

**Evaluation des schulischen  
Lebenskompetenzförderprogramms  
„Erwachsen werden“**

**Dissertation**

**zur Erlangung des  
gesundheitswissenschaftlichen Doktorgrades  
an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften  
der Universität Bielefeld**

**vorgelegt von  
Heike Kähnert  
Bielefeld  
August, 2003**

Erstgutachter: Prof. Dr. Klaus Hurrelmann  
Zweitgutachter: PH. Dr. Anja Leppin

## **Danksagung**

Besonderen Dank möchte ich Prof. Dr. Klaus Hurrelmann für die Überlassung des Themas und die Unterstützung während der gesamten Dissertationszeit aussprechen.

Ferner danke ich Frau PH Dr. Anja Leppin für die wissenschaftliche Begleitung und Betreuung dieser Arbeit.

Des Weiteren möchte ich mich bei Herrn G. Knoblauch und Herrn H. Wilms für die konstruktiven Gespräche herzlich danken.

Danken möchte ich den MitarbeiterInnen der Arbeitsgruppe 4 sowie Mike Bartels für die konstruktiven Vorschläge und die vielfältige Unterstützung insbesondere in der Endphase der Fertigstellung dieser Arbeit

# Inhalt

## Seite

<b>A</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
	<b>Fragestellungen und Ziel der Arbeit.....</b>	<b>6</b>
<b>1</b>	<b>Drogengefährdung im Jugendalter .....</b>	<b>10</b>
1.1	Verbreitung des Konsums psychoaktiver Substanzen .....	10
1.2	Entwicklungsaufgaben Jugendlicher und Funktionen des Substanzkonsums .....	17
1.3	Risiko- und Schutzfaktoren für den Konsum psychoaktiver Substanzen .....	23
<b>2</b>	<b>Prävention und Gesundheitsförderung .....</b>	<b>35</b>
<b>3</b>	<b>Schulische Präventionskonzepte und ihre Wirksamkeit.....</b>	<b>42</b>
3.1	Aufklärung und Abschreckung .....	42
3.2	Das Konzept der „Affektiven Erziehung“ .....	44
3.3	Das Modell der „Alternativen Erlebnisformen“ .....	45
3.4	Das Modell der „Sozialen Resistenz“ .....	46
<b>3.5</b>	<b>Der Lebenskompetenzförderansatz (Life-skills-Ansatz).....</b>	<b>49</b>
3.5.1	Das Konzept des Life-skills-Ansatzes.....	49
3.5.2	Ziele und Inhalte von Lebenskompetenzförderprogrammen .....	55
3.5.3	Studien und Evaluationsergebnisse amerikanischer Life-skills Programme.....	57
3.5.4	Stand der Evaluationsforschung von Life-skills Programmen an deutschen Schulen	60
3.5.5	Einflussfaktoren zur Wirksamkeit von Life-skills Programmen.....	72
3.5.6	Die Komponenten effektiver Life-skills Programme .....	84
<b>4</b>	<b>Das Lions-Quest Präventionsprogramm „Erwachsen werden“.....</b>	<b>86</b>
4.1	Lions-Quest – Aufgaben und Programme .....	86
4.2	Ziele des Lions-Quest Programms „Erwachsen werden“ .....	89
4.3	Die Unterrichtsmaterialien zum Programm „Erwachsen werden“ .....	91
4.4	Evaluationsergebnisse zum Lions-Quest Programm „Skills for Adolescence“.....	93

<b>5</b>	<b>Material und Methode.....</b>	<b>96</b>
<b>5.1</b>	<b>Lehrer- und Schulleiterbefragung .....</b>	<b>96</b>
5.1.1	Datenerhebung der Lehrer- und Schulleiterbefragung .....	96
5.1.2	Erhebungsinstrumente der Lehrer- und Schulleiterbefragung .....	96
<b>5.2</b>	<b>Schülerbefragungen .....</b>	<b>102</b>
5.2.1	Studiendesign und Datenerhebung der Schülerbefragung .....	102
5.2.2	Das Unterrichtsprogramm .....	103
5.2.3	Erhebungsinstrumente der Schülerbefragung .....	106
<b>6</b>	<b>Ergebnisse der Lehrer-, Schulleiter- und Schülerbefragungen .....</b>	<b>111</b>
<b>6.1</b>	<b>Ergebnisse der Lehrerbefragung .....</b>	<b>111</b>
6.1.1.	Beschreibung der Stichprobe.....	111
6.1.2.	Das Einführungsseminar zum Programm.....	114
6.1.3.	Implementierung von „Erwachsen werden“ an deutschen Schulen .....	120
6.1.4.	Bewertung der Lehrerhandbuchs.....	135
6.1.5.	Bewertung des Schülerhefts .....	144
6.1.6.	Bewertung des Elternhefts und der Elternarbeit zum Programm .....	148
6.1.7.	Auswirkungen des Programms aus der Sicht der Lehrer .....	159
<b>6.2</b>	<b>Ergebnisse der Schulleiterbefragung.....</b>	<b>175</b>
6.2.1	Beschreibung der Stichprobe.....	175
6.2.2	Auswirkungen des Programms aus der Sicht der Lehrer .....	177
<b>6.3</b>	<b>Ergebnisse der Schülerbefragung .....</b>	<b>183</b>
6.3.1	Beschreibung der Stichprobe.....	183
6.3.2	Bewertung des Programms aus der Sicht der Interventionslehrer- und –schüler.....	185
6.3.3	Ergebnisse der Schülerbefragung .....	191
<b>7</b>	<b>Diskussion der Ergebnisse und Perspektiven für die Präventionsforschung.....</b>	<b>207</b>
7.1	Verbreitung und Implementierung von „Erwachsen werden“ .....	207
7.2	Bewertung der Programmwirksamkeit .....	213
7.3	Bewertung nach ausgewählten Kriterien effektiver Präventionsprogramme.....	229
7.4	Fazit .....	242
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>248</b>

## A Einleitung

Kinder und Jugendliche stellen aus präventiven Gesichtspunkten eine bevorzugte Zielgruppe dar, da sich viele Verhaltensgewohnheiten gerade in dieser Altersgruppe herausbilden bzw. stabilisieren. Hierzu zählt auch die Ausbildung gesundheitsriskanter Verhaltensweisen, wie beispielsweise der regelmäßige Konsum legaler psychoaktiver Substanzen. Das durchschnittliche Alter, in dem Jugendliche ihre erste Zigarette rauchen, liegt derzeit bei 13,6 Jahren (BZgA, 2001). Alkohol wird das erste Mal durchschnittlich mit 12,8 Jahren konsumiert (Richter & Setertobulte, 2003). Weiterhin haben unter den 12-25-jährigen Rauchern 80% bereits im Alter zwischen 11-16 Jahren ihre ersten Raucherfahrungen gemacht und 11% der Jugendlichen sind beim Rauchen ihrer ersten Zigarette jünger als 11 Jahre (BZgA, 2001). Aus einer Vielzahl medizinischer und gesundheitswissenschaftlicher Forschungen ist bekannt, dass langfristig betrachtet der Konsum legaler psychoaktiver Substanzen mit erheblichen Gesundheitsrisiken (zusammenfassend siehe DkfZ, 2002), aber auch mit weiteren individuellen Folgen und volkswirtschaftlichen Kosten verbunden ist, die wie folgt zusammengefasst werden können.

Rauchen ist der bedeutsamste einzelne Risikofaktor für die Entstehung unterschiedlichster Erkrankungen sowie für vorzeitige Mortalität. Er gilt als Hauptrisikofaktor für die Entstehung verschiedener Karzinome der Lunge, des Kehlkopfes, der Mundhöhle und des Magens (DKFZ, 2002; IARC, 2002). Beispielsweise zählt in Deutschland das Lungenkarzinom mit jährlich 28.200 Neuerkrankungen zur häufigsten bösartigen Tumorerkrankung des Mannes und mit jährlich 8.900 Neuerkrankungen zu den fünf häufigsten Krebsarten der Frau. Die 5-Jahres-Überlebensrate ist mit 9% bei Männern und 17% bei Frauen sehr gering (Sachverständigenrat für die Konzertierte Aktion, 2000/2001). Weiterhin sind verschiedene (z.T. chronische) Erkrankungen der Atemwege wie Asthma, Bronchitis und Emphysem aber auch kardiovaskuläre Erkrankungen und Schlaganfall ursächlich mit dem Rauchen verbunden (IARC, 2002). Verschiedene Gesundheitsprobleme können aber auch schon im Jugendalter auftreten. Hierzu zählen u.a. die Beeinträchtigung des Lungenwachstums und der Lungenfunktion. Darüber hinaus steigt das Risiko von arteriosklerotischen Veränderungen, Kurzatmigkeit sowie Einbußen der körperlichen Fitness (USDHHS, 1994). Nach DiFranzen et al. (2000) treten bei Jugendlichen erste Anzeichen einer Nikotinabhängigkeit bereits innerhalb weniger Wochen nach Beginn des nur gelegentlichen Zigarettenkonsums auf. 22% der 12-13-Jährigen, die erstmals innerhalb der letzten vier Wochen geraucht hatten, berichten von Symptomen einer Nikotinabhängigkeit: sie fühlten sich nervös, traurig und unruhig, wenn Zigaretten nicht verfügbar waren. Sie hatten Konzentrationsprobleme und verspürten ein starkes Bedürfnis zu rauchen. Möglicherweise sind diese ersten Entzugssymptomaten ein entscheidender Grund dafür, dass Jugendliche, trotz Ausstiegsversuchen, das Rauchen nicht beenden können. Epidemiologische Daten zeigen darüber hinaus,

dass in den letzten Jahren besonders unter den 12-17-Jährigen die Raucherrate angestiegen ist, und zwar von 21% (1993) auf 26% (2001), wobei dieser Anstieg unter den Mädchen sogar noch stärker ausgeprägt ist als unter den gleichaltrigen Jungen (BzGA, 2001). Berechnungen zufolge sind jährlich etwa 110.000 bis 140.000 tabakbedingte Todesfälle zu verzeichnen (Junge & Thamm, 2003). Bezogen auf Deutschland betragen die Kosten für tabakbedingte Krankheitsfälle, verlorene Produktivität sowie Arbeits- und Erwerbsunfähigkeit jährlich etwa 17 Mrd. € (Junge & Thamm, 2003).

Die Konsumrate sowie die Folgen, die mit einem übermäßigen Alkoholkonsum verbunden sind, lassen sich wie folgt zusammenfassen: Im Jahr 2001 betrug der Pro-Kopf-Verbrauch alkoholischer Getränke für Deutschland 152,8 Liter, wobei Bier mit 123,1 Litern am häufigsten getrunken wurde. Hierbei nimmt Deutschland im internationalen Vergleich eine Spitzenposition ein (Meyer & John, 2003). Insgesamt gelten hierzulande etwa 1,6 Mio. Menschen als behandlungsbedürftig alkoholkrank (BMG, 2002). Aktuelle Analysen gehen jährlich von 73.714 Todesfällen in Deutschland aus, die durch Alkoholkonsum alleine oder den Konsum von Tabak und Alkohol zusammen bedingt sind. 74% dieser Todesfälle gehen hiervon auf den kombinierten Konsum zurück (Meyer & John, 2003). In Europa steht jeder 4. Todesfall von Personen unter 25 Jahren im Zusammenhang mit einem alkoholbedingten Verkehrsunfall (BMG, 2002). 1999 haben die Rentenversicherungsträger für die ambulanten und stationären Rehabilitationsmaßnahmen für Suchtkranke etwa 870 Mill. DM aufgewendet. Dies entspricht etwa 22.000 DM pro Behandlungsfall. Darüber hinaus müssen etwa 1 Mrd. DM für die rund 5.000 Frühverrentungen aufgewendet werden, verursacht durch eine zu spät behandelte Alkoholkrankung (BMG, 2002). Bundesweit wird die Anzahl junger alkoholabhängiger Menschen bis 25 Jahren auf 10% geschätzt (Hüllinghorst & Lehner, 1997). Dies entspricht nach Kraus und Bauernfeind (1998) etwa 150.000 alkoholabhängigen jungen Menschen in Deutschland. In unserem Kulturkreis genießt gerade der Konsum von Alkohol eine relativ hohe (gesellschaftliche) Akzeptanz und ist in einer Vielzahl sozialer Kontexte mit eingebunden. Der Erstkonsum von (weichen) Alkoholika findet i.d.R. mit Billigung der Eltern im häuslichen Umfeld statt (Kracke, 1993). Kinder und Jugendliche wachsen in einer Gesellschaft auf, in der der Konsum legaler psychoaktiver Substanzen nahezu als eine „normale“ Verhaltensweise betrachtet wird: alltäglich wird ihnen ein Konsumverhalten von Freunden oder Erwachsenen aber auch aus den Medien vorgelebt. Vor allem in der Werbung werden gesundheitsriskante Verhaltensweisen zu Idealen hochstilisiert. *„Mit diesem idealisierten Bild steigt auch die Überzeugung und der innere Druck bei den Jugendlichen, sich auf entsprechendes Verhalten einlassen zu müssen“* (Janin-Jacquat et al., 2001: 378).

Aufgrund der genannten Problemlage wurden in den öffentlich geführten Diskussionen der letzten Jahren den legalen psychoaktiven Substanzen und den damit verbundenen Konsequenzen eine viel größere Aufmerksamkeit gewidmet<sup>1</sup>. Hierauf aufbauend wurde expliziert auf die Notwendigkeit hingewiesen, präventive bzw. gesundheitsfördernde Maßnahmen gegen den Gebrauch und vor allem den Missbrauch von Alkohol und Tabak weiter auszubauen. *„...Darüber hinaus soll das Hilfesystem weiterentwickelt werden und die frühere einseitige Fixierung auf illegale Suchtmittel um den Blick auf legale Suchtformen, vor allem Tabak- und riskanten Alkoholkonsum, erweitert werden. Der Stellenwert der Prävention soll gestärkt werden, da noch immer das meiste Geld am Ende einer Drogenkarriere fließt.“* (BMG, 2002: 5).

Die Grundlagen von gesundheitsriskanten Verhaltensweisen werden früh gelegt, insofern sind präventive Maßnahmen im Kindes- und Jugendalter sowohl aus entwicklungspsychologischer Sicht als auch unter Kosten-Nutzen Gesichtspunkten besonders sinnvoll (Mittag & Jerusalem, 1999). In den letzten Jahren sind eine Vielzahl von präventiven Aktivitäten, Projekten und Programmen gerade für diese Altersgruppe konzipiert worden, die in den unterschiedlichen Settings – hauptsächlich jedoch in Schulen – eingesetzt werden. Die Schule stellt die einzige außerfamiliäre Institution dar, die alle Heranwachsenden über Jahre erfasst und in hohem Maße auf die Entwicklung der jungen Menschen fördernd einwirkt. Schule als ein zentraler Lebens- und Lernraum heißt für Kinder und Jugendliche, vielfältige leistungsbezogene und soziale Anforderungen zu bestehen. Hier werden Lebensstile geformt sowie Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten erworben, wozu auch der Gebrauch und Missbrauch von psychoaktiven Substanzen gehört (Hurrelmann, 1996). Die Etablierung von präventiven Maßnahmen in der Schule scheint insbesondere deshalb erfolgversprechend, weil in dieser Altersgruppe gesundheitsriskante Verhaltensweisen noch nicht vollständig entwickelt und verfestigt sind und die Maßnahmen in einem aktuellen und zentralen Lebenskontext der Kinder und Jugendlichen stattfinden (Freitag, Kähnert & Hurrelmann, 1999; Mittag & Jerusalem, 1999; Kolip, 1999).

Die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen hängt faktisch von ihren Zielen ab. Eine präventive Maßnahme kann dann als wirksam angesehen werden, wenn die mit ihr angestrebten Ziele auch erreicht werden: in diesem Fall spricht man auch davon, dass diese Maßnahme effektiv ist. Wenn sich der Aufwand im Vergleich zu ihrem Nutzen gelohnt hat, kann diese Maßnahme als effizient betrachtet werden (Reese & Silbereisen, 2001). Bleibt die Frage zu beantworten, wie Präventionsprogramme für den Schulalltag konzipiert werden müssen, um erfolgreich bzw. wirksam zu sein beispielsweise im Hinblick auf die zu vermittelnden Inhalte, eingesetzten Techniken und die zu berücksichtigenden Qualitätskriterien.

---

<sup>1</sup> Mangels Problembewusstseins wurde vorher jahrelang der Gebrauch legaler psychoaktiver Substanzen erst dann problematisiert, wenn Konsumformen oder Folgeerscheinungen nach außen hin sichtbar wurden, die gesellschaft-

Die Evaluation und somit die Wirksamkeitsüberprüfung präventiver Maßnahmen hat in den USA im Vergleich zu Deutschland eine lange Tradition. Evaluationsstudien und Meta-Analysen konnten zeigen, dass besonders Programme, die entweder auf dem Sozialen-Resistenz-Ansatz oder auf dem Lebenskompetenzförderansatz<sup>2</sup> beruhen, nicht nur das Wissen<sup>3</sup> und bestimmte substanzspezifische Einstellungen der Kinder und Jugendliche positiv beeinflussen, sondern auch zu Verhaltensänderungen führen können. Diese beziehen sich darauf, dass Kinder und Jugendliche entweder ihr abstinentes Verhalten beibehielten oder ihre Konsumhäufigkeit reduzierten bzw. ganz aufhörten, psychoaktive Substanzen zu konsumieren (Tobler et al., 1997; 2000). Darüber hinaus wurde eine Reihe von Kriterien<sup>4</sup> erarbeitet, die für die Effektivität solcher Programme wesentlich sind. Diese Kriterien beinhalten u.a., dass präventive Maßnahmen frühzeitig beginnen sollen und zwar möglichst vor der Entwicklung gesundheitsschädigender Verhaltensweisen. Sie sollen kontinuierlich und langfristig eingesetzt werden, im Hinblick auf Inhalt und interaktive Lehrtechniken einen hinreichenden Differenzierungsgrad aufweisen und zielgruppenspezifisch konzipiert sein, sowie an der Lebenswelt und dem Lebensgefühl von Jugendlichen ansetzen. Die Lehrerinnen und Lehrer, die die Programme im Unterricht einsetzen, müssen diese interaktiven Lerntechniken sicher einsetzen können und entsprechend geschult sein. Im Idealfall soll die Familie mit einbezogen werden, da sie als primäre Sozialisationsinstanz einen großen und nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung eines vielfältigen Verhaltensrepertoires von Kindern ausübt (Falco & Dusenbury, 1995; Kolip, 1999).

Weiterhin müssen die spezifischen Entwicklungsbedingungen der Heranwachsenden sowie die psychosoziale Funktionalität jugendlichen Verhaltens mit berücksichtigt werden. Die Jugendphase ist aufgrund des Übergangs von der Kindheit in das Erwachsenenalter durch starke Veränderungen, hohe Belastungen und Anforderungen gekennzeichnet. Dabei steht die Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben, wie beispielsweise die Loslösung vom Elternhaus, der Aufbau von (Freundschafts-)Beziehungen, die Identitätsfindung sowie die Entwicklung von Lebensperspektiven im Vordergrund. Bei der Lösung dieser Entwicklungsaufgaben greifen Jugendliche auch zu psychoaktiven Substanzen, nicht zuletzt deshalb, weil sie hierüber unmittelbare Ziele - wie Vorteile im Stand gegenüber Gleichaltrigen - erreichen und sie sich wichtige Bedürfnisse nach Zusammengehörigkeitsgefühl, Entspannung und Lebensgefühl erfüllen. Diese überaus positive Konnotation sowie das geringe Bewusstsein Heranwachsender über die langfristigen Gefahren und Gesundheitsprobleme, die mit dem Konsum psychoaktiver Substanzen verbunden sind, stellen besondere Herausforderungen für präventive Maßnahmen dar.

---

lich nicht mehr toleriert werden konnten.

<sup>2</sup> Was im Einzelnen unter diesen beiden Präventionsstrategien zu verstehen ist, wird im Detail in Kap. 3 und 4 erläutert.

<sup>3</sup> Im Hinblick auf einen Wissenszuwachs bezüglich der Wirkungen von psychoaktiven Substanzen und den individuellen und gesundheitlichen Folgen des Konsums.

Mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung wurden die Erkenntnisse über die Wirksamkeit bestimmter Präventionsstrategien auch in Deutschland berücksichtigt. Maßgeblich verantwortlich hierfür war die Veröffentlichung der „Expertise zur Primärprävention des Substanzmissbrauchs“ (Künzel-Böhmer, Bühlinger & Janik-Konecny, 1993). Darauf aufbauend wurden in den letzten Jahren vor allem Präventionsprogramme entwickelt, die dem Lebenskompetenzansatz folgten. Problematisch hierbei ist jedoch, dass im Vergleich zu der Fülle existierender schulischer Präventionsprogramme nur ein geringer Teil dieser Maßnahmen evaluiert worden ist. Ungeachtet dessen haben die mit den durchgeführten Evaluationen verbundenen Ergebnisse und Diskussionen eher auf der wissenschaftlichen Ebene Eingang gefunden. Die auf Fachtagungen, in Publikationen und Diskussionsforen als wirksam dargestellten Programme bzw. die hiermit eng verbundenen Qualitätskriterien effektiver Präventionsmaßnahmen, werden in den Schulen sowohl in Deutschland, aber auch in den USA nur bedingt berücksichtigt (Dusenbury & Falco, 1997; Ennett et al., 2003; Gottfredson, Gottfredson & Skroban, 1998; Leppin, Hurrelmann & Petermann, 2000). In den Schulen selbst werden auch weiterhin Programme und Maßnahmen bevorzugt eingesetzt, deren Wirksamkeitsnachweis noch aussteht oder die eher den traditionellen Präventionsstrategien zugeordnet werden können. Ein Beispiel ist die Strategie der Informationsvermittlung und Aufklärung; eine Strategie, von der nachgewiesen wurde, dass sie zumindest auf der Verhaltensebene keine, zum Teil sogar kontraproduktive Effekte hervorruft, d.h. zu einer Erhöhung des Konsums führen kann (Ennett et al., 2003; Dusenbury & Falco, 1997; Gottfredson, Gottfredson & Skroban, 1998; Tobler & Straton, 1997; Tobler et al., 2000).

Bleibt also festzuhalten, dass in Deutschland zwar eine Vielzahl unterschiedlicher schulischer Präventionsmaßnahmen existieren, die von sich aus den Anspruch erheben, präventiv wirksam zu sein, was jedoch mangels wissenschaftlicher Überprüfung selten abschließend nachgewiesen wurde. Berücksichtigt werden muss hierbei, dass der Einsatz solcher Maßnahmen in den Schulen für alle Beteiligten mit einem erhöhten organisatorischen Aufwand verbunden ist und personale sowie finanzielle Ressourcen bindet. Die Durchführung einer umfassenden Evaluation, die der Qualitätssicherung der Präventionsprogramme dient, ist aus der Sicht der knappen finanziellen Mittel und den steigenden Kosten im Gesundheitswesen auch aktuell bedeutsam.

Das Lions-Quest<sup>5</sup> Programm „Erwachsen werden“ ist eines der oben erwähnten Lebenskompetenzförderprogramme, das für Kinder und Jugendliche im Alter von etwa 10 bis 15 Jahren konzipiert ist und seit etwa Mitte der 90er Jahre in Deutschland eingesetzt wird. Entwickelt wurde dieses Programm ursprünglich in den USA und trägt dort den Namen „Skills for Adolescence.“ Dieses amerikanische Programm wurde im Hinblick auf substanzspezifischen Wissenszuwachs,

---

<sup>4</sup> Diese Kriterien werden detailliert in Kapitel 3 dargestellt.

<sup>5</sup> Seit Juli 2002 ist der offizielle Name Hilfswerk der deutschen Lions e.V.

Einstellungen und Verhalten evaluiert. In allen drei Bereichen konnten kurz- und langfristige präventive Effekte erzielt werden (Quest International Report 5 & 6; Eisen et al., 2002). Diese positiven Evaluationsergebnisse trugen entscheidend dazu bei, das Programm auch in Deutschland einzuführen. Eine schlichte Übersetzung und ungeprüfte Übertragung eines US-amerikanischen Programms an deutsche Schulen ist jedoch wenig sinnvoll, da sich beide Länder durch ihre sozio-kulturellen Gegebenheiten und gesetzlichen Rahmenbedingungen erheblich voneinander unterscheiden. Um ein solches Programm auf die deutschen (Schul-)Verhältnisse anzupassen, sind weitreichende Adaptionprozesse notwendig. Ungeklärt ist, inwieweit das deutsche Programm „Erwachsen werden“ ähnliche Effekte erzielt wie das amerikanische Programm „Skills for Adolescence“.

Hier schließt sich die zentrale Aufgabe dieser Arbeit an, denn obwohl das Programm „Erwachsen werden“ seit Mitte der neunziger Jahre in Deutschland eingesetzt wird, wurde bis heute noch keine den wissenschaftlichen Standards entsprechende Evaluation durchgeführt. Diese Evaluationslücke soll im Rahmen der hier dargestellten Studie geschlossen werden. Die Schwerpunkte dieser Evaluation lassen sich insgesamt in drei Bereiche untergliedern.

## **Fragestellungen und Ziel der Arbeit**

### **I Bestands- bzw. Ist-Analyse**

Zu Beginn der Untersuchung (Juni 2000) stellte sich heraus, dass es keine konkreten Daten über die Verbreitung und den Einsatz des Programms an deutschen Schulen gab. Die einzig bekannte Größe hierzu war die Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer, die an einem der von Lions-Quest organisierten Einführungsseminare zum Programm teilgenommen hatten. Diese Seminare dienen dazu, die Lehrkräfte intensiv auf die praktische Durchführung des Programms „Erwachsen werden“ vorzubereiten. Erst nach erfolgreicher Absolvierung eines solchen Seminars erwerben die Lehrkräfte die Berechtigung, dieses Lebenskompetenzförderprogramm im Unterricht einzusetzen. Insgesamt hatten bis zum Beginn dieser Evaluation 5000 Lehrkräfte deutschlandweit an einem solchen Seminar teilgenommen. Da wie erwähnt zum Untersuchungsbeginn unbekannt war, wie viele von diesen Seminarteilnehmern letztendlich Unterrichtsthemen zum Programm „Erwachsen werden“ bzw. das Gesamtprogramm in ihrem Unterricht einsetzen, sollten hierzu erstmalig Aussagen zur Verbreitung dieses Lebenskompetenzförderprogramms an deutschen Schulen gemacht werden. Weiterhin interessierte, an welchen Schultypen und in welchen Klassenstufen, sowie in welcher Regelmäßigkeit das Programm „Erwachsen werden“ bevorzugt eingesetzt wird. Überprüft wurde hierbei, inwieweit die Art des Programmeinsatzes einen Einfluss auf die von den Lehrkräften beobachteten Programmwirkungen ausübt. Die Bewertung des

Gesamtprogramms sowie die Bewertungen der einzelnen Materialien vonseiten der Lehrkräfte war ebenfalls Gegenstand der Ist-Analyse.

## **II Bewertung des Programms im Hinblick auf Wirksamkeit und Akzeptanz**

Der entscheidende Aspekt dieser Arbeit ist eine Bewertung des Programms im Hinblick auf Wirksamkeit und Akzeptanz. Bei der Wirksamkeitsüberprüfung des Programms werden folgende Schwerpunkte gesetzt:

- Wird durch „Erwachsen werden“ ein positives Klassenklima gefördert?
- Wirkt „Erwachsen werden“ fördernd auf allgemeine Kompetenzen von Schülern?
- Werden substanzspezifische Einstellungen bzw. Handlungsabsichten der Schüler beeinflusst?
- Führt das Programm zu einer Abnahme bzw. zu einem Verzicht gesundheitsriskanter Verhaltensweisen?

Ein schulisches Präventionsprogramm kann nur dann wirksam werden, wenn es von den damit befassten Personengruppen auch akzeptiert wird, allen voran von Lehrern und Schülern. Der Akzeptanzüberprüfung lagen folgende Fragen zugrunde:

- Wie wird „Erwachsen werden“ von den Lehrern und Schülern akzeptiert?
- Wird das Programm von allen Schülern, unabhängig vom Alter und Geschlecht, gleichermaßen akzeptiert und positiv bewertet?

Darüber hinaus wird geprüft, ob von „Erwachsen werden“ alle Schüler gleichermaßen profitieren oder ob zielgruppenspezifische Effekte (bezogen auf Alter, Geschlecht, Schultyp, ethnischer Herkunft und Programmakzeptanz) nachgewiesen werden können.

## **III Überprüfung ausgewählter Kriterien effektiver Präventionsprogramme**

Der dritte Schwerpunkt der Evaluation befasst sich mit der Überprüfung ausgewählter Kriterien effektiver Präventionsprogramme. Insbesondere die Zielgruppenspezifität, die Fortbildung zum Programm und die Elternarbeit wurden untersucht.

### *Zielgruppenspezifität*

Erfolgreiche Präventionsmaßnahmen zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Unterrichtsinhalte einen hohen Differenzierungsgrad aufweisen und geeignete Bausteine für die unterschiedlichsten Gruppen bereithalten, wie Jugendliche verschiedenen Alters, Geschlecht oder nationaler Herkunft bzw. Schüler verschiedener Schulformen. Dies gilt es innerhalb dieser Untersuchung zu überprüfen. Neben spezifisch gestellten Fragen zu diesem Thema, erfolgte hierzu - wiederum

getrennt nach Schulform und Klassenstufe - eine Bewertung der einzelnen Unterrichtsmaterialien vonseiten der Lehrkräfte, in erster Linie nach den Kriterien: Textverständnis, Textinhalte und Textumfang.

### *Lehrerfortbildung*

Die Inhalte von Lebenskompetenzförderprogrammen werden weitgehend über interaktive Lehrtechniken und Trainingsmethoden vermittelt, da gerade diese Techniken den mehr traditionellen Lehrmethoden („Frontalunterricht“) in ihrer Wirksamkeit überlegen sind (Tobler et al., 2000). Um diese Lerntechniken sicher im Unterricht einsetzen zu können, müssen die Lehrkräfte über ein hohes Maß an Methodenkompetenz verfügen. Lehrerschulungen und Fortbildungen werden somit als unverzichtbare Bestandteile präventiver Maßnahmen angesehen.

Wie eingangs erwähnt, werden zum Programm „Erwachsen werden“ verpflichtende Einführungsseminare angeboten<sup>6</sup>. Die Bewertung der Einführungsseminare und darauf aufbauend eine Verbesserung der Seminarkonzeption und –inhalte war ebenfalls Gegenstand dieser Untersuchung. Weiterhin sollte der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Lehrkräfte durch dieses Seminar ausreichend darauf vorbereitet werden, „Erwachsen werden“ in ihrem Unterricht einzusetzen.

### *Elternarbeit*

Programme, die die Familie in den Präventionsprozess mit integrieren, scheinen ein sehr vielversprechender Ansatz zu sein, denn präventive Maßnahmen, die darauf zielen, das Wissen und die Fähigkeit der Eltern im Umgang mit ihren Kindern zu fördern, können dazu beitragen, das Familiensystem zu stärken und aufseiten der Eltern wie der Kinder Sicherheit durch klare Regeln und einen konstruktiven Umgang miteinander zu schaffen (Kuntsche & Schmid, 2001).

Die Elternarbeit gilt als ein integraler Bestandteil des Programms „Erwachsen werden“. Neben der Bewertung der Materialien zur Elternarbeit vonseiten der Lehrkräfte, interessierte hierbei im Wesentlichen, ob Elternarbeit zum Programm von den Lehrkräften angenommen und durchgeführt wird und wenn ja, welche Auswirkungen sich hieraus ergeben.

Für die Beantwortung der genannten Fragen sowie der Beurteilung und Bewertung des Lebenskompetenzprogramms „Erwachsen werden“ sind Lehrer-, Schulleiter- und Schülerbefragungen durchgeführt worden, deren Ergebnisse letztendlich auf eine Optimierung des Programms abzielen.

---

<sup>6</sup> Zusätzlich werden noch zu spezifischen Themen Aufbauseminare angeboten, die freiwillig belegt werden können.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sieben Kapitel:

Um den Bedarf an präventiven Maßnahmen zu verdeutlichen, werden im ersten Kapitel die bisherigen epidemiologischen Befunde zum Gebrauch legaler psychoaktiver Substanzen aufgezeigt. Berücksichtigt werden hierbei relevante Aspekte für das Jugendalter. Anschließend werden die spezifischen Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen benannt und auf die psychosoziale Funktionalität jugendlichen Konsumverhaltens eingegangen. Danach werden (intra-)individuelle-, soziale und soziokulturelle Risiko- und Schutzfaktoren des Konsums psychoaktiver Substanzen dargestellt, da deren Reduzierung respektive Förderung für die Konzeption von Präventionsmaßnahmen von erheblicher Bedeutung sind.

Im zweiten Kapitel werden die Begriffe Prävention und Gesundheitsförderung näher beleuchtet. Das dritte Kapitel geht auf die wesentlichen Präventionskonzepte schulischer Suchtprävention und den aktuellen Stand der Evaluationsforschung mit Schwerpunkt auf internationale Meta-Analysen und Längsschnittuntersuchungen ein. Ein besonderer Schwerpunkt liegt hierbei auf der Darstellung des Lebenskompetenzförderansatzes und seiner Wirksamkeit. Ausführlich werden die Bedingungen und Kriterien diskutiert, die für den Erfolg schulischer Lebenskompetenzförderprogramme entscheidend sind.

Eine detaillierte Beschreibung des Lions-Quest Programms „Erwachsen werden“ erfolgt im vierten Kapitel. Zusätzlich wird auf die amerikanischen Lions-Quest Programme zur schulischen Suchtprävention Bezug genommen, unter Zuhilfenahme der Ergebnisse verschiedener Evaluationsstudien zu diesen Programmen.

Nachdem im fünften Kapitel die Methoden und das Design der durchgeführten Untersuchung referiert werden, folgt im empirischen Teil der Arbeit (Kap. 6) die Darstellung der Befunde der Lehrer-, Schulleiter- und Schülerbefragung. Neben Aussagen zur Verbreitung und Einsatzart des Programms „Erwachsen werden“ erfolgt hierbei die Überprüfung der o.g. Kriterien, die für die Effektivität solcher Programme wesentlich sind sowie eine Überprüfung der Wirksamkeit und Akzeptanz dieses Programms aufseiten der Schüler und der Lehrer.

Abschließend werden im 7. Kapitel die Evaluationsergebnisse zusammenfassend diskutiert und die Perspektiven für die Weiterentwicklung schulischer Präventionsprogramme erörtert.

## **1. Drogengefährdung im Jugendalter**

Der Konsum von legalen psychoaktiven Substanzen ist ein verbreitetes Risikoverhalten bei Jugendlichen und Erwachsenen. In der Regel wird mit dem Konsum von psychoaktiven Substanzen in der zweiten Lebensdekade begonnen, wobei die legalen Substanzen wie Tabak und Alkohol in den überwiegenden Fällen zuerst konsumiert werden. Um zunächst den Bedarf an präventiven Angeboten im Suchtbereich beurteilen zu können, ist es notwendig, Informationen über die Verbreitung des Konsums darzustellen<sup>7</sup>. Eine differenzierte Auswertung epidemiologischer Daten nach Geschlecht und Alter sowie die Erfassung der negativen Konsequenzen, die sich aus einem (missbräuchlichem) Konsum psychoaktiver Substanzen ergeben, sind für die Entwicklung und die Verbesserung zielorientierter präventiver Maßnahmen und frühzeitiger Interventionen unabdingbar.

### ***1.1 Verbreitung des Konsums psychoaktiver Substanzen***

Obwohl verschiedene Studien zum Konsum- und Gesundheitsverhalten von Jugendlichen in Deutschland existieren, können die Daten nicht ohne Probleme miteinander verglichen werden, da sich die Studiendesigns und untersuchten Zielgruppen z.T. wesentlich voneinander unterscheiden<sup>8</sup>. Somit werden im Folgenden hauptsächlich Daten aus den Drogenaffinitätsstudien (BZgA, 1998; 2001) bzw. aus der Repräsentativerhebung zum Gebrauch psychoaktiver Substanzen in Nordrhein-Westfalen (Kraus, Augustin & Tschernich, 2001) herangezogen.

Die wichtigsten Datenquellen für den Konsum von psychoaktiven Substanzen bei Jugendlichen stellen die Drogenaffinitätsstudien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung dar. Diese Studien werden seit 1973 in regelmäßigen Abständen von drei Jahren mit einem vergleichbaren Studiendesign durchgeführt und erlauben deshalb Aussagen über die Entwicklung des Substanzkonsums. Zielgruppe dieser Repräsentativbefragungen sind 12-25-jährige Jugendliche / junge Erwachsene der alten Bundesländer und seit 1993 zusätzlich auch der neuen Bundesländer. Neben Fragen zu den Konsumhäufigkeiten von legalen und illegalen psychoaktiven Substanzen werden auch Daten zu Einstellungen, Konsummotiven und dem sozialen Kontext des Konsums erfasst.

---

<sup>7</sup> Mögliche (gesundheitliche) Folgen des Konsums wurden kurz im letzten Abschnitt erwähnt und sollen an dieser Stelle nicht noch einmal wiederholt werden.

<sup>8</sup> So werden unterschiedliche Altersgruppierungen gebildet, z.T. auf eine geschlechtsdifferenzierte Darstellung der Ergebnisse verzichtet. Die Untersuchungen erfolgten als Schülerbefragung, wobei diese auf bestimmte Schultypen beschränkt waren oder in eng begrenzten Regionen durchgeführt wurden.

Die vom Institut für Therapieforschung in München durchgeführten „Bundesstudien“ stellen weitere repräsentative Datensätze zum Gebrauch psychoaktiver Substanzen in Deutschland dar, die seit 1980 in unregelmäßigen Abständen von zwei bis fünf Jahren erhoben werden (Kraus & Bauernfeind, 1998). Die Zielgruppe dieser Befragung sind jedoch 18-59-jährige Erwachsene. Im Jahr 2000 wurde für Nordrhein-Westfalen zusätzlich eine repräsentative Stichprobe der 15-17-Jährigen gezogen, so dass für dieses Bundesland und Jahr Vergleichsdaten zwischen Erwachsenen und Jugendlichen vorliegen. Da für diese NRW-Studie im Vergleich zu den Drogenaffinitätsstudien unterschiedliche Altersgruppen ausgewählt wurden, können diese Daten nur eingeschränkt miteinander verglichen werden.

### *Nikotin*

Den Ergebnissen der aktuellsten Drogenaffinitätsstudie zur Folge gaben 38% der 12-25-Jährigen im gesamten Bundesgebiet an, zu rauchen (BZgA, 2001). Zwischen den Geschlechtern konnte kein wesentlicher Unterschied in der Raucherquote festgestellt werden. Kraus, Augustin & Tschernich (2001) wiesen hingegen nach, dass die Rauchgewohnheiten von Mädchen sich nicht nur denen der gleichaltrigen Jungen angleichen, sondern diese noch übertreffen. So lag in NRW der Anteil aktueller Raucherinnen<sup>9</sup> in der Gruppe der 15-17-jährigen Jugendlichen mit 33,1% wesentlich höher als der der gleichaltrigen Raucher (26,1%). Auch in der Gruppe der jungen Erwachsenen (18-24-Jährige) gaben mehr Frauen (47,1%) als Männer (39,1%) an, zum Zeitpunkt der Befragung zu rauchen.

Erwartungsgemäß steigt der Anteil ständiger und gelegentlicher Raucher mit dem Alter an und zwar von 10% unter den 12-13-Jährigen auf 29% in der Altersklasse der 14-15-Jährigen (BZgA, 2001). Dieser sprunghafte Anstieg kann darauf beruhen, dass gerade in dieser Lebensphase im hohen Maße mit psychoaktiven Substanzen experimentiert wird. In der Gruppe der 16-17-Jährigen rauchen 44% und unter den 18-19-Jährigen 46%. Weiterhin nimmt mit steigendem Alter sowohl der Anteil an ständigen Rauchern als auch der Anteil an starken Rauchern (20 und mehr Zigaretten / Tag) zu. Bezeichnen sich 2% der 12-13-Jährigen als ständige Raucher, so steigt der Anteil unter den 14-15-Jährigen auf 10% und unter den 16-17-Jährigen auf 24% an. Werden in der jüngsten Altersgruppe nur wenige Zigaretten geraucht, konsumieren 5% der 14-15-Jährigen und 11% der 16-17-Jährigen 20 und mehr Zigaretten pro Tag. Bezüglich der Konsummenge kann ein geschlechtsspezifischer Unterschied festgestellt werden: So ist in der Gesamtstichprobe der Anteil der stark rauchenden Jungen mit 24% nahezu doppelt so hoch wie der der Mädchen (13%) (BZgA, 2001).

---

<sup>9</sup> Unter aktuellen Raucherinnen/Raucher werden Personen zusammengefasst, die in den letzten 30 Tagen angaben, geraucht zu haben.

Von 1989 bis 1997 konnte ein leichter aber stetiger Anstieg des Einstiegsalter in der Gruppe der 12-25-Jährigen festgestellt werden. Lag das Eintrittsalter 1986 noch etwas über 13 Jahren so wurde im Erhebungsjahr 1997 die erste Zigarette durchschnittlich mit 14 Jahren geraucht. Nach der jüngsten Studie (2001) sank das durchschnittliche Eintrittsalter auf 13,7 Jahre ab.

Betrachtet man die Konsumententwicklung von Tabak während der letzten 25 Jahre, so kann für die Gruppe der 12-25-Jährigen insgesamt ein deutlicher Konsumrückgang festgestellt werden und zwar sowohl bei der jüngeren als auch der älteren Kohorte. So sank der Anteil ständiger und gelegentlicher Raucher in der Gruppe der 12-17-jährigen westdeutschen Jugendlichen von 36% (1973) auf 26% (2001) ab. In der Gruppe der 18-25-jährigen Westdeutschen gaben 1973 insgesamt 62% an, regelmäßig bzw. gelegentlich zu rauchen, 2001 waren es hingegen 44% (BZgA, 1998; 2001). Auffällig ist, dass der Anteil unter den jüngeren Rauchern seit 1993 jedoch erneut angestiegen ist und zwar von 21% (1993) auf 26% (2001). Trotz dieses Ergebnisses ist aus präventiven Gesichtspunkten positiv zu vermerken,

- dass auch in den letzten 10 Jahren der Anteil starker Raucher (Personen, die 20 oder mehr Zigaretten täglich rauchen) abgenommen hat und zwar von 34% (1993) auf 19% (2001) und
- dass in dem gleichen Zeitraum der Anteil der Personen, die angaben noch nie geraucht zu haben, um etwa das Dreifache angestiegen ist und zwar von 14% (1973) auf 50% (2001).

Der stärkere Anstieg des Nieraucheranteils gegenüber dem Raucheranteil innerhalb des gleichen Zeitraums lässt den Schluss zu, dass sich immer mehr Jugendliche entscheiden, erst gar nicht mit dem Rauchen zu beginnen. Diesen Trend findet man sowohl in der Alterskohorte der 12-17-Jährigen als auch bei den 18-25-Jährigen, wobei der Anteil der Nieraucher unter den jüngeren Personen mit 56% wesentlich höher liegt als in der Gruppe der 15-25 Jährigen (33%) (BzGA, 1998). Kritisch zu betrachten ist jedoch, dass der Nieraucheranteil unter den 12-17-Jährigen von 1989 bis 1997 mehr oder weniger stagniert. Die Drogenaffinitätsstudie von 2001 enthält keine detaillierte Aufbereitung des Nieraucheranteils nach Altersgruppen, so dass keine Aussage über den weiteren Entwicklungsverlauf gemacht werden kann. Darüber hinaus liegt der Nieraucheranteil in der Gruppe der Mädchen seit 1973 immer über dem der gleichaltrigen Jungen. So bezeichneten sich 1997 47% der Mädchen aber nur 37% der Jungen als Nieraucher.

Hochrechnungen zufolge sind etwa 1 Mio. Personen in NRW nach den Kriterien des DSM-IV (Saß et al., 1998) als nikotinabhängig zu bezeichnen (Kraus, Augustin & Tschernich, 2001). Es zeigte sich, dass besonders Jugendliche für die Ausbildung einer Nikotinabhängigkeit gefährdet sind (DiFranza et al., 2000; Loughlin et al., 2002). Lag unter den 15-17-Jährigen der als nikotinabhängig klassifizierte Anteil bei 12,6%, sank dieser mit steigendem Alter ab und liegt in der

Gruppe der 50-59-Jährigen bei 2,9%. In der Gesamtstichprobe kann hierbei kein nennenswerter Geschlechtsunterschied nachgewiesen werden (Kraus, Augustin & Tschernich, 2001)<sup>10</sup>.

Neben dem schon aufgeführten Geschlechts- bzw. Altersunterschied, konnten im Jugendgesundheitsurvey<sup>11</sup> schulformspezifische Unterschiede im Tabakkonsum nachgewiesen werden (Kolip, 2000). In der Gruppe der 12-16-Jährigen liegt der Anteil regelmäßiger Raucherinnen und Raucher an Hauptschulen mit 11,3% wesentlich höher als an Gymnasien (4,2%), Realschulen (5,6%) und Gesamtschulen (4,3%).

### *Alkohol*

Seit 1973 kann für die Gruppe der westdeutschen 12-25-Jährigen jeweils ein Rückgang der Konsumhäufigkeit von Bier, Wein, Sekt bzw. Spirituosen festgestellt werden: Tranken 48% der 12-25-Jährigen 1973 mindestens einmal in der Woche Bier, so waren es 2001 nur noch 23%. Der regelmäßige Weinkonsum hat sich im gleichen Zeitraum von 24% auf 8% reduziert und der regelmäßige Spirituosenkonsum von 20% auf 4% vermindert.

Nicht nur der Tabakkonsum, sondern auch der Konsum von Alkohol nimmt erwartungsgemäß mit dem Alter zu. Trank 1% der 12-13-jährigen westdeutschen Jugendlichen mindestens einmal in der Woche Bier, so steigt dieser Anteil unter den 14-17-Jährigen auf 18% und in der Gruppe der 18-20-Jährigen auf 41% an. Der regelmäßige Weinkonsum steigt von 4% (14-15-Jährigen) auf 14% (18-20-Jährige) (BZgA, 1994)<sup>12</sup>. Geschlechtsspezifische Unterschiede lassen sich ebenfalls ausmachen: So werden Bier, Spirituosen und alkoholische Mixgetränke immer noch häufiger von Männern als von Frauen konsumiert. Darüber hinaus präferieren Mädchen und Frauen andere Alkoholsorten und haben weitaus weniger alkoholbedingte Rauscherlebnisse als Jungen und Männer (BZgA, 1998; 2001; Helfferich, 1994; Kolip, 1997; Kolip, 2000).

Vergleicht man die einzelnen Konsumraten zwischen den Geschlechtern, so gaben insgesamt 34% der 12-25-jährigen Jungen/Männer und 10% der Mädchen/Frauen an, regelmäßig Bier zu trinken (BZgA, 2001). 10% der 12-25-jährigen Jungen/Männer trinken regelmäßig alkoholische Mixgetränke, gegenüber 6% der gleichaltrigen Mädchen/Frauen. Mit 11% liegt der regelmäßige Weinkonsum der Mädchen/Frauen im Vergleich zu den gleichaltrigen Jungen/Männern (8%)

<sup>10</sup> Für die einzelnen Altersgruppen wurden keine getrenntgeschlechtlichen Analysenergebnisse angegeben.

<sup>11</sup> Der Jugendgesundheitsurvey wurde im Rahmen des Sonderforschungsbereichs 227 durchgeführt. Die Daten beruhen auf einer Befragung, die im Schuljahr 1992/93 in den 7. bis 9. Klassen aller vier Regelschulformen durchgeführt wurden.

<sup>12</sup> In den Drogenaffinitätsstudien von 1998 und 2001 sind bezüglich des Alkoholkonsums lediglich zwei Alterskohorten (12-17-Jährige / 18-25-Jährige) ausgewiesen worden, so dass gerade für die jüngere Altersgruppe keine entsprechenden Daten vorliegen. Der altersbedingte Konsumanstieg ist aber auch auf diesem aggregierten Niveau nachzuweisen.

höher (BZgA, 2001). Der regelmäßige Spirituosenkonsum ist bei Jungen/Männern (6%) doppelt so hoch wie bei Mädchen/Frauen (3%) (BZgA, 2001). Allgemein ging der Spirituosenkonsum unter den 12-25-Jährigen von 1993 (7%) bis 2001 (4%) zurück<sup>13</sup>. Trotz der generell rückläufigen Entwicklung des Spirituosenkonsums kann eine Ausnahme hiervon festgestellt werden: 2001 gaben 4% der Mädchen/Frauen der alten Bundesländer aber „nur“ 2% der Mädchen/Frauen der neuen Bundesländer an, regelmäßig harte Alkoholika zu trinken. Der Anteil regelmäßiger Trinkerinnen harter Alkoholika in Westdeutschland hat sich somit von 1993 bis 2001 verdoppelt (von 2% auf 4%). Die entsprechenden Werte für die Jungen betragen 5% (alte Bundesländer) bzw. 6% (neue Bundesländer) (BZgA, 2001).

Betrachtet man die konsumierte Alkoholmenge,<sup>14</sup> so steigt diese erwartungsgemäß mit dem Alter an. Weisen 12-13-Jährige lediglich ein Probierverhalten auf, beträgt der Anteil, der mehr als 120g reinen Alkohol pro Woche konsumiert, unter den 14-15-Jährigen 7% und unter den 16-17-Jährigen 15%. Jungen und Mädchen konsumieren unterschiedliche Mengen an Alkohol (bezogen auf die zugeführte Menge reinen Alkohols in g pro Woche). So konsumieren 22% der Jungen/Männern mehr als 120g reinen Alkohol pro Woche gegenüber 6% der Mädchen/Frauen (BZgA, 2001).

Nach den Kriterien des DMS-IV konnten 9,7% der 14-24 Jährigen als alkoholmissbrauchend und weitere 6,2% als alkoholabhängig diagnostiziert werden. Hierbei konnten ausgeprägte Geschlechtsunterschiede nachgewiesen werden: Die Prävalenzen unter den männlichen Befragten liegen mit 15,1% für eine Missbrauchsdiagnose wesentlich höher als unter den weiblichen Befragten (4,5%). Mit 10% liegt auch die Abhängigkeitsdiagnose unter den Jungen/Männern wesentlich höher als unter den Mädchen/Frauen (2,5%). Schon in der Altersgruppe der 16-17 Jährigen sind 8,9% als alkoholmissbrauchend und 3,9% als alkoholabhängig eingestuft worden (Holly et al., 1997). Andere Untersuchungen erbrachten vergleichbare Ergebnisse (Essau et al., 1998; Kraus, Augustin & Tschernich, 2001)<sup>15</sup>.

Im Gegensatz zum Zigarettenkonsum konnten bezüglich des Alkoholkonsums keine schulform-spezifischen Unterschiede nachgewiesen werden (Kolip, 2000).

---

<sup>13</sup> Der Rückgang des Spirituosenkonsums der letzten Jahre wurde hauptsächlich durch eine geringere Konsumhäufigkeit der Jungen/Männer hervorgerufen. Gaben 1993 noch 11% der 12-25-jährigen Jungen an, regelmäßig Spirituosen zu trinken so lag dieser Anteil 2001 bei 6%.

<sup>14</sup> Bezogen auf die 12-25 Jährigen gaben 35% an, gar keinen Alkohol zu konsumieren, 40% konsumieren 1-60 g reinen Alkohol/Wochen, 11% zwischen 60-120g/Woche und 14% mehr als 120g/Woche.

<sup>15</sup> In der „Bremer Jugendstudie“ diagnostizierten Essau und Mitarbeiter nach den Kriterien des DMS-IV 5,7% der 12-17-jährigen Jugendlichen als alkoholmissbrauchend und zusätzlich 3,6% als alkoholabhängig (Essau et al., 1998). Unter den 15-17-Jährigen aus NRW wurden bei 5,9% eine Missbrauchsdiagnose nach DSM-IV gestellt und bei 3,2% eine Alkoholabhängigkeit diagnostiziert (Kraus, Augustin & Tschernich, 2001).

### *Zusammenfassung und Folgerungen*

Die Ergebnisse der Repräsentativerhebungen zeigen, dass der Tabak- und Alkoholkonsum unter Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte zurückgegangen ist. Die Prävalenzwerte mancher psychoaktiver Substanzen, wie z.B. der Bierkonsum unter den Jungen, haben sich innerhalb dieser Zeitspanne sogar nahezu halbiert. Auch das Einstiegsalter zum Gebrauch von Tabak ist seit 1993 leicht angestiegen (BZgA, 2001).

Der Konsumrückgang hat sicherlich vielfältige Gründe und ist vermutlich auf ein allgemeines verändertes Gesundheitsbewusstsein sowohl unter Jugendlichen als auch unter (jungen) Erwachsenen zurückzuführen. Dies kann möglicherweise als Erfolg gesundheitserzieherischer bzw. präventiver Maßnahmen gewertet werden. Diese positive Gesamtentwicklung darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass in bestimmten Gruppen übermäßig häufig psychoaktive Substanzen konsumiert werden und sich die Konsumhäufigkeit in den letzten Jahren erhöht hat. So stieg die Raucherquote besonders in der jüngeren Alterskohorte an, wobei dieser Anstieg unter den Mädchen sogar noch stärker ausgeprägt war als unter den gleichaltrigen Jungen. Ebenfalls stieg der Konsum von harten Alkoholika unter jungen Mädchen an (BZgA, 2001). Wird neben den z.T. erheblichen alters-, geschlechts- und schulformspezifischen Unterschieden im Konsumverhalten (Kolip, 2000; BZgA, 2001) weiterhin berücksichtigt, dass Deutschland im internationalen Vergleich beim Tabakkonsum eine obere und beim Alkoholkonsum eine mittlere Position einnimmt (Tudor-Smith et al., 1999), wird der Bedarf an präventiven Maßnahmen um so deutlicher. Auch der Sachverständigenrat für die „Konzertierte Aktion im Gesundheitswesen“ stellt hierzu fest, „*dass angesichts der weiten Verbreitung des Tabakrauchens eine Unterversorgung mit Primärprävention vorliege*“ (Sachverständigenrat f.d. konzertierte Aktion im Gesundheitswesen, 2000/2001: 137).

Auch wenn Konsummenge und –häufigkeit Indikatoren für ein riskantes Konsumverhalten sind, können aus diesen beiden Faktoren allein nicht unmittelbar Rückschlüsse auf eine Drogengefährdung bzw. eine zwangsläufige Abhängigkeits- oder Suchtentwicklung geschlossen werden. Um Aussagen über eine mögliche Substanzgefährdung bei Jugendlichen treffen zu können, sind weiterhin die Konsumgründe bzw. die Funktionen zu berücksichtigen, die Jugendliche mit ihrem Konsumverhalten verbinden. Werden beispielsweise psychoaktive Substanzen verstärkt zur Bewältigung scheinbar unlösbarer Probleme eingesetzt, besteht die Gefahr, dass die Substanz zum Ersatzziel wird und eine selbst herbeigeführte Lösung der zugrundeliegenden Probleme unterbleibt, was ein missbräuchliches Konsumverhalten vorantreiben kann. Die Motive bzw. die funktionale Bedeutung des Konsums stehen in enger Beziehung zu den Entwicklungsaufgaben, die Jugendliche auf den Weg zum Erwachsenwerden bewältigen müssen. Welche

Zusammenhänge zwischen den von Jugendlichen zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben und der Ausbildung problematischer Verhaltensweisen bestehen, soll im folgenden Abschnitt näher erläutert werden. An dieser Stelle sei schon erwähnt, dass eine Substanzgefährdung bei Jugendlichen weiterhin von einer Reihe unterschiedlicher Risiko- und Schutzfaktoren abhängen. Die detaillierte Beschreibung dieser Schutz- und Risikofaktoren erfolgt im Abschnitt 1.3.

Die Kenntnisse über die funktionale Bedeutung des Substanzkonsums einerseits und über bestehende Risiko- und Schutzfaktoren andererseits, sind gerade für die konzeptionelle und inhaltliche Gestaltung von Präventionsprogrammen wesentlich.

## 1.2 Entwicklungsaufgaben Jugendlicher und Funktionen des Substanzkonsums

Während der Adoleszenz müssen sich Jugendliche einer Reihe unterschiedlicher Entwicklungsaufgaben stellen, deren Bewältigung mit hohen Anforderungen verbunden sein können. So besteht die Notwendigkeit, sich mit dem Thema Drogen auseinander zu setzen. Das Erlernen eines verantwortungsbewussten Umgangs mit psychoaktiven Substanzen ist hierbei wesentlich, stellt aber nur eine von vielen Entwicklungsaufgaben dar. Zu diesen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter werden weiterhin gezählt (Dreher & Dreher, 1985; Hurrelmann, 1999; Reese & Silbereisen 2001; Silbereisen & Kastner 1995; Silbereisen 1999):

- Die Verarbeitung der körperlichen Reifung sowie die Akzeptanz der körperlichen Erscheinung
- Hinwendung zur Gleichaltrigengruppe
- Aufnahme von gegen- und gleichgeschlechtlichen Beziehungen
- Soziale und emotionale Ablösung vom Elternhaus
- Aufbau eines eigenen Werte-, Norm- und Orientierungssystems
- Entwicklung einer Berufs- und Zukunftsperspektive, was in unserer Gesellschaft mit einer möglichst hohen schulischen Qualifikation verbunden ist

Diese Aufgaben müssen von den Jugendlichen nicht nur bewältigt, sondern darüber hinaus auch so miteinander verbunden werden, dass sich eine eigene Persönlichkeit bzw. Identität herausbildet.

Diese Gesamtsituation wird zusätzlich erschwert, da einerseits durch verlängerte Ausbildungszeiten (Schul- und Berufsabschlüsse) eine finanzielle Abhängigkeit von den Eltern mindestens bis zum Beginn des zwanzigsten Lebensjahrs besteht, andererseits aber die körperliche Entwicklung zum Erwachsenenstatus weitaus früher abgeschlossen ist und zusätzlich viele Jugendliche lange vor Erreichen einer finanziellen Unabhängigkeit ein eigenständiges Konsum- und Freizeitverhalten ausgebildet haben (Freitag, 1998; Silbereisen & Reese, 2001). Da diese Prozesse für die Entwicklung der Persönlichkeit wesentlich sind, aber zeitlich betrachtet nicht parallel ablaufen, bergen diese ein Konfliktpotenzial, das nicht nur auf die familiäre Ebene beschränkt bleiben muss. Die Diskrepanz zwischen einem (körperlich) früh erreichten Erwachsenenstatus und einer erst später erreichten sozialen und finanziellen Unabhängigkeit kann von den Jugendlichen durch die Übernahme von Risikoverhalten überspielt werden (Silbereisen & Reese, 2001).

Die Tatsache, dass eine Reihe von Risikoverhaltensweisen - wie Delinquenz, frühzeitige sexuelle Aktivität, der Verstoß gegen soziale Normen bzw. Gesetze aber auch Essstörungen - im

Jugendalter beginnen und/oder gehäuft auftreten, weist auf mögliche Funktionen dieser Verhaltensweisen innerhalb dieses Lebensabschnittes hin (Engel & Hurrelmann, 1993; Silbereisen & Kastner, 1985; Jessor, 1986; Moffitt, 1993). Zu diesem Risikoverhalten zählt auch der Gebrauch von psychoaktiven Substanzen. Gegen Ende des zweiten Lebensjahrzehntes haben etwa 95% aller Heranwachsenden mindestens einmal legale psychoaktive Substanzen probiert (Holly et al., 1997). Offensichtlich wird das Experimentieren mit psychoaktiven Substanzen durch eine größere Freiheit und Autonomie im Freizeitbereich zusätzlich begünstigt, u.a. dadurch, dass in dieser Lebensphase noch keine beruflichen oder familiären Bindungen eingegangen worden sind. Die Übernahme von sozialen, beruflichen und/oder familiären Verpflichtungen, die mit einem hohen Maß an Verantwortung verbunden sind und mit einer größeren sozialen Kontrolle einhergehen, wird als wesentlicher Grund für die Reduzierung der Konsumraten im (jungen) Erwachsenenalter angesehen (Freitag & Hurrelmann, 1999; Schulenberg et al., 1996; Silbereisen 1999; Silbereisen & Reese, 2001; siehe hierzu auch „Maturing-Out These“; Jessor, Donovan & Costa, 1991; Labouvie, 1996; Weber & Schneider, 1997).

Die ersten Hinweise über die Funktionen des Substanzgebrauchs können aus den Gründen bzw. Motiven des Konsums entnommen werden. Gefragt nach den Trinkmotiven, berichtet die Mehrheit der 12-25-Jährigen, dass der Alkoholkonsum ihnen dazu dient, in der Freundesgruppe für Stimmung zu sorgen (40%) bzw. besser in Kontakt mit anderen zu kommen (33%) (BZgA, 1998). Aber auch etwa ein Fünftel der 12-25-Jährigen gibt an, Alkohol zur Bewältigung von Problemen zu konsumieren (Ärger herunterspülen, von Schwierigkeiten ablenken) und etwa jeder siebte Jugendliche glaubt, durch Alkohol mehr Selbstvertrauen zu gewinnen (BZgA, 1998). Gefragt nach den Gründen für das Rauchen werden neben Motiven, die im Zusammenhang mit der unmittelbaren Befriedigung stehen, wie „weil es schmeckt“ (60%) bzw. „beruhigt“ (49%) auch Gründe genannt, die im Zusammenhang mit Geselligkeit in der Gruppe stehen („macht bessere Laune“ (18%), „ist im Freundeskreis üblich“ (14%) (BZgA, 1998). Hemmungen zu überwinden, sich sicher zu fühlen, Mitreden zu können, Kontakte leichter aufzubauen sowie Bewusstseinsweiterung werden von Heranwachsenden auch als Motive für den Gebrauch von illegalen psychoaktiven Substanzen (i.d.R. Cannabis) genannt (BZgA, 1998; Kleiber & Soellner, 1998). Für den überwiegenden Teil der (drogenerfahrenen) Jugendlichen ist jedoch die Neugier („weil ich es einmal ausprobieren wollte“ - 75%) das am häufigsten genannte Motiv für den Konsum dieser Substanzgruppe. Darüber hinaus berichtet knapp ein Drittel der drogenerfahrenen Jugendlichen diese Substanzen zu konsumieren, um den Alltag zu vergessen (BZgA, 1998).

Neben den Konsummotiven, die eher die subjektive Sichtweise der Jugendlichen wiedergeben, konnten verschiedenen Studien zeigen, dass der Konsum von psychoaktiven Substanzen tat-

sächlich die Jugendlichen bei der Bearbeitung der o.g. Entwicklungsaufgaben (scheinbar) unterstützt und der Konsum in der subjektiven Wahrnehmung der Heranwachsenden ein hohes Kompensationspotenzial aufweisen kann (Jessor, 1986; Kaster & Silbereisen, 1988; Moffit, 1993; Silbereisen, 1990).

So kann der Substanzkonsum unter Jugendlichen als Unterstützung und Demonstration des eigenen Wertesystems verstanden werden oder dient dazu, die eigene Unabhängigkeit von den Eltern zu demonstrieren, indem eine bewusste Verletzung elterlicher Normvorstellungen und Erwartungen gezeigt wird (Jessor & Jessor, 1983; Sieber 1993). Als Prädiktoren für den Beginn des Cannabiskonsums wurden beispielsweise Unkonventionalität, Orientierung an cannabiskonsumierende Peers und eine geringe Identifikation mit den Eltern genannt (Brook, Kessler & Cohen 1999; Kleiber & Soellner, 1998; Silbereisen & Reese, 2001). Der Konsum von legalen psychoaktiven Substanzen kann weiterhin einen Beitrag im Hinblick auf die Entwicklung von Freundschaften bzw. von engen Kontakten unter Jugendlichen leisten (Maggs & Hurrelmann, 1998, Maggs, 1997). So zeichneten sich Schüler, die einen vergleichsweise häufigeren Konsum von legalen psychoaktiven Substanzen aufwiesen, in einer längsschnittlich angelegten Untersuchung am Ende der 10. Klasse dadurch aus, dass sie intensivere Kontakte zu Gleichaltrigen unterhielten, einen höheren Status innerhalb dieser Gruppe einnahmen und dass zwischen den Mitgliedern des Freundeskreises ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl bestand (Maggs & Hurrelmann, 1998).

Es besteht aber auch die Gefahr, dass der Konsum als Risikoverhalten verstärkt als Bewältigungsstrategie eingesetzt wird, weil der Heranwachsende den o.g. Aufgaben bzw. Anforderungen nicht gewachsen ist bzw. glaubt, diese ohne den Gebrauch von psychoaktiven Substanzen nicht lösen zu können. Dient der Konsum zur Bewältigung von scheinbar unlösbaren (Entwicklungs-)Problemen - zu nennen wären hier Konflikte mit Eltern oder Freunden, das Beenden einer Beziehung, Versagenserlebnisse in der Schule - kann ein solches Verhalten problematische Züge annehmen. Denn hierbei wird der Substanzkonsum zum Ersatzziel, indem die Belastungen eher verdrängt bzw. (scheinbar) erträglicher gemacht werden. Eine wirkliche Auseinandersetzung sowie eine aktive Problemlösung erfolgt unter dieser Voraussetzung nur selten. Da der angestrebte Nutzen (wie z.B. Anerkennung finden) für den Jugendlichen selbst an den Konsum bzw. an die entsprechenden Konsumsituationen gebunden ist, wird hierüber eine starke Bindung zu dieser Substanz erreicht, was ein missbräuchliches Konsumverhalten zur Folge haben kann. Wenn bereits im Jugendalter psychoaktive Substanzen wesentliche Funktionen im Leben der Heranwachsenden einnehmen, besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass sich diese Lernerfahrung auf ihre spätere Entwicklung auswirkt und psychoaktive Substanzen einschließ-

lich illegaler Stoffe als (scheinbare) Problemlösestrategie oder zur Stimmungsmanipulation eingesetzt werden.

In diesem Zusammenhang muss weiterhin berücksichtigt werden, dass Jugendliche eine relativ geringe Risikowahrnehmung bezogen auf die langfristigen Gefahren des Gebrauchs psychoaktiver Substanzen aufweisen. Der lange Zeitraum, der verstreicht, bis möglicherweise Gesundheitsschäden auftreten, führt zu einem Mangel an personaler Betroffenheit. Es scheint für Jugendliche beinahe unmöglich zu sein, einen potentiellen Leidensdruck vorauszuahnen, der erst viele Jahre später in Erscheinung treten kann (Petermann & Schröder, 2002; Schwarzer, 1996). Somit überwiegt für den Heranwachsenden, der raucht, in seiner individuellen Kosten-Nutzen-Abwägung der momentane und direkt erfahrbare Nutzen des Verhaltens wie Gruppenzugehörigkeit oder Entspannung, gegenüber dem Risiko, in ferner Zukunft möglicherweise an Krebs zu erkranken (Franzkowiak, 1983; Freitag, 1998).

Der Zusammenhang zwischen den unterschiedlichen Funktionen des Substanzkonsums und den normativen, altersspezifischen Entwicklungsaufgaben soll abschließend in der folgenden Tabelle zusammengefasst dargestellt werden.

*Tabelle 1: Entwicklungsaufgaben und Funktionen des Substanzkonsums\**

<b>Entwicklungsaufgaben</b> (nach Dreher & Dreher, 1985)	<b>Funktionen des Substanzkonsums</b> (Jessor & Jessor, 1983; Silbereisen & Kastner, 1985; Labouvie, 1986; Hurrelmann & Hesse, 1991; Moffitt, 1993)
Wissen, wer man ist und was man will (Selbstkonzept, Identität)	➤ Ausdruck persönlichen Stils ➤ Suche nach grenzüberschreitenden, bewusstseins-erweiternden Erfahrungen und Erlebnissen
Aufbau von Freundschaften; Aufnahme intimer Beziehungen	➤ Erleichterung des Zugangs zu Peergruppen ➤ Exzessiv-ritualisiertes Verhalten ➤ Kontaktaufnahme mit gegengeschlechtlichen Peers
Individuation von den Eltern	➤ Unabhängigkeit von den Eltern demonstrieren ➤ Bewusste Verletzung elterliche Kontrolle
Lebensgestaltung, Lebensplanung	➤ Teilhabe an subkulturellem Lebensstil ➤ Spaß haben und genießen
Eigenes Wertesystem entwickeln	➤ Gewollte Normverletzung ➤ Ausdruck sozialen Protests
Entwicklungsprobleme (nach Silbereisen & Kastner, 1987)	➤ Ersatzziel verwehrteter normativer Entwicklungsziele ➤ Stress- und Gefühlsbewältigung (Notfallreaktion)

\* Entnommen aus: Silbereisen & Reese, 2001: 138

### ***Zusammenfassung und Folgerungen***

Es lassen sich immer wieder Personengruppen identifizieren, die gerade innerhalb der Jugendphase verstärkt mit psychoaktiven Substanzen experimentieren bzw. einen gesundheitsschädigenden Gebrauch aufweisen (siehe hierzu auch Abschnitt 1.1). Trotz möglicher (gesundheitlicher) Beeinträchtigungen ist der Konsum von psychoaktiven Substanzen für Jugendliche sehr attraktiv, weil er mit unmittelbar erlebbaren Zielen verbunden ist und für die Betroffenen selbst positive Auswirkungen hat. So kann beispielsweise der Konsum von Alkohol den Heranwachsenden Vorteile im Ansehen gegenüber Gleichaltrigen verschaffen oder ihnen verhelfen, Hemmungen abzubauen oder Kontakte zum anderen Geschlecht oder zu einer Gruppe aufzubauen. Die mit dem Konsum verbundenen Ziele beziehen sich jedoch nicht nur auf den Kontakt zu Gleichaltrigen sondern auch darauf, Unabhängigkeit von den Eltern zu demonstrieren, indem eine bewusste Verletzung elterlicher Normvorstellungen und Erwartungen gezeigt wird. Zusätzlich durch Erfahrungen und Erlebnisse von grenzüberschreitenden und bewusstseinsweiternden Situationen, bewussten Normverletzungen und dem Austesten von Lebensstilen wird der Heranwachsende dahingehend unterstützt, ein eigenes Selbstkonzept bzw. Wertesystem zu entwickeln und eine Identität aufzubauen.

Für die Mehrheit der Jugendlichen ist aber der (auch hohe) Substanzkonsum auf die Jugendphase beschränkt und wird beim Übergang zum Erwachsenen reduziert oder sogar beendet (Moffitt, 1993; Reese & Kröger, 2001; Silbereisen, 1990). Trotz dieses zeitlich befristeten Konsumverhaltens besteht für diese Jugendlichen ein Bedarf an präventiven Maßnahmen, denn es gilt gerade in den konsumreichen Phasen störende Interferenzen mit anderen Entwicklungsbereichen zu mindern (Reese & Silbereisen, 2001). Auch ein (zeitlich) begrenztes Konsumverhalten kann für den Jugendlichen mit gesundheitlichen und finanziellen Folgen verbunden sein. Zusätzlich kann ein solches Risikoverhalten direkte und vor allem negative Auswirkungen auf das (soziale) Umfeld (Lehrer, Eltern, Freundeskreis, Schulabschlüsse) haben. Bei einer Minderheit der Heranwachsenden beschränkt sich der übermäßige Konsum psychoaktiver Substanzen nicht nur auf die Jugendphase. Offensichtlich fehlen gerade diesen Jugendlichen gewisse Bewältigungskompetenzen, um die an sie gestellten Anforderungen (kritische Lebensereignisse oder Entwicklungsprobleme) konstruktiv lösen zu können: der Substanzkonsum kann hierbei als Ausdruck von Anpassungsproblemen verstanden werden und zu dauerhaften Beeinträchtigungen führen (Silbereisen & Reese, 2001). Präventive Maßnahmen wie beispielsweise das Lions-Quest Programm „Erwachsen werden“, die darauf abzielen, allgemeine Kompetenzen der Jugendlichen zu fördern, sind für diese Personengruppen wesentlich. Durch solche Programme sollen Heranwachsenden in die Lage versetzt werden, die jeweiligen Anforderungen selbststän-

dig zu bewältigen und lernen, ihre Probleme auch ohne den Gebrauch psychoaktiver Substanzen zu lösen,

Neben den genannten Konsumentengruppen weist Moffitt (1993) weiterhin auf eine kleine Gruppe von Jugendlichen hin (etwa 5-10%), deren Konsum von psychoaktiven Substanzen sich ebenfalls nicht auf die Jugendzeit beschränkt, sondern ebenfalls zeitlebens anhalten kann („life course persistent“). Bei dieser Gruppe liegt dem Substanzkonsum eine andere Entstehungsgeschichte zugrunde, da bestimmte Verhaltensauffälligkeiten wie beispielsweise das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom schon während der Kindheit aufgetreten sind. Im Jugendalter zeichnen sich diese Heranwachsenden dadurch aus, dass neben dem Gebrauch psychoaktiver Substanzen i.d.R. noch weitere Verhaltensstörungen in Erscheinung treten, deren Ursachen gerade in diesen frühkindlichen neuropsychologischen oder anderen Auffälligkeiten gesehen werden (Reese & Kröger, 2001). Auch für diese Gruppe (life course persistent, Moffitt, 1993) sind lebenskompetenzfördernde Maßnahmen wesentlich: alleine sind diese Maßnahmen jedoch mit einer hoher Wahrscheinlichkeit nicht ausreichend. Für diese Heranwachsenden müssen zusätzlich therapeutische Maßnahmen bereitgestellt werden, die beispielsweise Hyperaktivität oder Aggressivität im Kindesalter angehen (Silbereisen, 1999).

Für Präventions- bzw. Lebenskompetenzförderprogramme, zu denen auch das Lions-Quest Programm „Erwachsen werden“ zählt, stellen die psychosozialen Funktionen jugendlichen Risikoverhaltens und die entwicklungsrelevanten Anforderungen wichtige Anknüpfungspunkte dar. Somit lassen sich aus dem Gesagten für Lebenskompetenzförderprogramme folgende Aspekte ableiten: Sie müssen frühzeitig eingesetzt werden und zwar spätestens mit dem Übergang ins Jugendalter. Ferner müssen sie Maßnahmen enthalten, die den Jugendlichen bei der Bewältigung der oben genannten Entwicklungsaufgaben helfen und sie bei Entwicklungsproblemen unterstützen. Hierbei gilt es beispielsweise, die personalen und sozialen Kompetenzen sowie Entscheidungsfertigkeiten zu stärken, aber auch den Umgang mit Coping-Strategien zur Vermeidung von Stress und Ängsten zu vermitteln. Hierüber sollen die Heranwachsenden Alternativen zum Substanzmissbrauch entwickeln, so dass dieser als angebliche Problemlösestrategie überflüssig wird. Letztendlich sollen über Programme wie „Erwachsen werden“ substanzspezifische- und substanzunspezifische Risikofaktoren abgeschwächt bzw. substanzspezifische- und substanzunspezifische Schutzfaktoren gestärkt werden. Gerade die Kenntnisse über Risiko- und Schutzfaktoren sind für das Ausmaß einer Substanzgefährdung wesentlich und stellen wichtige Ansatzpunkte für Präventionsmaßnahmen dar. Was genau unter Risiko- und Schutzfaktoren verstanden wird, ist Thema des nächsten Abschnittes.

### 1.3 Risiko- und Schutzfaktoren für den Konsum psychoaktiver Substanzen

Eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle und Konzepte werden in der Fachliteratur beschrieben, die versuchen Drogenkonsum und missbräuchliches bzw. abhängiges Verhalten ursächlich zu erklären (Altman et al., 1996; Fuchs & Schwarzer, 1997; Hurrelmann & Bründel, 1997; Petraitis, Flay & Miller, 1995; Reuband, 1994; Schwarzer, 1996). Diese Modelle sind psychoanalytischen, persönlichkeitsstrukturellen, lerntheoretischen, entwicklungspsychologischen, neurobiologischen und/oder soziologischen Ursprungs. Demnach existiert eine nahezu unüberschaubare Vielfalt von Faktoren und Konstrukten, die sich wechselseitig beeinflussen und letztendlich die Wahrscheinlichkeit für die Ausbildung eines Konsumverhaltens verstärken oder abschwächen können (Petraitis, Flay & Miller, 1995). Häufig gehen diese Modelle von einem klar umschriebenen Ursachen-Wirkungskonzept aus und postulieren bestimmte monokausale Erklärungszusammenhänge. Auch wenn eine Vielzahl der entwickelten Modelle für sich genommen plausibel erscheint, ist heutzutage unbestritten, dass ein (missbräuchliches) Konsumverhalten durch ein multifaktorielles Bedingungsgefüge hervorgerufen wird, so dass seit Jahren immer wieder der Versuch unternommen wird, die bestehenden Hypothesen, Modelle und empirischen Befunde in ein Gesamtmodell zu integrieren.

Ein vielzitiertes multifaktorielles Modell stellt das Trias-Modell der schweizer Mediziner Kielholz und Ladewig (1972) dar. Dieses Modell basiert auf der Annahme, dass der Gebrauch bzw. Missbrauch von psychoaktiven Substanzen das Resultat des wechselseitigen Zusammenwirkens verschiedener Faktoren aus den Bereichen Droge, Person und Umwelt ist. Unter dem Bereich „Droge“ wird die Art der psychoaktiven Substanz einschließlich ihrer physiologischen Wirkungen gefasst, sowie die jeweiligen Konsummengen und –häufigkeiten. Im Rahmen des Merkmalsbereichs „Person“ kann zwischen genetischen, physiologischen (unterschiedlich ablaufenden Stoffwechselwege, biologische Prädispositionen) und psychologischen Faktoren differenziert werden. Zu den psychologischen Faktoren zählen neben Persönlichkeitsmerkmalen (Selbstwert, Selbstwirksamkeitserwartung, Depressivität etc.) verschiedene Verhaltensbereiche, wie beispielsweise deviantes Verhalten oder Leistungsverhalten. Hinsichtlich des Merkmalsbereichs „(soziale) Umwelt“ stellen für Kinder und Jugendliche die Familie und die Gleichaltrigengruppe wesentliche Einflussgrößen dar. Das Trias-Modell gibt einen allgemeinen Überblick über potenzielle Bedingungsfaktoren. Es verzichtet aber auf das Aufzeigen eines expliziten Ursachen- und Interaktionszusammenhanges. Letztendlich gibt das Trias-Konzept Rahmenbedingungen vor, unter denen eine Vielzahl von Konzepten subsumiert werden kann (Hurrelmann & Bründel 1997; Kielhorst & Ladewig, 1972).

Auch beim Risikofaktorenmodell und dem suchtprotektiven Konzept liegt das Augenmerk nicht auf dem Aufzeigen eines bestimmten monokausalen Ursachen- und Wirkungszusammenhangs. Vielmehr werden verschiedene (intra)personelle, soziale und umweltbezogene Faktoren bzw. Bedingungen benannt, die im Sinne einer Wahrscheinlichkeitsangabe das Risiko, psychoaktive Substanzen (missbräuchlich) zu konsumieren, erhöhen oder senken (Arthur et al., 2002; Petraitis, Flay & Miller, 1995; Rutter, 1990; Uhl, 2002).

Die Erforschung von Risikofaktoren hat eine lange Tradition und entstammt eher einem pathogenetischen Ansatz der Suchtentstehung. Der theoretische Ansatz zur Definition von Schutz- oder Protektivfaktoren ist eng mit dem Konzept der Salutogenese (Antonovsky, 1979; 1987) und dem Anforderungs-Ressourcen Modell (Becker, 1992) verbunden. Hierauf aufbauend wurde in den letzten Jahren die Erforschung von protektiven Faktoren vorangetrieben, da diese einen wesentlichen Beitrag zu konsumfreien Verhalten und somit zur Erhaltung von Gesundheit leisten und entscheidend in das Interaktionsgeschehen von Risikobedingungen einwirken können (Arthur et al., 2002; Künzel-Böhmer, Bühringer & Janik-Konecny, 1993; Petraitis, Flay & Miller, 1995; Rutter, 1990).

Heutzutage ist jedoch immer noch umstritten, wie Risikofaktoren und protektive Faktoren wirken und in welcher Art und Weise sie miteinander interagieren. Es kann davon ausgegangen werden, dass ein Schutzfaktor nicht einfach die Umkehrung eines Risikofaktors ist, d.h. Schutz- und Risikofaktoren stellen nicht zwei gegensätzliche Pole desselben Sachverhaltens dar. Weiterhin wirkt die Abwesenheit eines oder mehrerer Risikofaktoren nicht automatisch protektiv (Durlak, 1997; Laucht et al., 1997).

Das Zusammenwirken beider Faktorenarten wird entweder als „Puffer-Modell“ oder als „Förder-Modell“ begriffen (Laucht et al., 1997; Rutter, 1990). Beim „Puffer-Modell“ wird von einem spezifischen Zusammenwirken von Risiko- und Schutzfaktoren ausgegangen, wobei protektive Faktoren die schädigende Wirkung von Risikofaktoren moderieren können. Hierbei muss berücksichtigt werden, dass Risikofaktoren - unabhängig von dem Vorhandensein einer Stressorexposition - das Risiko für die Entstehung eines gesundheitsschädigenden Verhaltens oder einer psychischen Störung erhöhen. Effekte von Schutzfaktoren lassen sich demgegenüber nur in Kombination mit einem Stressor nachweisen (Laucht et al., 1997; Rutter, 1990; Winkler-Metzke & Steinhausen, 1999). Somit wird der Risikoeffekt durch das Vorhandensein eines protektiven Merkmals gemindert oder sogar beseitigt. Unter der Annahme einer Pufferwirkung ist ein protektiver Faktor besonders beim Vorhandensein einer Gefährdung wirksam. Liegt keine Gefährdung vor, kann die Wirkung eines protektiven Faktors auch nicht nachgewiesen werden. Das „Puffer-Modell“ setzt die Kenntnis der spezifischen Wechselwirkungen zwischen Risiko-

und Schutzfaktoren voraus, deren Nachweis mit großen methodischen Schwierigkeiten verbunden sein kann (Uhl, 2002). Das „Förder-Modell“ geht gegenüber dem „Puffer-Modell“ von einer vereinfachten Vorstellung aus, da hiernach prinzipiell jeder Schutzfaktor einen gesundheitsförderlichen Einfluss ausübt. *„Dieser Einfluss wird nicht als auf die Risikogruppe beschränkt gesehen, sondern als allgemeiner, unspezifischer Fördereffekt, von dem jedes Individuum in gleicher Weise profitiert“* (Laucht et al., 1997: 266). Hierbei wird also von einer mehr oder weniger additiven Verknüpfung von Risiko- und Schutzfaktoren ausgegangen, wobei Risikofaktoren mit negativen Vorzeichen und Schutzfaktoren mit positiven Vorzeichen in eine „internen Berechnung“ mit eingehen. Nach dieser Vorstellung zeigen protektive Faktoren auch beim Fehlen einer Gefährdung eine förderliche Wirkung.

Der empirische Nachweis der Wirkmechanismen von Schutz- und Risikofaktoren sowie der Nachweis von Interaktionseffekten zwischen beiden Faktoren stellen, wie oben schon erwähnt, wesentliche (methodische) Probleme dar (Uhl, 2002). Ist eine Person einer Risikobelastung ausgesetzt und gelingt es ihr aufgrund ihrer vorhandenen Kompetenzen oder Ressourcen sich diesem schädigenden Einfluss zu widersetzen, muss der entsprechende Schutzfaktor schon *vor* der Risikobelastung vorhanden sein und folglich auch nachgewiesen werden. Ohne diesen zeitlichen Zusammenhang kann nicht eindeutig geklärt werden, ob diese Ressource, die als Unterscheidungskriterium zwischen Personen mit einem günstigen bzw. ungünstigen Entwicklungsverlauf herangezogen wird, entweder einen Schutzfaktor darstellt und eine positive Entwicklung ursächlich bedingt oder diese Ressource die Folge eines (günstig verlaufenden) Entwicklungsprozesses trotz Risikobelastung ist (Laucht et al., 1997; Uhl, 2002). Eine Klärung dieses Sachverhaltes und somit das Aufzeigen von Kausalzusammenhängen, kann lediglich durch (prospektiv angelegte) Längsschnittuntersuchungen erfolgen.

Durch Längsschnittstudien wurde eine Vielzahl verschiedener Risiko- und Schutzfaktoren identifiziert, die Risikoverhaltensweisen wie Drogenkonsum, Delinquenz, Gewalt (mit)bedingen (Hawkins, Catalano & Miller, 1992; Kellman, Koretz & Moscicki, 1999; Sieber, 1993). Einerseits wurden Risiko- und Schutzfaktoren beschrieben, die *spezifisch* wirken und die Ausbildung eines bestimmten Risikoverhaltens fördern bzw. abschwächen können. Andererseits wurden *allgemeine* Faktoren identifiziert, die die Ausbildung verschiedener Risikoverhaltensweisen beeinflussen können (Jessor & Jessor, 1977; Reese & Silbereisen, 2001; Winkler-Metzke & Steinhausen; 1999; 1999a). In der Regel wird die Ausbildung eines Risikoverhaltens nicht allein durch einen bestimmten Faktor bedingt, sondern mehrere Risiko- und Schutzfaktoren interagieren miteinander und führen gemeinsam zu einem bestimmten Verhalten.

Risiko- und Schutzfaktoren können in (intra) personellen -, sozialen -, und umweltbedingte/soziokulturelle Einflussfaktoren unterteilt werden (Hawkins & Fitzgibbon, 1993; Jessor & Jessor 1977; Jessor, 2001; Petraitis, Flay & Miller, 1995; Silbereisen, 1997). Wie oben schon dargestellt, darf diese eher bereichsbezogene Einteilung nicht darüber hinwegtäuschen, dass letztendlich ein günstiger bzw. ungünstiger Entwicklungsverlauf das Resultat verschiedenartiger Interaktionen, sowie direkter und indirekter Einflussmechanismen der hierfür relevanten Risiko- und Schutzfaktoren ist. Im Folgenden sollen aus der Gruppe der (intra)personellen und sozialen Einflussfaktoren exemplarisch einige Risiko- bzw. Schutzfaktoren dargestellt werden. Nachzutragen bleibt, dass unter den umweltbedingten/soziokulturellen Einflussfaktoren, die im Folgenden nicht weiter berücksichtigt werden, beispielsweise die Gesetzgebung und die gesellschaftliche Norm bezüglich des Konsums psychoaktiver Substanzen, die Verfügbarkeit der Drogen, ökonomische Deprivation und das nachbarschaftliche Umfeld zusammengefasst werden (Hawkins & Fitzgibbon, 1993).

### ***(Intra)-personelle Faktoren***

#### *Genetische Faktoren*

Verschiedene Studien aus der Adoptions-, Zwillings- oder Familienforschung konnten zeigen, dass genetische Faktoren für die Ausbildung gesundheitsriskanten Konsumverhaltens mitverantwortlich sind (Anthenelli et al., 1992; Kaprio et al., 1987; Maier, 1996; Prescott & Kendler, 1999; Schuckit, 1996; Shen, Locke-Wellman, & Hill, 2001). Besonders für den Gebrauch bzw. Missbrauch von Alkohol kann eine genetisch bedingte Vulnerabilität als gesichert betrachtet werden, die allerdings erst beim gleichzeitigen Auftreten weiterer ungünstiger Faktoren zum Tragen kommt (Heath et al., 2001; Silbereisen, 1997; Dick et al., 2002). Untersuchungen zeigen, dass Kinder von alkoholkranken (biologischen) Eltern, die sehr früh zur Adoption freigegeben wurden und in Familien aufwuchsen, in der keine Alkoholprobleme auftraten, ein höheres Risiko für die Entwicklung einer Alkoholabhängigkeit aufwiesen, als adoptierte Kinder aus Familien, in denen kein Elternteil alkoholabhängig war (Goodwin et al., 1973; Cloninger et al., 1981). Ähnliche Ergebnisse zeigen Zwillingsuntersuchungen. Eineiige Zwillinge haben ein signifikant höheres Risiko für die Entwicklung einer Alkoholabhängigkeit als zweieiige Zwillingspaare, unter der Voraussetzung, dass beide leiblichen Elternteile alkoholkrank waren (zusammenfassend siehe Maier, 1996). Allgemein kann gesagt werden, dass genetische Faktoren zur Entwicklung eines missbräuchlichen Konsumverhaltens (Alkohol) bzw. einer Abhängigkeit beitragen, sie jedoch nicht vollständig erklären können (Heath et al., 2001; Slutske et al., 2002; Koopmans et al., 1997; Prescott & Kendler, 1999; McGue et al., 1992). Der Einfluss weiterer

Faktoren auf eine Abhängigkeitsentwicklung wird durch Untersuchungen an eineiigen Zwillingen alkoholkranker Eltern unterstützt, denn in keiner Studie werden trotz identischen Erbmaterials beide Zwillinge alkoholkrank: die „Abhängigkeitsrate“ bewegt sich vielmehr im Bereich zwischen 40-60% (Schuckit, 1996). Noch nicht abschließend geklärt ist, inwieweit eine genetische Disposition für beide Geschlechter gleichermaßen gilt. So werden in manchen Studien diese genetisch bedingten Effekte vorrangig für Jungen beschrieben (Maier, 1996; Schuckit, 1996; Light et al., 1996) wohingegen andere Untersuchungen von vergleichbaren Effekten bei Jungen und Mädchen berichten (Heath et al., 1997; Kendler et al., 1992).

Weiterhin werden unterschiedlich ablaufende Stoffwechselprozesse mit der Ausbildung eines missbräuchlichen / süchtigen Konsumverhaltens in Beziehung gebracht, wie z.B. die Abbau-geschwindigkeiten der einzelnen psychoaktiven Substanzen, der Abbau bzw. die Verfügbarkeit bestimmter Transmitter im Zentralnervensystem sowie unterschiedliche Ausprägungen einer Toleranzentwicklung (Chan, 1986; Schuckit, 1984; Tretter, 2001).

Die Erkenntnis, dass genetische und physiologische Bedingungen einen Einfluss - man spricht hierbei auch von einer genetischen - bzw. physiologischen Prädisposition - auf den Verlauf eines abhängigen Konsumverhaltens ausüben, muss bei der Gesamtbetrachtung berücksichtigt werden, weil keine präventive Maßnahme diese Bedingungsfaktoren beeinflussen können.

#### *Persönlichkeitseigenschaften bzw. -merkmale*

Nach Schinke, Botvin & Orlandi (1991) werden neben Ängstlichkeit und einer geringausgeprägten Selbstsicherheit, das Streben nach sozialer Anerkennung, eine niedrige Erfolgserwartung für das eigene Leben sowie die wahrgenommene Hilflosigkeit als personale bzw. psychologische Risikofaktoren für einen erhöhten Substanzkonsum genannt. Weiterhin konnte gezeigt werden, dass bestimmte Temperamentsausprägungen z.B. eine hohe Impulsivität (im Sinne einer geringen Impulskontrolle, niedriger Frustrationstoleranz und emotionaler Labilität), die Ausbildung eines riskanten Konsumverhaltens mitbedingen können (Block, Block & Keyes, 1988). Ähnliches gilt für antisoziale und aggressive Verhaltensweisen bzw. einer hohen Toleranz gegenüber abweichendem Verhalten sowie das Bedürfnis nach Unabhängigkeit (Türk & Bühringer, 1999; Jessor & Jessor, 1977; Kufner et al., 1998; Kaminer, 1994; Leppin, 2000a; Pulkkinen & Pithauen, 1994; Silbereisen, 1999; Springer & Uhl, 1996).

Darüber hinaus weisen Jugendliche, die ihre psychische Befindlichkeit (u.a. depressive und ängstliche Verstimmungen) als schlecht einschätzen und/oder eine hohe Stressbelastung

aufweisen, eine höhere Wahrscheinlichkeit auf, mit dem Konsum von Zigaretten zu beginnen (Semmer et al., 1991) bzw. ihren Konsum zu intensivieren (Covey & Tam, 1990; Janin-Jacquant, Francois & Schmid, 2001). Dies weist darauf hin, dass schon bei Kindern und Jugendlichen das Rauchen zur Regulation emotionaler Zustände dienen kann. Semmer et al. (1991) berichten hierzu weiter, dass dieser Einfluss besonders in der jüngeren Altersgruppe auftritt. Später gelten die „sozial-affektiven Erwartungen“, die Jugendliche mit dem Rauchen verbinden (beispielsweise: Rauchen führt dazu, dass man sich älter fühlt) als ein wesentlicher Einflussfaktor (Semmer et al., 1991: 83). Substanzspezifische Einstellungen und Überzeugungen und subjektive Konsequenzerwartungen werden auch von anderen Autoren als mögliche Ursache für den Konsumbeginn (Tabak) genannt: Eine positive Einstellung zum Rauchen und ein positives Raucherimage erhöht die Wahrscheinlichkeit, mit dem Rauchen zu beginnen bzw. ein experimentelles Konsumverhalten auszubilden (Jöhren et al., 1997; Conrad, Flay und Hill, 1992; Rutger, 1998; Kandel, 1978). Auch die Verhaltensabsicht, demnächst mit dem Rauchen zu beginnen, hat für den späteren Zigarettenkonsum einen hohen Vorhersagewert (Fishbein & Ajzen, 1975). Unbestritten ist der Einfluss der Selbstwirksamkeitserwartung auf das Konsumverhalten von Heranwachsenden (Fuchs, 2000; Leppin, 2000a; Lohhaus, 1993; Norman, 1995). Nach Fuchs & Schwarzer (1997) ist hierbei die „Widerstands-Selbstwirksamkeit“ ausschlaggebend, worunter die Einschätzung der eigenen Fähigkeit verstanden wird, in bestimmten kritischen Situationen dem sozialen Druck zum Mitkonsumieren widerstehen zu können (Fuchs & Schwarzer, 1997: 217). Ist die Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich des Substanzkonsums hoch ausgeprägt, weist sie protektive Wirkungen auf das Konsumverhalten der Heranwachsenden auf. Umgekehrt wird mit dem Konsum von legalen psychoaktiven Substanzen begonnen oder er wird fortgesetzt, wenn die Selbstwirksamkeitserwartung gering ausgeprägt ist und gleichzeitig ein starker Druck zum Mitrauchen von der Gleichaltrigengruppe ausgeübt wird (Fuchs, 2000; Lohaus, 1993; Norman, 1995; Heaven, 1996; Hurrelmann, 1999; Rutger et al., 1998).

Wurden früher noch Einsamkeit und Kontaktschwäche als Determinanten für den jugendlichen Drogenkonsum genannt, zeigt Reuband (1992), dass konsumierende Jugendliche über ein vergleichsweises tragfähiges soziales Netzwerk verfügen und darüber hinaus eine starke soziale Einbindung haben (Kandel & Davis, 1991; Reuband, 1992; Schmidt, 1998). Eine (hohe) Anzahl von Freunden, mehr Freizeitaktivitäten und eine hohe Bereitschaft, Kontakte zu schließen, führt dazu, dass diese Jugendlichen häufiger „*positiven Definitionen des Drogengebrauchs*“ ausgesetzt sind und „*eher die Gelegenheit zum Konsum*“ haben (Reuband, 1992: 160).

Nur zum Teil schwache Zusammenhänge bzw. widersprüchliche Befunde liegen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem Konsum legaler psychoaktiver Substanzen und dem

Selbstwert bzw. dem Selbstkonzept der Jugendlichen vor (Springer & Uhl, 1996; Leppin, 2000a). Auch wenn Ergebnisse von Querschnittsanalysen darauf hindeuten, dass ein gering ausgeprägtes Selbstwertgefühl mit einer erhöhten Konsumrate einhergeht, konnten diese Ergebnisse in Längsschnittuntersuchungen nicht reproduziert werden (Conrad, Flay & Hill, 1992; Epstein, Botvin & Diaz, 1999; Jessor & Jessor, 1977; Koval & Peterson, 1999; Petraitis, Flay & Miller, 1995; Shedler & Block, 1990). Zu einer solchen unterschiedlichen Befundlage zwischen Selbstwert und Konsumverhalten schreibt Springer & Uhl: *“Dieser letztere Befund ist deshalb besonders wichtig, weil viele der derzeit geläufigen Präventionsprogramme gerade auf dem stillschweigenden Konsens über die überragende Bedeutung dieser nur schwach statistisch belegbaren Zusammenhänge beruhen.”* (Springer & Uhl, 1996: 17). Zu vermuten ist, dass der Einfluss des Selbstwertes auf das Konsumverhalten zwar messbar ist, wenn er als alleiniger Faktor analysiert wurde. Sobald aber andere potenzielle Einflussgrößen, wie beispielsweise das Verhalten der Gleichaltrigen, zusätzlich in die Analyse mit aufgenommen werden, verliert die Persönlichkeitsdimension Selbstwert offensichtlich an Bedeutung.

### ***Soziale Faktoren***

Unter sozialen Risiko- und Schutzfaktoren werden hauptsächlich die Einflüsse subsumiert, die die Familie / Eltern bzw. Freunde / Gleichaltrigen auf die Ausbildung bzw. Verhinderung von Risikoverhaltensweisen einschließlich des Konsumverhaltens ausüben.

#### *Eltern*

Die Familie gilt als erste Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche und ist maßgeblich für die Entwicklung und Ausbildung von Einstellungen und Verhaltensweisen der Heranwachsenden verantwortlich (Hurrelmann, 2002). Unterschiedliche (Sozialisations-)Bedingungen sind innerhalb der Familie angesiedelt, die den Konsum von psychoaktiven Substanzen im Jugendalter mitbedingen können. Hierzu zählt das Konsumverhalten der Eltern selbst, aber auch die Qualität der Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern und die Art des Erziehungsstils (Denton & Kampfe, 1994; Kuntsche & Meyer, 2002; Simons-Morton, 2002; Silbereisen, 1997; Winkler-Metzke & Steinhausen, 1999a; Wills et al., 2001).

Inwieweit das elterliche Konsumverhalten einen Einfluss auf das Rauchverhalten der Jugendlichen ausübt, wird kontrovers diskutiert. Conrad, Flay & Hill (1992) resümieren, dass das Konsumverhalten der Eltern nur einen geringen Einfluss auf die Initiierung des Zigarettenkonsums ihrer Kinder hat. Als wesentliche Prädiktoren für den Einstieg in den Tabakkonsum nannten die

Autoren den sozio-ökonomischen Status, die Art der Bindung der Jugendlichen an die Schule bzw. an die Gleichaltrigengruppe, aber vor allem das Rauchverhalten der Peers. Oygard et al. (1995) konnten zwei Jahre nach Beginn ihrer Längsschnittstudie zeigen, dass der Einfluss des elterlichen Rauchverhaltens im Gegensatz zum Rauchverhalten der Freunde kein signifikanter Prädiktor für das Rauchen der 11-14-jährigen Kinder ist. Aus einer weiteren Erhebung, die acht Jahre später durchgeführt wurde, ging hingegen hervor, dass vor allem das Rauchverhalten der Mutter (am Anfang der Untersuchung) zu diesem Messzeitpunkt der einzige wesentliche Prädiktor für das Rauchverhalten ihrer nun erwachsenen Kinder darstellt: „*Mothers smoking was the only significant predictor of the transition from non-smoker in 1979 or in 1981 to adult smoker in 1989*“ (Oygard et al., 1995: 567). Der Einfluss des elterlichen Rauchens auf das Rauchen bzw. den Alkoholkonsum ihrer Kinder wurde auch in anderen Studien beschrieben (Chassin et al., 1996; Charlton & Blaise, 1989; Biederman et al., 2000; Kuntsche & Meyer, 2002). Kuntsche & Meyer (2002) konnten hierzu zeigen, dass Jugendliche, die der Meinung waren, dass ihre Familienmitglieder zu viel rauchen bzw. zu viel Alkohol trinken würden, selbst häufiger rauchten oder Alkohol tranken, als Jugendliche, in deren Familie nach eigener Angabe niemand zu viel psychoaktive Substanzen konsumieren würde.

Die Art der familiären Bindung, sozialen Unterstützung und emotionalen Zuwendung vonseiten der Eltern kann, je nach Ausprägung, die Wahrscheinlichkeit eines problematischen Konsums psychoaktiver Substanzen erhöhen oder senken (Bergler, 1995; Halaevalu, 2001; Jessor & Jessor, 1977; Kufner et al., 2000, Kuntsche & Schmid, 2001, Kracke, 1993; Lösel & Bliesener, 1998; Simons-Morton, 2002). So konnte ein (deutlicher) Zusammenhang zwischen dem Konsum von Alkohol aber auch illegalen psychoaktiven Substanzen mit dem Ausmaß an elterlicher Zuwendung und Unterstützung nachgewiesen werden (Jessor & Jessor, 1977; Neher & Short, 1998; Wills & Vaughan, 1989). Ein Familienklima, das durch ein geringes Vertrauen dem anderen gegenüber, aber auch durch eine geringe emotionale Zuwendung und geringe Kontrolle sowie eine geringes Mitspracherecht der Jugendlichen charakterisiert ist, wirkt sich weiterhin konsumsteigernd für die Jugendlichen aus (Simons-Morton, 2002; Kuntsche & Schmid, 2001; Shucksmith, Glendinning & Hendry, 1997). Auch der Tabakkonsum steht im Zusammenhang mit dem elterlichen Rückhalt bzw. der elterlichen Unterstützung (Simons-Morton, 2002; Wills & Vaughan, 1989). Jedoch ist hierbei die Befundlage nicht so einheitlich wie beim Alkoholkonsum, da andere Studien einen vergleichbaren Zusammenhang nicht nachweisen konnten (Epstein, Botvin & Diaz, 1999; Lifrak et al., 1997). Ein weiterer familiärer Faktor, der offensichtlich einen wesentlichen Einfluss auf die Ausbildung problematischer Verhaltensweisen der Heranwachsenden hat, ist das Eltern-Monitoring („parental monitoring“). Hierunter ist die Bereitschaft der Eltern gemeint, die bemüht sind zu wissen und zu erfahren, womit sich ihre Kinder z.B. in ihrer Freizeit beschäftigen, also außerhalb ihrer direkten Aufsicht. Hierbei geht es expli-

zit nicht um Beaufsichtigung oder sogar das Ausüben von Kontrolle (Kuntsche & Schmid, 2001). Eltern-Monitoring wurde als ein protektiver Faktor gegenüber dem Drogenkonsum, Delinquenz und dem Kontakt mit devianten Peers identifiziert (Simons-Morton, 2002; Kuntsche & Schmid, 2001; Aseltine, 1995).

Als besonders riskant für die Ausbildung eines Konsumverhaltens gilt der Erziehungsstil der Eltern bzw. der Interaktionsstil zwischen Eltern und Kindern. Ein autoritativer Erziehungsstil (Baumrind, 1991), der sich u.a. durch eine positive emotionale Zuwendung und Wärme, aber auch durch klar strukturierte und konsequent umgesetzte Verhaltenserwartungen auszeichnet und der die innerfamiliären Interaktionsprozesse fördert (Konflikte werden konstruktiv ausgeglichen, bestehende Mitsprachemöglichkeit, Eigenverantwortlichkeit wird gefördert), scheint am ehesten geeignet zu sein, dem Konsum von psychoaktiven Substanzen vorzubeugen. Demgegenüber erhöht ein kontrollierender und restriktiver Erziehungsstil, aber auch eine inkonsequente, ablehnende und/oder gleichgültige Haltung der Eltern den Kindern gegenüber die Wahrscheinlichkeit, psychoaktive Substanzen zu konsumieren (Durham, Sokol-Katz, J & Zimmerman, R., 1997; Hornung, 1983; Hurrelmann, 1993; Petraitis et al., 1998; Silbereisen, 1995, Simons-Morton, 2002). Bestimmte kritische Lebensereignisse, wie die Scheidung der Eltern, erhöht weiterhin die Wahrscheinlichkeit eines riskanten Konsumverhaltens (Silbereisen & Reese, 2001; Petraitis et al., 1998).

Noch nicht abschließend geklärt ist, über welche Mechanismen die genannten familiären Faktoren auf das Konsumverhalten ihrer Kinder wirken. Es werden hierbei sowohl direkte als auch indirekte Einflussmechanismen vermutet. Als direkter Einfluss wird beispielsweise diskutiert, dass Jugendliche, die eine positive Beziehung zu ihren Eltern haben, eher bereit sind, die konsumablehnende Haltung der Eltern zu übernehmen und somit selbst ein geringeres oder moderateres Konsumverhalten zu entwickeln, als Jugendliche, deren Beziehung zu den Eltern eher negativ gefärbt ist (Simons-Morton, 2002). Die von den Jugendlichen wahrgenommene Unterstützung der Eltern scheint eher einen indirekten Effekt auf das Konsumverhalten der Jugendlichen auszuüben: Als vermittelnde Faktoren werden hierbei eine positive Entwicklung des Selbstbewusstseins und eine geringere Stressbelastung bzw. bessere Stressbewältigung diskutiert (Wills & Vaughan, 1989; Leppin, 2000b). Weiterhin kann der Einfluss der Eltern indirekt wirksam werden, indem eine negative Eltern-Kind-Beziehung dazu führt, dass sich der Jugendliche einer Gleichaltrigengruppe anschließt, deren Mitglieder selbst stark konsumieren bzw. der Konsum innerhalb dieser Gleichaltrigengruppe als Normverhalten gilt. Dieses wiederum kann ein erhöhtes Konsumverhalten des Jugendlichen zur Folge haben (Leppin, 2000b).

*Freunde – Gleichaltrigengruppe*

Jugendliche werden in einem hohen Maße von Gleichaltrigen beeinflusst und üben selbst einen Einfluss auf Gleichaltrige aus. Viele Studien unterstreichen die Rolle der Gleichaltrigengruppe und beschreiben sie als eine der wesentlichsten Determinanten drogenbezogenen Konsumverhaltens unter Jugendlichen: Sind Jugendliche mit Freunden zusammen, die psychoaktive Substanzen konsumieren, haben sie ein höheres Risiko, selbst mit dem Konsum zu beginnen bzw. ein regelmäßiges Konsumverhalten auszubilden (Conrad, Flay & Hill, 1992; Mittag & Jerusalem, 1999; Kandel, 1996; Hawkins, Catalano & Miller, 1992; Jackson, 1997; Lösel & Bliesener, 1998; Oygard, 1995; Schmid, 2001; Sieber, 1993, Simon-Morton, 2002, Wills & Vaugan, 1989). Freunde scheinen auf das (Konsum)Verhalten der Heranwachsenden sogar einen stärkeren Einfluss auszuüben als die Eltern (Heaven, 1996; Chopak et al., 1998; Schmidt, 1998), denn mit Ausnahme des (Erst-) Konsums von (weichen) Alkoholika, der häufig mit Billigung der Eltern im häuslichen Umfeld stattfindet, erfolgt der Erstkonsum legaler aber auch illegaler psychoaktiver Substanzen im Beisein von Gleichaltrigen. Darüber hinaus wird auch das Experimentieren mit diesen Substanzen durch Freunde / Gleichaltrige mitbedingt (Kracke, 1993; Perry & Staufacker, 1996; Simons-Morton, 2002; Schmid, 2001). Der Aufbau von Freundschaften, die Hinwendung zu Gleichaltrigen und die Loslösung vom Elternhaus stellen – wie oben beschrieben - wesentliche Entwicklungsaufgaben für Jugendliche dar, so dass sich hieraus der relativ große Einfluss der Freunde auf das Konsumverhalten erklären ließe. Der nicht unwesentliche Einfluss des elterlichen Erziehungsstils und der elterlichen Unterstützung auf die Ausbildung bzw. Nichtausbildung des jugendlichen Konsumverhaltens wurde im letzten Abschnitt beschrieben und auf mögliche Interaktionseffekte hingewiesen. Hierzu konnte Simons-Morton (2002) zeigen, dass Jugendliche, deren Freunde verschiedene Problemverhaltensweisen aufwiesen, ein wesentlich höheres Risiko hatten, zu rauchen, wenn gleichzeitig die Unterstützung seitens der Eltern (parental involvement) nur schwach ausgeprägt war, gegenüber den Jugendlichen, die von ihren Eltern unterstützt wurden (Odds ratio: 3.02 KI: 1,09-8,41). Dieser Effekt konnte sowohl unter Jungen, als auch unter Mädchen sowie Angehörigen unterschiedlicher ethnischer Herkunft nachgewiesen werden (Simons-Morton, 2002).

Der Einfluss der Freunde auf das Konsumverhalten eines Gleichaltrigen kann unterschiedlich bedingt sein. Gilt der Konsum von Zigaretten oder Alkohol innerhalb der Freundesgruppe als ein normgebendes soziales Verhalten, kann dies dazu führen, dass die Akzeptanz und Attraktivität dieses Verhaltens unter den Jugendlichen zunimmt. Bedingt durch wechselseitige Verhaltenserwartung können die einzelnen Mitglieder der Gruppe veranlasst werden, ebenfalls Zigaretten/Alkohol zu konsumieren (Jessor & Jessor, 1977; Kandel, 1996). Den Konsum als ein unter Jugendlichen weit verbreitetes Normverhalten wahrzunehmen, kann nach der Theory of

Reasoned Action (Ajzen und Fishbein, 1980) bzw. der Theory of Planned Behavior (Ajzen, 1985) Einstellungen und subjektive Normüberzeugungen zugunsten eines Konsumverhaltens fördern, was wiederum das Ausüben des entsprechenden Verhaltens begünstigt<sup>16</sup>. Ein weiterer mehr „passiver“ sozialer Einfluss auf das Konsumverhalten ist, wenn die rauchenden/trinkenden Freunde - entsprechend der sozialen Lerntheorie von Bandura – Verhaltensmodelle darstellen (Bandura, 1986; 1977 siehe hierzu auch Kap. 3.5.1). Der Wunsch bzw. das Bestreben der Heranwachsenden, Mitglied dieser Gruppe zu werden/zu bleiben, veranlasst diese, dem Modell nachzueifern, besonders dann, wenn die „Modellperson(en)“ innerhalb der Gruppe ein hohes Ansehen genießt/en (Bandura, 1986; Jessor & Jessor, 1977). Hinzu kommt, dass Heranwachsende ihre Umwelt aktiv selektieren: Das Bedürfnis zum Konsum psychoaktiver Substanzen kann Jugendliche dazu bringen, „*sich entsprechende Gelegenheiten und Gleichgesinnte zu suchen*“ (Schmid, 2001: 245). Ferner können aber auch die Mitglieder der Gleichaltrigengruppe „aktiv“, d.h. über das Ausüben von Gruppendruck bzw. sozialer Kontrolle gegenüber bestimmten Gebrauchsgewohnheiten, auf das Konsumverhalten eines (potenziellen) Mitgliedes einwirken (Mittag & Jerusalem, 1999; Silbereisen & Reese, 2001; Kandel, 1996; Schmid, 2001).

### ***Zusammenfassung und Folgerungen***

Bis heute lässt sich noch kein geschlossener theoretischer Ansatz zur Entwicklung einer Suchtgefährdung ableiten. Es wird jedoch nicht bestritten, dass ein multifaktorielles Bedingungsgefüge hinter einem (missbräuchlichen) Konsumverhalten steht. Dieses kann sich aus einer Vielzahl unterschiedlicher Risiko- und Schutzfaktoren zusammensetzen. Je nach Ausprägung dieser Faktoren können sie das Risiko für einen Konsumbeginn bzw. für die Aufrechterhaltung des Gebrauchs aber auch Missbrauchs psychoaktiver Substanzen erhöhen bzw. senken. Risikofaktoren entstammen eher dem pathogenetischen Ansatz der Suchtentstehung, wohingegen Schutzfaktoren aus dem Konzept der Salutogenese abgeleitet werden. Für den Einfluss von Schutz- und Risikofaktoren ist wichtig zu wissen, dass Schutzfaktoren eine aktive Wirksamkeit entfalten. Hierunter wird verstanden, dass sich der Schutz nicht einfach dann einstellt, wenn keine Risikofaktoren vorliegen bzw. der Einfluss dieser Risikofaktoren eingeschränkt ist. „*Schutzfaktoren sind Charakteristika von Individuen und deren Umwelt, die einen positiven Einfluss auf Verhalten und Entwicklung auszuüben imstande sind*“ (Springer & Uhl, 1996: 13).

---

<sup>16</sup> Die Theory of plannes behavior (Ajzen, 1985) enthält neben den Faktoren Einstellung und subjektive Normüberzeugung noch das Konstrukt der Kontrollüberzeugung, worauf im einzelnen im Kap. 3.5.1 näher eingegangen werden soll.

Man unterscheidet (intra)personelle, soziale und umweltbedingte bzw. soziokulturelle Risiko- und Schutzfaktoren. Genetische und biologisch-physiologische Faktoren werden dem (intra)personellen Bereich zugeordnet. Ferner zählen hierzu verschiedene Persönlichkeitseigenschaften, psychologische- und emotionale Befindlichkeiten sowie stressreiche Lebensereignisse. Der soziale Bereich subsumiert vor allem die Einflussfaktoren, die von den Eltern oder der Gleichaltrigengruppe ausgehen: Zu den familiären Einflussfaktoren zählt das Konsumverhalten der Eltern sowie deren Einstellung zum Konsum. Ferner können, je nach Ausprägung, das Familienklima, unklare Rollenverteilung innerhalb der Familie sowie der Erziehungsstil protektiv wirken oder die Wahrscheinlichkeit eines Konsumverhaltens erhöhen. Einen wesentlichen Einfluss auf das Konsumverhalten übt die Gleichaltrigengruppe aus, deren Funktionen zusammenfassend wie folgt beschrieben werden können: sie machen Drogen verfügbar, führen in den Konsum psychoaktiver Substanzen ein, vermitteln Werte und Einstellungen über und Gründe für den Gebrauch, geben die Möglichkeit zur Identifikation und vermitteln ein Zusammengehörigkeitsgefühl (Schmid, 2001).

Die Kenntnis über die Ursachen missbräuchlichen Konsumverhaltens stellen wesentliche Ansatzpunkte für präventive Maßnahmen dar. Auch wenn die genauen Wirkmechanismen von Schutz- und Risikofaktoren noch nicht abschließend geklärt werden konnten, sollten präventive Maßnahmen darauf abzielen, Schutzfaktoren zu fördern bzw. Risikofaktoren zu minimieren. Für die Konzeption von Präventionsprogrammen kann hieraus abgeleitet werden, dass sie Maßnahmen enthalten müssen, die u.a. die psychosozialen Kompetenzen, Entscheidungsfertigkeiten, Stressbewältigung sowie die Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstsicherheit der Heranwachsenden fördern. Weiterhin müssen Präventionsprogramme substanzspezifische Inhalte mitberücksichtigen wie z.B. Wissensvermittlung, Einstellungsförderung und Standfestigkeitstrainings.

Deutlich wurde, dass ein missbräuchliches Konsumverhalten durch eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren und möglicher Ursachenkonstellationen bedingt wird, die in dieser Komplexität durch präventive Maßnahmen jedoch nur selten erfasst werden (können). Viele Präventionsprogramme sind an jugendspezifische Institutionen gebunden, allen voran an die Schule. Diese Programme beinhalten hauptsächlich verhaltensorientierte Maßnahmen, die individuelle- aber auch soziale Faktoren zu beeinflussen suchen. Entsprechend bleiben bei schulischen Präventionsprogrammen viele potenzielle Bedingungsfaktoren eines Konsumverhaltens unberücksichtigt. Gerade wenn es darum geht, die Wirksamkeit von schulischen Präventionsprogrammen zu überprüfen, muss dieser Aspekt mehr Beachtung erfahren.

Nachdem in diesem Kapitel die epidemiologische Datenlage, die funktionale Bedeutung des Drogenkonsums sowie Risiko- und Schutzfaktoren dargestellt wurden, liegen die Schwerpunkte der folgenden zwei Kapitel auf der Darstellung unterschiedlicher Präventionsarten (Kap. 2) und etablierter Präventionskonzepte sowie deren Wirksamkeit (Kap. 3).

## 2. Prävention und Gesundheitsförderung

Der Leitgedanke, möglichst vorbeugend bzw. präventiv zu handeln dominiert in vielen Gesellschaften. Die damit verbundenen (bevölkerungsbezogenen) Ziele werden in der Absenkung der Inzidenzraten von Krankheiten, Behinderungen oder die Verhinderung eines vorzeitigen Todes gesehen (Schwartz & Walter, 1998: 153). In den vergangenen Jahrzehnten sind durch die Einführung präventiver Maßnahmen wesentliche medizinische Fortschritte erzielt worden. So wurden durch Schutzimpfungen die Inzidenzraten verschiedener Krankheiten nahezu auf Null gesenkt. Durch verbesserte hygienische Bedingungen und medizinische Behandlungsmethoden stieg die Lebenserwartung gerade in den Industrieländern an.

Hauptsächlich geprägt durch eine medizinische Sichtweise stand noch vor wenigen Jahren die Beseitigung von Risikofaktoren, die entweder biomedizinischen Ursprungs waren (z.B. Cholesterinkonzentration als Risikofaktor für Herz-Kreislaufkrankungen) oder Fehlverhalten beinhalteten (z.B. der Konsum von psychoaktiven Substanzen) im Mittelpunkt des präventiven Handelns (Röhrle, 1999). Der hierbei verwendete Gesundheitsbegriff war dichotomer Natur, d.h. Gesundheit wurde als Abwesenheit von Krankheit definiert. Bestimmend war ein „*Krankheitsfrüherkennungsmodell*“ und „*Krankheitsvermeidungsmodell*“ (Troschke, 1995: 3). Über diagnostische Screenings wurden sogenannte „Risikoträger“ identifiziert, um sie einer medizinischen Behandlung bzw. Intervention zu unterziehen, wobei häufig nur einzelne Risikofaktoren aus dem gesamten Krankheits-Ursachenkomplex herausgegriffen und behandelt wurden. Die angewandten Methoden waren die der Gesundheitserziehung und –aufklärung. Durch das Label, „zu einer Risikogruppe zu gehören“, fühlten sich die Personen häufig ausgegrenzt und dies besonders dann, wenn unveränderliche Größen wie Geschlecht, Alter, genetische Disposition, familiäre Vorgeschichte, besuchte Schulform, soziale Schicht oder ethnische Herkunft als Risikofaktoren herangezogen wurden. „*Der Gefahr einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung ist damit Tür und Tor geöffnet*“ (Schmid et al., 2001: 408). In der Regel zeigten die Betroffenen eine relativ geringe Compliance gegenüber solchen Behandlungen. Langfristige bzw. positive Behandlungseffekte wurden bei einer solchen Vorgehensweise nur selten erzielt (Röhrle, 1999).

Nach Brösskamp, Kickbusch & Walter (1998) bewirkten in den 70er und 80er Jahren ferner folgende Beobachtungen ein Umdenken und trieben die Entwicklung eines Gesundheitsförderungsmodells voran:

- „*Unzureichende Erfolge des medizinischen Versorgungssystems im Hinblick auf Krankheitsprävention und Gesunderhaltung der Bevölkerung,*
- *zunehmende Akzeptanz der sozialen Aspekte von Gesundheit und Krankheit,*
- *die Wiederentdeckung der besonderen Bedeutung der Lebensbedingungen für Gesundheit,*

- *die Umorientierung im Präventionsbereich von der Individuumzentriertheit zur Bevölkerungsbezogenheit und*
- *der Beginn intensiver Finanzierungsdiskussionen hinsichtlich medizinischer Versorgungs- und Vorsorgeleistungen“ (Brösskamp, Kickbusch, & Walter, 1998: 144).*

Wie unten noch näher erläutert wird, setzt Gesundheitsförderung gegenüber einer krankheitsorientierten Prävention deutlich andere Akzente: Gesundheitsförderung beruht nicht auf der Beseitigung von Risikofaktoren sondern baut darauf, protektive Faktoren und positive Zustände zu stärken. Gesundheit zu fördern statt Krankheit zu vermeiden ist ein zentrales Anliegen von gesundheitsförderlichem Handeln, wobei die Stärkung der Selbstbestimmung der Bevölkerung über ihr Leben sowie ihre Lebensumstände wesentlich ist. Diese setzt ein aktives Handeln aller einzelnen Akteure voraussetzt und zwar in den unterschiedlichsten Bereichen und den verschiedenen Systemebenen.

Im Laufe der Zeit wurden wesentliche Impulse und Maßnahmen aus der Gesundheitsförderung in den Bereich der Prävention mit aufgenommen. Hieraus resultiert, dass in der Praxis gesundheitsfördernde und präventive Maßnahmen sich z.T. nur noch wenig voneinander unterscheiden (Brösskamp, Kickbusch & Walter, 1998). Dies gilt besonders für primärpräventive bzw. unspezifisch ausgerichtete Projekte. Ferner hat sich in den vergangenen Jahren der Begriff Gesundheitsförderung neben dem Begriff der (Primär-)Prävention immer weiter durchgesetzt. Einerseits werden die Begriffe (Primär)prävention und Gesundheitsförderung gleichbedeutend nebeneinander gestellt, obwohl sie verschiedenen konzeptionellen Ursprungs sind. Andererseits wird Prävention unter dem Begriff der Gesundheitsförderung subsumiert oder von einem umgekehrten Verhältnis gesprochen (Faltemaier, 1999; Hurrelmann & Settertobulte, 1999; Röhrle, 1999; Troschke, 1993, 1995). Der folgende Abschnitt soll eine definatorische Grenzziehung versuchen.

### *Begriffliche Klärung*

Nach Laaser und Hurrelmann (1998) werden alle Interventionshandlungen, „*die sich auf Risikogruppen mit klar erwartbaren, erkennbaren oder bereits im Ansatz eingetretenen Anzeichen von Störungen und Krankheiten richten*“, unter dem Begriff Prävention subsumiert (Laaser und Hurrelmann, 1998: 395). Prävention im Sinne einer Krankheitsverhütung zielt darauf ab, eine Störung bzw. gesundheitliche Schädigung durch gezielte Aktivitäten zu verhindern, wenig wahrscheinlich zu machen oder zu verzögern (Schwartz & Walter, 1998). Präventive Maßnahmen können einerseits *spezifisch* sein, d.h. sie dienen der Vorbeugung bestimmter gesundheitsschädigender Verhaltensweisen und sind somit auf konkrete Risikogruppen ausgerichtet (wie z.B. Konsumverhalten, Gewalt, AIDS, Sexualität). Andererseits können sie *unspezifisch* sein, d.h. sie

richten sich an die Bevölkerung bzw. Teilpopulationen und zielen allgemein auf verschiedene Bedingungen und Entstehungen von gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen und/oder psychischen Störungen (Hurrelmann & Settertobulte, 1999).

Ursprünglich wurde von Caplan (1964) zwischen Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention unterschieden, je nachdem zu welchem Zeitpunkt die entsprechende Intervention einsetzt und welche Zielgruppen erreicht werden sollten. Unter Primärprävention verstand Caplan die Senkung der Inzidenzrate physischer und psychischer Störungen in umschriebenen Populationen. Durch sekundärpräventive Maßnahmen soll versucht werden die Prävalenzrate von Krankheiten durch Früherkennung und frühzeitiger Behandlung zu reduzieren, um hierüber eine Chronifizierung einer Krankheit zu verhindern. Tertiärpräventive Maßnahmen, die auch unter dem Begriff der Rehabilitation gefasst werden, zielen auf eine Verringerung oder Beseitigung von krankheitsbedingten Folgeschäden. In den folgenden Jahren unterlag diese Dreiteilung einer ständigen Ergänzung und Erweiterung (v. Troschke, 1993, 1995; Laaser & Hurrelmann, 1989; Hurrelmann & Settertobulte, 1999). Hurrelmann & Settertobulte (1999) beschreiben insgesamt fünf unterschiedliche Präventions- bzw. Interventionsbereiche, die sich nach dem Zeitpunkt des Einsatzes, den Zielgruppen und –setzungen voneinander unterscheiden (Tab. 1).

Tab.1 Die fünf Phasen möglicher Interventionsansätze  
(Hurrelmann & Settertobulte, 1999: 135).

Phase	1	2	3	4	5
Zeitpunkt	Gesundheit	Erkennbare Risikofaktoren	Erste Störungsanzeichen	Manifeste Störungen o. Krankheiten	Langfristige Krankheitsfolgen
Zielgruppe	Bevölkerung	Potentielle Risikogruppen	(akut) Erkrankte	(chronisch) fortgeschritten Erkrankte	Genesende, Behinderte
Zielsetzung	Verhütung der Entstehung von Störungen und Krankheiten, Stärkung der Schutz- und Abwehrkräfte	Gezielte Vorbeugung durch Beeinflussung von früh identifizierten Risikofaktoren	Frühzeitiges Zurückdrängen der Störungs- und Krankheitsauslöser	Behandlung und Heilung der fortgeschrittenen Störungen und Krankheiten	Verhinderung von Rückfällen, Vermeidung von Folgeerkrankungen, Sicherung der verbleibenden Lebensqualität
Art der Intervention	Primordial	Primär	Sekundär	Tertiär	Quartär
Bezeichnung der Maßnahmen	Gesundheitsförderung	Spezifische Prävention	Kuration, Therapie	Kuration, Therapie	Rehabilitation, Kompensation

### *1. Primordiale Intervention = Gesundheitsförderung*

Unter einer primordialen Intervention werden „*alle vorbeugenden Aktivitäten und Maßnahmen, die die gesundheitsrelevanten Lebensbedingungen und Lebensweisen von Menschen zu beeinflussen suchen*“ subsumiert (Laaser & Hurrelmann, 1998: 395). Die hierfür bereitgestellten i.d.R. unspezifisch ausgerichteten Maßnahmen richten sich an die Gesamtbevölkerung, einschließlich der Gruppe der Gesunden. Diese Maßnahmen beinhalten bevölkerungs-, sozial- und gesundheitspolitische Interventionsbereiche, die u.a. auf verbesserte Lebensbedingungen abzielen. Im eigentlichen Sinne handelt es sich bei der primordiale Prävention um Gesundheitsförderung.

Nach dem Verständnis der WHO setzt Gesundheitsförderung bei der Analyse und der Stärkung der Gesundheitsressourcen und Potenziale der Menschen sowie auf allen gesellschaftlichen Ebenen an (salutogenetischer Ansatz) (Brösskamp, Kickbusch & Walter, 1998: 141). Gesundheitsfördernde Maßnahmen zielen darauf ab, das individuelle und kollektive Gesundheitsverhalten zu fördern und die Lebensverhältnisse zu verändern. Ein wesentlicher Unterschied zu einer krankheitsorientierten Prävention ist, dass nicht bestimmte Risikofaktoren bzw. deren Beseitigung im Mittelpunkt des Handelns stehen, sondern eher der Frage nachgegangen wird „*wie und wo wird Gesundheit hergestellt?*“ (Brösskamp, Kickbusch & Walter, 1998: 141).

Entsprechend dem Gesundheitsverständnis der WHO, nach dem Gesundheit als Gesamtheit des körperlichen, psychischen und physischen Wohlbefindens begriffen wird, zielt eine Gesundheitsförderung darauf ab, „*allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen*“ (Brösskamp, Kickbusch & Walter, 1998: 141). Hier gilt es die psychischen und sozialen Kompetenzen aller Menschen so zu fördern und zu unterstützen, dass sie ihr größtmögliches Gesundheitspotential verwirklichen und ihr Leben in eigenverantwortlicher Weise gestalten können. Gesundheitsförderung wird heute als eine wesentliche Säule des *New Public Health* Bereichs angesehen (WHO, 1996).

Die Organisation und Durchführung von gesundheitsfördernden Maßnahmen können nicht die Aufgabe einzelner Institutionen sein, sondern sie müssen von den verschiedenen privaten, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Sektoren getragen werden, denn entsprechend des Setting-Ansatzes müssen die gesundheitsfördernden Aktivitäten auf alle *Lebensbereiche ausgerichtet sein, in denen die Menschen den größten Teil ihrer Zeit verbringen* (Brösskamp, Kickbusch & Walter, 1998: 146). In der Ottawa-Charta von 1986 sind hierfür fünf wesentliche Handlungsbereiche beschrieben worden: (1) Entwicklung einer gesundheitsförderlichen

Gesamtpolitik, (2) Schaffung gesundheitsförderlicher Lebenswelten, (3) Unterstützung gesundheitsbezogener Gemeinschaftsaktionen, (4) Neuorientierung der Gesundheitsdienste und (5) Förderung der Entwicklung persönlicher Kompetenzen.

## 2. Primäre Intervention

Die primäre Intervention richtet sich an potenzielle Risikogruppen also Personengruppen, die aufgrund kritischer Lebensumstände bzw. –ereignisse oder ihres Herkunftsmilieus als besonders anfällig für die Ausbildung von gesundheitsgefährdeten Verhaltensweisen angesehen werden. Allgemein betrachtet, zielt diese Intervention darauf, das Risiko für die Entwicklung einer Krankheit bzw. einer Störung zu senken bzw. grundsätzlich zu beseitigen. Maßnahmen der primären Intervention setzen noch vor Ausbruch einer Krankheit bzw. (psychischen) Störung ein.

Bezogen auf den Suchtbereich sollte die Intervention noch vor einem Konsumbeginn durchgeführt werden, so dass die Maßnahmen auf abstinente Kinder und Jugendliche ausgerichtet sind. Da der Einstieg in den Konsum legaler psychoaktiver Substanzen zu Beginn des zweiten Lebensjahrzehnts erfolgt (BZgA, 2001), sollte die Intervention bei Kindern im Grundschulalter bzw. zu Beginn der Sekundarstufe I erfolgen. Maßnahmen der primären Intervention orientieren sich langfristig an einer drogenfreien Lebensführung bzw. wollen einen kontrollierten und regelorientierten Umgang mit legalen psychoaktiven Substanzen vermitteln. Kinder und Jugendliche sollen befähigt werden, auf den (missbräuchlichen) Konsum zu verzichten, der mit einer Vielzahl gesundheitlicher, sozialer und psychischer Folgeschäden einhergehen kann.

Überwiegend sind primordiale und primäre Interventionen für Kinder und Jugendliche entwickelt worden. Diese werden an öffentlichen Institutionen wie Kindergärten, Schulen und Jugendeinrichtungen durchgeführt, wobei die Mehrheit dieser Maßnahmen für die Schulen konzipiert wurde. Zurzeit existieren in Deutschland nur wenige Screeninginstrumente zur Identifikation potenzieller Risikogruppen (Schmidt, 1998). Woraus folgt, dass ein und dieselbe Intervention für alle Kinder bzw. Jugendlichen einer Alterskohorte durchgeführt wird. Eine nach Zielgruppen (Geschlecht, ethnische Herkunft etc.) getrennte Durchführung findet selten statt.

Neben wenigen Projekten zur schulischen Gesundheitsförderung wie z.B. der BLK Modellversuch „Netzwerk Gesundheitsfördernde Schule“ bzw. das Nachfolgeprojekt „OPUS“<sup>17</sup> (Paulus, 1999; Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung, NRW, 2001) existiert eine fast unüberschaubare Vielzahl themenzentrierter (primärpräventiver) Interventionsprogramme, allen voran Programme zu den Themen Sucht, Gewalt, Bewegung, Ernährung, Sexualität und sexuel-

---

<sup>17</sup> Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit

ler Missbrauch (Aßhauer & Hanewinkel, 2000; 1998a; Essau et al., 1998b; Hübner et al., 1999; Hanewinkel, 1999; Leppin, Hurrelmann & Petermann, 2000; Jerusalem, 2002). Neben dieser konkreten Aus- und Zielrichtung, können zwischen personenzentrierten Programmen („Verhaltensprävention“) und kontextbezogenen Programmen („Verhältnisprävention“) unterschieden werden, wobei die meisten existierenden schulischen Programme (hierzu siehe auch Kap. 3) hauptsächlich personenzentriert statt kontextzentriert ausgerichtet sind.

Bei den personenzentrierten Interventionen stehen Maßnahmen im Vordergrund, die versuchen, auf das individuelle Verhalten einzuwirken, indem protektive Faktoren gestärkt aber auch Krankheitsrisiken vermieden werden. Wie in dem vorangehenden Kapitel beschrieben, sollen hierüber individuelle Fähigkeiten und kognitive, soziale, kommunikative und/oder motorische Kompetenzen der Heranwachsenden positiv beeinflusst werden. Je nach Ausrichtung der Intervention geht es hierbei um das Erlernen von Problemlösestrategien, Bewältigungen von belastenden Lebenssituationen, Umgang mit Stress und die Förderung von Beziehungen und Persönlichkeitsmerkmalen bzw. –eigenschaften (Hurrelmann & Settertobulte, 1999; Meyer & Sauters, 2000).

Kontextzentrierte Programme zielen auf die Lebensverhältnisse der Zielgruppe. Hierbei steht die Gestaltung einer gesundheitsverträglichen Umwelt im Vordergrund, was strukturelle Veränderungen innerhalb von Organisationen und Institutionen mit einschließt und so zu einer Verbesserung des sozialen Klimas beitragen kann. Die störenden Einflüsse des sozialen und ökologischen Kontextes sollen der betroffenen Personengruppe aufgezeigt und soweit wie möglich zurückgedrängt werden. Der Zielgruppe sollen Handlungsmöglichkeiten gegeben werden, um sich in deren spezifischen Lebensräumen zurechtzufinden. Über solche Programme sollen soziale Netzwerke sowohl in der Familie als auch im Nah- und Umfeld aufgebaut bzw. verbessert und Selbsthilfe initiiert werden (Hurrelmann & Settertobulte, 1999; Meyer & Sauters, 2000; Röhrle, 1999).

### *3. Sekundäre Intervention*

Die sekundäre Intervention setzt dann an, wenn erste Störungen bzw. Krankheitszeichen aufgetreten sind. Sie bezieht sich somit auf Personen, die „at risk“ also gefährdet sind. Allgemein umfasst die sekundäre Intervention alle Maßnahmen zur Entdeckung symptomloser Krankheitsfrühstadien sowie Maßnahmen zur wirksamen Frühbehandlung (Schwartz & Walter, 1998).

Im suchtpreventiven Bereich richten sich sekundärpräventive Maßnahmen an Personengruppen, die bereits psychoaktive Substanzen konsumiert haben und/oder möglicherweise aufgrund ihres Konsums, ihres Umfeldes oder ihrer Persönlichkeit stark gefährdet sind, ein süchtiges Verhalten

zu entwickeln. Im Rahmen sekundärpräventiver Maßnahmen wird angestrebt, den Umschlagpunkt vom Gebrauch zum Missbrauch bzw. den Übergang vom akuten zu einem chronischen Missbrauchsverhalten zu verhindern, so dass sich keine Symptome einer ausgeprägten Abhängigkeit mit den dazugehörigen negativen Konsequenzen entwickeln können. Eine der Herausforderungen der sekundären Prävention liegt in der Identifikation der gefährdeten Jugendlichen (Screening) (Schmidt & Hurrelmann, 1999). Im sekundärpräventiven Bereich werden u.a. Maßnahmen aus dem Bereich der „use-reduction“ und der „harm-reduction / safer-use“ angewandt. Methoden zur „use-reduction“ verfolgen das Ziel, die Menge sowie die Häufigkeit des Substanzgebrauch zu reduzieren. Die „harm-reduction“ verfolgt das Ziel, die negativen Konsequenzen, die aus dem Gebrauch von psychoaktiven Substanzen resultieren, auf ein Minimum zu begrenzen. Das Konzept der Schadensbegrenzung wird mittlerweile von vielen Experten favorisiert, da es integrativ wirksam und für die Betroffenen weniger verurteilend bzw. diskriminierend ist.

#### *4. Tertiäre Intervention*

Sind bei der Zielgruppe schon manifeste Störungen oder Erkrankungen aufgetreten, setzt die tertiäre Intervention ein. Hierbei treten problemzentrierte sowie therapeutische Methoden in den Vordergrund. Die Tertiärprävention verfolgt das Ziel, den Gesundheitszustand bereits erkrankter (bezogen auf den Suchtbereich: bereits abhängiger) Personen zu stärken, weitere Schäden und Spätfolgen zu verhüten, Rückfällen vorzubeugen und eine weitgehende Wiederherstellung des vorherigen Lebens- und Gesundheitszustandes zu erreichen. Die am weitesten ausgearbeiteten Konzepte existieren in diesem Bereich für (erwachsene) Alkohol- oder Heroinkonsumenten. Auch hierbei werden u.a. Maßnahmen aus dem Bereich der „use-reduction“ und der „harm-reduction“ angewandt. Beispiele hierfür sind Spritzenaustauschprogramme, niedrigschwellige Angebote, Substitution und Abstinenztherapie.

#### *5. Quartäre Intervention*

Andere Begriffe für diesen fünften Interventionsbereich sind die der Rehabilitation und Kompensation. Die entsprechenden Maßnahmen setzen nach Abschluss der Kuration ein und zielen darauf, Rückfälle zu verhindern, Folgeschäden zu vermeiden und die Rückführung in den normalen Alltag zu ermöglichen. Darüber hinaus zählen hierzu aber auch medizinische und therapeutische Behandlungsmaßnahmen, die eine Verbesserung des bestehenden physischen und psycho-sozialen Zustandes anstreben.

### 3 Schulische Präventionskonzepte und ihre Wirksamkeit

Im Laufe der letzten 30 Jahre haben sich unterschiedliche Präventionskonzepte herausgebildet. Beruhten die Präventionsprogramme in den 60er Jahren noch auf reiner Informationsvermittlung (häufig in Verbindung mit Angst- und Abschreckungsappellen), wurden in den folgenden Jahren Interventionsprogramme entwickelt, die auf Konzepten der „affektiven Erziehung“, der „alternativen Erlebnisform“, der „sozialen Resistenz“ oder dem „Lebenskompetenzansatz“ basierten (Franzkowiak, 2002; Künzel-Böhmer, Bühringer & Janik-Konecny, 1993; Denis, Heynen, & Kröger, 1993). In diesem Kapitel soll zu Beginn auf die drei ersten Präventionskonzepte und deren Präventionserfolge<sup>18</sup> eingegangen werden. Daran schließt sich eine ausführliche Beschreibung des Lebenskompetenzförderansatzes. Verschiedene internationale und nationale schulische Life-skills Programme werden vorgestellt und die jeweiligen Evaluationsergebnisse referiert. Darauf aufbauend werden Bedingungen herausgearbeitet, die den Erfolg bzw. die Wirksamkeit schulischer Lebenskompetenzförderprogramme im Hinblick auf die von ihnen angestrebten Ziele maßgeblich mitbedingen.

#### 3.1 *Aufklärung und Abschreckung*

In den sechziger und siebziger Jahren war die Präventionsstrategie der Aufklärung und Abschreckung am weitesten verbreitet. Die Aufklärungsstrategie basierte auf dem in den fünfziger Jahren entwickelten Health-Belief Modell (Becker, 1974). Nach diesem Modell, das die menschliche Handlungsweise vorrangig als rational bestimmt betrachtet, resultieren Drogenkonsum bzw. gesundheitsschädigende Verhaltensweisen aus dem fehlenden Wissen der Menschen über psychoaktive Substanzen und den damit verbundenen Konsequenzen. Die Vermittlung reiner Sachinformationen (Drogenkunde), die häufig mit Furcht- und Angstappellen gepaart waren, sollte diese Wissensdefizite ausgleichen und zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen führen. Häufig standen Jugendliche diesen Informationen eher skeptisch bis ablehnend gegenüber, denn bei dieser Form der Präventionsarbeit wurde wenig berücksichtigt, dass Informationen oder (abschreckende) Darstellungen einer selektiven Wahrnehmung unterliegen und zu einer verzerrten Darstellung der Realität führen können (Schwarzer, 1996). Jugendliche fühlen sich in ihrer Gesundheit wenig beeinträchtigt und betrachten sich mehr oder weniger als unverwundbar. Ihr Verhalten ist überaus gegenwartsorientiert. Negative gesundheitliche Konsequenzen, die möglicherweise in der zweiten Lebenshälfte, also 30 bis 40 Jahre später auftreten

könnten, haben auf das momentane Verhalten von jungen Menschen so gut wie keine Auswirkung. Zudem besitzen – wie im Abschnitt 1.2 erläutert – Risikoverhaltensweisen, wie der Gebrauch von psychoaktiven Substanzen, eine hohe Funktionalität für Jugendliche (Silbereisen & Kastner, 1985; Silbereisen, 1999; Franzkowiak, 1986; Engel & Hurrelmann, 1993). Risikoverhaltensweisen dienen den Jugendlichen zur bewussten Verletzung bzw. Ablehnung elterlicher oder gesellschaftlicher Normen. Darüber hinaus können über den Substanzkonsum Kontakte zur peer-group oder zum anderen Geschlecht aufgenommen werden. Sie sind Ausdruck eines bestimmten Lebensstils oder dienen der Entspannung, dem Genuss aber auch der Verdrängung. Somit sind Risikoverhaltensweisen für Jugendliche höchst attraktiv, weil sie hierüber die erwünschten Zielvorstellungen unmittelbar erreichen können.

Evaluationsstudien sowie Meta-Analysen weisen auf die geringe Effektivität der rein kognitiv ausgerichteten Maßnahmen hin. Lediglich eine Zunahme des Wissens über psychoaktive Substanzen konnte bei den Kindern und Jugendlichen nachgewiesen werden. Diese Wissenszunahme führte jedoch nicht - wie ursprünglich im Health-Belief Modell angenommen - zu Einstellungsveränderungen bezüglich des Konsums oder zu einer Konsumreduzierung bzw. einer Verhinderung des Einstieges (Thompson, 1978; Leventhal & Cleary, 1980; Rundall & Bruvold, 1988; Tobler & Stratton, 1997). Einige Studien belegen sogar, dass reine Informationsprogramme – u.a. bedingt durch Neugier-effekte – den Konsum von psychoaktiven Substanzen sogar erhöhen können, was auch als „Bumerang-Effekt“ bezeichnet wird (DeHaes, 1987; Künzel-Böhmer, Bühringer & Janic-Konecny, 1993). Es konnte weiterhin gezeigt werden, dass abschreckende Informationen, Angstappelle oder Bedrohungen auf Jugendliche so gut wie keine Wirkungen zeigen, da sie die möglichen Konsequenzen nicht mit der eigenen Person in Beziehung setzen (Nevermann & Perlwitz, 1986). Schon 1986 resümierte Tobler, dass die Präventionsstrategie der reinen Informationsvermittlung aufgegeben werden sollte.

Die dargestellten Ergebnisse lassen eindeutig den Schluss zu, dass Informationsvermittlung als alleinige Präventionsmaßnahme erfolglos ist. Hieraus kann jedoch nicht ohne Weiteres geschlossen werden, dass Aufklärung als ein (suchtmittelspezifisches) Element von Präventionsmaßnahmen unbrauchbar ist. Gewählt werden müssen nur andere Formen der Aufklärung, die darüber hinaus in einem Gesamtkonzept unterschiedlicher Präventionsstrategien eingebettet werden müssen (siehe hierzu „Modell der sozialen Resistenz“ und „Life-skills Ansatz“).

---

<sup>18</sup> I.d.R. werden die Erfolge von (sucht-)präventiven Maßnahmen an einem Absinken der Prävalenz- bzw. einer geringeren Inzidenzrate zum Konsum gemessen. Letztendlich sollte der Erfolg bzw. die Wirksamkeit dieser Programme aber daran gemessen werden, inwieweit die mit der Intervention angestrebten Ziele auch erreicht werden.

### 3.2 Das Konzept der „Affektiven Erziehung“

Das Konzept der „Affektiven Erziehung“ beruht auf der Annahme, dass ein geringes Selbstwertgefühl bzw. Selbstvertrauen, eine mangelnde Entscheidungsfähigkeit sowie ein gering ausgeprägtes Wertesystem dazu beitragen, gesundheitsriskante Verhaltensweisen zu entwickeln (Rosenberg, 1979). Entsprechend sind die Präventionsmaßnahmen auf das Individuum ausgerichtet und suchtmittelunspezifisch konzipiert. Die Maßnahmen setzen an diesen „Persönlichkeitsdefiziten“ an, mit dem Ziel der Selbstwertstärkung und des adäquaten Umgangs mit den eigenen Gefühlen und mit Stress. Den Kindern sollen zusätzlich positive Werte vermittelt werden und sie sollen die Fähigkeit erlangen, Entscheidungen eigenverantwortlich zu treffen (Schinke, Botvin & Orlandi, 1991; Mittag & Jerusalem, 1999). Dieses Konzept stellt somit die Bedürfnisse der Jugendlichen in den Mittelpunkt und kann gegenüber der rein kognitiv ausgerichteten Wissensvermittlung als eine positive Weiterentwicklung präventiver Maßnahmen betrachtet werden. Ein Beispiel für ein derartiges Programm stellt das amerikanische Schulcurriculum HLAYT (Here’s Looking At You, Two) dar. Für dieses Programm liegen Ergebnisse einiger Evaluationsstudien vor, die meta-analytisch von Green & Kelly (1989) ausgewertet wurden. Für alle untersuchten Altersgruppen konnte zwar ein Wissenszuwachs gezeigt werden, jedoch konnten weder für die eigentlichen Zielvariablen wie z.B. Selbstwert, Bewältigungsfertigkeiten und Entschlussfähigkeit, noch für den Substanzkonsum selbst Verbesserungen nachgewiesen werden. Manche Studien wiesen sogar einen Konsumanstieg („Bumerang.Effekt“) bei den Interventionsschülern gegenüber der Schülergruppe nach, die dieses Programm nicht durchlaufen hatten (Green & Kelly, 1989; Künzel-Böhmer, Bühringer & Janik-Konecny, 1993; Tobler, 1986; Tobler & Stratton, 1997).

Auch wenn die Programme nach der Strategie der „Affektiven Erziehung“ keine wesentlichen Erfolge auf der Verhaltens- und Einstellungsebene gezeigt haben, muss Folgendes berücksichtigt werden. Wie oben beschrieben, geht dieser Ansatz von der Voraussetzung aus, dass Störungen innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung, wie ein gering ausgeprägtes Selbstwertgefühl, ursächlich für den Konsum psychoaktiver Substanzen verantwortlich sind. Inwieweit diese Bedingung als alleiniger Auslöser problematischer Verhaltensweisen betrachtet werden kann, muss kritisch hinterfragt werden, da ein (problematischer) Konsum psychoaktiver Substanzen sich durch ein komplexes und sich wechselseitig beeinflussendes Bedingungsgefüge zwischen Person, Umwelt und Droge entwickelt (siehe Kap. 1). Somit bleiben wesentliche Bedingungsfaktoren in dem Modell der „Affektiven Erziehung“ unberücksichtigt. Weiterhin muss darauf hingewiesen werden, dass die Programme nur aus wenigen Unterrichtsbausteinen bestanden und sie in einem relativ eng umgrenzten Zeitraum im Unterricht eingesetzt wurden. Gerade Programme, die Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstwert zu verändern suchen, also Merkmale, die

relativ schwer zu beeinflussen sind, müssen über einen viel längeren Zeitraum eingesetzt werden, um messbare Effekte zu erzielen (Leppin, 2000b). Ein dritter Punkt bezieht sich auf die eingesetzten Methoden: diese waren einseitig lehrerzentriert und unterschieden sich somit nur wenig von den kognitiv-ausgerichteten Programmen der Informationsvermittlung. Meta-Analysen konnten zeigen, dass Programme, die interaktiv ausgerichtet sind und/oder die darauf abzielen, gewünschte Verhaltensweisen im Training häufig zu wiederholen, überaus positive Erfolge auf der Verhaltensebene aufweisen (Tobler, 1986; 1992; Tobler & Stratton, 1997; Tobler et al., 2000). Auf der anderen Seite kann aber auch nicht ausgeschlossen werden, dass eine Stärkung des Selbstwertes bzw. Förderung der Selbstständigkeit insgesamt auch die Bereitschaft einer Person erhöht, Risikoverhaltensweisen zu zeigen, was das Experimentieren von psychoaktiven Substanzen mit einschließt (Shedler & Block, 1990).

### 3.3 *Das Modell der „Alternativen Erlebnisformen“*

Das Modell der „Alternativen Erlebnisformen“, das auf der Theorie des Problemverhaltens von Jessor & Jessor (1977) beruht, setzt ebenfalls an den Bedürfnissen von Jugendlichen an. Das Modell fußt auf der Erkenntnis, dass der Konsum von psychoaktiven Substanzen eine Reihe psychosozialer Funktionen erfüllt, wie z.B. soziale Anerkennung zu gewinnen, Protest auszudrücken, Entspannung zu erzielen oder Selbstwertdefizite zu kompensieren. Es stellt insgesamt eine Form der Belastungsbewältigung dar (Franzkowiak, 1983; Silbereisen & Kastner, 1985). Hierauf aufbauend bieten die Programme den Jugendlichen solche Aktivitäten an, von denen angenommen wird, dass sie vergleichbare Funktionen erfüllen können wie psychoaktive Substanzen. Dohner (1972) zählt zu diesen *alternativen Erlebnisformen* Aktivitäten wie u.a. Abenteuerspiele bzw. -reisen, Entwicklung beruflicher Fertigkeiten, intellektuelle Erfahrungen, künstlerisch-kreative Aktivitäten, Sport und sozialpolitisches Engagement. Weiterhin zählen hierzu Verbesserungen zwischenmenschlicher Beziehungen und Entwicklung des Selbstvertrauens. In einigen Bundesstaaten der USA wird das Schulcurriculum PAY (Positive Alternatives for Youth) eingesetzt (Cook et al., 1984). Nach einer genauen Analyse der Programmt Themen (wie Kommunikationsübungen, Themen zu Gefühlen, Selbstsicherheit und Selbstkonzept, Bewältigung von problematischen und Stresssituationen) kommen Künzel-Böhmer, Bühringer, Janic-Konecny (1993) zu dem Schluss, dass das Curriculum starke Ähnlichkeit mit einem Programm aus dem Bereich „affektive Erziehung“ aufweist. Eine Überprüfung dieses Programms konnte zwar keine veränderten Einstellungen zum Gebrauch psychoaktiver Substanzen nachweisen, jedoch ein reduziertes Konsumverhalten harter Alkoholika. Weiterhin zeichneten sich gruppenspezifische Unterschiede ab: Präventionserfolge, wie z.B. Einstellungen zum Konsum

und der verantwortliche Umgang mit psychoaktiven Substanzen, wurden besonders bei den Interventionsschülern nachgewiesen, die sehr engagiert an diesem Programm teilgenommen hatten, gegenüber der Gruppe der wenig interessierten Interventionsschüler (Künzel-Böhmer, Bühlinger, Janic-Konecny, 1993; Cook et al., 1984).

Eine von Tobler (1986) durchgeführte Meta-Analyse, die mehr als 100 Alternativ-Programme beinhaltete, zeigte positive Effekte hauptsächlich bei den Jugendlichen, die bereits ein (problematisches) Konsumverhalten aufwiesen. Offensichtlich sind solche Maßnahmen sekundärpräventiv wirksam, für die Primärprävention jedoch weniger gut geeignet, da sie den Erstkonsum weder zu verhindern bzw. hinauszuzögern im Stande sind (Tobler, 1986; 1992, Silbereisen, 1995). Für den Einsatz in der Schule sind diese i.d.R. sehr zeit- und kostenintensiven Programme, die darüber hinaus eine Reihe außerschulischer Aktivitäten beinhalten, kaum geeignet.

Sowohl der Ansatz der „*Affektiven Erziehung*“, als auch der „*Alternativen Erlebnisform*“ stellen den Jugendlichen in den Mittelpunkt des Geschehens und zielen darauf ab, Persönlichkeitsmerkmale zu fördern. In einem weit geringeren Umfang werden sowohl die Einflüsse des sozialen Umfeldes als auch die psychosoziale Funktionalität des Verhaltens berücksichtigt (Jerusalem, 1997). Die zwei folgenden Modelle („*Sozialen Resistenz*“, *Lebenskompetenzförderansatz*) setzen genau an diesen Defiziten an und versuchen den komplexen Zusammenhang zwischen Risikoverhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmalen, Lebensbewältigung und psychosozialer Beeinflussung mit einzubeziehen.

### 3.4 Das Modell der „*Sozialen Resistenz*“

Der Ansatz der „*Sozialen Resistenz*“ ist ursprünglich in Zusammenhang mit der Prävention des Rauchens entwickelt worden und beruht insbesondere auf Arbeiten von Bandura (1977; 1986) zum sozialen Lernen und zu Selbstwirksamkeitserwartungen. Da der Konsumbeginn in einem engen Zusammenhang mit den Verhaltensnormen innerhalb der Gleichaltrigengruppe steht und die Gleichaltrigen in der Adoleszenz einen großen Einfluss auf das Verhalten der Jugendlichen ausüben, versuchen entsprechende Programme, die Fähigkeiten der Jugendlichen zu stärken, dem Gruppendruck der Peers nicht nachzugeben sowie dem Angebot von Drogen zu widerstehen. Nicht nur die Peers, sondern auch die Medien (Werbung) üben einen Einfluss auf das Verhalten der Heranwachsenden aus. Daher werden innerhalb dieser Programme die Erwartungen, die die Werbung zu vermitteln versucht, diskutiert und korrigiert. Auch auf unrealistisch hohe

Einschätzungen zum Konsum unter Gleichaltrigen wird korrigierend eingewirkt. Dieses Vorgehen basiert hauptsächlich auf der „social inoculation theory“ von McGuire, die von der Annahme ausgeht, dass die Verhaltensweisen, die die Jugendlichen im Training gelernt haben, auch in realen Situationen angewendet werden. Den Jugendlichen soll im Sinne einer „Impfung“ verdeutlicht werden, dass die Entscheidung für den Konsum von psychoaktiven Substanzen häufig fremdgesteuert ist. Hierbei werden mit den Jugendlichen spezifische soziale Fertigkeiten eingeübt und ihnen konkrete Handlungsempfehlungen vermittelt (Jerusalem, 1997). Die Schüler sind aktiv in den Gesamtprozess mit einbezogen, sie lernen z.B. in Rollenspielen, Argumente gegen den Gebrauch psychoaktiver Substanzen zu finden bzw. das Angebot z.B. einer Zigarette abzulehnen. Suchtmittelspezifische Informationen sind so konzipiert, dass sie dem Alter bzw. Entwicklungsstand der Jugendlichen entsprechen und mögliche negative Konsequenzen des Konsums sich auf unmittelbare und erlebbare Phänomene wie schlechter Geruch, finanzielle Belastung und geringe körperliche Fitness beschränken. Somit berücksichtigt der Ansatz der „*sozialen Resistenz*“ Eigenschaften, die entwicklungsbedingt für Jugendliche eine hohe Relevanz haben: ihr Verhalten ist stark gegenwartsorientiert, sie fühlen sich (gesundheitlich) fit und „unbesiegbar“. Weiterhin wird den Jugendlichen ein Verhaltensmodell vorgegeben (entweder im Film oder/und in Rollenspielen) und zwar das eines Nichtraucherers, der sozial kompetent und eigenverantwortlich agiert, einen hohen Sozialstatus hat und Überzeugungskraft besitzt (=Vermittlung eines positiven Image). Anhand eines solchen Modells sollen die Jugendlichen erlernen, entsprechend der Theorie von Bandura (s.u.), Erwartungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zu imitieren. Der Lernprozess wird zusätzlich gefördert durch Gruppendiskussionen und Absichtserklärungen, psychoaktive Substanzen nicht zu konsumieren.

Evans (1976) entwickelte als einer der ersten ein Programm zur Vorbeugung gegen den Zigarettenkonsum, das auf Standfestigkeitstraining gegenüber sozialer Beeinflussung beruhte. Obwohl eine Überprüfung dieses Programms nur wenige Effekte nachwies (Evans et al., 1981), wurde der generelle Ansatz aufgegriffen und in modifizierter Form (u.a. mehr Trainingseinheiten, Einsatz von Peer-Leaders) in unterschiedlichen Programmen/Projekten aufgenommen, die wiederum längsschnittlich überprüft wurden. Hierzu zählen u.a. das Minnesota-Projekt (Arkin et al., 1981; Murray et al., 1987; 1989), das Harvard-Stanford Projekt (Mc Alister et al., 1980) und die Waterloo Studie (Flay et al., 1989).

Längsschnittstudien sowie Meta-Analysen belegen die Wirksamkeit solcher Programme (Dijkstra et al., 1999; Tobler & Stratton, 1997; Tobler et al., 2000). So konnte der Konsumbeginn von Zigaretten aber auch von Alkohol hinausgezögert werden. Allgemein beschränkten sich die Programmeffekte hauptsächlich auf die Gruppe, die zu Beginn der Untersuchung nicht bzw. nur wenig legale psychoaktive Substanzen konsumiert hatte (Hansen, 1992; Murray et al.,

1989; Telch et al., 1990). Dies weist auf die Bedeutung hin, primärpräventive Maßnahmen frühzeitig einzusetzen. Nach einigen Jahren glichen sich die Konsummuster der Interventions- und Kontrollschüler jedoch wieder an, so dass langfristig stabile Verhaltenseffekte durch die genannten Maßnahmen nicht erreicht werden konnten. Das Fehlen von Langzeiteffekten wird von manchen Autoren als Indiz gewertet, dass über diese Programme nur die Heranwachsenden, die einen experimentellen Drogengebrauch praktizieren, vom Konsum abgehalten worden sind, d.h. nur diejenige Personengruppe, die nach einer gewissen Zeit eigenständig mit dem Konsum aufgehört hätten (Ershler et al., 1989). Demgegenüber betonen Künzel-Böhmer, Bühringer & Janik-Konecny (1993), dass ein Herauszögern des Rauchbeginns und damit einhergehend eine verkürzte Rauchperiode ein wichtiger Präventionseffekt und ein wesentliches Ziel präventiver Arbeit ist. Hierzu konnte gezeigt werden, dass das Alter zu Beginn des Konsums psychoaktiver Substanzen ein wichtiger Prädiktor für einen späteren habituellen Konsum, aber auch für ein späteres Missbrauchsverhalten darstellt (Breslau & Peterson, 1996; Janson, 1999; Hawkins et al., 1997). Je früher Kinder bzw. Jugendliche mit dem Rauchen beginnen, desto schwieriger ist es für sie damit wieder aufzuhören (Sussman et al., 1998). Christiani et al. (1999) weisen weiterhin darauf hin, dass die karzinogene Wirkung des Rauchens gerade in der jüngeren Altersgruppe stärker ausgeprägt ist und Kinder/Jugendliche somit ein erhöhtes Krebsrisiko tragen.

### 3.5 Der Lebenskompetenzförderansatz (Life-skills-Ansatz)

#### 3.5.1 Das Konzept des Life-skills Ansatzes

Die Life-skills Programme zählen zu einer neuen Generation von präventiven Maßnahmen. Unter Lebenskompetenzen werden Fertigkeiten einer Person subsumiert, die eine effektive Auseinandersetzung mit den Anforderungen und Herausforderungen des Lebens ermöglichen (WHO, 1994). Der Life-skills Ansatz wurde in den 80er Jahren in den USA konzipiert und ist der ursachenspezifischen Prävention zuzuordnen (Botvin & Kantor, 2000; Botvin et al., 1990; Botvin & Dusenbury, 1989; Künzel-Böhmer, Bühringer & Janik-Konecny, 1993). Die hierzu entwickelten Programme zeichnen sich größtenteils durch folgende Gemeinsamkeiten aus (Botvin, 2000; Künzel, 1994):

- Sie sind theoriegeleitet konzipiert.
- Ihnen liegt ein umfassendes Verständnis der komplexen Bedingungen der Entstehung und Aufrechterhaltung des Konsums psychoaktiver Substanzen zugrunde.
- Die Schwerpunkte liegen in der Vermittlung von individuellen Handlungs- und Bewältigungskompetenzen und lebenspraktischen Fertigkeiten, die nicht nur für den Gesundheitsbereich Bedeutung haben, sondern helfen sollen, den Alltag und die damit verbundenen Anforderungen besser bewältigen zu können.
- Sie sind forschungsorientiert und wissenschaftlich evaluiert.

Der Lebenskompetenzförderansatz beruht auf unterschiedlichen Konzepten aus der Entwicklungs-, Lern- und Sozialpsychologie, die sich gegenseitig ergänzen und Aufschluss über Ziele, Inhalte und Methoden/Didaktik präventiver Programme geben. Neben dem „*Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren*“, auf das im ersten Kapitel schon eingegangen wurde, bilden die „*Theorie der Handlungsveranlassung (Theory of reasoned action)*“ bzw. die „*Theorie des geplanten Verhaltens (Theory of planned behavior)*“ von Fishbein und Ajzen (1975), die „*soziale Lerntheorie*“ von Bandura (1977) sowie die „*Theorie des Problemverhaltens*“ von Jessor und Jessor (1977) die theoretische Basis von Life-skills Programmen. Diese drei Theorien bzw. Konzepte sollen kurz dargestellt werden.

#### ***Theory of reasoned action and Theory of planned behavior***

Nach der „*Theory of reasoned action*“ führen Einstellungen und subjektive Normüberzeugungen über ein bestimmtes Verhalten zu einer Handlungsabsicht bzw. Verhaltensintention, die wiederum das Ausüben eines Verhaltens wahrscheinlicher macht. Das Verhalten bzw. die Handlung selbst wird somit über die gebildeten Verhaltensintentionen und nicht direkt von den Einstellungen gesteuert (Ajzen & Fishbein, 1980; Fishbein & Ajzen, 1975). Die subjektive

Normüberzeugung bezieht sich auf die individuelle Wahrnehmung darüber, was andere Personen aus dem sozialen Umfeld (Freunde, Eltern, Lehrer) über das Ausführen bzw. Nichtausführen eines bestimmten Verhaltens meinen. Hierbei wird berücksichtigt, dass Personen sich nicht nur entsprechend ihren Einstellungen verhalten und das tun, was sie für richtig erachten, sondern ihr Verhalten auch nach den Erwartungen anderer Personen ausrichten.

Entsprechend der Theorie werden Einstellungen und subjektive Normüberzeugung abhängig von der gegebenen Situation gewichtet und miteinander „intern verrechnet“. Wird ein bestimmtes Verhalten von einer Person positiv bewertet (Einstellung) und glaubt diese Person, dass andere - für sie wichtige - Personen das Verhalten ebenfalls positiv bewerten würden (subjektive Normüberzeugung), so wird eine entsprechende Intention ausgebildet. Fehlt eine wichtige Bezugsperson, so kann die Einstellungskomponente überwiegen. Umgekehrt kann bei einer starken Einbindung in einer Gleichaltrigengruppe die Komponente der „subjektiven Norm“ für die Ausbildung der Verhaltensintention bzw. für das Verhalten selbst ausschlaggebend sein. Vernachlässigt werden darf hierbei nicht, wie hoch die Motivation der betreffenden Person ist, sich z.B. entsprechend den Vorstellungen der Freunde konform zu verhalten oder Vorschriften zu beachten. Ist die Motivation der Person hoch, sich den Vorstellungen oder einem möglichen Gruppendruck zu widersetzen, hat die subjektive Norm (der Freunde) nur eine geringfügige Bedeutung für die Ausbildung einer bestimmten Intention. Insgesamt ist eine optimale Vorhersage eines Verhaltens jedoch nur möglich, wenn die Intention kurz vor der Verhaltensausführung gemessen wird, bzw. wenn Intention und Verhalten zeitlich relativ nahe beieinander liegen, da kurzfristige Ereignisse – wie z.B. das Bewusstwerden möglicher negativen Konsequenzen kurz vor der Ausführung einer Handlung – zu Intensionsänderungen führen können.

Die „*Theory of reasoned action*“ wurde häufig der Kritik unterzogen, aufgrund ihrer weitgehend kognitiven Ausrichtung, der fehlenden Berücksichtigung weiterer emotionaler, psychosozialer und gesellschaftlicher Faktoren sowie der Annahmen, dass Menschen einerseits allein im Einvernehmen ihrer Intentionen handeln und andererseits, dass ein Verhalten unter der willentlichen Kontrolle der Person stehen muss (Schwarzer, 1996). Die „*Theory of planned behavior*“ gilt als Weiterentwicklung der „*Theory of reasoned action*“ und beinhaltet zusätzlich das Konstrukt der Verhaltenskontrolle/Kompetenzerwartung, die neben „Einstellungen“ und „subjektiver Norm“ als gleichberechtigte Einflussgröße die Ausbildung von Intentionen mitbedingt (Ajzen, 1985, 1991). Unter Verhaltenskontrolle wird die Überzeugung einer Person verstanden, wie leicht oder schwierig es ihr fällt, ein Verhalten zu kontrollieren bzw. auszuüben (Ajzen & Madden, 1986; Ajzen, 1985). Je mehr Verhaltensmöglichkeiten und je mehr Fähigkeiten eine Person aufweist, desto größer sollte ihre wahrgenommene Verhaltenskontrolle sein. Personen, die wegen geringer Fähigkeiten oder aufgrund anderer Hindernisse (geringe finanzielle Ressourcen,

fehlende soziale Unterstützung) nicht imstande sind, ihr Verhalten zu kontrollieren, werden möglicherweise auch keine entsprechenden Intentionen entwickeln, auch wenn sie aufgrund ihrer Einstellung und/oder subjektiven Norm, diesem Verhalten positiv gegenüber stehen.

Entsprechend der Theorie des geplanten Verhaltens kann für Lebenskompetenzförderprogramme folgendes abgeleitet werden: Um einem Konsumverhalten vorzubeugen, sollte eine positive Einstellung gegenüber dem Nichtkonsum aufgebaut werden und die z.T. positiven Erwartungen, die Heranwachsende mit dem Konsum psychoaktiver Substanzen verbinden, kritisch hinterfragt werden. Über die tatsächliche - von Jugendlichen häufig überschätzte - Verbreitung des Konsums („Fast alle tun es“) sollte informiert werden und die Selbstwirksamkeitserwartung, psychoaktiven Substanzen widerstehen zu können, gefördert werden (Reese & Kröger, 2001). In dem hier untersuchten Lebenskompetenzförderprogramm „Erwachsen werden“ werden Unterrichtseinheiten bereitgestellt, die hierauf abzielen.

### ***Die „soziale Lerntheorie“ von Bandura***

Nach Bandura (1977; 1986) liegt ein kognitiver Lernprozess dann vor, wenn sich eine Person (Beobachter) neue Verhaltensweisen aneignet oder schon bestehende Verhaltensmuster modifiziert und zwar als Folge der Beobachtung des Verhaltens einer anderen Person (Modell), einschließlich der damit verbundenen Konsequenzen. Prinzipiell vollzieht sich der Lernprozess in vier Phasen, die zwar in einer zeitlichen Abfolge zueinander stehen, sich jedoch durch Rückkopplungsprozesse wechselseitig beeinflussen können. Folgende vier Phasen werden hierzu beschrieben:

- die Aufmerksamkeitszuwendung (auf das im Modell gesehene Verhalten),
- die Behaltens- bzw. Gedächtnisphase (beinhaltet die Speicherung des Verhaltensschemas),
- die Reproduktionsphase (der Effekt des Verhaltens wird ausgewertet) und
- die motivationale Phase (der Effekt des Verhaltens wird ausgewertet und es wird entschieden, ob das Verhalten wiederholt wird oder nicht).

Modelllernen hängt von einer Reihe verschiedener Merkmale sowie Bedingungen des Modells, aber auch des Beobachters ab. Der Jugendliche, der ein bestimmtes Verhalten erlernen soll, muss zunächst hinreichend aufmerksam und motiviert sein. Hierbei spielen die sensorischen Fähigkeiten, die Kompetenz- sowie die Erfolgserwartung der Person, die Komplexität der Situation aber auch die Attraktivität des Modells eine wesentliche Rolle (Stalder, 1985). Weiterhin sind nach Bandura folgende Bedingungen für das Lernen wesentlich:

- Zwischen dem Modell und dem Jugendlichen (Beobachter) muss insofern eine Ähnlichkeit bestehen, als der Beobachter am Modell ein Verhalten wahrnimmt, das er selbst realisieren möchte.
- Je intensiver die emotionale Beziehung zwischen Beobachter und Modell ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit der Verhaltensnachahmung.
- Vermutet der Beobachter hinter dem Verhalten einen für ihn positiven Erfolg, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit der Nachahmung.
- Sieht der Beobachter die Konsequenzen am Modell nach einem Verhalten, so wirkt sich dieses auf sein Handeln aus.
- Personen, die im sozialem Ansehen höher stehen als der Beobachter, wie z.B. ältere Geschwister, Eltern oder auch Personen des öffentlichen Lebens, werden eher nachgeahmt, als Personen mit gleichem oder niedrigerem Status.

Nicht jede Person unterliegt einer solchen Beeinflussung durch ein Modell, da Prozesse der Selbstkontrolle und Selbstregulationen vorliegen und protektive Faktoren schützend wirken können. Kinder und Jugendliche, die für sich Ziele formulieren können, die mit einem Konsumverhalten unvereinbar sind, und die die negativen Konsequenzen gesundheitsschädigender Verhaltensweisen kennen, werden in einem weit geringeren Umfang zu einem solchen Verhalten neigen, als solche Jugendliche, bei denen diese Eigenschaften in einem geringeren Maße ausgeprägt sind (Künzel, 1994). Zu den regulierenden Faktoren zählen weiterhin verschiedene Persönlichkeitseigenschaften, wie z.B. Selbstsicherheit, ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl oder eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Sind diese Eigenschaften (im positiven Sinne) vorhanden, so verhindern diese die Empfänglichkeit für die Übernahme gesundheitsschädigender Verhaltensweisen.

Aus der sozial-kognitiven Lerntheorie kann für präventive Maßnahmen abgeleitet werden, dass Heranwachsende ihre Einstellungen zum Konsumverhalten über Modelle erwerben und auch ihre normativen Überzeugungen über Modelle modifiziert werden. Auf dieser Grundlage aufbauend, werden bei Präventionsprogrammen zur sozialen Resistenz und bei Lebenskompetenzförderprogrammen Vorbilder oder Rollenmodelle eingesetzt (siehe Kap. 3.4). Hierbei handelt es sich um Personen (z.B. Peers oder Lehrer), die keine psychoaktiven Substanzen konsumieren und die kompetent und in der Lage sind, Substanzangebote abzulehnen. In den entsprechenden Präventionsprogrammen – wie dem Lions-Quest Programm „Erwachsen werden“ - wird dies durch den Einsatz von Rollenspielen und weiteren interaktiven Methoden realisiert. Das Einüben eines bestimmten Verhaltens im Rollenspiel – auch wenn ein Schüler dieses Verhalten in dieser Situation gelernt hat und reproduzieren kann – führt nicht automatisch dazu, dass dieses Verhalten auch unter „Realbedingungen“ angewendet wird. Unter Realbedingungen kann erneut die funktionale Bedeutung (u.a. Gruppenzugehörigkeit) überwiegen, so dass dem Gruppendruck nachgegeben wird. Hieraus folgt, dass ein solches Widerstandstraining durch weitere substanzspezifische Maßnahmen, wie die Förderung allgemeiner Handlungs- und Problemlöse-

kompetenzen, aber auch die Stärkung des Selbstbildes und des Selbstvertrauens ergänzt werden muss. Allgemein handelt es sich hierbei um die Förderung derjenigen Faktoren, die die Ausbildung von Problemverhaltensweisen verhindern und in der Theorie von Jessor und Jessor näher beschrieben werden.

### ***Theorie des Problemverhaltens von Jessor und Jessor***

Die *Theorie des Problemverhaltens von Jessor und Jessor* (1977) stellt eine Kombination aus sozial- und entwicklungspsychologischen Elementen dar. Der Konsum von psychoaktiven Substanzen oder allgemein jugendliches Risikoverhalten wird hiernach als ein entwicklungsbedingtes Problemverhalten verstanden, welches durch das Fehlen adäquater Bewältigungsstrategien bedingt ist (Silbereisen, 1995). Während der Bewältigung entwicklungspezifischer Anforderungen werden von den Heranwachsenden Risikoverhaltensweisen als funktionale Äquivalente zu möglichen unproblematischen Lösungswesen herangezogen. In der Theorie des Problemverhaltens greifen Jessor und Jessor (1977) diese funktionalistische Sichtweise auf (Jessor, 2001; Jessor & Jessor, 1977; Jessor, Donovan & Costa, 1991). Nach den Autoren entwickelt sich eine Anfälligkeit für deviantes Verhalten als ein Ergebnis wechselseitiger Interaktionen zwischen dem System der „Persönlichkeit“ (Motive, Erwartungen, Überzeugungen, Werte, internalisierte Kontrollen) und dem System der „Umwelt“ (soziale Unterstützung, Verhaltensmodelle, soziale Erwartungen, Billigung und Kontrolle) auf das „Verhaltenssystem“ (Problemverhalten bzw. konventionelles Verhalten).

Das Persönlichkeitssystem setzt sich aus der Motivations-Anregungsstruktur („*motivational-instigation structure*“), der Struktur der persönlichen Überzeugungen („*personal belief structure*“) und der persönlichen Kontrollstruktur („*personal control structure*“) zusammen (Jessor, 2001: 64). Mit Blick auf das Persönlichkeitssystem konnten Jessor und Mitarbeiter in verschiedenen empirischen Studien zeigen, dass Problemverhaltensweisen einschließlich des Konsums psychoaktiver Substanzen besonders bei den Jugendlichen zu beobachten ist, deren Bedürfnis nach Autonomie stark ausgeprägt ist, die sich mit Traditionen und gesellschaftlichen Werten und Normen wenig identifizieren können, die eine niedrige Leistungsmotivation und externe Erfolgserwartung haben und die Normverstößen gegenüber eine tolerante Haltung einnehmen (Donovan & Jessor, 1978; 1983; Jessor, 2001).

Der zweite Bereich ist der der wahrgenommenen Umwelt: Das System der wahrgenommenen Umwelt beinhaltet nach Jessor & Jessor (1977) sowohl distale als auch proximale Faktoren. Wirken proximale Faktoren unmittelbar und können je nach Ausrichtung das Risiko eines Pro-

blemverhaltens erhöhen oder senken, wirken distale Faktoren nicht direkt auf das Verhalten, sondern übernehmen eine vermittelnde Funktion. In der Regel verläuft diese Vermittlung über die proximalen Faktoren. Als distale Faktoren gelten u.a. die wahrgenommene Unterstützung bzw. die erlebte Kontrolle vonseiten der Freunde oder der Eltern. Ein Problemverhalten wird dann begünstigt, wenn die Bindung zu den Eltern schwach ausgeprägt ist bzw. die Jugendlichen nur eine geringe soziale Unterstützung vonseiten der Eltern erfahren, demgegenüber aber der soziale Rückhalt durch die Gleichaltrigengruppe stark ausgeprägt ist. Zu den proximalen wahrgenommenen Umweltfaktoren werden u.a. gezählt: die Billigung von Problemverhalten vonseiten der Eltern und - was für Jugendliche häufiger handlungsrelevant ist - vonseiten der Gleichaltrigengruppe. Ein weiterer Faktor ist das Modellverhalten: Freunde werden trotz oder wegen ihres (abweichenden) Verhaltens als Vorbilder betrachtet.

Als eine weitere Determinante gilt der „*perceived Life-Area Stress*“ (Jessor, 2001: 71). Hierzu zählen Faktoren des wahrgenommenen Stresses bzw. im positivem Sinne der wahrgenommenen Zufriedenheit vorrangig in den für Jugendliche wesentlichen sozialen Interaktionsbereichen: Familie, Schule/Arbeit, Freunde und Sexualität. Das Erleben von Stress kann unmittelbar zu verschiedenen Coping-Strategien führen, einschließlich des Konsums psychoaktiver Substanzen und devianten Verhaltens.

Lebenskompetenzförderprogramme wie „Erwachsen werden“ versuchen sowohl an den direkten, also proximalen Einflussfaktoren, wie beispielsweise substanzspezifische Erwartungen bzw. der Einfluss der Gleichaltrigengruppe, als auch an den distalen Faktoren, wie die wahrgenommene Unterstützung bzw. die erlebte Kontrolle vonseiten der sozialen Umwelt (Eltern/Freunde) anzuknüpfen und sie im positiven Sinne zu fördern. Erst durch die Förderungen grundlegender Lebenskompetenzen - so die Annahme - erwerben Kinder und Jugendlichen die Fähigkeit, Verhaltensalternativen zum Konsum psychoaktiver Substanzen zu wählen (Botvin et al., 1995a). Welche grundlegenden Kompetenzen und Fähigkeiten durch Lebenskompetenzprogramme gefördert werden können, die die Ausbildung von Problemverhaltensweisen verhindern sollen, ist Thema des nächsten Abschnittes.

### 3.5.2 Ziele und Inhalte von Lebenskompetenzförderprogrammen

Über Lebenskompetenzförderprogramme sollen emotionale- und soziale Kompetenzen gestärkt und die unterschiedlichsten Fertigkeiten und Fähigkeiten gefördert werden, wozu die Förderung der Selbstwahrnehmung und des Einfühlungsvermögens, die Kommunikationsfertigkeiten und der adäquate Umgang mit belastenden Situationen zählen. Weiterhin soll eine kritischere Haltung der Jugendlichen gegenüber Normverstößen initiiert werden. Die Heranwachsenden sollen darüber hinaus lernen, den eigenen Körper besser wahrzunehmen und selbstständig für ihn Verantwortung zu übernehmen, Strategien zur Problemlösung und Stressbewältigung anzuwenden und mit negativen Gefühlen umzugehen. Mitmenschen zu respektieren, erfolgreich mit ihnen zu kommunizieren, mit ihnen zu kooperieren und ein tragfähiges soziales Netz aufzubauen sowie aktiv die Umwelt zu gestalten, sind weitere Ziele. Lebenskompetenzförderprogramme mit dem Fokus der Suchtprävention zielen darüber hinaus auf den Erwerb eines kritischen Umgangs mit psychoaktiven Substanzen und Lebensfertigkeiten wie Widerstandsgewissheit, um u.a. Gruppendruck der Gleichaltrigengruppe bzw. dem Einfluss der Werbung widerstehen zu können. Eine distanzierte Einstellung zu den verschiedenen Substanzen bzw. zum Konsum selbst soll ausgebildet werden. Auf der Verhaltensebene ist die Förderung eines verantwortlichen Umgangs mit den unterschiedlichen psychoaktiven Substanzen entscheidend. Dies bedeutet konkret: (1) Konsumverzicht von (illegalen) psychoaktiven Substanzen bzw. Substanzen mit hohem Suchtpotential; (2) Verhinderung des Einstiegs in den Konsum bzw. Verschiebung des Beginns von Probier- wie auch habituellen Konsum in spätere Lebensjahre; (3) Erlernen eines regelorientierten und kontrollierten Umgangs mit psychoaktiven Substanzen, wozu der bestimmungsgemäße Gebrauch von Medikamenten genauso gezählt wird wie der Verzicht auf den Konsum alkoholischer Getränke zur Problembewältigung, während der Schul- bzw. Arbeitszeit oder beim Autofahren; (4) Verringerung der Konsummenge pro Konsumanlass und/oder der Häufigkeit exzessiven Konsums.

Die Inhalte dieser Programme bestehen in der Regel aus zwei übergreifenden Themenblöcken: einem substanzunspezifischen Themenblock, der i.d.R. den Schwerpunkt des Gesamtprogramms bildet und einem substanzspezifischen Themenblock. Über den substanzunspezifischen Block sollen einerseits die ‚Fähigkeit im Umgang mit sich selbst‘ und andererseits ‚die soziale Fähigkeiten‘ der Heranwachsenden gefördert werden (Schmitt-Rodemund, 1999). Im substanzspezifischen Block steht die Informationsvermittlung über psychoaktive Substanzen im Vordergrund. Beide Themenblöcke setzen folgende Schwerpunkte (Künzel, 1994; Schmitt-Rodemund, 1999).

A. *substanzunspezifische Komponenten*

*Förderung allgemeiner Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften*

- Fertigkeiten zur Problemlösung und Entscheidungsfindung
- Entwicklung von Widerstandskräften und Durchsetzungsvermögen
- Kognitive Fertigkeiten, um den negativen sozialen Einflüssen zu widerstehen und Verantwortung zu übernehmen
- Fertigkeiten zur Steigerung der Selbstkontrolle und Stärkung des Selbstvertrauens und Selbstwertgefühls
- Entwicklung von Coping-Strategien zur Stress- und Angstbewältigung
- Soziale Kompetenzen (Konfliktlösung, Kommunikation, Aufbau von Beziehungen)

B. *substanzspezifische Komponenten*

- sachgemäße und zielgruppenspezifische Information über psychoaktive Substanzen sowie die sich daraus unmittelbar ergebenden Konsequenzen
- Richtigstellen normativer Erwartungen: Von Jugendlichen wird der Konsum von Tabak und Alkohol sowohl unter Gleichaltrigen als auch unter Erwachsenen häufig weit überschätzt, so dass sie dieses Verhalten als normal und weit verbreitet ansehen
- Entwicklung von Widerstandskräften gegen den Gruppendruck, psychoaktive Substanzen zu konsumieren

Die Vermittlung der Lerninhalte erfolgt über interaktive Lernmethoden; hierzu zählen Rollenspiele, Gruppenarbeit und –diskussionen, Feedback und Verstärkung. So werden die einzelnen Programmelemente mit den Schülern sehr verhaltensnah erarbeitet und eingeübt.

Bei genauer Betrachtung integrieren Lebenskompetenzförderprogramme verschiedene Aspekte aus den Konzepten der „affektiven Erziehung“, der „alternativen Erlebnisform“ und der „sozialen Resistenz“. Aber auch die Vermittlung substanzspezifischer Informationen zählt zu den lebenskompetenzfördernden Maßnahmen, auch wenn dies nur einen geringen Teil des Gesamtprogramms ausmacht. Der entscheidende Unterschied zu dem oben dargelegten Konzept der Informationsvermittlung (siehe Kap. 3.1) liegt darin, dass hierbei die Wissensvermittlung keine lehrerzentrierte Weitergabe von reinen Informationen darstellt, sondern diese mit ganz konkreten Verhaltensoptionen verbunden ist.

### 3.5.3 Studien und Evaluationsergebnisse amerikanischer Life-skills Programme

Eines der ersten Lebenskompetenzförderprogramme wurde von Botvin und Mitarbeitern konzipiert, in den Klassenstufen 8 bis 10 eingesetzt und umfassend evaluiert. Dieses Life-skills Training bestand aus insgesamt 10 Unterrichtsbausteinen, die jeweils wöchentlich von externen Experten unterrichtet wurden (Botvin, Eng & Williams, 1980). Nach Programmbeendigung zeigte sich, dass sich in den Interventionsklassen gegenüber den Kontrollklassen 75% weniger Neueinsteiger in den Zigarettenkonsum befanden (Botvin & Eng, 1980). Nach weiteren drei Monaten betrug dieser Anteil immer noch 67%. Nach diesen ersten Evaluationserfolgen modifizierten Botvin und Mitarbeiter dieses ursprüngliche Life-skills Programm in unterschiedlicher Art und Weise. So wurde z.B. der Umfang dieser Programme erhöht, entweder durch die Aufnahme weiterer Unterrichtseinheiten oder Intensivierung schon vorhandener Programmt Themen, wobei der Gesamtumfang je nach Programmart zwischen 12 und 18 Einheiten variierte<sup>19</sup>. Weiterhin wurden unterschiedliche Arten der Programmdurchführung erprobt oder der Unterricht von verschiedenen Personengruppen durchgeführt. Die Wirksamkeitsüberprüfung dieser einzelnen Programmvarianten erbrachte folgende Ergebnisse.

#### *Durchführungsarten*

Bei dieser Programmvariante erhielten die Schüler entweder einen Intensivkurs, in dem alle Unterrichtseinheiten innerhalb eines Monats durchgeführt wurden, oder sie erhielten den entsprechenden Unterricht über einen Zeitraum von mehreren Wochen, wobei pro Woche eine Unterrichtsstunde erteilt wurde. Eine weitere Variante war die Einführung von „Booster-Sitzungen“, die einen Gesamtumfang von 5 bis 10 Life-skills Bausteinen enthielten und ein bis zwei Jahre nach Abschluss der Hauptinterventionsphase eingesetzt wurden.

Sowohl in der Interventionsgruppe, die die Unterrichtsbausteine im Intensivkurs erhalten haben, als auch bei den Schülern, denen Programminhalte wöchentlich vermittelt wurden, konnten vergleichbare signifikante Effekte nachgewiesen werden: so rauchten in beiden Interventionsgruppen etwa 50% weniger Schüler (Monatsprävalenz) gegenüber den Kontrollschülern (Botvin, Renick & Baker, 1983; Botvin & Dusenbury, 1998). Zusätzlich zeigten die Interventionsgruppen gegenüber den Kontrollen ein erhöhtes tabakspezifisches Wissen und unterschieden sich (im positivem Sinne) in ihrer Kontrollüberzeugung und der Widerstandsgewissheit bezüglich des Tabakrauchens. Die dargestellten Ergebnisse wurden zum Posttest, d.h. direkt nach Abschluss der Interventionsphase ermittelt und stellen somit Kurzeiteffekte dar. Nach Ablauf

---

<sup>19</sup> Eine systematische Überprüfung des Einflusses der Programmlänge wurde – soweit mir bekannt – nicht durchgeführt, ebenso wenig eine Charakterisierung der effektivsten Programmbausteine.

eines weiteren Jahres konnte die geringste Raucherquote in der Schülergruppe nachgewiesen werden, die ursprünglich den Intensivkurs absolviert hatte (Botvin, Renick & Baker, 1983). Von den Kontrollschülern unterschieden sich beide Interventionsgruppe jedoch gleichermaßen in Bezug auf Wissenszuwachs und verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen. Am meisten profitierten jedoch die Schüler der Interventionsgruppe, die zusätzlich eine „Booster-Sitzung“ erhalten hatten. In diesen Klassen waren 87% weniger regelmäßige Raucher gegenüber den Kontrollschülern (Botvin & Dusenbury, 1989).

### *Programmvermittler*

Eine weitere Programmmodifikation bezog sich auf unterschiedliche Programmvermittler (Botvin et al., 1984): So wurden die einzelnen Programmeinheiten in den 7. Klassen entweder durch den jeweiligen Klassenlehrer oder durch ältere Schüler (Peer-Leader) durchgeführt. Signifikante Verhaltensänderungen zum Posttest konnten lediglich in der Interventionsgruppe nachgewiesen werden, die durch Peer-Leader unterrichtet worden sind. Gegenüber der Kontrollgruppe wiesen diese Schüler geringere Monatsprävalenzwerte bezüglich Tabak- und Cannabis auf, sie wiesen ein höheres Wissen über psychoaktive Substanzen und Veränderungen in verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen auf. Diese Effekte konnten bei den Schülern der lehrer-geleiteten Gruppe in diesem Ausmaße nicht nachgewiesen werden.

Teilstichproben beider Interventionsgruppen erhielten ein bzw. zwei Jahre nach Abschluss der o.g. Interventionsphase jeweils eine „Booster Session“. Inhalt dieser Sitzungen war es, allgemeine soziale Fertigkeiten zu stärken und vor allem die Fähigkeit, dem Einfluss der Gleichaltrigen (Gruppendruck) widerstehen zu können. Auch diese „Booster-Sitzungen“ wurden entweder durch Lehrer oder Peer-Leader durchgeführt. Vergleichbar zu den oben dargestellten Ergebnissen, zeigten gerade die von Peer-Leadern unterrichteten Interventionsschüler (mit Booster-Sitzung) einen reduzierten Zigaretten-, Alkohol- und Cannabiskonsum. Im Gegensatz dazu bestanden in der Interventionsgruppe ohne „Booster-Sitzungen“ keine signifikanten Unterschiede zu den Kontrollen. Auch in lehrer-geleiteten Interventionsgruppen, und zwar unabhängig von der Durchführung einer „Booster-Sitzung“, konnten keine, in manchen Fällen sogar negative Verhaltenseffekte nachgewiesen werden. Eine Re-Analyse dieser Daten erbrachte jedoch, dass auch in den Gruppen, die durch Lehrer geleitet wurden, sich durchaus positive Verhaltenseffekte ergaben. Diese ließen sich aber nur unter der Voraussetzung nachweisen, dass die Lehrkräfte die Unterrichtseinheiten im Hinblick auf das Programmvorhaben und die intendierten Programmziele entsprechend umgesetzt hatten („Umsetzungstreue“) (Botvin et al., 1984). Aufgrund dieser Ergebnisse wurde ein Interventionsprogramm, entwickelt bestehend aus 15 Unterrichtseinheiten und 2 Booster-Sitzungen mit einem Gesamtumfang von 5-10 Sitzungen (Pro-

grammvermittler: Lehrer). Die wissenschaftliche Überprüfung dieses Programms bestätigte die oben aufgeführten Ergebnisse: Lediglich in der Interventionsgruppe, bei denen der Lehrer mindestens 60% des Programms durchgeführt hatte, konnten die gewünschten Effekte bezüglich Wissenszuwachs, normativen Erwartungen und Verhalten nachgewiesen werden (Botvin et al., 1990). Wurde die gleiche Stichprobe sechs Jahre später erneut befragt, zeigten sich in der Interventionsgruppe immer noch signifikante Effekte für das Rauchen und die Häufigkeit des Be-trunkenseins gegenüber den Kontrollschülern. Auch hierbei fielen die Ergebnisse in den Lehrer-Gruppen mit hoher Umsetzungstreue ( $\geq 60\%$  des Programms) durchaus positiver aus gegenüber jener Gruppe mit einer kürzeren Unterrichtssequenz. In beiden Interventionsgruppen unter-schieden sich die nachgewiesenen Effekte jedoch deutlich von denen der Kontrollschüler (Bot-vin et al., 1984; Botvin et al., 1990).

Aufbauend auf diesen positiven Ergebnissen wurde in den angloamerikanischen Ländern eine Vielzahl von präventiven Maßnahmen nach dem Lebenskompetenzförderansatz konzipiert, umgesetzt und in der Regel auch einer systematischen Überprüfung unterzogen. Ohne im Detail auf die Wirkungen dieser einzelnen Maßnahmen einzugehen, bestätigen zahlreiche Längs-schnittsstudien sowie Meta-Analysen die Wirksamkeit von Lebenskompetenzförderprogram-men (Cuijpers, 2002; Durlak, 1995; Durlak & Wells, 1997; Gilbert & Orlik 1996; Gislason, Yngvadotter & Benediksdottir, 1995; Gottfredson, Jones & Gore, 2002; Scheier, Botvin & Griffin, 2001; Tobler et al., 2000; Tobler & Stratton, 1997; Tobler, 1986; Rundall & Bruvold, 1988). Life-skills-Programme führen nicht nur zu einem Wissenszuwachs, sondern können auch Einstellungen und Handlungsabsichten positiv verändern. Der größte Erfolg liegt jedoch auf der Verhaltensebene selbst: So konnten sowohl reduzierte Konsumraten als auch ein Hinauszögern des Konsumbeginns nachgewiesen werden. Analysen wiesen weiterhin nach, dass gerade die interaktiven Vermittlungsformen und verhaltensorientierten Komponenten den Erfolg dieser Maßnahmen stark mitbedingen (Denis, Heynen & Kröger, 1993; Snow et al., 1992; Tobler et al., 2000; Tobler & Stratton, 1997; Künzel-Böhmer, Bühringer & Janik-Konecny, 1993).

### 3.5.4 Stand der Evaluationsforschung von Life-skills Programmen an deutschen Schulen

Im Vergleich zu den USA wurden in Deutschland in einem weit geringeren Maße Präventionskonzepte entwickelt und Präventionsforschung betrieben. So fasste Bühringer (1994) die Situation wie folgt zusammen: „... *Ganz im Gegensatz zum gegenwärtigen Interesse ist Deutschland nach wie vor ein Entwicklungsland in der Präventionsforschung*“ ... „*Da auch die internationale wissenschaftliche Literatur unter Praktikern kaum bekannt ist, ist ein großer Teil der gegenwärtigen Planung im präventiven Bereich unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten fragwürdig*“ (Bühringer, 1994: 55).

Als in den späten 80er Jahren die Nachfrage in Deutschland nach präventiven Maßnahmen stieg, wurden mangels eigener Konzepte US-amerikanische Programme übernommen, ohne „*dass eine wissenschaftliche Diskussion darüber stattgefunden hätte, ob und in welcher Weise Modifikationen notwendig sein würden*“ (Springer & Uhl, 1996: 32). Eine einfache Übersetzung und ungeprüfte Übertragung von US-amerikanischen Programmen an deutschen Schulen, auch wenn diese sich im anglo-amerikanischen Sprachraum bewährt haben, ist wenig sinnvoll. Schon in den USA wurden unterschiedliche Prävalenzraten bezüglich des Konsums psychoaktiver Substanzen zwischen den Angehörigen verschiedener ethnischer Gruppen festgestellt. Ebenfalls variierten zwischen diesen ethnischen Gruppierungen der präferierte Drogentyp sowie der Grad an Exposition bestimmter Risikofaktoren (Anthony, Warner & Kessler, 1997; Botvin, Schinke, Orlandi, 1995; Catalano et al., 1997; Jessor et al., 1997). Diese Befunde sowie der Nachweis, dass die Programme je nach Zielgruppe unterschiedliche Effekte erzielten, veranlasste Botvin und Mitarbeiter „ihr“ Lebenskompetenzförderprogramm insoweit zu modifizieren, dass zielgruppenspezifische Elemente zusätzlich mit aufgenommen wurden. Wenn schon innerhalb eines Staates aufgrund unterschiedlicher Ausgangsbedingungen verschiedene Modifikationen an einem Programm durchgeführt werden mussten, um die gewünschten Ziele zu erreichen, dann ist die Übernahme eines solchen Programms in ein anderes Land, dessen sozio-kulturelle Gegebenheiten und gesetzgeberische Rahmenbedingungen sich erheblich von denen des Ursprungslandes unterscheiden, ohne weitreichende Adaptationsprozesse kaum möglich. In diesem Zusammenhang sei an die in Amerika weit verbreitete „Just say no“ bzw. „no use“ Strategien verwiesen, die in vielen Lebensbereichen dieses Landes ihren Niederschlag gefunden haben (Rauchverbote in öffentlichen Einrichtungen, Verkaufsverbote bzw. eingeschränkter Verkauf von psychoaktiven Substanzen etc.). Eine „Just say no“ Strategie existiert in dieser strikten Auslegung in Deutschland nicht, so dass ein abstinentes Konsumverhalten als vorrangiges Programmziel hierzulande keine uneingeschränkte Gültigkeit hat. So liegen in Deutschland die Schwerpunkte für manche psychoaktiven Substanzen eher auf der Vermittlung eines regelorientierten und verantwortungsvollen Umgangs.

Mit der Erstellung der Expertise zur Primärprävention des Substanzmissbrauchs und der Fortschreibung der Expertise (Künzel-Böhmer, Bühringer & Janik-Konecny, 1993; Denis, Heynen & Kröger, 1993) verbesserte sich Anfang der 90er Jahre die Situation in der „Forschungslandschaft Prävention“ in Deutschland. Beide Expertisen gaben umfassend Auskunft über den Stand der Präventionsforschung in den USA und stellten hinsichtlich der Bewertung der dargestellten Maßnahmen umsetzbare Vorschläge auch für den deutschen Sprachraum zusammen. Diese Vorschläge dienten vielen bundesdeutsche Präventionsmaßnahmen als Planungsgrundlage.

Zurzeit existiert zwar in Deutschland eine Vielzahl unterschiedlicher präventiver und gesundheitsfördernder Maßnahmen, die jedoch häufig nur zeitlich begrenzt im schulischem Setting eingesetzt werden. Eine systematische Überprüfung dieser Maßnahmen fand nur selten statt. Erst seit einigen Jahren existieren einige Evaluationsstudien, die nach wissenschaftlichen Kriterien durchgeführt worden sind (Abhauer & Hanewinkel, 2000, 1998a; Groth, Wiborg & Hanewinkel, 1999; Hanewinkel & Burow, 1996; Holleder, Fuchs & Bölcskei 2001; Kähnert, Freitag & Hurrelmann, 1998; Leppin, Hurrelmann & Petermann, 2000; Leppin et al., 1999; Kröger et al., 1999, Mittag & Jerusalem, 1999; Petermann & Fischer, 2000; Petermann, Müller & Kersch, 1997; Walden, 2000). Viele dieser Studien sind jedoch als Modellprojekte konzipiert worden, so dass die Programme an einer (relativ) kleinen Stichprobe, innerhalb eines begrenzten Zeitraums und unter Studienbedingungen evaluiert worden sind. Somit fehlen häufig Aussagen über Langzeiteffekte sowie ein entsprechender Wirkungsnachweis unter „Realbedingungen“. Diese Forschungsdefizite liegen nicht in der mangelnden Interessenlage seitens der beteiligten Akteure begründet, sondern in der zeitlich befristeten Finanzierung solcher Projekte oder allgemein der Unterfinanzierung schulpräventiver Maßnahmen.

Im Folgenden werden einige deutsche Programme vorgestellt, die auf dem Lebenskompetenzförderansatz beruhen und an Schulen implementiert und wissenschaftlich evaluiert worden sind. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die unten aufgeführten Studien bezüglich ihres Studiendesigns (i.d.R. handelte es sich um ein quasi-experimentelles Pre-Posttest Design), der benutzten Evaluationsinstrumente und Skalen und der Einbeziehung einer Kontrollgruppe Ähnlichkeiten aufweisen. Bei genauer Betrachtungsweise überwiegen jedoch die Unterschiede: so bestehen einige Programme aus einem mehrstündigen Unterrichtsmanual, das über einen überschaubarem Zeitraum oder innerhalb einer Projektwoche in den regulären Unterricht integriert wurde (wie das Ecstasy-Projekt, das Berlin-Brandenburger Präventionsprogramm). Andere wiederum beinhalten aufeinander aufbauende Unterrichtseinheiten, die über mehrere Schuljahre hinweg eingesetzt wurden (wie die Bielefelder oder Leipziger Präventionsstudie, Klasse 2000, ALF). Die Inhalte der Unterrichtsbausteine unterscheiden sich zum Teil erheblich voneinander, u.a. im Verhältnis zwischen eingesetzten substanzspezifischen zu substanzunspezifischen Bausteinen.

Darüber hinaus unterscheiden sich die jeweiligen Zielgruppen, da die Programme entweder für Grundschüler bzw. Schüler der Sekundarstufe I bzw. II konzipiert worden sind. Hieraus wird deutlich, dass es sehr schwierig ist, ein gemeinsames Fazit aus den Evaluationsergebnissen zu ziehen, so dass im Folgenden die einzelnen Programme und deren Evaluationsergebnisse nacheinander vorgestellt werden sollen. Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dient der Darstellung der Präventionsprogramme, die dem derzeitigen Stand der Forschung entsprechen.

### ***Programme im Primarbereich***

#### *Klasse 2000*

Seit Anfang der neunziger Jahre wird „*Klasse 2000*“ für die Klassenstufen 1 bis 4 in Grundschulen angeboten. Es handelt sich um ein gemeindeorientiertes Gesundheitsförderprogramm, das auf eine frühzeitige Förderung positiver Gesundheitseinstellungen und Stärkung verschiedener Lebenskompetenzen abzielt. Das Programm *Klasse 2000* sieht die Durchführung von bis zu 10 Unterrichtseinheiten pro Schuljahr vor, die einerseits von den Lehrern der Klasse und andererseits von speziell geschulten Gesundheitsförderern (Präventionsfachkräfte, Mitarbeiter von Gesundheitsämtern oder Ärzte) durchgeführt werden. Hierzu bestehen für die Klassenstufe 1 bis 4 vollständig ausgearbeitete Unterrichtsvorschläge. Darüber hinaus strebt *Klasse 2000* eine möglichst enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus an, sowie die Einbindung des schulischen Umfeldes (der Gemeinde) (Hollederer, Fuchs & Bölskei 2001; Bölskei et al., 1997, Hollederer & Bölskei, 1998). Die Besonderheit an *Klasse 2000* liegt darin, dass verschiedene Lebenskompetenzen den Kindern schon von der ersten Schulklasse an vermittelt werden. Auf diese Weise sollen sie möglichst frühzeitig mit gesunden und positiven Strategien ausgestattet werden, die sie später zur Bewältigung bevorstehender Herausforderungen - wie dem Umgang mit legalen psychoaktiven Substanzen - benötigen.

Nach Abschluss einer vierjährigen Evaluationsstudie war der Prozentsatz der Interventionsschüler (4. Klasse), die gelegentlich Zigaretten konsumierten, mit insgesamt 25% signifikant niedriger als in den Kontrollklassen (32%). Ferner wiesen die Schüler der Kontrollklassen in ihrem Konsumgrad ungünstigere Ergebnisse auf. So liegt der Prozentsatz der Kontrollschüler, die schon öfters eine ganze Zigarette geraucht hatten, doppelt so hoch wie der der Interventionsschüler. Weiterhin konnten geschlechtsspezifische Unterschiede nachgewiesen werden: Im Vergleich zu den Jungen werden gleichaltrige Mädchen eher durch den *Klasse 2000* Unterricht bestärkt, nicht zu rauchen (Bölskei et al., 1997; Fenzel et al., 2000; Hollederer & Bölskei, 2001, Hollederer, Fuchs & Bölskei, 2001).

---

*„Eigenständig werden“*

„*Eigenständig werden*“ ist ein Unterrichtsprogramm zur Gesundheitsförderung und Persönlichkeitsentwicklung für Kinder im Grundschulalter. Unterrichtsmaterialien liegen für die Klassenstufen 1 bis 4 vor und beinhalten neben Hintergrundinformationen insgesamt 40 verschiedene Unterrichtsbausteine. Die Lehrkräfte, die „*Eigenständig werden*“ im Unterricht einsetzen wollen, erhalten im Vorfeld eine speziell für dieses Programm entwickelte Fortbildung. Die Förderung allgemeiner Lebenskompetenzen und die Entwicklung des Selbstvertrauens und der Problemlösekompetenz sind zentrale Themen des Programms.

Als Pilotprojekt wurde „*Eigenständig werden*“ an insgesamt 11 Schulen in Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern vom August 1998 bis November 1999 eingesetzt und eine erste Prozessevaluation durchgeführt (Wiborg & Hanewinkel, 2001a; Groth, Wiborg & Hanewinkel, 1999). Insgesamt beurteilten mehr als 90% der Lehrkräfte das Projekt als sehr gut oder gut. Auch das Lehrerhandbuch zum Programm wurde hinsichtlich der Aspekte praktischer Nutzen, inhaltlicher Umfang und Verständlichkeit von den Lehrkräften positiv bewertet. Fast durchgängig erreichten die Unterrichtsbausteine über die einzelnen Klassenstufen gute Noten im Hinblick auf die Ziele, die praktische Durchführung und die Altersangemessenheit. 9 von 10 Lehrkräften berichten u.a., dass sich während des Projektes das soziale Klima verbessert habe, Außenseiter der Klasse besser in die Gemeinschaft integriert worden seien und sich auch gehemmte und ängstliche Kinder aktiver am Unterricht beteiligt hätten (Wiborg & Hanewinkel, 2001a; Groth, Wiborg & Hanewinkel, 1999).<sup>20</sup>

*„Fit und stark fürs Leben“*

Ein weiteres schulisches Lebenskompetenzförderprogramm ist „*Fit und stark fürs Leben*“. Das Gesamtcurriculum besteht aus vier aufeinander aufbauenden Unterrichtseinheiten, jeweils für die Klassenstufen 1 und 2; 3 und 4; 5 und 6 sowie 7 und 8. Jede Unterrichtseinheit besteht aus etwa 20 Bausteinen. Speziell fortgebildete Lehrkräfte führen die Programmbausteine während der regulären Schulzeit durch. Entsprechend den Zielen lebenskompetenzfördernder Programme steht die möglichst frühzeitige Förderung grundlegender sozialer Kompetenzen und Bewältigungsfertigkeiten im Vordergrund. Schüler höherer Klassenstufen erhalten zusätzlich spezifische Informationen über das Rauchen und Standfestigkeitstrainings gegenüber Gruppendruck (Aßhauer & Hanewinkel, 1998; 1998a; 2000; Aßhauer, Burow & Hanewinkel, 1999).

---

<sup>20</sup> Mit dem Schuljahr 2001/2002 wurde eine quasi-experimentelle Prä-Posttest-Studie mit Kontroll-/ Interventionsgruppen-Design an verschiedenen Schulen in Sachsen begonnen, die die Effekte des Programms im Hinblick auf die Förderung der allgemeinen Lebenskompetenzen sowie auf die Prävention gesundheitsschädigender Verhaltensweisen untersucht. Ergebnisse stehen bis heute noch aus.

Die Unterrichtsmanuale für die Grundschulen wurden jeweils einer Prozessevaluation unterzogen. Die Ergebnisse spiegeln in den Bewertungen der Lehrkräfte eine insgesamt hohe Akzeptanz gegenüber diesen Unterrichtsprogrammen wider: die Lehrer bewerteten die allgemeine Unterrichtsatmosphäre, die Themen und Inhalte der einzelnen Unterrichtsabschnitte sowie die Arbeitsmaterialien durchgehend mit gut bzw. sehr gut. Auch die Schüler und Schülerinnen selbst beurteilten die Unterrichtsstunden in aller Regel positiv.

Im Vergleich zu den Kontrollschülern, konnten nach Aussagen der Lehrkräfte (Teacher's Report Form) unter den Interventionsschülern signifikante Abnahmen bezüglich sozialer Probleme und delinquenter sowie ängstlich-aggressiver Verhaltensweisen nachgewiesen werden (Aßhauer & Hanewinkel, 2000a). Bei der Schülerbefragung in den 3. und 4. Klassen zeigten sich Interventionseffekte sowohl im Verhalten als auch auf der Einstellungs-, Wissens- und Erwartungsebene. Für die Interventionsschüler ergaben sich im Vergleich zu den Kontrollschülern (1) eine geringere Erwartung, in Zukunft zu rauchen, (2) eine negativere Einstellung zum Rauchen, (3) eine stärkere Erwartung subjektiver und genereller negativer Konsequenzen durch das Rauchen und (4) ein verbessertes Körperbewusstsein. Auf der Verhaltensebene zeigte sich, dass der Anteil der Schüler, die „ab und zu“ rauchen, in den Interventionsklassen über den Untersuchungszeitraum absank und zur Postbefragung mit 3% unterhalb des Anteils der gelegentlichen Raucher der Kontrollklassen (5,7%) lag (Aßhauer & Hanewinkel, 2000a; 1998a; 1999a; Hanewinkel & Aßhauer 1999).

### ***Programme im Sekundarbereich***

#### *„Rauchfreie Schule“*

Das Projekt "*Die Rauchfreie Schule*" entstand im Rahmen des EU-Programms "*Europa gegen den Krebs*" und beinhaltet Konzepte zur Prävention und Therapie des Zigarettenrauchens (Hanewinkel & Burow, 1996). Die Zielgruppen stellen Schüler, Lehrer und Eltern dar. Insbesondere wurden folgende Maßnahmen konzipiert (IFT-Nord, 2002): (1) Für die Gruppe der nicht-rauchenden bzw. "rauchgefährdeten" Schülerinnen und Schüler (Klassenstufe 5 und 6) wurde ein Lebenskompetenzunterrichtsprogramm entwickelt, das über elf Wochen mit jeweils einer Doppelstunde pro Woche eingesetzt werden kann; (2) Für die Gruppe der rauchenden Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 7 bis 10 wurde ein verhaltenstherapeutisch ausgerichtetes Raucherentwöhnungsprogramm konzipiert. Das Programm umfasst 11 Unterrichtseinheiten und wurde als freiwilliger Kurs außerhalb der regulären Unterrichtszeit angeboten<sup>21</sup>. (3) Für die

---

<sup>21</sup> Jeder Kursteilnehmer führte zusammen mit der Lehrkraft seine persönliche und eine gruppeneigene Erfolgskurve. Nach Abschluss des Programms und Auswertungen dieser Erfolgskurven zeigte sich, dass der Raucheranteil insge-

---

Gruppe der rauchenden Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern wurde außerhalb der Schulzeit das Nichtraucher-Programm der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung "*Eine Chance für Raucher - Nichtraucher in 10 Wochen*" angeboten.

Innerhalb eines halben Schuljahres wurde hierzu an sechs Schulen ein Modellversuch durchgeführt und von einem Forscherteam wissenschaftlich begleitet. Etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der teilnehmenden Schulen wurde zu Beginn und direkt im Anschluss an die Maßnahme befragt. Nach Projektabschluss reduzierte sich der Anteil der Raucherinnen und Raucher um 37,1%. Die Gesamtkampagne wurde darüber hinaus von allen beteiligten Akteuren positiv bewertet und als sinnvoll erachtet. Sie hatte nach Aussagen der Beteiligten zur Folge, dass das Nichtraucherimage an den Schulen gestärkt werden konnte (Hanewinkel et al., 1994; Hanewinkel, Ferstl & Burow, 1994; Hanewinkel & Burow, 1996; IFT-Nord, 2002).

#### *Das Ecstasy-Projekt*

Das Ecstasy-Präventionsprogramm ist für Schüler der Jahrgangsstufen 9 bis 11 entwickelt worden und umfasst insgesamt 14 Unterrichtsbausteine. Die Materialien enthalten zusätzlich safe-use Regeln, die sich in akzeptierender Weise an den potenziellen wie auch aktuellen Konsumenten richten. Diese Regeln dienen der Schadensminimierung („harm-reduction“) und versuchen, einen kontrollierten risikoreduzierenden Umgang mit der Droge zu ermöglichen (Freitag & Kähnert, 1999).

Das Ecstasy-Programm wurde in einer Studie mit 1100 SchülerInnen sowie deren Lehrkräften auf seine Durchführbarkeit und Akzeptanz überprüft. Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer bestätigen, dass das Unterrichtsprogramm gut durchführbar ist und bei den Schülerinnen und Schülern auf großes Interesse stößt. Die Unterrichtsmaterialien werden positiv bewertet, da sie detaillierte Informationen und Beschreibungen über den Unterrichtsverlauf enthalten, so dass keine zusätzlichen Vorbereitungen notwendig sind und das Programm schnell und problemlos umgesetzt werden kann. Darüber hinaus wird die Durchführung des Programms mit positiven Folgen und Veränderungen in Verbindung gebracht und zwar sowohl auf die eigene Unterrichtspraxis als auch auf das Klassenklima und das Verhältnis der Schüler zu ihren Lehrern.

Auch die Schülerinnen und Schüler stehen der Thematik sehr aufgeschlossen und mit Interesse gegenüber und beschreiben die Unterrichtseinheit als lebensnah und realistisch sowie als nicht langweilig, sehr gut verständlich und hilfreich. Als besonders gut wird von den Schülerinnen

---

samt auf ein Drittel gesenkt werden konnte. Ferner konsumierten die weiterhin rauchenden Kursteilnehmern deut-

und Schülern die Möglichkeit der freien Meinungsäußerung und das akzeptierende Diskussionsklima hervorgehoben. Darüber hinaus hat ein Drittel der Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern über das Programm gesprochen, auch hier hatte der Unterricht also anstoßende Wirkungen. Das Ecstasy Programm hat weiterhin zu einem Wissenszuwachs über Partydrogen, Technoszene und professionelle Beratungsstellen geführt (Kähnert, Freitag & Hurrelmann, 1998; Freitag & Kähnert, 1998).

*„Die Bielefelder Präventionsstudie“*

An der Universität Bielefeld wurde im Rahmen des Sonderforschungsbereichs 227 „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft ein Lebenskompetenzförderprogramm evaluiert. Das eingesetzte Programm basierte auf Unterrichtseinheiten zur Gesundheitsförderung aus den „Materialien und Medien zur Sucht- und Drogenvorbeugung in der Schule“ des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, Soest/Nordrhein-Westfalen („Soester-Programm“). Eine altersgerechte Programmvariante wurde jeweils für die Jahrgänge 5, 6 und 7 konzipiert. Jede dieser Einheit bestand aus 7 bis 10 thematischen Bausteinen, für dessen Durchführung pro Schuljahr etwa 25-28 Unterrichtsstunden benötigt wurden (Leppin et al., 1998; Leppin et al., 1999). Bei dem Programm für die fünften Klassenstufe stand die Förderung emotionaler, kommunikativer und sozialer Kompetenzen sowie der Fähigkeit zur Stressbewältigung im Vordergrund. In der Programmvariante für die sechsten Klassen wurde das Lebenskompetenz-Training ergänzt durch Einheiten zum Thema Rauchen und Übungen, um Gruppendruck widerstehen zu können. In der siebten Klasse wurde neben dem Kompetenztraining zusätzlich das Thema Alkohol bearbeitet und in Einheiten zur Entwicklung und Umsetzung von Handlungsplänen thematisiert. Die Durchführung erfolgte durch speziell geschulte Lehrerinnen und Lehrer.

Das eingesetzte Lebenskompetenzförderprogramm konnte sowohl für die kognitiven Variablen, wie Wissen und Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich des Substanzkonsums, aber auch in der Intention, zukünftig keine psychoaktiven Substanzen zu konsumieren, und der Verhaltensvariabel, also dem Substanzkonsum selbst, seine Wirksamkeit zeigen. Schon nach Ablauf des ersten Jahres konnten in den Interventionsgruppen im Vergleich zu den Kontrollschülern ein geringerer Neueinstieg in den Zigarettenkonsum und eine reduzierte Tabakkonsumhäufigkeit nachgewiesen werden. Durch die Intervention wurden ebenfalls die tabakspezifischen Instrumentalitätserwartungen und das entsprechende Wissen positiv beeinflusst. Darüber hinaus zeigten die Interventionsschüler gegenüber den Kontrollschülern etwas kritischere Einstellungen zum Tabakkonsum und wiesen höhere Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich ihrer Wider-

standgewissheit zum Rauchen auf. Gegenüber den präventiven Effekten für den Tabakkonsum waren die entsprechenden Wirkungen für den Alkoholkonsum jedoch weniger stark ausgeprägt (Leppin & Hurrelmann, 2000; Leppin et al., 1998, Leppin et al., 1999).

Weiterführende Analysen konnten jedoch nachweisen, dass die gefundenen Effekte des Interventionsprogramms nicht universell auftraten, sondern vom Vorhandensein moderierender Faktoren abhängig waren. Hieraus folgt, dass bestimmte Schülergruppen mehr als andere von dem Programm profitierten. So variierten die Programmeffekte in Abhängigkeit vom Konsumstatus, von personalen oder sozialen Ressourcen,<sup>22</sup> dem wahrgenommenen Klassenklima und/oder einer individuellen Vulnerabilität, wie z.B. Prüfungsangst (Leppin, 2000b; Leppin & Hurrelmann, 2000; Leppin et al., 1999; Leppin et al., 1998; Leppin, Hurrelmann & Freitag, 1994). Je nach Ressource und untersuchter Zielvariabel traten hierbei komplementäre - aber auch kompensatorische Programmeffekte auf (Leppin, 2000b). Im Einzelnen zeigte sich, dass Jugendliche mit keiner oder nur geringer Konsumerfahrung eher von der Intervention profitierten als Heranwachsende, die bereits psychoaktive Substanzen gebrauchten. Ferner konnten suchtpreventive Erfolge nur unter den Interventionsschülern nachgewiesen werden, deren personale Ressource hoch ausgeprägt war (komplementärer Effekt). Kompensatorische Programmeffekte konnten im Zusammenhang mit der Ausprägung des sozialen Rückhalts seitens der Eltern nachgewiesen werden. Gerade die Jugendlichen, die einen geringen sozialen Rückhalt vonseiten ihrer Eltern wahrnahmen, profitierten von der Intervention. Sie wiesen eine geringere Neueinstiegsrate in den Tabakkonsum auf (Leppin, 2000b).

Die differenzielle Wirkung dieses Programms wurde auch in weiteren Untersuchungen festgestellt (Leppin & Hurrelmann, 2000; Leppin et al., 1999; Leppin et al., 1998) So wurden Programmeffekte auf die Selbstwirksamkeitserwartung, die Gebrauchsintention und dem Konsumverhalten durch schulklimatische Bedingungen beeinflusst. Der von den Schülern wahrgenommene (soziale) Lehrerrückhalt stellte sich als ein entscheidender Einflussfaktor dar. War dieser hoch ausgeprägt, wirkte das Programm positiv auf die o.g. Zielvariablen. Andere Zielvariablen, wie das tabakspezifische Wissen oder die Instrumentalitätserwartung bezüglich des Zigarettenkonsums, konnten hingegen durch die Intervention, unabhängig von schulklimatischen Bedingungen, positiv beeinflusst werden (Leppin & Hurrelmann, 2000; Leppin et al., 1999, Leppin et al., 1998).

---

<sup>22</sup> Die personalen Ressourcen beziehen sich hierbei auf die Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich des Substanzkonsums und die sozialen Ressourcen auf die subjektive Wahrnehmung des sozialer Rückhalts seitens der Eltern aber auch der Lehrer.

*Die Leipziger Präventionsstudie*

Auch in der Leipziger Studie dienten die Materialien und Medien zur Sucht- und Drogenvorbeugung in der Schule des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, NRW in Soest („Soester-Programm“) als Vorlage für die Entwicklung der Leipziger-Interventionsprogramme. Für die Klassenstufen 5-9 wurden spezifische Programme zusammengestellt. Die einzelnen Präventionsphasen umfassten pro Klassenstufe etwa 12 Wochen, mit durchschnittlich 2-3 Unterrichtsstunden/Woche (Petermann & Fischer, 2000; Petermann, 1999; Petermann et al., 1997). Der Einsatz erfolgte in einzelnen Klassenstufen in den Jahren 1993 bis 1997 an sechs Mittelschulen und drei Gymnasien der Stadt Leipzig.

Nach einem fünfjährigen Untersuchungszeitraum konnten folgende Ergebnisse zur Akzeptanz und Effektivität der eingesetzten Programmbausteine nachgewiesen werden: Die beteiligten Lehrkräfte beurteilen die Arbeitsmaterialien positiv. Diese ließen sich gut in den regulären Schulalltag integrieren und sind für einen fächerübergreifenden Unterricht geeignet. Hinsichtlich der Wirksamkeit des Programms konnten präventive Effekte jedoch nur selten in der Gesamtstichprobe nachgewiesen werden. Von der Intervention profitierten besonders die Schüler, die zu Beginn der Untersuchung abstinent waren bzw. nur geringfügig psychoaktive Substanzen konsumiert hatten (Petermann, 1999). Der präventive Erfolg konnte unter diesen Schülern aber erst in Verbindung mit weiteren protektiven Faktoren wie Widerstandsgewissheit oder Abstinenzabsichten nachgewiesen werden (Petermann, 1999).

Eine detaillierte Ergebnisanalyse, die in den 7. und 8. Klassen durchgeführt wurde, wies in der Gruppe der zu Beginn der Untersuchung nahezu abstinenten Jugendlichen folgende primärpräventive Effekte nach: Hinsichtlich des Konsumkriteriums konnten Petermann & Fischer (2000) mittel- und langfristige Wirkungen sowohl beim Alkohol, als auch beim Cannabiskonsum in der Interventionsgruppe im Vergleich zu den Kontrollschülern nachweisen. Unter diesen Schülern kam es zu einer Stabilisierung ihres abstinenten Konsumverhaltens. Ein vergleichbarer langfristiger Effekt konnte für den Gebrauch von Tabak jedoch nicht gezeigt werden. Durch das Programm wurden protektive Ressourcen der Heranwachsenden wie z.B. die Abstinenzintention, Alkohol- bzw. Drogendistanz sowie Persönlichkeitsmerkmale positiv beeinflusst, wobei auch hier bestimmte Effekte nur über einen gewissen Zeitraum beobachtet werden konnten. Hinsichtlich der Abstinenzbereitschaft gegenüber Alkohol und Cannabis zeigten sich mittel- aber auch langfristige positive Programmwirkungen. Ein ähnliches Ergebnis konnte für die alkoholbezogene Drogendistanz nachgewiesen werden. Vergleichbar zu den Ergebnissen des Tabakkonsumverhaltens selbst, konnten keine mittel- oder langfristigen Erfolge bezüglich der tabakbezogenen Abstinenzintention oder der Drogendistanz aufgezeigt werden. Protektive Persönlichkeitsmerkmale ließen sich hingegen kurz- und mittelfristig verändern, wobei hier vor allem das

Selbstwertgefühl und die Widerstandsgewissheit zu nennen sind (Fischer 2000; Petermann & Müller, 1996; Petermann et al., 1997; Petermann, 1999; Petermann & Fischer, 2000).

#### *Programm zur Förderung allgemeiner Lebenskompetenzen und Fertigkeiten (ALF)*

Das Institut für Therapieforschung (München) hat seit 1994 fünf Jahre lang das Programm „ALF“ (Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten) entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Unterrichtscurricula existieren für die Klassenstufen 5, 6 und 7 (Walden, Kutza & Kröger, 1995; Walden et al., 1998). Das Curriculum für die 5. Klassen besteht aus 12 Unterrichtseinheiten und die Curricula für die sechsten und siebten Klassen bestehen jeweils aus 6 Unterrichtseinheiten. Jede Unterrichtseinheit ist für 2 Schulstunden konzipiert. Neben der Förderung allgemeiner Kompetenzen beinhaltet das Programm substanzspezifischen Bausteine (Informationen zum Rauchen bzw. zu Alkohol).

Die Ergebnisse einer Prozessevaluation zum *ALF-Programm* belegen eine positive Bewertung des Gesamtprogramms und der einzelnen Unterrichtsbausteine, sowohl vonseiten der beteiligten Lehrkräfte, als auch der Schüler. Weiterhin ließen sich die einzelnen Programmeinheiten gut in den regulären Unterricht integrieren (Kröger et al., 1999; Kutza, 1998).

Eine längsschnittlich angelegte Untersuchung wurde an Hauptschulen und Gymnasien in den Klassen 5 bis 7 durchgeführt (Kröger et al., 1999). In den Hauptschulklassen konnten bezüglich des aktuellen Rauchverhaltens kurzfristige primärpräventive Effekte nachgewiesen werden: So sank in der Interventionsgruppe der Raucheranteil bis zum Ende der 5. Klassen ab, wohingegen er in der Kontrollgruppe weiter anstieg. Im geschlechtsspezifischen Vergleich scheinen Mädchen hinsichtlich des Nikotinkonsums mehr von der Intervention profitiert zu haben als Jungen (Kröger et al., 1999; Walden, 2000). Programmeffekte auf den Alkoholkonsum konnten hingegen nicht nachgewiesen werden: Der entwicklungsbedingte Anstieg des Alkoholkonsums zeigte sich bei den Interventions- und Kontrollklassen gleichermaßen. Jedoch kam es zu einem verzögertem Missbrauchsverhalten in der Gruppe, die mit *ALF* unterrichtet wurde: Eine Zunahme der Trunkenheitserfahrung fand in der Kontrollgruppe schon in der 6. Klasse und in der Interventionsgruppe erst in der 7. Klasse statt. Sowohl im Rauch- als auch im Trinkverhalten konnten zwischen beiden Gruppen nach Abschluss der 7. Klasse keine wesentlichen Unterschiede nachgewiesen werden. Letztendlich führt *ALF* in der Gruppe der Hauptschüler zu einer Verzögerung des Rauchverhaltens und der Trunkenheitserfahrung. In den Gymnasialklassen konnten nur geringfügige bzw. nur kurzfristige Programmeffekte nachgewiesen werden. Diese Effekte traten in den Klassen auf, in denen *ALF* besser und nahezu vollständig umgesetzt wurde (Kröger &

Reese, 1999; 2000; Kröger et al., 1999; Kutza, 1998; Kutza, Kröger & Walden, 1999; Walden, 2000).

Ein Vergleich der (sucht)präventiven Effekte zwischen zwei unterschiedlichen AlF-Programmversionen (Version 1 enthielt u.a. substanzspezifische Unterrichtseinheiten gegenüber Version 2, die zwar didaktisch identisch zu der ersten Version war, aber keine substanzspezifische Anteile beinhaltete) zeigte, dass die substanzspezifische Programmversion der substanzunspezifische Version überlegen war (Kröger et al., 1999).

#### *„Das Berlin-Brandenburger Präventionsprogramm“*

Das Präventionsprogramm setzt sich aus 8 Themenkomponenten zusammen, die jeweils aus 2 bis 12 Unterrichtseinheiten bestehen und etwa 32 Unterrichtsstunden beinhalten. Neben der Förderung sozialer, personaler und emotionaler Kompetenzen liegt der Schwerpunkt der suchtmittelspezifische Unterrichtseinheiten auf dem Konsum von Alkohol bzw. Medikamenten (Mittag & Jerusalem, 1997; 1999). Das Programm existiert in zwei Versionen: Einer standardisierten und einer unstandardisierten Version. Bei der standardisierten Version sind Art und die zeitliche Abfolge der einzelnen Unterrichtseinheiten für den Lehrer festgelegt. Im Gegensatz dazu können die Lehrer bei der unstandardisierten Version Art und Reihenfolge der Bausteine selbst bestimmen – die einzige Vorgabe war, die suchtmittelspezifischen Unterrichtsthemen durchzuführen. Die beiden Programmversionen wurden in den 7. und 9. Jahrgangsstufen im Rahmen einer Projektwoche an zwei Gesamtschulen in Brandenburg eingesetzt (Mittag & Jerusalem, 1999).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung verdeutlichen, dass der alters- und entwicklungsgemäße Anstieg des Alkoholkonsums in den Interventionsklassen gegenüber den Kontrollklassen reduziert werden kann, wobei die Effekte je nach untersuchter Zielgruppe bzw. in Abhängigkeit von der eingesetzten Programmversion unterschiedlich ausfielen. So konnte der zu erwartende Alkoholkonsumanstieg durch beide Programmversionen bei abstinenten und gering konsumierenden Jugendlichen sowohl kurz- als auch langfristig verhindert werden. Im Gegensatz dazu zeigte lediglich die standardisierte Programmversion bei Jugendlichen, die bereits leicht Alkohol konsumierten, langfristige Erfolge (Mittag & Jerusalem, 2000; 1999; 1998). In der Gruppe der stark konsumierenden Personen wies weder die unstandardisierte noch die standardisierte Programmversion präventive Erfolge auf. Differenzielle Programmwirkungen konnten ebenfalls zwischen den Geschlechtern nachgewiesen werden. So zeigte das standardisierte Programm bei den Mädchen kurz- sowie langfristige Erfolge bezüglich einer reduzierten Alkoholkonsumrate.

Bei Jungen hingegen konnten lediglich kurzfristige Effekte nachgewiesen werden. Im Vergleich zum Alkoholkonsum waren die nachgewiesenen Veränderungen im Medikamentenkonsum weniger stark ausgeprägt. Wenn Interventionseffekte nachgewiesen werden konnten, dann beschränkten sie sich auf die Schülergruppe, die das standardisierte Interventionsprogramm durchlaufen hatten. Diese Gruppe wies sowohl kurz- als auch langfristig einen zum Ausgangsniveau gleichbleibenden Medikamentenkonsum auf. Demgegenüber stieg der Medikamentenkonsum in der zweiten Interventionsgruppe (unstandardisiertes Programm) und in der Kontrollgruppe zum Follow-up-Messzeitpunkt an (Jerusalem, 2002; Mittag & Jerusalem, 2000; 1999a; 1998a).

### ***Kampagnen / Wettbewerbe***

Neben den schulischen Programmen soll zum Schluss auf zwei suchtpreventive Kampagnen bzw. Wettbewerbe eingegangen werden, deren Popularität innerhalb der letzten Jahre stark zugenommen hat und die durch Unterstützung verschiedener Institutionen auch im schulischem Setting Eingang gefunden haben. Hierzu zählen die Wettbewerbe „*Rauchfrei*“ und „*Be smart – Don’t start*.“

#### *Rauchfrei*

Der internationale Wettbewerb gegen das Rauchen, der 2002 unter dem Titel: *Rauchfrei 2002 – 10.000 € zu gewinnen* bekannt geworden ist, geht auf eine Initiative der Weltgesundheitsorganisation zurück und wird in Deutschland von der „*Koalition gegen das Rauchen*“ umgesetzt<sup>23</sup>. Dieser Wettbewerb verfolgt das Ziel, möglichst viele Raucherinnen und Raucher zu motivieren, für mindestens einen Monat nicht zu rauchen. Durch finanzielle Anreize sollen die Personen in ihrem Vorhaben unterstützt werden. Im Jahr 2000 nahmen etwa 25.000 Personen an dieser Kampagne teil. Eine Befragung, die ein Jahr nach Wettbewerbsende durchgeführt wurde, ergab einen Nichtraucheranteil von 30% (BMG, 2002).

#### *Be smart – Don’t Start*

Seit fünf Jahren wird dieser Wettbewerb in Deutschland sowie in 15 weiteren europäischen Ländern durchgeführt. Durchgeführt wird „*Be smart – Don’t start*“ i.d.R. in den 7. und/oder 8. Klassen. Die Hauptstrategie dieses Wettbewerbes ist, dass die Schülerinnen und Schüler in Selbstverpflichtung zusammen beschließen, ein halbes Jahr nicht (mehr) zu rauchen. In gemeinsamen Gesprächen innerhalb der Klassen wird dann jeweils überprüft, ob das entsprechende

---

<sup>23</sup> Das Deutsche Krebsforschungszentrum hat die Durchführung mit der finanziellen Unterstützung der BZgA übernommen.

Ziel erreicht wurde. Im Schuljahr 2001/2002 beteiligten sich bundesweit 5786 Klassen mit etwa 150.000 Schülern an diesem Wettbewerb (Hanewinkel & Wiburg, 2002; Wiborg, Hanewinkel & Kliche, 2002).

Wiborg, Hanewinkel und Kliche (2002) zeigten, dass die Präventionsmaßnahme „*Be smart – don't start*“ Jugendliche davon abhalten kann, mit dem Rauchen zu beginnen bzw. hierüber der Übergang vom Nichtrauchen zum täglichen Rauchen hinausgezögert werden kann. So gaben nach Abschluss des Wettbewerbes (im Schuljahr 1998/99) 7,6 % der am Wettbewerb teilnehmende Schülerinnen und Schüler an, in den letzten vier Wochen geraucht zu haben. In einer vergleichbaren Gruppe von Schülerinnen und Schüler, die nicht an diesem Wettbewerb teilgenommen haben, rauchten im gleichen Zeitraum 13,1%. Jedoch konnte nach weiteren sechs Monate nur noch ein geringer Unterschied im Rauchverhalten zwischen beiden Gruppen festgestellt werden (Wettbewerbsteilnehmer: 16,4%, Nicht-Teilnehmer: 20,9%). Die Autoren wiesen darauf hin, dass diese Effekte nicht in allen Klassen nachgewiesen werden konnten und schulformspezifische Unterschiede auftraten. Den größten Erfolg hatte die Kampagne an den Gesamtschulen. Hier war der Anteil der gelegentlichen Raucher unter den Nicht-Teilnehmer dreimal so hoch wie unter den Teilnehmer des Wettbewerbes. Unter den Hauptschülern rauchten ein halbes Jahr nach Abschluss des Wettbewerbes nur 2,8 % der Teilnehmer, gegenüber der Vergleichsgruppe, deren Raucheranteil bei 13,8 % lag. Für die Autoren ist die Kampagne ein gutes Beispiel dafür, dass gezielte Maßnahmen zur Verhütung des Rauchens nicht kompliziert und nicht teuer sein müssen. Diese Form der Prävention birgt gerade im schulischen Setting den Vorteil, dass sie in nahezu allen Fächern und mit einem relativ geringem zeitlichem Aufwand durchgeführt werden kann. Die Autoren vermuten eine Verbesserung der Effekte, wenn die Schüler mehrmals an der Kampagne teilnehmen könnten (Hanewinkel & Wiburg, 2002; Wiborg, Hanewinkel & Kliche, 2002; Wiborg & Hanewinkel 2001).

### **3.5.5 Einflussfaktoren zur Wirksamkeit von Life-skills Programmen**

Fasst man die Ergebnisse sowohl der angloamerikanischen als auch deutschen Lebenskompetenzförderprogramme zusammen, konnte empirisch die Wirksamkeit präventiver Maßnahmen (allen voran Programme, die nach dem Lebenskompetenzansatz bzw. nach dem Modell der sozialen Resistenz konzipiert sind) nachgewiesen werden. Die Präventionserfolge beschränkten sich nicht nur auf eine Zunahme substanzspezifischem Wissens, sondern diese Maßnahmen bewirkten Veränderungen in den Einstellungen bzw. den substanzbezogenen Intentionen und dem Verhalten der Heranwachsenden im Hinblick auf einen Konsumverzicht und/oder eine Verschiebung des Konsumbeginns zu einem späteren Zeitpunkt. Trotz dieser Ergebnisse darf nicht

übersehen werden, dass die von amerikanischen Programmen erzielten suchtpreventiven Verhaltenseffekte wesentlich stärker ausgeprägt waren und über mehrere Jahre stabil blieben gegenüber den Verhaltenseffekten, die durch deutsche Lebenskompetenzprogramme erzielt wurden<sup>24</sup>. Deutlich wurde aber auch, dass die Wirksamkeit der hier vorgestellten Lebenskompetenzprogramme von einer Vielzahl unterschiedlicher Faktoren abhängen, wie

- welche Personen als Programmvermittler eingesetzt werden,
- die Art des Programmeinsatzes,
- die Qualität der Durchführung,
- die Auswahl und Intensität der eingesetzten Unterrichtseinheiten sowie
- die Zusammensetzung der Zielgruppen (Alter, Geschlecht, Konsumstatus).

#### *Programmvermittler von Lebenskompetenzförderprogrammen*

Die dargelegten US amerikanischen Studien weisen darauf hin, dass der Einsatz von Peer-Leadern als Programmvermittler besonders erfolgsversprechend ist. Offensichtlich sind Gleichaltrige für die Vermittlung solcher Inhalte glaubwürdiger und erzielen (Verhaltens-)Effekte, die über einen längeren Zeitraum stabil sind (Botvin et al., 1990; Cuijpers, 2002; Gottfredson & Wilson, 2003; Künzel-Böhmer, Bühringer & Janik-Konecny, 1993; Sloane & Zimmer, 1993; Tobler et al., 2000). Auch in den lehrergeleiteten Gruppen konnten vergleichbare Effekte erzielt werden, aber nur unter der Voraussetzung, dass die Programme entsprechend ihren Vorgaben und intendierten Zielen umgesetzt wurden. Dies setzt eine intensive Schulung der Lehrkräfte voraus.

In der aktuellen Fachdiskussion ist noch nicht abschließend geklärt, welche Personengruppe als Vermittler am besten geeignet ist. Infrage kommen neben (geschulten) Lehrern bzw. Peer-Leadern auch externe Berater/Fachkräfte, wie z.B. Ärzte, Polizisten, Psychologen oder Drogenberater (Gottfredson & Wilson, 2003; Tobler et al., 2000). Eine von Bangert-Drowns (1988) durchgeführte Meta-Analyse kommt zu dem Ergebnis, dass der Einsatz von älteren Schülern als Trainer bei den traditionellen suchtpreventiven Maßnahmen zu einer deutlichen Wirkungsverbesserung führt. Demgegenüber wirkt sich die Art der Programmvermittler (Lehrer, Peer-Leader oder externe Berater) bei den innovativeren Interventionen (wozu die Lebenskompetenzprogrammen zählen) weniger stark aus. Vergleichbare Ergebnisse zeigten auch Tobler (1992) und Tobler & Stratton (1997): Zwischen einzelnen Programmvermittlern konnten keine signifikanten Effektunterschiede ermittelt werden, wenn sich die Datenanalyse nur auf die untersuchten

<sup>24</sup> so wies z.T. die Interventionsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe eine etwa 60-75% niedrigere Konsumrate von Tabak, Alkohol und Cannabis auf (Botvin, 1996).

Life-skills Programme, die in diesen Meta-Analysen unter den interaktiven Programmen zusammengefasst werden, beschränkte. Andererseits wurden von Tobler und Stratton (1997) auf die besonders guten Erfolge von externen Beratern hingewiesen, wenn alle untersuchten Präventionsprogramme (nicht-interaktive und interaktive Programme) in die Datenanalyse mit aufgenommen wurden.

Trotz dieses Ergebnis weisen Tobler und Stratton dem Peer-Leader Ansatz eine hohe Bedeutung zu: *„This does not negate the importance using peer leaders to set the stage, initiating dialogue and act in supportive roles“* (Tobler & Stratton, 1997: 113). Weiterhin betonen sie, dass Lehrer, die ein spezielles Training für Life-skills Programme durchlaufen haben, diese Programme ebenfalls effektiv umsetzen können. Künzel-Böhmer, Bühringer und Janik-Konecny resümieren, dass eine gemeinsame Durchführung von Lehrern und Peer-Leadern hilfreich sei, wobei sie den Einsatz von Lehrern nur dann als geeignet erachten, wenn diese *„(1) gut ausgebildet, (2) in ihrer pädagogischen Kompetenz für präventive Maßnahmen selektiert und (3) in der Durchführung laufend supervidiert werden“* (Künzel-Böhmer, Bühringer und Janik-Konecny, 1993: 106).

#### *Einsatzart und Durchführung*

Die hier vorgestellten Evaluationsstudien weisen weiterhin auf die Notwendigkeit hin, Life-skills Programme nicht als eine einmalig durchgeführte Aktion zu begreifen, sondern Kinder und Jugendliche über einen längeren Zeitraum mit kompetenzfördernden Maßnahmen zu unterrichten und/oder Booster-Sitzungen durchzuführen. Booster-Sitzungen ermöglichen offensichtlich die Umsetzung von bestimmten Verhaltensintentionen, die sich während der Hauptinterventionsphase herausgebildet haben, in tatsächliches Verhalten und es fördert eine Aufrechterhaltung angestrebten Verhaltens (Schwarzer, 1996; Jerusalem, 1997). Auch wenn präventive Maßnahmen langfristig durchgeführt werden sollen, kann bis heute die Frage, wie umfangreich Präventionsmaßnahmen sein müssen, um nennenswerte Effekte zu erzielen, noch nicht eindeutig beantwortet werden. Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass umfangreichere Programme bessere präventive Effekte erzielen als kürzere (Dusenbury & Falco, 1997; Elias, Gager & Leon, 1997; Gottfredson & Wilson, 2003; Tobler et al., 2000). Allerdings kann bei einem langfristig angelegten und intensiv durchgeführten Programm nicht ausgeschlossen werden, *„dass Sättigungs- und Reaktanzeffekte auftreten, die den eigentlichen Programmzielen entgegenwirken könnten“* (Jerusalem, 1997: 584). Konnten Tobler & Stratton (1997) in ihrer Metaanalyse (mit insgesamt 120 Präventionsprogrammen) keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen den Pro-

grammeffekten und der Programmlänge nachweisen,<sup>25</sup> zeigten Tobler et al., (2000) in einer weiteren Meta-Analyse, die insgesamt 207 Präventionsprogramme mit einschloss, dass die Effektivität von interaktiven Programme mit steigender Programmlänge ansteigt: wiesen interaktive Programme von maximal 10 Stunden eine Effektstärke von 0.14 auf so konnten bei Programmen von 11 bis 30 Stunden eine Effektstärke von 0.17 und bei Programmen über 30 Stunden von 0.21 nachgewiesen werden. Bei den nicht-interaktiven Programmen lagen die jeweiligen Effektstärken bei den drei untersuchten Gruppen signifikant niedriger und zwar bei 0.05, 0.07 und -0.01 respektive.

### *Inhaltliche Ausrichtung von Lebenskompetenzförderprogrammen*

Wie oben ausführlich dargelegt, waren zu Beginn der schulischen Präventionsarbeit die Maßnahmen generell kognitiv ausgerichtet und konzentrierten sich auf eine reine Informationsvermittlung. Mangels Präventionserfolgen standen in den folgenden Jahren rein affektiv orientierte Maßnahmen im Vordergrund präventiver Bemühungen, die auf die Vermittlung von Informationen über psychoaktive Substanzen und die damit verbundenen gesundheitlichen Folgen vollständig verzichtet hatten. Die Evaluationsergebnisse dieser Programme waren ebenfalls nicht erfolgsversprechend. Mit dem Konzept der Lebenskompetenzförderung hat sich der Trend durchgesetzt, den substanzspezifischen Anteil solcher Programme zugunsten der Förderung sozialer und allgemeiner Fertigkeiten und Lebenskompetenzen auf ein Minimum zu reduzieren. Heute ist jedoch die Frage, wie viele substanzspezifische Unterrichtseinheiten ein Lebenskompetenzförderprogramm beinhalten muss, noch nicht abschließend geklärt. Schon Botvin und Mitarbeiter, die die Bedeutung und die Erfolge des Life-skills Ansatzes gerade in den kompetenzfördernden Maßnahmen sehen, plädieren nicht für einen völligen Verzicht substanzspezifischer Unterrichtselemente (Botvin & Botvin, 1992).

Die Überprüfung von zwei experimentellen Versionen des Programms „ALF“ belegt die Überlegenheit der substanzspezifischen Programmvariante gegenüber einer gänzlich substanzunspezifischen Version (Kröger et al., 1999). Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass substanzspezifische Programmelemente wie Informationsvermittlung eine notwendige Voraussetzung für die (suchtpräventiven) Wirkungen darstellt (Kröger et al., 1999: 106). So sollten bei den Heranwachsenden Wissen, Einstellungen und Wirkerwartungen an legale und illegale psychoaktive Substanzen positiv beeinflusst werden. Neben der Informationsvermittlung über psycho-

---

<sup>25</sup> Die Autoren weisen jedoch darauf hin, dass knapp 70% der untersuchten Programme maximal 6 Unterrichtseinheiten (bis zu 10 Stunden) beinhalteten. Nur wenige Programme sahen darüber hinaus Booster-Sitzungen vor, so dass

aktive Substanzen selbst, zählen auch Programmbausteine, wie z.B. Widerstandstrainings, um Gruppendruck standzuhalten bzw. ein Zigarettenangebot abzulehnen, zu den substanzspezifischen Programmelementen. Gerade dieses Verhaltenstraining scheint für den Erfolg präventiver Maßnahmen wesentlich zu sein (Künzel-Böhmer, Bühringer & Janik-Konecny, 1993; Schmitt-Rodemund, 1999).

Für den Einsatz substanzspezifischer Programmelemente spricht darüber hinaus die Tatsache, dass Transfereffekte nachgewiesen werden konnten. So wurden durch das alkohol- und medikamentenspezifische „Berlin-Brandenburger Programm“ Transfereffekte auf den Tabakkonsum der Schüler nachgewiesen (Jerusalem, 2002; Mittag & Jerusalem, 1999a). Umgekehrt wirkte sich ein tabakspezifisches Lebenskompetenzförderprogramm präventiv auf den Alkoholkonsum bei Mädchen aus (Leppin et al., 1999).

Deutlich wurde, dass im Gegensatz zu der im Abschnitt „*Aufklärung und Abschreckung*“ (siehe Kap. 3.1) beschriebenen Aufklärungsstrategie, andere Vermittlungsformen gewählt werden müssen, um die jeweiligen Präventionsziele zu erreichen. Hierbei muss bewusst auf Distanz zu individuellen Schuldzuweisungen und Risikofaktorenbenennungen gegangen werden. Die Informationen sollten objektiv, für Jugendliche relevant und zielgruppenspezifisch konzipiert sein, d.h., dass nach Geschlecht, Alter, ethnischer Herkunft und Entwicklungsstand des Heranwachsenden unterschieden werden muss. Im Wesentlichen sollten nur die für Jugendliche unmittelbar erlebbaren Effekte und Auswirkungen in die Diskussionen mit einbezogen werden (gelbe Zähne, schlechter Geruch, schlechte körperlichen Fitness etc). Ausführliche Informationen über die einzelnen psychoaktiven Substanzen und deren (mittel- und langfristigen) Auswirkungen sollten nicht gegeben werden, da hierbei kontraproduktive Effekte auftreten könnten. Vorstellungen zu den normativen Erwartungen des Drogengebrauchs sowie die häufig unrealistisch hohen Einschätzungen über die Verbreitung des Konsums unter Gleichaltrigen oder unter Erwachsenen sollten ebenfalls vermittelt und mit den Jugendlichen diskutiert werden (Norman & Turner, 1993).

Neben der Frage, wie substanzspezifisch Lebenskompetenzförderprogramme sein müssen, gibt es bis heute ebenfalls kaum Kenntnisse darüber, welche Relevanz einzelne Unterrichtsbausteine bzw. -themen innerhalb des präventiven Gesamtgefüges haben und welche Bausteine bzw. Kombinationen von Programmeinheiten maßgeblich Präventionseffekte (mit)bedingen. Hierbei stellt sich nicht nur die Frage nach der Art der Bausteine, sondern auch in welcher Häufigkeit bzw. Intensität sie innerhalb der Unterrichtseinheit und/oder in Booster-Sitzungen eingesetzt werden (müssen). Somit sollte zukünftige Forschung ihren Schwerpunkt darauf legen, ob Unter-

richtseinheiten identifiziert werden können, die gesundheitsschädigendes oder delinquente Verhaltensweisen eher verhindern können als andere Trainingselemente.

### *Generelle Wirksamkeit schulischer Präventionsprogramme*

Bei dem Einsatz von schulischen Life-skills Programmen wird häufig von der Annahme ausgegangen, dass diese Maßnahmen eine generalpräventive Wirkung entfalten<sup>26</sup>, so dass bei allen Jugendlichen/Schülern vergleichbare Effekte nachgewiesen werden können. Die vorgestellten Evaluationsergebnisse zeigen jedoch, dass diese Annahme ohne weiteres keine Gültigkeit hat. Vergleichbare Präventionserfolge konnten nur selten bei allen Schülern der untersuchten Stichprobe nachgewiesen werden.

Im Gegensatz zu bevölkerungsbezogenen Programmen sind schulische Präventionsmaßnahmen – vordergründig betrachtet – schon auf eine „relativ engbegrenzte“ Zielgruppe ausgerichtet. So werden - wie oben dargestellt - spezifische Programme für Grundschüler oder Schüler eines bestimmten Jahrganges der Sekundarstufe I eingesetzt. Diese Vorgehensweise ist sinnvoll, da suchtpräventive Maßnahmen für Schüler verschiedenen Alters unterschiedlich relevant sind und auch aus methodischen Gesichtspunkten unterschiedliche Herangehensweisen beinhalten müssen. Wenig sinnvoll und erfolgsversprechend sind z.B. präventive Maßnahmen zum Tabakkonsum, die darauf abzielen, den Einstieg in den Konsum hinauszuzögern bzw. ein regelmäßiges Konsumverhalten zu verhindern, erst für Schüler der Jahrgangsstufe 8 anzubieten, da in dieser Klassenstufe mit einer hohen Wahrscheinlichkeit viele Heranwachsenden schon gelegentlich bzw. regelmäßig rauchen. Andererseits sind präventive Maßnahmen zum Ecstasykonsum für Grundschüler irrelevant (Kröger & Reese, 2001).

Offensichtlich – und das verdeutlichen die dargestellten Evaluationsergebnisse – kann auch ein Klassenverband nicht als eine homogene Zielgruppe betrachtet werden. So haben verschiedene Schülergruppen (z.B. Mädchen versus Jungen; Kinder mit einer geringen - versus hohen Selbstwirksamkeitserwartung bzw. mit einem geringen - versus hohem wahrgenommenen sozialen Rückhalt, aber auch Konsumenten psychoaktiver Substanzen versus Abstinente) unterschiedlich gut von solchen Maßnahmen profitiert. Generalpräventive Effekte konnten lediglich für bestimmte Zielvariablen und nur bei einigen der hier vorgestellten Programme nachgewiesen werden. Als Ursache für ein solches heterogenes Wirkspektrum gilt offensichtlich, dass Präventionsprogramme nicht adressatenspezifisch konzipiert sind und die unterschiedlichen

---

<sup>26</sup> Ausgenommen werden hiervon Programme, die sich direkt an bestimmte Hochrisikogruppen richten und entsprechend selektiv wirksam sein sollen.

Lebensbedingungen, die innerhalb der Zielgruppe bestehen, zu wenig berücksichtigen (Hurrelmann, 2000).<sup>27</sup>

Greifen wir in diesem Kontext noch einmal die in Kapitel 1.2 ausführlich beschriebenen Funktionen auf, die Jugendliche mit dem Substanzkonsum verbinden und die in einem engen Zusammenhang mit der Bewältigung vielfältiger Entwicklungsaufgaben stehen. Obwohl auf der Phänomenebene ein vergleichbares Verhalten – Konsum von psychoaktiven Substanzen - gezeigt wird, liegen diesem sehr unterschiedliche persönliche Gründe und motivationale Prozesse zugrunde. So konsumiert eine Gruppe von Heranwachsenden deshalb, um ihr Selbstwertgefühl zu steigern, eine weitere, um Kontakte zu der Gleichaltrigengruppe aufzubauen und andere wiederum, um Probleme zu bewältigen. Weiterhin wird die Entwicklung eines regelmäßigen bzw. eines missbräuchlichen Konsumverhaltens durch ein komplexes Wechselgefüge zwischen unterschiedlichen Risikofaktorbelastungen und der vorhandenen Ressourcenausstattung einer Person bedingt (siehe ausführlich hierzu Kapitel 1.3). Aus der Vielschichtigkeit dieses Sachverhaltes wird deutlich, dass die Ursachenkonstellation für den Erstkonsum oder der Aufrechterhaltung eines (riskanten) Konsummusters auch für die Schüler einer Jahrgangsstufe sehr verschieden sein kann. Die Existenz solcher unterschiedlichen motivationalen und ätiologischen Bedingungen des Konsums birgt zwar für die präventive Arbeit wesentliche Ansatzpunkte, auf die jedoch im schulischen Setting, aufgrund der genannten Komplexität, nicht immer eingegangen werden kann. Letztendlich müssen Präventionsprogramme personen-, umwelt-, und substanzbezogene Maßnahmen bereithalten, die sowohl ursachenorientiert als auch zielgruppenspezifisch ausgerichtet sein müssen. Die überwiegende Mehrzahl der schulischen Interventionsprogramme sind vorrangig personenbezogen und setzen auf den Erwerb individueller Verhaltensweisen und Handlungsstrategien sowie auf die Stärkung sozialer Kompetenzen und Bewältigungsstrategien.

Aufgrund der eher personenbezogenen Ausrichtung von präventiven Maßnahmen, den unterschiedlichen motivationalen Bedingungen des Konsums, den verschiedenen Risikofaktorbelastungen und dem Vorhanden- bzw. Nichtvorhandensein unterschiedlicher protektiver Ressourcen, scheint es wenig wahrscheinlich, dass alle Mitglieder einer Gruppe gleichermaßen auf präventive Maßnahmen reagieren und die intendierten Programmziele in der Gesamtgruppe nachzuweisen sind. Die vorgestellten Ergebnisse zur Programmevaluation weisen in diese Richtung. Exemplarisch für subgruppenspezifische Programmwirkungen wird im Folgenden auf geschlechtsspezifische Effekte näher eingegangen.

---

<sup>27</sup> Aus bevölkerungsbezogenen Programmen ist die mangelnde zielgruppenspezifische Ausrichtung schon lange bekannt. Das wohl bekannteste Phänomen in diesem Zusammenhang ist das des „Präventionsparadoxon“. Dieses besagt, dass gerade solche Bevölkerungsgruppen, die objektiv betrachtet Hilfe am nötigsten hätten, am schwersten durch präventive Maßnahmen erreicht werden können bzw. sie am wenigsten von solchen Präventionsmaßnahmen profitieren. Zu diesen Gruppen zählen gerade Personen aus sozial benachteiligten Schichten und/oder solche mit einem niedrigeren Bildungsstand (Kühn & Rosenberg, 1994).

### *Geschlechtsspezifische Effekte*

Es gibt eine Reihe gesundheitsrelevanter Verhaltensweisen, die in ihrer Ausprägung geschlechtsbezogene Unterschiede aufweisen, wozu z.B. auch der Gebrauch psychoaktiver Substanzen zählt. Obwohl in den letzten Jahren immer wieder davon ausgegangen wird, dass beim Drogenkonsum zwischen Jungen und Mädchen eine Angleichung stattzufinden scheint (BZgA, 1998) können zwischen den Geschlechtern weiterhin Unterschiede festgestellt werden. So unterscheiden sich Jungen und Mädchen bezüglich ihrer präferierten Substanzart, sowie in der Häufigkeit des Konsums und zwar in der Hinsicht, dass Jungen nach wie vor härtere Konsummuster (bezogen auf Quantität und Qualität) aufweisen. Allgemein sind externalisierende Verhaltensweisen unter Jungen und internalisierendes Verhalten unter Mädchen weiter verbreitet. Darüber hinaus kann der Konsum bei beiden Geschlechtern aus unterschiedlichen Beweggründen stattfinden und andere funktionelle Bedeutungen einnehmen und/oder zur Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben herangezogen werden (Helfferich, 1994; 1995; Kolip, 1997; 1999a; Walden, 2000).

Die Ergebnisse unterschiedlicher Evaluationsstudien weisen darauf hin, dass Mädchen stärker von den Programmen bzw. Life-skills Maßnahmen profitiert haben als ihre männlichen Altersgenossen (Hollederer & Bölskei, 2001; Leppin et al., 1999; Mittag & Jerusalem, 2000; Walden, 2000).

Geschlechtsdifferenzierte Präventionserfolge werden schon von dem Primarstufenprogramm Klasse 2000 berichtet. So zeigt sich, dass Grundschülerinnen im Vergleich zu ihren Mitschülern durch den Klasse 2000-Unterricht eher bestärkt worden sind, nicht zu rauchen (Hollederer & Bölskei, 2001). Unterschiedliche Programmeffekte in Abhängigkeit vom Geschlecht werden aber auch von Evaluationsstudien berichtet, die in Klassen der Sekundarstufe eingesetzt wurden (Kröger et al., 1999; Leppin et al., 1999; Mittag & Jerusalem 2000). Nach der Durchführung des ALF Programms in den 5. Klassen konnte nur bei den Mädchen bezüglich des aktuellen Rauchverhaltens ein präventiver Effekt nachgewiesen werden. So wiesen Interventionsschülerinnen gegenüber den Kontrollschülerinnen zur Postbefragung ein 7,2 mal geringeres Risiko auf zu rauchen<sup>28</sup> (Walden, 2000). Hinsichtlich des Alkoholgebrauchs sind es jedoch die Jungen, die stärker vom Konsum abgehalten werden (Kröger et al., 1999). Auf geschlechtsdifferente Effekte weisen auch die Ergebnisse der Berlin-Brandenburger Studie hin (Jerusalem, 2002, Mittag & Jerusalem 1999; 2000). Die Autoren zeigten, dass zwar bei Mädchen und Jungen der Interventionsgruppe die Alkoholkonsumrate direkt nach Abschluss der Interventionsphase niedriger

ausfiel als unter den Schülerinnen und Schülern der Kontrollklassen, aber langfristige Präventionserfolge (nach weiteren acht Monaten) nur noch unter den Mädchen festgestellt werden konnten. Die Autoren vermuten, dass der Konsum von Alkohol bei Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen „*geschlechtsrollenspezifischen Verhaltensmustern*“ verbunden ist (Mittag & Jerusalem, 1998: 143) und Jungen gegenüber Mädchen eher gefährdet sind, nach Abschluss der Intervention dieses Rollenverhalten erneut anzunehmen, das wiederum zu dem altersgemäßen Konsumanstieg führt. Folgt man dieser Vermutung, so kann abgeleitet werden, dass ein zeitlich begrenztes schulisches Programm zwar kurzfristig bestimmte Verhaltensmuster bei beiden Geschlechtern zu modifizieren vermag, langfristige präventive Erfolge sich jedoch auf die Gruppe der Mädchen beschränken. Offen bleibt hierbei die Frage, ob der Einsatz weiterer Unterrichtsbausteine, die speziell auf dieses geschlechtsrollenspezifische Verhalten bei Jungen abgestimmt gewesen wären, auch bei Jungen zu den langfristigen Verhaltensänderungen geführt hätte. Andererseits ist auch zu vermuten, dass stabile langfristige Erfolge erst dann zu erwarten sind, wenn präventive Maßnahmen über einen langen Zeitraum ein integraler Unterrichtsbestandteil sind bzw. einzelne Unterrichtseinheiten im Rahmen von Booster Sitzungen regelmäßig durchgeführt werden.

Evaluationsergebnisse des Programms SMART zeigen, dass ein Präventionsprogramm, durchgeführt in den siebten Klassen, lediglich bei Mädchen der Interventionsgruppe zu einem reduzierten Konsum sowohl legaler psychoaktiver Substanzen (Nikotin, Alkohol) als auch illegaler psychoaktiver Substanzen (Marihuana) geführt hat (Graham et al., 1990). Dieses Ergebnis wird von den Autoren weniger durch geschlechtsrollenspezifische Verhaltensmuster oder Bewältigungsformen erklärt, sondern sie vermuten, dass die einzelnen Unterrichtseinheiten dieser Programme eher Mädchen ansprechen als Jungen. Über diese Bausteine sollen Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden, die offensichtlich eine höhere Relevanz für Mädchen aufweisen. Inwieweit der geschlechtsdifferenzierte Präventionserfolg auch darauf zurückzuführen ist, dass das Programm von weiblichen Gesundheitsberatern vermittelt wurde, wurde in dieser Untersuchung nicht abschließend geklärt.

Eine systematische Überprüfung, welche spezifischen Programmelemente eher von Mädchen bzw. eher von Jungen bevorzugt werden, wurde bis heute nicht durchgeführt. Schinke (1994) gibt erste Hinweise auf mögliche geschlechtsspezifische Präferenzen. So scheinen junge Männer vorrangig Unterrichtsthemen zu präferieren, die eher auf Konkurrenz ausgerichtet sind und/oder das Erlernen von sozialen Fertigkeiten beinhalten. Demgegenüber bevorzugen junge Frauen eher Unterrichtseinheiten zur Emotionskontrolle, Selbstaussdruck sowie zur Entspan-

---

<sup>28</sup> Dieser Effekt konnte jedoch lediglich bei der substanzspezifischen Programmversion nachgewiesen werden. Bei der substanzunspezifischen Programmversion konnten weder bei den Mädchen noch bei den Jungen rauchpräven-

nung. Darüber hinaus werden von Frauen Gespräche in Kleingruppen präferiert. Einen Hinweis für diese unterschiedlichen Präferenzen liefern Befunde über die Akzeptanz und Bewertung von solchen Präventionsprogrammen. So konnten Leppin et al., (1999) zeigen, dass Mädchen bestimmte Unterrichtsbausteine (Phantasieeisen, Übungen zum prosozialem Verhalten und zur Konfliktlösung) positiver beurteilten als Jungen. Auch Walden (2000) wies bei der substanzspezifischen Version des ALF-Programms Geschlechtsunterschiede in der Programmbewertung nach. Mädchen bewerteten nahezu alle Unterrichtsbausteine positiver als Jungen, wobei bei drei Einheiten ein statistisch bedeutsamer Unterschied nachgewiesen werden konnte. Hierbei handelte es sich um zwei Einheiten zur Förderung der Kommunikationsfertigkeiten und einen Baustein zum Thema Selbstsicherheit (Walden, 2000).

Die letzten Abschnitte machen deutlich, dass es eine Vielzahl von Bedingungen gibt, die den Erfolg von präventiven Maßnahmen beeinflussen können. Hauptsächlich sind Bedingungen angesprochen worden, die sich auf die Programmvermittlung, -einsatzart und -länge, aber auch auf die Programminhalte und -ausrichtung beziehen. Abschließend soll noch auf einige Faktoren im schulischen Setting eingegangen werden, die die Implementierung aber auch den Erfolg solcher Maßnahmen mit beeinflussen können.

### *Die Schule als Ort präventiver Maßnahmen*

Als besonders einflussreich in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist die Schulzeit anzusehen. Hier gilt es, vielfältige leistungsbezogene und soziale Anforderungen zu bestehen, hier werden Lebensstile geformt sowie Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten erworben, wie beispielsweise der Gebrauch bzw. Missbrauch psychoaktiver Substanzen (Hurrelmann, 1996; Jerusalem, 1997). Die Schule stellt die einzige außerfamiliäre Institution dar, die nahezu alle Heranwachsenden über Jahre erfasst und in hohem Maße auf die Entwicklung der jungen Menschen fördernd einwirkt. Schule als ein zentraler Lebens- und Lernraum für Kinder und Jugendliche stellt somit einen idealen Ort für die Etablierung von Präventionsmaßnahmen dar. Die organisatorischen Rahmenbedingungen einer Schule können die Implementierung aber auch Evaluation präventiver Maßnahmen erleichtern. Im Sinne einer ganzheitlichen Auffassung von Gesundheitsförderung können neben individuum-orientierten Maßnahmen (Verhaltensprävention) auch strukturelle Maßnahmen an den Schulen durchgeführt werden (Verhältnisprävention).

---

tive Effekte gezeigt werden (Walden, 2000).

Die Modellversuche „Netzwerk Gesundheitsfördernde Schule“ bzw. „OPUS“ („Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit“) sind in diesem Zusammenhang vielversprechende Konzepte (Paulus, 1999). Schulische Primärprävention ist insbesondere deshalb erfolgversprechend, weil in dieser Altersgruppe gesundheitsriskante Verhaltensweisen noch nicht vollständig entwickelt und verfestigt sind und die Maßnahmen in einem aktuellen und zentralen Lebenskontext der Kinder und Jugendlichen stattfinden (Freitag, Kähnert & Hurrelmann, 1999; Kolip, 1999; Mittag & Jerusalem, 1999).

Im schulischen Setting können aber auch eine Reihe von Problemen bei der Implementierung und der Durchführung von Präventionsprogrammen auftreten (Hurrelmann & Bründel, 1997; Leppin, 1995; Leppin et al., 1999). Mit der Schule sind Faktoren verbunden (z.B. schulischer Leistungsstress), die zu einem erhöhtem Konsum psychoaktiver Substanzen führen können (Freitag, 1998). Die Schule vermittelt vorrangig abprüfbares Wissen und die Lernerfolge der Schüler werden durch Noten und Zeugnisse dokumentiert. Gute Noten bzw. Zeugnisse bilden in unserer Gesellschaft eine wesentliche Voraussetzung für den späteren Berufs- und Lebensweg. Gerade in wirtschaftlich schlechten Zeiten gilt ein höherer Schulabschluss wie das Abitur eher als Garant für einen Arbeitsplatz. Für die Kinder, die den geforderten Ansprüchen nicht genügen, wird die Schule potenziell zu einem eher selbstwertmindernden Faktor (Leppin, Hurrelmann & Petermann, 2000). Nordlohne (1992) zeigte, dass schulische Versagensereignisse wie Versetzungsgefährdung, Wiederholung einer Klasse oder Schulwechsel wegen schlechter Noten zu einer erhöhten subjektiven Stressbelastung sowie einem höheren Ausmaß an psychosomatischen Symptomen führen. Schulische Versagensereignisse und schlechte Schulleistungen führen weiterhin zu vermehrten Konflikten mit den Eltern, was mit einer zusätzlichen Stressbelastung verbunden ist (Freitag, 1998; Holler & Hurrelmann, 1991). Schulversagen gilt ebenfalls als ein Prädiktor für Substanzkonsum oder Substanzmissbrauch (Engel & Hurrelmann, 1993; Nordlohe, 1992; Sieber, 1993). In diesem Zusammenhang wiesen Pekrun und Fend (1991) darauf hin, dass gerade das gleichzeitige Auftreten verschiedener Risikofaktoren wie schlechte Schulleistungen, soziale Ablehnung und ein geringes Selbstwertgefühl ein erhöhtes Risiko birgt, psychoaktive Substanzen zu konsumieren. Schule führt aber nicht erst dann zu einer erhöhten Stressbelastung für die Schüler, wenn die Versetzung gefährdet ist, sondern schon weit vorher, vor allem dann, wenn die mit der Schule verbundenen Ziele, die entweder durch die Eltern oder durch den Schüler selbst gesetzt worden sind, nicht erreicht werden.

Neben den genannten mehr leistungsbezogenen Faktoren, hängt die Implementierung und Durchführung von Präventionsprogrammen auch vom Klassen- und Schulklima ab und somit von den Beziehungen der Schüler untereinander und der Beziehung zwischen Schülern und Lehrern (Leppin, 1999; Leppin et al., 1998). Herrscht ein eher konkurrenzorientiertes und kon-

---

fliktreiches Klassenklima wird eine Implementierung eines Präventionsprogramms wesentlich erschwert. Gerade moderne Präventionsprogramme wie die Life-skills Programme (siehe Abschnitt 3.5) beruhen auf interaktiven und somit gruppenbezogenen Methoden und beinhalten Themenbereiche, deren Bearbeitung ein gewisses Maß an Offenheit, gegenseitigem Vertrauen aber auch Akzeptanz und Respekt voraussetzen. Unter den o.g. klassenklimatischen Bedingungen scheinen solche Programme nur geringe Erfolgsaussichten zu haben, wobei nicht ausgeschlossen werden kann, dass Life-skills Programme, die darauf abzielen soziale Kompetenzen von Jugendlichen zu fördern, zu einer Verbesserung des Umgangs untereinander beitragen und somit ein positiveres Klassenklima fördern können. Neben der Art der Schüler-Schüler Interaktion ist die Art der Beziehung, die zwischen Schüler und Lehrer besteht, ebenfalls wesentlich. Eine paradoxe Situation ergibt sich vor allem dann, wenn Lehrer ihren Schülern durch die Vergabe von schlechten Noten aufzeigen, dass sie den Leistungsansprüchen nicht genügen und diese Lehrer später im Rahmen präventiver Maßnahmen versuchen, Übungen zur Selbstwertsteigerung mit Schülern einzuüben (Leppin, Hurrelmann & Petermann, 2000). Eine solche Situation verlangt von den Lehrern einen gekonnten Rollenwechsel und ein hohes Maß an Vertrauen und Glaubwürdigkeit bei seinen Schülern.

Für die Lehrkräfte kann die Durchführung von Präventionsprogrammen zu einer Belastung werden, wenn sie zusätzlich zum regulären Lehrplan durchgeführt werden müssen, ohne dass die Bemühungen angemessen kompensiert werden. Dies kann zu einer Reduktion der Implementationsqualität und -intensität führen und die Effekte des eingesetzten Programms negativ beeinflussen.

### 3.5.6 Die Komponenten effektiver Life-skills Programme

Fasst man abschließend die Untersuchungs- und Evaluationsergebnisse US-amerikanischer sowie deutschsprachiger Präventionsprogramme zusammen, so wird deutlich, dass die Förderung von generellen Lebenskompetenzen ein zentraler Bestandteil präventiver Maßnahmen sein muss. Weiterhin ist die Stärkung und Förderung protektiver Faktoren und zwar in den Bereichen des individuellen Verhaltens, des sozialen Umfelds und der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wesentlich. Präventive Maßnahmen bzw. Programme müssen theoriegeleitet sein und entsprechend den wissenschaftlichen Erkenntnissen umgesetzt werden. Einer langfristigen Etablierung solcher Programme an Schulen sollte eine nach wissenschaftlichen Kriterien durchgeführte Evaluation und ein Wirksamkeitsnachweis vorausgehen. Schulische Präventionsmaßnahmen können darüber hinaus nur dann erfolgreich sein, wenn sie den folgenden Kriterien entsprechen (Cuijpers, 2002; Falco & Dusenbury, 1995; Gottfredson & Wilson, 2003; Kolip, 1999; Künzel-Böhmer, Bühringer & Janik-Konecny, 1993).

(Primär-) Präventive Programme sollten

- ... **frühzeitig beginnen** und zwar möglichst vor der Entwicklung gesundheitsschädigender Verhaltensweisen.
- ... sich nicht auf einmalige Aktionen (z.B. Projektstage) beschränken, sondern sie müssen **langfristig** und **kontinuierlich** und möglichst **fächerübergreifend** eingesetzt werden. Die Nachhaltigkeit von Projekten kann nur gewährleistet werden, wenn solche Programme und Maßnahmen in der Schule sowie im Lebensalltag der Jugendlichen zur Normalität werden. Zeitlich befristete Projekte zeigen wenig Wirkung.
- ... einen hinreichenden Differenzierungsgrad aufweisen und **zielgruppenspezifisch** konzipiert sein. Die Zielgruppenspezifität beschränkt sich hierbei nicht nur auf das Alter oder das Geschlecht des Jugendlichen, sondern gleichermaßen müssen auch die sozialen, kulturellen und ethnischen Hintergründe stärker berücksichtigt werden.
- ... **positive affektive Komponenten** beinhalten und an der Lebenswelt und dem Lebensgefühl von Jugendlichen ansetzen, sowie Angebote zur **Schaffung von Alternativen** zum Missbrauch psychoaktiver Substanzen zur Verfügung stellen.
- ... entsprechend dem Entwicklungsstand des Kindes/Jugendlichen **angemessene Informationen über psychoaktive Substanzen** sowie deren Verbreitung (normativen Erwartungen)

---

bereithalten und kurzfristige (gesundheitliche) Folgen bzw. negative soziale Konsequenzen aufzeigen.

- ... die Gestaltung des Peer-Einflusses stärker betonen und **Widerstandstrainings gegen sozialen Druck** beinhalten. Hierbei steht nicht die kognitive Auseinandersetzung mit diesem Thema im Vordergrund, sondern durch ein wiederholtes Training sollen konkrete Verhaltensweisen wie z.B. das Ablehnen eines Drogenangebotes erlernt werden.
- ... über **interaktive Lehrtechniken** und **Trainingsmethoden** (wie z.B. Rollenspiele, Kleingruppenarbeit und Diskussionen) vermittelt werden. Diese sind den traditionellen Lernmethoden („Frontalunterricht“) in ihrer Wirksamkeit weit überlegen.
- ... nicht nur die Veränderung individueller Einstellungen und Verhaltensweisen zum Ziele haben („**Verhaltensprävention**“), sondern durch eine Veränderung der gesundheitsrelevanten Rahmenbedingungen („**Verhältnisprävention**“) begleitet werden.
- Die Lehrerinnen und Lehrer, die die Programme im Unterricht einsetzen, müssen über soziale und kommunikative Fähigkeiten verfügen und ein hohes Maß an Methodenkompetenz besitzen, um die interaktiven Lerntechniken solcher Programme sicher einsetzen zu können. Entsprechend sind **Lehrerschulungen** bzw. **Fortbildungsmöglichkeiten** und begleitende Betreuung bzw. **Supervision** unverzichtbar.
- Im Idealfall sollte die **Familie** mit einbezogen werden, da sie als primäre Sozialisationsinstanz einen großen und nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung eines vielfältigen Verhaltensrepertoires von Kindern ausübt.
- Solche Maßnahmen sollten in enger **Zusammenarbeit mit der Gemeinde** durchgeführt werden. Unterschiedliche Ursachen süchtigen Verhaltens sowie eine langfristig und ganzheitlich angelegte Präventionsarbeit machen es notwendig, diese Aufgaben nicht nur einigen Fachleuten oder „nur“ der Schule zu überlassen. Eine breit angelegte und gegenseitige Unterstützung von Institutionen, Verbänden, Gruppen und Gemeinden sollte angestrebt werden. (Sucht)-Prävention und Gesundheitsförderung sollte als Gemeinschaftsaufgabe begriffen werden.

## 4 Das Lions-Quest Programm „Erwachsen werden“

### 4.1 Lions-Quest – Aufgaben und Programme

„Lions-Quest“ ist eine seit 1984 vertraglich vereinbarte Kooperation zwischen der gemeinnützigen Stiftung „Quest International“ und „Lions Club International“. Lions Clubs International gilt als eine der größten Service-Organisationen mit weltweit mehr als 1,5 Millionen Mitgliedern. Die Arbeitsschwerpunkte der Lions-Clubs sind vielfältig, wobei sie u.a. im Bereich der Jugendförderung die schulischen Präventionsprogramme „Klasse 2000“ für den Primarbereich und „Erwachsen werden“ für den Sekundarbereich I unterstützen. Innerhalb der vertraglich vereinbarten Kooperation „Lions-Quest“ übernimmt Lions Clubs International vorrangig die Aufgaben, seine Mitglieder und die Öffentlichkeit einschließlich Schulen, Schulbehörden oder Beratungsstellen über die von Quest International entwickelten Materialien und Programme zu informieren und trägt somit maßgeblich zur Verbreitung dieses Präventionsprogramms bei. Darüber hinaus finanzieren Lions Clubs (International) über Sponsoren einen nicht unerheblichen Teil der hierzu notwendigen Aktivitäten wie z.B. die Organisation und Durchführung von Informationsveranstaltungen, Teilnahmegebühren der Einführungs- und Aufbauseminare für Lehrer und die Kosten der Unterrichtsmaterialien.

Die Aufgabenschwerpunkte von „Quest International“ liegen in der Konzeption und Entwicklung von Präventionsprogrammen einschließlich deren Evaluation. Entsprechend übernimmt Quest International innerhalb der Kooperation „Lions-Quest“ alle pädagogischen Aufgaben. Als „Non-Profit-Organisation“ finanziert Quest International seine Arbeit hauptsächlich aus den Lizenzgebühren ihrer weltweit eingesetzten Präventionsprogramme sowie durch Spenden. Für das Programm „*Skills for Adolescence*“<sup>29</sup> waren neben Lions Clubs International, WK Kellogg Foundation und die Levi Strauss Foundation die bedeutendsten Sponsoren. Alle von Quest International entwickelten Programme beruhen auf dem Konzept des Lebenskompetenzförderansatzes und sind für den Einsatz in Schulen entwickelt worden.

Zwei Lions-Quest Programme „*Working it out*“<sup>30</sup> und „*Working toward peace*“, die aufeinander aufbauen, legen als gewaltpräventive Maßnahme ihre Schwerpunkte auf die Förderung von Handlungskompetenzen, Konfliktlösestrategien, Stress- und Ärgermanagement (Keister & Laird, 1996). Wissenschaftliche Überprüfungen beider Programme konnten deren Wirksamkeit nachweisen: so stieg in den Interventionsgruppen, die die Unterrichtseinheiten des Programms „*Working toward peace*“, erhalten hatten, nicht nur das Wissen über verschiedenartige Bewälti-

---

<sup>29</sup> Das hier untersuchte Programm „Erwachsen werden“ ist die deutschsprachige Adaption des amerikanischen Programms „Skills for Adolescence“.

gungsstrategien, sondern auch das prosoziale Verhalten der Schüler untereinander verbesserte sich und umgekehrt zeigte sich in diesen Klassen ein signifikanter Rückgang aggressiver Auseinandersetzungen im Vergleich zu Klassen, die das Programm nicht durchlaufen hatten (Quest International, Report 1; Laird, Syropoulos & Black, 1996). Auch durch das Programm „*Working it out*“ reduzierten sich die aggressiven Auseinandersetzungen der Schüler untereinander sowie die Häufigkeiten an Sachbeschädigungen innerhalb der Klassenräume bzw. an den Schu- len (Quest International, Report 2).

Die Programme „*Skills for Growing*“, „*Skills for Adolescence*“ und „*Skills for Action*“ sind entwickelt worden, um die emotionalen-, sozialen- und kommunikativen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen zu stärken und den Gebrauch bzw. Missbrauch psychoaktiver Substanzen zu verhindern. Auch diese drei schulischen Präventionsprogramme bauen aufeinander auf und sind für folgende Altersstufen entwickelt worden: Das Programm „*Skills for Growing*“ ist für den Primarbereich und somit für die Altersgruppe der 5-9jährigen Schüler, „*Skills for Adolescence*“ für 10-15jährige Jugendlichen und das Programm „*Skills for Action*“ für die 15-19jährigen Heranwachenden konzipiert worden (Crosson-Knutson, 1997). Alle drei Programme konnten in wissenschaftlich durchgeführten Längsschnittuntersuchungen ihre Wirksamkeit unter Beweis stellen (Quest International Report 3, 4, 5, 6).

So zeichneten sich die Interventionsschüler („*Skills for Growing*“) gegenüber den Kontrollschülern durch eine signifikant höhere Gefahrenwahrnehmung über die gesundheitlichen Folgen des Gebrauchs psychoaktiver Substanzen aus, sie waren sich sicher, dem Einfluss der Gleichaltrigen- gruppe widerstehen zu können und konnten besser mit auftretenden Konflikten umgehen (weitere Effekte siehe Quest International, Report 3, 6; Gilman, 1991). Bis Januar 1999 sind weltweit etwa 102.000 Lehrkräfte zu diesem Programm geschult worden (Quest International, 1999).

Die Wirksamkeit des Programms „*Skills for Action*“<sup>31</sup> auf der Wissens-, Einstellungs- und Verhaltensebene konnte ebenfalls nachwiesen werden. So verließen weit häufiger Schüler der Kontrollgruppe vor ihrem Abschluss die Schule als „*Skills of Action*“ Schüler. Die Interventions- gruppe, die mehr als 15 Unterrichtseinheiten erhalten hatten, wiesen weiterhin positive Verän- derungen sowohl in ihren kommunikativen - als auch in ihren interpersonalen Kompetenzen auf: so fiel es diesen Schülern leichter, auf andere Personen zuzugehen und das Arbeiten inner- halb der Gruppe gestaltete sich effektiver. Weiterhin konnte in der Gruppe der „*Skills of Action*“

<sup>30</sup> Das Programm „*Working it out*“ ist konzipiert worden für den Kindergarten/die Elementarschule und die Zielgrup- pe für das Programm „*Working toward peace*“ sind Heranwachsende im Alter von 10-14 Jahren.

<sup>31</sup> Neben den oben genannten Zielen der drei genannten Lions-Quest Programmen, ist das Programm „*Skills for Action*“ stärker gemeindeorientiert und will das soziale Engagement und die gemeinnützige Arbeit der Heranwach- sende fördern.

Schüler im Vergleich zu den Kontrollen kein weiterer Anstieg im Zigarettenkonsum nachgewiesen werden. Programmeffekte konnten darüber hinaus gerade bei den Jugendlichen erzielt werden, die aufgrund ihres auffälligen Verhaltens bzw. ihrer schlechten akademischen Leistungen anfangs als Risikogruppe („at risk“) eingestuft worden sind. Im Gegensatz zu den „at risk“ Interventionsschülern, stieg in der entsprechenden Kontrollgruppe der Anteil der Schüler, die sich schlecht benahmen und die Schulregeln missachteten signifikant an. Ebenfalls war der Schüleranteil, der vom Unterricht ausgeschlossen bzw. suspendiert wurde in der „at risk“ Interventionsgruppe wesentlich geringer gegenüber den „at risk“ Jugendlichen der Kontrollgruppe. Positive Effekte zeigten sich auch in den akademischen Leistungen der Schüler mit Programm-erfahrung: diese schlugen sich in einer höheren durchschnittlichen Punktzahl und somit besseren Benotung nieder. Hiervon profitierten wiederum die Schüler, deren akademische Leistungen zum Prätest problematisch waren. Unter diesen Schülern stiegen die Leistungen in den Fächern Englisch und Mathematik gegenüber einer vergleichbaren Gruppe unter den Kontrollschülern stark an (Quest International, Report 5; 6). Bis Januar 1999 sind weltweit etwa 2.150 Lehrkräfte zu diesem Programm geschult worden (Quest International, 1999).

#### *Das Programm „Skills for Adolescence“*

Das Programm „Skills for Adolescence“ wurde 1983 in den Vereinigten Staaten unter der Zusammenarbeit von 57 Pädagogen und Wissenschaftlern entwickelt. Bis heute wurde dieses Programm in 13 Sprachen übersetzt und in 45 Ländern eingesetzt. Weltweit schätzt man, dass etwa 152.550 Lehrkräfte an einem Einführungsseminar für „Skills for Adolescence“ bzw. dem entsprechenden landeseigenem Programm teilgenommen haben (Stand: Januar 1999).

Als erstes europäisches Land übernahm England<sup>32</sup> 1985 „Skills for Adolescence“ für den schulischen Einsatz, gefolgt von Schweden (1986) und Island (1987). 1988 wurde eine überarbeitete Fassung des Programms in Norwegen, Belgien, Frankreich und den Niederlanden, 1989 zusätzlich in Dänemark, Finnland und der Schweiz und 1991 in Österreich und Italien eingeführt. Zurzeit wird von den „Lions-Quest-Ländern“ angestrebt, andere Länder wie Ungarn, Tschechien, Polen, Russland, Ukraine, Luxemburg und der Türkei, bei der Adaptation und Implementierung des Präventionsprogramms zu unterstützen.

---

<sup>32</sup> In England wird heute „Skills for adolescence“ nicht mehr eingesetzt, da ein eigenes Life-skills Programm mit dem Namen „TACADE“ entwickelt und in den Schulen implementiert wurde. In Frankreich wird das Programm auch nicht mehr eingesetzt, da man den Programmbetreibern unterstellt hatte, in enger Verbindung mit der Scientology-Sekte zu stehen.

Das amerikanische Programm „*Skills for Adolescence*“ gelangte 1993 nach Deutschland<sup>33</sup>, wurde in Teilen überarbeitet und an sechs Pilotschulen erprobt (Hurrelmann et al., 1996). Nach einer erfolgreichen Erprobungsphase wurde das amerikanische Gesamtprogramm (Lehrerhandbuch, Elternheft und Schülerheft) in die deutsche Sprache übersetzt und deren Inhalte den gesellschaftlichen und schulischen Gegebenheiten in Deutschland angepasst, so dass die erste Auflage des Programms „Erwachsen werden“ 1997 für den schulischen Einsatz zur Verfügung stand (Lions-Quest, 2000). Seit der Einführung des Programms stieg im Laufe der letzten fünf Jahre kontinuierlich dessen Bekanntheitsgrad und Verbreitung an. Dies kann u.a. an der gestiegenen Nachfrage und an den tatsächlich durchgeführten Einführungsseminaren abgelesen werden. Hatten im Jahre 1994 insgesamt 3 Einführungsseminare mit insgesamt 100 Teilnehmern stattgefunden, wurden 1997 insgesamt 22 Seminare, im Jahre 2000 - 119 Seminare und 2002 – 210 Seminare durchgeführt. Von 1994 bis Ende 2002 haben in Deutschland fast 700 Seminare mit insgesamt 17.500 Teilnehmer/-innen stattgefunden, die hierüber die Berechtigung erhielten, das Programm „*Erwachsen werden*“ in ihrem Unterricht einzusetzen<sup>34</sup>. Bei einer geschätzten Klassenstärke von 25 Schülern könnten in Deutschland jedes Schuljahr rein rechnerisch mindestens 437.500 Schüler der Sekundarstufe I Unterrichtseinheiten des Programms „Erwachsen werden“ erhalten (Hilfswerk der Deutschen Lions e.V., persl. Mitteilung). Insgesamt wurden bis Ende 2002 mehr als 6 Millionen Euro für die Erstellung/Überarbeitung sowie die Verbreitung der Programmmaterialien, für die Trainerausbildung, die Organisation und Durchführung der Einführungs- und Aufbauseminare und den Erwerb der Programm-Verbreitungsrechte (Licence-Buy-Out) bereitgestellt.

#### 4.2 Ziele des Lions-Quest Programms „Erwachsen werden“

Das Lebenskompetenzförderprogramm „Erwachsen werden“ ist für Jugendliche im Alter von 10 bis 15 Jahren konzipiert. Es wird an weiterführenden Schulen aller vier Schultypen<sup>35</sup> eingesetzt. Die wesentlichen Ziele von „Erwachsen werden“ sind die Förderung und Entwicklung der sozialen-, kommunikativen- und Handlungskompetenzen Jugendlicher. Insbesondere will das Programm den Heranwachsenden helfen, indem es ...

- *ihnen Übungsfelder zur Entwicklung und Förderung eines konstruktiven, positiven Sozialverhaltens bietet*

<sup>33</sup> Bevor die komplette Ausgabe des Programms „Erwachsen werden“ erschien, wurden die ersten Unterrichtserfahrungen mit dem entsprechenden deutschsprachigen Programm aus der Schweiz gemacht. Hierfür absolvierten die Lehrkräfte das Einführungsseminar in der Schweiz. Die ersten drei Einführungsseminare zu dem Lions-Quest Programm „Erwachsen werden“ fanden 1994 in Deutschland statt.

<sup>34</sup> In Deutschland werden die Seminare von 13 deutschen- und 3 ausländischen Trainerinnen und Trainer geleitet (Stand 2002, Hilfswerk der deutschen Lions, pers. Mitteilung).

<sup>35</sup> Haupt-, Real-, Gesamtschule und Gymnasien

- *ihr Selbstvertrauen und ihr Selbstwertgefühl durch Bewusstmachung und Anerkennung ihrer persönlichen Qualitäten zu stärken sucht*
- *den bewussten und angemessenen Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen fördert*
- *die Einbindung in eine Gruppe Gleichaltriger und die Fähigkeit zur Solidarität auch mit Andersdenkenden und Menschen fremder Kulturen fördert und die Beziehungen untereinander stärkt*
- *die Kritikfähigkeit sich selbst und der Gruppe gegenüber fördert, um negativem Gruppendruck leichter widerstehen zu können*
- *eine förderliche Bindung an die eigene Familie und/oder andere erwachsene Bezugspersonen unterstützt*
- *über die Gefahren von Sucht und Suchtmittel informiert und die Persönlichkeit der Jugendlichen so stärkt, dass sie den Versuchungen leichter widerstehen können*
- *ihnen hilft, eigene Werte und Ziele zu finden und sich mit vorgesetzten Normen kritisch auseinander zu setzen (Lions-Quest, 2000: S.8/9).“*

Kinder und Jugendliche sollen über „Erwachsen werden“ angeregt werden, sich als eigenständige Personen wahrzunehmen. Sie sollen lernen, Kontakte aufzunehmen und Beziehungen einzugehen, ihre eigene Meinung zu formulieren und zu vertreten, ihre Probleme konstruktiv zu bewältigen, sich selbst und andere Personen zu respektieren und mit ihnen zu kooperieren. Sie sollen ein positives Körperbewusstsein entwickeln und lernen, die eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen. Durch die Einübung und Verstärkung sozialer und personaler Handlungskompetenzen sollen die Heranwachsenden ein neuartiges Repertoire an (alternativen) Verhaltensweisen und Bewältigungsformen erlernen. Zusammen mit der Stärkung des Selbstwerts und des Selbstvertrauens sollen diese Kompetenzen dazu dienen, Risikoverhaltensweisen zu modifizieren.

Hierdurch sollen die jungen Menschen befähigt werden, ihr Leben eigenverantwortlich zu führen, ihre Mitmenschen zu respektieren, Entscheidungen zu treffen, Konfliktsituationen erfolgreich zu begegnen und für Probleme positive Lösungen zu finden.

Das Programm beruht auf langfristig angelegten und verhaltensorientierten Maßnahmen. Das vorwiegend substanzspezifische und kompetenzfördernde Konzept sieht vor, den Jugendlichen ins Zentrum des Geschehens zu stellen und an dessen Bedürfnissen anzusetzen. Das Programm, das ab Klasse 5 eingesetzt werden kann, ist für einen fächerübergreifenden Unterricht konzipiert und bezieht die Eltern mit ein. Die Programminhalte werden über interaktive Trainingsmethoden wie Rollenspiele, Gruppenarbeit und -diskussionen vermittelt und es stellt Informationen über psychoaktive Substanzen bereit. Die Lehrkräfte werden im Rahmen eines dreitägigen Einführungsseminars geschult und haben darüber hinaus die Möglichkeit, sich durch Aufbauseminare weiter zu qualifizieren. Das Programm erfüllt nach eigenen Angaben die meis-

ten der im letzten Kapitelabschnitt genannten Erfolgskriterien für Lebenskompetenzförderprogramme (Lions-Quest, 1997; 2000).

### **4.3 Die Unterrichtsmaterialien zum Programm „Erwachsen werden“**

Zum Programm gehört ein Lehrerhandbuch, ein Schüler- und Elternheft. Das Lehrerhandbuch enthält 70 Unterrichtsthemen und -materialien, die für die Planung und Durchführung der „Erwachsen werden“-Stunden speziell in der Sekundarstufe 1 benötigt werden. Es beinhaltet insgesamt 7 Themenbereiche:

#### *(1) „Ich und meine (neue) Gruppe“*

Das wichtigste Ziel des ersten Themenbereichs ist die Herstellung eines positiven Klassenklimas und eines förderlichen und respektvollen Lernklimas. Mittels der einzelnen Unterrichtsteile sollen die Schüler unterstützt werden, positive Beziehungen zu ihren Mitschülern und Lehrern aufzubauen, so dass eine Atmosphäre des Vertrauens und des Wohlfühlens geschaffen wird.

#### *(2) „Stärkung des Selbstvertrauens“*

Das Ziel des zweiten Themenblocks ist es, dass Selbstvertrauen und die Selbstsicherheit sowie die kommunikativen Kompetenzen der Jugendlichen zu stärken und hierüber das Selbstwertgefühl zu fördern. Die Förderung einer realistischen Selbsteinschätzung (Bewusstmachung der eigenen Stärken und Schwächen), Respekt gegenüber anderen Personen zu entwickeln lernen sowie die Meinungen anderer zu akzeptieren und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen stehen im Mittelpunkt dieses Themenblocks.

#### *(3) „Mit Gefühlen umgehen“*

Der dritte Themenblock zielt darauf, dass die Heranwachsenden erkennen, inwieweit ihre Gefühle ihr Handeln mitbestimmen. Sie sollen lernen, positive sowie negative Gefühle wahr und ernst zu nehmen, sie zu akzeptieren, sie auszudrücken und adäquat auf sie zu reagieren. Dieses gilt besonders für den Umgang mit belastenden Situationen.

(4) „Die Beziehungen zu meinen Freunden“

Der vierte Themenblock befasst sich mit der Entstehung und Entwicklung von Freundschaften sowie mit den positiven aber auch negativen Auswirkungen von Freundschaften auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Zugehörigkeit innerhalb der Gleichaltrigengruppe. Ferner zielen Unterrichtsbausteine darauf ab, Gruppendruck zu erkennen und dagegen Widerstandskräfte zu entwickeln und Bewältigungsstrategien anzuwenden.

(5) „Mein Zuhause“

Die Unterrichtseinheiten dieses Themenblocks sollen den Jugendlichen helfen, die Bedeutung des familiären Zusammenlebens zu erkennen und die Kommunikation sowie gegenseitige Akzeptanz innerhalb der Familie zu verbessern. Auftretende Konflikte sollen erkannt und fair ausgetragen und sachlich gelöst werden. Hierüber soll die Bindung der Jugendlichen an ihre Familie gestärkt werden.

(6) „Es gibt Versuchungen: Entscheide Dich“

Als substanzspezifischer Themenblock wird über psychoaktive Substanzen, Sucht und Abhängigkeit informiert. Den Jugendlichen soll darüber hinaus der Einfluss von Werbung / Medien verdeutlicht werden und sie sollen lernen, auf Gruppendruck- und Stresssituationen adäquat zu reagieren und Widerstandskräfte zu entwickeln.

(7) „Ich weiß, was ich will“

Über die Unterrichtsthemen aus dem 7. Block sollen die Jugendlichen die Fähigkeit des Planens und Vorausdenkens erwerben. Sie sollen lernen, sich realistische Ziele zu setzen und zu überprüfen, welche Hilfsmittel und Strategien ihnen zur Verfügung stehen und welche Hindernisse zu überwinden sind.

Ein weiteres Kapitel (Teil 8) beinhaltet eine Sammlung von *Energizern* (Aktivierungsspiele), die nach Bedarf im Unterricht eingesetzt werden können. Die *Energizer* sind den folgenden Kategorien zuzuordnen: (1) Kennen lernen und die Gemeinschaft fördern, (2) Einteilung in Paare oder Gruppen, (3) Förderung der Entspannung, (4) Förderung der Konzentration und (5) Förderung der Kooperation.

Das Schülerheft „*Teenager sein – eine Herausforderung*“ hat einen Umfang von gut 100 Seiten und ist wie das Lehrerhandbuch in die o.g. sieben Kapiteln untergliedert. Es enthält neben kurzen Einführungstexte zu den jeweiligen Kapiteln eine Vielzahl von Materialien (Kurzgeschichten, Interviews, Arbeitsblätter, Informationen). Dieses Heft dient den Schülern nicht nur als eine Informationsquelle, sondern die einzelnen Materialien können unterrichtsbegleitend eingesetzt werden.

Das Elternheft „*Jahre der Überraschungen*“ umfasst insgesamt 56 Seiten und gliedert sich in fünf Kapitel auf: (1) Die Veränderungen während der Pubertät, (2) Das Selbstvertrauen der Heranwachsenden, (3) Die Kommunikation zwischen Eltern und Teenagern, (4) Die Bedeutung der Familie und (5) Die Versuchung der Drogen. Es bietet den Eltern Informationen über die wesentlichen Lebensbereiche und Alltagsprobleme Jugendlicher, aber auch eine Vielzahl Hinweise und Vorschläge für einen verantwortungsvollen Umgang miteinander. „*Jahre der Überraschungen*“ kann einerseits als (reine) Informationsbroschüre den Eltern zur Verfügung gestellt werden. Andererseits kann dieses Heft als Grundlage für die Elternarbeit zum Programm genutzt werden. Nach Aussagen von Lions-Quest soll das Elternheft der Verständigung zwischen Schule und Elternhaus dienen, aber auch zu mehr Verständnis zwischen Eltern und Schülern beitragen. Das Heft existiert in den Sprachen deutsch, russisch und türkisch.

#### **4.4 Evaluationsergebnisse zum Lions-Quest Programm „Skills of Adolescence“**

Quantitative Evaluationsergebnisse zum deutschen Programm „Erwachsen werden“ liegen bis heute noch nicht vor. Deshalb sollen an dieser Stelle kurz die Ergebnisse von Studien zum Programm „*Skills of Adolescence*“ aus Amerika, Belgien und Island vorgestellt werden (Quest International, Report 5, 6; Eisen et al., 2002; Vandendriesschen, 1998; Gislason, Yngvadottir & Benediktsdottir, 1995).

Längsschnittstudien konnten die Wirksamkeit des amerikanischen Programms „*Skills for adolescence*“ sowohl auf der Wissens-, Einstellungs- als auch der Verhaltensebene nachweisen (Quest International, Report 5, 6, Eisen et al., 2002). Nach Abschluss einer einjährigen Interventionsphase zeigten die Interventionsschüler gegenüber Kontrollschüler ein verbessertes Wissen über psychoaktive Substanzen. Sie zeichneten sich durch eine erhöhte (Gefahren-)Wahrnehmung für die gesundheitlichen Auswirkungen des Drogenkonsums aus und wiesen eine verringerte Alkohol-Probierbereitschaft auf. Darüber hinaus konnte unter den Interventionsschülern im Vergleich zu den Kontrollschülern ein geringerer Konsum psychoaktiver Substanzen (Bier-, Likör- und Kautabak, Cannabis) nachgewiesen werden (Quest International,

Report 5, 6). Neben den substanzspezifischen Auswirkungen des Programms wirkte sich der Unterricht auch positiv auf das Klassenklima aus, da die „Misconduct rates“ („sich schlecht benehmen“) innerhalb der Klasse stark zurückgingen. Dieser Effekt ließ sich direkt nach Abschluss der Intervention sowie nach einer weiteren follow-up Phase von einem Jahr nachweisen. Über den gesamten Untersuchungszeitraum von zwei Jahren „schwänzten“ die Schüler der Kontrollgruppe zwei Mal so oft den Unterricht wie die Schüler der Interventionsgruppe. Darüber hinaus wussten die Interventionsschüler besser über Konfliktlösestrategien Bescheid und waren eher bereit, Konflikte konstruktiv zu lösen. Weiterhin wiesen Schüler, die das Programm durchlaufen hatten, ein höheres akademisches Wissen auf als Kontrollschüler und erreichten bei dem „California Achievement Test“ in den Bereichen Lesen und Mathematik höhere Punktzahlen. Zudem verbesserten sich ein Jahr nach Abschluss des Unterrichtsprogramms die Schulnoten der Interventionsschüler, während bei der Kontrollgruppe diesbezüglich keine Verbesserung nachgewiesen werden konnte (Quest International, Report 5, 6). Eisen und Mitarbeiter (2002) untersuchten ferner die langfristigen Auswirkungen von „*Skills for adolescence*“ auf das Konsumverhalten der Schüler<sup>36</sup>. Ein Jahr nach Abschluss der Intervention konnten unter den Interventionsschülern im Vergleich zu den Kontrollschülern ein geringerer Neueinstieg in den Zigarettenkonsum, eine reduzierte Tabakkonsumhäufigkeit sowie ein geringer experimenteller Cannabiskonsum nachgewiesen werden.

In Europa wurde das Lions-Quest Programm „*Leefleutels voor Jongeren*“ evaluiert (Vandriesschen, 1998). Hierbei handelt es sich um die belgische Adaptation des amerikanischen Programms „*Skills of Adolescence*“. „*Leefleutels voor Jongeren*“ wirkte sich positiv auf das Klassenklima aus und steigerte das Wohlbefinden der Schüler. Sie fühlten sich nach der Intervention weniger einsam und hatten weniger Schwierigkeiten, Freundschaften zu schließen. Darüber hinaus konnte das Selbstvertrauen der Schüler gestärkt werden. Einen Einfluss des Programms auf das Konsumverhalten der Jugendlichen konnte jedoch nicht nachgewiesen werden.

Eine weitere Evaluation zum Programm „*Skills of Adolescence*“ wurde zwischen 1989 und 1992 an Schulen im Großraum Reykjavik, Island durchgeführt (Gislason, Yngvadottir & Benediksdottir, 1995). Nach Abschluss der Studie konnten zwischen den Interventions- und Kontrollschülern keine wesentlichen Unterschiede im Konsum von Tabak, Alkohol und illegalen psychoaktiven Substanzen nachgewiesen werden. In Abhängigkeit von dem Konsumstatus der Jugendlichen fielen die selbstbeobachteten Programmeffekte seitens der Interventionsschülern unterschiedlich aus. Schüler, die keine oder nur geringe Erfahrung mit legale psychoaktiven Substanzen aufwiesen, standen dem Programm positiver gegenüber und nahmen auch mehr

---

<sup>36</sup> Das eingesetzte Programm bestand aus 40 Unterrichtseinheiten (je zur Hälfte substanzspezifische und substanzunspezifische Themen) und wurde innerhalb eines Schuljahres eingesetzt.

positive Programmeffekte wahr, als die Schülergruppe, die gelegentlich bzw. regelmäßig psychoaktive Substanzen konsumierten. Die geringe Wirksamkeit des Programms „*Skills of Adolescence*“ wird von den Autoren dadurch begründet, dass die Lehrkräfte nur geringe Erfahrungen mit dem Umgang mit Lebenskompetenzförderprogrammen gehabt hatten und die hierfür notwendigen Unterrichtsmethoden und Techniken nur unzureichend beherrschten. Die Folge hiervon war, dass die Lehrkräfte diesem Programm eine geringe Akzeptanz entgegen brachten, was wiederum eine unzureichende Implementierung von Programmenthemen in den Schulalltag nach sich zog (Gislason, Yngvadottir & Benediktsdottir, 1995).

Diese Befunde lassen sich nur eingeschränkt auf deutsche Verhältnisse übertragen, da sich die jeweiligen Programme voneinander unterscheiden und darüber hinaus kulturelle - und schulsystemspezifische Unterschiede existieren. Obwohl das Programm „Erwachsen werden“ mittlerweile in ganz Deutschland eingesetzt wird, wurde bis heute noch keine den wissenschaftlichen Standards entsprechende Evaluation durchgeführt. Diese Evaluationslücke soll im Rahmen dieser Studie geschlossen werden.

## 5 Material und Methode

### 5.1 Lehrer- und Schulleiterbefragung

#### 5.1.1 Datenerhebung der Lehrer- und Schulleiterbefragung

Die Lehrerbefragung erfolgte zwischen Oktober 2000 und März 2001. Zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung hatten etwa 5000 Lehrkräfte an einem „Erwachsen werden“ Einführungsseminar teilgenommen. Aus den Teilnehmerlisten dieser Einführungsseminare wurde eine Stichprobe von 2700 Lehrkräften gezogen, die an insgesamt 600 bundesdeutschen Schulen unterrichten. Die Fragebögen wurden zu den Schulen geschickt. Zeitgleich erhielten die Schulleiter dieser Schulen ebenfalls einen Fragebogen. Die prozentuale Verteilung der verschickten Lehrerfragebögen über die Bundesländer und Schultypen fasst Tabelle 2 zusammen.

Tab. 2 Verteilung der Gesamtstichprobe über die Bundesländer und Schultypen  
(n=2700)

Bundesland	%	Schultyp	%
NRW	42	Gymnasium	39
Schleswig-Holstein	20	Hauptschulen	22
Niedersachsen	12	Realschulen	19
Rheinland-Pfalz / Saarland	9	Gesamtschulen	13
Hamburg	6	Orientierungsstufe	3
Bayern	4	Schule f. Lernbehinderungen	4
Baden-Württemberg	3		
Hessen	2		
neue Bundesländer	2		

#### 5.1.2 Erhebungsinstrumente der Schulleiter- und Lehrerbefragung

##### *Erhebungsinstrument der Schulleiterbefragung*

Der Schulleiterfragebogen besteht aus 12 geschlossenen Fragen. Neben Fragen zum Einsatz von „Erwachsen werden“ liegt der Schwerpunkt der Erhebung auf den Auswirkungen des Programms auf Schul- und Klassenebene. Die einzelnen Items werden im Verlauf der Ergebnisdarstellung näher erläutert (siehe Abschnitt 6.2).

### *Erhebungsinstrument der Lehrerbefragung*

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines standardisierten Fragebogens, der insgesamt 61 Fragen enthält. Dieser lässt sich in folgende Bereiche einteilen:

#### *Fragen zur Ist-Analyse und Materialbewertung*

Im Erhebungsinstrument enthalten sind vor allem eine Reihe von Fragen zur Verbreitung, Einsatzart und –häufigkeit sowie der Durchführung des Programms „Erwachsen werden“. Weiterhin werden Fragen zur Bewertung des Lehrerhandbuchs, des Eltern- und des Schülerhefts gestellt und es wird nach Verbesserungsvorschlägen gefragt. Zusätzlich werden Fragen zur Qualität der Lehrerfortbildung (Einführungsseminare) gestellt. Die einzelnen Fragen bzw. Frageblöcke werden im Verlauf der Ergebnisdarstellung näher erläutert (siehe Kap. 6.1.3).

#### *Fragen zu den Auswirkungen des Programms*

Der zweite Teil des Fragebogens enthält Fragen zu den verschiedenen Bereichen der Programmwirkungen. Hierbei sollen vor allem folgende Aspekte eingeschätzt werden:

- **Elternarbeit:** Ein Frageblock bezieht sich auf die Beurteilung und die Wirkungen der Elternarbeit zum Programm und auf das Interesse der Eltern an schulischen Belangen und der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Die einzelnen Items werden im Verlauf der Ergebnisdarstellung näher erläutert (siehe Abschnitt 6.1.6).
- **Programmwirksamkeit auf Schul- und Klassenebene:** Als weiterer Aspekt werden die Auswirkungen des Programms auf das Schul- und Klassenklima und auf die eigene Unterrichtspraxis erfasst und es wird nach Veränderungen im Hinblick auf die Zusammenarbeit und dem Verhältnis innerhalb des Kollegiums gefragt. Die einzelnen Items werden im Verlauf der Ergebnisdarstellung näher erläutert (siehe Abschnitt 6.1.7).
- **Programmakzeptanz und –wirksamkeit auf Schülerebene:** Ein weiterer Befragungsschwerpunkt liegt in der Erfassung der Programmakzeptanz und Programmwirksamkeit im Hinblick auf Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei den Schülern (siehe Abschnitt 6.1.7).

#### *Fragen zur Akzeptanz des Programms*

Zur Erfassung der Programmakzeptanz werden die in Tabelle 3 im Wortlaut wiedergegebenen fünf Items gestellt. Bei den Antwortmöglichkeiten steht den Lehrern eine vierstufige Skala („trifft zu“, „trifft ziemlich zu“ – „trifft kaum zu“ – „trifft nicht zu“) zur Verfügung. Werden die-

se fünf Items einer Faktoranalyse unterzogen, ergibt sich eine einfaktorielle Lösung. Der Faktor weist einen Eigenwert von 2,1 und klärt 61,6% der Varianz auf. Fasst man alle Items zu einer Gesamtskala zusammen, ergibt sich eine Reliabilität nach Cronbach von  $\alpha=0,63$ .

Tab.3 Faktoranalyse zur Programmakzeptanz

Programmakzeptanz	Ladungen auf Faktor 1
Diese Unterrichtsstunden haben mir Spaß gemacht.	0,56
Diese Unterrichtsstunden fand ich notwendig.	0,62
Diese Unterrichtsstunden fand ich anstrengender als den „normalen“ Unterricht.	0,73
Solche Unterrichtsstunden möchte ich lieber nicht noch einmal machen.	0,41
Diese Unterrichtsstunden fand ich spannender als den „normalen“ Unterricht.	0,71
Gesamtvarianzaufklärung: 61,6%; Reliabilität der Gesamtskala: Cronbach $\alpha=0,63$	

#### Fragen zur allgemeinen Bewertung des Programms

Insgesamt wurden 11 Aussagen zu verschiedenen Aspekten der Programmbewertung gestellt. Unterzieht man diese Items einer faktoranalytischen Überprüfung, dann ergeben sich bei einer Hauptkomponentenanalyse über die Gesamtstichprobe mit anschließender Varimax-Rotation zwei Faktoren. Der erste Faktor umfasst sieben Items, die Aussagen über die Programmwirkung auf Klassenebene subsumieren; der zweite Faktor umfasst vier Items, die Aussagen über die Auswirkungen auf die Kompetenzen der Lehrer beinhalten. Faktor 1 weist einen Eigenwert von 4,4 und klärt 40% der Varianz auf. Der Eigenwert von Faktor 2 beträgt 1,6 und die Varianzaufklärung 14,8%. Tabelle 4 fasst die Daten der Faktoranalyse zusammen.

Tab. 4 Faktoranalyse zur Programmbewertung

Skala Programmbewertungsskala	Ladungen auf	
	Faktor 1	Faktor 2
Diese Unterrichtsstunden haben Schülern Spaß gemacht.	0,64	
Durch diese Unterrichtsstunden habe ich ein besseres Verhältnis zu den Schülern bekommen, mit denen ich diesen Unterricht gemacht habe.	0,63	
Diese Unterrichtsstunden haben bei den Schülern großes Interesse für einzelne Themen geweckt.	0,67	
Diese Unterrichtsstunden haben den Schülern geholfen, konstruktiv mit Konflikten umzugehen.	0,72	
Das eigenverantwortliche Arbeiten der Schüler wird gefördert.	0,66	
Dieser Unterricht hat zu einer Abnahme verbaler bzw. körperlicher Aggressionen in der Klasse geführt.	0,73	
Durch diese Unterrichtsstunden wurde eine gute (Lern-) Atmosphäre in der Klasse gefördert.	0,76	
Die kritische Auseinandersetzung mit <u>meiner</u> eigenen Person wurde gefördert.		0,54
Durch dieses Programm habe ich meine eigene Kompetenz zur Förderung von Gruppenprozessen weiterentwickelt.		0,61
Durch dieses Programm habe ich neue Unterrichtsmethoden erlernt.		0,89
Dieses Programm hat mich ermutigt, neue Techniken im Unterricht auszuprobieren.		0,88
Faktor 1: Auswirkung des Programms auf Klassenebene: Cronbach $\alpha=0,83$ Faktor 2: Auswirkung des Programms auf Kompetenzen der Lehrer Cronbach $\alpha=0,77$ Gesamtvarianzaufklärung: 55%		

*Erfassung der Wirksamkeit des Programms im Hinblick auf Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei den Schülern*

Der Fragebogen enthält eine Aufstellung von insgesamt 22 Aussagen, die sich auf (positive) Veränderungen verschiedener Aspekte des Schülerverhaltens beziehen. Die Aussagen werden durch den einführenden Satz eingeleitet: „Die folgende Aufstellung listet Verhaltensweisen von Schülern auf. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, ob diese auf die Schüler Ihrer Klasse, die über einen längeren Zeitraum mit dem Programm „Erwachsen werden“ unterrichtet wurden, zutreffen.“, um sicher zu stellen, dass nur die Effekte des Programms bei der Beantwortung der Aussagen berücksichtigt wurden. Als Antwortformat wird eine fünfstufige Zustimmungsskala

vorgegeben, die von „trifft zu“ – „trifft ziemlich zu“ – „trifft weder noch zu“ – „trifft kaum zu“ bis „trifft nicht zu“ reicht.

Unterzieht man die 22 Items einer faktoranalytischen Überprüfung, dann ergeben sich bei einer Hauptkomponentenanalyse über die Gesamtstichprobe mit anschließender Varimax-Rotation insgesamt drei Faktoren. Der erste Faktor umfasst insgesamt 8 Items, die sich durch positive Verhaltensweisen zu den Mitschülern / anderen Personen auszeichnen wie Rücksichtnahme, kommunikative Kompetenzen und Toleranz. Der zweite Faktor vereint 7 Items, die verschiedene Fähigkeiten der Schüler beschreiben. Der dritte Faktor umfasst insgesamt 7 Aussagen zur Akzeptanz sowohl der eigenen Stärken und Schwächen als auch der Stärken und Schwächen der Mitschüler gegenüber. Zusammengenommen klären alle drei Faktoren 60,2% der Varianz auf, wobei der erste Faktor mit einem Eigenwert von 10,3 insgesamt 47,0% dazu beiträgt. Der zweite Faktor weist einen Eigenwert von 1,6 auf und klärt 7,4% der Varianz auf. Der Eigenwert von Faktor 3 beträgt 1,3 und trägt zu 5,5% zur Varianzaufklärung bei. Fasst man alle 22 Items als eine Gesamtskala zusammen, ergibt sich eine Reliabilität nach Cronbach von  $\alpha=0.95$ . Tabelle 5 fasst die Ergebnisse der Faktoranalyse zusammen.

Tab. 5 Faktoranalyse der Skala zur Programmwirksamkeit

Skala Programmwirksamkeit	Ladungen auf		
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Durch den Unterricht mit dem Programm „Erwachsen werden“.....			
Helfen sich die Schüler häufiger gegenseitig	0,57		
Nehmen die Schüler mehr Rücksicht auf die Mitschüler	0,67		
Vertreten die Schüler häufiger ihre persönliche Meinung, ohne andere zu beleidigen	0,69		
Hören die Schüler ihren Mitschülern besser zu	0,81		
Lassen die Schüler ihre Mitschüler häufiger ausreden	0,78		
Tolerieren die Schüler häufiger die Meinung anderer	0,68		
Gehen die Schüler häufiger auf die Beiträge der Mitschüler ein	0,69		
Gehen die Schüler häufiger auf die Beiträge des Lehrers ein	0,45		
Zeigen die Schüler im Unterricht mehr Aufmerksamkeit		0,63	
Gehen die Schüler sorgfältiger mit den Arbeitsmaterialien um		0,65	
Trauen sich die Schüler häufiger zu, ein Ergebnis verbal zu präsentieren		0,45	
Können die Schüler die Aufgaben selbständiger lösen		0,71	
Arbeiten die Schüler auch bei auftretenden Schwierigkeiten weiter		0,63	
Können sich die Schüler leichter entspannen		0,54	
Können die Schüler die Durchführung von Aufgaben besser planen		0,73	
Erkenne die Schüler häufiger ihre eigenen Fehler und Schwächen			0,70
Schätzen die Schüler häufiger ihre eigene Leistung richtig ein			0,58
Akzeptieren die Schüler mehr die eigenen Schwächen			0,70
Erkennen die Schüler die Leistungen anderer Schüler häufiger an			0,63
Akzeptieren die Schüler mehr die Schwächen anderer			0,64
Bleiben die Schüler in schwierigen Momenten häufiger gelassen			0,53
Können die Schüler über ihr eigenes Verhalten besser reflektieren			0,63
Faktor 1: Verhalten gegenüber Mitschülern (Cronbach $\alpha=0,90$ )			
Faktor 2: Fähigkeiten von Schülern (Cronbach $\alpha=0,86$ )			
Faktor 3: Akzeptanz eigener/fremder Stärken und Schwächen (Cronbach $\alpha=0,87$ )			
Gesamtvarianzaufklärung: 60,2%;			
Reliabilität der Gesamtskala: Cronbach $\alpha=0,95$			

## 5.2 Schülerbefragungen

### 5.2.1 Studiendesign und Datenerhebung der Schülerbefragung

Die Evaluationsstudie beruht auf einem quasi-experimentellen Prä-Posttest-Design. Durch einen Vergleich der Ergebnisse der Interventionsklassen mit den Ergebnissen der Kontrollklassen werden die Veränderungen in den Einstellungen und im Verhalten der Schüler ermittelt, die sich durch die präventiven Maßnahmen ergeben haben. Hierfür erfolgten insgesamt drei Befragungen aller Schüler. Die 1. Befragung (Messzeitpunkt I) wurde kurz vor Beginn der Durchführung des „Erwachsen werden“ Unterrichts durchgeführt (August/ September 2000). Sie diente dazu, die Ausgangssituation im Hinblick auf die Einstellungen und auf das Verhalten der Schüler zu beschreiben. Die 2. Befragung (Messzeitpunkt II) erfolgte am Ende des Schuljahres (Mai / Juni 2001). Eine 3. Befragung (Messzeitpunkt III) erfolgte zusätzlich im Dezember 2001.

Die Befragungen erfolgten an 15 Schulen der vier Regelschultypen mit insgesamt 35 Klassen. Insgesamt wurden etwa 1000 Schüler des 5. und 7. Jahrganges in die Untersuchung aufgenommen, etwa je zur Hälfte Interventions- und Kontrollschüler. In den Kontrollklassen wurde weder das Programm „Erwachsen werden“ noch ein vergleichbares, langfristig angelegtes Präventionsprogramm eingesetzt. Interventions- und Kontrollschüler besuchten unterschiedliche Schulen gleichen Schultyps.

Alle Befragungen fanden im Klassenverband statt. Den Schülern wurde die Anonymität der Befragung schriftlich sowie mündlich zugesichert. Alle Eltern der Schüler, die an der Befragung teilnahmen, wurden vor Erhebungsbeginn schriftlich um ihr Einverständnis für die Teilnahme ihrer Kinder an dieser Untersuchung gebeten. Für das Ausfüllen der Fragebögen stand den Schülern eine Unterrichtsstunde (45 Minuten) zur Verfügung. Um auf der einen Seite die Anonymität der Befragung zu gewährleisten und andererseits eine eindeutige Zuordnung der Fragebögen vom Messzeitpunkt I bis III bewerkstelligen zu können, wurde folgendes Verfahren angewendet: Vor Beginn der ersten Befragung wurde eine Namensliste aller Schüler, die an den Befragungen teilnahmen, erstellt und jedem Schüler eine Fragebogennummer zugewiesen. Zu allen Befragungszeitpunkten wurden die nummerierten Fragebögen anhand dieser Liste an die entsprechenden Schüler ausgeteilt. Die Namenslisten verblieben nach jeder Befragung beim Klassenlehrer bzw. wurden nach Abschluss der Untersuchung vernichtet. Die ausgefüllten Fragebögen wurden direkt nach der Befragung an die Projektmitarbeiterin ausgehändigt. Zu allen drei Befragungen wurden den Schülern dieses Verfahren und somit die Anonymisierung der Daten ausführlich erklärt und es wurde ihnen zugesichert, dass weder ein Lehrer noch die Eltern jemals erfahren würden, welche Antworten sie gegeben haben. Um weiterhin einen hohen Grad an Ehrlichkeit in den Angaben der Schüler zu gewährleisten, wurde jede Befragung von einer

geschulten Projektmitarbeiterin durchgeführt; zu keinem Zeitpunkt war ein Lehrer anwesend. Darüber hinaus wurde die Befragung nicht in Verbindung mit der durchzuführenden bzw. durchgeführten Intervention gebracht, sondern sie wurde als eine allgemeine Jugendbefragung vorgestellt.

### **5.2.2 Das Unterrichtsprogramm**

Das eingesetzte Programm besteht aus Unterrichtsthemen des ersten Teils: „Ich und meine (neue) Gruppe“ und dem Teil 2: „Stärkung des Selbstvertrauens“. In Absprache mit den Lehrkräften sollte während des Untersuchungszeitraums eine „Erwachsen-werden“ Stunde pro Woche erteilt werden.

Alle Interventionslehrkräfte haben an einem dreitägigen „Erwachsen werden“ Einführungsseminar teilgenommen und die Unterrichtsthemen in ihrem regulärem Unterricht schon mehrmals eingesetzt, so dass sie über ausreichende Programmerkahrungen verfügten. Nach jeder durchgeführten „Erwachsen werden“ Stunde protokollierten die beteiligten Lehrkräfte das Thema der Unterrichtsstunde sowie Aspekte zur Unterrichtsdurchführung. Die Auswertung dieser Protokollbögen ergab, dass in den 17 Interventionsklassen die einzelnen „Erwachsen werden“ Stunden entsprechend den Vorgaben des Programms durchgeführt wurden. Nur vereinzelt sind geringfügige Modifikationen durchgeführt worden (die Aufgabentexte wurden entsprechend dem Leistungsstand der Schüler im Umfang gekürzt, Fragestellungen abgewandelt und die Themen von Rollenspielen modifiziert, wobei jedoch die Gesamthematik bzw. Zielrichtung des Rollenspiels beibehalten wurde). Die (vollständig) durchgeführten Unterrichtsthemen fasst Tabelle 6 getrennt nach den Interventionsklassen der Jahrgangsstufe 5 und 7 zusammen.

Tab 6 *Eingesetzte Unterrichtsthemen aus dem Programm „Erwachsen werden“ in den Interventionsklassen des Jahrgangs 5 und 7. Gesamtinterventionsklassen des 5. Jahrganges n=10, Gesamtinterventionsklassen des 7. Jahrganges n=7*

Themen Nr.	Einzelthemen des Teil 1 „Ich und meine (neue) Gruppe“	Umsetzung in den 5. Klassen	Umsetzung in den 7. Klassen
1.1	Ich bin ich, und wer bist du?	90%	43%
1.2	Sich auf Regeln einigen.	100%	72%
1.3	Wir sind damit fertig, andere fertig zumachen.	100%	86%
1.4	Was? Du auch?	80%	57%
1.5	Ich möchte Dich meiner Klasse vorstellen.	70%	72%
1.8	Gruppendruck – ein große Herausforderung.	70%	72%
1.11	Auf meinen Fähigkeiten kann ich aufbauen.	60%	57%
		Ø 82%	Ø 66%
optionale Themen des Unterrichtsteils 1			
1.6	Fundgrube	50%	29%
1.10	Gestern ein Kind – und heute?	-	57%
1.12	Werte sind Wegweiser.	20%	57%

Themen Nr.	Themen Teil 2	Umsetzung in den 5. Klassen	Umsetzung in den 7. Klassen
2.1	Der dreibeinige Hocker des Selbstvertrauens.	70%	72%
2.2	Erfolge stärken das Selbstvertrauen.	80%	57%
2.3	Erfolge mit anderen teilen.	60%	43%
2.4	Hörst Du mir überhaupt zu?	80%	72%
2.5	Hilfe für gutes Zuhören.	70%	43%
2.6	Ich finde dich toll.	60%	43%
2.7	Du kannst es, wenn Du daran glaubst.	80%	72%
2.8	Ich übernehme die Verantwortung.	70%	57%
2.9	Sechs Schritte zu guten Entscheidungen.	60%	72%
		Ø 70%	Ø 60%

Von den Unterrichtseinheiten des ersten Programmteils sind die sieben (verpflichtenden) Themen weitgehend von den Lehrkräften eingesetzt worden. Durchschnittlich erhielten 82% der Schüler der fünften Klassen und gut zwei Drittel der Siebtklässler diese Unterrichtsbausteine. Bei genauer Betrachtungsweise wird deutlich, dass die Lehrkräfte der siebten Klassen im Vergleich zu denen der fünften Jahrgangsstufe erwartungsgemäß die Bausteine (Thema 1.1 und 1.4), die darauf abzielen, dass sich die Mitschüler untereinander kennen lernen, weniger häufig eingesetzt haben. Die drei letztgenannten Unterrichtsthemen aus Teil 1 des Gesamtprogramms (Tab. 6), die abhängig von freien Stundenkapazitäten optional eingesetzt werden konnten, sind von den Lehrkräften in einer geringeren Häufigkeit eingesetzt worden. Hierbei wird deutlich,

dass die Unterrichtseinheit 1.10 „Gestern ein Kind – und heute“ bzw. 1.12 „Werte sind Wegweiser“ eher in den siebten als in den fünften Klassen eingesetzt wurden. Die neun Unterrichtseinheiten des zweiten Programmteils „Stärkung des Selbstvertrauens“ sind durchschnittlich in 70% der fünften und 60% der siebten Klassen vollständig eingesetzt worden (Tabelle 6).

Die Auswertung der Stundenprotokolle zeigte weiterhin, dass einige Lehrkräfte neben dem oben genannten „Pflichtprogramm“ jeweils aus dem Teil 3: „Mit Gefühlen umgehen“ und dem Teil 4: „Die Beziehungen zu meinen Freunden“ Unterrichtsthemen eingesetzt haben, die in Tabelle 7 zusammengefasst werden.<sup>37</sup>

Tab. 7 *Eingesetzte Unterrichtsthemen aus dem Thementeil 3 und 4 des Programms „Erwachsen werden“ in den Interventionsklassen des Jahrgangs 5 und 7.*

Themen Nr.	Themen Teil 3 und 4	Umsetzung in Klasse 5	Umsetzung in Klasse 7
3.1	Was ist das für ein Gefühl?	30%	57%
3.2	Gefühle entdecken.	30%	57%
3.3	Alles im Eimer?	30%	57%
4.2	Neue Freunde finden.	40%	43%
4.4	Die überlegte Botschaft.	40%	43%
4.7	Sich selbstsicher behaupten.	60%	43%
4.9	Mit Konflikten in Freundschaften umgehen.	50%	43%

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die „zusätzlichen“ Bausteine des 3. und 4. Programmteils nur von einem geringen Teil der Lehrkräfte in den jeweiligen Klassen eingesetzt worden sind. So haben jeweils lediglich 30% der Lehrkräfte der fünften Klasse aber nahezu 60% der Lehrkräfte der siebten Klasse Bausteine aus dem drittem Programmteil eingesetzt. Weiterhin haben zwischen 40 und 60% der Lehrer beider Klassenstufen Bausteine aus dem vierten Teil im Unterricht realisiert.

Während des Untersuchungszeitraumes haben die Schüler der Interventionsklassen im Mittel  $35 \pm 8,5$  „Erwachsen werden“ Stunden erhalten. Ein Vergleich der eingesetzten Stunden zwischen den Klassenstufen verdeutlicht nochmals die unterschiedliche Einsatzhäufigkeit: So haben die Lehrkräfte der 5. Klassenstufe im Mittel  $37 \pm 8,5$  „Erwachsen werden“ Stunden und die der siebten Jahrgangsstufe im Mittel  $27 \pm 4,6$  „Erwachsen werden“ Stunden erteilt. Dieser Unterschied lässt sich dadurch begründen, dass in den fünften Klassen entweder eine fest im Stundenplan integrierte „Erwachsen werden“ Stunde existierte bzw. Verfügungsstunden für diesen

Unterricht genutzt werden konnten. Eine andere Situation stellte sich bei den siebten Jahrgängen dar. Eine fest im Stundenplan integrierte „Erwachsen werden“ Stunde existierte in dieser Jahrgangsstufe nicht, so dass die „Erwachsen werden“ Stunden i.d.R. im Fachunterricht und nur zu einem geringen Teil in Verfügungsstunden erteilt worden sind. Den Kommentaren der Lehrkräfte zufolge konnten aus diesen schulorganisatorischen und /oder zeitlichen Gründen in den siebten Klassen nicht alle Bausteine umgesetzt werden.

Nachzutragen bleibt, dass alle eingesetzten Unterrichtsbausteine aus dem Programm „Erwachsen werden“ zu den substanzspezifischen Programmelementen zählen. Suchtmittelspezifische Themen, die das Gesamtprogramm enthält (Teil 6), wurden von den Lehrkräften während der Interventionsphase nicht eingesetzt.

### **5.2.3 Erhebungsinstrumente der Schülerbefragung**

Als Erhebungsinstrument diente ein standardisierter Schülerfragebogen, der in allen drei Befragungen eingesetzt wurde. Neben der Erfassung soziodemografischer Merkmale wie Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft und familiäre Lebenssituation wurden Selbstwahrnehmungen zu Persönlichkeitsmerkmalen, Kompetenzen, substanzspezifischen Selbsteinschätzungen und Verhalten abgefragt. Im Detail:

#### **◆ Erfassung des Selbstwertgefühls**

Das Selbstwertgefühl wird in dieser Studie mit Hilfe einer Skala von Rosenberg (1965) modifiziert nach Fend, Helmke & Richter (1984) erfasst. Die Skala besteht aus insgesamt 8 Items mit vierstufigem Antwortformat von „stimmt genau“ bis „stimmt gar nicht“. Unterzieht man die acht Items einer faktoranalytischen Überprüfung, dann ergeben sich bei einer Hauptkomponentenanalyse über die Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt mit anschließender Varimax-Rotation insgesamt zwei Faktoren. Der erste Faktor subsumiert die vier (positiv formulierten) Items, die Aussagen eines allgemeinen positiven Selbstwertgefühls wie die Zufriedenheit mit sich selbst beinhalten. Der zweite Faktor umfasst alle (negativ formulierten) Items, die den Wunsch, sich zu verändern sowie andere Gefühle der Wertschätzung der eigenen Person gegenüber thematisieren. Zusammengenommen klären beide Faktoren 53,7% der Varianz, wobei der erste Faktor mit einem Eigenwert von 3,2 insgesamt 39,5% dazu beiträgt. Der zweite Faktor, der mit einem Eigenwert von 1,1 die Eigenwertgrenze von 1 nur knapp überschreitet, klärt dem-

---

<sup>37</sup> Die Lehrkräfte erhielten für dieses Projekt nicht ein aus den Teilen 1 und 2 zusammengestelltes Programm, sondern sie arbeiteten mit dem Gesamtprogramm, das jedem Lehrer nach erfolgreichem Abschluss des Einführungsseminars zur Verfügung gestellt wurde.

gegenüber 14,2% der Varianz auf. Fasst man alle acht Items als eine Gesamtskala zusammen, ergibt sich zum ersten Messzeitpunkt eine Reliabilität nach Cronbach von  $\alpha=0,77$ . Zum zweiten und zum dritten Messzeitpunkt beträgt Cronbach's alpha jeweils  $\alpha=0,83$ . Tabelle 8 fasst die Ergebnisse der Faktoranalyse der Skala zum Selbstwertgefühl zum ersten Messzeitpunkt zusammen.

Tab. 8 Faktoranalyse der Skala zum Selbstwertgefühl zum ersten Messzeitpunkt.

Skala Selbstwertgefühl	Faktor 1	Faktor 2
Im großen und ganzen bin ich mit mir zufrieden	0,70	
Es gibt vieles an mir, worauf ich stolz sein kann	0,59	
So wie ich bin, möchte ich eigentlich bleiben	0,71	
Ich finde, ich bin ganz in Ordnung	0,77	
Manchmal wünsche ich mir, ich wäre ganz anders		0,55
Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich irgendwie überflüssig / nutzlos bin		0,84
Ich halte nicht sehr viel von mir		0,55
Manchmal komme ich mir ganz unwichtig vor		0,80
Faktor 1: Allgemeines positives Selbstwertgefühl		
Faktor 2: Negatives Selbstwertgefühl – Wunsch nach Veränderungen		
Gesamtvarianzaufklärung: 53,7%; Reliabilität der Gesamtskala: Cronbach $\alpha=0,77$		

◆ Erfassung der sozialen Kompetenz

Die Skala „Soziale Kompetenz“ umfasst insgesamt 7 Items, die die Durchsetzungsfähigkeit der Person thematisieren bzw. Eigenschaften beinhalten, sich von anderen Personen bzw. den Meinungen Anderer abzugrenzen. Eingeleitet werden diese Aussagen durch den Satz: „*Stell Dir vor, Du kommst in eine der folgenden Situationen. Wie leicht oder schwer fallen Dir folgende Dinge?*“ Als Antwortmöglichkeiten waren folgende Einschätzungen vorgesehen: „*das fällt mir sehr leicht*“ – „*das fällt mir ziemlich leicht*“ – „*das fällt mir ziemlich schwer*“ – „*das fällt mir sehr schwer*“.

Werden diese 7 Items einer Faktoranalyse unterzogen, ergibt sich eine einfaktorielle Lösung (Tabelle 9). Der Faktor weist einen Eigenwert von 3,3 und klärt 47,1% der Varianz auf. Fasst man alle sieben Items zu einer Gesamtskala zusammen, ergibt sich eine Reliabilität nach Cronbach von  $\alpha=0,81$ . Zum zweiten Messzeitpunkt beträgt Cronbach's alpha  $\alpha=0,78$  und zum dritten Messzeitpunkt  $\alpha=0,83$ .

Tab. 9 Faktoranalyse der Skala zur Sozialen Kompetenz zum ersten Messzeitpunkt.

Skala zur Sozialen Kompetenz	Faktor 1
Wie leicht oder schwer fallen Dir folgende Ding....	
jemanden aufzufordern, etwas zurück zugeben, das er/sie von Dir ausgeliehen hat.	0,64
„Nein“ zu sagen, wenn jemand Dich um etwas bittet, was Du nicht tun möchtest.	0,67
Dich zu beschweren, wenn Du ungerecht behandelt worden bist.	0,71
Jemandem zu bitten, etwas zu wiederholen, wenn Du es nicht verstanden hast.	0,70
Jemandem Hilfe anzubieten.	0,62
Jemandem zu sagen, dass Du etwas nicht gut findest, was er/sie tut.	0,78
Eine andere Meinung zu vertreten als deine Freunde	0,66
Faktor 1: Durchsetzungsfähigkeit / Abgrenzung gegenüber Andere	
Varianzaufklärung: 47,1%      Reliabilität: Cronbach $\alpha=0,81$	

◆ Erfassung der Widerstandsgewissheit, ein Zigarettenangebot abzulehnen

Die Widerstandsgewissheit wird durch folgendes Single-Item erfasst: „Wie leicht oder schwer fällt es Dir Nein zu sagen, wenn dir jemand eine Zigarette anbietet und Du nicht rauchen willst?“ Der Schüler kann sich zwischen einer vierstufigen Antwortskala von „fällt mir ganz leicht“ bis zu „fällt mir ganz schwer“ entscheiden.

◆ Erfassung der „Probierbereitschaft“

Zur Erfassung der „Probierbereitschaft“ wird die Frage gestellt „Wenn Du nicht rauchst, hast Du vor, in der nächsten Zeit zu rauchen?“ Diese Frage kann durch folgende 5-stufige Skala beantwortet werden: „ganz sicher nicht“, „eher nicht“, „vielleicht“, „eher ja“ und „ganz sicher“.

◆ Erfassung der „Ausstiegsbereitschaft“

Die „Ausstiegsbereitschaft“ wird durch die Frage erfasst: „Hast Du in der nächsten Zeit vor, mit dem Rauchen aufzuhören?“ Diese Frage kann anhand einer 5-stufigen Skala beantwortet werden, die folgende Ausprägungen aufweist: „ganz sicher nicht“, „eher nicht“, „vielleicht“, „eher ja“ und „ganz sicher“.

◆ Erfassung des Tabakkonsums

Der Tabakkonsum wird als Lebenszeitprävalenz erfasst. Die Frage: „Hast Du schon einmal Zigaretten geraucht?“ können die Schüler mit folgenden Aussagen beantworten: 1. „Nein, noch nie“, 2. „Ja, aber nur einmal probiert, seitdem nie wieder“, 3. „Ja, öfter.“ Zusätzlich sollen die Schüler die Häufigkeit des Zigarettenkonsums der letzten vier Wochen angeben. Die Frage lau-

tet „Wie oft hast Du in den letzten 4 Wochen Zigaretten geraucht?“. Folgende Antwortkategorien stehen den Schülern zur Verfügung: „praktisch täglich“, „mehrmals pro Woche“, „1x pro Woche“, „seltener als 1x pro Woche“ und „gar nicht“.

#### Fragebogen zur Programmbewertung für die Interventionsschüler

Nach Abschluss der Interventionsphase erhielten die Schüler aller Interventionsklassen einen Schüler-Bewertungsfragebogen. Dieses Instrument enthält einen 12 Items umfassenden Frageblock. Werden diese 12 Aussagen einer Faktorenanalyse unterzogen, ergibt sich eine zweifaktorielle Lösung (Tab. 10). Der erste Faktor umfasst sechs Items, die Aussagen zum Thema Akzeptanz des Programms „Erwachsen werden“ beinhalten. Weitere sechs Items bilden den zweiten Faktor, der Aussagen zur Wirksamkeit subsumiert. Die Gesamtskala klärt insgesamt 51,5% der Varianz auf, wobei der erste Faktor mit einem Eigenwert von 4,5 insgesamt 37,6% dazu beiträgt. Der zweite Faktor (Eigenwert von 1,6) klärt demgegenüber 13,8% der Varianz auf. Die Reliabilität der Gesamtskala beträgt nach Cronbach  $\alpha=0,84$ .

Tab. 10 Faktoranalyse der Programmbewertungsskala (Interventionsschüler)

Skala Programmbewertungsskala	Faktor 1	Faktor 2
Diese Unterrichtsstunden haben mir Spaß gemacht.	0,63	
Diese Unterrichtsstunden fand ich anstrengender als den „normalen“ Unterricht.	0,68	
Diesen Unterricht möchte ich lieber nicht noch einmal haben.	0,71	
Diese Unterrichtsstunden fand ich spannender als den „normalen“ Unterricht.	0,59	
Diese Unterrichtsstunden waren schwer zu verstehen.	0,55	
Es wäre schön, wenn wir mehr solcher Unterrichtsstunden hätten.	0,74	
Durch diese Unterrichtsstunde habe ich einen besseren Kontakt zu meinen Mitschülern bekommen.		0,74
Über diese Unterrichtsstunde habe ich zuhause mit meinen Eltern gesprochen.		0,64
Durch diese Unterrichtsstunde habe ich einen besseren Kontakt zu meinen Lehren bekommen.		0,71
Diese Unterrichtsstunden haben uns geholfen, in der Klasse besser miteinander auszukommen.		0,73
Diese Unterrichtsstunden haben mir geholfen, besser mit meinen Problemen umzugehen.		0,70
Durch diese Unterrichtsstunde nehme ich mehr Rücksicht auf die Mitschüler.		0,68
Faktor 1: Akzeptanz Faktor 2: Wirksamkeit		
Gesamtvarianzaufklärung: 51,5%; Reliabilität der Gesamtskala: Cronbach $\alpha=0,84$		

Darüber hinaus können die Schüler anhand einer offen gestellten Frage Aspekte zu den „Erwachsen werden“ Stunden formulieren, die ihnen besonders gut gefallen haben.

#### *Fragebogen zur Programmbewertung für die Interventionslehrkräfte*

Auch die Lehrkräfte der Interventionsklassen erhielten nach Abschluss der Interventionsphase einen Fragebogen zur Programmbewertung. Dieser enthält insgesamt 9 Aussagen zur Bewertung der Unterrichtsmaterialien (wie didaktische Konzeption, Inhalt, Sprache, Zielgruppenspezifität) sowie einem 19 Items umfassenden Fragenblock zum Thema Akzeptanz und Wirksamkeit des Programms. Dieser Fragenblock enthält u.a. ähnlich formulierte Items wie der Programmbewertungsfragebogen der Schüler. Hierdurch wird ein Vergleich der Programmbewertung zwischen Schülern und Lehrern ermöglicht. Insgesamt sind die Fragebögen von 21 Interventionslehrern in die Auswertung mit eingegangen.

#### *Statistische Analysen*

Die statistischen Auswertungen sind mit dem Programm SPSS für Windows Version 10.0 durchgeführt worden. Für die deskriptive Darstellung sind in der Regel Kreuztabellen verwendet worden. Die Überprüfung nominaler und kategorialer Daten ist mit Hilfe des Chi-Quadrat Tests erfolgt. Wie oben aufgeführt sind für die Skalenbildung Faktoranalysen durchgeführt worden sowie Reliabilitätsbestimmungen (nach Cronbach), die Aussagen über das Ausmaß der internen Konsistenz geben sollen. Hierbei zeigt sich eine zumindest befriedigende bei manchen Skalen gute Reliabilität. Treatmenteffekte sind bei (in etwa) normalverteilten, intervallskalierten Daten über t-Test bzw. über kovarianzanalytische Verfahren überprüft worden. Als Kovariaten fungierten das Alter sowie die Werte der jeweiligen Zielvariabel zum ersten Messzeitpunkt. Auch Varianzanalysen mit Messwiederholungen sowie die binäre logistische Regressionsanalyse kamen zum Einsatz.

## 6 Ergebnisse der Lehrer-, Schulleiter- und Schülerbefragungen

Wie eingangs ausführlich dargelegt, verfolgt die Studie das Ziel, dass Lebenskompetenzförderprogramm „Erwachsen werden“ im Hinblick auf folgende Arbeitsschwerpunkte zu evaluieren:

- Durch eine Ist-Analyse (Bestandsaufnahme) sollen Aussagen gemacht werden über (1) die Verbreitung und (2) die Art der Implementierung des Programms an deutschen Schulen, sowie (3) die Bewertung der eingesetzten Unterrichtsmaterialien durch die Lehrkräfte.
- Ein wesentlicher Aspekt dieser Untersuchung liegt in der Überprüfung der Akzeptanz und Wirksamkeit des Programms auf Schul-, Klassen- und Schülerebene. Hierüber soll letztendlich nachgewiesen werden, ob die mit dem Programm intendierten Ziele erreicht werden.
- Darüber hinaus soll geprüft werden, ob „Erwachsen werden“ bestimmte Qualitätskriterien erfüllt, die nach internationaler Erfahrung notwendige Voraussetzungen für erfolgreiche schulische Präventionsprogramme sind (Falco & Dusenbury, 1995; Kolip, 1999). Hierbei liegen die Schwerpunkte auf (1) Zielgruppenspezifität, (2) programmbezogene Lehrerfortbildung und (3) Elternarbeit zum Programm.

Zur Beantwortung dieser Arbeitsschwerpunkte sind Lehrer-, Schulleiter- und Schülerbefragungen durchgeführt worden, die jeweils einen spezifischen Beitrag für die Auswertung liefern. Aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit werden nacheinander die Ergebnisse der Lehrer- (Kap. 6.1), der Schulleiter- (Kap. 6.2) und der Schülerbefragung (Kap. 6.3) dargestellt. Eine Zusammenführung der einzelnen Ergebnisse einschließlich deren Bewertung erfolgt anschließend in Kapitel 7.

### 6.1 Ergebnisse der Lehrerbefragung<sup>38</sup>

#### 6.1.1 Beschreibung der Stichprobe

Von den insgesamt 2700 eingesetzten Lehrerfragebögen sind 1378 (aus 417 verschiedenen Schulen) zurückgeschickt worden. Hiervon sind 48 Fragebögen nicht in die Untersuchung mit aufgenommen worden, weil sie widersprüchlich bzw. unvollständig ausgefüllt waren. Somit gingen 1330 Fragebögen in die Gesamtauswertung ein, was einem Rücklauf vom 49,3% entspricht. In dieser Stichprobe sind Lehrkräfte von Gymnasien mit 43% am häufigsten vertreten, gefolgt von Hauptschullehrern mit 20%. Weiterhin setzt sich die Stichprobe aus 17% Realschullehrern, 14% Gesamtschullehrern, 2,6% Lehrern der Orientierungsstufe sowie 2,3% Lehrern von Sonderschulen zusammen (Abb. 1). Die Verteilung über die Schulformen stimmt mit der entsprechenden Verteilung der Gesamtstichprobe gut überein (siehe Kap. 5, Tab. 1).

<sup>38</sup> Aus sprachlichen Gründen wird auf die differenzierte Ansprache weiblicher und männlicher Personen verzichtet. Der Begriff Lehrer steht für Lehrerinnen und Lehrer und der Begriff Schüler für Schülerinnen und Schüler.

Abb. 1 Häufigkeitsverteilung der Stichprobe getrennt nach Schulformen.  
 GY=Gymnasium, HS=Hauptschulen, RS=Realschulen, GE=Gesamtschulen,  
 OS=Orientierungsstufe, SflB=Sonderschulen f. Lernbehinderte (n=1330).

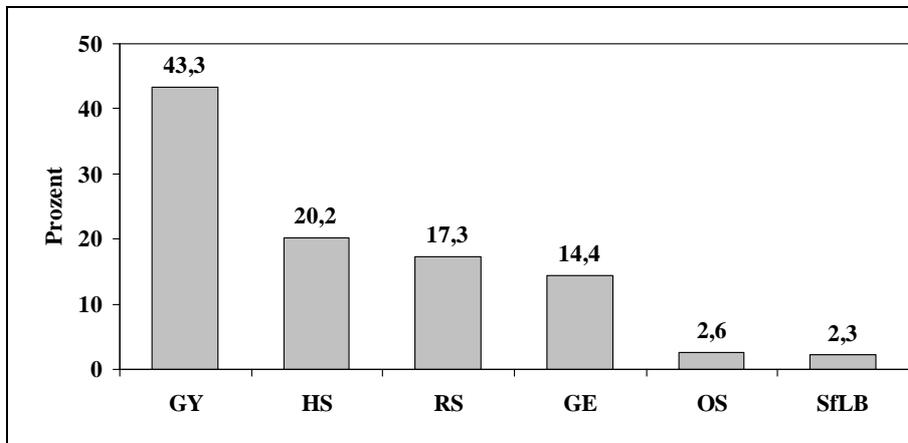
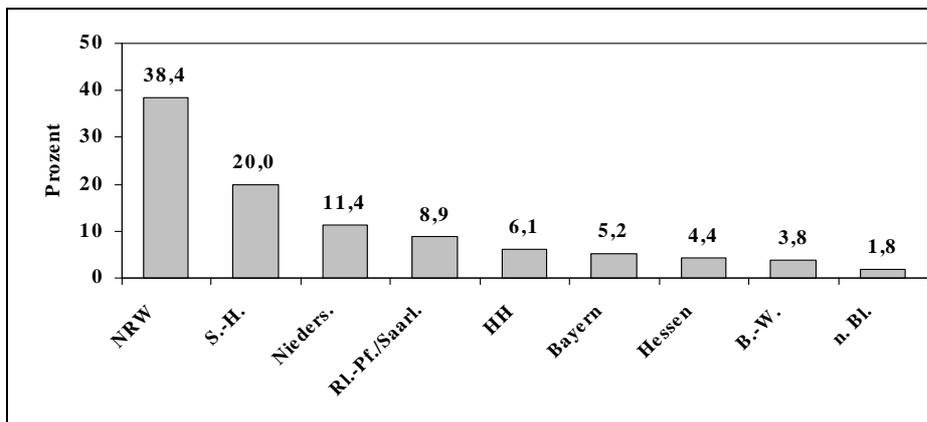


Abbildung 2 zeigt die prozentuale Verteilung der beteiligten Lehrkräfte über die Bundesländer. 38,4% der zurückgeschickten Fragebögen stammen aus NRW, 20% aus Schleswig-Holstein, 11,4% aus Niedersachsen sowie 9% aus Rheinland-Pfalz/Saarland. Lehrkräfte aus Bayern, Hessen, Baden-Württemberg und den neuen Bundesländern sind nur in einer geringen Häufigkeit in dieser Stichprobe vertreten. Die Verteilung über die Bundesländer stimmt mit der entsprechenden Verteilung der Gesamtstichprobe gut überein (siehe Kap. 5, Tab. 1).

Abb. 2 Häufigkeitsverteilung der Stichprobe getrennt nach Bundesländern (n=1330).



#### Geschlecht, Alter und Berufsjahre der beteiligten Lehrkräfte

Mit 70% ist der Frauenanteil in der Stichprobe überproportional hoch. Wertet man die Frage nach dem Alter aus, so zeigt sich, dass lediglich 4% der Lehrkräfte das 30. Lebensjahr noch nicht erreicht haben. Das Alter von 18% der Befragten liegt zwischen 31 und 40 Jahren und 48% zwischen 41 und 50 Jahren. 30% der Lehrkräfte sind älter als 50 Jahre. Entsprechend

zeichnen sich die Befragten durch eine relativ lange Berufserfahrung aus: 64% der Lehrkräfte sind länger als 15 Jahre im Schuldienst und 11% weisen eine Schuldiensttätigkeit auf, die zwischen 10 und 15 Jahre liegt. Weitere 12% arbeiten seit 5-10 Jahren und 13% weniger als 5 Jahre.

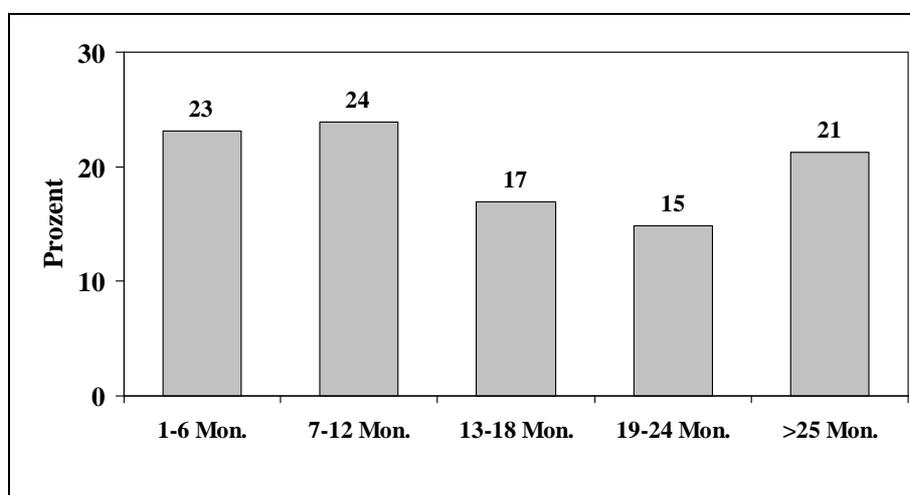
### *Unterrichtsfächer*

Die befragten Lehrkräfte unterrichten im Durchschnitt drei Unterrichtsfächer. 67% der Lehrkräfte geben an, Deutsch bzw. eine Fremdsprache zu unterrichten, 45% Mathematik bzw. eine Naturwissenschaft und 42% Politik bzw. Geschichte. Darüber hinaus wird Kunst / Musik oder Sport von 37% der Lehrer erteilt und mindestens eines der Fächer Religion, Ethik, Pädagogik oder Sozialwissenschaften von 32% der Lehrkräfte.

### *Erfahrungen mit dem Programm „Erwachsen werden“*

Gefragt: „Wie lange arbeiten Sie mit dem Programm im Unterricht“, geben die Lehrkräfte im Mittel  $17,7 \pm 13$  Monate an. Die Spannweite ist beträchtlich und liegt zwischen 2 und 58 Monaten. Im Detail: Etwa ein Viertel der befragten Lehrkräfte arbeitet seit mindestens 6 Monaten mit dem Programm im Unterricht. Unterrichtserfahrungen von mindestens einem Jahr weisen insgesamt 47% der Befragten auf. Ein Drittel der Lehrkräfte geben an, das Programm seit etwa zwei Jahren einzusetzen und ein Fünftel setzen das Programm schon länger als zwei Jahre ein (Abb. 3). Lehrerinnen und Lehrer unterscheiden sich nicht in ihrer Programmerfahrung. Ebenfalls weisen die Lehrkräfte der vier Schulformen vergleichbare zeitliche Programmerfahrungen auf.

Abb. 3 Unterrichtserfahrungen mit dem Programm „Erwachsen werden“ ( $n=1056$ ).



### 6.1.2 Das Einführungsseminar zum Programm

Alle Lehrkräfte, die das Programm „Erwachsen werden“ einsetzen wollen, müssen ein dreitägiges Einführungsseminar absolvieren. Diese Seminare werden von einem dafür ausgebildeten Trainer geleitet. Nach einer theoretischen Einführung in das Programm, seine Ziele und Inhalte, folgt eine intensive praktische Übungsphase, in der die Lehrer Programmenthemen erarbeiten und interaktiv erproben. Die allgemeine Zielsetzung des Einführungsseminars besteht darin, den Lehrern die notwendigen Kompetenzen zur Durchführung der Unterrichtseinheiten zu vermitteln, sowie ihre Motivation für den Programmeinsatz zu verbessern.

#### *Beurteilung des Einführungsseminars*

Alle Lehrkräfte dieser Untersuchung haben an einem der Einführungsseminare zum Programm teilgenommen. Die Zeitdifferenz (zwischen der Seminarteilnahme und dieser Befragung) schwankt erheblich und liegt zwischen 1 und 58 Monaten. Innerhalb des letzten Jahres haben insgesamt 23% der Befragten an einem Einführungsseminar teilgenommen. Bei 38% liegt die Seminarteilnahme zwischen einem und zwei Jahren zurück und bei 39% über zwei Jahre (davon bei 14% der Befragten über drei Jahre) (Tab. 11). Zwischen Lehrerinnen und Lehrern sowie zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Schulformen bestehen bezüglich dieser Zeitspanne keine statistisch bedeutsamen Unterschiede.

Tab. 11 Zeitdifferenz zwischen der Teilnahme an einem der Einführungsseminare und der Befragung (n=1330).

<b>Zeitdifferenz</b>	<b>Häufigkeit [%]</b>
1-6 Monate	8%
7-12 Monate	15%
13-24 Monate	38%
25-36 Monate	25%
> 36 Monate	14%

Die Qualität der Einführungsseminare wird von den Lehrkräften anhand von Schulnoten durchwegs positiv bewertet. 41% der Lehrkräfte vergeben die Note „sehr gut“, und über die Hälfte die Note „gut“ und 6% die Note „befriedigend“. Die Benotungen „ausreichend“ bzw. „mangelhaft“ blieben jeweils unter einem Prozent (Abb. 4).

Auf die Frage: „Wie gut hat Sie das Einführungsseminar auf die Anwendung des Programms im Unterricht vorbereitet“ antworten 14% der Lehrkräfte, dass sie durch das Seminar „sehr gut“ vorbereitet“ und weitere 66% „gut“ vorbereitet“ wurden. 19% geben an, dass die Anwendungsorientierung des Seminars „weder gut noch schlecht“ war und nur 1% antworteten mit „schlecht vorbereitet“ (Abb. 5).

Sowohl in der Benotung als auch in der Bewertung der Anwendungsorientierung der Seminare können zwischen den Lehrkräften der unterschiedlichen Schulformen aber auch zwischen Lehrerinnen und Lehrern keine statistisch bedeutsamen Unterschiede festgestellt werden.

Abb. 4 Benotung der Qualität der Einführungsseminare durch die Lehrkräfte (n=1316).

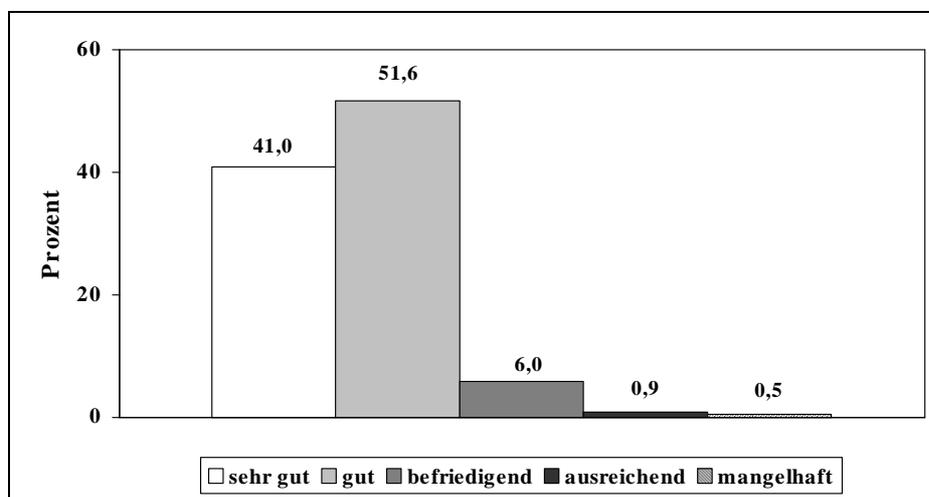
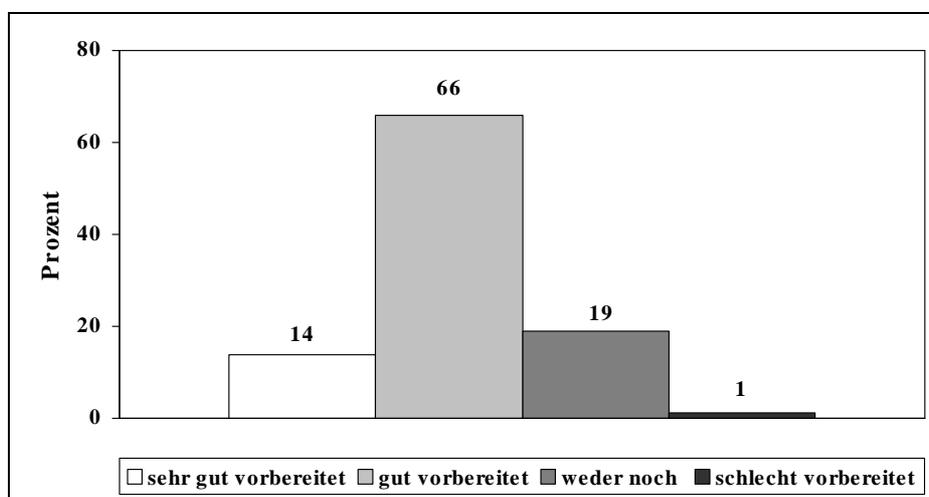


Abb. 5 Bewertung der Einführungsseminare bezogen auf die Anwendung des Programms im Unterricht (n=1303).



### Zusätzliche Anforderungen an das Einführungsseminar

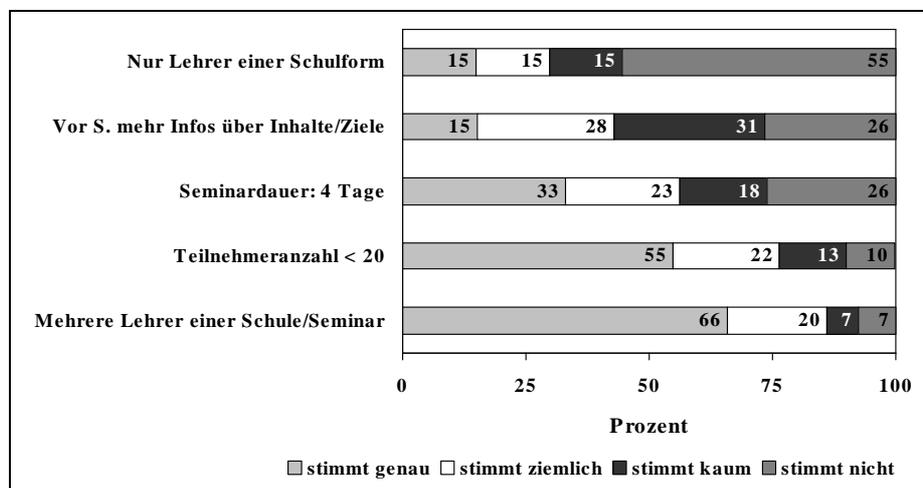
Neben der Bewertung der Seminare können die Lehrkräfte anhand eines 14 Items umfassenden Fragebogens benennen, welche zusätzlichen Anforderungen sie an das Einführungsseminar stellen würden. Als Antwortkategorien sind vorgegeben: „stimmt genau“, „stimmt ziemlich“, „stimmt kaum“ und „stimmt nicht“. Die 14 Items können den folgenden Bereichen zugeordnet werden:

- Zusätzliche Anforderungen an die Seminarorganisation
- Vorschläge zur inhaltlichen Gestaltung der Einführungsseminare
- Zusätzliche (Seminar-) Angebote

#### Zusätzliche Anforderungen an die Seminarorganisation

Wie aus Abbildung 6 deutlich wird, stimmen 86% der Lehrkräfte dem Vorschlag „genau“ bzw. „ziemlich“ zu, dass mehrere Lehrkräfte einer Schule an *demselben* Seminar teilnehmen sollten. Darüber hinaus wird die Forderung, dass nur Lehrkräfte *einer Schulform* an einem Seminar teilnehmen sollten, von 71% der Befragten abgelehnt. Eine weiterführende Analyse dieses Vorschlags ergab jedoch, dass signifikant mehr Hauptschullehrer der Meinung sind, schulformspezifische Seminare abzuhalten, gegenüber den Lehrkräften der drei anderen Schulformen ( $\chi^2 = 11,9$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ ). Um effektiver arbeiten zu können, wird von 77% der Lehrkräfte eine maximale Teilnehmeranzahl von 20 Personen als wünschenswert angesehen. Darüber hinaus stimmen 56% dem Vorschlag zu, die Seminardauer auf vier Tage auszudehnen, um ausführlicher über die Lerninhalte sowie über Vor- und Nachteile diskutieren zu können. 43% der Lehrkräfte wünschen, dass vor Beginn des Seminars umfassende Informationen über Inhalte und Ziele der Veranstaltung mitgeteilt werden, wobei diese Forderung von Lehrern mit 47% etwas häufiger gestellt wird als von Lehrerinnen (40%).

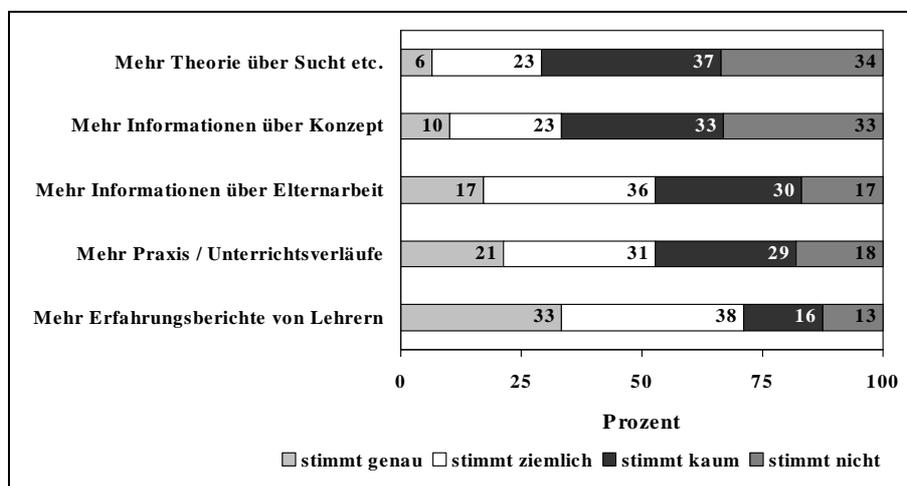
Abb. 6 Zusätzlich gestellte Anforderungen an das Einführungsseminar – Themenbereich: Organisation (n=1287 – 1303, je nach Missings).



### Vorschläge zur inhaltlichen Gestaltung der Einführungsseminare

Sieben von 10 der Befragten sind der Meinung, dass Lehrer, die das Programm schon im Unterricht eingesetzt haben, zum Seminar eingeladen werden sollten, um über ihre positiven und negativen Erfahrungen zu berichten (Abb. 7). Auch sollte hierbei auf organisatorische Schwierigkeiten bei der Programmumsetzung im Schulalltag ausführlicher eingegangen werden. 52% der Lehrkräfte wünschen sich zusätzlich einen stärkeren Praxisbezug, d.h. dass die Anwendung / Umsetzung der jeweiligen Programmt Themen noch intensiver geübt werden sollten. Dem Vorschlag „das Thema Elternarbeit ausführlicher zu behandeln“ stimmen über die Hälfte der Lehrkräfte zu, wobei er häufiger von Lehrerinnen als von Lehrern genannt wird ( $\chi^2=3,94$ ,  $df=1$ ,  $p<0,05$ ). Im Seminar sollten die theoretischen Grundlagen, wie z.B. Informationen über Sucht bzw. konzeptionelle Erläuterungen nicht weiter intensiviert werden, denn beiden Forderungen haben jeweils etwa 30% der Lehrkräfte zugestimmt. Eine weitere Überprüfung ergibt, dass mit etwa 40% mehr Gymnasiallehrer gegenüber den Lehrkräften der drei anderen Schulformen (deren Werte um jeweils 25% liegen) sich zusätzliche Informationen über das Programmkonzept wünschen ( $\chi^2=14,9$ ,  $df=1$ ,  $p<0,05$ ).

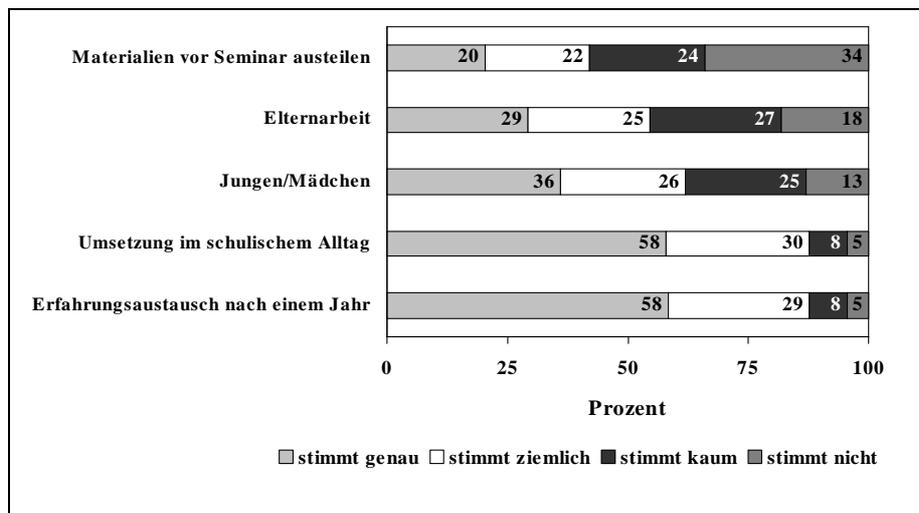
Abb. 7 Zusätzlich gestellte Anforderungen an das Einführungsseminar – Themenbereich: Inhalt ( $n=1290-1304$ , je nach Missings).



### Zusätzliche (Seminar-) Angebote

Neun von zehn der befragten Lehrkräfte äußern den Wunsch, nach etwa einem Jahr ein weiteres Seminar mit *denselben* Teilnehmern durchzuführen, um Erfahrungen auszutauschen (Abb. 8). Ein vergleichbar hoher Anteil stimmt der Forderung zu, dass es Seminare geben sollte, die sich speziell mit den organisatorischen Schwierigkeiten befassen, die möglicherweise bei der Umsetzung des Programms im Schulalltag entstehen können. Knapp zwei Drittel fordern Seminare zur geschlechtsspezifischen Prävention und über die Hälfte der befragten Lehrer zur Elternarbeit, wobei Seminare zum Thema Elternarbeit signifikant häufiger von Lehrerinnen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen gewünscht werden ( $\chi^2=7,1$ ;  $df=1$ ;  $p<0,01$ ) und signifikant häufiger von Haupt- und Realschullehrkräften als von Lehrkräften von Gymnasien und Gesamtschulen ( $\chi^2=9,1$ ;  $df=1$ ;  $p<0,01$ ). Zur besseren Vorbereitung wünschen sich 42% der Lehrkräfte, dass die Materialien schon vor Seminarbeginn zur Verfügung gestellt werden sollten.

Abb. 8 Zusätzlich gestellte Anforderungen an das Einführungsseminar – Themenbereich: zusätzliche (Seminar-) Angebote ( $n=1290-1310$ , je nach Missings).



### *Sonstige Vorschläge*

Die Lehrer hatten zusätzlich die Möglichkeit, weitergehende Ideen schriftlich zu formulieren.

Die am häufigsten genannten Vorschläge lauten:

- In der Regel sollte auch die Schulleitung an einem Einführungsseminar teilnehmen
- Es sollten mehr Hinweise gegeben werden, wie „Erwachsen werden“ in großen Lerngruppen (Klassenstärke > 30) umgesetzt werden kann.
- Weitere Seminare speziell zum Thema: „Verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler“ sollten angeboten werden.
- Die Schulen/Schulleitungen sollten ausführlicher über das Programm informiert werden.

Zusammenfassend zeigt die Auswertung, dass die Lehrkräfte eine Vielzahl unterschiedlicher Anforderungen an das Einführungsseminar stellen. Besonders häufig wird jedoch von den Lehrkräften gewünscht, dass mehr Informationen (auch in Form von Erfahrungsberichten anderer Lehrer) über die Umsetzung des Programms im schulischen Alltag gegeben werden sollten. Besondere Schwierigkeiten, die mit der Einführung des Programms verbunden sind, sollten hierbei benannt und Lösungsmöglichkeiten diskutiert werden. Wünschenswert wäre auch das Angebot eines zusätzlichen Seminars zu dieser Thematik. Die Themen „Elternarbeit“ und „Aspekte geschlechtsspezifischer Prävention“ müssten im Einführungsseminar stärker berücksichtigt werden bzw. Inhalte von Aufbauseminaren sein. Darüber hinaus ist es wünschenswert, über eine Reduktion der Teilnehmerzahl pro Seminar nachzudenken, wobei bei der Auswahl der Teilnehmer immer mehrere Lehrer einer Schule berücksichtigt werden sollten. Hierdurch kann eine gegenseitige Unterstützung im Kollegium erfolgen, was sich nach allen Erfahrungen wiederum positiv auf die Programmimplementierung auswirkt.

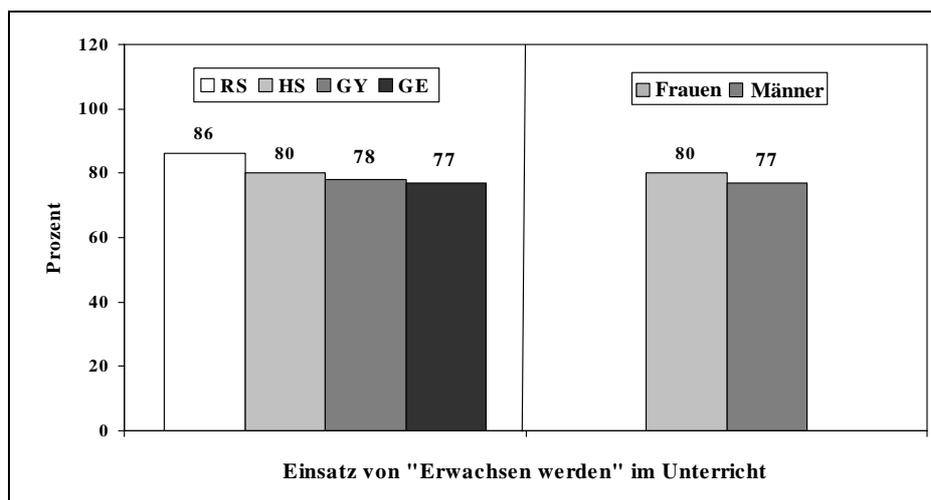
### 6.1.3 Implementierung von „Erwachsen werden“ an deutschen Schulen - Ergebnisse der Ist-Analyse<sup>39</sup>

#### *Art und Häufigkeit des Einsatzes von „Erwachsen werden“ im Unterricht*

Von den 1330 Lehrkräften geben 80% an, Themen des Programms „Erwachsen werden“ schon im Unterricht eingesetzt zu haben. 20% hingegen haben bis zu dem Befragungszeitpunkt noch keine Programmthemen unterrichtet. Das Programm „Erwachsen werden“ wird von Lehrerinnen und Lehrern in vergleichbarer Häufigkeit im Unterricht eingesetzt (Abb. 9). Zwischen den vier Schulformen können geringfügige Unterschiede in der Einsatzhäufigkeit festgestellt werden: 86% der Lehrkräfte an Realschulen geben „Erwachsen werden“ Unterrichtsstunden und 80% der Hauptschullehrer. Mit 78% und 77% liegen Gymnasial- bzw. Gesamtschullehrer geringfügig unterhalb der oben genannten Häufigkeiten.

35% der befragten Lehrkräfte geben an, dass sie schon innerhalb des ersten Monats (nach Beendigung des Einführungsseminars) Themen von „Erwachsen werden“ im Unterricht eingesetzt haben. Spätestens nach sechs Monaten haben bereits gut zwei Drittel und nach einem Jahr 90% der Befragten Themen aus dem Programm „Erwachsen werden“ unterrichtet.

Abb. 9 Einsatz von „Erwachsen werden“ im Unterricht getrennt nach Schulform und Geschlecht der Lehrkräfte (n=1056).



<sup>39</sup> Die schulformspezifischen Auswertungen berücksichtigen im Folgenden die Daten von Gymnasium (GY), Realschulen (RS), Hauptschulen (HS) und Gesamtschulen (GE).

### *Gründe für den Nicht-Einsatz von „Erwachsen werden“ im Unterricht*

20% der Lehrkräfte dieser Stichprobe (65% Frauen und 35% Männer) haben noch keine Themen des Programms im Unterricht eingesetzt. Von diesen unterrichten 21% an einer Haupt-, 13% an einer Real-, 17% an einer Gesamtschule und 49% an einem Gymnasium. Gut ein Drittel der Lehrkräfte haben das Einführungsseminar innerhalb des letzten Jahres absolviert, davon 18% innerhalb der letzten 6 Monate. Bei weiteren 41% liegt das Seminar zwischen einem und zwei Jahren zurück und bei 26% über drei Jahre.

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, welche Gründe für den Nicht-Einsatz des Programms vorliegen können. Hierzu sind den Lehrkräften 20 mögliche Gründe vorgelegt worden, die mit „stimmt“ oder „stimmt nicht“ beantwortet werden können. Die Items wurden mit dem Satz eingeleitet: „Ich setze Stunden des Programms „Erwachsen werden“ nicht ein, weil....“

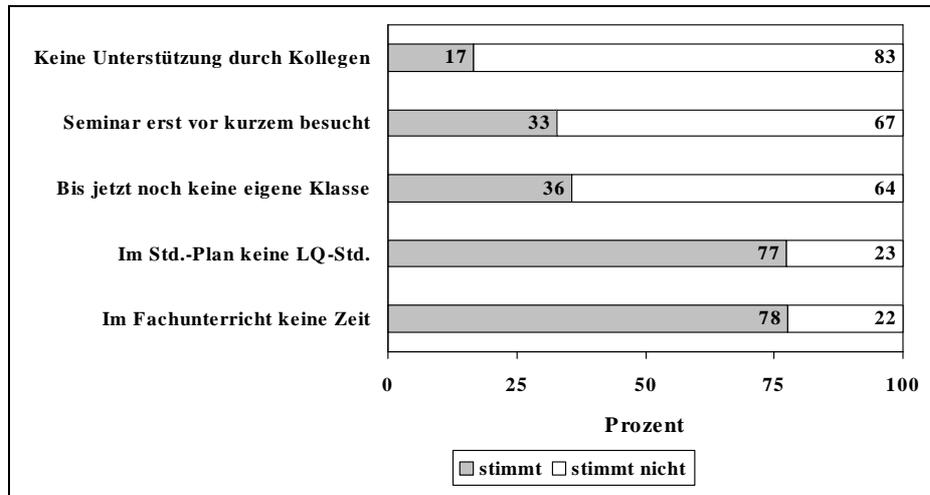
Drei Themenbereiche können hierbei unterschieden werden:

- Schulorganisatorische Gründe
- Programmspezifische Gründe
- Materialspezifische Gründe

#### *Schulorganisatorische Gründe*

Als wesentliche Gründe nennen jeweils gut drei Viertel der Lehrkräfte, dass erstens für das Programm „Erwachsen werden“ keine spezifischen Stunden im Stundenplan vorgesehen sind und dass zweitens der Einsatz des Programms im Fachunterricht aus zeitlichen Gründen kaum möglich ist. Eine so hohe Zustimmung wird von keinem der anderen angegebenen Gründe auch nur annähernd erreicht (Abb. 10). 36% der Lehrkräfte geben an, dass sie bis jetzt noch keine eigene Klasse hatten, so dass ein Einsatz nicht erfolgen konnte. Ein weiteres Drittel der Lehrkräfte sagen, dass sie erst vor kurzem ein Einführungsseminar besucht haben und somit noch keine Möglichkeit hatten, Unterrichtsthemen einzusetzen. Darüber hinaus stimmen 17% der Lehrkräfte dem Grund zu, innerhalb des Kollegiums keine Unterstützung zu finden. Eine weitere Analyse ergab, dass signifikant mehr Lehrerinnen (22%) gegenüber ihren männlichen Kollegen (7%) diesem Item zustimmen ( $\chi^2=7,4$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ ).

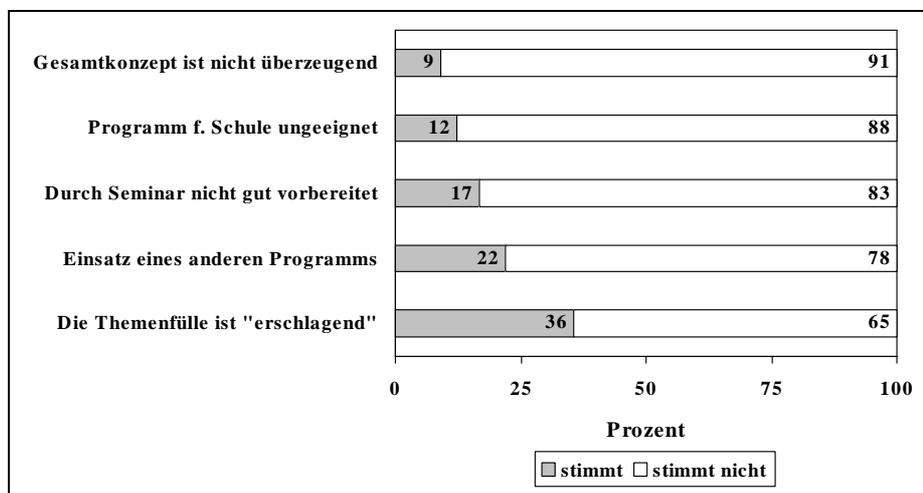
Abb. 10 Gründe für den Nicht-Einsatz des Programms im Unterricht.  
Themenbereich: schulorganisatorische Gründe (n=210-230, je nach Missings).



#### Programmspezifische Gründe

Mit 36% wird der Grund, dass der Gesamtumfang des Programms zu komplex ist („erschlagende Themenfülle“), von den Lehrkräften angegeben (Abb. 11). Geringer fallen die zustimmenden Antworthäufigkeiten der anderen Gründe aus, so dass diese für die Entscheidung des Nicht-Einsatzes des Programms eher eine untergeordnete Rolle spielen. So stimmen z.B. nur 9% der Lehrer dem Grund zu, dass sie das Gesamtkonzept von „Erwachsen werden“ nicht überzeugend hat und 12% halten den Einsatz des Programms an ihrer Schule für nicht geeignet. Auch das Einführungsseminar scheint nur für wenige Lehrer ausschlaggebend für den Nicht-Einsatz gewesen zu sein, denn der Aussage „Ich fühle mich durch das Einführungsseminar nicht ausreichend vorbereitet“ stimmen 17% der Pädagogen zu.

Abb. 11 Gründe für den Nicht-Einsatz des Programms im Unterricht.  
Themenbereich: Programmspezifische Gründe (n=180-220, je nach Missings).



### Materialspezifische Gründe

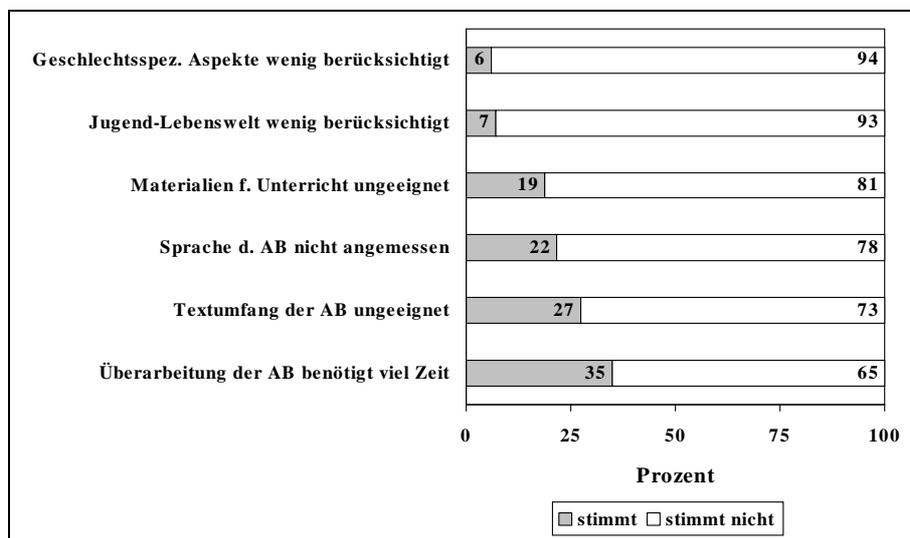
Die möglichen Gründe „Geschlechtsspezifische Aspekte werden in den Materialien zu wenig berücksichtigt“, sowie „Die Inhalte der Arbeitsblätter orientieren sich nicht an der heutigen Lebenswelt der Jugendlichen“ werden nur von 6% bzw. 7% der Lehrkräfte angegeben und können deshalb vernachlässigt werden (Abb. 12). Des Weiteren interessiert, inwieweit Unterrichtsthemen nicht eingesetzt werden, weil erstens die Sprache der Arbeitsblätter oder die Materialinhalte für die Schüler ungeeignet sind, zweitens die Texte für die Schüler zu umfangreich sind und drittens die Arbeitsblätter für den jeweiligen Unterricht nahezu komplett überarbeitet werden müssen, was mit einem hohen Zeitaufwand verbunden ist.

Werden die Daten dieser Aussagen getrennt nach den vier Schulformen ausgewertet, können wesentliche Unterschiede nachgewiesen werden (Tab. 3). Lehrkräfte aus Gesamtschulen und aus Hauptschulen stimmen den aufgeführten Gründen mit einer weit höheren Häufigkeit zu als die Lehrkräfte der zwei anderen Schulformen. Demgegenüber begründen Gymnasiallehrer ihren Nicht-Einsatz weit weniger häufig durch diese materialspezifischen Aussagen.

Abb. 12 Gründe für den Nicht-Einsatz des Programms im Unterricht.

AB=Arbeitsblätter

Themenbereich: Materialspezifische Gründe (n=170-180, je nach Missings).



Tab. 12 *Materialspezifische Gründe für den Nicht-Einsatz im Unterricht getrennt nach Schulform (n=170-180, je nach Missings). Prozentuale Häufigkeiten zustimmender Antworten.*

<b>Ich setze Unterrichtsthemen nicht ein, weil....</b>	<b>GE [%]</b>	<b>HS [%]</b>	<b>RS [%]</b>	<b>GY [%]</b>
die Sprache der Arbeitsblätter für die Schüler ungeeignet ist	44,0	20,5	15,4	12,0
die Texte für die Schüler zu lang bzw. umfangreich sind.	70,8	33,3	16,0	12,9
die Materialinhalte erscheinen mir für meinen Unterricht nicht geeignet	38,7	22,1	17,1	9,9
die Materialien nahezu komplett überarbeitet werden müssen, was zu zeitaufwendig ist.	63,0	30,0	20,4	27,5

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass schulorganisatorische Gründe, wie das Fehlen einer festen „Erwachsen werden“ Stunde im Stundenplan bzw. die Schwierigkeit diese Themen in den Fachunterricht zu integrieren, am häufigsten für diesen Nicht-Einsatz genannt werden. Aber auch materialspezifische Gründe (Sprache, Textumfang) sind für den Nicht-Einsatz ausschlaggebend, wobei hier schulformspezifische Unterschiede nachgewiesen werden können.

### ***Der Einsatz von „Erwachsen werden“ unter schulorganisatorischen Gegebenheiten***

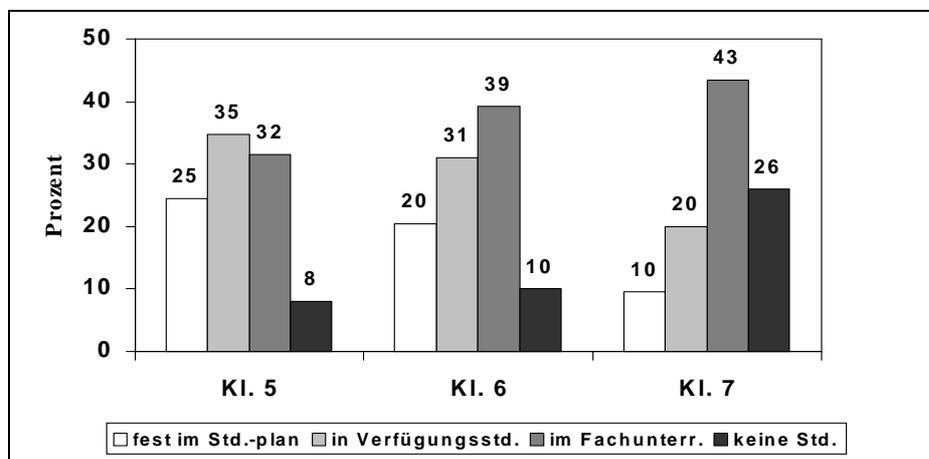
Unter welchen organisatorischen Bedingungen „Erwachsen werden“ jeweils eingesetzt wird, soll in diesem Abschnitt näher dargestellt werden. Hierbei interessiert ob ...

- ... Unterrichtsstunden für „Erwachsen werden“ fest im Stundenplan vorgesehen sind
- ... „Erwachsen werden“ in Verfügungsstunden unterrichtet wird
- ... „Erwachsen werden“ im Rahmen des Fachunterrichts erteilt wird
- ... „Erwachsen werden“ überhaupt in dieser Jahrgangsstufe eingesetzt wird

Abbildung 13 fasst die Daten für die 5. bis 7. Jahrgangsstufe zusammen. Insgesamt geben 60% der Lehrkräfte für die 5. Jahrgangsstufe an, dass für „Erwachsen werden“ eine feste Stunde im Stundenplan vorgesehen ist bzw. das Programm in den Verfügungsstunden unterrichtet wird. Dieser Anteil sinkt in den 6. Klassen auf gut die Hälfte und in den 7. Klassen auf unter ein Drit-

tel. Auf der anderen Seite steigt der Anteil derjenigen, die diesen Unterricht im Fachunterricht erteilen, von 32% (Klasse 5) auf 43% in den 7. Jahrgängen.

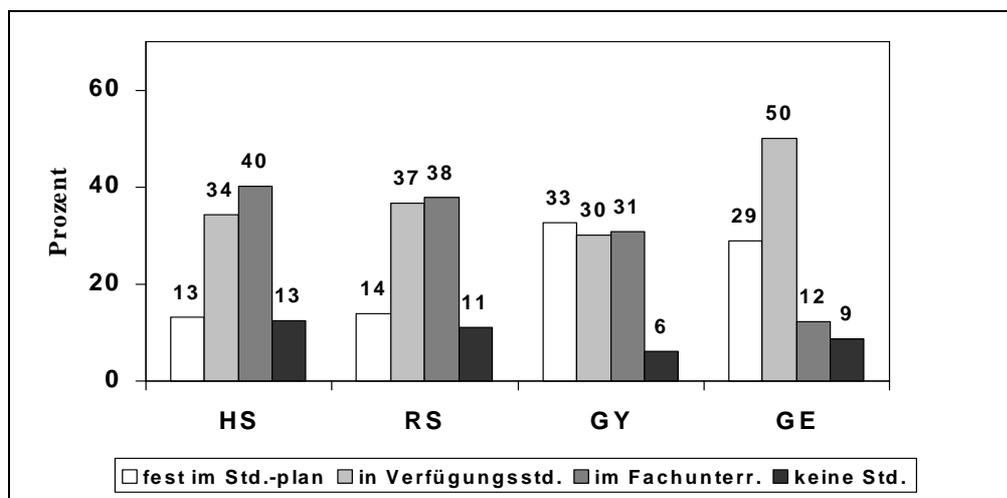
Abb. 13 Einsatz von „Erwachsen werden“ in den Klassen 5-7 unter schulorganisatorischen Gegebenheiten. Angaben in Prozent.



In den Jahrgängen 8-10 nimmt der Anteil derjenigen, die „Erwachsen werden“ fest im Stundenplan integrieren bzw. in den Verfügungsstunden einsetzen stark ab und liegt zwischen 18% (Kl. 8) und 11% (Kl. 10) (ohne Abbildung). Jedoch werden in diesen Klassenstufen Programmenthemen im Fachunterricht erteilt, wobei der Anteil von 43% (Kl. 8) auf 32% (Kl. 10) sinkt. Die Antwortkategorie „in dieser Klassenstufe wird das Programm nicht eingesetzt“ wird von 56% der Lehrkräfte für die 10. Klassen, 50% für die 9. Klassen und 38% für die 8. Klassen angegeben.

Werden diese Daten getrennt nach den vier Schulformen ausgewertet, so können für alle Jahrgangsstufen wesentliche Unterschiede in der Art des Einsatzes nachgewiesen werden. Abbildung 14 stellt die Ergebnisse für die 5. Klassen exemplarisch dar. Geben 29% der Lehrkräfte von Gymnasien und 33% von Gesamtschulen für die 5. Klassen an, dass „Erwachsen werden“ Stunden fest im Stundenplan integriert sind, so wird diese Aussage nur von 13% der Hauptschullehrer und 14% der Realschullehrer gemacht. Zwischen Gymnasien / Gesamtschulen und den beiden anderen Schulformen besteht diesbezüglich ein statistisch bedeutsamer Unterschied ( $\chi^2=64,3$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ ). Darüber hinaus setzen 50% der Gesamtschullehrer das Programm auch wesentlich häufiger in den Verfügungsstunden ein, als die Lehrkräfte der drei anderen Schulformen. Die Werte liegen zwischen 30% und 37%.

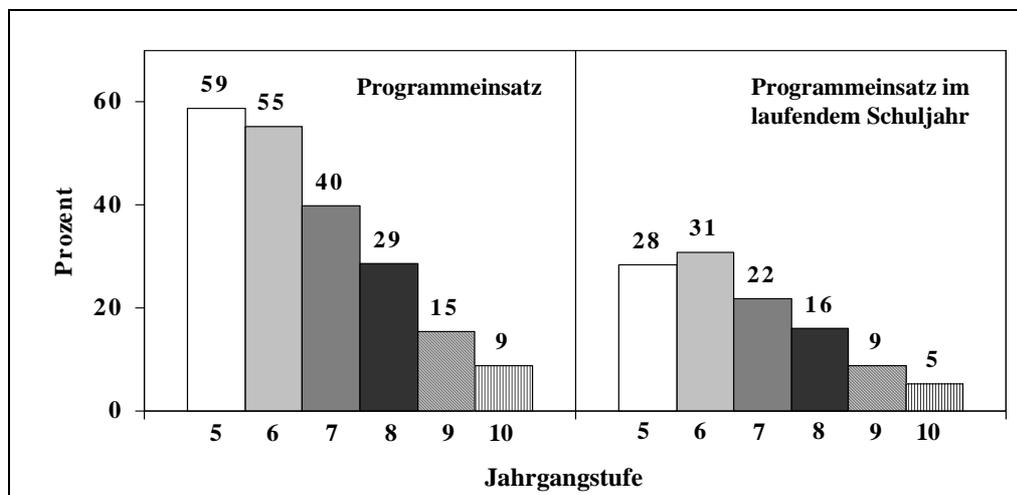
Abb. 14 Einsatz von „Erwachsen werden“ in den 5. Klassen unter schulorganisatorischen Gegebenheiten. Angaben in Prozent.



#### *Der Einsatz des Programms „Erwachsen werden“ getrennt nach Klassenstufen*

Hauptsächlich wird das Programm „Erwachsen werden“ in den 5., 6. und 7. Jahrgangsstufen eingesetzt. Knapp 60% der befragten Lehrkräfte haben Programmenthemen in den 5. und 55% in den 6. Klassen unterrichtet. 40% der Lehrkräfte arbeiten mit dem Programm in den 7. Klassen. Das Programm wird aber auch in höheren Klassen unterrichtet, wobei der Einsatz mit steigender Jahrgangsstufe abnimmt und in den 10. Klassen nur noch von 9% der befragten Lehrerinnen und Lehrer eingesetzt wird (Abb. 15 linkes Säulendiagramm). Das rechte Säulendiagramm in Abbildung 15 gibt Aufschluss über den Einsatz des Programms im laufendem Schuljahr. Aktuell arbeiten in der 5. bzw. 6. Jahrgangsstufe jeweils etwa 30% der befragten Lehrkräfte mit dem Programm und in den 7. Klassen 22%. Entsprechend nimmt der Einsatz auch hier mit steigender Klassenstufe ab.

Abb. 15 Einsatz von „Erwachsen werden“ getrennt nach Klassenstufe. Die linken Säulen geben den Einsatz insgesamt wieder, die rechten Säulen hingegen den aktuellen Einsatz im laufendem Schuljahr. Angaben in Prozent (n=1050).



Das Programm „Erwachsen werden“ wird in den vier Regelschulen innerhalb der einzelnen Klassenstufen in (signifikant) unterschiedlicher Häufigkeit eingesetzt (Abb. 16 und 16a). An Gymnasien werden Themen aus „Erwachsen werden“ hauptsächlich in Klasse 5 (67%) und 6 (58%) unterrichtet (Abb. 16). Im Gegensatz dazu werden Programmthemen in den 5. Klassen der Hauptschulen mit einer signifikant geringeren Häufigkeit von 45% der Lehrkräfte eingesetzt ( $\chi^2 = 34,3$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ). Für Realschulen bzw. Gesamtschulen liegen die Werte zwischen den oben genannten Häufigkeiten und zwar bei 51% bzw. 58% (Abb. 16). Nimmt der Einsatz des Programms an Gymnasien mit steigender Klassenstufe kontinuierlich ab, so bleibt er an Hauptschulen einschließlich der 8. Jahrgangsstufe mit einer Schwankungsbreite, die zwischen 40-45% liegt, annähernd konstant. Auch an Real- und Gesamtschulen wird das Programm am häufigsten in den 5. bis 7. Klassen eingesetzt, wobei der Schwerpunkt in der Jahrgangsstufe 6 liegt. Auffällig ist, dass 41% der Hauptschullehrer „Erwachsen werden“ auch in Klasse 8 und 25% in Klasse 9 einsetzen. Etwa ein Fünftel der Realschullehrer unterrichten Programmthemen in den Abschlussjahrgängen ihrer Schule. Der Einsatz von „Erwachsen werden“ in den anderen Schulformen liegt weit darunter.

Abb. 16 Einsatz von Programthemen in den Klassen 5-7 getrennt nach Schulform. Angaben in Prozent ( $n_{(5-7)}=1005$ ).

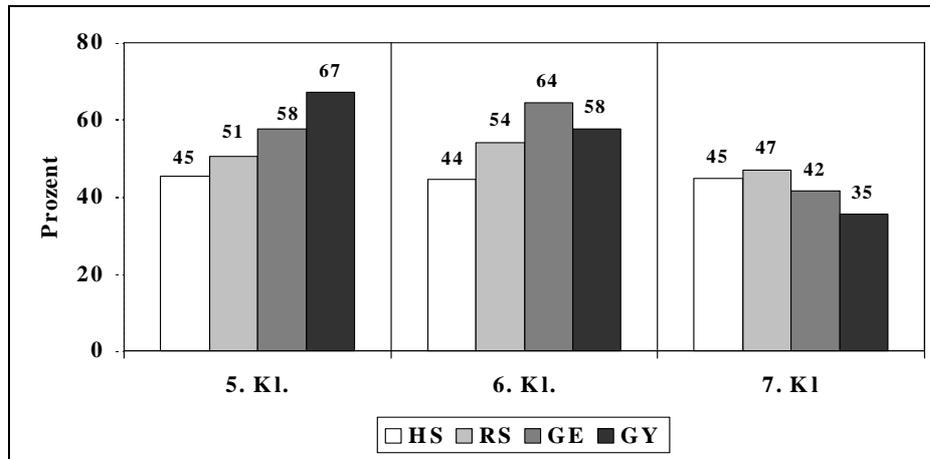
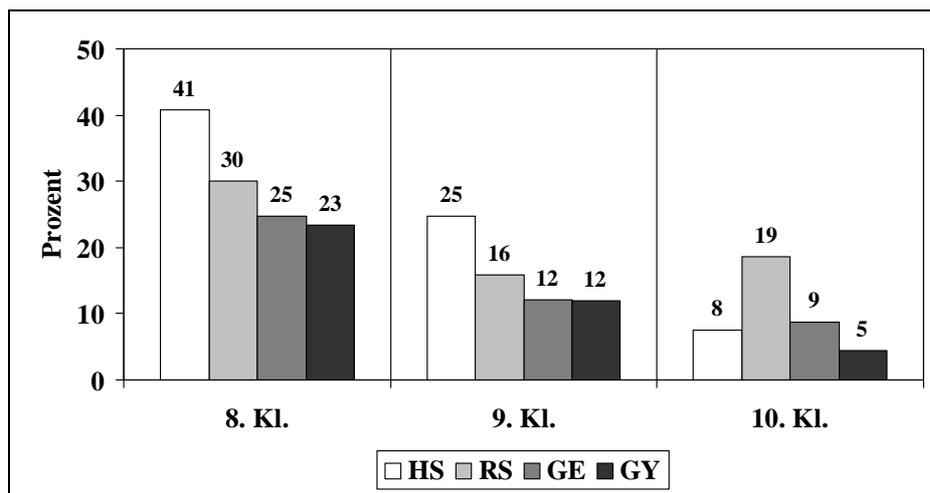


Abb. 16a Einsatz von Programthemen in den Klassen 8-10 getrennt nach Schulform. Angaben in Prozent ( $n_{(8-10)}=1002$ ).



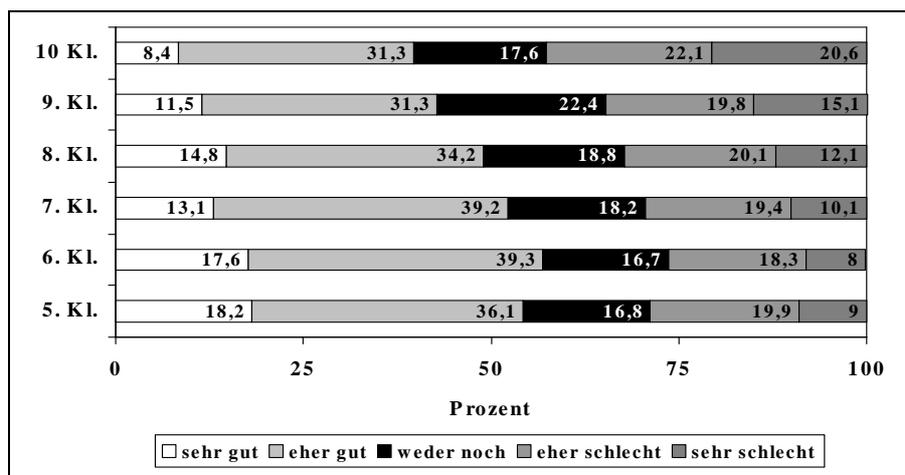
Knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte geben an, dass ihre Schüler im Laufe von zwei oder mehreren Schuljahren einen aufeinander aufbauenden Unterricht mit dem Programm „Erwachsen werden“ erhalten, d.h. der Programmeinsatz erfolgt nicht punktuell, sondern er ist langfristig sowie kontinuierlich angelegt. Diese langfristige Einsatzform wird an allen vier Regelschulen in einer vergleichbaren Häufigkeit praktiziert.

### *Integration von „Erwachsen werden“ in den Fachunterricht*

Der Abschnitt „Der Einsatz von „Erwachsen werden“ unter schulorganisatorischen Gegebenheiten“, verdeutlicht u.a., dass viele Lehrkräfte Unterrichtsthemen aus dem Programm nur in ihrem Fachunterricht einsetzen können. Um Informationen über die Qualität der Programmimlemen-

tierung zu erhalten, ist jeweils getrennt nach Klassenstufen gefragt worden, wie sich die Unterrichtsthemen in den Fachunterricht integrieren lassen. Die Fragen sind anhand einer 5-stufigen Skala, die von „sehr schlecht“ bis „sehr gut“ reicht, zu beantworten. Eine sechste Kategorie hat die Ausprägung: „ich setze das Programm in dieser Klasse nicht ein“. Abbildung 17 fasst die Ergebnisse getrennt nach Klassenstufe zusammen.

Abb. 17 Integration von „Erwachsen werden“ Themen in den Fachunterricht getrennt nach Jahrgangsstufen. Angaben in Prozent ( $n_{(5)}=659$ ,  $n_{(6)}=646$ ,  $n_{(7)}=495$ ,  $n_{(8)}=298$ ,  $n_{(9)}=192$ ,  $n_{(10)}=131$ ).

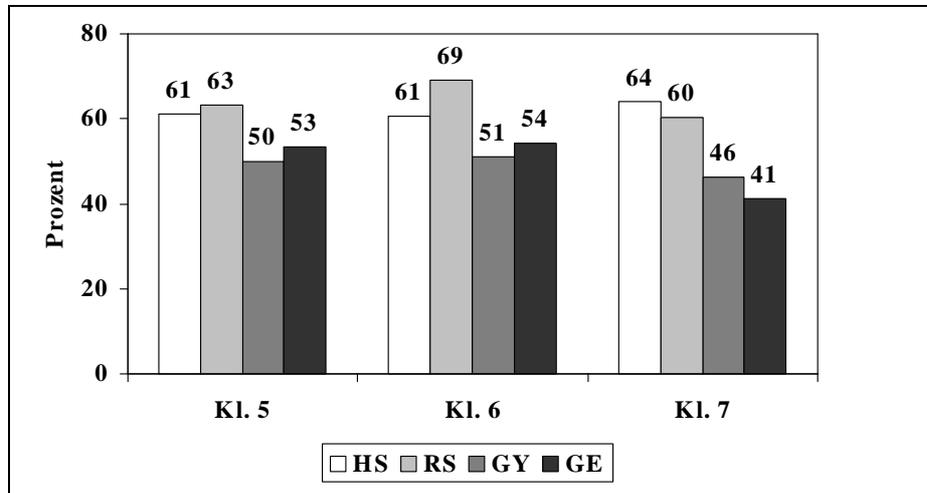


Die Integration der Unterrichtsthemen in den „normalen“ Fachunterricht gestaltet sich mit steigender Klassenstufe immer schwieriger. Geben etwa 29% der Lehrer für die 5. Klassen an, dass die Integration „sehr schlecht“ bzw. „eher schlecht“ ist, so steigt dieser Anteil für die 10. Jahrgangsstufe auf 43% an.

Fasst man demgegenüber die „sehr gut“ - und „eher gut“ Antworten zusammen, so ist nach Aussage von über 50% der Lehrkräfte eine gute Integration von Programmenthemen in den Fachunterricht möglich. Diese Aussage trifft für die Jahrgänge 5 bis 7 gleichermaßen zu (Abb. 17).

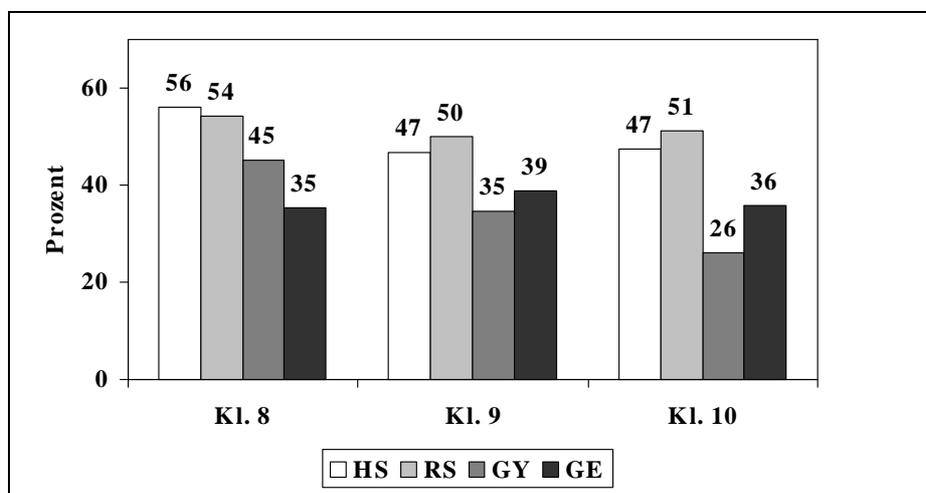
Im Folgenden soll geklärt werden, ob das Programm an den vier Regelschulen gleichermaßen gut in den Fachunterricht integriert werden kann. Für die Berechnung werden die Antwortkategorien „sehr gut“ und „gut“ zusammengefasst. Es zeigt sich, dass an Gesamtschulen und Gymnasien Programmenthemen etwas schlechter in den Fachunterricht integriert werden können, als an Haupt- und Realschulen (Abb. 18). Für die Klassenstufe 5 bis 7 liegt der entsprechende Anteil für Haupt- und Realschulen zwischen 60 und 70% und für Gesamtschulen und Gymnasien zwischen 40 und 54%. Die Unterschiede bezüglich der Integration in den Fachunterricht zwischen den Haupt-/Realschule und Gymnasium/Gesamtschule sind für die Klassen 5 und 7 signifikant (Kl. 5:  $\chi^2 = 7,4$ ,  $df=1$ ,  $p<0,01$ ; Kl. 6:  $\chi^2 = 10,5$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ ; Kl. 7:  $\chi^2 = 13,4$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ ).

Abb. 18 Integration von „Erwachsen werden“ in den Fachunterricht getrennt nach Klassen und Schulform. Antworten: „sehr gut/gut ( $n_{(5)}=659$ ,  $n_{(6)}=646$ ,  $n_{(7)}=495$ : je nach Antworthäufigkeit: „Ich setze Programm in dieser Klasse nicht ein“.



Die Abbildung 18a fasst die entsprechenden Ergebnisse für die Klassenstufen 8 bis 10 zusammen. Bestätigen noch gut die Hälfte der befragten Lehrkräfte aus Haupt- und Realschulen eine „sehr gute“ bis „gute“ Integration der Unterrichtsthemen in den Fachunterricht, so liegt der entsprechende Anteil an Gymnasien und Gesamtschulen (weit) unter 40%.

Abb. 18a Integration von „Erwachsen werden“ in den Fachunterricht getrennt nach Klassen und Schulform. Antworten: „sehr gut/gut ( $n_{(8)}=298$ ,  $n_{(9)}=192$ ,  $n_{(10)}=131$ , je nach Antworthäufigkeit: „Ich setze Programm in dieser Klasse nicht ein“.



### *Einsatzhäufigkeit des Programms getrennt nach Klassenstufe*

Neben der Art des Programmeinsatzes interessierte die Frage, wie häufig die Lehrkräfte Themen aus dem Programm „Erwachsen werden“ in den jeweiligen Klassenstufen einsetzen. Die Abbildungen 19 und 19a fassen die Einsatzhäufigkeit getrennt nach Jahrgangsstufe zusammen. Erwartungsgemäß sinkt die Einsatzhäufigkeit mit steigender Klassenstufe ab. Geben 62% der Lehrkräfte an, dass sie in den 5. Klassen Programmenthemen wöchentlich erteilen, so sinkt dieser Anteil für die 7. Klassen auf 42% und für die 10. Klasse auf 26% ab. Durchschnittlich setzen 16% der Lehrer (Spannbreite 13-19%) das Programm monatlich ein und zwar unabhängig von der Klassenstufe. Werden die Antworten „wöchentliche“ und „monatliche“ Einsatzhäufigkeit des Programms zusammengenommen und als eine kontinuierliche (und für das entsprechende Schuljahr auch langfristig angelegte) Umsetzung des Programms interpretiert, so zeigt sich, dass 75% der Lehrkräfte in den 5. Klassen das Programm in dieser Art und Häufigkeit umsetzen. 68% der Lehrer der 6. Klassen und 58% der Lehrer der 7. Klassen setzen ebenfalls das Programm kontinuierlich ein. Aber auch in den älteren Jahrgängen erfolgt in über 40% der Fälle ein kontinuierlicher Einsatz über das Schuljahr.

Neben dem regulären Unterricht werden Themen des Programms auch innerhalb von Projekttagen und –wochen bearbeitet, wobei nur ein geringer Teil der Lehrkräfte (der Anteil schwankt je nach Klassenstufen und liegt zwischen 5-14%) das Programm ausschließlich auf solchen Schulveranstaltungen anbietet. In der Regel gilt der Einsatz des Programms in Projekten als Zusatzangebot zum regulär erteilten „Erwachsen werden“ Unterricht.

Abb. 19 Einsatzhäufigkeit von „Erwachsen werden“ Themen im Unterricht getrennt nach Klassenstufen (n=444-456, je nach Missings).

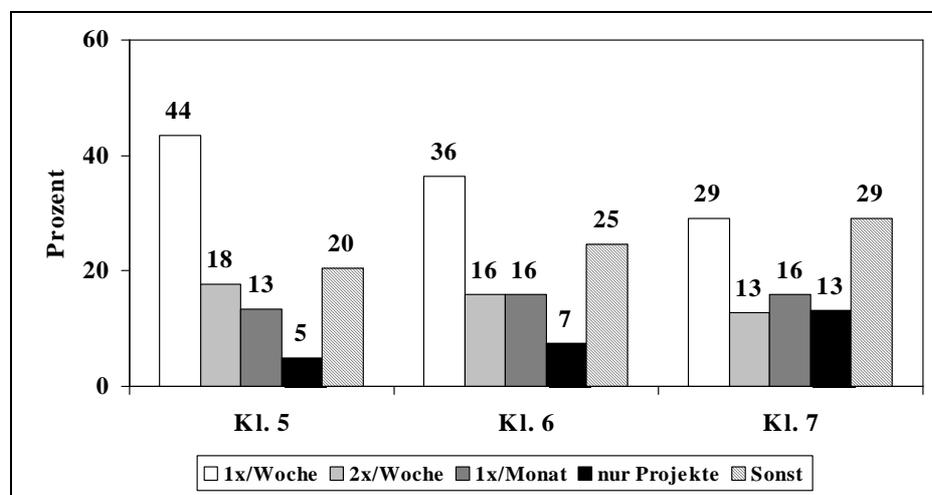
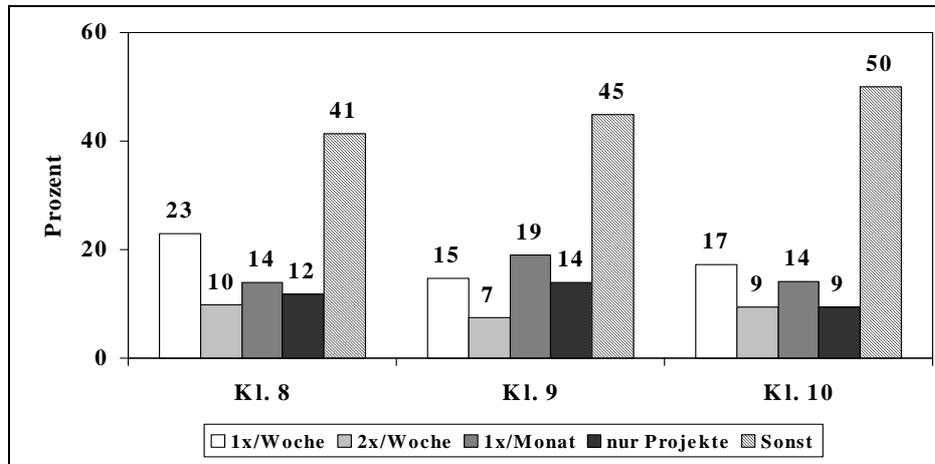


Abb. 19a Einsatzhäufigkeit von „Erwachsen werden“ Themen im Unterricht getrennt nach Klassenstufen (n=222-64, je nach Missings).



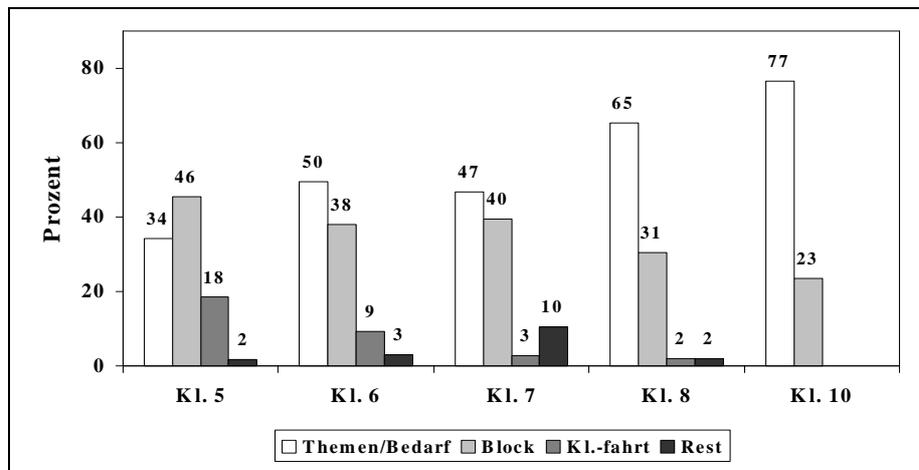
In den höheren Klassenstufen steigt der Anteil des nicht-kontinuierlichen Einsatzes des Programms an (Abb. 19 und 19a Kategorie „Sonst“).

Die Kategorie „Sonst“ untergliedert sich in folgende 4 Bereiche:

1. „Erwachsen werden“ wird als **Blockunterricht** eingesetzt. Dieser Blockunterricht ist zwar unterschiedlich organisiert, wird jedoch für die Jahrgangsstufen 5 bis 7 im Schnitt 3-6x pro Schuljahr mit etwa 4-8 Doppelstunden durchgeführt. In den höheren Klassenstufen sinkt die Einsatzhäufigkeit auf 1 bis 3 mal pro Schuljahr ab.
2. Darüber hinaus werden Unterrichtsstunden **themenbezogen** und somit nach Bedarf z.B. im Biologie-, Sexual- oder Ethikunterricht eingesetzt.
3. Programmt Themen werden ebenfalls auf **Klassenfahrten** eingesetzt.
4. Die vierte Unterkategorie („Rest“) beinhaltet den Einsatz in **Vertretungs- oder Tutorenstunden**.

Abbildung 20 stellt die Kategorie „Sonst“ getrennt nach Klassenstufen detailliert dar. Mit steigender Klassenstufe steigt der themenbezogene Einsatz des Programms kontinuierlich an und zwar von 34% in den Klassen 5 auf 77% in den 10. Klassenstufen. Entsprechend nimmt der Anteil derer, die „Erwachsen werden“ als Blockunterricht erhalten ab und zwar von 46% in den 5. Klassen auf 24% in den 10 Klassen.

Abb. 20 Detaillierte Darstellung der Kategorie „Sonst“ aus den Abbildung 13/13a für die Klassenstufe 5 bis 10 ( $n_{(5)}=90$ ,  $n_{(6)}=110$ ,  $n_{(7)}=93$ ,  $n_{(8)}=93$ ,  $n_{(10)}=60$ ).



### *Einsatzhäufigkeit des Programms getrennt nach Schulform*

Geklärt werden soll im Folgendem, ob die Lehrkräfte aller vier Regelschulen „Erwachsen werden“ kontinuierlich, d.h. wöchentlich bzw. monatlich, im Unterricht einsetzen. Abbildung 21 fasst die Ergebnisse für die Klassen 5 bis 7 und die Abbildung 21a für die Klassen 8 bis 10 zusammen.

Abb. 21 Kontinuierliche Einsatzhäufigkeit von „Erwachsen werden“ in den Klassen 5-7 getrennt nach Schulform ( $n_{(5)}=427$ ,  $n_{(6)}=443$ ,  $n_{(7)}=315$ ).

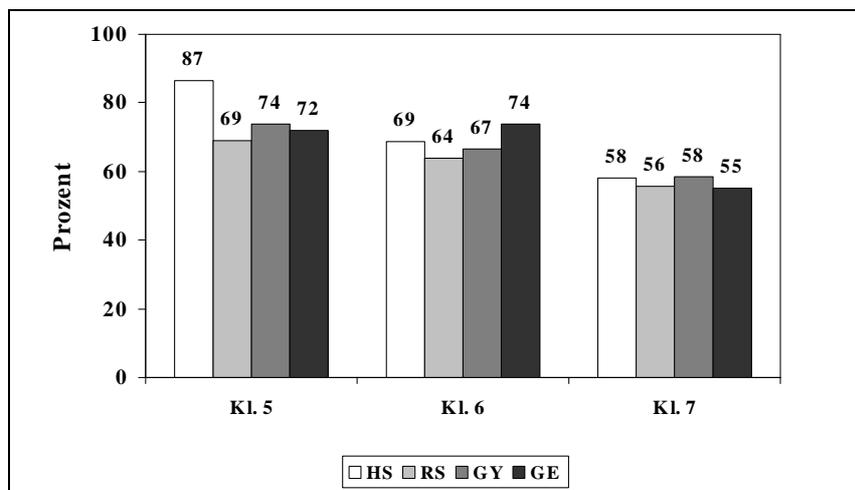
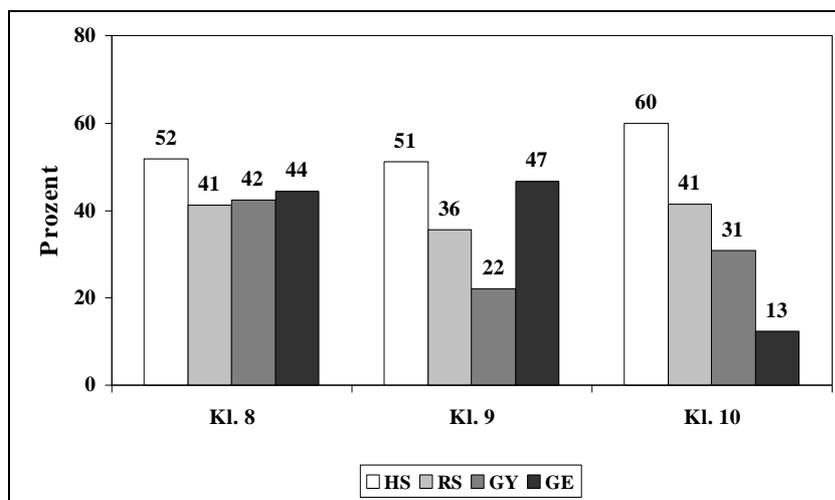


Abb. 21a Kontinuierliche Einsatzhäufigkeit von „Erwachsen werden“ in den Klassen 8-10 getrennt nach Schulform ( $n_{(8)}=210$ ,  $n_{(9)}=130$ ,  $n_{(10)}=60$ ).



Unabhängig von der Schulform setzt ein hoher Anteil der befragten Lehrkräfte das Programm „Erwachsen werden“ in den Klassen 5 bis 7 kontinuierlich ein. Zwischen den Schulformen bestehen für die einzelnen Klassenstufen zwar gewisse Unterschiede, die jedoch nicht signifikant sind. So geben für die 5. Klassen 87% der Hauptschullehrer an, dass sie das Programm kontinuierlich einsetzen. Diese Art des Einsatzes wird in den drei anderen Schulformen in einer etwas geringeren Häufigkeit praktiziert, die zwischen 69 % und 74% liegt (Abb. 21). Auch die Schüler der 6. und 7. Klassen erhalten überwiegend einen kontinuierlich eingesetzten „Erwachsen werden“ Unterricht. So geben im Mittel für die 6. Klassen nahezu 70% der Lehrkräfte aller vier Schulformen und für die 7. Klassen etwa 57% der Pädagogen an, diese Einsatzart zu praktizieren.

Die kontinuierliche Einsatzhäufigkeit nimmt mit steigender Klassenstufe ab. Dieser Trend kann schon bei den Klassen 5 bis 7 beobachtet werden und setzt sich in den höheren Klassenstufen weiter fort (Abb. 21 und 21a). Eine Ausnahme hiervon bilden jedoch Hauptschulen: so geben gut die Hälfte der Hauptschullehrer für die Klassenstufen 8 und 9 sowie 60% für die Klasse 10 an, „Erwachsen werden“ kontinuierlich im Unterricht einzusetzen. Demgegenüber liegen die entsprechenden Werte für die 8. und 9. Klassen an Gymnasien und Realschulen und zusätzlich für die 10. Gesamtschulklassen wesentlich niedriger (Abb. 21a).

#### 6.1.4 Bewertung des Lehrerhandbuches

Das Lehrerhandbuch enthält alle Unterrichtsthemen und -materialien, die für die Planung und Durchführung der „Erwachsen werden“ Stunden benötigt werden. Diese Unterrichtsthemen sind speziell für den Einsatz in der Sekundarstufe 1 konzipiert. Neben einer umfangreichen Sammlung von Energizern (Teil 8) setzt sich das Lehrerhandbuch aus sieben Teilen zusammen: (1) Ich und meine (neue) Gruppe, (2) Stärkung des Selbstvertrauens, (3) Mit Gefühlen umgehen, (4) Die Beziehungen zu meinen Freunden, (5) Mein Zuhause, (6) Es gibt Versuchungen: Entscheide Dich, (7) Ich weiß, was ich will

Ein Ziel der Befragung war, die Arbeitsmaterialien vonseiten der Lehrkräfte bewerten zu lassen. Hierbei lagen die Schwerpunkte auf dem sprachlichen Verständnis und dem Textumfang der Materialien, sowie der Frage, inwieweit die Arbeitsblätter zielgruppenspezifisch konzipiert sind. Diese Fragen wurden für die jeweiligen Klassenstufen getrennt gestellt. Darüber hinaus wurde nach dem didaktischem Konzept und der Umsetzbarkeit der Themen im Unterricht gefragt. Hierfür stand den Lehrern jeweils eine fünf-stufige Antwortskala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ zur Verfügung.

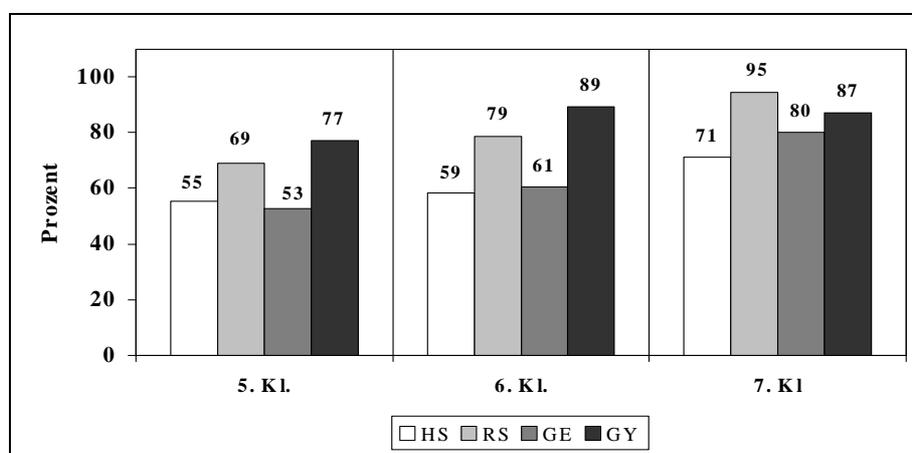
#### *Bewertung der Arbeitsmaterialien*

##### *Sprachliches Verständnis der Arbeitsblätter*

Die Frage, ob die Sprache (im Sinne von sprachlichem Verständnis) der Arbeitsblätter für die Schüler angemessen ist, wird von zwei Drittel der Lehrer der 5. Klassen, mit „Ja“ beantwortet. Der Anteil zustimmender Antworten vergrößert sich mit steigender Klassenstufe und liegt bei 76% für den Jahrgang 6 und bei 84% für die 7. Klassenstufe. Für die Klassenstufen 8 bis 10 liegen die entsprechenden Werte zwischen 75% und 80%. Wird die Datenanalyse getrennt nach den vier Regelschulen durchgeführt, so können für die Jahrgänge 5 bis 7 signifikante Unterschiede zwischen den Schultypen nachgewiesen werden. So stimmen 77% der Gymnasiallehrer und 69% der Realschullehrer, die „Erwachsen werden“ in Klasse 5 unterrichten, der Aussage zu, dass die Sprache der Arbeitsblätter für ihre Schüler angemessen ist. Im Gegensatz dazu stimmen nur etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte aus Haupt-/ Gesamtschulen dieser Frage zu ( $\chi^2 = 29,6$ ;  $df=1$ ,  $p<0,001$  - Abb. 22). Bezogen auf die Klassenstufen 6 und 7 steigen die Anteile zustimmender Antworten kontinuierlich an und zwar unabhängig von der Schulform,

wobei die signifikanten Unterschiede zwischen Gymnasien/Realschulen und Haupt-/Gesamtschulen bestehen bleiben (Klasse 6:  $\chi^2 = 56,2$ ;  $df=1$ ,  $p<0,001$ ; Klasse 7:  $\chi^2 = 19,4$ ;  $df=1$ ,  $p<0,001$ ). Somit sind die Arbeitsblätter für den Unterrichtseinsatz für die Schüler der Klassen 5 bis 7 in Gymnasien aber auch in Realschulen geeignet. Jedoch hat nach Aussagen der Lehrer ein nicht unerheblicher Teil von Haupt- und Gesamtschülern der 5. und 6. Klassen Schwierigkeiten, die Sprache der Arbeitsblätter zu verstehen.

Abb. 22 *Bewertung der Arbeitsblätter für die Schüler getrennt nach Klassenstufe und Schulform. Bereich: sprachliches Verständnis. Angaben zustimmender Antworten in Prozent (n=500-660, je nach Missings).*

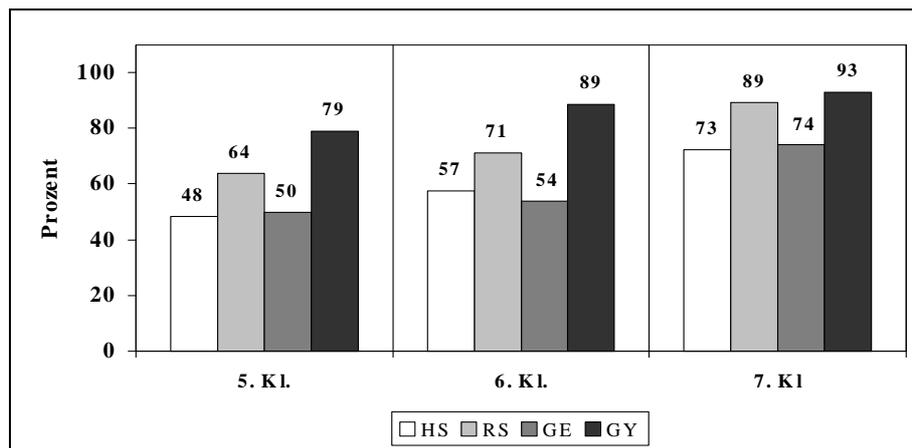


#### *Textumfang der Arbeitsblätter*

Dass der Textumfang für die Schüler angemessen ist, bestätigen zwei Drittel der befragten Lehrer für die 5. Klassen, 73% der Lehrer für die 6. Klassen und gut 84% der Lehrer für die Klassenstufen 7 bis 10. Betrachtet man die Aussagen getrennt nach den vier Regelschulformen, so können ähnlich signifikante Unterschiede festgestellt werden wie oben zur „Sprache der Arbeitsblätter“ dargestellt. So geben 77% der Gymnasiallehrer und etwa 70% der Realschullehrer für die 5. Klasse an, dass der Textumfang der Arbeitsblätter für die Schüler angemessen ist (Abb. 23). Dieser Anteil steigt mit steigender Klassenstufe an und liegt um 90% für die Klassen 7 bis 10. Im Gegensatz dazu bestätigen dies nur etwa die Hälfte der Haupt- und Gesamtschullehrer für die Klassen 5 und 6. Die Unterschiede zwischen Haupt-/Gesamtschule und Gymnasien/Realschulen sind für die Klassen 5 bis 7 signifikant (Klasse 5:  $\chi^2 = 44,3$ ;  $df=1$ ,  $p<0,001$ ; Klasse 6:  $\chi^2 = 54,9$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ; Klasse 7:  $\chi^2 = 30,5$ ;  $df=1$ ,  $p<0,001$ ). Im Gegensatz zu Schü-

lern der Haupt- und Gesamtschulen, können Realschüler und Gymnasiasten offensichtlich die Texte und Arbeitsblätter ohne nennenswerte Probleme bearbeiten.

Abb. 23 *Bewertung der Arbeitsblätter für die Schüler getrennt nach Klassenstufe und Schulform. Bereich: Textumfang. Angaben zustimmender Antworten in Prozent (n=500-650, je nach Missings).*



### *Gestaltung der Materialien*

Die Frage „*Spricht die Gestaltung der Materialien die Schüler an?*“ bejahen 40% der Lehrkräfte und 5% verneinen sie. Über die Hälfte sind der Meinung, dass das Materialdesign nur teilweise die Schüler anspricht und raten zu einem jugendgerechteren Layout.

### *Zielgruppenspezifität des Programms*

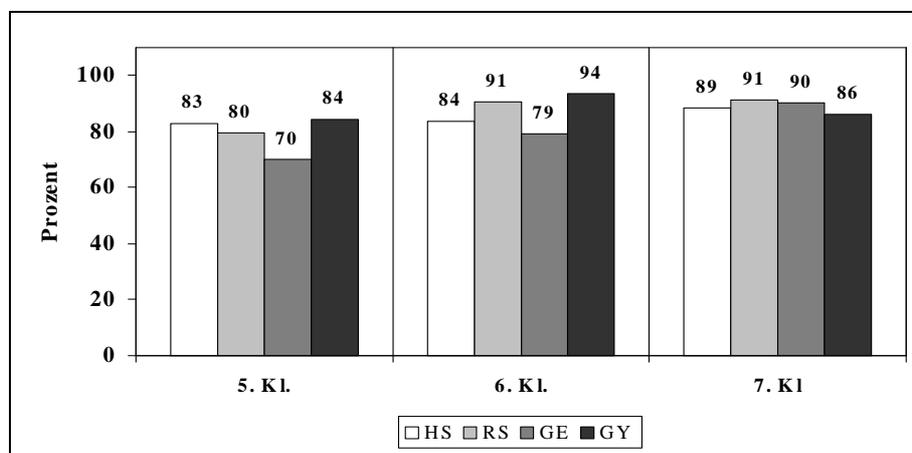
Aus nationalen und internationalen Erfahrungen der letzten Jahre lassen sich eine Anzahl von Kriterien für erfolgreiche schulische Präventionsprogramme ableiten (in Detail siehe Kap. 3.5.6; Falco & Dusenbury, 1995; Kolip, 1999; Künzel-Böhmer, Bühlinger & Janik-Konecny, 1993). Ein wesentliches Kriterium für die Wirksamkeit solcher Programme ist, dass sie einen hinreichenden Differenzierungsgrad aufweisen und somit zielgruppenspezifisch aufgebaut sind. So sollen die Maßnahmen in ihrem Aufbau, ihrer Gestaltung und ihren Inhalten altersgemäß konzipiert sein, beide Geschlechter gleichermaßen berücksichtigen und für verschiedene ethnische Kulturen Unterrichtseinheiten bereit stellen. Der folgende Abschnitt fasst die Meinungen der Lehrer zum Thema Zielgruppenspezifität des Programms „*Erwachsen werden*“ zusammen.

*Zielgruppenspezifität: Altersgemäße Konzeption der Unterrichtsthemen<sup>40</sup>*

Den Vorgaben entsprechend stellt das Programm „Erwachsen werden“ Unterrichtsthemen für Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 15 Jahren bereit. Wie beurteilen nun die Lehrer die einzelnen Unterrichtsthemen bezüglich ihrer altersgemäßen Konzeption? Lassen sich sowohl Themen finden, die für 5. Klassen geeignet sind als auch Themen, die in den 7. Klassen oder sogar 9. Klassen eingesetzt werden können?

Abbildung 24 verdeutlicht, dass die Lehrer angeben, aus dem vielfältigen Angebot des Programms für die unterschiedlichen Jahrgänge eine altersgemäße Unterrichtsreihe zusammenstellen zu können. So geben durchschnittlich 80% der Lehrer an, dass das Programm Unterrichtsthemen für die 5. Klassen bereithält. Der Anteil steigt sogar für die Klassen 6 bis 9 auf knapp 90% an. „Erwachsen werden“ bieten somit den Lehrern aller vier Regelschulen eine umfangreiche Materialiensammlung, die es ihnen ermöglicht für die Jahrgänge 5 bis 9 ein altersgemäßen Unterricht zu gestalten.

*Abb. 24 Bewertung der Unterrichtseinheiten getrennt nach Klassenstufe und Schulform. Bereich: Altersgemäße Konzeption. Angaben zustimmender Antworten in Prozent (n=500-650, je nach Missings).*



Für den Erfolg präventiver Maßnahmen ist darüber hinaus wichtig, dass die Programmelemente stets im Zusammenhang mit der jugendspezifischen Lebenswelt stehen. Erst hierdurch wird das Interesse der Kinder und Jugendlichen geweckt und sie können sich mit den Inhalten des Unterrichts identifizieren.

<sup>40</sup> Im letzten Abschnitt wurde eine Bewertung der Arbeitsblätter bzgl. Sprache und Umfang in Abhängigkeit der Klas-

Die Frage: „*Orientieren sich die Inhalte der Arbeitsblätter an der heutigen Lebenswelt der Schüler?*“ wird von 90% der befragten Lehrer zustimmend beantwortet. Zwischen den Aussagen der Pädagogen aller vier Regelschulformen können keine signifikanten Unterschiede nachgewiesen werden (Abb. 25).

*Zielgruppenspezifität: Sind geschlechtsspezifische Aspekte ausreichend berücksichtigt?*

In den letzten Jahren mehren sich die Hinweise, dass präventive Maßnahmen im schulischen Setting bei Mädchen häufiger als bei Jungen stabile Effekte erzeugen (siehe Kap. 3.5.5, Graham et al., 1990; Mittag & Jerusalem, 1999; Holleederer & Bölskei, 2002; Leppin et al., 1999; Walden, 2000; Schinke, 1994). Hiermit eng verbunden ist die Forderung nach geschlechtsspezifischen Unterrichtseinheiten.

Von knapp der Hälfte der Lehrer wird die Frage: „*Sind Ihrer Meinung nach geschlechtsspezifische Aspekte im Programm ausreichend berücksichtigt?*“ bejaht. 42% der Befragten geben an, dass geschlechtsspezifische Aspekte nur teilweise berücksichtigt sind und ein relativ geringer Teil von 12% verneinen diese Frage. Zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Schulformen gibt es diesbezüglich nur geringfügige Unterschiede (Abb. 25).

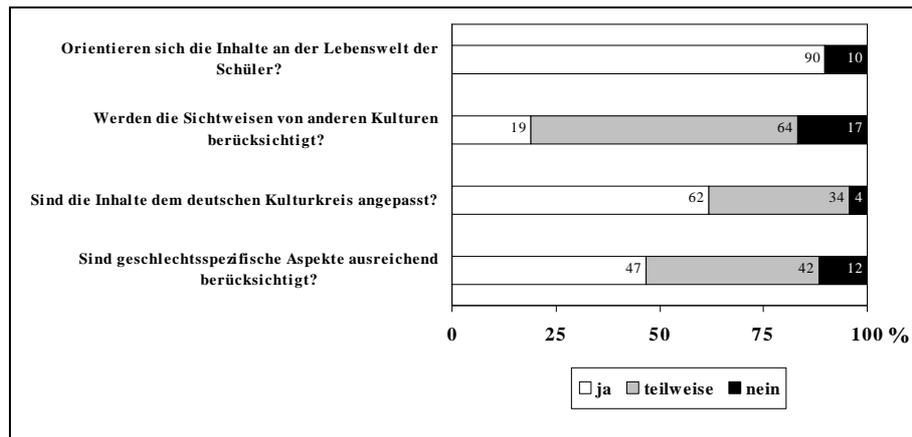
*Zielgruppenspezifität: Sind die Inhalte dem deutschen Kulturkreis angepasst, ohne die Sichtweisen anderer Kulturen zu vernachlässigen?*

62% der befragten Lehrer aller Schulformen bestätigen, dass die Inhalte des Programms dem deutschen Kulturkreis (voll und ganz) angepasst sind und ein weiteres Drittel gibt an, dass dies in verschiedenen Programmteilen realisiert wurde (Abb. 25). Hiermit wird ein immer wieder vorgebrachtes Argument, das möglicherweise für die erste Ausgabe des Lehrerhandbuches zutraf, relativiert. Es lautete, das Programm sei in großen Teilen eher auf die US-amerikanische Lebenssituation ausgerichtet.

Andererseits interessiert die Frage, ob das Programm die Sichtweisen anderer Kulturen berücksichtigt, was gerade bei einer multikulturellen Zusammensetzung vieler Klassenverbände von Bedeutung ist. Entsprechende Unterrichtseinheiten wären besonders für Haupt- und Gesamtschulen wichtig, da diese im Vergleich zu Realschulen und Gymnasien einen höheren Anteil ausländischer Schüler haben. Gerade 19% der befragten Lehrer geben an, dass das Programm auch die Sichtweisen anderer Kulturen berücksichtigt. 64% der Pädagogen meinen dagegen, dass die Sichtweisen anderer Kulturen nur teilweise in den Unterrichtsthemen berücksichtigt werden. Vergleicht man die Aussagen der Lehrer der vier Regelschulen miteinander, so zeigt

sich, dass etwa ein Viertel der Lehrer von Haupt- und Gesamtschulen gegenüber etwa 10% der Lehrer an Gymnasien und Realschulen das Fehlen multikultureller Sichtweisen im Programm kritisieren.

Abb. 25 Aussagen zur Zielgruppenspezifität der Materialien aus der Sicht der Lehrkräfte. Angaben in Prozent (n=850-900, je nach Missings).



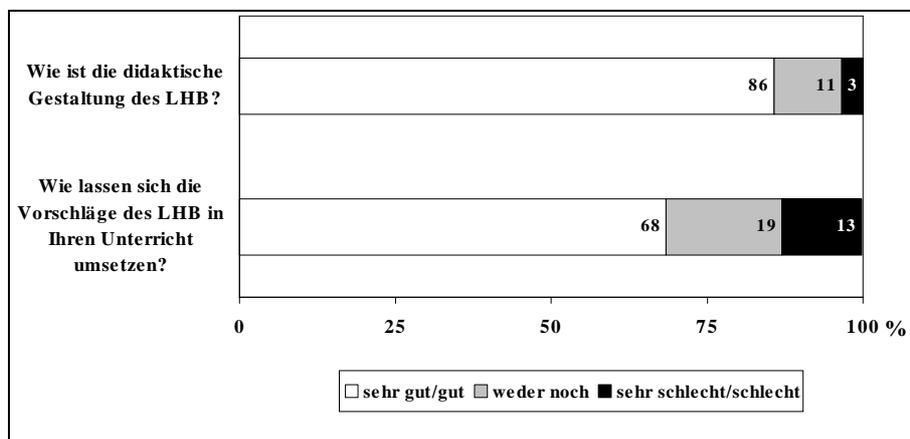
#### Didaktische Konzeption des Lehrerhandbuches

Von 86% der befragten Lehrer wird das didaktische Konzept des Lehrerhandbuches als „sehr gut“ oder „gut“ bewertet (11% „sehr gut“, 75% „gut“). 11% der Lehrkräfte bewerten die Konzeption „weder gut noch schlecht“ und nur 3% als „schlecht“ (Abb. 26). Diese hohe Zustimmungsrates findet sich in allen untersuchten Schulformen. Ebenfalls positiv beurteilen die Pädagogen die didaktische Konzeption des Programms und zwar unabhängig davon, wie lange sie mit dem Programm arbeiten.

Neben der Bewertung des didaktischen Konzepts war die Umsetzung der einzelnen Unterrichtsvorschläge und –abläufe im regulären Unterricht von Interesse. Eine „sehr gute“ bis „gute“ Umsetzung der Themen im Unterricht wird von gut zwei Drittel der befragten Lehrkräften bestätigt. Dabei wird die Frage von 4% mit „sehr gut“ und 64% mit „gut“ beantwortet. 19% der Lehrkräfte geben an, dass sich die Themen „weder gut noch schlecht“ in die jeweiligen Unterrichtsstunden umsetzen lassen, d.h. die Integration in den regulären Unterricht verläuft für diese Lehrer ohne nennenswerte Probleme. Für 13% der Lehrkräfte ist die Umsetzung jedoch mit großen Schwierigkeiten verbunden (Abb. 26). Es können keine signifikanten Unterschiede bzgl. der Umsetzung der Themenvorschläge zwischen den vier Regelschulformen nachgewiesen werden. Ebenso wenig unterscheiden sich die Antworthäufigkeiten zwischen den Lehrkräften, die „Er-

wachsen werden“ maximal ein Jahr im Unterricht einsetzen und denjenigen, die seit Jahren mit dem Programm arbeiten.

Abb. 26 *Beurteilung des didaktischen Konzepts des Lehrerhandbuches (LHB) und der Umsetzbarkeit der Programmt Themen in den Unterricht durch die Lehrkräfte. Angaben in Prozent (n=1000).*



### ***Verbesserungsvorschläge zum Lehrerhandbuch***

Abschließend haben die Lehrkräfte die Möglichkeit, Verbesserungsvorschläge für eine Neuauflage des Programms zu machen. Hierfür wird ihnen eine Liste bestehend aus 14 Einzelaussagen vorgelegt, die sie mittels einer 4-stufigen Skala mit der Ausprägungen „stimmt genau“, „stimmt ziemlich“, „stimmt kaum“ und „stimmt nicht“ beantworten können. Die 14 Items sind den folgenden Bereichen zuzuordnen:

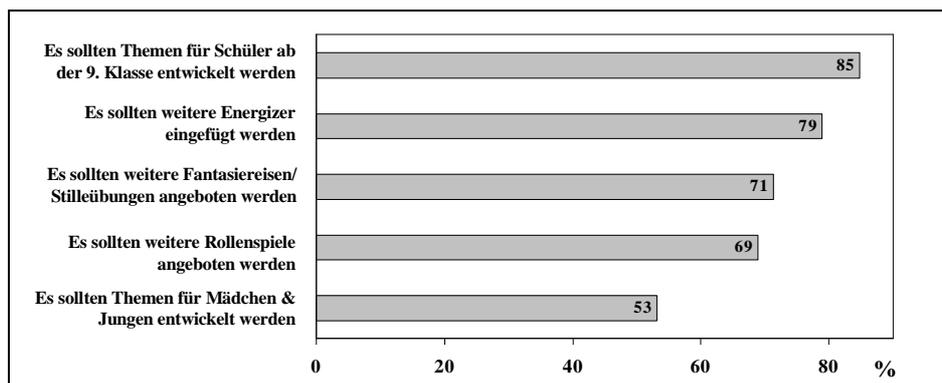
- Zusätzliche Anforderungen an die Materialien
- Vorschläge zum Inhalt

#### *Zusätzliche Anforderungen an die Materialien*

Abbildung 27 fasst die Aussagen zu diesem Bereich zusammen und stellt die prozentualen Häufigkeiten zustimmender Antworten über die Gesamtstichprobe dar. Für einen überaus hohen Anteil der Lehrer (85%) sollte ein zukünftiges Lehrerhandbuch Unterrichtseinheiten aufweisen, die für Schüler der Oberstufe (9. bis 13. Klasse) geeignet sind, um so die Kontinuität lebenskompetenzfördernder Maßnahmen im Unterricht auch in höheren Klassen zu ermöglichen. Dar-

über hinaus besteht der Wunsch von jeweils 70% der Lehrer, dass zukünftige Materialien mehr Fantasiereisen und Stilleübungen beinhalten sollten, sowie eine Erweiterung des Angebots an Rollenspielen. Eine Ergänzung des 8. Kapitels wird von etwa 80% der befragten Lehrern gewünscht: So würden weitere Energizer für den Unterricht zur Verfügung stehen. Hierin sind sich die Lehrkräfte aller vier Schultypen einig. Zusätzlich sollten geschlechtsspezifische Aspekte stärker berücksichtigt werden. Unterrichtsthemen und Konzepte, die speziell für die Arbeit mit Jungen und Mädchen geeignet sind, sollten den Lehrern an die Hand gegeben werden. Am häufigsten wird dieser Vorschlag von Gesamtschullehrern (65%) gegenüber den Lehrern der drei anderen Schultypen geäußert (51%) ( $\chi^2 = 9,6$ ;  $df=1$ ,  $p<0,05$ ).

Abb. 27 Verbesserungsvorschläge des Lehrerhandbuches aus der Sicht der Lehrkräfte. Bereich: zusätzliche Anforderungen. Prozentuale Häufigkeit zustimmender Antworten („stimmt genau/ziemlich zu“ -  $n=920-950$ , je nach Missings).

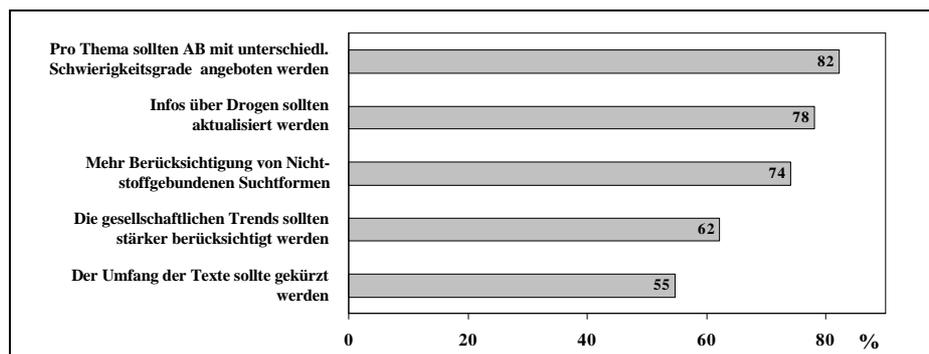


### Vorschläge zum Inhalt

Die genannten Verbesserungsvorschläge zum Inhalt des Lehrerhandbuchs fasst Abbildung 28 zusammen. Der Aussage „Es sollten zu einem Thema verschiedene Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angeboten werden“ stimmen 82% der Lehrkräfte zu. Diese hohe Zustimmungsrates verwundert nicht, da hierdurch ein wesentlicher Arbeits- und Zeitaufwand für die Vorbereitung der Unterrichtsstunden wegfallen würde. Die Realisierung dieses Vorschlags hätte jedoch zur Folge, dass sich der Gesamtumfang des Lehrerhandbuchs und damit auch die Kosten wesentlich erhöhen würden. Eine offen gestellte Frage zum Thema „Kritiken zum Lehrerhandbuch“ erbrachte, dass viele Pädagogen schon die aktuelle Materialsammlung als zu umfangreich betrachten. So geben die Lehrer häufig an: „Eine solche umfangreiche Mappe motiviert mich und meine Kollegen nicht unbedingt damit zu arbeiten“. Eine wesentliche Rolle für die Bewertung und die Motivation spielt somit die äußere Form und das Volu-

men der Programme. Hierzu wurden Kommentare im Sinne von: „...da halte ich mich lieber an die DINA4 –Hefte „Soziales Lernen“, die sind übersichtlicher, praktischer zu handhaben und thematisch sehr ähnlich.“ von den Lehrern gegeben.

Abb. 28 Verbesserungsvorschläge des Lehrerhandbuches aus der Sicht der Lehrkräfte. Bereich: Inhaltliche Gestaltung. Prozentuale Häufigkeit zustimmender Antworten („stimmt genau/ziemlich zu“ - n=920-950, je nach Missings, AB=Arbeitsblätter).



Bezogen auf die suchtmittelspezifischen Bausteine des Programms (Teil 6) fordern 4 von 5 Lehrern eine Aktualisierung der Informationen über psychoaktive Substanzen, wobei jedoch der Textumfang bestehen bleiben sollte. Lediglich 15% der Lehrer stimmen der Aussage zu, den Textumfang der Informationen über Drogen zu reduzieren. Darüber hinaus wird zu den hier vorrangig dargestellten stoffgebundenen Suchtformen gefordert, auch nicht-stoffgebundene Suchtformen stärker im Programm zu berücksichtigen. Insgesamt sind drei Viertel der Lehrer dieser Meinung. Zudem wünschen sich knapp ein Drittel der Lehrkräfte mehr Theorie über die Entstehung und den Verlauf von Sucht und Abhängigkeit. Zwischen den Lehrkräften der vier Regelschulformen können diesbezüglich keine wesentlichen Unterschiede nachgewiesen werden. Lediglich die Forderung nach mehr Berücksichtigung nicht-stoffgebundener Suchtformen wird signifikant seltener von Hauptschullehrern (60%) gegenüber allen anderen Lehrkräften (78%) genannt ( $\chi^2 = 20,5$ ;  $df=1$ ,  $p<0,001$ ).

Eine schülergerechtere Gestaltung der Arbeitsblätter wird von durchschnittlich 45% der Pädagogen genannt, wobei Gymnasiallehrer mit 36% gegenüber den Lehrkräften der drei anderen Regelschulformen (51%) weniger Kritik an dem bestehenden Layout üben ( $\chi^2 = 23,0$ ;  $df=1$ ,  $p<0,001$ ). Darüber hinaus sollten in einer Neuauflage aktuelle gesellschaftlichen Entwicklungen und Jugendtrends stärker berücksichtigt werden. Diesem Vorschlag stimmen zwei Drittel der Pädagogen aller Schulformen zu. Der Wunsch, den Umfang aller Texte zu kürzen, wird von gut zwei Drittel der Haupt- und Gesamtschullehrer, gegenüber etwa der Hälfte der Realschul- und Gymnasiallehrer genannt.

### 6.1.5 Bewertung des Schülerhefts zum Programm

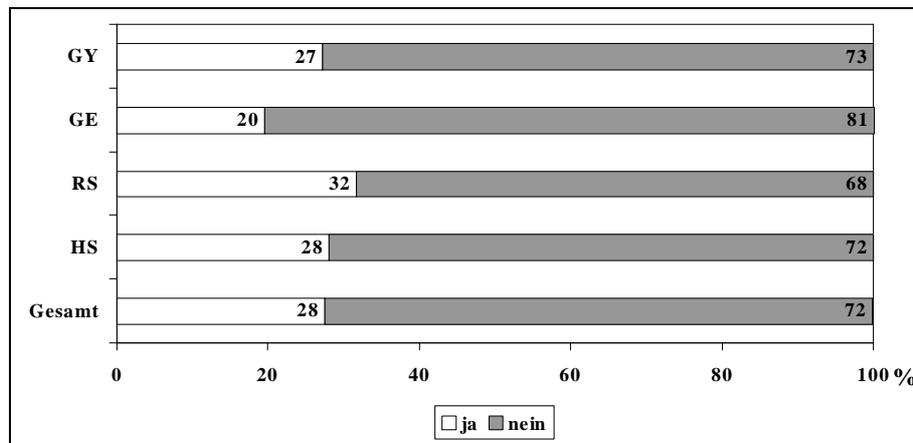
Neben dem Lehrerhandbuch und dem Elternheft zählt ein Schülerheft zu den Lions-Quest Materialien. Dieses knapp 100 Seiten umfassende Heft kann den Schülern nach Bedarf zur Verfügung gestellt werden. Es besteht aus denselben 7 Kapiteln wie das Lehrerhandbuch. Die Texte dienen den Schülern als Informations- und Arbeitsmaterial.

Auf die Frage: „*Kennen Sie das Schülerheft zu dem Programm „Erwachsen werden?“*“ antworten 85% der befragten Lehrer mit „*Ja*“. Erwartungsgemäß steigt der Bekanntheitsgrad des Schülerhefts mit steigender Programmiererfahrung an. So geben 92% der Lehrkräfte, die länger als ein Jahr mit dem Programm arbeiten an, das Schülerheft zu kennen, gegenüber 79% der Lehrkräfte, die maximal ein Jahr mit dem Programm „Erwachsen werden“ im Unterricht arbeiten ( $\chi^2=32,8$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ). 90% der Hauptschul-, Realschul- und Gesamtschullehrer kennen das Schülerheft, gegenüber etwa 80% der Gymnasiallehrer.

Von den Lehrkräften, die das Schülerheft kennen, stellen 28% das Heft den Schülern zur Verfügung. In 20% der Fälle ist das Schülerheft integraler Bestandteil des Unterrichts und in 8% dient es den Schülern als reine Informationsbroschüre. Von den 72% der Lehrkräfte, die das Heft den Schülern **nicht** zur Verfügung stellen, nutzen jedoch 58% die Informationen aus dem Heft zur eigenen Unterrichtsvorbereitung. Vergleicht man die Einsatzhäufigkeit des Heftes zwischen Lehrerinnen und Lehrern, so zeigt sich, dass ein Viertel der Frauen das Schülerheft im Unterricht nutzen. Lehrer setzen hingegen das Schülerheft mit 34% häufiger im Unterricht ein als ihre Kolleginnen ( $\chi^2=6,3$ ;  $df=1$ ;  $p<0,05$ ).

Geringfügige Unterschiede können für die Abgabe des Schülerhefts zwischen den Pädagogen, die an den vier Regelschulformen unterrichten, nachgewiesen werden. 32% der Realschullehrer; 28% der Hauptschullehrer, 27% der Gymnasiallehrer und 20% der Gesamtschullehrer stellen den Schülern das Heft zur Verfügung (Abb. 29).

Abb. 29 Abgabe des Schülerhefts an die Schüler getrennt nach Schulform. Angaben in Prozent (n=782).



### Gründe für den Nicht-Einsatz des Schülerhefts

Die Lehrkräfte, die den Schülern das Schülerheft **nicht** zur Verfügung stellen, können ihre Gründe hierfür anhand einer 8 Items umfassenden Frage benennen, die die vorgegebenen Antwortkategorien „stimmt“, „stimmt nicht“ und „ist mir nicht bekannt“ umfasst. Die Schwerpunkte liegen hierbei auf der Erfassung formaler - (Finanzierung der Schülerhefte) und inhaltlicher Gründe (sprachliches Verständnis, Textinhalte und Textumfang).

Als „formaler Grund“ wird von den Lehrkräften aller vier Schulformen in einer vergleichbaren Häufigkeit die (Mit-)Finanzierung des Schülerhefts angegeben. So antworten im Durchschnitt 68% der Lehrkräfte, dass die Schule keine Möglichkeit habe, für die (Mit-)Finanzierung der Schülerhefte aufzukommen. Jeder vierte Lehrer gibt hierzu an, dass ihm nicht bekannt sei, ob eine solche Finanzierung seitens der Schule möglich ist. Darüber hinaus stimmen durchschnittlich 52% der Lehrkräfte dem Grund zu, dass es keine Sponsoren gebe, die die (Mit-)Finanzierung dieser Hefte übernehmen und weitere 38% haben keine hinreichenden Informationen über diesen Sachverhalt. Die Finanzierung der Schülerhefte als möglicher Grund für den Nicht-Einsatz wird von den Lehrkräften aller vier Regelschulformen in vergleichbarer Häufigkeit genannt.

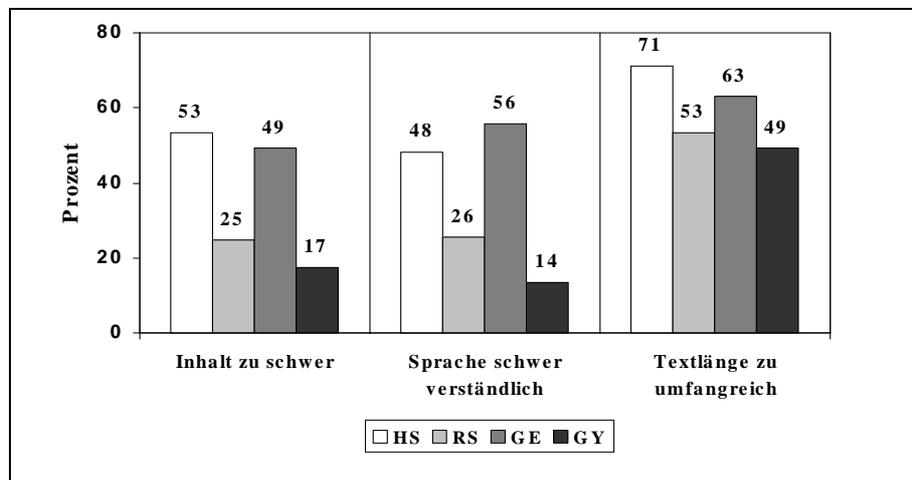
Neben der Frage der Finanzierung ist von Interesse, ob der Schweregrad der Textinhalte, die Sprache der Texte sowie der Textumfang selbst einen Einfluss auf die Weitergabe des Schülerhefts hat. Die Auswertung dieser Gründe erbrachte signifikante Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Lehrkräften der vier Schulformen. Die grafische Darstellung dieser Sachverhalte fasst Abbildung 30 zusammen.

Lediglich 17% der Gymnasiallehrer stimmen dem Grund zu, dass die Inhalte der Texte für die Schüler schwer verständlich sind. Unter den Realschullehrern steigt die Häufigkeit der zustimmenden Antworten auf 25% an und für etwa 50% der Lehrkräfte von Haupt- und Gesamtschulen ist dies ein Grund, die Hefte nicht im Unterricht einzusetzen. Zwischen Haupt-/Gesamtschule und den beiden anderen Schulformen besteht ein signifikanter Unterschied ( $\chi^2=44,4$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ).

Nicht nur die Textinhalte, sondern auch die Sprache der Texte wird für die Schüler als zu schwer verständlich beurteilt. Besonders Hauptschullehrer (48%) und Gesamtschullehrer (56%) geben die schwer verständliche Textsprache als einen weiteren Grund für den Nicht-Einsatz der Schülerhefte an. Im Vergleich hierzu stimmt gut ein Viertel der Realschullehrer und nur 14% der Gymnasiallehrer diesem Grund zu. Zwischen Haupt-/Gesamtschule und den beiden anderen Schulformen besteht ein signifikanter Unterschied ( $\chi^2=49,1$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ).

Viele Lehrkräften sind darüber hinaus der Meinung, dass die Texte des Schülerhefts zu umfangreich für ihre Schüler sind. Signifikante Unterschiede können auch bei diesem Grund zwischen den Aussagen der Lehrkräfte, die an den vier Regelschulformen unterrichten, nachgewiesen werden. 49% der Gymnasiallehrer und 53% der Realschullehrer sehen die zu umfangreiche Textlänge des Hefts als einen Grund für den Nicht-Einsatz an. Bei den Gesamtschul- und Hauptschullehrern liegt der Anteil bei 63% respektive 71%. Zwischen Haupt-/Gesamtschule und den beiden anderen Schulformen besteht ein signifikanter Unterschied ( $\chi^2=11,5$ ;  $df=1$ ;  $p<0,01$ ).

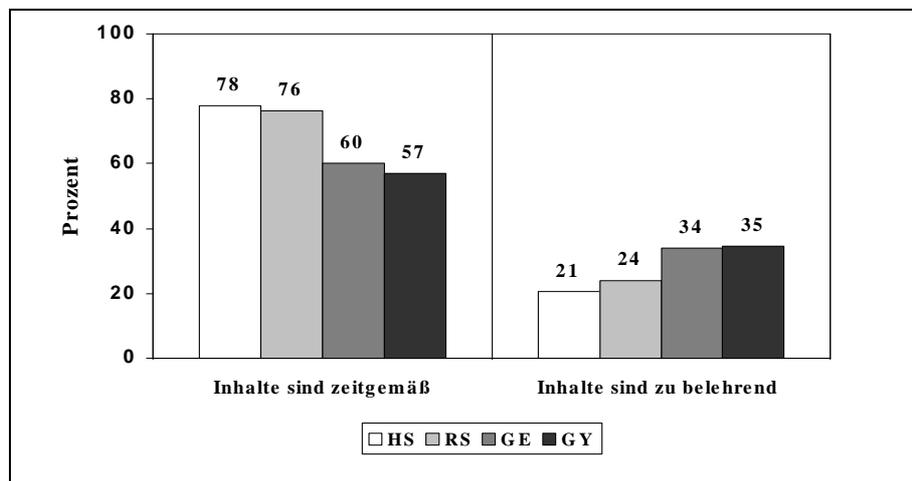
Abb. 30 Gründe für den Nicht-Einsatz des Schülerhefts getrennt nach Schulform. Aufgetragen sind die prozentualen Häufigkeiten zustimmender Antworten ( $n=370-390$ , je nach Missings).



Zwei Drittel der Lehrkräfte stimmen der Aussage zu, dass die Inhalte der Hefte für die Schüler zeitgemäß konzipiert sind. Werden die Daten getrennt nach den vier Schulformen ausgewertet, können allerdings Unterschiede nachgewiesen werden. Mehr als drei Viertel der Haupt- bzw. Realschullehrer aber nur etwa 58% der Gesamtschul- bzw. Gymnasiallehrer bestätigen, dass die Inhalte des Schülerhefts die Lebenswelt der heutigen Jugendlichen widerspiegeln und zeitgemäß sind (Abb. 31).

Weiterhin findet die Aussage, dass die Texte des Schülerhefts zu belehrend formuliert sind, bei durchschnittlich 29% der Lehrkräfte Zustimmung. Mit 34% wird gerade von Lehrkräften an Gesamtschulen und Gymnasien die zu belehrenden Textinhalte kritisiert, gegenüber etwa 22% der Haupt- bzw. Realschullehrer, die dieser Meinung sind (Abb. 31).

Abb. 31 Gründe für den Nicht-Einsatz des Schülerhefts getrennt nach Schulform. Aufgetragen sind die prozentualen Häufigkeiten zustimmender Antworten (n=350).



Die Auswertung zeigt, dass die Gründe für den Nicht-Einsatz des Schülerhefts sehr vielseitig sind. Neben finanziellen Gründen stehen materialspezifische Gründe im Vordergrund, wobei diese je nach Schulform stärker gewichtet werden. Das Schülerheft eignet sich nach Aussagen der Lehrer eher für den Einsatz an einem Gymnasium bzw. an einer Realschule. Für Schüler einer Haupt- bzw. Gesamtschule sind diese Hefte (bezogen auf Sprache, Inhalt und Textumfang) weit weniger geeignet.

Abschließend bestand die Möglichkeit, weitere Gründe für den Nicht-Einsatz des Schülerhefts anzugeben. Etwa ein Fünftel der Lehrer, die das Schülerheft den Kindern nicht zur Verfügung stellen, haben diese offene Frage beantwortet. Die überwiegende Kritik an den Heften ist inhaltlicher Natur und bestätigt noch einmal die oben genannten Punkte. Mehr als die Hälfte der Leh-

rer kritisiert darüber hinaus, dass in dem Heft die Texte und Arbeitsblätter für die gesamte Unterrichtseinheit abgedruckt sind. Themen, die der Lehrer erst zu einem späteren Zeitpunkt behandeln möchte, sind „*nicht mehr neu für die Schüler und somit weniger interessant und anregend*“. Ebenfalls „*würde eine Ausgabe der Hefte Erwartungen bei den Schülern wecken, die ich nicht erfüllen kann, weil ich für die Klasse individuell eine Unterrichtsreihe zusammenstelle und somit Themen nicht behandeln möchte.*“ Das Heft wird von den Lehrern insofern genutzt, dass einzelne Texte nach Bedarf kopiert werden und diese den Schülern zur Verfügung gestellt werden.

### **6.1.6 Bewertung des Elternhefts und der Elternarbeit zum Programm**

Ein wesentliches Element von „Erwachsen werden“ ist die Elternarbeit. Hierüber soll eine konstruktive Gesprächsbasis und Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus geschaffen werden. Um die Eltern ausführlich über die Inhalte und Ziele des Programms sowie dessen Umsetzung umfassend zu informieren, bietet das Programm Vorschläge für Elternbriefe bzw. Vorschläge für die Durchführung von Elternabenden an. Darüber hinaus wurde eigens ein Elternheft konzipiert, das den Eltern als Informationsgrundlage dienen soll.

Dieser Abschnitt soll klären, ob und wie die Elternhefte verwendet werden, welche Erfahrungen die Lehrkräfte mit dem Umgang der Elternhefte / der Elternarbeit gemacht haben und welche Veränderungen sich in der Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. in dem Verhältnis zu den Eltern durch die Arbeit mit dem Programm „Erwachsen werden“ ergeben haben.

#### ***Das Elternheft „Jahre der Überraschungen“***

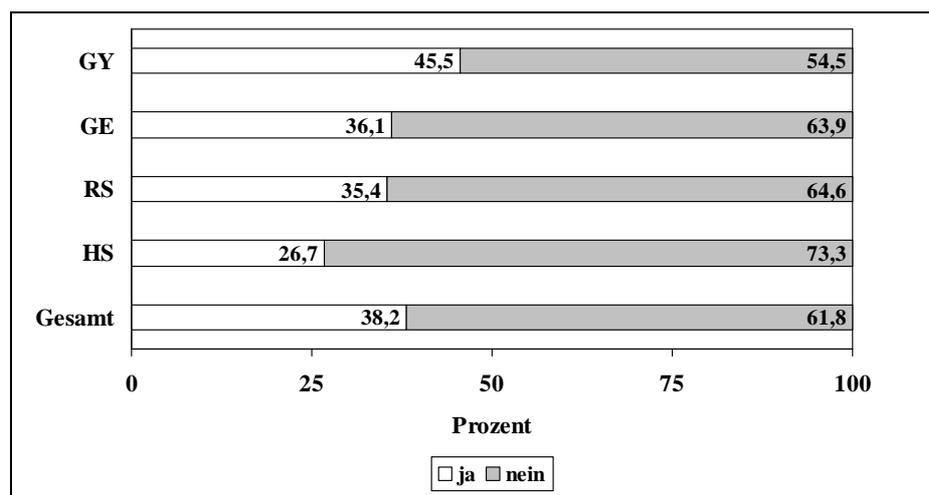
Auf die Frage: „*Kennen Sie das Elternheft zu dem Programm „Erwachsen werden“?*“ antworten 71% der Befragten mit „*Ja*“. Vergleicht man den Bekanntheitsgrad der Elternhefte zwischen Lehrerinnen und Lehrern, so zeigt sich, dass drei Viertel der Frauen das Elternheft kennen. Bei den männlichen Kollegen hingegen liegt der Bekanntheitsgrad niedriger und beträgt 65% ( $\chi^2=10,4$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ). Zwischen den Lehrern der vier Regelschulen können bezüglich des Bekanntheitsgrads keine wesentlichen Unterschiede nachgewiesen werden.

Von den Lehrkräften, die das Elternheft kennen, stellen 38% das Heft den Eltern zur Verfügung, wobei nur knapp 7% mit den Eltern über die Inhalte diskutieren. Weitere 31% geben an, dass das Elternheft den Eltern als reine Informationsbroschüre dient. Auch wenn der Bekanntheits-

grad des Elternhefts unter Lehrerinnen höher ist als unter Lehrern, setzen Männer das Heft mit 42% etwas häufiger ein als ihre Kolleginnen (35%). Ein statistisch bedeutsamer Unterschied kann jedoch für die Abgabe der Elternhefte zwischen den vier Schultypen nachgewiesen werden (Abb. 32): Lehrkräfte aus Hauptschulen (26,7%) setzen die Hefte wesentlich weniger ein, als Lehrkräfte der anderen Schulformen ( $\chi^2=9,2$ ;  $df=1$ ;  $p<0,01$ ). Am häufigsten werden die Hefte von Gymnasiallehrerinnen und -lehrern (45,5%) eingesetzt. Die entsprechenden Daten von Realschulen (35,4%) und Gesamtschulen (36,1%) liegen zwischen den beiden oben genannten Schulformen (Abb. 32).

Von den insgesamt 62% der Lehrkräfte, die die Hefte den Eltern **nicht** zur Verfügung stellen, nutzen jedoch 39% die Informationen aus dem Heft zur eigenen Vorbereitung für den Unterricht oder z.B. für Veranstaltungen, Elternabende und Elterngespräche.

Abb. 32 Abgabe der Elternhefte an die Eltern getrennt nach Schulform (n=646)



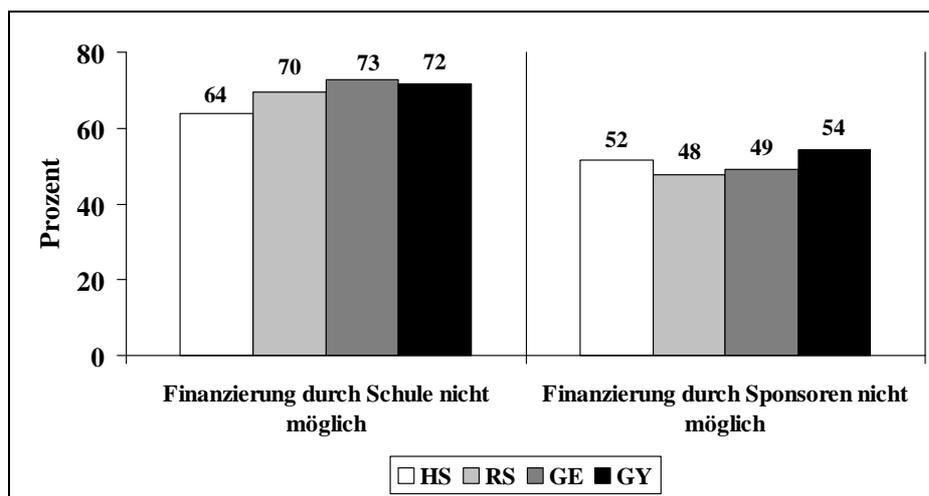
### **Gründe für den Nicht-Einsatz des Elternhefts**

Die Lehrkräfte, die den Eltern das Elternheft **nicht** zur Verfügung stellen, können ihre Gründe dafür anhand einer 11 Item Skala benennen. Als Antwortkategorien werden vorgegeben: „stimmt“, „stimmt nicht“ und „ist mir nicht bekannt“. Diese 11 Items lassen sich wie folgt einteilen:

- Formale Gründe: Finanzierung der Elternhefte
- Materialspezifische Gründe: Sprachliches Verständnis, Textinhalte und Textumfang
- Persönliche Gründe/Erfahrungen

Als „formaler Grund“ wird von den Lehrkräften aller vier Schulformen in einer vergleichbaren Häufigkeit die (Mit-)Finanzierung der Elternhefte angegeben. So antworten im Durchschnitt 70% der Lehrkräfte, dass die Schule keine Möglichkeit hat, für die Finanzierung der Elternhefte aufzukommen. Aber auch 25% der Lehrkräfte geben hierzu an, dass Ihnen nicht bekannt sei, ob eine solche Finanzierung vonseiten der Schule möglich ist. Darüber hinaus stimmen durchschnittlich 50% der Lehrkräfte dem Grund zu, dass es keine Sponsoren gibt, die die (Mit-)Finanzierung dieser Hefte übernehmen würden und weitere 40% haben keine hinreichenden Informationen über diesen Themenbereich. Die Abbildung 33 fasst die Häufigkeiten zustimmender Antworten beider Fragen getrennt nach den vier Schulformen zusammen.

Abb. 33 Gründe für den Nicht-Einsatz des Elternhefts getrennt nach Schulform. Aufgetragen sind nur die prozentualen Häufigkeiten zustimmender Antworten. Themenbereich: Finanzierung (n=285).



Neben den Fragen nach der Finanzierung dieser Hefte war von Interesse, ob „materialspezifische Gründe“ wie Schweregrad der Textinhalte, die Sprache der Texte sowie der Textumfang selbst einen Einfluss auf die Weitergabe der Elternhefte haben könnten. Die Auswertung dieser „materialspezifischen Gründe“ erbrachte signifikante Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Lehrkräften der vier Schulformen. Die grafische Darstellung dieser Sachverhalte fasst Abbildung 34 zusammen.

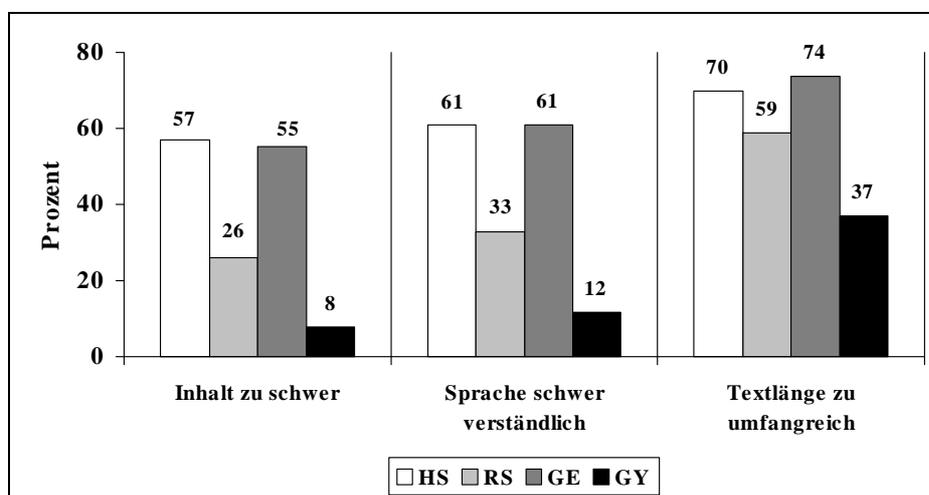
Lediglich 8% der Gymnasiallehrer stimmen dem Grund zu, dass die Inhalte der Texte für die Eltern schwer verständlich sind. Unter den Realschullehrern steigt die Häufigkeit der zustimmenden Antworten auf 26% an und für weit über 50% der Lehrkräfte von Haupt- und Gesamtschulen ist dies ein Grund, die Hefte nicht zu verteilen. Zwischen Haupt-/Gesamtschule und den

beiden anderen Schulformen besteht ein signifikanter Unterschied ( $\chi^2=62,7$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ). Ferner geben 39% der Realschullehrer und 29% Gymnasiallehrer an, dass ihnen nicht bekannt ist, ob die Textinhalte für die Eltern schwer verständlich seien. Unter den Hauptschullehrern und Gesamtschullehrern beträgt dieser Anteil etwa 20%.

Aber nicht nur die Textinhalte, sondern auch die Sprache der Texte wird für die Eltern als zu schwer verständlich beurteilt und zwar besonders von Haupt- und Gesamtschullehrern (jeweils mit 61%). Weiterhin geben ein Drittel der Realschullehrer die schwer verständliche Textsprache als einen wesentlichen Grund für den Nicht-Einsatz der Elternhefte an. Demgegenüber stimmen nur 12% der Gymnasiallehrer diesem Grund zu. Zwischen Haupt-/Gesamtschule und den beiden anderen Schulformen besteht ein signifikanter Unterschied ( $\chi^2=61,7$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ). Weiterhin geben jeweils 30% der Realschul- und Gymnasiallehrer an, dass ihnen nicht bekannt ist, ob die Sprache für die Eltern schwer verständlich sei. Unter den Hauptschullehrern und Gesamtschullehrern beträgt dieser Anteil etwa 15%.

Die Textlänge wird von vielen Lehrkräften als zu umfangreich beurteilt, aber auch hier findet man Unterschiede zwischen den Schulformen. 37% der Gymnasiallehrer sehen die zu umfangreiche Textlänge der Elternhefte als einen Grund für den Nicht-Einsatz an. Bei den Realschullehrern liegt der Anteil bei knapp 60% und bei den Gesamtschul- und Hauptschullehrern bei 74% bzw. 70%. Zwischen Haupt-/Gesamtschule und den beiden anderen Schulformen besteht ein signifikanter Unterschied ( $\chi^2=20,7$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ). Insgesamt geben 13% der Hauptschul-, 9% der Realschul-, 18% der Gymnasial- und 18% der Gesamtschullehrer an, dass ihnen dieser Sachverhalt unbekannt sei.

Abb. 34 Gründe für den Nicht-Einsatz des Elternhefts getrennt nach Schulform. Aufgetragen sind die prozentualen Häufigkeiten zustimmender Antworten. Themenbereich: „materialspezifische Gründe“ ( $n=270$ ).



Die Aussage, dass die Elternheft-Informationen nicht zeitgerecht sind, lehnen 66% der Lehrkräfte ab. Zwischen den einzelnen Schulformen gibt es bezüglich dieser Angabe keine statistisch bedeutsamen Unterschiede. Die ablehnende Antworthäufigkeit auf diese Aussage hin beträgt für Hauptschullehrer 71%, für Realschullehrer 66%, für Gesamtschullehrer 58% und für Gymnasiallehrer 65%. Somit beurteilten die überwiegende Zahl der Lehrkräfte die Inhalte des Elternhefts als zeitgerecht.

Weiterhin findet die Aussage, dass die Elternheftinformationen zu belehrend formuliert sind, bei durchschnittlich 22% der Lehrkräfte Zustimmung und gilt somit bei einem vergleichsweise geringem Teil der Befragten als Grund für den Nicht-Einsatz der Hefte. Zwischen den Schulformen gibt es nur geringfügige Unterschiede, wobei sich die prozentualen Häufigkeiten zwischen den drei Antwortkategorien wie in Tabelle 13 dargestellt verteilen.

Tab. 13 Grund „Elternheft-Informationen sind zu belehrend formuliert“ für den Nicht-Einsatz der Elternhefte an die Eltern getrennt nach Schulform (n=253).

Schulform	Antwort: „stimmt“ [%]	Antwort: „stimmt nicht“ [%]	Antwort „ist mir nicht bekannt“ [%]
HS	16,1	58,1	25,8
RS	22,6	41,5	35,8
GE	27,0	51,4	21,6
GY	23,8	38,6	37,6
<b>Durchschnitt</b>	<b>22,1</b>	<b>45,8</b>	<b>32,0</b>

Zum Schluss wurden den Lehrern die folgenden drei Gründe vorgelegt, die unter der Bezeichnung „persönliche Gründe/Erfahrungen“ subsumiert werden können:

1. Elternarbeit ist im Umfeld meiner Schule besonders schwierig, da die Eltern sich wenig für Schule interessieren.
2. Ich fühle mich für die thematische Arbeit mit Eltern (noch) zu wenig kompetent/schlecht ausgebildet.
3. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Elternhefte von den Eltern nicht genutzt werden, so dass ich sie nicht mehr einsetze.

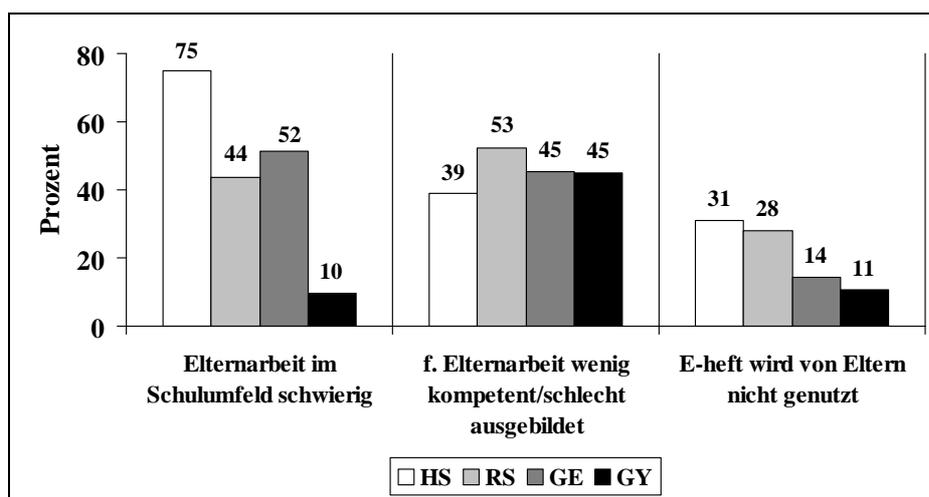
Die Gründe 1 und 2 konnten mittels einer zwei-stufigen Skala („stimmt“ und „stimmt nicht“) beantwortet werden. Der Grund 3 besaß die oben genannte drei-stufige Skala (zusätzlich: „ist mir nicht bekannt“).

Vergleicht man die prozentualen Häufigkeiten zustimmender Antworten zwischen den einzelnen Schulformen, so können bei den angegebenen Gründen wesentliche Unterschiede festgestellt werden (Abb. 35). Wie bei den oben dargestellten Aussagen, stimmt lediglich ein relativ kleiner Anteil von Gymnasiallehrern (10%) dem 1. Grund zu. Demgegenüber sagen 44% der Realschul-, 52% der Gesamtschul- und sogar 75% der Hauptschullehrer, dass sich Elternarbeit im Umfeld ihrer Schule besonders schwierig gestaltet.

Zu einem gewissen Teil trägt aber auch die eigene Erfahrung, die die Lehrkräfte mit den Eltern anderer Klassen gemacht haben, dazu bei, die Elternhefte nicht mehr auszuteilen. So weisen 31% der Hauptschullehrer und 28% der Realschullehrer darauf hin, dass die Eltern die Elternhefte nicht entsprechend genutzt hätten, so dass kein weiterer Einsatz mehr erfolgt ist. Von vergleichbaren Erfahrungen berichten dagegen nur 11% der Gymnasial- und 14% der Gesamtschullehrer.

Weiterhin halten sich 45% der Lehrkräfte für die thematische Arbeit mit Eltern für noch zu wenig kompetent bzw. schlecht ausgebildet. Hierbei unterscheiden sich die zustimmenden Antworthäufigkeiten zwischen den Lehrkräften der unterschiedlichen Schultypen wie folgt voneinander und reichen von 39% bei Hauptschul- über 45% bei Gymnasial- und Gesamtschul- bis zu 53% bei Realschullehrern.

Abb. 35 Gründe für den Nicht-Einsatz des Elternhefts getrennt nach Schulform. Aufgetragen sind die prozentualen Häufigkeiten zustimmender Antworten. Themenbereich: „persönliche Gründe/Erfahrungen“ (n=250-273).



Die Auswertung zeigt, dass die Gründe für den Nicht-Einsatz des Elternhefts sehr vielseitig sind. Neben finanziellen Gründen, die von einem hohen Anteil der Lehrkräfte genannt werden, stehen aber auch materialspezifische Gründe im Vordergrund, wobei diese je nach Schulform stärker gewichtet werden. Die Inhalte des Elternhefts, die Sprache der Texte und der Textum-

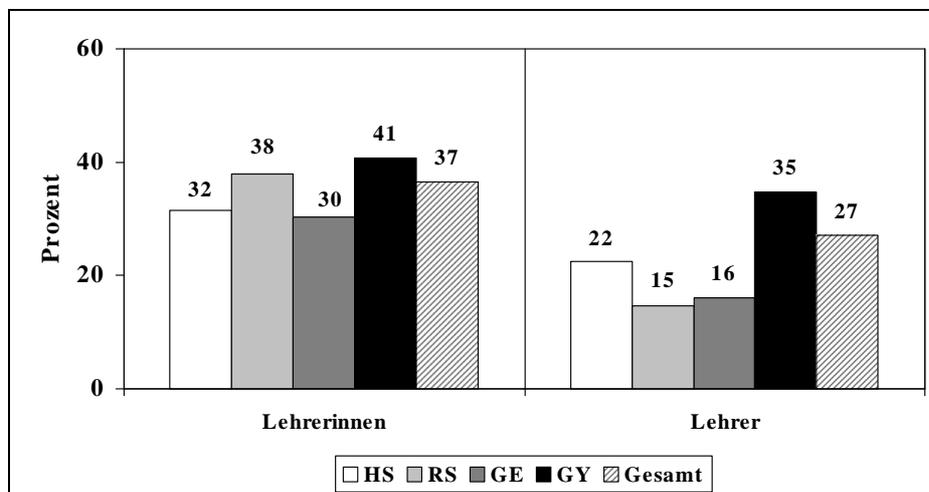
fang sind offensichtlich für Eltern, deren Kinder das Gymnasium besuchen, geeignet. Das Elternheft scheint jedoch für die Eltern, deren Kinder die anderen drei Schulformen besuchen und hiervon insbesondere Haupt- und Gesamtschulen, nicht entsprechend konzipiert zu sein.

### *Einführungsveranstaltungen bzw. Elternabende zum Programm*

Einführungsveranstaltungen bzw. Elternabende zum Thema „Erwachsen werden“ bieten nicht nur die Möglichkeit, Eltern über das Programm zu informieren, sondern auch die einer stärkeren Anbindung der Eltern an schulische Belange. Im Folgenden soll geklärt werden, inwieweit Eltern über das Programm „Erwachsen werden“ informiert bzw. in den Prozess integriert werden.

Die Frage: „Haben Sie zu Beginn der Arbeit mit dem Programm eine Einführungsveranstaltung für die Eltern durchgeführt?“ wird von insgesamt 33% der Lehrkräfte (n=331) bejaht. Diese Einführungsveranstaltungen werden jedoch (signifikant) häufiger von Lehrerinnen (37%) als von Lehrern (27%) angeboten ( $\chi^2 = 8,45$ ,  $df=1$ ,  $p<0,01$ ). Gliedert man weiter nach Schulformen auf, so wird deutlich, dass Lehrerinnen von Gymnasien und Realschulen diese Veranstaltungen etwas häufiger durchführen als ihre Kolleginnen an Haupt- und Gesamtschulen. Im Vergleich liegen die entsprechenden Daten für Lehrer wesentlich niedriger, wobei Gymnasiallehrer mit 35% diese Veranstaltungen häufiger durchführen als die Kollegen der anderen Schulformen. Dieser Unterschied ist signifikant ( $\chi^2 = 11,04$ ;  $df=1$ ;  $p<0,01$ ) (Abb. 36).

Abb. 36 Die Durchführung einer Elternveranstaltung vor Einführung des Programms in den Unterricht getrennt nach Schulform und Geschlecht. Dargestellt sind nur die zustimmenden Antworten ( $n_{\text{Lehrerinnen}}=666$ ,  $n_{\text{Lehrer}}=291$ ).



Regelmäßige Veranstaltungen für die Eltern zum Thema „Erwachsen werden“ werden nur von 15% der Befragten angeboten. Diesbezüglich gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern bzw. den Schultypen. Aber auch hierbei zeichnet sich der Trend ab, dass Lehrkräfte von Gymnasien und Realschulen mit jeweils 17% etwas häufiger regelmäßige Veranstaltungen für die Eltern anbieten als die Lehrkräfte der beiden anderen Schulformen, deren Werte um etwa 12% liegen.

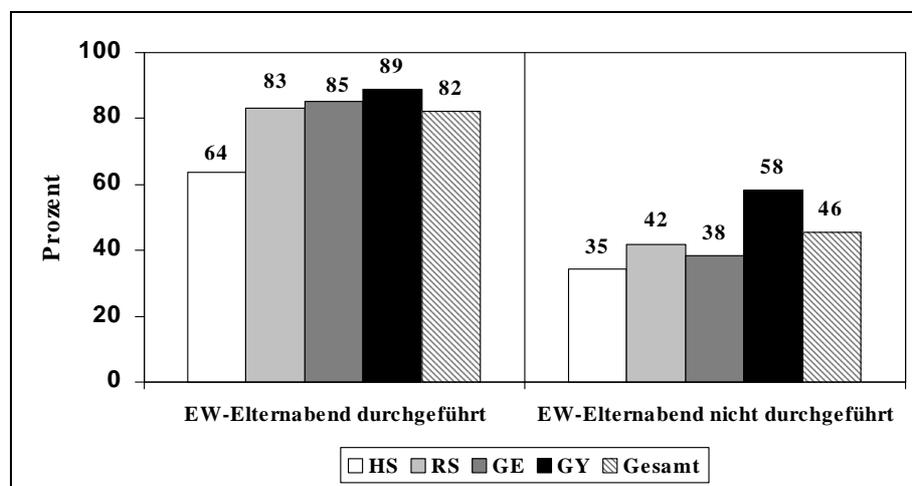
### ***Auswirkungen des Programms auf die Arbeit mit den Eltern***

Um zu zeigen, wie wichtig Elternarbeit ist, soll im Folgendem dargestellt werden welche Auswirkungen sich durch die Elternarbeit ergeben. Wesentliche Aspekte hierbei sind, Informationen über die Resonanz der Eltern zum Programm „Erwachsen werden“ sowie über mögliche Veränderungen im Verhältnis, in der Kommunikation und in der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern zu erhalten.

Da sich das Antwortverhalten zwischen den Lehrkräften, die eine Einführungsveranstaltung durchgeführt und somit die Eltern stärker in das Programmgeschehen eingebunden haben (EW-Elternabend), gegenüber den Lehrkräften, die eine solche Veranstaltung nicht angeboten haben, unterscheidet, wird die Auswertung für diese beiden Gruppen getrennt durchgeführt.

82% der Lehrkräfte, die eine Einführungsveranstaltung durchgeführt haben, aber nur 46% der Lehrkräfte, die keine Einführungsveranstaltung angeboten haben, stimmen der Frage zu, ob die Resonanz der Eltern auf das Programm „Erwachsen werden“ positiv war (Abb. 37). Zwischen diesen beiden Gruppen besteht ein signifikanter Unterschied ( $\chi^2 = 107,4$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ ). Im schulformspezifischen Vergleich können Unterschiede zwischen den beiden Lehrergruppen nachgewiesen werden (Abb. 37). Bestätigen über 80% der Lehrer aus Real-, Gesamtschulen und Gymnasien (jeweils mit EW-Elternabend) eine positive Elternresonanz auf das Programm hin, so gilt dies lediglich für 64% der Hauptschullehrer ( $\chi^2 = 17,2$ ,  $df=1$ ,  $p< 0,001$ ). Aber auch unter den Lehrkräften, die keinen EW-Elternabend durchgeführt haben, berichten nur 35% der Hauptschullehrer von einer positiven Elternresonanz, im Vergleich zu 58% der Gymnasiallehrer. Zwischen beiden Schulformen kann ein signifikanter Unterschied festgestellt werden ( $\chi^2 = 20,83$ ;  $df=1$ ,  $p< 0,001$ ).

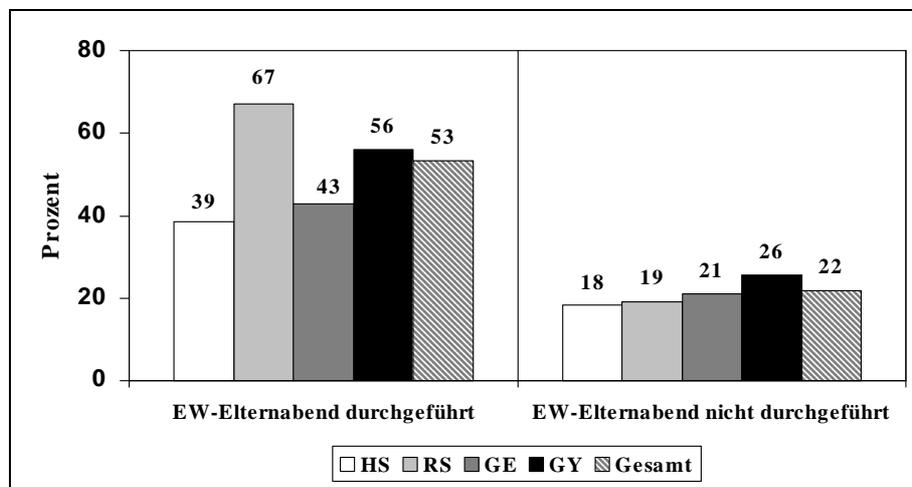
Abb. 37 Positive Elternresonanz auf „Erwachsen werden“ (EW) in Abhängigkeit von der Durchführung eines EW-Elternabends. Antworten: „sehr gut / gut“ in Prozent (n=817).



Ferner sollen die Lehrer die Zusammenarbeit mit den Eltern beurteilen, deren Kinder „Erwachsen werden“ Stunden erhalten haben. Fasst man die Aussagen der Gesamtstichprobe zusammen, wird die Zusammenarbeit von einem Drittel der Befragten mit „sehr gut“ bzw. „gut“ bezeichnet. Etwa zwei Drittel sagen, dass sich die Zusammenarbeit mit den Eltern, seitdem das Programm eingeführt wurde, „weder verbessert noch verschlechtert“ hat. Lediglich 2% der Lehrkräfte geben eine schlechtere Zusammenarbeit an. Mit 35% beurteilen Lehrerinnen die Zusammenarbeit mit den Eltern positiver als ihre männlichen Kollegen (27%). Darüber hinaus wird die Zusammenarbeit auch von den Lehrkräften der verschiedenen Schulformen unterschiedlich wahrgenommen: 38% der Gymnasiallehrer und 37% der Realschullehrer bestätigen eine „gute“ bis „sehr gute“ Zusammenarbeit. Im Vergleich hierzu wird eine positive Zusammenarbeit mit den Eltern nur von etwa 26% der Hauptschullehrer und Gesamtschullehrer genannt.

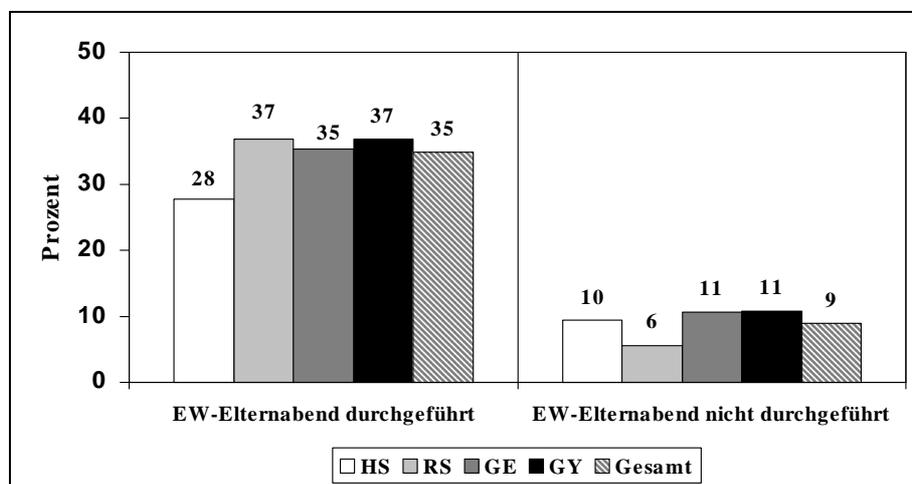
Werden die Aussagen der Lehrkräfte einer erneuten Analyse unterzogen, und zwar getrennt nach den oben genannten Gruppen, so geben 53% der Lehrkräfte, die einen EW-Elternabend durchgeführt haben, aber nur 22% der Lehrkräfte, die eine solche Veranstaltung nicht angeboten haben, eine „sehr gute“ bzw. „gute“ Zusammenarbeit mit den Eltern an ( $\chi^2 = 90,2$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ ). Diesen Gruppenunterschied findet man in allen vier Regelschulformen (Abb. 38). Unter den Lehrkräften, die eine Elternveranstaltung durchgeführt haben, berichten im Vergleich zu den Gymnasial- und Realschullehrern weniger Haupt- und Gesamtschullehrer von einer „sehr guten“ bzw. „guten“ Zusammenarbeit mit den Eltern.

Abb. 38 *Bessere Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern durch „Erwachsen werden“ in Abhängigkeit von der Durchführung eines EW-Elternabends. Antworten: „sehr gut/ gut“ in Prozent (n=884).*



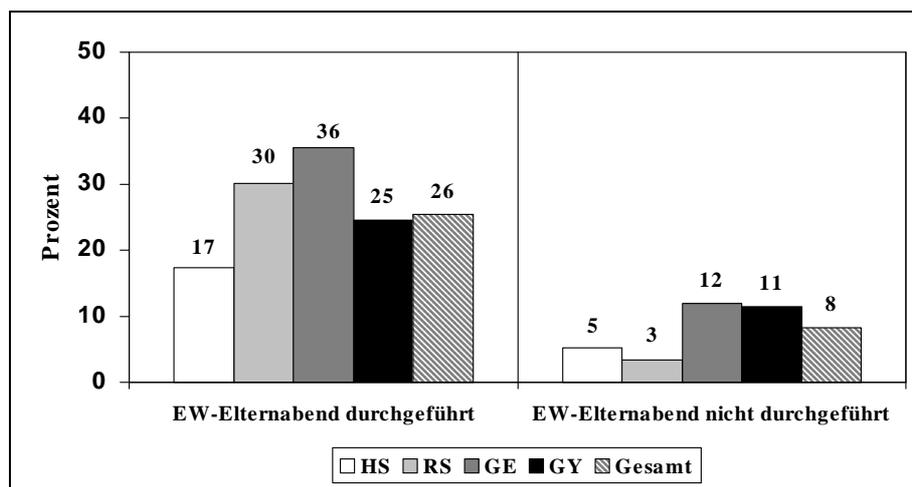
Lehrkräfte, die einen EW-Elternabend durchgeführt haben, stimmen mit 35% signifikant häufiger dem Statement zu: „Durch „Erwachsen werden“ habe ich ein besseres Verhältnis zu den Eltern meiner Schüler bekommen“ als die anderen Lehrkräfte (9%) ( $\chi^2 = 91,2$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ ). Diesen Unterschied findet man durchgehend in allen Schulformen. Ähnlich der Unterschiede bei der Beurteilung der Elternresonanz (siehe Abb. 37) fällt auch hier die Gruppe der Hauptschullehrer durch eine geringere Zustimmung auf (Abb. 39).

Abb. 39 *Besseres Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern durch „Erwachsen werden“ in Abhängigkeit von der Durchführung eines EW-Elternabends. Prozentuale Häufigkeiten zustimmender Antworten (n=900).*



Ein positiveres Verhältnis sowie eine gute Zusammenarbeit spiegelt sich auch in einer besseren Kommunikation zwischen beiden Akteuren wieder. Im Vergleich zu den oben dargestellten Ergebnissen wird diese Wirkung von einem geringeren Teil der Lehrkräfte festgestellt. Durchschnittlich bestätigen 26% der Lehrkräfte mit EW-Elternabend und nur 8% der Lehrkräfte ohne EW-Elternabend eine verbesserte Kommunikation mit den Eltern (Abb. 40). Die oben getroffenen Hauptaussagen bleiben jedoch bestehen: Wesentliche Unterschiede können zwischen den beiden Lehrergruppen innerhalb jeder Schulformen nachgewiesen werden. Ebenfalls stimmen mit 17% wesentlich weniger Hauptschullehrer (mit EW-Elternabend) diesem Item zu gegenüber den Lehrkräften der drei anderen Schulformen (Abb. 40).

Abb. 40 *Bessere Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern durch „Erwachsen werden“ in Abhängigkeit von der Durchführung eines EW-Elternabends. Prozentuale Häufigkeiten zustimmender Antworten (n=791).*



Die vorliegenden Daten zeigen, dass die Durchführung einer Einführungsveranstaltung und damit verbunden einer stärkeren Einbindung der Eltern in das Programmgeschehen, sich positiv auf die Zusammenarbeit, auf das Verhältnis und die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern auswirkt.

### 6.1.7 Auswirkungen des Programms aus der Sicht der Lehrer

Ein wesentlicher Schwerpunkt dieser Untersuchung war, Aussagen über die Auswirkungen des Programms aus der Sicht der Lehrer, der Schulleiter und der beteiligten Schüler zu erfassen. Der Begriff „Auswirkungen“ subsumiert eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte und beschränkt sich nicht allein auf die Erfassung von Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei den Schülern. Zu den verschiedenen Aspekten zählen die Veränderungen, die sich auf Schulebene und innerhalb des Kollegiums ergeben sowie Fragen zur Akzeptanz und Bewertung des „Erwachsen werden“ Unterrichts. Der folgende Abschnitt fasst nun die entsprechenden Ergebnisse aus der Sicht der Lehrkräfte zusammen. Welche Auswirkungen die Schulleiter dem Programm zuschreiben und welche Wirkungen „Erwachsen werden“ auf Persönlichkeitsmerkmale, Verhaltensintentionen und Verhaltensweisen von Schülern zeigen, wird in den Kapiteln 6.2 bzw. 6.3 umfassend erläutert.

#### *Arbeitsgruppe*

Knapp ein Viertel der befragten Lehrkräfte gibt an, dass sich an Ihren Schulen eine Arbeitsgruppe gebildet hat, die sich ausschließlich mit dem Programm, seinen Einsatzmöglichkeiten und der Verbreitung befasst. Weitere 7% der Lehrkräfte sagen, dass zurzeit aktiv geplant wird, eine solche Arbeitsgruppe zu bilden. Diese „Erwachsen werden“ - Arbeitsgruppen treffen sich jeweils in gut einem Fünftel der Fälle monatlich bzw. vierteljährlich. In über der Hälfte der Fälle trifft sich diese Arbeitsgruppe nach Bedarf.

Zwischen den einzelnen Schulformen sind „Erwachsen werden“ - Arbeitsgruppen in unterschiedlicher Häufigkeit eingerichtet worden. Lediglich 9% der Hauptschullehrer und 14% der Realschullehrer geben an, dass an ihren Schulen eine Arbeitsgruppe besteht. Im Vergleich hierzu bejahen 34% der Gymnasiallehrer und 28% der Gesamtschullehrer die Frage nach einer bestehenden Arbeitsgruppe. Die genannten Unterschiede zwischen Haupt-/Realschulen und Gymnasien/Gesamtschulen sind signifikant ( $\chi^2 = 57,9$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ ). In Bezug auf die Häufigkeit der Treffen der jeweiligen Arbeitsgruppe gibt es jedoch zwischen den Schulformen keine Unterschiede.

### Zusammenarbeit mit Kollegen

Welche allgemeinen Auswirkungen das Programm „Erwachsen werden“ auf die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Akteuren hat und welche möglichen Folgen sich hieraus für die Schule bzw. den Umgang untereinander ergeben, ist Thema dieses Abschnitts.

Im Hinblick auf die Umsetzung des Programms an der Schule wird die Frage gestellt, wie die Zusammenarbeit mit den Kollegen ist, die ebenfalls an einem Einführungsseminar teilgenommen haben und das Programm im Unterricht einsetzen (im Folgendem EW-Kollegen genannt). Gleich im Anschluss sollen die Lehrkräfte Auskunft darüber geben, wie die Zusammenarbeit zwischen ihnen und den Kollegen ist, die nicht an einem Einführungsseminar teilgenommen haben. Für die Beantwortung dieser Fragen stand eine 5-stufige Skala zur Verfügung, die von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ reichte. Abbildung 41 stellt die Ergebnisse beider Fragen dar. Auffällig ist, dass die Zusammenarbeit mit den EW-Kollegen wesentlich positiver beurteilt wird als mit den übrigen Kollegen. 44% der Lehrkräfte bezeichnen die Kooperation mit den EW-Kollegen als „sehr“ bzw. „eher gut“. Demgegenüber wird die Zusammenarbeit mit den anderen Kollegen nur von 18% als „sehr/eher gut“ bezeichnet. Andererseits wird eine „sehr“ bzw. „eher schlechte“ Zusammenarbeit nur von knapp einem Fünftel der Befragten zu den EW-Kollegen und von einem Viertel der Lehrkräfte zu den Nicht-EW-Kollegen beschrieben.

Die Lehrer beurteilen die Zusammenarbeit mit den beiden Kollegengruppen in vergleichbarer Häufigkeit „gut“ bzw. „schlecht“. Im schulformspezifischen Vergleich können keine statistisch bedeutsamen Unterschiede nachgewiesen werden. Auffällig ist, dass Hauptschullehrer mit 24% die Zusammenarbeit mit den Nicht-EW-Kollegen etwas besser beurteilen als die Lehrkräfte der anderen Schulformen (Abb. 42).

Abb. 41 Zusammenarbeit mit Kollegen und „Erwachsen werden“ Kollegen. Angaben in Prozent (n=972).

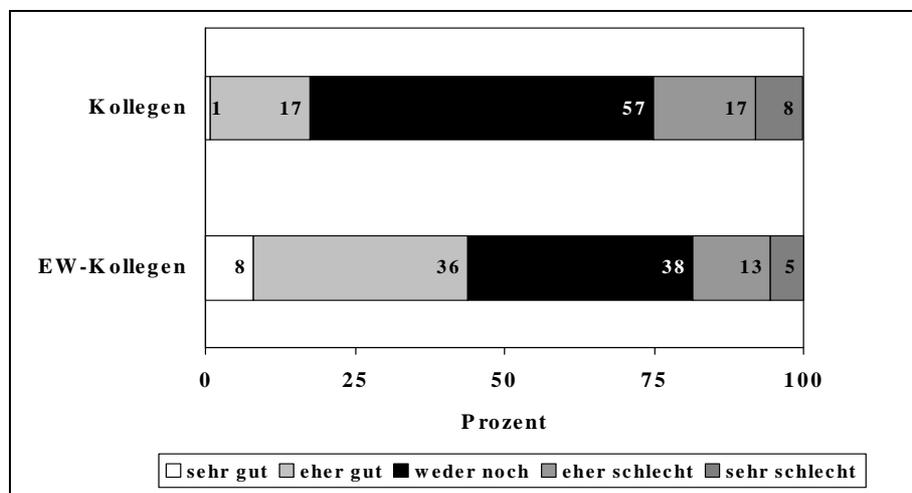
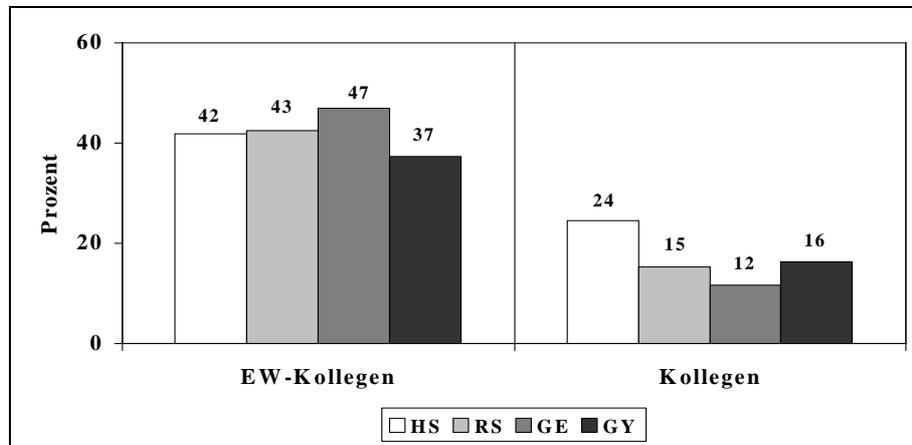


Abb. 42 Zusammenarbeit mit Kollegen und „Erwachsen werden“ Kollegen getrennt nach Schulform. Antwortkategorie: „sehr gut“ / „eher gut“ in Prozent (n=930).

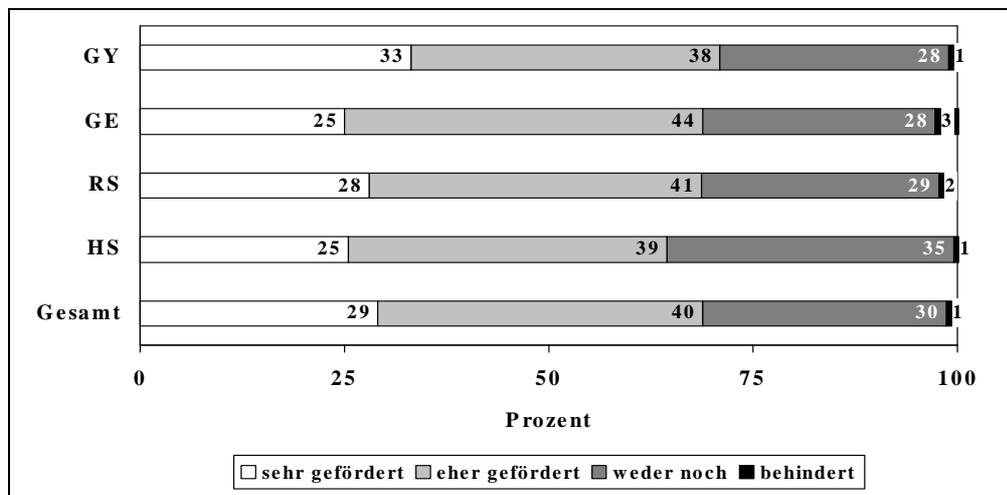


Weiterhin geben 20% der Lehrkräfte an, dass es innerhalb des Kollegiums überzeugte Gegner des Programms „Erwachsen werden“ gibt. 24% verneinen diese Frage und 56% sagen, dass Ihnen dieser Sachverhalt nicht bekannt ist. Insgesamt bestätigen 12% der Befragten (n=125), dass (ernsthafte) Konflikte im Kollegium durch die Einführung des Programms entstanden sind, die in 10% der Fälle einen negativen Einfluss auf die Programmimplementierung hatten. Überwiegend beruhten die Konflikte darauf, dass die Nicht-EW-Kollegen sich gegen die Einführung einer festen „Erwachsen werden“ - Stunde im Lehrplan aussprachen.

### ***Unterstützung vonseiten der Schulleitung***

Etwa 70% der befragten Lehrkräfte bestätigen, dass die Schulleitungen dem Programm gegenüber aufgeschlossen waren und sie die Umsetzung in den Unterricht „sehr“ bzw. „eher gefördert“ haben. Lediglich 14 Lehrer (1,4%) geben an, dass die Schulleitung die Umsetzung behindert hat. Abbildung 43 stellt die Ergebnisse getrennt nach den vier Schulformen dar. Die Unterstützung der Schulleitung wird von den Lehrkräften aller vier Regelschulen ähnlich beurteilt.

Abb. 43 Verhalten der Schulleitung im Hinblick auf die Umsetzung des Programms getrennt nach Schulform. Angaben in Prozent (n=993).



### Unterstützung von externen Personen

91% der Lehrkräfte führen in der Regel den „Erwachsen werden“ Unterricht alleine durch und 9% im Team mit einem Kollegen. Auch von diesen Kollegen haben 6% ebenfalls eine Ausbildung zum „Erwachsen werden“ Lehrer abgeschlossen. 10% der Lehrkräfte berichten, dass sie bestimmte Themenbereiche zusammen mit Eltern oder einem älteren Schüler („Pate“) durchführen.

Dieses Ergebnis verwundert nicht, da eine Doppelbesetzung von Unterrichtsstunden aus schulorganisatorischen Gründen nur an wenigen Schulen möglich ist. Hierzu wurde weiterhin gefragt, inwieweit die Lehrkräfte der Meinung sind, dass Teamteaching eine Voraussetzung für den Einsatz des Programms im Unterricht ist. Diese Frage wird von einer deutlichen Mehrheit von 80% verneint.

Darüber hinaus war von Interesse, ob die Lehrkräfte Informationen von externen Fachleuten (wie Mitarbeitern von (Sucht)-Präventionsstellen, Ärzten etc.) einholen und/oder mit externen Fachleuten Unterrichtsthemen gemeinsam durchführen. Zusätzliche Informationen werden von der Hälfte der Lehrkräfte eingeholt, wobei 17% mit „Ja, regelmäßig“ und 33% mit „gelegentlich“ auf diese Frage antworten. Im „Erwachsen werden“ Unterricht selbst arbeiten wiederum 10% der Lehrkräfte mit externen Fachleuten „regelmäßig“ und weitere 24% „gelegentlich“ zusammen. Zwei Drittel führen hingegen den Unterricht ohne externe Fachleute durch.

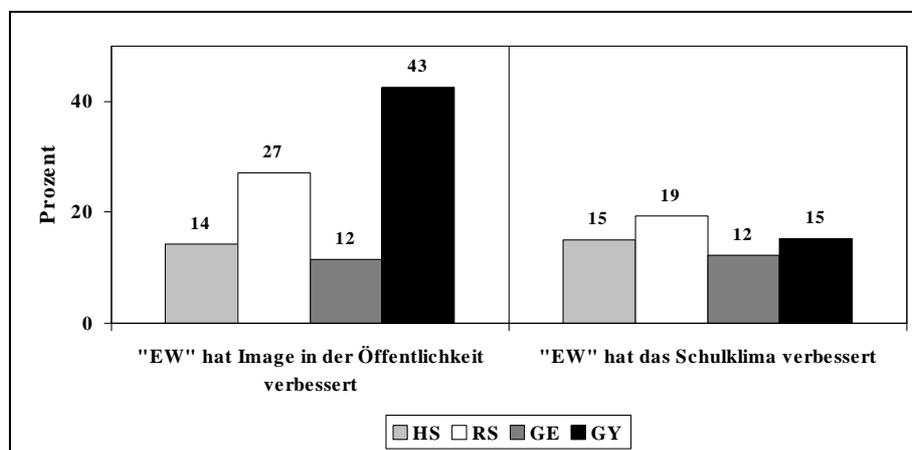
Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der „Erwachsen werden“ Unterricht überwiegend von einer Lehrkraft durchgeführt wird und externe Fachleute sowie Eltern oder ältere Schüler nur in wenigen Schulen am Unterricht beteiligt sind.

### *Auswirkungen auf das Klassen- und Schulklima und das Schulimage*

Etwa ein Drittel der Lehrkräfte gibt an, dass sich durch den Einsatz des Programms das Image und die Außenwirkung der Schule „sehr“ bzw. „ziemlich verbessert“ hat (Abb. 44). Im schulformspezifischen Vergleich können statistisch bedeutsame Unterschiede nachgewiesen werden ( $\chi^2 = 65,1$ ,  $df=3$ ,  $p<0,001$ ). Die höchste Zustimmung erfolgt von Gymnasiallehrern (43%), gefolgt von Realschullehrern (27%). Nur 14% der Hauptschullehrer und 12% der Gesamtschullehrer geben an, dass die Schule durch „Erwachsen werden“ ein positiveres Image in der Öffentlichkeit bekommen hat. Dass der Einsatz von „Erwachsen werden“ sich negativ auf das Schulimage auswirkt, wird von keinem Lehrer angegeben.

Vier von fünf Lehrern stimmen ferner der Aussage zu, dass sich das Klassenklima durch „Erwachsen werden“ „sehr“ bzw. „ziemlich verbessert“ hat. Das Klassenklima hat sich nach Aussagen der Lehrer an Realschulen und Gymnasium (jeweils etwa 90%) gegenüber dem Klassenklima an Haupt- und Gesamtschulen (jeweils etwa 75%) deutlich positiver entwickelt ( $\chi^2=14,5$ ,  $df=1$ ,  $p<0,01$ ). Eine Auswirkung des Programms auf das allgemeine Schulklima wird von weniger als einem Fünftel der befragten Pädagogen angegeben, wobei sich die Aussagen zwischen den Lehrkräften der vier Regelschulformen nicht voneinander unterscheiden (Abb. 44). Weder das Klassen- noch das Schulklima hat sich nach Aussagen der Lehrkräfte unter Mitwirkung von „Erwachsen werden“ verschlechtert.

Abb. 44 Auswirkung des Programms „Erwachsen werden“ auf das Schulimage und Schulklima aus der Sicht der Lehrkräfte. Angabe in Prozent (n=800).



### *Akzeptanz und Bewertung des Programms „Erwachsen werden“ durch die Lehrer*

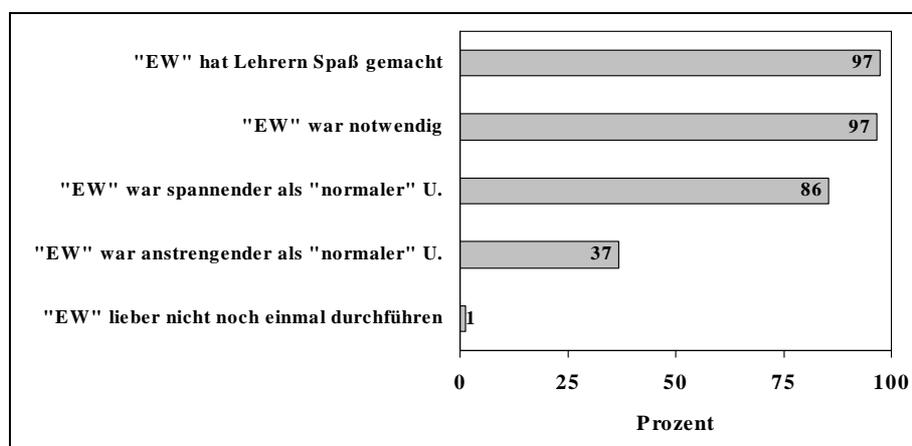
Ein wichtiger Aspekt dieser Untersuchung ist, Aussagen über die Akzeptanz und die Wirkungen des Programms zu machen. Hierfür enthält der Fragebogen eine Liste von insgesamt 17 Items, die mittels einer Faktorenanalyse in die drei folgenden Bereiche geteilt werden können (siehe hierzu Kapitel 5.1.2).<sup>41</sup>

- Aussagen zur Akzeptanz
- Allgemeine Bewertung über die Auswirkung des Programms auf Klassenebene
- Allgemeine Bewertung über die Auswirkung des Programms auf die Kompetenzen des Lehrers

#### *Aussagen der Lehrkräfte zur Akzeptanz des Programms*

In einer allgemeinen Bewertung sagen 97% der Lehrkräfte, ihnen hätte das Programm Spaß gemacht. Sie charakterisieren den „Erwachsen werden“ Unterricht als spannender als ihren normalen Unterricht (86%) und halten diese Unterrichtseinheit für unbedingt notwendig (97%). Entsprechend würden nahezu alle Lehrer die Programmt Themen immer wieder einsetzen: lediglich 1% der Lehrer möchte den Unterricht lieber **nicht** noch einmal durchführen, obwohl etwa 2 von 5 Lehrern angeben, dass die „Erwachsen werden“ Unterrichtsstunden im Vergleich zu ihrem regulären Unterricht für sie anstrengender waren (Abb. 45). Die Ergebnisse weisen auf eine hohe Akzeptanz der Lehrkräfte diesem Programm gegenüber hin.

*Abb. 45 Beurteilung des Programms „Erwachsen werden“ durch die Lehrer. Bereich: Akzeptanz. Angaben zustimmender Antworten („trifft zu / ziemlich zu“) in Prozent (n=950-979, je nach Missings).*



<sup>41</sup> Zusätzlich wurden Fragen zu den konkreten Auswirkungen auf das Schülerverhalten gestellt, die im Detail im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

Im Folgenden interessierte, inwieweit „Erwachsen werden“ von Lehrerinnen und Lehrern bzw. von Lehrkräften, die an den vier Schulformen unterrichten, gleichermaßen akzeptiert wird. Weiterhin war von Interesse, ob die Einsatzart (kontinuierlicher Einsatz versus diskontinuierlicher Einsatz)<sup>42</sup> des Programms einen Einfluss auf die Akzeptanz-Bewertung ausübt.

Hierfür wurden die Antworten aller fünf Akzeptanz-Items addiert und ein Gesamtsummenindex zur Akzeptanzbewertung gebildet. Der berechnete Index weist eine Spannweite von 5 bis 18 Punkten auf, wobei ein hoher Punktwert gleichzusetzen ist mit einer hohen positiven Akzeptanzbewertung des Programms seitens der Lehrkräfte.

Mittels Varianzanalyse können keine bedeutsamen Unterschiede in der Akzeptanzbewertung nachgewiesen werden weder zwischen den Lehrkräften der vier Regelschulformen ( $f_{(3,392)}=0,77$ ,  $p=0,5$ ) noch zwischen Lehrerinnen und Lehrern ( $f_{(1,392)}=0,72$ ,  $p=0,4$ ). Ebenfalls akzeptieren Lehrkräfte das Programm unabhängig von Dauer und Häufigkeit des Unterrichtseinsatzes gleichermaßen. Tabelle 13 fasst die Daten zusammen.

Tab. 13 Beurteilung der Akzeptanz des Programms „Erwachsen werden“ aus der Sicht der Lehrkräfte getrennt nach Schultyp und Einsatzart. Range des Bewertungsindex: 5-18 Punkte.

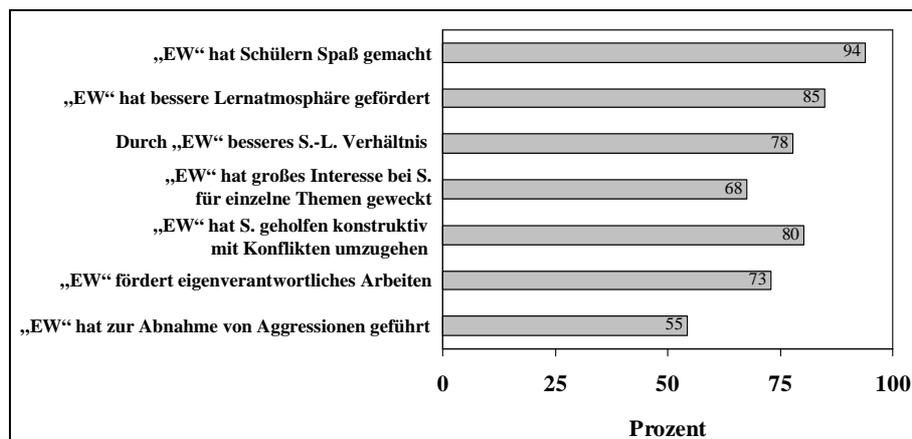
	F	df	p	Lehrerin [ $\bar{x}$ ]	Lehrer [ $\bar{x}$ ]
Geschlecht der Lehrkräfte	0,72	1, 392	=0,4	11,4	11,7
Schultyp	0,77	3, 392	=0,5		
Einsatzart	4,5	1, 392	=0,07		
	HS [ $\bar{x}$ ]	GE [ $\bar{x}$ ]	RS [ $\bar{x}$ ]	GY [ $\bar{x}$ ]	Gesamt [ $\bar{x}$ ]
kontinuierlicher Einsatz	11,5	11,2	11,1	11,3	11,8
diskontinuierlicher Einsatz	12,2	12,1	11,5	11,5	11,3
Gesamt [ $\bar{x}$ ]	11,8	11,7	11,3	11,5	

<sup>42</sup> Unter kontinuierlicher Einsatz wird, wie in Kap. 6.1.3 beschrieben, ein wöchentlicher bzw. monatlicher Einsatz von Programmenthemen verstanden. Ein diskontinuierlicher Einsatz heißt, dass die Unterrichtsthemen weniger als einmal monatlich bzw. innerhalb von Projekten erteilt werden.

*Aussagen der Lehrkräfte zu den Auswirkungen des Programms auf die Schüler und Schülerinnen bzw. auf die Klasse*

Die Durchführung des Programms wird von den Lehrkräften mit positiven Folgen für Schüler in Verbindung gebracht (Abb. 46). So geben 85% der Lehrkräfte an, dass durch „Erwachsen werden“ eine bessere Lernatmosphäre in der Klasse gefördert wird, die sich u.a. dadurch auszeichnet, dass das eigenverantwortliche Arbeiten der Schüler im Unterricht gefördert wird (73%). Gut zwei Drittel der Lehrer stimmen weiterhin der Aussage zu, dass der Unterricht bei den Schülern für die einzelnen Themen großes Interesse geweckt hat. Ferner berichten 55% der Lehrer, dass der Unterricht zu einer merklichen Abnahme verbaler bzw. körperlicher Aggressionen in der Klasse geführt hat. Vier Fünftel der Lehrer sagen sogar, dass durch diesen Unterricht die Schüler gelernt haben, mit ihren Konflikten konstruktiver umzugehen. Der spezielle Unterricht wirkt sich ebenfalls positiv auf die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern aus, denn gut drei Viertel der Lehrkräfte stimmen der Aussage „Durch diese Unterrichtsstunde habe ich ein besseres Verhältnis zu den Schülern bekommen, mit denen ich diesen Unterricht gemacht habe.“ zu. Weiterhin geben 94% der Lehrer an, dass die Schüler viel Spaß während des Unterrichts gehabt haben. Eine Überforderung der Schüler durch das Programm kann weitestgehend ausgeschlossen werden, denn lediglich 6% der Lehrer stimmen der Aussagen „diese Unterrichtsstunden waren für die Schüler eine Belastung“ zu.

Abb. 46 *Beurteilung des Programms „Erwachsen werden“ durch die Lehrer. Bereich: Auswirkungen auf die Schüler / die Klasse Angaben zustimmender Antworten (trifft zu/ziemlich zu) in Prozent (n=950-979, je nach Missings).*



Auch bei diesen Bewertungsaussagen war von Interesse, inwieweit Lehrerinnen und Lehrer eine vergleichbare Beurteilung der Programmwirkung abgeben oder ob schulformabhängig Unterschiede erkennbar sind. Ebenfalls interessierte, ob die Art des Programmeinsatzes einen Einfluss auf die Bewertung der Programmwirkung ausübt.

Hierfür wurden die Antworten aller sieben Bewertungs-Items addiert und ein Gesamtsummenindex gebildet. Der berechnete Index weist eine Spannweite von 7 bis 28 Punkten auf, wobei ein hoher Punktwert gleichzusetzen ist mit einer hohen positiven Bewertung des Programms seitens der Lehrkräfte.

In den Aussagen zur Programmbewertung auf Klassenebene bzw. auf das Verhalten der Schüler können zwischen den Lehrkräften der vier Schultypen im Trend Unterschiede nachgewiesen werden ( $f_{(3,365)}=2,6$ ,  $p=0,06!$ ). Eine weitergehende Analyse zeigt, dass Lehrkräfte aus Hauptschulen bzw. Gesamtschulen ( $\bar{x}=13,5$ ) dem Programm eine geringere Wirksamkeit auf Klassenebene zu schreiben als Lehrkräfte aus Realschule bzw. Gymnasien ( $\bar{x}=15,1$ ) ( $f_{(1,365)}=7,3$ ,  $p<0,01$ ). Weiterhin können keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in den Aussagen zur Programmbewertung zwischen Lehrerinnen ( $\bar{x}=14,1$ ) und Lehrern ( $\bar{x}=14,3$ ) nachgewiesen werden ( $f_{(1,365)}=0,13$ ,  $p=0,7$ ). Erwartungsgemäß unterscheiden sich die Aussagen in Abhängigkeit von der Einsatzart des Programms. Lehrkräfte, die das Programm kontinuierlich in ihrem Unterricht einsetzen, schreiben dem Programm eine höhere Wirksamkeit zu als Lehrer, die eine diskontinuierliche Einsatzart bevorzugen ( $f_{(1,365)}=8,8$ ,  $p<0,01$ ). Tabelle 14 fasst die entsprechenden Daten zusammen.

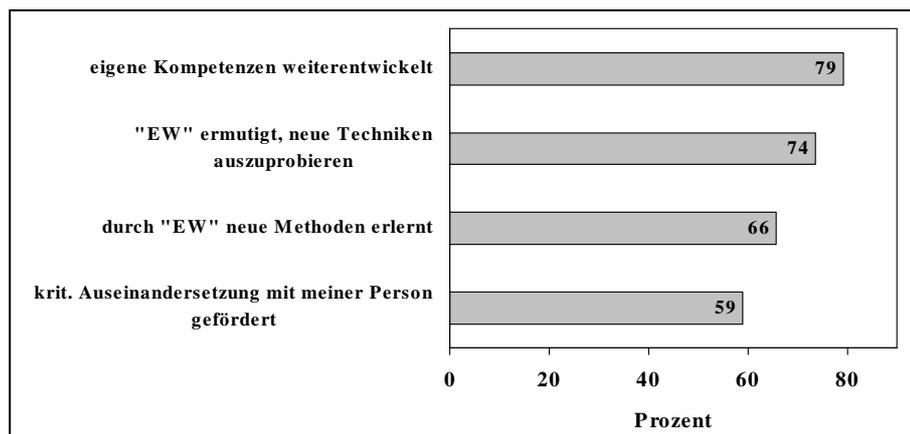
Tab. 14 *Beurteilung der Programmwirkung auf Klassenebene aus der Sicht der Lehrkräfte getrennt nach Schultyp und Einsatzart. Range des Bewertungsindex: 7-28 Punkte.*

	F	df	p	Lehrerin [ $\bar{x}$ ]	Lehrer [ $\bar{x}$ ]
Geschlecht der Lehrkräfte	0,13	1,365	=0,7	14,1	14,3
Schultyp: HS/GE versus RS/GY	7,30	3,365	<0,01		
Einsatzart	8,84	1,365	<0,01		
	HS [ $\bar{x}$ ]	GE [ $\bar{x}$ ]	RS [ $\bar{x}$ ]	GY [ $\bar{x}$ ]	Gesamt [ $\bar{x}$ ]
kontinuierlicher Einsatz	13,1	14,5	16,6	16,7	15,1
diskontinuierlicher Einsatz	12,6	12,9	13,1	13,8	13,2
Gesamt [ $\bar{x}$ ]	12,8	13,7	14,8	15,2	

*Aussagen der Lehrkräfte zu den Auswirkungen des Programms auf die eigene Person / Unterrichtspraxis*

Die Durchführung von „Erwachsen werden“ wird von den Lehrkräften auch mit positiven Auswirkungen auf die eigene Person bzw. die Unterrichtspraxis in Zusammenhang gebracht. So geben 4 von 5 Lehrern an, dass ihre eigenen Kompetenzen zur Förderung von Gruppenprozessen weiterentwickelt wurden und zwei Drittel haben durch das Programm neue Unterrichtsmethoden erlernt. Ferner geben drei Viertel der Lehrer an, dass sie durch dieses Programm ermutigt wurden, ihren regulären Unterricht neu zu gestalten und neue Techniken auszuprobieren. Weiterhin stimmen knapp 60% der Lehrkräfte der Aussage zu, dass „Erwachsen werden“ „die kritische Auseinandersetzung mit meiner Person gefördert hat“ (Abb. 47).

Abb. 47 *Beurteilung des Programms „Erwachsen werden“ durch die Lehrer. Bereich: Auswirkungen auf die eigene Person / Unterrichtspraxis. Antworten („trifft zu / ziemlich zu“) in Prozent (n=950-970, je nach Missings).*



Werden die Antworten aller vier Aussagen addiert, so erhält man einen Index mit einer Spannweite von 4 bis 16 Punkten, wobei ein hoher Punktwert gleichzusetzen ist mit einer hohen positiven Bewertung der Auswirkungen auf die eigenen Kompetenzen seitens der Lehrkräfte.

Eine nach Geschlecht, Schulform und Einsatzart durchgeführte Varianzanalyse zeigt, dass bei keiner der Variablen ein signifikanter Unterschied in diesem Bewertungsindex nachgewiesen werden kann. Somit profitiert ein Großteil der Lehrkräfte selbst einerseits durch die Ausbildung zum „Erwachsen werden“ Lehrer und zusätzlich durch den Einsatz des Programms. Tabelle 15 fasst die Daten zusammen.

Tab. 15 Beurteilung der Programmwirkung auf die eigenen Kompetenzen aus der Sicht der Lehrkräfte getrennt nach Schultyp und Einsatzart. Range des Bewertungsindex: 4-16 Punkte.

	F	df	p	Lehrerin [ $\bar{x}$ ]	Lehrer [ $\bar{x}$ ]
Geschlecht der Lehrkräfte	0,01	1,378	=0,8	8,2	8,3
Schultyp	0,67	3,378	=0,8		
Einsatzart	2,70	1,378	=0,1		
	HS [ $\bar{x}$ ]	GE [ $\bar{x}$ ]	RS [ $\bar{x}$ ]	GY [ $\bar{x}$ ]	Gesamt [ $\bar{x}$ ]
kontinuierlicher Einsatz	8,0	7,8	7,3	8,1	7,8
diskontinuierlicher Einsatz	8,2	8,7	8,6	9,0	8,6
Gesamt [ $\bar{x}$ ]	8,1	8,2	7,9	8,6	

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Programm insgesamt im Urteil der damit umgehenden Lehrer positiv bewertet wird. Es wird in einem hohem Maße akzeptiert und hat den Erfahrungen zufolge sowohl positive Auswirkungen auf die eigene Unterrichtspraxis und die eigene Person, als auch auf die Schüler selber, auf das Verhältnis der Schüler untereinander sowie auf die Beziehung der Schüler zu ihren Lehrern.

#### **Beurteilung der Auswirkungen auf das Verhalten und auf die Fähigkeiten von Schülern**

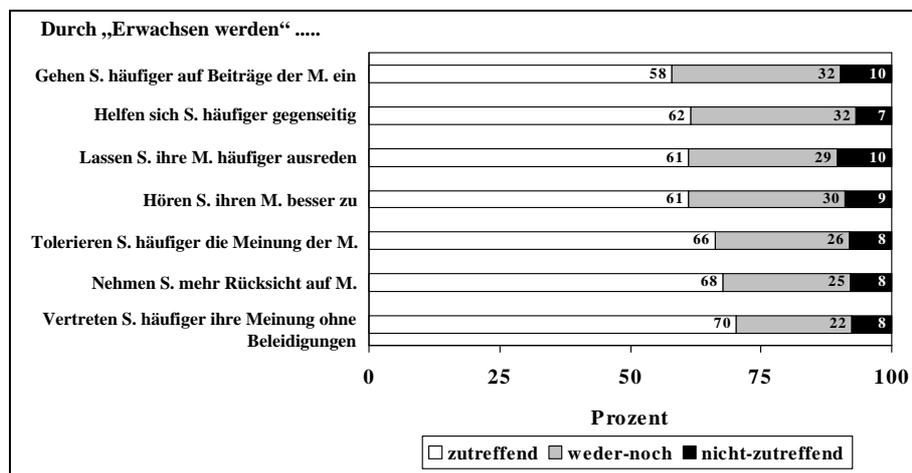
Der Fragebogen enthält eine Aufstellung von insgesamt 22 Aussagen, die sich auf (positive) Veränderungen verschiedener Aspekte des Schülerverhaltens beziehen. Die Aussagen werden durch den einführenden Satz eingeleitet: „Die folgende Aufstellung listet Verhaltensweisen von Schülern auf. Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, ob diese auf die Schüler Ihrer Klasse, die über einen längeren Zeitraum mit dem Programm „Erwachsen werden“ unterrichtet wurden, zutreffen.“, um sicher zu stellen, dass nur die Effekte des Programms bei der Beantwortung der Aussagen berücksichtigt wurden. Mittels einer Faktorenanalyse ließen sich drei interpretierbare Faktoren voneinander trennen, die sich inhaltlich wie folgt unterteilen lassen (im Detail siehe Kap. 5.2.1).

- Aussagen zum Verhalten der Schüler gegenüber ihren Mitschülern
- Aussagen zu verschiedenen Fähigkeiten der Schüler
- Aussagen zum Akzeptanzverhalten eigener und fremder Schwächen und Leistungen

### ***Auswirkungen von „Erwachsen werden“ auf das Verhalten der Schüler gegenüber ihren Mitschülern***

Die langfristigen Auswirkungen des Programms auf die kommunikativen Kompetenzen der Schüler werden von den Lehrkräften wie folgt bewertet (Abb. 48). So lassen die Schüler ihre Mitschüler nach Einsatz des Programms häufiger ausreden (61%) und hören ihnen auch besser zu (61%). Die Beiträge der Mitschüler gewinnen mehr an Bedeutung und werden durch die Schüler häufiger kommentiert (58%), so dass Diskussionen in der Klasse konstruktiver geführt werden können. Darüber hinaus werden Meinungen der Mitschüler, auch wenn sie nicht mit der eigenen Meinung übereinstimmen, von den „Erwachsen werden“ Schülern mehr toleriert (66%). 70% der Lehrkräfte stimmen darüber hinaus der Aussage zu, dass die Schüler durch „Erwachsen werden“ häufiger ihre Meinungen vertreten, ohne andere Personen zu verletzen oder zu beleidigen. Dieses gehe mit einer Abnahme verbaler Aggressionen innerhalb der Klassen und einer Zunahme eines allgemein toleranteren Verhaltens einher. Dies drückt sich u.a. dadurch aus, dass die Schüler jetzt mehr Rücksicht auf ihre Mitschüler nehmen (68%) und sie sich gegenseitig mehr helfen und häufiger unterstützen (62%) (Abb. 48).

**Abb. 48** Auswirkungen von „Erwachsen werden“ auf die Schüler. Bereich: Verhalten gegenüber den Mitschülern. Angaben in Prozent (n=720 - 740, je nach Missings), *zutreffend=trifft zu/ziemlich zu; nicht-zutreffend=trifft kaum zu/trifft nicht zu, S = Schüler; M = Mitschüler.*



Ein geringer Anteil von weniger als 10% der Lehrkräfte sind der Meinung, dass „Erwachsen werden“ keinen Einfluss auf die oben genannten Verhaltensänderungen ausübt: Diese Gruppe beantwortet die Aussagen mit „nicht-zutreffend“ (= „trifft kaum zu“ bzw. „trifft nicht zu“). Je nach Aussage haben 20% bis 30% der Lehrkräfte die Antwortmöglichkeit „trifft weder /noch zu“ gewählt. Als Hauptgrund geben die Lehrkräfte hierzu an, dass es unmöglich ist, die Effekte

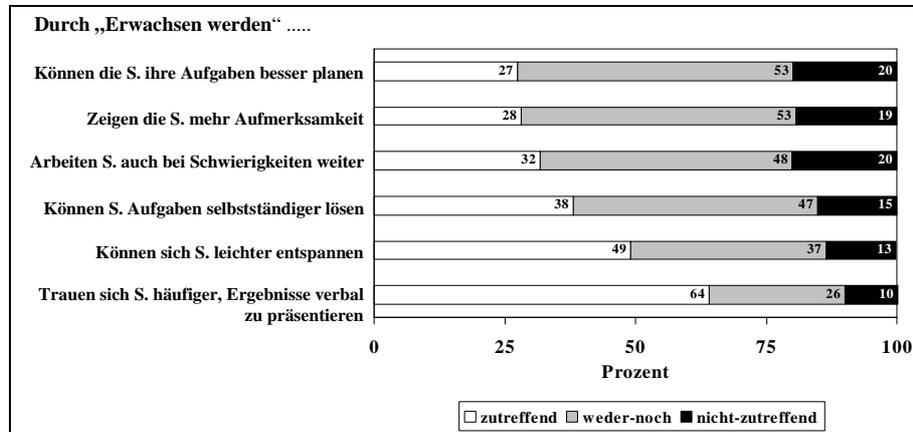
auf das Schülerverhalten ausschließlich dem Programm „Erwachsen werden“ zuzuschreiben, da auch der reguläre Unterricht sowie eine Reihe anderer Aktivitäten an der Schule die oben genannten Effekte mit beeinflusst haben könnten.

*Auswirkungen von „Erwachsen werden“ auf verschiedene Fähig- und Fertigkeiten der Schüler*

Die Aussagen dieser Items beinhalten verschiedene Aspekte von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auch für die Unterrichtspraxis und somit für den schulischen Alltag wesentlich sind. Hierbei interessiert, inwieweit aus Lehrersicht ein Lebenskompetenzförderprogramm auch solche Fertigkeiten positiv beeinflussen kann. Abbildung 49 fasst die Ergebnisse zusammen. Einen Einfluss übt „Erwachsen werden“ auf das Selbstvertrauen (und die kommunikativen Fähigkeiten) der Schüler aus: 64% der Lehrkräfte geben an, dass die Schüler durch das Programm mutiger sind und sich häufiger trauen, Sachverhalte oder Ergebnisse vor der Klasse (verbal) zu präsentieren. Nach Aussagen von 38% der Lehrer profitieren die Schüler zusätzlich von dem Programm insoweit, dass sie ihre Aufgaben selbstständiger lösen können. Das Durchhaltevermögen der Schüler wird nach Meinung von einem Drittel der Lehrkräfte beeinflusst: Die Schüler geben nicht so schnell auf wie vor dem Programmeinsatz, sondern arbeiten gerade bei auftretenden Schwierigkeiten weiter, um ihre Aufgaben zu Ende zu führen. Immerhin geben mehr als ein Viertel der Lehrkräfte an, dass durch „Erwachsen werden“ die Schüler ihre Aufgaben besser planen können und dem normalen Unterricht größeres Interesse entgegenbringen bzw. ihn mit stärkerer Aufmerksamkeit verfolgen.

Heutzutage sind auch schon Kinder und Jugendliche durch Stress belastet. Bei jungen Menschen sind es nicht unbedingt einschneidende kritische Lebensereignisse, die stressauslösend wirken, sondern vielmehr die Summe alltäglicher Belastungen. Die Schule sowie die damit verbundenen Leistungsanforderungen stellen für die Kinder und Jugendlichen einen Ort des Stresserlebens dar (Freitag, 1998). Um auf Stresssituationen adäquat reagieren zu können, kommt dem Erlernen von Bewältigungsstrategien und Entspannungstechniken hohe Relevanz zu. Entspannungstechniken sind deshalb auch integraler Bestandteil des Präventionsprogramms. In diesem Zusammenhang interessierte, inwieweit die angebotenen Entspannungsübungen Wirkungen bei den Schülern zeigen. Der Aussage „Durch den Unterricht mit dem Programm „Erwachsen werden“ können sich die Schüler leichter entspannen“ stimmen nahezu die Hälfte der Lehrer zu. Darüber hinaus geben etwa 2 von 5 Lehrern an, dass die Schüler gelernt haben, auch in schwierigen Situationen gelassener und ruhiger zu reagieren. Somit erzielt das Programm bei den Schülern auch in dem Bereich Entspannung / Stressabbau nach Aussagen der Lehrkräfte Erfolge.

Abb. 49 Auswirkungen von „Erwachsen werden“ auf die Schüler. Bereich: Fähigkeiten der Schüler. Angaben in Prozent (n=720 - 740, je nach Missings), zutreffend=trifft zu/ziemlich zu; nicht-zutreffend=trifft kaum zu/trifft nicht zu S = Schüler; M = Mitschüler.



Auffällig ist der deutlich erhöhte Anteil von „trifft weder – noch zu“ - Antworten, der je nach Item zwischen 26% und 53% liegt (Abb. 49): Für einen Teil der Lehrer ist eine eindeutige Beantwortung dieser Aussagen offenbar nicht möglich. Wie oben schon erwähnt ist ein wesentlicher Grund hierfür, dass die Lehrer die Auswirkungen auf die Fähigkeiten der Schüler nicht allein auf das Programm „Erwachsen werden“ zurückführen können. Ferner geben maximal ein Fünftel der Lehrkräfte an, dass das Programm keinen Einfluss auf die entsprechenden Fertigkeiten ausübt.

#### *Auswirkungen von „Erwachsen werden“ auf das Akzeptanzverhalten eigener und fremder Schwächen und Leistungen*

Die letzten Aussagen subsumieren Verhaltensweisen und Einstellungen der Schüler ihren eigenen Leistungen, Stärken und Schwächen gegenüber und geben somit erste Hinweise darauf, wie sich die Person selbst sieht bzw. einschätzt. Gleichzeitig werden aber auch Aussagen über die Anerkennung von Stärken und Schwächen gegenüber Mitschülern thematisiert.

Abb. 50 Auswirkungen von „Erwachsen werden“ auf die Schüler. Bereich: Akzeptanz eigener/ fremder Stärken und Schwächen. Angaben in Prozent (n=720 - 740, je nach Missings), zutreffend=trifft zu/ziemlich zu; nicht-zutreffend=trifft kaum zu/trifft nicht zu, S = Schüler; M = Mitschüler.

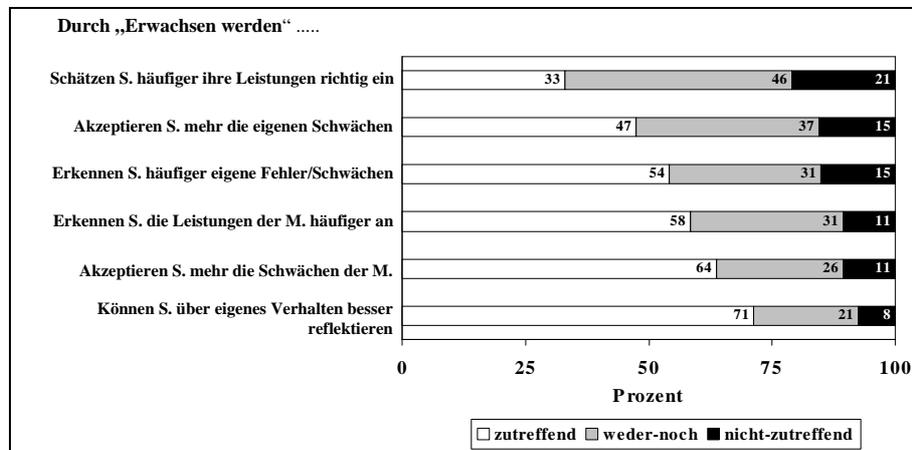


Abbildung 50 fasst die Ergebnisse zusammen und verdeutlicht auch in diesem Bereich die Wirksamkeit des Programms. Nach den Aussagen der Lehrer nehmen die Schüler nicht nur ihre Stärken, sondern auch ihre Schwächen nach Einsatz von „Erwachsen werden“ häufiger wahr (54%). Die beobachteten Veränderungen in diesem Bereich beschränken sich jedoch nicht nur auf die Wahrnehmung von Fehlern und Schwächen, sondern darüber hinaus haben die Schüler gelernt, diese Eigenschaften auch zu akzeptieren und in den jeweiligen Situationen darauf angemessen zu reagieren (47%). Aber nicht nur die eigenen, sondern auch die Schwächen der Mitschüler werden jetzt weit häufiger von den Schülern akzeptiert (64%). Kommentare von den Lehrern hierzu waren z.B. „...früher reagierten die Schüler mit verletzenden Sprüchen auf irgendeine Schwäche der Mitschüler oder er wurde deswegen ausgelacht. Dieses Verhalten beobachte ich heute weit weniger...“

Nahezu jeder dritte Lehrer gibt an, dass die Schüler ihre eigenen (schulischen) Leistungen durch „Erwachsen werden“ häufiger richtig einschätzen. Ferner erkennen die Schüler nach Aussagen von 58% der Lehrer durch das Programm auch die (schulischen) Leistungen ihrer Mitschüler häufiger an. Darüber hinaus geben 71% der Lehrkräfte an, dass die Schüler ihr eigenes Verhalten besser reflektieren können.

#### *Beurteilung der Wirksamkeit des Programms „Erwachsen werden“ in Abhängigkeit vom Schultyp, Geschlecht und der Einsatzart*

Im Folgenden interessiert, ob es schulformabhängige Unterschiede bzw. Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern in der Beurteilung der Programmwirksamkeit gibt. Weiterhin

soll überprüft werden, ob die Wirksamkeitsbewertung von der Art des Programmeinsatzes abhängt.

Für diese Berechnung wurden die Werte der o.g. 22 Wirksamkeitsitems addiert und ein Gesamtsummenindex zur Wirksamkeitsbewertung gebildet. Der berechnete Wirksamkeitsbewertungsindex weist eine Spannweite von 22 bis 110 Punkten auf, wobei ein hoher Punktwert gleichzusetzen ist mit einer hohen positiven Wirksamkeitsbewertung des Programms seitens der Lehrkräfte.

Die Ergebnisse der Varianzanalyse zeigen, dass Lehrerinnen ( $\bar{x}=72,3$ ) und Lehrer ( $\bar{x}=73,5$ ) die Wirksamkeit des Programms „Erwachsen werden“ auf die Fähigkeiten der Schüler ähnlich gut beurteilen ( $F_{(1,299)} = 0,17$ ;  $p=0,6$ ). In der Beurteilung zur Programmwirkung können zwischen den Lehrkräften der vier Schultypen im Trend Unterschiede festgestellt werden ( $F_{(1,299)} = 2,6$ ;  $p=0,06!$ ). Vergleicht man die Wirksamkeitsbewertung zwischen den einzelnen Schultypen, so zeigt sich, dass Lehrkräfte von Hauptschulen ( $\bar{x}=65,2$ ) dem Programm eine geringere Wirksamkeit zuschreiben als Lehrkräfte der drei anderen Schulformen ( $\bar{x}=75,9$ ) ( $F_{(1,299)} = 4,9$ ;  $p<0,05$ ). Zwischen den drei weiteren Schulformen können untereinander keine statistisch bedeutsamen Unterschiede festgestellt werden. Erwartungsgemäß schreiben die Lehrkräfte, die „Erwachsen werden“ kontinuierlich in ihrem Unterricht einsetzen, dem Programm eine höhere Wirksamkeit zu als die Gruppe, die eine diskontinuierliche Einsatzart bevorzugen ( $F_{(1,299)}=5,1$ ;  $p<0,05$ ) (Tab 16).

Tab. 16 Beurteilung der Wirksamkeit des Programms „Erwachsen werden“ aus der Sicht der Lehrkräfte getrennt nach Schultyp und Einsatzart. Range des Bewertungsindex: 22-110 Punkte.

	F	df	p	Lehrerin [ $\bar{x}$ ]	Lehrer [ $\bar{x}$ ]
Geschlecht der Lehrkräfte	0,71	1, 299	=0,6	72,3	73,5
Schultyp: HS versus GE/RS/GY	4,95	1, 299	<0,05		
Einsatzart	5,2	1, 299	<0,05		
	HS [ $\bar{x}$ ]	GE [ $\bar{x}$ ]	RS [ $\bar{x}$ ]	GY [ $\bar{x}$ ]	Gesamt
kontinuierlicher Einsatz	73,5	77,7	79,3	77,7	76,4
diskontinuierlicher Einsatz	57,5	66,6	76,9	74,5	69,4
Gesamt	65,2	72,2	78,1	76,1	

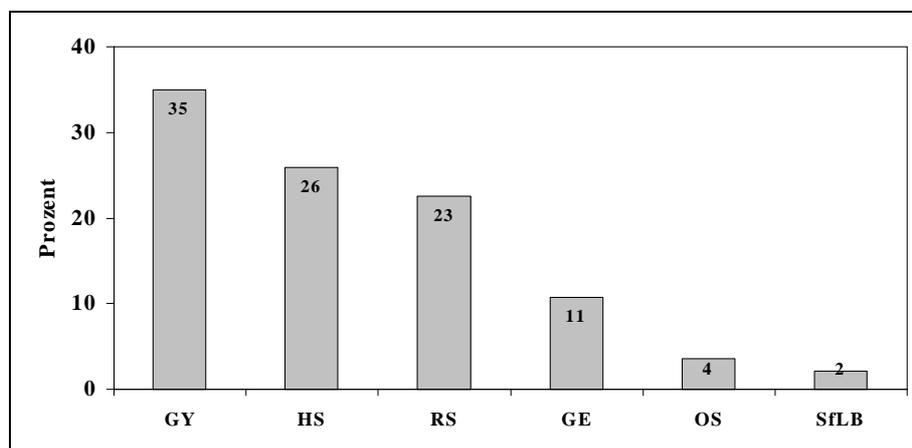
## 6.2 Ergebnisse der Schulleiterbefragung

Das folgende Kapitel stellt die Aussagen über die Auswirkungen des Programms „Erwachsen werden“ auf Schul- und Klassenebene aus der Sicht der Schulleiter dar.

### 6.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Schulleitungen von 600 Schulen, die für die Lehrerbefragung angeschrieben wurden, erhielten zeitgleich einen Fragebogen. Von diesen 600 Direktoren leiten 34% ein Gymnasium, 26% eine Haupt-, 22% eine Real-, und 11% eine Gesamtschule. Der Anteil an Orientierungsstufen betrug 3% und Schulen für Lernbehinderte 4%. Von den 600 Schulleitern haben 363 den Fragebogen vollständig ausgefüllt zurückgeschickt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 61%. Die prozentuale Verteilung des Rücklaufs über die verschiedenen Schulformen entspricht im Wesentlichen der o.g. Häufigkeitsverteilung (Abb. 51).

Abb. 51 Häufigkeitsverteilung der Schulleiterstichprobe getrennt nach Schulform. Angaben in Prozent (n=363).

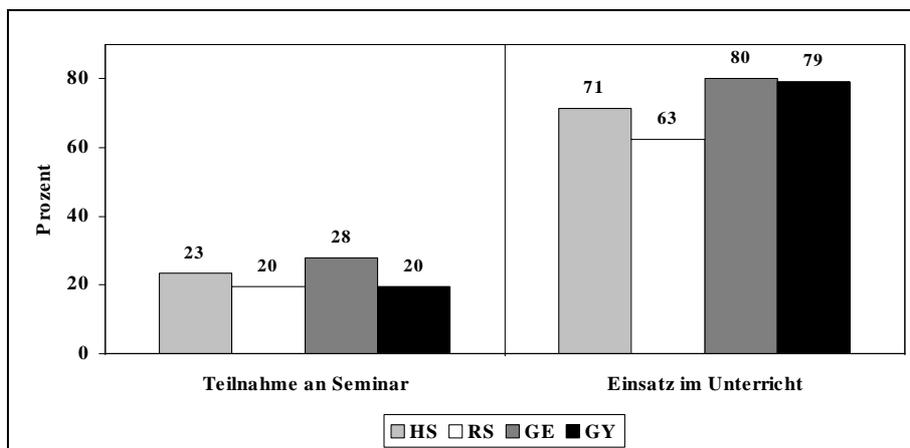


39% der Schulleiter dieser Stichprobe arbeiten an einer Schule in NRW. 19% leiten eine Schule in Schleswig-Holstein, 12% in Niedersachsen, 9% in Rheinland-Pfalz bzw. Saarland und 6% in Baden-Württemberg. Der Anteil für Bayern, Hessen und Hamburg beträgt jeweils 5% und für die neuen Bundesländer 2%.

### *Teilnahme der Schulleitung an einem Einführungsseminar und Umsetzung des Programms in den Unterricht*

Eine häufig gestellte Forderung der „Erwachsen werden“-Lehrkräfte ist, dass auch die Schulleitung an einem Einführungsseminar teilnehmen sollte. Erwartet wird hierdurch ein besseres Verständnis für den Einsatz lebenskompetenzfördernden Maßnahmen seitens der Schulleitung, sowie eine Unterstützung bei der Umsetzung und Implementierung des Programms im Schulalltag. In diesem Zusammenhang interessierte die Frage, wie viele Schulleiter schon an einem dreitägigen Einführungsseminar teilgenommen haben. Diese Frage wird von 23% der Schulleiter bejaht. Weitere 3% der Schulleiter geben an, dass sie für eines der nächsten Seminare angemeldet sind. Zwischen den Schulleitern der vier Regelschulformen bestehen keine Unterschiede bezüglich der Teilnahme an einem solchen Seminar. (Abb. 52 – linke Säulen). Jeweils 20% der Schulleitungen von Realschulen und Gymnasien sind ausgebildete „Erwachsen werden“-Lehrer. Der Anteil unter den Hauptschuldirektoren beträgt 23% und unter den Direktoren von Gesamtschulen 28%. Von den Schulleitern, die eine Ausbildung zum „Erwachsen werden“-Lehrer absolviert haben, haben durchschnittlich 73% das Programm im Unterricht eingesetzt. Mit etwa 80% haben die Schulleitungen von Gymnasien und Gesamtschulen Programmteile im Unterricht etwas häufiger eingesetzt, gegenüber der Schulleitung von Haupt- (71%) bzw. Realschulen (63%) (Abb. 52 – rechte Säulen).

Abb. 52 Linke Abbildung: Teilnahme der Schulleitung an einem dreitägigem Einführungsseminar getrennt nach Schulform. Angabe in Prozent (n=335).  
Rechte Abbildung: Einsatz von „Erwachsen werden“ im Unterricht nach Abschluss der Ausbildung getrennt nach Schulform. Angaben in Prozent (n=71).



## 6.2.2 Auswirkungen des Programms „Erwachsen werden“ aus Sicht der Schulleitung

Um die Einschätzungen der Schulleiter hinsichtlich der Wirkungen von „Erwachsen werden“ zu ermitteln, wird ihnen eine Liste mit insgesamt 11 Items vorgelegt. Diese 11 Items beinhalten Aussagen über das Schul- bzw. Klassenklima, das Schulimage, die Lernmotivation und das Verhältnis/die Kommunikation der einzelnen Akteure untereinander. Alle Aussagen wurden mit dem Satz „Durch den Einsatz des Programms „Erwachsen werden“ hat sich ...“ eingeleitet, um sicher zu stellen, dass nur die Auswirkungen berücksichtigt werden, die durch „Erwachsen werden“ hervorgerufen wurden. Als Antwortmöglichkeit stand den Schulleitern eine fünf-stufige Skala („sehr verbessert“ – „ziemlich verbessert“ – „weder noch“ – „eher verschlechtert“ – „sehr verschlechtert“) zur Verfügung.

In Tabelle 17 sind die Items in ihrem Wortlaut aufgeführt und die prozentualen Häufigkeiten der jeweiligen Antworten über die Gesamtstichprobe dargestellt.

Tab. 17 Auswirkungen des Programms „Erwachsen werden“ an der Schule aus der Sicht der Schulleitung. Angaben in Prozent (n=190-210, je nach Missings).

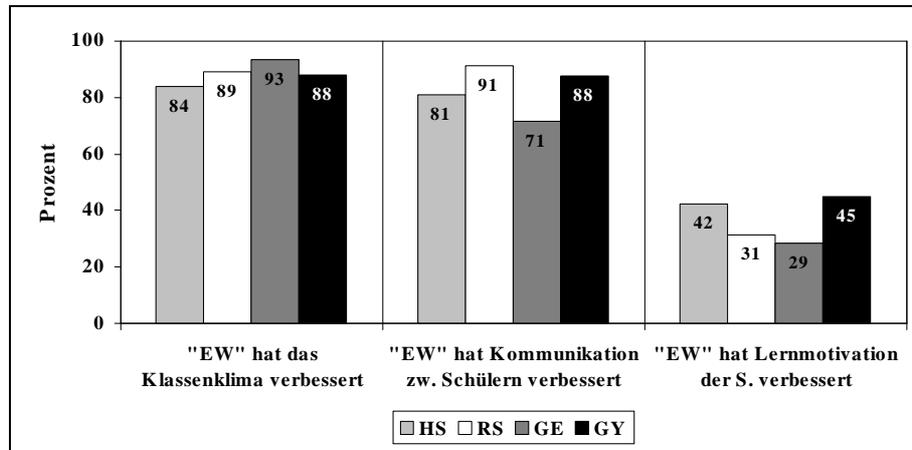
Durch den Einsatz des Programms „Erwachsen werden“ hat sich .....	sehr verbessert [%]	ziemlich verbessert [%]	weder noch [%]
die Kommunikation der Schüler untereinander ...	13,1	71,8	15,0
das Klassenklima ...	15,4	71,6	13,0
die Lernmotivation der Schüler ...	2,3	38,1	59,7
der Leistungsstand der Schüler ...	0,6	16,0	83,4
die Kommunikation der Lehrkräfte untereinander ...	7,2	44,3	48,5
das Verhältnis der Lehrkräfte untereinander ...	6,9	36,0	57,1
die Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern ...	9,0	67,1	23,9
die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern ...	3,2	31,6	65,2
das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern ...	5,5	37,2	57,4
das Image meiner Schule in der Öffentlichkeit ...	8,9	38,5	52,6
das Schulklima ...	3,7	44,9	51,3

Nach Aussagen der Schulleiter wirkt sich das Programm „Erwachsen werden“ nicht negativ auf eine der vorgegebenen Wirkungsisems aus, d.h. in keinem Fall wurde die Antwortkategorie „*eher verschlechtert*“ bzw. „*sehr verschlechtert*“ angegeben. Darüber hinaus bestehen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in den prozentualen Häufigkeiten zustimmender Antworten zwischen Schulleitern mit und ohne Ausbildung zum „Erwachsen werden“-Lehrer. Ferner können keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Antworten der Schulleitergruppen mit Programm erfahrung und der Gruppe, die „Erwachsen werden“ noch nicht im Unterricht eingesetzt haben, nachgewiesen werden.

Ein primäres Ziel von „Erwachsen werden“ ist die Förderung einer Klassengemeinschaft, in der sich die Schüler wohl fühlen und in ihrer Individualität akzeptiert werden. Eine solche Gemeinschaft schafft Vertrauen und hilft Beziehungen aufzubauen. Sie fördert die konstruktive Zusammenarbeit der einzelnen Akteure und schafft eine positive Lernatmosphäre.

Überprüft werden soll, ob das Programm – entsprechend seiner Zielvorgabe - das Klassenklima und/oder die Kommunikation bzw. das Verhältnis der einzelnen Akteure untereinander positiv verändern kann. Von den Schulleitern werden positive Veränderungen im Schülerverhalten bzw. auf Klassenebene festgestellt. 87% der Schulleiter geben an, dass sich das Klassenklima durch das Programm „Erwachsen werden“ „*sehr*“ bzw. „*ziemlich verbessert*“ hat. Keiner der Schulleiter gibt an, dass sich das Klassenklima durch das Programm verschlechtert hat, so dass kontraproduktive Effekte ausgeschlossen werden können. Im schulformspezifischen Vergleich wird die Auswirkung des Programms auf das Klassenklima gleichermaßen positiv beurteilt: 84% der Schulleiter von Hauptschulen, jeweils 88% der Direktoren von Realschulen bzw. Gymnasien und 93% von Gesamtschulen stimmen der Aussage zu (Abb. 53). Aber nicht nur das Klassenklima, sondern auch die kommunikativen Kompetenzen der Schüler verbessern sich durch „Erwachsen werden“: 85% der Schulleiter geben an, dass sich die Kommunikation zwischen den Schülern „*sehr*“ bzw. „*ziemlich verbessert*“ hat. Werden die Aussagen der Schulleitung getrennt nach Schulform ausgewertet, so geben jeweils etwa 90% der Direktoren an Realschulen bzw. Gymnasien eine Verbesserung der Kommunikation unter den Schülern an. Niedriger liegen die entsprechenden Angaben von Hauptschul- (81%) bzw. Gesamtschuldirektoren (71%).

Abb. 53 Auswirkungen des Programms „Erwachsen werden“ auf die Schüler aus der Sicht der Schulleitung. Angaben in Prozent (n=190-210, je nach Missing).



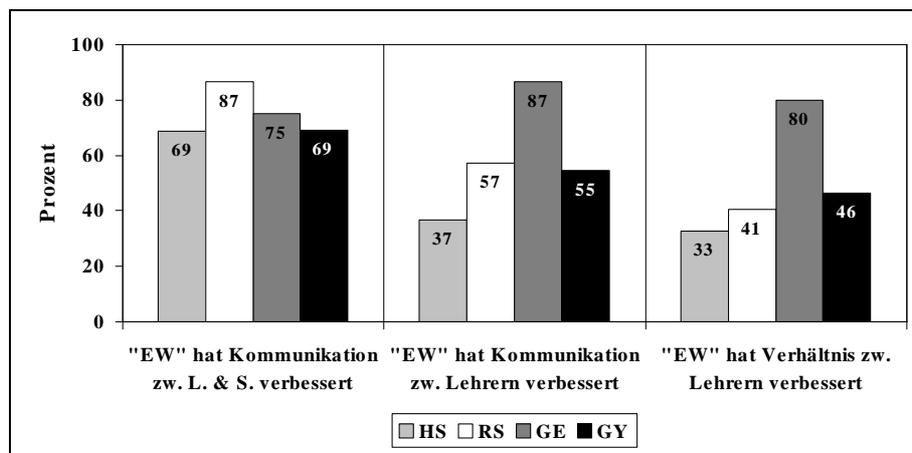
Darüber hinaus stellen 2 von 5 Schulleitern fest, dass sich die Lernmotivation der Schüler verbessert hat. Eine negative Auswirkung des Programms auf die Lernmotivation der Schüler wird auch in diesem Falle von keinem Schulleiter benannt. Besonders bei Hauptschülern und Gymnasiasten kann gegenüber Real- bzw. Gesamtschülern eine verbesserte Lernmotivation nachgewiesen werden (Abb. 53).

Eine Verbesserung des Leistungsstandes der Schüler durch das Programm wird nur von 17% der Schulleiter angegeben. Werden die Aussagen der Direktoren nach den vier Schultypen getrennt ausgewertet, so geben knapp ein Viertel der Hauptschuldirektoren, 13% der Realschuldirektoren und jeweils 15% der Schulleitungen der beiden anderen Schultypen an, dass sich der Leistungsstand ihrer Schüler verbessert hat.

Aus der Sicht der Schulleitung ergeben sich ferner folgende Programmauswirkungen bei den Lehrern bzw. im Kollegium. Drei Viertel der Schulleiter berichten von einer verbesserten Kommunikation sowie einem verbesserten Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. Einen positiven Einfluss übt das Programm auch auf die Kommunikation und das Verhältnis der Lehrer untereinander aus. So geben über die Hälfte der Schulleiter an, dass sich durch „Erwachsen werden“ innerhalb des Kollegiums eine positive Kommunikationskultur entwickelt hat. Das Verhältnis unter den Kollegen hat sich nach Aussagen von 44% der Schulleiter verbessert. Jedoch können für beide Aussagen Unterschiede zwischen den Schulformen festgestellt werden (Abb. 54). 87% der Gesamtschuldirektoren, jeweils 56% der Schulleiter von Realschulen und Gymnasien und 37% der Hauptschuldirektoren geben an, dass sich die Gesprächskultur innerhalb des Kollegiums verbessert hat. Vergleichbare schulformspezifische Unterschiede bestehen auch bei der Aussage, dass sich durch den Einsatz des Programms das Verhältnis der Lehrkräfte

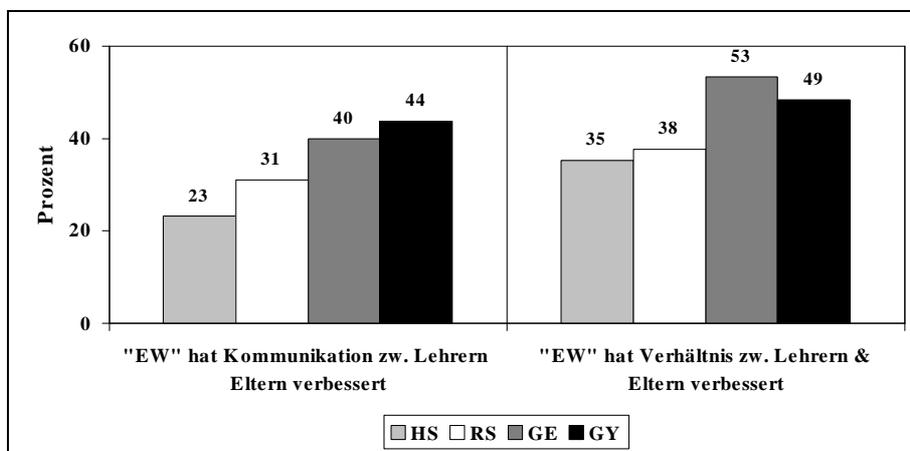
untereinander sehr bzw. ziemlich verbessert hat. Besonders haben die Lehrkräfte von Gesamtschulen profitiert: 80% der Schulleiter von Gesamtschulen berichten, dass sich der Umgang der Lehrer untereinander wesentlich verbessert hat. Der gleiche Sachverhalt wird von 46% der Schulleiter von Gymnasien, von 41% der Realschuldirektoren und von 33% der Hauptschuldirektoren angegeben (Abb. 54).

Abb. 54 Auswirkungen des Programms „Erwachsen werden“ auf das Kollegium aus der Sicht der Schulleitung. Angaben in Prozent (n=190-210, je nach Missing).



In Kapitel 6.1.3 wurde die Elternarbeit zum Programm einschließlich deren Wirkungen aus dem Blickwinkel der Lehrkräfte ausführlich beschrieben. Durchschnittlich stimmen 35% der Lehrkräfte, die einen „Erwachsen werden“ Elternabend durchgeführt haben, der Aussage zu, dass sich das Verhältnis zu den Eltern wesentlich verbessert hat und 26% berichten, besser mit den Eltern ihrer Schüler kommunizieren zu können. Die Schulleiter schätzen die Entwicklung in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräfte sogar noch etwas besser ein: 43% der Schulleiter geben an, dass sich das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern durch „Erwachsen werden“ positiv entwickelt hat und 35% der Schulleiter berichten über eine verbesserte Kommunikation zwischen beiden Akteuren. Tendenzmäßig wird von den Schulleitern der Hauptschulen sowohl die Kommunikation wie auch das Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern etwas schlechter beurteilt als von den Direktoren der drei anderen Schulformen (Abb. 55).

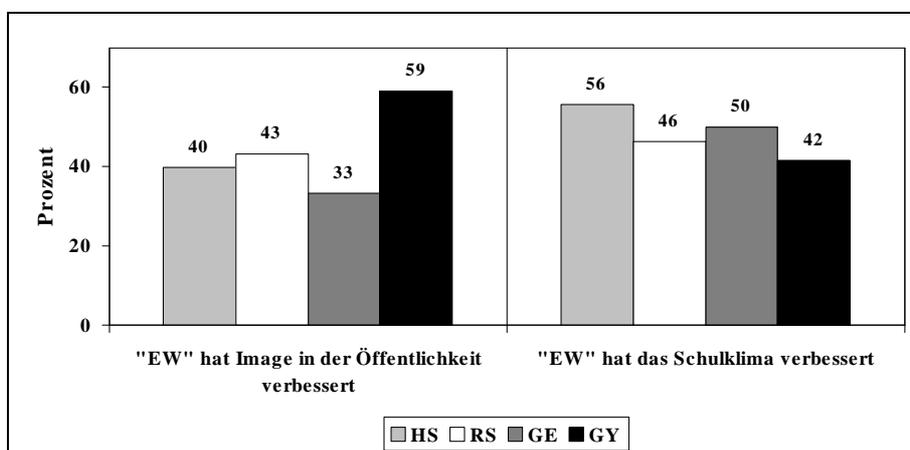
Abb. 55 Auswirkungen des Programms „Erwachsen werden“ auf die Arbeit mit den Eltern aus der Sicht der Schulleitung. Angaben in Prozent (n=190-210, je nach Missing).



„Erwachsen werden“ fördert darüber hinaus das Ansehen der Schule. Auf die Aussage „Durch den Einsatz des Programms hat sich das Image meiner Schule in der Öffentlichkeit...“ antworten etwa die Hälfte der Schulleiter „sehr verbessert“ bzw. „ziemlich verbessert“. Diesbezüglich können zwar Unterschiede zwischen den Aussagen der Schulleitungen der vier Regelschulen festgestellt werden, die jedoch nicht signifikant sind. Nahezu 60% der Direktoren von Gymnasien stimmen dieser Aussage zu. Die Antworten der Schulleitungen der drei anderen Schultypen liegen hierbei zwischen 33% und 43% (Abb. 56).

Nach den Aussagen von etwa der Hälfte der Schulleiter hat sich durch den Einsatz des Programms „Erwachsen werden“ auch das Schulklima sehr bzw. ziemlich verbessert. Zwischen den Aussagen der Schulleiter der vier Regelschulformen bestehen geringfügige Unterschiede (Abb. 56).

Abb. 56 Auswirkungen des Programms „Erwachsen werden“ auf das Schulimage und Schulklima aus der Sicht der Schulleitung. Angaben in Prozent (n=190-210, je nach Missing).



Die Ergebnisse dieser Befragung zeigen die hohe Akzeptanz, die die Schulleitungen dem Programm „Erwachsen werden“ entgegenbringen. Das Programm wirkt sich nach Aussagen der Schulleitung positiv auf das Klassenklima, das Verhältnis und die Kommunikation der einzelnen Akteure untereinander aus. Für jeweils gut die Hälfte der Schulleiter hat sich durch den Einsatz des Programms auch das Schulklima sowie das Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit verbessert. Gering sind hingegen die Auswirkungen des Programms auf die Lernmotivation bzw. den Leistungsstand der Schüler.

### 6.3 Ergebnisse der Schülerbefragung

Die Darstellung der empirischen Ergebnisse aus den Schülerbefragungen erfolgt in drei Schritten. Im ersten Teil werden Informationen über die Schülerstichprobe gegeben. Der zweite Teil fasst die Ergebnisse der Programmbewertung im Hinblick auf Akzeptanz und Wirksamkeit zusammen. Hierbei werden nicht nur die Aussagen der Interventionsschüler dargestellt, sondern vergleichend auch die der Interventionslehrer. Im Anschluss werden im dritten Teil die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung beschrieben.

#### 6.3.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Schülerbefragung ist an 15 Schulen in den Städten Bielefeld, Gütersloh und Lübbecke mit insgesamt 35 Klassen der Jahrgangsstufe 5 und 7 durchgeführt worden. An der Befragung haben zum 1. Messzeitpunkt 974 Schüler, zum 2. Messzeitpunkt 1005 Schüler und zum dritten Messzeitpunkt 1020 Schüler teilgenommen. In die Auswertung sind letztendlich die vollständigen Angaben von 761 Schülern eingegangen: darunter 374 Schüler der Interventionsgruppe und 387 Schüler der Kontrollgruppe (Tab. 18). Die Drop-out Quote setzt sich wie folgt zusammen:

- Es wurden nur die Schüler in die Stichprobe aufgenommen, von denen zu allen drei Messzeitpunkten ein vollständiger Datensatz vorlag.
- Schüler, die weniger als 17 „Erwachsen werden“ Stunden während der Interventionsphase erhalten haben, wurden aus der Stichprobe ausgeschlossen (n=48).
- Eine Klasse mit 25 Schülern wurde wegen der Teilnahme an einem suchtpreventiven Wettbewerb aus der Stichprobe ausgeschlossen, da hier interferierende Effekte zu erwarten waren.
- Die Fragebögen von insgesamt 7 Schülern wurden wegen unglaubwürdiger Angaben zu Konsummengen nicht weiter berücksichtigt.

Tab. 18 Verteilung der Stichprobe nach Gruppenzugehörigkeit, Klassenstufe, Geschlecht u. Muttersprache (M-Sprache). Alter: Mittelwert  $\pm$  Standardabweichung zum 1. Messzeitpunkt.

	Intervention	Kontrolle	Gesamt	♀	♂	M-Sprache deutsch	M-Sprache nicht deutsch	Alter
5. Klassen	278	322	600	49%	51%	80%	20%	10,4 $\pm$ 0,5
7. Klassen	96	65	161	45%	55%	48%	52%	13,0 $\pm$ 0,9
Gesamt	374	387	761					

Die Schüler des 5. Jahrganges besuchen Gymnasien bzw. Gesamt- oder Realschulen. Da zum 1. Messzeitpunkt zwischen den Schülern der drei Schultypen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in den hier untersuchten Zielvariablen nachgewiesen werden konnten, beziehen sich alle folgenden Aussagen auf die Gesamtstichprobe von 600 Schülern des 5. Jahrganges. 49% der Schüler der 5. Klassen sind Mädchen und 51% Jungen. Die Altersspanne liegt zum ersten Messzeitpunkt zwischen 9 und 12 Jahren: Der Altersmittelwert bei 10,4 Jahren.

Die Schüler der 7. Klassen besuchen die Hauptschule. Das mittlere Alter dieser Jugendlichen liegt bei 13,0 Jahren, mit einer Altersspanne von 12 bis 16 Jahren. Der Jungenanteil ist mit 55% höher als der Mädchenanteil (45%).

In beiden Klassenstufen bestehen zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe keine statistisch bedeutsamen Unterschiede im Alter und dem Geschlechterverhältnis der Schüler.

Der Anteil der Schüler, die Deutsch als Muttersprache angeben, liegt in der Gesamtstichprobe bei 73%. In den 5. Klassen geben 80% der Schüler und in den 7. Klassen (Hauptschulen) lediglich 48% der Schüler Deutsch als Muttersprache an. Dieser Unterschied ist statistisch bedeutsam ( $\chi^2 = 62,2$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ). Von den ausländischen Schülern werden verschiedene Sprachen angegeben, wobei russisch bzw. polnisch am häufigsten als Muttersprache genannt werden. Fasst man die einzelnen Ländersprachen einer bestimmten geografischen Region zusammen so verteilen sie sich über die Gesamtstichprobe wie folgt: 13,6% Osteuropa/ehemalige GUS Länder, 7% Türkei, 2,3% Vorderasien, 2,3% Balkanstaaten, 1,3 % arabischer Mittelmeerraum und 1% Mitteleuropa.

Nach den familiären Lebensverhältnissen gefragt, geben 85 % der Fünftklässler und 87% der Siebtklässler an, dass sie mit beiden Elternteilen zusammen leben. Auf die Frage: „*Geht Dein Vater regelmäßig arbeiten?*“ antworten 93% der Schüler der 5. Klasse und 84 % der Schüler der 7. Klasse mit „*Ja*“. Der Anteil berufstätiger Mütter beträgt in den Gesamtstichprobe etwa 60%. In beiden Klassenstufen bestehen zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe keine statistisch bedeutsamen Unterschiede in der Nationalität und den familiären Verhältnissen der Schüler.

### 6.3.2 Bewertung des Programms<sup>43</sup> aus der Sicht der Interventionslehrer und -schüler

#### *Bewertung des Programms aus der Sicht der Interventionslehrer*

Nach Abschluss der Interventionsphase haben alle Lehrkräfte, die „Erwachsen werden“ im Unterricht eingesetzt hatten, einen Bewertungsfragebogen erhalten. Dieser enthält Fragen zur Einschätzung des „Erwachsen werden“ Unterrichts, zur Beurteilung des Lehrerhandbuchs / der Unterrichtsthemen und zur (selbstbeobachteten) Wirksamkeit des Programms. Insgesamt sind die Fragebögen von 21 Lehrern in die Auswertung eingegangen. Zuerst sollen die Ergebnisse zur Materialbewertung dargestellt werden, gefolgt von den Aussagen zur Akzeptanz und Wirksamkeit.

#### *Allgemeine Bewertung des Lehrerhandbuchs durch die Interventionslehrer*

Die Interventionslehrer beurteilen das Lehrerhandbuch zum Programm positiv. So wird von 95% der Lehrkräfte das didaktische Konzept des Lehrerhandbuchs mit „*sehr gut*“ bzw. „*gut*“ beurteilt. Weiterhin bestätigen 80% der Lehrer, dass die Arbeitsblätter im Hinblick auf Sprache und Inhalt für die Schüler angemessen konzipiert sind. Die Textlänge der Arbeitsblätter wird von 63% der Lehrern für angemessen erachtet und 37% der Lehrer geben hierzu an, dass geringe Textkürzungen notwendig gewesen wären, um eine Überforderung der Schüler zu vermeiden. Die einzelnen Unterrichtsthemen lassen sich nach Aussage von 85% der Lehrer „*gut*“ in den regulären Unterricht integrieren.

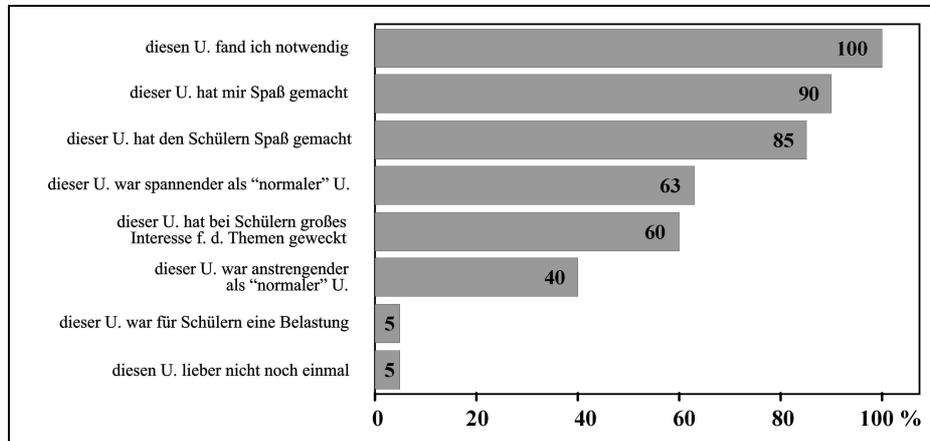
#### *Aussagen der Interventionslehrer zur Akzeptanz des Programms*

In einer allgemeinen Bewertung sagen 90% der Interventionslehrer, ihnen hätten die „Erwachsen werden“ Stunden Spaß gemacht und etwa zwei Drittel charakterisieren diesen Unterricht als „*spannender*“ im Vergleich zu ihrem normalen Unterricht (Abb. 57). 85% der Lehrer stellen fest, dass die Schüler während des Unterrichts viel Spaß gehabt haben und 60% geben an darüber hinaus beobachtet zu haben, dass der Unterricht bei den Schülern für die einzelnen Themen großes Interesse geweckt hat. Die Sinnhaftigkeit des „Erwachsen werden“ Unterrichts wird von keiner Lehrkraft angezweifelt und wird von allen als notwendig erachtet. Entsprechend würden fast alle Lehrkräfte die Programmenthemen immer wieder einsetzen, denn der Aussage, „*Diesen Unterricht möchte ich lieber nicht noch einmal durchführen*“, stimmen lediglich 5% der Lehrer zu. Berücksichtigt man in diesem Zusammenhang, dass für knapp 40% der Lehrer die „Erwach-

<sup>43</sup> Die eingesetzten Programmenthemen sowie die „Umsetzungstreue“ der einzelnen Unterrichtseinheiten sind in Kapitel 5.2.2 ausführlich beschrieben worden.

sen werden“ Unterrichtsstunden anstrengender gewesen sind als ihr regulärer Unterricht, so wird die zugemessene Bedeutung dieser Stunden für die Lehrer deutlich.

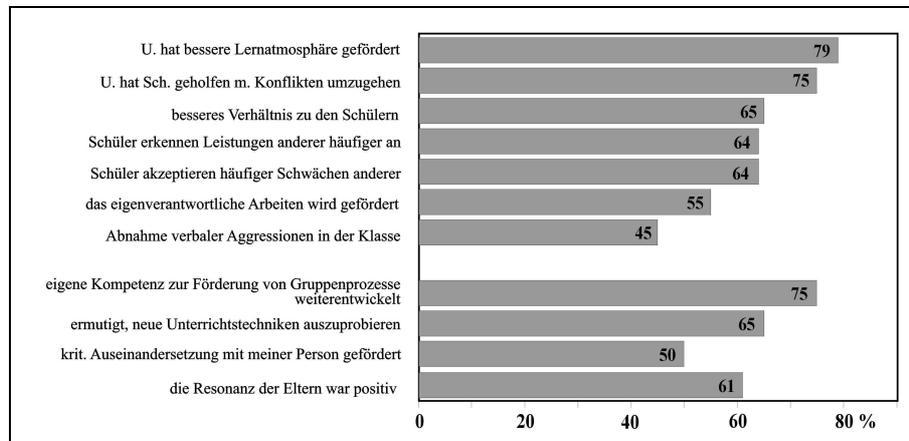
Abb. 57 *Beurteilung des Programms „Erwachsen werden“ aus der Sicht der Interventionslehrer. Bereich: Akzeptanz. Angaben zustimmender Antworten in Prozent (n=21).*



#### *Aussagen der Interventionslehrer zu den Auswirkungen des Programms auf die Schüler und auf die eigene Unterrichtspraxis*

Die Durchführung von „Erwachsen werden“ wird mit positiven Folgen sowohl für die Schüler als auch für die eigene Unterrichtspraxis in Verbindung gebracht (Abb. 58). So geben 4 von 5 Lehrkräften an, dass durch „Erwachsen werden“ eine bessere Lernatmosphäre in der Klasse erreicht wurde, die sich u.a. dadurch auszeichnet, dass das eigenverantwortliche Arbeiten der Schüler im Unterricht gefördert wurde (55%). Der Unterricht wirkt sich ferner positiv auf das Klassenklima aus (85%) und in nahezu der Hälfte der Klassen konnte nach Aussagen der Lehrer eine Abnahme verbaler bzw. physischer Aggressionen beobachtet werden. Drei Viertel der Lehrer geben weiterhin an, dass durch diesen Unterricht die Schüler gelernt haben, mit ihren Konflikten konstruktiver umzugehen. Nach den Aussagen von jeweils zwei Dritteln der Pädagogen erkennen darüber hinaus die „Erwachsen werden“ Schüler häufiger die Leistungen ihrer Mitschüler an und akzeptieren auch häufiger deren Schwächen. Ebenso wirkt sich dieser Unterricht auf die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern aus, denn 65% der Lehrkräfte stimmen der Aussage zu „Durch diese Unterrichtsstunde habe ich ein besseres Verhältnis zu den Schülern bekommen.“

Abb. 58 *Beurteilung des Programms „Erwachsen werden“ aus der Sicht der Interventionslehrer. Bereich: Wirkungen auf die Klasse /die eigene Unterrichtspraxis. Angaben zustimmender Antworten in Prozent (n=21).*



Neben den Wirkungen des Programms auf das Schülerverhalten berichten die Lehrer auch von Auswirkungen auf die eigene Unterrichtspraxis: Drei Viertel der Lehrer geben an, dass ihre eigenen Kompetenzen zur Förderung von Gruppenprozessen weiterentwickelt wurden und 2 von 3 Pädagogen haben durch „Erwachsen werden“ neue Unterrichtsmethoden erlernt und wurden darüber hinaus ermutigt, neue Arbeitstechniken auch in ihrem regulären Unterricht auszuprobieren. Weiterhin berichten über 60% der Pädagogen, dass die Eltern durchaus positiv auf das Programm bzw. auf dessen Zielsetzungen reagiert haben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass „Erwachsen werden“ von den Interventionslehrern in hohem Maße akzeptiert und positiv bewertet wird. Die eingesetzten Materialien sind für die jeweiligen Klassen angemessen konzipiert und geeignet. Die Unterrichtseinheit fördert das Klassenklima und wirkt sich fördernd sowohl auf das Verhalten der Schülern als auch auf die Unterrichtspraxis der Interventionslehrkräfte aus. Die hier dargestellten Aussagen der Interventionslehrer stimmen weitgehend mit den in Abschnitt 3.1.7 beschriebenen Ergebnissen zur Programmakzeptanz und -auswirkungen der Lehrerbefragung überein.

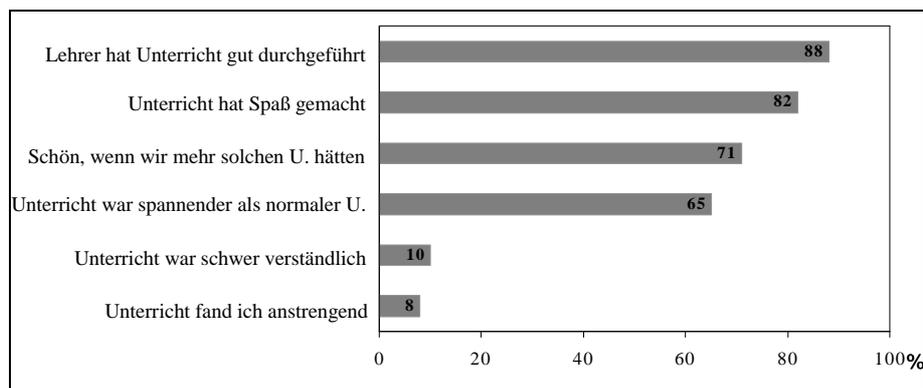
### ***Bewertung des Programms aus der Sicht der Interventionsschüler***

Nicht nur die Lehrer, sondern auch die Schüler haben nach Abschluss der Interventionsphase einen Programmbewertungsfragebogen erhalten. Dieser enthält ebenfalls Fragen zur Akzeptanz und zu (selbstbeobachteten) Auswirkungen des Programms.

### Aussagen der Schüler zur Akzeptanz des Programms

Abbildung 60 fasst die Ergebnisse zum Thema Akzeptanz zusammen. Das Programm wird auch von den Schülern akzeptiert und positiv beurteilt. In einer allgemeinen Bewertung sagen 82% der Schüler, das Programm hätte ihnen Spaß gemacht. 65% charakterisieren den Unterricht als spannend und der Großteil der Schüler lehnt die Aussage ab, dass der Unterricht schwer verständlich gewesen ist. 7 von 10 Schülern wünschen sich sogar, mehr solcher Unterrichtsstunden zu bekommen. Darüber hinaus sagen 88% der Schüler, dass ihr Lehrer den Unterricht gut durchgeführt hat. Wertet man die Aussagen getrennt nach Geschlecht aus, so zeigt sich, dass Mädchen gegenüber Jungen allen Aussagen mit einer höheren prozentualen Häufigkeit zustimmen (s.u.).

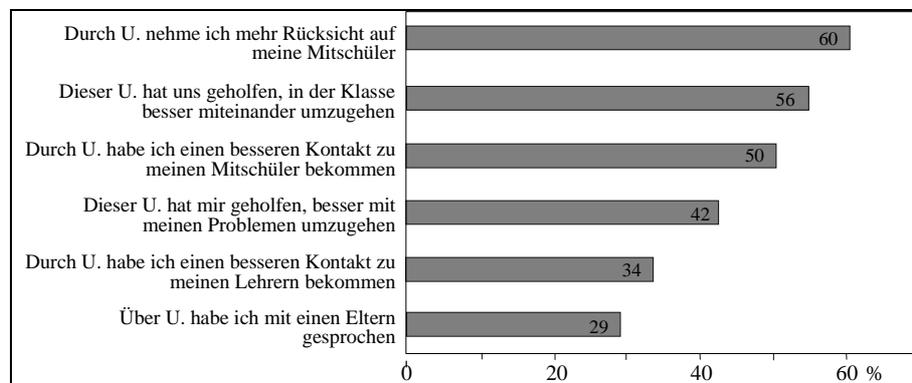
Abb. 60 Beurteilung des Programms „Erwachsen werden“ aus der Sicht der Schüler. Bereich: Akzeptanz. Angaben zustimmender Antworten in Prozent (n=361).



### Aussagen der Schüler zu den Auswirkungen des Programms

Von Interesse war, welche Wirkungen die Schüler im Zusammenhang mit „Erwachsen werden“ an sich selbst bzw. in der Klasse wahrnehmen. Die Schüler verbinden mit dem Programm Veränderungen innerhalb der Klassengemeinschaft (Abb. 61). So geben 60% der Schüler an, durch „Erwachsen werden“ mehr Rücksicht auf ihre Mitschüler zu nehmen und die Hälfte der Schüler hat durch das Programm einen besseren Kontakt zu den Mitschülern bekommen. Auch der Umgang und die Zusammenarbeit der Schüler untereinander hat sich nach Aussagen von 56% der Schüler verbessert. Das Programm wirkt sich weiterhin positiv auf das Klassenklima aus (78%). Ferner stimmen 42% der Schüler der Aussage zu: „Dieser Unterricht hat mir geholfen, besser mit meinen Problemen umzugehen“ und immerhin haben knapp 30% der Schüler mit ihren Eltern über das Programm gesprochen, also hat das Programm auch in dieser Hinsicht anstoßende Wirkungen. Wertet man die Aussagen getrennt nach Geschlecht aus, so zeigt sich, dass Schülerinnen gegenüber den Schülern in allen Aussagen positivere Bewertungen abgeben (s.u.).

Abb. 61 Beurteilung des Programms „Erwachsen werden“ aus der Sicht der Schüler.  
Bereich: Wirkungen auf die Schüler. Angaben zustimmender Antworten in Prozent (n=361).



In einer offen gestellten Frage konnten die Schüler die positiven Aspekte des Unterrichtsprogramms benennen, ohne dass ihnen Vorgaben gemacht wurden. Auf die Frage, was ihnen an dem Programm besonders gut gefallen hat, wurden folgende Aussagen am häufigsten genannt:

- Die Möglichkeit, seine Meinung frei zu äußern und innerhalb einer akzeptierenden Atmosphäre diskutieren zu können
- Die Möglichkeit den Unterricht mitzugestalten
- Die Tatsache, dass nicht nur der Lehrer redet und die Schüler zuhören
- Die Tatsache, dass ohne Leistungsdruck gearbeitet werden kann
- Sich in Kleingruppen bestimmte Themen selbst zu erarbeiten
- Im Unterricht spielen zu können

Insgesamt kann also von einer Unterrichtsreihe gesprochen werden, die bei den Schülern ankommt, für wichtig und auch notwendig erachtet wird und in verschiedenen Fällen entscheidende Anregungen geliefert hat.

*Wird „Erwachsen werden“ von allen Schülern gleichermaßen akzeptiert und positiv bewertet?*

Von Interesse war, ob alle Schüler das Programm „Erwachsen werden“ gleich gut bewerten oder ob es Untergruppen gibt, die diesem Unterricht gegenüber weniger positiv eingestellt sind. Hierfür werden insgesamt 12 Akzeptanz- bzw. Bewertungskriterien<sup>44</sup> zu einem Programmbewertungsindex addiert. Der berechnete Index weist eine Spannweite von 13 bis 48 Punkten auf,

<sup>44</sup> Im Detail siehe Abschnitt 5.2.3

wobei ein hoher Punktwert gleichzusetzen ist mit einer hohen positiven Bewertung des Programms.

Mittels univariater Varianzanalyse können Geschlechts- und Klassenstufenunterschiede in der Programmbewertung nachgewiesen werden. Keine Bewertungsunterschiede können hingegen zwischen deutschsprachigen Jugendlichen und Heranwachsenden anderer nationaler Herkunft festgestellt werden<sup>45</sup>. Die Ergebnisse zeigen, dass Mädchen das Programm „Erwachsen werden“ signifikant besser bewerten als Jungen ( $F_{(1,401)} = 11,2$ ;  $p < 0,001$ ). Ferner bewerten alle Fünftklässler das Programm besser als die Siebtklässler ( $F_{(1,401)} = 5,1$ ;  $p < 0,05$ ), wobei in beiden Klassenstufen der o.g. Geschlechtsunterschied weiterhin auftritt. Tabelle 19 fasst die Mittelwerte der einzelnen Gruppen zusammen. Ein Vergleich der jeweiligen Mittelwerte verdeutlicht, dass Mädchen der 5. und 7. Jahrgangsstufe das Programm ähnlich gut bewerten ( $t=0,58$ ;  $p=0,5$ ). Die Jungen der 7. Klassen hingegen bewerten das Gesamtprogramm weniger positiv. Der signifikante Klassenunterschied, wie oben beschrieben, beruht im wesentlichen auf der weniger guten Beurteilung der Jungen der 7. Klassen ( $t=2,5$ ;  $p < 0,01$ ). Deutlich wird aber auch, dass keine der untersuchten Schülergruppen das Programm eindeutig schlecht bewertet. Alle Mittelwerte liegen etwa im oberen Drittel der Bewertungsskala. Somit kann lediglich zwischen guter und weniger guter Bewertung unterschieden werden.

Tab. 19 *Mittlere Bewertung des Programms „Erwachsen werden“ aus der Sicht der Schüler, getrennt nach Klassenstufe und Geschlecht (n=402). Range des Bewertungsindex: 13-48 Punkte.*

Gesamtstichprobe		5. Klasse	
Mädchen [ $\bar{x} \pm s$ ]	Jungen [ $\bar{x} \pm s$ ]	Mädchen [ $\bar{x} \pm s$ ]	Jungen [ $\bar{x} \pm s$ ]
34,8±6,3	32,5±7,4	35,0±5,6	33,4±6,9
		7. Klasse	
5. Klasse [ $\bar{x} \pm s$ ]	7. Klasse [ $\bar{x} \pm s$ ]	Mädchen [ $\bar{x} \pm s$ ]	Jungen [ $\bar{x} \pm s$ ]
34,3±6,4	32,5±8,2	34,3±8,0	30,6±8,0

<sup>45</sup> Für die Gruppeneinteilung „deutschsprachig“ bzw. „nicht deutschsprachig“ wurde die Frage nach der Muttersprache herangezogen.

### 6.3.3 Ergebnisse der Schülerbefragung

Aus präventiver Perspektive ist von Interesse, ob und in welchem Umfang „Erwachsen werden“ in der Lage ist, Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen zu fördern sowie substanzspezifische Selbsteinschätzungen und Verhaltensweisen zu beeinflussen. Dargestellt werden im Folgenden die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung. Schwerpunkte liegen hier auf den Wirkungen des Programms hinsichtlich

- des „Selbstwertgefühls“
- der Förderung sozialer Kompetenzen
- der Gewissheit, Gruppendruck widerstehen zu können
- der Gewissheit der Nichtraucher, mit dem Konsum von Zigaretten nicht zu beginnen („Probierbereitschaft“)
- der Gewissheit der Raucher, mit dem Rauchen aufzuhören („Ausstiegsbereitschaft“)
- des Zigarettenkonsums.

Jeder Abschnitt beginnt mit einer Beschreibung der jeweiligen Ausgangssituation zum 1. Messzeitpunkt. Danach wird der Frage nachgegangen, ob sich zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe unterschiedliche Veränderungen über die Messzeitpunkte beobachten lassen. Hierbei ist ebenfalls von Interesse, ob sich differentielle Programmeffekte in Abhängigkeit von der Klassenstufe, dem Geschlecht, der Programmbewertung und der ethnischen Herkunft nachweisen lassen.

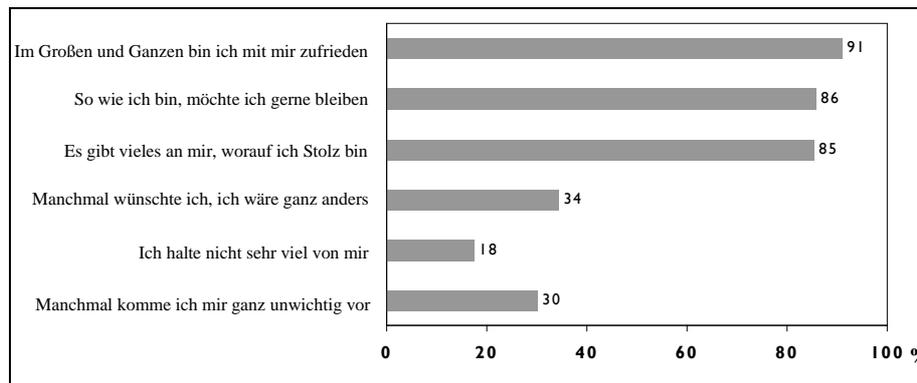
Zu beachten ist, dass die Schüler, die zum 1. und 2. Messzeitpunkt die Jahrgangsstufe 5 absolvierten, zur 3. Befragung die 6. Klasse besuchen. Entsprechend sind die Schüler der 7. Klassen zum 3. Messzeitpunkt in der 8. Jahrgangsstufe. Im Folgenden wird jedoch immer von fünften bzw. siebten Klassen gesprochen.

#### *Interventionseffekte auf das Selbstwertgefühl*

Das Selbstwertgefühl wird in dieser Untersuchung mit Hilfe einer Skala von Rosenberg (1965) erfasst, die Aussagen zur Zufriedenheit mit sich selbst, aber auch den Wunsch, sich zu verändern, thematisieren<sup>46</sup>. Abbildung 62 stellt für einige Beispielimens der Selbstwertskala die prozentuale Häufigkeit zustimmender Antworten zum ersten Messzeitpunkt zusammen.

<sup>46</sup> Zur faktoranalytischen Überprüfung der Items und Reliabilität aller Skalen siehe Kapitel 5.2.3.

Abb. 62 Aussagen der Schüler zum Selbstwertgefühl zum 1. Messzeitpunkt. Angabe zustimmender Antworten in Prozent (n=750).



Zum 1. Messzeitpunkt gibt der überwiegende Teil der Jugendliche an „im Großen und Ganzen zufrieden mit sich selbst zu sein“, weiterhin möchten sie „so bleiben, wie sie sind“ und können auch vieles an sich benennen, „worauf sie stolz sind.“ Von einem Teil der Befragten wird aber auch Kritik an sich geübt und der Wunsch geäußert, sich zu verändern. Dass mit dem Wunsch nach Veränderung nicht unbedingt von „gut“ nach „noch besser“ gemeint ist, sondern eher von „schlecht“ nach „akzeptabel“ lässt sich u.a. dadurch ableiten, dass jeweils etwa ein Drittel der Schüler sich unwichtig vorkommt und sich selbst für überflüssig hält.

Nach Rekodierung der negativ formulierten Items sind die Werte aller Aussagen zu einem Selbstwert-Summenindex addiert worden. Dieser Summenindex weist eine Spannweite von 8 bis 32 Punkten auf. Niedrige Werte dieses Index gehen mit einem gering und hohe Werte mit einem positiv ausgeprägten Selbstwertgefühl einher.

Erste Datenanalysen haben gezeigt, dass zum 1. Messzeitpunkt keine statistisch bedeutsamen Unterschiede im Selbstwertgefühl zwischen den Kontroll- und den Interventionsschülern bestehen. Jedoch können signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern nachgewiesen werden: So schätzen Mädchen ihr Selbstwertgefühl wesentlich geringer ein als Jungen ( $F_{(1,707)}=10,9$ ;  $p<0,001$ ). Aufgrund dieser Unterschiede werden im Folgenden die Daten getrennt nach Jungen und Mädchen ausgewertet.

Abb. 63 Entwicklung des Selbstwertgefühls über drei Messzeitpunkte getrennt nach Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit. Angaben: Mittelwerte,  $n_{(\text{♀})}=306$ ,  $n_{(\text{♂})}=341$

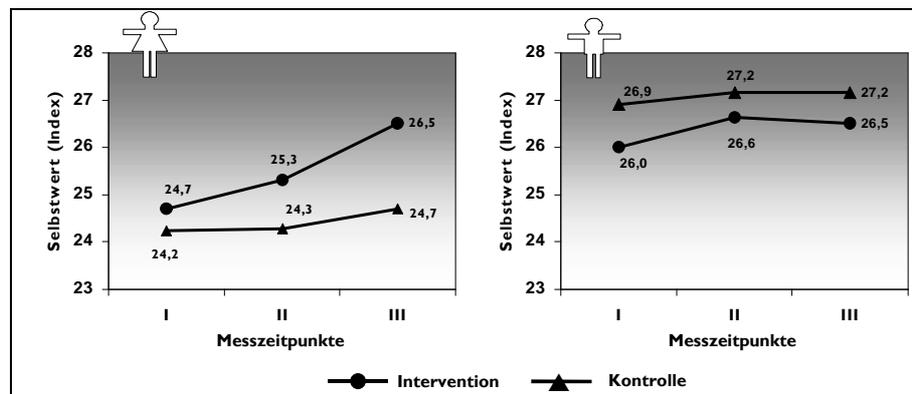


Abbildung 63 stellt die Schülerangaben zum Selbstwertgefühl getrennt nach Mädchen und Jungen über die drei Messzeitpunkte dar. Auf den ersten Blick fallen die unterschiedlichen Ausgangswerte der Jungen gegenüber denen der Mädchen auf. So liegt der Durchschnittswert der Jungen mit 26,5 Punkten etwa um zwei Einheiten höher als der Vergleichswert bei den Mädchen, der durchschnittlich bei 24,5 Punkten liegt.

Betrachtet man die Daten der Jungen, so steigen die Kurven sowohl bei der Kontroll- als auch der Interventionsgruppe geringfügig vom 1. bis zum 3. Messzeitpunkt an. Zu keinem Zeitpunkt kann zwischen beiden Gruppen ein signifikanter Unterschied nachgewiesen werden.

Einen anderer Befund ergibt sich bei den Mädchen: Während man bei den Kontrollschülerinnen zwischen dem 1. und 3. Messzeitpunkt nur einen geringfügigen Anstieg im Selbstwertgefühl nachweisen kann, steigt das Selbstwertgefühl der Interventionsschülerinnen über alle drei Messzeitpunkte kontinuierlich an. Weisen Kontroll- und Interventionsschülerinnen vor der Programmdurchführung vergleichbare Ausgangswerte auf, zeichnen sich, wenngleich ohne Signifikanz, zwischen beiden Gruppen zum zweiten Messzeitpunkt Unterschiede in den Angaben zum Selbstwertgefühl ab ( $F_{(1,320)}=1,4$ ;  $p=0,2$ ). Nach weiteren 6 Monaten also zum 3. Messzeitpunkt weisen die Interventionsschülerinnen ein signifikant höheres Selbstwertgefühl auf als die Kontrollschülerinnen ( $F_{(1,313)}=5,6$ ;  $p<0,01$ ). Zum 3. Messzeitpunkt erreichen die Schülerinnen der Interventionsklassen vergleichbar hohe Werte wie ihre männlichen Mitschüler zum 1. Messzeitpunkt.

Ferner wird überprüft, ob die beschriebenen Effekte auf das Selbstwertgefühl von der Programmbewertung seitens der Schüler beeinflusst wird. Konkret soll der Frage nachgegangen

werden: Können unterschiedliche Programmeffekte nachgewiesen werden zwischen Schülern, die das Programm positiv bewerten und Schülern, die „Erwachsen werden“ weniger gut beurteilen. Hierfür wurde der Programmbewertungsindex der Schüler (siehe Kap. 6.3.2) am Median gesplittet und als ein weiterer Faktor in die varianzanalytische Berechnung mit aufgenommen. Es zeigt sich, dass die allgemeine Einstellung der Jugendlichen dem Programm gegenüber keinen statistisch bedeutsamen Einfluss auf die oben dargestellten Ergebnisse ausübt. Diese Aussage gilt für Mädchen und Jungen gleichermaßen.

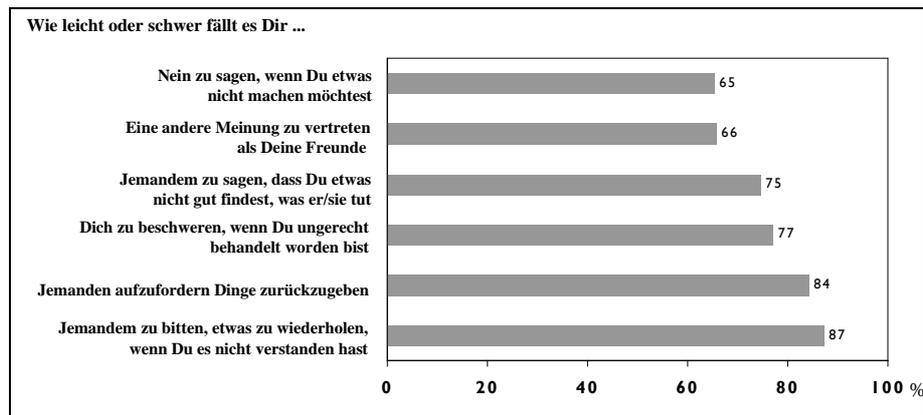
Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Programm „Erwachsen werden“ zu einer Verbesserung des Selbstwertgefühls beiträgt, wobei die Wirkung im Wesentlichen bei den Mädchen nachgewiesen werden kann. Die geringe Steigerung bei den Jungen kann dagegen auf einen sogenannten Deckeneffekt zurückgeführt werden, der eine Steigerung auf einem bereits hohen Niveau als nicht mehr messbare Größe charakterisiert.

#### ***Interventionseffekte auf die Selbstwahrnehmung der sozialen Kompetenz***

Die Skala zur Messung der sozialen Kompetenz umfasst insgesamt sieben Items, die die Durchsetzungsfähigkeit der Person thematisieren bzw. die Fähigkeit beschreiben, sich von anderen Personen oder Meinungen abzugrenzen. Abbildung 64 fasst die Einzelitems zur sozialen Kompetenz über die Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt zusammen. Knapp 90% der Jugendlichen sind sich sicher, jemanden bitten zu können, etwas zu wiederholen, wenn Sachverhalte unklar geblieben sind. Auch eine Person aufzufordern, geliehene Dinge wieder zurückzugeben, können 4 von 5 Schülern nach eigener Einschätzung leicht bewerkstelligen. Ebenfalls fällt es den meisten Schülern leicht, die eigene Meinung in Gegenwart von Personen zu vertreten, die anderer Meinung sind oder Personen mitzuteilen, was man an deren Verhalten nicht gut findet. Zwei Drittel der Jugendlichen sind sich darüber hinaus sicher, „Nein“ sagen zu können, wenn sie etwas nicht machen wollen. Entsprechend der Datenlage ist sich zum ersten Messzeitpunkt ein Großteil der Jugendlichen sicher, sich durchsetzen zu können.

Im geschlechtsspezifischen Vergleich können in allen Aussagen statistisch bedeutsame Effekte zwischen Jungen und Mädchen nachgewiesen werden. In allen Items schätzen Mädchen ihre soziale Kompetenz geringer ein als Jungen.

Abb. 64 Angabe zur sozialen Kompetenz zum 1. Messzeitpunkt. Prozentuale Angaben der Aussagen: „fällt mir ganz/ziemlich leicht“ ( $n=760$ ).



Für die weitere Berechnung wird ein Summenindex zur sozialen Kompetenz gebildet, der eine Spannweite von 7 bis 28 Punkten aufweist. Dieser Summenindex zur sozialen Kompetenz ist so kodiert, dass niedrige Werte ein geringes Ausmaß und hohe Werte ein hohes Ausmaß an der wahrgenommenen sozialen Kompetenz widerspiegeln.

Der oben schon erwähnte Geschlechtsunterschied bildet sich auch in diesem Index ab: Jungen weisen mit durchschnittlich 23,3 Punkten gegenüber Mädchen mit 21,8 Punkten einen signifikant höheren Mittelwert auf ( $F_{(1,712)}=25,5$ ,  $p<0,001$ ). Somit fällt es den Jungen nach eigenen Angaben leichter, sich gegenüber anderen Personen abzugrenzen bzw. sich durchzusetzen. Aufgrund dieser Unterschiede werden im Folgenden die Daten getrennt nach Jungen und Mädchen ausgewertet.

Abb. 65 Entwicklung des Ausmaßes sozialer Kompetenz über drei Messzeitpunkte getrennt nach Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit. Angaben: Mittelwerte  $n_{(\text{♀})}=308$ ,  $n_{(\text{♂})}=340$ .

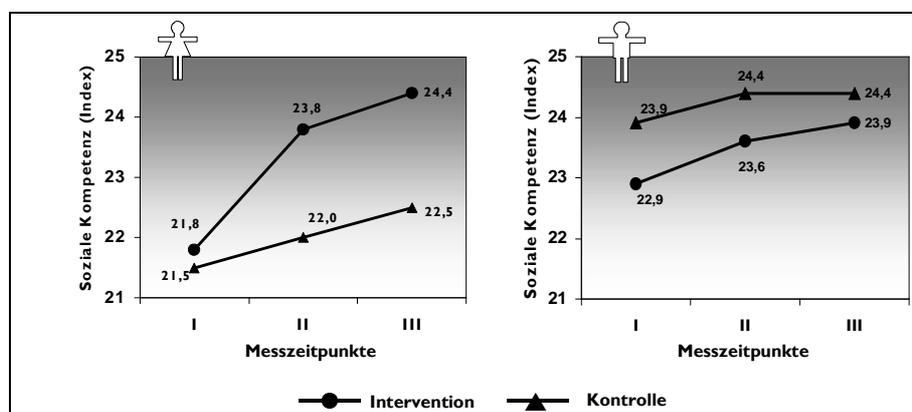


Abbildung 65 fasst die Daten getrennt nach den Geschlechtern zusammen. Betrachtet man die Daten der Jungen, so weisen die Kurven sowohl bei der Kontroll- als auch der Interventionsgruppe vom 1. bis zum 3. Messzeitpunkt einen vergleichbaren Anstieg auf. Zum 1. Messzeitpunkt kann zwischen den Jungen der Kontroll- und Interventionsklassen ein signifikanter Unterschied ( $F_{(1,373)}=8,7$ ,  $p<0,01$ ) festgestellt werden, der besagt, dass sich die Kontrollschüler in dieser Stichprobe als sozial kompetenter bewerten gegenüber den Interventionsschülern. Dieser Unterschied ist sowohl beim 2. als auch beim 3. Messzeitpunkt nicht mehr nachzuweisen.

Ein anderer Befund ergibt sich bei den Mädchen: Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte eine Interaktion von Gruppenzugehörigkeit und Zeitfaktor ( $F_{(1,303)}=4,3$ ;  $p<0,01$ ). Bei den Schülerinnen der Kontrollklassen kann zwischen den Messzeitpunkten 1 und 3 ein geringfügiger Anstieg nachgewiesen werden. Demgegenüber steigen die Werte der Interventionsschülerinnen über die Zeit wesentlich stärker an. Kann zwischen den Werten der Interventionsschülerinnen und Kontrollschülerinnen zum 1. Messzeitpunkt kein statistisch bedeutsamer Unterschied nachgewiesen werden, bestehen zwischen beiden Gruppen sowohl zum 2. Messzeitpunkt ( $F_{(1,317)}=12,3$ ;  $p<0,01$ ) als auch zum 3. Messzeitpunkt ( $F_{(1,322)}=13,1$ ;  $p<0,001$ ) signifikante Unterschiede<sup>47</sup>.

Zwischen den Interventionsschülern, die „Erwachsen werden“ akzeptieren und positiv bewerten und denjenigen, die das Programm weniger gut beurteilen, können auch im Hinblick auf die oben beschriebenen geschlechtsspezifischen Effekte zur sozialen Kompetenz keine Unterschiede festgestellt werden. So übt die Programmbewertung seitens der Jugendlichen keinen Einfluss auf die ermittelten Ergebnisse aus.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass „Erwachsen werden“ sich besonders auf die Entwicklung der wahrgenommenen sozialen Kompetenz bei Schülerinnen auswirkt: Mädchen fällt es ihren Angaben zufolge jetzt leichter, sich gegenüber anderen Personen abzugrenzen bzw. sich durchzusetzen. Bei den Jungen sind diese Effekte nicht nachzuweisen. Auch hier kommt möglicherweise der bereits angesprochene Deckeneffekt zum Tragen.

---

<sup>47</sup> Univariate Varianzanalyse mit den Kovariaten Alter und zusätzlich zum Messzeitpunkt 2 und 3 die Ausgangswerte zur sozialen Kompetenz zum Messzeitpunkt 1

### *Interventionseffekte auf die Widerstandsgewissheit*

Untersuchungen bestätigen den Einfluss der Gleichaltrigengruppe auf das Verhalten junger Menschen (Fuchs, 2000; Heaven, 1996; Semmer, et al., 1991). Wird z.B. Rauchen als eine soziale Norm innerhalb der peer-group angesehen, kann der Einzelne dazu verleitet werden, ebenfalls mit dem Konsum von Zigaretten zu beginnen. Die Mitglieder der peer-group können aber auch durch ständige Zigarettenangebote oder Aufforderungen, endlich zu rauchen, auf eine Person einen solchen (Gruppen-)Druck ausüben, dass der Jugendliche sich dem nicht mehr widersetzen kann. Die Stärkung der Widerstandsgewissheit gegenüber Gruppenzwängen stellt ein Ziel präventiver Maßnahmen dar. Inwieweit die Widerstandsgewissheit der Schüler durch „Erwachsen werden“ beeinflusst wird, ist Gegenstand des nächsten Abschnittes. Im Folgenden werden die Daten zur Widerstandsgewissheit getrennt nach Klassenstufen dargestellt.

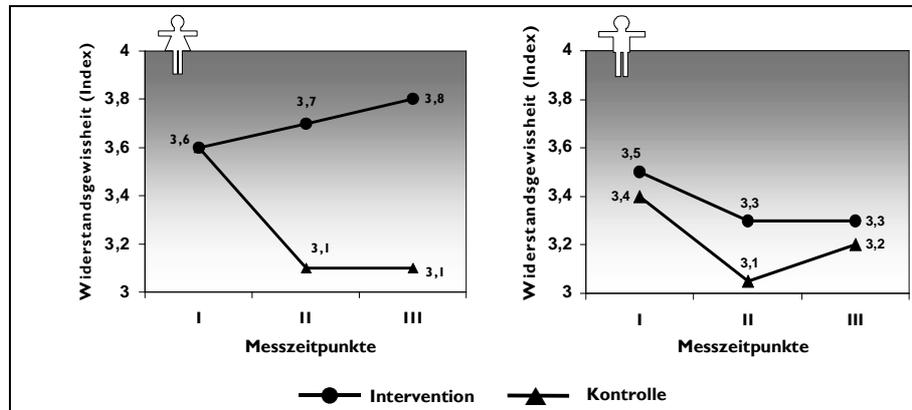
#### *Interventionseffekte auf die Widerstandsgewissheit in den 5. Klassen*

Zum 1. Messzeitpunkt sind sich über 90% der Schüler völlig sicher, ein Zigarettenangebot abzulehnen, wenn sie nicht rauchen wollen, und zwar unabhängig von Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit. In Anbetracht dieser hohen Ablehnungsquote von allen Fünftklässlern ist eine weitere Steigerung nicht zu erwarten (Deckeneffekt). Die Daten der 2. und 3. Befragung bestätigen dies: Ein vergleichbar hoher Anteil der Schüler ist sich sicher, dem Gruppendruck widerstehen zu können. Zwischen den Interventions- und Kontrollschülern kann zu keinem Messzeitpunkt ein Unterschied festgestellt werden. Der Anteil der Schüler, denen es sehr leicht fällt, ein Rauchangebot abzulehnen, beträgt für die Interventionsschüler zum 1. Messzeitpunkt 93%, zum 2. Messzeitpunkt 95% und zum 3. Messzeitpunkt 91%. Die entsprechenden Werte für die Kontrollschüler liegen bei 92%, 93% und 92%.

#### *Interventionseffekte auf die Widerstandsgewissheit in den 7. Klassen*

In der Abbildung 66 werden die Daten der 7. Jahrgangsstufe getrennt nach Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit dargestellt.

Abb. 66 Gewissheit ein Rauchangebot abzulehnen getrennt nach Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit in den 7. Klassen (n=153).



Unter den Jungen ist zu beobachten, dass die Widerstandsgewissheit vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt sowohl in der Interventionsgruppe als auch in der Kontrollgruppe abnimmt. Zum dritten Messzeitpunkt bleibt die Widerstandsgewissheit unter den Interventionsschülern konstant, aber steigt unter den Kontrollschülern leicht an. Zu allen drei Messzeitpunkten können keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Kontroll- und Interventionsgruppen nachgewiesen werden.

Die Befunde der Mädchen stellen sich wie folgt dar: Unter den Interventionsschülerinnen kann über alle drei Messzeitpunkte ein kontinuierlicher Anstieg in der Widerstandsgewissheit nachgewiesen werden. Demgegenüber fällt die Widerstandsgewissheit unter den Kontrollschülerinnen vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt ab. Zum dritten Messzeitpunkt sind 97% der Interventionsschülerin aber nur 68% der Kontrollschülerinnen der Meinung, sich dem Gruppendruck widersetzen zu können. Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigte eine Interaktion von Gruppenzugehörigkeit und Zeitfaktor ( $F_{(1,67)}=4,8$ ;  $p<0,01$ ).

Zusätzlich durchgeführte univariate Varianzanalysen<sup>48</sup> zur Widerstandsgewissheit erbrachten zwischen Interventions- und Kontrollschülerinnen sowohl zum 2. Messzeitpunkt ( $F_{(1,70)}=8,2$ ;  $p<0,01$ ) als auch zum 3. Messzeitpunkt ( $F_{(1,69)}=7,5$ ;  $p<0,01$ ) signifikante Unterschiede.

#### *Gewissheit ein Rauchangebot abzulehnen bei Rauchern und Nichtrauchern*

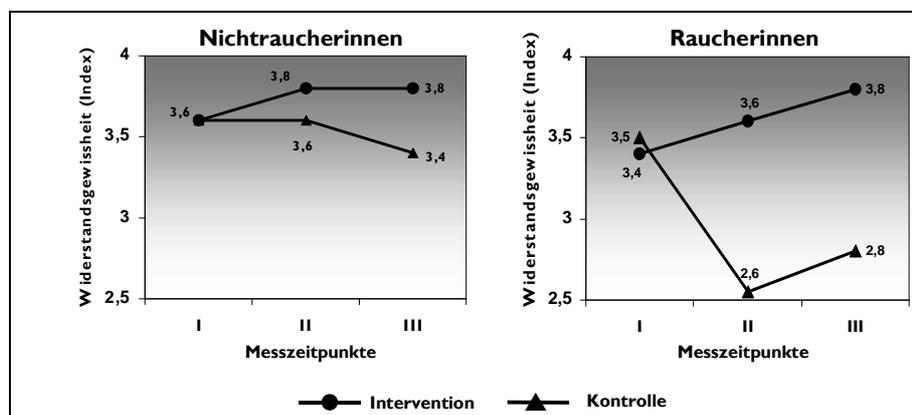
Da die Gewissheit, ein Rauchangebot abzulehnen, möglicherweise davon beeinflusst wird, ob der Betreffende bereits raucht, wird der Frage nachgegangen, inwieweit der oben dargestellte Programmeffekt bei den Mädchen sowohl in der Gruppe der Raucherinnen als auch in der

<sup>48</sup> Als Kovariate ging das Alter und die Daten zur Widerstandsgewissheit zum 1. Messzeitpunkt in die Berechnung ein.

Gruppe der Nichtraucherinnen nachgewiesen werden kann und somit die Widerstandsgewissheit unabhängig vom Rauchstatus gestärkt wird.

Für diese Fragestellung werden die Mädchen, die angeben, noch nie geraucht bzw. lediglich einmal eine Zigarette probiert zu haben, zu der Gruppe der Nichtraucherinnen gezählt. In Abbildung 67 werden die Daten zur Widerstandsgewissheit zwischen Raucherinnen und Nichtraucherinnen aus der 7. Jahrgangsstufe dargestellt. Programmeffekte können bei den Interventionsschülerinnen beider Gruppen nachgewiesen werden. Weder unter den Nichtraucherinnen noch unter den Raucherinnen konnten zum ersten Messzeitpunkt zwischen Interventions- und Kontrollschülerinnen signifikante Unterschiede festgestellt werden.

Abb. 67 Gewissheit ein Rauchangebot abzulehnen getrennt nach Rauchstatus und Gruppenzugehörigkeit der Mädchen der 7. Klassen. (n=70).



Unter den rauchenden und nicht rauchenden Mädchen der Interventionsklassen steigt die Gewissheit, ein Rauchangebot abzulehnen, über die Zeit an. Insgesamt nimmt unter den rauchenden Interventionsschülerinnen der Anteil, der sich sicher ist, ein Zigarettenangebot ablehnen zu können, von 88% auf 96% und unter den nicht rauchenden Interventionsschülerinnen von 80% auf 99% zu. Offensichtlich werden sowohl Nichtraucherinnen als auch Raucherinnen durch „Erwachsen werden“ in ihrer Gewissheit gestärkt, dem Gruppendruck der Gleichaltrigen nicht nachzugeben.

Demgegenüber fällt die Widerstandsgewissheit in beiden Kontrollgruppen über die Zeit ab, wobei dieser Effekt wesentlich stärker unter den Raucherinnen gegenüber den Nichtraucherinnen ausgeprägt ist. Unter den rauchenden Kontrollschülerinnen fällt der Anteil, der sich sicher ist, ein Zigarettenangebot ablehnen zu können, von 96% über 57% auf 61% zum 3. Messzeitpunkt ab. Demgegenüber sind sich insgesamt 80% der nicht-rauchenden Kontrollschülerinnen

zum dritten Messzeitpunkt sicher, ein Rauchangebot ablehnen zu können. Univariate Varianzanalysen<sup>49</sup> zur Widerstandsgewissheit erbrachten zwischen den rauchenden Interventions- und Kontrollschülerinnen sowohl zum 2. Messzeitpunkt ( $F_{(1,36)}=5,6$ ;  $p<0,05$ ) als auch zum 3. Messzeitpunkt ( $F_{(1,36)}=7,8$ ;  $p<0,01$ ) signifikante Unterschiede.

Die Art der Programmbewertung seitens der Interventionsschüler übt auch auf die dargestellten Ergebnisse zur Widerstandsgewissheit keinen Einfluss aus.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass „Erwachsen werden“ sich positiv auf die Gewissheit der Jugendlichen auswirkt, einem Gruppendruck widerstehen zu können. Hiervon profitieren besonders ältere Schülerinnen. Da dieser Effekt sowohl bei den Raucherinnen als auch bei den Nichtraucherinnen auftritt, kann vermutet werden, dass das Programm nicht nur primärpräventiv, sondern auch sekundärpräventiv wirksam ist. Diese Ergebnisse sind jedoch aufgrund der (geringen) Stichprobengröße als vorläufig zu bewerten.

#### ***Interventionseffekte auf die „Ausstiegsbereitschaft“ bzw. „Probierbereitschaft“***

Die Erfassung der „Ausstiegsbereitschaft“ und der „Probierbereitschaft“ ist aus zweierlei Gründen ein wichtiger Indikator für die Beurteilung der Wirkungen eines Präventionsprogramms. Denn hierbei gilt es nicht nur die im optimalen Fall reduzierte „Probierbereitschaft“ bei Nichtrauchern bzw. erhöhte „Ausstiegsbereitschaft“ bei Rauchern zu belegen, sondern auch, mögliche kontraproduktive Wirkungen des Programms, z.B. durch Neugier-effekte, auszuschließen.

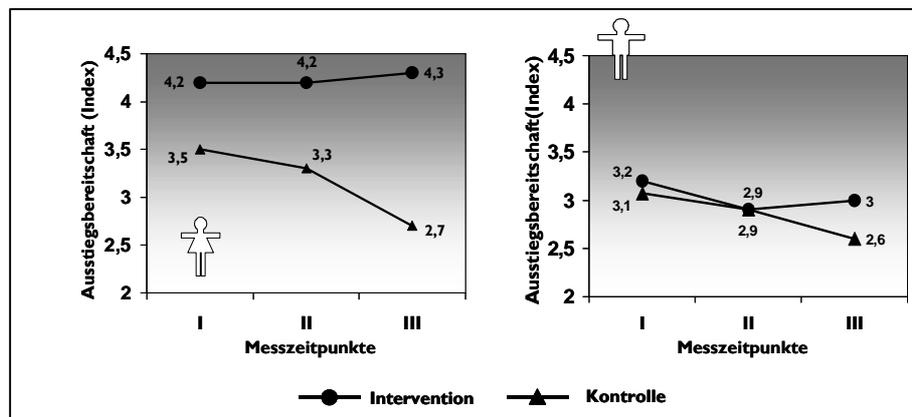
#### ***Interventionseffekte auf die „Ausstiegsbereitschaft“***

Erste Datenanalysen erbringen zum ersten Messzeitpunkt zwischen den Schülern der 5. und der 7. Jahrgangsstufe keine statistisch bedeutsamen Unterschiede, jedoch können erneut Geschlechtsunterschiede nachgewiesen werden ( $F_{(1,65)}=4,7$ ;  $p<0,05$ ), die darauf hindeuten, dass eher die rauchenden Mädchen gegenüber den rauchenden Jungen bereit sind, ihren Tabakkonsum zu beenden. Die folgende Auswertung erfolgte getrennt nach Geschlecht (Abb. 68).

---

<sup>49</sup> Als Kovariate ging das Alter und die Daten zur Widerstandsgewissheit zum 1. Messzeitpunkt in die Berechnung ein.

Abb. 68 Gewissheit der rauchenden Jugendlichen, mit dem Rauchen demnächst aufzuhören, getrennt nach Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit (n=180).



Zum 1. Messzeitpunkt besteht zwischen den Mädchen der Kontrollgruppe und Interventionsgruppe ein Unterschied in der „Ausstiegswilligkeit“: mehr Interventionsschülerinnen sind zu Beginn der Untersuchung der Meinung, mit dem Rauchen nicht aufhören zu wollen. Dieser Unterschied lässt sich jedoch statistisch nicht absichern. Unter den Kontrollschülerinnen nimmt die Bereitschaft mit dem Rauchen aufzuhören über die Messzeitpunkte ab. Insgesamt sinkt unter den Kontrollschülerinnen der Anteil der „aufhörwilligen“ Personen zum 2. Messzeitpunkt um 12% und zum 3. Messzeitpunkt um weitere 9% ab und beträgt dann 26%. Im Gegensatz dazu steigt unter den Interventionsschülerinnen die „Ausstiegswilligkeit“ leicht an. Zum 3. Erhebungszeitpunkt kann zwischen den Interventions- und Kontrollschülerinnen ein Unterschied der „ausstiegswilligen“ Personen von knapp 30% gemessen werden. Eine univariate Varianzanalyse<sup>50</sup> zur „Ausstiegswilligkeit“ erbrachte zwischen Interventions- und Kontrollschülerinnen zum 3. Messzeitpunkt ( $F_{(1,36)}=11,8$ ;  $p<0,01$ ) signifikante Unterschiede.

Im Gegensatz dazu können bei den Jungen zu keinem Messzeitpunkt wesentliche Unterschiede in der „Ausstiegswilligkeit“ zwischen Interventions- und Kontrollschülern nachgewiesen werden. In beiden Gruppen sinkt die „Ausstiegswilligkeit“ ab.

Bezogen auf die Bereitschaft der Raucher, ihren Konsum zu beenden, wird deutlich, dass erneut die Mädchen von dem Programm „Erwachsen werden“ profitieren. Ebenfalls weisen die Daten erneut auf die sekundärpräventive Wirkung des Programms hin. Diese Ergebnisse sind jedoch aufgrund der (geringen) Stichprobengröße in der Gruppe der Raucher als vorläufig zu bewerten.

<sup>50</sup> Als Kovariate ging das Alter und die Daten zur Widerstandsgewissheit zum 1. Messzeitpunkt in die Berechnung ein.

### *Interventionseffekte auf die „Probierbereitschaft“*

Schon die Auswertung über die Gesamtstichprobe zum 1. Messzeitpunkt zeigt einen deutlichen Deckeneffekt: So sind sich ca. 90% der Personen, die noch nie geraucht haben (Nie-Raucher) in der Interventions- und Kontrollgruppe „ganz sicher“, **nicht** mit dem Rauchen zu beginnen. Dieser hohe Anteil bleibt mit nur geringen Schwankungen über alle Messzeitpunkte erhalten. Weder zwischen den Geschlechtern, den Klassenstufen noch zwischen Interventions- und Kontrollgruppe kann ein signifikanter Effekt in der „Probierbereitschaft“ von Nichtkonsumenten nachgewiesen werden.

Betrachtet man die „Probierbereitschaft“ innerhalb der Personengruppe, die angeben einmal eine Zigarette probiert zu haben, aber seit dem nicht mehr zu rauchen, so erhält man ein vergleichbares Ergebnis wie bei den Nie-Rauchern. Somit sind sich nahezu alle Nie-Raucher und Probierer dieser Stichprobe von Beginn an „sehr sicher“ nicht mit dem Rauchen zu beginnen bzw. wieder anzufangen. Bei einer so hohen Ablehnungsrate zum ersten Messzeitpunkt ist ein weiterer Anstieg auch nicht zu erwarten gewesen. Für die „Probierbereitschaft“ kann jedoch festgestellt werden, dass durch „Erwachsen werden“ keine kontraproduktiven Effekte erzielt worden sind.

### *Interventionseffekte auf den Zigarettenkonsum*

#### *Prävalenz des Rauchverhaltens*

Zum 1. Messzeitpunkt sagen 68% der Schülerinnen und Schüler, noch nie in ihrem Leben geraucht zu haben. Weitere 21% bezeichnen sich selbst als Probierer und 11% haben in ihrem Leben schon öfters Zigaretten geraucht.

Gefragt nach dem aktuellen Rauchkonsum geben insgesamt 9% der Schüler an, Zigaretten innerhalb der letzten vier Wochen geraucht zu haben. Von dieser Gruppe rauchten 5% regelmäßig (d.h. täglich bzw. mehrmals die Woche) und 4% gelegentlich (d.h. einmal die Woche und seltener als einmal die Woche). Gegenüber den Mädchen (6%) haben doppelt so viele Jungen (12%) innerhalb des letzten Monats geraucht ( $\chi^2=7,9$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ). Neben dem Geschlechtsunterschied unterscheidet sich der aktuelle Raucheranteil erwartungsgemäß zwischen beiden Klassenstufen: In den 7. Klassen liegt er mit 24% wesentlich höher als in den 5. Klassen (5%) ( $\chi^2=57,4$ ,  $df=1$ ;  $p<0,001$ ). Darüber hinaus unterscheidet sich die Konsumhäufigkeit: Unter den Schüler und Schülerinnen der 7. Klasse geben 18% an, regelmäßig und weitere 6% geben an,

gelegentlich zu rauchen. Bei den 5.-Klässlern liegt der Anteil regelmäßiger Raucher bei 2% und der Anteil gelegentlicher Raucher bei 3%. Weder in den 5. Klassen noch in der 7. Jahrgangsstufe können statistisch signifikante Unterschiede im Rauchverhalten zwischen den Jugendlichen, die deutsch oder eine andere Sprache als Muttersprache angeben, festgestellt werden. Unter den deutschsprachigen Fünftklässlern beträgt der Anteil aktueller Raucher 4,5% und unter den ausländischen Jugendlichen 4,9%. In den 7. Klassen betragen die entsprechenden Anteile 28% (deutschsprachig) bzw. 20% (nicht-deutschsprachig).

Liegt der Anteil regelmäßiger und gelegentlicher Raucher in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt bei 9%, so steigt er auf 14% zum 2. und auf 17% zum 3. Messzeitpunkt an. Der längsschnittliche Anstieg des Raucheranteils liegt erwartungsgemäß in den 7. Jahrgangsstufen zu allen Messzeitpunkten signifikant höher als in den 5. Jahrgangsstufen: Für die 5. Klassen liegen die Werte für die 1. Befragung bei 5%, für die 2. bei 8% und für die 3. Befragung bei 11%. Die entsprechenden Werte liegen für die Schüler der siebten Klasse bei: 24% (1. Messzeitpunkt), 34% (2. Messzeitpunkt) und 37% (3. Messzeitpunkt). Der längsschnittliche Anstieg sowie der Anteil der Raucher innerhalb der Stichprobe sind weitgehend vergleichbar mit den Befunden der Repräsentativerhebung, die im Jahr 2000 von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung durchgeführt wurde (BzgA, 2001). Nach dieser Erhebung steigt der gelegentliche und regelmäßige Raucheranteil von 10% bei den 12-13 Jährigen über 29% bei den 14-15 Jährigen auf 46% bei den 16-17 Jährigen an.

#### *Entwicklung des Zigarettenkonsums*

Nachfolgend soll die Entwicklung des aktuellen Rauchverhaltens innerhalb der Interventions- und Kontrollgruppe aufgezeigt werden und zwar aufgrund der Prävalenzunterschiede getrennt nach Klassenstufe und Geschlecht. Jugendliche, die angeben, innerhalb der letzten vier Wochen vor der Befragung regelmäßig oder gelegentlich geraucht zu haben, werden im Folgenden als aktuelle Raucher zu diesem Messzeitpunkt bezeichnet.

#### *Entwicklung des Zigarettenkonsums in den 5. Klassen*

Betrachtet man zuerst das Rauchverhalten aller Jugendlichen der fünften Klasse, so wird aus Tabelle 20 ersichtlich, dass sowohl in den Kontrollklassen als auch in den Interventionsklassen der Anteil aktueller Raucher über die drei Messzeitpunkte ansteigt, wobei der Anstieg unter den Kontrollschülern etwas stärker ausfällt als unter den Interventionsschülern. Geben in den Kon-

trollklassen zum Messzeitpunkt 1 insgesamt 5,3% der Fünftklässler an zu rauchen so steigt er zum zweiten Messzeitpunkt um das Doppelte (10,6%). Nach weiteren sechs Monaten (Messzeitpunkt 3) rauchen 12,5% der Schüler und Schülerinnen in den Kontrollklassen. Demgegenüber steigt der Anteil aktueller Raucher unter den Interventionsschülern von 4,9% (Messzeitpunkt 1) auf 7,9% zum 3. Messzeitpunkt an.

Tab. 20 Entwicklung des Raucheranteils in den 5. Klassen getrennt nach Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit. Angaben rauchender Jugendlicher in Prozent.

Klasse 5	Gesamt [%]		Mädchen [%]		Jungen [%]	
	Kontrolle (n=320)	Intervent. (n=280)	Kontrolle (n=164)	Intervent. (n=132)	Kontrolle (n=156)	Intervent. (n=148)
MZP 1	5,3	4,9	2,7	1,8	7,1	6,8
MZP 2	10,6	5,7	6,1	2,3	15,4	8,8
MZP 3	12,5	7,9	9,1	5,1	16,0	11,5

Zur Überprüfung auf statistisch signifikante Unterschiede zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe wurde das Verfahren der logistischen Regressionsanalyse<sup>51</sup> angewandt. Besteht zum 1. Messzeitpunkt zwischen beiden Schülergruppen kein statistisch bedeutsamer Unterschied ( $\text{Wald}_{(df=1)}=0,8$ ;  $p=0,36$ ), so kann zum 2. Messzeitpunkt ( $\text{Wald}_{(df=1)}=4,9$ ;  $p<0,02$ ;  $\text{OR}=2,3$ ;  $\text{KI}: 1,1-4,6$ ) ein signifikanter Unterschied nachgewiesen werden. Unter den Kontrollschülern ist das Risiko<sup>52</sup>, zum 2. Messzeitpunkt zu rauchen, gegenüber den Interventionsschülern um den Faktor 2,3 erhöht. Bei der Überprüfung zum 3. Messzeitpunkt mittels logistischer Regression verfehlte der Kontrast nach der Wald Statistik jedoch knapp das übliche Signifikanzniveau ( $\text{Wald}_{(df=1)}=3,7$ ;  $p<0,07$ ;  $\text{OR}=1,5$ ;  $\text{KI}: 0,8-2,5$ ), so dass nur mit einem erhöhten Fehlerrisiko von einem Unterschied zwischen Interventions- und Kontrollgruppe ausgegangen werden kann.

Im geschlechtsspezifischen Vergleich fallen die unterschiedlichen Ausgangswerte der Mädchen gegenüber den Jungen auf. So beträgt zum ersten Messzeitpunkt der Raucheranteil der Mädchen in den Interventionsklassen 1,8%. Der entsprechende Anteil rauchender Interventionsschüler liegt hingegen um etwa das Dreifache höher. Ein ähnlicher Unterschied besteht auch zwischen

<sup>51</sup> Die Durchführung der logistischen Regression erfolgte zum ersten Messzeitpunkt unter Kontrolle der Variablen Geschlecht und Alter. Zum zweiten und dritten Messzeitpunkt wurde zusätzlich die Variable zur aktuellen Rauchprävalenz zum ersten Messzeitpunkt mit aufgenommen.

<sup>52</sup> Obwohl das (relative) Risiko nicht mit dem Begriff der Chance (Odds-Ratio) gleichgesetzt werden kann, wird aus Gründen einer besseren Lesbarkeit der Begriff Risiko verwendet. Wenn von Risiko gesprochen wird ist damit aber stets das Odds-Ratio gemeint.

den Kontrollschülerinnen (2,7%) und –schülern (6,8%). Zum 1. Messzeitpunkt bestehen zwischen den Interventions- und Kontrollschülerinnen bzw. den Interventions- und Kontrollschülern keine statistisch bedeutsamen Unterschiede.

Zuerst werden die Daten der Mädchen betrachtet: Zum zweiten Messzeitpunkt steigt unter den Interventionsschülerinnen der Anteil aktueller Raucherinnen auf 2,3% an. Demgegenüber geben 6,1% der Mädchen der Kontrollgruppe an, innerhalb der letzten vier Wochen geraucht zu haben. Mittels logistischer Regression ist dieser Unterschied statistisch signifikant ( $\text{Wald}_{(df=1)}=3,4$ ;  $p<0,05$ ;  $\text{OR}=1,6$ ;  $\text{KI}: 1,2-6,6$ ). In beiden Gruppen steigt der Raucheranteil bis zum 3. Messzeitpunkt weiter an und beträgt in der Kontrollgruppe (9,1%) und in der Interventionsgruppe (5,1%). Dieser Unterschied lässt sich statistisch nicht absichern ( $\text{Wald}_{(df=1)}=0,2$ ;  $p=0,67$ ).

Auch unter den Jungen steigt der Raucheranteil in beiden Gruppen über die Zeit von 18 Monaten an, wobei der Anstieg zum Messzeitpunkt 2 unter den Kontrollschülern stärker ausfällt als unter den Interventionsschülern. Etwa doppelt soviel Kontrollschüler gegenüber Interventionsschülern geben zu diesem Zeitpunkt an, innerhalb der letzten vier Wochen geraucht zu haben. Auch unter den Jungen können zu diesem Messzeitpunkt statistisch bedeutsame Unterschiede nachgewiesen werden ( $\text{Wald}_{(df=1)}=3,6$ ;  $p<0,05$ ;  $\text{OR}=1,5$ ;  $\text{KI}: 1,1-2,8$ ). Zum 3. Messzeitpunkt geben 16% der Kontrollschüler und 11,5% der Interventionsschüler an, zu rauchen. Vergleichbar mit den oben dargestellten Ergebnisse unter den Mädchen, besteht zwischen beiden Gruppen zu diesem Messzeitpunkt kein statistisch bedeutsamer Unterschied ( $\text{Wald}_{(df=1)}=0,2$ ;  $p=0,67$ ;  $\text{OR}=1,2$ ;  $\text{KI}: 0,4-3,1$ ).

Im Weiteren wird untersucht, ob eine positive Bewertung von „Erwachsen werden“ ein Prädiktor für einen geringeren Zigarettenkonsum ist. Die Programmbewertung der Fünftklässler aber auch der Siebtklässler übt weder zum Messzeitpunkt 2 ( $\text{Wald}_{(df=1)}=0,4$ ;  $p=0,5$ ) noch zum Messzeitpunkt 3 ( $\text{Wald}_{(df=1)}=2,1$ ;  $p=0,1$ ) einen Einfluss auf das Rauchverhalten der Interventionsschüler aus.

#### *Entwicklung des Zigarettenkonsums in den 7. Klassen*

Auch unter den Schülern und Schülerinnen der 7. Jahrgangsstufe steigt der Anteil aktueller Raucher über die drei Messzeitpunkte an (Tab. 21). In den 7. Klassen können zu allen drei Messzeitpunkten keine statistisch bedeutsamen Effekte zwischen den Kontroll- und Interventionsschülern bzw. zwischen den Kontroll- und Interventionsschülerinnen nachgewiesen werden. Durchschnittlich bezeichnen sich 19,4% der Mädchen zum 1. Messzeitpunkt als aktuelle Raucherinnen. Dieser Anteil steigt zum 3. Messzeitpunkt auf durchschnittlich 36,1% an. Der Raucheranteil unter den Jungen derselben Klassenstufe steigt in denselben Zeitraum von durchschnittlich 27% auf 37% an.

Tab. 21 Entwicklung des Raucheranteils in den 7. Klassen getrennt nach Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit. Angaben rauchender Jugendlicher in Prozent.  
MZP=Messzeitpunkt

Klasse 7	Gesamt [%]		Mädchen [%]		Jungen [%]	
	Kontrolle (n=65)	Intervent. (n=96)	Kontrolle (n=38)	Intervent. (n=34)	Kontrolle (n=27)	Intervent. (n=62)
MZP 1	26,2	21,9	21,1	17,6	33,3	24,2
MZP 2	33,8	33,3	36,8	29,5	29,6	37,1
MZP 3	36,9	36,5	39,5	32,4	33,3	38,7

Bezogen auf den Tabakkonsum zeigt sich, dass der alters- bzw. entwicklungsbedingte Konsumanstieg durch das Programm „Erwachsen werden“ verzögert wird, und zwar sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen der 5. Jahrgangsstufe. Ein statistischer Unterschied zwischen beiden Gruppen ließ sich zwar zum 2. Messzeitpunkt, aber nicht mehr zum 3. Messzeitpunkt nachweisen. Keinen Einfluss übt das Programm auf das Rauchverhalten der Siebtklässler aus. Diese Ergebnisse sind jedoch aufgrund der (geringen) Stichprobengröße in der Gruppe der Raucher als vorläufig zu bewerten.

#### *Wirkung des Programms auf deutschsprachige- bzw. nicht-deutschsprachige Jugendliche*

Wie die bisherigen Ergebnisse verdeutlichen, können generalpräventive Programmeffekte, bezogen auf Geschlecht und Alter (Jahrgangsstufe), nicht bei allen untersuchten Variablen nachgewiesen werden, so dass offensichtlich bestimmte Schülergruppen eher von dieser präventiven Maßnahme profitiert haben als andere. Zur weiteren Überprüfung der zielgruppenspezifischen Ausrichtung des Programms interessiert ferner, ob die dargestellten Programmeffekte sowohl unter Schülern, die Deutsch als auch unter Jugendlichen, die nicht Deutsch als Muttersprache angeben, nachgewiesen werden können. Wird die Variable „Muttersprache“ zusätzlich in den kovarianzanalytischen Berechnungen mit aufgenommen so können in dieser Studie weder beim Selbstwert bzw. der wahrgenommenen sozialen Kompetenz noch bei den substanzspezifischen Handlungsabsichten und dem Konsumverhalten, unterschiedliche Programmeffekte zwischen beiden Gruppierungen nachgewiesen werden. Nach diesen Ergebnissen profitieren Jugendliche, unabhängig von der Muttersprache, von dem Programm.

## 7 Diskussion der Ergebnisse und Perspektiven für die Präventionsforschung

Um das Programm „Erwachsen werden“ umfassend zu evaluieren, wurden die Aussagen wesentlicher Akteure in die Auswertung mit aufgenommen. Zuerst die Lehrer, die das Programm in ihren Klassen umsetzen, die Schulleiter, die einerseits als Lehrende ebenfalls an der Programmumsetzung beteiligt, aber auch als „Schulorganisator“ entscheidend für die Implementierung solcher Maßnahmen an den Schulen verantwortlich sind und die Schüler selbst, die die eigentliche Zielgruppe dieses Programms darstellen. Während die Lehrer- und Schulleiterbefragungen als Querschnittsbefragung konzipiert worden sind, stellt die Schülerbefragung eine Längsschnittsuntersuchung dar, um zusätzlich Aussagen über die Wirkung des Programms an ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen, Kompetenzen und Verhaltensweisen zu erhalten.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Untersuchung zusammenfassend dargestellt und diskutiert werden. Dieses erfolgt entlang der drei Themenschwerpunkte der vorliegenden Arbeit. Der erste Themenschwerpunkt umfasst neben den Aussagen zur Verbreitung und Implementierung des Programms an deutschen Schulen eine Bewertung der eingesetzten Unterrichtsmaterialien durch die Lehrkräfte (Kap. 7.1). Danach wird in Kapitel 7.2 die Wirksamkeit des Programms auf Schul-, Klassen- und Schülerebene zusammenfassend dargestellt. Hier soll nachgewiesen werden, inwieweit die mit dem Programm intendierten Ziele erreicht werden. Abschließend wird der Frage nachgegangen, ob „Erwachsen werden“ bestimmte Qualitätskriterien erfüllt, die nach internationaler Erfahrung notwendige Voraussetzungen für erfolgreiche schulische Präventionsprogramme sind (Falco & Dusenbury, 1995; Kolip, 1999). Hierbei liegen die Schwerpunkte auf (1) Zielgruppenspezifität, (2) Programmbezogener Fortbildung der Lehrer und (3) Programmbezogener Elternarbeit (Kap. 7.3).

### 7.1 Verbreitung und Implementierung von „Erwachsen-werden“

#### *Verbreitung, Einsatzart und –häufigkeit des Programms*

Nach erfolgreichem Abschluss des Einführungsseminars haben 80% der Pädagogen das Programm „Erwachsen werden“ im Unterricht eingesetzt. Der Einsatz des Programms im Unterricht erfolgt sehr frühzeitig: so haben etwa 7 von 10 Lehrern innerhalb der ersten 6 Monate nach Abschluss des Seminars Unterrichtserfahrungen mit dem Programm gesammelt.

Von den Lehrern, die noch keine Unterrichtserfahrung mit „Erwachsen werden“ (20%) haben, werden am häufigsten für den Nicht-Einsatz schulorganisatorische Gründe genannt, wie das Fehlen einer festen „Erwachsen werden“ Stunde im Stundenplan sowie die Schwierigkeit, diese Stunden in den regulären Fachunterricht zu integrieren. Aber auch materialspezifische Gründe (Sprache, Inhalt, Textumfang) sind für den Nicht-Einsatz ausschlaggebend, wobei hier schulformspezifische Unterschiede nachgewiesen werden können. So werden materialspezifische Gründe von Gesamtschul- und Hauptschullehrern häufiger genannt als von den Lehrkräften anderer Schulformen.

„Erwachsen werden“ wird in allen vier Regelschulformen unterrichtet und zwar am häufigsten in den 5. Klassen, gefolgt von den 6. und 7. Jahrgangsstufen. Teile des Programms werden zusätzlich in den Klassenstufen 8-10 unterrichtet. Gerade Haupt- und Realschullehrer setzen das Programm bevorzugt in den Abschlussjahrgängen ein.

Programmthemen werden weitaus mehr in den fünften und sechsten Klassen an Gymnasien und Gesamtschulen im Vergleich zu Haupt- und Realschulen eingesetzt. Dieser erhöhte Einsatz an Gymnasien und Gesamtschulen lässt sich einerseits dadurch begründen, dass in diesen Schultypen viel häufiger eine fest im Stundenplan integrierte „Erwachsen werden“ Stunde eingerichtet wurde (s.u.). Andererseits wird von Hauptschullehrern mehr Kritik an der Sprache, den Inhalten und dem Textumfang der Unterrichtsmaterialien geübt, worin ein möglicher Grund für den geringeren Einsatz des Programms liegen könnte. Des Weiteren werden nach Aussagen von Maiwald und Reese (2000) Programme, die nach dem Baukastenprinzip konzipiert sind – und „Erwachsen werden“ zählt zu diesem Programmtyp – bevorzugt von Gymnasiallehrern eingesetzt, da hierdurch eine optimale Anpassung an die Bedürfnisse der jeweiligen Klassen erfolgen kann. Demgegenüber werden von Hauptschullehrern eher strukturierte Programme bevorzugt.

#### *Einsatz des Programms unter schulorganisatorischen Gegebenheiten*

Jugendliche sind vielfältigen negativen Einflüssen dauerhaft ausgesetzt. Um diesen negativen Einflüssen entgegenzuwirken, sollten Präventionsmaßnahmen nicht nur einmalig, etwa in singulären Projekten, sondern regelmäßig/kontinuierlich und langfristig eingesetzt werden (Falco & Dusenbury, 1995). Die Etablierung von festen Stunden für „Soziales Lernen“ in der Stunden-tafel ist eine Möglichkeit, um einen regelmäßigen Programmeinsatz zu gewährleisten.

Wenn eine fest im Stundenplan verankerte „Erwachsen werden“ Stunde eingerichtet wird, dann hauptsächlich in den Klassen 5 und 6. Das Programm kann darüber hinaus ein integraler Bestandteil von Verfügungs- oder Klassenlehrerstunden sein. Beide Einsatzarten garantieren eine

regelmäßige Integration des Programms in den Unterricht und werden von 60% der Lehrkräfte in den 5. Klassen, von der Hälfte der Befragten in den 6. Klassen und immerhin noch von einem Drittel der Pädagogen in den 7. Klassen umgesetzt. Schulformspezifische Unterschiede können hierbei nachgewiesen werden: Eine feste „Erwachsen werden“ Stunde bzw. Verfügungsstunde wird wesentlich häufiger an Gymnasien und Gesamtschulen eingerichtet als an den beiden anderen Schulformen. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang auch die Frage nach der Einsatzhäufigkeit. Die Ergebnisse der Lehrerbefragung zeigen, dass ein überwiegender Teil der Lehrkräfte einen kontinuierlichen, d.h. wöchentlichen bzw. monatlichen Einsatz von Programmenthemen für die Klassenstufen 5 bis 7 bevorzugt: Drei Viertel der Lehrer setzen Themen des Programms in den 5. Klassen kontinuierlich ein. Zwei Drittel der Lehrer bevorzugen diesen kontinuierlichen Einsatz für die 6. und rund 60% für die 7. Jahrgänge. Wenn darüber hinaus berücksichtigt wird, dass gut 50% der Lehrer das Programm innerhalb einer Klasse über zwei und mehr Jahre einsetzen, wird deutlich, dass die Kriterien der Regelmäßigkeit und Langfristigkeit in der überwiegenden Zahl der Fälle erfüllt sind.

Aber nicht in allen Schulen bzw. Klassenstufen sind feste „Erwachsen werden“ Stunden im Stundenplan vorgesehen. Somit sind auch viele Lehrkräfte darauf angewiesen, diese Stunden in den Fachunterricht einzubauen: Ein Drittel der Lehrer implementieren „Erwachsen werden“ im Fachunterricht der 5. Klassen. Für die 6. und 7. Jahrgangsstufe liegt dieser Anteil jeweils bei etwa 40%. Wie bereits erwähnt ist ein Hauptargument der Lehrer für den Nicht-Einsatz des Programms im Unterricht die Schwierigkeit, bestimmte Programmelemente in den Fachunterricht zu integrieren. Diese Einschätzung fällt hingegen bei den Lehrkräften, die das Programm seit langer Zeit im Fachunterricht einsetzen, anders aus: So geben jeweils 50% dieser Lehrkräfte an, dass die Integration von „Erwachsen werden“ in den Fachunterricht der Klassen 5 bis 8 „sehr gut/eher gut“ gelingt und jeweils etwa 20% der Lehrkräfte beschreiben, dass der Einsatz ohne nennenswerte Schwierigkeiten bewerkstelligt werden kann. Dieser Befund macht deutlich, dass der souveräne Umgang mit den Materialien des Programms eine gewisse Erfahrung voraussetzt. Sind die Programmelemente in der betreffenden Schulform erprobt und dabei möglicherweise auch auf die besonderen Voraussetzungen der entsprechenden Schülerschaft angepasst, so fällt ein flexibler Einsatz in verschiedenen Unterrichtsettings leichter.

### ***Wie umfangreich müssen Präventionsprogramme sein ?***

Obwohl präventive Maßnahmen langfristig und kontinuierlich durchgeführt werden sollen, können bis heute die beiden Fragen, wie umfangreich schulische Präventionsprogramme sein müssen, um überhaupt (sucht)präventive Effekte zu erzielen und bis zu welchem Programmum-

fang eine nachweisbare Wirkungssteigerung zu erwarten ist, noch nicht abschließend beantwortet werden. Auch wenn die Ergebnisse verschiedener Studien darauf hinweisen, dass umfangreichere Programme erfolgreicher sind als kürzere präventive Maßnahmen (Dusenbury & Falco, 1997; Elias, Gager & Leon, 1997; Tobler et al., 2000), konnte ein solcher Zusammenhang in anderen Untersuchungen nicht bestätigt werden (Gottfredson & Wilson, 2003; Tobler & Stratton, 1997). So wiesen Tobler et al. (2000) in ihrer Meta-Analyse nach, dass die Effektivität von interaktiven Präventionsmaßnahmen – wozu auch die Life-skills Programme zählen - mit steigender Programmlänge zunimmt: Wiesen interaktive Programme von maximal 10 Unterrichtsstunden eine Effektstärke von 0.14 auf, so konnte bei Programmen von 11 bis 30 Unterrichtsstunden eine Effektstärke von 0.17 und bei Programmen über 30 Stunden von 0.21 nachgewiesen werden. Im Gegensatz dazu zeigten Gottfredson & Wilson (2003), dass sich die suchtpreventiven Effekte zwischen Programmen, die maximal 4,5 Monate und den Programmen, die länger als 4,5 Monate im Unterricht eingesetzt wurden, nicht signifikant voneinander unterscheiden. Trotz dieser unterschiedlichen Datenlage scheinen Booster-Sessions, die in regelmäßigen Abständen eingesetzt werden (Botvin & Dusenbury, 1989; Botvin, Reinick & Backer, 1983) oder ein über mehrere Schuljahre eingesetztes Programm (Leppin et al., 1999, Leppin, 2000b) geeignete Instrumente zu sein, um langfristige präventive Erfolge zu erreichen.

Gerade für Schulen, die neben ihrem regulären Curriculum nur ein geringes Zeitbudget für den Einsatz von Präventionsprogrammen haben, ist die Beantwortung der Fragen entscheidend, in welchem Umfang und in welcher Intensität solche Maßnahmen eingesetzt werden müssen, um präventive Effekte zu erzielen. Zukünftige Forschung muss hierauf einen Schwerpunkt setzen.

### ***Bewertung des Lehrerhandbuchs durch die Lehrkräfte***

Die didaktische Konzeption des Lehrerhandbuchs wird von 86% der Lehrkräfte aller vier Regelschulen positiv beurteilt. Darüber hinaus bestätigen gut zwei Drittel der Lehrer eine „sehr gute“ bis „gute“ Umsetzung der einzelnen Unterrichtsvorschläge und –abläufe in den regulären Unterricht. Somit sind grundsätzliche Voraussetzungen für die Bereitschaft der Pädagogen gegeben, das Programm im Unterricht einzusetzen.

Auch wenn für die Klassenstufe 5 bis 7 jeweils eine Mehrheit<sup>53</sup> der befragten Lehrkräfte angibt, dass die Sprache und der Textumfang der Arbeitsblätter für die Schüler geeignet sei, konnten gerade hierbei schulformspezifische Unterschiede nachgewiesen werden. Für Schüler der 5. und

---

<sup>53</sup> Dies gilt für etwa zwei Drittel der Lehrer der 5. Klassen, für drei Viertel aus den 6. Klassen und für 80% der Lehrer der 7. Klassen.

6. Klassen von Haupt- und Gesamtschulen sind nach Aussagen der Lehrkräfte die Schülermaterialien im Hinblick auf Sprache und Textumfang nur eingeschränkt geeignet, so dass eine entsprechende Überarbeitung der Materialien und Textkürzung empfohlen wird (siehe Kap. 7.3).

Die Vorschläge der Lehrer für eine Neuauflage des Lehrerhandbuches sind vielfältig. Die meisten Lehrer äußern den Wunsch nach einer größeren Auswahl von Stilleübungen, Fantasiereisen, Energizern und Vorschlägen für Rollenspiele. Weiterhin wird die Aktualisierung der Informationen über psychoaktive Substanzen (Teil 6 des Programms) sowie die stärkere Berücksichtigung von nicht stoffgebundenen Suchtformen von jeweils drei Viertel der Pädagogen als notwendig erachtet.

Acht von 10 Lehrern wünschen sich darüber hinaus, dass zu den einzelnen Themen Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden angeboten werden. Dieser Wunsch verwundert nicht, da hierdurch ein wesentlicher Arbeits- und Zeitaufwand für die Vorbereitung der Unterrichtsstunden eingespart werden könnte. Die Umsetzung dieses Vorschlags hätte jedoch zur Folge, dass sich der Gesamtumfang des Lehrerhandbuchs und damit auch die Kosten wesentlich erhöhen würden. Möglicherweise wirkt eine solche umfangreiche Materialiensammlung auch gleichzeitig abschreckend auf solche Lehrkräfte, die mit einem größeren Volumen vordergründig einen hohen Zeit- und Arbeitsaufwand verbinden. Eine offen gestellte Frage zum Thema „Kritiken zum Lehrerhandbuch“ erbrachte, dass viele Pädagogen schon die aktuelle Materialsammlung als zu umfangreich betrachten. Damit einher geht auch der Wunsch von gut der Hälfte der Lehrkräfte, den Umfang aller Texte zu kürzen.

Ferner sollte eine Programmneuauflage auch Unterrichtsvorschläge aufweisen, die für Schüler der Jahrgänge 9 bis 13 geeignet sind. Hierdurch könnte ein kontinuierlicher Einsatz lebenskompetenzfördernder Maßnahmen auch für Schüler der Sekundarstufe II gewährleistet werden.

Das Gesamtprogramm enthält zurzeit etwa 70 verschiedene Unterrichtseinheiten, die auf insgesamt 7 jugendspezifische Themen aufgeteilt sind. Zusätzliche Themen für die Gruppe der über 15-Jährigen in dieses Programm zu integrieren ist nicht ratsam, da es zu einer „Überfrachtung“ der Gesamtmaterialien führt und sich dies negativ auf die Bereitschaft der Lehrer auswirken könnte, das Programm zu nutzen. In den USA wird von Lions-Quest International gerade für diese Altersgruppe ein weiteres Lebenskompetenzförderprogramm mit dem Namen „Skills of Action“ angeboten. Dieses Programm setzt den Ansatz der Lebenskompetenzförderung für Jugendliche im Übergang zum jungen Erwachsenen fort, in dem hier altersadäquate Themen und Problemstellungen bearbeitet werden. Weiterhin zählt „Skills of Action“ zu den gemeindeorientierten Präventionsprogrammen und zielt u.a. darauf ab, das soziale Engagement und die gemeinnützige Arbeit der Heranwachsenden zu fördern. Die Übernahme dieses Programms, mit

einer entsprechenden Überarbeitung für den mitteleuropäischen Kulturraum, würde eine sinnvolle Ergänzung des Programms „Erwachsen werden“ darstellen.

### ***Bewertung des Elternhefts und des Schülerhefts durch die Lehrkräfte***

Von den 71% der Lehrer, die angeben das Elternheft zu kennen, stellen 38% das Heft den Eltern hauptsächlich als Informationsbroschüre zur Verfügung. Der Bekanntheitsgrad des Schülerhefts unter den Lehrern beträgt 85%, von denen 28% das Heft den Schülern zur Verfügung stellen. Bezogen auf die Gesamtstichprobe setzen etwa ein Viertel der Lehrer das Elternheft und nahezu ein Fünftel der Lehrer das Schülerheft im Unterricht ein. Der geringe Einsatz beider Hefte weist auf eine allgemeine Unzufriedenheit der Lehrer mit der Eignung dieser Materialien hin.

Die Gründe für den Nicht-Einsatz beider Hefte sind vielseitig und ähneln sich weitgehend. Werden finanzielle Gründe von allen Lehrkräften in einer vergleichbar hohen Häufigkeit herangezogen, so werden materialspezifische Gründe häufiger von Haupt- und Gesamtschullehrern genannt, als von den Lehrkräften der beiden anderen Schulformen. Der Nicht-Einsatz des Schülerhefts bzw. des Elternhefts wird besonders von Haupt- und Gesamtschullehrern damit begründet, dass die Sprache und die Inhalte der Texte zu schwer verständlich für die Schüler/die Eltern sind. Auch die Textlänge wird als zu umfangreich empfunden. Somit eignet sich das Schülerheft bzw. das Elternheft nach Meinung der Lehrer eher für den Einsatz an einem Gymnasium bzw. an einer Realschule. Für Schüler einer Haupt- bzw. Gesamtschule bzw. für deren Eltern sind diese Hefte nur eingeschränkt geeignet, so dass für diese Zielgruppe eine Überarbeitung empfohlen wird.

Inbesondere für Haupt- und Gesamtschullehrer wäre eine denkbare Alternative zum Elternheft die Bereitstellung kürzerer Informationsmaterialien, beispielsweise in Form von Elternbriefen. Diese Informationssammlung ließe sich in Sprache, Textauswahl und Gestaltung auf die Zielgruppe abstimmen. Es könnte hilfreich sein, diese Materialien in verschiedene Sprachen zu übersetzen, da der Anteil ausländischer Eltern gerade in den Haupt- und Gesamtschulen hoch ist und mitunter eine Sprachbarriere überwunden werden muss. Diese einzelnen Informationsmaterialien könnten von den Lehrern flexibel eingesetzt werden, um somit einer möglichen Überforderung und der daraus resultierenden ablehnenden Haltung der Eltern entgegenzuwirken, wie sie bei der Weitergabe einer zu umfangreichen Informationsbroschüre auftreten kann. Das Elternheft selbst, das von einem Großteil der Gymnasial- und Realschullehrer als Informationsbroschüre für die Eltern bzw. als Arbeitsmaterial für die Elternarbeit als geeignet angesehen wird, sollte für dieses Klientel weiter angeboten werden. Kritik wird von diesen Lehrkräften

im Wesentlichen an der Textlänge geübt, so dass eine entsprechende Überarbeitung bei einer Neuauflage des Elternhefts berücksichtigt werden sollte.

Zum Schülerheft muss ergänzend gesagt werden: Viele Lehrkräfte sehen es als Nachteil an, dass in dem Heft bereits alle Themen und Arbeitsblätter der gesamten Unterrichtseinheit abgedruckt sind. Da die Lehrkräfte sich aus der Themenvielfalt des Programms eine auf die Bedürfnisse der Schüler ausgerichtete Unterrichtseinheit zusammenstellen, werden die Schüler durch das Schülerheft auch mit Themen konfrontiert, die der Lehrer möglicherweise im Unterricht nicht behandeln will. Weiterhin wären eine Reihe von Informationen und Texten für die Schüler nicht mehr neu oder anregend, wenn diese erst zu einem späterem Zeitpunkt im Unterricht eingesetzt werden. Als Alternative könnte das Schülerheft statt als Buchform als Loseblattsammlung ausgegeben werden, so dass der Lehrer individuell über die Weitergabe einzelner Arbeitsblätter und Texte entscheiden kann. Entsprechend der oben genannten Kritik sollte der Textumfang dieser Arbeitsblätter gekürzt werden. Da die Sprache der Materialien sowie deren Inhalte von einem Teil der Lehrer als angemessen bewertet, von einem anderen Teil aber stark kritisiert werden, bestünde auch die Möglichkeit, Texte und Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden anzubieten. Diese Vorgehensweise würde jedoch den Gesamtumfang und somit die Kosten erhöhen. Alternativ könnten den Lehrern die Arbeitsmaterialien als EDV gestützte Textdateien zur Verfügung gestellt werden, so dass diese eine Modifikation der Arbeitsblätter individuell vornehmen könnten.

## **7.2 Bewertung der Programmwirksamkeit**

### ***Akzeptanz der Akteure gegenüber dem Programm***

Die Wirksamkeit eines schulischen Präventionsprogramms hängt auch davon ab, inwieweit es von den damit befassten Personengruppen akzeptiert wird, allen voran Lehrer und Schüler (Leppin, Hurrelmann & Petermann, 2000). Ist die Akzeptanz der Schüler einem solchen Programm gegenüber gering, so kann sich dies entsprechend durch (emotionale) Ablehnung, Unaufmerksamkeit und unangemessene Verhaltensweisen im Unterricht äußern. Eine geringe Akzeptanz vonseiten der Lehrer wird sich möglicherweise negativ auf die Unterrichtsqualität auswirken. Ein Erfolg der Präventionsbemühungen wäre somit kaum erreichbar. So führten beispielsweise Gislason, Yngvadottir & Benediktsdottir (1995) in ihrer Studie die geringe Wirksamkeit des Programms „Skills for Adolescents“ im Wesentlichen darauf zurück, dass die Lehrkräfte dieses Programm nur in einem geringen Maße akzeptiert hatten. Die geringe Akzeptanz

wiederum konnte letztendlich darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrkräfte kaum Erfahrung im Umgang mit Lebenskompetenzförderprogrammen hatten.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass „Erwachsen werden“ vonseiten der Schüler, der Schulleitung und der Lehrer / Interventionslehrer<sup>54</sup> in hohem Maße akzeptiert und positiv bewertet wird. Die Durchführung des Programms wird von der überwiegenden Mehrheit der Lehrer und Schüler durch folgende Aussagen charakterisiert: Der Unterricht hat viel Spaß gemacht, er war notwendig und spannend. Weit über 90% der Lehrer möchten das Programm „Erwachsen werden“ immer wieder im Unterricht einsetzen und über 70% der Schüler wünschen sich, dass „Erwachsen werden“ Stunden viel häufiger erteilt werden sollten.

Auch andere Lebenskompetenzförderprogramme werden vonseiten der Lehrer und Schüler akzeptiert und positiv bewertet (Abhauer & Hanewinkel, 1998; Kähnert, Freitag & Hurrelmann, 1998; Kröger et al. 1999; Wiborg & Hanewinkel, 2001a). Möglicherweise kommen die Inhalte, aber auch die Unterrichtsgestaltung und Methoden von solchen Programmen gerade deshalb so gut bei Kindern und Jugendlichen an, weil sich diese Stunden von ihren sonstigen Unterrichtserfahrungen erheblich unterscheiden, kein Leistungsdruck vorhanden ist und keine Zensuren vergeben werden. Besonders gut gefallen hat den Interventionsschülern an „Erwachsen werden“ weiterhin die Möglichkeit, ihre Meinung frei zu äußern, sich in Kleingruppen Themen selbst zu erarbeiten und die Tatsache, dass nicht nur der Lehrer redet und die Schüler zuhören müssen.

Bedeutsame Unterschiede in der Akzeptanzbewertung können zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Schulformen, aber auch zwischen Lehrerinnen und Lehrern nicht nachgewiesen werden. Demgegenüber zeigt eine differenzielle Analyse, dass „Erwachsen werden“ von den Schülerinnen mehr akzeptiert und positiver bewertet wird als von den Schülern, wobei zusätzlich Jahrgangsunterschiede auszumachen sind. Die Akzeptanz bzw. allgemeine Programmbewertung fällt bei Jungen der 7. Jahrgangsstufe geringer aus als bei den gleichaltrigen Mädchen bzw. den Schülerinnen und Schülern der 5. Jahrgangsstufe<sup>55</sup>. Auch Leppin et al. (1999) und Walden (2000) konnten nachweisen, dass Mädchen die jeweiligen Lebenskompetenzprogramme bzw. bestimmte Unterrichtseinheiten positiver bewerten als Jungen. Nach Aussagen der Autorinnen könnte dies auch ein Grund dafür sein, dass Mädchen mehr von diesen präventiven Maßnahmen profitieren als Jungen.

---

<sup>54</sup> Die zum Teil identisch gestellten Fragen zur Programmakzeptanz aber auch zur Programmwirksamkeit an die Lehrkräfte bzw. an die Interventionslehrer, die im Gegensatz zu der ersten Gruppe das Programm unmittelbar eingesetzt hatten und deren Vorgehen wissenschaftlich begleitet wurde, wurden in einer vergleichbaren Häufigkeit zustimmend beantwortet.

<sup>55</sup> Da alle Schüler des 7. Jahrganges eine Hauptschule, die Schüler des 5. Jahrganges hingegen eine der drei weiteren Schulformen besuchen, kann die unterschiedliche Akzeptanzbewertung sowohl alters- als auch schulformspezifisch begründet sein.

Die Ergebnisse zur Akzeptanz aber auch zur Einsatzart und Einsatzhäufigkeit von „Erwachsen werden“ belegen, dass die Voraussetzungen dafür gegeben sind, das Programm an deutschen Schulen zu etablieren.

### ***Persönliche Bewertung der Auswirkungen des Programms auf Schulebene***

Es kann vorausgesetzt werden, dass die Implementierung von präventiven Maßnahmen im Schulalltag wesentlich vereinfacht und teilweise erst ermöglicht wird, wenn der Lehrer seitens des Kollegiums und der Schulleitung Unterstützung findet. Lehrerarbeitsgruppen, die sich vorrangig mit „Erwachsen werden“, seinen Einsatzmöglichkeiten und der Verbreitung befassen, stellen hierfür ein gutes Forum dar. Immerhin berichtet ein Viertel der Lehrkräfte, dass sich eine solche Arbeitsgruppe an ihrer Schule gebildet hat. Darüber hinaus geben etwa 70% der Lehrkräfte an, in ihrem Bestreben, das Programm im Unterricht bzw. an ihren Schulen einzusetzen, von der Schulleitung unterstützt zu werden.

„Erwachsen werden“ wird hauptsächlich in den 5. bis 7. Klassenstufen einer Schule eingesetzt und bezieht, im Hinblick auf die gesamte Schule, nur einen Teil der Schüler, Lehrer und möglicherweise der Eltern mit ein. So sind hauptsächlich Effekte auf Klassenebene und weniger auf Schulebene zu erwarten. Trotz dieser Voraussetzung interessierte, ob nach Meinung der Lehrkräfte und der Schulleitung „Erwachsen werden“ auch das Schulklima sowie das Image der Schule in der Öffentlichkeit verändern kann. Immerhin sind etwa ein Fünftel der Lehrkräfte aller Schulformen und 45% der Schulleiter der Ansicht, dass das Schulklima durch das Programm verbessert wird. Das Image der Schule in der Öffentlichkeit wird nach Aussagen von 30% der Lehrkräfte durch „Erwachsen werden“ gefördert. Hierbei können jedoch wesentliche Schulformunterschiede nachgewiesen werden: So sind 43% der Gymnasiallehrer aber nur 14% der Hauptschullehrer der Meinung, dass durch das Programm eine entsprechende Außenwirkung erzielt worden ist. Möglicherweise lässt sich dieser Unterschied dadurch begründen, dass das Programm besonders für den Einsatz an Gymnasien geeignet ist und in dieser Schulform auch häufiger eingesetzt wird, was sich z.B. in der Implementierung fester „Erwachsen werden“ Stunden widerspiegelt. Ferner wird Elternarbeit zum Programm weit häufiger von Gymnasiallehrern als von Hauptschullehrern durchgeführt. Unter den Schulleitern fällt die Bewertung zur Außenwirkung sogar noch höher aus (Gesamt: 50%)<sup>56</sup>. Dies begründet sich wohl vor allem damit, dass die Schulleiter die gesamte Schule im Blick haben (müssen), Lehrer dagegen sich eher auf die einzelnen Klassen konzentrieren (müssen).

---

<sup>56</sup> Die Frage, ob sich durch den Einsatz des Programms das Image der Schule in der Öffentlichkeit verbessert habe, stimmen 60% der Schulleiter aus Gymnasien und 40% aus den Hauptschulen zu.

### *Persönliche Bewertung der Auswirkungen des Programms auf Klassenebene*

Nach Aussagen der Lehrer zeigt das Programm vielfältige Wirkungen und zwar sowohl auf die eigene Unterrichtspraxis und das Klassenklima als auch auf verschiedene Kompetenzen und Fähigkeiten der Schüler. So haben gut drei Viertel der Lehrer neue Unterrichtstechniken erlernt und setzen diese auch in ihrem regulären Unterricht ein. Vier von fünf Lehrern berichten von einer guten Zusammenarbeit und einer besseren Beziehung zu ihren Schülern. Darüber hinaus zeigen sich positive Wirkungen, die das Programm auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern sowie zwischen Schulleitung und Kollegium ausübt, die an anderer Stelle noch dargestellt werden (Kap. 7.3).

Weiterhin wirkt sich „Erwachsen werden“ positiv auf das Klassenklima aus, und zwar sowohl aus der Sicht der Lehrer als auch der Schulleitung. Weit über 80% beider Gruppen sehen gerade hier Erfolge. Aber auch die Schüler verbinden mit dem Programm Veränderungen innerhalb der Klassengemeinschaft im Hinblick auf einen besseren Kontakt untereinander sowie einer besseren Zusammenarbeit. Gerade ein positives Klassenklima ist für den Erfolg von präventiven Maßnahmen wesentlich (Leppin, Hurrelmann & Freitag, 1994; Freitag, 1998). Wird von den Schülern nur ein geringer sozialer Rückhalt durch den Lehrer wahrgenommen bzw. fehlt das grundsätzliche Vertrauen, so besteht gerade bei der Vermittlung von Lebensbewältigungskompetenzen die Gefahr, dass die vermittelnden Personen als wenig glaubwürdig und die Inhalte als inkongruent erlebt werden (Leppin, Hurrelmann & Petermann, 2000).

Die vorgestellten Ergebnisse verdeutlichen zusätzlich die Wirkungen von „Erwachsen werden“ auf die Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler nach Aussagen ihrer Lehrer. Hierbei werden nicht nur bestimmte Einstellungen gegenüber der eigenen Person verändert, sondern auch Handlungs- und kommunikative Kompetenzen werden gefördert. Die Schüler zeigen ein toleranteres Verhalten gegenüber den Mitschülern, nehmen mehr Rücksicht und helfen sich häufiger gegenseitig. Alle diese Faktoren bilden notwendige Voraussetzungen für eine konstruktive Lernatmosphäre.

Ein Teil der Lehrkräfte berichtet weiterhin, dass das Programm Fertigkeiten beeinflussen kann, die auch für den normalen Unterricht relevant sind und somit für die Lehrkräfte letztendlich eine Arbeitsentlastung bedeuten. „Erwachsen werden“ Schüler verfolgen aufmerksamer den „normalen“ Unterricht, trauen sich wesentlich mehr zu und arbeiten selbständiger an ihren Aufgaben. Schwierigkeiten, die während der Arbeit auftreten, stellen für diese Schüler ein geringeres Problem dar, im Gegensatz zu Schülern ohne Programm erfahrungen. Die Etablierung von „Erwachsen werden“ im Unterricht erscheint für eine Vielzahl der Lehrer in der Vorbereitungsphase besonders arbeits- und zeitintensiv. Die im Vorfeld investierte Zeit und Arbeit muss in Relation

zu den genannten Auswirkungen und den damit verbesserten Arbeitsbedingungen im alltäglichen Unterricht gesehen werden. Hieran gemessen schneidet das Lions-Quest Programm nach Aussagen der Lehrkräfte gut ab.

Die Wirksamkeit des Programms auf die Fähigkeiten und Kompetenzen der Schüler wird aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer ähnlich gut beurteilt. Unterschiedliche Wirksamkeitsbewertungen können in Abhängigkeit von der Einsatzart bzw. der Schulform nachgewiesen werden. Lehrkräfte, die „Erwachsen werden“ kontinuierlich in ihrem Unterricht einsetzen, beurteilen die Wirksamkeit des Programms positiver als Lehrkräfte, die eine diskontinuierliche Einsatzart bevorzugen. Weiterhin schreiben Hauptschullehrer dem Programm eine geringere Wirksamkeit in diesem Themenbereich zu, als die Lehrkräfte der drei anderen Schulformen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Materialien für dieses Schülerklientel aufgrund der Sprache und des Textumfangs nach Aussagen der Lehrer weniger gut geeignet sind. Auch Kröger et al. (1999) konnten in diesem Zusammenhang schulformspezifische Unterschiede nachweisen. Im Gegensatz zu den hier vorgestellten Ergebnissen zeigten die Autoren, dass das ALF Programm von Hauptschullehrern besser angenommen und bewertet wurde als von Gymnasiallehrkräften. Suchtpräventive Erfolge durch das ALF Programm wurden darüber hinaus besonders bei Hauptschülern und weniger bei Gymnasiasten nachgewiesen (Kutza, 1998; Kröger et al., 1999). Die Gründe hierfür werden *„eher in organisatorischen Unterschieden zwischen den Schultypen sowie in methodischen Unterschieden bei der Projektumsetzung“* vermutet (Kröger et al., 1999: 105). Hauptschullehrer hatten bei der Programmumsetzung einen größeren Gestaltungsspielraum, wohingegen Gymnasiallehrer das Programm wesentlich häufiger im Fachunterricht integrieren mussten, was durch die strukturierten Programmvorgaben offensichtlich nur unzureichend gelang. Weiterhin waren an den Gymnasien mehrere Lehrkräfte, an den Hauptschulen jedoch nur der Klassenlehrer an der Programmumsetzung beteiligt. Die unterschiedlichen Unterrichtsstile der Lehrer bei der Durchführung in den Gymnasialklassen könnten, so die Vermutung, *„zu der größeren Variabilität in der Schülerbeurteilung beigetragen haben“* (Kröger et al., 1999: 105).

Trotz schulformspezifischer Unterschiede kann abschließend festgestellt werden: Die Zielvorgaben, durch das Programm „Erwachsen werden“ das Klassenklima zu verbessern, Kompetenzen sowie weitere Fähigkeiten der Schüler zu stärken, den Umgang miteinander positiv zu beeinflussen sowie das Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit zu verbessern, kann aufgrund der Lehrer- und Schulleiterbefragung als erreicht bezeichnet werden.

Wurden bisher vorrangig die Ergebnisse der Lehrerbefragung berücksichtigt, sollen im Folgenden die Daten der längsschnittlich angelegten Schülerbefragung dargestellt werden.

### *Ergebnisse der Schülerbefragung*

Die Ergebnisse der Schülerbefragung zeigen zusammenfassend, dass „Erwachsen werden“ zu einer Verbesserung des Selbstwertgefühls beiträgt. Die Interventionsschüler nehmen nach Ablauf der Interventionsphase eine vergleichsweise höhere soziale Kompetenz an sich selbst wahr als die Schüler der Kontrollklassen. Ferner konnten Selbsteinschätzungen bezüglich des Substanzkonsums verändert werden, wie die Widerstandsgewissheit und Ausstiegsbereitschaft. Deutlich wurde aber auch, dass das Programm nicht bei allen Jugendlichen gleichermaßen wirkt, sondern dass hauptsächlich die Mädchen von dem Unterricht profitiert haben. Allerdings gilt dies nicht für das Rauchen: Im Vergleich zu den Schülerinnen und Schülern der Kontrollklassen, konnte sowohl unter den Interventionsschülerinnen als auch unter den –schülern ein geringerer Tabakkonsum bei den Fünftklässlern erreicht werden.

### *Präventive Effekte auf Persönlichkeitsmerkmale und Kognitionen*

Nach dem Einsatz von „Erwachsen werden“ schätzen Mädchen ihr Selbstwertgefühl höher ein und es fällt ihnen nach eigenen Angaben leichter, sich gegenüber anderen Personen zu behaupten. Die Jungen in diesem Alter schätzen dagegen ihr Selbstwertgefühl von Anfang an bereits so hoch ein, dass der Nachweis von Steigerungseffekten nicht möglich ist. Anzumerken ist, dass die nachgewiesenen Unterschiede zum Selbstwert zwischen Kontroll- und Interventionsschülerinnen trotz statistischer Signifikanz in der Summe gering sind. Berücksichtigt man hierbei, dass das Selbstwertgefühl ein relativ stabiles und schwer veränderbares Persönlichkeitsmerkmal ist, so dürfte der Effekt trotzdem auf eine gewisse Relevanz hindeuten. Zudem erweist sich die Wirkung des Programms auf das Selbstwertgefühl der Schülerinnen als stabil, denn über den gesamten Untersuchungszeitraum von 18 Monaten steigt das Selbstwertgefühl der Interventionsschülerinnen an, so dass die Unterschiede zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe bestehen bleiben.

Auch hinsichtlich der Variablen „wahrgenommene soziale Kompetenz“, der „Widerstandsgewissheit“ und der „Ausstiegsbereitschaft“ weisen die ermittelten Effekte eine zeitliche Stabilität auf, so dass auch hierbei stabile und längerfristige Programmerfolge erzielt werden konnten. Jedoch zeigen sich für alle drei genannten Variablen ähnliche geschlechtsspezifische Ergebnismuster wie beim Selbstwertgefühl, d.h. hauptsächlich haben die Interventionsschülerinnen von „Erwachsen werden“ profitiert.

Unter sozialer Kompetenz wird in dieser Untersuchung die Durchsetzungsfähigkeit der Jugendlichen bzw. die Fähigkeit, sich von anderen Personen oder Meinungen abzugrenzen, verstanden.

Schon zum ersten Messzeitpunkt fällt es Jungen gegenüber Mädchen nach eigenen Angaben leichter, sich gegenüber anderen Personen durchzusetzen. Im Zeitverlauf kann unter den Jungen, unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit, eine leichte Erhöhung der wahrgenommenen sozialen Kompetenz nachgewiesen werden. Werden unter den Mädchen zum 1. Messzeitpunkt keine Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollschülerinnen gefunden, so bestehen sowohl zum 2. als auch zum 3. Messzeitpunkt signifikante Unterschiede dahingehend, dass Interventionsschülerinnen eine vergleichsweise höhere soziale Kompetenz an sich selbst wahrnehmen als Kontrollschülerinnen.

In Bezug auf die Selbsteinschätzung der „Widerstandsgewissheit“ können Programmeffekte nur in den 7., nicht jedoch in den 5. Jahrgangsstufen nachgewiesen werden. Dies liegt vor allem daran, dass sich über 90% aller Fünftklässler schon zum ersten Messzeitpunkt sicher sind, ein Zigarettenangebot ablehnen zu können (Deckeneffekt). In Anbetracht dieser hohen Ablehnungsrate ist eine weitere Steigerung nicht zu erwarten gewesen (s.u.). Können unter den Jungen der 7. Jahrgangsstufen keine Programmeffekte auf die Widerstandsgewissheit nachgewiesen werden, lassen sich unter den Mädchen nicht nur primärpräventive, sondern auch sekundärpräventive Wirkungen aufzeigen. So sind sich zum 3. Messzeitpunkt 96% der rauchenden und 99% der nicht-rauchenden Siebtklässlerinnen der Interventionsklassen sicher, ein Zigarettenangebot ablehnen zu können. Unter den rauchenden Schülerinnen der Kontrollklasse sind sich demgegenüber zum gleichen Zeitpunkt nur 61% und unter den nicht-rauchenden Kontrollschülerinnen 80% sicher, sich dem Gruppendruck Gleichaltriger widersetzen zu können.

Auch die Ergebnisse zur „Ausstiegsbereitschaft“ rauchender Schülerinnen weisen auf sekundärpräventive Programmeffekte hin. Sinkt der Anteil der „aufhörwilligen“ Kontrollschülerinnen von 47% (1. Messzeitpunkt) auf 26% zum 3. Messzeitpunkt kontinuierlich ab, so steigt er unter den Interventionsschülerinnen von 40% (1. Messzeitpunkt) auf 55% zum 3. Messzeitpunkt an. Wie erwähnt, profitieren auch bei dieser Variable ausschließlich die Mädchen von der Intervention, denn unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit sinkt die Ausstiegsbereitschaft unter den Jungen über die drei Messzeitpunkte ab.

#### *Präventive Effekte auf das Rauchverhalten*

Die Daten zeigen weiterhin, dass der alters- und entwicklungsbedingte Anstieg des Tabakkonsums, so wie er sich in den Kontrollklassen darstellt, durch „Erwachsen werden“ vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt abgeschwächt werden kann. Im Gegensatz zu den oben genannten Variablen profitieren Mädchen und Jungen gleichermaßen. Sechs Monate später, d.h. zum drit-

ten Messzeitpunkt, konnte hingegen kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen nachgewiesen werden. Dieses Ergebnis zeigt, dass die eingesetzten Unterrichtseinheiten des Programms nach Abschluss einer Interventionsphase von 10 Monaten Verhaltenseffekte erzielen können, die jedoch langfristig nicht stabil sind. Trotz dieser Einschränkung stellt eine zeitliche Verzögerung des Rauchbeginns ein Ziel suchtpreventiver Maßnahmen dar (Künzel-Böhmer, Bühringer & Janic-Konecny, 1993; Silbereisen, 1995). Janson (1999) weist hierzu nach, dass die Wahrscheinlichkeit, im Alter von 36 Jahren täglich Raucher zu sein, sich signifikant erhöht, wenn man vor dem 15. Lebensjahr mit dem Rauchen begonnen hat.

Das der genannte suchtpreventive Effekt lediglich in den 5. Jahrgängen und nicht in den 7. Jahrgängen nachgewiesen werden kann, ist nicht überraschend. Für Schüler der 5. Klasse (Durchschnittsalter 11 Jahre) ist „Rauchen“ noch kein so relevantes Thema. Sie stehen diesem Verhalten altersbedingt eher kritisch bis ablehnend gegenüber, was sich auch in der sehr geringen Probierbereitschaft und der hohen Widerstandsgewissheit widerspiegelt. Somit sind sie die ideale Zielgruppe für primärpräventive Maßnahmen. Ganz anders bei den Schülern der 7. Klassen: Die Raucherquote liegt in dieser Jahrgangsstufe etwa 5 Mal höher als in den 5. Klassen<sup>57</sup>. Mit Beginn der Pubertät erfährt der Gebrauch psychoaktiver Substanzen einen Bedeutungswandel für die Heranwachsenden und ist für sie höchst funktional, weil damit erwünschte Zielvorstellungen verbunden sind, wie Kontakte zu Gleichaltrigen oder zum anderen Geschlecht aufzubauen (Hurrelmann & Bründel, 1997). Da ein Großteil der Siebtklässler bereits zu Beginn des Programmeinsatzes Zigaretten konsumieren, sind sie für ein primärpräventiv ausgerichtetes Programm wie „Erwachsen werden“ offensichtlich schwerer zu erreichen. Wie oben beschrieben konnten sekundärpräventive Effekte zwar auf substanzspezifische Kognitionen, aber nicht auf das Konsumverhalten selbst nachgewiesen werden. Auch in anderen Studien hat sich gezeigt, dass substanzspezifische Erwartungen und Einstellungen leichter zu beeinflussen sind als das entsprechende Verhalten selbst (Tobler, et al., 2000; Tobler & Stratton, 1997; Rundall & Bruvold, 1988).

---

<sup>57</sup> Bei einem Vergleich der Raucherquoten muss neben dem Alter ebenfalls berücksichtigt werden, dass die Schüler der 7. Klassen eine Hauptschule, die Schüler der 5. Klassen die drei anderen Schultypen besuchen. Kolip (2000) wies für die vier Schulformen (Jahrgänge 7 bis 9) unterschiedliche Konsumraten nach, wobei der jeweilige Anteil regelmäßiger und gelegentlicher Raucher in den Hauptschulen höher war als in den drei anderen Schultypen.

## ***Was könnten die Gründe für die geringen Effekte auf das Rauchverhalten sein?***

### *1. Berücksichtigung des Konsumstatus der Schüler*

Von entscheidender Bedeutung für die Wirksamkeit schulischer Intervention ist, dass die eingesetzten Programmeinheiten altersgemäß konzipiert sind und den jeweiligen Entwicklungsstand, aber auch den Konsumstatus des Heranwachsenden mit berücksichtigen. In vielen schulischen Lebenskompetenzförderprogrammen findet der Konsumstatus der Schüler jedoch kaum Berücksichtigung. Als primärpräventive Maßnahme richten sie sich definitionsgemäß an den Personenkreis der Nichtkonsumenten. In einigen Untersuchungen konnte entsprechend gezeigt werden, dass vor allem die Schüler von diesen Maßnahmen profitieren, die zu Beginn der Untersuchung abstinent waren bzw. nur geringfügig psychoaktive Substanzen konsumiert hatten (Leppin, 2000b; Petermann, 1999). Die Konzeption verschiedener Interventionsmodule, die speziell auf die entwicklungspezifischen Konsumphasen ausgerichtet sind, scheint ein vielversprechender Ansatz zu sein, um suchtpreventive Effekte auch unter gelegentlich bzw. regelmäßig konsumierenden Jugendlichen zu erzielen (Werch & DiClemente, 1994; Fuchs, 2000; Mayhew, Flay & Mott, 2000).

Letztendlich müssen neben primärpräventiven auch sekundärpräventive Maßnahmen im schulischen Setting eingesetzt werden. In Deutschland existieren nur wenige sekundärpräventiv ausgerichtete Ansätze für die schulische Prävention (Schmidt & Hurrelmann, 1999). Eine Ausnahme stellt das Modellprojekt „Rauchfreie Schule“ dar, das primär- und sekundärpräventive Maßnahmen umfasst und suchtpreventive Erfolge sowohl unter nichtrauchenden als auch unter rauchenden Schülern erzielen konnte (Hanewinkel & Burow, 1996; IFT-Nord, 2002; siehe auch Kap. 3.5.4).

Als mögliche Ergänzung zu den primärpräventiven schulischen Programmen könnten für rauchende Schüler aber auch für rauchende Lehrer individuelle Beratungsangebote in Schulen implementiert bzw. Raucherentwöhnungskurse angeboten werden. Da Raucherentwöhnungskurse häufig verhaltenstherapeutische Maßnahmen beinhalten (Fuchs & Schwarzer, 1997), könnte bei der Durchführung eine Zusammenarbeit mit externen Experten hilfreich sein, wie beispielsweise geschulten Mitarbeitern aus Drogenberatungseinrichtungen. Lehrer sind in der Regel für den Einsatz von verhaltenstherapeutischen Maßnahmen nicht ausreichend geschult und es wäre in diesem Zusammenhang auch nicht ratsam eine entsprechende Zusatzausbildung von ihnen zu fordern. Der Lehrerberuf an sich sowie der Einsatz von Lebenskompetenzfördermaßnahmen fordert – wie in dieser Arbeit mehrmals betont – wesentliche Qualifikationen von den Lehrkräften. Es wäre nicht sinnvoll zu fordern, dass Lehrer sich zusätzlich auch noch das

Wissen und die Kompetenzen anderer Berufsgruppen aneignen sollten. Viel wesentlicher für Schulen ist es, sich die Kompetenzen anderer Berufsgruppen nutzbar zu machen und Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen aufzunehmen, um ein funktionierendes Netzwerk zur Gesundheitsförderung aufzubauen.

## *2. Wie substanzspezifisch bzw. substanzunspezifisch müssen Lebenskompetenzförderprogramme gestaltet sein?*

Bei der Bewertung der Effekte auf das Rauchverhalten muss auch berücksichtigt werden, dass die Programmthemen, die von den Interventionslehrern eingesetzt worden sind, nicht substanzspezifisch waren: Es wurden weder Informationen über psychoaktive Substanzen gegeben, noch enthielten die eingesetzten Programmthemen Widerstandstrainings, um mit den Schülern z.B. im Rollenspiel einzuüben, dem Gruppendruck zum Mitrauchen zu widerstehen<sup>58</sup>. Schon Botvin, der die Erfolge von Life-skills Programmen gerade in den kompetenzfördernden Maßnahmen sieht, plädiert nicht für einen Verzicht auf substanzspezifische Unterrichtsthemen (Botvin & Botvin, 1992). Eine realistische Einschätzung von Gebrauchshäufigkeiten und Konsumnormen sowie die Vermittlung und besonders das Einüben konkreter Verhaltensweisen, wie z.B. das Ablehnen einer angebotenen Zigarette, stellen einen wesentlichen und notwendigen Bestandteil präventiver Maßnahmen dar (Hansen, 1992; Leppin et al., 1999; Tobler & Stratton, 1997, siehe hierzu auch Kap. 3.4 Das Modell der „Sozialen Resistenz). Wie wichtig gerade substanzspezifische Unterrichtseinheiten sind, zeigt sich in der Überprüfung von zwei Programmvarianten des ALF-Curriculums: die substanzspezifische Version war in ihren Effekten der substanzunspezifischen Variante überlegen (Kröger et al., 1999). Weiterhin spricht für den Einsatz von substanzspezifischen Unterrichtseinheiten die Tatsache, dass Transfereffekte nachgewiesen werden konnten (Jerusalem, 2002). So konnten durch ein alkohol- und medikamentenspezifisches Programm auch suchtpreventive Erfolge im Hinblick auf den Tabakkonsum nachgewiesen werden (Mittag & Jerusalem, 1999a). Ferner konnte durch ein tabakspezifisches Präventionsprogramm der Alkoholkonsum von Mädchen gesenkt werden (Leppin et al., 1999).

Eine folgende Studie sollte gerade diesen Aspekt mit berücksichtigen und verschiedene substanzspezifische Themen, die „Erwachsen werden“ auch anbietet, mit in das zu untersuchende Unterrichtsprogramm aufnehmen.

---

<sup>58</sup> Das Programm enthielt zwar Unterrichtseinheiten zum Thema „Gruppendruck“, jedoch waren die Inhalte nicht substanzspezifisch ausgerichtet.

Lebenskompetenzförderprogramme beinhalten darüber hinaus unterschiedliche substanzunspecifische Unterrichtseinheiten, um hierüber personale und soziale Protektivfaktoren einer Person zu fördern. Neben der Frage, wie substanzspezifisch Lebenskompetenzförderprogramme sein müssen, ist bis heute auch noch nicht abschließend geklärt, welche Relevanz diese einzelnen Unterrichtsbausteine bzw. -themen innerhalb des präventiven Gesamtgefüges haben und welche Bausteine bzw. Kombinationen von Programmeinheiten maßgeblich Präventionseffekte (mit)bedingen. Die Kenntnis darüber wäre jedoch für einen effizienteren Einsatz solcher Programme wesentlich.

Erste Hinweise geben Mittag & Jerusalem (1999), die in einer Interventionsgruppe, die eine größere Anzahl Unterrichtseinheiten zu den Themen „Selbstkonzept und Selbstwertgefühl“, „Selbstbehauptung“, „Konfliktbewältigung“ sowie „Soziale und kommunikative Fertigkeiten“ erhalten hat, langfristige positive Programmwirkungen nachweisen konnten, gegenüber der Interventionsgruppe, die diese Inhalte in einem geringeren Umfang erhielten (Mittag & Jerusalem, 1999). Dieses Ergebnis weist nach Aussagen der Autoren „...auf die Bedeutsamkeit dieser Komponente im Rahmen der schulischen Gesundheitsprävention hin“ (Mittag & Jerusalem, 1999: 177).

Müller, Reißig & Fischer (2001) sind in diesem Zusammenhang der Frage nachgegangen, ob die Wirkung eines Präventionsprogramms auf die Ausprägung der drogenbezogenen Widerstandsgewissheit von der Durchführung von Unterrichtseinheiten zu dieser Thematik abhängt. Die Autoren konnten zwar nach Einsatz des Programms unter allen Interventionsschülern einen generellen positiven Effekt auf die Widerstandsgewissheit belegen, jedoch ließen sich unter den Interventionsschülern, die entsprechende Unterrichtseinheiten erhalten hatten, keine höhere Ausprägung zur Widerstandsgewissheit nachweisen als unter den Schülern, bei denen diese Unterrichtsstunden nicht eingesetzt wurden. Die Autoren vermuten, dass die Förderung der Widerstandsgewissheit offensichtlich durch die übrigen Programmbausteine hinreichend kompensiert werden konnte (Müller, Reißig & Fischer, 2001). Nach dieser Befundlage können durch eine ausreichend große Anzahl durchgeführter lebenskompetenzfördernder Unterrichtseinheiten spezifische Fähigkeiten bzw. Kompetenzen gefördert werden, ohne dass hierfür maßgeschneiderte Einheiten eingesetzt werden müssten. Auf welche Unterrichtsbausteine bzw. Kombinationen von Trainingselementen letztendlich dieser kompensatorische Effekt beruht, konnte nicht abschließend bestimmt werden und muss Gegenstand weiterer Untersuchungen sein. Um solche Wirkungsstrukturen valide zu erfassen, sind jedoch Serien von Längsschnittuntersuchungen notwendig, die nicht nur zeit- sondern auch kostenintensiv sind.

*Effekte in Abhängigkeit von der Programmbewertung*

In der vorliegenden Untersuchung wurde ferner der Frage nachgegangen, ob abhängig von der Programmbewertung seitens der Schüler unterschiedliche Programmeffekte auftreten. Wie bereits erwähnt, stellt „Erwachsen werden“ eine Unterrichtseinheit dar, die bei den Schülern gut ankommt, für wichtig erachtet wird und in vielen Fällen entscheidende Anregungen liefert. Trotz gewisser Geschlechts- und Jahrgangsstufenunterschiede konnte keine Schülergruppe identifiziert werden, die das Programm schlecht beurteilt hat. Da für die Berechnung der Programmbewertungsindex am Median gesplittet wurde, erfolgt der Gruppenvergleich zwischen Schülern, die das Programm positiv beurteilen, gegenüber Schülern, die das Programm weniger positiv beurteilen. Die Ergebnisse zeigen, dass eine nicht ganz so positive Beurteilung von „Erwachsen werden“ keineswegs bedeutet, dass diejenigen nicht von dem Programm profitiert haben. Aufgrund des geringen Programmbewertungsunterschieds zwischen den Schülergruppen kann keine abschließende Aussage über die eingangs gestellte Frage gemacht werden. Es muss an dieser Stelle erst einmal offen bleiben, ob bei Schülern, die ein solches Programm ablehnen bzw. negativ bewerten, präventive Effekte erzielt werden können. Kröger et al. (1999) konnten zeigen, dass durch eine höhere Akzeptanz vonseiten der Schüler die suchtpreventive Wirkung gesteigert werden kann: So war nach Abschluss der 5. Klasse die Rauchwahrscheinlichkeit unter den Interventionsschülern geringer, die das Alf-Programm positiv bewertet hatten. Ein vergleichbares Ergebnis konnte bei den Schülern nach Ende der sechsten Klasse jedoch nicht mehr nachgewiesen werden. Die Autoren vermuten, dass die Akzeptanz als Voraussetzung für die suchtpreventive Wirkung notwendig, für den Erfolg allein aber nicht hinreichend sei (Kröger et al., 1999).

Abschließend kann aus der Schülerbefragung abgeleitet werden, dass „Erwachsen werden“<sup>59</sup> zu einer Verbesserung des Selbstwertgefühls und der sozialen Kompetenz unter Schülerinnen beiträgt. Durch das Programm werden ferner substanzspezifische Kognitionen sowie kurzfristig das Tabakkonsumverhalten im positiven Sinne verändert. Zumindest für die Gruppe der Mädchen bestätigt die Schülerbefragung, dass die mit dem Programm intendierten Ziele erreicht werden konnten.

---

<sup>59</sup> Genauer handelt es sich um die Unterrichtsthemen des ersten und zweiten Teils des Gesamtprogramms (siehe im Detail Kap. 5.2.2.)

### ***Zur Ergebnisbewertung der Schülerbefragung: einige methodische Bemerkungen***

Schon die Rekrutierung der Schulen für die Schülerbefragung gestaltete sich in der Hinsicht als problematisch, da keine Hauptschulen gefunden werden konnten, die das Programm in den 5. Jahrgängen einsetzen und sich bereit erklärt hatten, an dieser Evaluationsstudie teilzunehmen. Alternativ wurde eine kleine Gruppe von Schülern der 7. Jahrgangsstufe mit in die Untersuchung aufgenommen. Der Vergleich der Ergebnisse zwischen beiden Jahrgangsstufen gestaltet sich schwierig, da neben dem Altersunterschied auch immer Schulformunterschiede mitberücksichtigt werden müssen.

Aufgrund des relativ geringen Stichprobenumfangs rauchender- bzw. probierender Jugendlicher in den fünften Jahrgängen, sollten die Ergebnisse zum Zigarettenkonsum als vorläufige Befunde betrachtet werden. Zukünftige Studien müssten mit einem weitaus größeren Stichprobenumfang beginnen, um die Wirkung des Programms auf die Konsumraten valide zu evaluieren. Unter dieser Voraussetzung können auch mögliche differentielle- oder sekundärpräventive Programmeffekte im Konsumbereich untersucht werden. Die Mehrheit der Schüler der 5. Klassenstufe waren gegenüber dem Rauchen überaus negativ eingestellt, was sich in dem sogenannten „Deckeneffekt“ niederschlug. Da der überwiegende Teil der Jugendlichen erst zu einem späterem Zeitpunkt mit psychoaktiven Substanzen zu experimentieren beginnt und sich Einstellungen zum Rauchen erst später herausdifferenzieren, ist zu vermuten, dass suchtpräventive Programmeffekte erst nach längeren Follow-Up Zeiträumen nachgewiesen werden können. Dies muss bei zukünftigen Evaluationsstudien bei dieser Altersgruppe berücksichtigt werden.

Nicht auszuschließen ist, dass die wahrheitsgemäße Beantwortung der Fragen durch den Effekt der „sozialen Erwünschtheit“ verfälscht worden ist, wobei nicht eindeutig bestimmbar ist, in welche Richtung (Übertreibung / Untertreibung) die sozial erwünschte Beantwortung erfolgen kann (Oberwittler & Naplava, 2002). Dies hängt einerseits damit zusammen, dass für normabweichende Verhaltensweisen keine einheitlichen Bewertungsmaßstäbe für soziale Erwünschtheit in den Bevölkerungsgruppen existieren. Andererseits hängt bei der Selbstdarstellung das Ausmaß der sozialen Erwünschtheit von den subjektiv wahrgenommenen normativen Erwartungshaltungen der Adressaten ab (Oberwittler & Naplava, 2002). Jugendliche werden möglicherweise im Beisein erwachsener Autoritätspersonen (Eltern, Lehrer) eine soziale Erwünschtheit in Richtung einer geringeren Konsumrate zeigen, gegenüber Gleichaltrigen jedoch eine erhöhte Konsumrate angeben. Trotz dieser Einwände kann man davon ausgehen, dass die Zuverlässigkeit selbstberichteter Angaben zum Konsumverhalten von Jugendlichen zufriedenstellend ist. Die jeweilige Konsistenz der Angaben kann sowohl innerhalb eines Messzeitpunktes als auch über mehrere Messzeitpunkte hinweg als hoch angesehen werden (Barnea et al,

1987; Henriksen & Jackson, 1999; Brener et al., 1995). Um einen hohen Grad an Ehrlichkeit in den Angaben der Schüler zu gewährleisten, wurde den Schülern die Anonymität der Befragung schriftlich sowie mündlich zugesichert und jede Befragung von einer geschulten Projektmitarbeiterin durchgeführt, die die Schüler nicht kannten. Zu keinem Zeitpunkt war ein Lehrer anwesend. Darüber hinaus wurde bei der Befragung kein Bezug auf die Intervention genommen, sondern sie wurde als eine allgemeine Jugendbefragung vorgestellt.

### *Eine Kontrollklasse: was ist das?*

Ein wesentliches Qualitätskriterium für eine Evaluation stellt die Einbeziehung einer Kontrollgruppe dar (Dusenbury & Falco, 1995). Hierdurch ist ein direkter Vergleich zwischen einer „behandelten“ gegenüber einer „unbehandelten“ Gruppe möglich. Bleibt die Frage zu beantworten, welche Kriterien eine Klasse im „normalen“ schulischen Alltag erfüllen muss, um als Kontrollgruppe eingesetzt zu werden. Folgende Unterscheidungskriterien zwischen Interventions- und Kontrollklassen wurden in der vorliegenden Untersuchung gesetzt: Die Schüler der Kontrollklassen erhielten während der Interventionsphase keinen „Erwachsen werden“ Unterricht. Innerhalb dieser Klassen wurde auch kein anderes langfristig und regelmäßig eingesetztes Programm aus dem Bereich „Soziales Lernen“ eingesetzt. Bei der Auswahl der Kontrollschulen wurde zusätzlich darauf geachtet, dass kein Lehrer der Schule an einem „Erwachsen werden“ Einführungsseminar teilgenommen hatte. Lediglich eine Kontrollschule (Gesamtschule) erfüllte dieses Kriterium nicht. Die ausgebildeten „Erwachsen werden“ Lehrer dieser Schule erteilten jedoch keinen Unterricht in den entsprechenden Kontrollklassen, so dass hierdurch ein Einfluss auf die Ergebnisse nicht zu erwarten war. Trotz dieser Voraussetzungen können Schüler der Kontrollklassen im Hinblick auf gesundheitsfördernde Maßnahmen und der Förderung von Lebenskompetenzen nicht als eine „unbehandelte“ Gruppe angesehen werden, denn auch an diesen Schulen sind im Lehrplan oder im Schulprogramm Unterrichtseinheiten oder zeitlich befristete Projekte in den genannten Bereichen vorgesehen.

Um abzuschätzen, welche Maßnahmen aus dem Bereich „Soziales Lernen / gesundheitsfördernde Projekte“ während des Interventionszeitraums an den Kontrollschulen, aber auch zusätzlich zum Lions-Quest Programm an den Interventionsschulen durchgeführt worden sind, sind die Klassenlehrer und die Schüler nach Abschluss der zweiten und dritten Befragung gebeten worden, darüber Auskunft zu geben. Letztendlich sind in allen 5. Klassen zum Schuljahresbeginn sehr ähnlich konzipierte Einführungsveranstaltungen, die 3 bis 5 Tage andauerten, durchgeführt worden. Die Ziele dieser Veranstaltungen waren beispielsweise ein Kennenlernen der Schüler

untereinander, die Initiierung von Gruppenprozessen und die Ausbildung eines positiven Klassenklimas. Dies entspricht in etwa den Zielrichtungen mancher Bausteine des ersten Thementeils des Lions-Quest Programms. Darüber hinaus fanden in den Kontrollklassen während der Interventionszeit verschiedene Projekte zum Thema Methodentraining wie „Lernen lernen“ und/oder zu Themen wie Gewalt, Ausländerproblematik oder Kinderrechte statt. Auch diese Projekte beinhalteten kompetenzfördernde Elemente und die Inhalte wurden über interaktive Lernmethoden vermittelt. Es ist nicht auszuschließen, dass durch diese Aktivitäten Effekte in den Kontrollklassen erzielt worden sind, so dass die hier ermittelten Unterschiede zwischen Kontroll- und Interventionsklassen geringer ausfielen als erwartet. Letztendlich ergeben sich Programmeffekte erst dann, wenn die Intervention über die schwer erfassbaren Wirkungen des Unterrichts in der Kontrollgruppe hinausgeht.

Die Ergebnisse der Schülerbefragung verdeutlichen, dass ein Lebenskompetenzförderprogramm, das regelmäßig und langfristig im Unterricht eingesetzt wird, präventive Effekte auch gegenüber einer Kontrollgruppe erzielen kann, die nur punktuell mit Unterrichtseinheiten aus dem Bereich „Soziales Lernen“ konfrontiert wird.

### *Implementationstreue*

Ein Problem bei der Evaluation von Interventionsprogrammen ist, dass die Unterrichtseinheiten nur teilweise oder unvollständig eingesetzt werden. So wiesen Botvin et al. (1989) nach, dass die prozentuale Umsetzung eines Lebenskompetenzförderprogramms, je nach Interventionsklasse, zwischen 44% und 83% variierte. Programmerfolge ließen sich aber nur in den Klassen nachweisen, in denen das Programm in einem hohen Grad umgesetzt wurde (Botvin et al., 1989; Botvin, 2000). Ein Grund für den geringen Einsatz von Lebenskompetenzförderprogrammen scheint in der unzureichenden Ausbildung der Lehrer im Umgang mit den interaktiven Lernmethoden zu liegen (Dusenbury & Falco, 1997; Gottfredson et al., 1998). Andererseits wird von den Lehrern immer wieder betont, dass neben dem regulären Unterricht kaum Zeit für den Einsatz solcher Maßnahmen bleibt.

Ein augenscheinliches Ergebnis dieser Studie ist, dass die Integration des Programms in den regulären Lehrplan der fünften Klassen besser zu realisieren war als in den 7. Jahrgangsstufen, wobei schulformspezifische Unterschiede nicht ausgeschlossen werden können. So setzten durchschnittlich 75% der Lehrer der 5. Klasse die entsprechenden Unterrichtsthemen des Pflichtprogrammteils ein; in den 7. Klassen betrug dieser Anteil 62%. Durchschnittlich erhielten die 5-Klässler  $37 \pm 8,5$  Unterrichtsstunden und die 7-Klässler  $27 \pm 4,6$  „Erwachsen werden“ Stun-

den, wobei die höhere Stundenzahl einerseits durch den Einsatz von mehr Unterrichtsthemen, andererseits aber auch durch eine längere Beschäftigung mit ein und demselben Baustein resultierte. Begründet wurde der geringere Programmeinsatz durch die Lehrkräfte der 7. Jahrgangsstufe dadurch, dass diese Stunden hauptsächlich im Fachunterricht erteilt werden mussten und hierfür wenig Zeit zur Verfügung stand. In den 5. Jahrgangsstufen standen hingegen für den Einsatz von „Erwachsen werden“ Klassenlehrerstunden zur Verfügung<sup>60</sup>. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die oben genannten unterschiedlichen Effekte zwischen den 5. und 7. Klassen auch dadurch beeinflusst wurden, dass das Programm in den jeweiligen Jahrgangsstufen in unterschiedlicher Intensität eingesetzt wurde.

Von Lions-Quest selbst wird ferner favorisiert, das Lehrerhandbuch nicht als ein standardisiertes Manual zu nutzen und im Laufe der Zeit die abgedruckten Bausteine hintereinander abzuhandeln, sondern es wird betont, dieses Programm als eine Art „Baukasten“ zu betrachten, aus dem sich die Lehrer, spezifisch für jede Klasse, ein individuell zugeschnittenes Programm zusammenstellen können. Obwohl den Interventionslehrern mitgeteilt wurde, welche Unterrichtsteile bzw. -themen sie während des Interventionszeitraums einsetzen sollten, haben manche Lehrkräfte neben den Pflichtthemen – entsprechend der genannten „Lions-Quest Anleitung“ – zusätzliche Programmbausteine eingesetzt. Weiterhin muss darauf hingewiesen werden, dass die Reihenfolge der einzelnen Themen nicht explizit festgelegt wurde, weil sich die Lehrkräfte bei der Programmdurchführung mehr Flexibilität wünschten. Aufgrund dieser Voraussetzungen kann nicht ausgeschlossen werden, dass innerhalb einzelner Klassen Effekte erzielt worden sind, die in der Gesamtgruppe nicht mehr nachweisbar waren. Mittag & Jerusalem (2000) konnten in diesem Zusammenhang zeigen, dass eine standardisierte Programmversion, die den Lehrern nicht nur die Bausteine selbst, sondern auch die Reihenfolge ihres Einsatzes vorschrieb, bessere Erfolge erzielte als eine nicht standardisierte Programmvariante.

---

<sup>60</sup> Die unterschiedliche Einsatzhäufigkeit in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe bzw. Schulform deckt sich mit den Ergebnissen der Lehrerbefragung (siehe hierzu auch Kap. 6.1.3)

### 7.3 Bewertung von „Erwachsen werden“ nach den Kriterien effektiver Präventionsprogramme

Die zu beantwortete Frage der Untersuchung ist: Erfüllt das Programm „Erwachsen werden“ notwendige Kriterien, die nach internationalen Erfahrungen den Erfolg von schulischen Präventionscurricula gewährleisten. Diese Kriterien sind im Kap. 3 ausführlich beschrieben worden.

Das Programm „Erwachsen werden“ stellt eine Materialsammlung bestehend aus insgesamt 70 Unterrichtseinheiten für Lehrer bereit. Von seiner Zielsetzung her sollen diese Bausteine langfristig und kontinuierlich in den Unterricht integriert werden<sup>61</sup>. Das vorwiegend kompetenzfördernde Konzept sieht vor, den Jugendlichen ins Zentrum des Geschehens zu stellen und setzt an dessen Bedürfnisse an. Das Programm kann ab Jahrgangsstufe 5 eingesetzt werden und bezieht die Eltern mit ein. Die Programminhalte werden über interaktive Trainingsmethoden vermittelt. Kompetenzfördernde d.h. substanzspezifische Unterrichtseinheiten überwiegen; zusätzlich stellt es substanzspezifische Bausteine bereit. Die Lehrkräfte werden im Rahmen eines dreitägigen Einführungsseminars geschult und haben darüber hinaus die Möglichkeit, sich durch Aufbau-seminare weiter zu qualifizieren. Das Programm erfüllt nach eigenen Angaben die meisten der im Kapitel 3 genannten Erfolgskriterien für Lebenskompetenzförderprogramme (Lions-Quest, 1997, 2000).

Detaillierter überprüft wurden von den genannten Kriterien die Zielgruppenspezifität, die Elternarbeit und die Lehrerfortbildung.

#### *Zielgruppenspezifität*

Jugendliche können nicht als eine homogene Gruppe betrachtet werden. Es existieren Subgruppen, die sich erheblich voneinander unterscheiden können. So vertreten Jugendliche jüngeren Alters andere Einstellungen, zeigen andere Interessen und werden mit anderen Anforderungen bzw. Entwicklungsaufgaben konfrontiert als ältere Jugendliche (Jessor & Jessor, 1977, Silberstein & Reese, 2001). Jungen und Mädchen unterliegen phasenweise verschiedenen rollenspezifischen Sozialisationsbedingungen, haben während der Pubertät unterschiedliche Entwicklungsverläufe und sehen sich verschiedenen Entwicklungsaufgaben gegenüber (Kolip, 1997; Helfferich, 1994; 1995). Die Sozialisationsbedingungen Heranwachsender unterschiedlicher ethnischer Herkunft sind ebenfalls verschieden. Beispielsweise kann für Heranwachsende aus islamischen Familien wegen des religionsbedingten Abstinenzgebots allein der Gebrauch von Alkohol zum Problem werden, im Vergleich zu Jugendlichen aus nicht-islamischen Familien

<sup>61</sup> Ein regelmäßiger und kontinuierlicher Einsatz wird von der Mehrheit der Lehrer realisiert (siehe Kap. 7.1)

(Reese & Kröger, 2001). Weiterhin zählt in unserem Kulturkreis der Aufbau von Beziehungen zum anderen Geschlecht einschließlich Sexualität zu einer normativen Entwicklungsaufgabe im Jugendalter, was jedoch für Mädchen aus traditionell islamischen Familien absolut tabuisiert ist.

Folgerichtig müssen Präventionsmaßnahmen einen hinreichenden Differenzierungsgrad aufweisen, um von den unterschiedlichen Gruppen akzeptiert zu werden. Sie müssen zielgruppenspezifisch konzipiert sein, d.h. die Inhalte der Programme müssen alters- und schulformgerecht gestaltet sein, sie müssen die Interessen / Bedürfnisse beider Geschlechter berücksichtigen sowie kulturelle Hintergründe ausreichend beachten.

#### *Alters- und schulformgemäße Konzeption des Programms*

„Erwachsen werden“ ist ein Programm, das nach eigenen Angaben für Schüler aller vier Schulformen im Alter zwischen 10 und 15 Jahren geeignete Unterrichtsmaterialien bietet. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Lehrer aus dem vielfältigen Programmangebot für die unterschiedlichen Jahrgänge eine altersgerecht konzipierte Unterrichtsreihe zusammenstellen können: 8 von 10 Lehrern geben an, dass „Erwachsen werden“ angemessene Unterrichtsthemen für Fünftklässler bereit hält und 90% der Lehrer sind der Ansicht, dass das Programm auch angemessene Unterrichtsthemen für den Einsatz in den Jahrgängen 6 bis 9 bietet. Diese Ansicht vertreten die Lehrer einhellig in allen vier Schultypen.

Des Weiteren gibt ein überwiegender Teil der Lehrer an, dass das sprachliche Verständnis und der Textumfang der Arbeitsblätter für die Schüler angemessen sei: Dies gilt für etwa zwei Drittel der Lehrer der 5. Klassen, für drei Viertel aus den 6. Klassen und für 80% der Lehrer der 7. Klassen. Allein nach diesen Lehreraussagen kann gefolgert werden, dass das Programm aufgrund seiner vielfältigen Angebote altersgemäß konzipiert und für den Unterrichtseinsatz bei Schülern der Klassen 5 bis 7 geeignet ist.

Dies ist jedoch nicht in allen Schulformen gleichermaßen der Fall. Ein nicht unerheblicher Teil von Haupt- und Gesamtschülern der 5. und 6. Klassen hat nach Angaben ihrer Lehrer Schwierigkeiten, die Sprache der Arbeitsblätter zu verstehen. Darüber hinaus sind für diese Schüler die Texte zu umfangreich, so dass ihre Bearbeitung für die Mädchen und Jungen dieser Schulformen problematisch ist. Die Folge hiervon ist, dass die Schülermaterialien von den Lehrern entsprechend überarbeitet werden müssen, was mit einem zusätzlichen Arbeits- und Zeitaufwand verbunden ist. Dieser Mehraufwand könnte auch ein Grund dafür sein, dass „Erwachsen werden“ in den 5. und 6. Klassen von Hauptschulen weniger als in den anderen Schulformen eingesetzt wird. Für den Erfolg präventiven Handelns ist jedoch der frühzeitige Einsatz solcher Maßnahmen - und zwar möglichst bevor sich gesundheitsschädigende Verhal-

tensweisen entwickeln - von entscheidender Bedeutung (Falco & Dusenbury, 1995; Reese & Kröger, 2001). Spekuliert werden kann, dass die geringere Wirksamkeit, die Hauptschullehrer dem Programm zuschreiben, auf den zu späten Einsatz dieses hauptsächlich primärpräventiv ausgerichteten Programms zurückzuführen ist. Um dies abschließend zu klären müssen weitere Längsschnittstudien durchgeführt werden.

Deutlich wurde, dass Gymnasial- und Realschullehrer die Materialien des Lehrerhandbuchs für ihre Schüler als geeignet einschätzen, lediglich der Textumfang wird als zu hoch bewertet, so dass sich für diese beiden Schulformen im Wesentlichen eine Textkürzung als Konsequenz ergeben würde. Für Haupt- und Gesamtschüler müssen die Texte nach Aussagen der Lehrer nicht nur gekürzt, sondern auch sprachlich bzw. inhaltlich neu gestaltet werden. Für jede Schulform spezifische Arbeitsblätter zu konzipieren und sie innerhalb eines einheitlichen Programms anzubieten wäre wenig sinnvoll, da sich hierdurch der Gesamtumfang sowie die Kosten erheblich erhöhen würde. Eine so umfangreiche Materialsammlung kann schon im Vorfeld bei den Lehrern eine gewisse Abwehrhaltung hervorrufen, da sie den Einsatz mit unverhältnismäßig hohen Arbeitsaufwand verbinden. Alternativ könnte für die jeweilige Schulform bzw. für Haupt-/Gesamtschule und Realschule/Gymnasium eine spezifische Materialsammlung zusammengestellt werden, um so dem Leistungsstand und den Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden. Darüber hinaus sollte diesen schulformspezifischen Lehrerhandbüchern eine CD beigelegt sein, die alle Arbeitsblätter als Textdatei beinhaltet. Auf diese Weise kann allgemein der Arbeitsaufwand für die Unterrichtsvorbereitung reduziert werden.

Inwieweit solche Angebote letztlich von Lehrern genutzt werden und sich in einer erhöhten Einsatzhäufigkeit, Akzeptanz und Wirksamkeit des Programms niederschlagen, bleibt abzuwarten und sollte zu einem späterem Zeitpunkt überprüft werden.

Einschränkend muss zu der Beurteilung des Qualitätskriterium „alters- und schulformgemäße Konzeption“ gesagt werden, dass die Materialien ausschließlich durch die Lehrer bewertet wurden. Eine Bewertung der Arbeitsblätter seitens der Schüler konnte im Rahmen dieser Untersuchung aus Zeit- und Kostengründen nicht durchgeführt werden. Für eine umfassendere Beurteilung sollte in einem zukünftigen Forschungsprojekt eine Prozessevaluation durchgeführt werden, die eine Bewertung der einzelnen Materialien und Arbeitsblätter in Hinblick auf Inhalt, Sprache und Umfang aus der Sicht der Schüler zum Thema hat. Diese Materialbewertung sollte in Abhängigkeit vom Alter, Geschlecht, Schulform und ethnischer Herkunft der Schüler durchgeführt werden. Eine entsprechende Bewertung der Materialien vonseiten der Schüler und der

Lehrkräfte würde maßgeblich dazu beitragen, die verbesserungsbedürftigen Programmkomponenten zu identifizieren.

### *Berücksichtigung der Sichtweisen verschiedener Kulturen*

Die Zielgruppenspezifität bezieht sich darüber hinaus auf die Berücksichtigung der Sichtweisen anderer ethnischer Gruppen. Gerade bei einer multikulturellen Zusammensetzung vieler Klassenverbände, besonders in den Haupt- und Gesamtschulen, ist dies von großer Bedeutung. Nach Angaben des statistischen Bundesamtes lag im Schuljahr 2000/2001 der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler an den bundesdeutschen Hauptschulen bei 17,2% und an Gesamtschulen bei 11,6%. Dem gegenüber lag der Anteil an Realschulen bei 6,3% und an Gymnasien bei 3,9%<sup>62</sup>.

Lediglich ein Fünftel der Lehrkräfte aller Schulformen sind der Meinung, dass das Programm die Sichtweisen anderer Kulturen mit berücksichtigt, wobei schulformspezifische Unterschiede nachgewiesen werden können. Jeder 4. Lehrer an Haupt- und Gesamtschulen gegenüber jedem 10. Lehrer an Gymnasien und Realschulen kritisiert das Fehlen anderer kultureller Sichtweisen im Programm. In diesem Zusammenhang muss erneut auf die schon im letzten Abschnitt beschriebenen schulformspezifischen Unterschiede bei der Materialbewertung hingewiesen werden. Möglicherweise sind die Schülermaterialien im Hinblick auf Textverständnis und Textlänge gerade für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht geeignet. Dies gilt jedoch nicht nur für die Unterrichtsmaterialien des Lehrerhandbuchs, sondern auch für die Texte des Schülerhefts und selbstverständlich auch für das Elternheft, das, wie unten noch näher ausgeführt, für die Elternarbeit ein wesentliches Instrument darstellt.

Die Sichtweisen anderer Kulturen sollten somit in einer Neuauflage des Lehrerhandbuchs mehr Berücksichtigung finden, so dass eine differenzierte Gestaltung des Programms in unterschiedlich zusammengesetzten Schulklassen ermöglicht wird. Dabei ist ebenfalls der unterschiedlichen Bedeutung der Geschlechterrollen in verschiedenen Herkunftskulturen der Schüler Rechnung zu tragen. Die Materialien müssen in ihrem Schwierigkeitsgrad entsprechend angepasst werden. Durch den Einsatz einer Programm-CD erhielten die Lehrer die Möglichkeit, Texte und Arbeitsblätter mit einem geringeren Zeitaufwand zu überarbeiten.

Im Rahmen der Schülerbefragung konnte eine detaillierte Analyse zur ethnischen Herkunft nicht durchgeführt werden. Untersucht wurde in diesem Zusammenhang, ob die ermittelten

---

<sup>62</sup> <http://www.destatis.de/basis/d/biwiki/schultab9.htm> - abgerufen im April 2002

Programmeffekte gleichermaßen bei deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Jugendlichen<sup>63</sup> auftreten. Weder bei den untersuchten Merkmalen „Selbstwert“ bzw. „der wahrgenommenen sozialen Kompetenz“ noch bei den „substanzspezifischen Handlungsabsichten“ und dem „Konsumverhalten“ konnten Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen nachgewiesen werden: Beide Gruppen profitieren somit gleichermaßen von der Intervention. Berücksichtigt werden muss in diesem Zusammenhang, dass unter den Schülern eine Vielzahl unterschiedlicher Muttersprachen angegeben wurden. Eine differenzierte Einteilung nach Herkunftsländern bzw. Regionen wie beispielsweise Osteuropa, Mittelmeerländer oder asiatischer Sprachraum konnte aufgrund der hieraus resultierenden geringen Stichprobengröße pro Gruppe nicht durchgeführt werden. Entsprechend wurde eine Einteilung bezüglich der Sprachfähigkeit gewählt, eine Einteilung, die möglicherweise nicht spezifisch genug ist, um die eingangs gestellte Frage abschließend zu beantworten. Zukünftige Studien zu diesem Themenbereich müssen für eine systematische Beschreibung der Ethnie neben der Muttersprache auch die Geburtsländer der Jugendlichen und ihrer Eltern erfassen. Darüber hinaus sind Informationen über Migrationserfahrungen / -hintergründe der Jugendlichen oder Religionszugehörigkeit zu berücksichtigen (weitere Aspekte zur Erfassung von Ethnien siehe auch Zeeb & Razum, 1999).

#### *Geschlechtsspezifische Konzeption des Programms*

Es gibt eine Vielzahl geschlechtsspezifischer Unterschiede bezogen auf das Probieren und den Konsum psychoaktiver Substanzen: So unterscheiden sich Jungen und Mädchen hinsichtlich ihres Konsumverhaltens und ihrer Konsummotive. Hierbei können zwar in einschlägigen Studien auf der Ebene der Probiererfahrung innerhalb der letzten Jahre immer weniger Unterschiede ausgemacht werden, Differenzen zeigen sich aber immer noch in der Intensität des Konsums (Franzkowiak, Helferich & Weise, 1998; Helferich, 1994; Kolip, 1997; BzGA, 2001). Weiterhin wählen beide Geschlechter unterschiedliche Arten von Kompensationsweisen, um mit Belastungen fertig zu werden. Mädchen tendieren eher zu internalisierendem Risikoverhalten und sind eher gefährdet, z.B. Essstörungen oder psychosomatische Beschwerden zu entwickeln (Kolip, 1999a). Demgegenüber zeigen Jungen eher externalisiertes Risikoverhalten, das mit einer erhöhten Aggressivität einhergehen kann. Ein gering ausgeprägtes Selbstwertgefühl sowie mangelnde Selbstwirksamkeitserwartungen sind Risikofaktoren für die Übernahme gesundheitsriskanter Verhaltensweisen (Norman, 1995; Hurrelmann, 1999). Gerade Mädchen scheinen davon stärker betroffen zu sein, da sie ihre Person, ihr Aussehen und ihre Begabung selbst meist nega-

---

<sup>63</sup> Gemeint ist hierbei, ob deutsch oder eine andere Sprache als Muttersprache angegeben wurde.

tiver einschätzen als Jungen. Dieses wird besonders nach Eintritt der Pubertät deutlich (Fend, 1991; Turner, Norman & Zunz, 1995).

Will man über präventive Maßnahmen Mädchen und Jungen gleichermaßen erreichen, müssen diese Programme die unterschiedlichen Entwicklungsbedingungen und Voraussetzungen von Jungen und Mädchen berücksichtigen.

Weniger als die Hälfte der Lehrer sind der Ansicht, dass das Programm geschlechtsspezifische Aspekte in ausreichendem Maße berücksichtigt. Dieser Themenbereich sollte in einer Neuauflage ein stärkeres Gewicht erhalten. Unterstrichen wird dieses auch durch den Wunsch vieler Pädagogen nach Programmenthemen, die speziell für Mädchen bzw. für Jungen konzipiert sind. Etwa zwei Drittel der Lehrer wünschen darüber hinaus, dass Fortbildungsveranstaltungen zu dieser Thematik angeboten werden sollten, um hierüber die notwendigen Hintergrundinformationen zu erhalten, Kenntnisse zu vertiefen und entsprechende Arbeitstechniken zu erlernen.

Wie unter 7.2 ausführlich dargelegt, weisen die Ergebnisse der Schülerbefragung ebenfalls darauf hin, dass die eingesetzten Programmenthemen nicht ausreichend geschlechtsspezifisch ausgerichtet sind. So haben von dem Programm vor allem Mädchen profitiert.

Differentielle Programmeffekte für das Geschlecht konnten auch in anderen Studien nachgewiesen werden: auch in diesen Untersuchungen profitierten hauptsächlich Mädchen von den Lebenskompetenzförderprogrammen (Graham et al., 1990; Jerusalem, 2002; Leppin et al., 1999; Mittag & Jerusalem, 2000; Walden, 2000). Begründet werden kann diese unterschiedliche Programmwirkung damit, dass Mädchen andere Programmelemente bevorzugen als Jungen (Leppin et al., 1999; Schinke, 1994; Walden, 2000). Präferieren junge Männer vorrangig Unterrichtseinheiten, die auf Konkurrenz bzw. auf das Erlernen sozialer Fähigkeiten ausgerichtet sind, bevorzugen junge Frauen eher Einheiten zur Emotionskontrolle und Selbstausdruck (Schinke, 1994). Wie oben beschrieben konnten auch Leppin et al. (1999) und Walden (2000) nachweisen, dass Mädchen spezifische Unterrichtsbausteine präferierten bzw. positiver bewerteten. Hier handelt es sich vor allem um die Bereiche Kommunikation und emotionale Kompetenzförderung. Gerade hier liegen bei dem eingesetzten „Erwachsen werden“ Programm die Schwerpunkte.

Die differentielle Programmwirkung bei den Schülerinnen und Schülern zeigt deutlich die Notwendigkeit, die vorhandenen Programmenthemen geschlechtsspezifisch zu konzipieren und/oder ergänzende Unterrichtseinheiten speziell für Jungen aber auch für Mädchen mit aufzunehmen. Offen muss an dieser Stelle die Frage bleiben, ob der Einsatz von Unterrichtsbausteinen, die speziell auf das geschlechtsrollenspezifische Verhalten bei Jungen abgestimmt gewesen wären,

auch bei Jungen zu präventiven Effekten geführt hätte. Nachfolgende Studien sollten genau diesen Aspekt berücksichtigen.

Aber nicht nur die Bereitstellung von Materialien, die verschiedene geschlechtsbezogene Aspekte berücksichtigen, ist wichtig, vielmehr müssen Lehrer für diese Thematik sensibilisiert und entsprechend geschult werden. Somit sollten Aufbauseminare speziell zum Thema geschlechtsspezifischer Prävention konzipiert und flächendeckend angeboten werden (s.u.).

Bei der Konzeption solcher Unterrichtseinheiten bzw. Programme sollten in Anlehnung an die Definition zur geschlechtsbezogenen Prävention von Franzkowiak, Helferich & Weise (1998: 91ff) bestimmte Sachverhalte berücksichtigt werden. Die Autoren verstehen unter geschlechtsbezogener Prävention die Arbeit mit Jungen und Mädchen, die

- „Suchtmittelkonsum bzw. –missbrauch (...) im Kontext der Herausbildung von Geschlechtsidentitäten interpretiert/versteht;
- den Konsum und Missbrauch spezifischer Drogen in Zusammenhang stellt mit geschlechtstypischen Lebens- und Problemlagen
  - im Verhältnis zum eigenen Körper
  - im Zusammenhang mit familiärer Einbindung und Ablösung, der Identitätsbildung und den psychosozialen Neuorientierungen in der Adoleszenz,
  - im Umgang von Mädchen und Jungen miteinander
  - bezogen auf das Erleben von Sexualität, die Verarbeitung sexueller Erfahrungen intimer Partnerschaften,
  - in Hinblick auf schulische und berufliche Leistungsanforderungen und Übergänge;
- geschlechtstypische Unterschiede im allgemeinen Bewältigungsverhalten und beim Konsum/Missbrauch von Drogen wahrnimmt und bearbeitet;
- die aktive Herausbildung von Geschlechtsidentitäten über eine Auseinandersetzung mit Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern im gesellschaftlichen Raum sowie in der konkreten Interaktion von Mädchen und Jungen im Entwicklungsprozess fördert (Franzkowiak, Helferich & Weise, 1998:91ff).

Zu den Maßnahmen zählen einerseits Unterrichtseinheiten, die im geschlechtsheterogenen Klassenverband durchgeführt werden können. Andererseits wird jedoch betont, dass bestimmte Themen in geschlechtshomogenen Gruppen zu erarbeiten sind, die wiederum von einer gleichgeschlechtlichen Lehrkraft geleitet werden sollten (Franzkowiak, Helferich & Weise, 1998). Fraglich ist, ob ein solcher Unterricht im schulischen Alltag realisiert werden kann. Allein durch strukturelle Gegebenheiten, wie die Anzahl der Klassenräume, die Pflichtschulstunden sowie die personelle Situation in den Schulen, ist eine Teilung des Klassenverbandes für einen solchen

Unterricht nur bedingt möglich. In diesem Zusammenhang muss ferner berücksichtigt werden, dass die zielgruppenspezifische Ausrichtung solcher Präventionsmaßnahmen sich nicht allein auf geschlechtsspezifische Maßnahmen beschränken sollte, sondern dass sie, je nach Zusammensetzung des Klassenverbandes, auch die Sichtweise unterschiedlicher Kulturen mit einbeziehen soll. Auch hierbei scheint es sinnvoll zu sein, phasenweise einen gruppenhomogenen Unterricht durchzuführen. Der Einsatz solcher Maßnahmen kann im Schulalltag nur mit großem organisatorischen Aufwand realisiert werden. Er setzt eine Koordination des Unterrichts zwischen den einzelnen Fachlehrern voraus und kann nur in enger Absprache mit dem Kollegium und der Schulleitung erfolgen. Praktikabler für den schulischen Einsatz sind Unterrichtseinheiten, die im geschlechtsheterogenen Klassenverband unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit der Lehrkraft durchgeführt werden können.

Eine hinreichende Anzahl geschlechtsbezogener Maßnahmen in der schulischen Suchtprävention ist in Deutschland nicht vorhanden, dementsprechend fehlen gesicherte Erkenntnisse über die Wirksamkeit des Gesamtansatzes sowie einzelner Unterrichtskomponenten.

### ***Berücksichtigung des sozialen Umfelds: Integration der Eltern***

Präventive Arbeit in der Schule kann zusätzliche Erfolge erzielen, wenn nicht nur der Einzelne oder die Klasse im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen stehen, sondern auch das soziale Umfeld mit einbezogen wird (Falco & Dusenbury, 1995). Eine wesentliche Rolle nimmt hierbei die Familie ein, da sie einen großen und nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung eines vielfältigen Verhaltensrepertoires von Kindern ausübt (Hurrelmann, 2002). Kuntsche & Schmid (2001) geben in diesem Zusammenhang an: *„Eine Präventionsmaßnahme, die auf das Wissen, die Fähigkeit und Fertigkeit der Eltern im Umgang mit ihren Kindern zielt, kann das Familiensystem stärken, einen kompetenten Umgang mit Problemen und Konflikten erreichen und auf Seiten der Eltern wie der Kinder Sicherheit durch klare Regeln schaffen“* (Kuntsche & Schmid, 2001:198). Eine positive Eltern-Kind Beziehung sowie ein positives Familienklima stellen protektive Faktoren dar, die das Risiko eines gesundheitsriskanten Substanzkonsums der Jugendlichen verringern können (Simons-Morton, 2002; Shucksmith, Glending & Henry, 1997).

Ein wesentlicher Schwerpunkt von „Erwachsen werden“ ist, die Eltern bzw. die Familie mit in den Präventionsprozess zu integrieren (Lions-Quest, 2000). Durch die Elternarbeit soll das gegenseitige Verständnis und die Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Eltern und Schülern gestärkt werden. Diese Zusammenarbeit kann in verschiedenen Bereichen stattfinden. Das Programm bietet den Lehrern Vorschläge für die Gestaltung von Elternbriefen und für die Durch-

führung von Elternabenden oder Veranstaltungen an. Ein eigens konzipiertes Elternheft zum Programm kann den Eltern als Informationsquelle zur Verfügung gestellt werden. Elternarbeit umfasst darüber hinaus das Gespräch, die Beratung und die Mitarbeit an Projekten. In dieser Gesamtheit stellt das Programm den Lehrern ein umfassendes Angebot für Elternarbeit zur Verfügung. Damit ist das oben genannte Kriterium potenziell erfüllt.

Immerhin hat ein Drittel der Lehrkräfte das Angebot zur Elternarbeit angenommen und eine Elternveranstaltung zum Thema „Erwachsen werden“ durchgeführt. Diese Veranstaltungen werden jedoch häufiger von Gymnasial- und Realschullehrern als von Hauptschul- und Gesamtschullehrern angeboten. Diese Unterschiede verwundern nicht, da drei Viertel der Hauptschullehrer und über 50% der Gesamtschullehrer angeben, dass Elternarbeit im Umfeld ihrer Schule besonders schwierig sei, da sich die Eltern zu wenig für die Schule ihrer Kinder interessieren würden. Dieser Einwand wird dagegen nur von 10% der Gymnasiallehrer geteilt.

Ebenfalls zeigt die Lehrerbefragung deutlich, dass die Durchführung einer Elternveranstaltung zum Programm und damit verbunden eine stärkere Einbindung der Eltern in den Gesamtprozess sich positiv auf die Zusammenarbeit und auf das Verhältnis zwischen Lehrern und Eltern auswirkt. Über die Hälfte der Pädagogen, die eine solche Veranstaltung durchgeführt haben, berichtet von einer verbesserten Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Lehrergruppe, die das Programm zwar im Unterricht einsetzt, aber eine solche Veranstaltung nicht durchgeführt hat, gibt demgegenüber nur etwa zu einem Fünftel an, dass sich die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessert hat.

Die Elternarbeit zum Programm wird von einem Teil der Lehrkräfte angenommen und zeigt positive Erfolge. Es wäre vorteilhaft, die Wichtigkeit der Elternarbeit in den Einführungsseminaren stärker zu betonen. Wie oben bereits erwähnt, kann ein Grund für die geringe Bereitschaft zur Elternarbeit sein, dass Eltern wenig Interesse zeigen. Weitere Gründe können in der Unsicherheit der Lehrer einerseits im Umgang mit Erwachsenen anderer Berufsrichtungen liegen und andererseits in der fehlenden Sicherheit, Abläufe im familiären Bereich richtig einzuschätzen und angemessen darauf zu reagieren. So geben etwa die Hälfte der Lehrer an, dass sie sich für die thematische Arbeit mit den Eltern (noch) zu wenig kompetent und schlecht ausgebildet fühlen. So wird verständlich, dass über die Hälfte der Lehrkräfte Fortbildungsmaßnahmen zum Thema Elternarbeit fordern. In diesem Bereich besteht auf jeden Fall ein hoher Handlungsbedarf, so dass Seminare speziell zum Thema Elternarbeit konzipiert und flächendeckend angeboten werden sollten.

Neben den genannten Gründen muss weiterhin berücksichtigt werden, dass Elternarbeit für die Lehrkräfte besonders zeitintensiv und mit zusätzlichen Belastungen verbunden ist. I.d.R. muss

sie neben der regulären Unterrichtsverpflichtung durchgeführt werden. Die Integration der Elternarbeit in die obligatorische Aufgabenbeschreibung der Schule könnte hierbei Abhilfe schaffen.

Die Bewertung der Elternmaterialien und die Beurteilung der Auswirkungen der Elternarbeit zum Programm erfolgte in dieser Untersuchung durch die Lehrkräfte. Zukünftige Forschung sollte eine entsprechende Bewertung aus der Sicht der Eltern zum Thema haben. Dies ist für eine zielgruppenspezifische Gestaltung der Elternmaterialien sowie eine adressatengerechte Konzeption der Elternarbeit von entscheidender Bedeutung.

### ***Fortbildung der Lehrer zum Programm***

Lebenskompetenzfördermaßnahmen werden über interaktive Lernmethoden vermittelt, wie z.B. Rollenspiele, die Initiierung von Gruppenprozessen und das Moderieren von Gruppendiskussionen. Weitere Bestandteile solcher Programme sind Entspannungstechniken, Fantasiereisen und Wahrnehmungsübungen. Eine rein kognitive Auseinandersetzung mit den einzelnen Inhalten und Themen, so wie sie im normalen Unterricht üblich ist, tritt bei diesen präventiven Maßnahmen stark in den Hintergrund. Daher müssen Lehrer, die diesen Unterricht durchführen, verschiedene Methoden und Techniken sicher einsetzen können, die sie möglicherweise weder durch die Lehrerausbildung noch in ihrem Unterrichtsalltag kennen gelernt haben. Der Erfolg von lebenskompetenzfördernden Programmen hängt wesentlich vom Einsatz dieser interaktiven Methoden und Fertigkeitstrainings ab (Ennet et al., 2003; Dusenbury & Falco, 1995, Tobler et al., 2000). Hierzu schreiben Ennet et al., (2003) ... *„For those implementing an evidence-based program, as well as for all providers, two primary factors emerged that discriminated between those who did and did not use both effective content and delivery. In both samples, recent training and comfort with using interactive teaching methods were strong correlates of effective substance use prevention programming, yielding odds ratios showing approximately three- to fourfold differences”* (Ennet et al. 2003: 12). Folglich müssen die Lehrkräfte ausreichend geschult werden, um die notwendige Methodenkompetenz zu entwickeln und die interaktiven Lerntechniken solcher Programme sicher im Unterricht einsetzen zu können.

Lehrer, die das Programm „Erwachsen werden“ einsetzen wollen, müssen verpflichtend ein dreitägiges Einführungsseminar absolvieren, das jeweils von einem ausgebildeten Lions-Quest Trainer moderiert wird. Der Aufbau bzw. die Inhalte der Einführungsseminare sind in einem Trainer-Manual festgeschrieben. Die allgemeine Zielsetzung dieser Seminare besteht darin, den

Lehrern die notwendigen Kompetenzen zur Durchführung der Unterrichtseinheiten zu vermitteln sowie ihre Motivation für den Programmeinsatz zu verbessern.

Die Qualität des Einführungsseminars wird von 93% der Lehrer mit „sehr gut“ bzw. „gut“ beurteilt. Schulformspezifische Unterschiede können diesbezüglich nicht festgestellt werden. Darüber hinaus geben 8 von 10 Lehren an, dass sie durch die Einführungsseminare „sehr gut“ bzw. „gut“ auf die Anwendung des Programms in ihrem Unterricht vorbereitet worden sind. Die Zufriedenheit der Lehrkräfte mit der Qualität des Einführungsseminars ist sehr groß. Dieser positive Eindruck hält auch noch mehrere Jahre nach Beendigung des Seminars an<sup>64</sup>. Als wünschenswerte Ergänzung zu dieser Fortbildung schlugen die Lehrer vor, Erfahrungsberichte von Lehrkräften mit einzubeziehen, die das Programm bereits länger einsetzen.

Bleibt nachzutragen, dass die Einführungsseminare nur ein Lehrer-Fortbildungsmodul zum Programm darstellen. Weiterhin werden Aufbau-seminare angeboten, so dass gerade Lehrkräfte, die schon gewisse Erfahrungen mit dem Programm im Unterricht sammeln konnten, hierüber Unterstützung finden. Wie diese Untersuchung zeigen konnte, wird von vielen Lehrkräften das Angebot zusätzlicher Seminare bestimmten Inhalts, wie beispielsweise „Elternarbeit“ oder „geschlechtsspezifische Prävention“ auch für notwendig erachtet.

Die Nachfrage bzw. die Notwendigkeit nach weiteren Fortbildungsveranstaltungen wurde von den Lions-Quest Trainerinnen und Trainern zum Anlass genommen, zusätzliche Module für Aufbau-seminare zu den Themen: „Elternarbeit“, „Rollenspiele“, „Refresher – Motivation“ zu entwickeln. Zum jetzigen Zeitpunkt (2003) befinden sich diese Module in der Entwicklungs- und z.T. in der Erprobungsphase. Weitere Fortbildungsmodul wie „Problemklassen – schwierige Kinder und „multikulturelle Klassen – Integration der Kinder und Eltern ausländischer Herkunft“ sind in der Planungsphase. Aufbau-seminare bzw. Fortbildungsveranstaltungen bilden notwendige Voraussetzungen für eine adäquate Programmumsetzung, werden aber möglicherweise nur von einem Teil der Lehrer in Anspruch genommen bzw. können aus finanziellen Gründen nicht flächendeckend angeboten werden. Um hier Abhilfe zu schaffen, ist seitens Lions-Quests geplant, die Aufbau-seminare und die Praxisbegleitung (s.u.) mit Unterstützung der staatlichen Lehrerfortbildung zu organisieren und zu finanzieren. Diesbezüglich wurden bisher Kontakte zu den Kultusministerien in Niedersachsen, Hessen und Bayern aufgenommen (Lions-Quest, 2002). Um die Nachhaltigkeit der Programmdurchführung an den Schulen zu sichern,

---

<sup>64</sup> Jedes Einführungsseminar wird direkt nach Beendigung von den Kursteilnehmern bewertet. Weiterhin haben die Teilnehmer die Möglichkeit positive Aspekte, aber auch Kritik an der Durchführung des Seminars bzw. dem Programm zu üben. Diese Bewertungsfragebögen werden von den Trainern ausgewertet und stichprobenartig von dem Vorsitzenden des Hilfswerk der deutschen Lions überprüft. Treten vergleichbare Kritikpunkte sowohl in der Seminare durchführung als auch zu den Seminarinhalten häufiger auf, erfolgt entsprechend eine Rückmeldung vonseiten des Vorsitzenden bzw. die Kritikpunkte werden innerhalb der regelmäßig stattfindenden Trainersitzungen aufgegriffen. Bleibt nachzutragen, dass die Seminarbewertungen, die die Lehrer direkt nach Abschluss abgeben, überaus positiv sind und den hier ermittelten Ergebnissen entsprechen (Hilfswerk der deutschen Lions e.V., persönliche Mitteilung)

wird ferner ein Fortbildungsmodul „Praxisbegleitung“ erarbeitet. Praxisbegleitung heißt, dass interessierte „Erwachsen werden“ Lehrkräfte in speziellen Seminaren zum Praxisbegleiter ausgebildet werden, die dann vor Ort (an ihrer Schule bzw. mehreren Schulen im Verbund) Kollegen bei der Programmimplementierung und -umsetzung unterstützen und begleiten. „Bezahlt“ werden sollen die Praxisbegleiter in Form einer Stundenreduzierung durch die Schulaufsicht (Lions-Quest, 2002). Es bleibt abzuwarten, ob die Praxisbegleitung von den Lehrkräften angenommen und in dieser Form flächendeckend etabliert werden kann. Wäre dies der Fall, kann vermutet werden, dass durch eine regelmäßige Begleitung und Unterstützung der Lehrer „Erwachsen werden“ längerfristig an Schulen etabliert wird. Ob sich durch eine Praxisbegleitung oder durch spezielle Aufbauseminare die Qualität der Programmdurchführung und -umsetzung verbessern lässt, und ob sich dieses in einer höheren Programmwirksamkeit niederschlägt, muss Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

## **Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Programms „Erwachsen werden“**

Als Schlussfolgerungen aus der vorliegenden Untersuchung lassen sich folgende Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Lions-Quest Programms „Erwachsen werden“ geben.

### *Lehrerhandbuch*

- Die Materialien des Lehrerhandbuchs sollten im Hinblick auf die Kritikpunkte Sprache, Inhalt und Umfang überarbeitet und für Haupt-/Gesamtschulen bzw. Realschulen / Gymnasien jeweils schulformspezifische Handbücher konzipiert werden.
- Das Programm sollte wesentlich stärker geschlechtsspezifische Aspekte berücksichtigen und zusätzlich ergänzende Unterrichtseinheiten für Jungen aufnehmen. Außerdem sollte es dahingehend überarbeitet werden, dass die Besonderheiten unterschiedlicher ethnischer Gruppen mit einbezogen werden.
- Die Arbeitsmaterialien zum Programm sollten den Lehrern in digitaler Form zur Verfügung gestellt werden.
- Die Übernahme des amerikanischen Programms „Skills of Action“ wäre eine sinnvolle Ergänzung zum Programm „Erwachsen werden“. Der Einsatz dieses Programms setzt natürlich eine entsprechende Überarbeitung der Materialien und Anpassung an den mitteleuropäischen Kulturraum voraus.

### *Elternheft*

- Das Elternheft sollte im Hinblick auf die Kritikpunkte Sprache, Inhalt und Umfang überarbeitet werden.
- Ergänzend zum Elternheft sollten weitere Informationsmaterialien in Form von Kurzbroschüren für die Eltern konzipiert werden. Diese Kurzbroschüren in verschiedene Sprachen (wie Russisch, Türkisch) übersetzen zu lassen, ist empfehlenswert.

### *Schülerheft*

- Das Schülerheft sollte im Hinblick auf die Kritikpunkte Sprache, Inhalt und Umfang überarbeitet werden.
- Das Schülerheft sollte nicht als Buch sondern als eine Loseblattsammlung ausgegeben werden. Alternativ könnten die Inhalte des Schülerhefts den Lehrern in digitaler Form zur Verfügung gestellt werden.

### *Lehrerschulung*

Unterschiedliche Aufbauseminare speziell zu den Themen „Geschlechtsspezifische Prävention“ „Multikulturelle Klassen“ und „Elternarbeit“ sollten konzipiert und flächendeckend angeboten werden.

## 7.4 Fazit

In den vergangenen Jahrzehnten vollzog sich ein wesentlicher Wandel in der konzeptionellen und inhaltlichen Ausgestaltung von suchtpreventiven Maßnahmen. Ein entscheidender Grund lag in der Ineffektivität ursprünglicher Konzepte wie die der Aufklärung und Abschreckung. Heutzutage stehen die persönlichkeits- bzw. lebenskompetenzfördernden Konzepte im Mittelpunkt präventiven Handelns, da eine Vielzahl nationaler und internationaler Studien die Wirksamkeit von Lebenskompetenzförderprogrammen nachweisen konnten (Botvin, 2000; Leppin, Hurrelmann & Petermann, 2000; Tobler et al., 2000).

Wenn es um den Einsatz von Präventionsprogrammen im schulischen Alltag geht, stellt sich für viele Lehrkräfte die Frage, welches Programm überhaupt geeignet ist, um Lebenskompetenzen zu fördern bzw. den Konsum psychoaktiver Substanzen zu mindern. Gefordert werden muss, dass in den Schulen nur die Programme eingesetzt werden, die durch wissenschaftliche Untersuchungen als wirksam bewertet wurden. Hier klafft zum Teil ein erhebliches Informationsdefizit zwischen Wissenschaft und Praxis, so dass viele Schulen keine umfassende Kenntnis erhalten, welche Programme sich im Rahmen einer Überprüfung bewährt haben. Die Konsequenz hieraus ist, dass an Schulen häufig Programme eingesetzt werden, die zwar dem Lehrer bekannt oder vertraut sind, von denen aber unklar ist, ob diese überhaupt Wirkung zeigen (Ennett et al., 2003; Leppin, Hurrelmann & Petermann, 2000).

In den USA ist die wissenschaftliche Überprüfung von präventiven Programmen weiter fortgeschritten als hierzulande. Auch die Informationen über die Wirksamkeit solcher Programme sind über das Internet abrufbar. SAMHSA Model Programs (Effective Substance Abuse and Mental Health Programms for Every Community) stellt in den USA eine Organisation dar, die die Qualität sowie Wirksamkeit von unterschiedlichen Präventionsprogrammen anhand vorhandener Evaluationsstudien<sup>65</sup> untersucht und vergleichend darstellt. Eine Überprüfung der einzelnen Programme erfolgt nach standardisierten Kriterien. Erst wenn nachgewiesen werden kann, dass das Programm unterschiedliche Qualitätskriterien erfüllt und entsprechend den Zielsetzungen seine Wirksamkeit unter Beweis gestellt hat, erhält dieses Programm das Zertifikat „Effective Program“ oder „Model Program“. Informationen über das gesamte Verfahren sowie die Beurteilung der entsprechenden Programme sind im Internet (<http://modelprograms.samhsa.gov>) abrufbar und stehen jeder Person zur freien Verfügung. Hierdurch wird eine weitgehende Transparenz geschaffen. Ein vergleichbares Verfahren gibt es zurzeit in Deutschland

---

<sup>65</sup> Die Evaluationsstudien über die Programme müssen unterschiedliche Qualitätskriterien wie beispielsweise Prä-, Post- und Follow up Testdesign, Intervention-Kontrollgruppendesign, Prozess- sowie Outcome-Evaluation erfüllen.

nicht, es wäre jedoch für einen effektiveren Einsatz solcher Maßnahmen von entscheidender Bedeutung.

Die Ergebnisse dieser sowie anderer Studien verdeutlichen, dass hohe Anforderungen an Präventionsprogrammen gestellt werden müssen und präventive Effekte erst dann erzielt werden, wenn bestimmte Qualitätskriterien eingehalten werden (Cuijpers, 2002; Falco & Dusenbury, 1995; Gottfredson & Wilson, 2003). Diese Qualitätskriterien beziehen sich auf das Programm selbst, auf die Art und Weise der Implementierung im schulischen Alltag sowie die Umsetzung(streue) in der Klasse und auf die Qualifikation und Methodenkompetenz der Programmvermittler, wobei die beiden letzten Punkte sich gegenseitig bedingen können.

Über Lebenskompetenzförderprogramme sollen proximale und distale Schutzfaktoren gefördert und Risikofaktoren gemindert werden. Da die Bedeutung dieser einzelnen Faktoren sowie ihre additiven oder multiplikativen Wirkungen in vielen Fällen unbekannt sind, werden Lebenskompetenzförderprogramme entwickelt, die aus einer Vielzahl substanzspezifischer und substanzspezifischer Unterrichtseinheiten bestehen.

Die Befunde verschiedener Studien zeigen, dass viele dieser Programme nur gruppenspezifisch wirksam sind, wobei das Geschlecht, der Konsumstatus, die Schulform oder der ethnische Hintergrund einige Beispiele für eine differentielle Programmwirkung darstellen. Es muss kritisch hinterfragt werden, ob der Einsatz eines einheitlichen Breitbandprogramms eine geeignete Vorgehensweise ist, da offensichtlich hierüber bestimmte Schülergruppen nicht intensiv genug gefördert werden können. Die Lebenskompetenzförderung als Maßnahme soll prinzipiell nicht in Frage gestellt werden, gerade weil durch diesen Ansatz präventive Erfolge erzielt werden können, die über einen reinen Wissenszuwachs hinausgehen. Trotzdem stellt sich die Frage, ob in der Prävention nicht wieder mehr zielgruppenspezifisch gearbeitet werden sollte. Studien sowie Metaanalysen zeigen, dass zielgruppenspezifische Präventionsprogramme, die an nordamerikanischen Schulen eingesetzt werden und speziell für drogengefährdete Jugendliche aber auch für Jugendliche mit subklinischen Störungen konzipiert wurden, überaus positive Effekte generieren, die teilweise höher sind, als die Effekte, die über suchtpreventive Lebenskompetenzförderprogramme erreicht werden (DeWit et al., 2000; Durlak & Wells, 1998; Gottfredson, Gottfredson & Skroban, 1996). „Gefährdete“ Kinder und Jugendliche spezifischen Angebote zu unterziehen gilt einerseits als eine geeignete Herangehensweise, andererseits muss dieser Ansatz für Schulen wegen möglicher Stigmatisierungsprozesse kritisch hinterfragt werden. Inwieweit solche zielgruppenspezifischen Maßnahmen letztendlich an deutschen Schulen umgesetzt werden können, bleibt abzuwarten. Schon der Einsatz von Präventionsprogrammen, die im Klassenverband umgesetzt werden, scheitert häufig an organisatorischen und personellen Schwierigkeiten.

Denkbar wäre auch, solche zielgruppenspezifischen Maßnahmen in anderen Settings (Jugendarbeit, Jugendhilfe, Familienhilfe) zu etablieren, wobei eine enge Zusammenarbeit mit der Schule förderlich sein kann.

Für eine erfolgreiche Implementierung eines schulischen Präventionsprogramms reicht es in der Regel nicht aus, Materialien - unabhängig davon wie „perfekt“ sie sind - den Lehrern zur Verfügung zu stellen. Gut aufbereitete Unterrichtsmaterialien stellen zwar eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung für eine kompetente Nutzung im schulischen Alltag dar. Die erfolgreiche Umsetzung der Inhalte setzt vor allem sachkundige und engagierte Lehrer voraus.

Schulische Prävention, die auf wirksamen Präventionskonzepten beruht, sollte frühzeitig beginnen, regelmäßig durchgeführt und über die gesamte Schulzeit eingesetzt werden. Solche Maßnahmen sollten nicht nur in einzelnen Klassen sondern in der gesamten Schule, wenn möglich flächendeckend in allen Schulen durchgeführt werden. Dies setzt voraus, dass nahezu alle Lehrer über soziale und kommunikative Fähigkeiten und ein hohes Maß an Methodenkompetenz verfügen müssen, um die Unterrichtseinheiten präventiver Programme sicher und entsprechend den Vorgaben einsetzen zu können. Fortbildungen in diesem Bereich sind daher unverzichtbar, um den Erfolg präventiver Maßnahmen zu sichern. In dieser Größenordnung Fortbildungsveranstaltungen durchzuführen, ist mit einem hohen organisatorischen Aufwand sowie mit enormen Kosten verbunden. Eine Alternative zu den Fortbildungsveranstaltungen wäre, dass die Inhalte und Methoden von Lebenskompetenzförderprogrammen als eine verpflichtende Lehrveranstaltung in der universitären Lehrerausbildung etabliert werden.

Der einzelne Lehrer kann die Umsetzung solcher Programme im Schulalltag nicht bewerkstelligen, sondern er benötigt hierfür Unterstützung sowohl vonseiten der Kollegen, der Schulleitung und möglicherweise auch von externen Beratern, die mit der Etablierung solcher Maßnahmen vertraut sind. Eine Begleitung bzw. Unterstützung der Lehrer während der Implementierungs- bzw. Durchführungsphase kann sich positiv auf die Programmumsetzung sowie auf die erzielten Effekte auswirken (Müller, Reißig & Fischer, 2001). Die Autoren untersuchten die Wirksamkeit<sup>66</sup> eines schulischen Präventionsprogramms, dass von jeweils zwei Lehrergruppen im Unterricht eingesetzt wurde. In der Gruppe 1 führten die Lehrer das Unterrichtsprogramm nach einer eintägigen Fortbildung selbständig durch. Die Lehrergruppe 2 erhielt einerseits eine intensivere Einführung zum Programm und andererseits standen die Projektmitarbeiter während der Programmdurchführung zur Klärung methodischer und inhaltlicher Probleme zur Verfügung. Präventive Erfolge bezüglich der Widerstandsgewissheit konnte nach Abschluss der Intervention ausschließlich unter den Interventionslehrern der Gruppe 2 nachgewiesen werden. Dieser Effekt

---

<sup>66</sup> Die Wirksamkeit bezog sich auf die Förderung der Widerstandsgewissheit bezüglich des Substanzkonsums.

lässt sich u.a. darauf zurückführen, dass das Programm von den Lehrern der Gruppe 2 in einem höheren Grad im Unterricht umgesetzt wurde als von der Lehrergruppe 1 (Müller, Reißig & Fischer, 2001). Um Programme vollständig und entsprechend den Vorgaben in den Unterricht zu implementieren scheint ein kontinuierlicher Informationsaustausch verbunden mit flexiblen Fortbildungsmöglichkeiten entscheidend zu sein. Da der Erfolg von präventiven Maßnahmen maßgeblich von einer vollständigen Programmimplementierung abhängt (Botvin et al., 1989; Durlak, 1995; Künzel-Böhmer, Bühringer & Janic-Konecny, 1993), ist nach diesem Ergebnis der von Lions-Quest erprobte Ansatz der Praxisbegleitung (siehe Kap. 7.3) ein Schritt in die richtige Richtung.

Im Zusammenhang mit einer erfolgreichen Implementierung von Präventionsmaßnahmen wurde bisher betont, dass Lehrkräfte ein hohes Maß an Methodenkompetenz besitzen müssen, um die Unterrichtseinheiten präventiver Programme sicher einsetzen zu können. Dies ist um so wichtiger, da in Deutschland schulische Präventionsprogramme i.d.R. von Lehrern eingesetzt werden. US-amerikanischen Studien weisen jedoch mehrheitlich darauf hin, dass der Einsatz von Peer-Leadern als Programmvermittler wesentlich erfolgversprechender ist. Gegenüber den Lehrer-geleiteten Gruppen erzielen Peer-Leaders präventive sowie Verhaltens-Effekte, die über einen längeren Zeitraum stabil sind (Botvin et al., 1990; Cuijpers, 2002; Gottfredson & Wilson, 2003; Tobler et al., 2000). Aber auch der Einsatz externer Berater wie Ärzte, Psychologen etc. als Programmvermittler kann zu einer deutlichen Wirkungsverbesserung beitragen (Tobler & Stratton, 1997). Für den deutschen Sprachraum fehlen entsprechende Studien, um zu klären welche Personengruppe als Vermittler am besten geeignet ist.

Eine wesentliche Voraussetzung für den Einsatz von Peer-Leadern im schulischem Setting ist, geeignete Schüler zu finden, die von den Mitschülern akzeptiert werden und die diese Aufgaben über einen längeren Zeitraum ausüben. Dies setzt u.a. eine intensive Schulung, begleitende Motivationsarbeit und Supervision voraus (Kutza, Kröger & Walden, 1999). Weiterhin müssen die entsprechenden Stundenpläne zwischen den Peer-Leadern und den Klassen, die den Unterricht erhalten sollen, aufeinander abgestimmt werden. Schon heute gestaltet sich die Etablierung von präventiven bzw. gesundheitsfördernden Maßnahmen an Schulen schwierig, da nach Aussagen vieler Lehrkräfte die Vorgaben des regulären Curriculums wenig Spielraum für solche Maßnahmen lassen. Der Einsatz von Peer-Leadern könnte unter den o.g. Bedingungen die Hürde für die Implementierung noch wesentlich erhöhen. Im Hinblick auf den Einsatz von externen Beratern fehlen ferner Aussagen darüber, wie stabil diese Effekte sind. In der Regel verlassen externe Berater nach Abschluss des Projekts die Schule, so dass eine kontinuierliche Auseinandersetzung selten besteht (Leppin, 2000b). Verschiedene Studien bestätigen jedoch, dass langfristig angelegte Präventionsmaßnahmen erfolgreicher sind als singuläre Projekte (Dusenbury &

Falco, 1997; Elias, Gager & Leon, 1997, Gottfredson & Wilson, 2003, Tobler et al., 2000). Um nicht nur punktuell und zeitlich begrenzt bestimmte Verhaltensänderungen hervorzurufen, sind möglicherweise Lehrer und/oder Peer-Leader als interne Programmvermittler den externen Beratern vorzuziehen, bzw. interne und externe Vermittler für diese Maßnahmen zu gewinnen, so wie im Programm „Klasse 2000“ realisiert.

Schulische Suchtprävention wird in Deutschland fast ausschließlich im Rahmen von Unterrichtsprogrammen umgesetzt. Neben personenzentrierten Programmen, die Kognition, Verhaltensweise und individuelle Kompetenzen einer Person beeinflussen wollen, sollte ein weiterer Schwerpunkt auf kontextzentrierten Maßnahmen gelegt werden, die auf die Lebensverhältnisse der Jugendlichen abzielen (Hurrelmann & Settertobulte, 1999). Präventive Bemühungen sind um so erfolgreicher, wenn sie sich nicht allein auf verhaltenspräventive Maßnahmen beschränken, sondern in ein umfassendes Netzwerk unterschiedlicher gesundheitsfördernder Strategien eingebettet sind (Brösskamp-Stone, Kickbusch & Walter, 1998). Diese Maßnahmen betreffen vor allem strukturelle Veränderungen im schulischen Umfeld, wobei Lehrer, Schüler und Eltern an der Gestaltung und Umsetzung eines schulischen Gesamtkonzepts der Gesundheitsförderung mitarbeiten sollten (partizipativer Ansatz). Der bundesweite BLK-Modellversuch OPUS stellt hierbei einen erfolgsversprechenden Ansatz dar (Paulus, 1999). Basierend auf dem „Setting Ansatz“ (Brösskamp-Stone, Kickbusch & Walter, 1998) zielt eine „Gesundheitsfördernde Schule“ auf Veränderungen der Schule insgesamt ab. Hierbei geht es sowohl um Veränderungen des Unterrichts, als auch um Veränderungen des Schullebens sowie der schulischen Umwelt *„mit dem Ziel der ganzheitlichen Förderung einer positiv definierten Gesundheit der in der Schule lernenden, lehrenden und anderweitig tätigen Personengruppen“* (Paulus, 1999: 125).

Angesichts der weiten Verbreitung des Rauchens reichen präventive Maßnahmen im schulischen Setting jedoch allein nicht aus, um langfristige Erfolge zu erreichen. Neben verhaltenspräventiven Maßnahmen muss vor allem der Schwerpunkt auf weiteren verhältnispräventiven Strategien liegen. Langfristige und stabile Erfolge im Hinblick auf ein reduziertes Konsumverhalten lassen sich nur durch umfassendere Kontrollprogramme erreichen: *„Nachdrücklich gewarnt werden muss vor der immer noch weit verbreiteten Meinung, dass vor allem jugendzentrierte Kampagnen oder Schulprojekte von nachhaltiger Wirkung sind. Da sich Kinder und Jugendliche an der Welt der Erwachsenen orientieren, sind Jugendprogramme ohne zeitgleiche, verhältnisorientierte Maßnahmen, die sich an die Gesamtbevölkerung richten, in ihrer Wirkung äußerst begrenzt“* (DKFZ, 2002: 74).

Im Hinblick auf das Ziel einer Absenkung des Rauchverhaltens existieren vielversprechende verhältnispräventive Ansätze (DKFZ, 2002; Schmidt & Hurrelmann, 2000). Zu nennen wären

u.a. eine drastische Preis- bzw. Steuererhöhung sowie Warnhinweise auf allen Tabakprodukten, ein umfassendes Werbeverbot für psychoaktive Substanzen, die Durchsetzung eines umfassenden Nichtraucherschutzes, die Abschaffung von Zigarettenautomaten sowie einer Verkaufsbeschränkung gerade für Kinder und Jugendliche mit entsprechenden Kontrollen. Ein solcher Maßnahmenkatalog kann gegenwärtig in Deutschland nur mit einschneidenden, vor allem politisch durchzusetzenden Maßnahmen erreicht werden.

## 8. Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision process*, 50: 179-211.
- Ajzen, I. (1985). From intention to action: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (eds.) *Action control: from cognition to behavior*. Seattle: Hogrefe & Huber, 11-39.
- Ajzen, I. & Madden, J.T. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intention and perceived behavioural control. *Journal of experimental social psychology*, 22, 453-474.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Altmann, J., Everitt, B. J., Glautier, S., Markou, A., Nutt, D., Oretti, R., Phillips, G.D. & Robbins, T. W. (1996). The biological, social and clinical bases of drug addiction: commentary and debate. *Psychopharmacology*, 125: 284-345.
- Anthenelli, R.M., Marc, A. & Schuckit, M.D. (1992). Genetics. In J.H. Lowinson, P. Ruiz, R.B. Millman & J.G. Langrod (eds.) *Substance Abuse: A Comprehensive Textbook*, 2 nd ED. Baltimore: Williams & Wilkens: 39-50.
- Anthony, J.C., Warner L.A. & Kessler, R.C. (1997). Comparative epidemiology of dependence on tobacco, alcohol, controlled substances and inhalants: Basic findings from the national comorbidity survey. In G.A. Marlatt & G.R. Vandenbos (eds), *Addiction behaviors. Readings on etiology, prevention and treatment*. Washington, DC: American psychological Association: 3-40.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and Coping – New perspective on mental and physical well being* by Aaron Anthonovsky, Jossey-Bass, San Francisco.
- Abhauer, M. & Hanewinkel, R. (2000). Prävention des Rauchens durch die Förderung von Lebenskompetenzen. In A. Leppin, K. Hurrelmann & H. Petermann (Hrsg.) *Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention*. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 114-140.
- Abhauer, M. & Hanewinkel, R. (2000a). Lebenskompetenztraining für Erst- und Zweitklässler: Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 9 (4): 251-263.
- Abhauer, M., Burow, F. & Hanewinkel, R. (1999). *Fit und stark fürs Leben. 3. und 4. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht*. Leipzig: Ernst Klett Grundschulverlag.
- Abhauer, M. & Hanewinkel, R. (1999a). Lebenskompetenzförderung und Suchtprophylaxe in der Grundschule: Entwicklung, Implementation und Evaluation primärpräventiver Unterrichtseinheiten. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 7: 105-119.
- Abhauer, M. & Hanewinkel, R. (1998). *Fit und stark fürs Leben - Persönlichkeitsförderung und Prävention des Rauchens in der Schule*. Suchtreport, Nr. 1: 38-43.
- Abhauer, M. & Hanewinkel, R. (1998a). Prozeßevaluation eines Lebenskompetenztrainings in der Grundschule. *Empirische Pädagogik*, 12: 327-345.
- Arkin, R.M., Roemhild, H.F., Johnson C.A. & Luepker, R.V. (1981). The Minnesota Smoking Prevention Program: A seventh-grade health curriculum supplement. *The Journal of School Health*, 51: 611-616.
- Arthur, M.W., Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Baglioni, A.J. (2002). Measuring risk and protective factors for substance use, delinquency, and other adolescent problem behaviors. The communities that care youth Survey. *Evaluation Review*, Vol. 26 (6): 575-601.

- Aseltine, R.H. (1995). A reconsideration of parental und peer influences on adolescent deviance. *Journal of Health and Social Behavior*, 36: 103-121.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of early adolescence*, 11: 56-95.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84 :191-215.
- Bangert-Drowns, R. (1988). The effects of school-based substance abuse education. A meta-analysis. *Journal of drug education*, 18, 243-264.
- Barnea, J. & Bengel, J. (1987). The characterization of inconsistencies in self-reports of alcohol an marijuana use in a longitudinal study of adolescents. *British Journal of Addiction*, 82: 891-898.
- Becker, M.H. (1974). The health belief model and sick role behavior. *Health Education Monographs*, 2: 409-419.
- Becker, P. (1992). Die Bedeutung von integrativen Modelle von Gesundheit und Krankheit für die Prävention und Gesundheitsförderung. In P. Paulus (Hrsg.) *Prävention und Gesundheitsförderung*, GwG-Verlag, Köln: 91-93.
- Bergler, R. (1995). Ursachen gesundheitlichen Fehlverhaltens im Jugendalter. Eine empirische Analyse am Beispiel des Zigarettenkonsums. Dt. Institut Verlag, Köln.
- Biederman, J., Faraone, SV., Monuteaux, MC., & Feighner, JA. (2000). Patterns of alcohol and drug use in adolescents can be predicted by parental substance use disorders. *Pediatrics*, Vol. 106, No. 4: 792-797.
- Block, J., Block, J.H. & Keyes, S. (1988). Longitudinally foretelling drug usage in adolescence. Early childhood personality and environment precursors. *Child Development*, 52: 452-464.
- BMG, (2002). *Drogen- und Suchtbericht Deutschland, (2002)*. Fassung vom Mai 2002: [www.bmgs.bund.de](http://www.bmgs.bund.de) (abgerufen im August 2002).
- Bölskei, P.L., Hörmann, A., Holleederer, A., Jordan, S. & Fenzel, H. (1997). Suchtprävention an Schulen – Besondere Aspekte des Nikotinabusus: Effekte nach einer vierjährigen Intervention durch das Suchtpräventions- und Gesundheitsförderprogramm Klasse2000. *Prävention und Rehabilitation*. 9 (2): 82-88.
- Botvin, G.J. (2000). Preventing drug abuse in school: social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors. *Addiction Behaviors*, 25 (6): 887-897.
- Botvin, G.J. & Kantor, L. (2000). Preventing Alcohol and Tobacco Use Through Life Skills Training. In *Alcohol Research and Health*, 4: 250-257.
- Botvin, G.J. & Dusenbury, L. (1998). Substance Abuse Prevention and Promotion of Competence. In L.A. Bond & B.E. Compas (eds.) *Primary Prevention an Promotion in the School*. *Primary Prevention of psychopathology*, Vol. XII, Sage, California: 146-178.
- Botvin, G.J. (1996). Substance abuse prevention through Life-skills Training. In R. DeV Peters & J.McMahon (Hrsg.) *Preventing children disorders. Substance abuse and delinquency*. Newbury Park: Sage: 215-240.
- Botvin, G.J., Schinke, S. & Orlandi, M.A. (1995). *Drug Abuse Prevention with multiethnic youth*. Sage Publications.

- Botvin, G.J., Schinke, S. & Orlandi, M.A. (1995a). School-based health promotion: Substance abuse and sexual behavior. *Applied and Preventive Psychology*, 4: 167-184.
- Botvin, G.J. & Botvin, E.M. (1992). Adolescent tobacco, alcohol and drug abuse: prevention strategies, empirical findings, and assessment issues. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13, 290-301.
- Botvin, G. J. Baker, E., Dusenbury, L. Tortu, S. & Botvin, E. M. (1990). Preventing Adolescent Drug Abuse Through a Multimodal Cognitive-Behavioral Approach: Results of a 3-Year Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58 (4): 437-446.
- Botvin, G. J., Backer, E., Renick, N. L., Filazzola A. D., & Botvin, E. M. (1984). A cognitive-behavioral approach to substance abuse prevention. *Addictive behaviors*, 9: 137-147.
- Botvin, G.J., Renick, N.L. & Baker, E. (1983). The effects of scheduling format and booster sessions on a broad-spectrum psychosocial approach to smoking prevention. *Journal of Behavioral Medicine*, 6: 359-379.
- Botvin, G.J. & Eng, A. (1980). A comprehensive school-based smoking prevention program. *Journal of School Health*, 50: 209-213.
- Botvin, G.J., Eng, A. & Williams, C.L. (1980). Preventing the onset of cigarette smoking through Life Skills Training. *Preventive Medicine*, 9: 135-143.
- Brener, N., Collins, J., Kann, L. Warren, C. & Williams, B. (1996). Reliability of the youth risk behavior survey questionnaire. *American Journal of Epidemiology*, 141: 575-580.
- Breslau, N. & Peterson, E. (1996). Smoking cessation in young adults: age at initiation of cigarette smoking and other suspected influences. *American Journal of Public Health*, 82: 214-220.
- Brösskamp-Stone, U., Kickbusch, I. & Walter, U. (1998). Gesundheitsförderung. In F.W. Schwartz, B. Badura., R. Leidl., H. Raspe & J. Siegrist (Hrsg.) *Das Public Health Buch. Gesundheit und Gesundheitswesen*. Urban & Schwarzenberg: München, Wien, Baltimore: 141-150.
- Brook, J., Kessler, R. & Cohen, P. (1999). The onset of marijuana use from preadolescence to young adulthood. *Development and Psychopathology*, 11: 901-914.
- Bühringer, G. (1994). Aktuelle Konzepte zur Primärprävention des Substanzmißbrauchs mit Schwerpunkt "Schulische Prävention". In Deutsche Hauptstelle gegen die Suchtgefahren (Hrsg.) *Suchtprävention. Schriftenreihe zum Problem der Suchtgefahren*, Bd. 36, Freiburg im Breisgau: Lambertus: 55-64.
- BZgA, (2001). *Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland, 2001*. BZgA, Köln.
- BZgA, (1998). *Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland, 1997*. BZgA, Köln.
- BZgA, (1994). *Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland, 1993*. BZgA, Köln.
- Catalano, R.F., Hawkins, J.D., Krenz, C., Gillmore, M., Morrison, D., Wells, E. & Abbott, R. (1997). Using research to guide culturally appropriate drug abuse prevention. In G.A. Marlett & G.R. van de Bros (eds.) *Addiction behaviors. Readings on etiology, prevention and treatment*. Washington, DC: American psychological Association.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Behavioral Publications.
- Charlton, A. & Blair, V. (1989). Predicting the onset of smoking in boys and girls. *Social Science & Medicine*, 29 (7): 813-818.

- Chan, A.W. (1986). Racial difference in alcohol sensitivity. *Alcohol and alcoholism*, 21, 93-104.
- Chassin, L., Presson, C.C., Rose, J.S. & Sherman, S.J. (1996). The natural history of cigarette smoking from adolescence to adulthood: demographic predictors of continuity and change. *Health psychology* 15 (6): 478-484.
- Christiani, D., Wiencke, H.U., Thurston, S., Kelsey, K., Varkonyi, A., Wain, J. & Mark, E. (1999). Early age at smoking initiation and tobacco carcinogen DNA damage in the lung. *Journal of the National Cancer Institute*, 91 (7): 614-619.
- Chopak, J.S., Vicary, J.R. & Crockett, L.J. (1998). Predicting alcohol and tobacco use in a sample of rural adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 22: 334-341.
- Cloninger, C.R., Bohman, M, & Sigvardsson, S. (1981). Inheritance of alcohol abuse: Cross-fostering analysis of adopted men. *Archives of general psychiatry*, 38: 861-867.
- Cook, R., Lawrence, H., Morse, C. & Roehl, J. (1984). An evaluation of the alternative approach to drug abuse prevention. *International Journal of the Addiction*, 19 (7): 767-787.
- Conrad, K. M., Flay, B. R. & Hill, D. (1992). Why children start smoking cigarettes: predictors of onset. Research Report. *British Journal of Addiction*, 87: 1711-1724.
- Covey, L.S. & Tam, D. (1990). Depressive mood, the single-parent home, and adolescent cigarette smoking. *American Journal of Public Health*, 80 (11): 1330-1333.
- Crosson-Knutson, S. (1997). Success is Lions-Quest. *The Lion*, April 1997.
- Cuijpers, P. (2002). Effective ingredients of school-based drug prevention programs. A systematic review. *Addictive Behaviors*, 27: 1009-1023.
- DeHaes (1987). Looking for effective drug education programmes: Fifteen years exploration of the effects of different drug education programmes. *Health Education Research* 2 (4): 433-438.
- Dijkstra, M., Mesters, I., De Vries, H., Breukelen, v.G. & Parcel, G.S. (1999). Effectiveness of a social influence approach and boosters to smoking prevention. *Health Education Research*, 14 (6): 791-802.
- Dick, D.M., Nurnberger, J., Edenberg, H.J., Goate, A., Crowe, R., Rice, J., Buchholz, K.K., Kramer, J., Schuckit, M.A., Smith, T.L., Porjesz, B., Begleiter, H., Hesselbrock, V. & Foroud, T. (2002). Suggestive Linkage on chromosome 1 for quantitative alcohol-related phenotype. *Alcoholism: Clinical and experimental research*, 26 (10): 1453-1460.
- Denis, A., Heynen, S. & Kröger, Ch. (1993). Fortschreibung der Expertise zur Primärprävention des Substanzmißbrauchs. IFT-Berichte, Band 72. München: Institut für Therapiefor-schung.
- Denton, R. E. & Kampfe, C. M. (1994). The relationship between family variables and adolescent substance abuse: A literature review. *Adolescence*, 29: 475-495.
- DeWit, D.J., Steep, B., Silverman, G., Stevens-Lavigne, A., Ellis, K., Smythe, C., Rye, B.J., Braun, K. & Wood, E. (2000). Evaluation in-school drug prevention program for at-risk youth. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLVI (2): 117-133.
- DiFranza, J., Rigotti, N., McNeill, A., Ockene, J., Savageau, J., Cyr, D. & Coleman, M. (2000). Initial symptoms of nicotine dependence in adolescents. *Tobacco Control*, 9: 313-319.
- DKFZ, (2002). Gesundheit fördern – Tabakkonsum verringern. Handlungsempfehlungen für eine wirksame Tabakpolitik in Deutschland. Deutsches Krebsforschungszentrum, Heidelberg (Hrsg.) Rote Reihe: Tabakprävention und Tabakkontrolle.

- Dohner, A. (1972). Alternatives to drugs – A new approach to drug education. *Journal of Drug Education*, 2: 3-22.
- Donovan, J.E. & Jessor, R. (1983). Problem drinking and the dimension of involvement with drugs: A Guttman scalogram analysis of adolescent drug use. *American Journal of Public Health*, 73: 543-552.
- Donovan, J.E. & Jessor, R. (1978). Adolescent problem drinking: Psychosocial correlates in a national sample study. *Journal of Studies on Alcohol*, 39: 1506-1524.
- Dunham, R., Sokol-Katz, J. & Zimmerman, R. (1997). Family structure versus parental attachment in controlling adolescent deviant behavior: a social control model. *Adolescence*, 32 (125): 199-215.
- Durlak, J.A. (1997). *Successful Prevention Programs for children and adolescents*. Plenum Press New York.
- Durlak, J.A. & Wells, A.M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: a meta-analytic review. *American Journal of community psychology*, 25 (2): 115-153.
- Durlak, J.A. & Wells, A.M. (1998). Evaluation of indicated preventive intervention (secondary prevention) mental health programs for children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 26: 775-802.
- Durlak, J.A. (1995). *School based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Dusenbury, L. & Falco, M. (1997). School-based drug abuse prevention strategies: from research to policy and practice. In R.P. Weissberg (ed.). *Healthy children 2010: enhancing childrens wellness*. Thousand Oaks: Sage: 47-75.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgabe im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.) *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz*. Göttingen, Hogrefe: 56-70.
- Eisen, M., Zellman, G. L., Massett, H. A. & Murray, D. M. (2002). Evaluating the Lions-Quest „Skills for Adolescence“ drug education program: First-year behavior outcomes. *Addictive Behaviors*, 27: 619-632.
- Elias, M. J., Gager, P. & Leon, S. (1997). Spreading a warm blanket of prevention over all children : Guidelines for selcting substance abuse and related prevention curricular for use in the school. *The Journal of primary prevention*, 18: 41-69.
- Engel, U. & Hurrelmann, K. (1993). *Was Jugendliche wagen. Eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Streßreaktionen und Delinquenz im Jugendalter*. Juventa Verlag: München.
- Ennett, S.T., Ringwalt, C.L., Thorne, J., Rohrbach, L.A., Vincus, A., Simons-Rudolph, A. & Jones, S. (2003). A comparison of current practice in school-based substance use prevention programs with meta-analysis findings. *Prevention Science*, 4 (1): 1-14.
- Epstein, J. A., Botvin, G. & Diaz, T. (1999). Social influence an psychological determinants of smoking among inner-city adolescent. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 8: 1-19.
- Ershler, J., Leventhal, H., Fleming, R. & Glynn, K. (1989). The quitting experience for smokers in sixth through twelfth grades. *Addictive Behaviors*, 14: 365-378.
- Essau, C.A., Karpinski, N.A., Petermann, F. & Conradt, J. (1998). Häufigkeit und Komorbidität von Störungen durch Substanzkonsum. *Kindheit und Entwicklung*, 7 (4): 199-207.

- Essau, C.A., Karpinski, N.A., Petermann, F. & Conradt, J. (1998b). Häufigkeit und Komorbidität psychischer Störungen bei Jugendlichen. Ergebnisse der Bremer Jugendstudie. *Zeitschrift für Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 46: 105-124.
- Evans R. I. (1976). Smoking in children: Developing a social psychological strategy of deterrence. *Preventive Medicine* 5: 122-127.
- Evans, R.I., Rozelle, R. M., Maxwell, S. E., Raines, B. E., Dill, C. A., Guthrie, T. J., Henderson, A. H. & Hill, P.C. (1981). Social modelling films to deter smoking in adolescents: Results of a three-year field investigation. *Journal of Applied Psychology*, 66: 399-414.
- Falco, M. & Dusenbury, L. (1995). Eleven components of effective drug abuse prevention curricula. *Journal of school health*, 65 (10): 420-425.
- Faltemaier, T. (1999). Subjektorientierte Gesundheitsförderung: Zur Konzeption einer salutogenetischen Praxis. In B. Röhrle & G. Sommer (Hrsg.) *Prävention und Gesundheitsförderung*. Dgvt Verlag, Tübingen: 27-52.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz*. Bern: Hans Huber.
- Fend, H., Helmke, A. & Richter, P. (1984). Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen. SFB 23 Projekt „Entwicklung im Jugendalter“. Konstanz: Universität Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Fenzel, H., Holleder, A., Ueltzen, S., Hörmann, A., Bölskei, P.L. (2000). Einfluß des Geschlechts auf Gesundheitserziehungsprogramme hinsichtlich des Rauchverhaltens am Beispiel von Klasse2000. [http://www.klinikum.nürnberg.de/pneumologie/klasse2000/info\\_publik\\_000414.html](http://www.klinikum.nürnberg.de/pneumologie/klasse2000/info_publik_000414.html) (abgerufen am 30.7.2002)
- Fishbein, M. & Ajzen, I (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fischer, V. (2000). *Suchtprävention bei Jugendlichen: Theoretische Aspekte und empirische Ergebnisse*. Habilitationsschrift, Universität Leipzig.
- Flay, B.R.; Koepke, D, Thomson, S.J.; Santi, S.; Best, A. & Brown, K.S. (1989). Six-year follow-up of the first Waterloo school smoking prevention trial. *American Journal of Public Health*, 79, 1371-1376.
- Franzkowiak, P. (2002). Primary Drug Prevention: Developments in Germany since the 1970s. *Journal of drug issues*, Spring: 491-502.
- Franzkowiak, P. (1986). *Risikoverhalten und Gesundheitsbewußtsein bei Jugendlichen: Der Stellenwert von Rauchen und Alkoholkonsum von 15-20jährigen*. Springer Berlin.
- Franzkowiak, P. (1983). *Zigarettenkonsum und Alkoholkonsum Jugendlicher. Zur Alltagsbedeutung von Risikoverhalten*. *Prävention*, 6: 99-104.
- Franzkowiak, P., Helfferich, C. & Weise, E. (1998). *Geschlechtsbezogene Suchtprävention. Praxisansätze, Theorieentwicklung, Definitionen*. BZgA (Hrsg.). *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, Bd. 2, Köln, BzGA.
- Freitag, M., & Hurrelmann, K (1999). *Illegale psychoaktive Substanzen – die neuen Alltagsdrogen des Jugendalters?* In M. Freitag & K. Hurrelmann (Hrsg.) *Illegale Alltagsdrogen. Cannabis, Ecstasy, Speed und LSD im Jugendalter*. Weinheim: Juventa, 7-22.
- Freitag, M., Kähnert, H. & Hurrelmann, K (1999). *Gesundheits- und drogenpolitischen Schlussfolgerungen für Familie, Schule und Gesellschaft*. In M. Freitag & K. Hurrelmann (Hrsg.) *Illegale Alltagsdrogen. Cannabis, Ecstasy, Speed und LSD im Jugendalter*. Weinheim: Juventa: 203-235.
- Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule. Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrgesundheit*. Weinheim. Juventa.

- Freitag, M. & Kähnert, H. (1998). Suchtprävention: Das Ecstasy-Projekt. Verlag an der Ruhr.
- Fuchs, R. (2000). Entwicklungsbedingungen des Rauchverhaltens. In A. Leppin; K. Hurrelmann & H. Petermann (Hrsg.) Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention. Neuwied, Berlin: Luchterhand: 95-113.
- Fuchs, R. & Schwarzer, R. (1997). Tabakkonsum: Erklärungsmodelle und Interventionsansätze. In R. Schwarzer (Hrsg.) Gesundheitspsychologie. 2. Aufl. Hogrefe, Göttingen: 209-244.
- Gilbert, J.N. & Orlick, T. (1996). Evaluation of a life skills program with grade two children. Elementary school guidance and counselling. Vol. 31: 139-152.
- Gilman, D.A. (1991). A study of the Quest program for the academic year 1990-91: A report prepared for the analysis of pretest and posttest measures for the North Gibson School Corporation of Princeton, Indiana. Bloomington. IN. Professional School Services, Indiana State University. <http://www.quest.edu> (abgerufen am 29.03.2000).
- Gislason, Th., Yngvadottir, A. & Benediktdottir (1995). Alcohol Consumption, Smoking and Drug Abuse Among Icelandic Teenagers: a study into the effectiveness of the 'Skills for Adolescence' programme. Drugs education, prevention and policy, 2 (3): 243-258.
- Green, J.J. & Kelly, J.M. (1989). Evaluating the effectiveness of a school drug and alcohol prevention curriculum: A new look at „Here looking at you two“. Journal of Drug Education, 19: 117-132.
- Graham, J.W., Johnson, C.A., Hansen, W.B., Flay; B.R. & Gee, M. (1990). Drug use prevention programs, gender and ethnicity: Evaluation of three seventh-grade project SMART cohorts. Preventive Medicine, 19: 305-313.
- Groth, T., Wiborg, G. & Hanewinkel (1999). Eigenständig werden. Ein Unterrichtsprogramm zur Gesundheitsförderung und Suchtprävention in der Schule. Abschlussbericht über das Pilotprojekt in Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern. IFT-Nord, Kiel.
- Gottfredson, D.C. & Wilson, D.B. (2003). Characteristics of effective school-based substance abuse prevention. Prevention science, 4 (1) : 27-38.
- Gottfredson, D.C., Jones, E.M. & Gore, T. W. (2002). Implementation and Evaluation of a cognitive-behavioral intervention to prevent problem behavior in a disorganized school. Preventive Science, 3 (1): 43-56.
- Gottfredson, D.C., Gottfredson, G.D. & Skroban, S. (1998). Can prevention work where it is needed most? Evaluation Review, 22: 315-340.
- Gottfredson, D.C., Gottfredson, G.D. & Skroban, S. (1996). A multimodel school-based prevention demonstration. Journal of Adolescent Research, 11 (1): 97-115.
- Goodwin, D.W., Schuksinger, F., Hermansen, L., Guze, S.B. & Winokur, G. (1973). Alcohol problems in adoptees raised apart from alcoholic biological parents. Archives of general psychiatry, 34: 751-755.
- Hanewinkel, R. (1999). Prävention von Gewalt an Schulen. In B. Röhrle & G. Sommer (Hrsg.) Prävention und Gesundheitsförderung. Tübingen, Dgvt Verlag: 135-159.
- Hanewinkel, R. & Wiborg, G. (2002). Programme der schulischen Suchtprävention: Evaluation als Instrument der Qualitätssicherung. In Suchtprävention in Sachsen, Fachkonferenz vom 23./24.November 2000, Dresden: 53-61.
- Hanewinkel, R. & Abhauer, M. (1999). Effects of a smoking prevention programme in primary schools. In C. Tudor-Smith (Ed.), Tackling tobacco. Working together for better health. Cardiff: Health Promotion Wales: 179-191.
- Hanewinkel, R. & Burow, F. (1996). Die rauchfreie Schule – verhaltensorientierte Nichtraucherförderung in der Schule. Barmer (Hg.), Köln.

- Hanewinkel, R., Ferstl, R. & Burow, F. (1994). Konzeption und Evaluation einer verhaltensorientierten Nichtraucherförderung an Schulen. *Verhaltenstherapie*, 104-110.
- Hanewinkel, R., Petermann, U., Burow, F., Dunkel, A. & Ferstl, R. (1994). Förderung der Lebenskompetenzen von Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Kampagne „Rauchfreie Schule“. *Kindheit und Entwicklung* 3: 112-116.
- Hansen, W.B. (1992). School-based substance abuse prevention: A review of the state of the art in curriculum, 1980-1990. *Health Education Research*, 7: 403-440.
- Hawkins, J., Graham, J., Maguin, E., Abbott, R., Hill, K. & Catalano, R. (1997). Exploring the effects of age of alcohol use initiation and psychosocial risk factors on subsequent alcohol misuse. *Journal of Studies on Alcohol*, 58: 280-290.
- Hawkins, J. D., Fitzgibbon, J. J. (1993). Risk factors and risk behaviors in prevention of adolescent substance abuse. *Adolescent substance abuse and addictions* 4: 249-262.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. & Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin* 112 (1): 64-105.
- Halaevalu, FV (2001). Adolescent substance use and family-based risk and protective factors: a literature review. *Journal of drug education*, 31 (1): 29-46.
- Heath, A.C., Whitfield, J.B., Madden, P.A.F, Buchholz, K.K., Dinwiddie, S.H., Slutske, W.S., Bierut, L.J., Statham, D.B. & Martin, N.G. (2001). Towards a molecular epidemiology of alcohol dependence: analysing the interplay of genetic and environmental risk factors. *British journal of psychiatry*, 178 (suppl. 40): 33-40.
- Heath, A.C., Slutske, W.S, Madden, P.A.F (1997). Gender differences in the genetic contribution to alcoholism risk and to alcohol consumption patterns. In R.W. Wilsnack (eds.) *Gender and alcohol. Individual and social perspectives*. New Brunswick, NJ: Rutgers Center of alcohol studies: 114-149.
- Heaven, P.L.C (1996). *Adolescent health: The role of individual differences*. Routledge: London.
- Helfferrich, C. (1995). Ansätze geschlechtsbezogener Prävention und Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter. In P. Kolip, K. Hurrelmann & P.-E. Schnabel (Hrsg.) *Jugend und Gesundheit: Interventionsfelder und Präventionsbereiche*. Weinheim: Juventa: 135-156.
- Helfferrich, C. (1994). *Jugend, Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität*. Opladen: Leske & Budrich.
- Henriksen, L. & Jackson, C. (1999). Reliability of children's self-report cigarette smoking. *Addictive Behaviors*, 24: 271-277.
- Holler, B. & Hurrelmann (1991). Die psychosozialen Kosten hoher Bildungserwartungen: Eine Vier-Jahres Studie über das Bildungsverhalten im Jugendalter. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.) *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*, Stuttgart, Enke: 254-271.
- Hollederer, A. & Bölskei, P. L. (2002). Förderung von Lebenskompetenzen in der Schule – Effekte eines gemeindeorientierten Präventionsprogramms auf den Zigarettenkonsum. *Sucht* 48 (5): 357-369.
- Hollederer, A. (2001). *Suchtprävention in der Schule. Entwicklung und Begleitung eines gemeindeorientierten Programms zur Beeinflussung des Zigarettenkonsums bei Kindern und Jugendlichen*. Dissertation, Universität Bielefeld.

- Hollederer, A.; Fuchs, K., Bölskei, P. L. (2001). Kinder stark machen: Klasse 2000 in der Grundschule. In B. Kammerer & R. Rumricht (Hrsg.) ...und es gibt sie doch. Suchtprävention an Schulen. Konzepte, Modelle und Projekte: 62-64.
- Hollederer, A. & Bölskei, P. L. (2001). Einsatz von Präventionsfachleuten im Grundschulprogramm Klasse2000. Kooperativer Unterricht im Programm Klasse2000. *Das Gesundheitswesen* 63: 619-624.
- Hollederer, A. & Bölskei, P. L. (1998). Das Suchtpräventions- und Gesundheitsförderungsprogramm Klasse2000. In *Programme gegen das Rauchen im Schulalter*. GBK Gesellschaft zur Bekämpfung gegen Krebskrankheiten NRW e.V. (Hg.) Düsseldorf, 35-39.
- Hornung, R. (1983). *Drogen in Zürich: Verbreitung und Hintergründe des Drogenkonsums Jugendlicher – Ergebnisse einer repräsentativen Motivstudie*, Bern.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Beltz Verlag: Weinheim, Basel.
- Hurrelmann, K. (2000). *Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung*. Weinheim. Juventa.
- Hurrelmann, K. (1999). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, Weinheim. Juventa.
- Hurrelmann, K. (1996). *Gesundheitsförderung in der Schule. Wie Schule die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen fördern kann*. *Schulleitung und Schulentwicklung*, 7: 1-6.
- Hurrelmann, K. (1993). *Die Schattenkinder – Suchtprävention in der Familie*. *Sucht-Report*, 2: 49-55.
- Hurrelmann, K. & Settertobulte (1999). *Prävention und Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter*. In F. Petermann (Hg.) *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 132-148.
- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (1997). *Drogengebrauch - Drogenmißbrauch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hurrelmann, K., Pöler-Klassen, A., Hasheider, W., Wilms, H. & Wilms, E. (1996). *Entwicklung und Erprobung der Lions-Quest Unterrichtsmaterialien. Ergebnisbericht*. Universität Bielefeld: Fakultät für Gesundheitswissenschaften.
- Hurrelmann, K. & Hesse, S. (1991). *Drogenkonsum als problematische Form der Lebensbewältigung im Jugendalter*. *Sucht*, 37, 240-252.
- Hübner, M., Münch, K., Reinecke, J. & Schmidt, P. (1999). *Sexual- und verhütungsverhalten 16- bis 24-jähriger Jugendlicher und junger Erwachsener*. In BZgA (Hrsg.). *Wissenschaftliche Grundlage Teil 2. Jugendliche, Forschung und Praxis der Sexualaufklärung und Familienplanung*, Bd. 13.2: 39-64. Köln, BZgA.
- Hüllinghorst & Lehner, B. (1997). *Sucht 97 – Umfang und Hilfen*. In DHS (Hg.) *Suchtkrankenhilfe in Deutschland. Geschichte, Strukturen, Perspektiven*. Freiburg, Lambertus: 87-115.
- Holly, A., Türk, D., Nelson, C.B., Pfister, H. & Wittchen, H.U. (1997). *Prävalenz von Alkoholkonsum, Alkoholmißbrauch und -abhängigkeit bei jugendlichen und jungen Erwachsenen*. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 26 (3), 171-179.
- International Agency for Research on Cancer (IARC) (2002). *Tobacco smoke and involuntary smoking*. IARC Monographs on the evaluation of the carcinogenic risks to human, Bd. 83: <http://193.51.164.11/htdocs/monographs/vol83/01-smoking.html> (abgerufen am 10.3.2003).
- IFT-Nord (2002). *Die Kampagne „Rauchfreie Schule“* Internet: [www.ift-nord.de](http://www.ift-nord.de) (abgerufen am 08.10.2002).

- Jackson, C. (1997). Initial and experimental stages of tobacco and alcohol use during late childhood: Relation to peer, parent, and personal risk factors. *Addictive Behaviors*, 22: 685-698.
- Janin-Jacquat, B., Francois, Y. & Schmid, H. (2001). Der Konsum psychoaktiver Substanzen. In H. Schmid, E. N. Kuntsche & M. Delgrande (Hrsg.) *Anpassen, ausweichen, auflehnen? Fakten und Hintergründe zur psychosozialen Gesundheit und zum Konsum psychoaktiver Substanzen von Schülerinnen und Schüler*. Haupt Verlag, Bern: 347-394.
- Janson, H. (1999). Longitudinal patterns of tobacco smoking from childhood to middle age. *Addictive Behaviors*, 24: 239-249.
- Jerusalem, M. (2002). Schulische Gesundheitsförderung – Evaluation des Berliner Programms zur Suchtprävention in der Schule (BESS). In *Suchtprävention in Sachsen. Fachkonferenz vom 23./24.November 2000, Dresden*: 43-52.
- Jerusalem, M. (1997). Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung in der Schule. In R. Schwarzer (Hrsg.) *Gesundheitspsychologie 2. Auflage*. Göttingen: Hogrefe, 575-593.
- Jessor, R. (2001). Problem-Behavior-Theory. In J. Raithel (Hrsg.) *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention*. Leske & Budrich, Opladen: 61-78.
- Jessor, R., van de Bos, J., Vanderryn, J., Costa, F.M. & Turbin, M.S. (1997). Protective factors in adolescent problems behavior: Moderator effects and developmental change. In G.A. Marlatt & G.R. Vandebos (eds.) *Addiction behaviors. Readings on etiology, prevention and treatment*. Washington, DC: American psychological Association: 239-265.
- Jessor, R., Donovan, J.E. & Costa, F.M. (1991). *Beyond adolescence: Problem behavior and young adult development*. New York: Cambridge University Press.
- Jessor, R. (1986). Adolescents problem drinking: Psychosocial aspects and developmental outcomes. In R.K Silbereisen, K. Eyferth & R. Rudinger (eds.). *Development as action in context: problem behavior and young adult development*. New York, Springer. 241-264.
- Jessor, R. & Jessor, S. (1983). Ein sozialpsychologisches Modell des Drogenkonsums. In D. Lettieri, R. Welz (Hrsg.) *Drogenabhängigkeit – Ursachen und Verlaufsformen*. Weinheim, Belz: 110-117.
- Jessor, R. & Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of Youth*. New York: Academic Press.
- Jöhren, B., Schwenkmezger, P. & Krönig, B. (1997). Rauchen bei Kindern – Determinanten eines frühen Rauchbeginns. *Prävention und Rehabilitation* 9 (2): 71-77.
- Junge, B. & Thamm, M. (2003). Tabak – Zahlen und Fakten zum Konsum. In *Deutsche Hauptstelle gegen die Suchtgefahren (Hrsg.) Jahrbuch Sucht 2003*. Neuland: Geesthacht: 34-61.
- Kähnert, H., Freitag, M. & Hurrelmann, K. (1998). Ecstasy Prävention in der Schule - Design und erste Evaluationsergebnisse einer Unterrichtseinheit. *Prävention* 21: 17-20.
- Kaprio, J., Koskenvuo, M., Langinvainio, H., Romanov, K., Sarna, S. & Rose, R.J. (1987). Genetic influences use and abuse of alcohol: Study of 5638 adult finnish twin brothers. *Alcoholism clinical and experimental research*, 11: 349-356.
- Kaminer, Y. (1994). *Adolescent substance abuse: a comprehensive guide to theory and practice*. New York, Plenum Press.
- Kandel, D. (1996). The parental and peer contexts of adolescent deviance: An algebra of interpersonal influences. *Journal of drug issues*, 26 (2): 285-315.
- Kandel, D.B. & Davies, M. (1991). Friendship, network, intimacy, and illicit drug use in young adulthood. *Criminology*, 29 (3): 441-469.

- Kandel, D. B. (1978). Longitudinal research on drug use: empirical findings and methodological issues. Hemisphere Publ. Corp., Washington.
- Kaster, P. & Silbereisen, R.K. (1988). Die Funktion von Drogen in der Entwicklung Jugendlicher. In N. Bartsch & H. Knigge-Illner (Hrsg.) Sucht und Erziehung. Bd. 2. Weinheim, Belz: 23.32.
- Keister, S. & Laird, M. (1996). Working toward Peace: Teaching anger and conflict management skills. <http://www.quest.edu/wncdc1.htm> (abgerufen am 29.03.2000).
- Kellam, S. G., Koretz, D. & Moscicki, E. K. (1999). Core elements of developmentally based prevention research. *American Journal of Community Psychology* 27 (4): 463-482.
- Kendler, K.S., Heath, A.C., Neale, M.C., Kessler, R.C. & Eaves, L.J. (1992). A population-based twin-study of alcoholism in women. *Journal of the American Medical Association*, 268: 1877-1882.
- Kielhorst, P. & Ladewig, D. (1972). Die Drogenabhängigkeit des modernen Menschen. München, Lehmanns Verlag.
- Kleiber, D. & Soellner, R. (1998). Cannabiskonsum: Entwicklungstendenzen, Konsummuster und Risiken. Weinheim, München, Juventa.
- Kolip, P. (2000). Tabak- und Alkoholkonsum bei Jugendlichen: Entwicklungstrends, Prävalenzen und Konsummuster in den alten Bundesländern. In A. Leppin; K. Hurrelmann & H. Petermann. (Hrsg.) Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention. Neuwied, Berlin, Luchterhand: 24-44.
- Kolip, P. (1999). Programme gegen Sucht. Weinheim: Juventa.
- Kolip, P. (1999a). Geschlecht und Gesundheitsverhalten im Jugendalter. Theoretische Konzeptionen und gesundheitswissenschaftliche Konsequenzen. In B. Röhrle & G. Sommer (Hrsg.) Prävention und Gesundheitsförderung. Dgvt Verlag, Tübingen, 221-231.
- Kolip, P. (1997). Das gleiche ist nicht dasselbe: Zur Notwendigkeit geschlechtsspezifischer Suchtprävention im Jugendalter. *Unterrichtswissenschaften*, 25: 150-160.
- Koopmans, JR, van Doornen, LJ & Boomsma, DI. (1997). Association between alcohol use and smoking in adolescent and young adult twins: a bivariate genetic analysis. *Alcoholism Clinical and Experimental Research*, May, 21 (3): 537-546.
- Koval, J.J. & Pederson, L.L. (1999). Stresscoping and other psychosocial risk factors: a model of smoking in grade 6 students. *Addictive Behavior* 24 (2): 207-218.
- Küfner, H, Duwe, A., Schuman, J. & Bühringer, G. (2000). Prädiktion des Drogenkonsums und der Suchtentwicklung durch Faktoren in der Kindheit: Grundlagen und Ergebnisse einer empirischen Studie. *Sucht* 46 (1): 32-53.
- Küfner, H, Schuman, J., Duwe, A. & Bühringer, G. (1998). Project 1: Longitudinal risk cohort study on the onset, course, prevalence and prevention of illegal drug abuse. *European addiction research* 4: 205-206.
- Kühn, H. & Rosenbrock (1994). Präventionspolitik und Gesundheitswissenschaften. In R. Rosenbrock, H. Kühn & B. Köhler (Hrsg.) Präventionspolitik. Gesellschaftliche Strategien der Gesundheitssicherung. Berlin: edition sigma: 29-53.
- Künzel, J. (1994). Was ist Life-Skill. Ergebnisse der Expertise zur Primärprävention des Substanzmissbrauchs. In Arbeitskreis Prävention Mainz (Hrsg.). Life-Skill – was ist das? Ergebnisse einer Fachtagung zur Förderung der Lebenskompetenz in der Suchtprävention (27. Juni. 1994). Verlag Peter Sabo

- Künzel-Böhmer, J., Bühringer, G. & Janik-Konecny, T. (1993). Expertise zur Primärprävention des Substanzmißbrauchs. Band 29 der Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit. Baden-Baden: Nomos.
- Kuntsche, E. N. & Meyer, M. (2002). Abschreckung oder Ansteckung? Wenn Kinder der Meinung sind, dass ihre Eltern zu viel rauchen oder trinken. *SuchtMagazin* 1: 20-32.
- Kuntsche, E. N. (2001). Mögliche Antezedenzen und Konsequenzen eines niedrigen Selbstwert. In H. Schmid, E. N. Kuntsche & M. Delgrande (Hrsg.) *Anpassen, ausweichen, auflehnen? Fakten und Hintergründe zur psychosozialen Gesundheit und zum Konsum psychoaktiver Substanzen von Schülerinnen und Schüler*. Haupt Verlag, Bern: 39-64.
- Kuntsche, E. N. & Schmid (2001). Die Situation in der Familie und das wahrgenommene Verhalten der Eltern. In H. Schmid, E. N. Kuntsche & M. Delgrande (Hrsg.) *Anpassen, ausweichen, auflehnen? Fakten und Hintergründe zur psychosozialen Gesundheit und zum Konsum psychoaktiver Substanzen von Schülerinnen und Schüler*. Haupt Verlag, Bern: 177-206.
- Kutza, R., Kröger, Ch. & Walden, K. (1999). Akzeptanz des primärpräventiven Lebenskompetenzprogramms ALF und seine Auswirkungen auf das Rauchverhalten. In B. Röhrle & G. Sommer (Hrsg.) *Prävention und Gesundheitsförderung*. Dgvt Verlag, Tübingen, 181-201.
- Kutza, R. (1998). Prozessevaluation des schulischen Lebenskompetenzprogrammes ALF zur Primärprävention des Substanzmißbrauchs. Dissertation, Universität Marburg Fachbereich Psychologie.
- Kracke, B (1993). *Pubertät und Problemverhalten bei Jungen*. Psychologie Verlags Union: Weinheim.
- Kraus, L., Augustin, R. & Tschernich, S. (2001). Repräsentativerhebung zum Gebrauch psychoaktiver Substanzen in Nordrhein-Westfalen. Institut für Therapieforchung (Hrsg.), IFT-Bericht, 120, München.
- Kraus, L. & Bauernfeind, R. (1998). Repräsentativerhebung zum Gebrauch psychoaktiver Substanzen bei Erwachsenen in Deutschland 1997. *Sucht*, 44, Sonderheft 1.
- Kröger, C. & Reese, A. (2001). Beispiele der Gesundheitsförderung in der Schule. In S. Höfling & O. Gieseke (Hrsg.) *Gesundheitsoffensive Prävention. Gesundheitsförderung und Prävention als unverzichtbare Bausteine effizienter Gesundheitspolitik*. Hanns Seidel Stiftung, Atwerb-Verlag KG.: 179-188.
- Kröger, C. & Reese, A. (2000). Schulische Suchtprävention nach dem Lebenskompetenzkonzept. Ergebnisse einer vierjährigen Interventionsstudie. *Sucht* 46 (3), 197-208.
- Kröger, C., Reese, A., Walden, K. & Kutza, R. (1999). Prävention des Substanzmißbrauchs an Schulen durch das Lebenskompetenzprogramm ALF. Institut für Therapieforchung, München, IFT-Berichte Bd. Nr. 108.
- Laaser, U. & Hurrelmann, K. (1998). Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention. In K. Hurrelmann & U. Laaser (Hrsg.) *Handbuch Gesundheitswissenschaften*. Weinheim: Juventa: 395-424.
- Laird, M., Syropoupoulos, M. & Black, S. (1996). What works in violence prevention. Findings from evaluation study of Lions-Quest Working Toward Peace in Detroit school. Detroit Study Executive Summary. <http://www.quest.edu/wncdc1.htm> (abgerufen am 29.03.2000).
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M.H. (1997). Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Band XXIX, 3: 260-270.

- Labouvie, E. (1996). Maturing out of substance use: Selection and self-correction. *Journal of Drug Issues*, 26: 457-475.
- Leppin, A. (2000a). Alkoholkonsum und Alkoholmissbrauch bei Jugendlichen: Entwicklungsprozess und Determinanten. In Leppin, A., Hurrelmann, K. & Petermann, H. (Hrsg.) *Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention*. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 64-94.
- Leppin, A. (2000b). Wem nützen schulische Gesundheitsförderungsmaßnahmen? Zur Bedeutung personaler und sozialer Ressourcen für die Wirkung eines Kompetenzförderungsprogramms bei Jugendlichen. Universität Bielefeld, Habilitationsschrift.
- Leppin, A., Hurrelmann, K. & Petermann, H. (2000). *Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Leppin, A. & Hurrelmann, K. (2000). Prävention von Rauchen durch Lebenskompetenzförderung: Welche Rollen spielt die schulische Lernumwelt? In Leppin, A., Hurrelmann, K. & Petermann, H. (Hrsg.) *Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention*. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 218-240.
- Leppin, A., Pieper, E., Szirmak, Z., Freitag, M. & Hurrelmann, K. (1999). Prävention auf den zweiten und dritten Blick: Differentielle Effekte eines kompetenzorientiertes Suchtpräventionsprogramms. In P. Kolip (Hrsg.) *Programme gegen Sucht. Internationale Ansätze zur Suchtprävention im Jugendalter*. Weinheim: Juventa, 215-234.
- Leppin, A., Freitag, M., Pieper, E., Szirmak, Z., & Hurrelmann, K. (1998). Schulische Prävention von Alkoholkonsum bei jüngeren Jugendlichen: Die Rolle situativer und personaler Bedingungsfaktoren für die Entwicklung von Konsumintention. *Kindheit und Entwicklung*, 7: 239-243.
- Leppin, A. (1995). Gesundheitsförderung in der Schule. In P. Kolip, K. Hurrelmann & P.E. Schnabel (Hrsg.) *Jugend und Gesundheit. Interventionsfelder und Präventionsbereiche*. Weinheim: Juventa, 235-250.
- Leppin, A., Hurrelmann, K & Freitag, M. (1994). Schulische Gesundheitsförderung im Kontext von Klassenklima und sozialem Rückhalt durch die Lehrer. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40 (6), 871-889.
- Leventhal, H. & Cleary, P.D. (1980). The smoking problem: A review of the research and theory in behavior risk modification. *Psychological Bulletin*, 88 (2): 370-405.
- Lifrak, P, McKay, J.R., Rostain, A., Alterman, A. I. & O'Brien, C. P. (1997). Relationship of perceived competencies, perceived social support, and gender to substance use in young adolescents. *Journal of the American academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36: 933-940.
- Light, J.M., Irvine, K.M., Kjerulf, L. (1996). Estimating genetic and environmental effects of alcohol use and dependence from the national survey: A quasi adoption study. *Journal of studies on alcohol*, 57: 507-520.
- Lions-Quest (2002). Bericht zur 11. Tagung der District-Beauftragten für Lions-Quest im Gesamt-District 111 am 2./ 3. 11. 2002.
- Lions-Quest (2000). *Erwachsen werden“ Lehrerhandbuch 2. Auflage*
- Lions-Quest (1997). *Erwachsen werden“ Lehrerhandbuch 1. Auflage*
- Lohaus, A. (1993). *Gesundheitsförderung und Krankheitsprävention im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.

- Loughlin, J.O., DiFranza, J., Tarasuk, J., Meshefedjian, G., McMillan-Davey, E., Paradis, G., Tyndale, R.F., Clarke, P. & Hanley, J. (2002). Assessment of nicotine dependence symptoms in adolescents: a comparison of five indicators. *Tobacco Control* 11: 354-360.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1998). Zum Einfluß des Familienklimas und der Gleichaltrigengruppe auf den Zusammenhang zwischen Substanzgebrauch und antisozialem Verhalten von Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung, Schwerpunkt: Alkohol und Drogen im Jugendalter*, 7 (4): 208-220.
- Maiwald, E. & Reese, A. (2000). Effektivität suchtpreventiver Lebenskompetenzprogramme – Ergebnisse deutscher Evaluationsstudien. *Sucht Aktuell*, 1: 8-12.
- Maggs, J.L. & Hurrelmann, K. (1998). Do substance use and delinquency have differential associations with adolescent's peer relations? *International Journal of behavioural development*, 22 (2): 367-388.
- Maggs, J.L. (1997). Alcohol use and binge drinking as goal-directed action during the transition to postsecondary education. In J. Schulenberg, J.L. Maggs & K. Hurrelmann (eds.) *Health risks and developmental transitions during adolescence*. New York: Cambridge University Press: 345-371.
- Mayhew, K.P., Flay, B.R. & Mott, J. (2000). Stages in the development of adolescent smoking. *Drug and Alcohol Dependence*, 59, Supplement 1: 61-81.
- McAlister, A., Perry, C., Killen, J., Slinkard, L. & Maccoby, N. (1980). Pilot study of smoking, alcohol and drug abuse prevention. *American Journal of Public Health*, 70: 719-721.
- McGue, M., Pickens, R.W. & Svikis, D.S. (1992). Sex and age effects on the inheritance of alcohol problems. A twin study. *Journal of abnormal psychology*, 101: 3-17.
- Maier, W. (1996). Genetik von Alkoholabusus und Alkoholabhängigkeit. In K. Mann & G. Buchkremer (Hrsg.) *Sucht: Grundlagen, Diagnostik, Therapie*. Stuttgart: Fischer, 85-98.
- Meyer, Ch. & John, U. (2003). Alkohol – Zahlen und Fakten zum Konsum. In Deutsche Hauptstelle gegen die Suchtgefahren (Hrsg.) *Jahrbuch Sucht 2003*. Neuland, Geesthacht: 18-33.
- Meyer, R. & Sauter, A. (2000). Gesundheitsförderung statt Risikoprävention? Umweltbeeinflusste Erkrankung als politische Herausforderung. Berlin: Ed. Sigma.
- Mittag, W. & Jerusalem, M. (2000). Prävention von Alkohol- und Medikamentenkonsum in der Schule. In A. Leppin, K. Hurrelmann & H. Petermann (Hrsg.) *Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention*. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 162-194.
- Mittag, W. & Jerusalem, M. (1999). Gesundheitsförderung bei Kinder und Jugendlichen. In B. Röhrle & G. Sommer (Hrsg.) *Prävention und Gesundheitsförderung*. Dgvt Verlag, Tübingen, 161-179.
- Mittag, W. & Jerusalem, M. (1999a). Determinanten des Rauchverhaltens bei Jugendlichen und Transfereffekte eines schulischen Gesundheitsprogramms. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 7 (4): 183-202.
- Mittag, W. & Jerusalem, M. (1998). Gesundheitsförderung in der Schule: Evaluation eines Interventionsprogramms zur Alkoholprävention. In M. Beck (Hrsg.) *Evaluation als Maßnahme der Qualitätssicherung. Pädagogisch-psychologische Interventionen auf dem Prüfstand*. Tübinger Reihe, Bd. 19, Tübingen: Dgvt-Verlag: 121-144.
- Mittag, W. & Jerusalem, M. (1998a). Prävention von Alkohol- und Medikamentenkonsum bei Jugendlichen – Eine Evaluationsstudie. In G. Amann & R. Wipplinger (Hrsg.) *Gesundheitsförderung: Ein multidimensionales Tätigkeitsfeld*. Dgfv, Tübingen: 425-447.

- Mittag, W. & Jerusalem, M (1997). Evaluation von Präventionsprogrammen. In R. Schwarzer (Hrsg.) *Gesundheitspsychologie* (2. Aufl.), Göttingen, Hogrefe: 595-611.
- Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001). *OPUS-NRW: Netzwerk Gesundheitsfördernder Schule: Reader der Netzwerkschulen in NRW*.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100: 674-701.
- Müller, A., Reißig, B. & Fischer, V. (2001). Widerstandsgewissheit: Ergebnisse schulischer Suchtprävention. *Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften*, 9 (2): 176-187.
- Murray, D.M., Pirie, P.L., Luepker, R.V. & Pallonen, U. (1989). Five and six-year follow up results from four seventh-grade smoking prevention strategies. *Journal of Behavioral Medicine*, 12: 207-218.
- Murray, D.M., Richards P.S., Luepker, R.V. & Johnson, C.A. (1987). The prevention of cigarette smoking in children: Two – an three year follow –up comparisons of four prevention strategies. *Journal of Behavioral Medicine*, 10: 595-611.
- Neher, L. S. & Short, J. (1998). Risk und protective factors of children´s substance use and anti-social behavior following parental divorce. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68: 154-161.
- Nevermann J. & Perlwitz (1986). Prävention gegen Tabakrauchen und ihr Erfolg bei Schülern der 9. Klassen eines Großstadtbezirkes. *Suchtgefahren* 32: 400-410.
- Norman, E. (1995). Personal factors related to substance abuse. In T.P. Gulotta, G.R. Adams & R. Montemayor (Eds.) *Substance misuse in adolescence*. Thousand Oaks: Sage: 15-35.
- Norman, E. & Turner, S. (1993). Adolescent substance abuse prevention programs: Theories, models and research in the encouraging 80's, *Journals of Primary Prevention*, 14: 3-20.
- Nordlohne, E. (1992). Die Kosten jugendlicher Problembewältigung. Alkohol-, Zigaretten- und Arzneimittelkonsum im Jugendalter. Weinheim: Juventa.
- Oberwittler, D. & Naplava, T. (2002). Auswirkungen des Erhebungsverfahrens bei Jugendbefragungen zu „heiklen“ Themen - schulbasierte schriftliche Befragung und haushaltsbasierte mündliche Befragung im Vergleich. *ZUMA Nachrichten* 52 (26): 49-77.
- Oygaard, L., Klepp, K.I., Tell, G.S., Vellar, O.D. (1995). Parental and peer influences on smoking among young adults: ten-year follow-up of the Oslo youth study participant. *Addiction*, 90, 561-569.
- Paulus, P. (1999). Die gesundheitsfördernde Schule als pädagogischer Schulentwicklungsansatz. in B. Röhrle & G. Sommer (Hrsg.) *Prävention und Gesundheitsförderung*. Dgvt Verlag: Tübingen, 117-134.
- Pekrun, R. & Fend, H. (1991). *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*, Stuttgart, Enke.
- Perry, C.L. & Stauffer, M.J. (1996). Tobacco use. In R.J. DiClemente, W. B. Hansen & L.E. Ponton (eds.) *Handbook of adolescent health risk behavior*. Plenum, New York: 52-82.
- Petermann, H. & Schröder, H. (2003). Aktuelle theoretische Aspekte der Primärprävention des Substanzmissbrauchs bei Jugendlichen. In *Suchtprävention im Freistaat Sachsen – Standortbestimmung und Perspektiven. Dokumentation der Fachtagung vom 23./24.11.2000 in Dresden: 10-20*.

- Petermann, H. & Fischer, V. (2000). Wie effektiv sind schulische Suchtprävention? Ergebnisse der Leipziger Präventionsstudie. In A. Leppin; K. Hurrelmann & H. Petermann (Hrsg.) Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention. Neuwied, Berlin: Luchterhand: 141-161.
- Petermann, H. (1999). Das Soester Programm zur Suchtprävention: Konzept, Akzeptanz und Affektivität. In P. Kolip (Hrsg.) Programme gegen Sucht. Internationale Ansätze zur Suchtprävention im Jugendalter. Juventa: Weinheim: 199-214.
- Petermann, H. & Müller, H. (1996). Ergebnisse der Drogenprävention an Leipziger Schulen. In H. Schröder & K. Reschke (Hrsg.) Intervention zur Gesundheitsförderung für Klinik und Alltag. Regensburg, Roderer: 53-74.
- Petermann, H., Müller, H. & Kersch, B. (1997). Erwachsen werden ohne Drogen. Weinheim. Juventa.
- Petraitis, J., Flay, B. R., Miller, T. Q., Torpy, E. & Greiner, B. (1998). Illicit substance use among adolescents: A matrix of prospective predictors. *Substance use & Misuse*, 33: 2651-2604.
- Petraitis, J., Flay, B. R. & Miller, T. Q. (1995). Reviewing theories of adolescent substance use : organizing pieces in the puzzle. *Psychological Bulletin*, 17 (1): 67-86.
- Prescott, L. & Kendler, K.S. (1999). Genetic and enviromental contribution to alcohol abuse and dependence in a population-based sample of male twins. *American Journal of Psychiatry*, 156: 34-40.
- Pulkkinen, L. & Pitthauen, L.A. (1994). A prospective study of the precursors to problem drinking in young adulthood. *Journal of Studies on Alcohol*, 55: 578-587.
- Quest International (Report 1). Lions-Quest „Working It Out“. Report for U:S: Department of Education Expert Panel on Safe, Disciplined, and Drug-Free School. <http://www.quest.edu/> (abgerufen am 29.03.2000).
- Quest International (Report 2). Lions-Quest „Working Toward Peace“. Report for U:S: Department of Education Expert Panel on Safe, Disciplined, and Drug-Free School. <http://www.quest.edu/> (abgerufen am 29.03.2000).
- Quest International (Report 3). Lions-Quest „Skills for Growing“. Report for U:S: Department of Education Expert Panel on Safe, Disciplined, and Drug-Free School. <http://www.quest.edu/> (abgerufen am 29.03.2000).
- Quest International (Report 4). Lions-Quest „Skills for Adolescence“. Report for U:S: Department of Education Expert Panel on Safe, Disciplined, and Drug-Free School. <http://www.quest.edu/> (abgerufen am 29.03.2000).
- Quest International (Report 5). Lions-Quest „Skills for Action“. Report for U:S: Department of Education Expert Panel on Safe, Sisciplined, and Drug-Free School. <http://www.quest.edu/> (abgerufen am 29.03.2000).
- Quest International (Report 6). Evaluation Report. The Impact of Lions-Quest Programs. <http://www.quest.edu/evalreport.htm> (abgerufen am 29.03.2000).
- Quest International (1999). Lions-Quest - Information <http://www.quest.edu/> (abgerufen am 29.03.2000).
- Reese, A. & Silbereisen, R.K. (2001). Allgemeine versus spezifische Primärprävention von jugendlichem Risikoverhalten. In Th. Freund & W. Lindner (Hrsg.) Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Leske + Budrich, Opladen: 139-162.

- Reese, A. & Kröger, C. (2001). Prävention. In F. Tretter & A. Müller (Hrsg.) *Psychologische Therapie der Sucht. Grundlagen, Diagnostik, Therapie*. Göttingen, Hogrefe: 231-250.
- Reuband, K. H. (1992). Der Mythos vom einsamen Drogenkonsumenten. Kontakte zu Gleichaltrigen als Determinanten des Drogengebrauchs. *Sucht* 38: 160-172.
- Reuband, K. H. (1994). *Soziale Determinanten des Drogengebrauchs. Eine sozialwissenschaftliche Analyse des Gebrauchs weicher Drogen in der Bundesrepublik Deutschland*. Westdeutscher Verlag.
- Richter, M. & Settertobulte, W. (2003). Gesundheits- und Freizeitverhalten von Jugendlichen. In K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.) *Jugendgesundheitssurvey: Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation (WHO)*. Weinheim, München: Juventa Verlag (im Druck).
- Röhrle, B. (1999). Vorbeugen ist besser als Heilen. Einige einleitende Bemerkungen. In B. Röhrle & G. Sommer (Hrsg.) *Prävention und Gesundheitsförderung*. Tübingen, Dgvt Verlag: 13-26.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, New Jersey, University Press.
- Rundall, T.G. & Bruvold, W.H. (1988). A meta analysis of school-based smoking and alcohol use prevention programs. *Health Education Quarterly*. 15(3): 317-334.
- Rutger, C.M., Engles, E, Knibbe, R.A., deVries, H & Drop, M.J. (1998). Antecedents of smoking cessation among adolescents: Who is motivated to change? *Preventive Medicine*, 27: 348-357.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein & S. Weintraub (eds.) *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge University Press.
- Sachverständigenrat für die Konzertierte Aktion im Gesundheitswesen (2000/2001). *Bedarfsgerechtigkeit und Wirtschaftlichkeit*. Bd. III Über-, Unter- und Fehlversorgung. Gutachten 2000/2001.
- Saß, H., Wittchen, H.U., Zaudig, M. & Houben, I. (1998). *Diagnostische Kriterien des Diagnostischen und Statistischen Manuals Psychischer Störungen DSM-IV*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheier, L.M., Botvin, G.J. & Griffin, K.W. (2001). Preventive intervention effects on developmental progression in drug use: structural equation modeling analyses using longitudinal data. *Preventive Science*, 2 (2): 91-112.
- Schinke, S.P. (1994). Prevention Science and Practice: An Agenda for Action. *Journal of Primary Prevention*, 15 (1): 45-57.
- Schinke, S.P., Botvin, G.J. & Orlandi, M.A. (1991). *Substance abuse in children and adolescence: Evaluation and intervention*. Newbury Park. CA: Sage.
- Schmitt-Rodermund, E. (1999). Entwicklungsorientierte Prävention am Beispiel des Drogengebrauchs im Jugendalter. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.) *Klinische Entwicklungspsychologie*. Weinheim, PVU: 421-436.
- Schmid, H. (2001). Die Rolle der Gleichaltrigen. In H. Schmid, E. N. Kuntsche & M. Delgrande (Hrsg.) *Anpassen, ausweichen, auflehnen? Fakten und Hintergründe zur psychosozialen Gesundheit und zum Konsum psychoaktiver Substanzen von Schülerinnen und Schülern*. Haupt Verlag, Bern: 241-262.

- Schmid, H., Delgrade, M., Chiolero, A. & Kuntsche, E. (2001). Die Jugendlichen in der Schweiz: Dimensionen des Gesundheitsverhaltens. In H. Schmid, E. N. Kuntsche & M. Delgrande (Hrsg.) *Anpassen, ausweichen, auflehnen? Fakten und Hintergründe zur psychosozialen Gesundheit und zum Konsum psychoaktiver Substanzen von Schülerinnen und Schüler*. Haupt Verlag, Bern: 395-411.
- Schmidt, B. (1998). Suchtprävention bei konsumierenden Jugendlichen. Sekundärpräventive Ansätze in der geschlechtsbezogenen Drogenarbeit. Juventa: Weinheim.
- Schmidt, B. & Hurrelmann, K. (2000). *Präventive Sucht- und Drogenpolitik. Ein Handbuch*. Leske & Budrich, Opladen.
- Schmidt, B. & Hurrelmann, K. (1999). Sekundäre Prävention: Ein Ansatz zur Optimierung der jugendspezifischen Suchtprävention. *Das Gesundheitswesen* 61: 130-136.
- Schuckit, M. (1996). Auf der Suche nach Prädiktoren für die Entwicklung einer Alkoholabhängigkeit: Eine prospektive Studie. In K. Mann & G. Buchkremer (Hrsg.) *Sucht: Grundlagen, Diagnostik, Therapie*. Stuttgart: G. Fischer: 107-117.
- Schuckit, M. (1984). Subjective response to alcohol in sons of alcoholic and control subjects. *Archives of General Psychiatry*, 140: 439-443.
- Schulenberg, J, O'Malley, P, Bachmann, J, Wadsworth, K & Johnston, L (1996). Getting drunk and growing up. Trajectories of frequent binge drinking during the transition to young adulthood. In *Journal of studies on alcohol*, 57: 289-304.
- Schwartz, F.W. & Walter, U. unter Mitarbeit von Robra, B.T. und Schmidt, T. (1998). Prävention. In F.W. Schwartz, B. Badura., R. Leidl., H. Raspe & J. Siegrist (Hrsg.) *Das Public Health Buch. Gesundheit und Gesundheitswesen*. Urban & Schwarzenberg, München, Wien, Baltimore: 151-169.
- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Semmer, N., Lippert, P., Fuchs, R., Rieger-Ndakorerwa, G., Dwyer, J.H. & Knoke, E.A. (1991). *Gesundheitsverhalten im Kindes- und Jugendalter: Ausgewählte Ergebnisse der Berlin-Bremen-Studie*. Schriftreihe des Bundesministeriums für Gesundheit, Bd. 5. Bonn: Nomos-Verlag.
- Shedler J. & Block J. (1990). Adolescent drug use and psychological health. A longitudinal inquiry. *American Psychologist*, 45 (5): 612-630.
- Shen, S., Locke-Wellman, J & Hill, SY (2001). Adolescent alcohol expectancies in offspring from families at high risk for developing alcoholism. *Journal of Studies on Alcohol*, 62 (6): 763-772.
- Shucksmith, J., Glendinning, A. & Hendry, L. (1997). Adolescent drinking behavior and the role of family life. *Journal of Adolescent*, 20: 85-101.
- Sieber, M. (1993). *Drogenkonsum: Einstieg und Konsequenzen. Ergebnisse von Längsschnittuntersuchungen und deren Bedeutung für die Prävention*, Verlag Hans Huber, Bern, Göttingen, Toronto.
- Silbereisen, R. K. & Reese, A. (2001). Substanzgebrauch Jugendlicher. Illegale Drogen und Alkohol. In J. Raithel (Hrsg.) *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher. Formen, Erklärungen und Prävention*. Leske & Budrich: Opladen: 131-154.
- Silbereisen, R.K. (1999). Differenzierungen und Perspektiven für Prävention aus entwicklungspsychologischer Sicht. In P. Kolip (Hrsg.) *Programme gegen Sucht*. Weinheim: Juventa, 70-88.
- Silbereisen, R.K. (1997). Konsum von Alkohol und Drogen über die Lebensspanne. In R. Schwarzer (Hrsg.) *Gesundheitspsychologie*. 2. Aufl. Hogrefe, Göttingen: 189-208.

- Silbereisen, R.K. (1995). Entwicklungspsychologische Aspekte von Alkohol- und Drogengebrauch. In R. Oerter (Hrsg.) *Lebensbewältigung im Jugendalter*. Weinheim: VCH: 192-219.
- Silbereisen, R. K. (1990). Konsum von Alkohol und Drogen über die Lebensspanne. In R. Schwarzer (Hrsg.): *Gesundheitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe: 169-184.
- Silbereisen, R.K. & Kastner, P. (1985). Entwicklungstheoretische Perspektiven für die Prävention des Drogengebrauchs Jugendlicher. In J. Brandstätter & H. Gräser (Hrsg.) *Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne*. Göttingen: Hogrefe: 83-102.
- Simons-Morton, B.G. (2002). Prospective analysis of peer and parent influences on smoking initiation among early adolescents. *Prevention Science*, 3 (4) : 275-283.
- Sloane, B. C. & Zimmer, C. G. (1993). The power of peer health education. *Journal of American College Health*, 41: 241-245.
- Slutske, WS, Cronk, NJ, Sher, KJ, Madden, PA, Buchholz, KK & Heath, AC (2002). Genes environment, and individual differences in alcohol expectancies among female adolescents and young adults. *Psychological Addiction Behavior*, 16 (4): 308-317.
- Snow, D.S., Kraemer, Tebes, J., Arthur, M.W. & Tapasak, R.C. (1992). Two-year follow up of a social-cognitive Intervention to prevent substance use. *Journal of Drug Education*, 22 (2): 101-114.
- Springer, A. & Uhl, A. (1996). Primärprävention des Drogengebrauchs und ihre Evaluation. Erfassung der österreichischen Situation und Diskussion der Rahmenbedingungen in Europa und den USA. Forschungsbericht des Ludwig Boltzmann-Instituts für Suchtforschung im Auftrag des Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr im Kontext der COST A6 – Aktion der Europäischen Gemeinschaft.
- Sussman, S., Dent, C., Severson, H., Burton, D. & Flay, B. (1998). Self-initiating quitting among adolescent smokers. *Preventive Medicine*, 27: A19-A28.
- Stalder, J. (1985). Die soziale Lerntheorie von Bandura. In *Gruppen- und Lerntheorien. Theorien der Sozialpsychologie*, Bd. 2. Toronto: Huber Verlag: 241-271.
- Telch, M.J., Miller, L.M., Killen, J.D. & Cooke, S. (1990). Social influence approach to smoking prevention: The effects of videotape delivery with and without leader participation. *Addictive Behavior*, 15: 21-28.
- Tobler, N.S. (1992). Drug prevention programs can work: Research findings. *Journal of Addictive Diseases*, 11: 1-27.
- Tobler, N.S. (1986). Meta-analysis of 143 adolescent drug prevention programs: Quantitative outcome results of program participants compared to a control or comparison group. *Journal of Drug Issues*, 16: 537-567.
- Tobler, N.S., Roona, M.R., Ochshorn, P., Marshall, D.G., Streke, A.V. & Stackpole, K.M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 Meta-Analysis. *The journal of primary prevention*, 20 (4): 275-336.
- Tobler, N.S. & Stratton, H.S. (1997). Effectiveness of school-based drug prevention programs: A meta analysis of the research. *The Journal of Primary Prevention*, 18, 71-128.
- Thompson, E.L. (1978). Smoking education programs 1960-1976. *American Journal of Public Health* 68 (3): 250-257.
- Türk, D. & Bühringer, G. (1999). Psychische und soziale Ursachen der Sucht. *Der Internist*, 6: 583-589.
- Turner, S., Norman, E. & Zunz, S. (1995). Enhancing resiliency in girls and boys. *Journal of primary prevention*, 16 (1): 25-38.

- Tretter, F. (2001). Drogeneffekte aus pharmakologischer und neurobiologischer Sicht. In F. Tretter & A. Müller (Hrsg.). *Psychologische Therapie der Sucht. Grundlagen, Diagnostik, Therapie*. Hogrefe Verlag der Psychologie, Göttingen, Berm, Toronto, Seattle: 74-98.
- Troschke, v. J., (1995). Gibt es einen Paradigmenwechsel in der Prävention? *Prävention* 1, (18): 3-6.
- Troschke, v. J., (1993). Plädoyer für die eindeutige Abgrenzung von Gegenstandsbereichen der Gesundheitsförderung und der Prävention. *Prävention*, 3 (16): 83-86.
- Tudor-Smith, C., Roberts, C. & Kingdon, A. (1999). Die Prävalenz von Alkohol und Tabakkonsum im Jugendalter: Internationale Perspektiven. In P. Kolip (Hrsg.). *Programme gegen Sucht*. Weinheim: Juventa: 137-152.
- Uhl, A. (2002). Schutzfaktoren und Risikofaktoren in der Suchtprophylaxe. In B. Röhrle (Hrsg.) *Prävention und Gesundheitsförderung Bd. II. Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung*. Dgvt-Verlag: Tübingen: 261-284.
- USDHHS, (1994). *Prevention tobacco use among young people: A report of the surgeon general*. U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, Office on Smoking and Health, Washington.
- Vandendriessche, A. (1998). Building Expertise in Life Skills Program Adaptation and Evaluation: The Experience of „Leeffleutels“. In A. Springer & A. Uhl (Hrsg.) *Evaluation research in regard to primary prevention of drug abuse*. European Communities, Luxemburg : 67-76.
- Walden, K. (2000). Sollten in Lebenskompetenzprogramme geschlechtsbezogen unterschiedliche Inhalte zur Nikotinprävention vermittelt werden. In A. Leppin, K. Hurrelmann & H. Petermann (Hrsg.) *Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention*. Neuwied, Berlin: Luchterhand: 195-217.
- Walden, K., Kutza, R., Kröger, C. & Kirmes, J. (1998). ALF – Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten. Fortsetzung des Curriculums für Schüler und Schülerinnen der 5. Klasse mit Informationen zu Alkohol und Nikotin. *Lehrermanual*. Hohengehren: Schneider.
- Walden, K., Kutza, R. & Kröger, C. (1995). ALF – Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten. Fortsetzung des Curriculums für Schüler und Schülerinnen der 6. Klasse. *Lehrermanual*. München: IFT Institut für Therapieforschung.
- Weber, G. & Schneider, W. (1997). Herauswachsen aus der illegalen Drogensucht. Selbstausstieg, kontrollierter Gebrauch und therapiegestützter Ausstieg. In *Studien zur qualitativen Drogenforschung und akzeptierenden Drogenarbeit*, Bd. 14, Berlin, Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Werch, C.E. & DiClemente, C. C. (1994). A multi-component stage model for matching drug prevention strategies and messages to youth stage of use. *Health Education Research*, 9: 37-46.
- Wiborg G., Hanewinkel, R. & Kliche (2002). Verhütung des Einstiegs in das Rauchen durch die Kampagne "Be smart - Don't start": eine Analyse nach Schularten. *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 127 (9): 430-436.
- Wiborg, G. & Hanewinkel, R. (2001). Konzeption und Prozessevaluation eines schulischen Nicht-Raucherwettbewerbs. *Sucht*, 47 (1): 25-33.
- Wiborg, G. & Hanewinkel, R. (2001a). „Eigenständig werden“ – Ein Unterrichtsprogramm zur Gesundheitsförderung und Suchtprävention in der Schule. *Prävention*, 2 (24): 56-59.

- Wills T.A., Sandy, J.M., Yaeger, A & Shinar, O. (2001). Family risk factors and adolescent substance Use: moderation effects for temperament dimension. *Developmental psychology*, 37 (3): 283-297.
- Wills, T. A. & Vaughan, R. (1989). Social support and substance use in early adolescent. *Journal of Behavioral Medicine*, 12: 321-339.
- Winkler-Metzke, Ch. & Steinhausen, H. Ch. (1999). Risiko-, Protektions- und Vulnerabilitätsfaktoren für seelische Gesundheit und psychische Störungen im Jugendalter. (I) Die Bedeutung von Bewältigungsfertigkeiten und selbstbezogenen Kognitionen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 28 (2): 95-104.
- Winkler-Metzke, Ch. & Steinhausen, H. Ch. (1999a). Risiko-, Protektions- und Vulnerabilitätsfaktoren für seelische Gesundheit und psychische Störungen im Jugendalter. (II) Die Bedeutung von elterlichem Erziehungsverhalten, schulischer Umwelt und sozialem Netzwerk. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 28 (2): 95-104.
- World Health Organization (WHO) (1996). New challenges for public health. Report of an international meeting. Geneva, 27.-30.11.1995, Geneva: WHO.
- World Health Organization (WHO) (1994). Life Skills Education in schools. Geneva: WHO.
- Zeeb, H. & Razum, O. (1999). Analytisch-epidemiologische Studien unter Migranten in Deutschland: Planung und Design. *Sozial- und Präventivmedizin*, 44: 152-159.