

Suchtprävention in der Schule: zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention

Lebenskompetenzprogramme als verhältnisverändernde Elemente

Master Thesis

Eingereicht von: **Anett Werner**

Matrikelnummer: **1087656**

Im Rahmen des **Masterstudienlehrgangs
Sucht- und Gewaltprävention in pädagogischen
Handlungsfeldern, Jahrgang 2011-2014**

Hauptverantwortliche Betreuungsperson: **Dr. Ilse Polleichtner**

Zweitleserin: **Mag. Ingrid Rabeder-Fink**

Bremen, 6.10.2014

This document is set in Palatino, compiled with [pdfL^AT_EX2_ε](#) and [Biber](#).

The L^AT_EX template from Karl Voit is based on [KOMA script](#) and can be found online: <https://github.com/novoid/LaTeX-KOMA-template>

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterthesis selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Bremen, am _____

Datum

Unterschrift

Kurzfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit Lebenskompetenzprogrammen im schulischen Kontext. Es wird der Frage nachgegangen, haben Lebenskompetenzprogramme Einflüsse auf schulische Verhältnisse und wenn ja, welche? Das Ziel der Arbeit stellt eine systematische Zusammenstellung von Auswirkungen der Lebenskompetenzprogramme auf schulbezogene Verhältnisse dar. Ebenso werden Weiterentwicklungsmöglichkeiten in diesem Bereich aufgezeigt, die zu einer Verbesserung der Wirksamkeit von Lebenskompetenzprogrammen führen können.

Die Fragestellung wird auf Grundlage der Auswertung aktueller Fachliteratur und durchgeführter Experten_inneninterviews diskutiert. Trotz des individuenzentrierten Ansatzes können Effekte verzeichnet werden, die eindeutig in den Bereich der Verhältnisprävention fallen. So gab es neben Veränderungen auf Klassen- und Schulebene, zahlreiche positive Auswirkungen auf Lehrkräfte. Das System Schule kann, auch wenn es nicht direkter Interventionsansatz ist, stark profitieren.

Abstract

The present work deals with life skills programs in school context. It is investigating the question: Do life skills programs have influence on school conditions and if so, which influence can be find? The aim is a systematic compilation of impacts on school-related conditions. Likewise, opportunities for further development are shown in this scope, which can lead to improvements in the effectiveness of life skills programs.

The issue discussed based on the analysis of current literature and implemented expert interviews. Despite the individual-centered approach effects can be recorded, which clearly fall within the field of prevention. Thus there were changes at the class level, but also at the school level and numerous positive effects on teachers. The school system, even if it is not directly intervention approach, benefits greatly.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1. Theoretische Grundlagen	8
1.1. Prävention	8
1.2. Gesundheitsförderung	11
1.3. Theorien der Suchtgenese und des Substanzkonsums im Hinblick auf das Setting Schule	15
1.4. Zusammenfassung	19
2. Suchtprävention in der Schule	21
2.1. Geschichte der Suchtprävention und ihre Ansätze	21
2.2. Lebenskompetenzprogramme	24
2.3. Vorstellung ausgewählter Lebenskompetenzprogramme . .	29
2.3.1. Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten (ALF)	30
2.3.2. Eigenständig werden	33
2.3.3. Erwachsen werden	35
2.3.4. Information und Psychosoziale Kompetenz (IPSY) .	39
2.4. Zusammenfassung	41
3. Methodisches Vorgehen	43
3.1. Qualitative Forschung	43
3.2. Das leitfadengestützte Expert_inneninterview	45
3.3. Erstellung des Leitfadens	47
3.4. Auswahl der Expert_innen und Zugang zum Feld	48
3.5. Datenerhebung	50
3.5.1. ALF	51

3.5.2. Eigenständig werden	51
3.5.3. Erwachsen werden	52
3.5.4. IPSY	52
3.6. Transkription	53
3.7. Auswertung	55
3.8. Einschränkungen	82
4. Fazit	84
A. Anhang	87
A.1. Interview- Leitfaden	87
A.1.1. Eröffnungsfrage	87
Literatur	90

Tabellenverzeichnis

1.	Definitionen von Subkategorien zur Hauptkategorie Schulebene	69
2.	Definitionen von Subkategorien zur Hauptkategorie Lehrkraftebene	70
3.	Definitionen von Subkategorien zur Hauptkategorie Klassebene	71
4.	Definitionen von Subkategorien zur Hauptkategorie Weiterentwicklung	72
5.	Themenmatrix der Hauptkategorien	75

Einleitung

Die Schule ist ein wesentlicher Ansatzpunkt für vielfältige Interventionen in der Suchtprävention. Gründe dafür sind die gute Erreichbarkeit von Kindern und Jugendlichen sowie die günstigen Rahmenbedingungen für die Umsetzung präventiver Maßnahmen (vgl. Kalke, 2009).

Eine Vielzahl der Angebote beruhen ihrer Konzeption nach auf verhaltensorientierten und weniger bis gar nicht auf verhältnisorientierten Ansätzen. Die Dominanz des Verhaltensparadigmas verweist auf den bisherigen Schwerpunkt der Präventionsausrichtung (vgl. Bauer, 2005).

Durch die einseitige Fokussierung auf das Individuum als Erklärungsansatz für Suchtentstehung und Substanzkonsum werden Umweltfaktoren negiert, die das Verhalten bzw. die Handlungsoptionen maßgeblich mitbeeinflussen. Der wechselseitigen Beeinflussung von Verhalten und Verhältnis wird auf praktischer Ebene weniger Rechnung getragen. Die Gründe dafür sind vielseitig. Einige Beispiele sind: mangelnde finanzielle und personelle Ressourcen, unklare Verantwortlichkeit, Überlastung, Widerstände. Gleichzeitig wird auf die Berücksichtigung und Veränderung der Verhältnisse hingewiesen und eine enge Verzahnung von Verhaltens- und Verhältnisprävention postuliert (vgl. Bauer, 2005; Hafen, 2007; Dlugosch und U. C. Fischer, 2009; Leppin, 1999).

Lebenskompetenzprogramme folgen dem Verhaltensparadigma. Seit den 1990er Jahren erfuhren sie einen immensen Bedeutungszuwachs und sind heute aus den suchtpreventiven Interventionen kaum noch weg zu denken (vgl. Bühler und Kröger, 2006). Viele Schulen haben die Förderung von

Lebenskompetenzen in ihrem Leitbild verankert. Aber auch von politischer Seite gibt es Anregungen, die Gesundheit von Schüler_innen¹ innerhalb der Schule zu fördern. Hierfür wird insbesondere der Lebenskompetenzansatz bzw. Programme, die auf diesem aufbauen, empfohlen. Ebenso ist die Lebenskompetenzförderung in vielen Bildungsplänen integriert. Die Implementierungshäufigkeit ist im Gegensatz zu anderen suchtpreventiven Maßnahmen sehr hoch (vgl. Kalke, Raschke, Lagemann und Frahm, 2004).

Lebenskompetenzprogramme gehören aufgrund ihrer Ansätze in die Kategorie der Verhaltensprävention. Ihr Ziel ist die Veränderung der persönlichen Handlungsdisposition. Sie beziehen sich auf die Beeinflussung der individuellen Lebensweise. Die Annahme in dieser Arbeit ist, dass Lebenskompetenzprogramme ein breiteres Wirkspektrum aufgrund der Implementierung, der Inhalte und Ansätze besitzen und somit das Potenzial haben auch verhältnisbezogene Veränderungen hervorrufen zu können.

Die Sichtung der aktuellen Literatur ergab unterschiedliche Ergebnisse. Übersichtsarbeiten stellen vor allem die Wirksamkeit der Maßnahmen und ihrer Komponenten hinsichtlich ihrer Zielgruppen und dem zu beeinflussenden Verhalten in den Vordergrund (vgl. Bühler und Kröger, 2006; Kalke, 2009 Christiansen, Frötscher, Plack und Röhrle, 2009). Darüber hinaus werden jedoch weitere Daten, wie zum Beispiel Zufriedenheit, Akzeptanz, Implementierungsqualität etc., erhoben und in der Ergebnisdarstellung

¹Verwendung des Gender Gap: In dieser Arbeit wird das Gender Gap verwendet, dieses wird durch eine mit einem Unterstrich gefüllten Lücke zwischen männlicher und weiblicher Endung eines Wortes dargestellt. Es stammt aus dem Bereich der Queer-Theorie und stellt eine Variante des Binnen-I dar. Das Gender Gap dient als sprachliche Darstellungsform aller sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten, auch jener, die neben der gesellschaftlich vorherrschenden Zweigeschlechtlichkeit existieren.

erwähnt. Demzufolge konnten Auswirkungen auf schulische Verhältnisse unter anderem bei Prozessevaluationen und einigen Begleitstudien gefunden werden (vgl. Wenzel, Weichold und Silbereisen, 2009; vgl. Hurrelmann, 1996; vgl. Kähnert, 2002; vgl. Bittlingmayer, Sahrai und Sirch, 2007). Diese werden im Kapitel 3.3. näher vorgestellt. Bedeutsam für diese Arbeit ist, dass die bisherigen Studien zwar teilweise verhältnisbezogene Aspekte erfassen, diese jedoch noch nicht systematisch ausgewertet wurden. Mithilfe dieser Abschlussarbeit werden die erhobenen Daten im Kontext einer verhältnisbezogenen Fragestellung untersucht.

Das Ziel dieser Arbeit ist die Beantwortung der Frage: Haben Lebenskompetenzprogramme Einfluss auf schulische Verhältnisse und wenn ja welche? Das Resultat ist eine systematische Zusammenstellung von Auswirkungen der Lebenskompetenzprogramme auf schulbezogene Verhältnisse. Ebenso werden Weiterentwicklungsmöglichkeiten in diesem Bereich aufgezeigt, die zu einer Verbesserung der Wirksamkeit von Lebenskompetenzprogrammen hinsichtlich Suchtentstehung und Substanzkonsum führen können.

Einen Teil der Beantwortung der Forschungsfrage nimmt die Recherche von primärer und sekundärer Literatur ein. Da die Datenlage in diesem Bereich sehr unterschiedlich ausfällt und die vorhandenen Daten noch nicht unter dieser Fragestellung analysiert worden sind, wird diese Lücke mithilfe leitfadengestützter Expert_inneninterviews geschlossen.

Der erste Teil dieser Arbeit beinhaltet theoretische Grundlagen und dient dazu, einen allgemeinen Einblick in das Thema zu erhalten. Es werden vor allem Begriffe erklärt, die für die Forschungsfrage relevant sind. Die Definitionsklärung sowie die Vorstellung ausgewählter Theorien dient der

Ableitung von möglichen Faktoren, die in den Bereich Verhältnisprävention fallen (s. Seite 19). Diese Zuordnung ist ein Versuch verhaltensbezogene Einflussfaktoren von verhältnisbezogenen abzugrenzen. Danach erfolgt eine Einführung in historische und aktuelle suchtpreventive Ansätze innerhalb der Schule. Ziel des Kapitels ist es den Leser_innen einen Einblick über die Ursprünge der Lebenskompetenzprogramme zu verschaffen. Daraufhin werden Lebenskompetenzen und Lebenskompetenzprogramme näher beschrieben. Vorgestellt werden vor allem Hintergründe, Grundlagen, Ansätze, Implementierungsbedingungen sowie Inhalte von ausgewählten Lebenskompetenzprogrammen. Diese Lebenskompetenzprogramme werden für die Beantwortung der Fragestellung in den Expert_inneninterviews verwendet. Im Anschluss erfolgt die Darstellung des methodischen Vorgehens und die Auswertung der erhobenen Daten. Die Arbeit schließt mit der Präsentation der Ergebnisse und einem Fazit ab.

1. Theoretische Grundlagen

Zur Einführung in das Thema werden zentrale Begriffe des Forschungsgegenstandes erläutert und theoretische Hintergründe vorgestellt, um ein breiteres Verständnis und eine kontextuelle Einordnung zu ermöglichen. Es werden Kriterien formuliert, anhand derer Auswirkungen im System Schule dem Bereich der Verhältnisprävention zugeordnet werden können.

1.1. Prävention

Die Prävention, wie sie heute gebräuchlich ist, dient der Verhinderung und Vorbeugung von gesellschaftlich unerwünschten Verhaltensweisen, Entwicklungen, Zuständen und Ereignissen und existiert in dieser Form erst seit den 1970er Jahren (vgl. Hafén, 2001, S. 34). Nach Gschwandtner et al. (2010, S. 1) werden negative Folgen der gesellschaftlichen Entwicklung in den Blick genommen und sollen durch präventiven Maßnahmen verhindert werden. Demzufolge setzen präventive Interventionen nicht nur am Individuum, sondern auch an den sozialen Verhältnissen an.

Eine paradoxe Aufgabe, die die Prävention zu bewältigen hat, ist die Verhinderung eines Problems, welches in der Gegenwart noch nicht besteht, aber in der Zukunft auftreten könnte. Wie Hafén (2010, S. 393) beschreibt, stellt sich die Prävention der Aufgabe, „eine an sich erwünschte Gegenwart so zu verändern, dass sie bleibt, wie sie ist“. Die Präventionist innen versuchen dieses Problem zu lösen, in dem sie Faktoren (Belastungs- und Schutzfaktoren) bestimmen, die nachweislich einen Einfluss auf die Entstehung des zu

1.1. Prävention

verhindernden Problems haben (vgl. Hafen, 2010, S. 393). Die präventive Perspektive folgt einer Risikoorientierung und fragt nach Einflussvariablen, die die Wahrscheinlichkeit eines Problems erhöhen (Belastungsfaktoren) oder reduzieren (Schutzfaktoren). Die Einflussfaktoren können in allen Bereichen des Lebens, sowohl auf individueller (körperlicher und psychischer) als auch auf umweltlicher (sozialer, physisch-materieller) Ebene, festgestellt werden (vgl. Hafen, 2010, S. 397). Eine erfolgreiche präventive Intervention wäre dadurch gekennzeichnet, dass Belastungsfaktoren verringert und gleichzeitig Schutzfaktoren aufgebaut werden, sodass die Wahrscheinlichkeit eines aufzutretenden Problems verringert wird.

Die vorangegangene Darstellung von Einflussfaktoren verdeutlicht, wo Prävention ansetzen kann: an oder zwischen System und Subjekt. Die beiden Ansätze werden als Verhältnis- und Verhaltensprävention bezeichnet (vgl. Hafen, 2010, S. 20).

Verhältnisprävention bezieht sich dabei auf den systembedingten Anteil an der Entstehung von Problemen. Es geht vor allem um die Verbesserung von sozial-ökologischen Einflussfaktoren auf die Eintrittswahrscheinlichkeit eines Problems (vgl. Bauer, 2005, S. 20). Bauer (2005, S. 20) verweist in diesem Zusammenhang auf die geringen Handlungsmöglichkeiten des Individuums innerhalb dieser Einflussfaktoren. Es sollen demnach Systemstrukturen beeinflusst werden, die die zu verhindernden Verhaltensweisen möglichst wenig fördern. Ziel ist es, Umwelt-, Arbeits- und Lebensbedingungen und relevante Institutionen oder Organisationen so zu verändern, dass gesundheitsförderliches Handeln möglich ist (vgl. Gschwandtner, Paulik, Seyer und Schmidbauer, 2010, S. 2).

1.1. Prävention

Die Verhaltensprävention richtet sich direkt an den einzelnen Menschen und verweist somit auf den subjektbezogenen Anteil von Problemen. Bauer (2005, S. 21) definiert Verhaltensprävention als „Veränderung der individuellen Handlungsroutine, durch die Modifizierung eines auf kurze oder lange Sicht selbst- und fremdschädigenden Verhaltens“. Sie nimmt dabei direkten Einfluss auf die Lebensweise der Menschen.

Hafen (2001, S. 45) kritisiert in diesem Zusammenhang die Unterscheidung in Verhaltens- und Verhältnisprävention als ungeeignet. Da unklar sei, ob man auf diesen Ebenen interveniert oder ob unerwünschten, problematischen Verhaltensweisen oder Verhältnissen präventiv begegnet werden sollen. Er (ebd., 2001, S. 45) schlägt deshalb vor, auf der Interventionsebene von personenorientierter bzw. sozialsystemorientierter Prävention zu sprechen.

Die in dieser Arbeit vorgestellten Lebenskompetenzprogramme sind konzeptionell der personenorientierten Prävention zuzuordnen. Zielgruppe sind dabei Schüler_innen einer Schule. In Hinblick auf die Forschungsfrage geht es aber auch um mögliche Auswirkungen auf die schulischen Verhältnisse.

Dem Begriff der Prävention wird meist der Begriff Gesundheitsförderung entgegengesetzt. Da Lebenskompetenzprogramme ihren Ursprung in diesem Ansatz begründen, soll dieser im Folgenden vorgestellt werden.

1.2. Gesundheitsförderung

Der Leitbegriff Gesundheitsförderung entstand als Überbegriff für einen gesamtpolitischen Aktionsplan der WHO zur Erreichung des Ziels „Gesundheit für alle 2000“. Von Anfang an gab es einen Trend zur beliebigen und inflationären Verwendung des Begriffes. Es wurden viele Versuche unternommen den Begriff, den Gegenstandsbereich und die spezifischen Ziele eindeutig zu definieren und von anderen klar abzugrenzen. Kaba-Schönbein (2011; S. 204) setzt einem weiten Verständnis von Gesundheitsförderung ein engeres gegenüber: Die breitere Definition beschreibt diese als ein globales Ziel, einen Oberbegriff für alle nicht therapeutischen Maßnahmen zur Verbesserung der Gesundheit, dies inkludiert präventive und rehabilitative Interventionen. Die engere Definition bezieht sich meist auf die Begriffsbestimmung der Ottawa-Charta (vgl. Kaba-Schönbein, 2011, S. 1). Die WHO (1986; S. 1) beschreibt darin Gesundheitsförderung als „Prozess, [der] allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit (...) ermöglich[t] und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit (...) befähig[t].“ Diese Definition wurde später erweitert und wird seitdem als Prozess verstanden, der die Menschen befähigt, mehr Kontrolle über ihre Gesundheit zu erlangen und diese zu verbessern, indem Gesundheitsdeterminanten beeinflusst werden (vgl. WHO, 1997, S. 1).

Die Ottawa-Charta fasst die wichtigsten Aktionsstrategien und Handlungsbereiche für gesundheitsfördernde Ansätze zusammen. Sie unterscheidet drei grundlegende Handlungsstrategien und fünf vorrangige Handlungsbereiche. Im Folgenden werden dabei die für diese Arbeit relevante Inhalte näher beschrieben (vgl. WHO, 1986, S. 2-5). Die Handlungsstrategien bein-

halten folgende Punkte:

1. Anwaltschaft für Gesundheit
2. Befähigen und Ermöglichen zielt vor allem auf Konzepte wie Kompetenzförderung (z.B. Lebenskompetenzen) und Empowerment ab, mit dem Ziel, bestehende Unterschiede des Gesundheitszustandes zu reduzieren und eigenständig das größtmögliche Gesundheitspotenzial zu erlangen.
3. Vermitteln und vernetzen

Die fünf vorrangigen Handlungsbereiche sind:

1. Entwicklung einer gesundheitsförderlichen Gesamtpolitik
2. Gesundheitsförderliche Lebenswelten schaffen: Gesundheitsfördernde Ansätze berücksichtigen eine umfassende Perspektive von Gesundheit. Sie konzentriert sich dabei nicht nur auf den einzelnen Menschen, sondern nimmt die Menschen in ihrer Wechselwirkung mit sich, den Mitmenschen und ihrer sozialen Umwelt wahr. Die enge Verbindung zwischen Mensch und Umwelt wird als eine Voraussetzung für einen sozial-ökologischen Weg zur Gesundheit angesehen. Gesundheitsförderung schafft sichere, anregende und befriedigende Arbeits- und Lebensbedingungen.
3. Gesundheitsbezogene Gemeinschaftsaktionen unterstützen
4. Persönliche Kompetenzen entwickeln: gesundheitsfördernde Interventionen setzen bei der Persönlichkeit und den sozialen Fähigkeiten an. Mithilfe von Informationen, gesundheitsbezogener Bildung und der Verbesserung von sozialen Kompetenzen sollen Menschen unterstützt werden, mehr Einfluss auf ihre Gesundheit und ihre Lebenswelt aus-

1.2. Gesundheitsförderung

zuüben. In diesem Zusammenhang sollen Menschen zu lebenslangen Lernen angehalten werden, welches ihnen hilft, mit den Herausforderungen der einzelnen Lebensphasen umgehen zu können. Dieser Lernprozess muss sowohl in Schulen wie auch zu Hause, am Arbeitsplatz und innerhalb der Gemeinde erleichtert werden.

5. Gesundheitsdienste neu orientieren

Die verschiedenen Handlungsbereiche der Gesundheitsförderung werden auch als Mehrebenenansatz bezeichnet (vgl. Kaba-Schönbein, 2011a, S. 140). Als Programmansatz dient die Charta somit nicht nur der Verbesserung von gesundheitsrelevanten Lebensweisen, sondern sie soll relevante Lebensbedingungen gleichermaßen beeinflussen. Folgende Prinzipien und Merkmale der Gesundheitsförderung konnte Johannsen (2007; S. 28f.) identifizieren (vgl. auch Kaba-Schönbein, 2011a, S. 204f.):

1. Bei der Gesundheitsförderung handelt es sich um ein salutogenetisch ausgerichtetes Konzept. Es versucht mögliche Ressourcen und Potenziale zu fördern und gezielt zu stärken. Der Fokus liegt dabei auf der Erhaltung und Verbesserung der Gesundheit.
2. Gesundheitsförderung ist ein soziales Konzept. Es berücksichtigt soziokulturell geprägte Lebensweisen sowie die gesellschaftlichen Ursachen von Gesundheit und Krankheit. Sie setzt an Verhältnissen, an sozialökonomischen Determinanten der Gesundheit, an.
3. Gesundheitsförderung setzt auf ein settingbezogenes Konzept. Es nimmt sowohl die Umwelt als auch die Lebensbedingungen zur Handlungsgrundlage. Nicht die einzelne Person steht im Fokus, sondern ihre relevanten Lebenswelten, wie zum Beispiel Schulen oder Betriebe. Der Settingansatz fungiert als Schlüsselstrategie und versucht auf

1.2. Gesundheitsförderung

Organisationsebene gesundheitsförderliche Gestaltungsmöglichkeiten zu schaffen.

4. Gesundheitsförderung basiert auf einem demokratisch- emanzipatorischem Konzept. Im Vordergrund stehen hier vor allem die Prozesshaftigkeit und die Selbstbestimmung der Menschen.

Zu den methodischen Schlüsselementen des Settingansatzes gehören die Lebenskompetenzen, Empowerment, Partizipation und Strukturentwicklung (vgl. Halkow und Engelmann, 2008, S. 87). Die Ziele dieser Elemente lassen sich auf die Handlungsfelder der Ottawa-Charta beziehen. Damit sind sie nicht nur Schlüsselemente des Settingansatzes, sondern auch der Gesundheitsförderung.

Frei übersetzt bedeutet der Begriff Empowerment: Selbstbemächtigung. Stark (1993, S. 41) definiert Empowerment als einen „Prozess im Alltag, eine Entwicklung von Individuen, Gruppen und Organisationen und Strukturen, durch die die eigenen Stärken entdeckt und die soziale Lebenswelt nach den eigenen Zielen [mit-] gestaltet werden kann.“ Der Fokus richtet sich auf „die Ressourcen und Stärken der Menschen, auf ihre Potenziale zur Lebensbewältigung und -gestaltung“, die im besonderen Maße auch unter restriktiven Bedingungen oder persönlichen und sozialen Defiziten zum Vorschein kommen sollen (vgl. Stark, 1993, S. 108).

Eine elementare Strategie des Empowermentprozesses ist die Partizipation der Beteiligten. Dieser Strategie liegt die Annahme zugrunde, dass Individuen ihr Leben selbst gestalten und organisieren können. Sie sind selbstbestimmt, können sich selbst organisieren und sind für ihre Entscheidungen und Handlungen selbst verantwortlich. Grundvoraussetzung für

1.3. Theorien der Suchtgenese und des Substanzkonsums im Hinblick auf das Setting Schule

partizipative Angebote ist die Ausrichtung an subjektiven Bedürfnissen und weniger an einem objektiven Bedarf (vgl. Lenz, 2002).

Die theoretische Übersicht gibt nur einen unvollständigen Einblick in die aktuelle Forschungsliteratur. Der Überblick dient dazu, Lebenskompetenzprogramme einzuordnen und ihnen zugrunde liegende Haltung zu verdeutlichen. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lebenskompetenzprogramme, eingebettet in ein gesundheitsförderliches Konzept, ein sehr positives Menschenbild vertreten. Der Gedanke der Gestaltbarkeit und der Selbstbestimmung der einzelnen Subjekte ist ihnen inhärent. Grundlage der Interventionen ist die Beeinflussung von Gesundheitsdeterminanten. Dabei soll nicht nur das Individuum gestärkt, sondern auch Lebenswelten beeinflusst werden.

Schule ist eine solche Lebenswelt und kann durch Bedingungen und Anforderungen ein Risikofaktor für die kindliche Entwicklung darstellen. Im folgenden Abschnitt werden Theorien vorgestellt, die Suchtentstehung und Substanzkonsum in Hinblick auf schulbezogene Faktoren erklären.

1.3. Theorien der Suchtgenese und des Substanzkonsums im Hinblick auf das Setting Schule

Als theoretische Grundlage für die meisten Inhalte suchtpreventiver Interventionen dient das Modell der Risiko- und Schutzfaktoren. Der Grundgedanke Risikofaktoren zu reduzieren und Schutzfaktoren zu fördern, wird bei der Konzeptionalisierung aller Maßnahmen explizit oder implizit verwendet.

1.3. Theorien der Suchtgenese und des Substanzkonsums im Hinblick auf das Setting Schule

Risiko- und Schutzfaktoren dienen als Prädiktoren des Substanzkonsums. Risikofaktoren erhöhen die Wahrscheinlichkeit psychoaktive Substanzen zu konsumieren bzw. sie zu missbrauchen. Schutzfaktoren entfalten ihre Wirkung beim gleichzeitigen Vorhandensein von Risikofaktoren und verringern die Wahrscheinlichkeit des Substanzkonsums (vgl. Bühler und Kröger, 2006, S. 18).

Da eine Vielzahl an theoretischen Grundlagen zur Erklärung von Substanzkonsum und Suchtentstehung existieren, liegt der Schwerpunkt der folgenden Darstellung auf der Beschreibung von Theorien und Modellen, die im engen Zusammenhang mit schulsystembezogenen Maßnahmen genannt werden. Einen Überblick geben Bühler und Kröger (2006) sowie Petraitis (1995).

Die soziale Kontrolltheorie von Elliott (1985, nach Petratis und Flay, 1995, S. 71) sowie das soziale Entwicklungsmodell von Hawkins und Weis (1985, nach Petratis und Flay, 1995, S. 71) konstatieren als zentrale Ursache für Substanzmissbrauch die Bindung an substanzkonsumierende Peers. Die Ursache für den Missbrauch sehen ebendiese in einer mangelnden Bindung an konventionelle Werte, Institutionen und Personen, die Substanzkonsum nicht tolerieren.

Bei der sozialen Kontrolltheorie liegt der Fokus auf dem sozialen System. Als Erklärung für eine schwache Bindung nennt die Theorie drei mögliche Ursachen:

1. Individuelle Belastungen: Elliot (1985, nach Petratis und Flay, 1995, S. 71) definiert sie als „discrepancy between adolescent’s aspirations and their perceptions of the opportunities to achieve those aspirations“.

1.3. Theorien der Suchtgenese und des Substanzkonsums im Hinblick auf das Setting Schule

Die Belastungen werden eingeteilt in schulische, familiäre und berufliche Belastungen. Eine erhöhte Diskrepanz zwischen dem eigenem Bestreben und der wahrgenommenen Zielerreichung geht mit einer Schwächung der Bindung einher.

2. Soziale Desorganisation: Institutionen wie Schule, Stadtteile und soziale Einrichtungen wird eine Unfähigkeit attestiert, das Verhalten zu kontrollieren bzw. eine Bindung aufzubauen.
3. Mangelnde Sozialisation: Das Ausbleiben einer Erziehung zu konventionellen Werten verhindert die Internalisierung von konventionellen Verhaltensstandards

(vgl. Petratis und Flay, 1995, S. 72).

Die Theorie der sozialen Entwicklung beschäftigt sich mit dem Individuum und seiner Entwicklung sowie der Interaktion mit der Umwelt. Sie unterliegt der Annahme, dass sich die Beeinflussung von außen im Laufe der Entwicklung verändert. Stellen im Kindergarten bis zur Grundschule die Eltern zentrale Bezugspunkte und Rollenmodelle dar, nehmen in der Präadoleszenz die Lehrer_innen und in der Adoleszenz die Peers diese Stellung ein. Eine schwache Bindung kommt dabei unter folgenden Umständen zustande:

- wenn es früh in Schule und Familie wenig Gelegenheit zu positiven Interaktionen gab,
- wenn wenig interpersonelle und schulische Fähigkeiten für eine erfolgreiche Interaktion mit Eltern und Schule entwickelt werden konnten und

1.3. Theorien der Suchtgenese und des Substanzkonsums im Hinblick auf das Setting Schule

- wenn Individuen insgesamt wenig positiv erlebte Interaktionen in Familie und Schule erlebt haben

(vgl. Petratis und Flay, 1995, S. 73; vgl. auch Bühler und Kröger, 2006, S. 24f.).

Ein weiteres Modell, das im Zusammenhang mit schulsystembezogenen Maßnahmen genannt wird, ist das Sozialökologische Modell von Kumpfer und Turner (1990- 91, nach Bühler und Kröger, 2006, S. 25). Als Ursache für die Abkehr von Familie und Schule und damit der Abkehr von konventionellen Werten wird das subjektiv erhöhte schulische Stresserleben genannt. Die schulische Selbstwirksamkeit wird als gering und die Schule an sich als negative und stressreiche Umgebung wahrgenommenen. Das Abwenden von schulischen Aktivitäten dient dabei als Copingstrategie (vgl. Petratis und Flay, 1995, S. 73).

Als systemübergreifende Maßnahme wird die Theorie der Ökologie der Entwicklung beschrieben (vgl. Bühler und Kröger, 2006, S. 27). Bronfenbrenner (1981, nach Bühler und Kröger, 2006, S. 27) bettet den Substanzkonsum in einen sozialen Kontext. Das Individuum agiert somit nicht losgelöst von seiner Umwelt, sondern wird vielmehr beeinflusst durch soziale Systeme, die es umgeben und miteinander verbunden sind. Familie und Schule sind solche soziale Systeme. Sie sind gekennzeichnet durch Faktoren, die direkt oder indirekt das Verhalten beeinflussen (vgl. Bühler und Kröger, 2006, S. 27).

1.4. Zusammenfassung

Die Darstellung der theoretischen Grundlagen hatte zum Ziel, Kriterien zu benennen anhand derer schulische Veränderungen durch Lebenskompetenzprogramme der Verhältnisprävention zugeordnet werden kann. Das Verständnis von Verhältnisprävention, das dieser Arbeit zugrunde liegt, umfasst folgende Punkte:

1. systembezogene Anteile, dazu gehören sowohl soziale, physische, materielle und sozial-ökologische Faktoren als auch Systemstrukturen, die Sucht oder Substanzkonsum fördern. Dies bezieht sich auch auf gesellschaftliche Ursachen, die Lebens-, Arbeits- und Umweltbedingungen mit einschließen.
2. alles was über individuelle Handlungsroutinen hinausgeht, dies beinhaltet vor allem die Interaktion in den Lebenswelten, in denen Menschen in Wechselwirkung mit ihren Mitmenschen und ihrem sozialen Umfeld stehen.

Bezogen auf diese Kriterien lassen sich Veränderungen auf die Schulbindung, positive Interaktionen innerhalb der Schule und schulisches Stresserleben als Einflussfaktoren für Suchtentwicklung und Substanzkonsum im Bereich der Verhältnisprävention verorten. Weitere Einflussfaktoren auf Suchtgenese und Substanzkonsum, die in diesen Bereich fallen, fassen Petraitis et al. (1995) in ihrer Übersichtsarbeit zusammen. Ebendiese (1995) konnten wenig Gelegenheit für Belohnung und mehrheitlich negative Bewertungen als Risikofaktoren für Substanzkonsum identifizieren. Hinzu kommen als mögliche Einflussfaktoren das Schulklima bzw. der soziale

1.4. Zusammenfassung

Umgang innerhalb der Schule, das Zugehörigkeitsgefühl sowie die Unterstützung seitens der Lehrer_innen (vgl. Leppin, 1999; Bühler und Kröger, 2006). Mithilfe des theoretischen Überblickes und der Einflussfaktorenanalyse von Risiko- und Schutzfaktoren werden verhältnisbezogene Auswirkungen deutlich, auf die Lebenskompetenzprogramme Einfluss nehmen könnten.

Die Lebenskompetenzprogramme sind nach ihrer Definition und Konzeption jedoch individuumszentriert und setzen bei den Schüler_innen an. Das anschließende Kapitel gibt einen Überblick über die Entwicklung der Suchtprävention im Allgemeinen und dem sich daraus gebildeten Lebenskompetenzansatz. Weiterhin werden die Lebenskompetenzprogramme beschrieben, die für die Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen wurden. Ziel ist es den Leser_innen einen Einblick in theoretische Grundlagen, Ziele, Inhalte und Implementierungen der Lebenskompetenzprogramme zu geben.

2. Suchtprävention in der Schule

2.1. Geschichte der Suchtprävention und ihre Ansätze

Die Ursprünge der Lebenskompetenzprogramme gehen bis zu den Anfängen der modernen Suchtprävention zurück. Die Wirkung von rein auf Ängsten und Abschreckung oder Rationalität basierenden Präventionsinterventionen wurde im Laufe der Zeit als fraglich und sogar als kontraproduktiv angesehen (vgl. Barsch, 2008, S. 104 ; V. Fischer, 2009, S. 167). Einen neuen Ansatz bot die Suchtprävention. Sie beinhaltete die Möglichkeit, sich von der auf Substanz und auf Abschreckung ausgerichteten Drogenprävention zu lösen. Für die Entwicklung der Suchtpräventionsstrategien schienen vor allem die Ansätze bedeutsam, die sich mit dem individuellen Substanzkonsum auseinandersetzten und diesen mithilfe von individual- und sozialpsychologischen Modellen erklärten. Der Problemdruck erhält in diesen Ansätzen eine enorme Bedeutung. Der Substanzkonsum wird als Symptom für eine Persönlichkeitsstörung und / oder einer Einbindung in pathologische soziale Gefüge definiert (vgl. Barsch, 2008, S. 108). In dieser Phase gab es auch eine deutliche Hinwendung zu den Adressat_innen, die mit einer Differenzierung der methodischen Ansätze einherging.

Funktionale Äquivalente und affektive Erziehung stellten in diesem Zusammenhang mögliche Zugänge dar und verwiesen auf konzeptionelle Ansätze und Wirkungsbereiche der Pädagogik (vgl. V. Fischer, 2009, S. 167). Mithilfe der funktionalen Äquivalente war es möglich sich ein Stück weiter

2.1. Geschichte der Suchtprävention und ihre Ansätze

an die soziale Realität anzunähern. Es wurde erkannt, dass Substanzkonsum Bedürfnisse befriedigt und sowohl negative als auch positive Effekte erzielen kann. Man nutzte dafür unter anderem Methoden der Erlebnis-, Kultur- und Abenteuerpädagogik (vgl. Barsch, 2008, S. 122f.).

Die affektive Erziehung war geprägt durch ein medizinisches Erklärungsmodell. Intrapersonelle Defizite galten als Ursache für Substanzkonsum. Substanzkonsumierenden Kinder und Jugendlichen wiesen, nach Barsch (2008, S. 112), folgende Merkmale auf:

- eine mangelnde Frustrationstoleranz,
- ein geringes Selbstwertgefühl,
- eine mangelnde Entschlussfähigkeit,
- fehlende Werte,
- Schwierigkeiten im Erkennen und Ausdrücken eigener Gefühle und
- eine geringe Selbstkontrollfähigkeit (vgl. Barsch, 2008, S. 112).

Der methodische Ansatz beinhaltet die Förderung emotionaler, kommunikativer und sozialer Kompetenzen. Man bediente sich dabei vieler verhaltenstherapeutischer Elemente, die den Aufbau von Bewältigungsfertigkeiten und Lebenskompetenzen unterstützen sollten (vgl. Barsch, 2008, S. 114, vgl. auch Christiansen et al., 2009, S. 136).

Der affektiven Erziehung kann angerechnet werden, dass der Entwicklung von Lebenskompetenzen in Bildungs- und Erziehungsbereichen einen erhöhten Stellenwert zugeschrieben wurde (vgl. Barsch, 2008, S. 121). Schon Ende der 1980er Jahre wurde die Prävention als Teilbereich der Gesundheitsförderung angesehen (vgl. V. Fischer, 2009, S. 167). Dieser liegt die Suche nach gesundheitsfördernden Faktoren und Ressourcen zugrunde.

2.1. Geschichte der Suchtprävention und ihre Ansätze

Lebenskompetenzansätze stellen Bemühungen dar, „Menschen bei der Entwicklung ihrer personellen und sozialen Ressourcen zu unterstützen, damit sie fähig und in der Lage sind, eigene Wünsche wahrzunehmen und zu realisieren, Bedürfnisse zu befriedigen, die Umgebung zu verändern oder sich an diese anzupassen“ (Barsch, 2008, S. 120). Ziel der Lebenskompetenzansätze ist es, das Individuum zu befähigen, mehr Einfluss auf sein psychisches, physisches und soziales Wohlbefinden zu nehmen. Lebenskompetenzen werden als geeignetes Mittel angesehen, dieses Ziel zu erreichen (vgl. V. Fischer, 2009, S. 167).

Seit Ende der 1990er Jahren versuchte man mithilfe des Setting-Ansatzes sich deutlicher von den pädagogischen Interventionen abzugrenzen. Die Grundidee dieses Ansatzes beinhaltet die Veränderung von Verhältnissen und Verhalten (vgl. V. Fischer, 2009, S. 168). Es gibt jedoch keine allgemeingültige Definition des Setting-Ansatzes. Halkow und Engelmann (2008, S. 81) fanden folgende Gemeinsamkeiten unter den verschiedenen Definitionen: Settings sind soziale Systeme, die die Gesundheit der Individuen beeinflussen. Weiterhin besteht die Annahme, dass die Bedingungen von Gesundheit auch gestaltbar sind.

In den letzten Jahrzehnten haben sich entscheidende Veränderungen in der Suchtprävention ergeben. Diese Entwicklung ging von der Stofforientierung, wie sie die Methoden der Drogenprävention und Abschreckung darstellten, über die sachorientierte Informationsvermittlung und die Verhaltensorientierung, wie in der affektiven Erziehung und den funktionalen Äquivalenten, hin zur Settingorientierung mit einem verstärkten Blick auf die Verhältnisse. Seit Beginn der Suchtprävention sind somit immer wieder neue Interventionskomponenten und -vorgehensweisen hinzugefügt oder

2.2. Lebenskompetenzprogramme

verändert worden.

Der historische Überblick stellt die Grundlage für ein besseres Verständnis der aktuellen Herangehensweisen bei Lebenskompetenzprogrammen dar, die im Folgenden detailliert beschrieben werden.

2.2. Lebenskompetenzprogramme

Die ersten Life-Skills-Ansätze wurden in den 1980er Jahren in den USA entwickelt und fanden daraufhin eine rasche Verbreitung im deutschsprachigen Raum. Seit den 1990er Jahren wurden auch in Deutschland Lebenskompetenzprogramme, vor allem in den Schulen, durchgeführt und bilden seitdem ein wichtiges Element der personen- und verhaltensbezogenen Prävention im Bereich des Substanzkonsums.

Hallmann (2011, S. 356) definiert Lebenskompetenzen als „Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Individuen benötigen, um mit altersgemäßen Herausforderungen und Aufgaben des täglichen Lebens erfolgreich umzugehen“. Er unterscheidet dabei zwischen Skills und Kompetenzen. Skills sind Fertigkeiten, die Menschen benötigen, um bestimmte Aufgaben und Probleme zu lösen. Kompetenzen bauen auf diese Fertigkeiten auf und werden situationsspezifisch eingesetzt. Der Begriff Kompetenz ist dabei eng mit der Zuständigkeit für die eigene Gesundheit verbunden. Menschen handeln in diesem Sinne selbstverantwortlich und selbstbestimmt. Gleichzeitig bedeutet es aber auch, dass Menschen diese Fertigkeiten und Voraussetzungen besitzen müssen, um darauf zurückgreifen zu können (vgl. von Kardoff, 2003, S. 135f.).

2.2. Lebenskompetenzprogramme

Die WHO definiert zehn wesentliche Lebenskompetenzen für unseren Kulturkreis. Lebenskompetent ist, wer:

- sich selbst kennt,
- empathisch ist,
- kritisch und kreativ denkt,
- effektiv kommunizieren und Beziehungen führen kann,
- Entscheidungen trifft,
- erfolgreich Probleme löst und
- Gefühle und Stress bewältigen kann (vgl. WHO, 1994, S. 1).

Im Folgenden werden die einzelnen Lebensfertigkeiten näher erläutert, auf denen die Lebenskompetenzen basieren und die es im Rahmen der Lebenskompetenzförderung zu vermitteln gilt (übersetzt aus WHO, 1994, S. 2f.):

1. Die Selbstwahrnehmung bezieht sich auf das Erkennen der eigenen Person, des eigenen Charakters sowie auf eigene Stärken und Schwächen, Wünsche und Abneigungen.
2. Empathie als Fähigkeit, sich in andere Personen, auch in einer uns fremden Situation, hineinzusetzen.
3. Kreatives Denken, als Fertigkeit adäquate Entscheidungen zu treffen sowie Probleme konstruktiv zu lösen.
4. Die Fähigkeit des kritischen Denkens, welches es der Person ermöglicht, Informationen und Erfahrungen objektiv zu analysieren.
5. Die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, die dazu beiträgt, konstruktiv mit Entscheidungen im Alltag umzugehen.

2.2. Lebenskompetenzprogramme

6. Problemlösefertigkeiten, um Schwierigkeiten und Konflikte im Alltag konstruktiv anzugehen.
7. Kommunikative Fähigkeit, die dazu beiträgt, sich kultur- und situationsgemäß sowohl verbal als auch nonverbal auszudrücken.
8. Interpersonelle Beziehungsfertigkeit, die dazu befähigt, Freundschaften zu schließen und aufrecht zu halten.
9. Gefühlsbewältigung, als die Fähigkeit, sich der eigenen Gefühle und denen anderer bewusst zu werden, angemessen mit Gefühlen umzugehen sowie zu erkennen, wie Gefühle Verhalten beeinflussen.
10. Die Fähigkeit der Stressbewältigung, um einerseits Ursachen und Auswirkungen von alltäglichen Stress zu erkennen und andererseits reduzierende Verhaltensweisen zu erlernen.

Lebenskompetenzförderung konzentriert sich demzufolge nicht nur auf einzelne Lebensfertigkeiten, sondern setzt an vielen unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten an.

Die Lebenskompetenzförderung lässt sich als Umsetzungsstrategie mehrerer Theorien des Gesundheitsverhaltens und des abweichenden Verhaltens einordnen. Bühler und Heppekausen (2005, S. 19ff.) haben grundlegende Theorien in ihrem Buch zusammengefasst. Als personelle Widerstandsressource können mithilfe von Lebenskompetenzen psychische und sozioökologische Belastungen bewältigt werden. Sie sind Grundlage einer salutogenetischen Perspektive, die vor allem gesundheitsförderliche Aspekte identifiziert. Mit ausreichend Ressourcen ist die Entwicklung und Aufrechterhaltung eines Kohärenzsinn möglich. Je ausgeprägter der Kohärenzsinn ist, desto besser können alltägliche Stressoren bewältigt werden (vgl. Bühler und Heppekausen, 2005, S. 19).

2.2. Lebenskompetenzprogramme

Lebenskompetenzförderung kann auch als Umsetzungsstrategie des Risiko- und Schutzfaktorenmodells verstanden werden. Wie bereits beschrieben, gehen Risikofaktoren mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit des unerwünschten Verhaltens einher. Bei bestehenden Risikofaktoren bedeutet das gleichzeitige Vorhandensein von Schutzfaktoren eine Reduktion der Wahrscheinlichkeit des ungewünschten Verhaltens (vgl. Bühler und Heppekausen, 2005, S. 20). Die Theorie des Problemverhaltens von Jessor und Jessor (1977) bezieht sich auf diese risikovermindernden und -erhöhenden Faktoren und verweist darauf, dass manche Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit von mehreren problematischen Verhaltensweisen erhöhen.

Weitere Theorien, die als Handlungsgrundlage herangezogen werden, sind die Theorie des rationalen Handelns sowie die darauf aufbauende Theorie des geplanten Verhaltens (Fishbein und Ajzen, 1980/85 zitiert nach Bühler und Heppekausen, 2005, S. 20). Die Intention besitzt dabei die beste Vorhersagekraft für ein Verhalten. Sie wird beeinflusst durch zwei Komponenten: der eigenen Einstellung und der subjektive Norm hinsichtlich eines Verhaltens. Die Einstellung umfasst die persönliche Bewertung eines Verhaltens und beinhaltet eine Risikoeinschätzung, in der Vor- und Nachteile abgewogen werden. Die subjektive Norm wird durch das soziale Umfeld geprägt. Dabei spielt es eine Rolle, ob das Verhalten positiv bewertet wird, aber auch, ob dieser sozialen Erwünschtheit entsprochen werden möchte. Die Theorie des geplanten Verhaltens beinhaltet eine dritte Komponente: die Selbstwirksamkeit. Sie umfasst die eigene Erwartung über die Veränderung eines bestimmten Verhaltens (vgl. Petratris und Flay, 1995, S. 68ff.).

Die Entwicklungspsychologie sieht die Ursache von devianten Verhalten in der misslungenen Auseinandersetzung mit entwicklungspezifischen

2.2. Lebenskompetenzprogramme

Aufgaben in der jeweiligen Lebensphase (vgl. Reese und Silbereisen, 2001, S. 143). Die Förderung von Lebenskompetenzen kann dabei als Entwicklungsförderung angesehen werden, worin Fähigkeiten ausgebildet werden, die eine konstruktive Bearbeitung der Entwicklungsaufgaben ermöglichen und destruktive Verhaltensweisen überflüssig machen.

Wichtige Grundlagen für die Didaktik, Technik und Methodik ist die kognitive-behaviorale Theorie des Verhaltens (vgl. Reinecker, 1994) und die sozial-kognitive Lerntheorie (vgl. Bandura, 1997). Die sozial-kognitive Lerntheorie besagt unter anderem, wie Personen durch Beobachten und Imitieren von Rollenmodellen neue Verhaltensweisen erlernen können. Die soziale Verstärkung hemmt oder fördert das jeweilige Verhalten (vgl. Petraitis und Flay, 1995, S. 70f.).

Vor allem Techniken aus der Verhaltenstherapie, wie zum Beispiel Verhaltensanalyse, Zielanalyse, Selbstmanagement, Verstärkung und Generalisierung von Verhalten, werden in den Lebenskompetenzprogrammen verwendet. Die Möglichkeit, sich selbst zu beobachten, zu bewerten und zu verstärken, sowie neu Erlerntes in unterschiedlichen Situationen einzuüben, bildet die Grundlage, neue Verhaltensweisen in den Alltag zu integrieren. Durch eine unterstützende und ermutigende Haltung seitens der Lehrer_innen und Mitschüler_innen erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass das prosoziale Verhalten aufrechterhalten wird (vgl. Bühler und Heppekausen, 2005, S. 22).

In einem engen Zusammenhang mit den Lebenskompetenzprogrammen stehen interaktive Methoden. Interaktive Methoden sind dadurch gekennzeichnet, „dass Lehrerinnen und Lehrer bzw. Trainerinnen und Trainer nicht

2.3. Vorstellung ausgewählter Lebenskompetenzprogramme

nur als Lehrende auftreten, die Informationen und Wissen durch didaktische Präsentationen im Frontalunterricht vermitteln, sondern stattdessen als Moderatorinnen und Moderatoren fungieren, wobei sie den Austausch zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern anregen, strukturieren und begleiten“ (Bühler und Heppekausen, 2005, S. 22f.).

Als Methodik von Lebenskompetenzprogrammen können je nach Ziel folgende Elemente verwendet werden: Arbeitsblätter, Folien, Audio- und Videoeinsatz oder Demonstrationsexperimente sind geeignet, um Informationen zu vermitteln. Kleingruppen, Paararbeit und Gruppendiskussionen sowie Interaktionsspiele dienen dem Austausch zwischen den Schüler_innen. Das Brainstorming kann genutzt werden, um Ideen zu sammeln oder alternative Problemlösungen zu finden. Die Selbstbeobachtung kann mithilfe von Protokollen und Videoaufnahmen unterstützt werden. Über Rollenspiele können auch neue Verhaltensweisen eingeübt werden, die durch den Einsatz von Belohnungssystemen sowie das fortlaufende Üben gefestigt werden. Um Strategien der Selbstberuhigung und Entspannung zu vermitteln, können Atemübungen, Entspannungsgeschichten oder gelenkte Fantasiereisen in den Einheiten verwendet werden (vgl. Bühler und Heppekausen, 2005, S. 23).

2.3. Vorstellung ausgewählter Lebenskompetenzprogramme

Folgende Kriterien wurden für die Auswahl der hier vorgestellten, schulbasierten Lebenskompetenzprogramme zugrunde gelegt:

2.3. Vorstellung ausgewählter Lebenskompetenzprogramme

1. Die Programme sind für Schulen ausgelegt. Zielgruppen sind Lehrer_innen und Schüler_innen der Sekundarstufe I.
2. Gegenstand der Intervention stellt der Substanzkonsum dar.
3. Die Maßnahmen müssen aktuell im deutschsprachigen Raum verbreitet sein, das heißt, sie sind mehr als nur regional vertreten.
4. Die Programme müssen gut evaluiert und theoretisch fundiert sein.
5. Ein Wirksamkeitsnachweis in Bezug auf das Konsumverhalten muss in einem Kontrollgruppendesign erbracht sein.
6. Die Programminformationen müssen leicht zugänglich sein.

Insgesamt wurden vier schulische Programme ausgewählt, die den Kriterien entsprechen. Sie werden im nächsten Abschnitt in alphabetischer Reihenfolge vorgestellt. Ein weiterer Fokus liegt auf der Darstellung der Evaluationsergebnisse der einzelnen Programme, hinsichtlich ihrer Aussagen zu Auswirkungen, die über intrapersonelle Veränderungen hinausgehen.

2.3.1. Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten (ALF)

Das IFT „Institut für Therapieforschung“ in München führte von 1994 bis 1998 eine Längsschnittstudie im Bereich Primärprävention des Substanzmissbrauchs an Schulen durch. Grundlagen für die Inhalte waren einerseits neuste Erkenntnisse aus der Suchtpräventionsforschung. So hatte sich gezeigt, dass Selbstwertschätzung, Kommunikationsfähigkeit, Stress- und Problembewältigung, Widerstand gegen Gruppendruck und Wissen einen Schutz gegen generellen, verfrühten oder übermäßigen Konsum psychoaktiver Substanzen bot. Andererseits wurde auf bereits bestehende, erfolgreiche

2.3. Vorstellung ausgewählter Lebenskompetenzprogramme

Lebenskompetenzprogramme aufgebaut (vgl. Bühler und Cygan-Guglhör, 2004, S. 4).

ALF verbindet die Vermittlung von allgemeinen Lebenskompetenzen und -fertigkeiten mit substanzspezifischen Programminhalten und umfasst Unterrichtsmaterial für die fünfte und sechste Klasse. Zielgruppe sind Schüler_innen aller Schulformen. Das Zielverhalten, welches beeinflusst werden soll, ist der Gebrauch und Missbrauch von Tabak und Alkohol. Alf verfolgt das Ziel, den Gebrauch und Missbrauch der psychoaktiven Substanzen zu verringern oder zu verhindern. Weiterhin hat ALF das Ziel, die Schüler_innen zu einer kritischen Einstellung gegenüber Zigaretten und Alkohol zu befähigen und sie in ihrer Lebenskompetenz zu fördern.

Als theoretischer Hintergrund dient das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren, die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben, die Theorie des sozialen Verhaltens und die Theorie des geplanten Verhaltens.

Die Methodik ist gekennzeichnet durch interaktive Unterrichtsformen, zu denen auch Entspannungsübungen und Rückmeldungen gehören. In der fünften Klasse finden zwölf Unterrichtseinheiten (UE) à 1,5 Stunden statt, in der sechsten Klasse gibt es acht Unterrichtseinheiten à 1,5 Stunden. Das Programm greift in den Klassen unterschiedliche Themen auf:

In den UE der fünften Klasse finden sich folgende Inhalte:

- sich kennenlernen und sich wohl fühlen
- substanzspezifische Informationen
- Förderung der Kommunikationsfähigkeit, sozialen Kompetenz, sozio-emotionalen Kompetenz und Entscheidungskompetenz

2.3. Vorstellung ausgewählter Lebenskompetenzprogramme

- Vermittlung eines kritischen Umgangs mit Medien und Problemlösungsstrategien
- Freizeitgestaltung

In der sechsten Klasse finden sich folgende Inhalte wieder:

- Gruppendruck widerstehen
- Einstellung zu Rauchen und Alkohol
- Klassenklima verbessern
- Förderung der Kommunikationsfähigkeiten und des positiven Selbstbildes
- Umgang mit Freundschaften und mit dem Gefühl Angst

Den Lehrer_innen stehen strukturierende Manuale zur Verfügung, die Arbeitsanweisungen und Unterrichtsmaterial für jede Curriculumseinheit beinhaltet.

ALF setzt auf Offenheit, Vertrauen und Respekt zwischen den Lehrkräften und Schüler_innen. Eine Unterrichtseinheit beginnt in der Regel mit der vertiefenden Besprechung einer Hausaufgabe. Der Besprechung folgt die Bearbeitung des jeweiligen Themas. Dabei kommen Methoden wie Kleingruppenarbeit, Rollenspiele und Gruppendiskussionen zum Einsatz. Jede Unterrichtseinheit schließt mit einer Entspannungsübung, einer Gesprächsrunde und einer neuen Hausaufgabe ab.

Die Lehrkräfte sollten in interaktiven Unterrichtsmethoden erfahren sein. Außerdem sollten sie mit den Ansätzen der modernen Suchtprävention und dem Konzept der Lebenskompetenz vertraut sein; empfohlen wird eine

2.3. Vorstellung ausgewählter Lebenskompetenzprogramme

Teilnahme an einer zweitägigen Schulung (vgl. Bühler und Cygan-Guglhör, 2004; vgl. auch Bühler und Heppekausen, 2005).

Evaluation Die Evaluationen des Programms ALF haben einen positiven Einfluss auf das Klassenklima und einen nicht näher bestimmten Profit für den schulischen Alltag von Lehrkräften und Schüler_innen ergeben (vgl. Kutza, 1998, S. 175; vgl. auch Kröger, Reese, Walden und Kutza, 1999, S. 73).

2.3.2. Eigenständig werden

Eigenständig werden ist ein universales, schulbasiertes Präventionsprogramm für die fünfte und sechste Klasse. Zielgruppe sind Schüler_innen im Alter von 10 bis 12 Jahren (vgl. Isensee, Hansen, Maruska und Hanewinkel, 2014, S. 2). Ziel des Programms ist die Verhinderung von Substanzkonsum und Sucht sowie die Verbesserung von substanzspezifischen Fähigkeiten und allgemeinen Lebenskompetenzen.

Eigenständig werden basiert auf dem Lebenskompetenzansatz und auf dem Modell des sozialen Einflusses.

Es beinhaltet sowohl substanzspezifische als auch substanzunspezifische Elemente. Ebenso sollen soziale und psychologische Faktoren beeinflusst werden (vgl. Hansen, Hanewinkel, Maruska und Isensee, 2012, S. 2). Eigenständig werden umfasst 14 Einheiten à 45 bis 90 Minuten. Diese sind auf beide Schuljahre verteilt. In den Unterrichtseinheiten der fünften Klasse werden folgende Themen besprochen:

2.3. Vorstellung ausgewählter Lebenskompetenzprogramme

- Klassengemeinschaft
- Klassenregeln
- Kommunikation
- Feedback
- Klassenboard
- Problemlösung

Die fünfte Klasse schließt mit einem Workshop zum Thema Zigaretten rauchen ab. In der sechsten Klasse werden folgende Einheiten thematisiert:

- Teamarbeit
- Gefühle
- Stärken stärken
- Anders sein
- Umgang mit Konflikten
- Stress und Entspannung
- Bullying

Am Ende der sechsten Klasse findet ein Workshop zum Thema Alkohol statt (vgl. Hansen et al., [2012](#), S. 3).

Die Lehrkräfte nehmen an einer zweitägigen Schulung teil. Ihnen wird ein Manual zur Verfügung gestellt. Dieses beinhaltet Instruktionen und Hintergrundinformationen zum Programm. Um Lebenskompetenzen fördern zu können, werden den Lehrkräften unterschiedliche Methoden vorgestellt: interaktive Methoden, Kleingruppenarbeit, Entspannungsübungen, Pantomime, Identifikationsfiguren und Aktivierungsspiele (vgl. Hansen et al., [2012](#), S. 2).

2.3. Vorstellung ausgewählter Lebenskompetenzprogramme

Angeregt werden auch drei Eltern-Lehrer_innen-Abende, in denen Eltern über das Programm informiert werden und Informationen, Vorschläge und Tipps zum Thema Rauchen und Trinken erhalten (vgl. Hansen et al., 2012, S. 2) .

Evaluation Über schulbezogene Auswirkungen konnten keine Informationen in den Evaluationen gefunden werden (vgl. Hansen et al., 2012; vgl. auch Isensee et al., 2014). Das liegt unter anderem daran, dass die Evaluationsergebnisse bis zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit noch nicht vollständig vorlagen.

2.3.3. Erwachsen werden

Das Programm Lions Quest: Erwachsen werden stammt ursprünglich vom englischsprachigen Programm „Skills for Adolescent“ ab. Es wurde übersetzt und kulturell angepasst. Das Programm vereint sowohl substanzspezifische als auch substanzunspezifische Teile in Form von Lebenskompetenzen. Es wurde ursprünglich als Intervention in der Suchtprävention entwickelt, wird heute jedoch als allgemeines Programm zur Förderung von sozialen und allgemeinen Lebenskompetenzen in der Sekundarstufe I verwendet (vgl. Bauer, 2005).

Als Zielgruppe werden Schüler_innen der fünften bis siebenten Klasse aller Schulformen definiert. Das Zielverhalten umfasst den Missbrauch von psychoaktiven Substanzen. Ziele von Erwachsen werden sind²:

²Siehe hierzu: <http://www.lions-quest.de/home/erwachsenwerden/>

2.3. Vorstellung ausgewählter Lebenskompetenzprogramme

- Förderung der sozialen Kompetenzen von Schüler_innen,
- Stärkung von Selbstvertrauen und kommunikativen Fähigkeiten,
- Aufbau und Pflege von Kontakten und positiven Beziehungen,
- angemessene Bewältigung von Konflikt- und Risikosituationen im Alltag
- finden von konstruktiven Lösungen für Probleme sowie
- Orientierungshilfe beim Aufbau eines eigenen Wertesystems.

Die soziale Lerntheorie sowie die Theorie des Problemverhaltens werden als theoretische Grundlagen verwendet.

Das Manual für Lehrkräfte liegt als Ordner vor und beinhaltet allgemeine programmrelevante und suchpräventive Informationen, konzeptionelle Hinweise für die Unterrichtsgestaltung und Arbeitsvorlagen. Es gibt Begleithefte und Briefe für Eltern.

Methodisch wird in Form von Gruppenarbeitsmodulen, Paararbeit und Gruppendiskussionen Basiswissen vermittelt. Zur weiteren Anwendung kommen Rollen- und Aktionsspiele sowie Visualisierungsübungen und Fantasiereisen. In insgesamt 73 Unterrichtsthemen werden sieben Kapitel bearbeitet. Jedes Kapitel ist einem Schwerpunktthema gewidmet und zielt auf die Vermittlung und das Training grundlegender Lebensfertigkeiten ab:

- Ich und meine (neue) Gruppe
- Stärkung des Selbstvertrauens
- Mit Gefühlen umgehen

das.programmim_ueberblick/was_ist_lions_quest_erwachsen_werden.html (Abgerufen am 12.10.2014)

2.3. Vorstellung ausgewählter Lebenskompetenzprogramme

- Die Beziehung zu meinen Freunden
- Mein Zuhause
- Es gibt Versuchungen: Entscheide dich
- Ich weiß, was ich will

Die Durchführungsdauer ist nicht vorgegeben und richtet sich nach der Anzahl der bearbeiteten Themen sowie der Bearbeitungszeit. Die Lehrer_innen bestimmen eigenständig die Dauer und die Intensität des Programms.

Damit Lehrer_innen das Programm professionell umsetzen können, wird ihnen eine dreitägige, praxisorientierte Schulung angeboten, die in die Methoden und Inhalte einführt. Des Weiteren gibt es Aufbauseminare zu unterschiedlichen Themen, wie Refresher und Motivation, pädagogische Rollenspiele, Förderung von Teamfähigkeit und Zusammenarbeit mit Eltern. Die unterrichtsbegleitende Fortbildung wird in Zusammenarbeit mit der staatlichen Lehrer_innenfortbildung durchgeführt (vgl. Bühler und Heppekausen, 2005; vgl. auch Bauer, 2005).

Evaluation Die Evaluationen des Programms Erwachsener ergaben vielfältige Auswirkungen auf das System Schule. So verbesserte sich aus der Sicht der Lehrer_innen nicht nur das Klassenklima, sondern teilweise auch das Schulklima. Die Lehrkräfte nahmen eine Verringerung von körperlicher und verbaler Aggression und einen konstruktiveren Umgang mit Konflikten wahr. Der besondere Unterricht wirkte sich positiv auf die Lehrkraft- Schüler_innenbeziehung aus (vgl. Kähnert, 2002, S. 61ff. vgl. auch Hurrelmann, 1996, S. 10). Auch Auswirkungen auf das Lernverhalten konnten beobachtet werden. Die Schüler_innen zeigten vermehrt Interesse

2.3. Vorstellung ausgewählter Lebenskompetenzprogramme

am Unterricht und steigerten ihre Lernmotivation (vgl. Kähnert, 2002, S. 69f.).

Positive Auswirkungen konnten bei der Lehrperson selbst und innerhalb ihrer Unterrichtspraxis festgestellt werden. So wurde eine Kompetenzerweiterung zur Förderung von Gruppenprozessen angegeben. Die Lehrkräfte probierten neue Unterrichtsmethoden aus und gestalteten teilweise ihren Unterricht neu (vgl. Kähnert, 2002, S. 61ff.).

Im Bereich Kooperation wurden Arbeitsgruppen innerhalb der Schule gegründet. Es wurde Unterstützung von Eltern oder älteren Schüler_innen herangezogen. Ebenso wurden Fachleute aus dem Bereich Suchtprävention kontaktiert und um Informationen gebeten. In seltenen Fällen wurden mithilfe der Fachleute Programmelemente durchgeführt (vgl. Kähnert, 2002, S. 60f.).

Durch eine Einführungsveranstaltung erfolgte eine stärkere Einbindung der Eltern in die Programmaktivitäten. Die Lehrkräfte berichteten von einer Verbesserung der Zusammenarbeit, des Verhältnisses sowie der Kommunikation zu den Eltern (vgl. Kähnert, 2002, S. 57). Eine Verbesserung der Zufriedenheit mit der eigenen Elternrolle, der subjektiven Elternkompetenz sowie der Bindungsqualität in der Eltern-Kind-Beziehung konnte nicht festgestellt werden (vgl. Bittlingmayer et al., 2007, S. 51).

Aus Sicht der Schulleitung konnte zusätzlich eine positivere Kommunikationskultur innerhalb des Lehrkollegiums und eine Verbesserung des Verhältnisses zwischen den Kolleg_innen beobachtet werden (vgl. Kähnert, 2002, S. 76).

2.3.4. Information und Psychosoziale Kompetenz (IPSY)

IPSY basiert auf dem Lebenskompetenzansatz der Weltgesundheitsorganisation. Durch das Einüben von allgemeinen und substanzspezifischen Lebenskompetenzen verbunden mit einer Vermittlung von Wissen, Werten und Einstellungen sowie Stärken positiver Verhaltensweisen sollen Schüler_innen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, die es ihnen ermöglichen, kompetent mit den Anforderungen der Jugendphase umgehen zu können.

IPSY ist ein schulbasiertes, suchtpreventives und manualisiertes Lebenskompetenzprogramm zur Primärprävention von Alkohol- und Tabakmissbrauch. Das Programm ist für Schüler_innen der fünften, sechsten und siebenten Klassen ausgerichtet. IPSY setzt sich als Ziele:

- die Verhinderung von Substanzkonsum und des Missbrauchs dieser Substanzen,
- die Förderung eines verantwortungsvollen Umgangs mit legalen Substanzen,
- die Förderung von Schulbindung und Klassenklima,
- sowie das Training allgemeiner und substanzspezifischer Lebenskompetenzen (vgl. Bühler und Thrul, 2013, S. 48).

IPSY besteht aus drei Programmteilen: Einem Basisprogramm mit 15 Einheiten (10x90min und 5x45min) in der fünften Klasse, das Grundfertigkeiten vermittelt und je einem Aufbautraining aus sieben Einheiten in den sechsten und siebenten Klassen.

Inhalte für das Basisprogramm für die fünfte Klasse sind:

2.3. Vorstellung ausgewählter Lebenskompetenzprogramme

- Ich (Gefühle und Selbstbild),
- Problemlösen (Umgang mit Stress, Angst und Problemen sowie Bedürfnissen),
- Ich und Andere (Kommunikation, Selbstsicherheit, Nein- Sagen, Widerstandsfähigkeit),
- Information (Prävalenz, kurzfristige Konsequenzen des Konsums von Nikotin und Alkohol, Werbung und Medien),
- Schule und Ich (Schulbindung, optimale Lernumwelt) und
- Freizeit (effektive Nutzung von freier Zeit, funktionale Alternativen).

Die Aufbautrainings in den sechsten und siebenten Klassen vertiefen die Inhalte des Basisprogramms. Weiterhin werden substanzspezifische Kompetenzen vermittelt und die Widerstandsfähigkeit eingeübt (vgl. Weichold, 2014).

Die Einheiten sind voneinander unabhängig und wenden hauptsächlich interaktive Methoden, wie Rollenspiele, Gruppenübungen und Gruppendiskussionen an. Das Einüben von Verhaltensweisen im Klassenkontext, Feedbackmöglichkeiten und ein intensiver Austausch zwischen den Schüler_innen werden dadurch ermöglicht und folgen einem festen Ablauf:

1. Einleitung/ Warm up,
2. Selbstständige Themenbearbeitung,
3. Diskussion,
4. Aktives Anwenden in Rollenspielen,
5. Abschlussreflexion und
6. Entspannungs- oder Bewegungsübungen (vgl. Weichold, 2014).

2.4. Zusammenfassung

Die Durchführung der Einheiten ist durch ein detailliertes Manual vorgegeben. Eine Teilnahme an einem Vermittlungsworkshop basierend auf dem Manual wird zusätzlich empfohlen. Die Haltung der Lehrer_innen ist während der Programmdurchführung und darüber hinaus explizit an Ressourcen ausgerichtet. Es wird mit Lob anstatt Strafe gearbeitet. Das Ziel ist, in jedem Kind/Jugendlichen Stärken, Begabungen und positive Eigenschaften zu entdecken und zu fördern. Dies ermöglicht vor allem leistungsschwächeren Kindern eine Rückmeldung zu ihrer Person (vgl. Weichold, 2014; vgl. auch Bühler und Thrul, 2013).

Evaluation In der Evaluationsstudie des Programms IPSY gaben die meisten Lehrkräfte eine Verbesserung des methodischen Repertoires an. Ebenso wurden Elemente des Programms in andere Fächer transferiert und interaktive Methoden angewendet. Auch das Klassenklima konnte positiv beeinflusst werden. Außenseiter_innen konnten vermehrt integriert werden. Ebenfalls gab es positive Effekte auf die Schulbindung (vgl. Wenzel et al., 2009, S. 6).

2.4. Zusammenfassung

Besonders die Evaluationsstudien der Lebenskompetenzprogramme sind aufschlussreich für die Beantwortung der Forschungsfrage. Die Studien geben Hinweise darauf, dass die Programme Veränderungen in den Schulen hervorrufen. Die Datenlage fällt dabei sehr unterschiedlich aus: keine bis wenige Einflüsse bei ALF und Eigenständig werden sowie unterschiedlichste Einflüsse bei Erwachsenen werden und IPSY. Bedeutsam für diese

2.4. Zusammenfassung

Arbeit ist jedoch, dass diese Daten zusätzlich erhoben wurden und nicht im Zusammenhang mit dem Wirksamkeitsnachweis stehen. Nur bei IPSY werden schulbezogene Variablen als Moderatoren für die Wirksamkeit von Lebenskompetenzprogrammen erwähnt. Die wenigen vorhandenen Daten werden somit kaum unter verhältnisbezogenen Aspekten diskutiert.

Im nachfolgenden Kapitel wird die methodische Herangehensweise der qualitativen Forschung dargelegt, die zusammen mit den erhobenen Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage führen soll.

3. Methodisches Vorgehen

Um die ganze Komplexität des Untersuchungsgegenstandes abbilden zu können, wäre es vorteilhaft, mit unterschiedlichen Methoden aus verschiedenen Perspektiven zu arbeiten. Aufgrund der Zielsetzung und des angestrebten Umfangs dieser Arbeit ist eine Methodenreduzierung notwendig. Der Zugang zum Untersuchungsgegenstand erfolgt mithilfe von qualitativen Forschungsmethoden. Als Methode der Datenerhebung wird das leitfadengestützte Expert_inneninterview gewählt. Die Auswertung der Daten erfolgt mithilfe der qualitativen strukturierenden Inhaltsanalyse.

Damit der Forschungsprozess und die damit verbundenen Entscheidungen transparent und nachvollziehbar sind, wird im Folgenden detailliert auf Methoden, Zugänge und Einschränkungen eingegangen.

3.1. Qualitative Forschung

Qualitative Forschung ist in ihrer Zielsetzung eine entdeckende Wissenschaft und verfolgt den Anspruch, Lebenswelten aus der Sicht der Handelnden zu beschreiben und für die Wissenschaft zugänglich zu machen (vgl. Flick, von Kardorff und Steinke, 2005, S. 14/ 24). Cropley (2008, S. 7) und Flick et al. (2005, S. 22) haben Grundannahmen der qualitativen Forschung zusammengefasst. Im Folgenden werden diejenigen vorgestellt, die für diese Arbeit relevant sind:

3.1. Qualitative Forschung

1. Die Wahrnehmung der Wirklichkeit ist subjektiv, das heißt, jeder Mensch gestaltet seine eigene soziale Wirklichkeit aufgrund der Wechselwirkung mit seiner Umgebung.
2. Die Wirklichkeit wird sozial konstruiert, dies bedeutet, dass durch gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse ähnliche Abbildungen der Wirklichkeit erfolgen können. Realität wird interaktiv hergestellt und subjektiv bedeutsam. Es entsteht ein gesellschaftlicher Einigungsprozess über das, was wirklich ist.
3. Die Herstellung der sozialen Wirklichkeit besitzt einen kommunikativen Charakter. Die Kommunikation spielt in der qualitativen Forschung eine zentrale Rolle.

Ein wichtiges Charakteristikum qualitativer Forschung ist die Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand. So kann sie für das Neue und Unbekannte in der Untersuchung offen sein und die subjektive Sichtweise der zu untersuchenden Personen berücksichtigen. Standardisierte Herangehensweisen und Methoden hingegen setzten eine feste Vorstellung über den Untersuchungsgegenstand voraus (vgl. Flick et al., 2005, S. 17).

Die Offenheit der qualitativen Forschung verdeutlicht auch, dass es in der Praxis nicht die Methode geben kann, sondern dass die Fragestellung bzw. der Untersuchungsgegenstand die Methode bestimmt. Wichtig dabei ist die Gegenstandsangemessenheit der eingesetzten Methode, das heißt, „der untersuchte Gegenstand und die an ihn herangetragene Fragestellung [stellen] den Bezugspunkt für die Auswahl und die Bewertungen von Methoden [dar]“ (Flick et al., 2005, S. 22).

3.2. Das leitfadengestützte Expert_inneninterview

Ein weiteres Kriterium qualitativer Forschung ist das Prinzip der Reflexivität der Forschenden. Ihre Wahrnehmungen und daraus resultierende Entscheidungen sind ein wesentlicher Teil des Erkenntnisprozesses (vgl. Flick et al., 2005, S. 23). Die soziale Gestaltung der Informationen ist unvermeidlich. Deshalb ist es von großer Bedeutung, diesen Einfluss in der Datenerhebung, -auswertung sowie -interpretation zu berücksichtigen (vgl. Crolley, 2008, S. 89f.). Der Forschungsprozess ist weiterhin gekennzeichnet durch eine Abfolge von Entscheidungen. Demzufolge bestimmt in dieser Arbeit die forschende Person, welche Methoden verwendet werden, welche Art von Reduktion in der Transkription stattfindet und wie die Aussagen interpretiert werden. Um den Qualitätsansprüchen der qualitativen Forschung gerecht zu werden, wird die Datenerhebung so organisiert, analysiert und reflektiert, dass sie in wissenschaftliche Erkenntnisse umgewandelt werden kann. Weiterhin wird versucht, den Forschungsprozess transparent zu gestalten und alle relevanten Entscheidungen zu dokumentieren. Diese Bemühungen verfolgen den Zweck, dem Gütekriterium der Intersubjektivität gerecht zu werden. Dadurch wird den Leser_innen die Möglichkeit gegeben, der Untersuchung besser folgen zu können. Die Bewertung der Ergebnisse wird damit gewährleistet.

3.2. Das leitfadengestützte Expert_inneninterview

Interviews bedienen sich innerhalb der qualitativen Forschung großer Beliebtheit. Lamnek (2010; S. 301) begründet dies mit einem vergleichsweise einfachen Zugang zu sozialwissenschaftlich relevanten Themen, bereitwilligen Interviewpartner_innen, der Möglichkeit der sorgfältigen Auswertung

3.2. Das leitfadengestützte Expert_inneninterview

und der hohen Kontrollmöglichkeit des Gesagten durch reproduzierbares Textmaterial. Das Expert_inneninterview bedient sich eines weiteren wichtigen für diese Arbeit relevanten Vorteils. Bogner und Menz (2002, S. 7) beschreiben Expert_innen als „Kristallisationspunkte praktischen Insiderwissens“, die stellvertretend für viele zu befragenden Personen angesehen werden können.

Im Vordergrund der vorliegenden Expert_inneninterviews stehen eine Orientierung und eine systematische Gewinnung von Informationen im Forschungsfeld. Das Ziel ist eine Momentaufnahme zum Zeitpunkt der Forschung. Es handelt sich um eine Zustandsbeschreibung, die mithilfe von unterschiedlichen Ausprägungen von Expert_innenwissen erhoben werden soll (vgl. Flick, 2005, S. 255). Ein weiteres Ziel ist die Vergleichbarkeit. Es geht dabei um das Herausarbeiten von gemeinsamen Wissensbeständen, Interpretationen und relevanten Strukturen (vgl. Meuser und Nagel, 2002, S. 80).

Das Expert_inneninterview ist sehr oft an einen Leitfaden gebunden. Das entspricht jedoch nicht den qualitativen Anforderungen nach Offenheit und Nichtbeeinflussung der interviewten Person (vgl. Bogner und Menz, 2002b, S. 20). Meuser und Nagel (2002, S. 77) betonen jedoch, dass gerade der Leitfaden im Fall eines Expert_inneninterviews diese Offenheit ermöglicht. Durch die Vertrautheit mit dem Thema kann einerseits eine lockere Gesprächsführung gewährleistet werden. Andererseits bietet der Leitfaden eine Orientierung, sodass die begrenzten Interessen der Forschenden und der Expert_innen gewahrt bleiben und wesentliche Forschungsaspekte sichergestellt werden. Da die Forschenden mit den Expert_innen in einen Dialog treten und an geeigneten Stellen nachfragen, ist ein gewisses Vor-

verständnis gegenüber dem Untersuchungsgegenstand unerlässlich.

3.3. Erstellung des Leitfadens

Für die Erstellung des Leitfadens wurde eine Adaption der SPSS-Methode der Leitfadenerstellung nach Helfferich (2005) angewendet:

- **S** Um einen Leitfaden zu erstellen, ist es sinnvoll in einem ganz offenen Brainstorming sehr viele Fragen zu sammeln.
- **P** Wenn dann ein großer Fundus an Fragen vorliegt, müssen die Fragen auf Eignung überprüft und alle nicht passenden Fragen gestrichen werden.
- **S** Die übrig gebliebenen Fragen müssen sowohl inhaltlich nach Themen sortiert werden, als auch nach offenen Erzählaufforderungen und konkreten Nachfragen.
- **S** Die geprüften und sortierten Fragen müssen dann zum Abschluss noch in einem Leitfaden subsumiert, also ein- bzw. untergeordnet werden.

Wichtig ist, dass die Phase des Sammelns tatsächlich ein Brainstorming ist. Es sollen viele Fragen gesammelt werden, ohne „Filter im Kopf“. Die Prüfung erfolgt erst später. Die Phase des Sammelns ist auch insofern wichtig, da man sich anhand dieser in selbstreflexiver Weise überprüfen kann, welche Vorannahmen/Vorurteile man über das Forschungsfeld mitbringt.

Zur Fragenstrukturierung schlägt Helfferich (2005) ein System vor, in der die Fragen in drei Gruppen unterteilt werden:

3.4. Auswahl der Expert_innen und Zugang zum Feld

1. Leitfrage: Sie dient als Erzählaufforderung/Stimulus und ist sehr offen formuliert.
2. Aufrechterhaltungsfrage: Sie gibt kein neues Thema vor, sondern hält den Erzählfluss aufrecht, bzw. gibt Impulse für assoziative Gedanken.
3. Konkrete Nachfragen: Hier können Nachfragen zu inhaltlichen Aspekten formuliert werden, die im Gespräch noch nicht vorgekommen sind.

Der Offenheit kann in einem Expert_inneninterview nur bedingt Rechnung getragen werden. Um dem Unerwarteten aufgeschlossen gegenüberzutreten, liegen dem Leitfaden vor allem offene Fragestellungen zugrunde. Die zu befragende Person soll dabei ermuntert werden, frei zu erzählen und eigene relevante Inhalte zu formulieren. Zusätzlich werden als relevant erachtete Informationen angesprochen, wenn sie nicht von selbst ins Gespräch eingebracht wurden. Die Leitfadenübersicht dieser Arbeit befindet sich im Anhang (s. Seite 87).

3.4. Auswahl der Expert_innen und Zugang zum Feld

Der Prozess zur Auswahl der zu befragenden Personen nennt sich Sampling. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, bei der die statistische Repräsentativität im Vordergrund steht, geht es bei der Auswahl in der qualitativen Forschung um inhaltliche Repräsentativität. Für die Auswahl der Expert_innen ist es demnach wichtig die Grundlage zur Bestimmung von Expert_innen zu klären. Wer also sind relevante Personen in diesem Forschungsbereich? Die Beantwortung dieser Frage kann durch unterschiedliche Perspektiven erfolgen. Das in dieser Arbeit zugrunde liegende

3.4. Auswahl der Expert_innen und Zugang zum Feld

Verständnis von Expert_innen orientiert sich an einer konstruktivistischen sowie wissenssoziologischen Definition. Nach ersterer erfolgt die Definition über die Konstruktion innerhalb des eigenen Forschungsfeldes sowie die soziale Repräsentativität (vgl. Bogner und Menz, 2002a, S. 40ff.). Es handelt sich also einerseits um einen Zuschreibungsprozess seitens der Forschenden, andererseits werden Expert_innen gesellschaftlich als solche definiert. Innerhalb der wissenssoziologischen Perspektive werden Expert_innen als Personen mit „sicherem, eindeutigem Wissen, das [ihnen] jederzeit kommunikativ und reflexiv verfügbar ist“, definiert (vgl. Schütz, 1972; nach Bogner und Menz, 2002a, S. 41f.). Um dieses Wissen vom Alltagswissen abzugrenzen, erfolgt eine Spezifizierung. Das Expert_innenwissen wird als Spezialwissen angesehen, welches komplexe Wissensbestände umfasst und auf die Ausübung eines Berufes hinausläuft (vgl. Sprondel, 1979; nach Bogner und Menz, 2002a, S. 42).

Beim Expert_inneninterview steht nicht die Gesamtperson im Vordergrund, sondern der organisatorische oder institutionelle Kontext, in dem sie arbeitet. Der Expert_innenstatus nimmt dabei eine zentrale Rolle im Forschungsdesign ein. So können Expert_innen einerseits die eigentliche Zielgruppe darstellen und Auskunft über ihr Handlungsfeld geben. Andererseits kann auch das Sichtbarmachen von Kontextbedingungen innerhalb eines Systems oder einer Zielgruppe im Vordergrund stehen (vgl. Meuser und Nagel, 2002, S. 75). Meuser und Nagel (2002, S. 75) unterscheiden dabei Betriebs- und Kontextwissen. Die Expert_innen sollten demnach nicht nur ein detailliertes Betriebswissen über Konzeption und Evaluation von Lebenskompetenzprogrammen besitzen, sondern auch Kontextwissen innerhalb der schulischen Implementierung. Weitere Kriterien für die Auswahl von Expert_innen sind

3.5. Datenerhebung

die Vergleichbarkeit ihrer Position und ihre Verwandtheit des Erfahrungswissens (vgl. Meuser und Nagel, 2002, S. 80).

Anhand der theoretischen Bestimmung können nun Expert_innen gezielt vorgestellt werden. Relevant für den Untersuchungsgegenstand sind insbesondere Verantwortliche von Lebenskompetenzprogrammen im schulischen Kontext, die diese entwickelt, implementiert und evaluiert haben. Ebenso wurden Expert_innen befragt, die im deutschsprachigen Raum verantwortlich für ein bestimmtes Programm sind, es aber nicht selbst mit entwickelt haben. Dabei wird angenommen, dass Verantwortliche aufgrund der Nähe zum System Schule und dem Kontakt mit den Lehrkräften sowie Schulleiter_innen ein detailliertes Wissen über die schulischen Verhältnisse und mögliche Veränderungen verfügen. Die Auswahl der Lebenskompetenzprogramme erfolgt nach den im Kapitel 3.2 aufgelisteten Kriterien.

Der erste Kontakt wurde durch eine E-Mail an die Expert_innen der jeweiligen Lebenskompetenzprogramme sichergestellt. Erfolgte keine zeitnahe Rückmeldung, wurden die ausgewählten Personen telefonisch kontaktiert.

3.5. Datenerhebung

Die Interviews wurden telefonisch durchgeführt. Der Datenerhebung ging eine kurze Einleitung voraus. In dieser wurden relevante Informationen, wie Vorstellung der eigenen Person, die Mitteilung des Untersuchungsgegenstandes, Informationen über Sinn und Zweck des Interviews, Auswahlkriterien, Erwartungen sowie Aufzeichnungsmodalitäten gegeben (vgl.

3.5. Datenerhebung

Bässler, 2009, S. 36). Die Interviews wurden mithilfe eines digitalen Aufnahmegerätes aufgezeichnet. Im Folgenden werden nähere Informationen über Datum, Gesprächsdauer und Hintergrundinformationen der Expert_innen dargelegt.

3.5.1. ALF

Standardisierter Kurzfragebogen

- zur Person
 - tätig am Institut für Therapieforschung (IFT), München
 - Mitentwicklung, Implementierung und Evaluation des Lebenskompetenzprogrammes ALF
- Gesprächsnotiz
 - 09.05.2014
 - 10:50 bis 11:30

3.5.2. Eigenständig werden

Standardisierter Kurzfragebogen

- zur Person
 - tätig am Institut für Therapie und Gesundheitsforschung (IFT-Nord), Kiel

3.5. Datenerhebung

- Evaluation von Eigenständig Werden 1-4 und Mitentwicklung, Implementierung und Evaluation des Lebenskompetenzprogrammes Eigenständig Werden 5 und 6
- Gesprächsnotiz
 - 13.05.2014
 - 8:00 bis 9:00

3.5.3. Erwachsen werden

Standardisierter Kurzfragebogen

- zur Person
 - tätig beim Hilfswerk der Deutschen Lions, Wiesbaden
 - inhaltliche, pädagogische und konzeptionelle Arbeit beim Lebenskompetenzprogrammes Erwachsen Werden
- Gesprächsnotiz
 - 21.05.2014
 - 8:00 bis 9:30

3.5.4. IPSY

Standardisierter Kurzfragebogen

- zur Person
 - tätig an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena

3.6. Transkription

- Entwicklung, Implementierung und Evaluation des Lebenskompetenzprogrammes IPSY
- Gesprächsnotiz
 - 21.05.2014
 - 15:30 bis 16:00

3.6. Transkription

Die Datenauswertung setzt eine Transkription des aufgezeichneten Interviews voraus. Kowal und O'Connell (2005, S. 438) definieren Transkription als „graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch teilnehmen“. Das Expert_inneninterview wurde mit einem Aufnahmegerät festgehalten, sodass die Dokumentation der Gesprächsinhalte und des -verlaufes für die wissenschaftliche Analyse gewährleistet ist. Dadurch wird allen Leser_innen ein nachvollziehbarer Zugang zu den Interviews und deren Auswertung ermöglicht (vgl. Kowal und O'Connell, 2005, S. 438).

Zur Entwicklung eines geeigneten Transkriptionssystems geben Kowal und O'Connell (2005, S. 438) folgende Hilfestellung:

1. Auswahl der zu transkripiierenden Verhaltensmerkmale
2. Auswahl der Notationszeichen
3. Auswahl des Formats für die räumliche und zeitliche Abfolge des Gesprächs.

3.6. Transkription

Die Erstellung eines Transkriptionssystems verweist auf ein Problem: Die Herstellung und die Verwendung eines Transkriptionssystems ist immer ein „konstruktiver Prozess“, bei dem fast unbegrenzte Primär- und Sekundärdaten reduziert werden (vgl. Kowal und O’Connell, 2005, S. 440). So liegt es im Ermessen der transkribierenden Person, was und wie es festgehalten wird. Nach Kowal und O’Connell (2005, S. 443) soll sich die Ausführlichkeit des Transkriptes nach dem Forschungsthema und dem Bedarf für die weitere Auswertung richten. Um in das Lesen der Transkripte einzuführen und um diese verständlich zu gestalten, sollen im Folgenden einige Regeln dargestellt werden, auf die bei der Transkription Rücksicht genommen wurden.

Das gemeinsam geteilte Wissen steht bei einem Expert_inneninterview im Vordergrund, sodass auf die Verwendung von Notationssystemen sowie die Verschriftlichung von Pausen, Stimmlagen, nonverbalen und parasprachlichen Elementen verzichtet wurde. Es wurden somit nur verbale Verhaltensmerkmale dokumentiert. Außerdem wurden Dialekte ins Hochdeutsche übersetzt. Als Format wurde die Zeilenschreibweise gewählt, das heißt, „aufeinander folgende Gesprächsbeiträge werden hier jeweils mit einer neuen Transkriptzeile begonnen, sodass das Untereinander der Zeilen das Nacheinander der Beiträge abbildet“ (Kowal und O’Connell, 2005, S. 441). Ist ein Wortlaut nur schwer zu verstehen, wird das Verstandene in einfachen Klammern wiedergegeben. Ist etwas unverständlich, wird der entsprechende fehlende Beitrag in Form einer einfachen Klammer und der Abkürzung unverst. zum Ausdruck gebracht (vgl. Bässler, 2009, S. 39). Sprache und Interpunktion wurden an das Schriftdeutsch angenähert. Die Satzform, bestimmte und unbestimmte Artikel wurden beibehalten, auch wenn sie

3.7. Auswertung

Fehler enthielten. Weiterhin wurden Füllwörter, wie „ähm“, „also“, „so“, „äh“, „halt“, „da“, „sozusagen“, „jetzt“ und „schon“ für eine bessere Lesbarkeit entfernt. Störungen werden unter Angabe der Ursache in Klammern notiert. Angaben, die auf eine interviewte Person zurückführen können, wurden auf Wunsch der Expert_innen anonymisiert.

Damit bei der Auswertung des Interviews auf die passende Textstelle verwiesen werden kann, wird im Transkript eine Zeilennummerierung vorgenommen. Zudem wird am linken Textrand die sprechende Person mit einem Anfangsbuchstaben gekennzeichnet (vgl. Glinka, 2009, S. 20). In diesem Fall wird „I“ für die interviewende und „E“ für die erzählende Person (Expert_in) verwendet. Die Nummern nach der Abkürzung „E“ verweisen auf die Reihenfolge der durchgeführten Interviews. Zusätzlich wurde ein Kurzfragebogen erstellt, der Auskunft über Datum, Zeit und befragte Expert_in sowie das zugehörige Programm gibt.

3.7. Auswertung

Der Auswertung liegen die elektronischen Daten in Form von Transkripten vor, die im Folgenden analysiert werden sollen. Da der Auswertung von qualitativen Daten ein ebenso komplexes und methodisch kontrolliertes Analyseverfahren zugrunde liegt, werden die einzelnen Phasen zur Datenauswertung einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2012) vorgestellt. Vorab werden jedoch Grundbegriffe erklärt, die zu einem besseren Verständnis der Arbeitsschritte führen sollen.

Ein zentraler Begriff in der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Kategorie.

3.7. Auswertung

Kuckartz (2012; S. 41) beschreibt Kategorien als „ein Ergebnis der Klassifizierung von Einheiten“. Interessant für diese Arbeit sind vor allem inhaltliche Kategorien, die einen bestimmten Inhalt, zum Beispiel ein Thema oder ein Argument behandeln (vgl. Kuckartz, 2012, S. 43). Sie sind mehr oder weniger komplex. Nach Kuckartz werden sie erst zu Kategorien einer Inhaltsanalyse, wenn sie genau definiert werden. Ziel ist eine trennscharfe inhaltliche Beschreibung der Kategorie, die Angabe von Indikatoren sowie einer Aufführung von Beispielen aus dem Material zum besseren Verständnis (vgl. Kuckartz, 2012, S. 43).

Zu den Grundbegriffen der qualitativen Inhalte zählt neben dem Begriff Kategorie auch der Begriff Einheit. Dieser kommt in unterschiedlichen Anwendungen zum Tragen. Die Auswahleinheit beschreibt die Grundeinheit einer Inhaltsanalyse. In dieser Arbeit sind die geführten Interviews die Auswahleinheiten, die analysiert werden sollen.

Die Codiereinheit umfasst alle Textstellen, die auf eine bestimmte Kategorie und somit auf ein bestimmtes Thema hinweisen. Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten diese Codiereinheiten zu bestimmen. Einerseits kann von der Kategorie auf den Text geschaut werden. Eine Fundstelle kann dann einer Kategorie zugeordnet werden. Andererseits ist es möglich, Kategorien anhand des Materials zu generieren. Das Ergebnis ist identisch, nämlich die Verbindung von Textstelle und Kategorie (vgl. Kuckartz, 2012, S. 47f.).

Für die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse werden folgende Phasen durchlaufen (vgl. Kuckartz, 2012, S. 78): Ausgang ist die jeweilige Forschungsfrage.

1. Initiierende Textarbeit: Markieren wichtiger Textstellen

3.7. Auswertung

2. Entwicklung von thematischen Hauptkategorien
3. Codieren des gesamten vorhandenen Materials mit den Hauptkategorien
4. Zusammenstellen aller mit der gleichen codierten Textstelle
5. Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material
6. Codieren des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Categoriesystem
7. Kategoriebasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

Im Folgendem werden nun die Phasen näher erläutert und auf die erhobenen Daten angewendet.

Phase 1: Initiierende Textarbeit

Zu Beginn wird der Text sorgfältig gelesen und wichtige Textstellen markiert. Das Ergebnis dieser Phase ist eine erste kurze Fallzusammenfassung der einzelnen Interviews (vgl. Kuckartz, 2012, S. 79). Die Zusammenfassung erfolgt in Form eines Fließtextes und folgt der Chronologie des Gesprächsverlaufes. Ziel ist die Sicherung des Wissens durch eine textgetreue Wiedergabe in eigenen Worten. Dabei wurden nur Textpassagen paraphrasiert, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen.

Fallzusammenfassung E1 (ALF) Für E1 sind Lebenskompetenzprogramme (im Folgenden LKP abgekürzt: Anmerkung der Verf.) vor allem schüler_innenzentriert und konzentrieren sich auf das Individuum. E1 kommt zu dem Urteil, dass LKP im engeren Sinne keine schulbasierten Ansätze

3.7. Auswertung

sind. Verhältnisse, in denen das Individuum lebt, werden somit nicht berücksichtigt.

Vor allem interaktive Methoden stehen bei LKP im Vordergrund. Sie sind für E1 das Entscheidende für den Lebenskompetenzansatz. Die Wichtigkeit der interaktiven Methoden verweist für E1 auch auf die Bedeutung von Lehrer_innenverhalten und Lehrverhalten, dies umfasst vor allem das Lernverhalten und den Umgang miteinander. E1 kommt daraufhin zu dem Urteil, dass LKP doch auch schulspezifisch sind.

Eine Kompetenzerweiterung bezogen auf neue Methoden konnte E1 aufseiten der Lehrkräfte nicht feststellen. Viel mehr betont E1, dass LKP den Raum zur Verfügung stellen, diese Methoden im schulischen Alltag anzuwenden. Als Voraussetzung für den interaktiven Ansatz sieht E1 eine gewisse Vertrauensbasis und Offenheit innerhalb der Klasse. Diese kann jedoch durch LKP intensiviert werden.

Zum Thema systemübergreifende Ansätze meint E1, dass sie die Lösung für Implementierungsschwierigkeiten darstellen. Demzufolge stellen LKP als verhaltensbezogener Ansatz die Grundlage dar, um anschließend bereichsspezifisch Prävention durchführen zu können. So können Gewalt-, Sucht- oder Aidspräventionsprogramme in einen Lebenskompetenzunterricht zusammengeführt werden. Je nach Entwicklung werden die unterschiedlichen Themen besprochen. Gleichzeitig, so betont E1, muss auch das schulische System mit bedacht werden, damit sich Schüler_innen zugehörig und wohl in der Schule fühlen und akzeptiert werden. Dieser integrierte Ansatz von verhaltens- und verhältnisbezogener Prävention in der Schule soll die Implementierungsschwierigkeiten, die durch die Angebotsvielfalt entstehen,

3.7. Auswertung

beheben.

Auf die Frage, ob LKP schulische Strukturen während der Implementierung verändert haben, konnte E1 nichts sagen. E1 berichtet, dass diese Überlegung in der Entstehungsphase nicht bedacht wurde. Im Vordergrund stand die Stärkung des Individuums, das dann in die widrigen Verhältnisse geht. Salutogenetische Ansätze und spezifische Verhältnisprävention waren nicht Bestandteil von LKP. Dass Verhältnisse jedoch mit verändert werden müssen, hat sich laut E1 heute durchgesetzt. In dieser Hinsicht äußert E1 zum Potenzial der LKP, dass mit der Förderung von Lebenskompetenzen die Selbstwirksamkeit steigt, um dann aktiv die Verhältnisse zu ändern. Es werden Kompetenzen vermittelt, die das Individuum befähigen, sich seiner Bedürfnisse bewusst zu werden und sie umzusetzen, wodurch auch Verhältnisse verändert werden können.

Mithilfe von LKP können laut E1 Risikofaktoren, wie Zugehörigkeitsgefühl, Orientierung an konventionellen Institutionen sowie gesellschaftlich akzeptierte kulturelle Werte beeinflusst werden. LKP können das Individuum stärken, sodass die Risikofaktoren reduziert werden.

Am Ende betont E1 nochmals, dass mit LKP ein individuumbezogener und damit verhaltensorientierter Ansatz verfolgt wird und dies konzeptionell auch eindeutig bleiben sollte. LKP sind ein möglicher Ansatz. Um weitere Impacts zu erhalten, müssen aber auch die Verhältnisse verändert werden.

Fallzusammenfassung E2 (Eigenständig werden) Zu Beginn des Interviews beschreibt E2 den salutogenetischen Ansatz sowie die Aufgabe von LKP, adäquate Verhaltensweisen zur Verfügung zu stellen. Das kindliche

3.7. Auswertung

oder jugendliche Problemverhalten wird von diesen als funktional angesehen, um Problemen, Alltagsbelastungen und Herausforderungen zu begegnen. Mithilfe der LKP soll das Risiko, Problemverhalten zu entwickeln, reduziert und der Mangel durch die Förderung von Kompetenzen gemindert werden, sodass die Kinder und Jugendlichen befähigt werden, ihr Leben besser zu meistern.

LKP werden primär im Klassenverband durchgeführt und sind laut E2 individuenzentriert. E2 gelangt jedoch auch zu dem Urteil, dass sie mehr oder weniger an den Schüler_innen ansetzen, da innerhalb der Schulungen auch Lehrkräfte mit den Lebenskompetenzinhalten vertraut gemacht werden. E2 erhofft sich dadurch, Impulse für Denkprozesse geben zu können. Im besten Fall kann ein Umdenken stattfinden.

In der Regel werden LKP in einer Klasse umgesetzt, da die Durchführung von den Lehrkräften entschieden wird. Es gibt jedoch Schulen, in denen die Programme in mehreren Klassen implementiert werden. Im besten Fall nimmt ein ganzer Jahrgang an einem Programm teil. In diesem Fall können Auswirkungen auf der gesamten Schulebene beobachtet werden. Meist geht es laut E2 mit einer intensiveren Unterstützung seitens der Schulleitung sowie des Kollegiums einher. Dadurch, dass die Mehrheit der Lehrkräfte involviert ist, findet ein anderes Zusammenarbeiten statt und Lehrkräfte können aufeinander aufbauen. E2 erklärt jedoch, dass in der Umsetzung LKP schüler_innenorientiert bleiben.

E2 berichtet daraufhin von einem gemeindeorientierten Projekt namens Community that cares. Hier wurden Bemühungen in einer Region von Niedersachsen unternommen, Präventionsangebote und gesundheitsfördernde

3.7. Auswertung

Angebote in den Schulen umzusetzen. Die Schulleitungen einigten sich in diesem Zusammenhang auf ein LKP, welches in allen Schulen umgesetzt wurde, mit dem Ziel ein Programm langfristig zu implementieren. E2 betont jedoch, dass dies nicht der Regelfall ist. Und verweist auf ein strukturelles Problem innerhalb der Schulen, ein Programm ohne großen Aufwand in den schulischen Alltag zu implementieren. Gründe sieht E2 im Fehlen eines einheitlichen Faches für Gesundheitsförderung, das innerhalb eines Präventionsgesetzes verankert sein könnte. Trotz der Empfehlungen seitens der Kultusministerkonferenz, die kindliche und jugendliche Gesundheitsförderung anzuregen und hierfür auf die Verwendung von LKP verweist, stehen den Schulen keine Rahmenbedingungen zur Verfügung, dies auch umzusetzen. Je nach Bundesland existieren Klassenleiter_innenstunden oder Verfügungsstunden. Andere müssen ihren Fachunterricht dafür verwenden. Durch den langen Zeitraum der Wiederholung und Vertiefung der Inhalte sollen Lehrkräfte immer wieder angeregt werden, die Umsetzung im Alltag der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten.

E2 konnte innerhalb der Begleitstudien eine positive Veränderung des Klassenklimas beobachten, sprich der Umgang der Schüler_innen miteinander wurde häufiger als fair und respektvoll bezeichnet. Unter anderem verbesserte sich das Lehrer_innen- Schüler_innen- Verhältnis. Im Zuge von Literaturrecherche fand E2 positive Effekte auf schulisches Problemverhalten wie Schulschwänzen, Mobbing und aggressives Verhalten. An dieser Stelle verweist E2 jedoch auf unterschiedliche Schwerpunkte innerhalb von LKP, die zu unterschiedlichen Effekten führen können. In LKP werden je nach Ausrichtung intrapersonelle und/oder interpersonelle, sprich Kompetenzen

3.7. Auswertung

im sozialen Bereich gefördert. Vor allem Programme, die diesen sozialen Bereich fokussieren, können Problemverhaltensweisen reduzieren.

Für E2 stellen Lehrkraftschulungen ein Qualitätsmerkmal ihrer Arbeit dar. E2 untermauert ihre Argumentation mit wissenschaftlichen Befunden, in denen geschulte Lehrkräfte eine höhere Bindung und Durchführungstreue aufweisen und Widerstände frühzeitig behoben werden können. Gleichzeitig steht ein gut funktionierendes Multiplikator_innennetzwerk zur Verfügung, an das sich Lehrkräfte bei Problemen und Fragen wenden können.

Außerdem berichtet E2 von Widerständen bezüglich bestimmter Themen und Inhalten. So werden Elemente, die für den Unterricht förderlich und nützlich sind, wie Kommunikationseinheiten und Klassenrat eher umgesetzt, als Einheiten, die vor allem auf intrapersonelle Kompetenzen abzielen. Deshalb werden die Verbesserung des Klassenklimas sowie der Lehrkraft-Schüler_innenbeziehung vorrangig als Argumente benutzt, die Programme in den Schulen zu implementieren. Gründe für die Widerstände sieht E2 im Grad der Nützlichkeit und der persönlichen Öffnung von Lehrkräften innerhalb der Einheiten. Ein weiteres verwendetes Argument ist der Beitrag zur Erfüllung des Erziehungsauftrages. Dieser besagt, dass Kinder und Jugendliche zu einem gesundheitsfördernden Verhalten befähigt werden sollen. Der LKP-Ansatz kann das laut E2 unterstützen.

E2 spricht auch über unterrichtsbezogene Anregungen seitens der Lehrkräfte, die mithilfe von Methoden innerhalb des LKP erzielt werden können.

Weiterentwicklungsmöglichkeiten sieht E2 in der Ausdifferenzierung von Maßnahmen, sodass sie an die unterschiedlichen Voraussetzungen der

3.7. Auswertung

Schüler_innen angepasst werden können. Zum Beispiel könnten Risikogruppen gezielter erreicht werden, in dem unterschiedliche Leistungsniveaus angeboten werden.

Zum Ende des Interviews betont E2 noch einmal das große schulische Interesse im Bereich Prävention und Gesundheitsförderung und bemerkt, dass LKP für viele ein Herausstellungsmerkmal darstellen.

Fallzusammenfassung E3 (Erwachsen werden) Für E3 steht vor allem die Ermächtigungsfähigkeit im Zentrum von LKP. Jugendlichen und Kindern sollen Kompetenzen und Fähigkeiten vermittelt werden, damit sie nach ihren Wünschen und Vorstellungen das eigene Leben gestalten können.

E3 spricht über Querschnittsthemen, die fächerübergreifend berücksichtigt werden sollen, wie zum Beispiel die Beteiligung der Schüler_innen an Entscheidungsprozessen. Weiterhin werden Lehrkräfte im Rahmen von Schulkonferenzen und internen Fortbildungen zum Thema Lebenskompetenzen sensibilisiert.

Im LKP Erwachsen werden unterscheidet E3 verschiedene Kompetenzen, die gefördert werden sollen: die Selbstkompetenz, die Du-Kompetenz und die Wir-Kompetenz. Bei den Du-Kompetenzen geht es vor allem darum, sein Gegenüber zu begreifen. Die Wir-Kompetenzen fördern unter anderem die Teamfähigkeit, die Identifikation mit einer Gruppe und politisches Denken.

E3 sieht ein großes Potenzial von LKP im Zusammenhang mit Elternarbeit. Durch die Anbindung der Eltern an die Schule, meint E3, können auch

3.7. Auswertung

die Lebenskompetenzen der Eltern verbessert werden. E3 kommt jedoch zu dem Urteil, dass die meisten Programme in dieser Hinsicht wenig ausgearbeitet sind.

LKP haben laut E3 Einfluss auf die Gruppendynamik innerhalb der Klasse, wenn sie im Unterricht thematisiert werden. So nehmen Gewaltbereitschaft und Mobbing ab, weil die Kinder und Jugendlichen sich besser miteinander identifizieren können, sich füreinander einsetzen und andere schützen und unterstützen. Die Wirkung erfolgt nach E3 demnach nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch auf kollektiver Ebene. Mithilfe dieser Reflexionsebene kann es zu einem friedvolleren Zusammenleben und Miteinander innerhalb der Schule kommen.

Evaluationen haben laut E3 gezeigt, dass sich das Stressempfinden von Lehrer_innen nach Einführung eines LKP reduziert und die Arbeitsmotivation steigt. Gründe dafür sieht E3 in der erhöhten Lernbereitschaft der Schüler_innen und dem verbesserten Umgang mit Widerständen. Ein weiterer positiver Effekt zeigte sich in der Lehrer_innengesundheit. So berichteten Lehrkräfte, dass sie weniger krank waren. Die Wahrnehmungen der Schüler_innen, dass die Gewaltbereitschaft abnahm und die gegenseitige Unterstützung zunahm, konnten von den Lehrkräften bestätigt werden. Die Folge war laut E3 eine verbesserte Arbeitsatmosphäre, die zu einer erhöhten Kreativität, Selbstverwirklichung und Bereitschaft sich einzubringen, führte. Das Ergebnis war eine ganz andere Qualität innerhalb der Schule.

3.7. Auswertung

Fallzusammenfassung E4 (IPSY) E4 schildert zu Beginn des Interviews ihr Interesse für die Resilienzforschung und meint, dass für Kinder und Jugendliche aus widrigen Verhältnissen Schule eine Komfortzone darstellen kann, in der sie viele positive Erfahrungen für ihr Leben machen könnten.

LKP vermittelt sowohl intra- als auch interpersonelle Kompetenzen, die das Individuum für das Leben stärken und Problemverhalten weniger wahrscheinlich machen. Dies findet in einem Umfeld ständiger positiver Verstärkung statt, das heißt, positive Verhaltensweisen werden hervorgehoben und verstärkt.

E4 bestätigt die individuumszentrierte Ausrichtung von LKP, verweist jedoch auf die von der WHO verfolgte spezielle Rolle von Schulen. LKP sind auch in anderen Kontexten durchführbar. Die Schule bietet jedoch die besten Rahmenbedingungen, so vor allem die Möglichkeit der ständigen positiven Verstärkung durch die Lehrkräfte. Voraussetzung dafür ist die Stärkung des Systems Schule, das die Verstärkung mithilfe von Lebenskompetenzförderung über einen längeren Zeitraum ermöglicht.

E4 betont nochmals den individuumsbezogenen Ansatz, meint aber, dass in optimalen Fällen indirekte Effekte, die sich auf schulische Verhältnisse beziehen, auftreten können.

Das IPSY-Programm nimmt dabei laut E4 eine besondere Rolle ein, da spezifische Einheiten zum Thema Schule integriert sind, wie zum Beispiel das Lernen in der Schule sowie der Umgang mit Klassenkamerad_innen. Weiterhin wurden positive Programmeffekte auf die Schulbindung festgestellt. Schüler_innen gehen demzufolge gern in die Klasse, das Klassenklima sowie der Umgang mit Lehrkräften und Klassenkamerad_innen

3.7. Auswertung

wird positiver eingeschätzt, die Lernmotivation verbessert sich und das Zugehörigkeitsgefühl wird gestärkt. E4 verweist in diesem Zusammenhang auf die Bindung an normvermittelnde Institutionen, die suchtpreventiv wirken können und freut sich über diese Effekte. Gründe sieht E4 vor allem in einer intensiveren Lehrkraft-Schüler_innenbeziehung. Weiterhin könnten positive Veränderungen aufseiten der Lehrkräfte für die Interaktionseffekte verantwortlich sein. Hier werden von E4 eine gesteigerte schulbezogene Selbstwirksamkeit und Motivation sowie eine reduzierte Burn-Out-Gefahr aufgeführt. E4 kommt daraufhin zu dem Urteil, dass LKP das System Schule indirekt positiv beeinflussen können. Als weitere mögliche Gründe gibt E4 eine gesteigerte Aufmerksamkeit gegenüber den Schüler_innen und eine veränderte Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler_innen an. Ebenso könnte sich das Lehrverhalten dahin gehend verändern, dass in LKP angewendete interaktive Methoden sowie Entspannungs- und Aktivierungsübungen in den schulischen Alltag oder andere Fächer übernommen werden.

Phase 2: Entwicklung von thematischen Hauptkategorien

In dieser Phase wurden thematische Hauptkategorien bestimmt. Kuckartz (2012, S. 81) stellt dafür folgende Regeln zur Verfügung: Das Categoriesystem sollte

- in enger Verbindung zu den Fragestellungen und Zielen des Projektes sein,
- nicht zu feingliedrig und nicht zu umfassend sein,
- eine möglichst genaue Beschreibung der Kategorien enthalten,

3.7. Auswertung

- an einer Teilmenge des Materials getestet worden sein.

Aufgrund der Forschungsfrage: Haben Lebenskompetenzprogramme Einfluss auf schulische Verhältnisse und welche Weiterentwicklungsmöglichkeiten besitzen sie, wurden die Hauptkategorien, anhand der im Kapitel 2.4. herausgearbeiteten Kriterien, bestimmt. Demzufolge beinhalten die Hauptkategorien alle Interaktionen zwischen Schüler_innen mit ihren Mitmenschen und ihrer sozialen Umwelt.

Da Lebenskompetenzprogramme primär im Klassenverband von geschulten Lehrkräften durchgeführt werden und diese wiederum im System Schule eingebunden sind, wurden drei Einflussebenen definiert:

1. Schulebene,
2. Klassenebene,
3. Lehrkräftebene.

Eine weitere Hauptkategorie beinhaltete die Weiterentwicklungsmöglichkeiten von Lebenskompetenzprogrammen.

Phase 3: Erster Codierungsprozess

Innerhalb des ersten Codierungsprozesses wurden die Transkriptionstexte Zeile für Zeile durchgearbeitet. Anschließend erfolgte die Zuordnung der Textstellen zu den jeweiligen Hauptkategorien. Textabschnitte, die für die Forschungsfrage irrelevant erschienen, wurden nicht codiert (vgl. Kuckartz, 2012, S. 81). Kuckartz (2012, S. 80) betont, dass „bei einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse [...] innerhalb einer Textstelle mehrere

3.7. Auswertung

Hauptthemen und Subthemen angesprochen sein [können]. Folglich können einer Textstelle auch mehrere Kategorien zugeordnet werden.“ Im Verlauf des ersten Codierungsprozesses wurde das komplette Material codiert. Regeln für die Erfassung von Codiereinheiten beschreibt Kuckartz (2012, S. 82) folgendermaßen:

- Es werden Sinneinheiten codiert, die mindestens einen vollständigen Satz umfassen.
- Wenn die Sinneinheit mehrere Sätze umfasst, werden diese mitcodiert.
- Sofern die einleitende oder zwischengeschobene Interviewerin-Frage zum Verständnis erforderlich ist, wird diese mitcodiert.
- Als Kriterium für den Umfang der relevanten Information gilt, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein ausreichend verständlich ist.

Phase 4 und Phase 5: Zusammenstellen aller mit der gleichen codierten Textstelle und induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

Nach dem ersten Codierungsprozess erfolgte die Ausdifferenzierung der meist allgemein gehaltenen Hauptkategorien. Dabei wurden alle zu einer Hauptkategorie zugehörigen Textstellen zusammengestellt und anhand dieser die neuen Subkategorien gebildet. Danach erfolgte eine Ordnung und Systematisierung innerhalb der Subkategorien. Anschließend wurden sie definiert und mit Beispielen aus dem Textmaterial unterlegt (vgl. Kuckartz, 2012, S. 83f.). Die Resultate sind den Tabellen 1, 2, 3, 4 zu entnehmen (s. Seite 69ff.).

3.7. Auswertung

Tabelle 1: Definitionen von Subkategorien zur Hauptkategorie Schulebene

	Definition	Beispiele aus dem Material
Hauptkategorie Schulebene	Einflüsse, die sich auf die gesamte Schule beziehen	
Subkategorien zu Schulebene		
Schulbindung	Einflüsse, die sich auf das Verhältnis der Schüler_innen zu ihrer Schule ergeben	Zugehörigkeitsgefühl, Orientierung an konventionelle Institutionen, Identifikation, emotionale Bindung
Schulklima	Einflüsse, die sich auf das Zusammenleben und Miteinander in der gesamten Schule auswirkt	Gewaltbereitschaft, Mobbing, Unterstützung, positive Bekräftigung
Kooperation	Einflüsse, die sich auf die schulische Zusammenarbeit mit anderen Akteur_innen auswirken	Community that cares
Schulimage	Einflüsse, die die Außendarstellung der Schule beeinflussen	Herausstellungsmerkmal
sonstiges	Relevantes zum Thema, aber keiner Kategorie zugehörig	Bedeutung der Verhältnisveränderung, Bestätigung der Forschungsfrage

3.7. Auswertung

Tabelle 2: Definitionen von Subkategorien zur Hauptkategorie Lehrkraftebene

	Definition	Beispiele aus dem Material
Hauptkategorie Lehrkraftebene	Einflüsse, die sich auf die Arbeit der Lehrkräfte auswirken	
Subkategorien zu Lehrkraftebene		
Unterrichtspraxis	Einflüsse, die sich auf die praktische Umsetzung des Unterrichts beziehen	Interaktive Methoden, Übernahme von LKP-Elementen, Partizipation, Lernatmosphäre, Kreativität, positive Verstärkung
Gesundheit	Einflüsse, die sich auf die Gesundheit der Lehrkräfte auswirken	Burn-out, Stress
Kooperation	Einflüsse, die sich auf die Zusammenarbeit mit anderen Akteur_innen auswirken	Elternarbeit, Teambildung, Multiplikator_innen, Schulleitung
Arbeitseinstellung	Einflüsse, die sich auf die Einstellung der Lehrkräfte bezüglich ihres schulischen Alltags auswirken	Selbstwirksamkeit, Motivation, Spaß, Engagement
Schulung	Einflüsse, die sich auf die Kompetenzen von Lehrkräften auswirken	Wissen, Methoden, Reflexion
sonstiges	Negative Einflüsse	Überforderung

3.7. Auswertung

Tabelle 3: Definitionen von Subkategorien zur Hauptkategorie Klassenebene

	Definition	Beispiele aus dem Material
Hauptkategorie Klassenebene	Einflüsse, die sich auf die Schüler_innen beziehen	
Subkategorien zu Klassenebene		
Klassenklima	Einflüsse, die sich in der Interaktion mit dem sozialen Umfeld der Schüler_innen auswirken	Lehrkraft-Schüler_innenbeziehung, Schüler_innen-Schüler_innenbeziehung, Respekt, Vertrauen, Offenheit, Kommunikation, Umgang, Unterstützung, Gewalt, Mobbing, Arbeitsatmosphäre, Konflikte
Lernverhalten	Einflüsse, die sich auf die Lernpraxis auswirken	Motivation, Engagement, Lernbereitschaft

3.7. Auswertung

Tabelle 4: Definitionen von Subkategorien zur Hauptkategorie Weiterentwicklung

	Definition	Beispiele aus dem Material
Hauptkategorie Weiterentwicklung	Umfasst Ideen, wie LKP weiterentwickelt werden können	
Subkategorien zu Weiterentwicklung		
Komponenten	Ideen, die die Inhalte von LKP betreffen	Schulspezifische Einheiten, Elternarbeit, untersch. Präventionsthemen
Differenzierung	Ideen, die auf unterschiedliche Voraussetzungen von Schüler_innen berücksichtigen.	Ausgangsniveau, Risikogruppen, Leistung

Phase 6: Zweiter Codierungsprozess

Im zweiten Codierungsprozess wurden die ausdifferenzierten Subkategorien den bislang mit der Hauptkategorie codierten Textpassagen zugeordnet.

Bevor die Ergebnisse vorgestellt werden sollen, weist Kuckartz (2012, S. 89) auf einen nützlichen Zwischenschritt hin. Die Darstellung von fallbezogenen thematischen Zusammenfassungen kann hilfreich sein, um vergleichbare tabellarische Übersichten zu erzeugen, das Material zu komprimieren und auf das Wesentliche zu reduzieren (vgl. Kuckartz, 2012, S. 89). Ausgangspunkt stellt eine Themenmatrix dar (s. Tabelle 5), „deren Zellen aber nun nicht mehr Zusammenstellungen aus dem Originaltext [...] beinhalten, sondern die mit analytischem Blick angefertigten Zusammenfassungen eben dieser Originalstellen durch die Forscherin und Forscher“ (Kuckartz, 2012, S. 89).

Phase 7: Kategoriebasierte Auswertung und Ergebnisdarstellung

An den zweiten Codierungsprozess sowie der fall- und themenbezogenen Zusammenfassung schließt sich nun die siebte Phase, die eigentliche Auswertung und Ergebnisdarstellung, an.

Es gibt verschiedene Formen der Auswertung einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse. In dieser Arbeit erfolgt die Auswertung kategoriebasiert und entlang der jeweiligen Hauptthemen. Zusätzlich werden Zusammenhänge zwischen Subkategorien einer Hauptkategorie und Zusammenhänge zwischen Kategorien analysiert.

3.7. Auswertung

Um eine nachvollziehbare Reihenfolge der Ergebnisdarstellung zu gewährleisten, beginnt die Auswertung mit der Hauptkategorie Klassenebene. Da Lebenskompetenzprogramme meistens im Klassenverband durchgeführt werden, liegt es nahe, dass Einflüsse auf schulische Verhältnisse hier am wahrscheinlichsten und am ehesten zu erwarten sind.

Klassenebene Alle Expert_innen konnten innerhalb ihrer Evaluationen und Begleitstudien Effekte auf das Klassenklima feststellen. Dies umfasst nicht nur die Verbesserung der Beziehung zwischen den Schüler_innen untereinander, sondern auch zwischen Schüler_innen und Lehrkräften. Als Gründe für die Verbesserung werden eine veränderte Kommunikation, Aufmerksamkeit sowie ein intensiveres Kennenlernen mithilfe der LKP genannt. Aber auch die Förderung von vor allem sozialen Kompetenzen wird als mögliche Ursache aufgeführt.

E1 stellt auch die interaktiven Methoden ins Zentrum von LKP und verweist in diesem Zusammenhang auf die Wichtigkeit von Lehrverhalten und Lehrkraftverhalten. Ein weiterer Effekt konnte bei zwei LKP im Lernverhalten der Schüler_innen dokumentiert werden. Vor allem im Bereich Lernmotivation und Unterrichtsbeteiligung konnten positive Veränderungen festgestellt werden.

Ebenso konnten Problemverhalten wie Mobbing und Gewaltbereitschaft innerhalb des Klassenverbandes reduziert werden. Nur E1 benennt auch negative Effekte auf das Klassenklima, wie zum Beispiel Verstärkung von Konflikten, durch die Anwendung von interaktiven Methoden. Wie E1 in diesem Zusammenhang erklärt, stellen ein Mindestmaß an Vertrautheit und

3.7. Auswertung

Tabelle 5: Themenmatrix der Hauptkategorien

	Schulebene (SE)	Lehrkräfteebene (LE)	Klassenebene (KE)	Weiterentwicklung
E1	<p>E1 kann keine Angabe zu Veränderungen innerhalb der schulischen Verhältnisse machen, verweist jedoch auf die Plausibilität, dass mithilfe von LK Menschen selbstwirksamer werden, um dann ihre Verhältnisse zu verändern. Die Stärkung des Individuums in widrigen Verhältnissen war die anfängliche Intention das LKP zu entwickeln. Salutogenetische Aspekte und verhältnisbezogene Ansätze wurden damals nicht in die Überlegungen mit einbezogen. Die Berücksichtigung der Verhältnisse und auch das Wissen um eine dadurch erzielte Wirksamkeitssteigerung hat sich jedoch laut E1 durchgesetzt. Als beeinflussbaren Schutzfaktor nennt E1 die Schulbindung und somit die Bindung an konventionelle Institutionen und gesellschaftliche Werte. E1 fordert Klarheit in der Konzeption von LKP.</p>	<p>Interaktive Methoden sind für E1 die wichtigsten Bestandteile von LKP und verweisen auf einen engen Zusammenhang mit dem Lehr- und Lehrer_innenverhalten. E1 räumt ein, dass LKP dadurch auch auf Verhältnisse Einfluss nehmen können. Eine Erweiterung der methodische Kompetenz kann E1 nicht bestätigen, viel eher würden sich LKP auf die Unterrichtspraxis auswirken.</p>	<p>E1 beschreibt den möglichen Einfluss von interaktiven Methoden und deren Anwendung im Unterricht auf den Umgang zwischen Lehrer_innen und Schüler_innen. Es konnten sowohl positive als auch negative Wirkungen erzielt werden. Als Voraussetzung für die Verwendung von IM sieht E1 eine gewisse Vertrautheit und Offenheit innerhalb der Klasse, diese kann mit IM verstärkt werden.</p>	<p>Unterschiedliche Präventionsbereiche sollen je nach Entwicklungsstand über den gesamten kindlichen Entwicklungsverlauf innerhalb eines Lebenskompetenzunterrichts thematisiert werden.</p>

3.7. Auswertung

SE	LE	KE	Weiterentwicklung
E2 E2 beschreibt ein Beispiel der Kooperation zwischen unterschiedlichen Schulen mit dem Ziel LKP langfristig zu implementieren.	Auf Lehrkraftschulungen legt E2 viel Wert. Hier besteht einerseits die Möglichkeit Wissen zu erwerben und Anregungen für den Unterricht mitzunehmen. Andererseits besteht die Möglichkeit Unterstützung durch Multiplikator_innen zu erhalten und Probleme und Fragen zu klären. E2 erhofft sich durch die Schulungen Denkprozesse anregen zu können. E2 beschreibt auch die Widerstände gegenüber bestimmten Einheiten. Gerne werden Einheiten durchgeführt, die dem Unterricht förderlich sind. E2 weist jedoch auch auf das Problem der Überforderung bzw. des zum Teil bestehenden Unwohlseins seitens der Lehrkräfte. Positive Einflüsse auf die Zusammenarbeit im Kollegium sowie mit der Schulleitung konnten beobachtet werden, wenn mehrere Klassen innerhalb der Schule am LKP teilnahmen.	E2 konnte in ihren Studien eine Verbesserung des Klassenklimas feststellen. Sowohl das Verhalten zwischen Schü:ler_innen als auch zwischen Lehrkraft und Schü:ler_innen veränderte sich zum Positiven. Aber auch Mobbing und Schulschwänzen konnten reduziert werden, was E2 vor allem auf die Förderung von sozialen Kompetenzen zurückführt.	E2 erwähnt das Potential von LKP über das Individuum hinaus ansetzen können, wie das genau ausgestaltet werden kann, bleibt offen. Entwicklungsmöglichkeiten sieht E2 vor allem in der Ausdifferenzierung der Programme hinsichtlich ihrer Zielgruppe sowie unterschiedlicher Ausgangsniveaus. Das positiv aufgenommene Argument des verbesserten Klassenklimas könnte sich in einer Ausweitung spezieller schulbezogener Einheiten widerspiegeln. Ebenso könnte der Fokus verändert werden, welche Kompetenzen hauptsächlich gefördert werden sollen, die intra- oder die interpersonellen.

3.7. Auswertung

	SE	LE	KE	Weiterentwicklung
E3	<p>E3 beschreibt vielfältige Einflüsse auf das schulische Miteinander. So kann zum Beispiel Mobbing und gewalttätiges Verhalten innerhalb der Schule reduziert werden. Gleichzeitig steigt die Identifikation miteinander und die Bereitschaft sich gegenseitig zu unterstützen, zu helfen wird größer. LKP können zu einem friedvollen Zusammenleben und einer ganz neuen Schulqualität führen.</p>	<p>Die unterschiedlichsten Einflüsse ergaben sich bei den Lehrkräften. Sowohl im Bereich Gesundheit, Arbeitseinstellung und Unterrichtspraxis konnten positive Veränderungen beobachtet werden. E3 beschreibt die gesteigerte Arbeitsmotivation und Aktivität sich einzubringen, die förderliche und unterstützende Atmosphäre innerhalb ihres Unterrichts. Weiterhin werden die Lehrkräfte mithilfe der Schullehrkräfte vielseitig sensibilisiert. Diese bieten gleichzeitig eine Reflexionsmöglichkeit des eigenen Verhaltens.</p>	<p>Auch innerhalb der Klassengemeinschaft konnte eine Reduktion von Mobbing und Gewaltbereitschaft beobachtet werden. Gleichzeitig verbesserte sich die Lernbereitschaft und auch die Motivation sich am Unterricht zu beteiligen. Effekte konnten somit im Lernverhalten und im Klassenklima festgestellt werden. Sowohl der Umgang zwischen Schüler:innen als auch zwischen Schüler:innen und Lehrkräften verbesserte sich aufgrund der LKP-Anwendung.</p>	<p>Gerade im Bereich Elternarbeit sieht E3 besondere Möglichkeiten und verweist auf das Potential, dass durch die Anbindung von Eltern an schulische Aktivitäten entstehen kann.</p>

3.7. Auswertung

SE	LE	KE	Weiterentwicklung
<p>E4 bestätigt indirekte Effekte von LKP auf schulische Verhältnisse, obwohl das System Schule an sich nicht Ansatz der Intervention ist. Vor allem konnte eine positive Wirkung auf die Schulbildung beobachtet werden. E4 betont die besonderen Rahmenbedingungen von LKP, wie ein positive Bekräftigung, die Schule zu einem positiven Erfahrungsort für Kinder und Jugendlichen werden lassen können.</p>	<p>Vielfältigste Einflüsse auf Lehrkräftebene beschreibt E4. Innerhalb der Evaluationsstudien konnten Effekte auf die Arbeitseinstellung, der Lehrkraftgesundheit sowie der Unterrichtspraxis gefunden werden. Die Lehrkräfte sind teilweise motivierter und besitzen eine höhere schulbezogene Selbstwirksamkeit. Veränderungen gab es auch in der Methodenanwendung innerhalb ihres Unterrichts. So verwendeten die Lehrkräfte vermehrt interaktive Methoden und bauten Bewegungs- und Entspannungsübungen ein. Diese wurden auch in anderen Fächern verwendet. Um Programme nicht nur in ihrem Klassenverband zu implementieren, wurden vielerorts Teams gebildet, die die Durchführung gemeinsam gestalten. Auch innerhalb der Schulungen verweist E4 auf die Möglichkeit Fragen zu stellen und supervidiert zu werden.</p>	<p>Die Evaluation hat ergeben, dass das LKP eine Verbesserung des Klassenklimas und der Lernmotivation bewirkt. Gründe sieht E4 in einer veränderten Kommunikation, Aufmerksamkeit sowie einem intensiveren Kennenlernen zwischen den Schüler_innen untereinander sowie zwischen der Lehrkraft und den Schüler_innen.</p>	<p>Eine mögliche Weiterentwicklung könnte in der Integration bzw. Ausweitung von schulbezogenen Einheiten bestehen.</p>

3.7. Auswertung

Offenheit in der Klasse wichtige Voraussetzungen für die Umsetzung von LKP dar.

In der Auswertung der ersten Hauptkategorie wird deutlich, dass es zu positiven Interaktionseffekten unter anderem zwischen Schüler_innen und Lehrkräften kommt, die die Expert_innen auf die Durchführung von LKP zurückführen. Der Einfluss von Lehrverhalten und Lehrkraftverhalten verweist jedoch auch auf mögliche positive Auswirkungen aufseiten der Lehrkräfte.

Lehrkraftebene Die Aussagen der Expert_innen in der Hauptkategorie Lehrkraftebene sind wesentlich differenzierter. Demzufolge ergaben sich bei den Lehrkräften unterschiedlichste Einflüsse auf die Gesundheit, die Arbeitseinstellung sowie die Unterrichtspraxis. Die Lehrkräfte waren teilweise motivierter und besaßen eine höhere schulbezogene Selbstwirksamkeit. Zwei Programmevaluationen bestätigten sogar einen positiven Einfluss auf die Erkrankungshäufigkeit. Zum Beispiel berichteten Lehrer_innen weniger an Burn-out zu leiden.

Interaktive Methoden sind für E1 die wichtigsten Bestandteile von LKP und verweisen auf einen engen Zusammenhang mit dem Lehr- und Lehrer_innenverhalten. Eine Erweiterung der Methodenkompetenz kann E1 nicht bestätigen, viel eher würden sich LKP auf die Unterrichtspraxis auswirken. Insofern, dass die Lehrkräfte einen Raum haben, diese interaktiven Methoden anzuwenden. Demgegenüber stehen Ansichten von E4. E4 verweist eindeutig auf die Verbesserung der Methodenkompetenz seitens der Lehrer_innen. So verwendeten die Lehrkräfte vermehrt interaktive Metho-

3.7. Auswertung

den und bauten Bewegungs- und Entspannungsübungen ein. Diese wurden auch in anderen Fächern praktiziert.

Für E2 nehmen die Schulungen der Lehrkräfte einen zentralen Stellenwert ein. Hier besteht die Möglichkeit, Wissen zu erwerben und Anregungen für den Unterricht mitzunehmen. E2 erhofft sich durch die Schulungen, Denkprozesse anregen zu können. Weiterhin werden für E3 die Lehrkräfte mithilfe der Schulungen vielseitig sensibilisiert. Die Lehrkraftschulungen bieten ihnen einerseits eine Reflexionsmöglichkeit des eigenen Verhaltens. Andererseits kann ihnen die Idee der Lebenskompetenzförderung näher gebracht werden. Ebenso besteht die Möglichkeit Unterstützung durch Multiplikator_innen zu erhalten und Probleme und Fragen zu klären. Teilweise werden auch Supervisionen im Rahmen der Schulungen angeboten und durchgeführt. Hier kann angemerkt werden, dass Lehrkräfte durch die Schulungen stark profitieren können.

Um Programme nicht nur in ihrem Klassenverband zu implementieren, wurden vielerorts Teams gebildet, die die Durchführung gemeinsam gestalteten. Ebenso konnten positive Einflüsse auf die Zusammenarbeit im Kollegium sowie mit der Schulleitung beobachtet werden, wenn mehrere Klassen innerhalb der Schule am LKP teilnahmen.

Obwohl alle Programme Elternabende anbieten, wurden nur wenig bis gar keine Aussagen über den Bereich Elternarbeit getroffen. Nur E3 verweist auf das Potenzial, der LKP die Arbeit in diesem Bereich auszuweiten.

Schulebene Auf Klassenebene und auf Lehrkraftebene konnten innerhalb der Programme unterschiedlichste Einflüsse beobachtet werden. Anders

3.7. Auswertung

sieht es auf der Schulebene aus. Nur E₄ bestätigt, dass mithilfe von LKP indirekte Einflüsse auf das System Schule erfolgen können obwohl das System Schule an sich nicht Ansatz der Intervention ist. Vor allem konnte eine positive Wirkung auf die Schulbindung festgestellt werden. E₁ dagegen kann keine Angabe zu Veränderungen innerhalb der schulischen Verhältnisse machen, verweist jedoch auf die Plausibilität, dass mithilfe von Lebenskompetenzen Menschen selbstwirksamer werden, um dann ihre Verhältnisse zu verändern. Die Stärkung des Individuums in widrigen Verhältnissen war die anfängliche Intention das LKP zu entwickeln. Salutogenetische Aspekte und verhältnisbezogene Ansätze wurden damals nicht in die Überlegungen mit einbezogen. Die Berücksichtigung der Verhältnisse und auch das Wissen um eine dadurch erzielte Wirksamkeitssteigerung hat sich jedoch laut E₁ durchgesetzt. Als beeinflussbaren Schutzfaktor nennt E₁ die Schulbindung und somit die Bindung an konventionelle Institutionen und gesellschaftliche Werte.

E₃ beschreibt vielfältige Einflüsse auf das Schulklima. So können zum Beispiel Mobbing und gewalttätiges Verhalten innerhalb der Schule reduziert werden. Gleichzeitig steigt die Identifikation miteinander und die Bereitschaft sich gegenseitig zu unterstützen und zu helfen wird größer. LKP können zu einem friedvollen Zusammenleben und einer ganz neuen Schulqualität führen.

Weiterentwicklung In der Hauptkategorie Weiterentwicklungsmöglichkeiten bezogen auf die Veränderung von schulischen Verhältnissen werden unterschiedliche Ansätze diskutiert. E₂ erwähnt das Potenzial von LKP, über das Individuum hinaus ansetzen zu können. Wie das genau ausge-

3.8. Einschränkungen

staltet werden kann, bleibt offen. Das positiv aufgenommene Argument des verbesserten Klassenklimas könnte sich aber in einer Integration bzw. Ausweitung spezieller schulbezogener Einheiten widerspiegeln, wie das bei IPSY zum Beispiel schon der Fall ist. Ebenso könnte der Fokus verändert werden, welche Kompetenzen hauptsächlich gefördert werden sollen, die intra- oder die interpersonellen Kompetenzen. Gerade im Bereich Elternarbeit sieht E3 besondere Entwicklungsmöglichkeiten und verweist auf das Potenzial, dass durch die Einbindung von Eltern an schulische Aktivitäten entstehen kann.

3.8. Einschränkungen

Einschränkungen der hier angewandten methodischen Vorgehensweisen sollen nicht unerwähnt bleiben. Unsicherheiten ergaben sich vor allem innerhalb der Interviewdurchführung, zum Beispiel nicht direktiv oder suggestiv nachzufragen und somit die Aussagen der Expert_innen zu lenken. Teilweise führte die geforderte Offenheit aber auch zu einer Zurückhaltung im Gesprächsverlauf, wodurch vielleicht weitere relevante Informationen nicht erhoben werden konnten. Der Forderung nach einer präzisen Formulierung der Kategoriebildung konnte aufgrund der Besonderheit des Systems Schule nur bedingt nachgekommen werden. So wurden zwar Hauptkategorien definiert, die praxisnah sind und sich genau beschreiben ließen. Die Definition der Subkategorien hingegen gestaltete sich schwieriger, da sich das Verhalten der Akteur_innen in der Schule wechselseitig bedingt und sie nicht getrennt voneinander agieren. Demzufolge können sich Veränderungen auf Klassenebene auf die Lehrkräfte auswirken und

3.8. Einschränkungen

umgekehrt. Diese können wiederum Veränderungen auf der Schulebene nach sich ziehen. Die Einordnung der Textstellen zu den Subkategorien war dementsprechend schwierig.

Es wurde jedoch versucht, den Anforderungen der Qualitätsstandards der qualitativen Forschung Rechnung zu tragen und Unzulänglichkeiten durch Transparenz offenzulegen.

4. Fazit

Ziel dieser Arbeit war die Beantwortung der Fragen, haben Lebenskompetenzprogramme Einfluss auf schulische Verhältnisse und wenn ja, welche? Und welche Weiterentwicklungsmöglichkeiten sind denkbar in diesem Bereich. Die Ergebnisdarstellung verdeutlicht die positiven Auswirkungen von Lebenskompetenzprogrammen auf das System Schule. Die erste Frage lässt sich demzufolge mit ja beantworten. Trotz des individuenzentrierten Ansatzes können Effekte verzeichnet werden, die eindeutig in den Bereich der Verhältnisprävention fallen. So gab es neben Veränderungen auf der Klassen- und auch Schulebene, zahlreiche positive Auswirkungen auf die Lehrkräfte.

Auch die in der Gesundheitsförderung angestrebte Veränderung von Umwelt-, Arbeits- und Lebensbedingungen sowie die Beeinflussung von Systemstrukturen kann mithilfe von Lebenskompetenzprogrammen gewährleistet werden.

So können soziale Umweltbedingungen wie Klassen- und Schulklima ebenso positiv beeinflusst werden, wie die Bereitschaft zu Mobbing oder gewalttätigen Verhalten zu verhindern oder zu reduzieren.

Im Bereich der Arbeitsbedingungen können weitere positive Effekte festgehalten werden. Kinder und Jugendliche sind teilweise motivierter und beteiligen sich öfter am Unterrichtsgeschehen, aber auch auf Seiten der Lehrkräfte konnte eine Verbesserung der Arbeitsmotivation konstatiert werden. Die Lernatmosphäre konnte dadurch in vielen Klassen verbessert werden, sodass sich eine lernförderlichere Arbeitsumgebung entwickelte.

4. Fazit

Elemente wie Klassenrat, Bewegungs- und Entspannungsübungen wurden in die Unterrichtspraxis integriert und somit nachhaltig in den schulischen Alltag übernommen.

Lehrer_innen berichteten von einem verminderten Stresserleben, was sich positiv auf ihre Gesundheit und somit auf ihre Lebensbedingungen auswirkte. Auch ihre schulische Selbstwirksamkeit konnte verbessert werden.

Die Teambildung ist ein wichtiger Hinweis für veränderte Systemstrukturen. So konnte in den Schulen eine verbesserte kollegiale Zusammenarbeit festgestellt werden. Darüberhinaus erhielten die Lehrkräfte Unterstützung und Rat durch die Multiplikator_innen der einzelnen Programme.

Auch wenn die Lebenskompetenzprogramme personenorientiert und speziell auf die Schüler_innen ausgerichtet sind, geht die Wirksamkeit dieser Programme über eine reine Verhaltensprävention hinaus. Das System Schule kann somit stark profitieren, auch wenn es kein direkter Interventionsansatz ist. Es wird ebenso deutlich, dass eine trennscharfe Differenzierung von Verhaltens- und Verhältnisprävention in der Theorie sowie in der Praxis schwer zu beschreiben ist. Im System Schule sind die Übergänge von Verhaltensprävention zu Verhältnisprävention oft fließend. Die Inhalte, die Grundhaltung sowie die Art der Implementierung von Lebenskompetenzprogrammen verweisen auf komplexe Wirkzusammenhänge, die in ihrer Gesamtheit gar nicht erfasst werden.

Die positiven Effekte verweisen auf viele Risikofaktoren im Bereich der Suchtgenese sowie des Substanzkonsums, auf die Lebenskompetenzprogramme einen positiven Einfluss nehmen. Mit einer Integration bzw. Ausweitung von Komponenten, die sich auf den Schulkontext beziehen, könnte

4. Fazit

und wird stellenweise schon der Ansatz erweitert. Die Verbindung von Verhaltens- und Verhältnisprävention wäre mit der Implementierung solcher Lebenskompetenzprogramme einen Schritt weiter.

In Hinblick auf die Steigerung der Effektivität von Lebenskompetenzprogrammen gilt es, diesen schulbezogenen Variablen mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Deren Einfluss auf die Wirkung von Lebenskompetenzprogrammen bezogen auf den Substanzkonsum ist noch weitestgehend unbekannt. Ausgehend von dieser Arbeit können in zukünftigen Evaluationen Ansätze und Komponenten wie Schulbindung, Unterrichtspraxis, Elternarbeit, Klassen- und Schulklima als Outcome-Variablen genommen und hinsichtlich ihrer Rolle als Mediatoren analysiert werden.

A. Anhang

A.1. Interview- Leitfaden

A.1.1. Eröffnungsfrage

Was war Ihre persönliche Motivation ein Lebenskompetenzprogramm (LKP) mit zu entwickeln?

1. Themenbereich

Was steht für Sie im Zentrum von LKP?

Nachfragen:

- Was machen LKP für Sie aus?
- Was sind zentrale Ansatzpunkte von LKP?

Wo sehen Sie besondere Stärken innerhalb Ihres Programmes?

Welche Erfahrungen haben Sie bei der Implementierung im schulischen Bereich gemacht?

Nachfragen:

- Welche Schwierigkeiten sind Sie begegnet?
- Wie stehen programmatische Überlegungen und ihre Umsetzung in der Praxis zueinander?
- An welchen Punkten müssen Sie Ihr Vorgehen variieren?

A.1. Interview- Leitfaden

- Wie ist das Verhältnis zwischen Ihren Veröffentlichungen und der tatsächlich geleisteten Arbeit?
- Wo leisten Sie zusätzliche Arbeit?

2. Themenbereich

Sind Ihnen während der schulischen Implementierung weitere Veränderungen aufgefallen, die über die Verhaltensänderung der Zielgruppe hinausgehen?

Nachfragen:

- Haben Ihrer Erfahrung nach LKP Einfluss auf schulische Strukturen?
Wenn ja, welche?
- Ist es eine Intension von LKP Strukturen zu verändern?
- Welchen Stellenwert hat Verhältnisprävention in Schulen im Rahmen von LKP?
- Welche schulstrukturbezogenen Risikofaktoren können ihrer Meinung nach mit Hilfe von LKP reduziert werden?
- Unter welchen Voraussetzungen kann Ihrer Meinung nach ein LKP nachhaltig die schulische Umwelt beeinflussen?

3. Themenbereich

In welchen Bereichen könnten Ihrer Einschätzung nach mögliche Weiterentwicklungen durchgeführt werden?

Nachfragen:

A.1. Interview- Leitfaden

- Was wäre denkbar?
- Welche Ansätze könnten ausgebaut werden?
- Was wäre Ihre Idealvorstellung eines LKPs?

Aufrechterhaltungsfragen

- Können Sie das näher ausführen?
- Können Sie ein Beispiel dazu bringen?
- Was verstehen Sie darunter?
- Gibt es sonst noch etwas?

Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barsch, G. (2008). *Lehrbuch der Suchtprävention. Von der Drogennaivität zur Drogenmündigkeit*. Geesthacht: Neuland Verlagsgesellschaft mbH.
- Bässler, R. (2009). *Qualitative Forschungsmethoden. Leitfaden zur Planung und Durchführung qualitativer empirischer Forschungsarbeiten*. Wien:RB Research & Consulting Verlag.
- Bauer, U. (2005). *Das Präventionsdilemma. Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bittlingmayer, U. H., Sahrai, D. & Sirch, U. (2007). *Die integrierte schulische Elternarbeit von „Erwachsen werden“ . Eine Wirksamkeitsanalyse von Elternmaterialien an deutschen Schulen*. Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften.
- Bogner, A. & Menz, W. (2002a). Das theoriegenerierende Experteninterviews. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 33–70). Bogner, A., Littig, B. und Menz, W.
- Bogner, A. & Menz, W. (2002b). Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und die methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 7–29). Bogner, A., Littig, B. und Menz, W.
- Bühler, A. & Cygan-Guglhör, S. (2004). Lebenskompetent erwachsen werden. In *Suchtvorbeugung, Gesundheitsförderung, Lebenskompetenzen. Eine Handreichung für die Lehrerinnen und Lehrer für Informationen zur Sucht-*

- prävention in Baden- Württemberg*. Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart.
- Bühler, A. & Heppekausen, K. (2005). *Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte übersicht*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bühler, A. & Kröger, C. (2006). *Expertise zur Prävention des Substanzgebrauch*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bühler, A. & Thrul, J. (2013). *Expertise zur Suchtprävention: Aktualisierte und erweiterte Neuauflage der „Expertise zur Prävention des Substanzmissbrauchs“*. BZgA.
- Christiansen, H., Frötscher, F., Plack, K. & Röhrle, B. (2009). Wirksame Komponenten in der Suchtprävention: ausgesuchte Studien und Ergebnistrends. In *Prävention und Gesundheitsförderung Bd. IV. Prävention von Sucht und Substanzgebrauch* (S. 136–162). Hanewinkel, R. & Röhrle, B.
- Cropley, A. J. (2008). *Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung*. Eschborn: Verlag Klotz GmbH.
- Dlugosch, G. E. & Fischer, U. C. (2009). Theorien und Modelle der Drogenprävention. In *Prävention und Gesundheitsförderung Bd. IV. Prävention von Sucht und Substanzgebrauch* (S. 11–49). Hanewinkel, R. und Röhrle, B.
- Fischer, V. (2009). Kompetenzfördernde Programme im Bereich der Drogenprävention: Bisherige Entwicklungen, aktuelle Ergebnisse und zukünftige Perspektiven. In *Prävention und Gesundheitsförderung Bd. IV. Prävention von Sucht und Substanzgebrauch* (S. 165–181). Hanewinkel, R. & Röhrle, B.

- Flick, U. (2005). Design und Prozess qualitativer Forschung. In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 252–265). Flick, U., von Kardorff, E. und Steinke, I.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2005). Was ist qualitative Forschung? Einblick und Überblick. In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13–29). Flick, U., von Kardorff, E. und Steinke, I.
- Glinka, H.-J. (2009). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim und München: Juventa Verlag,
- Gschwandtner, F., Paulik, R., Seyer, S. & Schmidbauer, R. (2010). *Präventionsforschung*.
- Hafen, M. (2001). Die Begrifflichkeit in der Prävention- Verwirrung auf allen Ebenen. *Abhängigkeiten*, (1), 33–49.
- Hafen, M. (2007). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis*. Heidelberg: Carl- Auer Verlag.
- Hafen, M. (2010). Grundlagen der systemischen Prävention. Auf dem Weg zu einer umfassenden Theorie präventiver Maßnahmen. In *Systemische Impulse. Theorieansätze, neue Konzepte und Anwendungsfelder systemischer sozialer Arbeit* (S. 315–333). Krieger, W.
- Halkow, A. & Engelmann, F. (2008). Gesundheit durch soziale Systeme- welchen Beitrag leistet der Setting- Ansatz in der Gesundheitsförderung. In *Systemische Gesundheitsförderung. Gesundheit gemeinsam gestalten Band 3*. Göpel, E./ GesundheitsAkademie e. V.
- Hansen, J., Hanewinkel, R., Maruska, K. & Isensee, B. (2012). The „Eigenständig werden“ prevention trial: a cluster randomised controlled study on a school-based life skills Programme to prevent substance use onset. Zugriff unter bmjopen.bmj.com

- Hurrelmann, K. (1996). *Entwicklung und Erprobung der Lions-Quest-Unterrichtsmaterialien zur Suchtprävention*. Universität Bielefeld, Sonderforschungsbereich „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“.
- Isensee, B., Hansen, J., Maruska, K. & Hanewinkel, R. (2014). Effects of a school-based prevention programme on smoking in early adolescence: a 6-month follow-up of the „Eigenständig werden“ cluster randomised trial. Zugriff unter bmjopen.bmj.com
- Kaba- Schönbein, L. (2011). Gesundheitsförderung VI: Einordnung und Bewertung der Entwicklung (Terminologie, Verhältnis zur Prävention, Erfolge, Probleme und Perspektiven). In *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden* (S. 203–213). Blümel, S. und Franzkowiak, P.
- Kaba-Schönbein, L. (2011a). Gesundheitsförderung I: Definition, Ziele, Prinzipien, Handlungsebenen und -strategien. In *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden* (S. 137–144). Blümel, S. und Franzkowiak, P.
- Kähnert, H. (2002). *Evaluation des Lions-Quest Programms „Erwachsen werden“*. Universität Bielefeld, Fakultät für Gesundheitswissenschaften.
- Kalke, J. (2009). Wirksame verhaltenspräventive Maßnahmen an bundesdeutschen Schulen. In *Prävention und Gesundheitsförderung Bd. IV. Prävention von Sucht und Substanzgebrauch* (S. 117–134). Hanewinkel, R. & Röhrle, B.
- Kalke, J., Raschke, P., Lagemann, C. & Frahm, H. (2004). *Handbuch der Suchtprävention*. Freiburg im Breisgau: Lambertus- Verlag.

- Kowal, S. & O'Connell, D. (2005). Zur Transkription von Gesprächen. In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 437–447). 4. Aufl. Flick, U., von Kardorff, E. und Steinke, I.
- Kröger, C., Reese, A., Walden, K. & Kutza, R. (1999). *Prävention des Substanzmissbrauchs an Schulen durch das Lebenskompetenzprogramm ALF* (Techn. Ber. Nr. 108). Institut für Therapieforschung.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kutza, R. (1998). *Prozessevaluation des schulischen Lebenskompetenzprogrammes ALF zur Primärprävention des Substanzgebrauchs* (Diss., Philipps-Universität Marburg).
- Lenz, A. (2002). Empowerment und Ressourcenaktivierung- Perspektiven für die psychosoziale Praxis. In *Empowerment- Neue Perspektiven für psychosoziale Praxis und Organisation*. Lenz, A. & Stark, W.
- Leppin, A. (1999). Die Bedeutung der Lernumwelt für die schulische Gesundheitsförderung. *Zeitschrift für gesundheitspsychologie*, 7(4), 172–182.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2002). ExpertInneninterviews- vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* (S. 71–93). Bogner, A., Littig, B. und Menz, W.
- Petratis, J. & Flay, B. R. (1995). Reviewing Theorie of Adolescent Substance Use: Organizing Pieces in the Puzzle. *Psychological bulletin*, 117(1), 67–86.
- Reese, A. & Silbereisen, R. K. (2001). Allgemeine versus spezifische Primärprävention von jugendlichen Risikoverhalten. (S. 139–161).
- Reinecker, H. (1994). *Grundlagen der Verhaltenstherapie*. Weinheim: PVU.

- Schütz, A. (1972). Der gut informierte Bürger. In *Gesammelte Aufsätze. Bd. 2* (S. 85–101). Ders.
- Sprondel, W. (1979). 'Experte' und 'Laie': Zur Entwicklung von Typenbegriffen in der Wissenssoziologie. In *Alfred Schütz und die Idee des Alltags in den Sozialwissenschaften* (S. 140–154). Ders./ Grathoff, R.
- Stark, W. (1993). Die Menschen stärken. Empowerment als eine Sicht auf klassische Themen von Sozialpolitik und soziale Arbeit. *Blätter der Wohlfahrt*, 2, pages.
- von Kardoff, E. (2003). Kompetenzförderung als Strategie der Gesundheitsförderung. In *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung* (S. 134–137). 4. Auflage. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Weichold, K. (2014 März). Kontakt: IPSY (Information + Psychosoziale Kompetenz = Schutz). Zugriff unter <http://www2.uni-jena.de/svw/devpsy/projects/download/ipsyflyer.pdf>
- Wenzel, V., Weichold, K. & Silbereisen, R. K. (2009). The life skills program IPSY: Positive influences on school bonding and prevention of Substance misuse. *Journal of adolescence*, 1–11.
- WHO. (1986). Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung. Zugriff unter http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/129534/Ottawa_Charter_G.pdf
- WHO. (1994). *Life Skills Education in schools*. World Health Organisation.
- WHO. (1997 Juli). Jakarta Declaration on Leading Health Promotion into the 21st Century The Fourth International Conference on Health Promotion: New Players for a New Era - Leading Health Promotion into the 21st Century, meeting in Jakarta. Zugriff unter <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/jakarta/declaration/en/>