

# Symposium für Jugendarbeiter

2016

Suchtprävention in der  
offenen Jugendarbeit



illegalisiert, Konsumenten wurden/werden kriminalisiert. Dabei ist zu beachten, „... Kriminalität existiert ausschließlich, indem Ereignissen die Bedeutung der Kriminalität zugewiesen wird, d.h. sie existiert nur als Kriminalisierung“ (vgl. Dollinger 2011, S. 184). In einer sich ständig verändernden Welt ändern sich auch laufend die Gesetze. Abgesehen davon, dass Gesetzestexte für Normalsterbliche oft nicht zu verstehen sind, gibt es oft große Lücken im Wissen über das geltende Recht. Hinzu kommt, dass sich die Gesetzeslage beim Überschreiten von nationalen Territorialgrenzen ändert. Hierzu ein paar Beispiele anhand von zwei im Kontext Jugend oft zitierten Substanzen: Alkohol und Cannabis. Im Jahr 2016 ist beispielsweise der Konsum von Alkohol in Luxemburg unter 16 Jahren nicht verboten, sehr wohl aber im Nachbarland Deutschland. Ab 16 Jahren können Jugendliche in Luxemburg Alkohol ohne Einschränkung des Alkoholgehalts kaufen, in Deutschland gibt es hingegen eine Abstufung für niedrig- und hochprozentige alkoholische Getränke für Jugendliche ab 16 Jahren und ab 18 Jahren. Oder, seit 1976 kann man in den Niederlanden bis zu 5 Gramm Cannabis in Coffeeshops kaufen, in Luxemburg gibt es keine Coffeeshops und der Konsum, der Besitz, der Verkauf von Cannabis ist nach wie vor verboten. Und da die Welt durch die Omnipräsenz medialer Formate immer „näher“ rückt, blieb auch nicht verborgen, dass seit 2014 in den US-Bundesstaaten Colorado und Washington der rekreative Cannabiskonsum legal ist (wenn auch reglementiert), ein Trend, dem bis November 2016 weitere US-Bundesstaaten gefolgt sind. Durch die Omnipräsenz der Medien und der Virtualität wird Cannabiskonsum zudem in diversen Medienformaten tagein, tagaus als fast schon „normal“ gehandelt: Cannabis als Alltagsdroge.

Abgesehen davon, dass viele Menschen diese unterschiedlichen Handhabungen von ein und denselben Umständen nicht nachvollziehen können, die Bedeutung moralischer Grundstrukturen, Gesetzen oder gesundheitlicher Regelungen nicht verstehen, möchten viele gerne glauben, was sie glauben möchten. So kommt es nicht von ungefähr, dass Jugendliche Cannabiskonsum bagatellisieren und glauben, dass auch in Luxemburg der Besitz von ein paar Gramm und der Konsum von Cannabis legal seien. Hinzu kommt, dass durch die Verbreitung von Cannabiskonsum, kaum jemand noch an eine Begründung von gesundheitlicher Gefährdung von Cannabis glaubt. Hierzu gesellt sich die Diskussion um Cannabis als Medizin, die eine Differenzierung für viele erschwert.

## 2. Jugend

Wie bereits angeführt, ist der Weg in die moderne Gesellschaft ein Weg in eine zunehmend soziale und kulturelle Ungewissheit, in moralische und wertemäßige Widersprüchlichkeiten, in eine Welt erheblicher Zukunftsunsicherheit, die zunehmend unlesbarer wird. Nicht von ungefähr wurde wohl 2016 das Wort „postfaktisch“ in Deutschland als Wort des Jahres gekürt, dies, obwohl kaum jemand glauben konnte, dass in der Zeit davor, immer Fakten gegolten hätten. Des Weiteren konnte etwa die Diskussion um „fakenews“ oder „alternative Fakten“ (wieder einmal) aufzeigen, wie manipulativ Menschen Medien einsetzen und wie wichtig es ist, zu überprüfen, was einem so als Nachrichtenhappen angeboten wird. Angesichts derartiger Irrwege wird der Eindruck gestärkt, dass in vielen Lebensbereichen einheitliche Ziele und Werte immer mehr abhandenkommen, Orientierung verloren gegangen ist und durch eine Pluralisierung der Lebensstile und Werte viele Menschen irritiert sind. In einer solchen Umrahmung von Unsicherheiten sind die Jugendlichen aufgefordert Identität zu entwickeln, ein Prozess, der mit einer Vielzahl von Entwicklungsaufgaben konfrontiert ist. Es sind dies „Anforderungen der körperlichen und psychischen Innenwelt und der sozialen und physischen Außenwelt“ (Hurrelmann 2007, S. 9) von denen man hofft, dass mit einem Zugewinn an Kompetenzen individuelle Herausforderungen so zu bewältigen sind, dass auch die gesellschaftlich gestellten Aufgaben „konstruktiv“ gemeistert werden können. Dabei

ist klar, wer von Entwicklung spricht, geht auch davon aus, dass es sich hier um einen Prozess handelt und nicht um einen Zustand. Im Kontext „Jugend“ wird Entwicklung als ein Werden verstanden und noch nicht als [Erwachsen-]Sein definiert. Da dieses Werden ein Prozess mit grundsätzlich ungewissem Ausgang ist, sehen viele Erwachsene in der Jugend eine Dauerbaustelle und leiten daraus ab, dass Jugend „bearbeitet“ werden soll/muss, manche hoffen gar auf die Erfüllung ihres persönlichen „Erziehungsplanes“. Werden soll, was Erwachsene sich vorstellen, da bleibt nicht aus, dass so manche(r) Erwachsene(r) an Jugend, und dies mit einem hohen Grad an Legitimität, alle nur erdenklichen Defizite, Probleme, Sorgen und Versäumnisse festmacht, an denen ein erzieherischer Auftrag abzuleiten ist (vgl. Anhorn 2011, S. 29). Allzu gerne wird „die Altersspanne ‚Jugend‘ sowohl im alltags- wie im wissenschaftlichen Diskurs in erster Linie negativ als Defizit, als biopsychosozialer Mangel (an körperlicher und psychischer Reife, an sozialer Selbständigkeit etc...), als individuelle und gesellschaftliche Störung (individuell infolge psychischer Instabilität, gesellschaftlich infolge von Kriminalität und Gewalt), als Gefahr und Gefährdung oder neuerdings als Risiko (durch selbst- und/oder fremdgefährdendes [Gesundheits-, Konsum-, Freizeit-]Verhalten etc...) – in jedem Fall aber als ein soziales Problem gefasst“ (Anhorn 2011, S. 24).

So bleibt nicht aus, dass „Jugend“ nicht selten mal als das gefährliche, mal als das gefährdete, immer aber als das bedenklich „Andere“ und „Fremde“ inmitten der Gesellschaft gefasst wird (Anhorn 2011, S. 25). Dabei wird vergessen, dass das Werden nie aufhört, dass auch Erwachsene nicht in ihrer Entwicklung erstarren und (hoffentlich) bis zu ihrem Tode weiter lernen, und es wird der Anschein gepflegt, als sei früher alles besser gewesen. Kindheit und Jugend werden oft zu sehr als schutzbedürftige Entwicklungslebensabschnitte gesehen, in denen kleine Menschen zu Erwachsenen herangezogen werden und die Hoffnung bleibt, dass, wenn der Erziehungsakt positiv verlaufen ist, wir es mit mündigen Erwachsenen zu tun haben werden. Bis dahin lauern viele Gefahren und es gilt viele Herausforderungen zu meistern. Dabei fällt auf, dass „im Unterschied zum kinderspezifischen Opferdiskurs (Kinder als Opfer von Vernachlässigung, von Misshandlung, von sexualisierter Gewalt etc...), die öffentliche Rede über Jugendliche weitgehend als „Täterdiskurs“ konzipiert ist (Jugendliche als Gewalttäter, als Konsumenten illegaler Drogen, als Schulverweigerer etc...), deren „Schutzbedürftigkeit“ neben Hilfe und Unterstützung sehr viel mehr Kontrolle, Zwang und Disziplinierung mobilisiert (vgl. Anhorn 2011, S. 24). Dabei wird aus dem Auge verloren, dass jugendliche Identitätsentwicklung sich geradezu durch ein ‚Spiel‘ mit Grenzbestimmungen auszeichnet. Jugendliche konterkarieren und stellen immer wieder vorherrschende Moralvorschriften, Regeln, Normen in Frage, überschreiten Grenzen und Ordnungsvorstellungen, um sich von ihnen abzusetzen. Es ist dies Teil jugendlicher Identitätsfindung. Jugendliche gehen diese Wege, um sich von anderen, vor allem auch der Erwachsenenwelt („Establishment“) zu unterscheiden, abzugrenzen und um sich zu finden. Banal und einfach: Wer will schon mit der Musik seiner Eltern identifiziert werden? Das Aufspüren des eigenen Platzes in der Welt, das eng verbunden ist mit der Identitätsfrage: „Wer bin ich eigentlich?“ führt Jugendliche auf vielfältige experimentelle Suchbewegungen, so auch zum Ausprobieren psychoaktiver Substanzen oder allgemeiner formuliert, sie machen sich auf die Suche nach eigenen Möglichkeitsräumen. Dabei versuchen sie normierte „Grenzzäune“ zu überspringen, um eigene Grenzen herauszufinden. Interessant ist, dass dieses Überschreiten von Normen und Regeln Jugendlicher meist transitorisch ist, d.h. ein vorübergehendes und sich selbst „erledigendes“ Phänomen in deren Lebenslauf, dazu eher spontan und gruppenbezogen. Auch dies ist eine wichtige Erkenntnis in der Arbeit mit Jugendlichen.

### 3. Prävention

Mit Prävention werden üblicherweise all jene Aktivitäten bezeichnet, die darauf abzielen, jemandem oder etwas zuvorzukommen (lat.: praevenire = zuvorkommen). Vorbeugen, verhindern, vorbeugen, verhüten, schützen, abwenden, sich versichern, zuvorkommen, abfangen, vereiteln, abwehren, ersparen, verunmöglichen, ablenken, nicht aufkommen oder entstehen lassen, unterbinden, abstellen, sich kümmern um, immunisieren und vieles andere mehr (vgl. Lüders 2011).

Man tut etwas, bevor ein bestimmtes Ereignis oder ein bestimmter Zustand eintritt, damit dies nicht eintritt oder zumindest der Zeitpunkt des Eintretens hinausgeschoben wird oder die Folgen begrenzt werden.

Der Gegenstandsbereich vorbeugenden Handelns ist offen und nimmt erst im vorbeugenden Zugriff selbst Gestalt an. Indem Prävention, um überhaupt gezielt intervenieren zu können, einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit herauslöst und Zusammenhänge zwischen gegenwärtigen Phänomenen und künftigen Ereignissen oder Zuständen postuliert, konstruiert sie ihr eigenes Aktionsfeld (Bröckling 2008, S. 39).

Im Kontext der Suchtprävention erfordert dies eine Beschäftigung mit der Drogenkultur unserer Gesellschaft ... ein konkretes Wissen über Drogen ... eine Auseinandersetzung mit dem kulturellen und sozialen Status von Rausch und Sucht (Freitag/ Hurrelmann 1999) vor allem auch das Anknüpfen an Selbstreflexions- und Selbstbildungsprozesse. So braucht es neben Hinweisen auf gesundheitliche Schäden oder Verstöße gegen geltende Gesetze bzw. der Thematisierung von Jugendschutzbestimmungen, des Weiteren Interventionen, die zur Selbstreflexion des eigenen Handelns und Konsumverhaltens anregen. Bei aller Rede von Konsum darf nicht außer Acht gelassen werden, dass selbstverständlich auch der Verzicht auf den Konsum psychoaktiver Substanzen (sprich Drogen) eine wichtige Option darstellt (und von vielen Jugendlichen auch gelebt wird), in bestimmten Fällen gar gefordert wird (z.B. Straßenverkehr, Schwangerschaft, ...). Hilfreich ist die Vermittlung von Informationen und Hilfsangeboten, wenn diese mit biographischen Porträts und Lebensgeschichten verknüpft sind, die selbstreflexive Elemente zum Umgang mit dem eigenen Körper, zum Wohlbefinden und zum Substanzkonsum enthalten sowie eine kritische Reflexion über Gefahren, Risiken und gesundheitliche Schäden (Schadens- und Risikominimierung) bzw. die Schärfung des Risikobewusstseins für substanzbedingte Problematiken anregt und fördert.

Mittlerweile liegen zahlreiche Erkenntnisse über die Effektivität suchtpreventiver Maßnahmen vor (vgl. BZgA-Expertise zur Suchtprävention 2013). Methoden der Abschreckung, isolierte Informationen über Drogen und kurzfristige isolierte Aktionen haben sich dabei grösstenteils als ineffektiv herausgestellt. Wirksame Suchtprävention folgt dagegen den Grundsätzen:

- Ursachenorientierung,
- Ressourcenorientierung,
- Prozesshaftigkeit,
- Kontinuität,
- Kooperation und Vernetzung.

Die von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) in Auftrag gegebene „Expertise zur Suchtprävention“ (2013) verweist auf zahlreiche evaluierte suchtpreventive Studien und Projekte, die als zentrales Ergebnis aufzeigen, dass die Präventionsmaßnahmen dann wirksam sind, wenn sie:

- langfristig als Gemeinschaftsaufgabe angelegt sind,
- bereits im Kindesalter u.a. in der Familie und beim Erziehungsstil der Eltern ansetzen,
- frühzeitig in Kindergarten und Schule durchgeführt werden,
- im Jugendalter auf die Gestaltung des Peer-Gruppen-Einflusses innerhalb und außerhalb der Schule als präventiver Faktor abzielen,
- im Rahmen integrierter Gemeindeprogramme koordiniert und dauerhaft angelegt sind,

- die Förderung von Lebenskompetenzen in den Vordergrund stellen, statt Sanktionen oder Abschreckung,
- auf die Förderung funktionaler Äquivalente zum Drogenkonsum ausgerichtet sind,
- strukturelle Veränderungen bewirken und
- die Arbeit mit Multiplikatoren als Hauptzielgruppe präventiver Arbeit sehen.

Die Drogen- und Suchtkommission beim deutschen Bundesministerium für Gesundheit plädiert in ihrer Stellungnahme dafür, die bereits erwähnten Life-Skills-Ansätze als übergreifendes Emanzipationsziel (Globalziel) zu etablieren und darüber hinaus im Prozess der Förderung von Drogenmündigkeit auch drogen- und substanzspezifische Ansätze zu berücksichtigen. Zu den wichtigsten substanzbezogenen Zielen gehören Methoden der Vermittlung von

- Stoffkunde,
- Genussfähigkeit,
- Risikofähigkeit,
- Kritikfähigkeit (vgl. Stellungnahme der Sucht- und Drogenkommission 2002, S. 49).

Eine derartige Suchtprävention braucht einen umfassenden pädagogischen Zugang, der sich nicht in Stoffkunde oder Geboten und Verboten erschöpfen kann, sondern sie muss in Beziehung zur individuellen Bildungsbiographie gesetzt werden durch das Aktivieren selbstreflexiver Prozesse, der Reflexion des eigenen oder subkulturellen Lebensstils, der Auseinandersetzung mit den subjektiven Entwicklungspotenzialen und Lebensperspektiven. Ausgangspunkt einer solchen pädagogischen/präventiven Herangehensweise könnte die Frage nach den vorherrschenden Bedürfnissen nach Rausch und die Suche nach Grenzerfahrungen, sprich den Konsummotiven sein.

#### 4. Prävention als Bildungsarbeit

Wenn es darum geht, wie oben beschrieben, Jugendliche nicht als Objekte zu degradieren oder defizitär zu definieren und zu behandeln, muss danach getrachtet werden, wie Jugendlichen Chancen der Entwicklung autonomer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zugänglich gemacht werden können. Unter einer solcherart verstandenen Jugendarbeit versteht Scherr eine „Praxis der Subjekt-Bildung“ (vgl. Scherr 1997; vgl. Scherr 2008a; vgl. Scherr 2008b) und schlägt vor, (offene) Kinder- und Jugendarbeit theoretisch und konzeptuell als subjektorientierte Bildungspraxis zu modellieren (vgl. Scherr 2008a, S. 167). Bildung wird hier verstanden als offener Veränderungs- und Transitionsprozess der Persönlichkeit, der sich in der produktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und der Welt vollzieht (vgl. Koch/Marotzki/Schäfer 1997). Welt und Selbst sind dabei zu verstehen als „Dauerbaustelle“, wobei durch permanente Arbeit an sich und durch soziale Interaktion Persönlichkeit/Identität immer wieder aufs Neue hergestellt, aufrechterhalten oder verändert werden muss (vgl. Marotzki 1999, S. 62f). Eine solche „Arbeit“ kann als individueller Bildungsprozess gefasst werden, als „komplizierte zukunfts offene Konstruktionsleistung“ (Oevermann 2003, S. 75). Dabei legt eine derartige Auffassung von Bildungsprozessen nahe, dass es hier nicht lediglich um Prozesse der bloßen Informationsaufnahme und Wissensaneignung handelt, also um einfache Bewegungen von „außen“ nach „innen“ (vgl. Mollenhauer 1991, S. 114), sondern es geht stets um eine tätige Auseinandersetzung des Individuums mit äußeren Anreizen, zu verstehen als subjektivierende Erfahrungsprozesse (vgl. Schäfer 2004).

Bezogen auf die Präventionsarbeit, muss auch diese darauf zielen, Individuen dazu zu befähigen, sich mit sich selbst sowie den gesellschaftlichen Lebensbedingungen auseinanderzusetzen und diese zu begreifen. Daraus sind Angebote der Prävention als Bildungsgelegenheiten zur Lebens- resp. Welterfahrung zu verstehen, die die Bildung mündiger und selbstbewusster Individuen fördern und unterstützen. Der Gebrauchswert der

Präventionsarbeit leitet sich ab aus der Aufgabe Bildungsprozesse anzuregen, durch die eine Distanzierung von Ritualen, Routinen, Gewohnheiten (→ „Alltagsbewusstsein“) ermöglicht wird, damit andere Erfahrungen und neue Anfänge sich entwickeln können. „... jede Selbstbildung erfolgt durch ständige Irritation der eigenen Erfahrungen. Ihr kommt es nicht auf die schnellen Antworten an, sondern auf die Arbeit an den Antworten“ (Lindner 2009, S. 36). Bildungsprozesse sind „sozial, zeitlich und räumlich nicht eingrenzbare, sondern geschehen der Möglichkeit nach immer dann, wenn Individuen an Kommunikations- und Handlungszusammenhängen teilnehmen, die dazu geeignet sind, Veränderungen im Individuum anzuregen“ (Scherr 2008b, S. 140).

Wie bereits dargelegt, ist Identität nicht einfach gegeben und garantiert, sondern ein Prozess, der in Auseinandersetzung mit den vorgefundenen, dynamischen und widersprüchlichen Alltagsroutinen erfolgen muss. Insofern stellt Präventionsarbeit die vielfältigen Suchbewegungen, die individuellen und kollektiven Praktiken der Identitätsarbeit in den Mittelpunkt und hilft dabei, Lebensbedingungen mit den Jugendlichen immer wieder neu zu bestimmen. Ein daraus abgeleitetes pädagogisches Handeln geht von den Problemen, Bedürfnissen, Potentialen, Fähigkeiten und Interessen Jugendlicher aus.

In anderen Worten, es gilt Menschen jeden Alters, hier insbesondere Heranwachsende, im Prozess ihrer Subjektwerdung zu unterstützen, d.h. ihnen dabei zu helfen, ein selbstbewusstes und selbstbestimmtes Leben führen zu können. Hierzu führt Lindner (2009, S. 36f) drei Aspekte der Lebensbewältigung im Kontext von Bildungsarbeit an:

Bildung ist Teil von Lebensbewältigung: im Lernen durch den Versuch, Routinen zu verändern, in der Offenheit für Neuanfänge und neue Situationen, durch selbst-gesteuertes, innovatives Lernen, learning by doing.

Bildung unterstützt Lebensbewältigung: durch Horizonterweiterung, Re-Framing, Reflexion des Alltags und seiner alltäglichen Handlungs- und Deutungsmuster; durch Distanz/Differenz zum Alltag, die nicht gebrauchswertorientiert ist.

Lebensbewältigung als Bedingung von Bildung: Bewältigung setzt Lernprozesse voraus, sofern die Jugendlichen erfahren und gelernt haben, dass das, was man von ihnen erwartet, unter den gegebenen Umständen nicht oder nur schwer zu realisieren ist; Bildung umfasst gelingende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, „Arbeit an der Differenz“.

In Anbetracht diverser individueller und gesellschaftlicher Herausforderungen ist es wichtig, bei Jugendlichen ein „offensives Nachdenken über Möglichkeiten der Lebensgestaltung und des sozialen Zusammenlebens anzuregen sowie ihre biografischen, kulturellen und politischen Suchprozesse nicht still zu stellen, sondern zu begleiten und zu unterstützen“ (Scherr 2006, S. 101).

Des Weiteren gilt zu bedenken, dass eine solche Identitätsarbeit ein prozessualer und ständiger Balanceakt ist. „Diese Balance entspricht auf der Seite des Individuums der Struktur von Prozessen kommunikativen Handelns, an denen das Individuum teilnimmt. Interaktionsprozesse in einer Gesellschaft mit divergierenden Normen und getragen von Individuen mit unterschiedlichen Biographien können nur fortauern, wenn die Beteiligten ihre Ich-Identität zu erkennen geben. Für jedes Individuum ist seine balancierende Ich-Identität ein ständiger Versuch, sich gegen Nicht-Identität zu behaupten, weil diese den Interaktionsprozeß überhaupt oder jedenfalls die eigene Mitwirkung daran gefährden würde“ (Krappmann 2005, S. 79).

Es geht darum, dass jede/ jeder Einzelne in seinem Wesen Anerkennung findet, d.h. auch Jugendliche nicht als Objekte irgendwelcher, wie auch immer gearteter, auch pädagogischer Interessen/ Zwecksetzungen (manchmal in Form gut gemeinter Ratschläge oder Bevormundung) verstanden werden. Es geht um das Spannungsverhältnis von selbstbestimmter Lebensführung, um die Realisierung von eigenverantwortlichen Lebensentwürfen und um den Beitrag, den Präventionsarbeit leisten kann/soll, um die

Jugendlichen zu einer aktiven und bewussten Auseinandersetzung mit den ihnen auferlegten Lebensbedingungen zu stärken.

In Anlehnung an den von Bock/ Otto (2007, S. 208) verwendeten Bildungsbegriff, ließe sich Präventionsarbeit verstehen „als ‚kritisches Konzept‘ zwischen derzeit bestehenden Lebensverhältnissen und ökonomischen Zumutungen, in denen die eigene Biographie immer wieder neu hergestellt werden muss, inmitten irrationaler und zum Teil vollkommen widersprüchlicher Angebote, Gestaltungsaufgaben und Zumutungen, die zwischen äußeren Vorgaben und eigenen Optionen zu bewältigen sind“ (vgl. Thiersch 2002 ; Bock/Andresen/Otto 2006).

Dementsprechend kann Präventionsarbeit sich nicht als eine Befähigung zur angepassten Erfüllung normativer Anforderungen der Gesellschaft, oder sich vornehmlich als „neutrale“ und reine Wissensvermittlung/ Informationsarbeit verstehen, ebenso wenig kann sie sich in unspezifischen „Freizeitbeschäftigungen“ aktueller Modeerscheinungen verlieren (Motto: Alles ist Prävention). Vielmehr muss sich Präventionsarbeit am Maßstab der Subjektwerdung orientieren, sich darum bemühen, Zwänge und Abhängigkeiten zu überwinden. Sie soll neue Erfahrungen und Erlebnisse (z.B. Raumaneignungsprozesse) ermöglichen, Jugendliche bei der Entwicklung von Lebensentwürfen begleiten, Spielräume selbstbewussten und selbstbestimmten Handelns in sozialen Beziehungen erweitern (vgl. Scherr 1997, S. 48). In diesem Sinne beruht subjektorientierte Jugendarbeit auf Anerkennungsverhältnis und trägt zur „Entwicklung von Selbstwahrnehmung, Selbstachtung, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung“ (Scherr 2002, S. 28) von Jugendlichen bei.

## 5. Suchtpräventive Zugänge

Die professionellen Ansätze der Suchtprävention reichen zurück bis Anfang der 1970er Jahre. Ansätze, die sich im Laufe der Jahre mal mehr, mal weniger verändert, weiterentwickelt oder auch differenziert haben, neue pädagogische Zugänge wurden zudem initiiert.

Anhand der nachfolgenden Ausführungen wird versucht, die Hauptstränge suchtpräventiver Arbeit, wie sie auch heute in der Jugendarbeit umgesetzt werden, dazustellen und sie einer Diskussion um die vorab angeführten Darlegungen zur subjektorientierten Jugendarbeit zuzuführen.

### 5.1. Drogenprävention als Abschreckung

Abgesehen davon, dass es zu jeder Epoche und in jeder Kultur Bestrebungen gegeben hat (und nach wie vor gibt) missliebiges Verhalten (und Substanzen) einzudämmen und zu verbieten, kann man die Zeitspanne Ende der 1960er Jahre und Anfang der 1970er Jahre als die sogenannte Pionierzeit der Drogenprävention als Vorläufer der heutigen Suchtprävention bezeichnen. Geleitet von der Single Convention on Narcotic Drugs von 1961, versuchte der Ansatz „Drogenprävention als Abschreckung“ der Ausbreitung von vor allem illegalen Drogen durch Abschreckung, Kriminalisierung und Repression entgegen zu wirken. Flankiert durch Verbote und repressive Maßnahmen, bestand diese Präventionsarbeit in der Hauptsache in der Aufklärung über die Gesetzeslage und die betont negativen Wirkungsweisen und Konsequenzen von sogenannten Drogen, denen der Kampf angesagt wurde durch Strategien der Angsterzeugung und die jeden Kontakt mit illegalen Drogen verhindern sollten (Franzkowiak/Sabo 1999, S. 90). Das Dogma der Abstinenz war primär. In diesem Sinne wurden die Gefahren des Drogenkonsums in drastischer und abschreckender, manchmal überzeichneter Weise herausgestellt. Negativbilder von

Drogenkonsumenten sollten die öffentliche Wahrnehmung bestimmen (als bekanntestes Beispiel kann hier das Buch/ der Film „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ erwähnt werden, wo der Teufelskreis aus persönlichen und sozialen Problemen, Drogenabhängigkeit, Verrohung, Kriminalität und Prostitution der jungen Christiane F. dargestellt wurde).

Als ein aktuelles Beispiel von Präventionsarbeit durch Furchtappelle kann die neue EU-Direktive gesehen werden, Zigarettenschachteln mit Schockfotos zu versetzen. Durch möglichst drastische Darstellungen/Bilder und Furchtappelle sollen Einstellungsänderungen induziert werden.

In diesem Zusammenhang muss z.B. überprüft werden, ob Menschen mit Risikoverhalten durch Furchtappelle überhaupt erreicht werden, da davon auszugehen ist, dass solche Appelle in der Regel ignoriert werden (z.B. Coveretui für Zigarettenschachteln, sozusagen als ‚visuelles Präservativ‘). Zudem werden eindimensionale Abschreckungsstrategien von vielen Präventionsexperten als relativ erfolglos und ineffektiv gesehen. „In der professionellen Praxis zeigt sich (wie im Alltag auch), dass die systematische Nutzung von moralischer Kommunikation als Präventionsmethode wenig Erfolg hat und einige Nebenwirkungen verspricht. Natürlich kann die Kommunikation mittels moralisierender Appelle oder gar die Androhung von Strafen bei Missachtung in Einzelfällen Wirkung zeigen; sie birgt aber immer auch die Gefahr von Widerstand und Konflikt in sich, die Gefahr eines ‚Jetzt-erst-Recht‘ – insbesondere, wenn man bedenkt, dass die durch die Moral formulierten Bedingungen für Achtung und Missachtung auf Symmetrie basieren, also für beide Seiten Geltung haben. Damit kommt – gerade im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen – die Vorbildwirkung ins Spiel, denn man ist kaum glaubwürdig, wenn man Wasser predigt und selbst Wein trinkt“ (Hafen 2013, S. 285f). So kommt es immer wieder zu einem Nicht-Ernstgenommen-Werden pädagogischer Ratschläge, was u.a. darin liegt, dass viele Jugendliche bereits Erfahrungen mit psychoaktiven Substanzen gemacht haben und den Expertenstatus der Erwachsenen nicht akzeptieren. Die Tendenz zur Dramatisierung verzerrt zudem häufig die Fakten und wirkt auf informierte Personen eher unglaubwürdig. Teilweise kann es auch zu einer positiven Identifikation mit den „Negativ-Helden“ kommen. Abschreckung erzeugt zudem diffuse Reaktionen, die nicht nur in der Abwehr der bedrohlichen Information bestehen kann, sondern nicht selten durch Ironisierung und Lächerlich-Machen sowie in der Lust auf das Verbotene mündet.

Abgesehen davon, dass eine derartige Bewahrpädagogik die Drogen in den Mittelpunkt stellt und nicht den Menschen, wird letzterer als ohnmächtig dargestellt, als schutzloses Objekt, das es vor den Gefahren der Drogen zu bewahren gilt. So wichtig auch Kinder- und Jugendschutz sind, sie dürfen sich aber nicht in Paternalismus und punitiven Verboten verlieren. Bewahren bedeutet immer auch Nicht-Kommunikation und fehlende Auseinandersetzung. Im Gegenzug dazu wäre eine Bewahrpädagogik zu initiieren als pädagogische Herausforderung junge Menschen als Gestalter ihres Lebens zu sehen, die es zu unterstützen gilt und in diesem Sinne eine Auseinandersetzung mit den Jugendlichen und ihrer Lebensbiographie.

Genauso wichtig wie differenzierte Botschaften zum Konsum gemacht werden müssen, sind auch Werbeverbote, Verkaufsverbote, Rauch- und Trinkverbote in öffentlichen Gebäuden oder am Arbeitsplatz, etc... die helfen Kinder und Jugendliche zu schützen. Regeln, Normen und Verbote können sinnvolle strukturelle Präventionsmaßnahmen sein (hier gilt womöglich auch der Spruch: „wer für alles offen ist, ist nicht ganz dicht“), ... zu fragen bleibt allerdings, wie etwa Verbote in der pädagogischen Arbeit Anwendung finden? Wie erfolgreich sind Verbote ohne Präventionsarbeit? Wie erfolgreich ist Präventionsarbeit, die auf Verbote setzt? Oder was die praktische Umsetzung von Verboten anbelangt: wie wäre z.B. ein Rauchverbot unter 18 Jahren praktisch umzusetzen (Kontrollierbarkeit)? Wie ließe sich ein Rauchverbot unter 18 Jahren bei z.B. 16-Jährigen argumentieren, die in anderen Lebensbereichen bereits als mündige Bürger gesehen werden? Des Weiteren wäre anzumerken, dass jede

Zigaretenschachtel durch die Hände von Erwachsenen geht, bevor sie Jugendliche erreicht (Ähnliches ließe sich für Alkohol formulieren). Was ist mit der Vorbildfunktion der Erwachsenen, was mit dem Erziehungsauftrag der Eltern? Diese wenigen Fragen machen klar, dass ein „einfaches“ Verbot eher mehr Fragen und Probleme aufwirft, als wirkliche Lösungen anbietet!

## 5.2. Suchtprävention als Informations- und Wissensvermittlung

Gegen Ende der 1970er Jahre erfolgte schrittweise eine Neuorientierung in der Suchtprävention. Die Vermittlung sachlicher Informationen zu den einzelnen Substanzen und den gesundheitlichen Folgen des Konsums wurden in den Vordergrund gerückt. Dabei soll eine vermeintlich „Teilnehmerneutrale“ Wissensvermittlung an die Vernunft appellieren, die auf die Rationalität von Argumenten und Überzeugungen setzt. Als sachlich gehaltene Stoffkunde wird über Aussehen, Wirkweisen und Risiken informiert. Was einst als sogenannter „Drogenkoffer“ durch die Lande reiste und Jugendliche zum Teil auch neugierig machte, verweist andererseits darauf, dass es trotz unterschiedlicher Bedenken über reine Wissens- und Informationsvermittlung für Professionelle oder auch Eltern wichtig ist, zu wissen, wovon die Rede ist. Es ist nichts schlimmer, als wenn Erziehungsberechtigte oder pädagogische Fachkräfte von Heranwachsenden nicht ernstgenommen werden können, weil sie keine Ahnung davon haben, worüber sie (und dies erfolgt nicht selten mit erhobenem Zeigefinger) dozieren.

Ebenfalls in den 1970er Jahren kam es zu einem Paradigmenwechsel in der Präventionsphilosophie und zwar durch die Hinwendung von der Drogen- zur Suchtproblematik (d.h. von der Drogen- zur Suchtprävention). Die Ausprägungen und Hintergründe von Sucht und Abhängigkeit sowie Einstiegs- und Verstrickungsszenarien rückten ab nun vermehrt in den Mittelpunkt der Präventionsarbeit. Ab dieser Zeit wurden zudem vermehrt auch legale Drogen, insbesondere Alkohol und Tabak in die Präventionsarbeit einbezogen, in weiterer Folge bis heute wurden zudem weitere Verhaltensstörungen mit Abhängigkeitscharakter so etwa Medien- und Spielsucht, Essstörungen ins Blickfeld präventiver Arbeit genommen.

Auch wenn über Informationsaufnahme und Wissensaneignung die Kenntnisse über die einzelnen Substanzen und deren Wirkungsweise zunehmen, wissen wir, dass in der Regel dennoch eine große Diskrepanz zwischen Wissen und sinngemäßem Handeln besteht. Die Kenntnis allein reicht nicht aus, um im Kontext einer Probier- oder Gewohnheitssituation das Verhalten zu ändern. Viele Raucher wissen um die gesundheitlichen Risiken des Tabakkonsums, schaffen es aber nur sehr schwer mit dem Rauchen aufzuhören. Bei jugendlichen Probierern steht der kurzfristige Nutzen dem Wissen um langfristig negative Konsequenzen gegenüber. Teilweise kann Information sogar dazu führen, dass das Interesse an Substanzen erst geweckt wird.

Am Ende muss festgehalten werden, dass Wissensvermittlung, so wichtig sie auch sein mag, durchaus nur Sinn macht, wenn sie möglichst nicht als alleinige Methode angewandt, sondern mit anderen (interaktiven) Maßnahmen kombiniert wird.

## 5.3. Suchtprävention als Stärkung von Kompetenzen

In den 1990er Jahren fand ein Perspektivenwechsel sowohl im Gesundheitsbereich als auch in der Suchtprävention statt. Die bisherige Defizitorientierung auf Krankheit, Sucht und Probleme wurde durch eine Ressourcenorientierung ergänzt und teilweise abgelöst. Die Gesundheitsförderung mit ihrer Philosophie der Förderung und Stärkung von Widerstandsfähigkeit, persönlichen und sozialen Kompetenzen bis hin zu allgemeinen

Lebenskompetenzen wurde in den Vordergrund gestellt. Informationen und Trainings beziehen sich verstärkt auf die einzelne Person und rücken die Substanz in den Hintergrund. Interaktive Methoden, Reflektion der eigenen Emotionen, Gedanken und Verhaltensweisen werden gegenüber der passiven Informationsvermittlung bevorzugt.

Mit der zunehmenden Erkenntnis der entwicklungs- und personenbezogenen Funktionen des Substanzkonsums entwickelten sich fortan Präventionsansätze, die diese Aspekte stärker berücksichtigten, indem spezifische Kompetenzen gefördert oder funktionelle Alternativen angeboten wurden. Ihnen ist gemein, dass sie die Person und ihre Anforderungen an eine gesunde Entwicklung und Lebensbewältigung ins Zentrum rücken und versuchen bei den Ursachen/Motiven von Substanzkonsum anzusetzen. Dabei wird die Person nicht als passives Objekt äußerer Einflüsse, sondern als aktiv handelndes Subjekt gesehen, das seine Entwicklung durch eigenes Zutun mitbestimmt und auf der Grundlage selbsttätiger Entscheidungen handelt. Entwicklung entsteht durch aktives „Handeln im Kontext“, über diesen Weg wird Sinn erschlossen. Ein Weg, der nicht immer eindeutig, doch oft widersprüchlich ist.

### *5.3.1. Lebenskompetenzansätze*

Das Konzept der Lebenskompetenzen legt seinen Schwerpunkt auf die konkrete Entwicklung und Veränderung von Verhaltensweisen. Auf dem Hintergrund lerntheoretischer Methoden und praktischer Übungen sollen die Jugendlichen anhand suchtpräventiver Maßnahmen lernen mit schwierigen Situationen und Belastungen adäquat umzugehen, um somit den Rückgriff auf Substanzen als Bewältigungsstrategie überflüssig zu machen. Ziel ist es, bestehende Ressourcen bewusst zu machen und weiter zu entwickeln bzw. neue Ressourcen in Form von Fähigkeiten aufzubauen, mit sozialen Situationen umzugehen sowie die eigene Handlungskompetenz zu erhöhen. Somit stehen persönliche und soziale Kompetenzen im Vordergrund. Als typische Inhaltsbereiche der Lebenskompetenzansätze können folgende Aspekte angeführt werden (vgl. Aßhauer & Hanewinkel 2000):

interaktive altersgerechte Wissensvermittlung über Konsequenzen des Substanzkonsums und Korrektur falscher Normvorstellungen

Steigerung des Selbstwertgefühls

Vermittlung grundlegender Bewältigungsfertigkeiten (Stress- und Emotionsmanagement, Problemlösefertigkeiten)

Training sozialer Kompetenzen (Kommunikations- und Kontaktfertigkeiten, Standfestigkeit gegenüber sozialem Druck)

Methoden wie Gruppendiskussionen, Rollenspiele, Selbstbeobachtungsaufgaben, Selbstinstruktionen und -verpflichtungen finden dabei Anwendung.

Zur Entwicklung von sozialen Fertigkeiten sind folgende Kernkompetenzen zu erarbeiten und zu festigen:

- emotionale Sozialkompetenz: die eigenen Gefühle wahrnehmen und damit umgehen lernen
- Perspektivenübernahme & Empathie: Gefühle und Sichtweisen anderer wahrzunehmen und diese im eigenen Handeln zu berücksichtigen
- Kommunikationsfähigkeit: Fähigkeit mit anderen in Kontakt zu treten, sowie Gefühle und Bedürfnisse adäquat zum Ausdruck zu bringen, aufmerksames Zuhören und Lösungen bei Konfliktsituationen herbeiführen
- Impulskontrolle: der möglichst beste Umgang mit negativen Gefühlen, wie Ärger, Neid, Frustration, ...
- Problemlöseverhalten: großer Erfahrungsschatz bzw. Ideenvielfalt, die eine faire Lösung eines Problems herbeiführen können
- Entspannung: Wissen und Anwendung diverser Entspannungstechniken

- prosoziales Handeln: dazu gehören einerseits das Erarbeiten und Festigen von Verhaltensweisen, das Entschärfen kritischer Situationen (z.B. durch sich entschuldigen), das Annehmen und der Umgang mit Kritik, das Erbitten von Hilfe, das Ausüben von Kritik, ohne zu verletzen, ...
- Selbstwertsteigerung: das Selbstvertrauen und die Haltung sich selbst gegenüber stärken
- Übernahme von Verantwortung: für das eigene Handeln selbst verantwortlich sein und dazu stehen.

### 5.3.2 Risikokompetenzansatz

Experimentieren, Neues ausprobieren und Risiken eingehen sind Kennzeichen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Entwicklungspsychologisch gesehen ist dies ein normaler Prozess, um eigene Fähigkeiten und Grenzen auszuloten. Dies gilt auch für den Gebrauch von psychoaktiven Substanzen.

Der Risikoansatz sieht den Konsum legaler, wie illegaler Drogen in der heutigen Gesellschaft als reale Tatsache, wobei dieser weder bagatellisiert noch dramatisiert werden darf, d.h. es geht hier weder um Einverstanden-Sein, noch um ein Wegschauen, ganz im Gegenteil, es ist eine realitätsbezogene Auseinandersetzung mit den individuellen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Ohne an dieser Stelle die Diskussion um Risiken und Gefahren bzw. Angst und Freiheit weiter zu differenzieren, sei hier nur ein Punkt kritisch anzumerken: „Da die Prävention zukünftige Gefahren in Bezug zu gegenwärtigen Entscheidungen setzt, transformiert sie diese Gefahren zu Risiken, denen man vorbeugen kann. Entscheidet man sich gegen die Vorbeugung und nimmt das Risiko in Kauf, sieht man sich beim Eintreten des Problems (z.B. einer Krankheit) rasch mit dem Vorwurf konfrontiert, dass man sich hätte schützen können/sollen. Dieser Mechanismus setzt Individuen und Organisationen unter Entscheidungs- und Rechtfertigungsdruck. Zudem schließt er an der Grundbefindlichkeit der Angst der modernen Gesellschaft an und fördert die Zukunfts- und Risikoorientierung, die für diese Gesellschaft typisch und in vielerlei Hinsicht problematisch ist. Das Perfide daran ist, dass es äußerst schwierig ist, sich diesem Mechanismus zu entziehen. Sobald man Verhinderungsmöglichkeiten kennt, ist man entweder dem Risiko (der Krankheit, des Unfalls, des Schadenfalls) oder dem Risiko-Ignoranz-Risiko ausgesetzt“ (vgl. Hafen 2013, 284).

Die Anerkennung einer entwicklungspsychologischen begründbaren Risikoorientierung im Jugendalter führt zu einem schadens- und risikominimierenden kompetenten Umgang mit psychoaktiven Substanzen und risikoorientierten Verhaltensweisen. Hierbei gilt nicht eine bewahrpädagogische Haltung in den Mittelpunkt zu stellen, die vorgibt, Jugendliche vor allen Risiken und Gefahren schützen zu können, sondern vielmehr eine dialogische, bewährte pädagogische Begleitung junger Menschen, die Reflektion und Auseinandersetzung mit Lebenssituationen in den Mittelpunkt stellt. (vgl. z.B. G. Kollers RISFLECTING-Konzept oder das REBOUND-Konzept von FINDER). Franzkowiak (vgl. Franzkowiak/Sabo 1999; vgl. Franzkowiak/Schlömer 2003) fordert etwa den Aufbau von Risikokompetenzen in die Suchtprävention mit einzubinden, d.h.:

informiertes Problembewusstsein über Wirkungen und Risiken des Drogenkonsums

kritische Einstellung gegenüber legalen und illegalen Drogen

Verzicht auf bestimmte Substanzen

Bereitschaft und Fähigkeit zum konsequenten Konsumverzicht in bestimmten Situationen, Lebensräumen und Entwicklungsphasen (Kindheit, frühe Jugend, Schule, Arbeitswelt, Straßenverkehr, Schwangerschaft etc...)

Vermögen, sich zwischen Abstinenz und mäßigem Konsum in tolerierten Situationen ohne negative Konsequenzen bewusst und verantwortlich entscheiden zu können

Entwicklung von Regeln für einen genussorientierten und maßvollen Konsum, Beherrschung von Sicherheitsregeln, die sowohl das persönliche Risiko als auch das für die Umwelt mindern (z.B. kein täglicher Alkoholkonsum).

Bei der Einschätzung von Risiken und Schäden sollte noch in kurzer Form auf eine Reihe von Fakten hingewiesen werden: Die höchste Einstiegsrate beim Konsum psychoaktiver Substanzen fällt in die Zeitspanne von 14 – 18 Jahren, die Zeitspanne von 18 und 23 Jahren gilt als die Zeit des höchsten Gebrauchs und danach geht bei den meisten Menschen der Drogenkonsum relativ folgenlos zurück. Für die überwiegende Zahl an Konsumenten bleibt es beim Einmal- oder Probierkonsum, nur ein geringer Prozentsatz geht über zu häufigem oder gar regelmäßigem Konsum. Man könnte grob sagen, Konsum von illegalen Drogen ist für viele „nur“ ein episodisches Jugendphänomen, das mit der Übernahme konventioneller Lebensmuster (z.B. Beruf, Partnerschaft/Heirat, Elternschaft) zurückgeht. Und selbst Menschen, die öfters psychoaktive Substanzen konsumieren, werden nur zu einem geringen Prozentsatz zu „Problemkonsumenten“. (Interessanterweise gehen die Zahlen bei den legalen Drogen, wie Alkohol- und Tabakkonsum mit zunehmendem Alter weniger zurück).

Betrachtet man den Drogengebrauch vom Statusübergang Jugend- zum Erwachsenenalter und die damit verknüpften Entwicklungsaufgaben, so kann Risikoverhalten und Substanzkonsum z.B. in Verbindung gebracht werden mit der Auseinandersetzung mit Sinnfragen, mit dem eigenen Körpergefühl und körperlichen Grenzerfahrungen, mit gesellschaftlichen Wert- und Normorientierungen, dem Zugang zu Gleichaltrigen und zu sexuellen Erfahrungen sowie dem Streben nach sozialer Anerkennung.

Ausgehend vom entwicklungspsychologischen Zugang und von der Tatsache, dass der Konsum von psychoaktiven Substanzen durchaus Risiken unterschiedlichster Art zur Folge haben kann, wird davon ausgegangen, dass die durch den Drogenkonsum erfüllten Funktionen auch durch andere, funktional äquivalente Tätigkeiten erfüllt werden können. So wird in der Präventionsarbeit versucht Aktivitäten zu etablieren, die den Substanzkonsum substituieren können. Es geht darum „Alternativen minderen Risikos, aber vergleichbarer Entwicklungsfunktion“ anzubieten (Silbereisen/Kas 1987, S. 905). In der Regel handelt es sich um Tätigkeiten, die den Jugendlichen sinnvoll erscheinen, die zu sozialer oder öffentlicher Anerkennung verhelfen können und die sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen fördern. Dieser Ansatz ist vermehrt auf die Stärkung entwicklungsfördernder Ressourcen und Kompetenzen orientiert als auf Risiken und Gefahren. Im Mittelpunkt dieser zielgruppen- und suchstunspezifischen Präventionsarbeit steht die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbständigkeit, die Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen (soziale Kompetenzen), die Ausbildung von Fertigkeiten und Handlungsfähigkeit wie auch Engagement für soziale und politische Ziele, etc... Hierbei wird vor allem auf Ressourcen und Kompetenzen statt auf Risiken gesetzt. Die bedeutsame Rolle der Emotionsregulation im Übergang vom Gebrauch zum Missbrauch von Substanzen rückt Ansätze in den Vordergrund, die die Förderung emotionsbezogener Kompetenzen beinhalten. So werden sport-, abenteuer-, erlebnis- oder wildnispädagogische Äquivalente - oft in Verbindung mit körperbezogenen Erlebnissen und Grenzerfahrungen - auf projektbezogener Präventionsarbeit eingesetzt.

## Literaturhinweise:

- Anhorn, R. (2011); Von der Gefährlichkeit zum Risiko – Zur Genealogie der Lebensphase „Jugend“ als soziales Problem. In: Dollinger, B./ Schmidt-Semisch, H. (Hrsg.); Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog; Wiesbaden, S. 23-42
- Aßhauer, M./ Hanewinkel, R. (2000); Prävention des Rauchens durch die Förderung von Lebenskompetenzen. In: Leppin, A./ Hurrelmann, K./ Petermann, H. (Hrsg.); Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention; Berlin, S. 114-140
- Beck, U. (1986); Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne; Frankfurt a. M.
- Bock, K./ Andresen, S./ Otto, H.-U. (2006); Zeitgemäße Bildungstheorie und zukunftsfähige Bildungspolitik. Ein „Netzwerk Bildung“ als Antwort der Kinder- und Jugendhilfe. In: Otto, H.-U./ Oelkers, J. (Hrsg.); Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Wissenschaft und Bildungspolitik; München, S. 332-347
- Bock, K./ Otto, H.-U. (2007); Die Kinder- und Jugendhilfe als Ort flexibler Bildung. In: Haring, M./ Rohlfs, C./ Palentien, Chr. (Hrsg.); Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen; Wiesbaden, S. 203-217
- Bröckling, U. (2008); Vorbeugen ist besser ... Zur Soziologie der Prävention. In: Behemoth. A Journal on Civilisation, Heft 1, S. 35-48 (Download: [http://www.zeithistorische-forschungen.de/sites/default/files/medien/material/2013-3/Broeckling\\_2008.pdf](http://www.zeithistorische-forschungen.de/sites/default/files/medien/material/2013-3/Broeckling_2008.pdf) (Zugriff : 29.06.2013)
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.) (2013); Expertise zur Suchtprävention; Köln
- Dollinger, B. (2006); Prävention. Unintendierte Nebenfolgen guter Absichten. In: Dollinger, B./ Raithel, J. (Hrsg.); Aktivierende Sozialpädagogik. Ein kritisches Glossar; Wiesbaden, S. 145-154
- Dollinger, B. (2011); Ansatzpunkte eines reflexiven Begriffs von Jugendkriminalität. Eine kulturtheoretische Annäherung. In: Dollinger, B./ Henning, S.-S. (Hrsg.); Handbuch Jugendkriminalität; Wiesbaden, S. 173-186
- Drogen- und Suchtkommission beim Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.) (2002); Stellungnahme der Drogen- und Suchtkommission zur Verbesserung der Suchtprävention; Berlin
- Franzkowiak, P./ Sabo, P. (1999); Von der Drogenprävention zur Entwicklungsförderung und Risikobegleitung. Leitkonzepte und inhaltliche Orientierungen der Suchtprävention von den siebziger Jahren bis heute. In: Prävention, Heft 3, S. 90-94
- Franzkowiak, P./ Schlömer, H. (2003); Entwicklung der Suchtprävention in Deutschland : Konzepte und Praxis. In: Suchttherapie, Heft 4, S. 175-182
- Freitag, M./ Hurrelmann, K. (Hrsg.); Illegale Drogen. Cannabis, Ecstasy, Speed und LSD im Jugendalter; Weinheim/ München 1999
- Hafen, M. (2013); Ethik in Prävention und Gesundheitsförderung. In: Prävention und Gesundheitsförderung, Heft 4, 2013, S. 284-288
- Hurrelmann, K. (2007); Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung; Weinheim/München
- Keupp, H. (2009); Riskanter werdende Chancen des Heranwachsens in einer grenzenlosen Welt; Download : [www.tinyurl.com/99468j2](http://www.tinyurl.com/99468j2) (Zugriff : 10.02.2013)
- Koch, L./ Marotzki, W./ Schäfer, A. (Hrsg.) (1997); Die Zukunft des Bildungsgedankens; Weinheim
- Krappmann, L. (2005); Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen; Stuttgart
- Lindner, W. (2009); Bildungsverständnis der Jugendsozialarbeit. Sozialpädagogische Bildung und Lebensbewältigung. In: Sozial Extra, Heft 9/10, S. 35-37

- Lüders, Chr. (2011); Von der scheinbaren Selbstverständlichkeit präventiven Denkens. In: DJI Impulse, Heft 2, S. 4-6
- Marotzki, W. (1999); Bildungstheorie und allgemeine Biographie Forschung. In: Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hrsg.); Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographie Forschung; Opladen, S. 57-68
- Mollenhauer, K. (1991); Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung; Weinheim/München
- Nilles, J-P./ Both, L. (2015); Thema „Jugend und Alkohol“ in der Jugendarbeit; Service national de la jeunesse, Luxemburg (Download unter: [http://cept.lu/wp-content/uploads/2015/03/Alkohol-thematisieren-in-der-Jugendarbeit\\_SNJ\\_CePT-2015.pdf](http://cept.lu/wp-content/uploads/2015/03/Alkohol-thematisieren-in-der-Jugendarbeit_SNJ_CePT-2015.pdf))
- Oevermann, U. (2003); Zur Behinderung pädagogischer Arbeitsbündnisse durch die gesetzliche Schulpflicht. In: Rihm, T. (Hrsg.); Schulentwicklung durch Lerngruppen; Opladen, S. 69-96
- Schäfer, A. (2004); Bildende Erfahrung und sozialisierte Selbstbehauptung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2/3, S. 312-325
- Scherr, A. (1997); Subjektorientierte Jugendarbeit; Weinheim/München
- Scherr, A. (2002); Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über „soziale Subjektivität“ und „gegenseitige Anerkennung“ als pädagogische Grundbegriffe. In: Hafener, B./ Henkenborg, P./ Scherr A. (Hrsg.); Pädagogik der Anerkennung: Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder; Schwalbach, S. 26-44
- Scherr, A. (2006); Mündigkeit als Grundprinzip einer pädagogischen Theorie der Jugendarbeit? Anmerkungen zu Klaus Mollenhauers „Versuch 3“: In: Lindner, W. (Hrsg.); 1964 – 2004: Vierzig Jahre Kinder- und Jugendarbeit in Deutschland; Wiesbaden, S. 95-102
- Scherr, A. (2008a); Gesellschaftspolitische Bildung – Kernaufgabe oder Zusatzleistung der Jugendarbeit ? In: Otto, H.-U./ Rauschenbach, T. (Hrsg.); Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen; Wiesbaden, S. 167-180
- Scherr, A. (2008b); Subjekt- und Identitätsbildung. In: Coelen, T./ Otto H.-U. (Hrsg.); Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch; Wiesbaden, S. 137-145
- Silbereisen, R. K./ Kas, P. (1987); Jugend und Problemverhalten. Entwicklungspsychologische Perspektiven. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.); Entwicklungspsychologie; Weinheim, S. 882-919
- Thiersch, H. (2002); Bildung – alte und neue Aufgaben der Sozialen Arbeit. In: Münchmeier, R./ Otto, H.-U./ Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.); Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben; Opladen, S. 57-71