bezweifelt.

In einigen Kritikpunkten drückt sich das berechtigte Empfinden der Lehrer aus, in ihren eigentlichen Anliegen, aber auch in ihrer Rolle als Experten nicht verstanden und akzeptiert worden zu sein. Ein Lehrer erläuterte diesen Eindruck im Nachgespräch noch damit, daß die Projektmitarbeiter die Beispiele, mit denen sie den Projektansatz verständlich machen wollten, nicht der Schulpraxis entnommen hätten. Damit seien auch mögliche Sichtweisen von Lehrern

LEHRER

nicht berücksichtigt worden. Ein genanntes Beispiel: 'Junge trinkt sich Mut an, um ein Mädchen anzusprechen' - eine Situation also, die für eine Arbeit im Sinne des Projektansatzes bedeutet, daß mehr Selbstvertrauen erzeugt werden muß, damit ein Jugendlicher nicht den Alkohol braucht, um den Kontakt zu einem Mädchen herzustellen, deutete dieser Lehrer ironisierend folgendermaßen um: "Gut, wenn ein Junge Probleme damit hat, ein Mädchen anzusprechen. Dann arbeitet er besser für die Schule." (3)

Andere Kritikpunkte unterstreichen aber auch die erhebliche Blockade der Lehrer, mit den Projektmitarbeitern im Sinne des teilnehmerzentrierten Vorgehens zusammenzuarbeiten.

In den Nachgesprächen wurde der Widerstand von Lehrerseite damit erklärt, daß die Projektmitarbeiter den Vorstellungen dieses Personenkreises über kompetente Bezugspersonen nicht entsprochen hätten - und zwar vor allem durch ihre Zurückhaltung:

In dieser Gegend gebe es seit Jahrhunderten patriarchalische Strukturen, daher würden die Leute nur Autoritäten anerkennen, und die bräuchten sie auch. Man erwarte klare Anweisungen; wenn die nicht kämen, "wird einer nicht anerkannt". - Oder auf die Berufsgruppe Lehrer bezogen: Philologen seien es gewohnt, strukturiert zu arbeiten, sie selber gestalten ihren Unterricht durch klare Vorgaben; das erwarten sie dann auch von Personen wie den Projektmitarbeitern (3).

Bei den Projektmitarbeitern entstand aufgrund einer spürbaren Ablehnung ihres Arbeitsansatzes der Eindruck, daß die Lehrer sie auf die Rolle von Drogenberatern oder Sozialarbeitern festlegen wollten, eine Erwartung, die sie primär darauf zurückführten, daß das Konzept der primären Prävention nicht habe vermittelt werden können, da die Lehrer auf Maßnahmen sekundärer Prävention fixiert gewesen seien.(2)

LEHRER

So bildete sich also auch bei ihnen der Eindruck, in ihrem Selbstverständnis (Intervenierende im Sinne des Projektansatzes) nicht verstanden und akzeptiert worden zu sein.

Die Folge dieser Kommunikationsstörungen war, daß vorwiegend einige Lehrer der jüngeren Generation, aus denen sich auch die bisherigen Teilnehmer rekrutierten, begannen, Interesse für eine Arbeit im Sinne des Projektansatzes zu entwickeln. Ihre Bereitschaft wurde von Nicht-Teilnehmern damit begründet, daß "die da etwas offener sind" und auch akzeptieren würden, wenn man gemeinsam nach etwas sucht, eigentlich aber auch konkrete Hinweise haben wollten (3).

Die Motive einer Teilnehmerin der Lehrergruppe bestätigen diese Annahme. Auf die Frage, warum sie sich für die Gruppenarbeit interessiert habe, erzählte sie, daß sie die Offenheit der drei Projektmitarbeiter als angenehm empfunden, sich über die "neuen Gesichter" und eine Initiative von außen gefreut und in dem Projektansatz eine willkommene Hilfe gesehen habe, ihre eigenen Interessen nach mehr Integration der Schultypen und mehr Kommunikation untereinander zu verfolgen. In der Beteiligung an dem Projekt habe sie für sich eine Möglichkeit gesehen, "etwas zu tun", d. h. ihren Ansprüchen an sich selbst gerecht zu werden, die im Schulalltag immer wieder verloren gingen (3).

Kollegen, die der Projektarbeit kritisch gegenüberstanden, wiesen jedoch darauf hin, daß es auch möglich gewesen wäre, mit Lehrern zusammenzuarbeiten, die dem Projektansatz weniger nahe standen, wenn die Projektmitarbeiter mehr Bereitschaft gezeigt hätten, sich mit den Problemen der Lehrer, d. h. mit den Problemen ihres Schulalltags, intensiver auseinanderzusetzen. Die Projektmitarbeiter hingegen hätten noch nicht einmal Angebote wahrgenommen, in die Klassen zu gehen und sich einfach mal den Unterricht anzusehen (3).

LEHRER

Die Kritik, vornehmlich durch Hauptschullehrer, lief letztlich darauf hinaus, daß die angebotenen Maßnahmen im Vergleich zu den Schwierigkeiten, die im täglichen Umgang mit den Schülern entstünden, zu abgehoben gewesen seien (3).

Obwohl auch Mitglieder der Lehrergruppe nicht ganz zufrieden waren mit der Art und Weise, in der sich das Projektteam vorstellte, - die Erläuterungen dauerten auch ihnen zu lange und wirkten auch auf sie zeitweise orientierungslos - arbeiteten sie weiter intensiv an den selbstgestellten Aufgaben:

- Einrichtung eines zielgruppen- bzw. schulartübergreifenden Stammtisches
- Fertigstellung des Fragebogens
- Auswertung der Fragebögen
- Diskussion der Ergebnisse und Vorbereitung des Kommunikationstrainings.

Die Teilnehmerzahl hatte sich inzwischen auf vier bis sieben eingependelt, eine Zahl, von allen als unbefriedigend empfunden, die jedoch auch durch indirektes Ansprechen weiterer Kollegen nicht vergrößert werden konnte. Man traf sich wie bisher wöchentlich im Lehrerzimmer der Realschule. Den Versuch, die Gruppenarbeit in der Cafeteria stattfinden zu lassen, hatte man aufgegeben, da starke Frequentierung und Unruhe konzentriertes Arbeiten unmöglich machten.

● Inhaltliche Schwerpunkte der Lehrergruppe

Im Verlauf der Erarbeitung des Fragebogens entstand bei den Teilnehmern zunehmend ein Interesse, sich für die Verbesserung der Eltern-Lehrer-Kommunikation einzusetzen. Mit der Beteili-

LEHRER

gung am Schulfest, Ende September 1980, erhofften sie sich, dort einen Eltern-Lehrer-Schüler-Stammtisch zu gründen, bzw. in einem ersten Versuch auszuprobieren, inwieweit daran Interesse bestand und zu erfahren, welcher organisatorische und inhaltliche Rahmen von den Teilnehmern gewünscht würde. Außerdem hatten sie sich mit diesem Vorhaben endlich ein konkretes Ziel geschaffen, wofür sie "etwas tun" konnten, wie z. B. Plakate entwerfen und malen.

Aber das gewünschte Ergebnis blieb aus. Obwohl die Plakate und Hinweisschilder an zentralen Punkten angebracht worden waren, kamen nur vier Eltern, wobei eine Mutter von einer Lehrerin mitgebracht worden war.

Dennoch schienen die Lehrer nicht enttäuscht: Nachdem sich herausgestellt hatte, daß die wenigen anwesenden Eltern kein Interesse zeigten, über eine Zusammenarbeit zu diskutieren, entstand ein lockeres Gespräch über die anfängliche Angst der Projektmitarbeiter, in eine Lehrergruppe zu gehen und über Berufserfahrungen einer Mutter, die Hauptschullehrerin war, was dazu führte, daß eine heitere und gelöste, Verständigung schaffende Atmosphäre entstand.

Den Mißerfolg der Elternarbeit erklärten sich die Lehrer erstmal pragmatisch dadurch, daß der Raum, in dem man sich traf, zu abseits gelegen war und insgesamt zu viel angeboten worden sei - Eltern und Schüler bereiteten mit Spielständen, Imbißbecken, Theater- und Sportaufführungen das Schulfest vor - so daß ein Gesprächs- und Diskussionsangebot nicht den gewünschten Anklang habe finden können. Da aber auch weiterhin keine Interessenten für einen Eltern-Lehrer-Schüler-Stammtisch zu finden waren, bildete sich ab März 1981 durch die Initiative der Lehrergruppe ein schulartübergreifender Lehrer-Lehrer-Stammtisch. Sie behielten ihn bis zum Ende des Projekts bei.

LEHRER

Die Hauptaufgabe der Lehrergruppe, die Erarbeitung der Lehrerbefragung verlief erfolgreicher. Nach Meinung der Teilnehmer hatte die Erstellung des Fragebogens zwar bislang viel Zeit in Anspruch genommen, dennoch waren sie im nachhinein sehr stolz darauf, diese Aufgabe bewältigt zu haben und betrachteten den Fragebogen als ihre eigene Leistung. Was sie alle gemeinsam erarbeitet hatten, brachten zwei Mitarbeiter ihres Kreises schließlich in die Endfassung. Nur den Vorspann, die Erklärung des Ziels der Befragung und Hinweise zum Ausfüllen schrieben die Gruppenleiter, da ihnen mehr Erfahrung zugetraut wurde.

Der Fragebogen enthielt folgende Fragen bzw. Themenbereiche:

- Probleme mit einzelnen Schülern
- Probleme mit der gesamten Klasse
- Probleme unter Kollegen
- Probleme mit Vorgesetzten und der Schulorganisation
- Auswirkungen beruflicher Probleme auf den privaten Bereich
- Elternarbeit
- Bedürfnisse, Interessen und Vorschläge zur Klärung der Probleme
- Sonstiges

Zu jeder Frage gab es auch die Möglichkeit, offen zu antworten. Um die Anonymität der Befragten zu wahren und in der Hoffnung, dadurch mehr ehrlich beantwortete Fragebögen zurückzubekommen, hatten sich die Lehrer für die Form der schriftlichen Befragung entschieden und keine detaillierten Fragen zur Person gestellt.

LEHRER

Zuerst war die Enttäuschung groß, als nur 35 der 120 Lehrer den Fragebogen ausfüllten (allerdings immer noch fast 30 %, was für eine schriftliche Befragung, bei der man in der Regel mit maximal 10 % Rücklauf rechnet, sehr viel ist). Sicherlich lag das auch an der nicht ausgeräumten Angst einiger Lehrer, dennoch identifiziert werden zu können (Schultyp, Stundenzahl). Ein weiterer Grund wurde in dem Umstand gesehen, daß zur selben Zeit von einer anderen Stelle eine Befragung mit ähnlichen Erhebungstatbeständen, jedoch weitaus professioneller und umfangreicher durchgeführt worden war. (3)

Auch ein Erinnerungsschreiben der Lehrergruppe erhöhte den Rücklauf nicht wesentlich (n = 37). Den Teilnehmern war es unangenehm, ihre Kollegen nochmal daraufhin anzusprechen, da sie häufig Ressentiments verspürten gegenüber Maßnahmen, die von der Lehrergruppe ausgingen. (3)

Die Auswertung der Fragebögen dauerte von Oktober 1980 bis Januar 1981, also relativ lange, setzt man eine gewisse Übung voraus. Doch diese besaßen die Lehrer nicht. Außerdem stand ihnen nur ihre Freizeit zur Verfügung, um diese Arbeiten zu erledigen. Unter Anleitung der Gruppenleiter werteten sie die offenen Fragen aus, die geschlossenen Fragen übernahmen die Projektmitarbeiter. Sie ließen Computerprotokolle anfertigen, sahen sie gemeinsam mit den Lehrern durch und faßten die Ergebnisse in einem Auswertungsraster zusammen (siehe Anhang)

Von dieser, ihnen bisher unbekanntem Forschungstechnik waren die Lehrer fasziniert und studierten mit großem Interesse sowohl die Computerbögen als auch das Auswertungsraster, insbesondere die unterschiedlichen Ergebnisse bei Haupt-, Real- und Gymnasiallehrern. Ihnen fiel auf,

- daß nur 36 % der Gymnasiallehrer Probleme damit haben Disziplin in ihren Klassen herzustellen (Frage 9: Das Regeln von

LEHRER

Disziplinschwierigkeiten läßt zu wenig Zeit zum Unterrichten
- RS 73 %, HS 54 %);

- daß fast alle Lehrer angaben, sich mit beruflichen Schwierigkeiten an ihre Kollegen wenden zu können (n = 34), aber weit- aus weniger dies auch bei persönlichen Problemen können (n = 17);
- daß die Lehrer des Gymnasiums relativ zufrieden mit dem In- formationsfluß an ihrer Schule sind (reicht nicht aus: 57 % zu RS 91 %, HS 69 %);
- daß die lehrer des Gymnasiums scheinbar einen relativ guten Kontakt zu den Eltern haben, da nur 57 % eine Verbesserung wünschen (RS 91 %, HS 77 %);
- daß bei ihnen gleichzeitig ein großes Bedürfnis besteht, den Erfahrungsaustausch bezüglich Erziehungsproblemen außer- halb der Schule zu verbessern (wie auch bei RS und HS 80 bis 90 %);
- und daß sie gerne den Schüler-Lehrer-Kontakt verbessern würden (G, RS, HS 100 %, 80 %, 75 %).

Jeweils 11/12 Lehrer waren an einer 7 Wochen dauernden Gruppen- arbeit interessiert, etwa die Hälfte aller an ein- bis zweistündigen Informationsveranstaltungen.

Nach einigen Diskussionen kamen die Lehrer zu dem Schluß, durch folgende Angebote auf die Ergebnisse der Befragung eingehen zu können (1):

- Lehrerstammtisch: Erfahrungsaustausch außerhalb der Schule
- Arbeitsgemeinschaften: Themenbezogene Bearbeitung von Er-

LEHRER

ziehungsproblemen im Schulalltag

- Lehrer-Eltern-Stammtisch: Verbesserung der Beziehung zwischen Eltern und Lehrern

- Lehrer-Schüler-Stammtisch und gemeinsame Freizeitaktivitäten: Verstärkung des Lehrer-Schüler-Kontaktes im Freizeitbereich

- Kommunikationstraining: Lösung von Interaktionsproblemen zwischen Schülern und Lehrern durch den Erwerb von Kommunikationsfertigkeiten, wie sie z. B. durch GORDON's "Familienkonferenz" bekannt waren.

Besonders der Lehrerstammtisch und das Kommunikationstraining wurden hierbei favorisiert: Von einem Zusammensein mit Kollegen außerhalb des Schulzentrums, und damit auch in einer anderen Atmosphäre, versprachen sich die Lehrer offene und private Gespräche, "die bei diesem Massenbetrieb nicht möglich sind" und die Chance, "Barrieren und Schwierigkeiten abzubauen, die wir beispielsweise mit manchen Gymnasiallehrern haben". - Vom Kommunikationstraining erhoffte man sich, unmittelbar für den Unterricht zu verwertende Fertigkeiten zu erlangen. Sie mahnten die Gruppenleiter, nicht nochmals eine Veranstaltung anzubieten, die für die Lehrer "nichts bringe". Lehrer, die normalerweise nicht in die Gruppe kämen, könnten nur dann gewonnen werden, wenn sie merkten, daß sie davon für ihren Unterricht profitieren würden (1).

• Voraussetzungen des Kommunikationstrainings

Als die Lehrergruppe im Februar 1981 die Ergebnisse der Befragung den Realschullehrern im Rahmen einer regulären Konferenz vorstellte (etwa zur selben Zeit fanden auch Vorstellungen in den Kollegien des Gymnasiums und der Hauptschule statt) be-

LEHRER

stätigte sich die Vermutung, daß ein solches Kommunikations-
training großen Anklang finden würde. Das Interesse war so-
gar außerordentlich (1). (Für die Anmeldung wurden in den
Lehrerzimmern Listen ausgelegt.)

Störend wirkte sich aus, daß mit der Frage, wer das Training
leitet und in Verbindung mit einer zweitägigen, von der LZG
durchgeführten vergleichbaren Veranstaltung des Schulzentrums
einige Meinungsunterschiede und Probleme entstanden, die die
Gefühle und Interpretationen der Beteiligten negativ beeinflussten:

Ursprünglich sollte das Kommunikationstraining von einer, der
LZG bekannten Psychologin durchgeführt werden, von der man
wußte, daß sie nicht nur Techniken vermitteln würde, sondern
auch eine Haltung vertrat, die das zwischenmenschliche Klima
als Voraussetzung für bessere Kommunikation in den Mittelpunkt
stellte. Selbsterfahrungsprozesse der Teilnehmer waren in ihren
Kursen besonders wichtig.

Schwierigkeiten entstanden, als die Projektmitarbeiter mit ihr
Kontakt aufnehmen wollten. Sie schien nicht dazu bereit, das
Training mit ihnen gemeinsam, d. h. auf der Grundlage ihrer
bisherigen Erfahrungen mit den Lehrern zu konzipieren. Dieser
Konflikt kam letztlich allerdings nicht zum tragen, da die Psycho-
login den Kurs aus zeitlichen Gründen nicht zum geplanten Ter-
min durchführen konnte. Daraufhin bemühten sich die Projekt-
mitarbeiter um eine ihnen bekannte Psychologin, mit der ein
Trainingsprogramm nach MINSEL (siehe Umsetzung der Konzep-
tion - 3.4.) vereinbart wurde, nach dem die Lehrer über Rollen-
spiele lernen sollten, bei Schülern Selbstverantwortlichkeit und
Selbständigkeit zu fördern.

Durch dieses Hin und Her mußte der Beginn des Trainings bis
in den Mai 1981 hinausgeschoben werden, was Teilnehmer der

LEHRER

Lehrergruppe zu der Spekulation veranlaßte, daß die Projektträger scheinbar kein Vertrauen in die Projektmitarbeiter hätten und lieber eine kompetentere Person mit dieser Aufgabe betrauen wollten (1). Dem bisher bereits entstandenen Image der Projektmitarbeiter war eine solche Annahme wenig zuträglich.

Denn im Zusammenhang mit dem Lehrerseminar zum Drogenproblem, das die LZG unabhängig vom Projekt im Januar 1980 mit Lehrern des Schulzentrums durchgeführt hatte, war ein ähnlicher Eindruck schonmal entstanden. Damals waren die Teilnehmer der Lehrergruppe darüber verwundert, daß die Projektmitarbeiter trotz der Ähnlichkeit des Anliegens und ihres Bezugs zur LZG noch nicht einmal wußten, wann es stattfand und welche Themen mit welchen Methoden dort behandelt werden sollten. Sie hatten einen Konflikt zwischen Projektmitarbeitern und Projektträgern vermutet und kritisiert, daß die Projektmitarbeiter hier übergangen worden seien. Eigentlich, so lautete ihre Argumentation, müßten die Projektmitarbeiter "brüskiert" sein, da nach dem Motto verfahren worden sei: "Wir zeigen denemal, wie man Lehrer anspricht und heranholt". (1)

Die mangelnde Koordination war für die Teilnehmer der Lehrergruppe, die diese Veranstaltung besucht hatten, auch deswegen besonders uneinsichtig, da sie im Verlauf festgestellt hatten, daß inhaltliche und methodische Aspekte wie beispielsweise "an eigenen Problemen arbeiten" und "die Kommunikation untereinander reflektieren" mit denen der bisherigen Arbeit der Lehrergruppe übereinstimmten.

Die Projektmitarbeiter hatten daraufhin versucht, diese prekäre Situation dadurch zu umgehen, daß sie lediglich ihre eigene Enttäuschung über die mangelnde Kommunikation ausdrückten und diese Sonderveranstaltung damit begründeten, daß hier eine andere Zielgruppe angesprochen werden sollte; den tatsächlich

LEHRER

vorhandenen Konflikt zwischen ihnen und den Projektträgern aber hatten sie nicht thematisiert, sondern die Diskussion auf die Frage nach der Bedeutung dieser Veranstaltung für Lehrer des Schulzentrums gelenkt.

In diesem Zusammenhang wurden Abgrenzungen deutlich, Fremdbilder, mit denen sich Teilnehmer der Lehrergruppe von ihren Kollegen unterschieden:

Für sich bewerteten sie das Lehrertraining der LZG positiv, nicht zuletzt deshalb, weil es ihnen Erfahrungen vermittelt habe, die mit ihrer Arbeit in der Lehrergruppe vergleichbar seien.

Doch viele Kollegen seien mit dem Training unzufrieden gewesen, weil es nur wenige für den praktischen Unterricht direkt verwertbare Teile enthalten habe. Einige Lehrer hätten sogar von Geschwätz gesprochen. Außerdem hätten sie hier nur mitgemacht, weil es dann Freistunden und eine ausgezeichnete Verpflegung in dem besten Hotel (Tagungsort) der Umgebung gegeben habe (1).

Das Kommunikationstraining fand endlich im Mai 1981 an sechs Nachmittagen (15 bis 19 Uhr) mit 8 bis 13 Lehrern in den Lehrerzimmern der drei Schultypen statt. Wieder waren die Realschullehrer am stärksten vertreten (7), von den Lehrern des Gymnasiums nahmen fünf, von denen der Hauptschule drei Kollegen teil. Die Leitung des Trainings oblag der Psychologin, die von den drei Projektmitarbeitern als Ko-Trainern unterstützt wurde. Diese Regelung erwies sich besonders dann als günstig, wenn sich die Gruppe in drei Kleingruppen aufteilte.

4.1.3.2. Kommunikationstraining für Lehrer

Der Kernpunkt des Kommunikationstrainings bestand im Einüben von "Verständnisreaktionen". Die Lehrer suchten hierfür Beispiele aus ihrem Schulalltag, in denen Schüler mit Problemen an sie herantraten und übten dann in Rollenspielen, wie sie die

LEHRER

Gefühle und Denkprozesse der Schüler nachvollziehen und ihnen gegenüber aussprechen könnten. Man ging davon aus, daß sich die Schüler auf diese Weise besser von den Lehrern verstanden fühlten und sich somit die Beziehung der Schüler zu den Lehrern verbessern würde. Die Lehrer sollten gleichzeitig lernen, mehr Zeit darauf zu verwenden, sich mit solchen Gefühlen und Denkprozessen auseinanderzusetzen. Dabei spielte das Äußern eigener Gefühle während des Trainings eine wichtige Rolle, da die Lehrer solche Prozesse exemplarisch an sich selbst erfuhren (vgl. Umsetzung der Konzeption - 3.4.)

Die größere Anzahl der Teilnehmer, vorwiegend die Realschullehrer, erwartete nicht theoretische Ausführungen, sondern Informationen, Ratschläge und praktische Übungen. Sie wollten aus Beispielen der eigenen Erfahrung lernen: Was macht man, wenn ein Schüler ständig keine Hausaufgaben macht; wenn Schüler nicht arbeiten wollen, weil ihnen die Motivation fehlt; wenn ein Schüler frech und provokativ mit einer Zigarette an einem Lehrer vorbeiläuft? - Zwei der Teilnehmer sahen die Veranstaltung anfangs als "Vorlesungsreihe" zu Lösungsmöglichkeiten solcher Probleme an.

An der heftigen Diskussion, die sich im Anschluß an ein Rollenspiel ergab, mit dem die Trainerin das Konzept exemplarisch zu verdeutlichen suchte, zeigte sich dann, daß die Trainingsinhalte neu, ungewöhnlich und in den Erwartungen teilweise widersprechend waren. Einige der Lehrer waren grundsätzlich gegen "sozialintegrative" Erziehungsstile - als Autoritätspersonen hätten sie aufgrund ihrer Fachkompetenz letztlich die Entscheidungsgewalt - andere argumentierten, daß man sich lächerlich mache, wenn man bei jedem Unbehagen eines Schülers solche langen Diskussionen führe. Dagegen meinte eine dritte Gruppe, in erster Linie Lehrer der Lehrergruppe, man könne nicht einerseits Lernziele demokratisieren, auf Selbständigkeit und Selbst-

LEHRER

verantwortung hin erziehen wollen, sich andererseits aber selbst genau entgegengesetzt verhalten. Doch waren auch sie skeptisch, inwieweit kommunikative Fertigkeiten wie jene "Verständnisreaktionen" überhaupt erlernt und im Unterricht konsequent angewendet werden können. Trotz ihrer "progressiven" Einstellung würden auch sie sich immer wieder bei autoritären Verhaltensweisen ertappen.

Gleichfalls wurde im Verlauf des Trainings deutlich, daß es ihnen besonders schwerfiel,

- Beispiele aus dem Schulalltag zu finden oder angstfrei einzubringen;
- die richtigen Worte zu finden, um den psychischen Zustand zu beschreiben;
- wirkliche Verständnisreaktionen zu zeigen und nicht immer wieder in "Durchschnittsreaktionen" zu verfallen, wie "beruhig dich ersteinmal";
- praktische Übungen in der eigenen Klasse durchzuführen - einige griffen erstmal lieber auf die eigene Familie zurück.

Zum Ende des Trainings schränkten die Teilnehmer ihr ansonsten positives Feedback auf die für sie problematische Umsetzung von Verständnisreaktionen ein: Ein solches Verhalten erfordere eine relative Sicherheit und sei im Unterricht nicht immer zu realisieren. Sie beschlossen, sich gegenseitig im Unterricht zu besuchen und Supervision zu geben (1).

Obwohl sie die Trainerin als sehr kompetent betrachteten - "sie beherrschte die Techniken" - meinten einige Lehrer später, die Projektmitarbeiter hätten das Training vielleicht doch besser

LEHRER

selber leiten sollen, da sie nicht so "perfekt" seien und somit vielleicht nicht so sehr der Eindruck entstanden wäre, daß die Bewältigung von Kommunikationsproblemen lediglich eine Frage des gekonnten und korrekten Anwendens bestimmter Kommunikationstechniken sei (3).

4.1.4. Bewertung der Gruppenarbeit mit Lehrern

Kommt man heute, ein Jahr nach Projektabschluß, ins Schulzentrum und fragt nach Lehrern, die damals an dem Projekt über primäre Prävention teilgenommen haben, so zeigen Informierte zwei spontane Reaktionen (3):

- Ja, da gebe es eine Gruppe meist jüngerer Lehrer, die seien heute noch zusammen.
- Für Drogenprävention habe das Projekt nichts gebracht, eigentlich nur für diese Lehrer, die seitdem in engerem Kontakt miteinander stünden.

Diese Aussagen kennzeichnen die Ergebnisse der Lehrerarbeit - die Auswirkungen nach innen, also in den beiden Gruppen und die Auswirkungen nach außen, also ins Schulzentrum.

Die Teilnehmer der Gruppenarbeit gelangten nach Einschätzung der Projektmitarbeiter innerhalb der beiden Interventionsbereiche 'Problembezogenes Wissen' und Kommunikation' zu einer vertieften Problemsicht und zu entscheidenden Verhaltensänderungen:

- In bezug auf Drogenmißbrauch sprachen sie selber suchtfördernde Sozialisationsbedingungen mehrmals an und problematisierten z. B. nicht nur elterliches Erziehungsverhalten, sondern auch ihr eigenes Verhalten gegenüber Schülern.

LEHRER

- Die Lernziele für Schüler wie 'Selbständigkeit', 'Selbstverantwortlichkeit' und 'Fähigkeit zur Kommunikation' wurden nicht nur abstrakt postuliert, sondern auch das eigene Verhalten (als zentrale Kontextbedingung - auch als Modellverhalten -) war immer wieder Gegenstand der Diskussion.
- Sie erkannten also immer mehr, daß z. B. Alkoholismus kein Persönlichkeitsmerkmal, sondern eine unter ungünstigen Sozialisationsbedingungen entstehende Krankheit ist, bei deren Genese und Aufrechterhaltung die eigene Rolle kritisch betrachtet werden muß - ebenso wie die anderen Faktoren: Kommunikationskompetenz, Freizeitverhalten, Freizeitressourcen.

Folgende Beobachtungen der Projektmitarbeiter nennen drei entscheidende Merkmale für den Kompetenzgewinn der Teilnehmer beider Gruppen:

- Daß die Teilnehmer sich beim Sprechen weniger unterbrachen und genauer zuhörten,
- daß zunehmend dominante und weniger dominante Teilnehmer gleichermaßen angesprochen wurden,
- und daß die Lehrer über ihre Beziehungen und deren Veränderung im Verlauf der Arbeit sprachen.

Hinsichtlich des Lernziels Selbstorganisation bestanden bei den Teilnehmern günstige Voraussetzungen. Im Gegensatz zu der übrigen Lehrerschaft erwarteten sie weniger, daß ihnen Angebote gemacht würden, sondern sie waren von Anfang an bereit, sich selbst zu engagieren. Sie machten die Kompetenz der Projektmitarbeiter nicht von deren "Lokomo-

LEHRER

tiven-Funktion" abhängig, sondern erkannten deren primär unterstützende Funktion.

Die Gruppenarbeit zeigte, daß sie immer wieder selber Organisatorisches übernahmen - beispielsweise die Vorbereitung der Teilnahme am Schulfest oder Kaffekochen für die Gruppentreffen, die Vorstellung in den Lehrerkollegien bestimmten sie ebenfalls entscheidend mit. Diesbezüglich war es nicht notwendig, entsprechende Techniken zu vermitteln, eine Erfahrung, die man sicherlich auf die gesamte Lehrerschaft übertragen kann, da es sich hierbei um Fähigkeiten der Berufsrolle handelt.

Daß diese Teilnehmer trotz ihrer, subjektiv empfunden, knapp bemessenen Freizeit mehr oder weniger regelmäßig zu den Gruppentreffen kamen und zusätzlich noch den schulartübergreifenden Lehrerstammtisch einrichteten, weist auf die hohe Bedeutung hin, welche die Projektinterventionen für sie persönlich besaßen. Der Zusammenhalt dieser Lehrer muß primär dadurch erklärt werden, daß der hiermit angebotene Rahmen eine Möglichkeit bot, Kollegen, denen man sich schon vorher verbunden fühlte, ein Stück näher zu kommen.

Einige - insgesamt sind es etwa 12 - nahmen lediglich am Kommunikationstraining teil, andere auch an der vorhergehenden Lehrergruppe. Sie bestätigten den Eindruck, daß sie während der Unterrichtszeit mehr Kontakt miteinander haben als früher, sind jedoch unzufrieden, daß sich die Kontakte auf informelle Treffen beschränken. Die geplante Supervision sei nicht zustande gekommen, und auch die von allen gewünschte Weiterführung des Kommunikationstrainings mit der Leiterin und den Projektmitarbeitern stehe noch aus - ob es dazu noch kommt? Sie bezweifeln es. Hier fehle die Hilfe von außen, wie sie von den Projektmitarbeitern geboten worden sei. Aus sich heraus würde man, angesichts der täglichen Anforderungen durch die Schule doch nichts tun, sondern immer wieder

LEHRER

in die übliche Passivität zurückfallen. Es sei schade, daß die Projektmitarbeiter damals so schnell weggewesen seien, denn man habe in der Zeit doch einen intensiven und sehr persönlichen Kontakt bekommen.

Mit dem Nachgespräch verbanden ehemalige Teilnehmer mehrere Erwartungen:

- zu hören, wie andere Teilnehmer heute über die Arbeit denken, ob auch sie unzufrieden damit seien, daß keine nachfolgenden Aktivitäten mehr stattfanden;
- zu erfahren, was seitens der Bundes- und Landeszentrale mit den Erfahrungen der Projektarbeit gemacht werde.

Am liebsten wäre es diesen Lehrern, wenn etwa in Abständen von einem halben Jahr jemand käme, überprüfen würde, was in der Zwischenzeit geschehen sei und neue Ziele mit ihnen erarbeitete - deren Verwirklichung dann wieder entsprechend geprüft werden würde. Sie selber zogen hierbei den Vergleich zu 'Hausaufgaben', die sie ihren Schülern geben.

Ohne solche Hilfen von außen jedoch sehen sie keine Chancen, ihre Situation am Schulzentrum zu verbessern. Als ein anderes positives Beispiel für Hilfen von außen - es handelte sich dabei jedoch auch nur um eine einmalige Maßnahme - führten sie einen Rhetorikkurs an, der nach Projektabschluß stattfand. Dieser Kurs, an dem Lehrer und Schüler teilnahmen, hätte den Vorteil gehabt, daß er außerhalb des Schulzentrums stattfand. Man habe sich vollständig darauf konzentrieren können. denn die täglichen beruflichen Belastungen seien ja weggefallen.

Hinsichtlich der Wirkungen in das Schulzentrum bestätigt die Aussage, "für Drogenprävention habe das Projekt nichts gebracht", nochmal die Hauptschwierigkeit der Lehrerarbeit, nämlich daß der

LEHRER

primärpräventive Ansatz dem Großteil sowohl theoretisch als auch praktisch nicht zu vermitteln war: Maßnahmen gegen Drogenmißbrauch - das zeigte das Nachgespräch ganz deutlich - werden immer noch sofort mit sekundärer Prävention in Verbindung gebracht (3).

Die grundsätzliche Belastung, die im Laufe der Zeit dadurch für die Projektmitarbeiter entstand, daß sie immer wieder mit diesem Unverständnis konfrontiert wurden, konnte nur geringfügig durch ihre Einschätzung aufgefangen werden, "wie wenig man andere Dinge wahrnehmen kann, wenn man - wie die Lehrer - nicht im Sinne primärer Prävention denkt und auch keine entsprechenden Zielsetzungen hat". Darüberhinaus fühlten sie sich hinsichtlich des Projektziels 'Teilnehmerzentrierung' bzw. 'Selbstorganisation' in einer Art Zwickmühle: "auf der einen Seite als Fachmann dazustehen, sich der Erwartung gegenüberzusehen, man müsse ja aufgrund von angenommenen äthiologischen Faktoren in der Lage sein, Konzepte anbieten zu können - aber auf der anderen Seite gerade kein Konzept anbieten zu wollen, sondern anzubieten, wir wollen das tun, was ihr an Bedürfnissen habt, was ihr wollt." Aufgrund von vorwurfähnlichen Reaktionen wie z. B.: "Sie wollen Suchtprävention machen! Nun sagen sie mal ganz konkret, was wollen Sie tun?", fühlten sie sich von Anfang an bewertet als konzeptionslos, als mangelhaft mit konkreten Vorstellungen ausgestattet.

Und dennoch, diese gesamte Konfliktgeschichte hatte auch einen positiven Effekt:

Im Nachgespräch erzählten Lehrer, die nicht an den Gruppen teilnahmen, "wir haben angefangen, über das Drogenproblem nachzudenken". Gerade die stärksten Skeptiker meinten, nun hätten sie den Unterschied zwischen Drogenprävention und Therapie z. B. erkannt und: so etwas müsse ja nicht immer gleich gelingen, sondern aus den Gründen des Mißerfolgs könne man ja auch ersehen,

LEHRER

unter welchen Umständen solche Maßnahmen Sinn hätten. So müsse man in einer anschließenden Beurteilung auch berücksichtigen, daß die 'Lehr- und Lernmaschine' Schulzentrum kaum zeitliche Lücken für solche Maßnahmen ließe (3).

S C H U L E R

4.2. Gruppenarbeit mit Schülern

4.2.1. Ausgangssituation der Zielgruppenarbeit mit Schülern

Wenn die Schüler nach der Schule wieder in ihre Dörfer fahren - nur 250 der insgesamt 2.000 kommen aus Dahn - beginnt für sie noch nicht die Freizeit, denn wie allerorts müssen am Nachmittag zuerst einmal die Hausaufgaben gemacht werden, erst dann ist Zeit für das Zusammensein mit Freunden, Klavierstunden, Fußballspielen oder andere sportliche Aktivitäten. Darüberhinaus gibt es besonders in den kleineren Dörfern der Verbandsgemeinde kaum Freizeitangebote für Jugendliche, und so muß man sich immer wieder selbst etwas einfallen lassen.

Im Sommer gehen die Schüler gerne schwimmen und dort, im Schwimmbad, treffen sie auch ihre Freunde. Meist jedoch haben sie nur die Alternative 'Spazierengehen' oder 'Moped fahren'. Am Wochenende geht man in die Disco oder ins Kino, wozu man allerdings bis nach Pirmasens fahren muß. Wenn man Glück hat, besitzt man selber ein Moped oder hat Freunde, ehemalige Mitschüler, die einen im eigenen Auto mitnehmen.

Das Haupthindernis, mehr mit der Freizeit anzufangen, sind die ungünstigen Verkehrsbedingungen. Für den Touristen bieten die vereinzelt Dörfer zwar ein idyllisches Bild, doch für die Einheimischen, und hier besonders für die Jugendlichen bedeutet es schon einiges an Zeit und Geld, Taschengeld, was sie aufbringen müssen, wenn sie daran interessiert sind, ihre Klassenkameraden auch nachmittags zu treffen oder kulturelle Angebote wahrzunehmen. Manchmal, etwa wenn keine Busse mehr fahren, trampeln sie zwar, riskieren dabei jedoch Ärger oder Streit mit den Eltern. Eine weitere Möglichkeit, sich einen Ausgleich zu verschaffen, nutzen diejenigen, die Verwandte in der Stadt haben. Eine Schülerin erzählte, sie genieße dann

SCHULER

für ein paar Ferientage das Stadtleben - so wie Städter in ihren Ferien aufs Land fahren - mit all seinen Angeboten, Kino, Disco etc. und komme anschließend angeregt in die ländliche Gemeinschaft zurück.

Den meisten bleiben jedoch nur die wenigen Jugendzentren, die wiederum nicht von allen zu erreichen sind oder, in den kleineren Dörfern, ehemals leerstehende Gebäude wie z. B. die alten Grund- und Hauptschulen, welche mit Tischtennisplatten und Kickern eingerichtet wurden, um den Jugendlichen wenigstens die Möglichkeit anzubieten, sich an einem 'jugendgemäßen' Freizeitort zu treffen.

Wenn das Taschengeld reicht, kann man auch in die Kneipe oder ins Cafe gehen. Ansonsten bleiben nur noch die Treffpunkte unter freiem Himmel, wo Jugendliche bis in die Dunkelheit auf Bänken, Mauern oder, wie in Dahn, auf dem Denkmalsockel sitzen, sich unterhalten, Witze machen oder einfach 'rumhängen'. In dem friedlich-ländlichen Gemälde wirken sie provozierend, folgt ihnen doch der Ruf, sie seien "Haschbrüder", Dealer oder zumindest dem Kreis derjenigen Jugendlichen zuzuordnen, die die eigentlichen Problemfälle der Verbandsgemeinde ausmachen.

Problemfälle, so klagen Lehrer, seien solche Jugendliche,

- die das traditionelle Vereinsleben und damit jede Reglementierung außer in ihren eigenen Gruppen strikt ablehnten;
- die keine Verpflichtungen mehr übernehmen wollten;
- die sich wild und unmotiviert auflehnten;
- die nur zur Großstadt und in die Anonymität drängten;
- die keine weiteren Interessen als ihr Moped, Kino und Disco verfolgten (1).

S C H U L E R

Besonders Lehrer der Hauptschule hätten es lieber gesehen, wenn die Projektmitarbeiter vorwiegend Schüler aus diesem Personenkreis zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung angeleitet hätten. Stattdessen aber hatte sich die Gruppenarbeit mit Schülern auf eine kleine Zahl aktiver Gymnasiasten konzentriert, die ja ohnehin privilegiert sind.

Am Schulzentrum wird die Sonderstellung der Gymnasiasten zusätzlich an zwei Vorzügen deutlich: Die Schüler der oberen Klassen benutzen nicht die Schulbusse, sind demzufolge flexibler, und sie können Pausen und Freistunden in einem, exklusiv ihnen zur Verfügung gestellten Gebäude verbringen. Der Schulbetrieb des Gymnasiums ist nach der Mainzer Studien-Stufe organisiert (MSS), d. h., daß die Schüler ab der 10. Klasse nicht mehr in Klassenverbänden, sondern nach dem Kurssystem lernen.

Die mit dem Kurssystem verbundene stärkere Anpassung des Lernstoffes an die Interessen und Fähigkeiten der Schüler - die Schüler stellen sich ihren Unterricht selber zusammen - brachte auch in Dahn eine höhere Flexibilität des Lernsystems mit sich: Der Unterrichtstag fängt nicht immer mit der ersten Stunde an, Freistunden sind häufig, und manchmal findet auch noch nachmittags Unterricht statt. Um das Fahrproblem zu lösen, erstattet die Schule den Gymnasiasten die Hälfte des Preises für die Linienbusse, und damit sie ihre Freistunden nicht mehr in den Klassenräumen verbringen müssen, wo sie sich von den Kleinen gestört fühlten, überließ man ihnen auf Anregung des Direktors des Gymnasiums die ehemalige Hausmeisterwohnung.

Mit dieser sogenannten MSS-Schülerwohnung haben die Gymnasiasten eine Art Refugium, denn die Atmosphäre dieses bungalowähnlichen Gebäudes bildet eine regelrechte Gegenwelt zum Inneren und Äußeren des Schulzentrums. Es wirkt fast wie ein Jugendzentrum, nur Tischtennisplatte und Kicker fehlen.

SCHÜLER

Im Sommer ist das Küchenfenster weit offen; Gymnasiasten sitzen in der Küche um einen runden Tisch, hocken im Fenster und vor dem Haus, und entspannen bis zur nächsten Stunde. Drei große Räume, von denen in einem nicht geraucht werden darf, sind mit ein bis zwei Regalen und gebrauchten Sitzgarnituren ausgestattet (eingerichtet kann man nicht sagen, da die Möbel immer wieder zusammen und aufeinandergestellt werden müssen, damit die Putzfrauen putzen können und da die Schüler sie nur nach Bedarf wieder richtig hinstellen). Diese Aufenthaltsmöglichkeiten sind nicht besonders attraktiv: alles wirkt ein wenig verkommen, die Aschenbecher sind voll abgebrannter Kippen. Dagegen strahlt die Wohnküche ein gemütliches Chaos aus, nichts abgezirkeltes, die Wände wurden bunt bemalt. Die Schüler trinken Limo und Kaffee, der aus einer gemeinsamen Kaffeekasse bezahlt wird.

Das Projektbüro, zwei schmale nebeneinanderliegende Räume, von denen einer durch eine Durchreiche mit der Küche verbunden ist, wurde im Juni 1980 von den Projektmitarbeitern hier eingerichtet. Sie versprachen sich von diesem Standort einen engen Kontakt zu den Schülern, was sie als Voraussetzung einer kontinuierlichen Arbeit ansahen. Später mußten sie jedoch feststellen, daß sie damit gleichzeitig eine Distanz zu den Hauptschülern schafften, nicht zuletzt auch deshalb, weil immerhin zehn Gruppentreffen in dieser Domäne der Gymnasiasten stattfanden. Denn wie bei den Lehrern gab es auch unter den Schülern der drei Schultypen Rivalitäten, besonders zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten; die Realschüler haben teilweise auch freundschaftliche Kontakte mit Gymnasiasten und einige verkehren auch in der MSS-Schülerwohnung.

Die Anwesenheit der Projektmitarbeiter - etwa dreimal die Woche konnte man sie in ihren Büros antreffen - wurde weder als Stö-

SCHÜLER

rung empfunden, noch waren sie für den Großteil von Bedeutung. Man fand sie ganz nett, doch ihr Angebot, mit dem sie sich einführten - wenn ein Schüler Probleme habe, könne er damit jederzeit zu ihnen kommen - nahmen nur einige Schüler der Schülergruppe gerne wahr; denn allgemein herrscht die Einstellung, Probleme mache man besser mit sich selber oder mit der Freundin aus (3).

Was in den Gruppensitzungen unternommen worden sei, so erzählten Außenstehende, sei ihnen ziemlich dubios vorgekommen. Die hätten immer ohne etwas zu sagen rumgesessen, da sei nichts passiert.

Die anfängliche Neugierde, als die Büromöbel antransportiert wurden, verebbte ziemlich schnell und bald waren die Projektmitarbeiter integrierter Bestandteil der MSS-Wohnung, jedoch ebenso schnell wurden sie wieder vergessen, ausgenommen von den Schülern der Schülergruppe, die sich gerne an diese Zeit erinnern (3).

Für die Lehrer war die Einrichtung des Projektbüros in der MSS-Wohnung ein weiterer Punkt der Unzufriedenheit mit den Projektmitarbeitern. Sie kritisierten, daß sie sich dort zu viel aufgehalten hätten und daß man sie nur dann im Schulzentrum gesehen habe, wenn sie rüberkamen, um sich die Zeitung zu holen.

Die Auseinandersetzungen um Alkohol und Rauchen reichen auch in die MSS-Wohnung hinein. Immer wieder mal erscheint ein Lehrer, um zu kontrollieren, ob auch Schüler der Realschule - als Alternative zur Toilette oder zur Bushaltestelle - hier ihre Pausenzigarette rauchen. Außerdem existiert das Gerücht, daß die MSS-Wohnung geschlossen werden solle, weil es schonmal zu Saufereien gekommen sei. Insgesamt, so meinen die Schüler jedoch, halte sich ihr Alkoholkonsum in Grenzen (anders als bei den Bewohnern des angegliederten Internats, bei denen regel-

S C H Ü L E R

mäßig viel getrunken würde). Nur bei besonderen Gelegenheiten, wie z. B. den Waldfesten trinken sie ihrer Meinung nach relativ viel, dann aber nur "aus Jux und nicht aus Problemen" (3).

Das Problem der illegalen Drogen betrifft auch nach Ansicht der Schüler die wenigsten direkt, wobei sich die echte Drogenszene eigentlich nicht in der Verbandsgemeinde Dahn, sondern in den Städten Pirmasens und Landau abspiele.

Das Vorhandensein einer Drogenszene in Dahn und Umgebung bzw. die Gerüchte darum wirken sich für die Schüler vielmehr indirekt aus, da den Jugendzentren der Ruf folgt, sie seien Drogenumschlagplätze. Dieser Umstand und das Problem der Rockerbanden, die schon häufiger die Eigeninitiative von Jugendlichen in diesen Freizeitorten zunichte gemacht haben - z. B. störten sie selbstorganisierte Discoververanstaltungen so lange, bis die einheimischen Jugendlichen ausblieben - erzeugen bei vielen und besonders bei den Eltern Bedenken gegenüber allen (!) Jugendzentren.

Die Ablehnung der Eltern kommt in Bezeichnungen wie "Häschhöhle" oder "da verkehren nur Kommunisten und Linke" zum Ausdruck. Viele verändern ihre Einstellung erst, wenn ihre Kinder über positive Erfahrungen berichten, was allerdings voraussetzt, daß beide Seiten vorher bereit waren, ein Risiko einzugehen.

Die Gruppenarbeit mit den Schülern zeigte, daß man erst über einen langen Prozeß der Vertrauensbildung dazu kommt, Aufschlüsse über die Hauptschwierigkeiten der mit der Projektarbeit angesprochenen 14- bis 16jährigen zu erhalten, bzw. mit ihnen gemeinsam etwas zu erarbeiten. Wie es für diese Lebensphase typisch ist, brauchen sie zunächst das Gefühl, daß man es wirklich ernst mit ihnen meint, um das, was sie in bezug zu

SCHÜLER

ihrer eigenen Situation beschäftigt, zu thematisieren, denn es geht ihnen sehr nahe, weil auch keine oder kaum Lösungsmöglichkeiten erkennbar sind. So äußerten sie sich auch in den Nachgesprächen nur zögernd. Über das Problem Schulstreß z. B.: "wenn man zuviel auf einmal macht und dann zappelig wird", "wenn man was bringen muß und es nicht schafft", "wenn man keinen Durchblick mehr hat", besonders in den drei Wochen gegen Ende des Schuljahres, "wenn sich alles staut".

Die Antwort auf die Frage, warum man aufs Gymnasium gegangen sei, lautete: der Notendurchschnitt beim Realschulabschluß sei zu schlecht gewesen, so daß keine Aussicht auf eine Lehrstelle bestanden hätte, verbessert hätten sich die Noten seitdem allerdings auch noch nicht wesentlich; ein Studium sei aber auch nicht so erwünscht, weil man dann so lange ohne Geld auskommen müsse. Das sei z. B. ein Problem - wie es nachher weiterginge - (also die Zukunftsaussichten) (3).

Während der Arbeit mit der Schülergruppe kamen vorrangig Kontaktprobleme zum anderen Geschlecht und Schwierigkeiten mit der Schule zum Ausdruck. In der Schülergruppe waren die Schüler außerhalb der gewohnten schulischen Verhaltensweisen mit Teilnehmern des anderen Geschlechts konfrontiert; durch das Ende des Schuljahres, das in die Zeit der Gruppenarbeit hineinfiel, standen Probleme mit Zeugnissen an.

Die MSS bedeutet für die Gymnasiasten Vereinzelung und Punktejagd. Die Schüler vermissen den Klassenverband, in dem es noch Abschreiben und andere gegenseitige Unterstützung gab. Cliques, die sich ersatzweise bilden, könnten diesen frühen Auswirkungen der Numerus-Clausus-Praxis und verschärften Lehrstellenjagd nichts entgegensetzen.

SCHÜLER

Mehr und mehr griffen die Schüler der Schülergruppe die Möglichkeit auf, solche und andere für sie zentrale Probleme in der Gruppe zu besprechen. Als einen wichtigen Grund, warum sie die Projektmitarbeiter akzeptierten, nannten sie deren Bereitschaft zu Gesprächen und daß sie sich der ganzen Atmosphäre angepaßt hätten. Und so war der Protest bei ihnen auch besonders groß, als bekannt wurde, daß die Projektmitarbeiter früher als geplant das Schulzentrum wieder verlassen sollten.

4.2.2. Vorgehensweise bei der Gewinnung von Schülern für die Schülergruppe

Die ersten Gespräche mit Schülern fanden Ende März 1980 mit jeweils zwei Klassensprechern der drei Schultypen statt. Die Gymnasiasten wirkten sehr engagiert und verständnisvoll. Sie hätten schon im letzten Jahr gehört, daß Sozialarbeiter kämen, die ein Drogenberatungsprojekt machen würden; darauf habe man bereits das ganze Jahr gewartet und sie seien schon fast überzeugt gewesen, daß doch nichts mehr daraus würde.

Der Hauptansatzpunkt für eine Zusammenarbeit war bei den Gymnasiasten ihre Unzufriedenheit mit den mangelnden Freizeiteinrichtungen für Jugendliche, insbesondere die Tatsache, daß es kein Kino gebe und damit verbunden die Kritik an den schlechten Verkehrsbedingungen, die es verhindern, Angebote im weiteren Umkreis ohne weiteres wahrzunehmen.

Die Realschüler äußerten zwar oft Zustimmung, als ihnen der Projektansatz erklärt wurde, darüberhinaus beteiligten sie sich aber kaum. Für sie schien das Problem des Rauchens bedeutsam zu sein, denn als dieser Punkt angeschnitten wurde, begannen sie eine kontrovers geführte Diskussion über die Ursachen des Rauchens: "Da werden nur die Alten nachgemacht" und dagegen: "Brauche ich, um mich besser entspannen zu

SCHÜLER

können". Problematisch war für sie der Zweck der Gruppenarbeit - ob da "nur Schüler mitmachen sollten, die Probleme hätten". Die Hauptschüler wirkten auf den Projektmitarbeiter, der alle drei Gespräche führte, äußerst verunsichert und als ob sie vom Rektor geschickt worden seien. Eigene Äußerungen kamen von ihnen auf die Frage nach der Beziehung zwischen Hauptschülern und Gymnasiasten: Viele seien eingebildet; obwohl man vorher noch zusammen in einer Klasse gewesen sei, bestünden kaum noch Kontakte. Sogar Schlägereien habe es schon gegeben. Zusätzlich sprachen sie ihre Probleme mit ihren Eltern an: sie beklagten, daß ihnen zu viel verboten würde; käme man mal ein bißchen später heim, gäbe es gleich Krach.

Alle Gesprächspartner schienen trotz mancher Skepsis interessiert zu sein, über die Gruppenarbeit mit Schülern der jeweils anderen Schultypen in Kontakt zu kommen.

Die unterschiedliche Aufgeschlossenheit gegenüber dem Projektansatz wies jedoch schon hier im Anfangsstadium darauf hin, daß die Gymnasiasten am ehesten einen Zugang zu dem Vorgehen der Projektmitarbeiter hatten, was sicherlich mit dazu beitrug, daß aus der Schülergruppe nach den ersten zwei Treffen, die aufgrund ihrer vagen Organisation noch der Teilnehmergewinning zuzurechnen sind, eine Gymnasiastengruppe wurde.

Eine Teilnehmerin beschrieb diesen Prozeß folgendermaßen:

"Die Gruppe bestand zuerst nur aus Haupt- und Realschülern, dann, so ab der dritten Stunde vielleicht, kamen Gymnasiasten dazu und seltsamerweise, wir wußten nicht warum, blieben dann die vierte, fünfte Stunde nur noch Gymnasiasten übrig, die anderen kamen überhaupt nicht mehr. Es war nur noch ein Mädchen von der Realschule, die war dann aber auch nicht mehr ganz bis zum Schluß dabei."

Die Projektmitarbeiter erklärten sich die anfängliche hohe Beteiligung der Hauptschüler (6 HS, 3 RS, 1 Gym.) damit, daß der

S C H U L E R

Direktor der Hauptschule großen Wert auf die Beteiligung seiner Schüler gelegt und sie demzufolge extra dazu aufgefordert habe, an dem Treffen teilzunehmen. Daß nur eine Gymnasiastin zu dieser ersten Zusammenkunft Anfang Mai 1980 kam, lag offensichtlich daran, daß nicht genügend Gymnasiasten informiert worden waren. (Da sich die Gymnasiasten der Erstgespräche für die Gruppe zu alt gehalten hatten - sie waren 17 Jahre alt, die Gruppe sollte aus 14- bis 16jährigen bestehen - wollten sie lediglich andere ansprechen. Die anwesende Gymnasiastin konnte keine Mitschüler mehr ansprechen, weil sie krank gewesen sei.)

In der zweiten Sitzung, zu der sich 14 Gymnasiasten aber nur drei Haupt- und zwei Realschüler einfanden, 'erkämpften' sich die Gymnasiasten die Schülergruppe: anfangs waren noch alle Haupt- und Realschüler am Gespräch beteiligt - sie erläuterten den Gymnasiasten sogar die Inhalte und den Verlauf der letzten Sitzung (Ziele und Inhalte der Gruppenarbeit) - zogen sich jedoch immer mehr zurück, als sich die Gymnasiasten und besonders ein Schüler zunehmend stärker einschalteten. Sechs beteiligten sich besonders aktiv und jener Schüler stellte sich zum Mißfallen aller permanent in den Mittelpunkt, indem er immer wieder über die "Einöde" Dahns im Unterschied zum abwechslungsreichen Leben der Großstadt klagte.

Bereits in der folgenden Sitzung fehlten alle Hauptschüler. Über die Gründe ihres Fernbleibens wurde mit den Aussteigern selber nicht mehr gesprochen, nur die Gruppe thematisierte das Problem im September 1980 nochmal. Auf dem Hintergrund dieses Gesprächs kann das Fernbleiben der Hauptschüler insgesamt folgendermaßen erklärt werden:
Sie fühlten sich den Gymnasiasten unterlegen, die in der zweiten Sitzung ihre größte Stärke, ihre Verbalisierungsfähigkeit voll ausgespielt hatten.

S C H Ü L E R

Bis zu dem erwähnten Gespräch hatte sich die Gruppe etwa zehn Mal in der MSS-Wohnung getroffen, was den Zugang für die Hauptschüler erschwerte.

Außerdem zeugen die folgenden Aussagen von der Tatsache, daß sich die Gruppe zunehmend stabilisierte, so daß Neue mehr und mehr den Status von Fremden gehabt hätten, wobei auch die Bedenken der Teilnehmer gegenüber einer Erweiterung der Gruppe eher wie Halbherzigkeiten klingen:

- Die Gruppe könne dann zu groß werden.

- "Wir kennen uns schon so lange, auch aus der Schule, da ist es für Neue schwer reinzukommen. Die wissen ja gar nicht, was wir alles gemacht haben".

- "Wäre vielleicht gut, wenn die in der Überzahl wären, dann wären sie vielleicht selbstbewußter." - "Dann müssen wir uns doch teilen". (1)

Spätere mißlungene Versuche, Hauptschüler über ein Klassensprecherversammlung nochmal für eine Mitarbeit zu interessieren, zeigten, daß ihnen die Erklärungen des Projektansatzes zu abstrakt waren und daß die Projektmitarbeiter scheinbar keine Möglichkeiten hatten, eine adäquate, wirkliche Beziehung zu ihnen herzustellen. (3)

Bei den Gymnasiasten gelang dies, jedoch auch erst über einen relativ langen Prozeß gegenseitiger Annäherung - so daß im Oktober 1980 mit den Arbeiten zur Erstellung eines Videofilms begonnen werden konnte.

S C H U L E R

4.2.3. Die Gruppenarbeit mit Schülern

4.2.3.1. Konsolidierung der Schülergruppe

Der Prozeß der Annäherung bedeutete gleichzeitig eine Umorientierung für die Schüler, da sich die Projektmitarbeiter systematisch als Gestalter von Freizeitprogrammen verweigerten. Sie erwarteten, daß die Teilnehmer die Verantwortung dafür übernahmen, was in den Sitzungen passierte, und zwar sowohl inhaltlich als auch in bezug auf das Diskussionsverhalten.

Das bereitete allen Beteiligten Schwierigkeiten:

Die Schüler waren es gewohnt, von den Lehrern einen klar strukturierten Unterricht erteilt zu bekommen und kamen daher mit einer offenen Situation zunächst schlecht zurecht.

In den ersten Sitzungen passierte entweder gar nichts oder aber die Schüler redeten so lange unkontrolliert durcheinander, daß sie erst zu spät merkten, daß die zur Verfügung stehende Zeit bereits fast vergangen war. Außerdem hatten sie die Erfahrung gemacht, daß Lehrer ihnen zwar Selbstbestimmung angeboten hatten, nachher aber psychologisch geschickt doch das durchsetzten, was sie wollten.

Die Projektmitarbeiter belastete die Notwendigkeit, ihre eigenen Wünsche und die des Projektträgers nach Weiterarbeit an den konkreten Projektzielen (wie z. B. der Fragebogenaktion oder der Erstellung des Videofilms) zurückzuhalten und dem Prinzip der Selbständigkeit der Gruppe Vorrang zu geben, so wie es die Lernerfahrung im Sinne des Projektansatzes erforderte (2).

Ein Jugendlicher schilderte die dadurch in den ersten 6 Treffen entstandenen Situationen folgendermaßen:

SCHÜLER

"Wir sind dann reingekommen, da haben die meistens schon dagessen, und dann waren es zehn Minuten oder eine Viertelstunde, manchmal auch länger, wo wir nichts gemacht haben. Und das war dann recht lustig, wir haben dann gelacht, weil wir nicht wußten, was wir sagen sollten - und dann hat sich dann irgendeiner erbarmt und hat dann angefangen. Das war ein Schüler oder, wenn es wirklich nicht mehr ging, die beiden. Die wollten halt nicht Leiter sein wie Lehrer im Unterricht. Wenn wir Glück gehabt haben, ist dann eine Diskussion entstanden, die wir so gehandhabt haben, daß keine Richtung drin war, sondern so, wie sich das gerade ergab." (3)

Inhaltlich vollzog sich die Annäherung auch durch Gespräche über die Planung einer gemeinsamen Fahrt in eine der bundesdeutschen Großstädte. Dabei zeigten die Projektmitarbeiter den Schülern, daß sie wirklich etwas mit ihnen machen wollten, und daß sie sich auch dafür einsetzten, indem sie z. B. Informationen beschafften, wie man eine solche Reise finanzieren könnte. Diese Fahrt, über die drei Sitzungen lang bis in die Sommerferien hinein verhandelt wurde, kam schließlich jedoch nicht zustande, weil die meisten Teilnehmer mit ihren Eltern in Ferien gefahren waren oder sich mit Ferienjobs ihr Taschengeld aufbesserten.

Der für alle Beteiligten wichtige Schritt, mit den Arbeiten zur Erstellung des Videofilms zu beginnen, kam in der zweiten Sitzung nach den Sommerferien dadurch zustande, daß auch die Schüler "endlich etwas auf die Beine stellen wollten" (3). Nach den üblichen Pausen und dem für die Projektmitarbeiter spürbaren Wunsch der Schüler, sie sollten doch endlich die Initiative ergreifen, erkundigte sich ein Schüler danach, ob die Videokamera denn jetzt zur Verfügung stehe und wann man mit der Arbeit beginnen könne.

S C H Ü L E R

Alle zogen die Alternative, einen Film über die Schwierigkeiten von Jugendlichen zu drehen vor, weil erst kürzlich eine Befragung durchgeführt worden war; weil der besondere Reiz eines solchen Films darin gelegen habe, daß man sich zunächst einmal habe darüber klar werden müssen, welche Schwierigkeiten für Jugendliche überhaupt bestünden; und weil man mit dem attraktiveren Medium Film beide Aufgaben habe koppeln können (3).

Hiermit setzten sich die Schüler im folgenden diskutierend und spielend auseinander. Über die Besprechung allgemeiner Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme mit anderen kam man zu dem Problem, mit welchen Ängsten und Erwartungen Mädchen und Jungen eine Beziehung miteinander aufnehmen und welche Bedeutung der Alkohol dabei hat. Dieses Thema war schon vorher häufig in den Sitzungen angeklungen, doch wesentlich distanzierter und mit weniger Aufmerksamkeit für den anderen. Jetzt versuchten die Schüler aufeinander einzugehen, sich aussprechen zu lassen und konträre Positionen angemessen zu diskutieren. Durch ihre eigenen beispielhaften Erzählungen wurden ihnen folgende Aspekte des Problems deutlich:

- Auch bei nicht unbedingt auf eine Partnerschaft ausgerichteten Kontaktversuchen fehlt eine Interessengleichheit, Jungen fahren z. B. lieber Motorrad als sich zu unterhalten.
- Mädchen werden in Jungencliquen nicht als gleichwertige Partner, sondern höchstens als Freundinnen eines Jungen akzeptiert, meistens sogar nur noch toleriert.
- Die Jungen behindert bei der Suche nach einer Freundin meistens ihr mangelndes Selbstwertgefühl: einerseits befürchten sie, daß das Mädchen ihre Aktivität nicht erwidert, andererseits haben sie Angst davor, das Mädchen könne zu

SCHÜLER

hohe Erwartungen an die Partnerschaft knüpfen.

- Stellt sich eine Situation ein, in der man ein Mädchen kennenlernen kann, haben die Jungen Schwierigkeiten, damit umzugehen: oft bleibt man passiv und ist dann wütend auf sich selbst, die Chance verpaßt zu haben.

4.2.3.2. Erstellung und Vorführung des Videofilms

In den Spielszenen des Videofilms - vorbereitet wurden sie durch Übungen, in denen Spielszenen aus der Schrift "Szenen einer Clique", herausgegeben von der BZgA, benutzt wurden - nahmen die Schüler den Zusammenhang zwischen diesen Schwierigkeiten und dem Griff zu Alkohol und Zigaretten auf. Sie filmten z. B.

Szene: Jungen versuchen in einer Kneipe mit Mädchen am Nebentisch Kontakt aufzunehmen;

Szene: Mädchen unterhalten sich auf der Toilette vor dem Spiegel über die Aktivitäten der Männer;

Szene: Mädchen werden von Jungen durch Imponiergehabe, protzendes Rauchen, angemacht.

Doch diese letzte zielgerichtete Phase der Gruppenarbeit wurde erst durch entsprechende Interventionen der Projektmitarbeiter möglich:

- Ein Programmangebot in Form von vertrauensfördernden Spielen, die helfen sollten, Ängste der Schüler zu beseitigen, eigene Gefühle und Verhaltensweisen zu besprechen und darzustellen.

SCHÜLER

- Eine stärkere Einflußnahme auf den Verlauf der Gruppenarbeit zur Erstellung des Videofilms, d. h. Einhalten des Terminplans, Anregungen zu Spielszenen und Betreuung der Technik.
- Durchführung eines gemeinsamen Wochenendes, an dem die ersten Szenen fertiggestellt werden konnten, u. a. um Hemmnissen der bisherigen Arbeit wie die Kürze der Treffen (1 1/2 bis 2 Stunden) und Fahrtproblemen der Schüler zu begegnen, d. h. endlich zu einem ersten Ergebnis zu gelangen.

Denn auch die beim Projektträger bis zu diesem Zeitpunkt (November 1980) entstandene Unzufriedenheit darüber, daß man kaum Aktivitäten wahrnahm und keine Berichte darüber erfolgten, wie die Arbeit voranschritt, führte dazu, daß die Projektmitarbeiter beschlossen, ihr Vorgehen stärker zu strukturieren und konkrete Ziele für die Zukunft der Schülerarbeit zu formulieren (siehe Konzeption).

Die Resonanz der Schüler auf die Vertrauensspiele war ausgesprochen positiv. Dies wurde auch nochmal im Nachgespräch deutlich, als sich die Schüler spontan und noch immer begeistert über die "tollen" Spielideen äußerten: "Am besten hat mir gefallen, da mußte einer die Augen schließen und ein anderer hinter ihm gehen und ihn an der Schulter fassen oder eine Hand nehmen und nur die Fingerspitzen berühren, und das ging dann so weit, daß man nur einen Finger mit der Fingerspitze berührte und der, der die Augen zuhatte, mußte blind mitgehen, wohin der andere wollte - daß der dem ganz vertraut hat, wo der ihn hingeführt hat. Das war eben ein schönes Gefühl, wenn man dann so weit war, daß man eben blind vertraut hat." (3).

SCHÜLER

Ein anderer Schüler beschreibt das damit verbundene, bewußte Gruppengefühl:

"Das war vor allem das Vertrauen in die Gruppe, daß das Gruppendenken normal in der Schule nicht entwickelt wird. Da wird ja meistens das Einzelkämpfertum praktisch gelehrt, und hier hat man sehr schön gelernt, im Gruppensinn zu denken." (3)

Bereitete es den Projektmitarbeitern vorher Schwierigkeiten, den Gruppenprozeß selbständig sich entwickeln zu lassen, so hatten sie jetzt, und besonders als das Projekt dann endgültig gekürzt wurde (siehe Konzeption), trotz solcher Erfolge den Eindruck, daß sie mit ihren verstärkten Interventionen Prozesse, die sehr viel Zeit bräuchten, stärker beschleunigten, als es ihren Ansprüchen entsprach. Z. B. wurden die Ideen zum Videofilm zum überwiegenden Teil von ihnen entwickelt, da sie den Eindruck hatten, daß der Film nur durch ein solches Eingreifen zum vereinbarten Zeitpunkt fertiggestellt werden könnte. Denn die Zeit bis zum Abschluß des Projekts (Juni 1981) belief sich auf weniger als ein Jahr und wurde nochmal durch Ferien und Feiertage verkürzt.

Das gemeinsame Wochenende (Mitte Dezember) brachte, wie gewünscht, die Arbeiten am Videofilm einen entscheidenden Schritt weiter: Die ersten Szenen konnten gefilmt werden. Auf Anregung der Schüler fand die Fortsetzung in einer Kneipe statt, weil sie eine möglichst große Authentizität wünschten.

In dieser produktiven Phase der Gruppenarbeit machten alle Beteiligten die Erfahrung, wie sehr eine solche Arbeit durch die technischen Bedingungen mitbestimmt bzw. behindert wird, wenn damit Schwierigkeiten auftreten. Frustrationen entstanden, weil die Beleuchtung nicht stimmte oder zeitweise

SCHÜLER

keine Videoanlage zur Verfügung stand. (Z. B. waren die Geräte der Schule zu diesem Zeitpunkt alle in Gebrauch oder defekt, und eine neue ließ sich nicht so schnell wie eigentlich notwendig beschaffen.)

Einerseits erforderten diese Umstände sehr viel Zeit und Arbeitskraft von den Projektmitarbeitern, die sich um die Beschaffung einer neuen Anlage kümmerten, andererseits sank die Bereitschaft der Jugendlichen, mitzuarbeiten, da ihr erster Elan so radikal abgeblockt wurde: Die Stimmung in der Gruppe war gedrückt, von der Kerngruppe aus sieben Gymnasiasten und einer Realschülerin, die sich inzwischen herausgebildet hatte, erschienen nur noch fünf Schüler. Konkrete Perspektiven gab es nicht, da auch die Projektmitarbeiter keine genauen Zusagen machen konnten. Darüberhinaus befürchteten die Schüler, daß sie Schwierigkeiten mit der Fertigstellung der Szenen bekämen, wenn sich diese Arbeiten in die Zeit der Kursarbeiten hineinziehen würden.

Glücklicherweise konnte das Problem 'Videoanlage' bis Anfang Februar 1981 gelöst werden, und so wurde es doch noch möglich, relativ rechtzeitig mit den Dreharbeiten in der Kneipe zu beginnen.

In den folgenden vier Treffen zu Dreharbeiten schwankte die Stimmung der Schüler und ihre Bereitschaft zur Mitarbeit immer wieder: Beim ersten Treffen war sie noch gelöst, obwohl die bereits erwähnten Probleme mit der Technik auftraten (das Licht war zu schwach, und weil die Schüler immer wieder zu leise oder durcheinanderredeten, nahm der Ton nur Stimmengewirr auf). Beim zweiten Mal führte die Ankündigung, daß das SWF-Fernsehteam die Arbeit drehen wollte, zu einiger Beklommenheit: ob man auf deren Fragen auch richtige Antworten geben könne? Beim dritten Drehtreff, als die Schüler zu ihrem Erstaunen tatsächlich

SCHÜLER

gefilmt und interviewt wurden, war die Stimmung außerordentlich gut und man merkte nichts von Lampenfieber, sondern die Projektmitarbeiter waren erstaunt, wie natürlich sich die Akteure verhielten. Das vierte und letzte Treffen war von allgemeiner Ermattung und mangelnder Konzentration bestimmt: die Streßphase 'Kursarbeiten' kündigte sich an. Ein Schüler stand unter besonderer Spannung, da er befürchtete, seine Eltern würden ihn ins Internat stecken, wenn er die Versetzung nicht schaffe.

Im März 1981 wirkte sich das Herannahen der Klausurarbeiten zum Schuljahresabschluß endgültig auf die Gruppe aus und, wie erwartet, als Störfaktor für die Weiterarbeit am Film. Gleich zu Beginn der Sitzung befreiten sich die Schüler zuerst einmal von ihrem angestauten Ärger über Lehrer und Notengebung. Ganz resigniert wirkte die Realschülerin, die um ihre Abschlußnoten bangte, d. h. darum, daß sie mit einem schlechten Zeugnis keine Lehrstelle mehr bekäme. Zwei Gymnasiasten meinten, ihr Zug sei mit zwei Fünfen sowieso schon abgefahren und hofften gar nicht mehr auf eine Versetzung (1).

Angesichts dieser Situation kamen die Projektmitarbeiter nochmal verstärkt mit den Projektzielen in Bedrängnis, d. h. mit dem Vorhaben, den Film fertigzustellen und so bald wie möglich anderen Jugendlichen vorzuspielen, um damit einen ersten Multiplikatoreneffekt zu erzielen. Denn sie sahen, daß es wichtig war, solche Probleme in der Gruppe zu besprechen sowie den Betroffenen, auch wenn es keine Lösungen gab, so doch wenigstens Mitgefühl zu zeigen. Gerade jetzt, als die Schule einen dermaßen starken Druck auf einige Schüler ausübte, wollten sie diese nicht schulmäßig behandeln, was geschehen wäre, wenn sie auf eine Weiterarbeit gedrängt hätten.

Trotz dieser Schwierigkeiten konnte der Film fertiggestellt und die Vorführungen vor zwei Jugendgruppen gründlich vorbereitet

S C H Ü L E R

werden. Anschließend machte die Schülergruppe wegen des Schul-Endspurts und den darauffolgenden Ferien einen Monat Pause (April 1981).

Danach hatten die Projektmitarbeiter einige Mühe, die Gruppe wieder zusammenzubekommen. Sie sprachen die Schüler einzeln an und verabredeten eine letzte Besprechung vor den Vorführungen, welche in zwei Dörfern der Verbandsgemeinde stattfinden sollten.

Die Kontakte, einmal zu einem Pfarrhaus, zum anderen zu einem katholischen Pfarramt hatten Teilnehmer hergestellt, die sich dort an Freizeitaktivitäten beteiligten.

Auch nach Meinung von Schülern der Schülergruppe konnten diese Veranstaltungen so gut vorbereitet werden - der anschließende Diskussionsverlauf wurde ohne den Anspruch, sich exakt an den Plan zu halten, ziemlich genau bestimmt - daß die Zuschauer, insgesamt etwa 40 Jugendliche, teilweise Hauptschüler und Lehrlinge, zu gleichen Ergebnissen kamen wie die Schülergruppe. Die Probleme mit den Freizeitmöglichkeiten und der Kontaktaufnahme seien ausführlich diskutiert worden. Lösungsmöglichkeiten vermochte jedoch niemand zu formulieren: doch alle wußten jetzt einiges mehr über verschiedene Aspekte dieser Schwierigkeiten (3).

Bei den Schülern endete die Gruppenarbeit mit einer Nachbesprechung und einem gemeinsamen Pizzaessen. Obwohl Schüler und Projektmitarbeiter traurig waren, daß diese Zeit des Zusammenseins jetzt vorbei war, sahen beide Seiten die Situation realistisch: große Versprechungen, sich wiederzusehen, sollte man sich nicht geben, daraus würde meistens doch nichts.

SCHÜLER

4.2.4. Bewertung der Gruppenarbeit

Auf die Frage, was das wichtigste an ihrer Arbeit in der Schülergruppe gewesen sei, antworteten die beiden Schüler, mit denen das Nachgespräch geführt wurde, einhellig: "Es hat viel gebracht im Umgang mit anderen Menschen."

Für den Jungen wurde die Gruppe eine Alternative zur Vereinzelung der Schüler im Kurssystem des Gymnasiums, denn dort lerne man das wichtigste nicht: das Zusammenleben mit anderen Menschen. Weil in den Gesprächen so sehr aufeinander eingegangen worden sei, habe er hierfür in der Gruppe viel gelernt.

Das Mädchen fügte hinzu, daß sie sich jetzt besser in andere hineinversetzen könne und, egal ob Freund oder Freundin, sie habe sich seitdem vorgenommen, so zu handeln, wie man es von ihr erwarte, d. h. nicht mehr so impulsiv wie früher zu reagieren, sondern vorher nachzudenken, welches Verhalten der Situation angemessen sei.

Den konfliktträchtigen Kreislauf, den diese Schülerin mit den nun erworbenen kommunikativen Fähigkeiten zu durchbrechen versucht, schilderte sie am Beispiel früherer Auseinandersetzungen mit ihren Eltern: Streitigkeiten seien meistens sehr impulsiv verlaufen, und anschließend sei man bemüht gewesen, sich aus dem Weg zu gehen. "Ich hab dann nicht mit meinen Eltern geredet, sondern alles in mich reingefressen, und irgendwann bin ich geplatzt, dann gab es wieder Krach." Heute würde sie darüber nachdenken, was beide falsch gemacht hätten. "Dann setzen wir uns eben zusammen und reden darüber." Das könne sie jetzt, denn durch die Gruppenarbeit sei ihr deutlich geworden, daß ihr Verhalten in derartigen Situationen häufig egozentrisch gewesen sei; daß sie sich bisher immer das Wichtigste gewesen sei und von den anderen immer erwartet habe, sich nach ihr zu richten (3).

SCHÜLER

Zum Lernziel Selbstorganisation hatten die Schüler ein ambivalentes Verhältnis: "Das Schwere am Anfang war, daß sie (die Projektmitarbeiter) sich nicht einfach zu uns gesetzt haben und angefangen haben zu reden" (3) . Doch immer noch klang der Stolz mit, die Vorführung der Filmszenen in den beiden Jugendgruppen selbständig und gut durchgeführt zu haben. Auch schien ihnen durchaus deutlich geworden zu sein, daß der lange Prozeß dazwischen notwendig war, um dieses Ergebnis zu erreichen. In einem Feed-Back im Juli 1980 hatten sich die Teilnehmer der Gruppe zu ihren eigenen Schwierigkeiten folgendermaßen geäußert (1):

- Aufgrund von Erfahrungen im Unterricht und in Jugendfreizeitgruppen trauten sie sich nicht zu, selbständig zu arbeiten, oder waren zumindest skeptisch, ob sie genügend Ideen und Eigeninitiative entwickeln könnten.
- Daraus resultiere die bereits angeklungene Erwartung, die Projektmitarbeiter sollten schon vor den Treffen Programmpunkte überlegen und sie dann einbringen, wenn von der Gruppe keine Vorschläge kämen.
- Außerdem sollten die Projektmitarbeiter an die Gruppe die Informationen weitergeben, die wichtig seien, um die geplanten Ziele erreichen zu können und aufgrund ihrer Kompetenz nur ihnen bekannt seien.

Obwohl die Projektmitarbeiter die wachsende Fähigkeit der Gruppe feststellten, den Verlauf der Gruppe zu bestimmen und organisatorische Aufgaben wie Raumbeschaffung (z. B. auch die Kneipe, in der gefilmt wurde) und Besorgung des Arbeitsmaterials (ausgenommen der Videoanlage) zu übernehmen, sahen sie auch, wie die Schüler selbst, deren Schwierigkeiten, ganz ohne fachliche und organisatorische Hilfen auszukommen, ein Umstand, der sich

S C H Ü L E R

bis zum Ende der Arbeit nicht änderte. Immer wieder waren Mahnungen, Telefonanrufe und Anregungen notwendig, um die Gruppe zusammenzuhalten und den Film fertigzustellen. Denn im Unterschied zu den Lehrern der Lehrergruppe brauchten die Schüler eine kontinuierliche persönliche Ansprache, um die Motivationsverluste wieder auszugleichen, die durch äußere Bedingungen entstanden waren, wie z. B. durch den Notendruck, die Ferien oder die fehlende Videoanlage.

Trotz des von Sitzung zu Sitzung schwankenden Gruppenklimas stabilisierte sich die Gruppe jedoch im Laufe der Zeit so sehr, daß sogar persönliche Probleme besprochen werden konnten: "Wir konnten über alles miteinander reden, alle Mitglieder hatten echt richtig Vertrauen in die anderen." (3)

Aus dem großen Bereich Freizeitverhalten kristallisierte sich im Verlauf dieser Vertrauensbildung bei den Schülern mehr und mehr das Bedürfnis heraus, über das in diesem Alter zentrale Problem der Kontaktaufnahme zum anderen Geschlecht zu sprechen und mit den Videoszenen die angebotene Möglichkeit zu ergreifen, an den erkannten Widersprüchen zu arbeiten. Damit verließen sie ihre ursprünglich eher abwartende Haltung: Im Laufe des Älterwerdens würden sich die Probleme von selbst lösen, denn sonst hätten ja alle Erwachsenen Kontaktschwierigkeiten (1).

Resignierender war dagegen ihr Verhalten zum Problem der mangelnden Freizeitmöglichkeiten. Diese wurden zwar ständig kritisiert - die Diskussion hierum zog sich wie ein roter Faden durch die Gruppenarbeit - aber weil schon so viele Initiativen für selbstverwaltete Jugendfreizeitheimen an bereits genannten Schwierigkeiten gescheitert waren, zeigten sich die Schüler entmutigt: "Da kann man eigentlich kaum etwas machen", andere engagierten sich bereits für sie hinreichend in bestehenden Freizeitgruppen.

S C H U L E R

Von der resignierenden Haltung zeugte auch der fehlgeschlagene Versuch der Projektmitarbeiter, neben dieser Schülergruppe eine schulartübergreifende Schülergruppe zur Verbesserung der Freizeitmöglichkeiten am Schulzentrum und in der Verbandsgemeinde einzurichten. nach drei Treffen löste sich die Gruppe wieder auf, allerdings auch, weil die Lehrerin, welche die Schüler betreuen wollte, keine Zeit mehr hatte.

Daß die Schüler nicht nur im Sinne primärer Prävention arbeiteten, sondern auch ein, diesem Konzept entsprechendes Problembewußtsein bezüglich des Mißbrauchs von Drogen entwickelten, entnahmen die Projektmitarbeiter besonders dem Verhalten der Schüler in den beiden Öffentlichkeitsaktionen, dem Interview mit dem Südwestfunk und den Vorstellungen des Videofilms: In beiden Fällen konnten die Schüler, ohne es vorher eingeübt zu haben, den Zusammenhang zwischen Kontakt- bzw. Kommunikationsproblemen und Alkoholmißbrauch sowie die Verbindung von mangelnden Freizeitmöglichkeiten bzw. passivem Freizeitverhalten und Suchtverhalten darstellen. Da sie diesen Zusammenhang vorher nicht kannten, konnte er nur schrittweise anhand der Gespräche entwickelt werden, was die Projektmitarbeiter sehr viel Mühe kostete. Denn auch den Schülern waren sie ja als Drogenberater und Sozialarbeiter angekündigt worden (2).

Mit der Einschränkung, daß es nicht gelang, mit Haupt- und Realschülern zusammenzuarbeiten, kann die Gruppenarbeit mit Schülern daher als sehr erfolgreich bewertet werden. Besonders dann, wenn man die Ergebnisse in bezug zu den zahlreichen Störfaktoren setzt, die den kontinuierlichen Ablauf der Arbeit behinderten und die daraus entstandene Labilität der Gruppe berücksichtigt. Es waren vor allem:

- die schlechten Verkehrsbedingungen, die die Schüler viel Zeit und Initiative kosteten, um überhaupt an der Gruppe teilnehmen

SCHÜLER

zu können. Im Winter rechneten die Projektmitarbeiter es den Teilnehmern besonders hoch an, wenn sie bei Regen und Schnee mit Mofa oder Trampen zu den Treffpunkten kamen.

- Der Rythmus des Schuljahres - besonders die Phasen der Klausurarbeiten, aber ebenso Ferien und Feiertage - machte auch nach Ansicht von Lehrern eine derartige Arbeit mit Schülern sehr schwierig, da sie sich sehr leicht aus dem Zusammenhang reißen ließen.

- Das Fehlen der Videoanlage zu dem Zeitpunkt, als die Gruppe so weit eingeübt war, daß sie filmen konnte und wollte, bewirkte, daß Erfolgserlebnisse, die zu diesem Zeitpunkt wichtig gewesen wären, um die bis dahin entstandene Motivation aufrechtzuerhalten, erstmal ausbleiben mußten.

Die Projektmitarbeiter investierten bei allen drei Störfaktoren erheblich mehr Zeit als ursprünglich geplant: um zu entlasten (sie fuhren Schüler nach Hause oder holten sie ab), emotional auszugleichen (sie führten viele Einzelgespräche über Schulprobleme) und organisatorische Mängel zu beheben (sie nahmen z. B. Kontakt zu Verleihfirmen auf, um ein Ersatzgerät zu bekommen, was jedoch aufgrund hoher Kosten nicht möglich war).

E L T E R N

4.3. Gruppenarbeit mit Eltern

4.3.1. Ausgangssituation der Elternarbeit

Kommen die Schüler in Dahn von der Schule nach Hause, so erwartet sie häufig die Situation eines Kindes, dessen Eltern beide berufstätig sind: es gibt kein gemeinsames Mittagessen und Eltern, die erst abends und dann müde von der Arbeit kommen, die dann an ihrem Feierabend nicht mehr bereit sind, noch viel Zeit und Energie aufzuwenden, um sich mit ihren Kindern zu beschäftigen - sei es, um mit ihnen noch etwas besonderes zu unternehmen oder um sich mit Erziehungsproblemen auseinanderzusetzen. Sie wollen einfach ihre Ruhe haben oder die knappe Freizeit in den zahlreichen örtlichen Vereinen (siehe: Ausgangssituation am Projektort - 2.1.) verbringen (3). Viele Väter gehören zu den sogenannten Pendlern, d. h. sie haben abends nicht nur den anstrengenden Arbeitstag, sondern vielfach auch noch eine mindestens zwei- bis dreistündige Fahrt zu ihren Arbeitsplätzen und zurück hinter sich gebracht. Meistens erfüllen sie demzufolge ihren Erziehungsauftrag nur noch dadurch, indem sie hin und wieder ein Machtwort sprechen (1).

Ein Großteil der Mütter arbeitet in den Schuhfabriken. Morgens oder mittags können sie den Kindern schon deswegen nicht zur Verfügung stehen, weil ihre Arbeitszeiten anders liegen als die Unterrichtszeiten. Andere Mütter wiederum verdienen durch Heimarbeit für die Schuhindustrie dazu, was jedoch auch bedeutet, daß sie für ihre Kinder dann nicht ansprechbar sind (1).

Wenn beide Eltern außer Haus berufstätig sind, überlassen sie ihre Kinder nachmittags meist sich selbst, oder sie beauftragen Großeltern oder Nachbarn mit der Betreuung. Daher wissen sie aber auch kaum, womit sich ihre Kinder während dieser Zeit beschäftigen, was zur Folge hat, daß diese Eltern ihre Kinder

E L T E R N

umso weniger kennen, je älter diese werden.

Sogenannte 'Studienratskinder' also Kinder von Eltern, die immer wieder versuchen, ihnen Anregungen zu verschaffen und sehr viel Freizeit auch gemeinsam verbringen, sind in Dahn selten.

Die meisten finden in der Regel erst dann Zeit für ihre Kinder, wenn ein schweres Problem auftritt, meist also bei Schul- bzw. Zukunftsproblemen (1).

Das heißt aber nicht, daß sie sich keine Gedanken und Sorgen um ihre Kinder machen würden. Solche Schul- und Zukunftsprobleme beschäftigen sie schon sehr, ebenso auch die Probleme 'Alkohol' und 'Rauchen'. Hierin sind sie allerdings keine guten Vorbilder: Wie schon erwähnt, trinken und rauchen nach Ansicht der Schüler ihre Eltern sehr viel und haben auch keine Bedenken, wenn ihre Kinder bei Familienfesten mittrinken - zumindest dann nicht, wenn es bei Bowle und Apfelkorn bleibt. Und da die Eltern sehr "waldfestfreudig" seien, so ein Lehrer, gäbe es immer wieder Gelegenheiten, bei denen Kinder ihre Eltern oder andere Erwachsene angetrunken erlebten - was in dieser Region allerdings nicht als gravierendes Problem angesehen werde (1).

Über die Frage, welcher Personenkreis nun durch welche Art von Drogen besonders gefährdet sei, finden anscheinend zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen gegenseitige Stigmatisierungsprozesse statt (1):

- Eltern von Hauptschülern z. B. behaupten, vor allem Gymnasiasten seien durch illegale Drogen bedroht: "kein Wunder, wenn die dauernd lesen müssen, daß die dann auf dumme Gedanken kommen".
- Eltern von Gymnasiasten, Lehrer und Gymnasiasten selbst meinen, daß das Problem Alkohol hauptsächlich Hauptschüler

E L T E R N

betreffe. Als Erklärung führen sie den falschen Erziehungsstil der Eltern bzw. das gesamte Milieu an, schreiben also demzufolge eine Gefährdung primär den unteren sozialen Schichten zu.

Ansonsten schieben die Eltern auch gerne einen Teil der Verantwortung auf die Lehrer ab, etwa wenn sie bemängeln, daß die Kinder sogar auf Schulausflügen Alkohol trinken dürften und kein Lehrer den Mut zeige, dagegen einzuschreiten (1). Ihre eigene Rolle hinsichtlich einer Gefährdung ihrer Kinder ist ihnen im Sinne des Ansatzes primärer Prävention nicht bewußt, zumindest nicht in bezug auf ihre alltägliches Verhalten (2). Das gilt auch für positiv zu bewertendes: z. B. hob ein Lehrer im Nachgespräch hervor, wie sehr er sich mit seinen Kindern beschäftige, um sie davon abzuhalten, auf dumme Gedanken zu kommen. Doch daß er damit in einem zentralen Bereich - nämlich, gemeinsames aktives Freizeitverhalten - selber primäre Prävention betrieb, diesen Zusammenhang sah er erst nach diesem Gespräch (3).

Wenn überhaupt eine Problemsicht vorhanden ist, bleibt sie meistens bei den in der Presse genannten Umständen stehen: so sollten sich die Eltern z. B. gründlicher über die verschiedenen Drogen, ihre Erscheinungsformen und Auswirkungen informieren, um nachher nicht fassungslos vor ihrem kranken oder sogar toten Kind zu stehen, weil sie von dessen Beziehung zu Drogen nicht im entferntesten ahnten (vgl. Pressemitteilung "Pirmasenser Zeitung" vom 27.04.1981). Zur Prävention des Gebrauchs illegaler Drogen werden von den verschiedensten Institutionen immer wieder Informationsveranstaltungen angeboten, häufig mit dem zweifelhaften Ziel, die Eltern an 'Spuren' wie verkohlten Löffeln, abgebrannten Kerzen etc. eine Gefährdung ihrer Kinder "rechtzeitig" erkennen zu lassen. (Siehe z. B. Die Rheinpfalz, 19. Juni 1980: Sonderseite der Vereinigung zur Bekämpfung des Drogen- und Rauschmittelmißbrauchs Pfalz e. V.)

E L T E R N

Eine Erklärung dieser Reduktion der Erziehungsverantwortung auf die 'Feuerwehrfunktion', also auf das Einschreiten und Einschreiten können, erst sobald sich Probleme bereits an Symptomen äußern, erhält man von den Eltern selber nicht. Als Außenstehender kann man dies nur aus der Situation der Eltern, z. B. aus ihrer beruflichen Überbeanspruchung zu verstehen versuchen und muß hierbei auch die Blockaden berücksichtigen, die entstehen, wenn so bedrohliche Probleme mit dem eigenen Erziehungsverhalten in Zusammenhang gebracht werden. Das wurde in dem ersten Versuch, Eltern für eine Mitarbeit zu gewinnen sehr deutlich.

Die Lehrer, die ja selbst ein ähnliches Erziehungsverhalten praktizieren, kritisieren, wenngleich sie hierbei nicht auf den Drogenbereich zielen, eine Auswirkung solchen pädagogischen Selbstverständnisses: den mangelnden Kontakt der Eltern zur Schule. Ihr eigenes mangelndes Engagement entschuldigen sie noch mit der eigenen Überbeanspruchung; bei der Beurteilung des Verhaltens der Eltern aber klingt ein Vorwurf mit: Nur die Eltern der Gymnasialschüler würden regen Gebrauch von der Möglichkeit machen, an den Elternsprechtagen Kontakt mit Lehrern aufzunehmen. Dann allerdings, so klagen diese Lehrer, gehe es kaum darum, gemeinsam Probleme der Schüler zu lösen, sondern hauptsächlich um Fragen der Notengebung. Kummer bereitet es den Hauptschullehrern, daß die Eltern ihrer Schüler nur ganz selten erscheinen. Sie haben jedoch auch aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen Verständnis dafür: Für diese Eltern käme erschwerend hinzu, daß es nicht mehr wie früher der Dorfschullehrer sei, den sie aufsuchen, also der Mensch, den sie von der Straße, aus dem Laden oder durch Kneipenkontakte kennen, sondern daß sich die Eltern, wenn sie ins Schulzentrum fahren, in eine anonyme Situation begeben würden. Darüberhinaus müßten sie häufig von Weit anreisen; und das bereite vielen ebenfalls Schwierigkeiten, da die Mütter, die ja in der Regel auch diese Erziehungsaufgabe übernehmen, selten über ein eigenes Auto verfügen (3).

E L T E R N

Ganz anders sieht die Bereitschaft, sich mit der Erziehung zu befassen, bei Eltern von Kindergartenkindern aus. Eine Kindergärtnerin beobachtete bei diesen jungen Eltern, besonders bei der Elternschaft, deren Kinder derzeit den Kindergarten besuchen (120 Kinder), sehr viel Engagement, mit ihr zusammenzuarbeiten. Zu ihr und untereinander habe sich fast schon ein familiärer Kontakt entwickelt. So habe sich z. B. der neue Elternbeirat, der vor etwa zwei Jahren gewählt wurde, gleich zu Anfang in Eigeninitiative darum bemüht, Möglichkeiten zu finden, damit die Eltern sich untereinander kennenlernen und mehr aufeinander zugehen könnten - und dies sei, so ihr spontanes Urteil, auch wesentlich wirkungsvoller gewesen, als wenn sie selbst diese Aufgabe übernommen hätte.

Außerdem würden sich diese Eltern, sehr darum bemühen, ihre Kinder zu verstehen. Der Wunsch, daß ihre Kinder möglichst schnell gute Leistungen zeigten, stünde bei vielen erst an zweiter Stelle. Sie wünschten vor allem, daß ihre Kinder sich entsprechend ihrer Fähigkeiten und Neigungen entwickelten und wollten sie dabei auch nicht unter (Zeit-) Druck setzen.

Auch sei der Hauptgrund, die Kinder in den Kindergarten zu geben nicht eine Entlastung der Mutter gewesen, sondern habe darin bestanden, daß die Kinder hier ein Gruppengefühl entwickeln und soziales Verhalten lernen könnten.

Für diese gegensätzliche Haltung gibt es eine Reihe von Erklärungen, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann. (Die Zielgruppe 'Junge Eltern' wurde, wie bereits erwähnt, in dem parallel verlaufenden Pilotprojekt Berlin gesondert verfolgt.) In bezug auf die spezifische, durch das Schulzentrum Dahn gegebene Situation, erklärte sich diese Kindergärtnerin den Unterschied mit der Anonymität des Schulzentrums: Daß das Schulzentrum ein viel größerer Komplex sei, in dem ein Zusammengehörigkeitsgefühl, wie sie es für ihren Kindergarten empfindet, nicht entstehen könne.

E L T E R N

Die Ausgangssituation der Zielgruppe Eltern erwies sich in jedem Fall als besonders komplex und schwierig, nicht zuletzt deswegen, weil die wenigen Eltern, die in engerem Kontakt zur Schule standen (z. B. als Elternsprecher) meist darüberhinaus noch in so vielen Vereinigungen mitarbeiteten, daß sie als Ansprechpartner für eine Gruppenarbeit nicht mehr infrage kamen.

4.3.2. Vorgehensweise bei der Gewinnung von Eltern für die Gruppenarbeit

Eltern für eine Gruppenarbeit zu gewinnen - das machte zwei Anläufe notwendig. Dann allerdings meldeten sich so viele Interessenten, daß sogar zwei Elterngruppen für ein Kommunikationstraining (mit Eltern) gebildet werden konnten.

Den ersten Versuch organisierten die Projektmitarbeiter, wie geplant, über das Schulzentrum. Hierbei waren besonders die drei Direktoren und das Sekretariat behilflich, über die die Elternvertreter sowohl zu den Erstgesprächen als auch zu dem ersten Treffen zur Bildung einer Elterngruppe eingeladen wurden. Nachdem auf diesem Weg nicht genügend Interessenten gefunden werden konnten, gelang es mit dem zweiten, veränderten Versuch, infolge verstärkter Öffentlichkeitsarbeit (z. B. Ankündigung des Kommunikationstrainings im Gemeindeblatt) etwa 80 Eltern zu interessieren. Damit war allerdings auch eine Ausweitung der Zielgruppe verbunden: nicht mehr nur Eltern von Schülern des Schulzentrums beteiligten sich nun an der Gruppenarbeit, sondern auch Eltern jüngerer Kinder und Kindergärtnerinnen, die aus beruflichen Gründen ein großes Interesse an dem Angebot entwickelt hatten.

Auf diesen zweiten Versuch zur Gewinnung von Eltern beschränkte sich auch im Großen und Ganzen die Öffentlichkeitsarbeit der

E L T E R N

Projektmitarbeiter. Denn eine, das Projekt von Anfang an begleitende, breitangelegte Öffentlichkeitsarbeit war - so ihr nachträgliches Urteil - nicht möglich gewesen. Dies bedingte auch der Projektansatz (kein Gemeinwesenprojekt, sondern eine am Schulzentrum eingerichtete Maßnahme) sowie ihre hohe Belastung, besonders in der Anfangsphase: die jeweils dreifache Ansprache der Zielgruppen und die Herstellung organisatorischer Voraussetzungen des Projekts, wie z. B. die Einrichtung des Projektbüros, die Installation eines Telefons, das Einstellen einer Sekretärin, brauchten viel Zeit.

Intensivere Kontakte mit Personen und Institutionen der Verbandsgemeinde, die gerade für die Elternarbeit gleich zu Anfang von großer Bedeutung gewesen wären - z. B., um der Arbeit ein positives Image zu geben (man spricht darüber) - wurden deswegen erst zu diesem späteren Zeitpunkt hergestellt und gepflegt (Herbst/Winter 1980/81).

Und generell beschränkten sich die über das Schulzentrum hinausgehenden Verbindungen auf direkt für das Projekt verwertbare Unterstützungsaktionen bzw. auf das Herausfinden potentieller Partner hierfür.

3.2.1. Versuch, Eltern über das Schulzentrum zu gewinnen

Nachdem, genau wie bei Lehrern und Schülern, mit den Funktionsträgern der Elternschaft, also den jeweils zwei Elternsprechern der drei Schultypen Gespräche stattgefunden hatten, zeichneten sich die ersten Schwierigkeiten ab (1):

- In einem Zwischenkontakt erfuhren die Projektmitarbeiter, daß die angesprochenen Eltern teilweise keine Zeit gefunden hatten, mit weiteren Eltern zu reden und Interessierte zum ersten gemeinsamen Gespräch einzuladen:

E L T E R N

- und sie mußten feststellen, daß zu dem ersten Treffen von der Haupt- und Realschule mehr Elternvertreter (von der Realschule alle) eingeladen worden waren, als zuvor abgesprochen, nämlich nicht nur die vorher informierten.

Bei den Eltern, mit denen die einführenden und aktivierenden Gespräche stattgefunden hatten, gab es also allen Grund für die Befürchtung, daß ihnen gar nicht so viel an dem Projekt lag; ein Umstand, der sich auch schon während der Erstgespräche abgezeichnet hatte:

- Sie interessierten sich vorrangig für Maßnahmen der sekundären Prävention (Information und Beschäftigung mit vorhandenen Problemfällen);
- sie wollten nicht mitarbeiten, um an sich selber etwas zu tun, sondern waren eher caritativ orientiert, wollten den Projektmitarbeitern helfen, Problemfamilien zu finden und in diesen zu intervenieren.
- Daß ihre eigenen Verhaltensweisen, ihre familiären Konfliktlösungsmuster beispielsweise, Ziele der Projektinterventionen sein sollten, konnten bzw. wollten sie nicht verstehen, insbesondere, da es sich ja um ein Drogenprojekt handelte, d. h. dadurch ihr normales, 'eingeschliffenes' Verhalten in direkten Zusammenhang mit Drogenkonsum oder Problemen ihrer Kinder gebracht worden wäre.
- Die Projektmitarbeiter nahmen sogar an, daß darüberhinaus tief-sitzende Stigmatisierungsängste bei diesen Eltern wirksam wurden, daß diese Eltern befürchteten, durch eine Arbeit an sich selbst - im Zusammenhang einer öffentlich als Drogenberatungsprojekt angekündigten Maßnahme - in den Augen anderer zu Sozialfällen degradiert zu werden.

E L T E R N

Die 'Spurlegung' im Sommer 1979, als die ersten Gespräche mit Vertretern der BZgA und der LZG stattgefunden hatten - Eltern erzählten später, ihnen sei damals das Projekt als ein Drogenpräventionsprojekt vorgestellt worden und zwar in dem Sinne, daß etwas gegen Drogen, Rauchen und Alkohol unternommen werden sollte - unterstützte nach Meinung der Projektmitarbeiter diese Tendenz, lieber anderen helfen zu wollen als bei sich selbst anzufangen.

Durch die Gesprächsbeiträge der Eltern in den folgenden beiden Zusammenkünften, vertieften sich diese ersten Eindrücke über die Motivationslage der angesprochenen Eltern: Mitte Mai 1980 fand eine erste Veranstaltung mit 22 Eltern und Elternsprechern statt, die im wesentlichen nur dazu führte, daß sich die Anwesenden darauf einigten, noch vor den Sommerferien eine Großveranstaltung mit allen Eltern des Schulzentrums durchzuführen. Denn viele der zu diesem Zeitpunkt versammelten Eltern arbeiteten bereits in verschiedenen anderen Gremien mit und waren zum Teil nur deshalb gekommen, weil sie ein einmaliges Engagement erwarteten und der Meinung waren, daß eine Problem- und Interessenbefragung nur dann zu brauchbaren Ergebnissen führen würde, wenn man einen größeren Kreis von Eltern einbezüge. (Dies äußerte sich bereits in der Einladung aller Elternvertreter der Realschule.) Als Hauptgründe für die geplante Großveranstaltung wurden deswegen genannt:

- In einem größeren Kreis gebe es mehr Personen, die anders als sie, mit weniger Verpflichtungen belastet seien.
- Um eine größere Transparenz zu wahren, sollten nicht nur die Vertreter der Eltern, sondern die gesamte Basis, d. h. die gesamte Elternschaft informiert werden.

Zu der Großveranstaltung wurden dann, wie abgesprochen per Elternbrief, den die Lehrer an ihre Schüler verteilten, alle Eltern

E L T E R N

des Schulzentrums eingeladen.

Die Lehrer der Lehrergruppe bremsten allerdings die Hoffnung der Projektmitarbeiter, einen wesentlich größeren Kreis von Ansprechpartnern erwarten zu können von vornherein. Ihren Erfahrungen gemäß sei es im Gegenteil schon vorgekommen, daß zu einer solchen Einladung überhaupt niemand erschienen wäre. Daher waren die Projektmitarbeiter auch überhaupt nicht überrascht bzw. unvorbereitet, als sich nur 50 Eltern in der Aula des Schulzentrums einfanden, sondern empfanden es auf diesem Hintergrund immer noch als positiv, daß so viele Eltern kamen.

Allerdings entstand, bedingt durch das Mißverhältnis von Teilnehmerzahl und Raumgröße eine Gesprächssituation, an die sich Beteiligte noch viel später unangenehm erinnerten: Die Projektmitarbeiter saßen auf der Bühne, wie es nur bei einer Großveranstaltung sinnvoll gewesen wäre, die wenigen Anwesenden ihnen zu Füßen (3).

Lehrer, die als Eltern kamen, kritisierten auch, daß das Projekt quasi in derselben Art vorgestellt worden sei, wie bereits vorher den Lehrern, so daß es für sie langweilig und unnötiger Zeitverlust gewesen wäre.

Auch die Projektmitarbeiter fühlten sich an diesem Abend nicht besonders wohl. In der regen Diskussion nach der Vorstellung des Projektansatzes, mußten sie das Konzept immer wieder neu verdeutlichen und erklären, weil ständig das Interesse an Maßnahmen sekundärer Prävention geäußert wurde und die Teilnehmer kein Verständnis für primäre Prävention zeigten. (2)

Daher war es auch nicht verwunderlich, daß nur vier Eltern ein Interesse an der geplanten Arbeit bekundeten.

E L T E R N

Insgesamt, so kann man sagen, war die Resonanz der Eltern auf diesen ersten Versuch der Gewinnung von Teilnehmern für die Gruppenarbeit ähnlich der der Lehrer auf ihre Einführungsveranstaltung (Vorstellung in den Kollegien), dies nicht zuletzt deshalb, weil die Wortführer - eher konservativ eingestellte Meinungsbildner der Verbandsgemeinde - auf dem Ansatz der sekundären Prävention beharrten und, wie die Lehrer auch, diesbezüglich konkrete Vorschläge hören wollten. Das führte dazu, daß sich die im Rahmen der ersten problematischen Auseinandersetzungen mit Lehrern entstandene Verunsicherung der Projektmitarbeiter hinsichtlich ihrer professionellen Anerkennung durch die Erwachsenen-Zielgruppen nochmal verstärkte. In guter Erinnerung blieb ihnen in diesem Zusammenhang das Verhalten eines Vaters auf der 'Großveranstaltung', der sich darüber empörte, wie es möglich sei, daß hier drei Psychologen wie auf einer Spielwiese heruntollen könnten, während gleichzeitig doch die Unterversorgung in der Verbandsgemeinde so groß sei, daß er als Lehrer in dringenden Fällen keinen Termin bei der schulpsychologischen Beratungsstelle Pirmasens bekäme. (2)

Aufgrund dieser enttäuschenden Ergebnisse gaben die Projektmitarbeiter ihr Vorhaben auf, noch vor den Sommerferien eine funktionsfähige Elterngruppe zu etablieren. Zwar fanden noch einzelne Gespräche mit Eltern statt, doch empfahl es sich auch wegen der vorgezogenen Sommerferien (Anpassung an die saisonbedingte Ferienregelung der Schuhindustrie) den Beginn der Gruppenarbeit mit Eltern auf den Herbst zu verschieben.

4.3.2.2. Versuch, Eltern über eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit zu gewinnen

Die Elternarbeit, mit deren Hilfe nach den Sommerferien begonnen wurde, Eltern für eine Gruppenarbeit im Sinne des Projektansatzes zu gewinnen, hatte drei Schwerpunkte:

E L T E R N

- Berichte über das Projekt in den zwei großen Tageszeitungen der Verbandsgemeinde .
- Eine Befragung von Eltern des Schulzentrums über ihre Probleme mit ihren Kindern, ihre Bedürfnisse und ihre Interessen bezüglich entsprechender Bildungsangebote.
- Kontaktaufnahme mit den Volksbildungswerken der Verbandsgemeinde, um dort die geplanten Elternkurse einzurichten, sowie zu Kindergärten und anderen Institutionen und Personen des weiteren Umfelds, bei denen Interesse zu vermuten war, das Projekt zu unterstützen oder sogar selbst daran teilzunehmen - bzw. begonnene Maßnahmen nach Projektabschluß fortzuführen.

Im September 1980 veranstalteten die Projektmitarbeiter eine Pressekonferenz, zu der sie die Redakteure der beiden Tageszeitungen "Pirmasenser Zeitung" und "Rheinpfalz" einluden. Diese hatten früher schon häufiger über die Entstehungsgeschichte des Schulzentrums, mit all den dabei ausgetragenen Meinungsverschiedenheiten berichtet (siehe die Schlagzeilen in dem Kapitel über die Ausgangssituation am Projektort Dahn).

Entsprechend den, von den Projektmitarbeitern sorgfältig vorbereiteten Pressevorlagen, erschienen nun, Ende September 1980, zwei ausführliche Berichte, die Ziel und Zweck des Projekts, d.h. in etwas verkürzter Form den gesamten Projektansatz und die konzeptionelle Planung darstellten, sowie die ersten Ergebnisse vorführten.

Das Erscheinen der Artikel fiel auf den Tag genau mit dem Schulfest zusammen, hatte aber keine weiteren Auswirkungen auf die Elternarbeit, wie z. B. der ergebnislose Versuch, einen Eltern-Lehrer-Stammtisch einzurichten, zeigte.

E L T E R N

Von allen drei Rektoren jedoch erhielten die Projektmitarbeiter noch auf dem Schulfest ein stabilisierendes Feedback: "Wenn so ein großer Artikel mit Hinweis auf der ersten Seite erscheint, dann habt Ihr Euch gut verkauft". (1) Die positive Bedeutung dieser Bemerkung wird besonders deutlich auf dem Hintergrund, daß von jener Seite den Projektmitarbeitern u. a. vorgeworfen worden war, sie hätten den Lehrern ihr Produkt nicht richtig verkaufen können. (3)

Die Elternbefragung, die nach dem ursprünglichen Konzept genau wie die Lehrerbefragung von einer Arbeitsgruppe vorbereitet und durchgeführt werden sollte, übernahmen jetzt die Projektmitarbeiter selber.

Im Oktober 1980 erhielten etwa 1.000 Eltern von Schülern der 7. Klassen über ihre Kinder den Fragebogen, der gleichzeitig eine Kurzinformation über das Projekt enthielt. Damit und mit der Frage, welche Themen im Rahmen von Veranstaltungen für Eltern interessieren würden und wieviel Zeit dafür aufgebracht werden könnte, kam dieser Problem- und Interessenbefragung gleichzeitig eine aktivierende Funktion zu: Die Eltern wurden angeregt, darüber nachzudenken, welche Probleme und Interessen sie überhaupt haben und wieviel sie bereit sind, hierfür zu investieren (siehe Ergebnisse der Elternbefragung, Anhang).

Die angegebenen Themenbereiche, hier nach ihrer Wichtigkeit aufgelistet, gaben den Projektmitarbeitern wiederum Aufschluß darüber, mit welchen praxisnahen Fragen sich die Eltern auseinandersetzen wollten:

- Angemessenes Erziehungsverhalten
- Lehrerverhalten
- Kritik an der Schulorganisation, Hausaufgaben
- Lehrstoff besser erklären (Didaktik), Schulstreß

E L T E R N

- Schule und Elternhaus
- Freizeit ,
Drogengefahr
- Fahrprobleme,
zukünftiger Beruf

Insgesamt kamen 164 Fragebögen zurück. Davon hatten 129 Eltern Interesse an themenzentrierten Elternabenden, d. h. an einmaligen Veranstaltungen, mit denen sie sich nicht terminlich über einen längeren Zeitraum festlegen mußten; ebenso drückte sich in diesem Wunsch das vorrangige Interesse an Informationen aus.

85 Eltern bekundeten ihr Interesse an einem Elterntaining; von diesen wird allerdings der größte Teil nicht gewußt haben, was ein Elterntaining ist (diese Vermutung wurde später von einer Teilnehmerin bestätigt), da es derartige Veranstaltungen in dieser Region noch nicht gegeben hatte, eine Information, welche die Projektmitarbeiter später von dem Leiter der Volksbildungswerke erhielten, als dieser seine Skepsis gegenüber einem solchen Vorhaben äußerte. Entsprechend wußte auch über die Hälfte der Eltern, die eine Rückantwort gaben, nichts davon, daß es etwas wie Elterntainings überhaupt gibt.

Im November/Dezember - nachdem vom Projektträger interveniert worden war (siehe: Spezifische Projektziele - Entwicklung und Fortschreibung der Konzeption - 3.3.) - nahmen die Projektmitarbeiter den ersten Kontakt zu den Volksbildungswerken Dahn auf. Die Elternarbeit sollte jetzt in ihren Einrichtungen verankert werden.

Eine Verbindung zum Schulzentrum bestand insofern, als der Leiter der Werke Lehrer an der Hauptschule ist. Doch dieser Umstand war nicht nur positiv zu bewerten: denn er gehörte nach seinen eigenen Aussagen zu denjenigen Lehrern, die der gesamten Arbeit der Projektgruppe eher skeptisch gegenüberstanden. Zusätzlich äußerte er seine Bedenken gegenüber dem Vorhaben, für die Eltern Kommunikationstrainings anzubieten (1):

E L T E R N

- Über einen Multiplikatorenansatz das Erziehungsverhalten einer größeren Anzahl von Eltern verbessern zu können, schätzte er als unrealistisch ein.
- Er vertrat die Ansicht, daß in Dahn kein Interesse für solche Veranstaltungen bestünde, da die Bürger der Verbandsgemeinde andere Probleme hätten.
- Außerdem meinte er, er könne sich nicht vorstellen, welcher Nutzen aus einem solchen Training zu ziehen sei.
- Weiterhin machte sich hier wie in den ersten Versuchen, Eltern zu gewinnen, die Personalisierung sozialpolitischer Differenzen bemerkbar. Wie einige Eltern wies auch er daraufhin, daß man von vornherein einen bestimmten Teilnehmerkreis ausschließe, wenn das Elternttraining mit seiner Person in Verbindung gebracht würde.

Überrascht war er, als ihm, nachdem er seine ersten Bedenken geäußert hatte, die Ergebnisse der Elternbefragung vorgelegt wurden: Daß eine so große Zahl von Eltern - selbst, wenn man noch einige abzöge, die nachher doch nicht erscheinen würden - Interesse an derartigen Veranstaltungen hätte, habe er sich nicht vorstellen können.

So lieferten die (harten) Fakten dieser Befragung sowohl bei ihm als auch in einer späteren Sitzung mit allen 20 Leitern der örtlichen Volksbildungswerke das ausschlaggebende Argument für die Bereitschaft, trotz aller Skepsis, folgende Vereinbarungen zu treffen (1):

- Von Seiten der Mitarbeiter des Projekts werden die Durchführung von Elterntrainings und die Ausbildung von Multiplikatoren übernommen.

E L T E R N

- Sofern Multiplikatoren in der intendierten Form ausgebildet werden können, wird von Seiten der Volksbildungswerke eine organisatorische Verankerung übernommen.
- Zur Abklärung von Einzelheiten soll nach Beendigung des ersten Elterntrainings eine erneute Sitzung stattfinden.
- Es erfolgt eine regelmäßige Information über den Verlauf des Elterntrainings.

Gestützt wurden die Anbindung der Elterntrainings an die Volksbildungswerke und die nun folgende Teilnehmergeinnung durch eine weitere Presseaktion.

Wiederum berichteten die zwei großen Tageszeitungen über das Projekt - diesmal über die Vorbereitung und die geplante Durchführung des Elterntrainings: "Erziehung beginnt beim 'aktiven' Zuhören" - "Richtiges Erziehungsverhalten durch aktives Training lernen", so lauteten die Überschriften der Artikel. Darüberhinaus wurden die Kurse im Gemeindeblatt, dem "WASGAU-ANZEIGER", angekündigt. Auch zum Abschluß des Projektes sollten die Zeitungen der Region nochmal über alles berichten.

Der Schwerpunkt der motivierenden Ansprache lag jetzt darin, auf den konkreten Nutzen, auf die direkte Verwertbarkeit des Erlernten hinzuweisen; der Bezug zum Thema Drogen wurde vollkommen weggelassen. Damit verwerteten die Projektmitarbeiter sowohl die bisherigen Erfahrungen aus der Lehreraufgabe als auch die aus den Anfängen der Elternarbeit: Vorstellung eines konkreten Angebots und Vermeidung verunsichernder bzw. Stigmatisierungserzeugender Zusammenhangsdarstellungen.

Eine wesentliche Stütze erwarben sich die Projektmitarbeiter in dem Sachbearbeiter für Öffentlichkeitsarbeit der Gemeinde. Ihn konnten sie für die Elternkurse interessieren. Er habe, so hörten sie von

E L T E R N

Seiten der Volksbildungswerke, einen "sehr guten Draht" zur Bevölkerung, von seinem Engagement in "Sachen Werbung" hänge vieles ab. Zusätzlich zum Sekretariat des Schulzentrums nahm er dann auch Anmeldungen der Eltern entgegen (1).

Die Kindergärten der Verbandsgemeinde spielten gleichfalls eine wichtige Rolle. Nachdem sie von den Projektmitarbeitern nochmal eigens telefonisch über die bevorstehenden Aktivitäten informiert worden waren, diskutierten die Erzieherinnen in den Teamsitzungen, inwiefern das Elterntaining und die Ausbildung zum Trainer für sie selber und für die Eltern wichtig sein könnten. Das positive Ergebnis dieser Auseinandersetzungen äußerte sich u. a. darin, daß von drei Kindergärten eigenständig Informationsblätter entworfen und ausgehängt wurden, und daß neun der insgesamt 30 Teilnehmer des Elterntainings Kindergärtnerinnen waren.

Auch die Projektmitarbeiter nutzten die Möglichkeit, das Training dadurch anzukündigen, indem sie Informationsblätter an öffentlichen Plätzen aushängten.

Darüberhinaus schalteten sich auch wieder die Lehrer der Lehrergruppe ein, indem sie Kollegen ermunterten, an dem Training teilzunehmen.

4.3.3. Die Gruppenarbeit mit Eltern

Die formalen Rahmenbedingungen der Gruppenarbeit mit Eltern können, da es sich hierbei um eine kompakte, kontinuierliche und in sich geschlossene Maßnahme gehandelt hatte, kurz zusammengefaßt werden:

Im Februar 1981 trugen sich am Ende einer einführenden Veranstaltung 30 von 36 Eltern in die ausliegenden Listen für das Kommunikationstraining ein. 28 davon beendeten letztlich den ersten Kurs, der wie das anschließende Multiplikatortraining von den

E L T E R N

Projektmitarbeitern als Trainern durchgeführt wurde. Das erste Elternttraining dauerte von Mitte Februar bis Mitte April 1981 und wurde in zwei analog arbeitende und vom Gruppengeschehen im nachhinein vergleichbare Gruppen aufgeteilt.

Zwölf Teilnehmer hatten eine pädagogische oder ihr vergleichbare Ausbildung; entsprechend der herkömmlichen Verteilung der Erziehungsaufgabe kamen nur drei Väter; über die Hälfte der Teilnehmer wohnte nicht in Dahn, sondern in den umliegenden Ortschaften - sie bildeten Fahrgemeinschaften, um das Problem der An- und Heimfahrten zu lösen.

Kurstreffpunkte waren vorwiegend der Kindergarten Dahn und Räume der Kreisvolkshochschule in der Sonderschule Dahn.

In den acht wöchentlichen Übungseinheiten des ersten Trainings wurde nach dem Elternttraining von K. SIGNELL und P. SCOTT gearbeitet. Wesentliche Elemente waren hierbei: die Techniken des AKTIVEN ZUHÖRENS, des Sendens von ICH-BOTSCHAFTEN und der KONFLIKTLÖSUNG (vgl. Umsetzung der Konzeption - 3.4.). Sie wurden sowohl durch Gespräche über anstehende oder fiktive Probleme wie auch durch Rollenspiele ausgeübt. Die Gruppenmitglieder arbeiteten im Plenum und in Kleingruppen miteinander; ihnen standen von den Projektmitarbeitern ausgearbeitete Übungsmaterialien - Elternleitfaden - zur Verfügung, mit denen sich die Teilnehmer vorbereiten und die sie zur Bewältigung ihrer Hausaufgaben zurate ziehen sollten.

Zu dem, auf das Elternttraining aufbauenden Multiplikatorenkurs meldeten sich aus diesem Kreis 13 Teilnehmer. Die sechs Sitzungen wurden wieder im Kindergarten durchgeführt. Hier waren Elternleitfaden und ein Trainerleitfaden die Arbeitsgrundlage.

Jeweils zwei Teilnehmer bildeten ein Trainerpaar, das über die gesamte Kursdauer zusammenblieb. Auch in diesem Kurs gab es Hausaufgaben: die Paare trafen sich zwischen den Gruppensitzungen

E L T E R N

und bereiteten ihren Übungsteil vor. Während der Sitzungen arbeitete jeder Teilnehmer in beiden Rollen, als vortragender Kursleiter oder als Mitglied der Feed-Back-Gruppe, als der Teilnehmer des gespielten Kurses.

Aufgrund ihrer Beobachtungen (in allen 14 Sitzungen) sprachen die Projektmitarbeiter anschließend acht von zehn Teilnehmern die Qualifikation zu, als Trainer zu arbeiten.

Der gewünschte Multiplikatoreffekt zeigte sich bisher, ein Jahr nach Projektabschluß, bei einem Trainerpaar:

Zwei Väter, einer davon Psychologe, haben ihr Vorhaben, ein Training anzubieten, bereits verwirklicht. Mit zehn Müttern führten sie in einem der umliegenden Dörfer einen entsprechenden Kurs durch und hatten dabei so viel Erfolg - persönliche Erfolgserlebnisse und positives Feed-Back ihrer Teilnehmerinnen - daß sie bald wieder einen neuen Kurs anbieten wollen. Hierfür hoffen sie diesmal, mit Hilfe gezielter Ansprachen, auch Väter gewinnen zu können (z. B. im Fußballverein). (3)

Die anderen sechs gaben ihre Vorhaben auf. Teilweise hatten sie keinen Mut, z. B. die beiden Hausfrauen, weil ihnen nach eigenen Aussagen die Sicherheit einer pädagogischen Vorbildung fehlte oder, wie im Falle der beiden Kindergärtnerinnen, weil sie sich zu hohe Ziele setzten. Letzteres wird daran deutlich, daß sie, wie es ja allgemein die Tendenz war, wieder die Problemfamilien ansprechen wollten: "Wir haben die Befürchtung gehabt, daß nur die Eltern kommen, die wirklich an ihren Kindern interessiert sind, und daß die Eltern, die wir eigentlich ansprechen wollten, wahrscheinlich wieder gar nichts davon wissen wollen und sehr wahrscheinlich sich nicht so sehr mit der Methode befreunden wollen. Die sind schon wieder ein ganz anderes Milieu, kann man sagen." (3)

E L T E R N

Die Erwartungen der Teilnehmer waren zu Anfang noch sehr diffus: "Es hatte eigentlich nur Kommunikationstraining geheißen, man konnte sich viel darunter vorstellen - ist es jetzt ein Referat oder ist es nur eine praktische Anleitung? Wir sind halt unvoreingenommen dahingegangen, vielleicht ein bißchen unsicher, was kommt jetzt auf uns zu?" Oder: "Haben uns gesagt, wir wollen uns mal ein bißchen bilden." (3)

Gleich zu Beginn des Trainings arbeiteten die Eltern in Kleingruppen ihre Ziele und Wünsche, aber auch ihre Bedenken und aktuelle Probleme, die sie mit Hilfe des Trainings besser zu bewältigen hofften, in der Absicht heraus, klarere Orientierungen für ihre zukünftige Arbeit zu erhalten. Später sollte daran geprüft werden, inwieweit der Kurs die nun spezifizierten Erwartungen erfüllt habe (2):

Ziele:

Erziehungsstil überdenken; besseres Verständnis für das Kind entwickeln; lernen, besser zuzuhören; sich ohne Angst in einer Gruppe bewegen können.

Wünsche für die Zeit nach dem Kurs:

Sicherer mit Konfliktsituationen umgehen können; neue Kontakte herstellen; Probleme besser lösen können; das Erlernte in die Praxis umsetzen können; u. a.

Geäußerte Bedenken:

Gefahr, das Gelernte rigide anzuwenden; die Inhalte könnten nicht hinreichend praxisrelevant sein; u. a.

Probleme mit den Kindern:

Ordnung fällt ihnen schwer; Schulprobleme; motorische Unruhe; Streit unter Geschwistern; unsolidarisches Verhalten; Konzentrationsmängel.

E L T E R N

Doch anstatt über diese Anliegen nun theoretisch zu reflektieren oder ein paar praktische Übungen vorgeführt zu bekommen, sollten die Teilnehmer gleich zu Beginn der ersten Sitzung ihre Gefühle benennen, für alle etwas vollkommen Neues, und ein, besonders von denen, die sich selten an Gruppengesprächen beteiligen, viel Mut forderndes Verhalten: "Für mich war es am Anfang halt sehr schwer, überhaupt in der Gruppe zu sprechen. Mir fiel es auch sehr schwer, am Anfang Gefühle zu äußern. Ich mußte mich wirklich sehr überwinden, bis ich's fertiggebracht hab. Bis zum Ende hat sich das eingespielt gehabt, dann war es leichter."
(3)

In den angesprochenen Gefühlen äußerten sich dann auch Angst, Spannung, abwartendes Verhalten, Offenheit für Neues, kurz, das gesamte Spektrum möglicher erster Reaktionen von Kursteilnehmer, die sich auf etwas Neues eingelassen haben.

Darüberhinaus gab es für diesen Kurs spezifische Gefühle: Teilnehmer fühlten sich abgehetzt, angespannt, unkonzentriert.

Denn viele hatten einen anstrengenden Arbeitstag hinter sich, sei es als Hausfrau, als auswärtige Berufstätige oder als Heimarbeiterin, und die meisten mußten sich tatsächlich abhetzen, um den Termin um 19.30 Uhr überhaupt wahrnehmen zu können (1).

Aber dennoch: "Wir haben uns immer wieder auf diesen Abend gefreut", erzählte eine Teilnehmerin im Nachgespräch, deren Ehemann anfangs nur mal gucken wollte, dann aber immer wieder mitkam und wie alle sehr zufrieden war. Denn am Ende einer jeden Sitzung hatten sich die negativen Gefühle verflüchtigt, und an ihre Stelle waren sehr positive getreten, was sich in Gefühlsausdrücken äußerte wie: gelöst, froh, zuversichtlich, sich auf den nächsten Treff freuen und hoffnungsvoll, daß die Gruppe zusammenwächst.

Schon in der ersten Sitzung wurden abschließende Bewertungen des Gruppengeschehens geäußert, die eindeutig auf die hohe

E L T E R N

zwischenmenschliche Bedeutung hinwiesen, die diese Zusammenkünfte für die Teilnehmer mehr und mehr gewannen.

Als positiv wurde z. B. genannt (1):

- Atmosphäre des Raums
- Allgemeine Bereitschaft zur Mitarbeit
- Offenes Gespräch in der Gruppe
- Zusammenarbeit in der Kleingruppe
- daß alle Teilnehmer etwas reden mußten
- netter Kreis, entspannte Atmosphäre

Einer Teilnehmerin hatte es besonders gefallen, "daß sich Pädagogen mit Eltern und Praktikanten auf eine Stufe stellen und noch etwas dazulernen wollen". Damit erwies sich die Entscheidung als richtig, den ursprünglichen Plan, eine Gruppe aus 'Fachleuten' (Pädagogen u. ä.) und eine aus 'Laien' zu bilden, aufzugeben und auch hier die übergreifende Form zu wählen.

Prozesse innerhalb einer Sitzung und des gesamten Trainingsverlaufs konnten sehr gut erfaßt werden, da die Teilnehmer am Ende jeder Sitzung einen Schlußbeurteilungsbogen ausfüllten, der es ermöglichte, Stimmungen und Kritik unmittelbar festzuhalten (siehe Anhang).

Im gesamten Trainingsverlauf stellten die Projektmitarbeiter eine stetige Entwicklung zu größerem gegenseitigen Vertrauen, zu mehr Sicherheit im Umgang mit dem Lernstoff und zu einer verstärkten Einordnung der Gruppenziele in die allgemeinen Projektziele fest: Eine erste Stabilisierung der Gruppe zeigte sich unverkennbar in dem Interview, das Teilnehmer den Redakteuren des SWF-Fernsehens (anlässlich der Aufnahmen der Gruppenarbeit von Schülern und Eltern im Februar/März 1981) in der 5. Sitzung gaben.

E L T E R N

Sie äußerten sich "positiv bis euphorisch" (1) und hoben besonders die praktische Relevanz des Trainings für ihre häuslichen Erziehungssituation, d. h. für bereits auch schon festgestellte Verbesserungen in der Beziehung zu ihren Kindern hervor.

Die zentrale Voraussetzung für diese Erfolge, meinten sie, sei das Gruppenklima, das es ermögliche, auch schwierige Beispiele einzubringen und daß auch Teilnehmer sich äußern könnten, die normalerweise Hemmungen hätten, frei zu sprechen.

Ursprünglich hatten viele Teilnehmer Angst vor den Fernsehaufnahmen gehabt, zwei erschienen sogar erst gar nicht zur vorangegangenen Sitzung, da sie befürchteten, daß die Aufzeichnung schon stattfinden sollte. Aber im Verlauf dieser Sitzung arbeitete die Gruppe so konzentriert, daß das Fernseheteam fast vergessen schien. Anschließend sprachen dann alle sogar ihre Hoffnung aus, daß die Gruppe jetzt sehr publik würde (1). Doch da die Sendung des Films im Fernsehen nicht offiziell in den Programmzeitschriften angekündigt worden war, versäumten ihn viele, andere sahen ihn nur zufällig; die erwartete große Resonanz bei Bekannten jedenfalls blieb aus (2).

Die Einordnung der Gruppenziele in die Projektziele vollzog sich etwa ab der vierten Sitzung, jedoch nicht während der Trainingsstunden, sondern in den anschließenden informellen Treffen, die von den Teilnehmern mehr und mehr gewünscht wurden - obwohl sie gleichzeitig auch beklagten, daß ihnen die Sitzungen mit 2 bis 2 1/2 Stunden zu lange dauerten. Häufig saßen sie bis in die Nacht zusammen, meistens in einem Dahner Lokal, und besprachen u. a. auch Fragen der Weiterarbeit nach Projektabschluß. Für Selbstinitiativen sahen sie einige Chancen, da viele Frauen der Verbandsgemeinde bereits in Frauenverbänden aktiv wären bzw. Interesse zeigten, sich irgendwie zu engagieren. Die Einstellung der Männer, Frauen sollten möglichst nicht politisch tätig werden sowie eine generelle Skepsis gegen-

E L T E R N

über allen möglichen Formen von Selbsthilfe und sonstigen Initiativen wurden jedoch als hemmend bewertet.

An einer Weiterarbeit als Trainer waren trotz solcher Überlegungen dennoch zunächst recht wenige interessiert. Allgemein bestand eher noch Unsicherheit, ob man wirklich in der kurzen Zeit so sicher im Umgang mit den neuen Fähigkeiten werden könne.

Bei Abschluß des Elterntrainings entschloß sich eine der beiden Gruppen fast geschlossen, von der anderen vier Teilnehmer, im Multiplikatorenkurs weiterzuarbeiten. Hier erwarben sie nach Einschätzung der Projektmitarbeiter weitere Sicherheit im Umgang mit den im Elterntaining erworbenen Fähigkeiten. Die dort erreichten Lernziele stabilisierten sich wesentlich. Aber nicht alle Teilnehmer hatten sich vorgenommen, anschließend selber als Trainer weiterzuarbeiten. Viele sahen das Multiplikatorentraining von vornherein als einen Aufbaukurs für sich an, d. h. mehr zur Vertiefung.

Jedenfalls blieb dies bei den meisten der Effekt. Kritisiert wurde, daß alles zu sehr zusammengefaßt worden sei, als Wiederholung hätte man aber davon profitieren können. Allen war die Zeit zu kurz, um sich als Trainer wirklich sicher zu fühlen (siehe Ergebnisse der Schlußbeurteilung, Anhang). Auch hinsichtlich der weiteren Aktivitäten, die sie in der Zwischenzeit geplant hatten, kam ihnen das Projektende viel zu früh. Noch fühlten sie sich auf die Hilfe der Projektmitarbeiter, entweder als Supervisoren ihrer Trainings oder als Berater für die weiteren Maßnahmen, angewiesen. Sie befanden sich quasi noch mitten in der Diskussion folgender Vorschläge (1):

- Einrichtung eines Eltern-Lehrer-Stammtisches
- Beteiligung der Eltern an der Schulhofgestaltung
- Beteiligung der Eltern an Aktionen der Schüler zur Vorführung

E L T E R N

des Videofilms - zwei Schüler hatten den Eltern ihren Film vorgeführt und mit ihnen darüber diskutiert -

- Zusammenarbeit mit den Drogenberatern und zwei Sozialarbeitern des Kreises, zu denen in der Zwischenzeit von den Projektmitarbeitern Kontakt aufgenommen worden war und die zu den wenigen gehörten, die Zeit und Interesse hatten, sich an Aktivitäten nach Projektabschluß zu beteiligen.

"Schade, daß sie fortgegangen sind - oder fortgehen mußten", lautete die betrubte Reaktion darauf, daß alle Ideen in den Ansätzen ihrer Verwirklichung steckengeblieben sind (3). Noch ein Jahr nach Projektabschluß hoffen Teilnehmer des Multiplikatorenkurses auf eine weitere Zusammenarbeit mit den drei Projektmitarbeitern, zumindest aber auf ein Gespräch. Inzwischen wurde der kritisierte fehlende Kontakt durch zwei Nachtreffen, zwei private Einladungen und zahlreiche Anrufe von Eltern kompensiert (2).

4.3.4. Bewertung der Gruppenarbeit

"Die, die es nötig haben, kommen nicht." - Ein Urteil, das man immer wieder hört, wenn man mit Beteiligten über vergangene oder geplante Maßnahmen spricht (- und auch ein Urteil, das ebenfalls über die Lehrergruppe gefällt worden war - (1)).

Wie relativ dieser Begriff, 'es nötig haben' letztlich doch ist, bewies das Kommunikationstraining für Eltern:

Sicherlich gehörten die Teilnehmer zu den Eltern, die sich Gedanken über die Erziehung ihrer Kinder machen und zum Teil auch schon durch das Studium pädagogischer und psychologischer Literatur eine gewisse Vorbildung besaßen. Doch wie sehr sie selber eine solche Gruppe bzw. Gruppenerfahrung 'nötig' hatten, zeigten nicht alleine

E L T E R N

- die Regelmäßigkeit ihrer Teilnahme,
- ihr Interesse auch nach den Sitzungen noch bis in die Nacht zusammenzubleiben,
- die zunehmende Offenheit, sich am Gruppengeschehen zu beteiligen;

davon zeugten auch die fast schon dankbar klingenden, abschließenden Statements der Teilnehmer, als sie in der letzten Sitzung in die Fragebögen schrieben, was ihnen am Kurs gefallen hatte. Diese Aussagen sprechen am besten für sich (siehe S. 155)

Der wichtigste Grund für das erste Interesse scheint darin bestanden zu haben, daß sich die Teilnehmer aufgrund der Ankündigungen unmittelbare Nutzenanwendung versprechen konnten. Aber die fast noch wichtigere Tatsache, nämlich, daß alle Teilnehmer regelmäßig kamen und mit dem gesamten Training zufrieden waren, ist nur dadurch zu erklären, daß der Kurs in zweifacher Hinsicht wertvoll war:

Einerseits erhielten die Teilnehmer tatsächlich Hilfen für aktuelle oder angestaute Probleme in ihren Familien - andererseits erlebten sie (für die meisten vielleicht das erste Mal) eine Form von Kommunikation, in der sie sich geborgen fühlten, Folge und Ausdruck des zunehmenden Wir-Gefühls; und in der sie sich mehr und mehr als wertvolle Kommunikationspartner innerhalb und außerhalb der Gruppe entwickeln und schätzen lernten.

Der Aspekt des Zuhören-Lernens war für eine Teilnehmerin, eine Kindergärtnerin, das wichtigste, "weil ich das im Laufe der Zeit einfach verlernt hatte, das richtige, das aktive Zuhören, so wie wir das geübt haben. Man hat zwar hingehört, aber nicht so ... man wird auch automatisch offener und überlegt auch mal mehr ... man lernt den Menschen kennen, kann besser auf ihn eingehen; es ist so interessant und eigentlich schade, daß man es in der Hektik des Alltags manchmal ganz vergißt." (3)

Schlußbeurteilung der Teilnehmer am Elterstraining

SCHLUSSBEURTEILUNG DER TEILNEHMER AM ELTERNTRAINING	
Was hat Ihnen am Kurs gut gefallen?	Was hat Sie am Kurs gestört?
<ul style="list-style-type: none"> - Wir waren eine gute Gemeinschaft. Das Gelernte hat mir viel Positives im Umgang mit meiner Familie gebracht. - Mir hat der Kurs sehr gut gefallen. Er hat mir geholfen, die Beziehung zwischen meinen Kindern und mir zu verbessern. Aber auch Erwachsenen und Jugendlichen gegenüber bin ich bereit, meine Gefühle zu äußern. Ich bin mit dem Kurs sehr zufrieden, meine Erwartungen sind weit übertroffen worden. - Das gemeinsame Lernen mit der Gruppe, die Rollenspiele, das Bewußtmachen von Kommunikationstechniken und das Einüben. - Die offene Ansprache, die Gruppenerfahrung, die Eigenkontrolle. - Die Zusammenarbeit der Gruppe und die offenen Diskussionen; gegenseitige Hilfestellungen. - Gute Atmosphäre in der Gruppe. - Die nette Zusammenarbeit - teils gelöste Stimmung in der Gruppe. - Die Methode des Arbeitens, bzw. die Arbeitsteilung ist im Nachhinein gesehen doch richtig gewesen. Anfangs dachte ich, es fehlt ein Glied in der Kette, damit meine ich die Reihenfolge der einzelnen Fertigkeiten. - Eine nette Gemeinschaft. Das Einüben der Fertigkeiten des aktiven Zuhörens und des Sendens der Ich-Botschaften. - Daß man sich frei fühlen konnte. Daß man Probleme loswerden konnte. Meine Hemmungen wurden kleiner, da ich merkte, daß auch andere Probleme hatten. - Die offene Unterhaltung und lockere Atmosphäre, das ganze Klima und die große Hilfe, die er mir bei den Problemen meiner Kinder war. - Gut gefallen haben mir immer wieder die Rollenspiele. Ich fand es auch gut, daß wir die Hausaufgaben in der Gruppe besprachen. Daß jeder Unterlagen von dem Kurs bekam. - Das freie Bewegen, Äußern und das große Entgegenkommen von den Projektmitarbeitern. - Die gute Beziehung zu den anderen Kursteilnehmern. Durch die Rollenspiele konnte man sich besser in die Lage des Kindes versetzen. - Die Offenheit und Harmonie unter den Teilnehmern, was sicherlich auch mit auf unseren Lernstoff zurückzuführen ist. - Das gute Einverständnis unter den Kursteilnehmern. Der Leitfaden, damit man zu Hause nachschlagen kann. Es wurde alles deutlich erklärt und über viele Probleme diskutiert. Daß man sich die Zeit nahm, auf jedes Problem einzugehen. - Aktives Zuhören: Das Bewußtmachen, daß nicht alles so ist, wie es gesagt wird, daß eigentlich Gefühle dahinterstehen und daß man eigentlich auf die Gefühle hören sollte. Die Möglichkeit, wie man mit Kindern <u>gemeinsam</u> Konflikte lösen kann. Das Zusammenspiel Aktives Zuhören - Ich-Botschaften. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ich finde, man sollte für dieses Training mehr Ehepartner ansprechen, damit beide etwas dazulernen können. - Die Hausaufgaben, das Feedback - Die kurze Auswertung der Rollenspiele in den Gruppen. - Das Fragebogenausfüllen. - Manchmal störte es mich, wenn ein Problem sich zu sehr ausweitete. Dabei kam es auch vor, daß fiktive Probleme zu sehr dramatisiert wurden, während (natürlich meiner Meinung nach) echte Probleme oder große Probleme etwas bagatellisiert wurden. Ich muß allerdings sagen, es hielt sich in Grenzen. Auf diesem Weg möchte ich mich auch bedanken für die aufgebrachte Geduld Ihrerseits. - Am Anfang das Sagen der Gefühle. Später allerdings nicht mehr. Eigentlich ein sehr schöner, positiver Kurs. - Die Gefühle zu offerieren. Da ich meistens aus einer Stresssituation heraus neu konfrontiert wurde. - Daß er öfter über die Uhrzeit hinausging, obwohl er nicht so lange angesetzt war. Daß mancher Teilnehmer vom Thema abgewichen ist. - Manchmal dauerte der Kurs zu lang. - Ich würde vorschlagen, an den ersten drei Abenden jeweils das Thema durchzuarbeiten (1. Aktives Zuhören, 2. Ich-Botschaften, 3. Konfliktlösung) und dann nochmals zwei bis drei Abende zur Übung. Das würde reichen. - Der anfänglich sterile Raum hat mich gestört. - Der Kurs war zu früh (19.30 Uhr), ich war jedes Mal abgespannt. - Der Kurs war zu früh angesetzt, ich mußte mich sehr abhüten. - Daß man Leuten die Probleme mit ihren Kindern in diesem Rahmen nicht eingehender bewußt machen kann.

E L T E R N

Und weiter: "das Ich-Botschaften-Senden, daß man das auch kann und soll, seine eigenen Gefühle äußern, damit der andere weiß, was ich fühle und denke ... Ich hab das auch an mir selber schon gemerkt, daß ich es jetzt fertigbringe zu sagen, das und das bedrückt mich, das muß ich jetzt loswerden". (3)

Gleichzeitig hat sie gelernt, die Anwendung der neuen Fähigkeiten realistisch einzuschätzen, d. h. von anderen nicht sofort eine 'Belohnung' ihres Verhaltens zu erwarten: "Es kann dann sein, daß der andere, der das eben nicht so kennt, nicht so reagiert, wie ich es vielleicht erwarte. Aber es ist für mich schon ein Fortschritt, wenn ich meine Gefühle äußern kann." (3)

Dadurch, daß sie in beiden Formen stärker auf ihre Kolleginnen zugegangen ist, hat sich auch im Team schon einiges verbessert: "Noch nicht so intensiv, aber ein kleines bißchen schon. Man versucht, mehr aufeinander einzugehen. Am Anfang war das alles so oberflächlich, und jetzt geht man mehr aufeinander zu. Man hört hin, was der andere will und versucht, ihm dann irgendwie zu helfen ..." (3)

Fortschritte bemerkte sie auch im Umgang mit den Eltern: "Bei den Eltern, die im Kurs waren sowieso, aber auch bei anderen Eltern. Wenn man sie so anspricht: 'Ich hab das Gefühl, Sie sind über irgendetwas verärgert heute' oder: 'Es stinkt Ihnen irgendetwas', dann rücken die schon raus mit der Sprache, was los ist. - So kommt man auch schön ins Gespräch mit den Eltern, und ich finde es überhaupt schön, wenn die Eltern so gut mit dem Kindergarten, mit dem Erzieher zusammenarbeiten, das ist wichtig. - Und manche Eltern sind halt so verbarrikadiert, an die ist normal schwer ranzukommen, und wenn man die halt so anspricht, dann geht das schon eher." (3)

Eine Mutter - eine weitere Teilnehmerin, die sich im Nachgespräch an das Elternttraining erinnerte - bei der "die Akten noch zu Hause

E L T E R N

auf dem Nachttisch liegen" (3), war ebenfalls noch ganz begeistert von diesen neu erworbenen Fähigkeiten, die sie immer wieder bei ihren Kindern anwende (3).

Mehr Schwierigkeiten hatte sie - wie die gesamte Gruppe - bei der Konfliktlösung. Das sei etwas ganz Neues gewesen, mit Kindern gemeinsam Abmachungen auszuhandeln. Doch auch dazu wußte sie eine gelungene Situation zu schildern (3).

Ganz unbeabsichtigt wurde sie mit ihrer Familie im Urlaub zum Leitbild für eine andere Mutter. Darauf angesprochen, woher ihr auffallend gutes Verhältnis zu ihren Kindern herrühre, erzählte sie dieser Mutter von dem Elterntaining, woraufhin diese ein reges Interesse entwickelte: wo es so etwas gebe und ob auch sie so etwas machen könne (3).

Die doppelte Bedeutung des Elterntainings lag also darin, daß es Fortbildungsveranstaltung war und zusätzlich gewissermaßen eine therapeutische Wirkung hatte: Die Teilnehmer erfuhren nicht nur sehr viel über pädagogische Fragen, sondern lernten auch ihre eigenen fehlerhaften Orientierungen im Umgang mit anderen Menschen kennen. Über bloße Reflexion hinaus bot ihnen das Training gleich zu Anfang die Möglichkeit, eine der wichtigsten Voraussetzungen zur Veränderung zu erfahren, nämlich - was sie sich eigentlich gar nicht zutrauten - das Äußern von Gefühlen. Ging es zwar zunächst nur stockend und bereitete einigen erhebliche Schwierigkeiten, so war es ihnen doch immerhin möglich. Damit erzielte bereits die erste Sitzung einen für die meisten ermutigenden Effekt, der sich im Verlauf des Trainings auch auf andere Umweltbereiche positiv auswirkte.

(Eine Teilnehmerin vermutete gleichwohl, daß die Gründe für das Fernbleiben von zwei Teilnehmern darin gelegen hätten, nicht mit diesem Äußern von Gefühlen zurecht gekommen zu

E L T E R N

sein und für sich dann wahrscheinlich den Entschluß getroffen zu haben, "das kann ich nicht, das möchte ich nicht.")

Und die Teilnehmer machten selber die Erfahrung, daß es bei diesen Kommunikationstechniken, die sie so positiv empfanden, ja nicht nur um Fertigkeiten ginge, sondern auch um eine unbedingte Einstellungsveränderung wie z. B. Abbau von Machtansprüchen und Feinddenken. Das betonten sie nochmal im Feedback zum Elterstraining, und das praktizierten sie zunehmend auch in ihren Gruppen.

Die darüberhinaus durch das Training gesteigerte Fähigkeit zur Selbstorganisation, äußerte sich für die Projektmitarbeiter darin, daß

- die Teilnehmer mehr und mehr ihre Erwartungen an die Kursleiter, etwas geboten zu bekommen, abbauten
- und sie sich zunehmend selbständig um die organisatorischen und atmosphärischen Rahmenbedingungen kümmerten (Beschaffung der Arbeitsmaterialien, von Kaffee und Kuchen sowie gleichmäßige gegenseitige Ansprache).

Das hatte den Effekt, daß die Gestaltung des Multiplikatorenkurses von Anfang an durch die Kursteilnehmer selber erfolgte, so daß die Trainer fast nur noch als integrierte Mitglieder der Gruppe zu fungieren brauchten.

Da die meisten Teilnehmer der Elterngruppen ohnehin schon ein sehr aktives Freizeitverhalten praktizierten, brauchten sie diesbezüglich keine Hilfen mehr. Deshalb versuchten die Projektmitarbeiter hauptsächlich, sie dafür zu gewinnen, andere Eltern anzuregen bzw. selber an der Verbesserung der Freizeitressourcen der Verbandsgemeinde mitzuwirken - besonders für die Jugendfreizeit.

E L T E R N

Das gelang jedoch nicht, obwohl Teilnehmer selber immer wieder solche Ansprüche postulierten. Erstmal kümmerten sie sich doch lieber mehr um sich selbst: Sie verstärkten ihren Kontakt untereinander, indem sie sich häufig zwischendurch trafen und viele Telefongespräche führten; auch über das Training fand bei diesen Gelegenheiten ein reger Austausch statt.

Obwohl die Vermittlung problembezogenen Wissens über Drogen bewußt aus dem Elterntraining herausgelassen wurde, boten doch die informellen Treffen immer wieder eine Möglichkeit, diesen Zusammenhang zu besprechen. Die Projektmitarbeiter stellten fest, daß die Teilnehmer dadurch zu immer differenzierteren Urteilen kamen und ihnen die Bedeutung familiärer Interaktion, der Schule, der Gemeinde etc. dabei so deutlich geworden sei, daß sie auch mit anderen darüber sprechen konnten.

Abschließend kann man zur Gruppenarbeit mit den Eltern feststellen, daß, wenn auch nicht gerade ein Scherbenhaufen, so doch Einiges an nicht weiter genutzten Selbsthilfekräften zurückgelassen wurde - zurückgelassen werden mußte.

5. Abschließende Bewertung des Projekts

Für die Beurteilung des gesamten Projektablaufs lassen sich folgende Schwerpunkte feststellen:

Die Einführung des Projekts am Schulzentrum wurde vom Schulleiter, den Direktoren und der Verwaltung insbesondere durch organisatorische Hilfen unterstützt. Erste Probleme traten auf, als die Projektmitarbeiter versuchten, den Lehrern den Ansatz primärer Prävention und den sich daraus ergebenden Ablauf des Projekts zu vermitteln. Denn fast alle Zielgruppenmitglieder waren auf den Ansatz sekundärer Prävention fixiert. Es gelang nicht, den Zusammenhang zwischen Alltagssituationen und Drogenmißbrauch als Ausgangspunkt von primärer Prävention verständlich darzulegen. Bei den Lehrern entstand so das Gefühl, daß mit ihnen etwas gemacht werden sollte, was wenig mit ihren eigentlichen Problemen zu tun hatte. Gleichzeitig vermißten sie es, dazu nicht gefragt worden zu sein. Für die beruflichen Erfahrungen der Lehrer schienen sich die Projektmitarbeiter zu Anfang wenig zu interessieren. Sie brachten die Lehrer als erstes in die Rolle von Zuhörern und Lernenden - eine sehr ungünstige Ausgangsbasis für den angestrebten Kompetenzdialog, für dessen Herstellung erstmal von der gleichberechtigten Zusammenführung unterschiedlicher, bereichsspezifischer Kompetenzen und nicht von einem Kompetenzdefizit ausgegangen werden muß. Daraufhin entwickelten der Großteil der Lehrer verständlicherweise Ressentiments gegenüber dem gesamten Projektvorhaben und sie begannen ihrerseits, den Projektmitarbeitern mangelnde Kompetenz zu unterstellen.

Die damit entstandenen Störfaktoren hemmten von diesem Zeitpunkt an den gesamten weiteren Verlauf des Projekts. Beide Seiten zogen sich zurück; eine Zusammenarbeit fand nur noch mit

denjenigen Lehrern statt, die dem Projektansatz und den Projektmitarbeitern positiv gegenüberstanden. Da die Projektmitarbeiter keine breitangelegte Kooperationsbereitschaft unter den Lehrern erzeugen konnten, blieb das Projekt ein Fremdkörper. Ein wirkliches Engagement der Lehrer bei der Arbeit mit den beiden anderen Zielgruppen war infolgedessen nicht mehr möglich, besonders angesichts ihres Zeitproblems, denn eine hierfür hinreichende Motivation hätte eine Identifikation mit dem Projektanliegen und ein positives Image des Projekts am Schulzentrum vorausgesetzt. Daher reduzierte sich die geplante Zusammenarbeit auf organisatorische Hilfestellungen, wie sie beispielsweise durch die Rektoren geleistet wurden. Die inhaltliche Distanz blieb immer spürbar, eine Bedingung, die sich sowohl in der mangelnden Teilnahme von Hauptschülern niederschlug als auch im fehlgelaufenen ersten Versuch, Eltern zu gewinnen.

Einen weiteren Hemmfaktor bildete der Schwerpunkt Kleingruppenarbeit und die damit verbundene Vernachlässigung flankierender Maßnahmen.

Die wenigen und rein funktionalen Kontakte zu Schlüsselpersonen der Region reichten nicht aus, um das Projekt in das soziale Gefüge des Projektorts einzubetten. Auch die intensiv betriebenen Presseaktionen halfen hier nicht, sie unterstützten u. U. nur noch den Eindruck einer von Professionellen eingepflanzten Maßnahme. Hierin äußert sich auch das Problem, daß ein gemeindeorientierter Ansatz nur schwer ausschließlich von Personen durchgeführt werden kann, die von außen kommen, also mit den örtlichen Strukturen nicht vertraut sind:

Unkenntnis der informellen Informationskanäle, Unkenntnis der Strukturen im ländlichen Milieu, Verständigungsschwierigkeiten aufgrund unterschiedlicher Lebenswelten wirkten sich hier negativ aus.

Konservative Einstellungen der Zielgruppenmitglieder hemmten die Verwirklichung emanzipatorischer Elemente des Projekts wie z. B. Selbstorganisation, Demokratisierung der Maßnahme oder Integration der Schultypen.

Organisatorische Probleme bedingt durch den Projektort (ungünstige Verkehrsverhältnisse) und in der Zusammenarbeit mit den Projektträgern (z. B. die Beschaffung von Arbeitsmaterialien) bildeten weitere Reibungspunkte im Projektablauf.

Auf den verschiedensten Ebenen bestanden also Kommunikationsstörungen.

Trotz dieser Störungen gelang es, intensiv mit Zielgruppenmitgliedern zusammenzuarbeiten, wenn auch schon vorher der Multiplikatorenansatz fragwürdig geworden war. Der Abschluß des Projekts verhinderte ihn endgültig: In allen drei Gruppen waren zwar motivationale Voraussetzungen für eine Weiterarbeit im Sinne des Projektansatzes geschaffen worden, doch reichte die Zeit nicht aus, um erste Schritte zur Selbstorganisation zu vollziehen und bis zu ihrer Festigung zu begleiten.

So kann man bezüglich der übergreifenden Projektziele folgende Ergebnisse des Dahner Projekts resümieren:

- Die Anzahl der Zielgruppenmitglieder, die an den Projektaktivitäten beteiligt werden konnten war zwar relativ gering, doch erlebten sie sehr intensive persönliche Prozesse durch die sich auch ihre Fähigkeiten zur zwischenmenschlichen Kommunikation entscheidend verbesserten.
- Im Verlauf der Gruppenarbeit wurde es anhand der Besprechung konkreter Problemsituationen möglich, die Inhalte des primärpräventiven Ansatzes zu vermitteln. Das problembezogene Wissen über Alkohol und Drogen vertiefte sich hierbei auch in bezug auf die Bedeutung des eigenen Verhaltens.

- Die Zielsetzungen Selbstorganisation und Veränderungen im Freizeitbereich wurden am wenigsten realisiert. Zwar lernten die Teilnehmer zunehmend Aufgaben der Gruppenorganisation selber zu übernehmen und erlebten mit der Gruppenarbeit auch eine Form aktiver Freizeitgestaltung, doch waren sie weiter auf Anregungen von außen angewiesen.
- Demzufolge blieben auch die Systemstrukturen - bis vielleicht auf die Familien der Teilnehmer - von Veränderungen unberührt.
- Vergleicht man die Arbeit in allen drei Zielgruppen, so sticht die Gruppenarbeit mit den Eltern positiv hervor - nicht nur, weil lediglich die Eltern Multiplikatorenaktivitäten im engeren Sinne realisierten sondern auch weil die methodische Durchführung und die Gruppendynamik hier gut gelang. Die Gruppenarbeit mit den Eltern in Dahn scheint eine gute Form der Zusammenführung von Ausgangssituation der Zielgruppe und Projektansatz.
- Die meisten Erfahrungen blieben auf die Arbeit mit kleinen Gruppen beschränkt. Überlegungen im Hinblick auf Nachfolgeprojekte müssen immer wieder ihre Relevanz für breitangelegte und integrierte Interventionen in umfassenden Systemen - dem eigentlichen Vorhaben - überprüfen.

Aufgrund der Schwierigkeiten, die im Projektverlauf entstanden waren, wurde es für die Projektträger immer wichtiger zu erfahren, wo denn rückblickend die Ursachen dafür zu suchen seien, daß die Projektidee nicht in der gewünschten Form realisiert werden konnte, ob eher in der ungünstigen Ausgangssituation am Projektort oder mehr im Verhalten der Projektmitarbeiter oder auch darin, daß man den Aufwand, ein solches Projekt zu betreuen, unter-

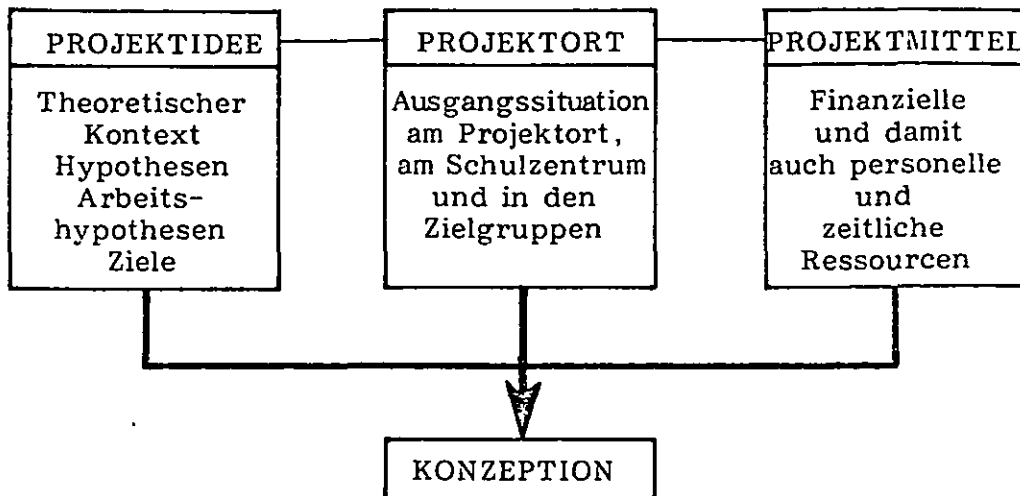
schätzt hatte und demzufolge zu wenig Hilfestellungen gegeben habe. Desgleichen stellte sich die Frage, inwieweit die gesamte Projektgeschichte übertragbare Erfahrungen liefern könne. Man hegte den Verdacht, daß besonders die Ausgangssituation in Dahn und am Schulzentrum so spezifisch gewesen sei, daß sie eine einzigartige Projektgeschichte bedingte. Ebenso verhielt es sich mit der Konfliktgeschichte zwischen Projektmitarbeitern und Projektträgern, denn die Erklärungen liefen dann häufig auf das besondere Problem hinaus, daß es sich hier um ein eingespieltes Dreier-team gehandelt habe, eine Voraussetzung, die nicht die Regel ist. In dieser Konstellation sei es schwierig gewesen, divergierende Meinungen zu diskutieren, da die Projektmitarbeiter zunehmend eine homogene Front bildeten.

Angesichts dieser Sachlage wollte man zumindest Problembereiche benennen und Initiatoren von Nachfolgeprojekten hilfreiche Interpretationen an die Hand geben, damit sie, auf diese Weise vorbereitet, besser damit umgehen könnten.

Nachdem also das Dahn-Spezifische herausgearbeitet worden sei, so hofften die Projektträger, müßte es möglich werden, verallgemeinerungsfähige Schlußfolgerungen für Nachfolgeprojekte anzugeben.

Für diesen Schritt ist es notwendig, nochmal das gesamte Projekt ins Auge zu fassen, also die Ausgangsbedingungen des Dahner Projekts zu bestimmen und die Interventionen zur Umsetzung der Projektidee daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie den mit den Ausgangsbedingungen gestellten Anforderungen gerecht geworden sind.

Die Ausgangsbedingungen umfassen die spezifischen Voraussetzungen von Projektidee, Projektort und Projektmitteln und können in folgendem Schema dargestellt werden:



Jeder dieser Bereiche enthielt eine besondere Problematik:

- Zur Umsetzung der Projektidee lagen noch keine Erfahrungen vor; die Projektmitarbeiter konnten lediglich auf theoretische Überlegungen zurückgreifen, ihnen fehlten klare Orientierungen für ihre Arbeit vor Ort.
- Die Ausgangssituation am Projektort erwies sich zunehmend als ausgesprochen schwierig, da einerseits das zum Anlaß genommene Drogenproblem nicht mehr akut war, andererseits bei den Zielgruppenmitgliedern kaum Problembewußtsein und keine praktischen Erfahrungen zu den beiden zentralen Ansatzpunkten des Projekts, primäre Prävention und Selbstorganisation bestanden. Die Projektmitarbeiter fühlten sich in die Rolle von Drogenberatern gedrängt und durch die autoritären System- und Denkstrukturen am Schulzentrum verunsichert.
- Die Projektmittel waren begrenzt. Gleichzeitig sollten Effekte erzielt werden, die ihre Ausgabe rechtfertigen konnten, was eine Ergebnis- bzw. Produktorientiertheit erzeugte, die im Widerspruch zu dem prozessualen Charakter des Ansatzes stand. Die Projektträger gerieten unter einen störenden Legitimationsdruck.

- Die Konzeption des Projekts erforderte einerseits die Verwirklichung der Projektidee, andererseits die Anpassung an die schwierige Ausgangssituation. Die Projektmitarbeiter befanden sich im Spannungsverhältnis divergierender Erwartungen seitens der Zielgruppenmitglieder und dem Vorhaben, eigene Ansprüche zu realisieren.

Von Anfang an stand fest, daß der theoretische Kontext lediglich allgemeine Arbeitshypothesen und Projektziele nennen konnte.

Die Erhebung der Ausgangssituation sollte es möglich machen, konkrete Umsetzungsformen und Lernziele zu benennen, und zwar gemeinsam mit den Zielgruppenmitgliedern, also in Form eines Kompetenzdialogs über Interventionsbereiche und Projektziele.

Von diesem Aspekt der Teilnehmerzentrierung wurde lediglich die gemeinsame Bestimmung der Arbeitsziele in den einzelnen Gruppen realisiert.

Als grundsätzliches Handicap wirkte sich die Fixierung der Projektmitarbeiter auf den theoretischen Kontext des Projektes aus, was zu zwei entscheidenden Hemmfaktoren für die Umsetzung des Projektansatzes führte:

- 1) die problemorientierte, gerichtet deduktive Erhebung von Informationen zur Ausgangssituation am Projektort und in den Zielgruppen sowie
- 2) der Versuch, den Zielgruppenmitgliedern zuerst den theoretischen Kontext des Projektes zu vermitteln, sie also primär über ein reflexives Verständnis des theoretischen Ansatzes zur Zusammenarbeit zu motivieren.

Zur Untersuchung der Ausgangssituation wurde ein Befragungsraster entwickelt, das neben sozio- und topografischen Merkmalen die Interventionsbereiche Interaktion/Kommunikation, Freizeit, Konsum und Selbstwertgefühl enthielt. Die Fragen richteten sich also speziell auf die durch den theoretischen

Ansatz festgelegten Lebensbereiche (gerichtet) und betrafen Untersuchungstatbestände, die im Rahmen der Hypothesen von Bedeutung waren (deduktiv).

Desweiteren interessierten vornehmlich die Probleme der Teilnehmer in vier Bereichen.

Mit dieser Selektion jedoch verbauten sich die Intervenierenden von vornherein die Möglichkeit, sich auf die gesamte Realität der Zielgruppenmitglieder beziehen zu können. Andere relevante Probleme, Zusammenhänge und positive Bedeutungen der Bereiche wurden ausgeklammert.

Daher war es kaum möglich, bei der Gewinnung von Teilnehmern an Beispielen ihrer gesamten Lebenssituation anzuknüpfen, an positiven bzw. unterstützenden Bedeutungen und Kompetenzen anzusetzen und sich auf vorhandene Selbsthilfekräfte zu stützen.

Die Gewinnung von Zielgruppenmitgliedern für die Teilnahme an Projektaktivitäten verlief dementsprechend: Zuerst vermittelten die Projektmitarbeiter den Projektansatz, also das Hypothesennetz. Erst in der anschließenden Gruppenarbeit wurde der theoretische Ansatz mit den konkreten Problematiken der Teilnehmer zusammengeführt.

Dieses Vorgehen führte zwangsläufig zu einer Selektion. Nur die Zielgruppenmitglieder entwickelten Interesse, die sich von vornherein mit dem Ansatz identifizieren konnten.

Demgegenüber ist zu überlegen, ob es nicht sinnvoller gewesen wäre, die Ausgangssituation gerichtet induktiv zu erheben, sich zum Ziel zu setzen, sich in einem ersten Schritt ein noch allgemeines, aber umfassenderes Bild über die Lebenssituation der Adressaten zu verschaffen, positive und negative Bedeutungselemente zu erfahren, zu versuchen, Unterschiede zwischen den Zielgruppen und Zielgruppenmitgliedern zu erkennen und erst

anschließend zu untersuchen, inwiefern mit Hilfe dieser Information ein dem Ansatz entsprechendes Konzept entwickelt werden kann.

Die auf diesem Weg gewonnene, auf den Projektort bezogene Hypothesenbildung bildet, sobald sie von den Zielgruppenmitgliedern überprüft, also anerkannt oder verworfen worden ist, die Grundlage für die gemeinsame Entwicklung von Projektzielen und Möglichkeiten der Zusammenarbeit.

Auch der Projektansatz kann dann anders vermittelt werden:

Die Projektmitarbeiter zeigen den Zielgruppenmitgliedern anhand von Beispielen, die diese selber genannt haben, in welcher Beziehung ihr eigenes Leben zu den Anliegen der Projektaktivitäten steht. Gemeinsam wird ein Konsens darüber hergestellt, an welchen Punkten die Adressaten etwas verändern wollen und inwieweit der Projektansatz Möglichkeiten enthält, hier zu unterstützen.

Zwar wurden auch im Dahner Projekt die Aktivitäten mit den Zielgruppenmitgliedern besprochen, ausgehandelt und ihren Interessen angepaßt, jedoch fehlte gerade in der so wichtigen Phase der Einführung des Projekts am Schulzentrum eine Vermittlung der Projektkonzeption mit der konkreten Lebenssituation der Zielgruppenmitglieder. Die Folge war, daß das Projekt am Schulzentrum fremd blieb, fremd bleiben mußte.

Die spätere Arbeit mit den Eltern weist auf die angedeutete Perspektive hin:

Ausgehend von der durch die schriftliche Befragung bestätigten Annahme, daß Erziehungsprobleme die Eltern sehr beschäftigen, wurde ihnen ein Angebot gemacht, von dem sie sich einen unverkennbaren Nutzen für die Verbesserung ihrer Lebensverhältnisse versprechen konnten. Nach etwa vier Sitzungen begannen die Projektmitarbeiter, den Zusammenhang dieser Gruppenarbeiten zur Projektkonzeption herzustellen.

Die dazu notwendigen theoretischen Erläuterungen waren aus zwei Gründen wesentlich verständlicher:

Zum einen konnten die Projektmitarbeiter auf Beispiele zurückgreifen, die sie in der vorangegangenen Arbeit erfahren hatten, zum anderen war den Teilnehmern die Arbeit im Sinne des Projektansatzes bereits vertraut. Nicht zu verkennen ist allerdings die Tatsache, daß man sich zu diesem Zeitpunkt durch die gemeinsame Arbeit um einiges näher gekommen war, was die Kommunikation gewiß begünstigte.

Um in Abhängigkeit von den Finanzierungsmöglichkeiten einen realistischen Projektumfang festsetzen zu können, sind solche Vorsondierungen ebenfalls von Bedeutung. Ansonsten besteht immer die Gefahr, daß Projektträger und Projektmitarbeiter von den Arbeitsergebnissen nicht überzeugt sind, auch weil Schwerpunktsetzungen nicht willentlich, sondern eher in Reaktion auf die Ereignisse stattfinden. Ein Beispiel dafür gibt die Überge-
wichtung der Gruppenarbeit im Dahner Projekt. Auch diesbezüglich muß also die Notwendigkeit eines systematischen Vorgehens betont werden, was jedoch nicht in eine Fixierung auf Konzepte ausarten darf.

Als vermittelnde Funktion zwischen Projektidee und Ausgangssituation am Projektort erhielt die individuelle und soziale Kompetenz der Projektmitarbeiter also eine zentrale Bedeutung, sowohl um mit den Zielgruppenmitgliedern als auch um mit den Projektträgern wirklich kooperieren zu können.

Denn einerseits verlangte die problematische Ausgangssituation ein hohes Maß an entsprechenden instrumentellen Kompetenzen, andererseits aber auch die Fähigkeit, angetroffenes Verhalten zu verstehen, selbstbewußt und flexibel damit umgehen zu können, es zu problematisieren und die damit verbundenen Erfahrungen angstfrei den Projektträgern vermitteln zu können. Jedoch ist eine derartige Beziehung überhaupt nur dann zu realisieren, wenn

auch die Projektträger vergleichbaren Anforderungen genügen, indem sie z. B. ihre Erwartungen an das Projekt und die Projektmitarbeiter, soweit möglich, klar formulieren sowie Zufriedenheit, Probleme und Unzufriedenheit zur Sprache bringen aber auch bereit sind, alle erforderlichen organisatorischen Hilfen zu geben, daß also auch sie sich um die Herstellung eines Vertrauensverhältnisses zu den Projektmitarbeitern bemühen.

Diese gebotene Aussprache wurde im Dahner Projekt jedoch dadurch verhindert, daß auch den Projektträgern nicht genügend Zeit zur Verfügung stand, um sich so intensiv wie notwendig - etwa im Sinne einer Supervision - mit dem Geschehen am Projektort zu befassen.

Überlegungen zu Nachfolgeprojekten müssen berücksichtigen, daß man bei Projektmitarbeitern von einem Mittelmaß an Qualifikationen auszugehen hat. Vorbereitende und flankierende Maßnahmen sind daher unerlässlich. Diese könnten in Form von Planspielen oder der erwähnten Supervision stattfinden, wobei jeweils Probleme individueller und sozialer Kompetenz in den Mittelpunkt gestellt werden. Berücksichtigt man den hohen Personalaufwand solcher Projekte und den damit verbundenen Gesichtspunkt der Effektivität, so muß besonders der Multiplikatoreneffekt besser gesichert werden. Dazu ergeben sich aus dem Dahner Projekt folgende Hinweise:

- Die Arbeit muß von Anfang an stärker auf die Selbstorganisation der Zielgruppenmitglieder ausgerichtet werden.
- Von daher ist die Nutzung vorhandener Institutionen, auch wenn sie meist überlastet sind, unbedingt angezeigt.
- Bei der Erhebung der Ausgangssituation muß mehr auf das Vorhandensein von Selbsthilfekräften geachtet werden, die den Status ehrenamtlicher Mitarbeiter des Projekts erhalten können.

- Desweiteren ist zu überlegen, inwieweit es sinnvoll ist, derartige Projekte an Universitäten bzw. Fachhochschulen anzugliedern.

Das Projektteam selber sollte also angesichts des erstrebten Effekts nicht nur aus Professionellen bestehen.

Demgegenüber sind jedoch auch die nicht unerheblichen Anforderungen an die instrumentelle Kompetenz zu berücksichtigen. Denn das Dahner Projekt hat gezeigt, daß entsprechende Maßnahmen schwer zu organisieren sind.

- Bedenkt man die lange Vorbereitungszeit, so müssen sich Initiatoren und Mitarbeiter ebenfalls auf eine langfristige Planung einstellen.
- Die Langfristigkeit der Maßnahmen verlangt immer wieder die Fähigkeit, Handlungsabläufe zu organisieren und zwar auch so, daß Motivationsverluste, die immer wieder auftreten, aufgefangen werden.
- Nicht zuletzt muß auf die Notwendigkeit einer systematischen Fortschreibung im Sinne von Erfahrungsberichten und den daraus neu entwickelten Hypothesen hingewiesen werden, was unter dem Aspekt der Planung zwingend notwendig ist.

U. U. ist es deswegen auch sinnvoll, erste Erfahrungen mit kleineren Aktionseinheiten zu sammeln, die Modelle für diese Art der Intervention liefern.

A N H A N G

1. LITERATURVERZEICHNIS
2. DEFINITIONEN UND BEDINGUNGEN FÜR:
aktive Freizeitgestaltung, Interaktion,
problembezogenes Wissen
3. BILDER AUS DAHN UND VOM SCHULZENTRUM
4. EINWOHNER DER VERBANDSGEMEINDE DAHN
5. VERTEILUNG DER SCHULTYPEN AM
SCHULZENTRUM
6. ERGEBNISSE DER SCHRIFTLICHEN BEFRAGUNG
 - a) LEHRER
 - b) ELTERN
7. ÜBERSICHT ZU DEN FORMALEN
RAHMENBEDINGUNGEN DER GRUPPENARBEIT
 - a) LEHRERGRUPPE
 - b) SCHÜLERGRUPPE
 - c) ELTERNGRUPPE
8. SCHLUSSBEURTEILUNG DES ELTERNTRAININGS
DURCH DIE TEILNEHMER

Belegexemplare der Erhebungsinstrumente sowie Konzeptionspapiere und andere Unterlagen, die für die Umsetzung von Bedeutung waren, sind in einem Materialband zusammengestellt. Er kann bei Bedarf ausgeliehen werden:
BZgA, 5000 Köln (Merheim) 91, Ostmerheimer Str. 200
- Referat Drogen/Sucht (11) -

1. LITERATURVERZEICHNIS

1. BASTINES : Auf dem Wege zu einer integrierten Psychotherapie
in: PSYCHOLOGIE HEUTE, Juli 1975
2. CAESAR, S. G.: Training sozialer Fertigkeiten
Unveröffentlichtes Manuskript, Vortrag GVT-DBV-Kongreß
München 1974
3. CAPLAN, G.: Principles of Preventive Psychiatry
Basic Books, New York 1964
4. COWEN, E. L.: Kommunal-psychiatrische Interventionen
in: Gruppendynamik 6/75, S. 389 ff
5. ENQUETE: Bericht zur Lage der Psychiatrie in der
Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1975
6. ERNST, H.: Primäre Prävention: Möglichkeit und Grenzen
einer Strategie
in: Sommer, G. und Ernst, H.: Gemeindepsychologie,
München 1977, S. 40 ff
7. GOLDFRIED, M. R. und D'ZURILLA, T. I.: A Behaviour-Analytic
Model für Assessing Competence
in: Spielberger, C. D.: Current Topics in Clinical
and Community Psychology, New York 1969, S. 151 ff.
8. GORDON, T.: Lehrer-Schüler-Konferenz, Hamburg 1977
9. IMW-KÖLN - INSTITUT FÜR MARKT- UND WERBEFORSCHUNG KÖLN
GmbH & Co. KG: Pilotstudie in der Zielgruppe schwangere
Frauen, Untersuchungsbericht, vervielf. Ms. Köln 1979
9. MINSEL, Wolf-Rüdiger: Training von Unterrichtsverhalten - Eine
empirische Überprüfung, Kiel 1975
10. MOSER, H.: Methoden der Aktionsforschung
Eine Einführung, München 1977
11. SCHULZ v. THUN, F. und FITTKAU, B.: Trainingsziele für das
Lehrerverhalten
in: Fittkau et al., 1974, S. 56 ff

1. LITERATURVERZEICHNIS

12. SCHULZ, W., KARSTEDT-HENKE, S.: Maßnahmen zur Senkung
des Alkoholmißbrauchs bei Erwachsenen,
Universität Bielefeld, 1979
13. SEIDEL, R.: Bedingungen für die Prävention psychischer Störungen
in: das Argument 14/72, S. 14 ff
14. SEUBERT, E.: Gegenwärtiger Stand der Präventionsforschung
in: Handbuch der Psychologie, Bd. 8
Klinische Psychologie 2. Halbband, Göttingen 1978, S. 3172 ff
15. SIGNELL, K.: Training Nonprofessionals as Community Instructors:
A Mental Health Education Model of Primary Prevention
in: Journal of Community Psychology 11/75, S. 365 ff
16. SIGNELL, K. und SCOTT P.: Eltern-Kind-Kommunikationskurs
Deutsche Ausgabe von Gahr, Hubert, Ring, Spies,
Ludwigshafen 1978
17. SOMMER, G., et al.: Gemeindepsychologie
in: Handbuch der Psychologie, Bd. 8
Klinische Psychologie 2. Halbband, Göttingen 1978, S. 2913 ff
18. SOMMER, G.: Kompetenzerwerb in der Schule als Primäre Prävention
in: Sommer, G. und Ernst, H.: Gemeindepsychologie,
München 1977, S. 70 ff
19. WERDER, L. v.: Alltägliche Erwachsenenbildung
Weinheim/Basel 1980

2. DEFINITIONEN UND BEDINGUNGEN FÜR:

aktive Freizeitgestaltung, Interaktion, problembezogenes Wissen

- Aktive Freizeitgestaltung meint selbstgewolltes, zielgerichtetes Handeln außerhalb der Arbeitszeit und der zur unmittelbaren Reproduktion notwendigen Zeit.

Bedingungen für aktive Freizeitgestaltung

- finanzielle Ressourcen
- verfügbare Zeit
- Räumlichkeiten: ausreichend, erreichbar, variable, zweckmäßige Ausstattung
- Bedingungen der Arbeitswelt finden subjektiven Niederschlag in der Bereitschaft und Möglichkeit zur Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen.
- Familiäre Situation

- Eine dem Alkoholkonsum entgegenstehende Interaktion beinhaltet die Möglichkeit und Fähigkeit eines Redens und Handelns, in dem das jeweilige Gegenüber als gleichwertiger Partner anerkannt wird und den Gesprächspartnern die Möglichkeit geboten wird, Gefühle, Meinungen, Erlebnisse ohne jegliche für ihn bedrohlichen Sanktionen zu thematisieren.

Bedingungen für Interaktion:

- verfügbare Zeit
- gleichzeitige Anwesenheit
- Räumlichkeiten (Möglichkeit, sich zurückzuziehen)
- gleiche Sprache und Wortbedeutung
- Dauer und Intensität der Beziehung
- Machtstrukturen in und außerhalb des unmittelbaren Umfeldes
- Selbstwertgefühl und die es bestimmenden Faktoren, sowie seine bewußten und unbewußten Äußerungsformen

2. DEFINITIONEN UND BEDINGUNGEN FÜR:

aktive Freizeitgestaltung, Interaktion, problembezogenes Wissen

- die Gesamtheit der persönlichen Erfahrungen mit zwischenmenschlichen Beziehungen
- Normen und Werte des Umfeldes
- Mangelnde Befriedigung der Bedürfnisse nach Interaktion



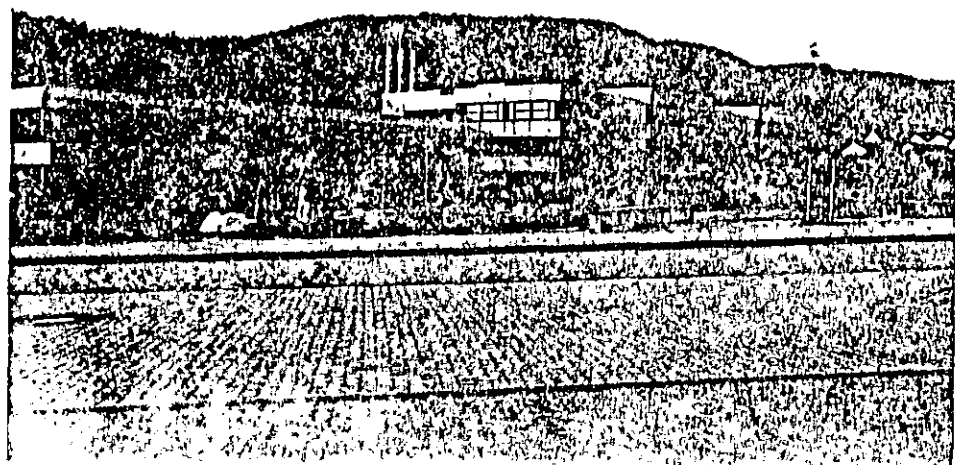
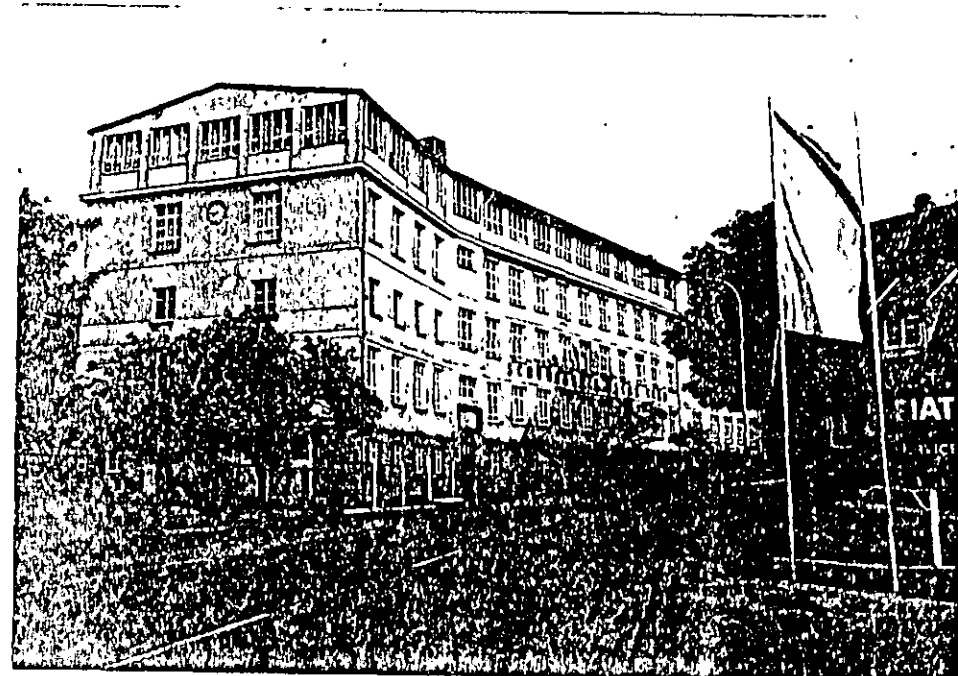
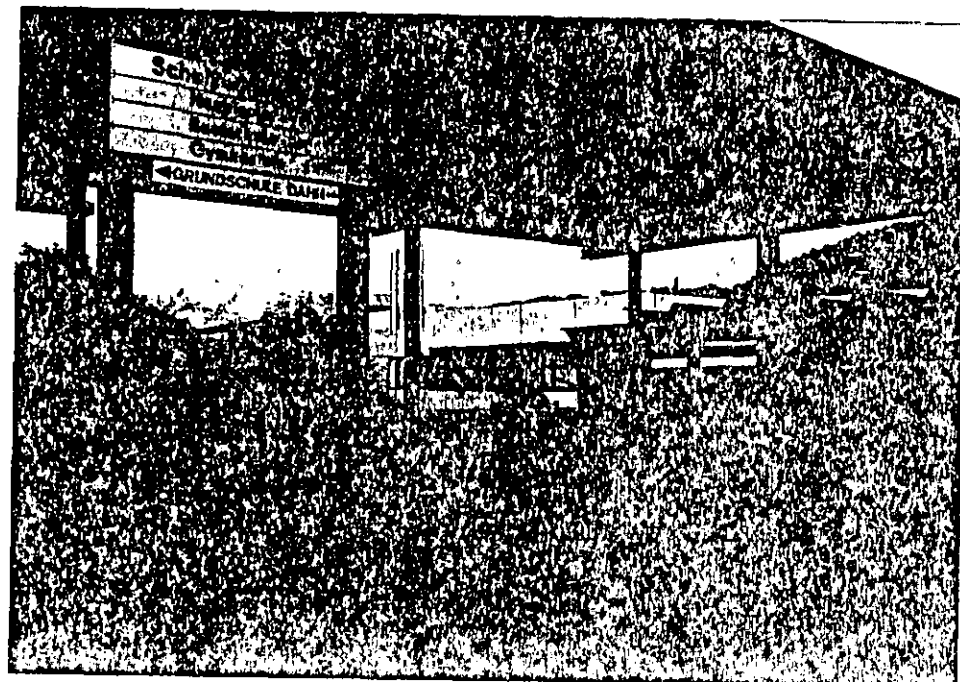
Problembezogenes Wissen über Alkohol bedeutet Kenntnisse über

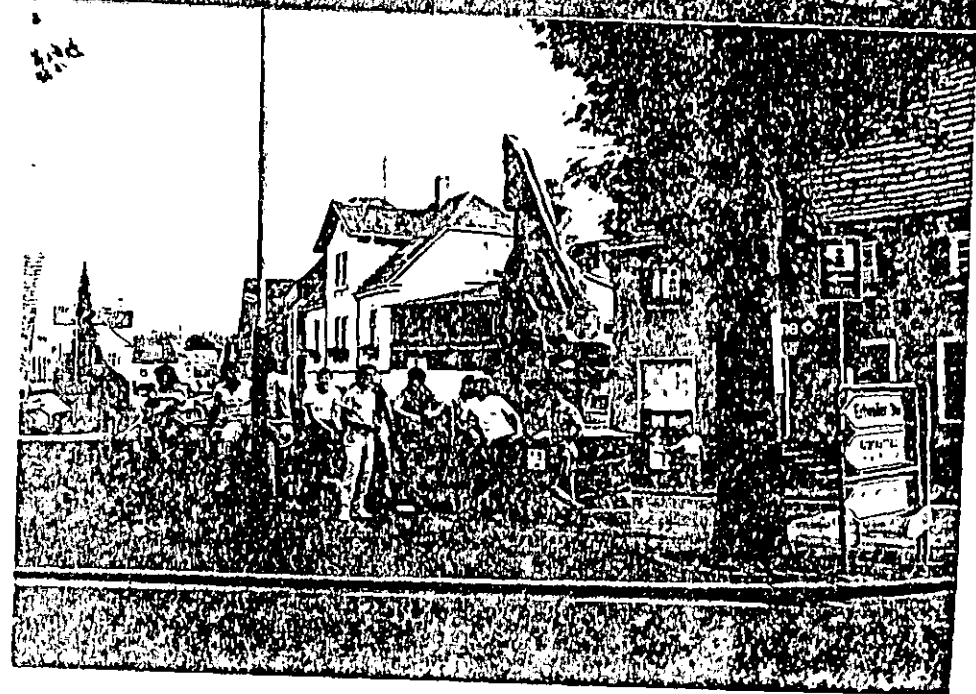
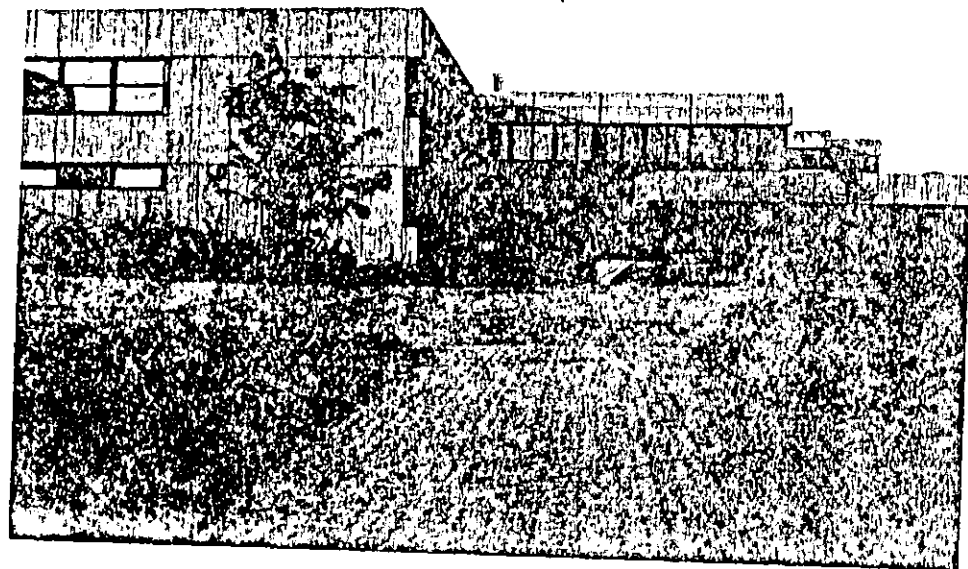
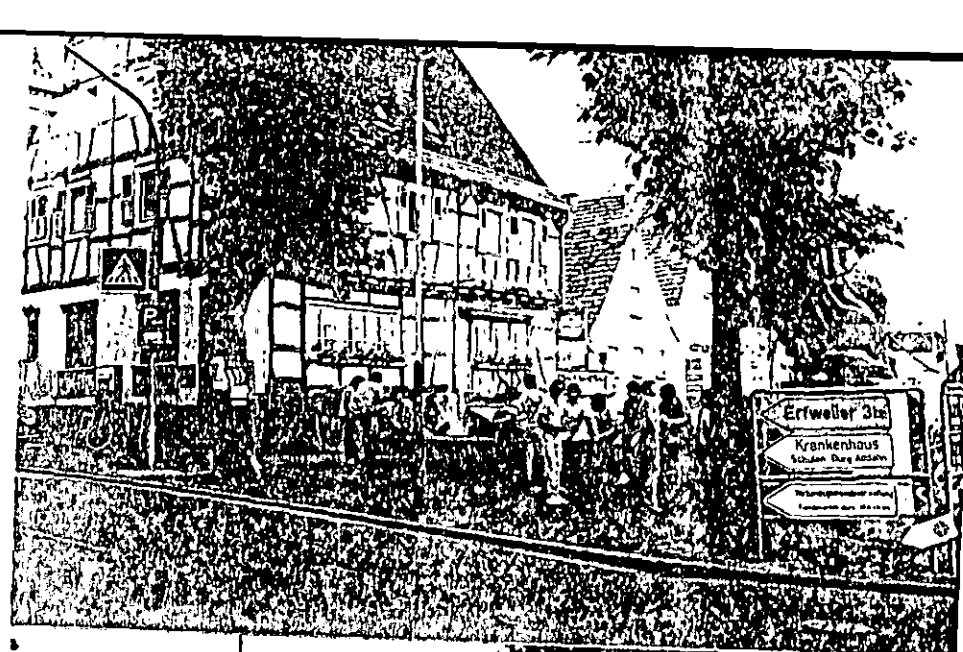
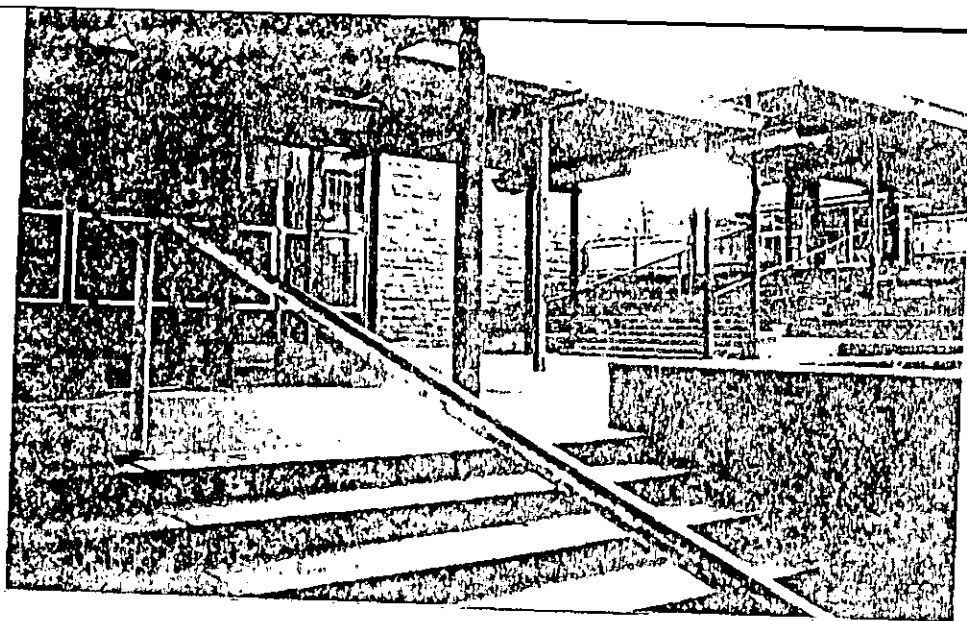
- die unmittelbare Wirkung des Alkohols
- die langfristige körperliche, psychische und soziale Wirkung des Alkohols
- die Funktion des Trinkens für den Einzelnen: Genuß, Erleichterung, Enthemmung, Entspannung, Selbststimulation, Anerkennung, In-Sein
- die Funktion von Trinkmodellen: Werbung, Vorbilder, Bekanntenkreis, Eltern
- Kriterien für den richtigen Umgang mit Alkohol
- die Entwicklung einer Abhängigkeit
- kritische Zeichen für eine Gefährdung
- interessengesteuerte Aussagen über Alkohol und ihren Stellenwert

Bedingungen für problembezogenes Wissen

- Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse
- Vorhandensein von Informationsquellen
- Zugang zu Informationen
- Bildungsstand
- Vorurteile, Tabus
- Gesellschaftliche Normen
- Bisherige Erfahrungen mit Informationen über Alkohol und ähnliche Themen
- persönliche Betroffenheit

3. BILDER AUS DAHN UND VOM SCHULZENTRUM





4. EINWOHNER DER VERBANDSGEMEINDE DAHN

Einwohner der Verbandsgemeinde Dahn						
Ortsgemeinden der Verbandsgemeinde Dahn	Anzahl Einwohner			Anzahl Jugendliche bis 20 Jahre		
	Gesamt	männl.	weibl.	Gesamt	männl.	weibl.
1. Dahn	5.211	2.564	2.647	545	303	242
2. Wieslautern	3.015	1.551	1.464	359	167	192
3. Fischbach	1.651	785	866	158	77	81
4. Busenberg	1.310	644	666	156	73	82
5. Erfweiler	1.169	600	569	138	71	67
6. Ludwigswinkel	1.175	563	612	106	52	54
7. Schönau	678	319	359	81	38	43
8. Schindhard	505	255	250	56	31	25
9. Rumbach	505	236	269	48	21	27
10. Bobental	432	210	222	37	15	22
11. Erlenbach	431	210	221	54	25	29
12. Niederschlettenbach	358	176	182	37	15	22
13. Nothweiler	213	104	109	14	8	6
14. Hirschtal	152	76	76	11	5	6
S U M M E	16.805	8.293	8.512	1.800	901	899

Quelle: Statistische Daten zur Verbandsgemeinde Dahn und Stadt Dahn (Stand 29.01.80)

5. VERTEILUNG DER SCHULTYPEN AM SCHULZENTRUM

Verteilung der Schultypen am Schulzentrum				
Schultypen	Anzahl (abs.)			
	Schüler	Klassen	Schüler pro Klasse	Lehrkräfte *
Hauptschule	995	27	35 - 40	42
Gymnasium	760	19	ca. 25	38
Realschule	320	12	25 - 30	20
SUMME	2.075	58	-	100
* Haupt-, nebenamtliche und nebenberufliche Lehrkräfte				

Aus: Festschrift anlässlich der Einweihung des Schulzentrums Dahn (1977)
 Darstellung des Direktors des Gymnasiums 1979: 2.000 Schüler,
 750 Gymnasiasten, 150 Lehrer, 50 Gymnasiallehrer

6. ERGEBNISSE DER SCHRIFTLICHEN BEFRAGUNG

a) LEHRER

		① = trifft zu/ trifft teilweise zu		② = trifft weniger/ trifft überhaupt nicht zu							
N = 37		Fälle (abs.)		Schultyp (%)			Alter (%)				
Frage		①	②	G	R	H	unter 30	zw. 30/45	über 45		
I	1.	Mich stört bei einzelnen Schülern									
	1.1.	29	8	100	73	58					
	1.2.	21	16	43	73	58					
	1.3.	24	14	36	64	92					
	1.4.	24	13	64	64	67					
	1.5.	29	8	71	82	38					
	1.6.	22	14	61	73	50					
	2.	26	12	57	82	69					
	3.	38	-								
	4.	Daß die Schüler ungenügend motiviert sind liegt an ...									
	4.1.	18	19	43	45	50					
	4.2.	25	13	43	73	35					
	4.3.	33	4	93	91	83					
	4.4.	33	3	93	80	100					
	4.5.	20	17	50	73	42	71		37		
	5.	28	19	79	82	62	100		73		
	6.	16	22	43	36	46					
II	8.	Mich stört es, daß Klassenräume so kalt sind.									
	9.	20	18	36	73	54					
	10.	31	7	86	90	69					
	11.	9	28	21	40	15	33	30	30		
	12.	34	3								
	13.	7	29	67	73	100					

6. ERGEBNISSE DER SCHRIFTLICHEN BEFRAGUNG

a) LEHRER

	Frage	Fälle (abs.)		Schultyp (%)			Alter (%)		
		①	②	G	R	H	unter 30	zw. 30/45	über 45
III	15.	Isolation und Abkapselung der Kollegen wirken sich negativ aus:							
	15.1.	Gemeinsame Arbeit wird erschwert		70	90	60	100	78	37
	15.2.	Verständnis füreinander fehlt		63	100	68	100	78	50
	15.3.	niemand fühlt sich zuständig							
	15.4.	führt zu hierarchischem Denken							
	17.	Ich kann mich mit meinen Problemen an Kollegen wenden...							
	17.1.	bei Problemen beruflicher Art		34	4	93	100	77	
	17.2.	bei Problemen persönlicher Art		17	21	38	55	54	
	18.	Konflikte zwischen Kollegen strahlen auf die Atm. in der Klassengem. aus.		21	15	69	60	46	
	19.	Ich fühle mich bei Schwierigkeiten vom Schulleiter zu wenig unterstützt.		9	28	7	50	23	
IV	20.	Der Informationsfluß an unserer Schule reicht nicht aus.		27	11	57	91	69	85 74 50
	21.	Die schulübergreifende Informationsvermittlung reicht nicht aus.		33	5	72	91	100	
	22.	Der Lehrplan engt den pädagogischen Spielraum ein.							
	23.	Die Lehrer werden durch Bürokratisierung u. organisatorische Schwierigkeiten genervt.		35	3	86	100	93	
	24.	Ich bin mit meiner Rolle als reiner Wissensvermittler unzufrieden.		25	11	62	73	75	
	25.	Ich persönlich würde folgende Lernziele mehr betonen:							
	25.1.	Toleranz		26		30	89	53	
	25.2.	Kontaktfähigkeit		23					
	25.3.	Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung		28					
	25.4.	Bereitschaft zur Unterordnung		5		-	11	33	
	25.5.	Disziplin		15					
	25.6.	Sauberkeit		11					20 30 67

6. ERGEBNISSE DER SCHRIFTLICHEN BEFRAGUNG

a) LEHRER

	Frage	Fälle (abs.)		Schultyp (%)			Alter (%)		
		①	②	G	R	H	unter 30	zw. 30/45	über 45
V 26.	Meine schulische Arbeit belastet mich so stark, daß ich häufig noch in meinem Privatleben darunter leide	24	14	64	73	53			
27.	Ich finde, ich habe zu wenig Erfolgserlebnisse in meinem Beruf	22	16	57	73	46	71	56	50
28.	Es liegt primär an mir, wenn ich Mißerfolg habe	21	17	57	82	30	71	65	12
29.	Ich glaube, daß ich in einem anderen Beruf zufriedener wäre	11	27	21	45	23			
30.	Ich würde mir wünschen, den Kontakt zu den Eltern zu intensivieren, um das Erziehungsverhalten besser abstimmen zu können	28	10	57	91	77	71	82	50
33.	Ich würde gemeinsame Veranstaltungen aller Kollegen für förderlich halten (Betriebsausflüge, Feste, Sport usw.)	34	3	66	100	92	100	95	75
34.	Ich bin bereit, mich außerhalb meiner Dienstzeit in folgenden Bereichen zu engagieren:								
34.1.	Arbeitsgemeinschaften	26	9	61	90	75	100	74	43
34.2.	Gegenseitiger Erfahrungsaustausch bezüglich Erziehungsfragen außerhalb der Schule	26	5	82	89	82			
34.3.	Schüler-Lehrerkontakt (z.B. Schulfeste, Schulfahrten, gemeinsame sportliche Betätigungen, Oberstufenstammtisch).	30	5	100	80	75			
35.	Eigentlich wäre mir eine Gruppe, in der ich an praktischen Übungen zur Verbesserung meiner Interaktionsfähigkeiten teilnehmen kann, am liebsten.	26	10	63	90	69			
36.	Mich interessieren ein- bis zweistündige Informationsveranstaltungen zu pädagogischen Problemen am meisten.	20	16	50	66	53	33	54	75
37.	Mindestens siebenwöchiges Engagement für o.g. Aktivitäten.	34		11	11	12			
				(Personen)					

6. ERGEBNISSE DER SCHRIFTLICHEN BEFRAGUNG

b) ELTERN

Anzahl der Fragebogen		164	
gezählte Fragebogen ab Frage 4		133	
		ja	nein
1.	Wissen Sie, daß es Kurse oder Programme gibt, in denen Eltern ihr Erziehungsverhalten verbessern können?	75	85
2.	Halten Sie es für wünschenswert, daß Eltern an einem Elternkurs teilnehmen?	122	35
3.	Haben Sie schon einmal an einem Elterntermin (-kurs, -schule, -programm) teilgenommen?	6	155
4.	Im Gegensatz zu Vorträgen beinhaltet ein Elterntermin das aktive Üben von Erziehungsverhalten. Würden Sie an einem solchen Training teilnehmen?	85	79
5.	Welche Zeiträume wären für Sie für eine Teilnahme an einem Elterntermin am günstigsten? (Ganze Wochenenden, eine Doppelstunde pro Woche)		
	ganze Wochenenden	22	41
	eine Doppelstunde pro Woche	65	9
6.	Wieviel Zeit würden Sie für ein solches Training aufwenden?		
	• mehrere Wochenenden	Anzahl	1 2 3 4
		Nennungen	13 10 2 6
	• wöchentl. Veranst.	Anzahl	6 6-10 über 10
		Nennungen	46 11 5
7.	Wenn der Elternkurs nicht an Ihrem Wohnort durchgeführt werden könnte, würden Sie auch dann an dem Training teilnehmen, wenn es in der Nachbargemeinde bzw. nur zentral in Dahn stattfindet?		
	• Nachbargemeinde	44	
	• nur zentral in Dahn	39	
10.	Würden Sie an einer zweistündigen Abendveranstaltung teilnehmen, die sich mit konkreten Erziehungsproblemen beschäftigt	129	4
8.	Welche Probleme belasten Sie im Umgang mit Ihren Kindern am meisten? (Offene Fragen)		
	Die Antworten der Eltern für die Fragen 8 und 9 wurden den nachfolgenden Kategorien zugeordnet:		
1.	<u>Eltern und Schule</u>		
	Hausaufgaben (18) Kritik am Lehrerverhalten (14) Schul- und Erziehungsprobleme (13) Kritik am Schulsystem und der Schulorganisation (13)	Überforderung der Kinder (11) Überforderung der Eltern (11) Probleme im Leistungsbereich (7)	
2.	<u>Eltern und Schüler</u>		
	Elterliche Klassifikation unerwünschten Verhaltens: Leichtsinn, Sturheit, Rechthaberei (9) Aggressivität (5) Mangelnde Gesprächsbereitschaft (4)	Unordnung (3) Ungehorsam (2)	
3.	<u>Erlauben und Verbieten</u>		
	Fernsehen (4) Taschengeld (3) Ausgang (2)		
4.	<u>Geschwisterrivalität (7)</u>	5. <u>Sonstige (6)</u>	
9.	Nennen Sie bitte zwei Themen, die Sie gerne im Rahmen eines Elterngesprächskreises besprochen hätten:		
	Angemessenes Erziehungsverhalten (20) Kritik an Schulorganisation (9) Lehrerverhalten (11) Hausaufgaben (9) Lehrstoff besser erklären (7) Schulstreik (7)	Schule und Elternhaus (7) Freizeit (6) Drogengefahr (6) Fahrprobleme (4) Zukünftiger Beruf (4)	
	• Die Zahlen in Klammern betreffen die Anzahl der Nennungen.		

7. UBERSICHT ZU DEN FORMALEN RAHMENBEDINGUNGEN
DER GRUPPENARBEIT
a) LEHRERGRUPPEN

LEHRERGRUPPE					
Besonderheiten	Woche	Datum	Ort	Teilnehmerzahl	Art der Aktivitäten
	1	26.03.80		2	Lehrer Gymn.: Aktivierung
	2				
	3				
	4				
	5	24.04.80		2	Rektor u. Konrektor HS: "
	6			2	Lehrer Realschule: "
	7	08.05.80	Lehrerzimmer Realschule	12	Fragebogenerarbeitung
	8				
	9	20.05.80	Lehrerzimmer Realschule	15	
	10	30.05.80	Cafeteria	10	
	11	04.06.80	Lehrerzimmer Realschule	10	
	12	10.06.80	" "	8	
	13	18.06.80	" "	9	
	14	24.06.80	" "	7	
	15				
	16				
	17				
	18				
	19				
	20				
	21				
	22	22.08.80	Lehrerzimmer Realschule	6	
	23	25.08.80	" "	6	
	24	04.09.80	" "	6	Fragebogen-Uberarbeitung
	25	11.09.80	" "	3	
Vorstellung d. Proj. in Kollegium	26	17.09.80	" "	6	
	27	24.09.80	" u. Zeichenraum	4	
Schulfest	28	27.09.80	Schulzentrum		
	29				
	30	15.10.80		6	
	31				
	32				
	33	05.11.80	Lehrerzimmer Realschule	4	
	34				
	35	20.11.80	Lehrerzimmer Realschule	5	
	36	28.11.80	" "	3	
	37				
	38	09.12.80	" "	5	
	39				
	40				
	41				
	42				
	43	15.01.81	Lehrerzimmer Realschule	7	
	44	22.01.81	" "	6	
	45				
	46	05.02.81	Lehrerzimmer Realschule	4	
	47	12.02.81	" "	5	
	48	19.02.81	" "	4	
Vorstellung Frage- bogenergebnisse in Kolli. Realschule	49	26.02.81	Lehrerzimmer Realschule		
	50	05.03.81	Lehrerzimmer Gymnasium		
Vorstellung der Lehrergruppenarbeit	51	09.03.81	Lehrerzimmer Hauptschule		
	52				
	53				
	54				
Informeller Treff	55	07.04.81	Lehrerzimmer	15	Kommunikationstraining
	56	08.04.82	Lehrerzimmer	13	
	57				
	58				
	59	05.05.81	Lehrerzimmer	6	
	60				
		19.05.81	Lehrerzimmer	8	
		20.05.81	" "	8	
Stammtisch	61	21.05.81	Cafe Hubertus	13	
	64				
	65				
	66				
Letzter Stammtisch	67	02.07.82	Cafe Hubertus	11	

7. UBERSICHT ZU DEN FORMALEN RAHMENBEDINGUNGEN
DER GRUPPENARBEIT
b) SCHÜLERGRUPPE

SCHÜLERGRUPPE					
Besonderheiten	Woche	Datum	Ort	Teilnehmerzahl	Art der Aktivitäten
	1	26.03.80		2	Schüler Gymn.: Aktivierung
	2				
	3				
	4				
	5	24.04.80		2	Schüler Realsch.: Aktivierung
	6			2	Schüler Hauptsch.: Aktivierung
	7	09.05.80	Lehrerzimmer	10	
	8				
	9	22.05.80	Gruppenraum MSS	19	
	10	29.05.80	MSS-Wohnung	11	
	11				
	12	12.06.80	Wiese (im Freien)	11	
	13	19.06.80	MSS-Wohnung	10	Diskussion einer gemeins. Fahrt
	14	26.06.80	" "	5	
	15	03.07.80	" "	5	
	16				
	17				
	18				
	19				
	20				
	21				
	22	21.08.80	MSS-Wohnung	9	Problemorientierte Diskussion
	23	26.08.80	" "	8	
	24	02.09.80	Schulraum	8	
	25	09.09.80	MSS-Wohnung	9	
	26				
	27	23.09.80	Verkehrserziehungsraum	11	
	28				
	29	07.10.80	Verkehrserziehungsraum	7	
	30	14.10.80	" "	3	
	31				
	32	29.10.80	Büro, großer Raum	5	
	33	04.11.80	Klassenraum	6	
	34	11.11.80	" "	6	vertrauensfördernde Spiele
	35				
	36				
	37				
	38	09.12.80	Klassenraum	7	
Wochenende	39	13./14.12.80	Bildungszentrum Heilsbach	7	Beginn der Dreharbeiten
	40				
	41				
	42				
	43				
	44	20.01.81	Projektbüro MSS-Wohnung	5	
	45	27.01.81	" "	7	
	46	03.02.81	Kneipe in Dahn	8	
	47	10.02.81	" "	7	
Fernsehaufnahmen	48	17.02.81	Kneipe u. Projektbüro	7	
	49	24.02.81	Kneipe in Dahn	7	
	50				
	51	10.03.81	Projektbüro MSS-Wohnung	4	
	52	17.03.81	Projektbüro Schulsaal	6	
	53	24.03.81	Projektbüro	5	
	54	30.03.81		5	
	55				
	56				
	57				
	58				
	59	06.05.81	Projektbüro	7	
Filmvorführung	60	07.05.81	Ev. Jugend Hinterweidenthal	7	14 Besucher + 2 Pfarrer
	62	12.05.81	Projektbüro	6	
	63	01.06.81	kath. Pfarramt/Jugendraum	7	25 Besucher
Filmvorführung	64	01.06.81	Projektbüro	6	Abschlussdiskussion
Pizzaessen	64	11.06.81	Pizzeria	7	

7. UBERSICHT ZU DEN FORMALEN RAHMENBEDINGUNGEN
 DER GRUPPENARBEIT
 c) ELTERNGRUPPEN

ELTERNGRUPPE					
Besonderheiten	Woche	Datum	Ort	Teilnehmerzahl	Art der Aktivitäten
	1				
	2				
	3				
	4				
	5	24.04.80		2	Elternv. Realsch. Aktivierung
	6				
	7			2	Elternv. Gymn. Aktivierung
	8	16.05.80	Hauptschule Vorraum Lehrerzimmer	2 22	Elternv. Hauptsch. Aktivierung Versammlung der Elternvertreter
	9				
	10				
	11				
	12	10.06.80	Aula	50	Elterngroßveranstaltung
	13	19.06.80	MSS	3	
	14				
	15				
	16				
	17				
	18				
	19				
	20				
	21				
	22				
	23				
	24				
	25				
	26				
	27				
	28				
	29				
	30				
	31				
	32				
	33				
	34				
	35				
	36				
	37				
	38				
	39				
	40				
	41				
	42				
	43				
	44				Verhandlungen mit den Volksbildungswerken
	45				
	46				
	47				
	48	17.02.81	Kinderg. St. Franziskus	16	Elterntraining I
	48	18.02.81	Bastelraum Sonderschule	11	Elterntraining II
	49	24.02.81	Kinderg. St. Franziskus	15	Elterntraining I
	49	25.02.81	Bastelraum Sonderschule	11	Elterntraining II
	50	04.03.81	" "	11	Elterntraining II
	51	10.03.81	" "	11	Elterntraining I
	51	11.03.81	Bastelraum Sonderschule	10	Elterntraining II
	52	17.03.81	" "	13	Elterntraining I
	52	..			
Fernsehaufnahmen	53	..	Kinderg. St. Franziskus	12	Elterntraining I
	53	..			
	54				
	55	09.04.81	Kinderg. St. Franziskus	..	Elterntraining I
	56	13.04.81	Schulzentrum		Elterntraining II
	57				
	58				
	59				
	60	12.05.81	Kinderg. St. Franziskus	13	Multiplikatorentraining
	61	19.05.81	" "	..	" "
	62	..	" "	10	" "
	63	..	" "	10	" "
	64	..	" "	10	" "
	65	..	" "	10	" "
	66				
	67				
	68				
	69				
	70				
	71				
	72				
	73				
	74				
	75				
	76	02.09.81	Kinderg. St. Franziskus	alle	Multiplikatorentraining

8. SCHLUSSBEURTEILUNG DES ELTERNTRAININGS
DURCH DIE TEILNEHMER

	ja	nein
1. Die Gruppe war zu groß	1	14
2. Sieben Sitzungen reichen aus, um den Stoff zu lernen	7	10
3. Beim Rückblick auf das Gelernte glaube ich, daß die Fertigkeit des "Aktiven Zuhörens" meinem Kind und mir hilft	17	1
4. Wir sollten uns noch einige Male auch ohne Trainer treffen, um Erfahrungen auszutauschen	13	3
5. Ich hatte mir vom Kurs mehr versprochen	1	15
6. Ich kann jetzt mit meinen Kindern partnerschaftlicher umgehen als vor dem Kurs	17	0
7. Es ist angenehmer für mich, wenn mir die übrigen Teilnehmer bereits vor Kursbeginn bekannt sind	3	13
8. Mir hat es nicht geholfen, zuhause Übungen zu machen	0	15
9. Ich wäre bereit, nach einer zusätzlichen Ausbildung diesen Kurs selbst als Trainer durchzuführen	7	8
10. Ich würde gerne - aufbauend auf dem bisher Gelernten - an einem weiteren Training teilnehmen	16	1
11. Die Beziehung zu meinem Kind ist durch die Fertigkeit der "Ich-Botschaft" verbessert worden	15	1
12. Ich werde den Kurs meinen Bekannten weiterempfehlen	18	0
13. Wir hätten öfter in Kleingruppen arbeiten sollen	6	12
14. Ich hielt es für sinnvoll, daß ich zuhause den Inhalt der Stunde nochmals nachlesen konnte	18	0
15. Wir hätten während der Stunden mehr schriftlich arbeiten sollen	0	16
16. Ich hätte den Leitfaden gerne ausführlicher	3	13