

Universität Bielefeld

Universität Bielefeld  
Fakultät für Gesundheitswissenschaften  
Arbeitsgruppe: Prävention und Gesundheitsförderung

**EVALUATION DES LIONS-QUEST PROGRAMMS  
„ERWACHSEN WERDEN“**

**ABSCHLUSSBERICHT  
AN DAS HILFSWERK DER DEUTSCHEN LIONS E.V.  
RESSORT LIONS-QUEST**

**AUTORIN**

**HEIKE KÄHNERT**

**MAI 2002**

**PROJEKTLEITUNG: PROF. DR. KLAUS HURRELMANN**

**MITARBEITERIN: DIPL.-BIOL. HEIKE KÄHNERT, MPH**

## ABSCHLUSSBERICHT

### EVALUATION DES LIONS-QUEST PROGRAMMS „ERWACHSEN WERDEN“

AUTORIN

**HEIKE KÄHNERT**

#### **Projektleitung**

**Prof. Dr. Klaus Hurrelmann**

Universität Bielefeld

Fakultät für Gesundheitswissenschaften

Postfach: 10 01 31 – 33501 Bielefeld

e-mail: klaus.hurrelmann@uni-bielefeld.de

#### **Mitarbeiterin**

**Dipl.-Biol. Heike Kähnert, MPH**

Universität Bielefeld

Fakultät für Gesundheitswissenschaften

Postfach: 10 01 31 – 33501 Bielefeld

e-mail: heike.kaehnert@uni-bielefeld.de

#### **Projektlaufzeit**

01. Juni 2000 bis 31. Mai 2002

<b>Inhalt</b>	<b>Seite</b>
<b>1 Primärprävention in der Schule .....</b>	<b>1</b>
1.1 Präventionskonzepte .....	3
1.2 Das Lions-Quest Programm „Erwachsen werden“ .....	6
1.3 Fragestellungen der Untersuchung .....	8
<b>2 Methoden .....</b>	<b>10</b>
2.1 Lehrer- und Schulleiterbefragung .....	10
2.2 Schülerbefragungen.....	11
<b>3 Ergebnisse der Lehrerbefragung.....</b>	<b>14</b>
3.1 Beschreibung der Stichprobe .....	14
3.2 Das Einführungsseminar zum Programm .....	16
3.3 Ergebnisse der Ist-Analyse.....	22
3.4 Bewertung des Lehrerhandbuchs .....	36
3.5 Bewertung des Schülerhefts zum Programm .....	44
3.6 Bewertung des Elternhefts und der Elternarbeit zum Programm.....	48
3.7 Auswirkungen des Programms aus der Sicht der Lehrer .....	58
<b>4 Ergebnisse der Schulleiterbefragung .....</b>	<b>71</b>
4.1 Beschreibung der Stichprobe .....	71
4.2 Auswirkungen des Programms aus der Sicht der Schulleiter .....	74
<b>5 Ergebnisse der Schülerbefragung.....</b>	<b>79</b>
5.1 Beschreibung der Stichprobe .....	79
5.2 Bewertung des Programms aus der Sicht der Interventionslehrer und Interventionsschüler .....	80
5.3 Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung .....	86
<b>6 Zusammenfassende Ergebnisdarstellung und Empfehlungen.....</b>	<b>98</b>
6.1 Bewertung des Programmeinsatzes und der Materialien .....	98
6.2 Bewertung des Programms nach den Kriterien effektiver Präventionsprogramme .....	103
6.3 Auswirkungen des Programms aus der Sicht der Lehrer, Schulleiter und Schüler .....	108
6.4 Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Programms „Erwachsen werden“ .....	112
<b>7 Literatur.....</b>	<b>114</b>



## 1. Primärprävention in der Schule

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, wozu beispielsweise auch der Gebrauch und Missbrauch von psychoaktiven Substanzen gehört (Hurrelmann, 1996; Jerusalem, 1997). Die Schule stellt die einzige außerfamiliäre Institution dar, die quasi 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 der Schule erleichtern darüber hinaus die Implementation aber auch Evaluation präventiver Maßnahmen. Im Sinne einer ganzheitlichen Auffassung von Gesundheitsförderung können neben individuumsorientierten Maßnahmen (Verhaltensprävention) auch strukturelle Maßnahmen an den Schulen durchgeführt werden (Verhältnisprävention). Die Modellversuche „Netzwerk Gesundheitsfördernde Schule“ bzw. „OPUS“ („Offenes Partizipationsnetz und Schulgesundheit“) sind hierfür 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 (Mittag & Jerusalem, 1999; Kolip, 1999; Freitag, Kähnert & Hurrelmann, 1999).

Im schulischen Setting können aber auch eine Reihe von Problemen bei der Implementation und der Durchführung von Präventionsprogrammen auftreten (Leppin, 1995; Leppin et al., 1999; Hurrelmann & Bründel, 1997). Mit der Schule sind somit 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. 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 hierzu, 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 führten. 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 bzw. sie „nicht gut genug sind“, und diese Lehrer später im Rahmen präventiver Maßnahmen versuchen, Übungen zur Selbstwertsteigerung mit Schülern einzuüben. Eine solche Situation verlangt von den Lehrern einen gekonnten Rollenwechsel und ein hohes Maß an Vertrauen und Glaubwürdigkeit. In diesem Sinne wird der Erfolg von Präventionsprogrammen maßgeblich durch das Klassen- und Schulklima und hier im Besonderen durch die Beziehung zwischen Schülern und Lehrern mitbestimmt (Leppin, Hurrelmann & Freitag, 1994).

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.

Schulische Präventionsmaßnahmen können darüber hinaus nur dann erfolgreich sein, wenn sie folgenden Kriterien entsprechen (Falco & Dusenbury 1995; Kolip, 1999; Hurrelmann & Bründel, 1997; Künzel-Böhmer, Bühringer & Janik-Konecny, 1993):

- Sie sollten frühzeitig beginnen, möglichst vor der Entwicklung gesundheitsschädigender Verhaltensweisen.
- Sie sollten sich nicht auf einmalige Aktionen (z.B. Projektstage) beschränken, sondern müssen langfristig und kontinuierlich und möglichst fächerübergreifend eingesetzt werden.
- Sie sollten einen hinreichenden Differenzierungsgrad aufweisen und zielgruppenspezifisch konzipiert sein.
- Sie sollten positive affektive Komponenten beinhalten und an der Lebenswelt und dem Lebensgefühl von Jugendlichen ansetzen.
- Sie sollten interaktive Trainingsmethoden enthalten, wie Rollenspiele, Kleingruppenarbeit und Diskussionen.
- 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.
- Weiterhin sollten die Programme nicht nur die Veränderung individueller Einstellungen und Verhaltensweisen zum Ziel haben („Verhaltensprävention“), sondern durch eine Veränderung der gesundheitsrelevanten Rahmenbedingungen („Verhältnisprävention“) begleitet werden.
- Die Programme sollten theoriegeleitet und wissenschaftlich evaluiert sein.
- 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.

## 1.1 Präventionskonzepte

Im Laufe der letzten 30 Jahre haben sich unterschiedliche Präventionskonzepte herausgebildet. Basierten 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 (Künzel-Böhmer, Bühringer, & Janik-Konecny, 1993; Denis, Heynen, & Kröger, 1993).

### *Aufklärung und Abschreckung*

In den sechziger und siebziger Jahren war die Präventionsstrategie der Aufklärung und Abschreckung am weitesten verbreitet. In Interpretation des Health-Belief Modells (Becker, 1974) herrschte die Meinung vor, Drogenkonsum bzw. gesundheitsschädigende Verhaltensweisen würden sich auf dem fehlenden Wissen der Menschen über psychoaktive Substanzen und die damit verbundenen Konsequenzen gründen. Die Vermittlung reiner Sachinformationen (Drogenkunde), die häufig mit Furcht- und Angstappellen gepaart waren, sollten diese Wissensdefizite ausgleichen und zu Einstellungs- und Verhaltensänderung führen. Jugendliche standen diesen Informationen eher skeptisch bis ablehnend gegenüber. Ein wesentlicher Grund hierfür war die unzureichende Berücksichtigung psychosozialer Faktoren innerhalb des theoretischen Konzepts. Jugendliche fühlen sich in ihrer Gesundheit wenig beeinträchtigt und ihr Verhalten ist überaus gegenwartsorientiert. Negative gesundheitliche Konsequenzen, die möglicherweise in der zweiten Lebenshälfte, also in 30 bis 40 Jahren, auftreten können, haben auf das momentane Verhalten von jungen Menschen so gut wie keine Auswirkung. Zudem besitzen verschiedene Risikoverhaltensweisen, wozu auch der Gebrauch psychoaktiver Substanzen zählt, eine hohe Funktionalität für Jugendliche (Silbereisen & Kastner, 1985; Silbereisen, 1999; Franzkowiak, 1986; Engel & Hurrelmann, 1993).

Diese Risikoverhaltensweisen dienen den Jugendlichen nach Engel und Hurrelmann (1993) z.B. der bewußten Verletzung elterlicher Normvorstellungen bzw. Ablehnung gesellschaftlicher Normen. Darüber hinaus können hierüber 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 wiesen 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. (Thompson, 1978; Leventhal & Cleary, 1980; Rundall & Bruvold, 1988; Tobler & Stratton, 1997).

### *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 such-

mittelunspezifisch konzipiert. An diesen „Persönlichkeitsdefiziten“ setzen die entsprechenden Maßnahmen 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). Obwohl dieser Ansatz gegenüber dem Konzept der reinen Wissensvermittlung eine Fortentwicklung ist, da er die Bedürfnisse der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt, konnten empirische Studien keine wesentlichen Effekte nachweisen: weder für die Beeinflussung von Persönlichkeitsmerkmalen wie z.B. Selbstwertgefühl, noch für den Substanzkonsum selbst (Green & Kelly, 1989; Künzel-Böhmer, Bühringer & Janik-Konecny, 1993; Tobler, 1986; Tobler & Stratton, 1997).

#### *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. Er stellt insgesamt eine Form der Belastungsbewältigung dar (Franzkowiak, 1983; Silbereisen & Kastner, 1985). Die Programme bieten den Jugendlichen solche Aktivitäten an, von denen angenommen wird, dass sie die gleichen Funktionen erfüllen können wie psychoaktive Substanzen. Hierzu zählen u.a. Abenteuerspiele, künstlerisch-kreative Aktivitäten, Sport und politisches Engagement. Programme, die diesem Ansatz folgen, werden hauptsächlich bei Jugendlichen angewandt, die bereits verschiedene Problemverhaltensweisen einschließlich Drogenkonsum aufweisen. Somit sind solche Maßnahmen eher sekundär- als primärpräventiv ausgerichtet. In diesen Hoch-Risikogruppen konnten jedoch überaus positive Effekte nachgewiesen werden (Silbereisen, 1995; Tobler, 1986; 1992). Für den Einsatz in der Schule sind diese i.d.R. sehr zeit- und kostenintensiven Programme kaum geeignet.

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

Der Ansatz der „Sozialen Resistenz“ beruht insbesondere auf Arbeiten von Bandura (1986) zum sozialen Lernen und zu Selbstwirksamkeitserwartungen. Weil der Konsumbeginn in einem engen Zusammenhang mit den Verhaltensnormen innerhalb der Gleichaltrigengruppe steht, 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 von Jugendlichen aus. Daher werden innerhalb dieser Programme die Erwartungen, die die Werbung vermittelt versucht, diskutiert und korrigiert. Auch auf unrealistisch hohe Einschätzungen zum Konsum unter Gleichaltrigen wird korrigierend eingewirkt. Längsschnittstudien sowie Meta-Analysen konnten die Wirksamkeit solcher Programme belegen. So konnte der Konsumbeginn von Zigaretten aber auch von Alkohol hinausgezögert werden. Jedoch glichen sich die Konsummuster zwischen den Interventionsgruppen und Kontrollgruppen nach einigen Jahren wieder an, so dass auch hierbei langfristig stabile Effekte nicht erreicht werden konnte (Hansen, 1992; Murray et al., 1989; Telch et al., 1990).



---

### *Der Life-skills-Ansatz*

Den neuesten Ansatz stellen die multimodalen Lebenskompetenzprogramme dar. Der Lebenskompetenzförderungsansatz („Life-Skills-Approach“, Botvin & Kantor, 2000; Botvin et al., 1990) integriert verschiedene Aspekte aus den Konzepten der „affektiven Erziehung“, der „alternativen Erlebnisform“ und der „sozialen Resistenz“. Als ein überwiegend substanzspezifischer und verhaltensorientierter Ansatz ist er auf die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen ausgerichtet. Diese haben nicht nur für den Gesundheitsbereich Bedeutung, sondern sollen helfen, den Alltag und die damit verbundenen Anforderungen besser bewältigen zu können. Durch die Förderungen dieser grundlegenden Kompetenzen - so die Annahme - erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, Verhaltensalternativen zum Substanzkonsum zu wählen.

Die Maßnahmen sind auf konkrete Verhaltensweisen ausgerichtet. Interaktive Lernmethoden wie Rollenspiele, Gruppenarbeit und -diskussionen stehen bei der Vermittlung im Vordergrund. Somit werden Probleme nicht nur innerhalb der Gruppe besprochen, sondern darüber hinaus im Rollenspiel konstruktive Bewältigungsstrategien erarbeitet, eingeübt und unterstützt. Im Hinblick auf die Förderung von Persönlichkeitsmerkmalen werden individuelle Kompetenzen gestärkt wie Kommunikation, Entscheidungsfindung, Verantwortung, Stress- und Konfliktbewältigung, Widerstand gegenüber Gruppendruck sowie die Stärkung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl.

Evaluationsstudien sowie Meta-Analysen zeigten deutlich, dass Life-skills-Programme nicht nur zu einem Wissenszuwachs führen, sondern auch Einstellungen und Handlungsabsichten positiv verändern können. Der größte Erfolg liegt jedoch auf der Verhaltensebene selbst: so konnten sowohl reduzierte Konsumraten als auch die Hinauszögerung des Konsumbeginns nachgewiesen werden (Snow et al., 1992; Denis, Heynen & Kröger, 1993; Leppin, Hurrelmann & Petermann, 2000; Tobler & Stratton, 1997; Petermann et al., 1997; Mittag & Jerusalem, 1997; 2000). Meta-Analysen wiesen nach, dass gerade die verhaltensorientierte Komponente den Erfolg der Maßnahme stark mitbedingt (Tobler & Stratton, 1997).

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

Das Lions-Quest Programm „Erwachsen werden“ wird seit Mitte der neunziger Jahre in Deutschland eingesetzt (Hurrelmann et al., 1996). Es handelt sich um eine deutschsprachige Adaption des amerikanischen Programms „Skills for Adolescence“. Dieses Lebenskompetenzförderprogramm ist für Jugendliche im Alter von etwa 10 bis 15 Jahren konzipiert und verfolgt folgende Ziele:

- Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen sollen durch die Einübung und Verstärkung sozialer und personaler Handlungskompetenzen sowie Problemlösefähigkeiten ein neuartiges Repertoire an alternativen Verhaltensweisen und Bewältigungsformen erlernen.
- Zusammen mit der Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstvertrauens sollen diese Kompetenzen dazu dienen, Risikoverhaltensweisen – einschließlich des Konsums von psychoaktiven Substanzen - zu modifizieren. Hierdurch sollen die jungen Menschen befähigt werden, ihr Leben verantwortlich zu führen, Entscheidungen zu treffen, Konfliktsituationen erfolgreich zu begegnen und für Probleme positive Lösungen zu finden.

Das Programm „Erwachsen werden“ baut nicht auf einmalige Aktionen auf, sondern beruht auf langfristig angelegten, kontinuierlich verlaufenden und verhaltensorientierten Maßnahmen. Das vorwiegend suchtspezifische und kompetenzfördernde Konzept sieht vor, den Jugendlichen ins Zentrum des Geschehens zu stellen und setzt an dessen Bedürfnissen an. Das Programm, das schon ab Klasse 5 durchgeführt 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. Es stellt entwicklungsgemäß adäquate Informationen über psychoaktive Substanzen 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 in Abschnitt 1 genannten Erfolgskriterien.

Zum Programm gehört ein Lehrerhandbuch, ein Schüler- und Elternheft. Das Lehrerhandbuch enthält alle 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
- (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 weiteres Kapitel (Teil 8) beinhaltet eine Sammlung von Energizern (Aktivierungsspiele), die nach Bedarf im Unterricht eingesetzt werden können. Das *Schülerheft* „*Teenager sein – eine Herausforderung*“ ist wie das Lehrerhandbuch in den o.g. sieben Kapiteln untergliedert und kann unterrichtsbegleitet eingesetzt werden. Das Elternheft „*Jahre der Überraschungen*“ bietet zahlreiche

Informationen zum Umgang mit Jugendlichen und dient den Eltern als Informationsbroschüre bzw. kann für die Elternarbeit genutzt werden.

Quantitative Evaluationsergebnisse zum Programm „Erwachsen werden“ liegen bis heute noch nicht vor. Deshalb sollen an dieser Stelle kurz die Ergebnisse amerikanischer Studien zum Programm „Skills of Adolescence“ und einer belgischen Studie zum Lions-Quest Programm „Leefleutels voor Jongeren“ vorgestellt werden (Quest International, Evaluation Report; Vandendriessche, 1998).

Längsschnittstudien konnten die Wirksamkeit des amerikanischen Programms „Skills for adolescence“ sowohl auf der Wissens-, Einstellungs- als auch der Verhaltensebene nachweisen: So zeigten die Interventionsschüler gegenüber Kontrollschülern ein verbessertes Wissen über psychoaktiven 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 ein verringerter Bier-, Likör- und Kautabakkonsum nachgewiesen werden. Neben den suchtspezifischen 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 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 konnte gezeigt werden, dass die Schüler, die das Programm durchlaufen hatten, ein höheres akademisches Wissen aufwiesen als die Kontrollschüler: So erreichten die Schüler (Grade 7) 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.

In Europa wurde das Lions-Quest Programm „Leefleutels voor Jongeren“ evaluiert (Vandendriessche, 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.

Diese Befunde lassen sich nur eingeschränkt auf deutsche Verhältnisse übertragen, da sich die jeweiligen Programme voneinander unterscheiden und darüber hinaus kulturelle - und schulsystem-spezifische 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 sollte im Rahmen dieser Studie geschlossen werden.

### 1.3 Fragestellungen der Untersuchung

Für die Beurteilung und Bewertung des Lebenskompetenzförderprogramms „Erwachsen werden“ werden Lehrer-, Schulleiter- und Schülerbefragungen durchgeführt, die letztendlich auf eine Optimierung des Programms abzielen. Im Detail liegen dieser Untersuchung folgende Fragestellungen zugrunde.

#### *Ist-Analyse*

Da keine Daten über den Einsatz des Programms an deutschen Schulen existierten, wird zunächst eine Ist-Analyse durchgeführt, um Informationen zu erhalten über:

- die Verbreitung des Programms an deutschen Schulen
- die Implementation, die Einsatzart und –häufigkeit der Programms an deutschen Schulen
- die Bewertung der eingesetzten Unterrichtsmaterialien durch die Lehrer

#### *Kriterien effektiver Präventionsprogramme*

Darüber hinaus wird überprüft, ob „Erwachsen werden“ verschiedene Kriterien erfüllt, die nach internationalen Erfahrungen eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiche schulische Präventionsprogramme sind (Falco & Dusenbury, 1995; Kolip, 1999). Die Schwerpunkte liegen auf folgenden Fragestellungen:

#### *Einsatzart und -häufigkeit*

- Beschränkt sich der Einsatz des Programms auf einmalige schulische Aktionen oder wird es langfristig und kontinuierlich eingesetzt?
- Werden Unterrichtsthemen zum Programm frühzeitig eingesetzt?

#### *Zielgruppenspezifität*

Hält das Programm für verschiedene Personengruppen (Alter, Geschlecht, Nationalität) Unterrichtsthemen bereit?

#### *Fortbildung der Lehrer zum Programm*

- Werden die Lehrer ausreichend darauf vorbereitet, „Erwachsen werden“ im Unterricht einzusetzen?

#### *Elternarbeit zum Programm*

- Wird Elternarbeit zum Programm durchgeführt?
- Welche Auswirkungen können durch die Elternarbeit nachgewiesen werden?

---

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

Ein weiterer Aspekt dieser Untersuchung liegt auf der Programmbewertung im Hinblick auf Wirksamkeit und Akzeptanz.

#### *Wirksamkeit*

Es wird überprüft, inwieweit die mit dem Programm intendierten Ziele erreicht werden.

- Wird durch „Erwachsen werden“ ein positives Klassenklima gefördert?
- Wirkt „Erwachsen werden“ fördernd auf die sozialen Kompetenzen von Schülern?
- Fördert „Erwachsen werden“ die Ausbildung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale der Schüler wie Selbstwertgefühl?
- Werden Handlungs- und kommunikative Kompetenzen durch das Programm gefördert?
- Werden Einstellungen bezüglich Zigaretten positiv beeinflusst?
- Führt das Programm zu einer Abnahme bzw. zu einem Verzicht gesundheitsriskanter Verhaltensweisen?

Darüber hinaus wird geprüft, ob (mögliche) Programmeffekte für die gesamte Interventionsgruppe gelten oder sie sich auf bestimmte Subgruppen in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht beschränken.

#### *Akzeptanz*

Ein schulisches Präventionsprogramm kann nur dann wirksam werden, wenn es von den damit befassten Personengruppen auch akzeptiert wird, allen voran von Lehrern und Schülern. Überprüft wird:

- Wie wird „Erwachsen werden“ von den Lehrern und Schülern akzeptiert?
- Wird das Programm von allen Schülern gleichermaßen akzeptiert oder können bestimmte Subgruppen (Geschlecht, Alter) festgestellt werden?
- Werden (mögliche) Programmeffekte durch unterschiedliche Akzeptanz beeinflusst?

## 2. Methoden

### 2.1 Lehrer- und Schulleiterbefragung

#### *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 und somit die Berechtigung erworben, dass Programm im Unterricht einzusetzen. 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 1 zusammen.

Tab. 1 Verteilung der Gesamtstichprobe über die Bundesländer und Schultypen (n=2700)

<b>Bundesland</b>	<b>%</b>	<b>Schultyp</b>	<b>%</b>
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. Lernbehinderte	4
Baden-Württemberg	3		
Hessen	2		
neue Bundesländer	2		

#### *Erhebungsinstrument der Schulleiterbefragung*

Der Schulleiterfragebogen besteht aus 12 geschlossenen Fragen. Neben der Erhebung schulspezifischer Daten und Informationen über den Einsatz von „Erwachsen werden“ liegt der Schwerpunkt dieser Befragung auf die Erfassung der Auswirkungen des Programms aus deren Sicht.

#### *Erhebungsinstrument der Lehrerbefragung*

Die Datenerhebung erfolgt mittels eines standardisierten Fragebogens, der insgesamt 61 Fragen enthält. Der Lehrerfragebogen 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 Lehrerhandbuches, des Eltern- und des Schülerheftes gestellt und nach Verbesserungsvorschlägen gefragt. Zusätzlich werden Fragen zur Qualität der Lehrerfortbildung (Einführungsseminare) gestellt.

### 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:

- Auswirkungen des Programms auf das Schul- und Klassenklima sowie auf Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei den Schülern. In diesem Zusammenhang wird auch nach Veränderungen im Verhältnis und in der Zusammenarbeit der Schüler untereinander und zwischen Schülern und Lehrern gefragt.
- Als weiterer Aspekt werden die Auswirkungen des Programms auf die eigene Unterrichtspraxis erfasst und nach Veränderungen im Hinblick auf die Zusammenarbeit und dem Verhältnis innerhalb des Kollegiums gefragt.
- Ein weiterer 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.

## 2.2 Schülerbefragungen

### *Studiendesign und Datenerhebung der Schülerbefragung*

Die Evaluationsstudie beruht auf einem quasi-experimentellen Prä-Posttest-Design, bei dem durch einen Vergleich der Ergebnisse der Klassen, die den „Erwachsen werden“ Unterricht erhalten haben (Interventionsklassen) mit den Klassen, in denen das Programm nicht eingesetzt worden ist (Kontrollklassen), ermittelt wird, welche Veränderungen in den Einstellungen und im Verhalten der Schüler sich durch die präventiven Maßnahmen ergeben haben. Hierfür erfolgten insgesamt drei Befragungen aller Schüler. Die 1. Befragung (Prätest) wurde kurz vor Beginn der Durchführung des „Erwachsen werden“ Unterrichts durchgeführt (September 2000). Sie diente dazu die Ausgangssituation im Hinblick auf die Einstellungen und auf das Verhalten der Schüler zu beschreiben. Die 2. Befragung (Posttest I) erfolgte am Ende des Schuljahres (Mai 2001). Eine 3. Befragung (Posttest II) erfolgte zusätzlich im Dezember 2001.

Die Befragungen erfolgten an 15 Schulen der vier Regelschultypen mit insgesamt 35 Klassen. Insgesamt wurden 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.

### *Das Unterrichtsprogramm*

Das eingesetzte Programm besteht aus allen Unterrichtsthemen des Teil 1: „Ich und meine (neue) Gruppe“ und dem Teil 2: „Stärkung des Selbstvertrauens“. Darüber hinaus sind jeweils aus dem Teil 3: „Mit Gefühlen umgehen“ und dem Teil 4: „Die Beziehungen zu meinen Freunden“ mindestens 3 Themen auszuwählen. Eingesetzt wurde somit ein suchtmittelunspezifisches Programm. In Absprache mit den Lehrkräften sollte während des Untersuchungszeitraums eine „Erwachsenwerden“ Stunde pro Woche erteilt werden.

### *Erhebungsinstrumente der Schülerbefragung*

Als Erhebungsinstrument dient ein standardisierter Schülerfragebogen, der in allen drei Befragungen eingesetzt wurde. Neben der Erfassung soziodemografischer Merkmale wie Alter, Geschlecht, und familiäre Lebenssituation wurden Selbstwahrnehmungen zu 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“. Die Aussagen thematisieren die Zufriedenheit mit sich selbst, den Wunsch, sich zu verändern sowie andere Gefühle der Wertschätzung der eigenen Person. Beispielitems sind: „*Im Großen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden*“ oder „*So wie ich bin, möchte ich gerne bleiben*“. Die Reliabilität nach Cronbach der Gesamtskala beträgt zum ersten Messzeitpunkt  $\alpha=0.77$ .

#### ◆ 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/Meinungen abzugrenzen. Eingeleitet werden diese Aussage durch den Satz: „*Stell Dir vor, Du kommst in einer 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*“. Beispielitems sind: „*Nein zu sagen, wenn jemand Dich um etwas bittet, was Du nicht tun möchtest*“ oder „*Eine andere Meinung zu vertreten als deine Freunde*“. Die Reliabilität nach Cronbach der Gesamtskala beträgt zum ersten Messzeitpunkt  $\alpha=0.78$ .

#### ◆ Erfassung der Widerstandsgewissheit ein Zigarettenangebot abzulehnen

Die Widerstandsgewissheit wird durch folgendes Item erfasst: „*Wie leicht oder schwer fällt 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“ die Frage gestellt *„Wenn Du nicht rauchst, hast Du vor, in der nächsten Zeit zu rauchen?“* Diese Frage kann durch folgende 5-stufigen Skala beantwortet werden: *„ganz sicher nicht“*, *„eher nicht“*, *„vielleicht“*, *„eher ja“* und *„ganz sicher“*.

◆ Erfassung der „Ausstiegsbereitschaft“

Die „Ausstiegsbereitschaft“ wird durch folgende Frage: *„Hast Du in der nächsten Zeit vor, mit dem Rauchen aufzuhören?“* Diese Frage konnte anhand einer 5-stufigen Skala beantwortet werden, die die Ausprägungen hatte: *„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, öfters“*. Zusätzlich sollen die Schüler die Häufigkeit des Zigarettenkonsum der letzten vier Wochen angeben. Die Frage lautet *„Wie oft hast Du in den letzten 4 Wochen Zigaretten geraucht?“*. Folgende Antwortkategorien stehen den Schülern zur Verfügung: *„praktisch täglich“*, *„1x pro Woche“*, *„mehrmals pro Woche“*, *„seltener als 1x pro Woche.“*

*Programmbewertungsfragebogen für die Interventionsschüler*

Nach Abschluss der Interventionsphase erhielten die Schüler aller Interventionsklassen einen Schüler-Bewertungsfragebogen. Dieses Instrument enthält einen 14 Items umfassenden Frageblock zum Thema Akzeptanz und Wirksamkeit des Programms *„Erwachsen werden“*. Darüber hinaus können die Schüler darin anhand einer offen gestellten Fragen Aspekte zu den *„Erwachsen werden“* Stunden formulieren, die ihnen besonders gut gefallen haben.

*Programmbewertungsfragebogen für die Interventionslehrkräfte*

Auch die Lehrkräfte erhielten nach Abschluss der Interventionsphase einen Programmbewertungsfragebogen. Dieser enthält insgesamt 9 Fragen zur Bewertung der Unterrichtsmaterialien (wie didaktische Konzeption, Inhalt, Sprache, Zielgruppenspezifität), sowie einem 19 Item umfassenden Frageblock zum Thema Akzeptanz und Wirksamkeit des Programms. Dieser Frageblock enthält u.a. ähnlich formulierte Items wie der Programmbewertungsfragebogen der Schüler. Hierdurch wird ein Vergleich der Programmbewertung zwischen Schülern und Lehrern ermöglicht.

*Statistische Analysen*

Die statistischen Auswertungen sind mit dem Programm SPSS für Windows Version 9.0 durchgeführt worden. Die Überprüfung nominaler und kategorialer Daten ist mit Hilfe des Chi-Quadrat Tests erfolgt. Treatmenteffekte sind durch kovarianzanalytische Verfahren überprüft worden. Als Kovariate fungierten das Alter sowie die Ausgangswerte der jeweiligen Zielvariabel.

### 3. Ergebnisse der Lehrerbefragung<sup>1</sup>

#### 3.1 Beschreibung der Stichprobe

Von den insgesamt 2700 eingesetzten Lehrerfragebögen sind 1378 zurückgeschickt worden. Hier-von sind 48 Fragebögen nicht in die Untersuchung mit aufgenommen worden, weil sie wider-sprüchlich bzw. unvollständig ausgefüllt waren. Somit gingen 1330 Fragebögen (aus 417 verschie-denen Schulen) 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 Haupt-schullehrern mit 20%. Weiterhin setzt sich die Stichprobe aus 17% Realschullehrern, 14% Gesamt-schullehrern, 2,6% Lehrern der Orientierungsstufe sowie 2,3% Lehrer von Sonderschulen zusam-men (Abb. 1). Die Verteilung über die Schulformen stimmt mit der entsprechenden Verteilung der Gesamtstichprobe gut überein (siehe Kapitel 2.2 Tab. 1).

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

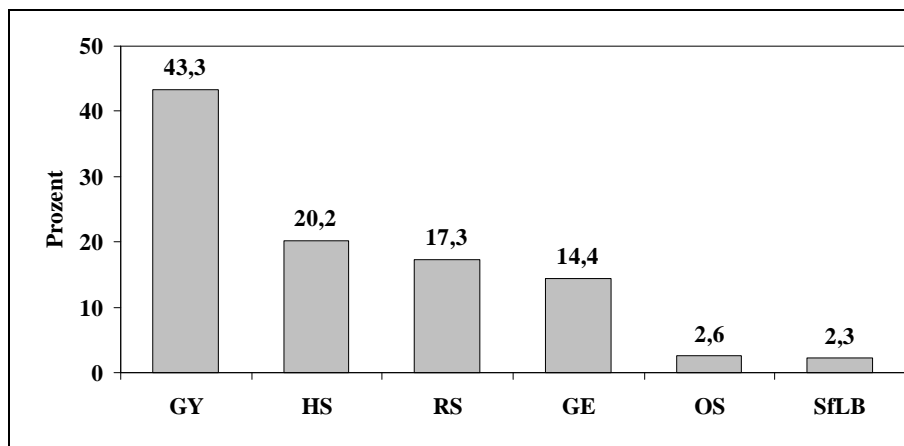
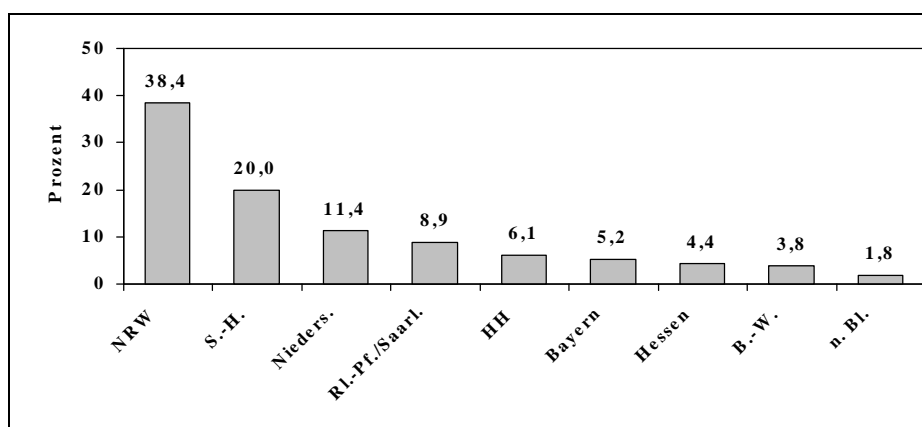


Abbildung 2 zeigt die prozentuale Verteilung der beteiligten Lehrkräfte über die Bundesländer. 38,4% der zurückgeschickten Fragebögen stammen aus NRW, 20% aus Schleswig-Holstein, 11,4% aus Niedersachsen sowie 9% aus Rheinland-Pfalz/Saarland. Lehrkräfte aus Bayern, Hessen, Baden-Württemberg und den neuen 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 Kapitel 2.2 Tab. 1).

<sup>1</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. 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. Im Detail: 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.

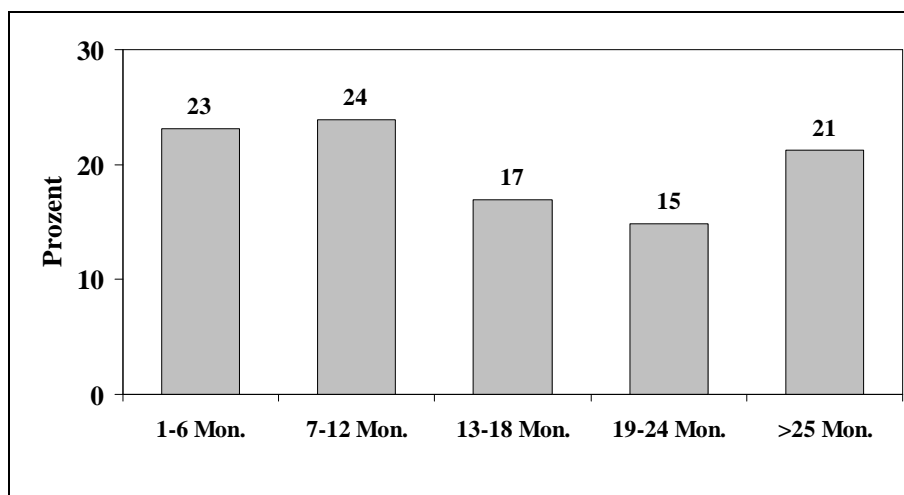
#### *Unterrichtsfächer*

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 arbeiten 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 Programmerkennung. Ebenfalls weisen die Lehrkräfte der vier Schulformen vergleichbare zeitliche Programmerkennung auf.

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



### 3.2 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 ein 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. 2). Zwischen Lehrerinnen und Lehrer sowie zwischen den Lehrkräften der verschiedenen Schulformen bestehen bezüglich dieser Zeitspanne keine (signifikanten) Unterschiede.

Tab. 2 Zeitdifferenz zwischen der Teilnahme an einem der Einführungsseminar und der Befragung (n=1330).

Zeitdifferenz	Häufigkeit [%]
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 mit Hilfe einer Schulnotenskala 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).

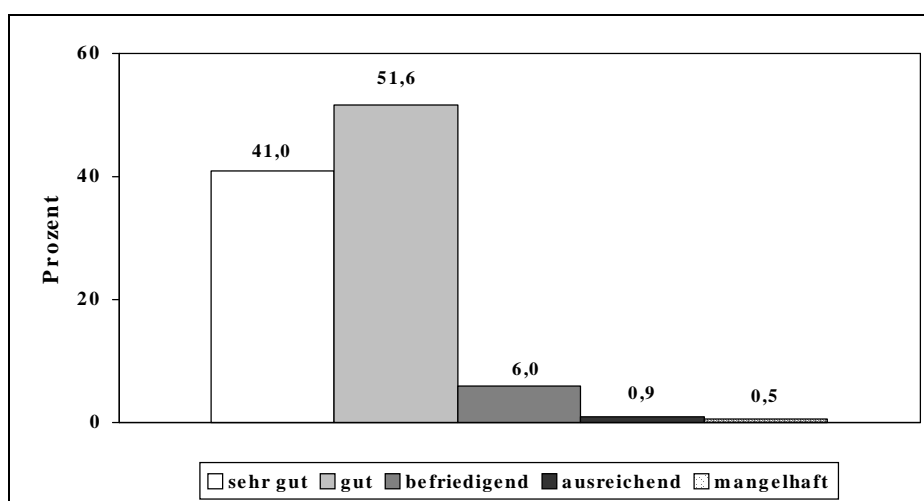
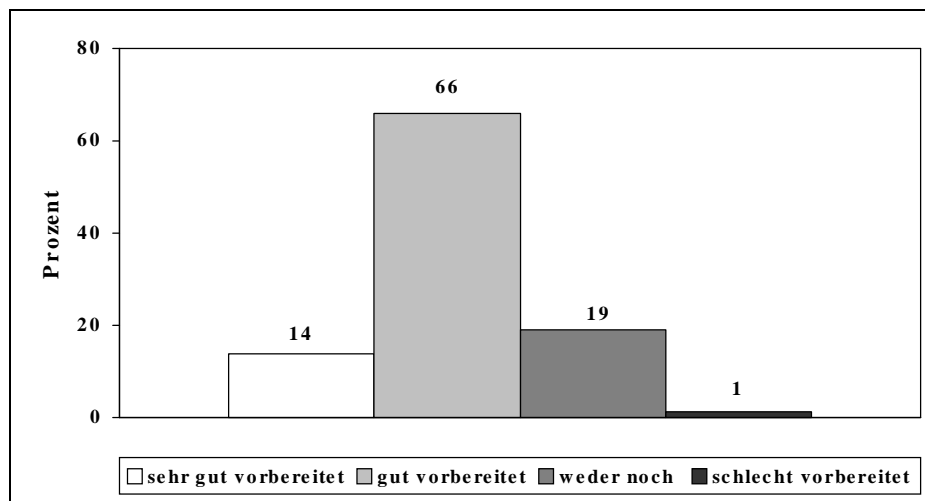


Abb. 5 Bewertung der Einführungsseminare bezogen auf die Anwendung des Programms im Unterricht (n=1303).



### Zusätzliche Anforderungen an das Einführungsseminar

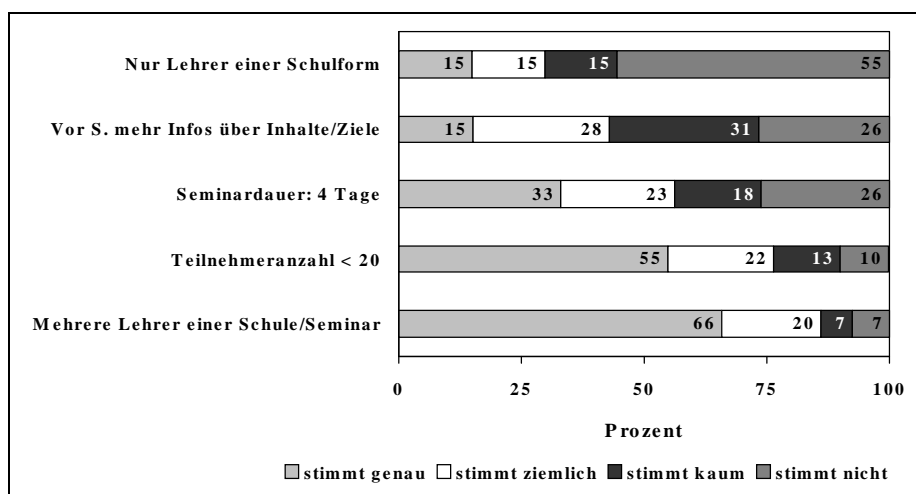
Neben der Bewertung der Seminare können die Lehrkräfte anhand einer 14 Items umfassenden Frage benennen, welche zusätzlichen Anforderungen sie an das Einführungsseminar stellen würden. Als Antwortkategorien sind vorgegeben: „stimmt genau“, „stimmt ziemlich“, „stimmt kaum“ und „stimmt nicht“. Die 14 Items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

- Zusätzliche Anforderungen an die Seminarorganisation
- Vorschläge zur inhaltlichen Gestaltung
- 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 Realschul-, Gesamtschul- und Gymnasiallehrern ( $\chi^2 = 15,1$ ,  $df=3$ ,  $p<0,01$ ). 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%).

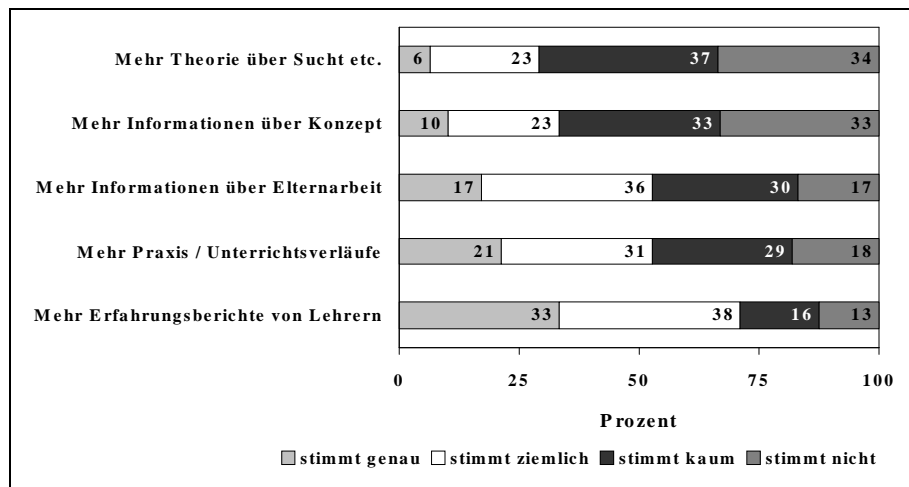
Abb. 6 *Zusätzlich gestellte Anforderungen an das Einführungsseminar – Themenbereich: Organisation (n=1287 – 1303, je nach Missings).*



#### *Vorschläge zur inhaltlichen Gestaltung*

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. konzeptuelle Erläuterungen nicht weiter intensiviert werden, denn beiden Forderungen haben jeweils nur etwa 30% der Lehrkräfte zugestimmt. Eine weitere Überprüfung ergibt, dass mit etwa 40% signifikant mehr Gymnasiallehrer gegenüber den Lehrkräften der drei anderen Schulformen (deren Werte um jeweils 25% liegen) sich zusätzliche Informationen über das Programmkonzept wünschen ( $\chi^2=14,9$ ,  $df=1$ ,  $p<0,05$ ).

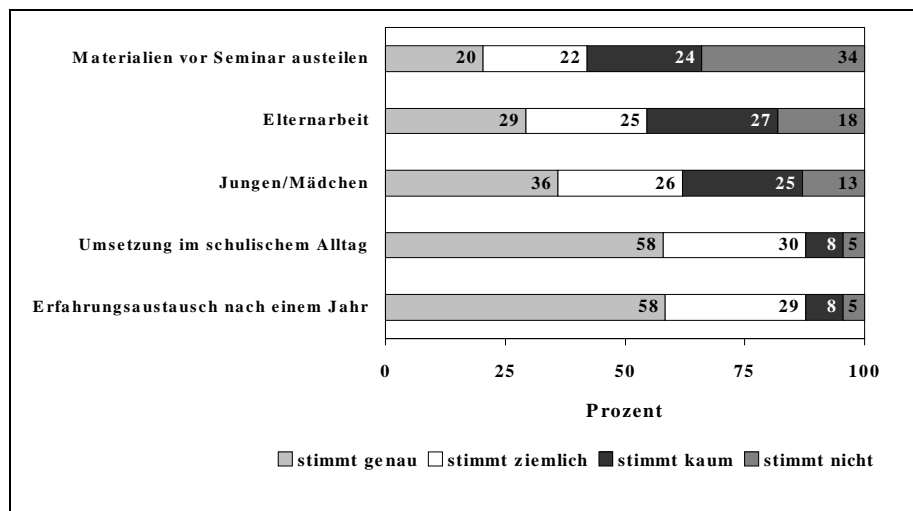
Abb. 7 Zusätzlich gestellte Anforderungen an das Einführungsseminar – Themenbereich: Inhalt (n=1290-1304, je nach Missings).



#### Zusätzliche (Seminar-) Angebote

Von knapp 90% der befragten Lehrkräfte wird der Wunsch geäußert, 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 bei der Umsetzung des Programms im Schulalltag möglicherweise entstehen können. 62% fordern Seminare zur geschlechtsspezifischen Prävention und 54% 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 ( $\chi^2=9,1$ ;  $df=1$ ;  $p<0,05$ ). 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. Fasst man die am häufigsten genannten Vorschläge zusammen so ergibt sich:

- 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.

Die Auswertung zeigt, 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 Lehren) 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.

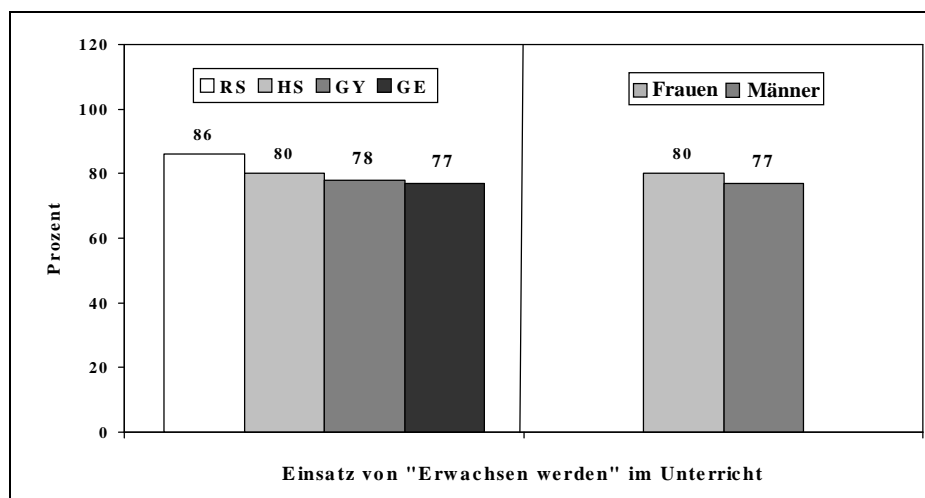
### 3.3 Ergebnisse der Ist-Analyse<sup>2</sup>

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

Von den 1330 Lehrkräften, die alle an einem Einführungsseminar teilgenommen haben, geben 80% (n=1056) an, Themen des Programms „Erwachsen werden“ schon im Unterricht eingesetzt zu haben. 20% (n=274) 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 zwar geringfügige Unterschiede in der Einsatzhäufigkeit festgestellt werden, die jedoch nicht signifikant sind. Im Detail: 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).



#### *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 Lehr-

<sup>2</sup> Die schulformspezifischen Auswertungen berücksichtigen im Folgenden die Daten von Gymnasium (GY), Realschulen (RS), Hauptschulen (HS) und Gesamtschulen (GE).

kräfte 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....

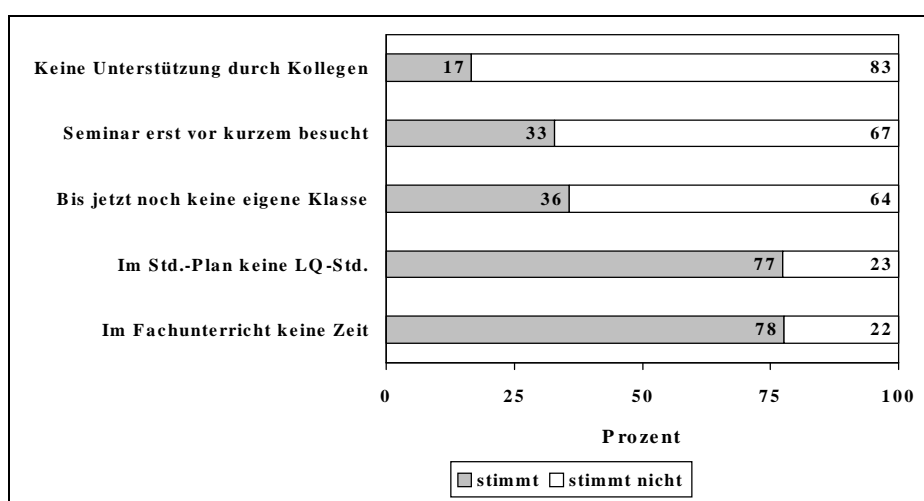
Drei Themenbereiche können hierbei unterschieden werden:

- 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 ( $\chi^2=7,4$ ,  $df=1$ ,  $p<0,01$ ).

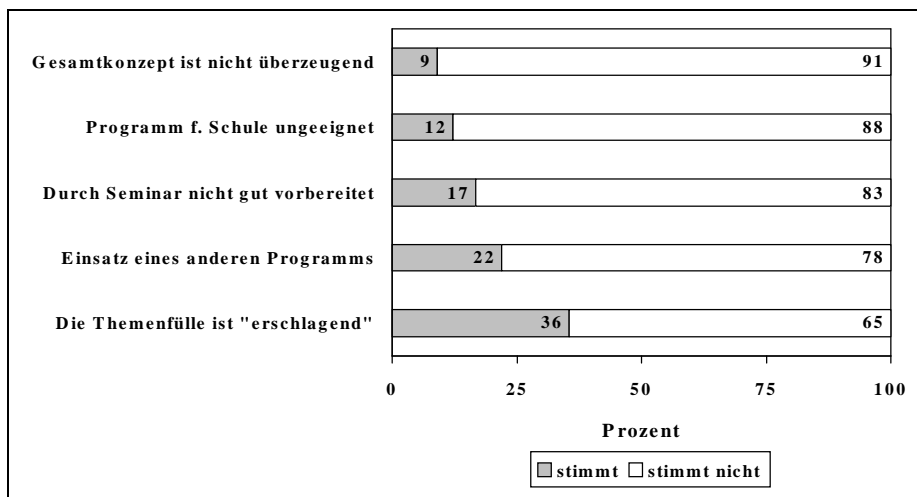
Abb. 10 Gründe für den Nicht-Einsatz des Programms im Unterricht.  
Themenbereich: schulorganisatorische Gründe (n=210-230, je nach Missings).



### Programmspezifische Gründe

Mit 36% wird der Grund, dass der Gesamtumfang des Programms zu komplex ist („erschlagende Themenfülle“), von den Lehrkräften angegeben (Abb. 11). Die zustimmenden Antworthäufigkeiten liegen bei allen weiteren Gründen (weit) unter 22%, so dass sie 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 überzeugt hat und nur 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).

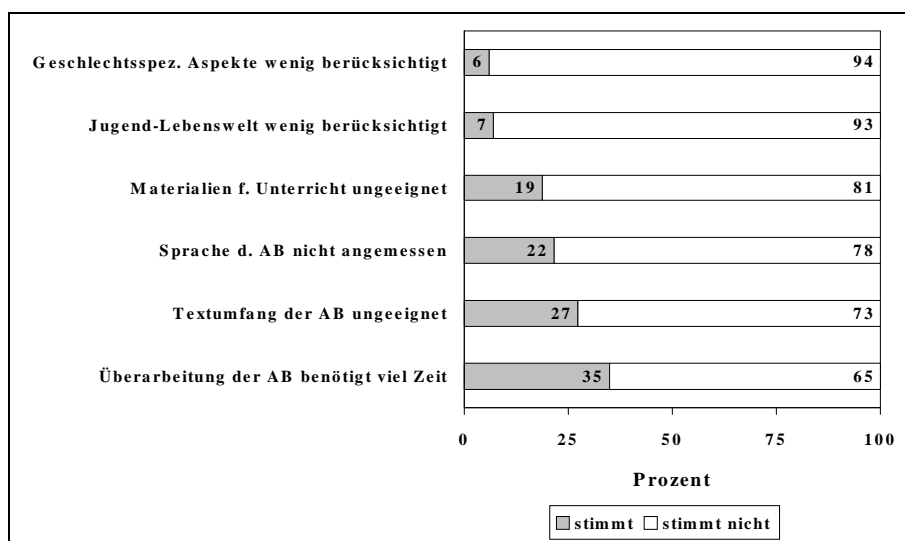


### Materialspezifische Gründe

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 z.T. 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. 3 Materialspezifische Gründe für den Nicht-Einsatz im Unterricht getrennt nach Schulform (n=170-180 je nach Missings). Prozentuale Häufigkeiten zustimmender Antworten.

Ich setze Unterrichtsthemen nicht ein, weil....	GE [%]	HS [%]	RS [%]	GY [%]
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.

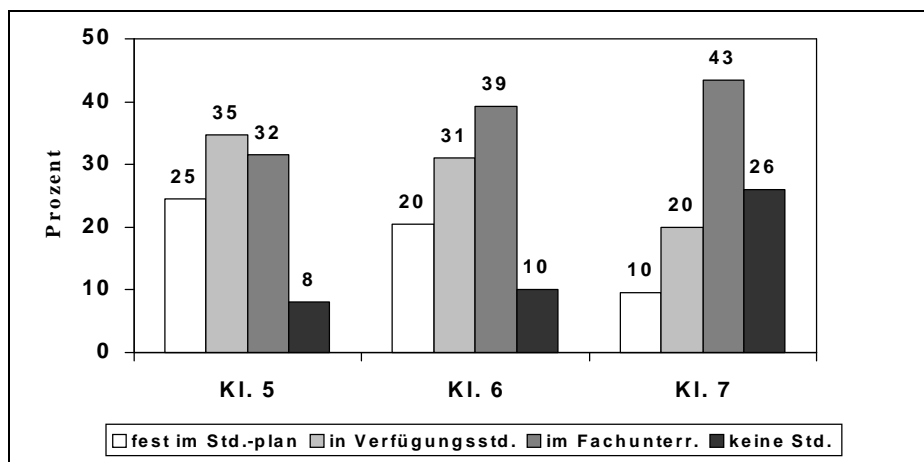
### *Der Einsatz von „Erwachsen werden“ unter schulorganisatorischen Gegebenheiten*

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 51% und in den 7. Klassen auf 30%. 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.

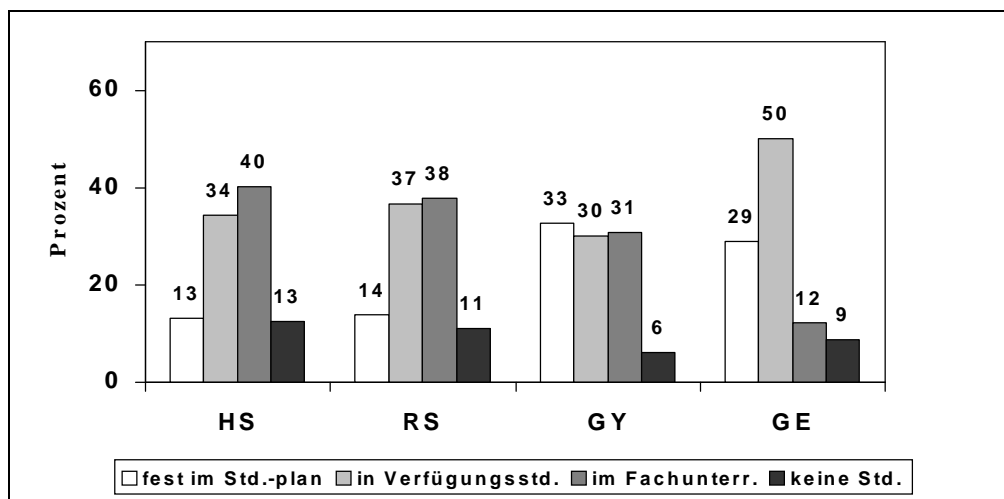


In den Jahrgängen 8-10 nimmt der Anteil derjenigen, die „Erwachsen werden“ fest im Stundenplan integrieren bzw. in den Verfügungsstunden einsetzen stark ab und liegt zwischen 18% (Kl. 8) und 11% (Kl. 10) (ohne Abbildung). Jedoch werden in diesen Klassenstufen Programmt Themen im Fachunterricht erteilt, 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 signifikante 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 ( $\chi^2=64,3$ ,  $df=3$ ,  $p<0,001$ ). 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%.

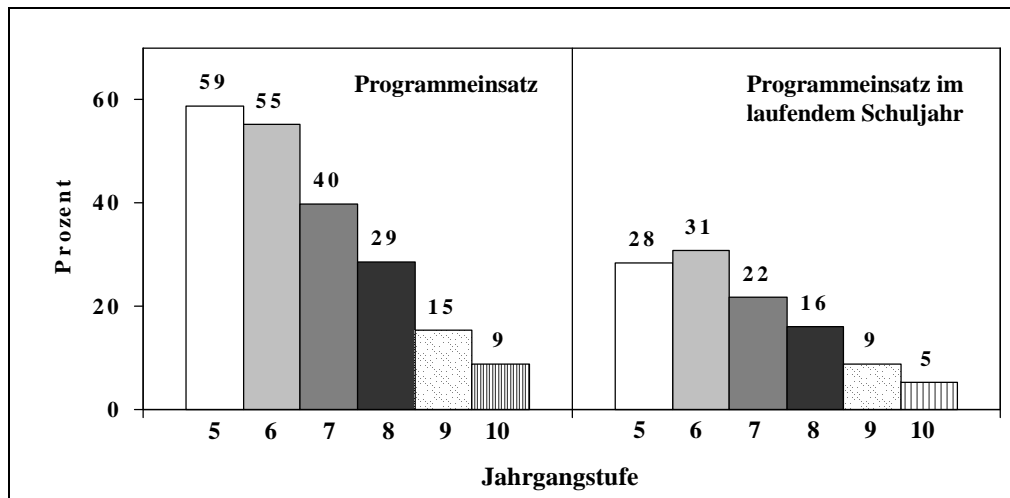
Abb. 14 Einsatz von „Erwachsen werden“ in den 5. Klassen unter schulorganisatorischen Gegebenheiten. Angaben in Prozent.



#### *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 Programmt Themen 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 unterschiedlicher Häufigkeit eingesetzt (Abb. 16 und 16a). An Gymnasien werden Themen aus dem „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 ( $n_{(5-7)}=1005$ ).

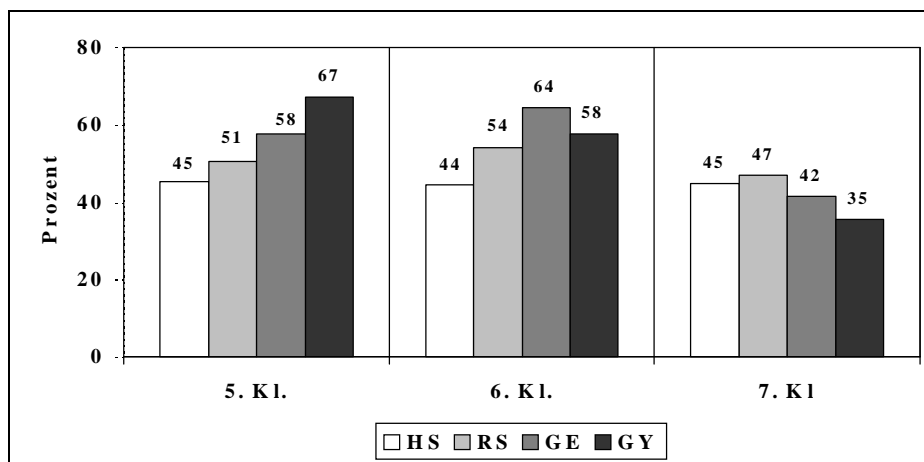
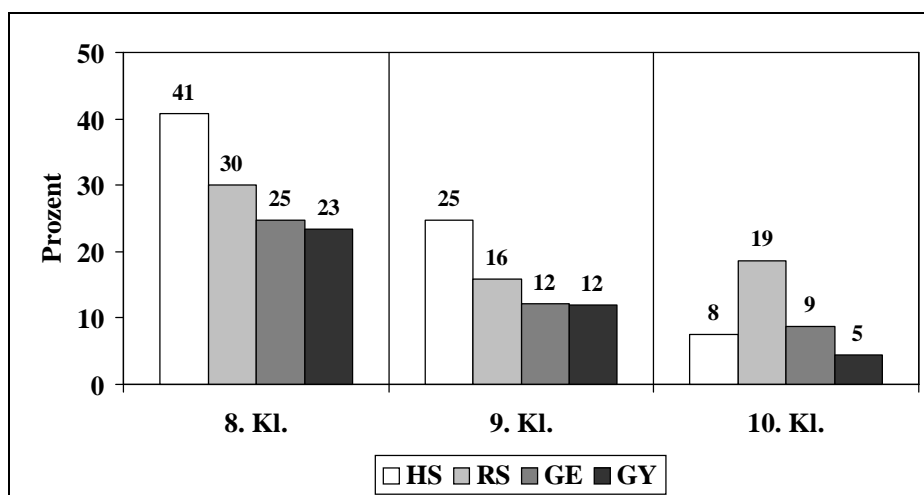


Abb. 16a Einsatz von Programthemen in den Klassen 8-10 getrennt nach Schulform. Angaben in Prozent ( $n_{(8-10)}=1002$ ).



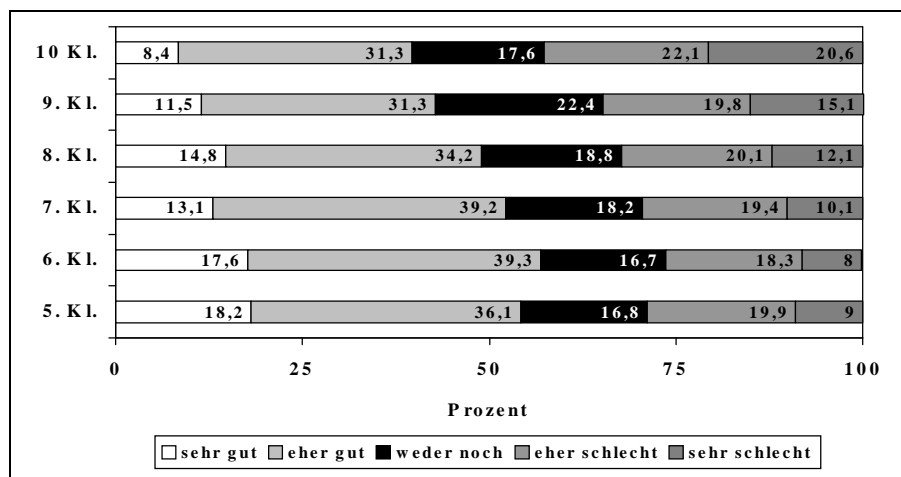
Knapp die Hälfte der befragten Lehrkräfte geben an, dass ihre Schüler im Laufe von zwei oder mehreren Schuljahren einen aufeinander aufbauenden Unterricht mit dem Programm „Erwachsen werden“ erhalten, d.h. der Programmeinsatz erfolgt nicht punktuell, sondern er ist langfristig sowie kontinuierlich angelegt. 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 Programmimplementie-

rung 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 ( $n_{(5)}=659$ ,  $n_{(6)}=646$ ,  $n_{(7)}=495$ ,  $n_{(8)}=298$ ,  $n_{(9)}=192$ ,  $n_{(10)}=131$ ).

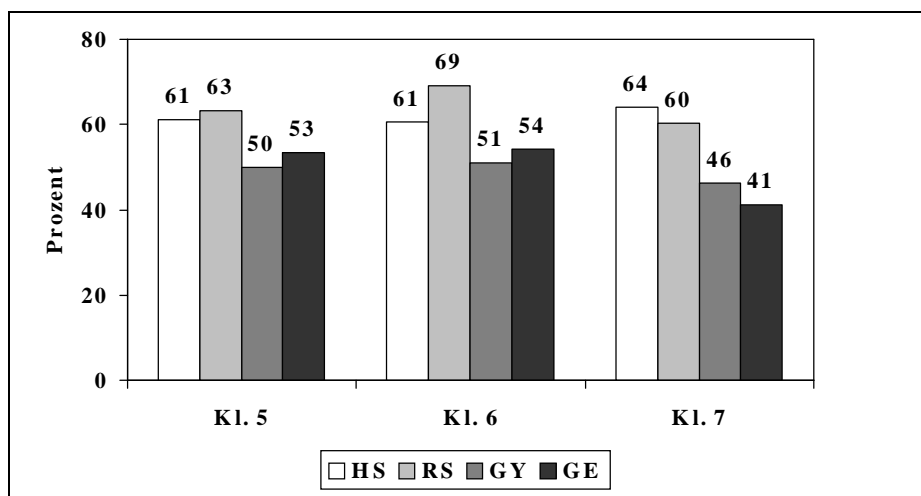


Die Integration der Unterrichtsthemen in den „normalen“ Fachunterricht gestaltet sich mit steigender Klassenstufe immer schwieriger. Geben etwa 29% der Lehrer für die 5. Klassen an, dass die Integration „*sehr schlecht*“ bzw. „*eher schlecht*“ ist, so steigt dieser Anteil für die 10. Jahrgangsstufe auf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

Die „*weder-noch*“ Antworten lassen sich dahingehend interpretieren, dass die Integration des Programms in den Fachunterricht mit keinen nennenswerten Schwierigkeiten verbunden ist. Zusammengefasst mit den Häufigkeiten der „*sehr gut*“ - und „*eher gut*“ Antworten ist nach Aussage von über 70% der Lehrkräfte eine „*sehr gute*“ bis „*unproblematische*“ Integration von Programmenthemen in den Fachunterricht möglich. Diese Aussage trifft für die Jahrgänge 5 bis 7 gleichermaßen zu. Aber auch etwa zwei Drittel der Lehrer, die das Programm in den 8. und 9. Klassen einsetzen, bestätigen eine „*sehr gute*“ bis „*unproblematische*“ Implementierung des Programms (Abb. 17).

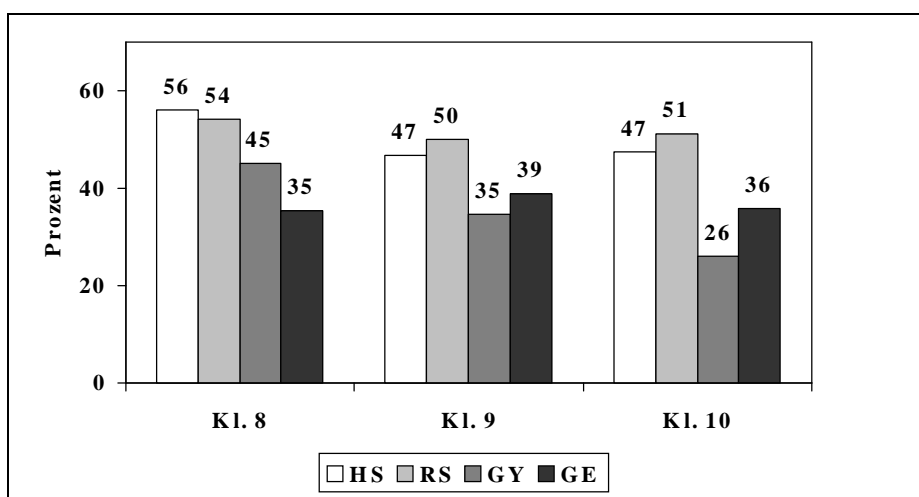
Im Folgenden soll geklärt werden, ob das Programm an den vier Regelschulen gleichermaßen gut in den Fachunterricht integriert werden kann. Für die Berechnung werden die Antwortkategorien „*sehr gut*“ und „*gut*“ zusammengefasst. Es zeigt sich, dass an Gesamtschulen und Gymnasien Programmenthemen etwas 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 zwischen den genannten Schulformen 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:  $\chi^2 = 13,4$ ,  $df=1$ ,  $p<0,01$ ).

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 Programmmthemen 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 „wöchentlicher“ 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).

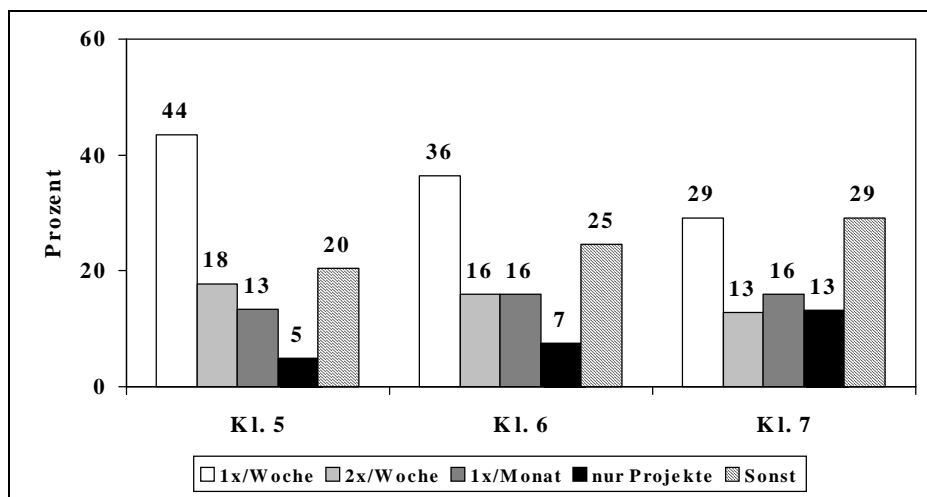
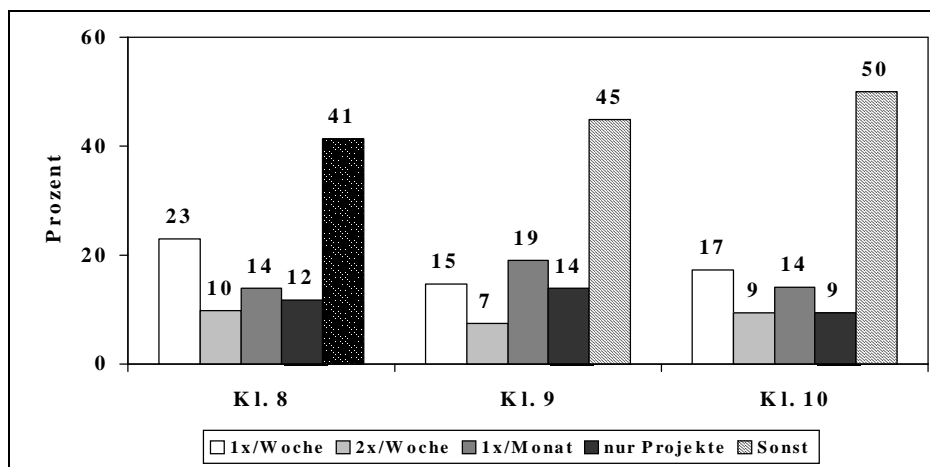


Abb 19a Einsatzhäufigkeit von „Erwachsen werden“ Themen im Unterricht getrennt nach Klassenstufen (n=222-64, je nach Missings).



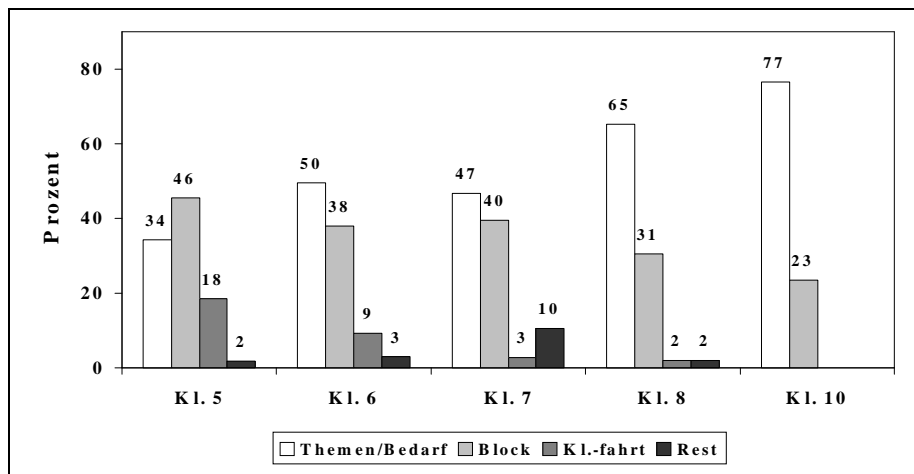
In den höheren Klassenstufen steigt der Anteil des nicht-kontinuierlichen Einsatzes des Programms an (Abb. 19 und 19a Kategorie „Sonst“).

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 (s.o.), 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 ( $n_{(5)}=427$ ,  $n_{(6)}=443$ ,  $n_{(7)}=315$ ).

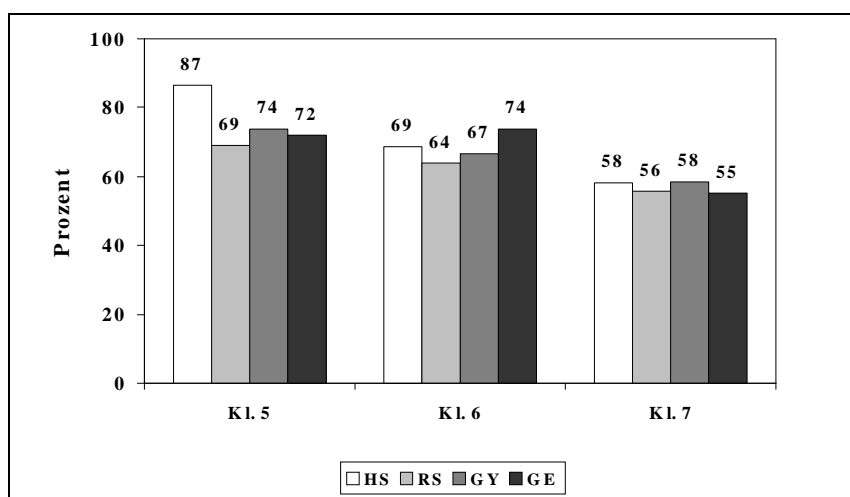
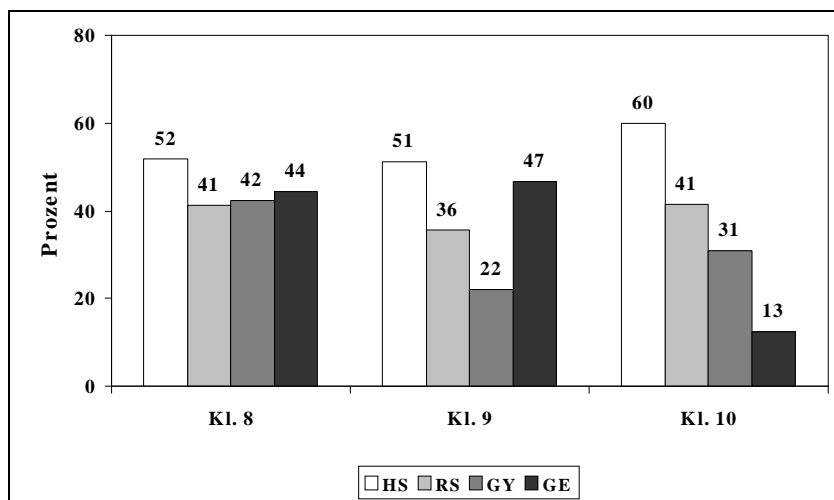


Abb. 21a Kontinuierliche Einsatzhäufigkeit von „Erwachsen werden“ in den Klassen 8-10 getrennt nach Schulform ( $n_{(8)}=210$ ,  $n_{(9)}=130$ ,  $n_{(10)}=60$ ).



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 und für die 7. Klassen etwa 57% der Pädagogen an, diese Einsatzart zu praktizieren.

Entsprechend den oben gemachten Ausführungen nimmt die kontinuierliche Einsatzhäufigkeit mit steigender Klassenstufe ab – ein Trend, der schon bei den Klassen 5 bis 7 beobachtet werden kann und sich in den höheren Klassenstufen weiter fortsetzt. 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).

### 3.4 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 (Kap. 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.

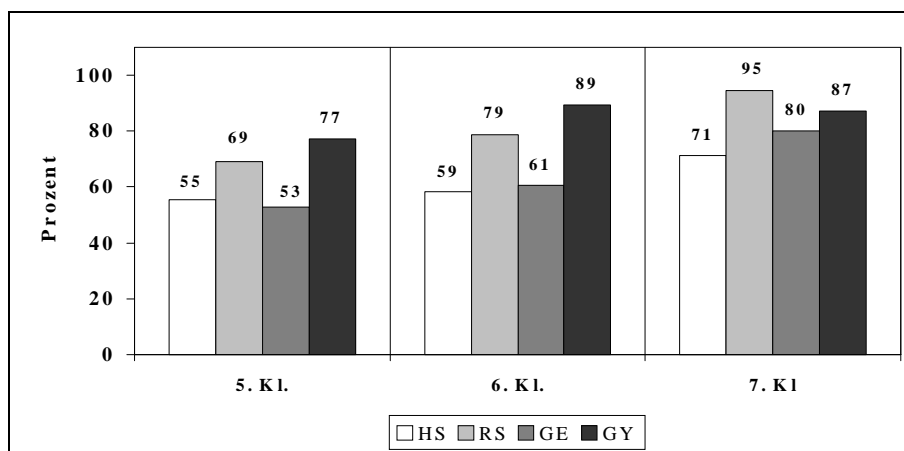
#### ***Bewertung der Arbeitsmaterialien***

##### *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, 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- oder 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 und Haupt- bzw. 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 besonders für die Schüler der Klassen 5 bis 7 in Gymnasien aber auch in Realschulen geeignet. Jedoch hat ein nicht unerheblicher Teil von Haupt- und Gesamtschülern der 5. und 6. Klassen Schwierigkeiten, die Sprache der Arbeitsblätter zu verstehen.



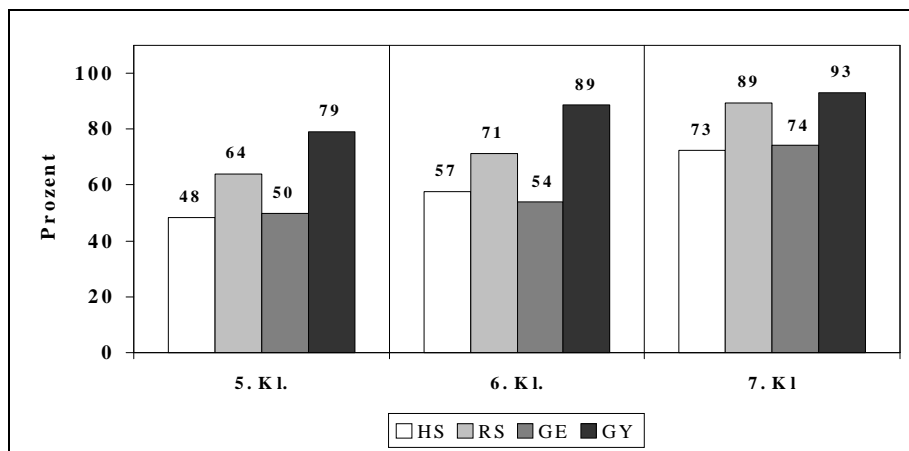
Abb. 22 *Bewertung der Arbeitsblätter für die Schüler getrennt nach Klassenstufe und Schulform. Bereich: sprachliches Verständnis. Angaben zustimmender Antworten in Prozent (n=500-660, je nach Missings).*



#### *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 vergleichbare Unterschiede festgestellt werden wie oben zur „Sprache der Arbeitsblätter“ dargestellt. So geben 77% der Gymnasiallehrer 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 Gymnasium 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:  $\chi^2 = 30,5$ ;  $df=1$ ,  $p<0,001$ ). Für die Realschüler liegen die entsprechenden Werte zwischen den oben genannten Häufigkeiten. Im Gegensatz zu Schülern 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. 55% 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. 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 ethnischen Kulturen Unterrichtseinheiten bereit stellen. Der folgende Abschnitt fasst die Meinungen der Lehrer zum Thema Zielgruppenspezifität des Programms „Erwachsen werden“ zusammen.

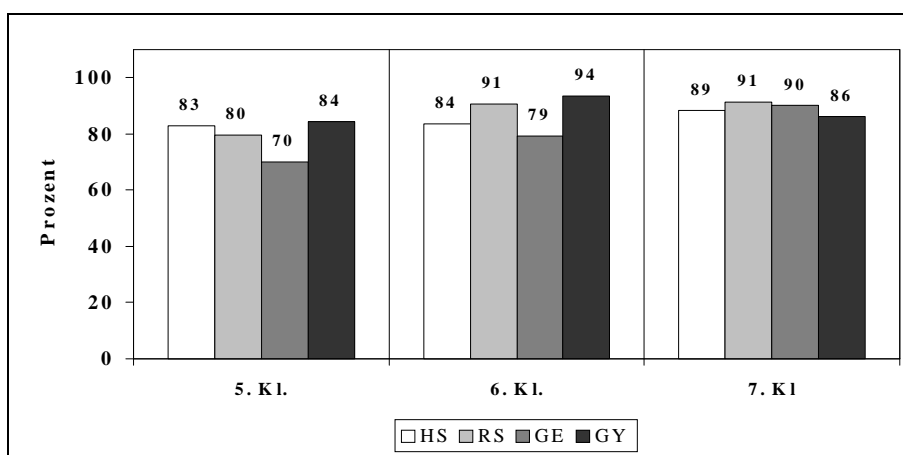
#### Zielgruppenspezifität: Altersgemäße Konzeption der Unterrichtsthemen<sup>3</sup>

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?

<sup>3</sup> Im letzten Abschnitt wurde eine Bewertung der Arbeitsblätter bzgl. Sprache und Umfang in Abhängigkeit der Klassenstufe vorgestellt und soll an dieser Stelle nicht mehr wiederholt werden.

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.

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 signifikante 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. Hiermit eng verbunden ist die Forderung nach geschlechtsspezifischen Unterrichtseinheiten.

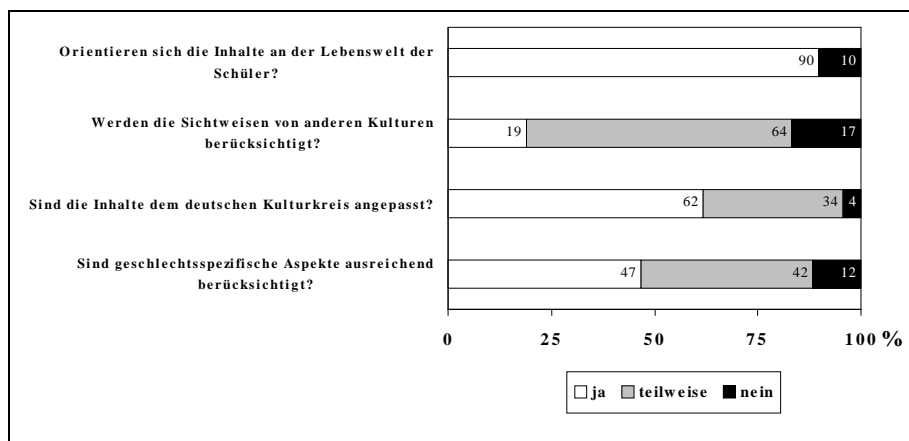
Die Frage: „Sind Ihrer Meinung nach geschlechtsspezifische Aspekte im Programm ausreichend berücksichtigt?“ wird von knapp der Hälfte der Lehrer bejaht. 42% der Befragten geben an, dass geschlechtsspezifische Aspekte nur teilweise berücksichtigt sind und ein relativ geringer Teil von 12% verneinen diese 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 zutrif, entkräftet. Es lautet, das Programm sei in großen Teilen eher auf die 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).

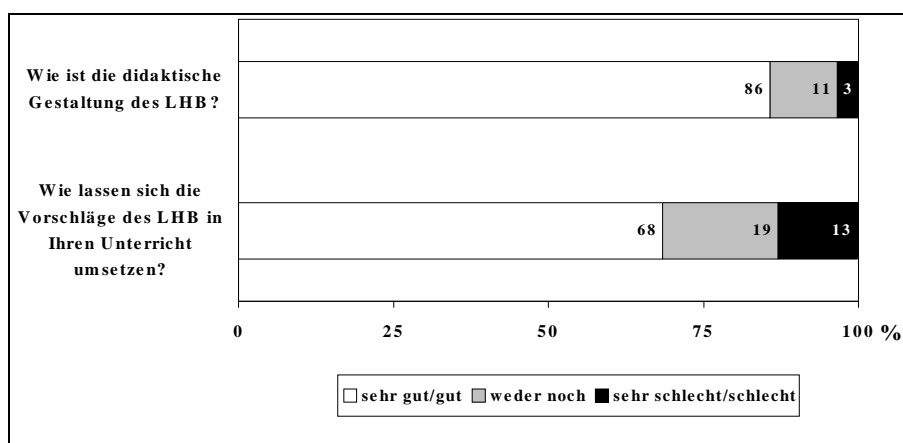


#### *Didaktische Konzeption des Lehrerhandbuches*

Das didaktische Konzept des Lehrerhandbuches wird von 86% der befragten Lehrer 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 Lehrkräfte 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 „Erwachsen werden“ maximal ein Jahr im Unterricht einsetzen und denjenigen, die seit Jahren mit dem Programm arbeiten.

Abb. 26 *Beurteilung des didaktischen Konzepts des Lehrerhandbuchs (LHB) und der Umsetzbarkeit der Programmthemen 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:

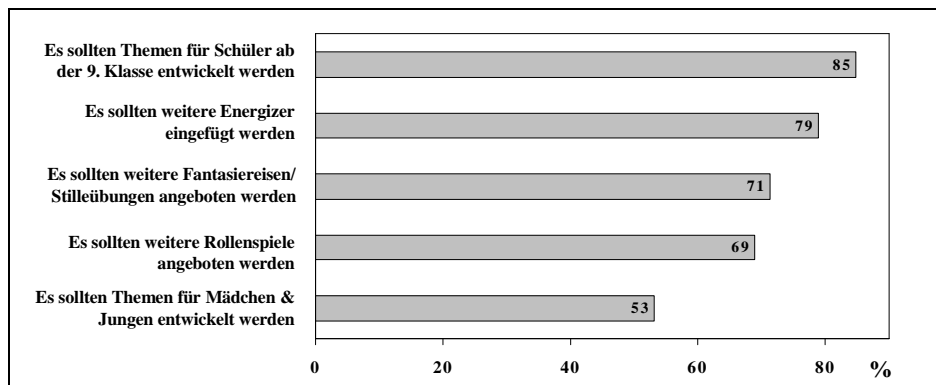
- Zusätzliche Anforderungen an die Materialien
- Vorschläge zum Inhalt

#### *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. Darüber 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%) ( $\chi^2 = 9,6$ ;  $df=1$ ,  $p<0,05$ ).

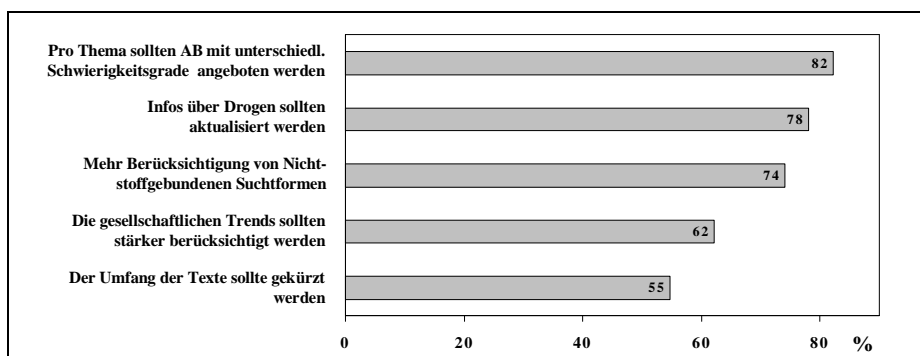
Abb. 27 Verbesserungsvorschläge des Lehrerhandbuches aus der Sicht der Lehrkräfte. Bereich: zusätzliche Anforderungen. Prozentuale Häufigkeit zustimmender Antworten („stimmt genau/ziemlich zu“ -  $n=920-950$ , je nach Missings).



### Vorschläge zum Inhalt

Die genannten Verbesserungsvorschläge zum Inhalt des Lehrerhandbuches 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 Vorschlages hätte jedoch zur Folge, dass sich der Gesamtumfang des Lehrerhandbuches und damit auch die Kosten wesentlich erhöhen würde.

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. Immerhin 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 die (aktuellen) 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.

### 3.5 Bewertung des Schülerhefts zum Programm

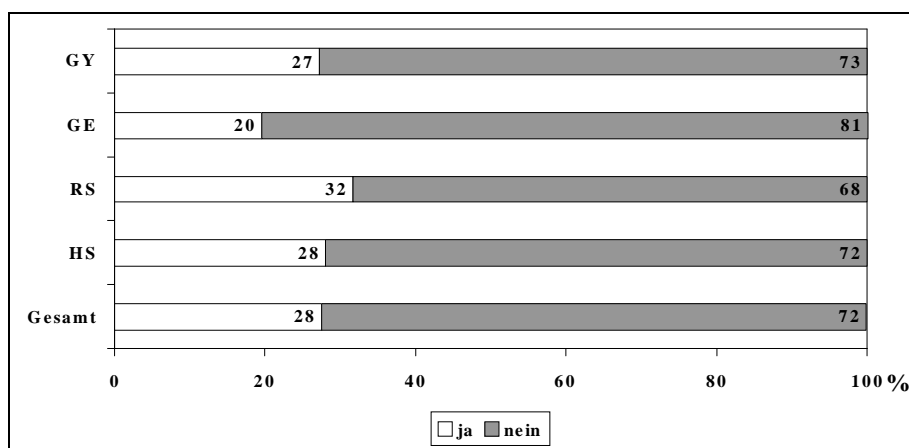
Neben dem Lehrerhandbuch und dem Elternheft zählt das Schülerheft zu den Lions-Quest Materialien. Dieses knapp 100 Seiten umfassende Heft kann den Schülern nach Bedarf zur Verfügung gestellt werden. Es besteht aus den selben 7 Kapiteln wie das Lehrerhandbuch. Die Texte dienen den Schülern als Informations- 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 Programmerfahrung an. So geben 92% der Lehrkräfte an, die länger als ein Jahr mit dem Programm arbeiten, 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 7% dient es den Schülern als reine Informationsbroschüre. Von den 73% 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 Lehrern, die an den vier Regelschulformen unterrichten, nachgewiesen werden. 28% der Hauptschullehrer, 32% der Realschullehrer und 27% der Gymnasiallehrer stellen den Schülern das Heft zur Verfügung. Demgegenüber setzen jedoch nur 20% der Gesamtschullehrer das Schülerheft im Unterricht ein. (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 Gründe (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. Aber auch 24% der Lehrkräfte geben hierzu an, dass Ihnen nicht bekannt sei, ob eine solche Finanzierung von Seiten 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.

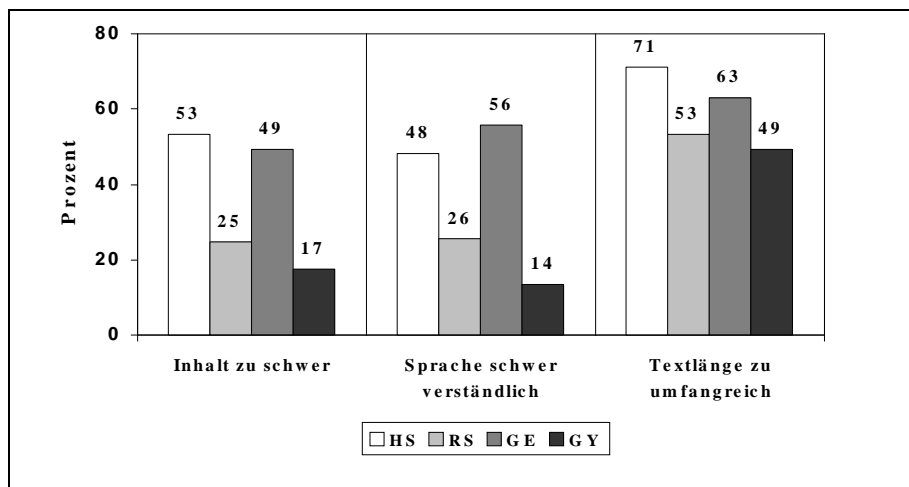
Neben der Frage der Finanzierung ist von Interesse, ob der Schweregrad der Textinhalte, die Sprache der Texte sowie der Textumfang selbst einen Einfluss auf die Weitergabe des Schülerhefts, hat. Die Auswertung dieser Gründe erbrachte signifikante Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Lehrkräften 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 und zwar besonders von Hauptschullehrern (48%) und Gesamtschullehrern (56%). Gut ein Viertel der Realschullehrer geben die schwer verständliche Textsprache als einen wesentlichen Grund für den Nicht-Einsatz der Schülerhefte an. Demgegenüber stimmen nur 14% der Gymnasiallehrer diesem Grund zu. Zwischen Haupt-/Gesamtschule und den beiden anderen Schulformen besteht ein signifikanter Unterschied ( $\chi^2 = 49,1$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ).

Die jeweiligen Texte des Schülerhefts werden von vielen Lehrkräften als zu umfangreich beurteilt. 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 ( $\chi^2 = 11,5$ ;  $df=1$ ;  $p<0,01$ ).

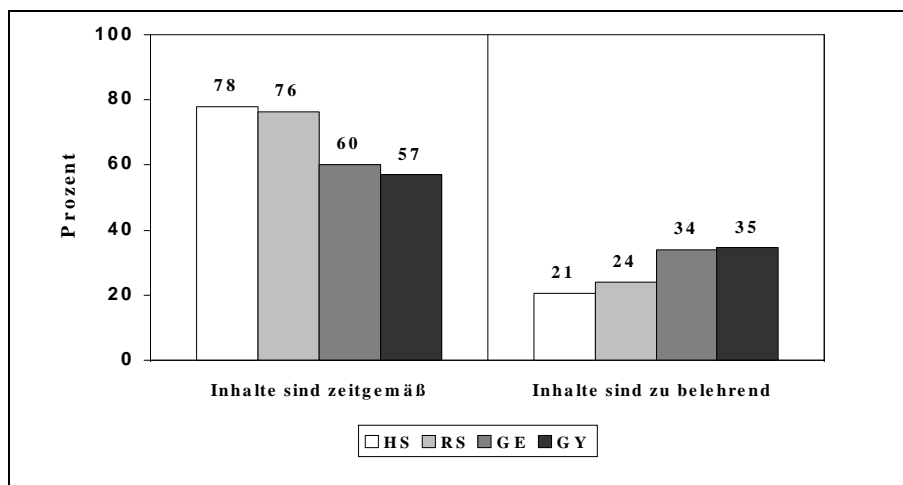
Abb. 30 Gründe für den Nicht-Einsatz des Schülerhefts getrennt nach Schulform. Aufgetragen sind die prozentualen Häufigkeiten zustimmender Antworten ( $n=370-390$ , je nach Missings).



Der Aussage, dass die Inhalte der Hefte für die Schüler zeitgemäß konzipiert sind, stimmen zwei Drittel der Lehrkräfte zu. 16% der Lehrer sind der Meinung, dass die Textinhalte nicht zeitgemäß für Jugendliche sind und 17% der Befragten geben an, dass ihnen dieser Sachverhalt nicht bekannt ist. Zwischen den Aussagen der Lehrer der verschiedenen Schulformen bestehen bzgl. der Antworthäufigkeit (Inhalte sind zeitgemäß) Unterschiede:

Wird von mehr als drei Viertel der Haupt- bzw. Realschullehrer bestätigt, dass die Inhalte der Schülerhefte die Lebenswelt der heutigen Jugendlichen widerspiegeln und zeitgemäß sind, so stimmen demgegenüber Gesamtschul- bzw. Gymnasiallehrer der Aussage mit einer geringeren Häufigkeit von etwa 58% zu (Abb. 31). Weiterhin findet die Aussage, dass die Texte des Schülerhefts zu belehrend formuliert sind, bei durchschnittlich 29% der Lehrkräfte Zustimmung, 55% der Befragten lehnen die Aussage ab und 16% der Lehrkräfte geben an, dass ihnen dieser Sachverhalt nicht bekannt ist. 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 Lehrer 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.

### 3.6 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.

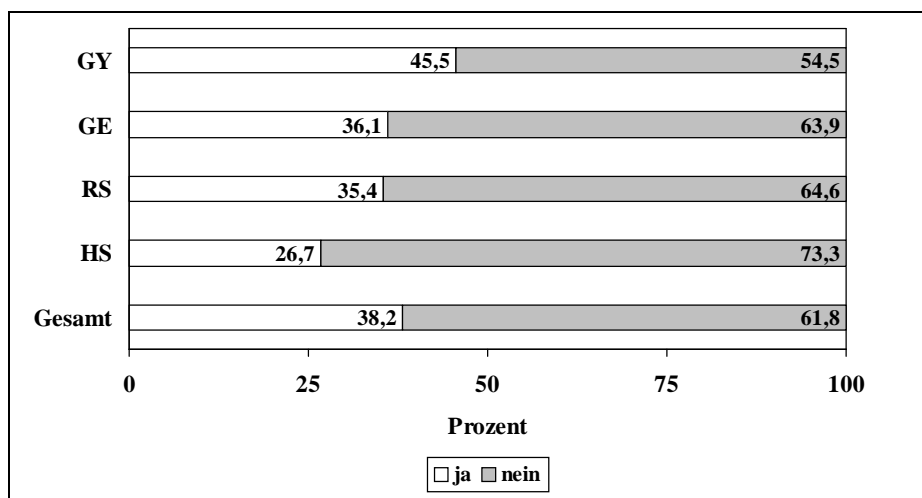
#### *Das Elternheft „Jahre der Überraschungen“*

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% ( $\chi^2 = 10,35$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ). 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 Bekanntheitsgrad des Elternhefts unter Lehrerinnen höher ist als unter Lehrern, setzen Männer das Heft mit 42% etwas häufiger ein als ihre Kolleginnen (35%), wobei der Unterschied nicht signifikant ist. Ein statistisch bedeutsamer Unterschied kann jedoch für die Abgabe der Elternhefte zwischen den vier Schultypen nachgewiesen werden (Abb. 32): Lehrer und Lehrerinnen aus Hauptschulen setzen die Hefte wesentlich weniger ein, als Lehrkräfte der anderen Schulformen ( $\chi^2 = 9,2$ ;  $df=1$ ;  $p<0,01$ ). Andererseits werden die Hefte am häufigsten von Gymnasiallehrerinnen und -lehrern eingesetzt. Die entsprechenden Daten von Realschulen und Gesamtschulen liegen um 36% und somit zwischen den beiden oben genannten Schulformen.

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)



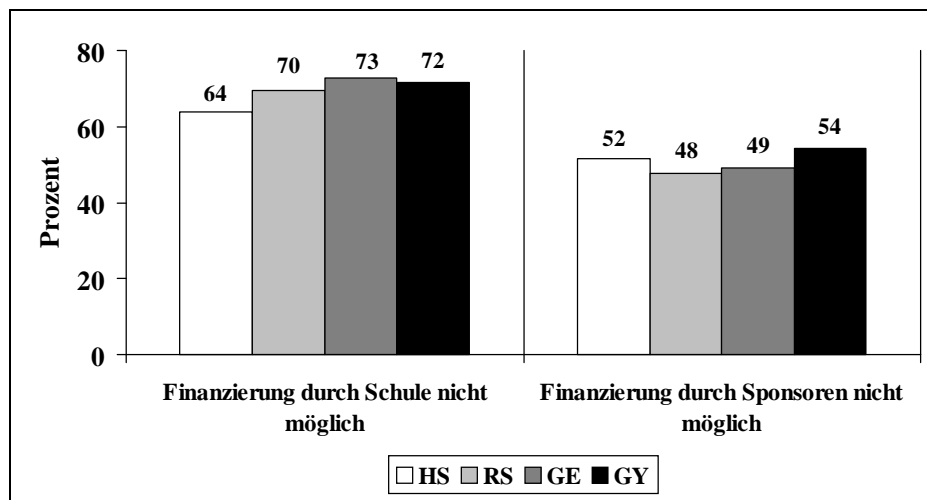
### Gründe für den Nicht-Einsatz des Elternhefts

Die Lehrkräfte, die den Eltern das Elternheft **nicht** zur Verfügung stellen, können ihre Gründe dafür anhand einer 11 Items umfassenden Frage 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.

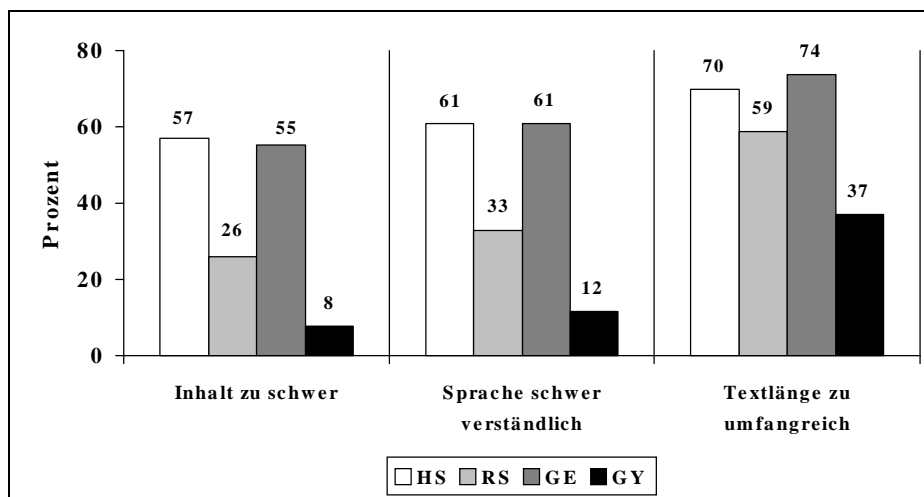
Lediglich 8% der Gymnasiallehrer stimmen dem Grund zu, dass die Inhalte der Texte für die Eltern schwer verständlich sind. Unter den Realschullehrern steigt die Häufigkeit der zustimmenden Antworten auf 26% an und für weit über 50% der Lehrkräfte von Haupt- und Gesamtschulen ist dies ein Grund, die Hefte nicht zu verteilen. Zwischen Haupt-/Gesamtschule und den beiden anderen Schulformen besteht ein statistisch bedeutsamer Unterschied ( $\chi^2 = 62,7$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ). Bei der Interpretation muss jedoch beachtet werden, dass 39% der Realschullehrer und 29% Gymnasiallehrer angeben, 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 ( $\chi^2 = 61,7$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ). Bei der Auswertung dieser Fragen muss ebenfalls berücksichtigt werden, dass jeweils 30% der Realschullehrer und Gymnasiallehrer angeben, 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 signifikante Unterschiede zwischen den o.g. Schulformen ( $\chi^2 = 24,3$ ;  $df=1$ ;  $p<0,001$ ). 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%. Bei dieser Frage beträgt der Anteil der Lehrer,

die keine Auskunft hierüber geben können, von Hauptschulen 13%, Realschulen 9%, Gymnasien 18% und Gesamtschulen 5%.

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 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 nur 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 4 dargestellt verteilen. Auch bei diesem Item geben knapp ein Drittel der Befragten an, dass sie hierzu keine Antwort geben können, weil ihnen der Sachverhalt nicht bekannt sei.

Tab. 4 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 vier 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.
4. Ich setze das Elternheft nicht ein, weil ich erst eigene Erfahrungen mit dem Programm „Erwachsen werden“ machen möchte.

Die Gründe 1, 2 und 4 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 dem Grund 1 und dem Grund 3 signifikante Unterschiede festgestellt werden (Abb. 35). Wie bei den oben dargestellten Gründen, 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.

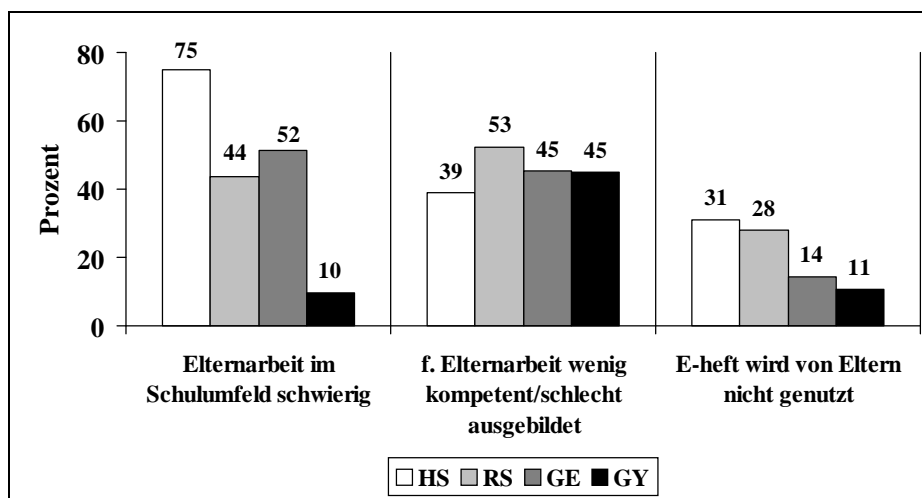
Zu einem gewissen Teil trägt aber auch die eigene Erfahrungen, die die Lehrkräfte mit den Eltern anderer Klassen gemacht haben, dazu bei, die Elternhefte nicht mehr auszuteilen. So weisen 31% der Hauptschullehrer und 28% der Realschullehrer darauf hin, dass die Eltern die Elternhefte nicht entsprechend genutzt hätten, so dass kein weiterer Einsatz mehr erfolgt ist. Von vergleichbaren Erfahrungen berichten dagegen nur 11% der Gymnasial- und 14% der Gesamtschullehrer. Zwischen Haupt-/Realschulen und Gymnasien/Gesamtschulen besteht diesbezüglich ein Unterschied ( $\chi^2 = 19,8$ ;  $df=1$ ;  $p<0,01$ ).

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.

Auch die letzte Aussage, dass die Lehrkräfte erst eigene Erfahrungen mit dem Programm machen möchten, bevor sie mit der Elternarbeit beginnen wollen, wird im Mittel von 68% der Lehrkräfte der vier Schulformen zustimmend beantwortet. Einen wesentlichen Unterschied im Antwortverhalten zwischen den Schulformen kann nicht festgestellt werden.



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).



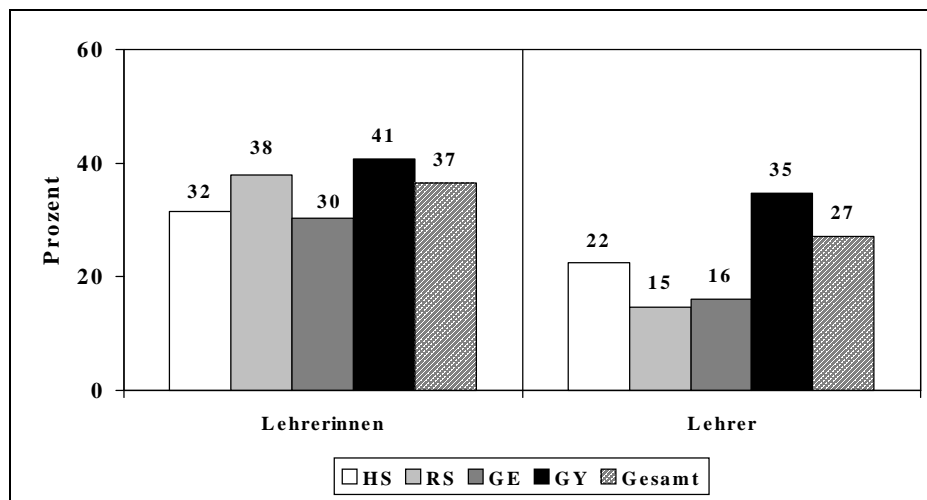
Die Auswertung zeigt, dass die Gründe für den Nicht-Einsatz des Elternhefts sehr vielseitig sind. Neben finanziellen Gründen, die von einem hohen Anteil der Lehrkräfte genannt werden, stehen aber auch materialspezifische Gründe im Vordergrund, wobei diese je nach Schulform stärker gewichtet werden. Die Inhalte des Elternhefts, die Sprache der Texte und der Textumfang 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 stärkere 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 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 jedoch nur von 15% der Befragten angeboten. Diesbezüglich gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrer und 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**

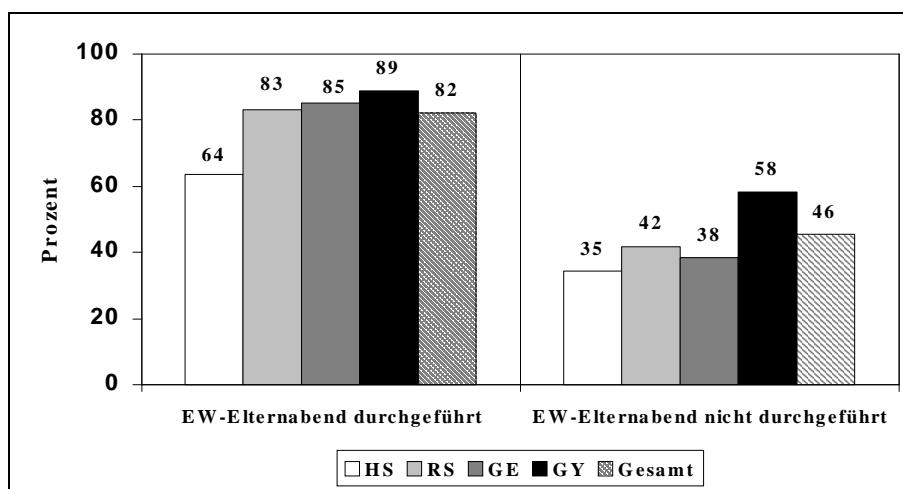
Um zu zeigen, wie wichtig Elternarbeit ist, soll im Folgendem dargestellt werden welche Auswirkungen sich durch die Elternarbeit ergeben. Wesentliche Aspekte hierbei sind, Informationen über die Resonanz der Eltern zum Programm „Erwachsen werden“ sowie über mögliche Veränderungen im Verhältnis, in der 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, gegenüber den Lehrkräfte, die eine solche Veranstaltung nicht durchgeführt haben, unterscheidet, wird die Auswertung für diese beiden Gruppen getrennt durchgeführt.

Der Frage, ob die Resonanz der Eltern auf das Programm „Erwachsen werden“ positiv war, stimmen 82% der Lehrkräfte zu, die eine Einführungsveranstaltung durchgeführt haben. Demgegenüber stimmen dieser Frage nur 46% der Lehrkräfte zu, die keine Einführungsveranstaltung angeboten haben (Abb. 37). Zwischen diesen beiden Gruppen besteht ein signifikanter Unterschied ( $\chi^2 = 107,4$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ ). Führt man die Auswertung getrennt nach Schulformen durch, so kön-

nen innerhalb jeder Schulform Unterschiede zwischen den beiden Lehrergruppen nachgewiesen werden, aber auch Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen. Bestätigen über 80% der Lehrer aus Real-, Gesamtschulen und Gymnasien (jeweils mit EW-Elternabend) eine positive Elternresonanz auf das Programm hin, so tun dies lediglich 64% der Hauptschullehrer ( $\chi^2 = 17,4$ ,  $df=1$ ,  $p < 0,001$ ) (Abb. 37). Auch unter den Lehrkräften, die keinen EW-Elternabend durchgeführt haben, stimmen nur 35% der Hauptschullehrer der Frage nach einer positiven Elternresonanz zu, im Gegensatz 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 ( $n=817$ ).

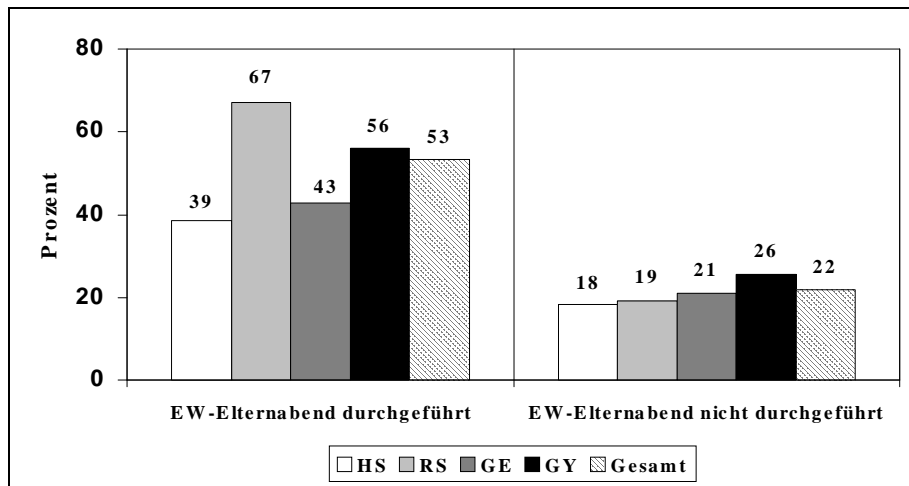


Neben der allgemein positiven Reaktion der Eltern auf das Programm beurteilen die Lehrer Aussagen über ihre Zusammenarbeit mit den Eltern (deren Kinder „Erwachsen werden“- Stunden erhalten). Fasst man die Aussagen der Gesamtstichprobe zusammen, wird die Zusammenarbeit von einem Drittel der Befragten mit „sehr gut“ bzw. „gut“ bezeichnet. 65% 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 ein 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. Demgegenüber wird eine positive Zusammenarbeit 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 ( $\chi^2 = 90,22$ ,  $df=1$ ,  $p < 0,001$ ). Auch im Rahmen einer verbesserten Zusammenarbeit mit den Eltern können zwischen den Lehrkräften (mit und ohne EW-Elternabend) aller Schulformen wesentliche Unterschiede festgestellt werden

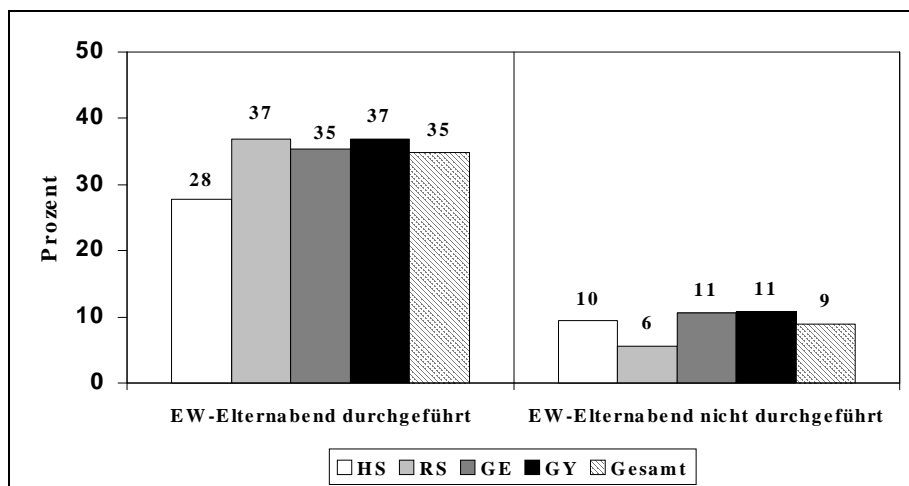
(Abb. 38). Ebenfalls beurteilen weniger Hauptschullehrer (Gruppe: mit EW-Elternabend) die Zusammenarbeit mit den Eltern als „sehr gut“ bzw. „gut“.

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).*



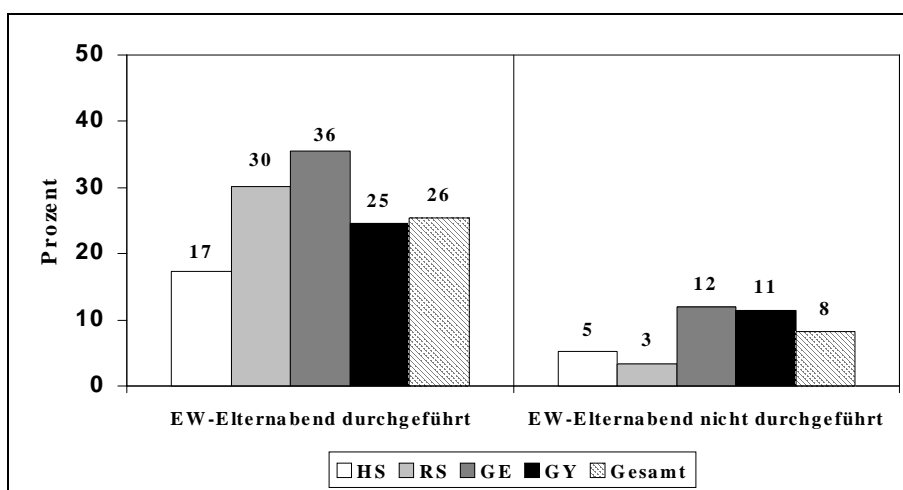
Auch dem Statement: „Durch „Erwachsen werden“ habe ich ein besseres Verhältnis zu den Eltern meiner Schüler bekommen“ wird von den Lehrkräften, die einen EW-Elternabend durchgeführt haben, mit 35% signifikant häufiger zugestimmt als von den anderen Lehrkräften (9%) ( $\chi^2 = 91,15$ ,  $df=1$ ,  $p<0,001$ ). Wesentliche Unterschiede bestehen in jeder Schulform zwischen den beiden Lehrergruppen. Ebenfalls stimmen dieser Aussage mit 28% wiederum weniger Hauptschullehrer (Gruppe: EW-Elternabend) gegenüber den Lehrkräften anderer Schulen zu (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 Gegensatz 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 Lehrerguppen innerhalb jeder Schulformen nachgewiesen werden. Ebenfalls stimmen mit 17% wesentlich weniger Hauptschullehrer (mit EW-Elternabend) diesem Item zu gegenüber den Lehrkräften anderer Schulformen zu (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 eine stärkere Einbindung der Eltern in das Programmgeschehen, sich positiv auf die Zusammenarbeit, auf das Verhältnis und die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern auswirkt.

### **3.7 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 somit nicht allein auf die Erfassung von Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei den Schülern (wobei die Schüler natürlich die primäre Zielgruppe der Intervention darstellen). Zu den verschiedenen Aspekten zählen die Veränderungen, die sich auf Schulebene und sich innerhalb des Kollegiums ergeben sowie Fragen nach der 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 die Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen von Schülern zeigen, wird in den Kapiteln 4 bzw. 5 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: So sagen lediglich 9% der Hauptschullehrer und 14% der Realschullehrer, dass an ihren Schulen eine Arbeitsgruppe besteht. Die genannten Unterschiede zwischen Hauptschulen/Realschulen und Gesamtschulen/Gymnasien sind signifikant ( $\chi^2 = 57,9$ ,  $df=1$ ,  $p<0.001$ ). Im Gegensatz dazu bejahen 34% der Gymnasiallehrer und 28% der Gesamtschullehrer die Frage nach einer bestehenden Arbeitsgruppe. 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 ebenfalls 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, die von „sehr gut“ bis „sehr

„schlecht“ reichte, zur Verfügung. 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. Auf der anderen Seite 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“. Ebenfalls gibt es keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Lehrkräften der einzelnen Schulformen, mit der Ausnahme, 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).

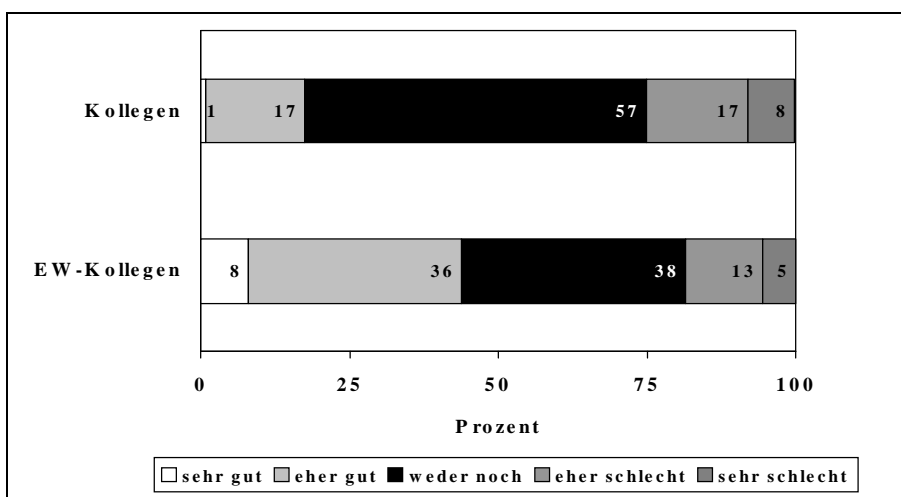
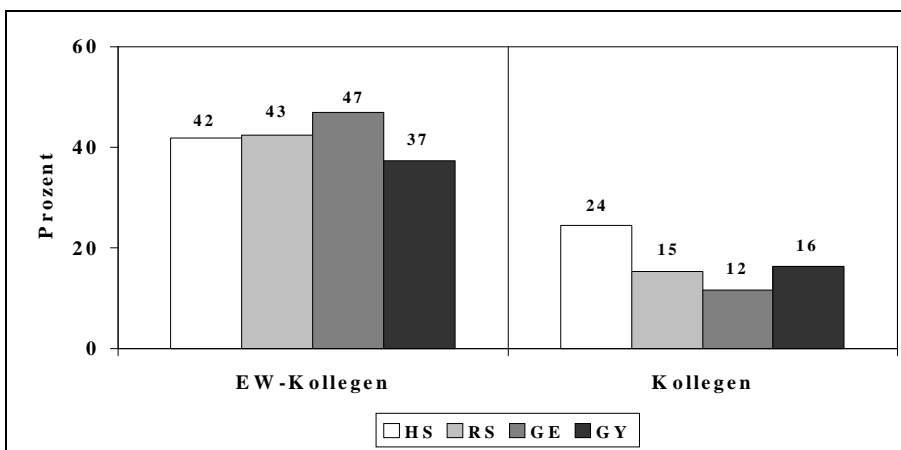


Abb. 42 Zusammenarbeit mit Kollegen und „Erwachsen werden“ Kollegen getrennt nach Schulform. Antwortkategorie: „sehr gut“ / „eher gut“ in Prozent (n=930).

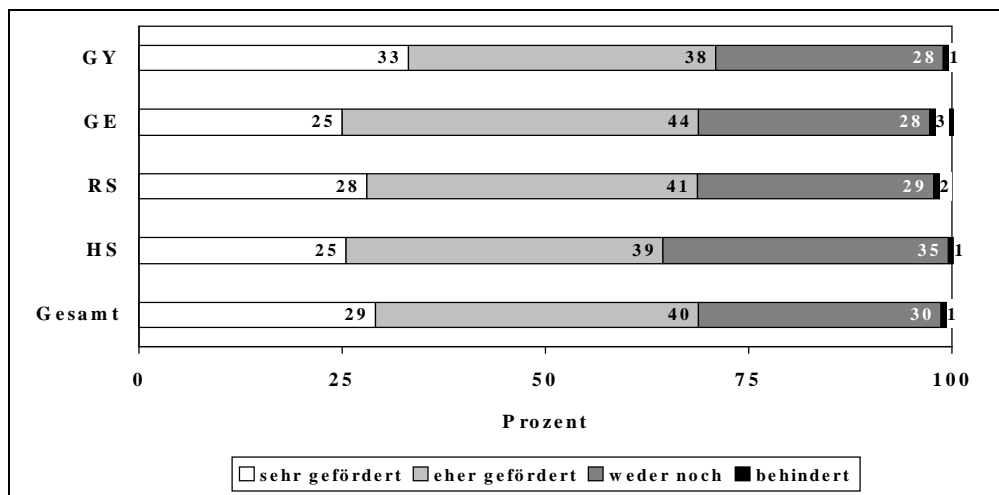


Weiterhin geben 20% der Lehrkräfte an, dass es innerhalb des Kollegiums überzeugte Gegner des Programms „Erwachsen werden“ gibt. 24% verneinen diese Frage und 56% sagen, dass Ihnen dieser Sachverhalt nicht bekannt ist. Insgesamt bestätigen 12% der Befragten (n=125), dass (ernsthafte) Konflikte im Kollegium 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 in den 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, in-



wieweit die Lehrkräfte der Meinung sind, dass Teamteaching eine Voraussetzung für den Einsatz des Programms im Unterricht ist. Diese Frage wird von einer deutlichen Mehrheit der Befragten (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.

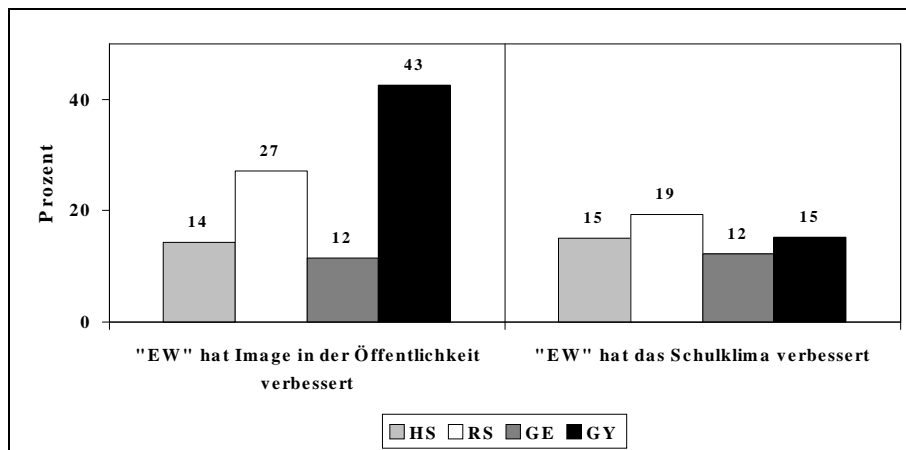
Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der „Erwachsen werden“ Unterricht überwiegend von einer Lehrkraft durchgeführt wird und externe Fachleute sowie Eltern oder ältere Schüler nur in wenigen Schulen am Unterricht beteiligt sind.

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

Etwa ein Drittel der Lehrkräfte geben an, dass sich durch den Einsatz des Programms das Image und die Außenwirkung der Schule „*sehr*“ bzw. „*ziemlich verbessert*“ hat (Abb. 44). Statistisch bedeutsame Unterschiede können jedoch zwischen den Bewertungen der Lehrkräfte der vier Regelschulformen 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 jedoch von keinem Lehrer angegeben.

Vier von fünf Lehrern stimmen 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 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. Zur Erfassung der Programmakzeptanz werden die in Abb. 45 im Wortlaut wiedergegebenen fünf Items gestellt. Als Antwortmöglichkeiten steht den Lehrern eine vier-stufige Skala („trifft zu“, „trifft ziemlich zu“ – „trifft kaum zu“ – „trifft nicht zu“) zur Verfügung.

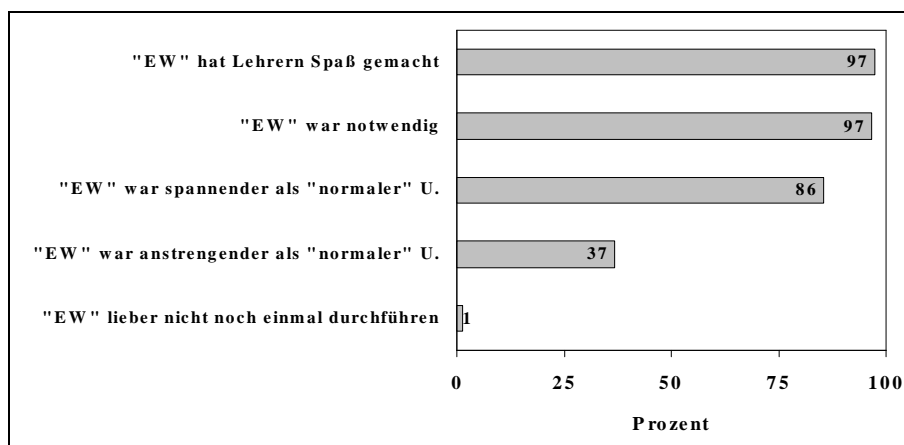
Aussagen zur allgemeinen Bewertung des Programms werden mittels eines Frageblocks erfragt, der aus 19 Items besteht. Als Antwortmöglichkeiten steht den Lehrern eine vier-stufige Skala („trifft zu“, „trifft ziemlich zu“ – „trifft kaum zu“ – „trifft nicht zu“) zur Verfügung. Alle 19 Items lassen sich faktoranalytisch in drei voneinander abgrenzbare Bereiche einteilen. Der erste Bereich umfasst 5 Items, die Aussagen zur Akzeptanz des Programms aus der Sicht der Lehrkräfte thematisieren, wie „Diese Unterrichtsstunden haben mir Spaß gemacht“ oder „Diese Unterrichtsstunden fand ich notwendig“. Der zweite Bereich verbindet Aussagen, die die Auswirkungen des Programms auf die Schüler bzw. auf die Klasse subsumieren, z.B. „Durch diese Unterrichtsstunde wurde eine gute (Lern-) Atmosphäre in der Klasse gefördert“ oder „Durch diese Unterrichtsstunde habe ich ein besseres Verhältnis zu meinen Schülern bekommen“. Aussagen zu den Auswirkungen des Programms auf die Kompetenzen bzw. die Unterrichtspraxis des Lehrers werden dem dritten Bereich zugeordnet, wie „Durch dieses Programm habe ich meine eigene Kompetenz zur Förderung von Gruppenprozessen weiterentwickelt“ oder „Dieses Programm hat mich ermutigt, neue Techniken im Unterricht auszuprobieren.“

### 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 quasi alle Lehrer die Programmenthemen immer wieder einsetzen: lediglich 1% der Lehrer möchten den Unterricht lieber nicht noch einmal durchführen. Das letzte Ergebnis ist um so erfreulicher, da 2 von 5 Lehrern angeben, dass die „Erwachsen werden“ Unterrichtsstunden im Vergleich zu ihrem regulären Unterricht für sie anstrengender waren (Abb. 45).

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).



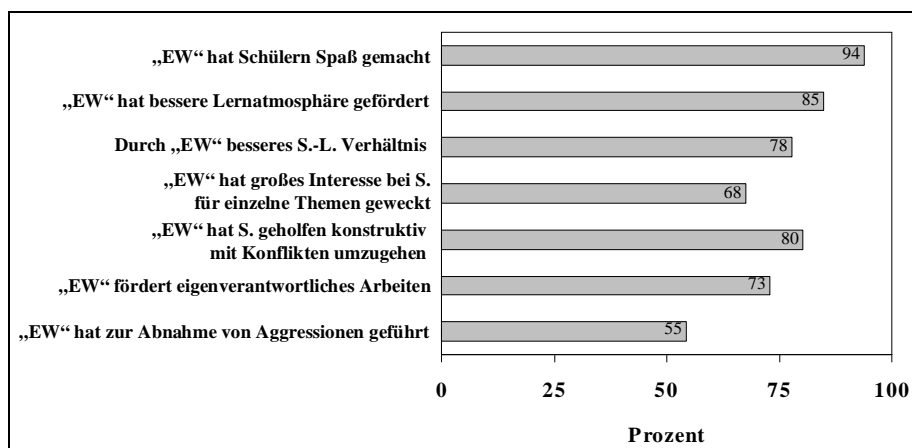
Werden die Daten getrennt nach den vier Regelschulformen ausgewertet, so kann lediglich bei der Aussage, dass die Durchführung des „Erwachsen werden“ Unterrichts anstrengender gewesen ist, ein Unterschied festgestellt werden: hierbei zeigen mit 43% Gymnasiallehrer die höchste Zustimmungshäufigkeit gegenüber durchschnittlich 33% der Lehrkräfte von Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Die Ergebnisse zeigen eindeutig die hohe Akzeptanz der Lehrkräfte diesem Programm gegenüber. Diese hohe Zustimmung ist unabhängig davon wie lange und wie häufig (kontinuierlich) die Lehrkräfte das Programm in ihrem Unterricht einsetzen.

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

Die Durchführung des Programms wird ganz überwiegend 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. Positiv wirkt sich der Unterricht auch auf das Klassenklima aus, da er zu einer merklichen Abnahme verbaler bzw. körperlicher Aggressionen in der Klasse geführt hat (55%). 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 den 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).



Die positiven Auswirkungen des Programms auf Klassenebene bzw. auf das Verhalten der Schüler wird durch die Lehrkräfte aller vier Regelschulformen in einer vergleichbaren Häufigkeit festgestellt – signifikante Unterschiede können zwischen den vier Schultypen nicht nachgewiesen werden. Erwartungsgemäß unterscheiden sich die Aussagen in Abhängigkeit von der Einsatzhäufigkeit des Programms. So liegt die prozentuale Häufigkeit zustimmender Antworten von Lehrkräften, die das Programm kontinuierlich einsetzen (d.h. wöchentlich bzw. monatlich), in quasi allen Aussagen signifikant höher, als die Aussagen derer, die „Erwachsen werden“ unregelmäßig unterrichten (Tab. 5). Dieses Ergebnis zeigt eindrucksvoll, wie wichtig ein regelmäßiger Einsatz der Intervention für den Erfolg von lebenskompetenzfördernden Maßnahmen ist. Andererseits zeigen die Daten aus der Tabelle 5, dass auch ein diskontinuierlicher Einsatz von „Erwachsen werden“ mit beachtlichen Auswirkungen auf Klassenebene bzw. auf Verhaltensänderungen bei den Schülern einhergeht. Gerade für die Lehrer, an deren Schulen aus organisatorischen Gegebenheiten eine im Stundenplan fest verankerte „Erwachsen werden“ Stunde nicht eingerichtet werden kann bzw. Klassenlehrerstunden für solche Maßnahmen nicht zur Verfügung stehen, ist dies ein positives und motivierendes Ergebnis.

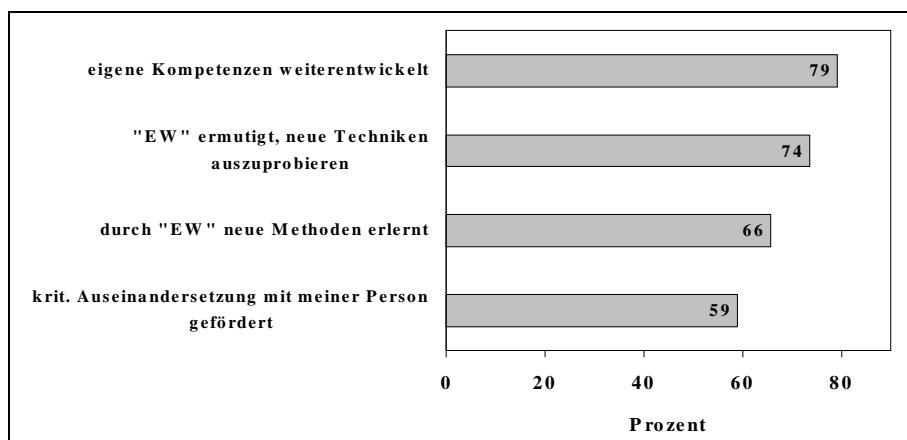
Tab. 5 Beurteilung des Programms „Erwachsen werden“ durch die Lehrer getrennt nach Einsatzhäufigkeit in der 5. Jahrgangsstufe. Bereich: Auswirkungen auf die Schüler / die Klasse Angaben zustimmender Antworten („trifft zu / ziemlich zu“) in Prozent (n=950-979, je nach Missings).

	Einsatz von „EW“: kontinuierlich (Zustimmung)	Einsatz von „EW“: diskontinuierlich (Zustimmung)	$\chi^2$
Diese Unterrichtsstunden waren für die Schüler eine Belastung.	3,5 %	11,2 %	$\chi^2=8,6$ ; p<0,01 df=1
Durch diese Unterrichtsstunden habe ich ein besseres Verhältnis zu den Schülern bekommen, mit denen ich diesen Unterricht gemacht habe.	84,4 %	71,2 %	$\chi^2=8,9$ ; p<0,01 df=1
Durch diese Unterrichtsstunden wurde eine gute (Lern-) Atmosphäre in der Klasse gefördert.	89,0 %	79,2 %	$\chi^2=6,2$ ; p<0,01 df=1
Dieser Unterricht hat den Schülern Spaß gemacht.	95,8 %	92,1 %	n.s.
Diese Unterrichtsstunden haben bei den Schülern großes Interesse für einzelne Themen geweckt.	73,2 %	62,0 %	$\chi^2=4,5$ ; p<0,05 df=1
Diese Unterrichtsstunden haben den Schülern geholfen, konstruktiv mit Konflikten umzugehen.	88,4 %	70,1 %	$\chi^2=18,2$ ; df=1, p<0,001
Dieser Unterricht hat zu einer Abnahme verbaler bzw. körperlicher Aggressionen in der Klasse geführt.	63,7 %	43,0 %	$\chi^2=12,3$ ; df=1, p<0,001
Das eigenverantwortliche Arbeiten der Schüler wird gefördert.	76,5 %	62,9 %	$\chi^2=6,9$ ; p<0,01 df=1

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

Die Durchführung von „Erwachsen werden“ wird von den Lehrkräften häufig 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. Insgesamt geben drei Viertel der Lehrer an, dass sie durch dieses Programm ermutigt wurden, ihren Unterricht neu zu gestalten und neue Techniken auszuprobieren. Knapp 60% der Lehrkräfte stimmen 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 Daten getrennt nach Schulformen erneut analysiert, können keine wesentlichen Unterschiede festgestellt werden (Tab. 6). Somit profitiert ein Großteil der Lehrkräfte selbst einerseits durch die Ausbildung zum „Erwachsen werden“ Lehrer und zusätzlich durch den Einsatz des Programms.

Tab. 6 Beurteilung des Programms „Erwachsen werden“ durch die Lehrer und Lehrerinnen, getrennt nach Schulform. Faktor: auf die eigene Person / Unterrichtspraxis. Angaben zustimmender Antworten (trifft zu/ziemlich zu) in Prozent (n=950-979, je nach Missings).

	HS	GE	RS	GY
Die kritische Auseinandersetzung mit meiner eigenen Person wurde gefördert.	62,8	58,4	60,0	56,0
Durch dieses Programm habe ich meine eigene Kompetenz zur Förderung von Gruppenprozessen weiterentwickelt.	72,3	75,0	83,5	81,4
Durch dieses Programm habe ich neue Unterrichtsmethoden erlernt.	59,2	64,2	66,1	68,2
Dieses Programm hat mich ermutigt, neue Techniken im Unterricht auszuprobieren.	67,2	68,9	78,8	74,7

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Programm insgesamt im Urteil der damit umgehenden Lehrer sehr 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 ihre 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“* – *„trifft nicht zu“* reicht.

Im Gegensatz zu den Fragen, die die Akzeptanz bzw. globale Zufriedenheit der Lehrer gegenüber *„Erwachsen werden“* thematisieren und die von über 90% der Lehrkräfte beantwortet worden sind, haben *„nur“* durchschnittlich 70% der befragten Lehrkräfte die Fragen nach konkreten Verhaltensänderungen bei Schülern beantwortet. Da die eingesetzten Lehrerfragebögen jederzeit die Möglichkeit einer individuellen Kommentierung des Antwortverhaltens zuließen, wurden diese nach möglichen Gründen untersucht. Als Hauptgründe geben die Lehrkräfte, die die Fragen nicht beantwortet haben, an, dass sie erst vor Kurzem das Einführungsseminar mitgemacht oder *„Erwachsen werden“* sehr unregelmäßig im Unterricht eingesetzt haben. Somit sei eine Beurteilung der Effekte aus ihrer Sicht noch nicht möglich. Eine detaillierte Missinganalyse ergab, dass durchschnittlich mehr Lehrer von Realschulen bzw. Gymnasien die Aussagen dieses Frageblocks nicht beantwortet haben, als die übrigen Lehrkräfte. Der Missinganteil beträgt unter Gesamt- oder Hauptschullehrern 23% gegenüber 33% unter den Realschul- bzw. Gymnasiallehrern.

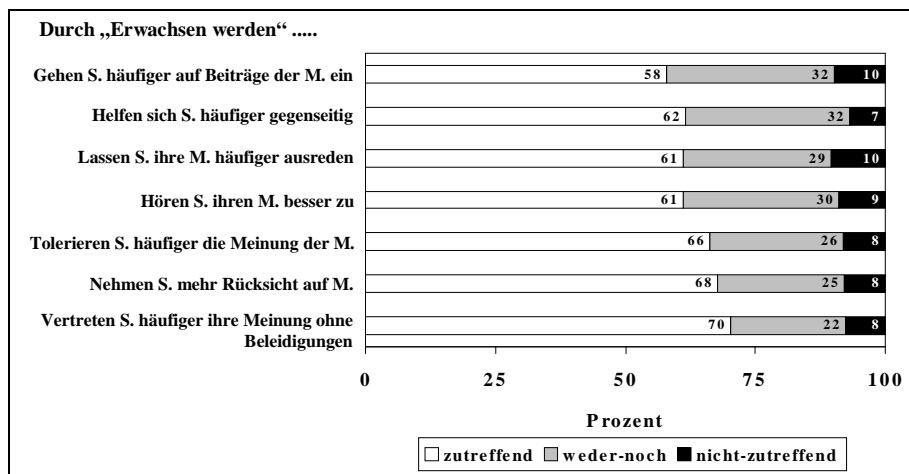
Die 22 Aussagen lassen sich faktoranalytisch in drei interpretierbare Bereiche einteilen. Der erste Bereich umfasst insgesamt 8 Items, die sich durch positive Verhaltensweisen zu den Mitschülern / anderen Personen auszeichnen wie Rücksichtnahme, kommunikative Kompetenzen und Toleranz. Beispiele hierfür sind *„Durch den Unterricht mit dem Programm „Erwachsen werden“ .... „hören die Schüler ihren Mitschülern besser zu“* oder *..... „lassen die Schüler ihre Mitschülern häufiger ausreden“* oder *..... „tolerieren die Schüler häufiger die Meinung anderer“*. Der zweite Bereich vereint 7 Items, die verschiedene Fähigkeiten der Schüler beschreiben z.B. *„Durch den Unterricht mit dem Programm „Erwachsen werden“ ... „trauen sich die Schüler häufiger zu, ein Ergebnis verbal zu präsentieren“*, *.... „können die Schüler ihre Aufgaben selbständiger lösen“*, *....* oder *„arbeiten die Schüler auch bei auftretenden Schwierigkeiten weiter.“* Der dritte Bereich umfasst insgesamt 7 Aussagen zur Akzeptanz von Stärken und Schwächen, und zwar sowohl der eigenen als auch denen der Mitschüler gegenüber. Exemplarisch für diesen Bereich stehen Aussagen wie *„Durch den Unterricht mit dem Programm „Erwachsen werden“ ... „erkennen die Schüler häufiger ihre eigenen Fehler und Schwächen“*, *.... „erkennen die Schüler die Leistungen anderer häufiger an“*, *....* *„können die Schüler über ihr eigenes Verhalten besser reflektieren.“*

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

Besonders positiv werden die langfristigen Auswirkungen des Programms auf die kommunikativen Kompetenzen der Schüler 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). 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. Viele der Lehrkräfte geben 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 beeinflussen haben könnten.

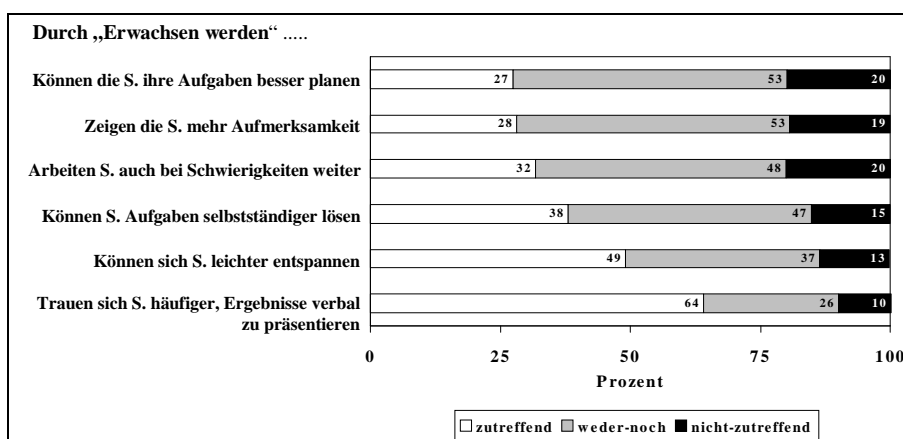
#### Auswirkungen von „Erwachsen werden“ auf verschiedene Fähig- und Fertigkeiten der Schüler

Weitere Aussagen des Fragenkomplexes 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. Auffällig ist der deutlich erhöhte Anteil von „trifft weder – noch zu“ - Antworten, der je nach Item zwischen 26% und 53% liegt: für einen großen 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 Effekte von „Erwachsen werden“ nicht losgelöst von Unterricht und Methodentrainings, die sie und die Kollegen durchführen, betrachten können. Des Weiteren geben maximal ein Fünftel der Lehrkräfte an, dass das Programm keinen Einfluss auf die entsprechenden Fertigkeiten ausübt.

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



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. Die Schüler profitieren zusätzlich von dem Programm insoweit, dass sie ihre Aufgaben selbstständiger lösen können (38%). Auch das Durchhaltevermögen der Schüler wird positiv beeinflusst: Sie geben nicht so schnell auf wie vor dem Programmeinsatz, sondern arbeiten gerade bei auftretenden Schwierigkeiten weiter, um ihre Aufgaben zu Ende zu führen (32%). 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 ein Ort des Stresserlebens dar. 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. Im Folgenden wurde erhoben, inwieweit die Lehrer Auswirkungen der durchgeführten Entspannungsübungen bei den Schülern wahrnehmen konnten. Der Frage „Durch den Unterricht mit dem Programm „Erwachsen werden“ können sich

die Schüler leichter entspannen“ stimmen quasi 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 gute Erfolge.

#### *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, 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). S = Schüler; M = Mitschüler.

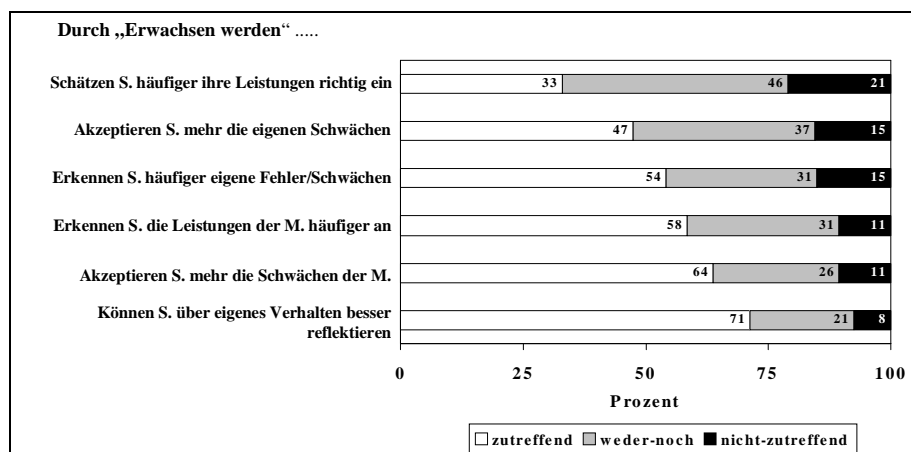


Abbildung 50 fasst die Ergebnisse zusammen und verdeutlicht auch in diesem Bereich die hohe Wirksamkeit des Programms. Nach den Aussagen der Lehrer nehmen die Schüler nicht nur ihre Stärken sondern auch ihre Schwächen nach Einsatz von „Erwachsen werden“ häufiger wahr (54%). Die beobachteten Veränderungen 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...“

Quasi jeder dritte Lehrer gibt an, dass die Schüler ihre eigenen (schulischen) Leistungen durch „Erwachsen werden“ häufiger richtig einschätzen. Ebenfalls werden die (schulischen) Leistungen der Mitschüler nun offensichtlich häufiger von den Schülern anerkannt, von 58% der Lehrer wird dieser Sachverhalt als zutreffend beantwortet. Darüber hinaus geben 71% der Lehrkräften an, dass die Schüler über ihr eigenes Verhalten besser reflektieren können.

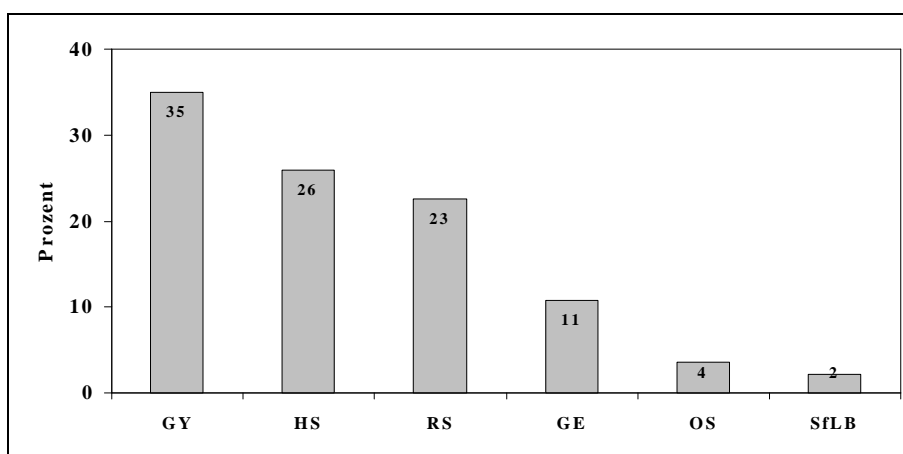
## 4 Ergebnisse der Schulleiterbefragung

Mit Hilfe des Schulleiterfragebogens sollten neben der Erhebung schulspezifischer Daten und Informationen über den Einsatz des Programms „Erwachsen werden“ auch die Auswirkungen des Programms aus der Sicht der Schulleitung erfasst werden.

### 4.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Schulleitungen aller 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 ( $n=363$ ).



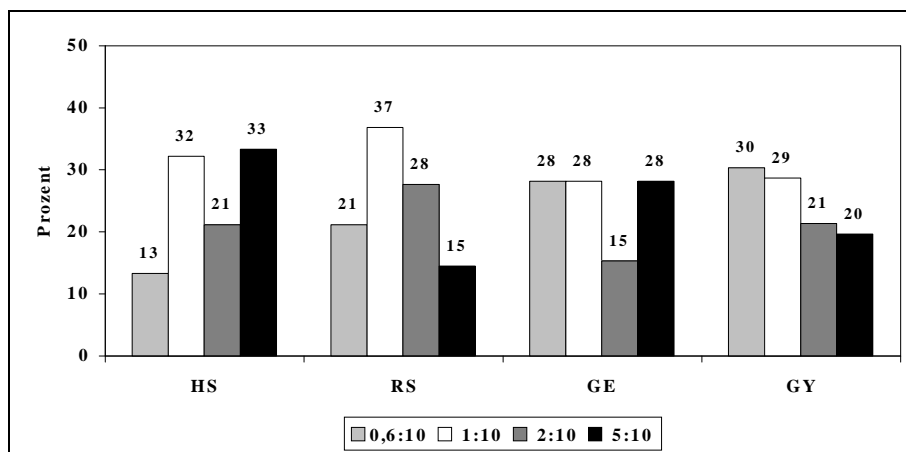
39% der Schulleiter dieser Stichprobe arbeiten an einer Schule in NRW. 19% leiten eine Schule in Schleswig-Holstein, 12% in Niedersachsen, 9% in Rheinland-Pfalz bzw. Saarland und 6% in Baden-Württemberg. Der Anteil für Bayern, Hessen und Hamburg beträgt jeweils 5% und für die neuen Bundesländern 2%.

### Schulspezifische Daten

Die Anzahl der Schüler, die an den Stichprobenschulen unterrichtet werden, schwankt erheblich und liegt nach den Aussagen der Schulleitungen zwischen 54 und 2000. An 23% der Schulen werden bis zu 400 Schülern unterrichtet, 46% der Schulen weisen Schülerzahlen auf, die zwischen 400 und 800 liegen und 31% der Schulen mehr als 800 Schüler. Vergleicht man die Schulen mit einer Schülerzahl größer als 800 untereinander so stellen Gymnasien mit 62% die größte Gruppe dar, gefolgt von Gesamtschulen (21%) und Realschulen (16%). Demgegenüber weisen 54% der Hauptschulen, 70% der Orientierungsstufen und alle Schulen für Lernbehinderte Schülerzahlen unter 400 auf. Entsprechend der unterschiedlichen Schulgrößen schwankt auch die Zahl der Lehrkräfte. Sie wird vonseiten der Schulleitung zwischen 12 und 123 angegeben.

Auf die Frage: „Wie viele Lehrer an Ihrer Schule haben insgesamt an einem Einführungsseminar zu dem Programm „Erwachsen werden“ teilgenommen?“ antwortet die Hälfte der Schulleiter, dass maximal 4 Lehrer an einer solchen Ausbildung teilgenommen haben. In einem weiteren Viertel der Schulen haben 4 bis 7 Lehrer und in 15% der Schulen 8 bis 10 Lehrer die Berechtigung „Erwachsen werden“ im Unterricht einzusetzen. In 10% der Schulen sind mehr als 10 ausgebildeten „Erwachsen werden“ Lehrer (EW-Lehrer) ausgebildet, wobei die maximale Zahl 48 beträgt. Berechnet man das Verhältnis zwischen den ausgebildeten EW-Lehrern zu der Gesamtanzahl der Lehrer, die an den jeweiligen Schulen unterrichten, so weisen jeweils ein Viertel der Schulen ein Verhältnis von maximal 0,6 : 10 bzw. 1:10, 2:10 und 5:10 auf. Abb. 52 gibt das Verhältnis zwischen EW-Lehrer und Gesamtlehreranzahl getrennt nach Schulform wieder.

Abb. 52 Verhältnis Anzahl EW-Lehrer : Anzahl Lehrer gesamt. Angaben in Prozent und getrennt nach Schulform (n=330).



Nach den Angaben der Schulleitung haben an 33% der Hauptschulen und 28% der Gesamtschulen durchschnittlich die Hälfte des Kollegiums an einem „Erwachsen werden“ Einführungsseminar teilgenommen. An den beiden anderen Schultypen fällt der Anteil an ausgebildeten EW-Lehrkräften geringer aus und beträgt an Gymnasien 20% und an Realschulen 15%.

Nur an 13% der Hauptschulen unterrichtet ein relativ kleiner Anteil ausgebildeter EW -Lehrer (das Lehrerverhältnis beträgt dort maximal 0,6:10). Demgegenüber weist jede fünfte Realschule und jeweils etwa ein Drittel der Gymnasien bzw. Gesamtschulen einen solchen (geringen) Anteil an EW-Lehrern auf.

Die bestehende Situation ausgebildeter EW-Lehrkräfte wird vonseiten der Schulleiter / des Lehrkörpers jedoch nicht als Status quo angesehen. Dies zeigt sich u.a. daran, dass an 36% der Schulen weitere Lehrer zu einem der nächsten Einführungsseminare angemeldet sind. Die Zahl der Anmeldungen pro Schule schwankt erheblich und liegt zwischen 1 und 20. Zwischen den vier Regelschulformen gibt es diesbezüglich keinen signifikanten Unterschied. Eine weitere Analyse der Daten ergab, dass gerade Schulen, an denen schon eine relativ hohe Zahl ausgebildeter EW-Lehrer unterrichten (das Verhältnis zwischen ausgebildeten und nichtausgebildeten Lehrkräften ist  $\geq 2:10$ ), häufiger Lehrer zu einem weiteren Einführungsseminar angemeldet haben, gegenüber Schulen mit nur einer geringen Anzahl ausgebildeten EW-Lehrkräften. So stammen 60% der Anmeldungen aus Schulen mit einem hohem EW-Lehreranteil gegenüber 40% mit einem geringerem EW-Lehreranteil.

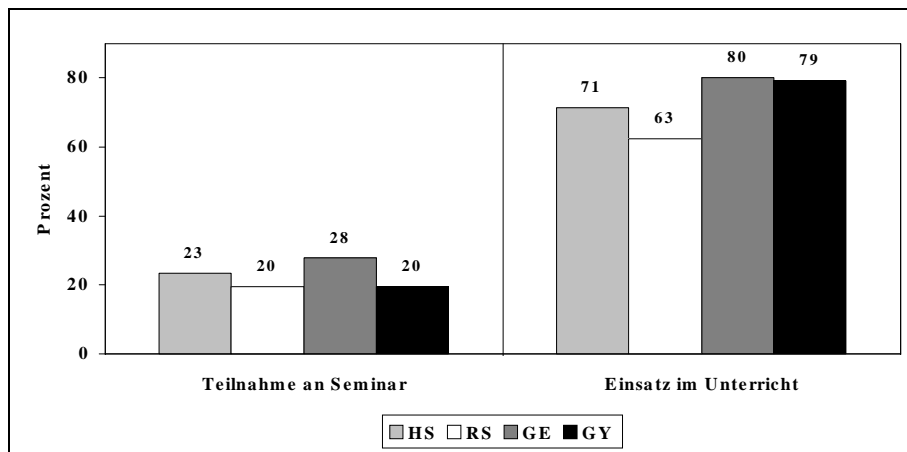
Auf die Frage: „Ist das Einführungsseminar für Ihre Kollegen durch einen Lions-Club bzw. einem Sponsor finanziell abgesichert?“ antworten 50% der Schulleiter mit „Ja“. In 18% der Fälle ist die Finanzierung über Sponsoren noch nicht abgesichert und 33% der Schulleiter geben hierzu an, dass ihnen der Sachverhalt nicht bekannt ist. Betrachtet man die Fälle, bei denen die Seminarfinanzierung nicht gesichert ist, so zeigt sich, dass besonders die Schulen in den neuen Bundesländern davon betroffen sind. Der Anteil beträgt hier 33%. Auch für Hamburger Schulen (27%) und Schulen aus Schleswig-Holstein (20%) ist die finanzielle Absicherung der Seminare nach den Aussagen der Schulleitung nicht immer gegeben. In allen anderen Bundesländern liegt der Prozentsatz wesentlich niedriger und schwankt zwischen 8% und 15%.

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

Eine häufig gestellte Forderung der ausgebildeten Lehrkräfte ist, dass auch die Schulleitung an einem Einführungsseminar teilnehmen sollte. Erwartet wird hierdurch ein besseres Verständnis für den Einsatz lebenskompetenzfördernden Maßnahmen vonseiten der Schulleitung, sowie eine Unterstützung bei der Umsetzung und Implementierung von „Erwachsen werden“ in den Schulalltag. Somit interessierte die Frage, wie viele Schulleiter schon an einem dreitägigem 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 signifikanten Unterschiede bezüglich der Teilnahme an einem solchen Seminar. (Abb. 54 – linke Säulen). Jeweils 20% der Schulleitungen von Realschulen und Gymnasien sind ausgebildete EW-Lehrer. Der Anteil unter den Hauptschuldirektoren beträgt 23% und unter den Direktoren von Gesamtschulen 28%. Von den Schulleitern, die eine Ausbildung zum EW-Lehrer absolviert haben, haben durchschnittlich 73% „Erwachsen werden“

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%). Diese Unterschiede sind jedoch nicht signifikant (Abb. 54 – rechte Säulen).

Abb. 54 *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).*



## 4.2 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 beinhalteten 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 7 sind die Items in ihrem Wortlaut aufgeführt und die prozentualen Häufigkeiten der jeweiligen Antworten über die Gesamtstichprobe dargestellt. Nach Aussagen der Schulleiter wirkt sich das Programm „Erwachsen werden“ nicht negativ auf eine der vorgegebenen Wirkungitems aus, d.h. in keinem Fall wurde die Antwortkategorie „eher verschlechtert“ bzw. „sehr verschlechtert“ angegeben. Darüber hinaus bestehen keine wesentlichen Unterschiede in den prozentualen Häufigkeiten zustimmender Antworten zwischen Schulleitern mit und ohne Ausbildung zum EW-Lehrer. Weiterhin können keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Antworten der Schullei-

tergruppen mit Programmiererfahrung und der Gruppe, die „Erwachsen werden“ noch nicht im Unterricht eingesetzt haben, nachgewiesen werden.

Tab. 7 Auswirkungen des Programms „Erwachsen werden“ an der Schule aus der Sicht der Schulleitung. Angaben in Prozent (n=190-210, je nach Missings).

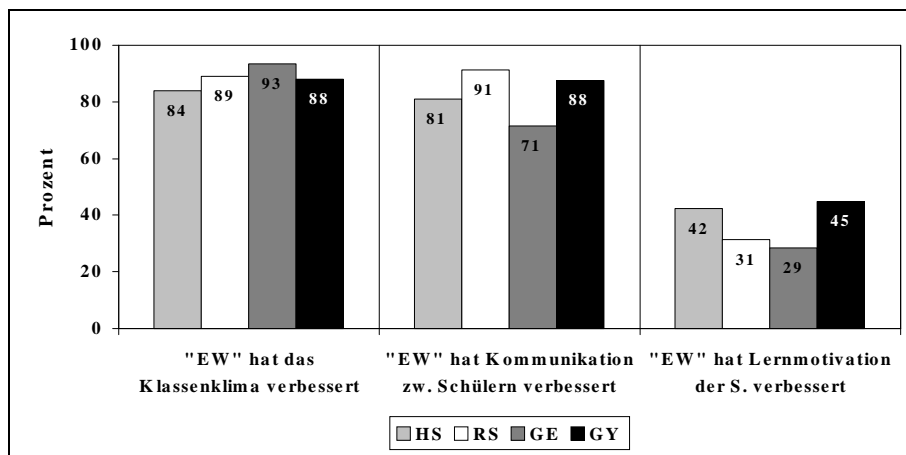
Durch den Einsatz des Programms „Erwachsen werden“ hat sich .....	sehr verbessert [%]	ziemlich verbessert [%]	weder noch [%]
die Kommunikation der Schüler untereinander ...	13,1	71,8	15,0
das Klassenklima ...	15,4	71,6	13,0
die Lernmotivation der Schüler ...	2,3	38,1	59,7
der Leistungsstand der Schüler ...	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

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. Diese hohe positive Bewertung des Klassenklimas bedingt durch „Erwachsen werden“ wird von den Schulleitern aller vier Regelschulen angegeben. Gering-

fürige Unterschiede können zwar festgestellt werden, die jedoch nicht signifikant sind (Abb. 55). Geben 84% der Schulleiter von Hauptschulen an, dass sich das Klassenklima verbessert hat, so sind es jeweils 88% der Direktoren von Realschulen bzw. Gymnasien und 93% von Gesamtschulen. Aber nicht nur das Klassenklima, sondern auch die kommunikativen Kompetenzen der Schüler verbessern sich durch „Erwachsen werden“ offenbar. 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 um die 90% der Direktoren an Realschulen bzw. Gymnasien eine Verbesserung der Kommunikation unter den Schülern an. Niedriger liegen die entsprechenden Angaben von Hauptschuldirektoren (81%) und Gesamtschuldirektoren (71%).

Abb. 55 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. 55).

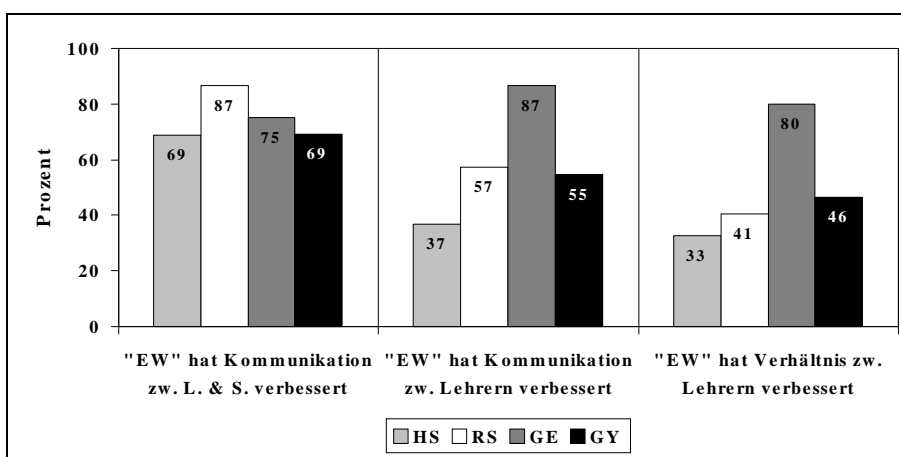
Eine Verbesserung des Leistungsstandes der Schüler durch das Programm wird immerhin von etwa 17% der Schulleiter angegeben. Werden die Aussagen der Direktoren nach den vier Schultypen getrennt ausgewertet, so geben knapp ein Viertel der Hauptschuldirektoren an, dass sich der Leistungsstand ihrer Schüler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

Standen bisher die Auswirkungen des Programms auf Schülebene im Vordergrund, soll im Folgenden auf die Auswirkungen aufseiten der Lehrer näher eingegangen werden. So berichten drei Viertel der Schulleiter 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 berichten über die Hälfte der Schulleiter, dass sich durch „Erwachsen werden“ innerhalb des Kollegiums eine positive Kommunikationskultur entwickelt hat. Das Verhältnis unter den Kollegen hat sich auch nach Aussagen von 44%



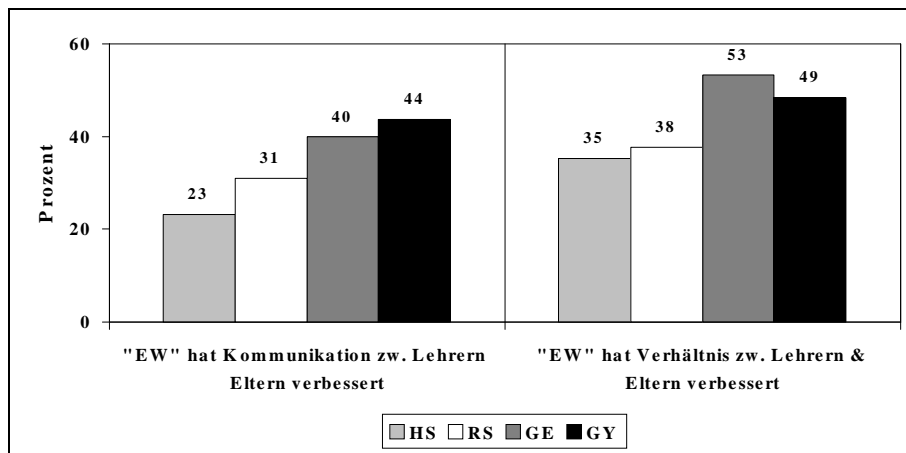
der Schulleiter verbessert. Jedoch können für beide Aussagen Unterschiede zwischen den Schulformen festgestellt werden (Abb. 56). So geben 87% der Gesamtschuldirektoren gegenüber jeweils 56% der Schulleiter von Realschulen und Gymnasien und nur 37% der Hauptschuldirektoren an, dass sich die Gesprächskultur innerhalb des Kollegiums verbessert hat. Vergleichbare Unterschiede bestehen auch bei den Aussagen über die Entwicklung der Verhältnisse innerhalb des Kollegiums. Auch hierbei haben besonders 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 immerhin 33% der Hauptschuldirektoren angegeben (Abb. 56).

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



Im Kapitel 3.6 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 Lehrkräften sogar noch etwas besser ein: 35% der Schulleiter berichten über eine verbesserte Kommunikation zwischen beiden Akteuren und sogar 43% der Schulleiter geben an, dass sich das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern durch „Erwachsen werden“ positiv entwickelt hat. 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. 57).

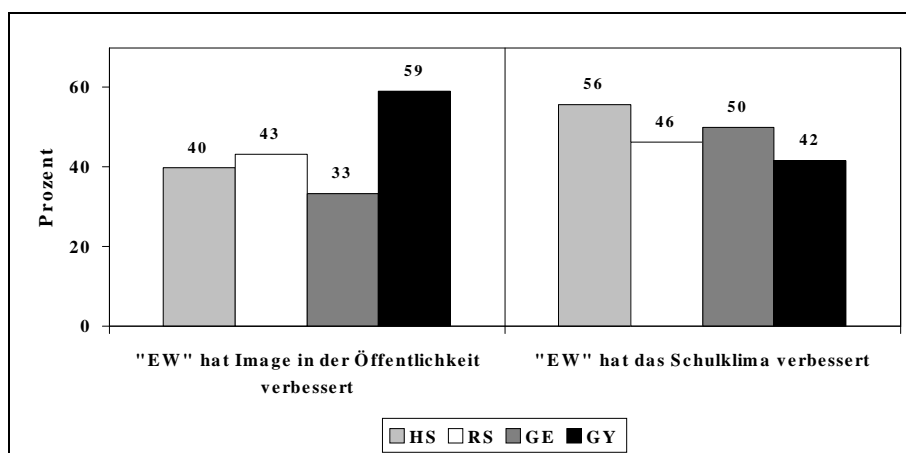
Abb. 57 Auswirkungen des Programms „Erwachsen werden“ auf die Arbeit mit den Eltern aus der Sicht der Schulleitung. Angaben in Prozent (n=190-210, je nach Missing).



„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 knapp die Hälfte der Schulleiter „sehr“ bzw. „ziemlich verbessert“. Diesbezüglich können zwar Unterschiede zwischen den Aussagen der Schulleitungen der vier Regelschulen festgestellt werden, die jedoch nicht signifikant sind. Fast 60% der Direktoren von Gymnasien stimmen dieser Aussage zu. Die Antworten der Schulleitungen der drei anderen Schultypen liegen hierbei zwischen 33% und 43% (Abb. 58).

Nach den Aussagen der Schulleiter wirkt „Erwachsen werden“ sich nicht nur überaus positiv auf das Klassenklima, sondern auch auf das Schulklima aus. Von einer Verbesserung des Schulklimas berichtet knapp die Hälfte der Schulleiter. Zwischen den Aussagen der Schulleiter der vier Regelschulformen bestehen geringfügige Unterschiede (Abb. 58).

Abb. 58 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 und positive Bewertung, die vonseiten der Schulleitungen dem Programm „Erwachsen werden“ entgegengebracht werden. So wirkt sich das Programm nicht nur positiv auf das Klassenklima und Schulklima aus, sondern fördert auch das Ansehen der Schule in der Öffentlichkeit.

## 5. 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 Schüler dargestellt, sondern vergleichend auch die der Interventionslehrer. Im Anschluss werden im dritten Teil die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung beschrieben.

### 5.1 Beschreibung der Stichproben

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. 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. 8 Verteilung der Stichprobe nach Gruppenzugehörigkeit, Klassenstufe und Geschlecht. Alter: Mittelwert  $\pm$  Standardabweichung zum 1. Messzeitpunkt.

	<b>Intervention</b>	<b>Kontrolle</b>	<b>Gesamt</b>			<b>Alter</b>
<b>5. Klassen</b>	278	322	600	49%	51%	10,4 $\pm$ 0,5
<b>7. Klassen</b>	96	65	161	45%	55%	13,0 $\pm$ 0,9
<b>Gesamt</b>	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 folgende 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.

In den 5. Klassen beträgt der Anteil der Schüler, die Deutsch als Muttersprache angeben, etwa 80% und in den 7. Klassen (Hauptschulen) lediglich 48%. Überwiegend wird von den ausländischen Schülern Russisch als Muttersprache angegeben. 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.

### *Programmimplementierung*

Während des Untersuchungszeitraums haben die Schüler der Interventionsklassen im Mittel 28 Std.  $\pm$  11 Std. aus dem Programm „Erwachsen werden“ erhalten. Wie im Kapitel 2.2 beschrieben, setzt sich das eingesetzte Unterrichtsprogramm hauptsächlich aus den Themen der Teile 1 und 2 sowie einer Auswahl Themen aus dem 3. und 4. Teil des Lehrerhandbuches zusammen. Diese Vorgabe ist von den Lehrern weitgehend eingehalten und umgesetzt worden.

## **5.2 Bewertung des Programms 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 Lehrerhandbuches / 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 Lehrerhandbuches*

Die Lehrer beurteilen das Lehrerhandbuch zum Programm positiv. So wird von 95% der Lehrkräfte das didaktische Konzept des Lehrerhandbuches 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. Auch die Textlänge der Arbeitsblätter wird von 63% der Lehrern für angemessen erachtet. 37% der Lehrer geben hierzu an, dass geringe Textkürzungen notwendig

gewesen wären, um eine Überforderung der Schüler zu vermeiden. Durchaus positiv fallen auch die weiteren Bewertungskriterien zum Programm aus. Hierzu zählen:

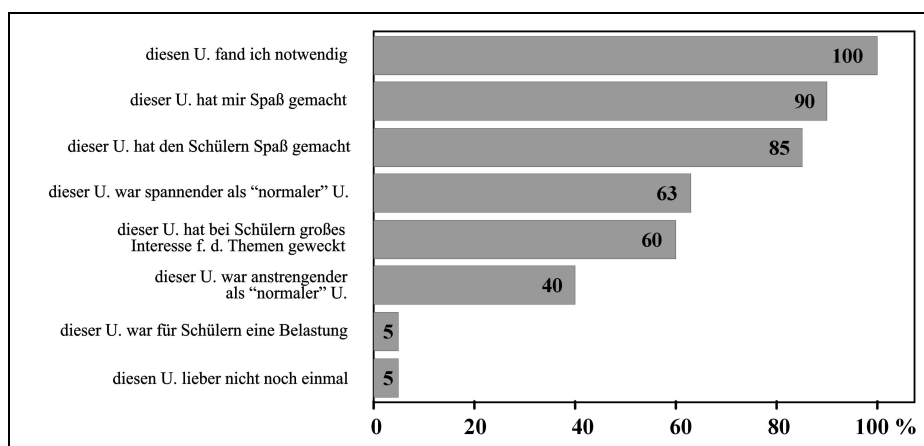
- dass die Inhalte des Programms dem deutschen Kulturkreis angepasst sind (75% - Zustimmung)
- dass die Themen der Unterrichtseinheiten für das entsprechende Alter der Schüler angemessen sind (73% - Zustimmung)
- dass sich die Inhalte der Arbeitsblätter an der heutigen Lebenswelt der Schüler orientieren. (65% - Zustimmung)

Die einzelnen Unterrichtsthemen lassen sich nach Aussage von 85% der Lehrer „gut“ bzw. ohne nennenswerte Schwierigkeiten in den regulären Unterricht integrieren. Diese überaus gute Integration der „Erwachsen werden“ Stunden in den regulären Unterricht spiegelt sich auch in der hohen Umsetzungstreue der Programmthemen wider.

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

In einer allgemeinen Bewertung sagen 90% der Lehrer, ihnen hätten die „Erwachsen werden“ Stunden Spaß gemacht und etwa zwei Drittel charakterisieren diesen Unterricht als „spannender“ im Vergleich zu ihrem normalen Unterricht (Abb. 59). 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 Programmthemen 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 „Erwachsen werden“ Unterrichtsstunden anstrengender gewesen sind als ihr regulärer Unterricht, so wird die zugemessene Bedeutung dieser Stunden für die Lehrer deutlich.

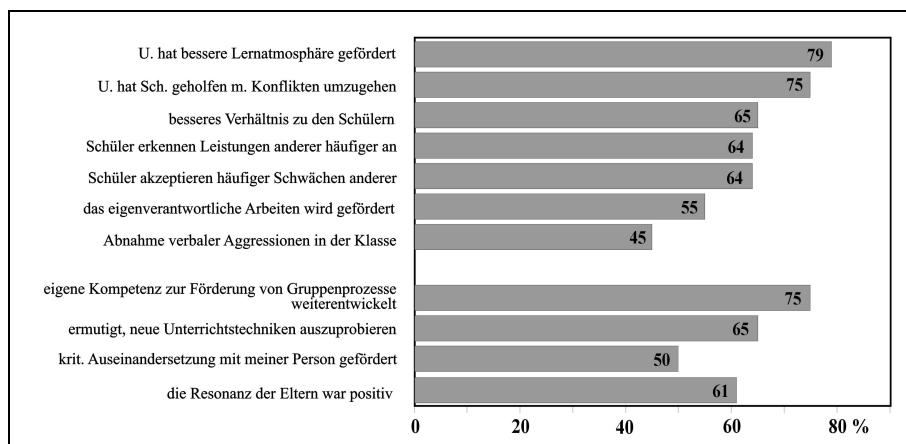
*Abb. 59 Beurteilung des Programms „Erwachsen werden“ aus der Sicht der Interventionslehrer. Bereich: Akzeptanz. U.=„Erwachsen werden“ Unterricht. Angaben zustimmender Antworten in Prozent (n=21).*



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

Die Durchführung von „Erwachsen werden“ wird ganz überwiegend mit positiven Folgen sowohl für die Schüler als auch für die eigene Person/Unterrichtspraxis in Verbindung gebracht (Abb. 60). 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%). Positiv wirkt sich der Unterricht auch auf das Klassenklima aus, da er zu einer merklichen Abnahme verbaler bzw. physischer Aggressionen in der Klasse geführt hat (45%). 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 positiv 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. 60** *Beurteilung des Programms „Erwachsen werden“ aus der Sicht der Interventionslehrer. Bereich: Wirkungen auf die Klasse / die eigene Unterrichtspraxis. U.=„Erwachsen werden“ Unterricht. Angaben zustimmender Antworten in Prozent (n=21).*



Neben den Wirkungen des Programms auf das Schülerverhalten berichten die Lehrer auch von positiven Auswirkungen auf die eigene Person bzw. auf die Unterrichtspraxis: Drei Viertel der Lehrer geben an, dass ihre eigenen Kompetenzen zur Förderung von Gruppenprozesse 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 sehr positiv bewertet wird. Die eingesetzten Materialien sind für die jeweiligen Klassen angemessen.

sen konzipiert und geeignet. Die Unterrichtseinheit wird in hohem Maße akzeptiert und wirkt sich positiv sowohl auf das Klassenklima und das Verhalten von Schülern aus, als auch auf die Unterrichtspraxis der Lehrkräfte.

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

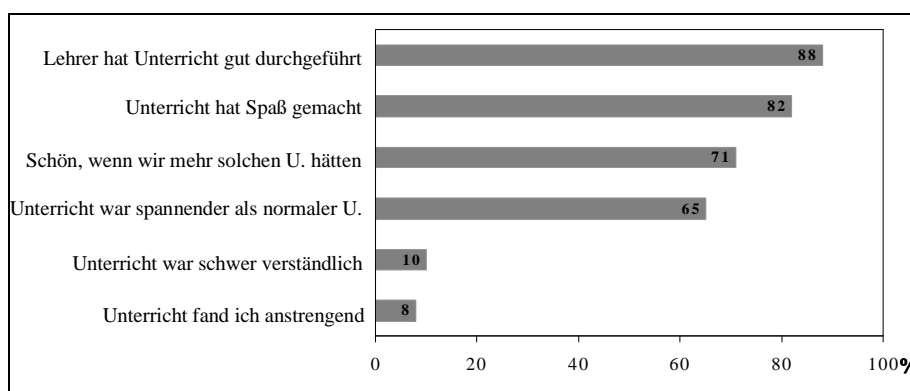
Nicht nur die Lehrer, sondern auch die Schüler haben nach Abschluss der Interventionsphase einen Programmbewertungsfragebogen erhalten. Dieser enthält ebenfalls Fragen zur Akzeptanz und zu (selbstbeobachteten) Auswirkungen des Programms.

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

Abbildung 61 fasst die Ergebnisse zum Thema Akzeptanz zusammen. Das Programm wird auch von den Schülern in hohem Maße akzeptiert und positiv beurteilt. In einer allgemeinen Bewertung sagen 82% der Schüler, ihnen hat das Programm 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 den Aussagen mit einer höheren prozentualen Häufigkeit zustimmen (s.u.).

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

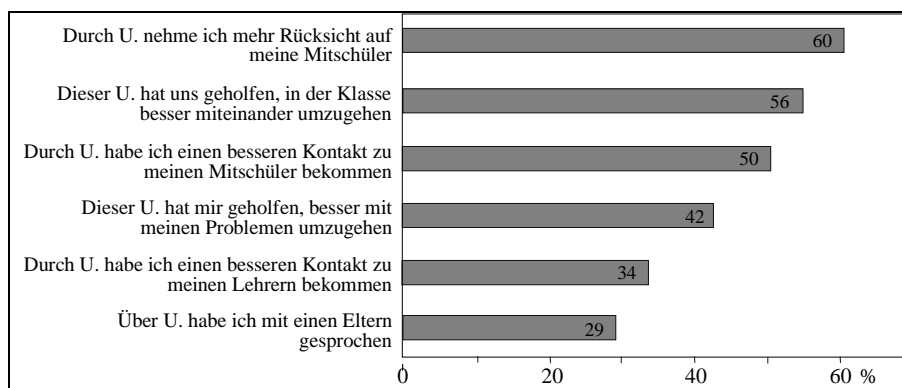


#### *Aussagen der Schüler zu den Auswirkungen des Programms*

Von großem 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 positive Veränderungen innerhalb der Klassengemeinschaft (Abb. 62). So geben 62% 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 nach Aussagen der Schüler nicht nur positiv auf das Klassenklima aus, sondern auch auf eigene Kompetenzen. So stimmen 42% der Schüler der Aussage zu: „Dieser Unterricht hat mir geholfen, besser mit meinen Problemen umzugehen.“ Auch der Kontakt und die Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrern hat sich nach Aussagen von einem Drittel der Schüler verbessert. Immerhin haben knapp 30% der Schüler mit ihren Eltern über das Programm gesprochen, also auch hier hat das Programm 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. 62 Beurteilung des Programms „Erwachsen werden“ aus der Sicht der Schüler. Bereich: Wirkungen auf die Schüler. U.=„Erwachsen werden“ Unterricht. Angaben zustimmender Antworten in Prozent (n=361).



In einer offen gestellten Frage können 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
- Sich in Kleingruppen bestimmte Themen selbst zu erarbeiten
- Im Unterricht spielen zu können

Insgesamt kann also von einer Unterrichtsreihe gesprochen werden, die bei den Schüler gut ankommt, für wichtig und auch notwendig gehalten wird und in vielen Fällen entscheidende Anregungen geliefert hat.



Wird „Erwachsen werden“ von allen Schülern gleichermaßen akzeptiert?

Von Interesse war, ob alle Schüler das Programm „Erwachsen werden“ gleich gut bewerten oder ob es Subgruppen gibt, die diesem Unterricht gegenüber weniger positiv eingestellt sind.

Hierfür werden für die Bildung eines Summenindex die einzelnen Skalenwerte der 12 Bewertungsitems addiert (2 Items, die die Unterrichtsqualität der Lehrer bewerten, wurden für die Bildung des Summenindex nicht berücksichtigt). Der berechnete Programmbewertungsindex weist eine Spannweite von 13 bis 48 Punkten auf, wobei ein hoher Punktwert gleichzusetzen ist mit einer hohen positiven Bewertung des Programms.

Die Ergebnisse einer univariaten Varianzanalyse zeigen, dass die Mädchen das Programm „Erwachsen werden“ signifikant besser bewerten als die Jungen ( $F_{(1,401)} = 11,2$ ;  $p < 0,001$ ). Dabei gibt es signifikante Bewertungsunterschiede zwischen den beiden Klassenstufen: Allgemein 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 9 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. Die Jungen der 7. Klassen bewerten das Gesamtprogramm weniger positiv. Der signifikante Klassenunterschied, wie oben beschrieben, beruht somit im wesentlichen auf der weniger guten Beurteilung der Jungen der 7. Klassen. Deutlich wird, 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. 9 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 [ $\bar{x}$ ]	Jungen [ $\bar{x}$ ]	Mädchen [ $\bar{x}$ ]	Jungen [ $\bar{x}$ ]
34,7	32,1	35,0	33,5
		7. Klasse	
5. Klasse [ $\bar{x}$ ]	7. Klasse [ $\bar{x}$ ]	Mädchen [ $\bar{x}$ ]	Jungen [ $\bar{x}$ ]
34,3	32,5	34,3	30,6

### 5.3 Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung

Aus präventiver Perspektive ist von Interesse, ob und in welchem Umfang „Erwachsen werden“ in der Lage ist, Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen zu fördern sowie substanzspezifischen Selbsteinschätzungen und Verhalten zu beeinflussen. Dargestellt werden im Folgenden die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung. Schwerpunkte liegen hier auf 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 („Ausstiegswilligkeit“)
- des derzeitigen Zigarettenkonsums

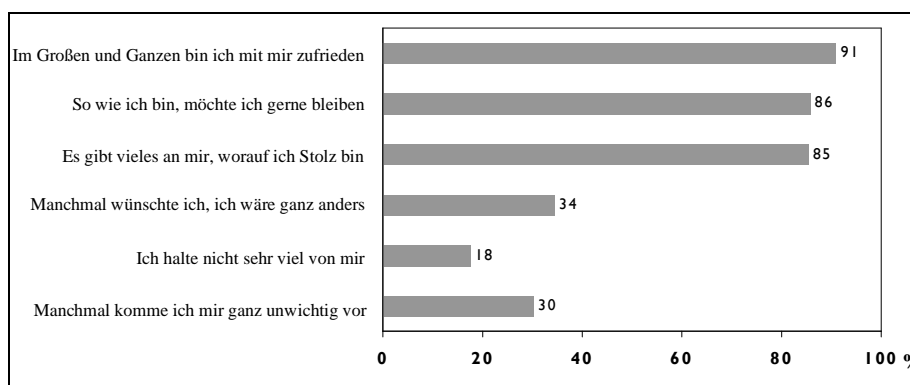
Jeder Abschnitt beginnt mit einer Beschreibung der jeweiligen Ausgangssituation zum 1. Messzeitpunkt. Danach wird der Frage nachgegangen, ob sich zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe unterschiedliche Veränderungen über die drei Erhebungszeitpunkte beobachten lassen. Hierbei ist ebenfalls von Interesse, ob sich differentielle Programmeffekte in Abhängigkeit von der Klassenstufe, dem Geschlecht und der Programmbewertung nachweisen lassen.

Zu beachten ist, dass die Schüler, die zum 1. und 2. Messzeitpunkt die Jahrgangsstufe 5 absolvieren, 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 ist mit Hilfe einer Skala aus 8 Aussagen erfasst worden, die die Antwortformate „stimmt ganz genau“, „stimmt ziemlich“, „stimmt nicht“ und „stimmt gar nicht“ aufwies. Die Aussagen thematisieren die Zufriedenheit mit sich selbst, den Wunsch, sich zu verändern sowie andere Gefühle der Wertschätzung der eigenen Person. Abbildung 63 stellt für einige Beispieltitems die prozentuale Häufigkeit zustimmender Antworten zum ersten Messzeitpunkt zusammen.

Abb. 63 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 acht Aussagen zu einem Selbstwert-Summenindex addiert worden. Dieser Summenindex weist eine Spannweite von 8 Punkten bis 32 Punkten auf. Niedrige Werte dieses Index gehen mit einem gering ausgeprägten 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 die Jungen ( $F_{(1,707)}=10,9$ ;  $p<0.001$ ). Aufgrund dieser Unterschiede werden im Folgenden die Daten getrennt nach Jungen und Mädchen ausgewertet.

Abb. 64 Entwicklung des Selbstwertgefühls über drei Messzeitpunkte getrennt nach Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit. Angaben: Mittelwerte,  $n_I = 306$ ,  $n_K = 341$

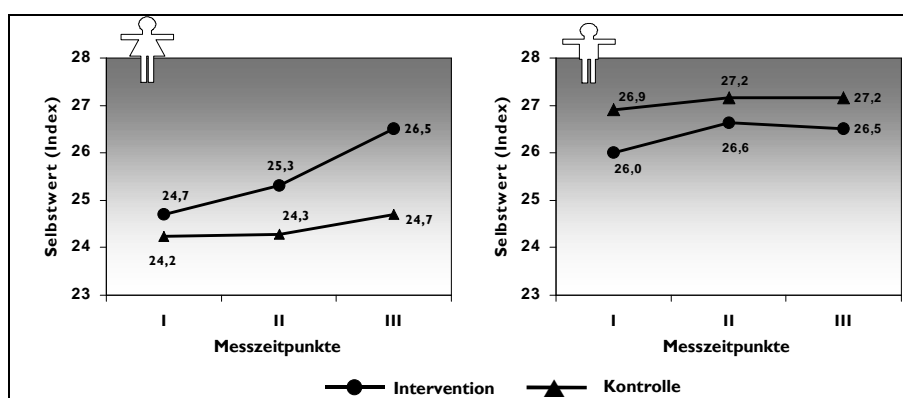


Abbildung 64 stellt die Entwicklung des Selbstwertgefühls getrennt nach Mädchen und Jungen dar. Auf dem ersten Blick fallen die unterschiedlichen Ausgangswerte der Jungen gegenüber denen der Mädchen auf. So liegt der Durchschnittswert der Jungen mit 26,5 Punkten etwa um zwei Einheiten höher als der Vergleichswert 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.

Eine anderer Befund ergibt sich bei den Mädchen: Während man bei den Kontrollschülerinnen zwischen dem 1. und 3. Messzeitpunkt einen nur geringfügigen Anstieg im Selbstwertgefühl nachweisen kann, steigt das Selbstwertgefühl der Interventionsschülerinnen über alle drei Messzeitpunkte kontinuierlich an. Weisen Kontroll- und Interventionsschülerinnen zum 1. Messzeitpunkt vergleichbare Ausgangswerte auf, so können zum 3. Messzeitpunkt zwischen den Gruppen signifikante Unterschiede nachgewiesen werden ( $F_{(1,313)}=5,6$ ;  $p<0,01$ ). Zum 3. Messzeitpunkt erreichen die Schülerinnen der Interventionsklassen vergleichbar hohe Werte wie ihre Mitschüler zum 1. Messzeitpunkt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Programm „Erwachsen werden“ sich positiv auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls auswirkt, wobei die Wirkung im Wesentlichen bei den Mädchen nachgewiesen werden kann. Die geringe Steigerung bei den Jungen ist dagegen auf einen sogenannten Deckeneffekt zurückzuführen, der eine Steigerung auf einen bereits hohem Niveau als nicht mehr messbare Größe charakterisiert.

Weiterhin wird überprüft, ob die Auswirkung auf das Selbstwertgefühl von der Einschätzung des Programms durch die Schüler beeinflusst ist. Konkret soll die Frage beantwortet 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 Abschnitt 5.2) am Median gesplittet und als ein weiterer Faktor in die statistische 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. Sowohl bei den Schülerinnen, die das Programm positiv bewerten, als auch bei denjenigen, die dem Programm weniger positiv gegenüber stehen, steigt das Selbstwertgefühl über die drei Erhebungszeitpunkte an.

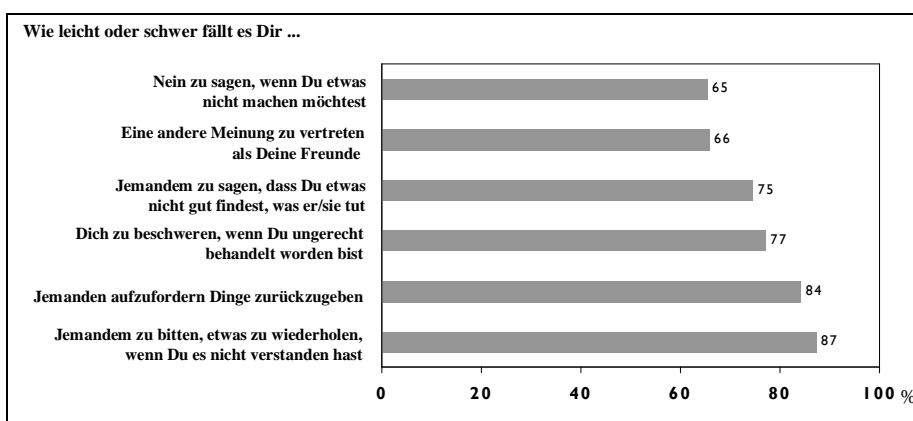
### ***Interventionseffekte auf das Ausmaß sozialer Kompetenz***

Als eine weitere Persönlichkeitsressource wird die soziale Kompetenz im Fragebogen erfasst. Die Skala „Soziale Kompetenz“ beinhaltet insgesamt 7 Items, die die Durchsetzungsfähigkeit der Person thematisieren bzw. die Fähigkeit beschreiben, sich von anderen Personen oder Meinungen abzugrenzen. Eingeleitet werden diese Aussagen durch den Satz: „*Stell Dir vor, Du kommst in einer der folgenden Situationen. Wie leicht oder schwer fallen Dir folgende Dinge?*“ Als Antwortmöglichkeiten sind folgende Einschätzungen vorgesehen: „*das fällt mir sehr leicht*“ – „*das fällt mir*

ziemlich leicht“ – „das fällt mir ziemlich schwer“ – „das fällt mir sehr schwer“. Abbildung 65 fasst die Daten aller Schüler zum ersten Messzeitpunkt zusammen. Auffällig ist der relativ hohe Anteil zustimmender Antworten über alle Items. So sind sich knapp 90% der Jugendlichen sicher, jemanden bitten zu können, etwas zu wiederholen, wenn Sachverhalte unklar geblieben sind. Auch eine Person aufzufordern, geliehene Dinge endlich 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 bzw. 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. Zum ersten Messzeitpunkt ist sich ein Großteil der Jugendlichen sicher, sich durchsetzen zu können.

Werden die Items getrennt nach den Geschlechtern ausgewertet, können in allen Aussagen statistisch bedeutsame Effekte zwischen Jungen und Mädchen nachgewiesen werden. In allen Items schätzen Mädchen ihre soziale Kompetenz geringer ein.

Abb. 65 Angabe zur sozialen Kompetenz zum 1. Messzeitpunkt. Prozentuale Angaben der Aussagen: „fällt mir ganz/ziemlich leicht“ ( $n=760$ ).



Für die weitere Berechnung wurden die Werte der sieben Aussagen addiert und so ein Summenindex zur sozialen Kompetenz gebildet, der eine Spannweite von 7 Punkten 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 sozialer 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. 66 Entwicklung des Ausmaßes sozialer Kompetenz über drei Messzeitpunkte getrennt nach Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit. Angaben: Mittelwerte  
 $n_c = 308$ ,  $n_i = 340$ .

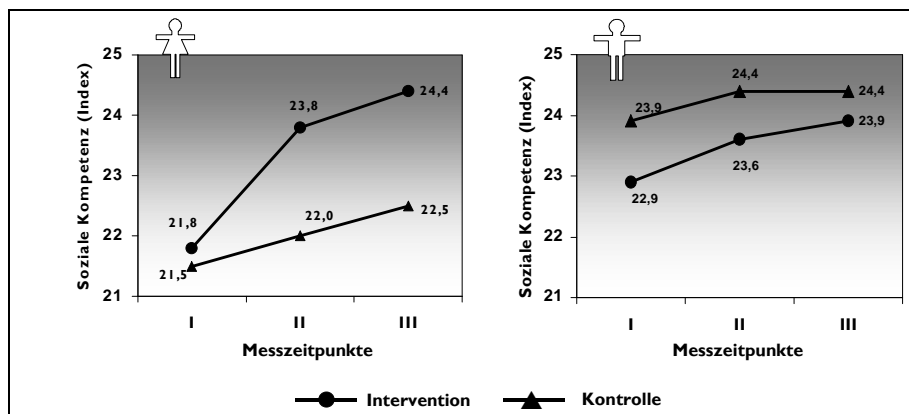


Abbildung 66 fasst die Daten getrennt nach den Geschlechtern zusammen. Betrachtet man die Daten der Jungen, so weisen die Kurven sowohl bei der Kontroll- als auch der Interventionsgruppe vom 1. bis zum 3. Messzeitpunkt einen vergleichbaren Anstieg auf. Zum 1. Messzeitpunkt kann zwischen den Jungen der 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: Bei den Schülerinnen der Kontrollklassen kann zwischen den Messzeitpunkten 1 und 3 ein kontinuierlicher, aber nicht signifikanter Anstieg nachgewiesen werden. Demgegenüber steigen die Werte der Interventionsschülerinnen über die Zeit an ( $F_{(1,303)}=4,3$ ;  $p<0,01$ ). 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 ( $F_{(1,317)}=12,3$ ;  $p<0,001$ ) als auch zum 3. Messzeitpunkt ( $F_{(1,322)}=13,1$ ;  $p<0,001$ ) signifikante Unterschiede.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass „Erwachsen werden“ Effekte auf die Entwicklung der 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.

Auch im Rahmen der Entwicklung sozialer Kompetenz wird überprüft, ob unterschiedliche Programmeffekte nachgewiesen werden können zwischen Schülern, die „Erwachsen werden“ akzeptieren und somit positiv bewerten, gegenüber denjenigen, die das Programm weniger gut beurteilen. Vergleichbar mit den Ergebnissen zum Selbstwertgefühl profitieren alle Interventionsschülerinnen von dem Programm, unabhängig von der Programmbewertung.

### *Interventionseffekte auf die Widerstandsgewissheit*

Untersuchungen bestätigen den Einfluss der Gleichaltrigengruppe auf das Verhalten junger Menschen (Fuchs, 2000; Heaven, 1996; Semmer, 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 ist somit eine Zielvorgabe präventiver Maßnahmen. Inwieweit die Widerstandsgewissheit der Schüler durch „Erwachsen werden“ beeinflusst wird, ist Gegenstand des folgenden Abschnittes.

Die Widerstandsgewissheit wird durch folgendes 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. Im Folgenden werden die Daten zur Widerstandsgewissheit getrennt nach Klassenstufe dargestellt.

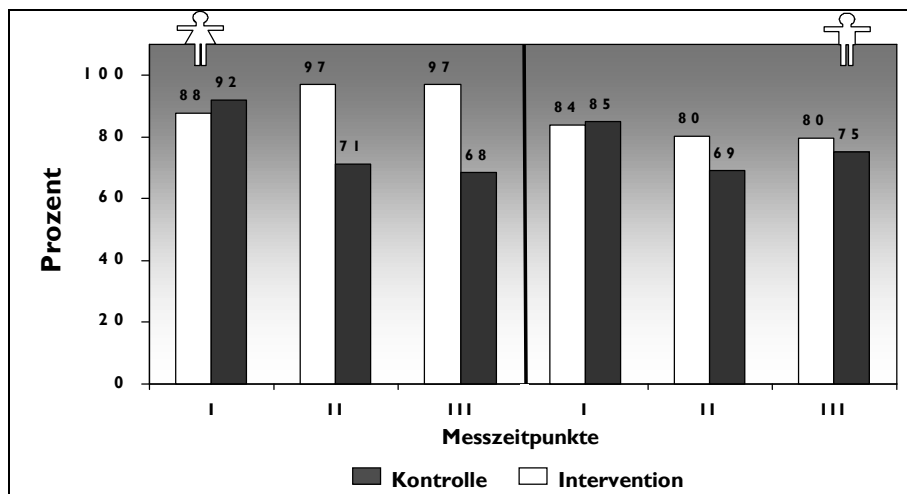
#### *Interventionseffekte auf die Widerstandsgewissheit in den 5. Klassen*

Zum 1. Messzeitpunkt sind sich über 90% der Schüler (unabhängig vom Geschlecht) 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 sind 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. 95% und zum 3. 91%. Die entsprechenden Werte für die Kontrollschüler liegen bei 92%, 93% und 92%.

#### *Interventionseffekte auf die Widerstandsgewissheit in den 7. Klassen*

In der Abbildung 67 werden die Daten der 7. Jahrgangsstufe getrennt nach Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit dargestellt.

Abb. 67 Gewissheit ein Rauchangebot abzulehnen getrennt nach Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit in den 7. Klassen. Prozentuale Angaben ein Rauchangebot ganz/ziemlich leicht ablehnen zu können (n=160).



Bei den Jungen ist zu beobachten, dass die Widerstandsgewissheit in der Interventionsgruppe leicht und in der Kontrollgruppe stärker abnimmt: Sind sich etwa ein vergleichbar hoher Anteil der Interventions- und Kontrollschüler zum 1. Messzeitpunkt sicher, ein Zigarettenangebot ablehnen zu können, so sinkt dieser Anteil unter den Kontrollschülern zur 2. Befragung um 16% ab und beträgt nun 69%. Im Gegensatz dazu sinkt der Anteil unter den Interventionsschülern um lediglich 4%. Dieser Unterschied lässt sich jedoch statistisch nicht absichern. Auch zum 3. Messzeitpunkt kann kein bedeutsamer Unterschied zwischen Kontrolle und Interventionsgruppen nachgewiesen werden.

Die Befunde der Mädchen stellen sich wie folgt dar: Zum 1. Messzeitpunkt fällt es 88% der Interventionsschülerinnen und 92% der Kontrollschülerinnen „sehr“ bzw. „ziemlich leicht“ ein Rauchangebot abzulehnen. Bei den Interventionsschülerinnen nimmt die Widerstandsgewissheit um weitere 10% zu. Somit sind zur 2. und 3. Befragung 97% der Mädchen der Interventionsklassen der Meinung, sich dem Gruppendruck widersetzen zu können. Im Gegensatz dazu sinkt der entsprechende Anteil der Kontrollschülerinnen ab. Zum 2. und 3. Messzeitpunkt können sich etwa 30% der Schülerinnen der Kontrollklasse dem Gruppendruck nicht mehr so einfach widersetzen. Zwischen Interventions- und Kontrollschülerinnen bestehen sowohl zum 2. Messzeitpunkt ( $\chi^2 = 8,5$ ,  $df=1$ ,  $p<0,01$ ) als auch zum 3. Messzeitpunkt ( $\chi^2 = 9,6$ ,  $df=1$ ,  $p<0,01$ ) signifikante Unterschiede.

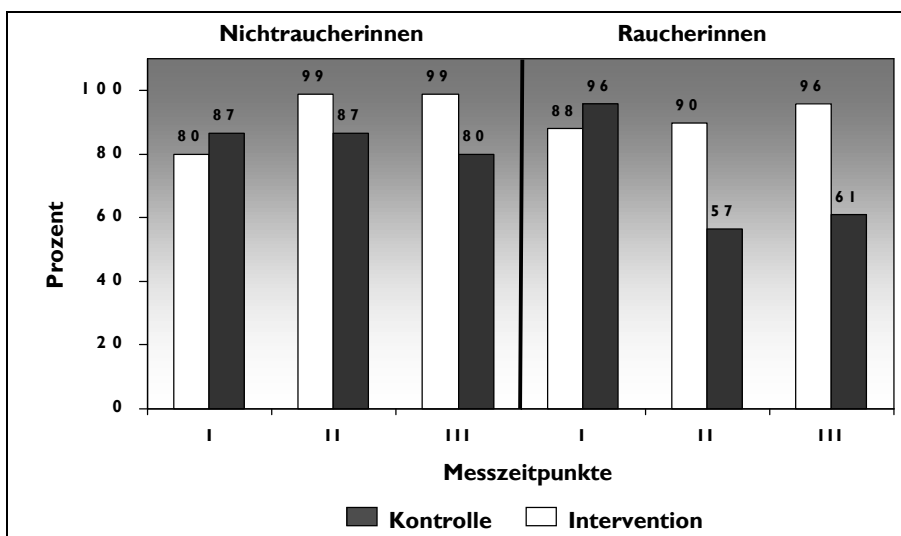
#### Gewissheit ein Rauchangebot abzulehnen bei Rauchern und Nichtraucherinnen

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 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 68 werden die Daten zur Widerstandsgewissheit zwischen Raucherinnen und Nichtraucherinnen dargestellt. Programmeffekte können bei den Interventionsschülerinnen beider Gruppen nachgewiesen werden.

Abb. 68 Gewissheit ein Rauchangebot abzulehnen getrennt nach Rauchstatus und Gruppenzugehörigkeit der Mädchen der 7. Klassen. Prozentuale Angaben ein Rauchangebot ganz/ziemlich leicht ablehnen zu können ( $n=90$ ).



Unter den rauchenden und nicht rauchenden Mädchen der Interventionsklassen steigt die Gewissheit, ein Rauchangebot abzulehnen, über die Zeit an. Lehnen zur 1. Befragung noch 80% der Nichtraucherinnen der Interventionsgruppe ein Zigarettenangebot ab, so steigt der Anteil zum 2. bzw. 3. Messzeitpunkt auf 99% an. Bei der Kontrollgruppe sinkt demgegenüber der Anteil von 87% auf 80% ab. Somit werden Nichtraucherinnen durch „Erwachsen werden“ in ihrer Gewissheit gestärkt, dem Gruppendruck der Gleichaltrigen nicht nachzugeben.

Aber auch Raucherinnen profitieren offensichtlich durch „Erwachsen werden“: Unter den rauchenden Interventionsschülerinnen steigt der Anteil, der sich sicher ist, eine Zigarette abzulehnen, von 88% auf 96% an. Im Gegensatz dazu fällt der Anteil unter den Kontrollschülern von 96% über 57% auf 61% zum 3. Messzeitpunkt ab. Somit sind viel mehr Kontrollschülerinnen bereit, eine angebotene Zigarette anzunehmen, wenn sie keinen „Erwachsen werden“ Unterricht erhalten haben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass „Erwachsen werden“ sich positiv auf die Gewissheit der Jugendlichen, Gruppendruck widerstehen zu können, auswirkt. 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“**

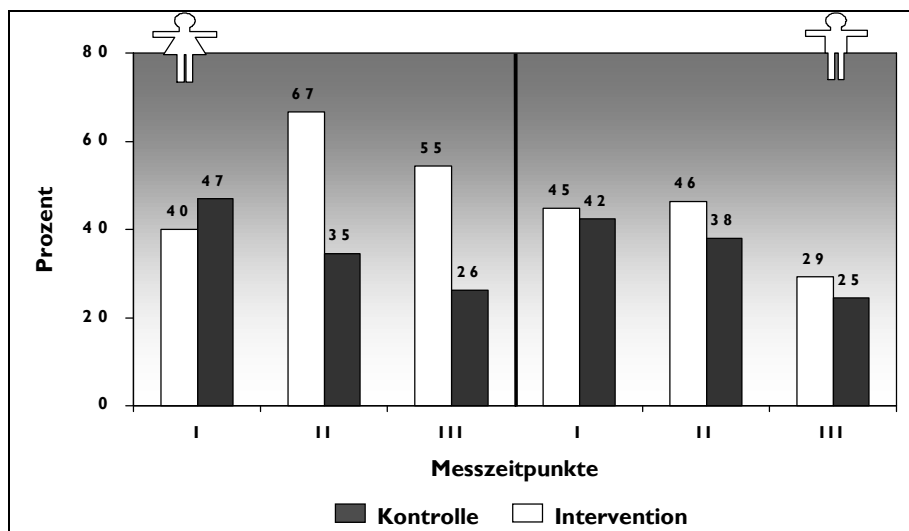
Die Erfassung der „Ausstiegsbereitschaft“ und der „Probierbereitschaft“ ist aus zweierlei Gründen ein wichtiger Indikator für die Beurteilung der Wirkungen eines Präventionsprogramms. Denn hierbei gilt es nicht nur die im optimalen Fall reduzierte „Probierbereitschaft“ bei Nichtrauchern bzw. erhöhte „Ausstiegsbereitschaft“ bei Rauchern zu belegen sondern auch, mögliche kontraproduktive Wirkungen des Programms, z.B. durch Neugierereffekte, auszuschließen.

#### *Interventionseffekte auf die „Ausstiegsbereitschaft“*

Zur Erfassung der „Ausstiegsbereitschaft“ wird allen rauchenden Schülern die Frage gestellt: „*Hast Du in der nächsten Zeit vor, mit dem Rauchen aufzuhören?*“ Die Frage nach der Rauchbeendigung konnte anhand einer 5-stufigen Skala beantwortet werden, die die Ausprägungen hatte: „*ganz sicher nicht*“, „*eher nicht*“, „*vielleicht*“, „*eher ja*“ und „*ganz sicher*“. Die Antwortkategorien „*ganz sicher nicht*“, „*eher nicht*“ werden im Folgenden als eindeutige Ablehnung der Intention verstanden, mit dem Rauchen aufzuhören. Auf der anderen Seite werden die Antwortkategorien „*eher ja*“ und „*ganz sicher*“ als Absicht gewertet, mit dem Rauchen aufzuhören.

Erste Datenanalysen erbringen zwischen den Schülern der 5. und der 7. Jahrgangsstufe keine statistisch bedeutsamen Unterschiede, jedoch können erneut Geschlechtsunterschiede nachgewiesen werden, so dass die Auswertung getrennt nach Geschlecht erfolgt.

**Abb. 69** *Gewissheit der rauchenden Jugendlichen, mit dem Rauchen demnächst aufzuhören getrennt nach Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit. Prozentuale Angaben mit dem Rauchen „eher ja / ganz sicher“ aufzuhören (n=180).*



Zum 1. Messzeitpunkt besteht zwischen den Mädchen der Kontrollgruppe und Interventionsgruppe ein nicht signifikanter Unterschied in der „Ausstiegsbereitschaft“ von 7%, so dass mehr Interventionsschülerinnen zu Beginn der Untersuchung der Meinung sind, mit dem Rauchen nicht aufhören zu wollen. Unter den Kontrollschülerinnen sinkt 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 der entsprechende Anteil unter den Interventionsschülerinnen zur 2. Befra-

gung um 27% an. Zum 3. Erhebungszeitpunkt kann zwischen den Interventions- und Kontrollschülerinnen ein Unterschied von knapp 30% gemessen werden. Zwischen beiden Gruppen bestehen zur 2. ( $\chi^2=5,05$ ,  $df=1$ ;  $p<0,05$ ) und 3. Befragung ( $\chi^2=4,78$ ,  $df=1$ ;  $p<0,05$ ) signifikante Unterschiede (Abb. 69).

Im Gegensatz dazu können bei den Jungen zu keinem Messzeitpunkt wesentliche Unterschiede in der „Ausstiegswilligkeit“ zwischen Interventions- und Kontrollschülern nachgewiesen werden.

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 (Anteil der Raucher siehe im Detail im folgenden Abschnitt).

#### *Interventionseffekte auf die „Probierbereitschaft“*

Zur Erfassung der „Probierbereitschaft“ wird den Jugendlichen, die noch nie eine Zigarette geraucht haben, die Frage gestellt „*Wenn Du nicht rauchst, hast Du vor, in der nächsten Zeit zu rauchen?*“ Diese Frage kann anhand einer 5-stufigen Skala, die von der Ausprägung „*ganz sicher nicht*“ bis „*ganz sicher*“ reicht, beantwortet werden. Das Item „*ganz sicher nicht*“ wird im Folgenden als sichere Ablehnung der Intention, demnächst zu rauchen, verstanden. Schon die Auswertung über der Gesamtstichprobe zum 1. Messzeitpunkt zeigt einen deutlichen Deckeneffekt: So sind sich ca. 90% der Nichtraucher 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 schon einmal eine Zigarette probiert zu haben, aber seit dem nicht mehr rauchen, so erhält man ein vergleichbares Ergebnis wie bei den Nichtrauchern. Somit sind sich quasi alle Nichtraucher und Probierer dieser Stichprobe von Beginn an „*sehr sicher*“ nicht mit dem Rauchen zu beginnen bzw. wieder anzufangen. Bei einer so hohen Ablehnungsrate ist ein weiterer Anstieg auch nicht zu erwarten gewesen. Für die „Probierbereitschaft“ kann jedoch festgestellt werden, dass durch „Erwachsen werden“ keine kontraproduktiven Effekte (z.B. durch Neugierde) erzielt worden sind.

#### *Interventionseffekte auf den Zigarettenkonsum*

##### *Prävalenz des Rauchverhaltens*

Zum 1. Messzeitpunkt geben 67% der Schülerinnen und Schüler an, noch nie geraucht zu haben. 20% bezeichnen sich selbst als Probierer und 13% als Raucher. Gefragt nach der Konsumhäufigkeit geben 51% der Raucher an selten bzw. gelegentlich zu rauchen (etwa ein Mal pro Woche bzw. seltener). 28% der Schüler rauchen mehrmals die Woche und weitere 21% täglich.

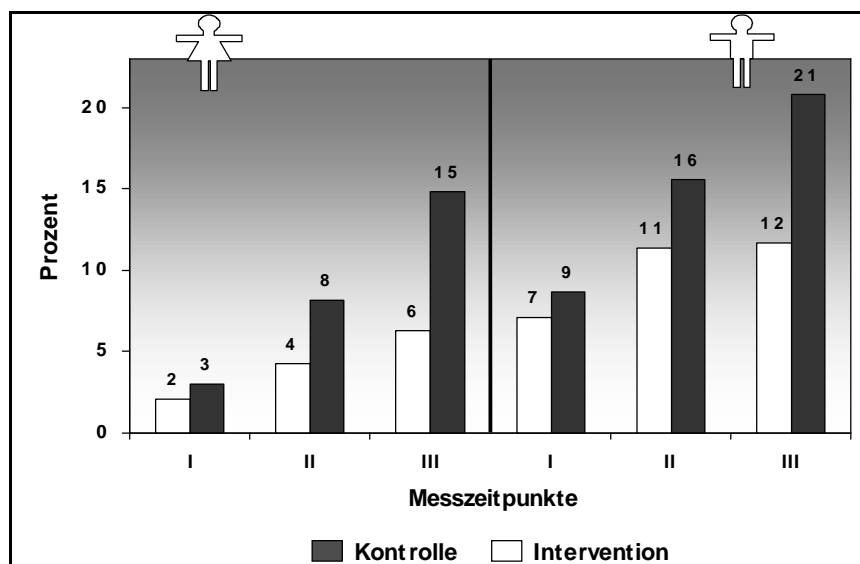
Gegenüber den Mädchen (7%) geben etwa doppelt so viele Jungen (15%) an zu rauchen ( $\chi^2=10,1$ ;  $df=1$ ;  $p<0,01$ ). Neben dem Geschlechtsunterschied unterscheidet sich der Raucheranteil erwartungsgemäß zwischen beiden Klassenstufen: In den 7. Klassen liegt er mit 31% wesentlich höher als in den 5. Klassen (6%) ( $\chi^2=81,5$ ,  $df=1$ ;  $p<0,001$ ). Darüber hinaus unterscheidet sich die Konsumhäufigkeit: 27% der rauchenden Schüler und Schülerinnen der 7. Klasse geben an, täglich zu rauchen und weitere 33% mehrmals in der Woche. Bei den 5.-Klässlern liegt der Anteil täglicher Raucher bei 9% und weitere 21% geben an, mehrmals in der Woche zu rauchen. Konsumieren 55% der rauchenden 5.-Klässler weniger als einmal in der Woche Zigaretten, so beträgt dieser Anteil unter den rauchenden 7.-Klässlern gerade mal 18%.

Liegt der Anteil regelmäßiger und gelegentlicher Raucher in der Gesamtstichprobe zum ersten Messzeitpunkt bei 12%, so steigt er auf 16% zum 2. und auf 24% 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 6%, für die 2. bei 10% und für die 3. Befragung bei 19%. Die entsprechenden Werte liegen für die Schüler der siebten Klasse bei: 37% (1. Messzeitpunkt), 41% (2. Messzeitpunkt) und 55% (3. Messzeitpunkt). Der längsschnittliche Anstieg sowie der Anteil 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 Rauchverhaltens innerhalb der Interventions- und Kontrollgruppe aufgezeigt werden und zwar aufgrund der Prävalenzunterschiede getrennt nach Klassenstufe und Geschlecht.

Abb. 70 Entwicklung des Raucheranteils in den 5. Klassen getrennt nach Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit. Angaben rauchender Jugendlicher in Prozent.



Zum ersten Messzeitpunkt beträgt der Raucheranteil der Mädchen der Interventionsklassen 2%. Der entsprechende Anteil rauchender Interventionsschüler liegt hingegen um etwa das Dreifache höher. Ein vergleichbar hoher Unterschied besteht zwischen den Kontrollschülerinnen (3%) und –schülern (9%). 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 Raucheranteil auf 4%. Demgegenüber geben doppelt so viele Mädchen der Kontrollgruppe an, zu rauchen. Zum 3. Messzeitpunkt kann in beiden Gruppen ein weiterer Anstieg beobachtet werden, jedoch viel stärker in der Kontrollgruppe (15%) gegenüber der Interventionsgruppe (6%). Dieser Unterschied ist signifikant ( $\chi^2=5,2$ ;  $df=1$ ;  $p<0,05$ ).

Auch bei den Jungen steigt der Raucheranteil in beiden Gruppen über die Zeit an, wobei der Anstieg innerhalb der Kontrollgruppe stärker ausfällt als unter den Interventionsschülern. So geben zum 3. Messzeitpunkt 21% der Kontrollschüler an, zu rauchen, gegenüber 12% der Interventionsschüler. Auch dieser Unterschied ist signifikant ( $\chi^2=5,2$ ;  $df=1$ ;  $p<0,05$ ).

In den 7. Klassen können jedoch zu allen drei Messzeitpunkten keine statistisch bedeutsamen Effekte zwischen den Kontroll- und Interventionsschülern nachgewiesen werden. Durchschnittlich bezeichnen sich 33% der Mädchen zum 1. Messzeitpunkt als Raucherinnen. Dieser Anteil steigt zum 3. Messzeitpunkt auf durchschnittlich 53% an. Der Raucheranteil unter den Jungen derselben Klassenstufe steigt von durchschnittlich 42% auf 58% an.

Bezogen auf den Tabakkonsum zeigt sich, dass der alters- bzw. entwicklungsbedingte Konsumanstieg durch das Programm „Erwachsen werden“ abgemildert wird, und zwar sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen der 5. Jahrgangsstufe. Diese Ergebnisse sind jedoch aufgrund der (geringen) Stichprobengröße in der Gruppe der Raucher als vorläufig zu bewerten.

## **6. Zusammenfassende Ergebnisdarstellung und Empfehlungen**

### **6.1 Bewertung des Programmeinsatzes und der Materialien**

#### *Stichprobe*

Insgesamt haben 1330 Lehrkräfte aus ganz Deutschland an dieser Befragung teilgenommen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von knapp 50%. In der Stichprobe sind Frauen mit 70% überrepräsentiert. Mit 43% sind Gymnasiallehrer und mit 38% Lehrkräfte aus NRW am häufigsten in der Stichprobe vertreten. Die prozentuale Verteilung der Stichprobe über Schulform und Bundesland sowie der hohe Frauenanteil spiegeln recht gut die Verteilung innerhalb der Grundgesamtheit der 5000 zum Untersuchungszeitpunkt ausgebildeten Lehrer wider.

#### *Verbreitung, Einsatzart und –häufigkeit des Programms*

80% der Pädagogen dieser Stichprobe haben „Erwachsen werden“ im Unterricht eingesetzt. Der Einsatz des Programms in den 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. Dieses Ergebnis zeigt deutlich, dass die Einführungsseminare überaus interessen- und motivationsfördernd wirksam sind. Von den Lehrern, die noch keine Unterrichtserfahrung mit „Erwachsen werden“ (20%) haben, werden schulorganisatorische Gründe, wie das Fehlen einer festen „Erwachsen werden“ Stunde im Stundenplan oder der Schwierigkeit, diese Stunden in den regulären Fachunterricht zu integrieren, am häufigsten für den Nicht-Einsatz genannt. 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. Programmt Themen werden weitaus mehr in den fünften und sechsten Klassen an Gymnasien und Gesamtschulen gegenüber Haupt- und Realschulen eingesetzt. Dieser erhöhte Einsatz an Gymnasien und Gesamtschulen lässt sich dadurch begründen, dass in diesen Schultypen viel häufiger eine fest im Stundenplan integrierte „Erwachsen werden“ Stunde eingerichtet wurde (im Detail siehe unten). Andererseits wird von Hauptschul- und Gesamtschullehrern mehr Kritik an der Sprache, den Inhalten und dem Textumfang der Unterrichtsmaterialien geübt (im Detail siehe unten), worin ein möglicher Grund für den geringeren Einsatz des Programms liegen könnte. Teile des Programms werden zusätzlich in den Klassenstufen 8-10 unterrichtet. Gerade Haupt- und Realschullehrer setzen das Programm gern in den Abschlussjahren ein.

#### *Einsatz des Programms unter schulorganisatorischen Gegebenheiten*

Wenn eine fest im Stundenplan verankerte „Erwachsen werden“ Stunde eingerichtet wird, dann hauptsächlich in den Klassen 5 und 6. „Erwachsen werden“ kann darüber hinaus ein integraler Bestandteil von Verfügungs- oder Klassenlehrerstunden sein. Beide Einsatzarten garantieren einen

regelmäßigen Einsatz des Programms im 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. Trotz dieser Einschränkung sind an vielen Schulen die notwendigen Voraussetzungen geschaffen worden, um „Erwachsen werden“ regelmäßig im Unterricht einzusetzen. Der regelmäßige Einsatz präventiver Maßnahmen gilt als ein notwendiges Kriterium für die Effektivität schulgebundener Programme.

Die Integration von präventiven Maßnahmen in den Stundenplan setzt eine enge Kooperation innerhalb des Kollegiums und mit der Schulleitung voraus: 75% der Lehrkräfte bestätigen, dass sie bei der Umsetzung des Programms vonseiten der Schulleitung gefördert worden sind.

Aber nicht in allen Schulen bzw. Klassenstufen sind feste „Erwachsen werden“ Stunden im Stundenplan vorgesehen. Somit sind 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 70% dieser Lehrkräfte an, dass die Integration von „Erwachsen werden“ in den Fachunterricht der Klassen 5 bis 8 „sehr / eher gut“ und 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 Unterrichtssettings leichter.

### ***Bewertung des Lehrerhandbuchs durch die Lehrkräfte***

Überaus positiv wird die didaktische Konzeption des Lehrerhandbuches von 86% der Lehrkräfte aller vier Regelschulen 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.

Ein überwiegender Teil der Lehrer gibt an, die Sprache (im Sinne von sprachlichem Verständnis) und der Textumfang der Arbeitsblätter sei für die Schüler angemessen. 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. Bezogen auf diese beiden Kriterien erweisen sich die Arbeitsblätter somit besonders für den Unterrichtseinsatz bei Schülern der Klassen 5 bis 7 als geeignet. 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 Arbeits-

blätter zu verstehen. Darüber hinaus sind für diese Schüler die Texte zu umfangreich, so dass ihre Bearbeitung für diese Mädchen und Jungen problematisch ist. Das Material muss hier von den Lehrern entsprechend überarbeitet werden, was mit einem erheblichen zusätzlichen Arbeits- und Zeitaufwand verbunden ist. Dieser Mehraufwand könnte ein möglicher Grund dafür sein, dass „Erwachsen werden“ in den Hauptschulen weniger als in den anderen Schulformen eingesetzt wird. Die Bereitstellung aller Arbeitsmaterialien als EDV-gestützte Dateien könnte den Arbeitsaufwand für die Unterrichtsvorbereitung hier erheblich reduzieren.

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) sowie die stärkere Berücksichtigung von nicht stoffgebundenen Suchtformen von jeweils drei Viertel der Pädagogen als notwendig erachtet.

Darüber hinaus sollte die Neuauflage auch Unterrichtsvorschläge aufweisen, die für Schüler der Jahrgänge 9 bis 13 geeignet sind. Hierdurch könnte ein kontinuierlicher Einsatz lebenskompetenzfördernder Maßnahmen auch für Schüler der Oberstufe gewährleistet werden. Zusätzlich Themen für die Gruppe der über 15-Jährigen in dieses Programm zu integrieren ist nicht ratsam, weil dies zu einer „Überfrachtung“ der Gesamtmaterialien führt. Dies könnte sich möglicherweise negativ auf die Bereitschaft der Lehrer auswirken, das Programm zu nutzen. In den USA wird von 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. Die Übernahme dieses Programms, mit einer entsprechenden Überarbeitung für den mitteleuropäischen Kulturraum, würde eine sinnvolle Ergänzung des Programms „Erwachsen werden“ darstellen.

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 erspart werden könnte. Die Umsetzung dieses Vorschlages hätte jedoch zur Folge, dass sich der Gesamtumfang des Lehrerhandbuches und damit auch die Kosten wesentlich erhöhen würden. Möglicherweise wirkt eine solche umfangreiche Materialsammlung 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. 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 Volumen. Hierzu wurden Kommentare im Sinne von: *„...da halte ich mich lieber an die DIN A4 –Hefte „Soziales Lernen“, die sind übersichtlicher, praktischer zu handhaben und thematisch sehr ähnlich.“* von den Lehrern gegeben. Damit einher geht auch der Wunsch von gut der Hälfte der Lehrkräfte, den Umfang aller Texte zu kürzen.



Die Materialien sollten im Hinblick auf die Kritikpunkte Sprache, Inhalt und Umfang entsprechend überarbeitet werden, da in diesem Zusammenhang schulformspezifische Unterschiede auftraten. Für die jeweiligen Schulformen spezifische Arbeitsblätter / Unterrichtsthemen zu konzipieren ist jedoch nicht sinnvoll, da sich dadurch der Gesamtumfang des Programms und damit auch die anfallenden Kosten stark erhöhen würden. Der Neuauflage des Lehrerhandbuches sollte eine CD beigelegt sein, die alle Arbeitsblätter etc. als Textdatei beinhaltet. Auf diese Weise kann der Arbeitsaufwand für die Unterrichtsvorbereitung erheblich reduziert werden. Inwieweit dieses Angebot letztlich auch von Lehrern genutzt wird und sich in einer erhöhten Einsatzhäufigkeit des Programms niederschlägt, bleibt abzuwarten und sollte zu einem späterem Zeitpunkt überprüft werden.

### ***Bewertung des Elternhefts „Jahre der Überraschungen“ durch die Lehrkräfte***

Bezogen auf die Gesamtstichprobe setzen etwa ein Viertel der Lehrer das Elternheft ein. Von den 71% der Lehrer, die angeben das Elternheft zu kennen, stellen 38% das Heft den Eltern i.d.R. als Informationsbroschüre zur Verfügung. Dies wird von Gymnasiallehrern weit häufiger getan als von Lehrkräften der anderen Schulformen. Unterschiedliche Gründe werden für den Nicht-Einsatz der Elternhefte angegeben: Werden finanzielle Gründe von allen Lehrkräften in einer vergleichbar (hohen) Häufigkeit herangezogen, so werden materialspezifische Gründe häufiger von Haupt- und Gesamtschullehrern genannt. In der Beurteilung zeigen sich wesentliche Unterschiede: Ein Großteil der Haupt- und Gesamtschullehrer beurteilen die Inhalte und die Sprache der Texte als für die Eltern zu schwer verständlich. Darüber hinaus werden die Texte oft als zu umfangreich beurteilt. Alle drei Punkte werden von Realschul- und Gymnasiallehrern in einer weit geringeren Häufigkeit genannt.

Das Elternheft wird somit von einem Großteil der Gymnasial- und Realschullehrer als Informationsbroschüre für die Eltern bzw. als Arbeitsmaterial für die Elternarbeit als geeignet angesehen. Kritik wird im Wesentlichen an der Textlänge geübt, so dass eine entsprechende Überarbeitung bei einer Neuauflage des Elternhefts berücksichtigt werden sollte. Da zwei Drittel der Lehrkräfte die Informationen des Hefts als zeitgemäß einschätzen und gerade ein Fünftel der Lehrer die Formulierungen als zu belehrend beurteilen, besteht diesbezüglich nur ein geringfügiger Handlungsbedarf.

Die Kritikpunkte zum Elternheft, die besonders von Haupt- und Gesamtschullehrern geäußert werden, sollten Anlass sein, zusätzlich zum Elternheft weitere Informationsmaterialien zu konzipieren. Diese Informationssammlung ließe sich in Sprache, Textauswahl und Gestaltung auf die Zielgruppe abstimmen. Es könnte hilfreich sein, diese Materialien in verschiedenen Sprachen zu übersetzen, da der Anteil ausländischer Eltern gerade in den Haupt- und Gesamtschulen hoch ist und auch eine Sprachbarriere überwunden werden muss. Diese einzelnen Informationsmaterialien könnten von den Lehrern flexibel eingesetzt werden, um somit einer möglichen Überforderung und daraus resultierenden ablehnenden Haltung der Eltern, wie sie bei der Weitergabe einer zu umfangreichen Informationsbroschüre auftreten kann, entgegenzuwirken.

***Bewertung des Schülerhefts „Teenager sein – Eine Herausforderung“ durch die Lehrkräfte***

Der Bekanntheitsgrad des Schülerhefts unter den Lehrern beträgt 85%, von denen 28% das Heft den Schülern zur Verfügung stellen. Bezogen auf die Gesamtstichprobe setzt etwa ein Fünftel der Lehrer das Schülerheft ein. Der geringe Einsatz des Schülerhefts weist auf eine allgemeine Unzufriedenheit der Lehrer mit der Eignung dieses Materials hin. Für die Abgabe des Schülerhefts können zwischen den Lehrkräften der vier Regelschulformen nur geringfügige Unterschiede nachgewiesen werden. Die Gründe für den Nicht-Einsatz des Schülerhefts sind jedoch sehr vielseitig und decken sich mit den angegebenen Gründen für den Nicht-Einsatz des Elternhefts. Neben finanziellen Gründen stehen auch hier materialspezifische Gründe im Vordergrund, wobei diese je nach Schulform unterschiedlich gewichtet werden. Der Nicht-Einsatz des Schülerhefts wird besonders von Haupt- und Gesamtschullehrern damit begründet, dass die Sprache und die Inhalte der Texte als zu schwer verständlich für die Schüler bewertet werden. Auch die Textlänge wird als zu umfangreich beurteilt. Somit eignet sich das Schülerheft nach Meinung der Lehrer eher für den Einsatz an einem Gymnasium bzw. an einer Realschule. Für Schüler einer Haupt- bzw. Gesamtschule sind diese Hefte offenbar nicht geeignet, so dass eine Überarbeitung empfohlen wird.

Als Nachteil wird von vielen gesehen, dass in dem Heft bereits alle Themen und Arbeitsblätter der gesamten Unterrichtseinheit abgedruckt sind. Da die Lehrkräfte sich aus der Themenvielfalt des Programms ein 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 einsetzen 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 behandelt werden.

Als Alternative könnte das Schülerheft statt als Buchform als eine 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 der Arbeitsblätter gekürzt werden. Da die Sprache der Materialien sowie deren Inhalte von einem Teil der Lehrer als angemessen von einem anderen Teil stark kritisiert werden, bestünde auch die Möglichkeit, Texte und Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden anzubieten. Diese Vorgehensweise würde jedoch den Gesamtumfang und somit die Kosten erheblich erhöhen. Alternativ könnten den Lehrern auch hier die Arbeitsmaterialien als EDV gestützte Textdateien zur Verfügung gestellt werden, so dass diese eine Modifikation der Arbeitsblätter individuell vornehmen könnten.

## 6.2 Bewertung des Programms nach den Kriterien effektiver Präventionsprogramme

Die zu bewertende Frage der Untersuchung ist: Erfüllt das Programm „Erwachsen werden“ notwendige Kriterien, die nach internationalen Erfahrungen den Erfolg von schulischen Präventionscurricula gewährleisten.

### *Einsatzart und -häufigkeit*

Präventive Maßnahmen sollten frühzeitig eingesetzt werden und zwar möglichst bevor sich gesundheitsschädigende Verhaltensweisen entwickeln. „Erwachsen werden“ ist ein Programm, das für den Einsatz in den Sekundarstufen I aller Schulformen konzipiert ist. Aus der Lehrerbefragung geht hervor, dass das Programm von durchschnittlich 60% aller Lehrer der vier Schulformen in den 5. Klassen eingesetzt wird. Trotz gewisser schulformspezifischer Unterschiede, erhalten somit viele Schüler im Alter von etwa 10 Jahren die ersten lebenskompetenzfördernden Unterrichtseinheiten.

Jugendliche sind vielfältigen z.T. negativen Einflüssen dauerhaft ausgesetzt. Um diesen Einflüssen entgegenzuwirken, sollten Präventionsmaßnahmen nicht nur einmalig, etwa in singulären Projekttagen sondern langfristig und kontinuierlich eingesetzt werden.

Im Abschnitt „Einsatz des Programms unter schulorganisatorischen Gegebenheiten“ wurde schon darauf hingewiesen, dass durch die Einrichtung von festen „Erwachsen werden“ Stunden in vielen Schulen die notwendigen Voraussetzungen für einen regelmäßigen Programmeinsatz geschaffen wurden. Entscheidend ist natürlich in diesem Zusammenhang auch die Frage nach der Einsatzhäufigkeit. Die Ergebnisse der Lehrerbefragung zeigen eindeutig, dass ein überwiegender Teil der Lehrkräfte einen kontinuierlichen, d.h. wöchentlichen bzw. monatlichen Einsatz von Programmentemen für die Klassenstufen 5 bis 7 bevorzugen: 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 das Kriterium der Regelmäßigkeit und Kontinuität in der überwiegenden Zahl der Fälle erfüllt ist.

### *Zielgruppenspezifität*

Die Gesamtheit der Jugendlichen stellt keine homogene Gruppe dar, sondern untergliedert sich in Subgruppen, die sich z.T. stark voneinander unterscheiden. So vertreten Jugendliche jüngeren Alters andere Einstellungen, zeigen andere Interessen und werden mit anderen Anforderungen konfrontiert als ältere Jugendliche. Jungen und Mädchen unterliegen z. T. verschiedenen rollenspezifischen Sozialisationsbedingungen, haben während der Pubertät unterschiedliche Entwicklungsverläufe und sehen sich verschiedenen Entwicklungsaufgaben gegenüber. Auch die nationale bzw. ethnische Herkunft der Jugendlichen variiert die Voraussetzungen des Heranwachsens. Folgerichtig müssen Präventionsmaßnahmen einen hinreichenden Differenzierungsgrad aufweisen um bei den

unterschiedlichen Zielgruppen anzukommen. Sie sollten zielgruppenspezifisch konzipiert sein, d.h. die Inhalte der Programme müssen altersgerecht und entwicklungsangemessen gestaltet sein, die Interessen / Bedürfnisse beider Geschlechter berücksichtigen sowie kulturelle bzw. ethnische Hintergründe ausreichend beachten.

#### *Altersgemäße Konzeption des Programms*

„Erwachsen werden“ ist ein Programm für Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 10 und 15 Jahren. Dieser Altersbereich schließt die Phase der Kindheit und die Phase der Pubertät mit ein. Die Adoleszenz ist mit einer Vielzahl von Anforderungen und Entwicklungsaufgaben verbunden, wie die Verarbeitung der körperlichen Reife, die soziale und emotionale Ablösung vom Elternhaus, der Aufbau von Kontakten zu Freunden und Partnern sowie der Aufbau eines eigenen Werte- und Normsystems (Hurrelmann & Bründel, 1997). Für diese unterschiedlichen Bedürfnislagen müssen somit altersgemäße Unterrichtsthemen zur Verfügung gestellt werden.

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 die 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. Als Fazit kann festgestellt werden, dass das Programm alters- und entwicklungsgemäß konzipiert ist.

#### *Berücksichtigung der Sichtweisen verschiedener ethnischer Kulturen*

Die Zielgruppenspezifität bezieht sich darüber hinaus auf die Berücksichtigung der Sichtweisen anderer kultureller und 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%.

Lediglich ein Fünftel der Lehrkräfte aller Schulformen sind der Meinung, dass das Programm die Sichtweisen anderer Kulturen mit berücksichtigt, wobei (erwartungsgemäß) schulformspezifische Unterschiede nachgewiesen werden können. Jeder 4. Lehrer von Haupt- und Gesamtschulen gegenüber jedem 10. Lehrer von Gymnasien und Realschulen kritisiert das Fehlen anderer kultureller Sichtweisen im Programm. 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.

### *Geschlechtsspezifische Konzeption des Programms*

Es gibt eine Vielzahl geschlechtsspezifischer Unterschiede besonders 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 nach wie vor in der Intensität des Konsums (Helfferich, 1994; Kolip, 1997; BzGA, 2001). Mädchen und Jungen wählen nach wie vor unterschiedliche Arten von Kompensationsweisen, um mit Belastungen fertig zu werden. Mädchen tendieren eher zu internalisierendem Risikoverhalten und sind eher gefährdet z.B. Essstörungen oder einer Reihe psychosomatischer 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, 1994). Gerade Mädchen scheinen davon stärker betroffen zu sein, da sie ihre Person, ihr Aussehen und ihre Begabung selbst meist negativer 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 Aufbauseminare angeboten werden sollten, die sich speziell mit dem Thema geschlechtsbezogener Prävention befassen, um hierüber die notwendigen Hintergrundinformationen zu erhalten, Kenntnisse zu vertiefen und entsprechende Arbeitstechniken zu erlernen.

Die Ergebnisse der Schülerbefragung deuten ebenfalls darauf hin, dass die eingesetzten Programmenthemen nicht ausreichend geschlechtsspezifisch ausgerichtet sind. So haben von dem Programm vor allem Mädchen profitiert (s.u.). Die Daten zeigen die Notwendigkeit, geschlechtsspezifische Unterrichtsthemen in das Programm mit aufzunehmen bzw. die vorhandenen Themen entsprechend zu überarbeiten. Aber nicht nur die bloße Bereitstellung der Materialien ist wichtig, vielmehr müssen Lehrer für diese Thematik sensibilisiert und entsprechend geschult werden. Somit sollten Aufbauseminare speziell zum Thema geschlechtsspezifischer Suchtprävention konzipiert und flächendeckend angeboten werden.

*Berücksichtigung des sozialen Umfelds: Integration der Eltern*

Präventive Arbeit in der Schule kann erst dann erfolgreich werden, wenn nicht nur der Einzelne oder die Klasse im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen stehen, sondern immer auch das Umfeld mit einbezogen wird. Eine wesentliche Rolle nimmt hierbei die Familie ein, da sie einen großen und nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung eines vielfältigen Verhaltensrepertoires von Kindern ausübt.

Durch Elternarbeit soll eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus entwickelt werden. Diese Zusammenarbeit kann auf verschiedenen Feldern stattfinden und fördert und ergänzt somit die schulischen (sucht-)präventiven Bemühungen. Darüber hinaus können aber auch Eltern in ihrer Erziehungsarbeit Unterstützung finden. Somit besitzt Elternarbeit eine wichtige synergetische Funktion.

Elternarbeit stellt einen wesentlichen Bestandteil von „Erwachsen werden“ dar. Das Programm bietet den Lehrern Vorschläge zu Elternbriefen, für die Durchführung von Elternabenden oder (Unterrichts-) Veranstaltungen an. Ein eigens konzipiertes Elternheft zum Programm kann den Eltern als Informationsquelle zur Verfügung gestellt werden. Elternarbeit umfasst darüber hinaus das Gespräch, die Information, die Beratung und möglicherweise die Mitarbeit an Projekten und Aktivitäten. In dieser Gesamtheit stellt das Programm den Lehrern ein umfassendes Angebot für Elternarbeit zur Verfügung. Damit ist das oben genannte Kriterium potentiell erfüllt.

Immerhin haben ein Drittel der Lehrkräfte das Angebot zur Elternarbeit angenommen und z.B. eine Elternveranstaltung zum Thema „Erwachsen werden“ durchgeführt. Diese Veranstaltungen werden jedoch häufiger von Gymnasial- und Realschullehrern gegenüber 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 ist, da sich die Eltern zu wenig für die Schule ihrer Kinder interessieren. Diese Aussage wird demgegenüber lediglich von 10% der Gymnasiallehrer zustimmend beantwortet.

Ebenfalls zeigen die Daten der 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, berichten von einer verbesserten Zusammenarbeit mit den Eltern. In der Lehrergruppe, die das Programm zwar im Unterricht einsetzen, aber eine solche Veranstaltung nicht durchgeführt haben, geben demgegenüber nur etwa ein Fünftel der Lehrkräfte an, dass sich die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessert hat. Von einem verbesserten Verhältnis zu den Eltern berichten weiterhin 35% der Lehrkräfte (mit Elternveranstaltung) gegenüber nur 9% der Lehrer (ohne Veranstaltung). Ebenfalls berichten 82% der Lehrer, die die Eltern in den Prozess integriert haben, von einer überaus positiven Resonanz der Eltern.

Die Elternarbeit zum Programm wird also angenommen und zeigt überaus 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. Hieraus 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 oben 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. Lediglich schulpolitische Reformen könnten hierbei Abhilfe schaffen, in dem Elternarbeit als integraler Bestandteil des Stundendeputats neben der Unterrichtsverpflichtung gilt.

#### *Fortbildung der Lehrer zum Programm*

Lebenskompetenzfördermaßnahmen werden über interaktive Lernmethoden vermittelt, wie z.B. Rollenspiele und Gruppendiskussionen. Weitere Bestandteile solcher Programme sind Entspannungstechniken, Fantasiereisen und Wahrnehmungsübungen. Die rein kognitive Auseinandersetzung über bestimmte Sachverhalte, so wie sie im normalen Unterricht üblich ist (Frontalunterricht), tritt bei diesen präventiven Maßnahmen stark in den Hintergrund. In der Folge 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 lebenskompetenzfördernder Programme hängt stark von dem Einsatz gerade dieser interaktiven Methoden und Fertigkeitstrainings ab. Die Lehrkräfte müssen ausreichend geschult werden, so dass sie die notwendige Methodenkompetenz besitzen, um die interaktiven Lerntechniken solcher Programme sicher einsetzen zu können.

Lehrer, die das Programm „Erwachsen werden“ einsetzen wollen, müssen verpflichtend ein dreitägiges Einführungsseminar absolvieren. 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 ihren 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. Als wünschenswerte Ergänzung zu dieser Fortbildung schlugen die Lehrer allerdings vor Erfahrungsberichte von Lehrkräften mit einzubeziehen, die das Programm bereits länger einsetzen.

Zusammenfassend zeigen diese Ergebnisse, dass eine Reihe von Kriterien, die an erfolgreiche Präventionsmaßnahmen gestellt werden, durch „Erwachsen werden“ erfüllt werden.

### **6.3 Die Auswirkungen des Programms aus der Sicht der Lehrer, Schulleiter und Schüler**

#### *Auswirkungen auf der Schulebene*

Die Implementierung von präventiven Maßnahmen im Schulalltag wird wesentlich vereinfacht und z.T. auch erst ermöglicht, wenn der Lehrer vonseiten des Kollegiums und der Schulleitung Unterstützung findet. Arbeitsgruppen, die sich vorrangig mit „Erwachsen werden“, seinen Einsatzmöglichkeiten und der Verbreitung befassen, stellen hierfür ein gutes Forum dar. Ein Viertel der Lehrkräfte berichten, dass sich eine solche Arbeitsgruppe an ihrer Schule gebildet hat. Darüber hinaus geben mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte an, in ihrem Bestreben, „Erwachsen werden“ im Unterricht bzw. an ihren Schulen zu implementieren von der Schulleitung unterstützt zu werden.

„Erwachsen werden“ wirkt sich nicht nur positiv auf das Klassenklima (s.u.) sondern auch positiv auf das Schulklima aus und fördert darüber hinaus das Image der Schule in der Öffentlichkeit. Diese Außenwirkung des Programms wird sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schulleitern beobachtet. Bei den Schulleitern fällt die positive Bewertung der Außenwirkung dabei weitaus höher aus (50%) als bei den Lehrkräften (30%). 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).

#### *Akzeptanz der Akteure gegenüber dem Programm*

Ein schulisches Präventionsprogramm kann nur dann wirksam werden, wenn es von den damit befassten Personengruppen auch akzeptiert wird, allen voran Lehrern und Schülern. 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.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass „Erwachsen werden“ vonseiten aller beteiligten Akteure in hohem Maße akzeptiert 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. Aber auch die Schüler zeigen an dieser Unterrichtseinheit ein hohes Interesse, denn gut 70% wünschen sich, dass „Erwachsen werden“ Stunden viel häufiger erteilt werden sollten. Besonders gefallen hat den Schülern die Möglichkeit, seine Meinung frei zu äußern, sich in Kleingruppen Themen selbst zu erarbeiten und die Tatsache, dass nicht nur der Lehrer redet und die Schüler (nur) zuhören müssen.



### *Persönliche Bewertungen der Auswirkungen*

Nach Aussagen der Lehrer zeigt das Programm „Erwachsen werden“ vielfältige Wirkungen und zwar sowohl auf die eigene Unterrichtspraxis, als auch auf das Klassenklima sowie die verschiedenen Kompetenzen und Fähigkeiten der Schüler. So haben 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. Nicht zu vergessen die positiven Wirkungen des Programms auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern sowie zwischen Schulleitungen und Kollegium, die an anderer Stelle schon dargestellt wurden.

Überaus positiv wirkt sich „Erwachsen werden“ auf das Klassenklima aus und zwar sowohl aus der Sicht der Lehrer als auch der Schulleiter. Weit über 80% beider Akteure sehen gerade hier Erfolge. Dies äußert sich u.a. durch ein verbessertes Schüler-Lehrer Verhältnis sowie einer besseren Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrern. 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.

Die vorgestellten Ergebnisse verdeutlichen die positiven 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 wesentliche Handlungs- und kommunikative Kompetenzen werden gefördert. Die Schüler zeigen nach Aussagen ihrer Lehrer ein toleranteres Verhalten gegenüber den Mitschülern, nehmen mehr Rücksicht und helfen sich häufiger gegenseitig. Alle diese Faktoren bilden notwendige Voraussetzungen für ein positiv orientiertes Klassenklima und eine konstruktive Lernatmosphäre. Die Ergebnisse zeigen, dass ein Lebenskompetenzförderprogramm Fertigkeiten und Fähigkeiten 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 und arbeiten selbständiger an ihren Aufgaben (weiter). Schwierigkeiten, die während der Arbeit auftreten, stellen für diese Schüler ein weitaus geringeres Problem dar, gegenüber Schülern ohne Programm erfahrungen. „Erwachsen werden“ Schüler trauen sich wesentlich mehr zu, planen i.d.R. ihre Aufgaben und führen sie bis zum Ende durch.

Die Etablierung von „Erwachsen werden“ im Unterricht erscheint für eine Vielzahl der Lehrer im ersten Moment besonders arbeits- und zeitintensiv. Die im Vorfeld investierte Zeit und Arbeit sollte jedoch in Relation zu den geraden genannten positiven Auswirkungen und den damit verbesserten Arbeitsbedingungen im alltäglichen Unterricht gesehen werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Die Zielvorgabe, durch das Programm „Erwachsen werden“ das Klassenklima und Schulklima 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 Datenlage als erreicht bezeichnet werden.

*Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung*

Die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung zeigen, dass „Erwachsen werden“ sich positiv auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls und der sozialen Kompetenz auswirkt. Ebenfalls konnten substanzspezifische Selbsteinschätzungen verändert werden wie z.B. die Widerstandsgewissheit und Ausstiegsbereitschaft. Deutlich wurde aber auch, dass das Programm nicht bei allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen wirkt, sondern dass hauptsächlich die Mädchen von dem Unterricht profitiert haben. Allerdings gilt dies nicht für das Konsumverhalten bei Zigaretten: So konnte in den 5. Klassen ein präventiver Effekt nachgewiesen werden: sowohl Mädchen als auch Jungen der Interventionsklassen wiesen geringere Neueinstiegsraten in den Tabakkonsum auf, als Schülerinnen und Schüler der Kontrollklassen.

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. Einen vergleichbaren Unterschied zwischen den Geschlechtern findet man bei der Entwicklung der sozialen Kompetenz (Durchsetzungsvermögen), der „Widerstandsgewissheit“ und der „Ausstiegsbereitschaft“. Differentielle Effekte für das Geschlecht konnten auch in anderen Studien nachgewiesen werden (Graham et al., 1990; Mittag & Jerusalem, 1997; 2000; Walden, 2000; Leppin et al., 1999). Begründet wird diese unterschiedliche Programmwirkung damit, dass Mädchen zugänglicher für bestimmte Programmelemente sind. Hier handelt es sich vor allem um die Bereiche Kommunikation und emotionale Kompetenzförderung. Gerade hier liegen bei dem eingesetztem Unterrichtsprogramm die Schwerpunkte. Die differentielle Programmwirkung bei den Mädchen und Jungen zeigt deutlich die Notwendigkeit, Programmthemen geschlechtsspezifisch zu konzipieren bzw. ergänzende Unterrichtseinheiten für Jungen mit aufzunehmen.

In Bezug auf „Widerstandsgewissheit“ und „Ausstiegsbereitschaft“ lassen sich durch das Programm „Erwachsen werden“ nicht nur primärpräventive Effekte nachweisen sondern für die Gruppe der rauchenden Mädchen auch sekundärpräventive positive Auswirkungen.

Die Daten zeigen weiterhin, dass der alters- und entwicklungsbedingte Anstieg des Tabakkonsums, so wie er sich in den Kontrollklassen darstellt, durch „Erwachsen werden“ abgeschwächt werden kann. Hier profitieren Mädchen und Jungen gleichermaßen. Dass dieser Effekt lediglich in den 5. Jahrgängen und nicht in den 7. Jahrgängen nachgewiesen werden kann, ist nicht überraschend. Für Schüler der 5. Klasse (Durchschnittsalter 10 Jahre) ist „Rauchen“ noch kein so relevantes Thema. Sie stehen diesem Konsumverhalten altersbedingt eher kritisch bis ablehnend gegenüber, was sich auch in der sehr geringen Probierbereitschaft und der hohen Widerstandsgewissheit, ein Zigarettenangebot ablehnen zu können, widerspiegelt. Somit sind sie die ideale Zielgruppe primärpräventiver Maßnahmen. Ganz anders das Bild bei den Schülern der 7. Klassen. Die Raucherquote liegt in dieser Jahrgangsstufe etwa 5 Mal höher als in den 5. Klassen.<sup>4</sup> Mit Beginn der Pubertät erfährt der

---

<sup>4</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.

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).

Die erste Zigarette wird durchschnittlich zwischen dem 13. und 14 Lebensjahr geraucht (BzGA, 2001). Die 7. Klässler tragen somit ein wesentlich höheres Risiko bei Beginn des Programmeinsatzes bereits Tabak zu konsumieren, sind also für ein primärpräventives Programm wie „Erwachsen werden“ schwieriger erreichbar. Zwar konnten wie oben beschrieben Effekte auf substanzspezifische Kognitionen nachgewiesen werden, Effekte auf das Konsumverhalten selbst sind in dieser Altersgruppe bzw. bei bereits (stark) konsumierenden Jugendlichen aber erst dann zu erwarten, wenn zu diesen primärpräventiv ausgerichteten Programmenthemen zusätzlich sekundärpräventive Unterrichtsbausteine, die auf diesen Personenkreis zugeschnitten sind, eingesetzt werden. Auch in anderen Studien hat sich gezeigt, dass Erwartungen und Einstellungen leichter zu beeinflussen sind, als das Verhalten (Tobler & Stratton, 1997; Rundall & Bruvold, 1988).

In diesem Zusammenhang muss ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass die Programmenthemen, die von den Interventionslehrern eingesetzt worden sind, suchtmittelunspezifisch waren. Es werden somit weder entwicklungsgemäß adäquate Informationen über psychoaktive Substanzen gegeben, noch beinhalten die in dieser Untersuchung eingesetzten Programmenthemen Widerstandstrainings, um z.B. im Rollenspiel einzuüben, den Überredungsversuchen von Gleichaltrigen zum Konsum psychoaktiver Substanzen zu widerstehen. 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; Tobler & Stratton, 1997). Eine folgende Studie sollte gerade diesen Aspekt mit berücksichtigen und verschiedene suchtmittelspezifische Themen, die „Erwachsen werden“ auch anbietet, mit in das entsprechende Unterrichtsprogramm aufnehmen. Auch wenn die Daten der Schüler der 5. Klassen und der 7. Klassen wegen der Schulformunterschiede nicht unmittelbar miteinander verglichen werden können, scheint es ratsam, solche Übungen frühzeitig einzusetzen, um dem entwicklungsgemäßen Trend entgegenzuwirken.

Weiterhin sollte der Frage nachgegangen werden, ob differentielle Effekte auftreten in Abhängigkeit der Programmbewertung vonseiten der Schüler. 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, wird das Programm von den Schülern überaus positiv bewertet. Da keine Schülergruppe das Programm schlecht beurteilt hat, konnte ein entsprechender Gruppenvergleich nicht durchgeführt werden. Die Daten zeigen, dass eine nicht ganz so positive Beurteilung von „Erwachsen werden“ keineswegs bedeutet, dass diejenigen nicht von dem Programm profitiert haben.

Abschließend kann festgestellt werden, dass „Erwachsen werden“ – trotz der oben genannten Einschränkungen – bei vielen Kindern und Jugendlichen zu den gewünschten Veränderungen führen kann.

## 6.4 Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Programms „Erwachsen werden“

Als Schlussfolgerungen aus der vorliegenden Untersuchung lassen sich folgende Empfehlungen für die Weiterführung des Lions-Quest Programms „Erwachsen werden“ geben.

### *Lehrerhandbuch*

- Die Materialien des Lehrerhandbuchs sollten im Hinblick auf die Kritikpunkte Sprache, Inhalt und Umfang überarbeitet werden.
- Die Arbeitsmaterialien 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.
- Das Programm sollte wesentlich stärker geschlechtsspezifische Aspekte berücksichtigen. Außerdem sollte es dahingehend überarbeitet werden, dass die Besonderheiten unterschiedlicher ethnischer Gruppen mit einbezogen werden.
- Die differentielle Programmwirkung bei Mädchen und Jungen zeigt deutlich die Notwendigkeit, ergänzende Unterrichtseinheiten für Jungen mit aufzunehmen.

### *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*

- Aufbauseminare speziell zu den Themen „Geschlechtsspezifische Prävention“ und „Elternarbeit“ sind wünschenswert.



## 7. Literatur

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Becker, M.H. (1974). The health belief model and sick role behavior. *Health Education Monographs*, 2, 409-419.
- 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. In *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58 (4), 437-446.
- Botvin, G. & Kantor, L. (2000). Preventing Alcohol and Tobacco Use Through Life Skills Training. In *Alcohol Research and Health*, 4, 250-257.
- Bzga, (2001). *Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland*. Bzga, Köln.
- Denis, A., Heynen, S. & Kröger, Ch. (1993). Fortschreibung der Expertise zur Primärprävention des Substanzmißbrauchs. IFT-Berichte, Band 72. München: Institut für Therapieforchung.
- Engel, U. & Hurrelmann, K. (1993). *Was Jugendliche wagen. Eine Längsschnittstudie über Drogenkonsum, Streßreaktionen und Delinquenz im Jugendalter*. Juventa Verlag: München.
- Falco, M. & Dusenbury, L. (1995). Eleven components of effective drug abuse prevention curricula. *Journal of school health*, Vol. 65, No. 10, 420-425.
- Fend, H., Helmke, A. & Richter, P. (1984). Inventar zu Selbstkonzept und Selbstvertrauen. SFB 23 Projekt „Entwicklung im Jugendalter“. Konstanz: Universität Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz*. Bern: Hans Huber.
- Franzkowiak, P. (1983). Zigarettenkonsum und Alkoholkonsum Jugendlicher. Zur Alltagsbedeutung von Risikoverhalten. *Prävention*, 6, 99-104.
- Franzkowiak, P. (1986) *Risikoverhalten und Gesundheitsbewußtsein bei Jugendlichen: Der Stellenwert von Rauchen und Alkoholkonsum von 15-20jährigen*. Springer Berlin.
- Freitag, M. (1998). *Was ist eine gesunde Schule. Einflüsse des Schulklimas auf Schüler- und Lehrgesundheit*. Weinheim. Juventa.
- 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.
- Fuchs, R. (2000). Entwicklungsbedingungen des Rauchverhaltens. In A. Leppin; K. Hurrelmann & H. Petermann. *Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention*. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 95-113.
- 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.
- 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.
- Heaven, P. L. C. (1996). *Adolescent health: The role of individual differences*. London: Routledge.
- Helfferich, C. (1994). *Jugend, Körper und Geschlecht. Die Suche nach sexueller Identität*. Opladen: Leske & Budrich.

- Hurrelmann, K. (1994). *Lebensphase Jugend*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (1996). Gesundheitsförderung in der Schule. Wie Schule die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen fördern kann. In *Schulleitung und Schulentwicklung*, Jg. 7, 1-6.
- 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. & Bründel, H. (1997). *Drogengebrauch - Drogenmißbrauch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jerusalem, M. (1997). Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung in der Schule. In R. Schwarzer (Hrsg.) *Gesundheitspsychologie 2*. Auflage. Göttingen: Hogrefe, 575-593.
- Jessor, R. & Jessor, S.L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of Youth*. New York: Academic Press.
- Kolip, P. (1997). Das gleiche ist nicht dasselbe: Zur Notwendigkeit geschlechtsspezifischer Suchtprävention im Jugendalter. In *Unterrichtswissenschaften*, 25, 150-160.
- 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. (2000). Tabak- und Alkoholkonsum bei Jugendlichen: Entwicklungstrends, Prävalenzen und Konsummuster in den alten Bundesländern. In A. Leppin; K. Hurrelmann & H. Petermann. *Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention*. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 24-44.
- 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.
- Leppin, A., Hurrelmann, K & Freitag, M. (1994). Schulische Gesundheitsförderung im Kontext von Klassenklima und sozialem Rückhalt durch die Lehrer. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 40 (6), 871-889.
- 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., 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, Hurrelmann, K. & Petermann, H. (2000). *Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Leventhal, H. & Cleary, P.D. (1980). The smoking problem: A review of the research and theory in behavior risk modifikation. *Psychological Bulletin*. 88. No 2, 370-405.
- Mittag, W. & Jerusalem, M. (2000). Prävention von Alkohol- und Medikamentenkonsum in der Schule. In A. Leppin, K. Hurrelmann & H. Petermann. *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 (1997). Evaluation von Präventionsprogrammen. In R. Schwarzer (Hrsg.). *Gesundheitspsychologie (2. Aufl.)*, Göttingen, Hogrefe, 595-611.

- 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.
- 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.
- Nordlohne, E. (1992). *Die Kosten jugendlicher Problembewältigung. Alkohol-, Zigaretten- und Arzneimittelkonsum im Jugendalter*. Weinheim: Juventa.
- Paulus, P. (1999). Die gesundheitsfördernde Schule als pädagogischer Schulentwicklungsansatz. In B. Röhrle & G. Sommer. *Prävention und Gesundheitsförderung*. dgvt Verlag: Tübingen, 117-134.
- Petermann, H., Müller, H. & Kersch, B. (1997). *Erwachsen werden ohne Drogen*. Weinheim. Juventa.
- Quest International: Evaluation Report. <http://www.quest.edu/content/whatsnew/evalreport.html>.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books.
- Rundall, T.G. & Bruvold, W.H. (1988). A meta analysis of school-based smoking and alcohol use prevention programs. *Health Education Quarterly*. Vol. 15(3), 317-334.
- Schinke, S.P., Botvin, G.J. & Orlandi, M.A. (1991). *Substance abuse in children and adolescence: Evaluation and intervention*. Newbury Park. CA: Sage.
- Semmer, N., Lippert, P., Fuchs, R., Rieger-Ndakorewa, 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.
- Silbereisen, R.K. (1999). Differenzierungen und Perspektiveven für Prävention aus entwicklungspsychologischer Sicht. In P. Kolip (Hrsg.) *Programme gegen Sucht*. Weinheim: Juventa, 70-88.
- Silbereisen, R.K. (1995). Entwicklungspsychologische Aspekte von Alkohol- und Drogengebrauch. In R. Oerter (Hrsg.) *Lebensbewältigung im Jugendalter*. Weinheim: VCH, 192-219.
- 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.
- 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*. Vol. 22 (2), 101-114.
- 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. (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. (1992). Drug prevention programs can work: Research findings. *Journal of Addictive Diseases*, 11, 1-27.
- 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.



- Turner, S., Norman, E. & Zunz, S. (1995). Enhancing resiliency in girls and boys. *Journal of primary prevention*, 16 (1), 25-38.
- Vandendriessche, A. (1998). Building Expertise in Life Skills Programme 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. *Jugendliche und Alltagsdrogen. Konsum und Perspektiven der Prävention*. Neuwied, Berlin: Luchterhand, 195-217.