

Werner Naumann

Impulse der Sozialpädagogik zur Weiterentwicklung theoretischer Vorstellungen von pädagogischen Prozessverläufen

Seit Ratke, Komenský und vor allem seit Herbart gibt es in der Pädagogik zahlreiche Bemühungen um die Darstellung wesentlicher Verlaufsqualitäten von Unterrichts- und Erziehungsprozessen. Von Stufen, Schritten, Phasen, Stadien und Etappen ist die Rede. Nahezu jeder Autor bemängelt die Bemühungen seiner Vorgänger, wirft ihnen Unvollständigkeit, mangelnde Praxisbezogenheit oder *Schematismus* vor und meint, mit seinem Vorschlag die konzeptionellen Mängel seiner Vorgänger überwinden zu können. Da sich bei näherer Betrachtung aber zeigt, dass der jeweils neue Vorschlag auch wieder in Gefahr läuft, als *Schema missverstanden* zu werden, ist es nicht verwunderlich, dass Hilbert Meyer im Theorieband seines Lehrbuches „Unterrichtsmethoden“ feststellt: „Die Mehrzahl der führenden Didaktiker der Bundesrepublik verzichtet ... darauf, ein eigenes Stufen- oder Phasenmodell vorzustellen“ (1990, 160).

Meyer hat in dem genannten Buch eine sehr sorgfältige und kritische Bilanz der Bemühungen um theoretisch fundierte und praktisch bedeutsame Beschreibungen von pädagogischen Prozessverläufen vorgenommen. Er erfasst nicht nur die älteren Versuche in der europäischen Didaktik seit Komenský, sondern er referiert und bewertet auch die Bemühungen im 20. Jahrhundert in West- und Osteuropa. Es sei hier nur auf Meyers besondere Wertschätzung der Positionen von Lothar Klingberg verwiesen.

Meyers Ausführungen zum Problem der Stufen und Phasenschemata kennzeichnen deren praktischen Wert und wissenschaftlichen Grenzen recht deutlich; sie können und brauchen wohl auch in diesem Kreis nicht referiert zu werden. Ich möchte vielmehr Ihre Aufmerksamkeit auf einen Punkt in Meyers Darstellung lenken, der nach meiner Überzeugung eine weitere Bearbeitung verdient. Zunächst stellte er fest: „In der Didaktik der DDR wird intensiver als bei uns darüber nachgedacht, welche Konsequenzen aus der Kritik an der Starrheit und am falschen Allgemeingültigkeitsanspruch der

Stufen und Phasenschemata zu ziehen sind“ (Meyer 1990, 195). Sodann machte er darauf aufmerksam, dass nach Auffassung von Klingberg „die einzelnen Unterrichtsschritte nur aufgrund der ihnen zugewiesenen unterschiedlichen *didaktischen Funktionen* ihren endgültigen Standort und ihre Bedeutung im Unterrichtsprozess erhalten können“ (ebd., 195).

Damit wird m.E. jene Erkenntnis genannt, die geeignet ist, mit Hilfe einer veränderten Betrachtungsweise und *einer neuen Begriffsbildung* den grundlegenden Mangel vieler bisher verwendeten Wörter und der damit verbundenen begrifflichen Vorstellung von *deutlich abgrenzbaren* Stufen, Phasen oder Etappen in pädagogischen Prozessverläufen zu überwinden und zugleich auch einem mangelhaft strukturierten Gemenge spontaner Lehr- und Lernhandlungen vorzubeugen. Meyer referiert Klingbergs Auffassung von didaktischen Funktionen, kritisiert zu Recht die konservativen Momente darin und würdigt seine innovativen Ansätze.

Ausgehend von Klingbergs Ansatz im „Abriß der Allgemeinen Didaktik“ von 1968 (75ff.), der übrigens auch in dem Buch „Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung“ von Edgar Drefenstedt und Gerhard Neuner (1969, 105 ff.) aufgegriffen und weiter bearbeitet worden ist, haben Heino Liimets und Werner Naumann (1982, 1985, 98 ff. bzw. 104 ff.) den *Begriff der didaktischen Funktion* einer Explikation unterworfen und versucht, mit den dadurch gewonnenen Funktionen zu einer differenzierteren Darstellung der Verlaufsqualitäten von Unterrichtsprozessen zu gelangen. Eine *aktualisierte* Fassung des didaktischen Funktionsmodells, das in dem Lehrbuch „Didaktik“ (Berlin 1983 u. 1985) differenziert begründet und erläutert worden ist, sei hier noch einmal kurz vorgestellt:

Didaktisch bedeutsame Funktionsprinzipien	Funktions-einheiten	Didaktische Funktionen
<p>1. Prinzip der Einheit von Organisiertheit und Zielstrebigkeit des Unterrichts</p> <p>2. Prinzip der Einheit von Bewusstheit und Aktivität der Schüler</p>	<p>I. Einführung</p> <p>Aktivierung</p> <p>Organisierung</p>	<p>> Sichern normaler Unterrichtsbedingungen</p> <p>> Zielorientieren und Vermitteln von Orientierungsgrundlagen</p> <p>> Motivieren und Reaktivieren</p>
<p>3. Prinzip der Einheit von Konkretem u. Abstraktem in Erkenntnisprozessen</p> <p>4. Prinzip der Einheit von Imitation und Kreation in Gestaltungsprozessen</p>	<p>II. Erstvermittlung</p> <p>Verarbeitung</p> <p>Gestaltung</p>	<p>> Informieren und Definieren</p> <p>> Erklären und Voraussagen</p> <p>> Werten (logisches, moralisches, ästhetisches, ökonomisches, politisches, technologisches usw.)</p> <p>> Begründen und Beweisen bzw. Vergewissern</p> <p>> Konzipieren u. Entwerfen</p>
<p>5. Prinzip der „didaktisch gebrochenen“ wissenschaftlichen Systematik, der praktischen Komplexität bzw. ästhetischen Ganzheit des Unterrichtsgegenstandes</p> <p>6. Prinzip der Dauerhaftigkeit und Anwendbarkeit des Gelernten</p>	<p>III. Festigung</p> <p>Meisterung</p> <p>Bewährung</p>	<p>> Wiederholen und Üben</p> <p>> Systematisieren und Integrieren</p> <p>> Anwenden/Ausführen und Vervollkommen</p>
<p>7. Prinzip der Sicherung von Erfolgserlebnissen auf der Basis steigender Anforderungen</p> <p>8. Prinzip der Einheit von objektiver und persönlichkeitsfördernder Bewertung</p>	<p>IV. Kontrolle</p> <p>Immanente oder explizite Prüfung u. Selbstprüfung</p> <p>Interaktive Auswertung und Reflexionen</p>	<p>> Stellen und Lösen von Kontrollaufgaben</p> <p>> Bewerten/Zensieren</p> <p>> Schlussfolgern</p>

Schema 1: Modell zum System didaktischer Funktionen mit Prinzipien

Erläuterungen des Schemas:

Das vorgestellte Funktionsmodell stellt eine Weiterentwicklung der Fassung aus dem Lehrbuch „Didaktik“ (Liimets, Naumann 1985, 104) dar, und zwar mit dem Ziel, die in den bisherigen allgemeinen Modellierungsversuchen vernachlässigten Fächer mit Gestaltungsaufgaben (Literatur, Kunst, Musik, Werken, Hauswirtschaft, Sport u. ä.) mit zu erfassen. Aus diesem Grunde wurden die Funktionseinheiten *Erstvermittlung* (nicht mit Übermittlung zu verwechseln!) und Festigung *erweitert* durch die Funktionen *Konzipieren* und *Entwerfen* bzw. *Ausführen* und *Vervollkommen* (nämlich des erarbeiteten Entwurfs).

Zugleich ergab sich daraus die Notwendigkeit einer Ergänzung der Prinzipien durch Neueinführung:

- des Prinzips der Einheit von Imitation und Kreation in Gestaltungsprozessen
- des Prinzips der wissenschaftlichen Systematik, der praktischen Komplexität bzw. ästhetischen Ganzheit des Unterrichtsgegenstandes
- des Prinzips der Einheit von Dauerhaftigkeit und Anwendbarkeit des Gelernten.

Bei der Interpretation und Anwendung des Modells ist unbedingt zu beachten, was in dem Lehrbuch über die Abfolge der Funktionseinheiten bzw. über die wechselseitige Durchdringung, Dominanz und wechselseitige Unterordnung der einzelnen Funktionen ausgeführt worden ist, zumal das auch Auswirkungen auf die Anwendung der Funktionsprinzipien hat. Die Formulierung „Prinzip der Festigkeit“ wurde ersetzt durch die Formulierung „Dauerhaftigkeit und Anwendbarkeit des Gelernten“, weil „Festigkeit“ nicht unbedingt Flexibilität einschließt, die gerade erwünscht ist.

Zu meinem Erstaunen musste ich im Jahre 2002 feststellen, dass es bereits in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts im Bereich der Sozialpädagogik eine Betrachtungs- und Darstellungsweise pädagogischer Prozessverläufe gegeben hat, die in ihrer Art unserer didaktischen sehr ähnlich ist. Einer mündlichen Anregung von H. J. Tymister folgend, habe ich gelesen, wie Ferdinand Birnbaum auf der Grundlage der Individualpsychologie von Alfred Adler versucht hat, „für die einzelnen schwererziehbaren Kinder *erziehungstechnische Operationspläne* auszuarbeiten“ (Birnbaum 1931, 172) (Hervorhebungen wie im Original!). In seinen beiden Veröffentlichungen aus den Jahren 1931 und 1932 hat Birnbaum wesentliche Erkenntnisse und Erfahrungen zu einem individualpsychologischen Beratungskonzept dargestellt, das er an einer Hauptschule in Wien, die am 15. September 1931 den Status einer individualpsychologischen Versuchsschule erhielt, erfolgreich realisieren konnte.

Abgesehen von der originellen Anwendung der Adlerschen Erkenntnisse auf eine offensichtlich schwierige Schülerschaft einer Großstadtschule, die ich hier nicht näher erörtern möchte, war für mich vor allem die Verwendung

des Begriffs der „pädagogischen Funktion“ von Interesse und die damit verbundene funktionale Betrachtungsweise des pädagogischen Geschehens an der Schule überhaupt. Birnbaum beschrieb nämlich nicht nur wesentliche Momente im Ablauf der Beratungsgespräche mit Hilfe des Funktionsbegriffs, sondern verknüpfte die Beratungsgespräche auf geschickte und effektive Weise mit den Unterrichtsprozessen, in die seine Klienten aus den Beratungsgesprächen integriert waren. Folgende Momente sind m.E. in seiner Betrachtungs- und Vorgehensweise besonders wichtig:

- Die Arbeit an der o.g. Schule war so angelegt, dass sie „vor allem der *in-nigen Durchdringung von Beratungs- und Durchführungsarbeit* dienen“ (Birnbaum 1932, 180) sollte, d.h. bei auftretenden Problemen mit Schülern aus schwierigen sozialen Familienverhältnissen lief der Beratungsprozess nicht irgendwie als eine Art von „Reparaturprozess“ nebenher, sondern er durchdrang mit seinen Konsequenzen den gesamten pädagogischen Prozess an der Schule, verlieh ihm sozusagen *auch* einen *sozialpädagogischen* Charakter.
- Birnbaum hat sich ausdrücklich bemüht, „die Erfahrungen (seiner) Tätigkeit in eine lehrbare Form zu bringen,“ (ebd. 178) und daher eine „technologische“ Einstellung“ und Darstellung gewählt, die der Allgemeinheit nützt (ebd.177), wobei er offenbar mechanistischen Interpretationen vorzubeugen versucht, indem er *nicht von Phasen* oder Etappen des Prozesses, *sondern von Funktionen* spricht, was aus *sozialpädagogische Sicht die von uns* (Liimets, Naumann 1982) *vertretene funktionale Betrachtungsweise pädagogischer Prozesse unterstützt*.

Birnbaums Darstellungen sind fundierte Erfahrungsberichte über die erfolgreiche Anwendung der Individualpsychologie bei der Lösung sozialpädagogischer Probleme an einer Schule, die m.E. auch heute noch unsere Aufmerksamkeit verdienen. Allerdings hat er in den genannten Artikeln keine theoretischen Reflexionen zum Funktionsbegriff mit veröffentlicht, so dass der Grad der Übereinstimmung zwischen der Funktionsauffassung von Birnbaum und mir nur erschlossen werden kann. Aus den gesammelten Erfahrungen mit der Anwendung des Operationsplanes folgte Birnbaum, „daß es kein unfruchtbares Beginnen ist, einmal *planmäßig* nach solchen Kontakt-, Ablösungs-, Entlastungs- und Trainingsmitteln Umschau zu halten“ (1931, 172) An späterer Stelle schreibt Birnbaum, er habe „versucht, die *grundlegenden Funktionen aller Erziehung* festzustellen und ...sie als >>Analyse<< (heute würde ich nur >>Enthüllung<< sagen), als >>Kontakt und Ablösung<<, als >>Entlastung und Belastung (Training)<< bezeichnet“ (ebd.,

175). (Hervorhebungen durch W. N.). Damit vollzieht er bewusst den Übergang zur *funktionalen Betrachtungs- und Bezeichnungsweise*, wobei er zugleich jene Funktionen nennt, welche die *Grundstruktur des Prozessverlaufes* ausmachen. Diese *Grundstruktur* kann auch noch differenzierter betrachtet werden, wie Analysen des Verlaufs von sozialpädagogischen Prozessen, die durch Beratungen in Gang gesetzt werden, zeigen.

Doch bevor das weiterentwickelte und differenzierte Konzept sozialpädagogischer Funktionen vorgestellt wird, möchte ich mich noch einmal jenem Punkt zuwenden, der m.E. eine Hauptschwierigkeit bei der Ausarbeitung pädagogischer Prozessverlaufstheorien darstellt, nämlich dem Problem der *dialektischen Begriffsbildung* und *zweckmäßigen Wortwahl* für die Beschreibung von Prozessverlaufqualitäten.

Die sog. Stufenmodelle von Herbart und seinen Anhängern sind uns bekannt – ebenso die Einwände ihrer Kritiker, speziell aus den Kreisen der Reformpädagogen. Nach meiner Überzeugung ist eine wesentliche Ursache für den Streit auch in der Wahl der Begriffe zu suchen, die für die Prozessbeschreibung genutzt werden. Die Wörter „Stufen“, „Phasen“, „Etappen“, „Glieder“ und „Schritte“ erzeugen die Vorstellung von *zeitlich abgrenzbaren Vorgängen oder Prozessabschnitten, die mit definierten Erziehungswirkungen oder Lerneffekten verbunden sind* und die man obendrein noch *im Voraus* exakt planen bzw. *festlegen* kann. In der Praxis werden allerdings die erwarteten „phasentypischen Effekte“ *in der angegebenen Zeitspanne* von den Schülern nicht immer erreicht. Sicherlich hat jeder von uns schon erlebt, dass eine wichtige Erkenntnis, die in der sog. „Phase der Erstvermittlung“ gewonnen werden sollte, erst in der „Wiederholungsphase“ der nächsten Stunde tatsächlich gewonnen bzw. verstanden worden ist. Außerdem sind die *realen Effekte* in jedem Falle individueller Natur. Es zeigt sich hier eine Besonderheit, die bei allen psychischen Prozessen zu beobachten ist, nämlich die Tatsache ihres *individuellen Verlaufs*. Eben aus diesem Grunde sind in neuerer Zeit auch im Bereich der Entwicklungspsychologie grundsätzliche Bedenken gegen die Verwendung des Phasenbegriffs angemeldet worden. So heißt es z.B. im Lexikon der Psychologie Bd. 3 (2001): „Phasen- bzw. Stufeneinteilungen lassen das Entwicklungsgeschehen innerhalb eines Abschnittes *weit aus einheitlicher* erscheinen, als es tatsächlich ist (die Regel scheint eher die Asynchronie individueller Verläufe zu sein)“ (Lexikon 2001, 259); d.h. die interindividuellen Unterschiede werden bei Phasenkonstrukten zu sehr negiert (vgl. ebd.).

Dies gilt bereits für relativ spontane oder natürlich verlaufende Entwicklungsprozesse – etwa bei Säuglingen – und erst recht bei bewusst beeinflussten psychischen Prozessen. Hier wird die Anwendung des Wortes Phase noch problematischer. Wie kompliziert die bewusste Beeinflussung oder gar „Steuerung“ von Entwicklungsprozessen ist, wird bekanntlich an den ungewollten Nebenwirkungen und Misserfolgen deutlich, die vielfach auftreten und zu wiederholten bzw. korrigierten Bemühungen zwingen. Nicht selten werden erst zu einem späterem Zeitpunkt, der außerhalb der „geplanten Phase“ liegt, die ursprünglich angestrebten Effekte erreicht. Das bedeutet: in psychischen Entwicklungsprozessen gibt es *keine solch relativ klaren Phasenabgrenzungen* wie in *Bewegungen* und *Kreisläufen* der *unbelebten Materie* (z.B. bei Gestirnen oder elektrischen Leitungsvorgängen) oder wie vielleicht in Verwaltungsvorgängen mit strikten Terminstellungen. In Anbetracht dieses Umstandes erscheint es ratsam, zur wissenschaftlichen Erfassung von Entwicklungs- und Erziehungsprozessen auch andere Begriffe zu bilden und neue Bezeichnungen zu wählen. Und genau zu diesem Zwecke wurden – ausgehend von Klingbergs (1968) und Drefenstedts sowie Neuners (1969) Veröffentlichungen – in der bereits erwähnten Didaktik von Liimets. Naumann (1982) der Begriff der didaktischen Funktionen aufgegriffen und einer Explikation unterworfen, die in ähnlicher Weise auch für die Bestimmung des Wesens sozialpädagogischer Funktionen genutzt werden kann. Der Funktionsbegriff wurde unter Berücksichtigung folgender Bestimmungselemente definiert:

- In Anlehnung an die Bedeutung des Wortes *Funktion* in der Umgangssprache und in der Technik kann darunter zunächst eine *zweckgebundene Verrichtung oder Handlung* verstanden werden, im pädagogischen Bereich also eine zweckgerichtete Handlung bzw. Operationsfolge von Erziehern *und* zu Erziehenden.
- In der Informationstheorie versteht man unter der *Funktion* eines Elementes die *Art und Weise der Aufnahme, Verarbeitung und Abgabe von Informationen* (Klaus 1967, 215). Betrachten wir Erzieher und zu Erziehende als Elemente im pädagogisch geprägten Informationsprozess, dann ist klar, dass auch sie *wechselseitig Informationen abgeben bzw. aufnehmen und verarbeiten*.
- In der Mathematik „erklärt man oft eine Funktion als eine *veränderliche Größe, die von einer anderen veränderlichen Größe abhängt*“ (Kleine Enzyklopädie 1968, 215). Nun sind natürlich Erzieher und zu Erziehende keine Größen im mathematischen Sinne, aber da der Funktionsbegriff in-

zwischen auch in verallgemeinerter Fassung verwendet wird, kann als wesentliches Merkmal die *Abhängigkeit von veränderlichen Elementen* des pädagogischen Prozesses, nämlich der Erzieher und zu Erziehenden, in den pädagogischen Funktionsbegriff aufgenommen werden.

- Grundlage für die Formulierung pädagogischer Funktionen sind die zur Zielrealisierung notwendigen oder „zweckgebundenen“ *Lernhandlungen* der zu Erziehenden, *denen der Erzieher* bei der Gestaltung des Interaktionsprozesses *Rechnung tragen muss* (hier wird übrigens die Relativität der sog. führenden Rolle des Lehrers deutlich!).
- Die zweckmäßige *Wahl und Ausführung der jeweiligen Funktion* hängt ab von den pädagogischen Zielen und *psychologischen Gesetzmäßigkeiten* des Prozessverlaufs unter den gegebenen Bedingungen; sozialpädagogische Prinzipien können dabei helfen.

Auf dieser Basis lassen sich nun pädagogische Funktionen wie folgt definieren: Pädagogische Funktionen sind voneinander *abhängige und miteinander in Wechselwirkung* stehende *Operationen der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -abgabe aller Beteiligten*, durch die jeweils spezifische *Beiträge zur Realisierung übergeordneter Ziele der Persönlichkeitsentwicklung* geleistet werden. Diese Operationen stehen in Verbindung mit spielerischen, erkennenden, künstlerischen, praktisch-produktiven und sozialen Handlungen, die dem Prozessverlauf jeweils ein spezifisches Gepräge geben. Der allgemeine pädagogische Funktionsbegriff lässt sich für den Bereich der Sozialpädagogik konkretisieren, und zwar wie folgt: *Sozialpädagogische Funktionen sind die voneinander abhängigen Operationsfolgen von Sozialpädagogen und Problembeteiligten im Prozessverlauf, wobei durch die Kommunikationen und Interaktionen in Beratungen und durch die damit verbundenen Lern- und Arbeitsprozesse nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden, sondern auch Verhaltensänderungen erfolgen*. Die Verhaltensänderungen schließen Einstellungsänderungen und Umgewöhnungen mit ein.

Der *reale Beratungsprozess und die damit verbundene psycho-soziale Intensivziehung beginnt* in der Regel – im Unterschied zum Unterrichtsprozess – nicht mit differenzierten Planungsüberlegungen (etwa einer Unterrichtsstundenvorbereitung), sondern mit einer *Funktion*, die Birnbaum *Kontakt* nennt – gemeint ist damit die Herstellung des Kontakts zwischen dem hilfebedürftigen Schüler und dem Pädagogen oder verallgemeinert: dem Problembelasteten und dem Sozialpädagogen. Dabei versteht Birnbaum unter Kontakt natürlich weit mehr als eine flüchtige Kommunikation, denn er schreibt: der Lehrer wird

„die Lebenspläne seiner Schüler nur dann richtig stellen... – wenn er die einzelnen Schülerindividualitäten der Einwirkung der Klassengemeinschaft *aufgeschlossen* hat“ (1931, 174). (Hervorhebung durch W. N.) Hier wird der eigentliche Zweck der Kontaktherstellung deutlich, nämlich das *Aufschließen*, das im vierfachen Sinne verstanden werden kann:

- Aufschließen im Sinne der Weckung einer notwendigen Bereitschaft zur Selbstoffenbarung, also der Bereitschaft offen und ehrlich über die eigene Problemsituation zu sprechen, so dass eine psychische *Entlastung* erfolgen kann – insbesondere auch eine Entlastung von Vorstellungen, die zu „unproduktiven Minderwertigkeitsgefühlen anregen“ (Birnbaum 1932, 174).
- Aufschließen im Sinne der Weckung von Bereitschaft, eine *vertrauensvolle Beziehung einzugehen*;
- Aufschließen im Sinne der Weckung von Bereitschaft, mögliche Lösungswege zu suchen und zu besprechen, was bedeuten kann, dass *weitere Personen einbezogen* werden müssen, denen sich dann der Klient öffnen muss;
- Aufschließen für die *Annahme* der Hilfsangebote.

Da ohne ein so verstandenes „*Aufschließen*“ eigentlich kein nächster Schritt in der Problembearbeitung mit Aussicht auf Erfolg gegangen werden kann, habe ich diesen offensichtlich recht vielschichtigen und umfassenden Begriff genutzt, um damit eine *erste Funktionseinheit* zu konstruieren, die in einzelne Funktionen aufgliedert werden kann (siehe Schema 2).

Den Kern der zweiten Funktionseinheit bildet aus individualpsychologischer Sicht die sog. *Enthüllung*, d.h. das Auffinden des Grundirrtums im Denken und in dem damit verbundenen Lebensplan des Problembelasteten (z.B. die Auffassung „niemand beachtet mich – also *muss* ich mich *auf meine Weise bemerkbar* machen“). Zwar ist die Erkenntnis des jeweiligen konkreten Grundirrtums und spezifischen Lebensstils des Problembelasteten als innerer Ansatzpunkt für die pädagogische Intervention höchst wichtig, um aber wirklich *alle Ressourcen und Hilfemöglichkeiten ausschöpfen zu können*, müssen auch die Bedingungen und Möglichkeiten des sozialen Umfeldes erkannt werden. Birnbaum formuliert: „Wir müssen in jedem Falle die *ganze* uns erschließbare Lebensgeschichte vor Augen haben, um den Ansatzpunkt für unsere Einwirkung zu finden“ (Birnbaum 1931, 181). Von dieser Position ausgehend, ist der weite Begriff des „*Aufklärens*“ für die Charakterisierung der *zweiten Funktionseinheit* sicher zweckmäßig und auch ihr lassen sich mehrere einzelne Funktionen zuordnen (siehe Schema 2).

Den Kern der *dritten Funktionseinheit* bildet die *Belastungsfunktion*, die vor allem mittels *Training* der neuen Handlungs- und Verhaltensweisen realisiert wird. Da dieses aber seinerseits ein spezifisches pädagogisches Arrangement erfordert, ist es sicher ratsam, die Belastungsfunktion in die Funktionseinheit „*Ausführen*“ einzuordnen, die noch weitere einzelne Funktionen einschließt (siehe Schema 2). Die Ausführung der im Hilfeplan bzw. in den Vereinbarungen festgelegten Maßnahmen umfasst in der Regel einen ganzen Komplex von Aktivitäten der Problembelasteten und seiner Helfer. Birnbaum schreibt dazu: „Wir müssen dem Kinde helfen, sich jener Lasten zu entledigen, die es zu unproduktiven Minderwertigkeitsgefühlen anregen; und wir müssen ihm zu gleicher Zeit Gelegenheit geben, an der Überwindung von Schwierigkeiten zu wachsen. Die Kinder bilden *Stützgemeinschaften*, um einander bei der Überwindung von Schwierigkeiten beizustehen“ (1932, 179 – 180). Und an anderer Stelle heißt es: „...so kann man auch versuchen, über die *Enthüllungsfunktion* (Hervorhebung durch W. N.) hinaus zu schreiten und eine Art *lebenskundlichen Unterrichts* heranwachsen zu lassen“ (Birnbaum 1931. 175). Dieser Hinweis auf die *Verknüpfung von Beratungstätigkeit mit Unterrichtsprozessen* unter Berücksichtigung der Erkenntnisse und Vereinbarungen aus der Beratung ist für langfristige und intensive sozialpädagogische Prozesse von fundamentaler Bedeutung. Er rechtfertigt auch die Verknüpfung des *sozialpädagogischen* mit dem *didaktischen Funktionsmodell*. Mit dieser Verknüpfung soll noch einmal unterstrichen werden, dass sog. Schulsozialarbeit nicht als sozialpädagogischer „Reparaturprozess“ *neben* dem Unterrichtsgeschehen einhergehen kann. Im Falle *echter sozialpädagogischer Problemsituationen* muss geprüft werden, in welchem Maße es möglich ist, durch eine spezifische Unterrichtsgestaltung die Probleme zu lösen oder welche *zusätzlichen sozialpädagogischen* bzw. *therapeutischen* Maßnahmen *in Verbindung mit dem Unterricht* erforderlich sind. (Siehe Fallbeispiel am Ende des Artikels!)

In der Praxis zeigt sich, dass die *Belastungsfunktion* im Rahmen vielfältiger pädagogischer Prozesse realisiert wird, d.h. die *Funktionseinheit Ausführen* wirkt in andere reale pädagogische Systemzusammenhänge hinein. An Birnbaums Schule beeinflusste sie nicht nur den Unterricht, sondern die gesamte schulische Arbeit einschließlich der mit den Eltern – und damit also auch die Familienerziehung. Ja mehr noch: die Funktionseinheit *Ausführen* kann ihrem Wesen nach ein erlebnispädagogischer, freizeitpädagogischer oder rehabilitationspädagogischer Prozess sein, der wiederum seine spezifische Struktur und Dynamik hat. Es gibt natürlich auch sozialpädagogische

Beratungen, in denen während der Funktionseinheit *Aufklären* Suchterscheinungen oder andere schwere psychische Störungen erkennbar werden, die einer *speziellen Diagnose* und *Therapie* bedürfen. Eine modellhafte Darstellung dieser Verknüpfungen ist schwierig und kann hier nicht weiter erörtert werden. Doch unabhängig von den Modellierungen geht es praktisch darum, die *Ergebnisse des Aufschließens und Aufklärens* auf vielfältige Weise an die beteiligten Helfer des sozialpädagogischen Problemlöseprozesses oder an die zuständigen Spezialisten bzw. Therapeuten weiterzugeben, damit entsprechend gehandelt werden kann.

Der sozialpädagogische Prozess endet in gewisser Weise mit der Funktion der *Ablösung* des Klienten vom Sozialpädagogen (Birnbäum 1931, 179). Ein Ablösungsprozess im Sinne der Beendigung einer relativ intensiven Beratungs- und Helfertätigkeit kann – sofern es nicht zu einem Abbruch gekommen ist – logischerweise erst dann erfolgen, wenn die *angestrebten Resultate* in der Persönlichkeit des Problembelasteten erreicht sind. Diese werden sicher in vielen Situationen deutlich, müssen aber zumeist auch offiziell (z.B. unter Regie des Jugendamtes oder einer Ausbildungseinrichtung) ermittelt und bewertet werden, und das geschieht im Rahmen der *vierten Funktionseinheit*, dem „Auswerten“. Wenn das sozialpädagogische Problem gelöst ist, ergibt sich in vielen Fällen die Möglichkeit, das Beratungs- bzw. Betreuungsverhältnis durch einen Ablöseprozess zu beenden. Dabei ist zu beachten, dass dies nicht abrupt im Sinne eines Beziehungsabbruches geschieht, denn die Erfahrungen zeigen, dass auch Ablöseprozesse pädagogisch gestaltet werden müssen, weil manche Klienten dazu neigen, durch einen bewusst herbeigeführten „Rückfall“ wieder in den Genuss der als angenehm empfundenen Betreuung und Beziehung zu gelangen.

Das Ergebnis der bisherigen Überlegungen und vorliegender Analysen sozialpädagogischer Prozesse kann *in schematischer Form* wie folgt (vgl. Schema 2, S. 138) dargestellt werden, wobei die kursiv geschriebenen Wörter auf die bereits zitierte Auffassung von Birnbäum verweisen.

Bei der Interpretation des Modells ist grundsätzlich zu beachten: Die Funktionen sind *nicht in linearer* Abfolge zu realisieren, sondern überlagern, durchdringen und vertauschen sich, wobei aber die Funktionseinheiten die *Grundrichtung des Prozessverlaufes* für die situationsabhängige Gestaltung der einzelnen Funktionen angeben. Außer der grundlegenden Rückkopplung bei den Schlussfolgerungen aus dem Ziel-Resultat-Vergleich ist ein ständiges Feedback im Kommunikationsprozess zu sichern; nur dann kann das Modell flexibel und situationsgerecht genutzt werden. Es muss also klar zwischen der

Darstellungs- und Anwendungsweise des Modells unterschieden werden. Während sich bei der Darstellung ein lineares *Nacheinander* der Funktionseinheiten und Funktionen nicht vermeiden lässt, ist die Anwendungsweise durch ein flexibles situationsabhängiges, aber *zielgerichtetes* „*Durcheinander*“ charakterisiert. Dieses scheinbare „*Durcheinander*“ resultiert daraus, dass dem Prozess nicht eine Abfolge von Funktionen vom Sozialarbeiter aufgezwungen werden kann. Denn *pädagogische Funktionen – gleichgültig ob didaktische oder sozialpädagogische – sind ihrem Wesen nach systematisierte pädagogische Charakteristika der Kommunikations- und Interaktionsprozesse in der Erziehung*, deren Verlauf durch mindestens zwei Subjekte bestimmt ist und die daher auch immer der Gefahr des einseitigen Abbruchs unterliegen. Damit dieser Abbruch möglichst vermieden wird, sind u. a. die Erkenntnisse der Kommunikationspsychologie zu beachten, vor allem aber der zweck- und situationsgerechte Einsatz der pädagogischen Funktionen selbst.

Funktionseinheit Funktionen

Aufschließen	<ul style="list-style-type: none"> > Kontaktaufnahme und Problembeschreibung > <i>Entlastung</i> oder Erhöhung von Leidensdruck > Motivierung und Ermutigung > Klärung der Rollen > Verständigung über Erwartungen (Zweckbestimmung) 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Ziel-Resultat- Vergleich </div>
Aufklären	<ul style="list-style-type: none"> > Situationsanalyse u. Problemdefinition, verbunden mit <i>Enthüllungen</i> u. Erklärungen > Erschließen von Ressourcen > Prüfung von Lösungsvarianten > Zielorientierung und Maßnahmeplanung 	
Ausführen	<ul style="list-style-type: none"> > Vereinbarungen (einschl. Kennzeichnung der Folgen ihres Bruches) > Anleitung zu Problemlösungsschritten und Realisierung entsprechender <i>Trainings</i> > <i>Belastung</i> u. Problembewältigung (mit u. ohne Hilfe) > Selbstüberwindung (trotz Rückfälle) und Gewöhnung 	

Funktionseinheit Funktionen

- Auswerten**
- > **Rechenschaftslegung** (bezogen auf Vereinbarungen und Ziele)
 - > **Bewertungen** des praktisch Erreichten und der Persönlichkeitsentwicklung durch
 - > Schlussfolgerungen
 - > Schrittweises *Ablösen* (so wie die Resultate es erlauben)

Schema 2: Modellhafte Darstellung des Verlaufs sozialpädagogischer Prozesse (Funktionsmodell)

Die reale Abfolge der Funktionen und ihre Überlagerungen ergeben sich aus dem jeweils im Prozess Erreichten und des im Sinne der Zielrealisierung nunmehr Möglichen, was der Sozialpädagoge eben erkennen muss. Eine gewisse Hilfe geben ihm dabei die Fragen:

Welche Funktionen wurden erfolgreich realisiert?

Welche Funktionen müssen und können im Interesse eines *zielstrebigen* Prozessverlaufes als nächste realisiert werden?

Die Antworten auf diese Fragen sind nur durch eine „prozessbegleitende Diagnostik“ oder – pädagogisch formuliert – durch eine kontinuierliche Resultatermittlung zu finden, d.h. der *erreichte Entwicklungsstand* der Problembeteiligten bestimmt die *nächstmöglichen* und in Verbindung mit dem Ziel die *nächstnotwendigen Funktionen*.

Diese *Vorgehensweise* wurde auch von dem Schweizer Peter Lüssi in seinem Buch „Systemische Sozialarbeit“ (1992) reflektiert, dass in bundesdeutschen Veröffentlichungen leider kaum Erwähnung findet. Er hat diese Vorgehensweise, die sich prinzipiell von den bekannten Planungsvorstellungen aus der Schulpädagogik unterscheidet, in seinem *Konzeptprinzip der Wechselwirkung von Verstehen und Handeln* erfasst, das für sozialpädagogische Prozesse – aber sicherlich nicht nur für diese – fundamental ist. Das Prinzip trägt der Tatsache der relativ plötzlichen und unmittelbaren Konfrontation mit den Problembelasteten und Problembeteiligten Rechnung und fordert vom Sozialpädagogen, dass *er erst auf der Grundlage hinreichender Einsichten in die Problemsituation seiner Klienten die zur Problemlösung geeigneten Handlungen plant und festlegt*, was bedeutet, dass er mit fortschreitendem Verständnis auch seine Maßnahmen präzisiert oder korrigiert, und zwar *unter Mitwirkung der Klienten*. Es liegt auf der Hand, dass ein solches Herangehen an den sozialpädagogischen Prozess von vorn herein eine starre Anwendung des Funktionsmodells ausschließt. Die im Modell erfassten Funktionen dienen als Orientierungsgrundlage für eine *jeweils zielgemäße und situationsgerechte Auswahl* entsprechend der *im Prozessverlauf* wach-

senden Einsicht in die komplizierte Struktur und in die reale Dynamik sowie in die Ressourcen des Problemlösungsprozesses.

Wichtig für ein richtiges Verständnis des pädagogischen Funktionsbegriffs ist ferner der Zusammenhang zwischen den *unmittelbaren Wirkungen der jeweiligen Funktion* und den *übergeordneten pädagogischen Zielen*, deren Realisierung sie dienen. So soll z.B. die Funktion der Motivierung den zu Erziehenden zunächst unmittelbar zu bestimmten Handlungen veranlassen. Diese sind aber nicht Selbstzweck, sondern auf die Herausbildung wichtiger Persönlichkeitsqualitäten gerichtet, z. B. auf dauerhafte Kenntnisse oder ein durch Erfolge gestärktes Selbstvertrauen. Desgleichen dient die *Funktion der Ermutigung* nicht nur dazu, den Lernenden zu bewegen, eine bestimmte Aufgabe in Angriff zu nehmen, sondern über ihre erfolgreiche Bewältigung sein Selbstvertrauen zu stärken. Die *Funktion der Vereinbarung* dient nicht nur der möglichst eindeutigen Verständigung darüber, wer was zu tun hat, sondern zielt auf eine *moralische Verpflichtung* des Hilfesuchenden im Interesse der Problemlösung und auf die Entwicklung damit verbundener Persönlichkeitseigenschaften, z.B. auf die Gewöhnung an die Einhaltung gegebener Versprechen. So lassen sich also bei jeder Funktion *unmittelbar beabsichtigte Zwecke* der jeweiligen Operationen angeben, aber auch damit verbundene *weitergehende Wirkungen im Sinne übergeordneter Ziele*.

Die bereits erwähnte Verknüpfung sozialpädagogischer Beratungen mit schulpädagogischen Prozessen (einschließlich der Elternarbeit) kann auch auf andere Erziehungs- und Bildungsbereiche ausgedehnt und modellhaft dargestellt werden¹.

Um die wechselseitigen Durchdringungen, Überlagerungen und Wiederholungen der Funktionen – also das reale „Durcheinander“ zu verdeutlichen, sei ein Beispiel aus der sozialpädagogischen Belegarbeit von Lutz Schuller (2002) ausgeführt, die vom Autor für den Zweck der Veröffentlichung und mit Einverständnis des Verfassers redigiert worden ist. Da für die zweckmäßige Anwendung bzw. Nutzung der Funktionen sozialpädagogische Prinzipien bedeutsam sind – wie bereits angemerkt worden ist – werden solche an besonders wichtigen Stellen des Berichtes in Klammern mit angegeben, auch wenn es im Rahmen dieser Veröffentlichung nicht möglich ist, das Prinzipienproblem zu behandeln.

1 Das Schema ist jedoch sehr umfangreich, so dass aus drucktechnischen Gründen auf die Wiedergabe verzichtet wurde.

Zur Information und zum besseren Verständnis für den Bericht sei eine auf Lüssis Darstellung basierende, aber vom Autor bearbeitete Liste sozialpädagogischer Prinzipien vorangestellt.

1. Konzeptprinzipien
 - 1.1 Prinzip der Verbindung von systemischem Herangehen mit problemindividuellem Verstehen und Vorgehen
 - 1.2 Prinzip der Wechselwirkung von Verstehen und Handeln
 - 1.3 Prinzip der Verknüpfung von sozialetischen und sozialökologischen Positionen auf der Grundlage vertretbaren Aufwandes an materiellen und personellen Mitteln zur Problemlösung
 - 1.4 Prinzip der Verbindung von sozialer Hilfe mit pädagogischer Einflussnahme zwecks Befähigung zur Selbsthilfe
 - 1.5 Prinzip der Verbindung von hohen angemessenen Anforderungen mit hoher Achtung gegenüber den Problembelasteten und Problembeteiligten (vgl. Makarenko 1969, 155)
2. Akzeptanzprinzipien
 - 2.1 Prinzip der Verbindung von Professionalität (Kompetenz), Natürlichkeit und Diskretion im Vorgehen, was ein hohes Maß an Anpassung an Denk- und Verhaltensweisen der Problembeteiligten erfordert
 - 2.2 Prinzip der Verbindung von unvoreingenommener Problemannahme, verständnisvoller Anteilnahme und Echtheit im Agieren zwecks Gefühlsfunktionalisierung, Öffnung, Ermutigung und Aktivierung
 - 2.3 Prinzip der Verbindung von Nichtbeschuldigung mit der Anknüpfung an positive Eigenheiten der Problembeteiligten
 - 2.4 Prinzip der Verbindung von Interposition mit parteilichem Engagement für besonders Bedürftige und Benachteiligte
 - 2.5 Prinzip der Verbindung von Handlungsherrschaft des Sozialarbeiters und Selbstständigkeitsförderung der Klienten
3. Handlungsprinzipien
 - 3.1 Prinzip der Verbindung von Freiwilligkeitsvorrang und Zeitrichtigkeit im Hilfeprozess
 - 3.2 Verbindung des Tatsachen- mit dem Erklärungsprinzip unter Berücksichtigung des soziallogischen Denkens
 - 3.3 Prinzip der Verbindung von instrumenteller Problemdefinition mit der Konzentration auf die zentrale Problemvariable und deren Bearbeitung
 - 3.4 Prinzip der Verbindung von Beratung und Verhandlungsführung mit Kooperationsbildung im Interesse aller Problembeteiligten

3.5 Prinzip der Verbindung von Zielstrebigkeit, Flexibilität und Kreativität im Problemlöseprozess

Natürlich spielen neben den Funktionen und Prinzipien auch noch andere methodische Elemente in sozialpädagogischen Prozessen eine Rolle; auf deren Darstellung wird aber im Interesse des Hauptanliegens dieses Beitrages verzichtet.

Fallbeispiel zur Verdeutlichung einer flexiblen Anwendung sozialpädagogischer Funktionen und Prinzipien

Sven wurde im September 1998 durch das Arbeitsamt unserer Einrichtung (einer überbetrieblichen Einrichtung zur Berufsausbildung in Güstrow) zugewiesen. Er sollte eine Ausbildung zur Bürokraft absolvieren. Sven ist behindert, er leidet an multipler Sklerose und Hohlklauenfüßen. Dadurch ist er seiner Meinung nach äußerlich stark entstellt. Er ist sehr dünn, mit außergewöhnlich schlanken Armen und Beinen. Hinzu kommen die deformierten Füße, die ihn zum Tragen von handgefertigten Spezialschuhen zwingen.

Sven verhielt sich sehr ruhig, geradezu verschlossen, erschien desorientiert und lethargisch. Nach kurzer Zeit häuften sich Krankschreibungen und unentschuldigte Fehlzeiten. Im Dezember 1998 hatte Sven einen Motorradunfall, bei dem er schwer verletzt wurde. Nach seiner Wiederherstellung begann er im September 1999 seine Ausbildung noch einmal. Bald traten jedoch die gleichen Probleme in der Ausbildungseinrichtung auf wie im Vorjahr. In der Regel reagierte das Ausbildungsteam mit Unverständnis, Strafen und Ablehnung. Relativ schnell waren die „Fronten“ vollkommen verhärtet und Sven war noch verschlossener. Fehlzeiten versuchte er nun zu vertuschen; bei zu erwartenden Strafen blieb er tage- und wochenlang der Einrichtung fern.

In dieser Zeit wurde ich auf Sven aufmerksam (Sven war einer anderen Ausbilderin „zugeteilt“ und damit nicht unter meiner Obhut). Zunächst verschaffte ich mir durch Gespräche mit meinen Kollegen einen Überblick über seine momentane Situation. Gleichzeitig begann ich Sven bewusst zu beobachten. Schnell wurde mir klar, dass Sven in der Regel unter dem Einfluss von Drogen stand.

Nachdem ich für mich die Entscheidung getroffen hatte, Sven helfen zu wollen (*sozialethisches Prinzip*), begann ich zu überlegen, wie ein intensiverer *Kontakt* zu ihm hergestellt werden kann. Mit einem verantwortlichen Kollegen (Diplom-Sozialpädagoge) besprach ich mein Vorhaben. Wir beschlossen, seinen Stützunterrichts- und Ausbildungsplan umzustellen. Danach sollte Sven – bei positiver Resonanz seinerseits – mehr und mehr

Stützunterricht als individuelle Fördermaßnahme durch mich erhalten (Präzisierung der *Maßnahmeplanung*). Weiterhin planten wir mittelfristig seine Ausbildung schwerpunktmäßig auf die von mir betreuten Ausbildungsbe-
reiche zu verlegen (*Erschließung von Ressourcen/weitere Präzisierung der
Maßnahmeplanung*). Ich hoffte dadurch einen *engeren Kontakt* zu ihm auf-
bauen zu können.

Zunächst begann ich damit, Sven im Fach Wirtschaftsrechnen zu unter-
richten. Schnell merkte ich, dass ein Unterricht durch Svens morgendlichen
Drogenkonsum kaum möglich war. Seine Konzentrations- und vor allem
Merkfähigkeit waren dadurch stark eingeschränkt. Aber: Die Kontaktaufnah-
me war erfolgreich. Sven *akzeptierte mich* und die neue Situation. Ich erkann-
te relativ schnell, dass er entgegen seiner sonstigen Verschlossenheit bereit
war, ja geradezu den Drang verspürte, über seine Probleme zu sprechen (*Be-
dürfnis nach Entlastung vom Leidensdruck*). Daraufhin *vereinbarten* wir, ak-
tuelle Probleme zu Beginn des Unterrichts zu besprechen. Allein durch das
„Loswerden“ seiner Probleme trat eine Konzentrationsverbesserung ein
(*Prinzip der Verbindung von unvoreingenommener Problemannahme, ver-
ständnisvoller Anteilnahme und Echtheit im Agieren zwecks Gefühlsfunktio-
nalisierung, Öffnung, Ermutigung und Aktivierung*). Es erfolgte auch
tatsächlich eine *Erleichterung* seines *Leidensdrucks*.

Ich stellte fest, dass Sven sehr wenig Vertrauen in seine eigene Leistungs-
fähigkeit hatte. Durch jahrelange Misserfolge und die daraus resultierenden
Zurechtweisungen und Stutzungen („Kleinmachen“: das kannst du sowieso
nicht; du lernst das nie; das schaffst du nicht, du endest in der Gosse usw.) des
Lehrpersonals in Schule und Ausbildung sowie durch seine Eltern hatte sich
bei Sven offensichtlich ein *Minderwertigkeitskomplex* herausgebildet. Nach-
dem mir diese Fakten bewusst geworden waren (*Situationsanalyse und Pro-
blemdefinition*), wurde mir auch klar, dass ich Sven Erfolgserlebnisse
verschaffen musste (*Prinzip der Wechselwirkung von Verstehen und Han-
deln; Prinzip der Verbindung von instrumenteller Problemdefinition mit der
Konzentration auf die zentrale Problemvariable und deren Bearbeitung*). Da-
durch hoffte ich ihn Schritt für Schritt *motivieren* zu können.

Ich begann den gesamten Stützunterricht umzustellen, losgelöst vom ak-
tuellen Rahmenlehrplan (weiteres *Erschließen von Ressourcen/weitere Präzi-
sierung der Maßnahmeplanung*). Wir fingen mit einfachen, für Sven lösba-
ren Aufgaben an. Ich *lobte* ihn bei richtig gelösten Aufgaben und bei Erkennung
von Lösungsansätzen (*Bewertung/Motivierung*). Sven lernte dadurch ein an-
deres Verhalten von Lehrkräften kennen, nämlich *Lob, das ihn ermutigte*,

auch nach Misserfolgen weiterzumachen, es noch einmal zu versuchen. Nach und nach konnte ich den Schwierigkeitsgrad der gestellten Aufgaben und damit die Anforderungen erhöhen (*Prinzip der Verbindung von hohen, angemessenen Anforderungen mit hoher Achtung gegenüber dem Problem-belasteten*). Im Verlaufe des *Trainings* wandelte sich auch seine *Motivation*: von einer Motivation durch meine Argumente hin zur Selbstmotivation, nämlich die vom Arbeitsamt „aufgezwungene“ Maßnahme auch als Chance zum Neuanfang zu sehen!

Unter formalem Gesichtspunkt betrachtet, veränderten sich im Laufe unserer Zusammenarbeit auch unsere Rollen: ich erschien ihm als Vorgesetzter, Lehrer und Berater – er als Unterstellter, Schüler und Klient. *Inhaltlich entscheidend* aber war, dass er seine *Rolle im Prozess*, d.h. seine *Verantwortung für sich selbst* und seine Entwicklung erkannte, bei der ich ihm *Berater* und *Helfer* sein wollte. Es erwies sich als schwierig, dieses Rollenbewusstsein bei ihm zu entwickeln und wach zu halten, da er durch unterschiedliche Erfolge und Misserfolge, vor allem aber durch seinen Drogenkonsum recht unterschiedliche Bewusstseinszustände und Gefühlslagen durchmachte.

Da der Unterricht und die Ausbildung nahezu ergebnislos waren, wenn Sven morgens oder in der Mittagspause Drogen nahm, wollte ich hier unbedingt eine erste entscheidende Veränderung schaffen (*Prinzip der Verbindung von Zielstrebigkeit, Flexibilität und Kreativität im Problemlöseprozess*). Ich teilte ihm meine Kenntnis über seinen Drogenkonsum mit. Vorerst stritt er diesen ab, gelangte aber relativ schnell zu der Einsicht, dass gesicherte Erkenntnis meinerseits vorlag. Ich sprach die Probleme in *geeigneten Momenten an* – am Anfang möglichst in nüchternen Momenten, wenn er zugänglich war (*Prinzip von Freiwilligkeitsvorrang und Zeitrichtigkeit im Hilfeprozess*). Und auch Sven öffnete sich Stück für Stück bezüglich seiner Drogensucht. Dass hierbei äußerste Diskretion Voraussetzung ist, versteht sich von selbst (*Prinzip der Verbindung von Professionalität, Natürlichkeit und Diskretion im Vorgehen*). Ich besprach mit ihm meine Beobachtungen hinsichtlich seiner physischen und vor allem psychischen Auffälligkeiten, hervorgerufen durch dauerhaften Drogenkonsum. Ich versuchte ihm klarzumachen, welche Auswirkungen weiter andauernder Drogenkonsum auf seine Psyche, seinen Körper und sein Umfeld haben würden (Vertiefung der *Situationsanalyse und Problemdefinition verbunden mit Enthüllung und Erklärung* unter besonderer Berücksichtigung *der Verbindung des Tatsachen- mit dem Erklärungsprinzip*). Da durch die Umstellung und die Art des Unterrichts bereits erste Erfolgserlebnisse aufgetreten waren, die ihn ermutigten und verstärkt

motivierten, erklärte ich Sven, dass im Falle von *Drogenkonsum vor dem Unterricht* selbiger nicht stattfindet. In diesem Fall erhielt er Aufgaben, die er allein bearbeiten sollte. Auch führte ich dann keine ernsthaften Gespräche mit ihm. Ich ließ ihm aber immer spüren, dass ich ihn nicht ablehnte. Ich beschimpfte, beschuldigte oder ignorierte ihn *nicht (Prinzip der Nichtbeschuldigung)*, vermied also jene Mechanismen, die er sonst kannte. Weiterhin stellte ich ihm durch meinen Vorschlag zur *Vereinbarung* in Aussicht: sollte er am nächsten Tag nüchtern kommen, würde ich die Ausbildung und den Unterricht normal und vorbehaltlos fortführen und mich auch – wie vereinbart – wieder seinen anderen Problemen widmen (z. B. Verhandlungen mit Behörden, Polizei und Gericht, die noch aus dem Verkehrsunfallgeschehen rührten), um diese gemeinsam zu lösen (*Vereinbarung – einschließlich der Kennzeichnung der Folgen des Bruches*). Auch bei allen außerschulischen Hilfeleistungen achtete ich darauf, dass Sven in zunehmendem Maße seine Probleme allein lösen lernte (*Prinzip der Verbindung von Handlungsherrschaft des Sozialpädagogen mit der Selbstständigkeitsförderung des Klienten*).

Sven äußerte bald den Wunsch andere Fächer und Ausbildungsinhalte von mir vermittelt zubekommen. Wir handelten aus, dass die Erfüllung seines Wunsches eng an ein absolut nüchternes Erscheinen in unserer Ausbildungsstätte geknüpft ist (*Weiterentwicklung der Vereinbarung*). Ich ließ auch keine Zweifel an den Konsequenzen offen. Sollte er erneut dauerhaft „zu“ sein, würde ich diese *Ausnahmebehandlung* nachhaltig überdenken (*Kennzeichnung der Folgen des Bruches der Vereinbarung*). Dass es zu Rückfällen kommen würde – und natürlich auch kam – war mir klar. Aber es ging darum, seinen Drogenkonsum zunächst einmal auf den Abend oder das Wochenende zu verlagern (*Prinzip der Verbindung von hohen angemessenen Anforderungen mit hoher Achtung gegenüber den Problembelasteten*). Daraufhin begann ich ihn in den Fächern *allgemeine Wirtschaftslehre, spezielle Wirtschaftslehre* und *Buchführung* zu unterrichten.

Nachdem wir in einer interaktiven *Auswertung* feststellten, dass unsere *Vereinbarungen* zu greifen begannen, stellte Sven den offiziellen Antrag, in meinen Ausbildungsbereich versetzt zu werden, dem auch entsprochen wurde. Gemeinsam hatten wir einen wichtigen Teilerfolg errungen. Außerdem hatte sich seine Konzentrationsfähigkeit im Laufe unserer Zusammenarbeit deutlich verbessert. Sein Durchhaltevermögen – auch bei diffizilen Aufgaben – wuchs zusehends. Seine kommunikativen Fähigkeiten verbesserten sich deutlich. Sein Umgang mit Computertechnik entwickelte sich von anfänglicher Ablehnung zu respektablen Anwendungskenntnissen und -fähigkeiten.

Ich versuchte Sven klarzumachen, dass er stolz sein kann auf das, was er bisher erreicht hat, und sagte ihm, dass tiefgreifende Veränderungen in seinem Leben möglich sind, wenn er Mut hat und Vertrauen zu einem guten Therapeuten aufbaut (*Bewertung der Persönlichkeitsentwicklung/Motivierung/Zielorientierung*). Da er auch selbst zunehmend den Wunsch hegte, seine Sucht zu überwinden, besprachen wir

- die Möglichkeiten einer stationären Entgiftung, um damit die Grundlage für eine Therapie zu schaffen, und
- die Möglichkeit eines Wohnortwechsels, um sich aus seinem sozialen Umfeld zu lösen; denn ich machte ihm klar, dass eine dauerhafte Trennung von seinem drogenkonsumierenden Umfeld nötig sei, um die Chancen auf ein Leben ohne Drogen zu erhöhen. (*Prüfung neuer, weiterführender Lösungsvarianten*).

Eine neue *Vereinbarung* wurde abgeschlossen und realisiert: Im Sommer 2001 begleitete ich Sven in eine stationäre Entgiftung nach Greifswald (*Prinzip der Verbindung von Beratung und Verhandlungsführung mit Kooperationsbildung im Interesse des Problembelasteten*). Nach einer vierwöchigen Behandlung kehrte er als „neuer Mensch“ zurück. Sven hatte Vorstellungen von der Gestaltung seines weiteren Lebens. Er sprühte vor Tatendrang, verließ die WG bei Rostock (mit belastendem Umfeld) und bezog eine eigene Wohnung in Güstrow.

Über 3 Monate war Sven absolut clean. Dann erlag er den Drogen und der Verführung durch falsche Freunde. Er war ohnmächtig vor Enttäuschung über sich selbst! Auf Svens Wunsch nahmen wir Kontakt zu einem Therapeuten auf. Anfang 2002 begann seine Therapie, welche zur Zeit der Abfassung des Berichtes noch andauerte (*Selbstüberwindung trotz Rückfalls*). Sein Suchtverhalten ist deutlich verbessert, wobei Rückfälle seine Entwicklung beeinflussen.

Im Sommer 2002 beendete Sven seine Ausbildung zur Bürokraft erfolgreich. Er übertraf in seinen Abschlussprüfungen auch meine Erwartungen deutlich (*Bewertung*). Damit waren zugleich die Voraussetzungen für den *Ablöseprozess* gegeben, der sich dann allerdings ohne weitere Vereinbarungen vollzog, da Sven einerseits hinreichende Selbständigkeit erlangt hatte und andererseits noch von Therapeuten betreut wurde. Bei unserer letzten Begegnung nach dem Abschluss der Ausbildung zeigte sich Sven sehr engagiert bei der Suche nach Arbeit, um seinen erlernten Beruf ausüben zu können.

Schlussbemerkung:

Ähnlich wie Herr Schuller haben mehrere Sozialpädagogen, die in ihrer Ausbildung mit dem Funktionsmodell vertraut gemacht worden sind, seine praktische Nützlichkeit in Diskussionen und in Belegarbeiten bestätigt. Damit dürfte die *Zweckmäßigkeit* der vorgestellten funktionalen Betrachtungsweise sozialpädagogischer Prozesse und die *praktische Nützlichkeit des Funktionsmodells* bei richtiger Handhabung erwiesen sein, was uns zu analogen Bemühungen auch in anderen Erziehungsbereichen ermutigen sollte (siehe Seite 1, Absatz 1).