

1.5. Pädagogische Intervention

Klaus Hurrelmann / Birgit Holler

1. Theoretische Grundlegung

Soziale Intervention wird meist definiert als das „Eingreifen in die strukturierten Bedingungen, unter denen Menschen ihr alltägliches Leben führen. Hierzu gehören sowohl der Bereich der Produktion (Arbeit) als auch derjenige der Reproduktion (Sozialisation, Regeneration des Arbeitsvermögens, für außerökonomische Zwecke disponible Zeit)“ (Kaufmann 1980, 63; Hurrelmann/Kaufmann/Lösel 1987).

Entsprechend ihrer Wirkungsweise lassen sich nach dieser Konzeption von Kaufmann folgende Formen sozialer Intervention unterscheiden:

- a) rechtliche Intervention als Maßnahme zur Verbesserung des rechtlichen Status von Personen;
- b) ökonomische Intervention als Maßnahme zur Verbesserung der Einkommensverhältnisse von Personen;
- c) ökologische Intervention als Maßnahme zur Verbesserung der materiellen und sozialen Umwelt von Personen; sowie
- d) pädagogische Intervention als Maßnahme zur Verbesserung der Handlungskompetenz von Personen.

Obwohl diese Wirkungsbereiche sich gegenseitig beeinflussen, soll in diesem Beitrag der Schwerpunkt auf die gesonderte Erörterung der pädagogischen Intervention gelegt werden.

Die Notwendigkeit pädagogischer Intervention ergibt sich aus dem normativen und faktischen Interesse einer Gesellschaft an der Steigerung der Handlungsfähigkeit aller Gesellschaftsmitglieder, zum mindesten so lange, als sich diese Handlungsfähigkeit in gesellschaftlich erwünschten Bahnen bewegt (Kaufmann 1980, 80). Pädagogische Intervention bedeutet demnach einen gezielten Eingriff in den Vermittlungsprozeß zwischen gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und individuellen Handlungskompetenzen der Gesellschaftsmitglieder. Sie bewegt sich damit im Spannungsfeld des Funktionszusammenhanges des Sozialisationsprozesses: der Reproduktion der Gesellschaft und des Aufbaus der Persönlichkeit, der Aneignung der äußeren Realität und der Auseinandersetzung mit und produktiven Verarbeitung von sozialen und materiellen Lebensbedingungen (Hurrelmann/Ulich 1982; Hurrelmann 1986). Ziel jeder pädagogischen Intervention muß es sein, eine solche Verfügbarkeit und angemessene Anwendung von Verhaltensweisen zu ermöglichen, die eine Person zur effektiven Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen befähigen, die für diese Person und/oder ihre Umwelt relevant sind (Sommer 1977, 75). Je genauer die Bedingungen und Abläufe des Sozialisationspro-

zesses erforscht sind, desto effektiver kann pädagogische Intervention ansetzen. Bei der Implementation pädagogischer Interventionsmaßnahmen sind allerdings in verstärktem Maße nicht nur Fragen nach der Wirkungsweise und Wirksamkeit zu klären, sondern auch solche nach ihrer Angemessenheit und ihrer Berechtigung hinsichtlich ethischer und politischer Gesichtspunkte. Hierauf wird in der weiteren Diskussion über pädagogische Intervention intensiver als bisher einzugehen sein (Wambach 1983).

Entgegen dem extensiven Gebrauch des Präventionsbegriffes (→ *Prävention* 2.1.) in der Psychologie und Medizin hat sich in der Soziologie und Pädagogik eher eine Orientierung am Begriff der Intervention gehalten. Je nach Zeitpunkt des Eingriffs lassen sich die „präventiven Potentiale“ unterscheiden, die der Eingriff hat: Unter Prävention werden ausschließlich solche Maßnahmen zusammengefaßt, die im Vorgriff auf eine absehbare (aber noch nicht eingetretene) Diskrepanz zwischen Handlungsanforderungen und Handlungskompetenz ansetzen, die also eine derartige Diskrepanz verhindern sollen. Alle anderen Formen der Intervention, die einen Eingriff zu einem Zeitpunkt bedeuten, zu dem bereits eine Diskrepanz eingetreten ist, fallen damit nicht mehr in den Bereich der Prävention. Mit dieser Begriffsverwendung wird die mißverständliche Klassifikation von primärer, sekundärer und tertiärer Prävention (Caplan/Grunebaum 1977) vermieden.

Die Ursachen für das Zustandekommen einer Diskrepanz zwischen Handlungsanforderungen und Handlungskompetenzen können sowohl in der Unterforderung bzw. Überforderung (Überbeanspruchung) der aktuellen individuellen Verhaltensdisposition und -kapazitäten als auch in der Unangemessenheit der Handlungsanforderungen der sozialen Umwelt liegen. Das Beziehungsverhältnis zwischen Anforderungen und Kompetenzen und insbesondere die Bestimmung der Angemessenheit von Handlungsanforderungen unterliegt normativen Gesichtspunkten und gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen und ist somit kultur- und zeitgebunden. Definitionen der Angemessenheit und damit auch der „Normalität“ individuellen Verhaltens differieren je nach sozialer Bezugsgruppe und sind außerdem auch alters- und geschlechtsspezifisch.

Wie eingangs betont, kann der pädagogischen Intervention arbeitsteilig neben anderen Formen nur ein begrenzter Stellenwert zugeschrieben werden. Ihr Schwerpunkt liegt darin, den Aufbau, die Aufrechterhaltung und/oder die Wiederherstellung der individuellen Handlungskompetenz zu gewährleisten. Im allgemeinen Begriffsverständnis soll hier unter Handlungskompetenz der Zustand der individuellen Verfügbarkeit von Verhaltens-, Interaktions- und Kommunikations-„Strategien“ verstanden werden, die ein angemessenes Agieren in konkreten Handlungssituationen gestatten, die für die Person und/oder die Umwelt von Bedeutung sind.

Grundlage und Voraussetzung für die Entfaltung von Handlungskompetenzen ist die Entwicklung grundlegender Fertigkeiten und Fähigkeiten, die einem Menschen gestatten, sich die soziale und dinglich-materielle Umwelt anzueignen und sich mit ihr mit allen seinen Sinnen auseinanderzusetzen. Hierzu können sensorische und motorische, interaktive, kognitive und affektive Fertigkeiten gezählt werden, die sich in der Regel von den ersten Lebensjahren an entwickeln und deswegen auch als Basiskompetenzen bezeichnet werden können (Flavell/Ross 1981). Ihr Entwicklungsprozeß wird durch innerorganismische Reifungsprozesse ebenso gefördert wie durch Anregungen und Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt. Sobald ein selbstgesteuertes und selbständiges Interagieren und Kommunizie-

ren möglich ist, kann von Handlungskompetenzen gesprochen werden (Hurrelmann 1986, 154 ff.).

Die Relation der einzelnen Fertigkeiten und Fähigkeiten zueinander bietet eine in sich strukturierte, wenn auch für Veränderungen stets offene Ausgangskonstellation für soziales Handeln. Diese *Struktur der Handlungskompetenzen* („Kompetenzstruktur“) eines Individuums erfaßt die jeweilige Strukturiertheit der kognitiven, moralischen, ästhetischen, emotionalen, sprachlichen und sozialen Kompetenzen, ihren jeweiligen Entfaltungsgrad nach Differenziertheit und Komplexität und den jeweiligen Ausprägungsgrad von Reflexivität. Bei der Struktur der Handlungskompetenz handelt es sich damit um die zu einem bestimmten Lebenszeitpunkt verfügbaren und anwendbaren Potentiale der Umweltwahrnehmung, der Steuerung des Handelns nach ethischen und moralischen Prinzipien, des gefühlsmäßigen und genußorientierten Erschließens der sozialen und natürlichen Umwelt, des verbalen Benennens und Kodierens der äußeren Realität sowie der sozialen Kontaktfähigkeit und Verhaltenssicherheit.

2. Maßnahmen und Kontexte der pädagogischen Intervention

Der wohl wichtigste Wirkungsbereich pädagogischer Intervention liegt im Bildungs- und Ausbildungssektor. Daher wollen wir im folgenden typische Merkmale wie Unterrichtung, Förderung und Beratung ansprechen und als Praxisfelder (konkrete) Vorschuleinrichtungen und Schulen sowie Berufs-, Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen.

2.1. *Unterrichtung, Förderung und Beratung in den Bereichen Vorschule und Schule*

Mit der allgemeinen Schulpflicht und den steigendem Anteil von Vorschulbetreuung von Kindern ist im Bereich der Bildungseinrichtungen eine grundlegende Voraussetzung und breite Ausgangsbasis für vorbeugende (präventive), helfende und unterstützende pädagogische Interventionen gegeben.

2.1.1. Unterrichtung

Ein Grundelement jeder pädagogischen Intervention ist Information und Wissensvermittlung. Das zentrale Praxisfeld für einen systematisch trainierten und gesteuerten Wissenserwerb nach stringent aufgebauten Lehrplänen und Unterrichtsprogrammen (Curricula) ist die Institution Schule. Ihr offizieller Auftrag ist die Vermittlung von grundlegenden und speziellen Kenntnissen als Ausgangspunkt für intellektuelle und soziale Kompetenzen. Entsprechend umfaßt die schulische Unterrichtung neben der reinen Information auch die Routinisierung und Umsetzung des Wissens. Im Idealfall vermittelt schulischer Unterricht Kompetenzen, die sowohl in innerschulischen als auch außerschulischen Bereichen relevant sind, also Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Lebensalltag verlangt werden (life skills). Dabei sind verschiedene Wissensformen beteiligt: „Wissen über Sachverhalte, Wissen, das psychomotori-

schen und kognitiven Fertigkeiten zugrunde liegt, Wissen über Strategien zur Bewältigung von Problemsituationen sowie metakognitives Wissen, das die Reflexion über das eigene Wissen und über die eigene Handlung steuert“ (Mandl/Friedrich/Hron 1986, 145). Grundsätzlich hat jeder Unterricht unmittelbar präventiven Charakter, wenn er lernzielorientiert und schülerzentriert konzipiert ist und auch psychologische und pädagogische Kenntnisse umzusetzen gestattet.

Möglichkeiten und Grenzen kognitiver Wissensvermittlung im Bildungsbereich geraten insbesondere dann ins Blickfeld, wenn aktuelle Defizite der Verhaltensentwicklung registriert und (öffentlich) thematisiert werden. Beispiele hierfür sind die Einführung von speziellen Unterrichtseinheiten und -programmen in den Bereichen der Verkehrserziehung, Sexualerziehung, der Drogen- und Gesundheitserziehung, die in den letzten Jahren von seiten der Schulaufsichtsbehörden eingeführt wurden, um auf aktuelle Gefährdungsbereiche der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu reagieren. Hier zeigte sich, welche großen Multiplikatorwirkungen schulischer Unterricht haben kann. Zugleich wurde aber klar, z.B. im Bereich der Drogen-erziehung, daß die aufklärerische Wirkung reiner Information – zumal dann, wenn sie in abschreckender Form vorgebracht wird – stark durch die Glaubwürdigkeit der Informationsquelle beeinflußt wird. Der ergänzende Einsatz trainingsorientierter Ansätze konnte die Erfolge der Unterrichtseinheiten erhöhen (vgl. Huber/Schlotke 1986). Außerdem erwies sich als wichtig, spezielle Unterrichtseinheiten auf das engste mit dem „regulären“ Unterricht zu verbinden und spezielle Unterrichtsformen wie fachübergreifenden, Epochen- und Projektunterricht zu betreiben.

2.1.2. Förderung

Während die verschiedenen Formen der Wissensvermittlung im Rahmen schulischen Unterrichts in der Regel eher der Prävention dienen, beziehen sich Förderungsmaßnahmen auf spezifische „Risikogruppen“, bei denen konkrete Anhaltspunkte für Entwicklungsprobleme der Kinder und Jugendlichen gegeben sind. Der Identifizierung solcher Risikogruppen können unterschiedliche Bezugsnormen zugrundeliegen: Soziale (interindividuelle) Bezugsnormen richten sich auf Vergleichsgruppen (z.B. Altersgruppen, Klassen); (intra-)individuelle Bezugsnormen liegen vor, wenn beispielsweise die von einem Schüler bisher erbrachten Leistungen nachlassen; kriteriumsbezogene (sachliche) Bezugsnormen rekurrieren auf vorgegebene Lernziele (Knapp 1986).

Im schulischen Bereich werden vor allem Förderungsgruppen bezüglich des Leistungsversagens eingerichtet. Vorliegende Bedingungsanalysen für Leistungs- und Entwicklungsschwierigkeiten bei Kindern und Jugendlichen zeigen, daß sich pädagogische Fördermaßnahmen im Schulbereich sowohl auf die vor- und außerschulische (insbesondere familiäre) als auch auf die schulische Konstellation von Risiken für Leistungsstörungen beziehen müssen. Die Maßnahmen müssen einen „Doppelcharakter“ haben, indem sie kompensierend und korrigierend auf ungünstige Ausgangslagen außerhalb der Schule einwirken und zum anderen prophylaktisch auch innerschulische Risiken berücksichtigen. Die eigentliche Wirksamkeit der Fördermaßnahmen liegt darin, daß sie das Diskrepanzverhältnis von schulischen und außerschulischen Handlungs- und Leistungsanforderungen und individuellen Kompetenzen der Schüler so weit wie möglich abbauen oder bewältigbar machen. Dazu

ist einmal eine Veränderung des schulischen Anforderungsprofils und zum zweiten eine Verbesserung der individuellen Kompetenz zur Auseinandersetzung mit diesem Anforderungsprofil notwendig (Hurrelmann/Jaumann 1986).

Da sich Lernprozesse in der Schule immer im Medium sozialer Interaktion zwischen Lehrer und Schüler abspielen, müssen alle Maßnahmen hier ihren Ausgangspunkt nehmen. Auf der Linie der sozialisations- und interaktionstheoretischen Bedingungsanalyse müssen angemessene pädagogische Maßnahmen das soziale Beziehungsgefüge von Erzieher und Kind im Auge haben, sich also auf die Art und Weise und den Inhalt der Interaktion und Kommunikation von Lehrer und Schüler konzentrieren. So hat die Forschung in diesem Bereich zeigen können, daß eine Fixierung von auf die Person gerichteten Maßnahmen schnell ihre Effektivitätsgrenze erreicht, wenn nicht die gesamte soziale Struktur der Lernumwelt und die für die Vermittlung zentrale Lehrer-Schüler-Beziehung mit einbezogen werden. Hierzu gehören auch die subjektive Wahrnehmung und Interpretation der Unterrichtssituation des Schülers und des Lehrers (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980).

„Interaktionszentrierte“ Fördermaßnahmen stehen damit zwischen individuumzentrierten, die auf Beeinflussung der Schülerperson abzielen, und sozio-zentrierten Maßnahmen, die auf die Beeinflussung der sozialen Umwelt abstellen. Sie versuchen, die Zielrichtung beider in sich aufzunehmen und zu integrieren, indem sie auf eine Beeinflussung der Interaktion zwischen der Schülerperson und seiner sozialen Umwelt abzielen (Brandtstädter 1982). Zu den interaktionszentrierten Maßnahmen gehören etwa alle Formen des team-teaching, bei denen zwei Lehrkräfte im Unterricht eingesetzt werden. Aus dem Bereich der netzwerkorientierten Forschung wird auf den Einsatz von Schülern in helfender oder unterstützender Funktion hingewiesen (Franz 1986): Modell sind hier der Einsatz der ‚Schülertutoren‘ bzw. das ‚cross-age-teaching‘ und ‚peer-tutoring‘ im angelsächsischen Raum. Ebenso wird die Einführung von Bezugsschülern aber auch von selbstorganisierten Schülergruppen diskutiert, deren unterstützende Wirkung insbesondere in der Erweiterung und Stabilisierung als Bezugsgruppe liegt. Darüber hinaus liegt eine Vielzahl problemspezifischer Förderkonzepte vor, die an Lehrer, Erzieher und Eltern gerichtet sind (z.B. Petermann 1986; Diamond 1985).

Von besonderer Bedeutung für den Einsatz präventiver und interventiver Maßnahmen sind evaluative Begleitstudien, die eine Kontrolle der erzielten Effekte ermöglichen sollen. In der Regel wird zwischen Maßnahmen unterschieden, die auf eine Verbesserung der Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen gerichtet sind, und Maßnahmen, die die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen direkt verbessern sollen (Seidman 1983).

Für den *vorschulischen Bereich* liegen mehrere Wirkungsanalysen vor, die sich auf verschiedene Interventionsmaßnahmen im familialen und schulischen Sektor beziehen (Dollase 1978). Insbesondere aus den USA liegen inzwischen Berichte über die Langzeitauswirkungen der sogenannten Head-Start und Follow-Through Programme vor, die teilweise einen Zeitraum von über 15 Jahren umfassen. Es zeigt sich, daß die kognitiven Fördereffekte im Laufe der Jahre abklingen, die positiven Wirkungen auf den Schulerfolg der Kinder aber erhalten bleiben (Bronfenbrenner 1974; Schweinhart/Weikart 1980; Shure/Spivack 1982).

Viele der amerikanischen Vorschulprogramme sind als primäre Präventionsprogramme im engeren Wortsinn zu klassifizieren. Sie machen die Chancen und Gefahren eines solchen Ansatzes deutlich. Problematisch ist unter anderem das Fehlen

eines differenzierten diagnostischen Instrumentariums, die theoretische Unklarheit über die Prädiktorvariablen, die Unzuverlässigkeit der bisher eingeführten Sondierungs- („Screening-“) Techniken und die Gefahr einer Stigmatisierung der Kinder aus vermeintlichen „Risikofamilien“ (Hurrelmann/Jaumann 1984).

Die Erfahrungen mit vorschulischen Fördermaßnahmen sprechen dafür, die Bemühungen um schulische Förderung und zugleich um eine engere Kooperation von Kindergarten, Schulkindergarten, Grundschule und Sonderschule für Lernbehinderte zu verstärken.

Fördermaßnahmen im *schulischen Bereich* umfassen ein breites Spektrum von allgemeinen schulorganisatorischen und -ökologischen Maßnahmen (reformierte Schuleingangsstufe, innere Differenzierung usw.) bis hin zu eng spezifizierten didaktisch-methodischen Verfahren (remediales Lernen, schülerzentrierter Unterricht) (Klauer/Reinartz 1978; Reinartz/Sander 1981; Epstein 1981; Hamilton 1984).

Alle bisher gewonnenen Erkenntnisse weisen darauf hin, daß eine einzelne isoliert eingeführte Fördermaßnahme keinen nachhaltigen und langfristigen Effekt erreichen kann. Insbesondere lehrplanstrukturelle und inhaltliche sowie didaktische und methodische Maßnahmen verlieren ihre Wirkung, wenn sie nicht dauerhaft und umfassend durch das gesamte Arrangement der schulischen Unterrichts- und Lernorganisation und der Lehrer-Schüler-Interaktion „abgestützt“ werden. Die soziale Lernsituation der Schule, zu der auch die räumliche Gestaltung beiträgt, und die spezifischen Anforderungen des Lehrplans müssen als eine Einheit betrachtet werden. Diese Erkenntnis wird auch durch die angelsächsischen Projekte unterstrichen, die besonders intensiv mit kompetenztheoretischen Konzepten arbeiten (Reiss/Dyhdalo 1975; McKinney/Feagans 1983).

In der Bundesrepublik Deutschland wurden intensive Erkenntnisse im Zusammenhang von Modellversuchen und ihrer wissenschaftlichen Begleitung gewonnen. Hier sind vor allem Projekte in Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein zu nennen, die zum Teil verschiedene schulische Fördermaßnahmen vergleichend unter Einbeziehung von Kontrollgruppen evaluiert haben. In vielen Projekten stand dabei die Frage im Mittelpunkt, wie gezielte Fördermaßnahmen auf Dauer strukturell abgesichert werden können, ohne nachteilige Isolierungs- und Stigmatisierungseffekte für die geförderten Kinder zu bewirken. Hierdurch ist verstärkt Aufmerksamkeit auf solche Präventivmaßnahmen gelenkt worden, die in den regulären Unterricht der Grundschule integriert werden können (z.B. Dumke 1980; Springer 1982; Kleber 1983; Reiser et al. 1984).

2.1.3. Beratung

Ein weiterer Bereich pädagogischer Intervention, der sich in den letzten Jahren etabliert hat, ist die Beratung (→ *Beratung* 2.2.). Im Unterschied zu den bisher vorgestellten Maßnahmen setzt Beratung an der (einzelnen) Person des Schülers an, gegebenenfalls werden auch Eltern und andere Erzieher miteinbezogen: „Beratung ist eine freiwillige, kurzfristige, oft nur situative soziale Interaktion zwischen Ratsuchendem (Klienten) und Berater mit dem Ziel, im Beratungsprozeß eine Entscheidungshilfe zur Bewältigung eines vom Klienten vorgegebenen aktuellen Problems durch Vermittlung von Informationen und/oder Einübung von Fertigkeiten gemeinsam zu erarbeiten“ (Schwarzer/Posse 1986, 634). Professionelle Beratung orientiert

sich an vorher definierten Zielen, analysiert die gegebene Problemsituation unter Verwendung systematischen Wissens und entwickelt auf dieser Grundlage Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung der Problemsituation. Nach der Verlaufstruktur läßt sich der Beratungsprozeß in folgende Schritte unterteilen: a) allgemeine Orientierung, b) Problemanalyse, c) Erzeugung und Bewertung von Alternativen, d) Entscheidungs- und Handlungsplan, e) Durchführung der konkretisierten Lösungsstrategie, f) Evaluierung (Aurin 1984; Heller/Nickel 1982; Perrez et al. 1985).

Mit zunehmender Ausdifferenzierung des Bildungssektors haben sich sowohl schulform- als auch schulstufenspezifische Formen der Bildungs- und Laufbahnberatung herauskristallisiert. Darüber hinaus finden sich vielfach auch Angebote der Individualhilfe, z.B. in Gestalt der Lebens- und Erziehungshilfe (Hornstein 1976; Martin 1981). Naturgemäß gibt es hier zahlreiche Überschneidungen der Aufgabengebiete zu außerschulischen Einrichtungen, etwa der Erziehungs- und Jugendberatung, so daß vielfach nach Möglichkeiten der Zusammenarbeit der Beratungsinstitutionen gesucht wird, etwa in Feldern der Einschulungs- und Schullaufbahnberatung, der Einzelfallhilfe bei Lernschwierigkeiten, Leistungsdefiziten, Verhaltensauffälligkeiten, Berufs- und Studienberatung, Gesundheits- und Drogenberatung (Rutter 1980, 235 ff.).

In der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur wird in den letzten Jahren die wichtige Rolle der Schule für die Gestaltung von sozialen Unterstützungsleistungen neu diskutiert. In dem Maß, wie die Schule ihre schulpädagogische mit sozialpädagogischer Kompetenz anreichert, kann sie möglicherweise neben und in Kooperation mit Jugendarbeit und Jugendhilfe zu einem zentralen Bestandteil des sozialen Netzwerkes im Jugendalter und zu einem wichtigen Teilbereich des Systems der Jugendberatung werden (Hurrelmann/Wolf 1986, 190) (→ *Jugendliche* 3.2.).

Die folgenden Maßnahmen sind hierbei denkbar:

- a) Soziale Beratung in der Schule. Dieser Bereich umfaßt die Aufgabengebiete Schullaufbahnberatung, Hilfe bei Leistungsstörungen und Schulschwierigkeiten, Beratungsangebote bei psychischen und sozialen Problemen u.a. im Rahmen von Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit oder curricular abgesicherten Programmen.
- b) Sozialpädagogische Jugendarbeit in der Schule. Dieser Bereich umfaßt eine lebensweltbezogene Jugendarbeit innerhalb des Schulsystems. Dabei geht es um die Erfüllung der Freizeit- und Kommunikationsbedürfnisse der Schüler und um das Angebot einer offenen Jugendarbeit, die auf die konkrete Lebens- und Sozialisationsproblematik der Jugendlichen des jeweiligen Stadtteils bezogen ist.

Maßnahmen dieser Art sind nur in Zusammenarbeit von Schule mit den für die Jugendhilfe, Jugendarbeit und Jugendberatung zuständigen Stellen des Jugendamtes und anderen kommunalen Einrichtungen zu realisieren. Besonders schwierig sind Maßnahmen und Modelle umzusetzen, in denen ein integrierter Arbeitsverbund zwischen Schulpädagogik und Sozialpädagogik praktiziert wird. Hier geht es um die Einbeziehung sozialpädagogischer Perspektiven in die Organisation des Schulalltags durch die Einrichtung offener Lernfelder und die sozialpädagogische orientierte Veränderung der Lehrplangestaltung durch die gleichwertige Betonung sozialer Lernprozesse gegenüber fachbezogenem Lernen. Voraussetzung ist die sozialpädagogische „Anreicherung“ der Lehrerrolle durch eine Erweiterung der sozialerziehe-

rischen Handlungskompetenzen jedes einzelnen Lehrers. Organisationsstrukturen drücken sich solche integrierten Modelle etwa in der Einrichtung von Tutorensystemen in Schulen aus. Weitere Ansätze in dieser Tradition aus dem angelsächsischen Bereich sind u.a. das *Primary Mental Health Project*, das *Social Problem Solving Curriculum*, das *Behavioral Science Curriculum* und das *Community-School-Program* (vgl. Überblicke bei Sommer 1977; Brandtstädter 1982). Maßnahmen dieser Art verbinden die Vorteile der Interventionsweisen von Unterrichtung, Förderung und Beratung in einem integrierten Konzept.

2.2. *Unterricht, Förderung und Beratung im Bereich Berufs-, Erwachsenen- und Weiterbildung*

Unterricht, Förderung und Beratung als Maßnahmen der pädagogischen Intervention kommen auch in den nichtschulischen Bildungseinrichtungen der Berufs-, Erwachsenen- und Weiterbildung zum Einsatz. Je nach den spezifischen Anliegen und Zielgruppen dieser Bildungseinrichtungen liegen unterschiedliche Konzepte zugrunde. Ziel der Maßnahme in diesem Bereich ist nicht so sehr die direkte, sondern die indirekte Einflußnahme auf die „Klienten“: Pädagogische Intervention in diesem Bereich richtet sich in erster Linie an Personen, deren Handlungskompetenz deshalb verbessert werden soll, weil sie „Multiplikatoren“ im Erziehungsprozeß sind, also unterrichtende, fördernde und beratende Maßnahmen durchführen sollen. Dies trifft vor allem auf alle Bereiche der Ausbildung und Fortbildung in Berufen mit erziehender, heilender, beratender und allgemein helfender Funktion zu.

2.2.1. Lehrer und Erzieherfortbildung

Eine Schlüsselrolle für die einschlägige Fort- und Weiterbildung spielen Erzieher und Lehrer. Beim Training von Lehrern geht es vor allem um die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, von denen angenommen werden kann, daß sie für den Unterrichtsalltag von Bedeutung sind. Zusätzlich muß es darum gehen, das Verhaltensrepertoire von Lehrern zu erweitern und zu verändern. Trainiert werden insbesondere Fertigkeiten zur Gesprächsführung in der Klasse, zur Lenkung des Unterrichts, zur Reflexion des eigenen Verhaltens als Erzieher, zur Analyse von Konflikten, zum Motivieren von Schülern, zum Operationalisieren von Unterrichtszielen, zum expliziten Vereinbaren von Regeln in der Klasse u.s.w. (Huber/Schlottke 1986). Um der Komplexität des Schulalltags gerecht zu werden, werden oft situationsorientierte Programme durchgeführt, wobei konkrete Beispiele aus dem Schulalltag den Kern des Trainings bilden. Oft steht auch ein Methodentraining im Mittelpunkt, das übergreifende Lehr- und Lernformen vermitteln soll. Besondere Beachtung hat in den letzten Jahren die Fortbildung für Lehrer mit besonderen Funktionen in Schule und Unterricht gefunden. Hier geht es darum, jedes Schulkollegium mit einer oder mehreren Lehrpersonen zu versorgen, die durch wiederholte Fortbildung und entsprechende einschlägige Berufspraxis bei besonderen pädagogischen, psychischen und sozialen Problemen von Schülerinnen und Schülern kompetente Beratung und erste Hilfe leisten können. Diese Lehrpersonen behalten die Rolle „Lehrer“ bei, verbleiben damit in einer den übrigen Lehrern und auch den Schülern vertrauten

Position, sind aber mit einem Teil ihres Unterrichtsdeputats freigestellt, um sich spezifischen Beratungs- und Hilfsaufgaben zuwenden können.

In verschiedenen Ländern der Bundesrepublik Deutschland ist diese Konzeption der Aus- und Fortbildung von „Beratungslehrern“ in den letzten Jahren fest institutionalisiert worden. Ziel ist die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten in den Bereichen Schullaufbahnberatung, Berufswahlberatung, Beratung bei psychosozialen Verhaltensproblemen bei Schülern, Beratung bei Lernschwierigkeiten und Schulver-sagen sowie Beratung bei Disziplinproblemen und Störungen der Lehrer-Schüler-Interaktion. Die Beratungslehrer werden so ausgebildet, daß sie in den genannten Aufgabenbereichen wichtige Grundkenntnisse und allgemeine Beratungskompetenzen erwerben. Sie sollen den voll professionalisierten Beratern in den schulpsychologischen Diensten und Erziehungsberatungsstellen keine „Konkurrenz“ machen, sondern in Zusammenarbeit mit diesen Institutionen für eine Verbesserung des Unterstützungsnetzwerkes sorgen, das die Schule im Kindes- und Jugendalter zur Verfügung stellen kann (Heller/Nickel 1982; Deutsches Institut für Fernstudien 1985). Noch in den Anfängen stehen Konzeptionen der Systemberatung, bei denen der oder die Leiter/innen einer Erziehungs- und Bildungsinstitution in Fortbildungsmaßnahmen einbezogen werden. Diese Form der Intervention hat noch stärker indirekte und vermittelte Wirkungen als die bisher besprochenen, muß aber auch gerade deshalb als eine potentiell besonders effektive Maßnahme angesehen werden.

2.2.2. Elternbildung und Elternberatung

Neben der Aus- und Fortbildung von professionellen Erziehern/Erzieherinnen und Lehrern/Lehrerinnen kommt der Weiterbildung von Eltern sowie der Elternberatung und -hilfe eine wichtige Bedeutung im Rahmen pädagogischer Intervention zu.

Auch unter veränderten historischen und sozialstrukturellen Bedingungen nimmt die Familie im Erziehung- und Sozialisationsprozeß der Kinder und Jugendlichen zumindest im ersten Lebensjahrzehnt die dominierende Position, anschließend zusammen mit Schule und Gleichaltrigengruppe immer noch eine herausragende Position ein. Die Eltern fungieren in den beiden ersten Lebensjahrzehnten als zentrale Bezugspersonen und nehmen in der Regel die Steuerung und Auswahl der außer-familialen Betreuungs- und Erziehungsformen wahr. Von ihrer Kompetenz als Erzieher und als Vermittler im Sozialisationsprozeß hängt maßgeblich ab, wie die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen verläuft.

Die soziale und psychische Belastbarkeit einer wachsenden Anzahl von Eltern ist durch die komplizierten Lebensanforderungen, denen sie sich gegenübersehen, offenbar bis an die Grenzen ausgeschöpft. Persönliche und Beziehungsprobleme der Eltern schlagen sich in Unsicherheiten, Autoritätsproblemen, Kontaktschwierigkeiten, Gewalthandlungen und Mißhandlungen von Kindern nieder. Diese Verhaltensweisen sind tief in der Beziehungsstruktur der betreffenden Familien verankert (Garbarino u.a. 1986). Der wachsende Druck, den Kindern eine hochwertige schulische Ausbildung zukommen zu lassen, um den sozialen und beruflichen Status der Eltern zu sichern, wirkt nachweislich als besonders starker Belastungsfaktor (Hurrelmann u.a. 1987).

Präventive Intervention ist in diesem Bereich vor allem in Gestalt von Maßnahmen der allgemeinen Elternbildung durch Beratung und Information über Erzie-

hungs- und Jugendfragen in den Massenmedien, Elternseminaren in Volkshochschulen, Gruppenarbeit mit Eltern, Elternbriefen, Familienfreizeiten und ähnliche Maßnahmen möglich. Beim Eintreten von Problemsituationen sind Maßnahmen wie Erziehungsberatung und Elternhilfe notwendig. Ziel aller dieser Maßnahmen ist, aufzuklären und zu informieren, die Kompetenz der Eltern im sozialisationsrelevanten Umgang mit den Kindern und Jugendlichen zu stärken und ihnen Orientierungs-, Entscheidungs- und Planungshilfen zu vermitteln. Die Maßnahmen werden bevorzugt in Elterngruppen durchgeführt (Bäuerle 1971; Gordon 1972; Craft u.a. 1980).

3. Realisierungsmöglichkeiten pädagogischer Intervention

Die Umsetzung pädagogischer Maßnahmen ist in starkem Maße abhängig von den Rahmenbedingungen, denen sie unterliegen. Einerseits ist die pädagogische Intervention eingebunden in den Funktionszusammenhang der Bildungseinrichtungen, in denen sie eingesetzt wird. Für das Schulsystem können hier genannt werden a) die Qualifikationsfunktion b) die Selektions- und Allokationsfunktion c) die Integrations- und Legitimationsfunktion (Fend 1974). Zugleich sind Pädagogische Maßnahmen situationsgebunden, indem sie in den Interaktionsprozeß der Beteiligten und die jeweiligen subjektiven Deutungsmuster eingebettet sind, die ihrerseits wiederum kontextgebunden sind.

Diese Komplexität der Interventionsmaßnahmen erschwert ihre Steuerbarkeit und Kontrollierbarkeit. „In jedem Falle läßt sich festhalten, daß die staatlichen Einflußmöglichkeiten in diesem Bereich nicht nur umstritten, sondern auch weitgehend unkontrollierbar sind. Der Einfluß intervenierender und situativer Faktoren ist so hoch, daß auch evaluierende Studien hier wenig generalisierbare Resultate versprechen“ (Kaufmann 1980, 83). Um so notwendiger sind weitere Erfahrungen mit konkreten evaluativen Begleitstudien, die auch eine Bewertung von Handlungsalternativen ermöglichen.

Daneben sind methodologische Überlegungen weiterzuführen, die eine Klärung der komplizierten Ausgangs- und Wirkungsmechanismen von präventiven und interventiven Maßnahmen versprechen. So hat z.B. jede präventive Prognose mit immanenten Schwierigkeiten zu kämpfen: Das Problem der empirischen Berechnung der prognostischen Validität ist, „daß der Zweck der präventiven Prognose gerade darin besteht, das vorhergesagte Ergebnis zu verhindern“ (Knapp 1986, 629). Auch schon die Risikoprognose selbst birgt die Gefahr negativer Nebeneffekte, indem bereits die Etikettierung, einer Risikogruppe anzugehören, Prozesse auslösen kann, die den „Risikostatus“ nicht reduzieren, sondern verstärken. Ebenso kann auch die professionelle Etablierung pädagogischer Intervention kontraproduktive Effekte erzeugen, indem z.B. durch Diskriminierung und Stigmatisierung derer, die unterstützt und gefördert werden sollen, eine Verfestigung des unerwünschten Verhaltens erfolgt bzw. eine Verhaltensänderung blockiert wird und im Extremfall eine Ausgrenzung der Stigmatisierten begünstigt wird (Hurrelmann 1986, 188 ff.).

Noch auf einen weiteren kritischen Punkt sei hingewiesen: Interventionen können die Tendenz zu entmündigenden, reglementierenden und kontrollierenden Eingriffen in die Persönlichkeitsentwicklung haben. In den letzten Jahren ist vielfach ein Trend zur professionellen Pädagogisierung, Psychologisierung und Therapeutisierung der zwischenmenschlichen Beziehungen beklagt worden, der mit dem zuneh-

menden Potential an professioneller Hilfe einhergegangen ist (Wambach 1983).

Wird der Professionalisierungsgrad von interventiven Maßnahmen so hoch, daß die „Interventionslogik“ von der betreffenden Person, die Ziel der Maßnahme ist, nicht mehr nachvollzogen werden kann, dann können diese Maßnahmen tatsächlich in kontrollierende und disziplinierende Maßnahmen umschlagen. Im Mittelpunkt pädagogischer Intervention muß damit die Förderung der autonomen Handlungsfähigkeit stehen, indem die Intervention transparent gemacht wird und ein Mitspracherecht der Betroffenen ermöglicht wird. Wir haben in diesem Beitrag bewußt vor allem solche Maßnahmen der pädagogischen Intervention angesprochen, die diesem Postulat gerecht werden.

Literatur

- Arbeitsgruppe Schulforschung (Ltg. K. Hurrelmann), Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern. München: Juventa 1980.
- Aurin, K. (Hg.), Beratung als pädagogische Aufgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1984.
- Bäuerle, W., Theorie der Elternbildung. Weinheim: Beltz 1971.
- Benz, E./Caroli, W., Beratung im Kontext der Schule. Ravensburg: Maier 1977.
- Brandtstädter, J., Prävention von Lern- und Entwicklungsproblemen im schulischen Bereich. In: Brandtstädter, J./von Eye, A. (Hg.): Psychologische Prävention. Bern: Huber 1982, 275-302.
- Bronfenbrenner, U., Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart: Klett 1974.
- Caplan, M./Grunebaum, H., Perspektiven Primärer Prävention. In: Sommer, B., 1977, 51-69.
- Craft, M./Raynor, J./Cohen, L. (Eds.), Linking Home and School. London: Harper and Row 1980.
- Deutsches Institut für Fernstudien: Fernstudium „Ausbildung zum Beratungslehrer“. Studienbriefe 1-10, Tübingen 1985.
- Diamond, S., Helping Children of Divorce. A Handbook for Parents and Teachers. New York: Schocken Books 1985.
- Dollase, R. (Hg.), Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik (2 Bde.). Düsseldorf: Schwann 1978.
- Dumke, D., Förderung lernschwacher Schüler. München: Reinhardt 1980.
- Epstein, J.L., The Quality of School Life. Lexington: Heath 1981.
- Fend, H., Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim/Basel: Beltz 1974. 2. Auflage 1975.
- Flavell, J.H./Ross, L. (Eds.), Social Cognitive Development. Cambridge: Cambridge University Press 1981.
- Franz, H.J., Bewältigung gesundheitsgefährdender Belastungen durch soziale Unterstützung in kleinen Netzen. Überlegungen der Relevanz eines sozialegpidemiologischen Forschungsansatzes für das Erziehungswesen. Konstanz: Hartung-Gorre Verlag 1986.
- Garbarino, J./Schellenbach, C.J./Sebes, J., Troubled Youth, Troubled Families. New York: Aldine 1986.
- Hamilton, S.F., The Secondary School in the Ecology of Adolescent Development. In: Review of Research in Education, 11 (1984), 227-258.
- Heller, K./Nickel, H. (Hg.), Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung. Bern/Stuttgart/Wien: Huber 1982.
- Hornstein, W., Beratung in der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 22 (1976), 673-697.
- Huber, G./Schlottke, P., Prävention und Intervention. In: Weidenmann et al. (Hg.): Pädagogische Psychologie. München 1986, 667-702.
- Hurrelmann, K., Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim/Basel: Beltz 1986.

- Hurrelmann, K./Kaufmann, F.-X./Lösel, F. (Eds.), *Social Intervention: Potential and Constraints*. Berlin/New York: De Gruyter 1987
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz 1982 (2. Auflage).
- Hurrelmann, K./Jaumann, O., Sozialisations- und interaktionstheoretische Konzepte in der Behindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (Hg.): *Handbuch der Behindertenpädagogik*. Berlin: Marhold 1984, 295-321.
- , Zur pädagogischen Prävention von frühem Schulversagen. Ein Überblick zum Stand der Forschung und Modellentwicklung. In: *Bildung und Erziehung*, 39, 1. (1986), 91-104.
- Hurrelmann, K./Wolf, H., *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen*. Weinheim/München: Juventa 1986.
- Hurrelmann, K./Engel, U./Holler, B./Nordlohme, E., *Jugend spezifische Belastungen und psychosomatische Störungen*. In: Laaser, U. u.a. (Hg.): *Prävention und Gesundheitserziehung*. Berlin/Heidelberg: Springer 1987, 486-491.
- Kaufmann, F.X., *Elemente einer soziologischen Theorie sozialpolitischer Intervention*. In: Kaufmann, F.X. (Hg.): *Staatliche Sozialpolitik und Familie*. München: Oldenburg 1980.
- Klauer, K.J./Reinartz, A. (Hg.), *Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen*. In: *Handbuch der Sonderpädagogik*, Bd. 9. Berlin: Marhold 1978, 256-269.
- Kleber, E.W., *Pädagogische Beratung*. Weinheim: Beltz 1983.
- Knapp, A., *Diagnose und Prognose*. In: Weidenmann et al., 1986, 565-630.
- Mandl, H./Friedrich, H.F./Hron, A., *Psychologie des Wissenserwerbs*. In: Weidenmann et al. 1986, 143-218.
- Martin, L.R., *Schulberatung - Anlässe, Aufgaben, Methodenkonzeption*. Stuttgart: Klett 1981.
- McKinney, J.D./Feagans, L. (Eds.), *Current Topics in Learning Disabilities*. Norwood: Ablex 1983.
- Perrez, M. et al., *Erziehungspsychologische Beratung und Intervention*. Bern: Huber 1985.
- Petermann, U., *Training mit sozial unsicheren Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung*. München/Weinheim: Psychologie-Verlags-Union, Urban & Schwarzenberg 1986.
- Reinartz, J.D./Sander, A. (Hg.), *Schulschwache Kinder in der Grundschule*. Weinheim: Beltz 1982.
- Reiser, H. et al., *Sonderschullehrer in Grundschulen*. Weinheim: Beltz 1984.
- Reiss, S./Dyhdalo, N., *Persistence, achievement and openspace environment*. In: *Journal of Educational Psychology*, 67 (1975), 506-513.
- Rutter, M., *Changing Youth in a Changing Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1980.
- Schwarzer, Ch./Posse, N., *Beratung*. In: Weidenmann et al., 1986, 631-666.
- Schweinhart, E./Weikart, D.P., *Young Children Grow up: The Effects of the Perry Preschool Program on Youth Through Age 15*. Ypsilanti: High Scope Press 1980.
- Seidman, E. (Ed.), *Handbook of Social Intervention*. London: Sage 1983.
- Shure, M.B./Spivack, G., *Interpersonal Problem-Solving in young children: A cognitive approach to prevention*. In: *American Journal of Community Psychology*, 10 (1982), 341-356.
- Sommer, G., *Kompetenzerwerb in der Schule als primäre Prävention*. In: Sommer, G. et al., 1977, 70-98.
- Sommer, G./Ernst, H. (Hg.), *Gemeindepsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg 1977.
- Springer, M., *Die pädagogische Kompetenz von Lehrern*. Weinheim: Beltz 1982.
- Wambach, M. (Hg.), *Der Mensch als Risiko*. Frankfurt/M. 1983.
- Weidenmann, B. et al. (Hg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. München/Weinheim: Psychologie-Verlags-Union, Urban & Schwarzenberg 1986.