

# FOGS

Gesellschaft für  
Forschung und Beratung  
im Gesundheits- und  
Sozialbereich

Prälat-Otto-Müller-Platz 2  
50670 Köln  
Tel.: 0221-973101-0  
Fax: 0221-973101-11

e-Mail: [kontakt@fogs-gmbh.de](mailto:kontakt@fogs-gmbh.de)  
[www.fogs-gmbh.de](http://www.fogs-gmbh.de)

## **Prävention in der Schule**

**Ergebnisse der  
wissenschaftlichen Begleitung  
von Inside @ School, München**

Berichtszeitraum: 2001 - 2003

**im Auftrag von Condrobs e.V.**

Projektbearbeitung:  
Günter Schlanstedt  
Martina Schu

Köln, im August 2003  
299/00

## VORWORT

Angesichts zunehmender Suchtprobleme bei jungen Menschen legte die Landeshauptstadt München im Mai 2000 mit erheblichen finanziellen Anstrengungen auf der Grundlage eines Stadtratsbeschlusses ein Projekt zur Gefährdetenhilfe in der schulischen Suchtprävention auf: „Inside @ School“.

Neu daran war, dass es nicht um vereinzelte Kampagnen und Aktionen ging, sondern um die dauerhafte Implementation eines umfassenden Präventionsansatzes in Schulen, der auch personale Sekundärprävention mit Gefährdeten und die Einwirkung auf die Lebenswelt Schule im Sinne einer integrierten Gesundheitsförderung umfasste. Neu war zudem, dass die Kooperation aller am Projekt Beteiligter - Landeshauptstadt München, Condrobs als Suchthilfeträger und die mitwirkenden Schulen - auf schriftlichen Vereinbarungen beruhte. Condrobs erhielt mit diesem Auftrag die Chance, effektive und nachhaltige Suchtprävention an Schulen zu installieren. Die Ergebnisse zeigen die große Bedeutung, die dabei der Installation und dauerhaften Verankerung von externen Fachkräften direkt an den Schulen sowie der Verknüpfung von primär- und sekundärpräventiven Interventionen zukam.

Alle Beteiligten wollten dieses neuartige Projekt wissenschaftlich evaluieren lassen. Erfreulicherweise gelang es, hierfür die Finanzierung in einem Verbund von Bundes- und Landesministerien und der Kommune München zu sichern. Es ist daher dem Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung, dem Bayerischen Staatsministerium für Umwelt, Gesundheit und Verbraucherschutz und dem Referat für Gesundheit und Umwelt der Landeshauptstadt München zu danken, dass der vorliegende Bericht entstehen konnte. Damit ist trotz oder gerade angesichts knapper Kassen ein entscheidender Hinweis gelungen, wie Prävention zukünftig punktgenau und nachhaltig gestaltet werden kann und Gelder mithin sinnvoll eingesetzt werden können.

Neben den projektbezogenen Ergebnissen war auch die Zusammenarbeit zwischen der FOGS GmbH, die mit der wissenschaftlichen Beratung und Begleitung des Projekts beauftragt war, und der Praxis befruchtend. Es hat sich gezeigt, dass Evaluation dann sehr gut verläuft, wenn - wie hier geschehen - konzeptionsimmanente Fragestellungen und Evaluationsinstrumentarien gemeinsam diskutiert und erarbeitet und im Anwendungsprozess kontinuierlich auf Praktikabilität überprüft werden. Die enge und konstruktive Kooperation trug wesentlich zur Gestalt des vorliegenden Berichts bei.

Die Ergebnisse der Evaluation haben gezeigt, dass der Ansatz sich bewährt hat. SchülerInnen konnten erfolgreich erreicht und Konsum hinausgezögert werden. Die Ergebnisse werden von allen Beteiligten als so ermutigend bewertet, dass das Referat für Gesundheit und Umwelt der Landeshauptstadt München gemeinsam mit Condrobs die Projektarbeit fortführen will. Eine Folgekonzeption wurde entwickelt und dabei wurden auch neue Fragestellungen einbezogen, die grundsätzlich für die Weiterentwicklung von Prävention relevant sind. Nunmehr sind dringend Bemühungen erforderlich, die weitere Finanzierung des Projektes und seiner Evaluation in Kooperation mit den fachlich zuständigen Bayerischen Staatsministerien, dem Bundesministerium für Gesundheit und der Landeshauptstadt München sicherzustellen.

Wir wünschen uns, dass das Projekt „Inside @ School“ nachhaltig zur Weiterentwicklung von Suchtprävention in Bayern und in der Bundesrepublik beiträgt.

München, im März 2004

Anne Fromm  
Bereichsleiterin Prävention

Eva Egartner  
Geschäftsführerin Condrobs e.V.

## INHALTSVERZEICHNIS

ABSCHNITT	SEITE	
1	AUSGANGSLAGE	1
1.1	Ausgangslage und Ziele des Projekts	1
1.2	Entwicklung von Suchtprävention	1
1.3	Die Projektziele	4
2	AUFTRAG UND VORGEHENSWEISE	6
2.1	Aufgabenfelder der wissenschaftlichen Begleitung und Beratung	7
2.1.1	Beratung bei der Konzeptionierung und Implementierung	7
2.1.2	Erhebung von Ausgangssituation und Strukturdaten	7
2.1.3	Prozessevaluation	9
2.1.4	Ergebnisevaluation	9
2.2	Verfahren und Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung	11
3	RAHMENBEDINGUNGEN UND IMPLEMTIERUNG	12
3.1	Konzept und Ziele	12
3.2	Organisatorische Einbindung und Ausstattung	13
3.3	Situation und Projektimplemtierung in den Schulen	16
3.4	Personal und Qualifikation	19
3.5	Kooperation, Vernetzung im Stadtteil	21
3.6	Erwartungen der Schulen an das Projekt	22
4	DURCHFÜHRUNG/UMSETZUNG	24
4.1	Entwicklung eines Selbstevaluationsinstrumentariums	24
4.1.1	Evaluation von Maßnahmen und Projekten	25
4.1.2	Evaluation der Beratungen	25
4.2	Maßnahmen und Projekte	26
4.3	Beratung von SchülerInnen	32
4.3.1	Zugang	32
4.3.2	Beratene Jugendliche	33
4.3.3	Themen der Beratungen	36
4.3.4	Art und Umfang der Beratungen	38
4.3.5	Abschluss der Beratungen: Vermittlungen	38
4.4	Beratungen von Eltern und Lehrkräften	40
4.4.1	Zugang der Eltern/Lehrkräfte zu Inside @ School	41
4.4.2	Anlässe und Themen der Beratung	41
4.4.3	Art und Umfang der Beratungen	44
4.4.4	Abschluss der Beratungen	45
5	KONSUMVERHALTEN UND EINSTELLUNGEN VON SCHÜLERINNEN IM VERLAUF	46
5.1	Stichprobenziehung	46
5.2	Konzeption der Befragung der SchülerInnen	47
5.3	Kontrollschulen	48
5.3.1	Vergleichbarkeit der Gruppen	48
5.3.2	Vorbemerkungen zu den Ergebnissen der Befragung der SchülerInnen	49
5.4	Protektive Faktoren	52
5.4.1	Soziale Kompetenz und Selbstsicherheit	53
5.4.2	Selbstwertgefühl und generalisierte Selbstwirksamkeitserwartung	54
5.4.3	Unterstützung durch die Eltern	55

ABSCHNITT	SEITE	
5.4.4	Unterstützung durch das soziale Umfeld	55
5.4.5	Klassenklima	56
5.4.6	Freizeitverhalten	56
5.4.7	Wohlbefinden und Genussfähigkeit	57
5.4.8	Zusammenhänge zwischen protektiven Faktoren	59
5.4.9	Entwicklung protektiver Faktoren in Klassen mit und ohne Maßnahmen	66
5.5	Entwicklungen von (Konsum-)Verhalten und Einstellungen im Jahresverlauf	67
5.5.1	Tabak	68
5.5.2	Alkohol	80
5.5.3	Tabletten	93
5.5.4	Schnüffelstoffe	95
5.5.5	Illegale Substanzen	96
5.5.6	Essverhalten und Körpergefühl	104
5.5.7	Selbstverletzendes Verhalten	107
5.5.8	Bedeutsame Lebensereignisse und Konsumverhalten	109
6	ENTWICKLUNG VON EINSTELLUNGEN UND KENNTNISSEN BEI DEN LEHRERINNEN	111
6.1	Rücklauf	111
6.2	Beschreibung der Stichproben der LehrerInnen	112
6.3	Einstellungen zum Beruf und Wahrnehmung von beruflichen Belastungen	112
6.4	Einstellungen zum Umgang mit Suchtmitteln	113
6.5	Kenntnisstand im Hinblick auf suchtpreventive Maßnahmen	115
6.6	Stellenwert suchtpreventiver Arbeit	116
6.7	Sicherheit im Umgang mit suchtpreventiven Methoden	117
7	BEWERTUNG DES PROJEKTS IN DEN SCHULEN	119
7.1	Bewertung der SchülerInnen	119
7.1.1	Positive und negative Aspekte	120
7.1.2	Nutzungsabsicht und Weiterempfehlung	121
7.2	Bewertungen aus Sicht der Lehrkräfte	122
7.2.1	Positive und negative Aspekte	124
7.2.2	Nutzungsabsicht und Weiterempfehlung	124
7.3	Bewertung aus Sicht der Schulleitungen	125
7.3.1	Erwartungen	126
7.3.2	Bewertung	128
7.3.3	Weiterarbeit und -empfehlung	129
8	BILANZ	130
9	LITERATUR	139

## VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

ABBILDUNG	SEITE
Abb. 1: Verteilung der durchgeführten Maßnahmen, Projekte und zeitlicher Anteil	27
Abb. 2: Adressaten der Maßnahmen und Projekte	28
Abb. 3: Zielerreichung bei Maßnahmen und Projekten	30
Abb. 4: Zielerreichung	31
Abb. 5: Alter der beratenen Jugendlichen nach Geschlecht	35
Abb. 6: Herkunft der Familien der Beratenen nach Schulen	36
Abb. 7: Anlässe der Beratungen	37
Abb. 8: Anzahl der an externe Stellen vermittelten SchülerInnen	39
Abb. 9: Anzahl Vermittlungen zu anderen schulinternen päd. Fachkräften	40
Abb. 10: Anzahl der Beratungen nach Schuljahren und Beratenen	40
Abb. 11: Gründe für die Kontaktaufnahme bei Eltern/Angehörigen und Lehrkräften	42
Abb. 12: Themen der Beratungen im Verlauf bezogen auf die beratenen Eltern und Lehrkräfte	43
Abb. 13: Anteil rauchender Jugendlicher nach dem Konsumverhalten der Eltern	76
Abb. 14: Veränderung des Konsums von Bier an Interventions- und Kontrollschulen	84
Abb. 15: Veränderung des Konsums von Wein bzw. Sekt an Interventions- und Kontrollschulen	84
Abb. 16: Veränderung des Konsums von Mixgetränken an Interventions- und Kontrollschulen	85

## VERZEICHNIS DER TABELLEN

TABELLE	SEITE
Tab. 1: Übersicht zu den Schulen	16
Tab. 2: Erwartungen der Lehrkräfte zu $t_0$	23
Tab. 3: Ziele	29
Tab. 4: Geschlecht der Betreuten und Betreuer	34
Tab. 5: Schülerbefragungen	50
Tab. 6: Umfang der Stichprobe der Schülerbefragungen	51
Tab. 7: Faktorenmatrix zum Freizeitverhalten $t_1$	57
Tab. 8: Faktorenanalyse mit den Fragen nach dem Wohlbefinden bzw. der Genussfähigkeit	58
Tab. 9: In die Analysen einbezogene Variablen	59
Tab. 10: Korrelationen zwischen protektiven Faktoren	61
Tab. 11: T-Test der protektiven Faktoren nach Geschlecht	63
Tab. 12: T-Test der protektiven Faktoren nach Schultyp	64
Tab. 13: T-Test der protektiven Faktoren nach Schultyp	65
Tab. 14: Anzahl der Jugendlichen, die rauchten	68
Tab. 15: Vergleich der Anteile der RaucherInnen ausgewählter Altersstufen mit der EDSP-Studie	69
Tab. 16: Raucher zu $t_0$ und $t_1$ nach Interventions- und Kontrollschulen	70
Tab. 17: Raucher zu $t_0$ und $t_1$	70
Tab. 18: Absicht, im nächsten Jahr zu rauchen, zu $t_0$ und zu $t_1$	71
Tab. 19: Entwicklung der Absicht, im nächsten Jahr regelmäßig zu rauchen	71
Tab. 20: Einstellungen zum Rauchen zu $t_0$ und zu $t_1$	72
Tab. 21: relevante Veränderungen in den Einstellungen nach Schulen	73
Tab. 22: Rotierte Komponentenmatrix der Einstellungen zum Rauchen $t_1$	74
Tab. 23: Anteil der rauchenden Jugendlichen im Hinblick auf das Rauchverhalten der Eltern	75
Tab. 24: Zusammenhang zwischen wahrgenommener Unterstützung durch die Eltern und Rauchverhalten	77
Tab. 25: Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für Nichtrauchen nach Geschlecht	79
Tab. 26: Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für Nichtrauchen nach Schultyp	79
Tab. 27: Bereits Alkohol getrunken bzw. im letzten Jahr Alkohol getrunken? Alle wiedererreichten SchülerInnen	80
Tab. 28: Vergleich der Anteile der abstinenten SchülerInnen nach ausgewählten Altersstufen mit der EDSP-Studie	81
Tab. 29: Anteil der SchülerInnen, die bereits einmal bzw. die im letzten Jahr richtig betrunken waren, nach Interventions- und Kontrollschulen	82
Tab. 30: Warst du im letzten Jahr schon mal so richtig betrunken?	82
Tab. 31: Art und Menge konsumierter Alkoholika pro Konsumtag zu $t_0$ und $t_1$	83
Tab. 32: Konsummengen zu $t_1$ nach Klassen mit und ohne Maßnahmen (alle wiedererreichten SchülerInnen)	86

TABELLE	SEITE
Tab. 33: Entwicklung Trinkmengen	87
Tab. 34: Einstellungen zu Alkohol zu $t_0$ und $t_1$	88
Tab. 35: Rotierte Komponentenmatrix der Einstellungen zum Alkohol $t_1$ , n = 685	89
Tab. 36: Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für „im letzten Jahr Alkohol getrunken“ nach Geschlecht	91
Tab. 37: Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für „im letzten Jahr richtig betrunken gewesen?“ nach Geschlecht	92
Tab. 38: Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für „im letzten Jahr richtig betrunken gewesen“ nach Schultyp	93
Tab. 39: Schon mal bzw. im letzten Jahr Tabletten genommen? Veränderungen zwischen $t_0$ und $t_1$	94
Tab. 40: Konsum von Schlafmitteln - jemals und im letzten Jahr	94
Tab. 41: Konsum von Beruhigungsmitteln - jemals und im letzten Jahr	95
Tab. 42: Konsum von Aufputzmitteln - jemals und im letzten Jahr	95
Tab. 43: Konsum von Schnüffelstoffen 0- jemals und im letzten Jahr	96
Tab. 44: Vergleich der Anteile der SchülerInnen mit Haschischkonsum nach ausgewählten Altersstufen mit der EDSP-Studie	97
Tab. 45: Konsum von Haschisch oder Marihuana in den letzten drei Monaten	97
Tab. 46: Konsum von Cannabis zu $t_0$ und $t_1$	98
Tab. 47: Möglichkeit, sich innerhalb der nächsten 24 Stunden Haschisch, Ecstasy, LSD, Heroin oder Kokain zu besorgen	99
Tab. 48: Möglichkeit sich innerhalb der nächsten 24 Stunden Haschisch oder andere Drogen zu besorgen - nach Kontroll- und Interventionsschulen, $t_0$ und $t_1$	99
Tab. 49: Konsumabsicht Cannabis im nächsten Jahr	100
Tab. 50: Absicht im nächsten Jahr Haschisch zu konsumieren	100
Tab. 51: Absicht im nächsten Jahr Haschisch zu konsumieren - nach dem bisherigen Konsumverhalten	101
Tab. 52: Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für „schon mindestens einmal Cannabis genommen“ nach Geschlecht	102
Tab. 53: Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für „mindestens einmal Haschisch genommen“ nach Schultyp	102
Tab. 54: Konsum von Ecstasy	103
Tab. 55: Entwicklung des Konsums von Ecstasy bei den wiedererreichten Jugendlichen	103
Tab. 56: Absicht im nächsten Jahr Ecstasy zu nehmen	104
Tab. 57: Aussagen zum Essverhalten, Körpergefühl und Schönheitsidealen	105
Tab. 58: Faktorenanalyse der Einstellungen zu Essenverhalten, Körpergefühl und Schönheitsidealen	106
Tab. 59: Hast du dich schon mal absichtlich selbst verletzt, $t_0$ und $t_1$	107
Tab. 60: Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für „im letzten Jahr absichtlich selbst verletzt“ nach Geschlecht	108
Tab. 61: Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für „im letzten Jahr absichtlich selbst verletzt“ nach Schultyp	108
Tab. 62: Critical Incidents	109

<u>TABELLE</u>	<u>SEITE</u>
Tab. 63: Einstellungen von Lehrkräften zu ihrem Beruf	113
Tab. 64: Einstellungen zum Umgang mit Suchtmitteln zu $t_0$ und zu $t_1$	114
Tab. 65: Einschätzung des Kenntnisstands zu präventiven Fragestellungen auf einer Notenskala	116
Tab. 66: Einschätzung des Stellenwerts präventiver Arbeit zu $t_0$ und $t_1$	117
Tab. 67: Anteile der Lehrkräfte der Interventionsschulen, die sich sehr sicher oder sicher fühlten im Einsatz der genannten Arbeitsweisen und Methoden	118
Tab. 68: Bewertung des Projekts durch die SchülerInnen	120
Tab. 69: Inwiefern haben sich Ihre Erwartungen an Inside @ School erfüllt?	123
Tab. 70: Bewertung des Projekts durch die LehrerInnen	124
Tab. 71: Erfüllung der Erwartungen aus Sicht der Schulleitungenn	127
Tab. 72: Bewertung von Detailaspekten der Projektumsetzung	128

## **1           AUSGANGSLAGE**

### **1.1       Ausgangslage und Ziele des Projekts**

Epidemiologische Studien zum Substanzkonsum unter Jugendlichen weisen immer wieder auf Handlungsbedarfe hin - insbesondere bzgl. Nikotin- und Alkoholkonsum (vgl. z.B. BZGA 2001). Zudem hat in den vergangenen Jahren ein signifikanter Wandel hin zu einem deutlich weiter verbreiteten Konsum von Cannabis, Ecstasy und Amphetaminen stattgefunden. Im Raum München fand 1995 ff. eine repräsentative umfassende Längsschnittstudie zum Konsumverhalten Jugendlicher statt, die insbesondere für das Projekt Inside @ School wichtige Aussagen liefert, da es sich um das gleiche Einzugsgebiet handelt (WITTCHEN, LIEB 2000). Die Studie zeigt - im Unterschied zur bundesweiten Repräsentativerhebung - hinsichtlich der „Prävalenzen nicht nur für den Gebrauch, sondern auch die für Missbrauch und Abhängigkeit von legalen und illegalen Substanzen, (...) dass Drogenkonsum, -missbrauch und -abhängigkeit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen bemerkenswert weiter verbreitet sind als bislang angenommen“. Z.B. stellten die Forscher bei 4 % der cannabiserfahrenen Jugendlichen eine Cannabisabhängigkeit fest. Zumindest der Probierkonsum psychoaktiver Substanzen und auch illegaler Drogen scheint zum Regelverhalten bei Jugendlichen geworden zu sein: Mindestens jeder zweite Jugendliche in München und Umgebung hat illegale Drogen probiert, ein Viertel der Jugendlichen ist nikotinabhängig und über 15 % missbrauchen Alkohol oder sind alkoholabhängig. Eine Hamburger Untersuchung aus dem Jahr 2002 bestätigt diese Ergebnisse: Von 8.450 SchülerInnen (Klassenstufe 7 und folgende) hatten 44 % schon einmal Cannabis probiert und fast jede/jeder fünfte Befragte hatte auch im vergangenen Monat Cannabis konsumiert, wobei ein starker Zusammenhang von Rauchen und Cannabiskonsum beobachtet wurde (SCHLÖMER, RODIEK 2002). Auch die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie bestätigen die Verbreitung des Suchtmittelkonsums bei Jugendlichen (vgl. Kapitel 5).

Die Studie von WITTCHEN u.a. gab auch neue Hinweise auf Vulnerabilitäts- und Risikokonstellationen. Dabei wurde - zumindest für die Münchener Population - eine Reihe bekannter Risikofaktoren bestätigt, vor allem die Bedeutung familiärer Konsummuster, eines niedrigen Selbstwertgefühls und psychopathologischer Syndrome (insbesondere Angst-, affektive und Stressbewältigungs-Störungen). Nicht bzw. nicht als hervorgehobener Prädiktor bestätigt werden konnten dagegen - die meist in amerikanischen Studien identifizierten - Risikofaktoren wie z.B. Dissozialität, familiäre, schulische oder soziale Desintegration sowie Schichtspezifika. Diese Hinweise können die (Weiter-)Entwicklung spezifischer Frühinterventionen fördern.

Dem Umfang jugendlichen Suchtmittelkonsums steht eine weitaus geringere Inanspruchnahme von Beratungsangeboten und anderen Hilfen gegenüber. Dieses Missverhältnis resultiert auch aus der Vernachlässigung konsumierender Jugendlicher durch die bisher vor allem primärpräventiv geprägte Suchtprävention (vgl. z.B. SCHMIDT 1999). Der Versuch einer Optimierung von Suchtprävention durch sekundärpräventive Akzente sowie - ggf. - ein früheres Einsetzen von Suchthilfe scheint also geraten.

### **1.2       Entwicklung von Suchtprävention**

Suchtprävention ist ein vergleichsweise junger Zweig professioneller Praxis: Erst seit Anfang der 70er Jahre gibt es Sucht- und Drogenpräventionsprogramme. Damals wur-

den - neben dem Aufbau von Drogenhilfemaßnahmen - Konzepte entwickelt, dem sich ausbreitenden Drogenkonsum zu begegnen. Die Leitbilder und Konzepte von Prävention haben sich seither mehrfach verändert:

Anfangs verstand Prävention sich vor allem als Drogenprävention und wollte abschreckend wirken. Totalabstinenz war das einzige akzeptierte Ziel. Schon gegen Ende der 70er Jahre rückte Information über Suchtmittel und gesundheitliche Auswirkungen stärker ins Blickfeld. Zudem wurden nun auch legale Suchtmittel einbezogen. Bis in die 90er Jahre wurde Prävention vor allem primärpräventiv verstanden.

Erst seit den 90er Jahren löst eine modernere (Primär-)Prävention sich von der Fokussierung auf Suchtthemen und einem eher defizit- bzw. problemorientierten Verständnis. Vielmehr wird nun versucht, Substanzkonsum im Zusammenhang mit Persönlichkeitsentwicklung und insbesondere Gesundheitsförderung zu verstehen. Zudem kommt es wegen des stark ansteigenden Substanzkonsums, z.T. verbunden mit der Entstehung spezifischer Szenen und Konsumgewohnheiten, zur Erweiterung präventiver Ansätze in Richtung Umgang mit Suchtmitteln, Konsumenten-Souveränität und Risikokompetenz (vgl. GÖRGEN u.a. 2003).

Dabei gewinnt die salutogenetische Sichtweise, wie sie z.B. 1986 von der WHO formuliert und von ANTONOVSKY (1987, 1997; WHO 1986) entwickelt wurde, große Bedeutung. Statt defizitorientierter Fragen nach Problemen, richtet der Blick sich zunehmend auf das, was Menschen gesund hält und was - mit dem Blick auf Suchtprävention - dazu beiträgt, Abhängigkeiten zu vermeiden. Forschung und Praxis beschäftigen sich verstärkt mit jenen personalen und sozialen Ressourcen, die Menschen gesund erhalten. Das Bemühen um die Identifikation von Risikofaktoren wird ergänzt durch die Suche nach Schutzfaktoren, so genannten „Life-Skills“ oder „protektiven Faktoren“. Demgemäß bildet eine alltagsorientierte Lebenskompetenzförderung den Mittelpunkt suchtpreventiven Handelns. Kinder und Jugendliche sollen darin gestützt werden, zu „starken Persönlichkeiten“ heranzuwachsen, die langfristig dazu in der Lage sind, Konflikte und kritische Lebensereignisse aus eigenen Kräften zu meistern (SUCKFÜLL, STILLGER 1999).

In Verbindung mit dieser Entwicklung etablierte sich in den letzten Jahren Sekundärprävention als ein neuer Ansatz. Darunter werden jene Maßnahmen verstanden, die darauf zielen, bereits bestehenden Substanzkonsum oder süchtige Verhaltensweisen zu beeinflussen und zu verringern. Vor allem geht es darum, die Entwicklung von riskantem zu missbräuchlichem Konsum und zu Abhängigkeit zu verhindern. Sekundärprävention mündet hier zum einen fast automatisch in den gleichzeitig entwickelten Bereich der Frühintervention und rückt damit näher an Sucht*hilfe*. So verstehen z.B. John u.a. die Begriffe synonym (JOHN u.a. 1995). Zum anderen kommt es damit zu einer Zielgruppenerweiterung: Frühintervention richtet sich an alle Menschen, bei denen sich Abhängigkeiten zu entwickeln drohen. Dabei soll - i.S. eines erweiterten Suchtbegriffs - jeder Form von Abhängigkeit entgegengewirkt werden.

Die Erweiterung des Sucht- und Drogenbegriffs geht in der Praxis mit einer Annäherung von Suchtprävention und Gesundheitsförderung einher, z.T. wurden deshalb ein spezifischeres Profil und eine Konzentration auf suchtpreventive Kernaufgaben gefordert (HARTEN 1996). FREITAG (2001) sieht die Entwicklung zur Gesundheitsförderung mit einem Wandel im Krankheits- bzw. Gesundheitsbegriff verbunden. Krankheit und Gesundheit werden nicht länger als statische Zustände betrachtet, sondern als ein kontinuierlicher und wechselhafter Prozess, in dem Gesundheit immer wieder neu hergestellt werden muss. In der Praxis der Suchtprävention ist diese Vorstellung von Gesundheit als einem Balanceprozess bisher jedoch nur zum Teil konzeptionell aufgenommen worden, am meisten im Bereich der Lebenskompetenzförderung (Life-Skills),

wenn es darum geht, psychosoziale Kompetenzen von Menschen so zu stärken, dass sie auf Belastungen angemessen(er) reagieren und so die „Balance“ halten können.

In Bezug auf den Umgang mit Suchtmitteln besteht jedoch weiterhin eine Orientierung am statischen Krankheitskonzept, denn der Konsum wird zumeist (noch) als Vorläufer oder Beginn von Abhängigkeit verstanden. Dass Konsum möglicherweise „positive“ Funktionen - auch mit Blick auf die (seelische) Gesundheit - leisten kann, wird wenig wahrgenommen (SILBEREISEN 1995).

Dieses Krankheitskonzept ist auch die Basis des medizinischen Klassifikationsschemas von Prävention, das auf CAPLAN (1964) zurückgeht und wonach Maßnahmen eingeteilt werden können. Die Einteilung orientiert sich an einer idealtypischen Krankheitsentwicklung und grenzt entlang von Interventionszeitpunkten und -zielen ab:

- **Primärprävention** gilt der Konsum- bzw. Problemverhütung und ist darauf ausgerichtet, langfristig die Inzidenzraten zu senken. Sie setzt damit lange vor einer Störung ein und zielt auf gesamte Populationen (z.B. alle Kinder und Jugendliche) und nicht auf spezifische Risikogruppen (z.B. Kinder von Suchtkranken). Zu den unterschiedlichen Maßnahmen und Aktivitäten von Primärprävention zählen vor allem: strukturelle Regelungen zur Verfügbarkeit (z.B. gesetzliche Vorschriften und Werbeverbote), massenmediale Kampagnen (wie z.B. „Keine Macht den Drogen“ oder „Sucht hat immer eine Geschichte“) sowie personale Kommunikation im Rahmen von allgemein erzieherischem Handeln oder von spezifischen Aktionen in Schulen oder Bildungseinrichtungen.
- **Sekundärprävention** entspricht in diesem Modell der Krankheitsfrüherkennung. Nach einer möglichst frühen Entdeckung und Diagnose von Problemen soll der Verfestigung des süchtigen Verhaltens (= der Krankheitsentwicklung) entgegengewirkt werden. Hinsichtlich des Konsums psychoaktiver Substanzen rückt damit die Frage der Grenzziehung zwischen nicht gesundheitsschädlichem und sozial verträglichem Konsum zu einem schädlichen Gebrauch in den Mittelpunkt. Im Fokus der Aktivitäten liegen die frühzeitige Erkennung problematischer Entwicklungen und der Einsatz geeigneter Maßnahmen der Frühintervention (Kurzintervention, Beratung, Vermittlung etc.).
- **Tertiärprävention** will die Chronifizierung vermeiden und die damit verbundenen Folgeprobleme mildern. Im Zusammenhang mit Abhängigkeit geht es dabei vor allem um Rückfallprävention und die Vermeidung fortschreitender sozialer und physischer Verelendung. Tertiärprävention wird im Allgemeinen der Suchthilfe zugerechnet und hier insbesondere der Rehabilitation und dem so genannten niedrigschwelligen Bereich.

Die skizzierte „althergebrachte“ Auffassung von Prävention wird allerdings in der Fachdiskussion zunehmend problematisiert (vgl. TOSSMANN, NÖCKER 2003). Gerade in der Arbeit mit spezifischen Zielgruppen - wie z.B. Jugendlichen - verschwimmen die Grenzen zwischen primärer und sekundärer Prävention. Dies gilt umso eher, je mehr man berücksichtigt, dass Sucht viele Ursachen hat und dass der Konsum (auch illegaler Substanzen) allein noch keine Abhängigkeit einleitet oder bedingt. Die Entwicklungen gerade unter Jugendlichen und die Erfordernisse der Praxis haben sowohl hinsichtlich der Zielgruppe wie der Inhalte und der eingesetzten Methoden zu einer größeren Schnittfläche zwischen Primär- und Sekundärprävention geführt. Beide Ansätze müssen substanzspezifische und -unspezifische Vorgehensweisen umfassen, Definitionen werden zukünftig stärker an Zielgruppen bzw. Interventionsfeldern orientiert sein (vgl. GÖRGEN u.a. 2003).

### 1.3 Die Projektziele

Nachdem in München - neben vielen andern Aktivitäten der Primärprävention - von 1994 bis 1999 vom IFT das Lebenskompetenzprogramm ALF entwickelt und an 13 fünften bis siebten Klassen von Schulen durchgeführt und evaluiert wurde (mit dem - wie in vergleichbaren amerikanischen suchtpreventiven Programmen [vgl. BOTVIN 1996] - ein Herauszögern des Einstiegs in den Substanzkonsum und -missbrauch erreicht werden konnte [vgl. KRÖGER, REESE 2000]), wollte die Stadt die sekundärpräventive Arbeit verstärken. Als Reaktion auf Bedarfsmeldungen aus der Wissenschaft (s.o.) und aus der Praxis (z.B. Schulen, Jugendzentren und Präventionsprojekten) legte die Stadt München, Referat für Gesundheit und Umwelt, ein Programm auf, mit dem an sechs Münchener Schulen neben primärpräventiven Maßnahmen auch und vor allem ein Ansatz von Frühintervention/Sekundärprävention verfolgt werden sollte: Jugendliche mit (problematischem) Substanzkonsum oder anderen suchtbezogenen Verhaltensweisen sollten möglichst früh dort erreicht werden, wo sie sich am häufigsten aufhalten: in der Schule. Gleichzeitig sollte einer Verfestigung des Verhaltens durch fachkompetente und komplexe Hilfe vor Ort entgegengewirkt werden. Mit diesem Projekt beschritt die Stadt durch das Sozialreferat ähnlich innovative Wege wie mit dem Modellversuch zur Einführung von Schulsozialarbeit 1993ff. Im Unterschied zur allgemeiner gefassten Schulsozialarbeit sollte hier jedoch der Schwerpunkt auf Sucht und Suchtgefährdung liegen.

Schließlich wollte das Referat für Gesundheit und Umwelt im Rahmen des geplanten Projekts Qualitätssicherungsaspekte in der Suchtprävention fördern. So sollte eine umfassende Dokumentationssystematik entwickelt werden, die Leistungserfassung und Wirkungsanalysen ermöglicht.

Mit der Durchführung des Projekts wurde Condrobs e.V. beauftragt. Condrobs arbeitet seit 1971 in Oberbayern und Schwaben und betreibt aktuell fast 20 verschiedene ambulante und stationäre Einrichtungen für Drogenabhängige. Von Prävention, über niedrigschwellige Angebote, Beratung bis hin zu Therapie, Nachsorge und Arbeits- sowie frauenspezifischen Projekten wird eine große Bandbreite von Hilfen vorgehalten. Bei der Realisierung einiger Vorhaben kooperiert Condrobs ([www.condrobs.de](http://www.condrobs.de)) mit anderen Trägern.

Condrobs hat seit der Vereinsgründung Präventionsarbeit geleistet, seit 1996 arbeitet das Projekt INSIDE in Schulen, Kindergärten, Jugendzentren u.ä. Die MitarbeiterInnen entwickeln gemeinsam mit den Einrichtungen „maßgeschneiderte“ Präventionskonzepte, sie schulen die Fachkräfte der Einrichtungen sowie ggf. auch SchülerInnen, begleiten die Durchführung von Präventionsprojekten etc.

Das neue Projekt mit dem Namen Inside @ School wurde sukzessive seit November 2000 aufgebaut und verfolgt die drei Hauptziele:

- ❑ Sensibilisierung von Schülern, Lehrkräften und Eltern für das Thema Sucht durch Entwicklung von Präventionskonzepten und Durchführung entsprechender Projekte und Fortbildungen
- ❑ Sekundärprävention mit suchtgefährdeten Jugendlichen (Clearing, Einzel- und Gruppenberatung)
- ❑ Vernetzung von Schule und Stadtteil, insbesondere den Angeboten für Jugendliche.

Aus einem Bewerberpool von 15 Schulen wurden drei städtische Münchener Realschulen und drei städtische Gymnasien als Projektschulen ausgewählt, an denen ab

Juni 2001 je eine Fachkraft tätig wurde. Für die Organisation der Arbeit und die Koordination der Fachkräfte, die wesentlich in den Schulen arbeiten, wurde ein gemeinsames Büro in der Münchener Innenstadt eingerichtet.

## 2 AUFTRAG UND VORGEHENSWEISE

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts sollte die Projektarbeit beschreiben, deren konkrete (Aus-)Wirkungen erfassen und ihre Eignung mit Blick auf die oben skizzierten Ziele überprüfen. Der ursprüngliche Plan, auch die Konzeptionsphase und die Projektgenese zu evaluieren und zu unterstützen, konnte nicht umgesetzt werden, da zu diesem Zeitpunkt die wissenschaftliche Begleitung noch nicht bewilligt war. Erst im September 2001 konnte FOGS die Arbeit aufnehmen. Die Hauptaufgaben der wissenschaftlichen Begleitung lagen dann in der:

- ❑ Entwicklung geeigneter Evaluationsinstrumente zur projektbezogenen Qualitätssicherung
- ❑ Evaluation der Auswirkungen des Projekts bei den Jugendlichen, in den Schulen und in den Stadtteilen
- ❑ Beschreibung des Leistungsspektrums
- ❑ Analyse der Zielerreichung
- ❑ Entwicklung und Formulierung von strukturbezogenen Standards (sachliche Ausstattung, professionelle Rahmenbedingungen u.ä.)
- ❑ Beschreibung angemessener Dokumentationsstandards (für Anamnese, Hilfeplanung, Verlaufsbeschreibung, Leistungserfassung und Abschlussevaluation)
- ❑ und schließlich in der Erstellung eines zusammenfassenden Abschlussberichts.

Neben den genannten Aufgaben sollte die wissenschaftliche Begleitung auch prüfen, inwiefern der Ansatz von Inside @ School regelhaft in weiteren Münchener Schulen eingesetzt werden könnte.

Da das Projekt unterschiedliche Ebenen und Akteure (Jugendliche, Familien, Schule, Stadtteil) berührt, waren komplexe Handlungs- und Wirkungszusammenhänge zu erwarten (vgl. MAYNTZ 1980). Um diese angemessen beschreiben und auswerten zu können, wurde ein Evaluationsansatz gewählt, der:

- ❑ breit ansetzt
- ❑ die quantitative mit einer qualitativen Perspektive verknüpft
- ❑ Projektträger und Fachkräfte bei der Umsetzung der Modellziele i.S. einer „projektformenden Einflussnahme“ berät (vgl. FRANK, SEIFERT 1998, S. 172)
- ❑ ein mehrdimensionales Vorgehen realisiert, das neben der internen auch eine externe Perspektive berücksichtigt.

Die wissenschaftliche Begleitung wurde finanziert durch das Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung, das Bayerische Staatsministerium für Umwelt Gesundheit und Verbraucherschutz sowie das Referat für Gesundheit und Umwelt der Stadt München.

## **2.1 Aufgabenfelder der wissenschaftlichen Begleitung und Beratung**

### **2.1.1 Beratung bei der Konzeptionierung und Implementierung**

Auch wenn die Planungsphase des Projekts bei Beginn der wissenschaftlichen Begleitung und Beratung bereits weitestgehend abgeschlossen und die Arbeit an den Schulen begonnen worden war, gehörten konzeptionelle Fragen doch auch im weiteren Verlauf grundsätzlich zu den Diskussionsthemen zwischen Projekt und wissenschaftlicher Begleitung. Im Verlauf der Projektzeit wurde in Projektgruppensitzungen (MitarbeiterInnen und Leitung des Projekts und FOGS) mehrfach über die Entwicklungen und Entwicklungsbedarfe von Konzeption und Vorgehen sowie über den Stand an den Schulen diskutiert und bei Problemen gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten gesucht.

### **2.1.2 Erhebung von Ausgangssituation und Strukturdaten**

Über die konzeptionellen Prozesse hinaus wurden die strukturellen Rahmenbedingungen der Projektarbeit und die Ausgangssituation in den Schulen erhoben. Auf Stadtteilebene konnten die Rahmenbedingungen jedoch nicht wie geplant sekundäranalytisch erhoben werden, da keine entsprechenden regionenbezogenen Daten vorlagen. Im Verlauf der Projektarbeit zeigte sich dann zudem, dass die Arbeit im Stadtteil keinen Schwerpunkt darstellte und somit die Berichterstattung zu diesem Thema weniger relevant erschien.

Zu Arbeitsbeginn der wissenschaftlichen Begleitung wurde eine Bestandsaufnahme durchgeführt, die die im Folgenden beschriebenen Bestandteile umfasste:

#### ***a) Projektebene***

Es wurde erhoben, welche organisatorischen und strukturellen Voraussetzungen für das Projekt gegeben waren und wie diese von den Beschäftigten bewertet wurden. Dazu zählten u.a.:

- räumliche und sächliche Ausstattung des Koordinierungsbüros und der Fachkräfte
- räumliche und sächliche Rahmenbedingungen in den Schulen
- Arbeitsorganisation, Leitungs- und Besprechungsstruktur
- Qualifikation, Berufserfahrung etc. des Personals
- Präsenzzeiten an den Schulen und Erreichbarkeit der Fachkräfte
- Unterstützungsroutine für die Fachkräfte (z.B. kollegiale Beratung, Supervision)
- Kooperation in Schule und Region, Gremienarbeit u.ä.

#### ***b) Ebene der SchülerInnen***

Die Situation und das Konsumverhalten der SchülerInnen der sechs Projekt-Schulen stellen die zentrale Ausgangsbasis der Arbeit dar. Geplant war, eine Paneluntersuchung mit einer randomisierten Stichprobe von ca. 10 % der SchülerInnen jeder Schule durchzuführen, um Ausgangssituation und Entwicklung im Verlauf bzgl. Hinweisen auf

die Wirkungen des Projekts durchzuführen. In Absprache mit Projektteam und Schulleitungen wurden dann jedoch ausgewählte Klassen **jeder** Klassenstufe mit einer umfassenden Befragung an allen Schulen erfasst und damit insgesamt 15 % - 17 % der SchülerInnen erreicht. Zudem wurde ein Kontrollgruppendesign entwickelt und zwei Münchener Schulen (eine Realschule, ein Gymnasium) für die Teilnahme gewonnen.

In der Befragung der SchülerInnen wurden einige Skalen aus anderen Untersuchungen eingesetzt (z.B. KRÖGER 1999, ROTH u.a. 2000). Zudem wurde die Befragung im Verlauf der Diskussionen in der Projektgruppe und mit den Schulleitungen erheblich erweitert und zielte nun auf:

- ❑ soziodemographische Daten, z.B. Alter, Geschlecht, Herkunft, Familienverhältnisse
- ❑ Konsumverhalten und Konsumabsicht sowie suchtmittelungebundene, aber suchtassoziierte Verhaltensweisen wie z.B. Essstörungen und selbstverletzendes Verhalten
- ❑ protektive bzw. Risikofaktoren wie z.B. Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeitserwartung, Genussfähigkeit, critical Incidents, Familien- und Klassenklima.

Die Befragung diente dabei weniger epidemiologischen Fragestellungen, sie war vielmehr i.S. einer Implementierungsstudie wirkungsorientiert angelegt: Die erneute Befragung derselben SchülerInnen ein Jahr nach der Erstbefragung sollte Aufschluss darüber geben, ob die Präventionsarbeit an den Schulen Auswirkungen zeigt, z.B. im Sinne einer Verlangsamung des Einstiegs in den Drogenkonsum bzw. einer Abnahme des Konsums oder der Konsumabsicht bei den SchülerInnen, aber auch - i.S. moderner Präventionskonzepte - der Stärkung von Selbstsicherheit und Risikokompetenz.

### *c) Ebene der Schulen*

Für die Bestandsaufnahme der Situation an den Schulen wurden zwei Verfahrensweisen vorgeschlagen: Zum einen sollten in leitfadengestützten Gruppengesprächen mit Schulleitung, VertrauenslehrerInnen, Beauftragten für Suchtprävention (BfS) und anderen möglicherweise relevanten Mitgliedern des Kollegiums strukturelle Daten und Angaben zu Suchtproblematik bei SchülerInnen und Umgang mit dem Thema Sucht gesammelt werden (z.B.: Größe der Schule/des Kollegiums, Beratungs-, Vertrauenslehrer, BfS o.ä., bisherige suchtpreventive Maßnahmen an der Schule, liegt eine Suchtvereinbarung vor?).

Zum anderen sollte(n) die Ausgangssituation (und später die Veränderungen) mit einer Panelbefragung aller Lehrkräfte der Schulen zum Zeitpunkt des Projektbeginns erhoben werden. Die Befragungen umfassten ausgewählte soziodemographische und berufsbiographische Daten (z.B. Berufserfahrung, Fächer und weitere Aufgaben, Umgang mit dem Thema Sucht und Suchtprobleme an der Schule, z.B. Reaktionen auf das Rauchen, Alkohol trinken oder kiffen von SchülerInnen). In der zweiten Befragungswelle (mit möglichst eindeutiger Zuordnung der Befragten s.u.) sollten Veränderungen, z.B. des Konsumverhaltens und von Einstellungen zu suchtbezogenen Fragen, gemessen werden.

Gleichermaßen von Interesse war, ob durch das Projekt die Sensibilität für das Thema Sucht an den Schulen gesteigert werden konnte, ob Lehrkräfte einen Kompetenzzuwachs wahrnahmen und ob die Vernetzung der Schule mit Einrichtungen und Diensten im Stadtteil vorangetrieben werden konnte.

### 2.1.3 Prozessevaluation

Das Projekt verfolgt primär- und sekundärpräventive Zielsetzungen. Diese setzen die MitarbeiterInnen an den Schulen konkret um, indem sie:

- ❑ (eher primärpräventive) Maßnahmen und Projekte konzeptionierten und durchführten, die der Sensibilisierung von SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften dienten, z.B. Projekte zum Thema Suchtmittel oder Suchtmittelkonsum, Aufbau und Betreuung von Erlebnisparkours, Informationsveranstaltungen, Kooperationen mit Angeboten im Stadtteil etc. Die Evaluation galt hier einer Erfassung von Anzahl, Art, Umfang und Teilnehmerkreis der Maßnahmen.
- ❑ Jugendliche mit problematischem Substanzkonsum bzw. suchtgefährdete Jugendliche und Eltern berieten (sekundärpräventiv),
- ❑ Lehrkräfte sowohl generell hinsichtlich suchtbezogener Themen und Hilfemöglichkeiten berieten (i.S. einer Einwirkung auf das System Schule) als auch konkret zum Umgang mit gefährdeten oder auffälligen SchülerInnen unterstützten.

Schließlich gehörten zum Prozess die Erarbeitung und Implementierung von arbeitsbegleitenden Evaluationsinstrumenten, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung ausgewertet wurden und später der Selbstevaluation dienen sollen.

### 2.1.4 Ergebnisevaluation

Sämtliche Arbeitsschritte der wissenschaftlichen Begleitung sollten der Erfassung von Wirkungen der Projektarbeit dienen. Auch dabei galt es wieder, Auswirkungen auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Instrumenten zu erheben:

#### *Projektbezogen*

Neben den Bestandsaufnahmen zu strukturellen Rahmenbedingungen und zur Konzeptionierung und Implementierung wurden für die **Erhebung der projektinternen Entwicklung** Gruppendiskussionen in der Projektgruppe (s.u.) und im Team durchgeführt.

Dabei wurden u.a. folgende Fragen diskutiert:

- ❑ Welche Modifikationen erfährt das Projekt im Verlauf?
- ❑ Welche Arbeitsorganisation, Aufgabenverteilung, Reflexionsstruktur haben sich bewährt?
- ❑ Welche der anfänglichen Vorhaben konnten umgesetzt werden?
- ❑ Welche Veränderungen erlebte das Rollenverständnis der Fachkräfte?
- ❑ Wie wird das Verhältnis von Sekundärprävention und Primärprävention definiert?
- ❑ Was unterscheidet Inside @ School von schulpsychologischen und anderen Diensten?

### *Ebene der SchülerInnen*

Von besonderem Interesse sind die Ergebnisse der **sekundärpräventiven Arbeit mit Jugendlichen**. Entsprechende Fragen nach der Art des Beratungsabschlusses, der Weitervermittlungen etc. wurden deshalb in die Dokumentation der Kontakte/Beratungen mit den Jugendlichen eingefügt.

Die Auswirkungen auf die SchülerInnen sollten durch die **Panelbefragung** (s.o.) erhoben werden: Zeigen sich z.B. Veränderungen bei Konsumverhalten oder -absicht oder bei relevanten Einstellungen?

Darüber hinaus sollten zur Erfassung der **Ergebnisqualität der Maßnahmen** die NutzerInnen von Beratung bzw. die TeilnehmerInnen von Maßnahmen oder Projekten befragt werden. Aufgrund der Ausweitung der Schüler- und Lehrerbefragungen und des damit verbundenen größeren Aufwands wurde jedoch darauf verzichtet, eigenständige Nutzerbefragungsbogen zu erarbeiten. Stattdessen wurden die Panelbefragungen der SchülerInnen sowie der Lehrkräfte um Fragen zu Reichweite und Bewertung der Projektarbeit erweitert. Zudem wurden für alle durchgeführten Maßnahmen und Projekte Zielerreichung sowie förderliche und hinderliche Bedingungen aus Sicht der Fachkräfte erhoben.

### *Ebene der Schulen*

Für die **Erhebung der Auswirkungen in den Schulen** wurden zum einen leitfadengestützte Interviews und teilstandardisierte schriftliche Befragungen der Schulleitungen durchgeführt, die Ausgangsstand und Veränderungen erfassten bzgl.:

- des Umgangs mit dem Thema Sucht an der Schule
- Einstellungen der Lehrkräfte zu konsum- bzw. suchtbezogenen Fragen
- der Berücksichtigung suchtbezogener Inhalte im Unterricht
- der präventiven Aktivitäten etc. im Projektzeitraum (inkl. Suchtvereinbarung)
- der Kooperation/Vernetzung im Stadtteil und des Anteils des Projekts an den Entwicklungen
- Erfüllung der projektbezogenen Erwartungen.

Zum anderen wurden die **Wirkungen auf die Lehrkräfte** durch entsprechende Fragen im Rahmen der zweiten schriftlichen Befragung am Ende des Berichtszeitraums erhoben. Im Fokus dieser Panelbefragung standen ebenfalls veränderungsrelevante Aspekte (z.B. Haben sich die Einstellungen der Lehrkräfte verändert?).

Darüber hinaus wurden die Beratungen der LehrerInnen in eigens dazu entwickelten Dokumentationen nach Art, Inhalt, Umfang und Abschluss dokumentiert.

Da in den Gesprächen in den Schulen und im Team deutlich geworden war, dass dem **Stadtteilbezug** eine geringere Bedeutung als erwartetet zukam, wurden die **Auswirkungen in den Stadtteilen** nur in Gesprächen im Team und mit den Schulleitungen behandelt.

## 2.2 Verfahren und Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung

Vor dem Hintergrund der oben skizzierten Begleitungs- und Evaluationsebenen sowie der Aufgabe, ein zukunftsorientiertes Dokumentationskonzept zu erarbeiten, ergaben sich komplexe Anforderungen an die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung. FOGS realisierte das geschilderte mehrdimensionale Arbeitskonzept durch systematische Informationssammlung und -analyse. Darüber hinaus wurde ein tragfähiges Selbstevaluationskonzept erarbeitet. Das Studiendesign beinhaltete qualitative und quantitative Aufgaben und Methoden wie:

- ❑ laufende Beratung des Projekts
- ❑ Begleitung der Konzeptentwicklung
- ❑ Durchführung, Vor- und Nachbereitung der Projektgruppe (s.u.)
- ❑ Analysen vorhandenen Materials
- ❑ teilstandardisierte Fragebogenerhebungen, u.a. für Fachkräfte, Jugendliche und Lehrkräfte
- ❑ leitfadengestützte Interviews und Gruppengespräche mit Fachkräften sowie mit Schulleitungen
- ❑ Datenerhebung, Auswertung und Analyse
- ❑ Zwischenergebnispräsentation und -bericht
- ❑ Erstellung eines abschließenden Berichts.

Für alle Datenerhebungen und Auswertungen galt, dass die Aufgabenstellung grundsätzlich praxisorientiert und gemeinsam mit dem Projekt bzw. dem Träger entwickelt und Ergebnisse zeitnah diskutiert wurden.

### *Projektgruppe*

Der Modellcharakter des Projekts erforderte eine kontinuierliche Abstimmung zwischen Projekt und wissenschaftlicher Begleitung. Für die Begleitung und Steuerung der Zusammenarbeit, die Klärung von Fragestellungen, die Diskussion von (Zwischen-)Ergebnissen etc. wurde deshalb eine Projektgruppe eingerichtet, an der die Projektleitung, eine Fachkraft, z.T. der Geschäftsführer des Trägers, sowie FOGS beteiligt waren.

Dieses Gremium tagte während der Untersuchung häufiger als zunächst geplant, da insbesondere die ausführlichen Befragungen der SchülerInnen und Lehrkräfte intensiv diskutiert wurden.

Zudem wurden bestimmte Themen in Sitzungen mit dem gesamten Team diskutiert bzw. abgestimmt.

### 3 RAHMENBEDINGUNGEN UND IMPLEMTIERUNG

#### 3.1 Konzept und Ziele

Ausgangspunkt der Konzeptentwicklung waren neben den o.g. Erkenntnissen zum Konsum Jugendlicher auch die konkreten Erfahrungen im Condrops-Projekt INSIDE, das mit über 30 weiterführenden Schulen in München z.T. kontinuierlich kooperiert. Hier zeigte sich deutlich der Bedarf an sekundärpräventiven Angebote i.S. einer direkten Hilfe für Gefährdete. Dies war jedoch im Projekt INSIDE nur bedingt möglich, da hier die Zielsetzung im Bereich der Projektarbeit und der Multiplikatorenschulen liegt und keine Kapazitäten dafür bereit standen. Die Erfahrungen in anderen Condrops-Projekten wie z.B. Con-Action (Streetwork) oder easyContact (Case Management mit hochproblematischen Jugendlichen) sowie in der Therapieeinrichtung Inizio belegten zudem, dass viele Jugendliche nicht frühzeitig, sondern (viel) zu spät suchtspezifische Ansprache und Hilfe erfahren.

Deshalb sollte im Rahmen des neuen Projekts Inside @ School auf die frühzeitige Erkennung von Suchtgefährdung fokussiert werden, wobei das Projekt von einem „sehr weitgefassten Suchtbegriff“<sup>1</sup> ausgeht. Suchtspezifisch ausgewiesene Fachkräfte sollten direkt in Schulen angesiedelt werden und vor Ort ein Angebot unterbreiten.

Mit Blick auf die SchülerInnen geht es dabei zunächst um eine adäquate und umfassende Sachinformation über Suchtmittel, Suchtformen, Wirkungsweisen, mögliche Risiken etc. Im Kontakt mit den Jugendlichen soll das eigene Konsumverhalten in Verbindung mit der eigenen Befindlichkeit und aktuellen Lebensthemen bewusst gemacht und reflektiert werden. Dazu wurden erlebnisorientierte, geschlechtsspezifische, kulturadäquate Angebote durchgeführt und verschiedene gestalterische Methoden und (neue) Medien eingesetzt. Die wichtigste Methode ist jedoch das direkte Gespräch mit den SchülerInnen - je nach Bedarf im öffentlichen oder in geschützten Räumen an der Schule. In den Beratungen sollen die Fachkräfte gemeinsam mit den ratsuchenden Jugendlichen ressourcenorientiert Alternativen zum aktuellen Verhalten erarbeiten. Ggf. sind konkrete lebenspraktische Hilfen zu geben oder andere Angebote (z.B. Beratungsstellen) hinzuzuziehen.

Die Fachkräfte sollen des Weiteren Lehrkräfte und das System Schule sensibilisieren und zur Entwicklung von angemessenen Strategien im Umgang mit dem Suchtmittelkonsum von SchülerInnen beitragen, z.B. durch:

- ❑ das Unterstützen bei der Entwicklung von so genannten Suchtvereinbarungen
- ❑ das Unterstützen der Lehrkräfte bei suchtpreventiven Aktivitäten
- ❑ die Beratung von Eltern
- ❑ die Vermittlung von Möglichkeiten von Lebenskompetenzförderung und Gewaltprävention
- ❑ die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer und interkultureller Aspekte.

Schließlich bestand eine weitere Aufgabe darin, die Vernetzung von Schule und mit anderen Diensten im Stadtteil zu fördern.

**Hauptzielgruppe** des neuen Projekts Inside @ School sind gefährdete SchülerInnen. Gleichzeitig sollte jedoch auch auf das System Schule bzw. wichtige Bereiche der Le-

---

<sup>1</sup> Vgl. Inside @ School Projekt-Informationen vom Februar 2001.

benswelt der SchülerInnen eingewirkt werden, sodass also auch Lehrkräfte und Eltern sowie Institutionen/Einrichtungen für Jugendliche im Stadtteil zum Kreis der anzusprechenden Zielgruppen gehörten.

Schon im Verlauf der konzeptionellen Vorarbeiten im Projekt und vor der Aufnahme der Arbeit in den Schulen wurde die Schwerpunktsetzung auf die Gefährdetenhilfe i.e.S. relativiert. Um die Nutzung des Angebots nicht mit einer negativen Stigmatisierung zu verbinden, entschloss das Team sich auch für eine offene Bezeichnung: Statt Suchtpräventionskraft nannte man sich JugendberaterIn und Aufgabe sollte nun ein „leicht zugängliches Beratungsangebot für SchülerInnen in allen Problembereichen“ sein. Ebenfalls mit Blick auf einen niedrigschwelligeren Zugang stellten die Fachkräfte sich in den Klassen vor, nahmen an Schullandheimaufenthalten und bei Klassenfahrten teil und nutzten Vertretungsstunden für suchtpreventive Inhalte. Zudem führten sie primärpräventive Angebote wie z.B. Projekttag durch. Mit diesen Aktivitäten machten sie sich in den Schulen bekannt und trugen dazu bei, Hemmschwellen zu senken und den Zugang zu erleichtern - gleichermaßen bei SchülerInnen wie bei Lehrkräften.

Da Gewaltprobleme an den meisten Schulen ein drängendes Problem darstellten und diese ähnlich wie Suchtprobleme aus Entwicklungsdefiziten in verschiedenen Lebensbereichen resultieren können, erweiterte das Team im weiteren Projektverlauf seine Konzeption in Richtung einer stärkeren Berücksichtigung dieser Problematik. Zukünftig soll die Arbeit generell an den besonderen Entwicklungsproblemen des Jugendalters ansetzen - mit Schwerpunktsetzung in den Feldern Konsum/Sucht und Gewalt. Praktisch bedeutete dies, in allen Phasen einer Suchtentwicklung aktiv werden zu können und der breit angelegten Früherkennung und -intervention einen herausgehobenen Stellenwert einzuräumen. Seitens des Teams wird deshalb inzwischen die Bezeichnung *Fachberatung mit Schwerpunkt Sucht (und ggf. Gewalt-)Prävention* als am besten geeignet eingestuft.

### 3.2 Organisatorische Einbindung und Ausstattung

Das Projekt Inside @ School nahm im November 2000 seine Arbeit auf. Gemeinsam mit Mike Lubinski, dem Suchthilfekoordinator der Landeshauptstadt München, wurden die Konzeption präzisiert und eine Ausschreibung für die Projektteilnahme erarbeitet, auf die interessierte Schulen sich bewerben konnten.

Condrops übertrug Anne Fromm, der Leiterin des Projekts Inside, die Aufgabe, auch Inside @ School aufzubauen und zu leiten. Räumlichkeiten wurden angemietet und ausgestattet und Personal gesucht. Die ersten beiden Fachkräfte konnten im November 2000, vier weitere im Januar 2001 eingestellt werden. Nachdem ein Mitarbeiter das Projekt jedoch Ende Mai 2001 wieder verließ, konnte die Stelle erst nach einiger Verzögerung zum Februar 2002 erneut besetzt werden. Und so war das Team erst im Februar 2002 vollständig besetzt.

Im Juni 2001 wurden aus dem Pool von zehn Bewerbungen die sechs Projektschulen ausgewählt, und im Juni 2001 nahmen die ersten fünf Fachkräfte die Arbeit in den Schulen auf. Grundlage der Arbeit ist eine **Kooperationsvereinbarung** der Schulen mit Condrops<sup>2</sup>. Die Vereinbarung regelt auf der Grundlage des entsprechenden städtischen Beschlusses zur Verstärkung der Gefährdetenhilfe vom 20. Mai 2000 die Leistungen

---

<sup>2</sup> Vgl. Kooperationsvereinbarung zwischen Präventionsprojekt Inside @ School, Condrops e.V. und den Projektschulen.

von Projekt einerseits und Schule andererseits, die Kosten sowie die Art und Dauer der Kooperation. Im Einzelnen umfassen demnach die Leistungen von Inside @ School:

- ❑ „Schaffung eines leicht zugänglichen Beratungsangebots für SchülerInnen in allen Problembereichen, besonders denen, die auf eine Suchtgefährdung hindeuten können, sowie bei konkreten Problemen im Umgang mit Suchtmitteln
- ❑ Beratung für Lehrkräfte in Fragen zum Umgang mit suchtgefährdeten Jugendlichen sowie bei weiteren Fragen (...)
- ❑ Begleitung und Vermittlung im Bedarfsfall (...)
- ❑ Elternarbeit (...)
- ❑ Initiierung und Weiterentwicklung einer Schulvereinbarung zur Suchthematik und Kooperation in den Mitwirkungsgremien
- ❑ Initiierung und Mitwirkung bei Projekten, Aktionen und Veranstaltungen zur Suchtprävention
- ❑ Hilfen bei der Vernetzung der Schule in den Stadtteil (...)
- ❑ Präsenz während und außerhalb der Schulzeit (...) (ca. 20 Stunden)
- ❑ jährliche Präsentation des Entwicklungsstandes im Rahmen von LehrerInnenkonferenzen und pädagogischen Konferenzen“.

Die Schulen verpflichteten sich ihrerseits zu:

- ❑ „Bereitschaft zur Implementierung der Gefährdetenhilfe
- ❑ Bereitschaft und Entwicklung einer Schulvereinbarung zum Umgang mit Suchtproblemen
- ❑ Genehmigung der Teilnahme an pädagogischen LehrerInnenkonferenzen (...)
- ❑ Akzeptanz der Schweigepflicht
- ❑ Ermöglichung der Evaluation des Projekts und Mitwirkung im Rahmen schulischer Möglichkeiten gemäß Schulordnung
- ❑ grundsätzliche Genehmigung von Bekanntmachungen und Ankündigungen des Inside @ School (...)
- ❑ im Ausnahmefall Unterstützung durch das Sekretariat
- ❑ Bereitstellung einer Raumressource zur Beratung“.

Die Kooperationsvereinbarung regelt des Weiteren Art und Gremien der Kooperation: Zum einen sollten in den Schulen Teams von Inside @ School-Fachkraft und Lehrkräften mit beratender Funktion gebildet werden. Diese Teams wurden an den meisten Schulen eingerichtet, doch änderte sich ihr Charakter im Projektverlauf von einer regelmäßig tagenden Gruppe hin zu einem eher anlass- und themenspezifisch zusammentretenden Gremium.

Zum anderen wurde eine externe Lenkungsgruppe gebildet, die aus dem Suchthilfekoordinator der Stadt München als Vertreter des Gesundheitsreferats, der Beauftragten für Suchtprävention am Pädagogischen Institut als Vertreterin des Schulreferats, der Leitung von Inside @ School sowie den Schulleitungen der sechs Projektschulen besteht. Da ein Teil der Schulleitungen die Teilnahme delegiert hatte, konnten jedoch zum einen nicht immer auf gleicher Ebene diskutiert und zum anderen der Austausch zwischen den Schulen nicht so wie gewünscht angeregt werden.

Insgesamt erwies sich die schriftliche Fixierung der Rahmenbedingungen der Kooperation als sinnvoll. In der Vereinbarung finden sich auch genügend inhaltliche Aspekte, sodass sie als Reflexionsinstrument dienen kann.

### *Räumlichkeiten*

Inside @ School unterhält ein zentrales Koordinierungsbüro in der Münchener Innenstadt, fußläufig zum Hauptbahnhof gelegen. Diese Büroräume umfassen vier Zimmer, Küche und Sanitärräume. Hier steht jeder Fachkraft ein eigener Schreibtisch und je zwei MitarbeiterInnen ein Computer zur Verfügung. Im größten Raum finden Besprechungen, Supervisionen etc. statt. Ein Zimmer wird als Sekretariat genutzt, hier hat die Verwaltungskraft (25 Wochenstunden) ihren Arbeitsplatz. Das Büro ist mit modernen technischen Hilfsmitteln ausgestattet und kann zudem für Beratungsgespräche genutzt werden.

In den Schulen können fünf der sechs Fachkräfte ein eigenes Büro für Beratungen mit den SchülerInnen, für die Aufbewahrung von Unterlagen u.ä. nutzen. In einer Schule wurde gemeinsam mit dem Projektmitarbeiter entschieden, ihm einen Arbeitsplatz im Lehrerzimmer einzurichten. Für Einzelgespräche kann er flexibel freie Räume nutzen. Alle Fachkräfte können die Kommunikationstechnik der Schulen nutzen und der größte Teil bewertet die räumliche und sächliche Ausstattung im Koordinierungsbüro und in den Schulen als gut. Allerdings unterscheiden sich die Räume z.B. hinsichtlich der Lage oder des (leichten) Zugangs: In einer Schule bekam Inside @ School z.B. zuerst einen Raum zugewiesen, der gleich neben dem Direktorat liegt. Dass diese Lage SchülerInnen und vielleicht sogar Lehrkräfte von einem Besuch abhält, ist wahrscheinlich.

### *Organisation der Arbeit*

Das Projekt wird - in Teilzeit - von Anne Fromm geleitet. Das gesamte Team trifft sich einmal pro Woche für ca. zwei Stunden zu einer Teamsitzung. Ein- oder mehrmals wöchentlich finden im Koordinationsbüro Einzelbesprechungen der Leiterin mit der Verwaltungskraft statt, Gespräche zwischen Leiterin und Fachkräften ca. einmal in vier bis sechs Wochen, jeweils vor Ort in den Schulen. Dabei können dann auch Gespräche mit den Schulleitungen oder anderen relevanten Personen in den Schulen stattfinden. Ca. alle zwei Monate ergänzen Sitzungen des „Großteams“ (Inside @ School und Inside) das Besprechungswesen und sorgen für einen ständigen Austausch der beiden Präventionsprojekte.

Die Arbeit wird zudem im Rahmen von Supervision reflektiert. Die Leiterin nutzt ca. vier- bis fünfmal im Jahr Einzelsupervision, etwas öfter findet Teamsupervision statt, die sich vor allem auf konzeptionelle Fragen und Fallarbeit bezieht.

Die Anwesenheit der Fachkräfte an den Schulen gestaltete sich unterschiedlich. Angepasst an die Abläufe in den Schulen entwickelten die Fachkräfte unterschiedliche Präsenzzeiten. So sind die Fachkräfte meist zu festgelegten Zeiten während der Schulzeit (z.B. zwischen 9:30 und 13:30 Uhr) erreichbar sowie nachmittags in einem bestimmten Zeitfenster (z.B. während der Nachmittagsbetreuung oder zu Lehrerkonferenzen). Hielten die MitarbeiterInnen sich zu Projektbeginn in den Pausen meist im Pausenbereich auf, um für SchülerInnen leichter ansprechbar zu sein oder Kontakt zu Lehrkräften zu suchen, sind sie inzwischen in den Pausen meist in ihrem Raum, weil genau dann SchülerInnen zu ihnen kommen.

Ein niedrigschwelliger Zugang zu den ProjektmitarbeiterInnen wurde auch durch die Möglichkeit der Nutzung mehrerer Zugangswege realisiert: SchülerInnen, Lehrkräfte und Eltern konnten sich persönlich an die Fachkräfte wenden, aber auch per Handy oder per E-Mail. Und schließlich bot die Teilnahme der meisten Fachkräfte an Schulfahrten in besonderer Weise Gelegenheit zu zwangslosen Kontakten.

### *Öffentlichkeitsarbeit*

Zur Öffentlichkeitsarbeit und hier vor allem zur Ansprache von SchülerInnen sowie Eltern wurden ein eigenes Logo und Design der Materialien entwickelt sowie Flyer und Visitenkarten erstellt und verteilt. Die Arbeit wurde in diversen Presseartikeln vorgestellt. Lediglich der zu Beginn geplante Internetauftritt konnte bisher nicht umgesetzt werden, doch wird das Projekt auf den online-Seiten des Trägers, den schulinternen Intranet-Seiten von vier der sechs Schulen sowie den Seiten des Jugendinformationszentrums München präsentiert. Auch ist die ausführliche Projektinformation über die Neuperlacher Infoseite abrufbar (der Münchener Stadtteil Neuperlach ist Standort einer Projektschule).

### **3.3 Situation und Projektimplementierung in den Schulen**

Die sechs Projektschulen, drei Gymnasien, drei Realschulen, sind über das gesamte Münchener Stadtgebiet verstreut, ihr Umfeld reicht von gutbürgerlich strukturierten Wohnquartieren bis hin zu so genannten sozialen Brennpunkten. In der Nähe von drei Schulen gibt es Drogenszenen bzw. Konsumplätze.

Eine Übersicht über die teilnehmenden Schulen gibt Tab. 1:

Tab. 1: Übersicht zu den Schulen (Stand November 2001)

Schule	SchülerInnen	Anzahl	
		Klassen	Lehrkräfte
Wilhelm-Busch-Realschule	720	24	50
Maria-Probst-Realschule	600	20	42
Ludwig-Thoma-Realschule	494	17	39
Elsa-Brandström-Gymnasium	711	21	66
Louise-Schröder-Gymnasium	970	30	82
Luisengymnasium	946	25	74
GESAMT	4.441	137	353

Wie die Tab. 1 zeigt, sind die Schulen unterschiedlich groß: Zwischen 39 und 82 Lehrkräften unterrichten 494 bis 970 Kinder und Jugendliche - und das überwiegend in großen Klassen mit 30 und mehr SchülerInnen. Sowohl Schüler- als auch Lehrerschaft unterscheiden sich auch in weiteren Merkmalen: Während zwei Realschulen von ähnlich vielen Mädchen wie Jungen besucht werden, ist an zwei der Gymnasien der Anteil der Schülerinnen höher (60 % und 66 % Mädchen). In einem Fall hängt das damit zusammen, dass diese Schule bis vor einigen Jahren ein Mädchengymnasium war. Die übrigen beiden Schulen, ein Gymnasium und eine Realschule, haben einen höheren Anteil Jungen (57 % und 61 %).

Die Lehrerschaft ist in den meisten Schulen eher „frauenlastig“, bis hin zu einem Anteil von etwa 70 %. Der Altersdurchschnitt liegt bei ca. 50 Jahren. An fast allen Projektschulen sind SchulpsychologInnen eingesetzt sowie - generell - Beratungs- und VerbindungslehrerInnen sowie StufenbetreuerInnen. Die meisten Schulen verfügen zudem über Mädchenbeauftragte, nur eine hat einen Jungenbeauftragten (anteilig). Keine Projektschule beschäftigte eine/n SchulsozialarbeiterIn.

In allen beteiligten Schulen stellt das Rauchen der SchülerInnen das größte suchtbetonte Problem dar. Der Konsum von Alkohol ist überall verboten, kommt aber dennoch im Rahmen von Schulfahrten und bei Schulfesten vor und dann z.T. in problematischem Ausmaß.

Der Konsum von und der Handel mit illegalen Suchtmitteln wird im Kollegium kaum wahrgenommen, am ehesten noch Cannabiskonsum. Zwei Schulen berichten von häufigeren Problemen mit Haschisch konsumierenden SchülerInnen, zudem besteht die Vermutung, dass einige SchülerInnen Ecstasy konsumieren, manche seien vor allem an Montagen „sehr abwesend“. So genannte harte Drogen sind nur sehr selten Thema: Lediglich zwei Schulen berichten mit Blick auf die letzten Jahre von je einem Schüler, bei dem der Konsum harter illegaler Drogen offenbar wurde und zu massiven Problemen führte.<sup>3</sup>

Die Schulleitungen berichten des Weiteren von (überwiegend) Mädchen mit Essstörungen und selbstverletzendem Verhalten, von Konsumsucht, Leistungsabfällen durch exzessive Computer-/Internetnutzung und ruinösem Handygebrauch. Ein Sonderproblem sahen die Schulleitungen in der Zunahme des Medikamentenkonsums, vor allem von Ritalin.

Die Schulen reagieren auf den unerlaubten Konsum legaler Substanzen in der Schulzeit eher moderat: Man sucht das Gespräch mit dem/der SchülerIn und informiert ggf. die Eltern. Eher selten werden die SchülerInnen in eine Beratungsstelle vermittelt und ebenso selten sind härtere Sanktionen. Nur eine Schule ahndet Rauchen grundsätzlich mit Bestrafungen wie z.B. gemeinnützigen Aufgaben und schriftlichen Verweisen.

Bei illegalen Substanzen ändert sich das Vorgehen: Zwar werden in einigen Schulen Vermittlungsversuche gestartet, die jedoch bei Erfolglosigkeit nicht wiederholt werden. I.d.R. wird zumindest ein schriftlicher Verweis erteilt: Im Schuljahr 2001/2002 lag die Zahl der Verweise wegen Drogenkonsums in den Projektschulen zwischen 10 und 24. Zudem wurden bis zu drei Disziplinausschusssitzungen einberufen. Zwei Schulen berichten von SchülerInnen, die wegen des Konsums illegaler Drogen die Schule verlassen mussten.

Trotz dieser Probleme verfügte bis zum Erhebungszeitpunkt im November 2001 keine der Schulen über eine Suchtvereinbarung. Lediglich in einem Gymnasium lag ein Entwurf vor, der gerade in den Gremien abgestimmt wurde, zwei weitere Schulen waren in einem frühen Diskussionsstadium. Im Projektverlauf konnte dann unter Mitarbeit und Moderation der Inside @ School-Fachkräfte an fünf der sechs Projektschulen eine entsprechende Vereinbarung erarbeitet werden. Die meisten dieser Vereinbarungen beziehen sich auf das Thema Rauchen.

Alle Projektschulen betonten schon zu Projektbeginn, dass Suchtprävention in den letzten Jahren eine wichtige Stellung zukam, man themenspezifische Informationsabende und Projektstage veranstaltet, Kontaktbeamte der Polizei und Präventionsprojekte eingeladen habe. Die meisten Schulen führen Skill-Stunden durch und versuchen,

---

<sup>3</sup> Zu Konsum und Problemlagen bei den Kindern und Jugendlichen siehe ausführlich Kapitel 5.

Gesundheitsförderungsaspekte in mehreren Fächern zu berücksichtigen. Zwei Schulen hatten Arbeitskreise zu Suchtprävention bzw. Essstörungen, die zum Befragungszeitpunkt jedoch nicht mehr aktiv waren.

Relativ schwierig erscheint die konsum- bzw. suchtbezogene Ansprache von Eltern, z.B. durch spezielle Elternabende, was einige Schulleitungen sich mit der Angst der Eltern vor Stigmatisierung erklären. Dementsprechend war es nicht überraschend, dass die meisten Schulleitungen hier Unterstützungsbedarf durch Inside @ School anmeldeten: Man wünschte sich Informationsmaterial und dessen Weitergabe, Vorschläge für elternbezogene Aktivitäten sowie - und das vorrangig - die konkrete Beratung von Eltern, deren Kinder Probleme haben. Die Fachkräfte griffen diesen Bedarf auf, stellten sich im Rahmen von Elternabenden vor und erläuterten ihr Angebot. Zudem berieten sie bei Bedarf Eltern zu konkreten Problemen (vgl. Abschnitt 4.4).

Suchtspezifische Fortbildungen sind eine anerkannte Möglichkeit, Kenntnisse und Handlungsmöglichkeiten des Kollegiums zu erhöhen. Doch werden Fortbildungen zu (sucht-)präventiven Themen trotz umfassenden Angebots allein durch das Pädagogische Institut des Schulreferats München, nur vereinzelt von LehrerInnen genutzt. Gründe hierfür liegen aus Sicht der Schulen im hohen Zeit- und Fahraufwand und der z.T. nicht auf die eigene Fragestellung abgestimmten Form der Angebote<sup>4</sup>. Deshalb geht eine weitere Erwartung der Schulleitungen an die Projektarbeit dahin, den Lehrkräften Informationen zu vermitteln und sie im Umgang mit Problemen in Klassen und bei einzelnen SchülerInnen zu unterstützen.

Im Projektverlauf ließ sich jedoch die Durchführung von internen **Fortbildungen** für die Lehrkräfte nicht wie geplant realisieren: Trotz des durchaus geäußerten Fortbildungsbedarfs nahmen nur einige wenige LehrerInnen die speziell darauf abgestimmten Angebote von Inside @ School wahr. Ein gewisser Fortbildungseffekt ist eher von der Präsenz des Projekts an sich zu erwarten: von den Gesprächen „zwischen Tür und Angel“, den gemeinsamen Erarbeitungen von Projekttagen, einer Suchtvereinbarung oder von Aktionen im Rahmen von Schulfahrten sowie von den Einzelberatungen von Lehrkräften.

### *Projektleitung: Integration von Inside @ School in die Schulen*

Die MitarbeiterInnen wurden meist von den Schulleitungen in einer Lehrerkonferenz vorgestellt bzw. erhielten Raum, das Projekt selbst vorzustellen. In die Besprechungs-gremien der Schulen wurden die MitarbeiterInnen - trotz entsprechendem Passus in der Kooperationsvereinbarung - in sehr unterschiedlichem Ausmaß eingebunden: Konnten einige MitarbeiterInnen z.B. an allen Konferenzen teilnehmen, wenn sie dies wünschten, war es anderen nur sehr begrenzt und auf Einladung erlaubt. Inzwischen nehmen die Fachkräfte an mehreren Gremien in den Schulen regelhaft teil, z.B. am pädagogischen oder Beratungs-Team, an Schulforen, Lehrerkonferenzen.

Die Schulen unterschieden sich des Weiteren in der Eigenständigkeit, die sie den Fachkräften einräumten oder in der Unterstützung durch die Schulleitungen und die Kollegien. Auch gestaltete sich der Einbezug in den Schulalltag verschieden: Einige Fachkräfte wurden gleich zu Beginn ihrer Tätigkeit eingeladen, das Lehrerzimmer zu nutzen, waren fortan häufig im Lehrerzimmer präsent und nutzten diese Gelegenheit zu informellen Kontakten. In anderen Schulen blieb das Verhältnis eher distanziert.

---

<sup>4</sup> Ausführlicher zur Ausgangssituation in der Lehrerschaft, zu Kenntnissen zu Suchtmitteln und Präventionsansätzen etc. siehe ausführlicher Kapitel 6.

Die „geborenen“ Kooperationspartner der Inside @ School-Fachkräfte in den Schulen sind die Lehrkräfte mit besonderen pädagogischen/beratenden Aufträgen, insbesondere die Beauftragten für Suchtprävention (BfS). Mit diesen wurde an den meisten Schulen gut kooperiert und - vertragsgemäß - ein **pädagogisches Team** gebildet, das regelmäßig oder anlassbezogen zusammentritt.

Da sich die Aufgaben der Beauftragten für Suchtprävention bzw. der SchulpsychologInnen und der Fachkräfte von Inside @ School möglicherweise überschneiden, war eine Aufgabenabgrenzung notwendig. Hinsichtlich der SchulpsychologInnen war dies i.d.R. unproblematisch, da deren Aufgabengebiete vorwiegend im Bereich Diagnostik, Lernförderung und Vermittlung in weitergehende Therapien liegen. Mit den Beauftragten für Suchtprävention besteht der engste Kontakt, man sieht sich regelmäßig. Falls eine Aufgabenabgrenzung i.e.S. überhaupt nötig wurde, verläuft sie meist entlang der Linie Primärprävention i.S. allgemein ausgerichteter Projektarbeit (BfS) und Sekundärprävention als Einzel-Gefährdetenberatung (Inside @ School). Allerdings werden auch gemeinsame Aktionen durchgeführt.

Alle MitarbeiterInnen haben einen engen Kontakt zur Schulleitung, wobei sie auch von der Leiterin von Inside @ School unterstützt wurden.

Die Fachkräfte von Inside @ School unterliegen nach § 203 StGb als MitarbeiterInnen der Suchthilfe bzgl. ihrer Klientenarbeit, also der Beratungen, der **Schweigepflicht**. Dies stellt in den Schulen etwas Ungewohntes dar und machte es erforderlich, dass die ProjektmitarbeiterInnen dies erläuterten und immer wieder sehr transparent damit umgingen. In der Folge wurde die besondere Schweigepflicht im Lehrkörper akzeptiert und dort als exklusive Chance im Kontakt mit den SchülerInnen begrüßt. Tatsächlich konnte mit der Schweigepflicht im Rahmen des Projekts im System Schule eine geschützte Atmosphäre entstehen, in der Beratung gesucht werden kann, ohne dass mit Bewertungen oder Sanktionen gerechnet werden muss.

### 3.4 Personal und Qualifikation

Alle Fachkräfte sind SozialpädagogInnen. Das Team ist konzeptgemäß zu gleichen Teilen mit Frauen und Männern besetzt. Vier der sechs Fachkräfte verfügen über mehrjährige Berufserfahrungen in einschlägigen Bereichen der Jugend- und Suchthilfe. Die Fachkräfte werden von einer Verwaltungskraft mit 25 Wochenstunden unterstützt. Hinzu kommt eine halbe Stelle für Leitung, die in Personalunion auch das Projekt Inside bei Condrops leitet.

Alle Fachkräfte nutzen verschiedene Fortbildungsmöglichkeiten, darunter vor allem solche zu Gesundheitsförderung und Präventionsarbeit. Drei MitarbeiterInnen verfügen über Zusatzausbildungen in Moderation bzw. in Mediation. Weitere Qualifikationen bezogen sich auf motivationale Interventionen, Streitschlichtung und Krisenintervention.

Einen Überblick über die Nutzung von Fortbildungsangeboten und Tagungen allein im Zeitraum vor Aufnahme der Arbeit in den Schulen gibt die folgende Liste:

- ❑ Schule: Struktur, Organisation, Schulentwicklung, Suchtvereinbarungen in Schulen, rechtliche Zuständigkeit bei Beratungskräften in der Schule
- ❑ Suchtprävention an Schulen, Methoden der primärpräventiven Projektarbeit
- ❑ Methoden der Moderation
- ❑ motivierende Gesprächsführung, Gesprächsführung mit Jugendlichen
- ❑ systemisches Denken
- ❑ Schwangerschaftsberatung, Krisenintervention
- ❑ Drogen und andere Suchtstoffe
- ❑ Suchtentstehung, Ursachenmodelle, Sucht als affektive Störung
- ❑ Abhängigkeit und Sucht bei MigrantInnen
- ❑ Essstörungen und der Umgang mit Problemfamilien
- ❑ Glücksspielsucht
- ❑ Drogenberatung, Onlineberatung
- ❑ entwicklungspsychologische Perspektiven zu Entwicklung und Prävention des Drogengebrauchs bei Jugendlichen, oppositionelles Verhalten bei Jugendlichen, sekundäre Sozialisation bei Süchtigen, jugendlichen MigrantInnen und Aussiedlern.

Die Fortbildungen wurden z.T. von KollegInnen anderer Condrobs-Einrichtungen durchgeführt, sie fanden u.a. im Pädagogischen Institut (des Schulreferats zur Lehrerfortbildung) statt, im Landeskriminalamt oder anderen Fachstellen. Zudem hospitierten Fachkräfte in anderen Einrichtungen und ergänzten ihr Methodenrepertoire.

Zur Weiterentwicklung ihrer Fachlichkeit besuchten die Teammitglieder im Projektverlauf mehrere Fachtagungen. Neben der o.g. externen Supervision finden regelmäßig Klausurtagung und -wochen statt, in denen intensiv z.B. das Konzept diskutiert, die Arbeit reflektiert oder eigene Standards erarbeitet wurden.

Umfassende Qualifikation und Reflexion ist für die Arbeit notwendig, da die Fachkräfte bei Inside @ School vor z.T. neue Anforderungen gestellt werden: Sekundärpräventives Arbeiten kein definierter und durch Routinen gestützter Bereich, vielmehr müssen Standards und Vorgehensweisen neu geschaffen werden. Zudem arbeiten die Fachkräfte zu weiten Teilen ihrer Arbeitszeit allein in einem „fremden“ System: der Schule, die anderen Regeln folgt als klassische Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Diese stellt hier eine „Randdisziplin“ dar, deren Aufgaben sich stark von jenen des Lehrkörpers unterscheiden und der - zumindest anfänglich - z.T. mit Skepsis, sogar mit Ablehnung, begegnet wurde.

Im Rahmen der Evaluation wurden verschiedene Anforderungen an die Personalqualifikation deutlich, die Ausbildung, Kenntnisse und persönliche Fähigkeiten umfassen:

- ❑ Sozialpädagogik-Studium oder ähnliche Ausbildung
- ❑ gute Kenntnisse zu Schul- und Hilfesystem
- ❑ vertiefte Kenntnisse zu Entwicklung, Lebenslagen und Problemen im Jugendalter sowie zu Suchtmitteln, Suchtenstehung und Suchtprävention
- ❑ Kenntnisse zu Motivationsstrategien, Gesprächsführung, Beratungstechniken, systemischem Arbeiten und zu zielgruppenbezogenen Arbeitsansätzen (z.B. Erlebnispädagogik, geschlechtsbezogenes Arbeiten)
- ❑ Moderationskenntnisse oder besser: -erfahrungen
- ❑ Eigenmotivation und Selbstorganisation
- ❑ Kommunikationsfähigkeit und Empathie
- ❑ Fähigkeit, aktiv auf andere zuzugehen
- ❑ Kooperations- und Konfliktfähigkeit
- ❑ Frustrationstoleranz, Geduld, Kreativität
- ❑ Abgrenzungs- und Integrationsfähigkeit und die Fähigkeit, in „verschiedenen Sprachen“ zu sprechen und flexibel zwischen verschiedenen Settings zu wechseln (Kinder, Jugendliche, Lehrkräfte, Eltern, Einrichtungen, Kommunalpolitik etc.)
- ❑ hilfreich ist: vorherige berufliche Erfahrung im Umgang mit Jugendlichen.

Das vielfältige Aufgabengebiet erfordert die Übernahme einer Art Generalistenrolle. Daraus resultiert auch, dass eine Fachkraft nicht jede Hilfe selbst leisten kann. Wichtig ist deshalb, nach dem Erstkontakt zu erkennen, was man abgeben und wo man anderweitige Hilfe hinzuziehen bzw. vermitteln muss.

### **3.5 Kooperation, Vernetzung im Stadtteil**

Die Situation in den Stadtteilen war sehr unterschiedlich. Nur z.T. bestanden Strukturen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Einrichtungen und Diensten und so waren die Schulen sehr unterschiedlich in das jeweilige Hilfenetz für Jugendliche eingebunden. In einigen Schulen gab es z.T. intensive Kontakte zu Einrichtungen der offenen Jugendhilfe oder dem AK REGSAM; andere Schulen hatten nur wenig Kontakt zu den Einrichtungen in der Region und konnten kaum Einrichtungen in ihrem Stadtteil benennen, am ehesten den jeweiligen ASD.

Nicht unerwartet erhofften sich die Schulleitungen deshalb von den Fachkräften, dass diese den Kontakt in den Stadtteil hinein fördern. Man brauchte Adressen und Ansprechpartner im Stadtteil sowie mehr persönliche Kontakte zu den Beschäftigten dort. Entsprechend dieser Erwartungen und in Übereinstimmung mit dem konzeptionell formulierten Auftrag beteiligten sich die meisten ProjektmitarbeiterInnen an stadtteilbezogenen Arbeitskreisen, z.B. dem AK *Regsam*, dem Jugendausschuss, in Koordinierungsgruppen Schule und Sozialeinrichtungen, Arbeitsgruppen zwischen Jugendzentren, Polizei und ASD. Die Projektleiterin beteiligt sich an stadtweiten Gremien wie z.B. dem AK Sucht des Gesundheitsbeirats.

Die Fachkräfte suchen darüber hinaus in konkreten Fällen die Kooperation mit den Diensten in der Region: dem ASD, verschiedenen Fachberatungsstellen (z.B. zu Essstörungen). Doch muss hierzu konstatiert werden, dass sich sowohl die konkrete Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Stellen wie auch die o.g. Gremienarbeit im Projektverlauf erst langsam entwickelte. Während der Implementierung des Projekts an den Schulen blieb die Arbeit der Fachkräfte i.d.R. sehr auf die Schule selbst konzentriert.

### **3.6 Erwartungen der Schulen an das Projekt**

Im Rahmen der Evaluation wurden alle Schulen von FOGS besucht und die Schulleitungen zu den Schulen, der Bedeutung von Prävention und ihren Erwartungen an das Projekt befragt. Die Ergebnisse dieser Befragung sind in den oben dargestellten Aspekten weitgehend enthalten.

Zusammengefasst erwarteten die Schulleitungen sich Unterstützung bei der weiteren Entwicklung bzw. Verbesserung der Suchtprävention an ihren Schulen, des Kenntnisstandes im Lehrkörper zu Suchtmitteln und dazu, wie suchtbetogene Probleme bei SchülerInnen früher erkannt werden können. Im Mittelpunkt stand dabei die Hoffnung auf Entlastung der Lehrkräfte insbesondere durch die direkte Kontaktaufnahme und Beratung von gefährdeten Jugendlichen. Daneben wünschten sie sich Hilfe beim Ausbau der Elternarbeit insbesondere der Information der Eltern zu suchtbetogenen Themen. Schließlich bestand bei einigen Schulen die Erwartung, die Schule besser mit stadtteilbezogenen Angeboten und Gremien zu vernetzen.

In der schriftlichen Befragung aller Lehrkräfte in den Projektschulen (und an zwei Kontrollschulen; vgl. Kapitel 6) wurden u.a. die Erwartungen der LehrerInnen an die Projektarbeit erfragt. Eine Übersicht über die Ergebnisse gibt die folgende Tabelle:

Tab. 2: Erwartungen der Lehrkräfte zu t<sub>0</sub> (n = 153)

	Anzahl	in % der Befragten
Informationen über Ziele und Methoden der Primärprävention	74	48
Unterstützung beim Umgang mit schwierigen SchülerInnen	72	47
Informationen über Ziele und Methoden der Sekundärprävention	70	46
Einzelberatung von SchülerInnen	71	46
Informationen über die Entwicklung von süchtigen Verhaltensweisen	65	43
Informationen über außerschulische Hilfeangebote	61	40
Informationen über Suchtmittel und ihre Wirkung	60	39
Durchführung von Projekten und Aktionen für Klassen zu	58	38
Inf. über Ziele und Methoden geschlechtsspezifischer Prävention	50	33
Unterstützung bei der Elternarbeit	51	33
Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrkräfte zu verschiedenen Themen	41	27
direkte Beratung von Eltern	41	27
Einzelberatung von Lehrkräften	36	24
(Weiter-)Entwicklung der schulinternen Suchtvereinbarung	36	24
Informationen über rechtliche Aspekte von Suchtmittelkonsum	33	22
Gruppengespräche mit SchülerInnen	30	20
Durchführung von Projekten und Aktionen für größere Zielgruppen, z.B. klassenübergreifend	25	16
Durchführung von Seminaren, Workshops o.ä. für Eltern	25	16
Vernetzung mit Angeboten des jeweiligen Stadtteils	25	16

Etwa die Hälfte der Befragten erwartete vom Projekt Informationen zu Primär- und Sekundärprävention, Informationen über außerschulische Hilfeangebote oder der Entwicklung süchtiger Verhaltensweisen. Weit vorne stand des Weiteren der Wunsch nach Unterstützung im Umgang mit schwierigen SchülerInnen und die Einzelberatung von SchülerInnen. Etwa jede dritte Lehrkraft erwartete Unterstützung bei der Durchführung von Projekten und Aktionen für Klassen, Informationen über Ziele und Methoden geschlechtsspezifischer Prävention und Unterstützung bei der Elternarbeit.

Fortbildungen zu verschiedenen Themen wünschte sich ein gutes Viertel der Lehrkräfte. Und ähnlich viele erwarteten, dass die MitarbeiterInnen Eltern, aber auch sie selbst bzw. KollegInnen, (einzel-)beraten. Die (Weiter-)Entwicklung der schulinternen Suchtvereinbarung war, wenn auch definiertes Ziel des Projekts, nur 24 % der Befragten ein Anliegen. Und lediglich 16 % hielten eine Vernetzung in den Stadtteil für relevant.

## 4 DURCHFÜHRUNG/UMSETZUNG

Im Rahmen dieses Kapitels sollen vor allem drei Teilbereiche näher betrachtet werden:

- ❑ die Entwicklung von Selbstevaluationsinstrumenten (Abschnitt 3.2.1)
- ❑ die Durchführung von Maßnahmen und Projekten (Abschnitt 3.2.2) sowie
- ❑ die Ergebnisse zu den Beratungen von Jugendlichen, Lehrkräften und Eltern (Abschnitte 4.3 und 4.4).

Wie geschildert, konnte die wissenschaftliche Begleitung erst mit einiger Verzögerung zum Projektstart beginnen, sodass die Konzeptions- und Klärungsphase, die Auswahl der Schulen und die Vertragsgestaltung zwischen Projekt und Schulen nicht mehr begleitend evaluiert werden konnten.

Parallel zum Beginn der wissenschaftlichen Begleitung wurden gemeinsam mit dem Team Instrumentarien zur Selbstevaluation entwickelt. Diese wurden im Projektverlauf getestet und mehrfach modifiziert. Sie können auch nach Beendigung der wissenschaftlichen Begleitung weiter genutzt werden. Die ersten Auswertungen wurden durch FOGS vorgenommen und stellen die Grundlage der in Kapitel 4 berichteten Ergebnisse dar.

### 4.1 Entwicklung eines Selbstevaluationsinstrumentariums

Ein wesentlicher Bestandteil von Qualitätsentwicklung sind Beschreibung, Dokumentation und schließlich Bewertung von Prozessen und Ergebnissen. Die Grundlage dafür kann nur eine Dokumentation dessen liefern, was getan wird. Dabei sollten möglichst auch verschiedene Blickwinkel berücksichtigt sowie qualitative und quantitative Informationen verwendet werden. Um die Arbeit von Inside @ School umfassend beschreiben und bewerten zu können, wurde projektbegleitend ein Selbstevaluationsinstrumentarium entwickelt und implementiert, das zum einen die direkten Beratungen von SchülerInnen, Lehrkräften, Eltern und Multiplikatoren, zum anderen die Maßnahmen und Projekte, die die MitarbeiterInnen an den Schulen durchgeführt haben, dokumentiert.

Das Evaluationsinstrumentarium integriert forschungs- und praxisrelevante Informationen und wurde in enger Abstimmung mit dem Team von Inside @ School entwickelt. Sowohl für die Dokumentation der Beratungen als auch für die Dokumentation von Maßnahmen und Projekten wurden Eingabemasken in einer Datenbank erstellt. Je nach Vorliebe können die Fachkräfte ihre Dokumentation so auf Papier vornehmen oder direkt im PC.

Neben dem Einsatz dieser Instrumentarien fanden durch die wissenschaftliche Begleitung zu Beginn und am Ende des Berichtszeitraums (qualitative) Befragungen der Schulleitungen sowie standardisierte Befragungen von SchülerInnen sowie der LehrerInnen statt. Perspektivisch sollte das Projekt Bedarfe und Kundenzufriedenheit selbst erheben und hierzu ebenfalls eine Befragungsroutine entwickeln.

#### 4.1.1 Evaluation von Maßnahmen und Projekten

Zur *Dokumentation der Maßnahmen und Projekte* entwickelte FOGS gemeinsam mit dem Team ein Formular, in dem die Aktivitäten festgehalten werden, die über einzel-fallbezogene Beratung und Betreuung hinausgehen. Im ersten Schritt wurde im Rahmen einer Exploration ohne Kategorienbildung dokumentiert. Auf dieser Grundlage wurden dann Kategorien von Maßnahmen und damit verfolgte Ziele gebildet.

- ❑ Maßnahmen: standardisiert in elf Kategorien wie z.B. Vorstellung, Information, Elternabend, Lehrerfortbildung
- ❑ Ziele: standardisiert in zehn Kategorien wie z.B. Bekanntmachen, Reflexion, Unterstützung bei Erziehungsfragen
- ❑ Methoden: standardisiert in 16 Items wie z.B. Kurzreferat, Einzelgespräch, Elternbrief.

Außerdem werden die Teilnehmer(-gruppen) und die Zahl der TeilnehmerInnen festgehalten.

Besonders relevant für Qualitätssicherungsbemühungen ist der Aspekt der Zielerreichung. Eine diesbezügliche regelmäßige Analyse der eigenen Arbeit kann dazu beitragen, Planung und Durchführung von Maßnahmen und Projekten kontinuierlich zu verbessern. Dementsprechend schließt die Dokumentation der Maßnahmen mit einer standardisierten Einschätzung der Zielerreichung - ergänzt um qualitative Bewertungen der Fachkräfte, welche Umstände und Bedingungen hilfreich bzw. hinderlich für Umsetzung und Zielerreichung war.

#### 4.1.2 Evaluation der Beratungen

Hierzu wurden zwei vergleichbar strukturierte Instrumente entwickelt:

- ❑ Dokumentation der Beratungen von Jugendlichen
- ❑ Dokumentation der Beratungen von Lehrkräften und Eltern.

Beide Instrumente erfassen i.S. einer knappen Anamnese einige soziodemographische Daten der Ratsuchenden und Informationen zur familiären Situation sowie ggf. Angaben zu relevanten AnsprechpartnerInnen. Notiert werden Daten und Dauer des Erstgesprächs und im Weiteren:

- ❑ die Art des Zugangs zum Projekt (z.B. selbstständig oder auf Weisung von Lehrkräften)
- ❑ Grund der Kontaktaufnahmen
- ❑ Themen des Erstkontakts
- ❑ bisherige Hilfenutzung und Erfahrungen damit
- ❑ soziale Auffälligkeiten und Ressourcen
- ❑ Anliegen, Veränderungswunsch und
- ❑ Auftrag/Vereinbarung.

Außerdem notieren die Fachkräfte in einer arbeitsbegleitend angelegten Form zu jedem (weiteren) Kontakt:

- ❑ Datum des Kontakts
- ❑ Dauer
- ❑ an der Beratung Beteiligte (SchülerInnen, Eltern/Bezugspersonen, Lehrkräfte, sonstige professionelle HelferInnen, KollegInnen von Inside)
- ❑ Ort (in einer Klasse, im Lehrerzimmer, im Beratungsraum, auf dem Schulhof, im Schullandheim, im Koordinierungsbüro, in anderen Institutionen, in der Öffentlichkeit oder bei den Beratenen zu Hause)
- ❑ Art (persönlich, telefonisch, schriftlich)
- ❑ Thema (hier wurden standardisiert 16 Möglichkeiten herausgearbeitet).

Parallel zu diesen standardisiert erfassten und damit leicht statistisch auswertbaren Angaben können die Fachkräfte - im gleichen Instrument - Notizen eintragen. So werden Dokumentations- und Aktenführung praxisnah integriert und der Aufwand insgesamt begrenzt.

Am Ende des Beratungsverlaufs werden die Anzahl der Kontakte und die aufgewendete Zeit dokumentiert sowie, ob eine Vermittlung zu einer schulinternen Hilfe bzw. zu externen Stellen und falls ja, welchen, stattgefunden hat.

Die Fachkräfte bemühen sich nach Abschluss der Betreuungen um eine Information über die Vermittlung, ob sie zustande gekommen war und mit welchem Ergebnis. Falls dies gelingt, wird auch das Ergebnis der Recherche festgehalten.

## 4.2 Maßnahmen und Projekte

Die Fachkräfte begannen ihre Arbeit an den Schulen zwischen Juni 2001 und Februar 2002 und die wissenschaftliche Begleitung im September 2001. Letzteres bedingte, dass die notwendigen Evaluationsinstrumente erst im Herbst/Winter 2001/2002 entwickelt werden konnten. Deshalb kann im Folgenden nur über den Zeitraum ab Februar 2002 (und bis Februar 2003) berichtet werden.

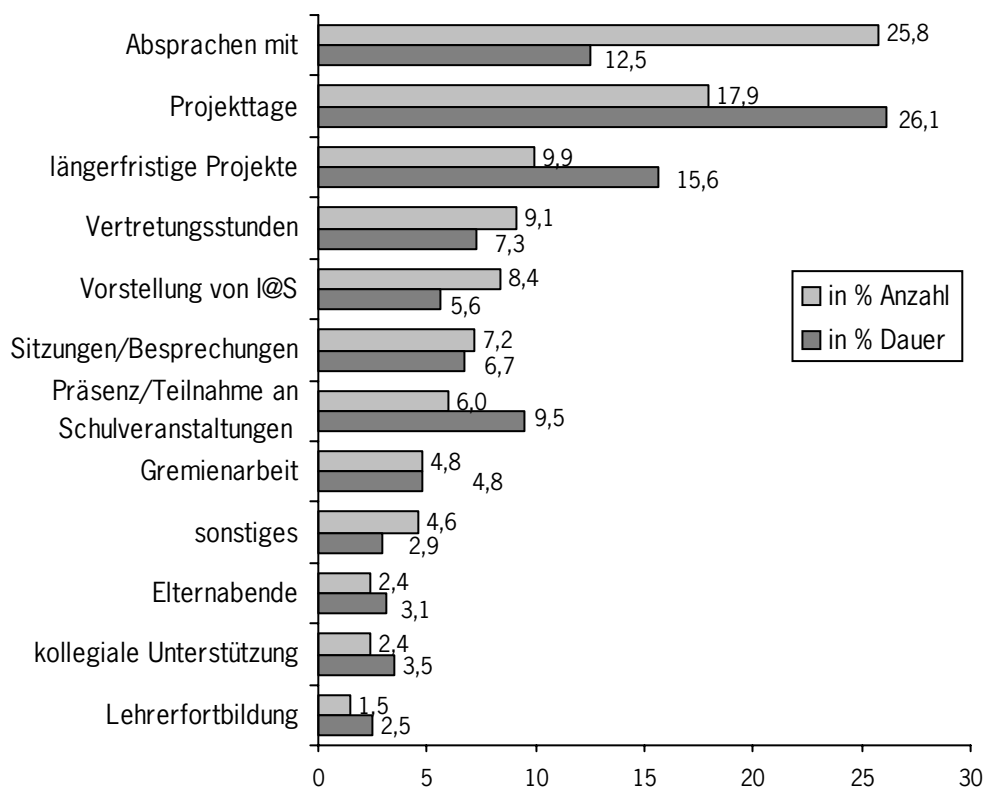
In diesen etwa 13 Monaten dokumentierten die MitarbeiterInnen von Inside @ School insgesamt 585 Maßnahmen und Projekte an den Schulen. Das entspricht im Schnitt fast 100 Maßnahmen und Projekten pro Fachkraft, bei einer allerdings großen Spannweite von 46<sup>5</sup> bis 141 Maßnahmen und Projekten.

Dafür wandten sie insgesamt fast 993,6 Stunden auf, also im Durchschnitt etwa 1,5 Zeit- bzw. zwei Schulstunden pro Maßnahme. Betrachtet man die Verteilung der Projekte - auch hinsichtlich des zeitlichen Aufwands - wird deutlich, dass Anzahl und Aufwand deutlich voneinander abweichen können:

---

<sup>5</sup> Zur Erläuterung: Vor allem in den ersten Monaten der Projektarbeit verlief die Dokumentation der Maßnahmen noch nicht reibungslos und insbesondere ein Mitarbeiter, der bei der Einführung der Instrumente krank war, hat nicht alles (vollständig) erfasst. Er hat vermutlich deutlich mehr Aktivitäten durchgeführt.

Abb. 1: Verteilung der durchgeführten Maßnahmen, Projekte und zeitlicher Anteil (Berichtszeitraum Februar 2002 - Februar 2003, n = 585 Maßnahmen und n = 993,6 Stunden)



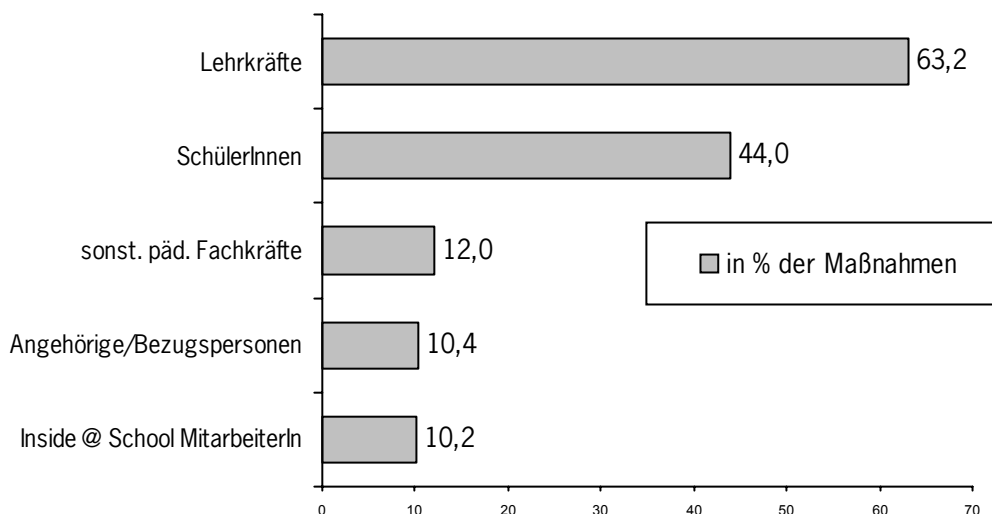
An erster Stelle stehen Absprachen der ProjektmitarbeiterInnen zu ihren Aufgaben, konkreten Projekten etc. Dies fiel vor allem zu Beginn der Arbeit an. Die Durchführung von Projekttagen bzw. längerfristigen Projekten nimmt Rang 2 und 3 ein. Hier zeigt sich deutlich das Auseinanderklaffen von Anteil und zeitlichem Aufwand: Während Absprachen oft in Minuten oder wenigstens Stunden erledigt sind, erfordern z.B. Projekttage einen höheren Zeiteinsatz.

Fast 10 % der Aktivitäten entfielen auf Vertretungsstunden. Zu Projektbeginn wurde diskutiert, ob die Fachkräfte für Vertretungsstunden eingesetzt werden sollten oder dürften. Schließlich übernehmen die ProjektmitarbeiterInnen in begrenztem Maß diese Aufgabe, nutzen diese Zeit jedoch für ihre Anliegen und sprechen mit den Kindern und Jugendlichen über aus ihrer Sicht relevante Themen. Derartig genutzte Vertretungsstunden fanden in der Schülerschaft des Öfteren eine so gute Resonanz, dass LehrerInnen in der Folge bei den Inside @ School-MitarbeiterInnen nachfragten und von diesen Methoden lernen wollten.

Die Abbildung bestätigt des Weiteren, dass der Fortbildung von Lehrkräften, Elternabenden oder der Gremienarbeit im Stadtteil - wie schon geschildert - nicht die ursprünglich erwartete Bedeutung zukam.

Die Maßnahmen richteten sich an verschiedene Adressaten. Die Auswertung der Daten zeigte jedoch, dass mit einer Maßnahme meist ein oder zwei verschiedene Gruppen angesprochen wurden, im Durchschnitt 1,4:

Abb. 2: Adressaten der Maßnahmen und Projekte (Berichtszeitraum: Februar 2002 - Februar 2003, n = 557, Mehrfachnennungen waren möglich)



Die meisten Maßnahmen richteten sich - zumindest auch - an Lehrkräfte: immerhin fast ein Drittel aller Maßnahmen, darunter insbesondere Absprachen, Besprechungen u.ä. Fast die Hälfte aller dokumentierten Maßnahmen zielte auf die SchülerInnen, hierunter vor allem Projekttag, längerfristige Projekte und Vertretungsstunden. Angehörige und Fachkräfte anderer Einrichtungen wurden nur mit je etwa einem Zehntel der Angebote angesprochen. Ähnlich oft wurden KollegInnen unterstützt und beraten.

### *Ziele und Zielerreichung*

Im Rahmen der Dokumentation der Maßnahmen und Projekte haben die MitarbeiterInnen von Inside @ School auch festgehalten, welche Ziele sie erreichen wollten und in welchem Umfang ihnen dies - nach ihrer subjektiven Einschätzung - gelungen ist.

Als Ziele waren - unterhalb der generellen Zielsetzung des Projekts (z.B. Lebens- und Risikokompetenzförderung) - z.B. definiert: Kontaktaufnahme und -pflege zu SchülerInnen und LehrerInnen, Kooperation innerhalb der Schule, Mitgestalten von schulinternen Präventionsveranstaltungen und Projekten sowie Mitarbeit an Lehrerfortbildungen und Elternarbeit. Dabei beziehen sich die Ziele z.T. direkt auf die SchülerInnen, die Lehrkräfte oder die Schulleitung, z.T. aber auch auf die Implementierung und Umsetzung des Projekts in der Schule oder auf die Vernetzung der Schule mit dem Stadtteil.

Id.R. werden mit einer Maßnahme mehrere Ziele verfolgt, im Schnitt 2,3 Ziele. Die folgende Tabelle zeigt die 16 operationalisierten Ziele und ihren Anteil an allen Zielnennungen und an den Maßnahmen.

Tab. 3: Ziele (n = 1.210, bezogen auf 516 Maßnahmen)

	abs.	in % aller Ziele (1.210)	in % aller Maßnah- men (516)
Kontaktaufnahme/-pflege	193	16,0	37,4
Kooperation innerhalb der Schule	149	12,3	28,9
Informationsweitergabe	139	11,5	26,9
Eruierung und Bedürfnisklärung	114	9,4	22,1
Institutionalisierung von Suchtprävention an der Schule	110	9,1	21,3
Einlassen der SchülerInnen und LehrerInnen auf suchtpreventive Methoden	94	7,8	18,2
Vermittlung des suchtpreventiven Ansatzes	93	7,7	18,0
Bekanntmachung der Person	77	6,4	14,9
Auseinandersetzung der SchülerInnen mit ihrem (Konsum-)Verhalten	55	4,5	10,7
Evaluierung und Ausblick	41	3,4	7,9
Verbesserung der Rahmenbedingungen der eigenen Arbeit	35	2,9	6,8
Einblick in Schulstrukturen	32	2,6	6,2
Befähigung zur Nutzung von Methoden	25	2,1	4,8
Vernetzung im Stadtteil	17	1,4	3,3
sonstiges	26	2,1	5,0
fachliche Unterstützung im Team	10	0,8	1,9
Summe	1.210	100	234,5

In mehr als einem Drittel der Maßnahmen waren die Kontaktaufnahme und -pflege als Ziel definiert, die Bedeutung dieses Aspekts wird durch die zweithäufigste Nennung für Kooperation innerhalb der Schule weiter unterstrichen.

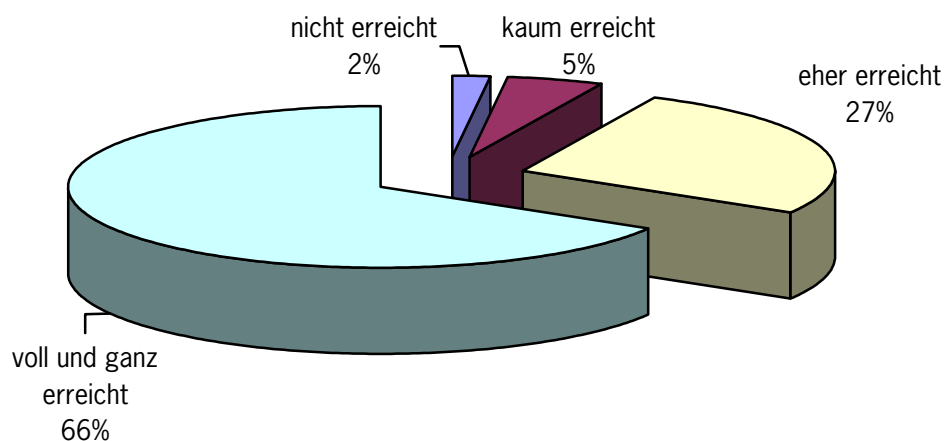
Häufig ging es, wie konzeptionell angedacht, um die Weitergabe i.d.R. suchbezogener Informationen. In gut einem Fünftel der Maßnahmen stand (u.a.) die Klärung von Bedarfen und Erwartungen an.

Danach folgten Zielsetzungen, die auf das System Schule oder seine Protagonisten bezogen waren, z.B. Suchtprävention als Aufgabe annehmen, den Ansatz verstehen und wertschätzen.

Und schließlich wird auch hier die nachrangige Bedeutung der Stadtteilarbeit deutlich: Nur in 3,3 % aller Maßnahmen ging es um die Vernetzung im Stadtteil.

Nach dem Abschluss der Projekte bewerteten die MitarbeiterInnen, inwieweit sie die selbst gesteckten Ziele erreicht hatten. Erfreulicherweise zeigte sich dabei ein recht positives Bild:

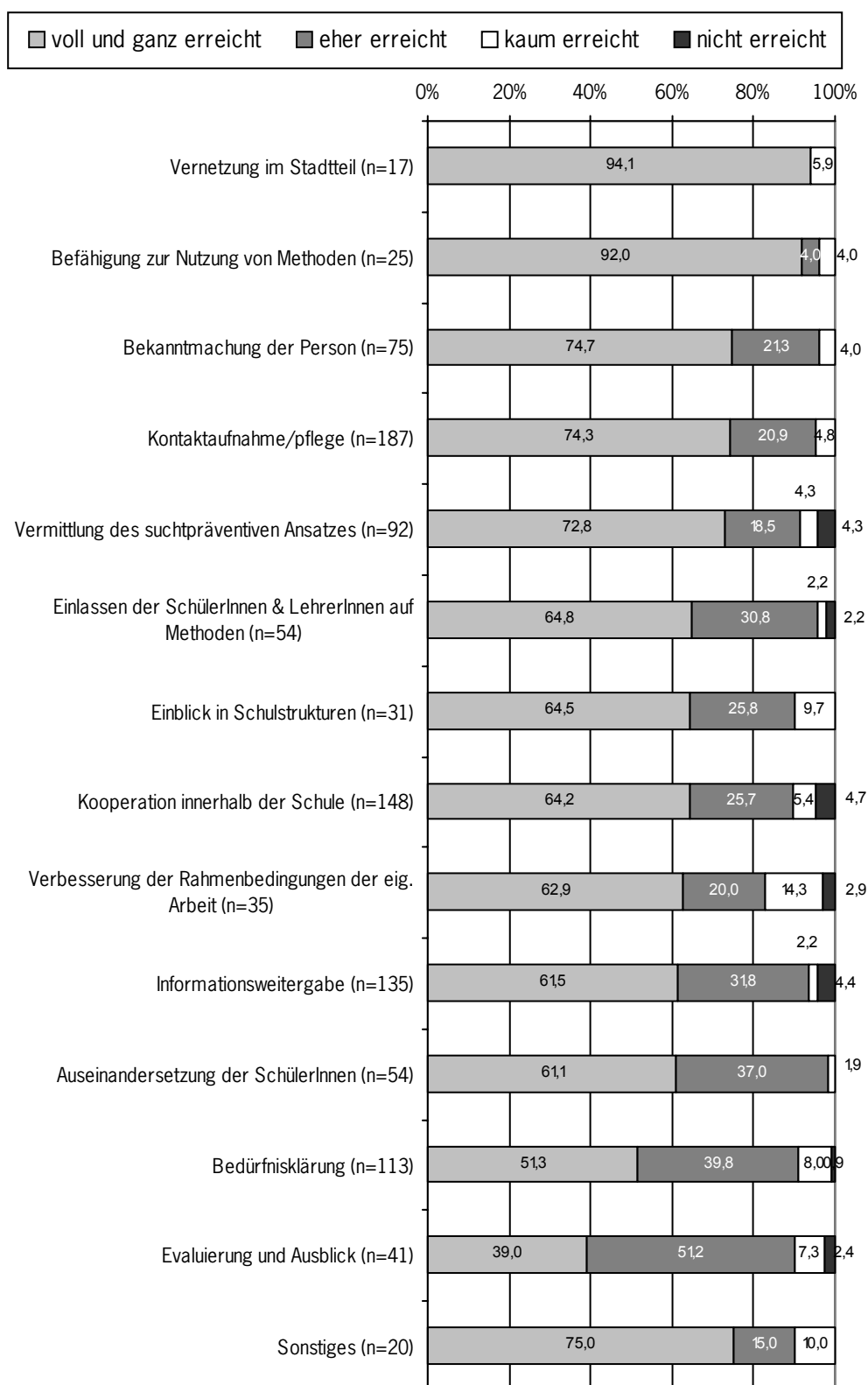
Abb. 3: Zielerreichung bei Maßnahmen und Projekten (n „Zielerreichung“ = 1.183, bezogen auf 516 Maßnahmen)



Insgesamt konnten die Fachkräfte bei einem großen Teil der Maßnahmen ihre Ziele (eher) erreichen: In zwei Drittel der Maßnahmen sahen die MitarbeiterInnen die Ziele als *voll und ganz erreicht* an und in einem weiteren guten Viertel als *eher erreicht*. Mangelnde Zielerreichung kann Hinweise auf weitere Entwicklungsbedarfe bzgl. des eigenen Vorgehens oder in der Schule liefern und somit in den Qualitätssicherungsprozess des Projekts einfließen. Deshalb soll im Folgenden genauer betrachtet werden, welche Ziele in welchem Umfang erreicht wurden.

Die folgende Abbildung zeigt die Zielerreichung bezogen auf das jeweilige Ziel:

Abb. 4: Zielerreichung (n „Zielerreichung“ = 1.183, n = „Maßnahmen“ = 516)



Erstaunlicherweise wurde bzgl. des kaum genannten Ziels, der Vernetzung im Stadtteil, fast immer ein vollständiger Erfolg erreicht, was als Hinweis auf eine erfolgte Kontakt-

anbahnung gelten kann. Auch die Befähigung zur Nutzung von (suchtpräventiven) Methoden gelang umfassend.

Und wenngleich die Werte zur Zielerreichung hinsichtlich des Bekanntmachens der eigenen Person und der Kontaktaufnahme relativ gut sind, zeigen sich in diesen Kernzielen auch Verbesserungsbedarfe: Ohne dass die MitarbeiterInnen Kontakt zu den Adressaten haben, können ihre Angebote nicht ankommen und wirken. Ähnliches gilt für den Zielbereich Bedürfnisklärung: Dieses Ziel wurde nur in der Hälfte der Fälle *vollständig erreicht*. Wenn auch weitere 40 % *eher erreicht* wurden, so sollten hier doch perspektivisch die Bemühungen intensiviert werden, um die Arbeit auf eine möglichst klare und abgestimmte Grundlage zu stellen.

Dass Schule kein ganz leicht zugängliches Feld ist, zeigen die Ergebnisse dort, wo die Fachkräfte Einblick in Schulstrukturen suchten, die Kooperation in der Schule bzw. ihre Rahmenbedingungen dort verbessern wollten.

### **4.3 Beratung von SchülerInnen**

#### **4.3.1 Zugang**

Zur Erreichung gefährdeter Jugendlicher wurde ein niedrighschwelliges Konzept verfolgt, das zum einen in der Erreichbarkeit vor Ort (eigener Raum mit Präsenzzeiten, Anwesenheit in Pausen u.ä.) und zum anderen durch die Nutzung moderner Kommunikationsangebote wie Mobiltelefon und E-Mail umgesetzt wird. Um in Kontakt mit den SchülerInnen zu kommen, bewähren sich Vorstellungen und Aktionen in den Klassen und insbesondere Schullandheimaufenthalte, die einen informelleren Rahmen bieten. Günstig ist zudem, in den Pausen an zentralen Orten präsent zu sein (z.B. Getränkeiosk, Pausenhof, Treppenhaus). Anfängliche Bedenken einiger Fachkräfte, dass diese Anwesenheit wie eine Art Aufsichtführen interpretiert werden könnte, zerstreuten sich im Projektverlauf.

Im Gegenteil: Die Ergebnisse der Projekterprobung im ersten Jahr unterstreichen die Bedeutung einer Präsenz in der Schule - kombiniert mit einem schulexternen Status und gesichert durch die Schweigepflicht: Gut 90 % der insgesamt 330 beratenen SchülerInnen kontaktierten die MitarbeiterInnen von Inside @ School persönlich. Hilfreich zur Bekanntmachung waren die Materialien zur Öffentlichkeitsarbeit, an den Schulen selbst vor allem Flyer und Visitenkarten. Hinsichtlich der Räumlichkeiten zeigte sich, dass es am günstigsten ist, wenn sie nicht mit stigmatisierenden Begriffen wie z.B. „Suchtberatung“ beschriftet werden und wenn sie so gelegen sind, dass ein unauffälliges Aufsuchen möglich ist. Die Möglichkeit, auch per Handy (8x) und per E-Mail (7x) Kontakt zu den MitarbeiterInnen aufzunehmen, war nicht so relevant wie erwartet.

Anfangs hatte das Team Freiwilligkeit und Eigenmotivation für die Aufnahme einer Beratung zwingend vorausgesetzt. Die Analysen zeigten dementsprechend, dass der größte Teil der beratenen SchülerInnen (70,8 %, 228 SchülerInnen) eigenständig den Kontakt zur Fachkraft von Inside @ School aufgenommen hatte. Doch veränderte sich dies im Verlauf: Einige Lehrkräfte und Schulleitungen schickten SchülerInnen gezielt zu Inside @ School (21,1 %) und sprachen sogar in einigen Fällen direkte Weisungen aus (weitere 22 SchülerInnen; 6,8 %). Den Fachkräften gelang es gleichwohl, in diesen weniger freiwillig zustande gekommenen Gesprächen, Kontakt zu den SchülerInnen aufzubauen und die Beratung konstruktiv zu gestalten, indem sie den Angebotscharakter des Kontakts hervorhoben und offen die Rahmenbedingungen der Situation klärten.

An einer Schule bekommen SchülerInnen mittlerweile statt eines (ersten) Verweises die Auflage, die/den MitarbeiterIn von Inside @ School aufzusuchen. Wie die Beratung dann gestaltet wird, wie oft sie stattfindet und was genau thematisiert wird etc., bleibt jedoch der Absprache zwischen SchülerIn und ProjektmitarbeiterIn überlassen.

Mit Blick auf eine möglichst frühe Erreichung von gefährdeten Jugendlichen wurde im Team und mit der wissenschaftlichen Begleitung mehrfach über Sinn und Möglichkeit einer aktiven Ansprache von SchülerInnen durch die Fachkräfte diskutiert. Manche Jugendliche können aus eigener Kraft den ersten Schritt zur Hilfe (noch) nicht selbst gehen, falls ihnen jedoch aktiv Unterstützung angeboten wird, durchaus davon profitieren. Im Sinne von Hilfe vor Strafe können also auch die Weisung zum Beratungsgespräch und ein direktes auf auffällige SchülerInnen Zugehen sinnvoll sein. Einige MitarbeiterInnen sprachen dann auch SchülerInnen, bei denen sie ein Problem vermuteten, direkt an. Im Untersuchungszeitraum wurde so vier SchülerInnen (1,2 %) direkt Hilfe angeboten.

Die Erfahrungen mit Beratungen nach Weisung und mit aktivem Zugehen waren positiv und unterstreichen die Bedeutung des alten Grundsatzes von Sozialarbeit, KlientInnen dort abzuholen, wo sie stehen - auch jene, die den ersten Schritt hin zu Hilfe (noch) nicht selbst gehen können. Zudem bestätigen diese Ergebnisse bei Inside @ School Resultate der Therapieforschung, wonach Behandlungserfolge sich nicht nach der Behandlungsmotivation (z.B. freiwillig vs. Therapie statt Strafe) unterscheiden (vgl. z.B. DONOVAN, ROSENGREEN 1999). Sie unterstreichen zudem Beobachtungen in anderen Studien, wonach krisenhafte Situationen Menschen besonders empfänglich für Interventionen machen (ARNOLD u.a. 1999, GÖRGEN u.a. 2003).

#### **4.3.2 Beratene Jugendliche**

Im Berichtszeitraum von Juni 2001 bis Februar 2003 wurden insgesamt 330 SchülerInnen beraten, das entspricht einem Durchschnitt von 55 pro Fachkraft. Zum einen gab es Unterschiede nach MitarbeiterIn: Während zwei Fachkräfte insgesamt nur zehn bzw. zwölf Jugendliche erreicht hatten, stieg die Zahl an den anderen Projektschulen auf bis zu 110 beratene SchülerInnen im gleichen Zeitraum. Zum anderen differierte die Nachfrage nach Beratung je Schultyp: Wurden an den Gymnasien insgesamt nur 70 SchülerInnen beraten, so waren es an den Realschulen im gleichen Zeitraum 270 Jugendliche.

Die Unterschiede resultierten neben möglicherweise unterschiedlichen Vorgehensweisen der Fachkräfte auch aus der jeweiligen Situation an den Schulen, z.B. aus Lage und Zugänglichkeit des Beratungsraums, aus der Einbindung der Fachkräfte in den Schulalltag, der Unterstützung durch das Kollegium etc. Zudem erschien den Fachkräften das Selbstverständnis an den Gymnasien von einer größeren Distanz zu professioneller Hilfe geprägt. Sowohl SchülerInnen, Eltern wie auch Lehrkräfte hatten geringere Unterstützungsbedarfe oder gestanden diese nicht ein. Demgegenüber bestanden an den Realschulen weniger Berührungspunkte bzgl. des Hilfeangebots. Ob es weitere Gründe gibt, warum das Beratungsangebot an Gymnasien deutlich weniger in Anspruch genommen wurde, muss im Rahmen dieser Untersuchung offen bleiben.

Hinsichtlich des Zeitraums ist zu beachten, dass der Juni 2001, der Monat, in dem fünf der sechs Fachkräfte an den Schulen starteten, vor allem für die Einrichtung und das Bekanntmachen an den Schulen verwendet wurde und nur einzelne Beratungen anfielen. Erst nach den Sommerferien, ab Mitte September 2001, waren die Fachkräfte an den Schulen intensiver präsent. Zu relativieren sind die Werte auch dadurch, dass ein

Mitarbeiter erst im Februar 2002 die Arbeit aufgenommen hat und zwei Mitarbeiter aufgrund von Krankheit wiederholt längere Zeit ausfielen.

Gleichwohl: Die Zahl der beratenen SchülerInnen stieg von 98 im ersten Schulhalbjahr 01/02 über 108 im zweiten Schulhalbjahr 01/02 auf 124 im ersten Schulhalbjahr 02/03. Es wurden also - trotz der o.g. mitarbeiterbezogenen Ausfälle - zunehmend SchülerInnen erreicht. Kurz vor bzw. kurz nach den Ferien wurde ein Anstieg der Beratungsnachfrage beobachtet, während sich in den laufenden Schulmonaten die Beratungen auf einem mittleren Niveau einpendelten.

### *Geschlecht*

Von den 330 Jugendlichen waren ein Drittel männlich und zwei Drittel weiblich. Angesichts der absoluten Verteilung der SchülerInnen in den Interventionsschulen, der Anteil der Jungen lag bei 53,9 %, der Anteil der Mädchen bei 46,1 % (Stand: Anfang 2002), wurden also überproportional mehr Mädchen erreicht. Dies entspricht der Erfahrung auch anderer Projekte, dass Mädchen und Frauen eher geneigt sind, Rat und Hilfe in Anspruch zu nehmen.

Inside @ School war jedoch mit einem explizit geschlechtsspezifischen Ansatz angetreten und hat deshalb die Bemühungen zur Erreichung von Jungen intensiviert. Und das erfolgreich: Der Anteil beratener Jungen konnte im Verlauf des Projekts von 26,5 % im ersten Schulhalbjahr 01/02 auf 31,5 % im zweiten Schulhalbjahr 01/02 auf schließlich 40,3 % im ersten Schulhalbjahr 02/03 gesteigert werden.

Eine nahe liegende Hypothese war, dass Mitarbeiterinnen mehr Mädchen und männliche Fachkräfte mehr Jungen beraten. Die folgende Tabelle zeigt das Ergebnis einer geschlechtsspezifischen Prüfung:

Tab. 4: *Geschlecht der Betreuten und Betreuer (N = 330)*

Anteil betreuter ...	Schuljahr	Geschlecht MitarbeiterIn	
		männlich	weiblich
Jungen	erstes Halbjahr 01/02	48,1	18,3
Mädchen	erstes Halbjahr 01/02	51,9	81,7
Jungen	zweites Halbjahr 01/02	52,8	10,9
Mädchen	zweites Halbjahr 01/02	47,2	89,1
Jungen	erstes Halbjahr 02/03	52,5	18,2
Mädchen	erstes Halbjahr 02/03	47,5	81,8

\* Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Anteile der Mädchen in zwei beteiligten Schulen, in denen weibliche MitarbeiterInnen arbeiten, über dem Durchschnitt lagen.

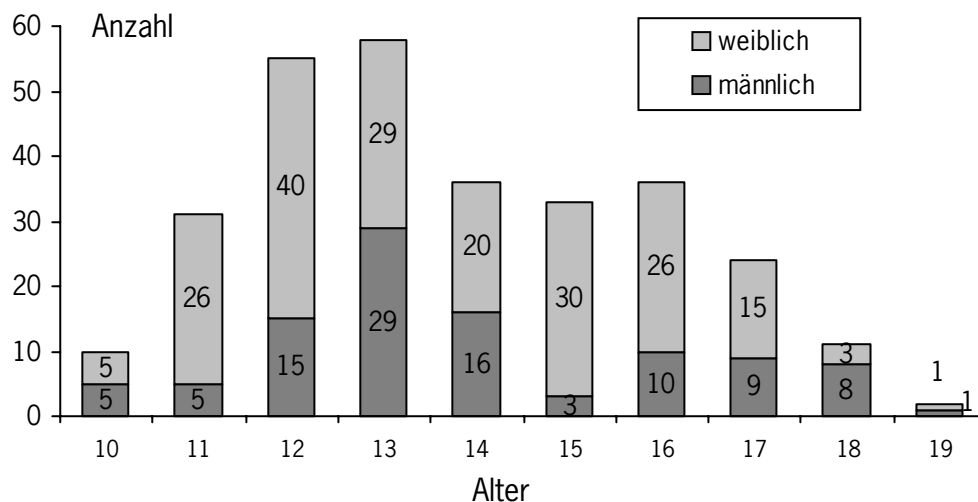
Tatsächlich beraten weibliche Fachkräfte einen größeren Anteil Mädchen und ihre männlichen Kollegen relativ mehr Jungen. Dies kann als Hinweis auf die Wirkung geschlechtsspezifischer Ansätze von Inside @ School gewertet werden und weist zudem auf die Bedeutung des Einsatzes von männlichen Fachkräften hin, wenn man Jungen erfolgreich ansprechen will.

Hinsichtlich des Nutzungsverhaltens von Mädchen zeigte sich, wie schon genannt, dass sie Beratung stärker in Anspruch nehmen als Jungen. Eine mögliche Annahme, dass Mädchen lieber zu weiblichen Mitarbeiterinnen gehen, konnte hier nicht bestätigt werden. Sie nehmen Beratung gleichermaßen von weiblichen und männlichen Fachkräften an.

### Alter

Das Alter der beratenen Jugendlichen schwankte zwischen zehn und 19 Jahren, mit einem Schwerpunkt bei den 12- bis 13-Jährigen. Das Durchschnittsalter lag bei 13,8. Nach Geschlecht betrachtet stellt sich die Verteilung wie folgt dar:

Abb. 5: Alter der beratenen Jugendlichen (296) nach Geschlecht



Die Fachkräfte erreichen also ein breites Altersspektrum von SchülerInnen, darunter viele in frühen Altersphasen. Es gelang den MitarbeiterInnen also, bei jenen anzusetzen, bei denen die persönliche Unsicherheit am größten ist. Mit Blick auf die in vielen Studien herausgearbeitete Relevanz einer möglichst frühen Erreichung ist dieses Ergebnis als Erfolg zu werten. Verwiesen sei hier ergänzend z.B. auf MOFFITT (1993), der Jugendliche mit so genannten problematischen Entwicklungspfaden und frühen Anpassungsstörungen beschrieb, bei denen es darauf ankommt, möglichst früh Vorboten eines künftigen problematischen Alkohol- und Drogenkonsums zu beeinflussen, beschrieb.

### Kultureller Hintergrund

Betrachtet man die Staatsangehörigkeit der SchülerInnen in den Projektschulen, so zeigt sich eine Trennlinie zwischen den teilnehmenden Gymnasien und den Realschulen: In den Gymnasien liegt der Anteil nicht-deutscher SchülerInnen bei 4 % bis unter 10 %, demgegenüber werden in den Realschulen zwischen 20 und 35 % ausländische Kinder und Jugendliche unterrichtet.

Ein konzeptioneller Anspruch von Inside @ School liegt in einem kulturspezifischen Vorgehen. Bei den Beratungen wird deshalb der kulturelle Hintergrund der SchülerInnen erfragt. Dabei geht es explizit nicht um die (aktuelle) Staatsangehörigkeit, die z.T. nur wenig erklärt, erhoben wurde vielmehr die kulturelle Herkunft der Familie. Die folgende Übersicht zeigt, aus welchen Kulturkreisen die beratenden Jugendlichen stammten:

Abb. 6: Herkunft der Familien der Beratenen nach Schulen (302<sup>6</sup>)

Insgesamt wurden 104 Jugendliche (31,5 %) beraten, die nicht aus ursprünglich deutschen Familien stammen. Die Verteilung zeigt dabei, dass in allen Schulen Kinder und Jugendliche die Beratung nutzten, die bzw. deren Familie ausländischer Herkunft waren: Insgesamt schwankte der Anteil beratener Jugendlicher mit Migrationshintergrund zwischen 13 % und 75 %, in den Realschulen zwischen 20 % und 46 %. Ein Vergleich mit den in den Schulstatistiken ausgewiesenen Anteilen nicht deutscher SchülerInnen war nicht sinnvoll, da dort lediglich die offizielle Staatsbürgerschaft erhoben wird.

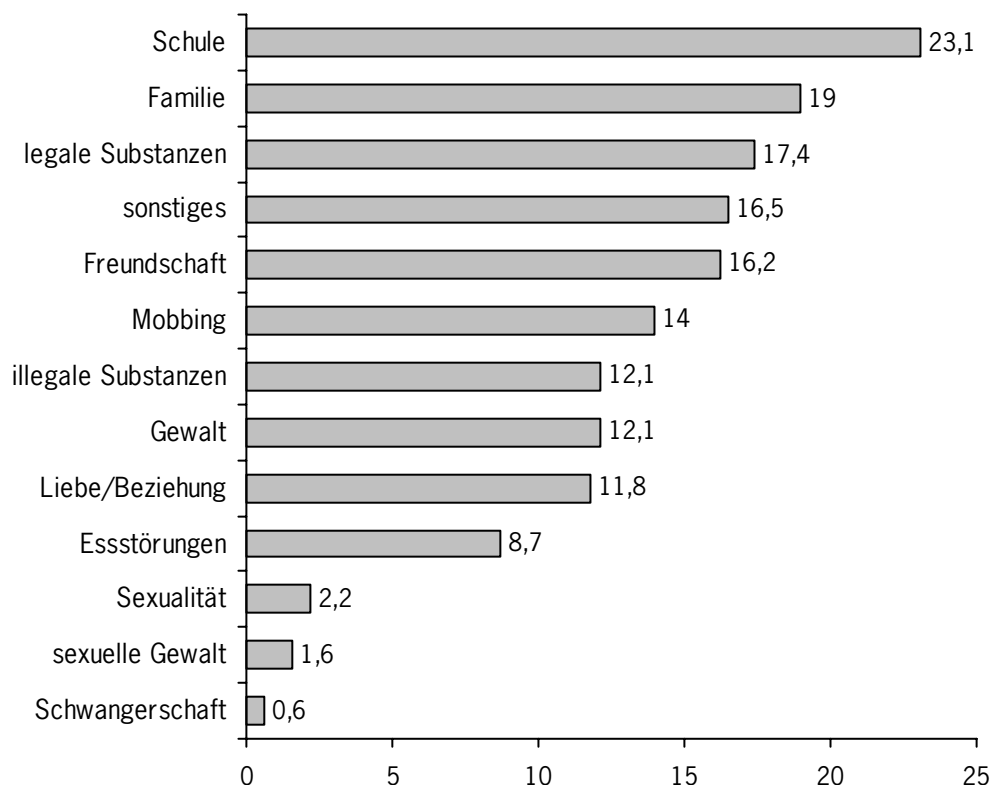
Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund wurden unabhängig von der Nationalität der Fachkraft erreicht, was dafür spricht, dass das angestrebte kulturspezifische Vorgehen insgesamt erfolgreich realisiert werden konnte.

### 4.3.3 Themen der Beratungen

Kamen Jugendliche zu den Fachkräften, notierten diese im Rahmen der Dokumentation, aus welchem Anlass bzw. mit welchem Thema die SchülerInnen kamen. Für 321 Jugendliche lagen Angaben zum Thema beim ersten Gespräch vor:

<sup>6</sup> Bei 28 SchülerInnen war der Migrationshintergrund unbekannt bzw. konnte in der Kürze der Beratungszeit nicht geklärt werden.

Abb. 7: Anlässe der Beratungen (Anteil der Jugendlichen, Mehrfachnennungen möglich, n = 321)



Die Jugendlichen hatten am häufigsten Anliegen rund um die Schule (23,1 %), gefolgt von Problemen im privaten Umfeld: in Familie (19 %), in Freundschaft (16,2 %) und in der Beziehung (11,8 %). An dritter Stelle und fast gleichauf mit dem vorgenannten Bereich kamen konsum- oder suchtbetogene Probleme: bzgl. legaler Substanzen (17,4 %), illegaler Drogen (12,1 %) und wegen Essstörungen (8,7 %). Insgesamt kamen etwa 30 % der Jugendlichen aus diesem Grund in die Beratung.

Dass Mobbing- und Gewalterfahrungen in den Schulen keine Seltenheit waren, zeigen die Anteile an den Beratungsanlässen. Unter der Kategorie sonstiges (16,5 %) verbirgt sich eine Vielfalt verschiedener Themen wie z.B. exzessive Nutzung neuer Medien (Handy, Computer), Suizid-(Gefährdung), Sekten/Satanismus, Schönheit/Körpergefühl, psychische Probleme sowie (berufliche) Perspektiven.

Im Verlauf der Beratung bzw. Betreuung wurde das Themenspektrum meist auf weitere Themen ausgedehnt: So kamen von den 224 Jugendlichen, die eingangs keine suchtbetogenen Probleme nannten, im Verlauf der Beratungen zwei auf das Thema illegale und vier auf das Thema legale Suchtmittel zu sprechen. Weitere acht SchülerInnen baten um Rat wegen Essstörungen. Demnach erhöht sich die Zahl der Jugendlichen, die wegen suchtbetogener Probleme von den Fachkräften beraten wurden, von 106 auf insgesamt 120 (36,4 %).

#### 4.3.4 Art und Umfang der Beratungen

217 (66,8 %) von den 330 direkten Beratungen waren zum Stichzeitpunkt 15.02.2003 beendet. Bei diesen abgeschlossenen Beratungen schwankte die Zahl der Beratungen zwischen einer und zwölf Beratungen und lag im Mittel bei 1,7 Kontakten pro SchülerIn. 140 SchülerInnen wurden einmal beraten (65,7 %), zwei Beratungen gab es bei 37 SchülerInnen (17,4 %), drei Beratungen bei 15 SchülerInnen (7,0 %), vier und mehr Beratungen bei 21 SchülerInnen (9,8 %). Die Zahlen zeigen, dass kurzfristige Beratungen deutlich überwogen und dass intensivere Begleitungen nur selten vorkamen. Im Berichtszeitraum zeigte sich diesbezüglich wenig Bedarf.

Bezieht man auch die noch nicht abgeschlossenen Beratungen mit ein, steigt die durchschnittliche Zahl der Beratungen pro SchülerIn auf 2,1. Gleichzeitig sinkt bei dieser Betrachtungsweise der Anteil der „Einmal-Beratungen“ auf 59,4 %, während der Anteil der mehrfach beratenen Jugendlichen steigt. D.h. etwa drei Fünftel der SchülerInnen wurden einmal, etwa zwei Fünftel mehrfach von den MitarbeiterInnen beraten.

Für die Beratungen wurden - pro Fall - zwischen zehn und 180 Minuten aufgewendet, bei den abgeschlossenen Fällen liegt der Durchschnitt bei 86 Minuten und bei noch nicht abgeschlossenen Fällen bei bisher 95 Minuten.

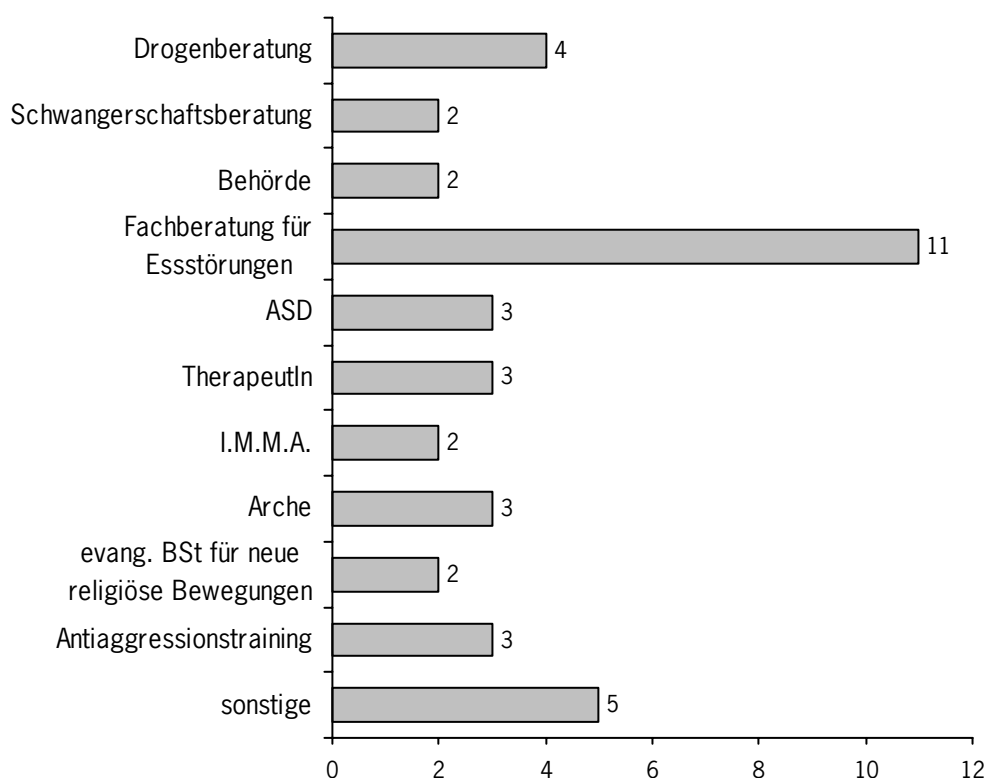
Für 318 der 330 Beratenen lagen Verlaufsdocumentationen vor. Sie gaben Auskunft über Häufigkeit und Dauer von Terminen sowie darüber, wer an den Beratungen beteiligt war, wo und wie die Beratungen stattfanden. Demnach waren an insgesamt 709 Beratungsterminen im Schnitt 1,4 Personen beteiligt. Neben den SchülerInnen selbst waren das in 19,8 % der Gespräche (in 21 % der Fälle) die Eltern oder eine andere Bezugsperson, in 8,5 % eine Lehrkraft und in 8,2 % KollegInnen von Inside. Weitere pädagogische Fachkräfte von anderen Einrichtungen waren in 3,1 % der Gespräche involviert.

Die Beratungen fanden i.d.R. im Rahmen persönlicher Gespräche (96,9 %) statt, Telefonaten (1,4 %) und Schriftwechsel (1,7 %) kam lediglich ergänzende Funktion zu. Die Gespräche wurden zumeist in der Schule (gut 95 %) geführt: im Beratungsraum der Fachkräfte (89,6 %), auf dem Schulhof (4,6 %) und - sehr selten - im Lehrerzimmer (7x; 1,0 %) oder in der Klasse (3x; 0,4 %). Je zehn Gespräche (je 1,4 %) fanden im Koordinierungsbüro in der Innenstadt und bei den Beratenen zu Hause statt. Andere Plätze kamen nur in Einzelfällen vor: in anderen Institutionen (4x) oder in der Öffentlichkeit (1x). Das Ergebnis zeigt zum einen, dass Schule - was nahe liegt - die praktischste und schnell erreichbarste Örtlichkeit für Beratung ist, Beratung also am erfolgreichsten klientennah und vor Ort erbracht wird. Zum anderen findet Beratung am besten persönlich und im geschützten Setting eines geeigneten Beratungsraums statt.

#### 4.3.5 Abschluss der Beratungen: Vermittlungen

Von den 330 SchülerInnen waren bisher insgesamt 23 SchülerInnen (7,0 %) an externe Angebote vermittelt worden. Die Fachkräfte empfahlen dabei häufiger mehr als eine andere Stelle - entweder aufgrund eines komplexeren Hilfebedarfs oder um den Jugendlichen Auswahlmöglichkeiten anzubieten. Insgesamt wurden den 23 SchülerInnen insgesamt 40 verschiedene Angebote genannt, also im Schnitt 1,7 Stellen. Eine Übersicht gibt die folgende Abbildung:

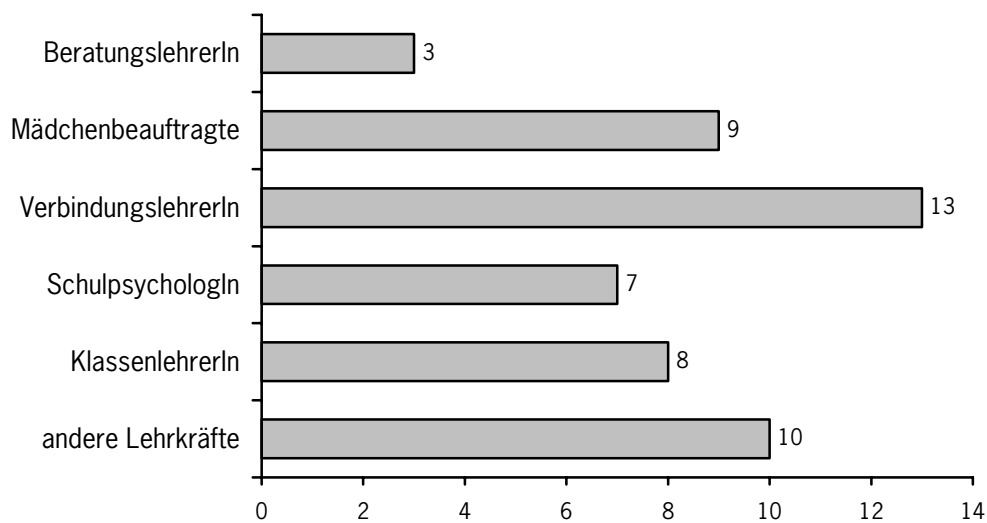
Abb. 8: Anzahl der an externe Stellen vermittelten SchülerInnen (n = 23)



An erster Stelle steht die Vermittlung in die Fachberatung für Essstörungen: Dorthin wurden allein elf Jugendliche vermittelt. Hinzu kam die Vermittlung von zwei Mädchen in eine Fachberatungsstelle für sexuell missbrauchte Mädchen (I.M.M.A.). In Drogen- und Suchtberatungsstellen wurden vier Jugendliche vermittelt und je drei zum ASD, zu niedergelassenen TherapeutInnen, in ein Antiaggressionstraining sowie in eine Beratungsstelle für Suizidgefährdete (Arche).

Außerdem wurden SchülerInnen an andere schulinterne pädagogische Fachkräfte (wie z.B. der Verbindungslehrer oder die Schulpsychologin) oder die KlassenlehrerIn vermittelt. Wenngleich hier sicher ein weniger umfassender Hilfebedarf i.e.S. vorlag und es um enger umrissene schulbezogene Themen ging, so wurden doch auch hier meist mehrere Anlaufstellen genannt (vgl. die folgende Abbildung):

Abb. 9: Anzahl Vermittlungen zu anderen schulinternen päd. Fachkräften (n = 28)

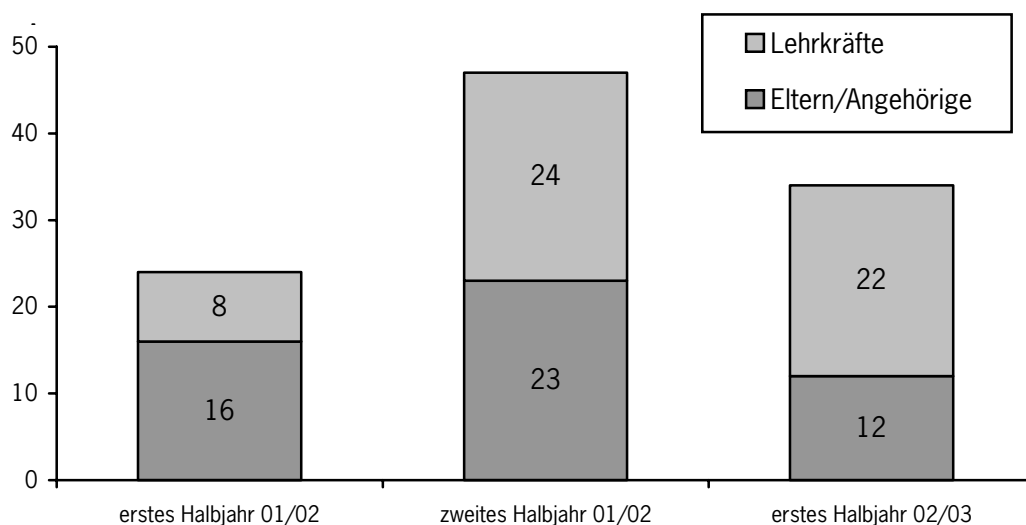


28 SchülerInnen (8,5 %) wurde ein Gespräch oder die Hinzuziehung von schulinternen Fachkräften empfohlen. Dabei wurden insgesamt 50 schulinterne Fachkräfte benannt, also im Schnitt jeder/m Beratenen 1,8 HelferInnen. Damit wurden insgesamt mehr schulinterne als -externe Stellen herangezogen, vor allem die VerbindungslehrerInnen. Weiterhin wurden an die Mädchenbeauftragte, KlassenlehrerInnen und SchulpsychologInnen vermittelt.

#### 4.4 Beratungen von Eltern und Lehrkräften

Im Zeitraum vom 01.07.2001 bis 13.02.2003 wurden insgesamt 115 Lehrkräfte und Eltern/Angehörige beraten: 54 Lehrkräfte (48,6 % inkl. 3,6 % mit besonderen Aufgaben beauftragte Lehrkräfte) und 51 Eltern bzw. Angehörige (46 %), zehn Personen wollten keine Auskunft erteilen.

Abb. 10: Anzahl der Beratungen nach Schuljahren und Beratenen (n = 105)



Zu Beginn der Projektarbeit wurden vorrangig Eltern beraten, in der Folge kamen aber mehr Lehrkräfte hinzu, bis ihnen relativ das größte Gewicht zukam: Die Anzahl der beratenen Lehrkräfte stieg von zunächst acht im ersten Halbjahr auf 24 im zweiten bzw. 22 im dritten Halbjahr an.

Sowohl die Eltern/Angehörigen wie auch die Lehrkräfte, die Rat bei den Inside @ School-Fachkräften suchten, waren zum überwiegenden Teil weiblich (82 % der Eltern und 69,2 % der Lehrkräfte). Wie bei den Jugendlichen, zeigt sich demnach auch bei den Erwachsenen eine höhere Inanspruchnahme durch Frauen. Zudem entspricht dies der stärkeren Übernahme von Erziehungsaufgaben durch Frauen.

Wie schon bei den Beratungen von SchülerInnen zeigte sich auch hinsichtlich der erreichten Eltern ein schulspezifischer Unterschied: An den Gymnasien wurden nur 13 Eltern beraten, während 38 Eltern von RealschülerInnen Unterstützung von Inside @ School in Anspruch nahmen. Hinsichtlich der beratenen LehrerInnen wurden keine Unterschiede festgestellt, an beiden Schulformen wurden je 27 Lehrkräfte beraten.

#### **4.4.1 Zugang der Eltern/Lehrkräfte zu Inside @ School**

Drei Fünftel der Eltern/Angehörigen (60,4 %) wandten sich gleich nach den Vorstellungsrunden der MitarbeiterInnen selbstständig an Inside @ School. 39,6 % waren auf Empfehlung gekommen. Im Verlauf veränderte sich die Verteilung ein wenig: Lagen die vermittelten Kontaktaufnahmen im ersten Schulhalbjahr 01/02 erst bei 23,1 %, stiegen sie im zweiten auf 52,2 % und pendelten sich dann im ersten Schulhalbjahr 02/03 bei 33,3 % ein.

59,2 % der Eltern/Angehörigen sprachen die Fachkräfte persönlich an, 34,7 % riefen an und in drei Fällen (6,1 %) wurde der Kontakt per E-Mail aufgenommen. Um Eltern/Angehörige zu erreichen, ist das Handy also von größerer Bedeutung als für die Jugendlichen.

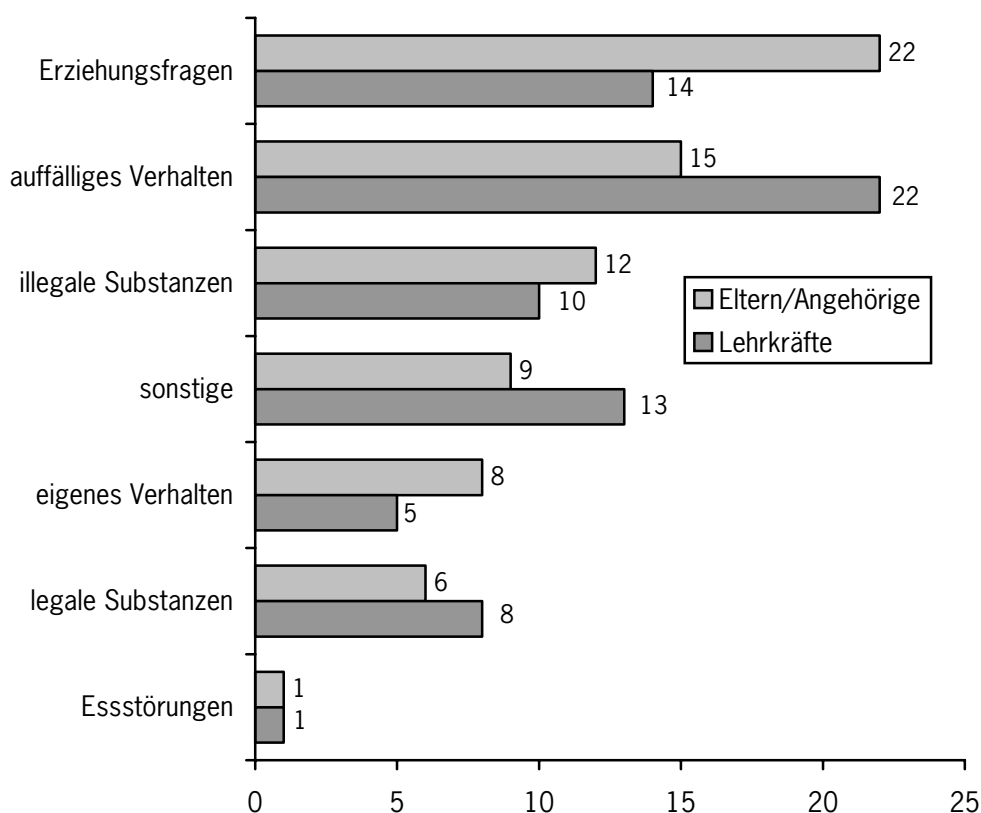
Anders die Lehrkräfte: Sie nahmen von Beginn an fast ausschließlich direkt und persönlich den Kontakt zu den ProjektmitarbeiterInnen auf (außer in einem Fall). Im Verlauf der Schulhalbjahre gab es hier keine wesentlichen Veränderungen.

#### **4.4.2 Anlässe und Themen der Beratung**

Die Eltern/Angehörigen nahmen vorwiegend wegen Problemen mit ihren Kindern Kontakt zu den MitarbeiterInnen auf (in 76,5 % der Fälle), suchten aber auch wegen eigener Probleme Rat. Bei den Beratungen der Lehrkräfte ging es in etwa zwei Drittel der Fälle (64,8 %) ebenfalls um einzelne SchülerInnen, in den anderen Fällen entweder um eigene Probleme oder allgemeinere Themen wie z.B. fachliche Beratungen zu Suchtmitteln oder Präventionsmethoden, Problemen in bzw. mit Klassen.

Eine Übersicht über die konkreten Gründe bzw. Probleme gibt Abb. 11.

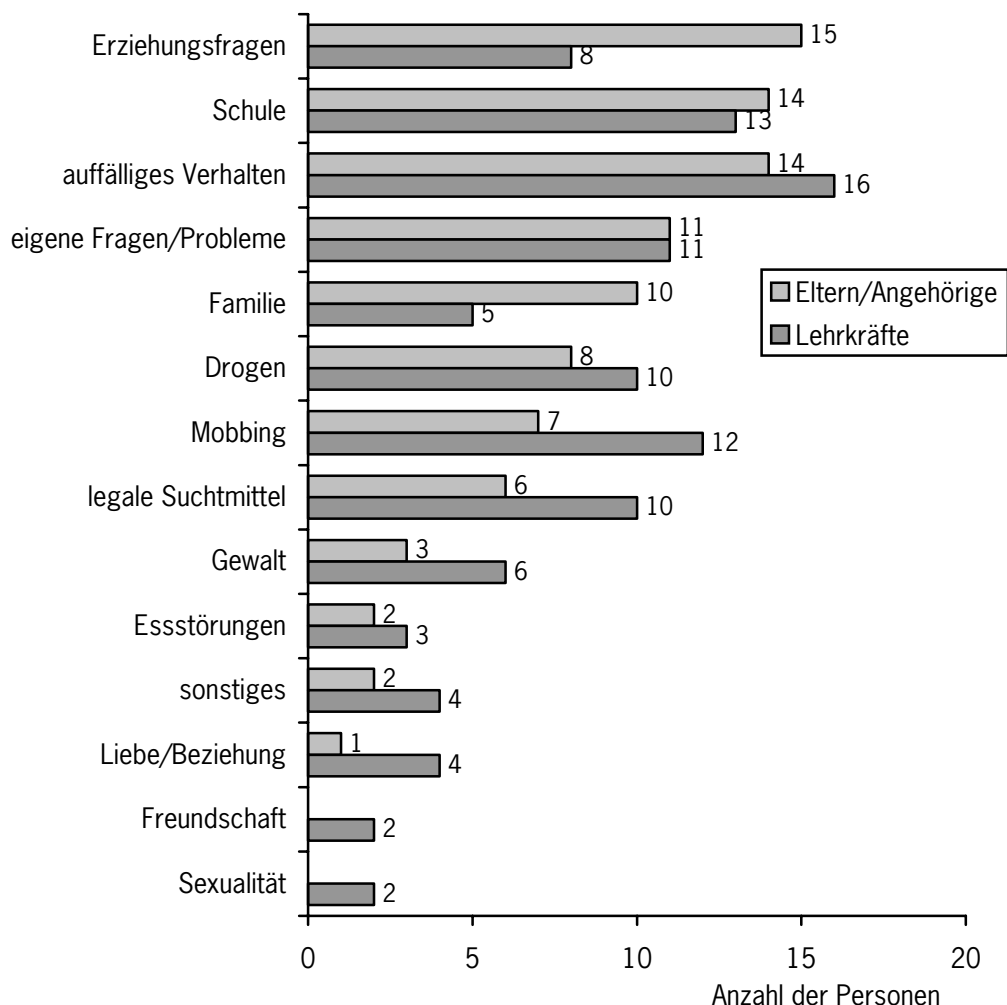
Abb. 11: Gründe für die Kontaktaufnahme bei Eltern/Angehörigen (51, 73 Nennungen) und Lehrkräften (54, 73 Nennungen)



Während Eltern sich am häufigsten wegen Erziehungsfragen an die Fachkräfte wandten, überwogen bei den Lehrkräften Anfragen wegen auffälligen Verhaltens von SchülerInnen. Beide thematisierten durchaus auch das eigene Verhalten (acht- bzw. fünfmal). 15 Eltern und 17 Lehrkräfte wandten sich wegen sucht(mittelkonsum-)bezogenen Problemen der Kindern bzw. SchülerInnen an die Fachkräfte, vorrangig in Zusammenhang mit illegalen Substanzen. Damit lagen suchtbezogene Probleme (wegen legaler oder illegaler Suchtmittel) an zweiter Stelle. Erstaunlicherweise spielten Essstörungen fast keine Rolle: Nur je ein Elternteil und eine Lehrkraft kamen aus diesem Grund zu Inside @ School (vgl. dazu Abschnitt 4.3.3: 8,7 % und damit 28 SchülerInnen kamen wegen Essstörungen in die Beratung).

Als weitere Gründe für die Kontaktaufnahme wurden eigene psychische Probleme, Familie, Gewalt, Schule und Mobbing genannt. Im weiteren Verlauf kamen weitere Themen hinzu, pro Gespräch wurden etwas mehr als zwei Themen behandelt. Im Einzelnen ging es den Beratenen um:

Abb. 12: Themen der Beratungen im Verlauf bezogen auf die beratenen Eltern und Lehrkräfte (n = 45 Eltern, 134 Nennungen; n = 53 Lehrkräfte, waren Themen bei mehreren Kontakten genannt, wurden sie nur einmal gewertet)



Die Eltern brachten insgesamt 134 Themen ein, hatten also im Schnitt Bedarf zu je drei Themen. Dabei blieben Erziehungsfragen das dominierende Thema (bei 15 Eltern = ein Drittel), gefolgt von Problemen ihrer Kinder in der Schule, deren auffälligem Verhalten. Elf Eltern (24,4 %) ging es - auch - um eigene Probleme, was damit korrespondiert, dass zehn Eltern (22,2 %) Rat bzgl. der Situation in der Familie suchten. Im Verlauf der Beratungen wollten insgesamt 14 Eltern über konsum- oder suchtbetogene Probleme reden, darunter zwei, die Derartiges zu Beginn nicht vorgebracht hatten. D.h. dass insgesamt 17 Eltern - auch - wegen suchtbetogener Probleme ihrer Kinder Rat suchten (von 51 = 33,3 %) und das vorrangig im Zusammenhang mit illegalen Drogen.

Die Lehrkräfte brachten im Verlauf der Beratungen mit insgesamt 181 Themen etwas mehr Probleme vor, im Schnitt nannte jede Lehrkraft 3,4 Themen. 16 Lehrkräfte (30,2 %) suchten Rat wegen auffälligem Verhalten von SchülerInnen und ein Viertel (24,5 %) wegen weiterer Probleme im Schulalltag. Eigene Probleme kamen bei elf Lehrkräften (20,8 %) hinzu. Suchtbetogene Probleme von SchülerInnen wurden von mehr Lehrkräften (19) als Eltern thematisiert (14). Zählt man zusammen, wie viele Lehrkräfte im ersten Gespräch suchtbetogene Probleme nannten (17) und wie viele

erst später auf dieses Thema zu sprechen kamen (weitere 5), zeigt sich, dass insgesamt 22 Lehrkräfte (von 54 = 40,7 %) hierzu Unterstützung suchten, auch hier vorrangig wegen illegalen Drogenkonsums von SchülerInnen.

D.h. sowohl in den Beratungen der Eltern wie der Lehrer spielten verschiedene Themen eine Rolle, worunter suchtbezogenen Problemlagen - erwartungsgemäß - eine große Rolle zukam. Insgesamt ähnelten die Themenstellungen jenen der Jugendlichen, doch brachten die Erwachsenen eine andere Perspektive ein sowie andere Ängste und Sorgen. Berücksichtigt man, dass elterlicher Erziehungskompetenz und Vorbildfunktion wesentliche Bedeutung für ein gesundheitsbewusstes Verhalten ihrer Kinder zukommt, ist es zudem als Erfolg des Projekts zu werten, dass Eltern sich auch diesbezüglich an die Fachkräfte wandten und sich auch nicht scheuten, eigene Probleme zu thematisieren.

#### **4.4.3 Art und Umfang der Beratungen**

Von den 115 Beratungen wurden bisher 87 Beratungen abgeschlossen (78,3 %). In diesen 87 Fällen gab es bei Eltern/Angehörigen einen bis drei Kontakte (Durchschnitt: 1,2) und bei den Lehrkräften bis zu sechs Kontakte (Durchschnitt: 1,5). Bezieht man auch die noch laufenden Beratungen ein, ergeben sich durchschnittliche Terminzahlen von 1,8 bei den Eltern und 2,9 bei den Lehrkräften.

Im Schnitt hatten die abgeschlossenen Beratungen von Lehrkräften eine knappe Stunde erfordert, bei den noch laufenden Fällen lag der Aufwand bei durchschnittlich 111 Minuten. Bei den Eltern ergaben sich ähnliche Werte: Im Schnitt wurden pro abgeschlossenem Fall 68 Minuten gebraucht und etwa doppelt so viel (121 Minuten) für die noch laufenden Beratungen.

Ein einzelnes Beratungsgespräch dauerte im Mittel etwa 60 Minuten, wobei die Dauer im Verlauf des Projekts abnahm: Bei den Lehrkräften von 88 Minuten im ersten Schulhalbjahr auf 64 Minuten im zweiten Schulhalbjahr 01/02 und weiter auf 35 Minuten im ersten Schulhalbjahr 02/03. Bei den Eltern/Angehörigen sank der durchschnittliche Zeitbedarf für ein Gespräch im ersten Schulhalbjahr 01/02 von 116 Minuten auf 64 Minuten im zweiten Schulhalbjahr 01/02 und im ersten Schulhalbjahr 02/03 schließlich auf 34 Minuten. Die höheren Aufwände zu Beginn liegen zum einen darin begründet, dass das erste von mehreren Gesprächen i.d.R. einer ausführlicheren Exploration der Situation diene, auf die im Folgenden aufgebaut werden konnte. Zum anderen passten sich die Fachkräfte dem Zeittakt der Schule an.

Für 183 Gespräche liegen im Rahmen der Verlaufsdocumentationen weitere Informationen vor, die außer über Häufigkeit und Dauer von Terminen auch Auskunft darüber gaben, wer an den Beratungen beteiligt war sowie wo und wie sie stattfanden. Demnach waren an den 183 Beratungsterminen im Schnitt 1,2 Personen beteiligt. Neben den Eltern oder Lehrkräften waren das in 20,8 % der Gespräche die Kinder bzw. die SchülerInnen. Zudem waren in 4,9 % KollegInnen von Inside und in 4,4 % weitere pädagogische Fachkräfte von anderen Einrichtungen involviert.

Die Beratungen fanden zwar ebenfalls überwiegend im Rahmen persönlicher Gespräche (83,8 %) statt, doch waren Telefonate deutlich wichtiger als im Umgang mit den Jugendlichen: 15,1 % der Beratungen von Eltern fanden telefonisch statt (vs. 1,4 % bei den Jugendlichen).

Wie bei den Jugendlichen dominierte als Beratungsort die Schule (insgesamt gut 80 %), wenn auch nicht so deutlich wie dort. Zudem zeigte sich eine andere Binnenverteilung

lung: Zwar war der Beratungsraum der Fachkräfte auch hier der wichtigste Ort, doch wurden hier „nur“ 47,7 % der Gespräche geführt. Relevant war daneben vor allem das Lehrerzimmer, wo ein gutes Fünftel aller Beratungen (22,7) stattfand. Im Koordinierungsbüro wurden 14 Gespräche (8,1 %) geführt und bei den Beratenen zu Hause drei (1,7 %).

#### **4.4.4 Abschluss der Beratungen**

Von den 87 abgeschlossenen Beratungen mit Eltern/Angehörigen und Lehrkräften endeten 15 (14 Eltern, 1 Lehrkraft) mit einer Vermittlung an externe Stellen (17,2 %). Lediglich einmal wurde an die Schulpsychologin verwiesen, in allen anderen Fällen ging es um Vermittlung in Drogen- oder in Erziehungsberatung (je 3x), zum ASD oder zu sonstigen Hilfen.

## **5 KONSUMVERHALTEN UND EINSTELLUNGEN VON SCHÜLERIN- NEN IM VERLAUF**

Wichtige Informationen zur Situation an den Schulen, also z.B. dem Umfang des Konsums, Verhaltensweisen oder Einstellungen zu Suchtmitteln, wurden mit Hilfe einer teilstandardisierten Befragung einer Stichprobe von SchülerInnen und einer Befragung aller Lehrkräfte der sechs Projektschulen sowie von zwei Kontrollschulen gewonnen.

Um die Wirkungen der Projektarbeit zu evaluieren, wurden die Erhebungen als Wiederholungsbefragungen angelegt, die zu Beginn und nach einem Jahr den Status erhoben.

Das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus genehmigte die Befragungen am 02.01.2002 unter der Nr. III/5-O 4106 - 6/135 481. Nach Erhalt der Genehmigung des Bayerischen Staatsministeriums wurden die Eltern von FOGS schriftlich über die geplanten Befragungen, die Inhalte, das Procedere und die Sicherung der Anonymität informiert sowie - für die minderjährigen SchülerInnen - um ihr Einverständnis gebeten. Von den minderjährigen SchülerInnen wurden schließlich all jene befragt, für die eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern vorlag. Die SchülerInnen wurden zudem vorab über die Freiwilligkeit der Teilnahme informiert.

### **5.1 Stichprobenziehung**

Die Stichprobe wurde aus den drei städtischen Münchener Realschulen und drei städtischen Münchener Gymnasien, an denen MitarbeiterInnen des Projekts arbeiten (im folgenden Interventionsschulen), sowie aus zwei Kontrollschulen (eine Realschule und ein Gymnasium) gezogen.

Da die erste Befragung ( $t_0$ ) aufgrund der verzögerten Bewilligung und Arbeitsaufnahme der wissenschaftlichen Begleitung nicht wie ursprünglich geplant vor Aufnahme der Projektarbeit durchgeführt werden konnte, erfolgte eine gezielte Auswahl der Klassen, an denen die MitarbeiterInnen noch keine Projekte durchgeführt hatten. Im ersten Jahr wählten die MitarbeiterInnen gemeinsam mit den Schulleitungen an jeder Schule je eine Klasse der Stufen 5 bis 12 aus. Ein Jahr später ( $t_1$ ) wurden dieselben SchülerInnen erneut befragt, die sich dementsprechend nun in den Stufen 6 bis 13 befanden. In den Kontrollschulen wählten die Schulleitungen ebenfalls je eine Klasse pro Stufe aus. Diese gezielte Auswahl der Klassen sollte möglichst vergleichbare Rahmenbedingungen garantieren.

Die Befragung fand schriftlich und anonym mit Hilfe eines teilstandardisierten Fragebogens statt.

## 5.2 Konzeption der Befragung der SchülerInnen

Die Befragung der SchülerInnen umfasste neben soziodemographischen Fragen die folgenden Aspekte:

- Konsumverhalten (legale und illegale Suchtmittel)
- Rauchverhalten der Eltern und Einstellung der Eltern zum Rauchen Jugendlicher
- Einstellungen zu Suchtmitteln (legale und illegale)
- „Konsumnähe“ zu illegalen Suchtmitteln operationalisiert durch a) die Möglichkeit, sich illegale Suchtmittel binnen 24 Stunden zu beschaffen und b) der Absicht, im nächsten Jahr illegale Suchtmittel zu konsumieren
- Konsumverhalten Tabletten
- Essverhalten
- Umfang von Freizeitverhalten (z.B. PC-Spiele)
- selbstverletzendes Verhalten
- Genussfähigkeit
- Critical Incidents
- Selbstsicherheit, Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitserwartung
- Unterstützung zu Hause und durch das soziale Umfeld
- Klassenklima.

Bei den meisten Themen wurde auf erprobte und bereits in anderen Studien eingesetzte Skalen zurückgegriffen, die teilweise an die speziellen Anforderungen des Projekts angepasst wurden.

Zu  $t_1$  wurde ein großer Teil der Fragen aus  $t_0$  erneut gestellt. Die meisten Fragen zur Soziodemographie wurden nicht wiederholt, da die Informationen bereits aus der ersten Welle bekannt waren. Neben den erneut gestellten Fragen zum Konsum etc. wurden schließlich Bewertungen des Projekts selbst aus Schülersicht erhoben. Dabei sollte erhoben werden, ob die SchülerInnen, die MitarbeiterIn von Inside @ School kennen (Reichweite, Bekanntheitsgrad), wie sie die Kontakte zu den MitarbeiterInnen bewerten und ob sie FreundInnen mit Problemen die MitarbeiterInnen empfehlen würden. Außerdem wurden qualitative positive und negative Aspekte zur Arbeit der ProjektmitarbeiterInnen erfragt.

Da auch die SchülerInnen der Klassen 5 und 6 befragt wurden, entwickelte die wissenschaftliche Begleitung gemeinsam mit den MitarbeiterInnen des Projekts eine „vereinfachte“ und kürzere Version für die jüngeren SchülerInnen. Ausgespart wurden in den Bogen für die jüngeren SchülerInnen einzelne Fragen, z.B. zum Konsum sog. harter Suchtmittel. Der Fragebogen für die Klassen 5 und 6 enthielt insgesamt 32 Fragen mit 192 Items. Die Befragung der älteren SchülerInnen (Klassen 7 - 12) bestand aus 37 Fragen mit 217 Items. Der Fragebogen für die Klassen 5 und 6 war sechs, der für die Klassen 7 bis 12 acht DIN A4 Seiten lang.

Die Befragungen wurden im Klassenverband im Rahmen einer Unterrichtsstunde von den MitarbeiterInnen von Inside @ School durchgeführt. In einer Schule übernahm die Schulpsychologin diese Aufgabe, da noch keine MitarbeiterIn gefunden war. Ihr sei an dieser Stelle ausdrücklich gedankt! Nach einer Einleitung durch SchulleiterIn, Klassen-

oder FachlehrerIn übergaben diese die Klassen/Kurse an die MitarbeiterInnen von Inside @ School und verließen den Klassenraum. Die Fachkräfte erläuterten die Befragung, standen für Rückfragen zur Verfügung und übernahmen schließlich die Verpackung und den Versand der ausgefüllten Fragebogen an FOGS.

Zur Wiedererkennung der Befragten in der zweiten Welle ( $t_1$ ) sollten die SchülerInnen einen eindeutigen Code in die Fragebogen eintragen (bei den SchülerInnen der Klassen 5 - 9 führten die MitarbeiterInnen Listen mit den Namen und den Codes des/der Befragten, die sie in die Fragebogen übertrugen; die älteren SchülerInnen wurden ebenso wie die LehrerInnen gebeten, den Code anhand einer Anleitung selbst einzutragen). Die Fragebogen gingen an FOGS und verblieben dort. Die Anonymität der SchülerInnen wurde gewahrt, da FOGS die Namen der SchülerInnen unbekannt und den MitarbeiterInnen von Inside @ School bzw. den Schulen die Antworten der einzelnen SchülerInnen nicht zugänglich waren. An den Kontrollschulen wurde prinzipiell das gleiche Vorgehen gewählt.

### **5.3 Kontrollschulen**

Um die Entwicklungen an den Projektschulen nicht nur im Verlauf, sondern auch im Vergleich betrachten und dabei Wirkungen der Projektarbeit von zufälligen Entwicklungen abgrenzen zu können, wurde für die Untersuchung ein Kontrollgruppendesign gewählt. Die Auswahl von Kontrollschulen erwies sich jedoch als schwierig. Am Projekt nicht beteiligte Schulen scheuten den Aufwand und den notwendigen Bedarf an Unterrichtszeit. Schließlich wurde auf Schulen zurückgegriffen, die sich um die Teilnahme am Projekt beworben hatten, jedoch nicht ausgewählt worden waren.

Das hatte zur Folge, dass die Kontrollschulen keine „normalen“ Schulen waren. Vielmehr hatten die Kontrollschulen (eine Realschule und ein Gymnasium im Münchener Stadtgebiet) nicht nur durch ihre Bewerbung ein hohes Maß an Interesse für Suchtprävention ausgedrückt, sie waren zudem verstärkt einschlägig aktiv. Die Situation an diesen Schulen kann also nicht als typisch gelten und tatsächlich zeigte sich im Verlauf der Studie, dass hier ein hohes Maß an Reflexion suchtbezogener Fragestellungen vorhanden war. Dankenswerterweise nahmen beide Schulen sowohl an der Schüler- als auch der Lehrerbefragung teil und unterstützten die MitarbeiterInnen von Inside @ School bei der Durchführung der Befragungen an ihren Schulen sehr. Deshalb soll an dieser Stelle ein besonderer Dank an die SchülerInnen und LehrerInnen dieser Schulen sowie an ihre Schulleitungen gehen!

Inhaltlich erhielten die Kontrollschulen die gleichen Fragebogen wie in den Interventionsschulen, zu  $t_1$  jedoch ohne die Fragen zu Reichweite und Bewertung von Inside @ School. Außerdem wurde hinsichtlich Zeitraum und Art der Durchführung (s.o.) ein vergleichbares Vorgehen umgesetzt.

#### **5.3.1 Vergleichbarkeit der Gruppen**

Zu  $t_0$  waren die Gruppen der Interventions- und der Kontrollschulen gut vergleichbar. Zwar waren die SchülerInnen der Kontrollschulen etwas älter  $\bar{X}$  14,4 vs.  $\bar{X}$  13,9 Jahre ( $p < .05$ ), doch zeigten sich im Hinblick auf Geschlecht, Herkunft, Religion, Rauchverhalten und Berufstätigkeit der Eltern keine signifikanten Unterschiede. Die Gruppen waren also gut miteinander vergleichbar.

Trotz einer leicht veränderten Teilnehmergruppe waren zu  $t_1$  keine weiteren Unterschiede hinzugekommen. Im Gegenteil: Bei der Gesamtgruppe der zu  $t_1$  befragten SchülerInnen waren die Alterunterschiede geringer und im Unterschied zu  $t_0$  nicht mehr signifikant ( $\bar{X}$  KS = 15,0 vs.  $\bar{X}$  IS = 14,7). Bei den Wiederreichten bestanden die zu  $t_0$  festgestellten Altersunterschiede naturgemäß fort ( $\bar{X}$  KS = 15,1,  $\bar{X}$  IS = 14,5,  $p = < .05$ ).

### 5.3.2 Vorbemerkungen zu den Ergebnissen der Befragung der SchülerInnen

Eine wichtige Zielsetzung der Wiederholungsbefragung stellt der Nachweis von Wirkungen des Projekts dar. Wenngleich die Ergebnisse keine Langzeiteffekte belegen können - dazu wäre ein Evaluationszeitraum von drei bis fünf Jahren wünschenswert -, liefern sie dennoch erste Hinweise auf ggf. eingeleitete Veränderungen oder Entwicklungstrends.

Deutlich wird in dieser Studie erneut, welche große Bedeutung der Auswahl der Interventions- und der Kontrollschulen zukommt. Obwohl sowohl die Interventions- als auch die Kontrollschulen alle im Münchener Stadtgebiet lagen und insgesamt vergleichbar erschienen<sup>7</sup>, zeigten sich im Konsumverhalten der SchülerInnen deutliche Unterschiede. Bei der ersten Befragung wurde z.B. an den Kontrollschulen überwiegend ein geringeres Ausmaß an Substanzkonsum festgestellt. Und so musste der Vergleich Interventions- zu Kontrollschulen vor allem die jeweiligen Entwicklungen zwischen  $t_0$  und  $t_1$  betrachten und weniger die absoluten Werte.

In der Darstellung der Ergebnisse werden die folgenden Abkürzungen und Begriffe verwendet:

Abkürzung	Bedeutung
$t_0$	Bezeichnung für die erste Befragung der SchülerInnen bzw. der LehrerInnen
$t_1$	Bezeichnung für die zweite Befragung der SchülerInnen bzw. der LehrerInnen
Wiedererreichte	die Befragten, die sowohl zu $t_0$ als auch zu $t_1$ geantwortet haben und deren Angaben mit Hilfe des Personen-Codes zugeordnet werden konnten
Interventionsschulen (IS)	Schulen, in denen MitarbeiterInnen von Inside @ School gearbeitet haben
Kontrollschulen (KS)	die beiden Schulen, die sich an den Befragungen der SchülerInnen und Lehrkräfte beteiligten, an denen aber keine MitarbeiterInnen von Inside @ School arbeiteten
Klassen mit Maßnahmen	die Klassen der Interventionsschulen, an denen die MitarbeiterInnen des Projekts Maßnahmen oder Projekte durchgeführt haben
Klassen ohne Maßnahmen	die Klassen der Interventionsschulen, an denen die MitarbeiterInnen des Projekts bis zu $t_1$ keine Maßnahmen durchgeführt hatten

Die Eingabe und Verwaltung der Daten wurde mit der Datenbank FileMaker Pro realisiert, statistische Auswertungen mit dem Programm SPSS für Windows berechnet.

Zur Überprüfung der Stärke von Zusammenhängen oder Unterschieden zwischen  $t_0$  und  $t_1$  wurden parametrische (z.B. T-Test) und nonparametrische Zusammenhangsmaße (z.B. Cramers V zur Prüfung der statistischen Unabhängigkeit von der Nullhypothese und der Vorzeichentest zur Prüfung der positiven bzw. negativen Verände-

<sup>7</sup> Eine Kontrollschule hat den Leistungsschwerpunkt Sport. Die demzufolge stärkere sportliche Ausrichtung von SchülerInnen korrespondiert möglicherweise mit niedrigeren Werten beim Substanzkonsum.

rungen bei wiederholt gestellten Fragen) berechnet, die jeweils angegeben werden. Schlussfolgerungen auf Zusammenhänge in der Grundgesamtheit wurden mit den Irrtumswahrscheinlichkeiten von 5 % bzw. 1 % berechnet.

Generell wurden alle Ergebnisse auf Unterschiede nach Geschlecht und Schultyp überprüft. Aus Gründen der Lesbarkeit werden jedoch nur signifikante Unterschiede berichtet.

### *Rücklaufquoten*

Die jüngeren SchülerInnen (Klassen 5 und 6) wurden - wie oben erläutert - mit einem leicht verkürzten Fragebogen befragt. Die Rückläufe werden daher in der folgenden Tabelle für die jüngeren und die älteren SchülerInnen getrennt aufgeführt.

Tab. 5: Schülerbefragungen

	$t_0$	$t_1$	$t_0$ und $t_1$
<b>jüngere SchülerInnen</b>	<b>5. - 6. Klasse</b>	<b>6. Klasse</b>	<b>Wiedererreichte</b>
Befragte	<b>210</b>	<b>193</b>	
Rücklauf	146	150	121
Quote	70 %	78 %	84 %
<b>ältere SchülerInnen</b>	<b>7.-12. Klasse</b>	<b>7.-13. Klasse</b>	<b>Wiedererreichte</b>
Befragte	<b>1.169</b>	<b>1.061</b>	
Rücklauf	816	685	486
Quote	70 %	65 %	69 %
<b>Gesamt</b>	<b>962</b>	<b>835</b>	<b>606</b>
Quote (von allen)	68 %	66 %	63 %

Die Rücklaufquoten lagen zu  $t_0$  bei 68 % und zu  $t_1$  bei 66 %. Zudem konnten immerhin 63 % der SchülerInnen, die sich zu  $t_0$  an der Befragung beteiligten, zu  $t_1$  erneut erreicht werden (Wiedererreichte). Insgesamt konnten damit sehr gute Rücklaufquoten und eine gute Ausschöpfung erzielt werden.

Die folgende Tabelle referiert die Größe der Stichprobe und der Rückläufe an den Interventions- und an den Kontrollschulen:

Tab. 6: Umfang der Stichprobe der Schülerbefragungen

	$t_0$	$t_1$
<b>Interventionsschulen</b>		
alle SchülerInnen	<b>4.401</b>	<b>4.310</b>
Befragte	1.039	938
Anteil von allen SchülerInnen	17 %	15 %
Rücklauf	737	656
Quote	71 %	70 %
<b>Kontrollschulen</b>		
alle SchülerInnen	<b>1.483</b>	<b>1.483</b>
Befragte	340	316
Anteil von allen SchülerInnen	15 %	15 %
Rücklauf	225	184
Quote	66 %	58 %

Insgesamt wurde an den Interventionsschulen zu  $t_0$  eine Stichprobe von 17 % und zu  $t_1$  von 15 % aller SchülerInnen befragt. An den Kontrollschulen konnten mit jeweils 15 % zu  $t_0$  und  $t_1$  gleich hohe Anteile erreicht werden. Die Rücklaufquoten lagen an den Interventionsschulen mit 71 % zu  $t_0$  etwas höher als in den Kontrollschulen (66 %).

#### *Beschreibung der Stichprobe der SchülerInnen zu $t_0$*

Unter den befragten SchülerInnen waren zu  $t_0$  56,7 % Mädchen und 43,3 % Jungen. In der Altersgruppe der jüngeren SchülerInnen war der Anteil der Mädchen mit 51,6 % etwas geringer, bei den älteren SchülerInnen lag er mit 58,5 % etwas über dem Durchschnitt in der Gesamtgruppe. Wie schon bei den SchülerInnen, die Beratung in Anspruch genommen hatten, zeigte sich auch bei der Befragung ein - im Vergleich zur Gesamtheit in den Schulen (54 % Jungen und 46 % Mädchen) - höherer Anteil Mädchen.

Das Alter der SchülerInnen lag durchschnittlich bei 14,0 Jahren, zwischen Jungen und Mädchen gab es keinen signifikanten Altersunterschied, in den Realschulen lag es - wegen des Fehlens der befragten Stufen 11 und 12 - erwartungsgemäß signifikant niedriger (13,4 Jahren) als in den Gymnasien (14,4 Jahren).

Die Familien der SchülerInnen stammten zu 82 % aus Deutschland, zu 5 % aus der Türkei/Kurdistan, zu 2 % aus Italien und zu 12 % aus sonstigen Ländern wie z.B. Spanien.

Etwas mehr als die Hälfte der SchülerInnen waren katholisch (55,9 %), jeder Fünfte evangelisch (20,6 %) und jeder 14. war moslemischen Glaubens (7,2 %). 1,9 % waren Mitglied einer anderen Religionsgemeinschaft. Etwa jede siebte SchülerIn (14,4 %) gehörte keiner Religionsgemeinschaft an.

Im Durchschnitt lebten die Jugendlichen im Haushalt mit 3,1 Personen zusammen, immerhin 22 % der Eltern waren jedoch alleinerziehend. Bei 77 % der SchülerInnen arbeiteten beide Elternteile, in 20,5 % der Fälle nur ein Elternteil. Die Eltern von nur 2,4 % der SchülerInnen waren arbeitslos.

### *Ausfallanalyse und Vergleich der SchülerInnen zu $t_0$ und $t_1$*

Verzerrende Ausfälle von Stichprobenteilen sind zwischen  $t_0$  und  $t_1$  nicht zu verzeichnen. Die zu  $t_1$  wiedererreichten SchülerInnen ( $n = 612$ ) sind im Hinblick auf das Geschlecht (Anteil der Jungen  $t_0 = 43,3 \%$ ,  $t_1 = 43,2 \%$ ) gut mit der Gesamtstichprobe zu  $t_0$  vergleichbar. In der zweiten Welle der Befragung wurden auch SchülerInnen der befragten Klassen/Kurse einbezogen, die zu  $t_0$  nicht teilgenommen hatten oder hinzugekommen waren<sup>8</sup>, und für die, sofern sie minderjährig waren, eine elterliche Einwilligung vorlag, damit möglichst viele Bewertungen des Projekts aus Sicht der SchülerInnen einbezogen werden. Auch die zu  $t_1$  neu hinzugekommenen Fälle sind im Hinblick auf das Geschlecht gut mit den Befragten zu  $t_0$  und den Wiedererreichten in  $t_1$  vergleichbar.

Das Durchschnittsalter der wiedererreichten Befragten lag zum Zeitpunkt der zweiten Befragung erwartungsgemäß genau ein Jahr über dem Vorjahreswert. In den Interventionsschulen lag es bei 14,5 Jahren und in den Kontrollschulen bei 15,1 Jahren ( $T$ -Wert = 29,5,  $p < .01$ ). Obgleich diese Altersunterschiede statistisch signifikant sind, können sie aufgrund der Größenordnung von 0,6 Jahren jedoch als praktisch nicht relevant betrachtet werden.

Betrachtet man die Gruppe der Wiedererreichten, fällt auf, dass zu  $t_1$  aus den Realschulen mehr Mädchen als Jungen antworteten als in der ersten Befragungswelle (61,1 % vs. 52,2 %), während in den Gymnasien der Jungenanteil angestiegen war (44,5 % vs. 40,7 %). Die Werte verursachten jedoch keine Verzerrungen der Ergebnisse.

## **5.4      Protektive Faktoren**

Aufgrund der Zielsetzung präventiver Arbeit soll bei der Präsentation der Ergebnisse der beiden Befragungswellen zunächst auf den Bereich der personalen und Umfeldressourcen, also die protektiven Faktoren, eingegangen werden. Es folgen Berichte zu Konsumverhaltensweisen und Einstellungen zum Konsum, wobei Zusammenhänge zwischen Konsum und protektiven Faktoren herausgearbeitet werden.

Durch eine Vielzahl von Studien ist bekannt, dass verschiedene Faktoren wie das Selbstwertgefühl, die Selbstsicherheit, die Selbstwirksamkeitserwartung, auch Religiosität, positive Beziehungen zu Erwachsenen und Teilnahme an prosozialen Aktivitäten in differenzierter Weise das Gesundheitsverhalten Jugendlicher beeinflussen (vgl. JESSOR, TURBIN, COSTA 1999). Diese auch als protektive bzw. Risiko-Faktoren bezeichneten Variablen, wirken unterschiedlich auf die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten eines bestimmten Verhaltens, z.B. das Rauchen (vgl. GILLIS 1994; GOTTLIEB, CHEN 1985; LONNQUIST, WESS, LARSEN 1992; OLECKNO, BLAVVONIERE 1991; WEINSTEIN 1993).

Wie eingangs erwähnt (vgl. S. 4), werden in der Fachdiskussion zum einen die Konzentration von Suchtprävention auf ihre Kernaufgaben, zum anderen aber auch ihre Öffnung zu einer weiter gefassten Gesundheitsförderung diskutiert. Dabei zeichnet sich ein Paradigmenwechsel ab, der auch für die Arbeit von Inside @ School relevant ist: Zunehmend zielt präventive Arbeit auf eine Förderung von protektiven Faktoren und die Entwicklung von Risikokompetenz und kehrt sich von einer rein asketisch-belehrenden Gesundheitserziehung ab (PETERMANN 1998). Dementsprechend wurden

---

<sup>8</sup> Die Zusammensetzung der Klassen hat sich in einigen Klassen, in denen z.B. eine Spezialisierung oder ein Wechsel in die Kollegstufe erfolgte, stark verändert.

in den letzten Jahren zunehmend so genannte Lebenskompetenz-Programme wie z.B. ALF (KRÖGER 1999) oder Drogenprävention an sächsischen Schulen (PETERMANN 1998) erprobt. Die beiden genannten Programme sollen hier kurz vorgestellt werden, da in der hier vorgelegten Studie z.T. die gleichen Tests eingesetzt wurden und deshalb die Ergebnisse der Untersuchung von Inside @ School zur besseren Interpretation mit jenen der vorangegangenen Studien in Bezug gesetzt werden.

Das ALF-Programm beinhaltete in 24 Unterrichtseinheiten zu je 90 Minuten in den Klassen 5, 6 und 7 die Förderung allgemeiner Kompetenzen wie Problemlösung, Kommunikation oder Stressbewältigung, trainierte Standfestigkeit und vermittelte Informationen über den Substanzkonsum. Durchgeführt wurde die Studie an Hauptschulen (n = 675) und Gymnasien (n = 771) in Bayern. Das Projekt startete mit den SchülerInnen der 5. Klassen, die bis zu drei Jahre gefördert und begleitend befragt wurden. Neben den SchülerInnen wurden auch Lehrkräfte und Eltern in die Evaluation einbezogen. Im Ergebnis wurde ein suchtpreventiver Effekt des Programms vor allem in jenen Klassen festgestellt, in denen das Programm gut akzeptiert und vollständig durchlaufen wurde (KRÖGER 1999).

Auch im Präventionsprojekt an sächsischen Schulen (PETERMANN 1998) nahmen SchülerInnen an einem Kompetenzförderungsprogramm teil. In die Studie einbezogen wurden insgesamt 366 SchülerInnen aus 19 Klassen von Mittelschulen (Real- und Hauptschulen) sowie 315 SchülerInnen aus 14 Gymnasialklassen. Befragt wurden zu insgesamt vier Messzeitpunkten SchülerInnen der Klassen 7 und 8 sowie der Klassen 9 und 10. Im Ergebnis konnte u.a. nachgewiesen werden, dass in den Versuchsklassen die entwicklungspsychologisch normale Verminderung von Distanz zum Konsum psychoaktiver Substanzen gebremst werden konnte, während dies in den Kontrollklassen nicht nachzuweisen war.

Auch Inside @ School fokussiert konzeptionell auf eine ganzheitliche Betrachtung jugendlicher Entwicklung, will Jugendliche stärken und ihnen helfen, ihr Verhalten zu reflektieren und zunehmend (eigen-)verantwortlich zu handeln. Eingesetzt wurde - wie berichtet - ein Mix aus gruppenbezogenen, eher primärpräventiven Angeboten und einzelfallbezogene Unterstützung von SchülerInnen mit bestimmten Problemen. Mit Blick auf die konzeptionelle Ausrichtung der Arbeit wurden in der Schülerbefragung auch protektive Faktoren untersucht:

- soziale Kompetenz und die Selbstsicherheit
- Selbstwertgefühl
- wahrgenommene Unterstützung durch das Elternhaus
- Klassenklima.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der beiden Befragungswellen ( $t_0$  zu  $t_1$ ) dargestellt sowie gruppenbezogene Unterschiede zwischen den Interventions- und Kontrollschulen und den Interventionsschulklassen mit bzw. ohne Maßnahmen.

#### **5.4.1 Soziale Kompetenz und Selbstsicherheit**

Soziale Kompetenz wurde wiederholt in Untersuchungen zum Gesundheitsverhalten als wichtiger Faktor für gesundheitsbezogenes Verhalten herausgearbeitet (vgl. FISCHER 1999). In der hier vorgelegten Studie wurde die soziale Kompetenz mit einer Skala gemessen, die bereits in der ALF-Studie sowie von Petermann eingesetzt wurde (WALDEN

1999). Die Skalenwerte waren größtenteils akzeptabel (Cronbachs Alpha = .68). Walden trennt die Gesamtskala in Subskalen, die folgende Konstrukte beinhalten:

- ❑ kommunikative Kompetenz, z.B. *einem Freund/einer Freundin Komplimente machen*
- ❑ Durchsetzungsfähigkeit, z.B. *etwas Gekauftes, das nicht richtig funktioniert, in den Laden zurückbringen*
- ❑ Weigerungsassertivität, z.B. die Fähigkeit „nein“ zu sagen, wenn eine Zigarette angeboten wird.

In der ALF-Studie fanden sich geschlechtsspezifische Unterschiede: Jungen im Alter von elf bis zwölf Jahren schätzten sich als beeinflussbarer, aber auch als durchsetzungsfähiger ein als Mädchen. Bei Mädchen konnten bzgl. Durchsetzungsfähigkeit und kommunikativer Kompetenz eine protektive Rolle beim Rauchen beobachtet werden. Diese Unterschiede konnten *für die Altersgruppe der 11- bis 12-Jährigen* in der vorliegenden Stichprobe nicht bestätigt werden.

Bezogen auf *alle Jungen und Mädchen* konnte jedoch festgestellt werden, dass Mädchen ihre kommunikative Kompetenz und ihre Weigerungsassertivität signifikant höher einschätzten als Jungen; Jungen hingegen bewerteten ihre Durchsetzungsfähigkeit signifikant höher als Mädchen (einfaktorielle ANOVA,  $p < .01$ ).

Zwischen  $t_0$  und  $t_1$  veränderte sich bei durchschnittlich einem Drittel der SchülerInnen das Antwortverhalten. Wie schon bei der ersten Befragungswelle festgestellt, wiesen die SchülerInnen der Kontrollschulen zu  $t_1$  signifikant höhere *kommunikative Kompetenzen* auf ( $p < .05$ ) als die der Interventionsschulen. Doch konnten zu  $t_1$  keine Unterschiede im Hinblick auf die *Durchsetzungsfähigkeit und Weigerungsassertivität* zwischen SchülerInnen der Interventionsschulen und der Kontrollschulen festgestellt werden.

#### 5.4.2 Selbstwertgefühl und generalisierte Selbstwirksamkeitserwartung

Das Selbstwertgefühl und die generalisierte Selbstwirksamkeitserwartung können als allgemeine Schutzfaktoren fungieren (WALDEN 1999). In der Befragung der Jugendlichen wurden die beiden Aspekte in einer Frage zusammengefasst erhoben. Die Items reichten dabei von *ich mag mich*, über *manchmal komme ich mir ganz unwichtig vor*, bis hin zu Selbstwirksamkeitsaussagen wie z.B. *mir fällt meistens etwas ein, wenn ich in der Klemme stecke*. Die Skalenkennwerte der ALF-Studie konnten bei der Befragung der SchülerInnen im Projekt Inside @ School annähernd reproduziert werden (Cronbachs Alpha  $t_0 = .85$ ,  $t_1 = .37$ ).

Jungen hatten insgesamt ein höheres Selbstwertgefühl als Mädchen, sie stimmten verschiedenen Items der Skala wie z.B. *ich mag mich* signifikant stärker zu als Mädchen (Cramers  $V > .02$ ,  $p < .05$ ). Umgekehrt stimmten Mädchen negativen Items wie z.B. *manchmal habe ich den Eindruck, dass ich überflüssig bin* öfter zu als Jungen.

Im Hinblick auf die Selbstwirksamkeitserwartungen konnten keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen festgestellt werden.

Zwischen  $t_0$  und  $t_1$  konnten weder in den Interventions- noch in den Kontrollschulen signifikante Veränderungen im Hinblick auf das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartungen beobachtet werden.

### 5.4.3 Unterstützung durch die Eltern

Neben den protektiven Faktoren, die ein gesundes Selbstbewusstsein und eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung darstellen, kann auch die Unterstützung durch die Eltern als - im positiven Fall protektive - Umfeldvariable - im Hinblick auf das Konsumverhalten oder sonstige Aspekte des Gesundheitsverhalten wirken. Die wahrgenommene Unterstützung durch die Eltern wurde in der Befragung der SchülerInnen durch eine Frage mit fünf Items erhoben, die zum einen das wahrgenommene Verständnis von Seiten der Eltern (z.B. *meine Eltern hören mir zu, wenn ich Probleme habe*) und zum anderen umgekehrt das Verständnis der Jugendlichen für ihre Eltern (z.B. *Die Forderungen meiner Eltern an mich sind meistens gerechtfertigt*). Die Reliabilität der Skala war sehr gut und lag etwas über der von PETERMANN (1994) berichteten (Cronbachs Alpha  $t_0 = .82$ ,  $t_1 = .84$ ).

Mädchen nahmen zu  $t_0$  eher Unterstützung durch die Eltern wahr als Jungen ( $p < .05$ ) und zu beiden Messzeitpunkten fühlten sich mehr RealschülerInnen unterstützt als GymnasiastInnen (einfaktorielle ANOVA,  $p < .05$ ). Zwischen den Interventions- und den Kontrollschulen gab es keine signifikanten Unterschiede, auch nicht zwischen den Klassen mit und ohne Maßnahmen.

Bezogen auf einzelne Fragen konnten sowohl in den Interventions- als auch in den Kontrollschulen zwischen  $t_0$  und  $t_1$  positive Veränderungen bei den Items *meine Eltern hören mir zu, wenn ich Probleme habe* und *vor meinen Eltern brauche ich meine Gedanken nicht zu verstecken* festgestellt werden (T-Test,  $p < .01$ ), was auf eine Verbesserung der Situation zuhause schließen lässt.

Nur in den Interventionsschulen veränderte sich darüber hinaus auch die Einstellung der SchülerInnen zu ihren Eltern (signifikant mehr Zustimmung zu der Aussage *die Forderungen meiner Eltern sind meistens gerechtfertigt*).

### 5.4.4 Unterstützung durch das soziale Umfeld

Die Unterstützung durch das soziale Umfeld wird ebenfalls als wichtige protektive Variable betrachtet. Erhoben wurde das Konstrukt in der Befragung der SchülerInnen durch eine Frage mit acht Items, die positive und negative Aspekte erfasst (Cronbachs Alpha  $t_0 = .79$ ,  $t_1 = .79$ ). Die Items reichen bei dieser Skala von: *Ich habe einen besten Freund/eine beste Freundin*, über *Ich habe Freunde/Freundinnen, die zu mir halten, auch wenn ich etwas Dummes angestellt habe* bis hin zu *Ich fühle mich als Außenseiter/in*.

Sowohl zu  $t_0$  als auch zu  $t_1$  fühlten die Mädchen sich in ihrem sozialen Umfeld signifikant besser aufgehoben als die Jungen (einfaktorielle ANOVA,  $p < .05_{t_0t_1}$ ) und dies gleichermaßen in den Interventions- und in den Kontrollschulen. Unterschiede zeigten sich jedoch zwischen den Schulformen: Die RealschülerInnen fühlten sich sowohl zu  $t_0$  als auch zu  $t_1$  durch ihr soziales Umfeld stärker unterstützt (einfaktorielle ANOVA,  $p < .05_{t_0t_1}$ ).

Im Verlauf eines Jahres zeigten sich auf der individuellen Ebene nur wenige Veränderungen: Zu  $t_1$  gaben mehr SchülerInnen an, FreundInnen zu haben, mit denen sie reden können. Zudem stimmten Jungen nun der Aussage *ich habe FreundInnen, die für mich da sind* häufiger zu als Mädchen.

### 5.4.5 Klassenklima

Mit Fragen nach dem Klassenklima kann man das wahrgenommene Wohlbefinden im Klassenverband sowie - daraus abgeleitet - Unterstützungs- bzw. Konfliktpotentiale erfassen. Die Fragen wurden an die Erhebungen in der ALF-Studie angelehnt und die Skalenskennwerte konnten reproduziert werden (Cronbachs Alpha  $t_0 = .68$ ,  $t_1 = .77$ ). Zwischen Mädchen und Jungen konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden.

Schon zu  $t_0$  schätzten die KontrollschülerInnen ihr Klassenklima insgesamt positiver ein als die SchülerInnen der Interventionsschulen. Und diese Unterschiede konnten (bisher) in den Interventionsschulen nicht aufgeholt werden.

Das Klassenklima scheint sich vielmehr von  $t_0$  nach  $t_1$  insgesamt eher verschlechtert zu haben. So fühlten sich zu  $t_1$  signifikant weniger SchülerInnen in den Interventions- und den Kontrollschulen *in ihrer Klasse wohl* als zu  $t_0$  und nahmen auch signifikant seltener an, dass *ihre MitschülerInnen gut mit ihnen auskommen wollten* (Vorzeichen-test,  $p < .05$ ).

Mit Blick auf Effekte der Projektarbeit kann zumindest ein Erfolg vermeldet werden: In den Klassen mit Maßnahmen *möchten mehr SchülerInnen in ihrer Klasse bleiben*, während in den Klassen ohne Maßnahmen mehr SchülerInnen die Klasse verlassen möchten ( $p < .05$ ).

### 5.4.6 Freizeitverhalten

Die Art, seine Freizeit zu gestalten, steht in enger Beziehung zum Gesundheitsverhalten, beispielsweise achten Sport treibende Jugendliche z.B. eher auf ihre Fitness als nicht Sport Treibende. Aus diesem Grund wurde eine Frage zu verschiedenen Verhaltensweisen und deren Ausmaß (fünfstufige Skala von *gar nicht* bis *täglich*) aufgenommen, die nach insgesamt zehn definierten Verhaltensweisen fragt.

Von  $t_0$  zu  $t_1$  zeigten sich - meist altersbedingt - Zunahmen bei den folgenden Verhaltensweisen: *mit FreundInnen abhängen\**, *telefonieren*, *Party machen*, *abtanzen*, *SMS verschicken*, *im Internet surfen*, *Fernsehen/Video angucken\** (Vorzeichen-test,  $p < .05$ ). Diese Veränderungen können für Mädchen ebenso wie für Jungen berichtet werden.<sup>9</sup>

Um ein besseres Bild von Freizeitstilen zu erhalten, wurde eine Faktorenanalyse mit den einzelnen Items durchgeführt, das Ergebnis ist in der folgenden Tabelle dargestellt:

---

<sup>9</sup> Bei den mit \* gekennzeichneten Items nahm das Verhalten zwar auch in den Kontrollschulen zu, hier jedoch nicht signifikant.

Tab. 7: Faktorenmatrix zum Freizeitverhalten  $t_1$  ( $n = 654$ )

	Komponente		
	1	2	3
Party machen, abtanzen	,759		
mit Freundinnen oder Freunden abhängen	,737		
telefonieren	,712		
PC-Spiele		,704	
Sport treiben		,604	
im Internet surfen		,553	
ins Kino gehen		,553	
shoppen			,701
Fernsehen, Video angucken			,683

\* Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Die Hauptkomponentenanalyse extrahierte drei Faktoren, die 47,5 % der Gesamtvarianz aufklären. Sie können wie folgt beschrieben werden:

- Auf Komponente 1 laden (= mit der Komponente korrelieren): *Party machen/abtanzen, telefonieren, mit Freundinnen oder Freunden abhängen.*
- Auf Komponente 2 laden: *Sport treiben, PC-Spiele spielen, Sport treiben, ins Kino gehen* sowie das Item *im Internet surfen.*
- Auf Komponente 3 laden: *shoppen und Fernsehen, Videos angucken.*

Es zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen bei den Komponenten 1 und 2: Jungen hatten signifikant höhere Werte (= höhere Korrelationen zwischen den Einzelitems und der Komponente) in Komponente 2, vertrieben sich ihre Freizeit also öfter am PC, mit Sport und Kino. Demgegenüber hatten Mädchen signifikant höhere Werte in Komponente 1 und Komponente 3, d.h. sie waren in ihrer Freizeit stärker kommunikativ (Komponente 1) oder konsumorientiert (Komponente 3).

Zwischen den Interventions- und Kontrollschulen wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt.

#### 5.4.7 Wohlbefinden und Genussfähigkeit

In der Fachdiskussion rückt zunehmend eine salutogenetische Sichtweise von Entwicklung in den Vordergrund. Dementsprechend war auch das Vorgehen von Inside @ School daran orientiert, Jugendliche bei der Entwicklung von positiven Gestaltungsmöglichkeiten, von Genussfähigkeit etc. zu unterstützen. In der vorliegenden Studie wurde deshalb auch untersucht, was Jugendliche zur Steigerung von Lebensqualität unternehmen und wie sie Wohlbefinden konnotieren (in Anlehnung an FRANK 1991). Gefragt wurde z.B., wie gerne die SchülerInnen z.B. *tolle Musik hören, lange baden* oder *sich ihre Lieblingssüßigkeit spendieren* bis hin zu *genüsslich eine rauchen*. Die Ergebnisse zeigen, wie beim Thema Freizeitverhalten, altergemäße Entwicklungen, die auch eine Zunahme von Substanzkonsum umfassen: Z.B. ist es zu  $t_1$  bei mehr SchülerInnen damit verbunden, *genüsslich eine zu rauchen*, wenn sie sich etwas Gutes tun wollen. Ebenso möchten sie öfter *ein gutes Gefühl mit Pillen o.ä. noch mehr auskosten*.

Zwischen  $t_0$  und  $t_1$  entwickelte sich die Zustimmung zu den Items zwischen den Geschlechtern etwas unterschiedlich: Während Jungen im Vergleich zum Vorjahr öfter angaben, dass es ihnen gut tut, *nachts die Sterne zu bestaunen*, präferierten die Mädchen häufiger zu  $t_1$  *ein gutes Buch zu lesen, spazieren zu gehen* und *die Natur zu genießen*.

Mit Blick auf konsumbezogene Verhaltensweisen war festzustellen, dass die SchülerInnen der Interventionsschulen zu  $t_1$  öfter als jene der Kontrollschulen *ein Fest machen, ein gutes Gefühl mit Pillen etc. noch mehr auskosten* und *genüsslich eine Rauchen* wollen (signifikant).

Auch mit den „Wohlfühldimensionen“ wurde eine Faktorenanalyse gerechnet. Sie ergab - mit Blick auf die älteren SchülerInnen insgesamt fünf Faktoren, die insgesamt 54,6 % der Gesamtvarianz der Variablen erklären.

Tab. 8: Faktorenanalyse mit den Fragen nach dem Wohlbefinden bzw. der Genussfähigkeit ( $n = 599$ , alle älteren SchülerInnen  $t_1$ )

	Komponente				
	1	2	3	4	5
tanzen	,795				
laut singen	,675				
mir ein neues T-Shirt etc. kaufen	,632				
mit Freund, Freundin schmusen	,570				
einem lieben Menschen etwas schenken	,536				
lange baden	,523				
spazieren gehen und die Natur genießen		,706			
ein Bild malen		,658			
nachts die Sterne bestaunen		,630			
ein gutes Buch lesen		,614			
mit Freunden, Freundin etwas kochen		,544			
das gute Gefühl mit Pillen etc. noch mehr auskosten			,855		
genüsslich eine rauchen			,777		
mich sportlich verausgaben				,805	
gute Freunde, Freundinnen treffen				,529	
mir meine Liebessüßigkeit spendieren					,826
tolle Musik hören					,502

Die fünf Komponenten sind unterschiedlich komplex: Während die ersten beiden Faktoren sechs bzw. fünf Items repräsentieren, entfallen auf die Komponenten 3 bis 5 lediglich je zwei Items, darunter zeigt Komponente 3 ein deutlich konsumorientiertes Verständnis von Wohlfühlen.

Zwischen Mädchen und Jungen wurden bzgl. aller Faktoren signifikante Unterschiede festgestellt. So lagen die Faktorwerte bei den Jungen in den Komponenten 1, 2 und 5 signifikant unter denen der Mädchen (einfaktorielle ANOVA,  $p < .05$ ), d.h. Mädchen stimmten diesen Items in höherem Maß zu als Jungen. Demgegenüber waren auf die Komponenten 3 und 4 häufiger Jungen zuzuordnen ( $p < .05$ ).

Unterschiede zeigten sich auch zwischen den Interventionsschulen und den Kontrollschulen: Die SchülerInnen der IS stimmten den Aussagen der Komponenten 1 und 3 signifikant stärker zu als jene der Kontrollschulen.

### 5.4.8 Zusammenhänge zwischen protektiven Faktoren

In diesem Kapitel soll eine Analyse der Wechselwirkungen zwischen den protektiven Faktoren vorgenommen werden. Ziel ist zunächst noch nicht der Nachweis des Zusammenhangs zwischen protektiven (oder Risiko-)Faktoren und dem Konsumverhalten. Diese Analysen werden bei den Ergebnissen zum (Konsum-)Verhalten (Abschnitt 5.5) berichtet.

Die hier folgenden Analysen suchen nach Hinweisen über das Zusammenwirken der protektiven bzw. Risikofaktoren, weil diese Kenntnisse von großer Bedeutung für die Weiterentwicklung von primär- und sekundärpräventiven Angeboten sind. Das Wissen über diese Beziehungen kann bei der Konzeption von Maßnahmen und Projekten helfen, diese bedarfsspezifischer und angemessener auszurichten und damit letztlich den Wirkungsgrad präventiver Angebote zu optimieren.

Neben einer Analyse der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren sollen Vergleiche nach Geschlecht, Schultyp und Altersgruppen durchgeführt werden. Folgende Faktoren wurden in die Analysen einbezogen:

Tab. 9: In die Analysen einbezogene Variablen ( $t_i$ )

Faktor/Konstrukt	Einbezogene Variable
Selbstsicherheit	Mittelwerte der Subskalen für 1. kommunikative Kompetenz, 2. Durchsetzungsfähigkeit 3. Weigerungsassertivität
Selbstwertgefühl	4. Mittelwert der Gesamtskala
Selbstwirksamkeitserwartung	5. Mittelwert der Gesamtskala
Verhaltensweisen	6. Freizeitverhalten 1: Party machen, mit FreundInnen abhängen, telefonieren (Faktorwerte) 7. Freizeitverhalten 2: PC-Spiele, Sport treiben, im Internet surfen, ins Kino gehen (Faktorwerte) 8. Verhaltensweisen 3: shoppen, Fernsehen, Video anschauen (Faktorwerte)
Genussfähigkeit/Wohlbefinden	9. Wohlbefinden 1: tanzen, singen, T-Shirt kaufen, mit FreundInnen schmuse, Geschenke machen, lange baden 10. Wohlbefinden 2: spazieren, Bild malen, Sterne bestaunen, Buch lesen, mit FreundInnen kochen 11. Wohlbefinden 3: mit Pillen mehr auskosten, genüsslich eine rauchen 12. Wohlbefinden 4: sportlich verausgaben, gute Freundinnen treffen 13. Wohlbefinden 5: Lieblingssüßigkeit spendieren, tolle Musik hören
Unterstützung durch das Elternhaus	14. Mittelwert der Gesamtskala
Unterstützung durch das soziale Umfeld	15. Mittelwert der Gesamtskala
Klassenklima	16. Mittelwert der positiven Einschätzungen 17. Mittelwert der negativen Einschätzungen

Zunächst wurden die Zusammenhänge der 17 Variablen mit Hilfe einer bivariaten Korrelationsanalyse analysiert. Danach wurden mit den dazu geeigneten Variablen Mittelwertvergleiche im Hinblick auf das Geschlecht, den Schultyp sowie die Altersgruppe durchgeführt. Abschließend wurde noch die Bedeutung der einzelnen Faktoren für die

Merkmale Geschlecht, Schultyp und Altersgruppe mit Hilfe einer schrittweisen Diskriminanzanalyse betrachtet.

*Korrelationen zwischen protektiven Faktoren*

Wie die bivariate Korrelationsanalyse zeigt, stehen einige protektive Faktoren in enger Beziehung zueinander. Als Koeffizient wurde Pearsons Korrelationskoeffizient verwendet, berichtet werden nur signifikante ( $p < .05$ ) Korrelationen ( $r > .20$ ):

Tab. 10: Korrelationen (Pearsons r) zwischen protektiven Faktoren (nur ältere SchülerInnen zu t<sub>1</sub>, n = 545-680)

	Selbstwirk- samkeits- erwartung	Freizeit- verh. 1	Freizeit- verh. 2	Freizeit- verh. 3	Wohl- befin- den 1	Wohl- befin- den 2	Wohl- befin- den 3	Wohl- befin- den 4	Wohl- befin- den 5	Unterst. durch El- ternhaus	Unterst. durch so- ziales Umfeld	Komm. Kompe- tenz	Durch- set- zungs- fähigkeit	Weige- rungs- asserti- vität
Wohlbefinden 1: tanzen, singen, T-Shirt kaufen, mit FreundIn schmuse, Geschenke machen, lange baden		++	-	+										
Wohlbefinden 2: spazieren, Bild malen, Sterne bestaunen, Buch lesen, mit FreundInnen kochen														
Wohlbefinden 3: mit Pillen mehr auskosten, genüßlich eine rauchen		++												
Wohlbefinden 4: sportlich verausgaben, gute Freundinnen treffen	-	+	+	-										
Wohlbefinden 5: Lieblingssüßigkeit spendieren, tolle Musik hören							+							
positives Klassenklima	+				+			-	-	+	+	+	+	+
negatives Klassenklima	-		+		+					-	-	-	-	-
Unterstützung durch das soziale Umfeld														
Durchsetzungsfähigkeit	++	-	-					-	-					
Weigerungsassertivität	+	+											+	
Unterstützung durch das soziale Umfeld	+						+	-	+					+

Alle berichteten Korrelation sind auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. Mit „+“ bzw. „-“, wurden Korrelationen > .10 und < .29, mit „++“ bzw. „--“, Korrelationen > .30 gekennzeichnet. Die größte Wert lag bei .441.

In der hier untersuchten Stichprobe zeigten sich bedeutsame *positive* Korrelationen ( $> .40$ ) zwischen

- ❑ der Selbstwirksamkeitserwartung und der Durchsetzungsfähigkeit
- ❑ dem Freizeitverhalten 1 (Party machen etc.) und dem Faktor Wohlbefinden 1 (tanzen, singen, T-Shirt kaufen, mit FreundIn schmusen, Geschenke machen, lange baden) sowie dem Faktor Wohlbefinden 3 (mit Pillen mehr auskosten, genüsslich eine rauchen).

*Negative* Korrelationen konnten ermittelt werden zwischen

- ❑ dem Wohlbefinden 3 (mit Pillen mehr auskosten, genüsslich eine rauchen) und der Weigerungsassertivität (der Fähigkeit, nein zu sagen).

Darüber hinaus konnten Korrelationen geringerer Stärke zwischen dem positiven bzw. negativen Klassenklima und den sozialen Kompetenzen sowie zwischen der elterlichen Unterstützung und der Unterstützung durch das soziale Umfeld festgestellt werden. Insgesamt war die Stärke des Zusammenhangs jedoch selten größer als  $.40$ , was auf eher schwache bis mittlere Zusammenhänge zwischen den Faktoren bzw. den Einfluss weiterer hier nicht untersuchter Variablen hinweist.

Gleichwohl weisen die Ergebnisse auf wichtige Aspekte hin, z.B. auf Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. der Weigerungsassertivität) und Verhaltensweisen (*gute Gefühle mit Pillen etc. noch mehr auskosten, genüsslich eine rauchen*). Sie können helfen, Maßnahmen und Projekte auf die Bedarfe von SchülerInnen abzustimmen: Soll also z.B. der Suchtmittelkonsum Jugendlicher verringert werden, erscheint es vorrangig, die Entwicklung der Weigerungsassertivität gezielt zu fördern. Um die Passung noch zu verfeinern, wurden weitere Analysen mit Blick auf Geschlecht, Schultypen und Altersgruppen durchgeführt.

#### *Protektive Faktoren - nach Geschlecht*

Mit Hilfe eines T-Tests wurden die Daten auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen hin untersucht. Die folgende Tabelle gibt die Ergebnisse wieder:

Tab. 11: T-Test der protektiven Faktoren nach Geschlecht (n = 599 - 685, t<sub>1</sub>)

Faktor	weiblich	männlich	p <
kommunikative Kompetenz	3,9	3,7	.01
Durchsetzungsfähigkeit	3,7	3,9	.01
Weigerungsassertivität	4,1	4,1	n.s.
mittlere Selbstwirksamkeitserwartung	3,2	3,2	n.s.
Freizeitverhalten 1: Party machen, mit FreundInnen abhängen, telefonieren	0,2	-0,2	.01
Freizeitverhalten 2: PC-Spiele, Sport treiben, im Internet surfen, ins Kino gehen	-0,4	0,5	.01
Freizeitverhalten 3: shoppen, Fernsehen (Video anschauen)	0,1	-0,1	.01
Wohlbefinden 1: tanzen, singen, T-Shirt kaufen, mit FreundIn schmusen, Geschenke machen, lange baden	0,4	-0,6	.01
Wohlbefinden 2: spazieren, Bild malen, Sterne bestaunen, Buch lesen, mit FreundInnen kochen	0,1	-0,2	.01
Wohlbefinden 3: mit Pillen mehr auskosten, genüsslich eine rauchen	-0,1	0,1	.05
Wohlbefinden 4: sportlich verausgaben, gute Freundinnen treffen	-0,1	0,2	.01
Wohlbefinden 5: Lieblingssüßigkeit spendieren, tolle Musik hören	0,2	-0,2	.01
Unterstützung durch das Elternhaus	3,0	3,2	.01
Unterstützung durch das soziale Umfeld	2,8	2,7	.01
positive Einschätzung des Klassenklimas	3,0	3,1	n.s.
negative Einschätzung des Klassenklimas	1,4	1,5	.01

Obgleich die Mittelwertunterschiede nur gering sind, konnten bei fast allen Faktoren (außer der Weigerungsassertivität und der Selbstwirksamkeitserwartung) signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen festgestellt werden. So schätzten die Mädchen z.B. ihre kommunikative Kompetenz signifikant besser ein als Jungen, während Jungen sich für durchsetzungsfähiger hielten.

Mit Hilfe einer Diskriminanzanalyse wurde ermittelt, welche Bedeutung den Faktoren für die Vorhersage der Geschlechtszugehörigkeit zukam. Dabei zeigte sich die folgende Rangfolge (Stärke der Vorhersagekraft für die korrekte Zuordnung in die Gruppe Mädchen/Jungen):

1. Wohlbefinden 1: tanzen, singen, T-Shirt kaufen, mit FreundIn schmusen, Geschenke machen, lange baden
2. Freizeitverhalten 2: PC-Spiele, Sport treiben, im Internet surfen, ins Kino gehen
3. Wohlbefinden 5: Lieblingssüßigkeit spendieren, tolle Musik hören
4. Wohlbefinden 2: spazieren, Bild malen, Sterne bestaunen, Buch lesen, mit FreundInnen kochen
5. mittlere Unterstützung durch das Elternhaus
6. negative Einschätzung des Klassenklimas
7. Durchsetzungsfähigkeit
8. Wohlbefinden 3: mit Pillen mehr auskosten, genüsslich eine rauchen
9. kommunikative Kompetenz.

Die größte Trennkraft kommt den Variablen Wohlbefinden 1 und Freizeitverhalten 2 zu, gefolgt von den Faktoren Wohlbefinden 5 und Wohlbefinden 2. An fünfter Stelle wird die Unterstützung durch die Eltern mit einbezogen. Die übrigen acht Faktoren tragen dann nicht mehr signifikant zur Verbesserung der Vorhersage bei. Mit den neun in das Modell einbezogenen Variablen könnten 85,6 % der SchülerInnen korrekt der Gruppe - hier dem Geschlecht - zugeordnet werden. Jungen und Mädchen unterscheiden sich in diesen Variablen demnach am deutlichsten. Daher sollten bei geschlechtsspezifischen Maßnahmen insbesondere diese Faktoren berücksichtigt werden und Mädchen z.B. eher auf einer kommunikativen Ebene angesprochen werden, während die Jungen stärker an Wettkämpfen (ob vor dem PC oder im Sport) interessiert sind.

### *Protektive Faktoren - nach Schultyp*

Auch für den Schultyp wurden zunächst die protektiven Faktoren (Mittelwerte) gegenübergestellt und auf signifikante Unterschiede hin überprüft.

Tab. 12: T-Test der protektiven Faktoren nach Schultyp ( $n = 599 - 685$ ,  $t_i$ )

Faktor	Realschule Gymnasium		p <
kommunikative Kompetenz	3,9	3,8	n.s.
Durchsetzungsfähigkeit	3,8	3,7	n.s.
Weigerungsassertivität	4,1	4,1	n.s.
mittlere Selbstwirksamkeitserwartung	3,2	3,2	n.s.
Freizeitverhalten 1: Party machen, mit FreundInnen abhängen, telefonieren	0,0	0,0	n.s.
Freizeitverhalten 2: PC-Spiele, Sport treiben, im Internet surfen, ins Kino gehen	0,0	0,0	n.s.
Freizeitverhalten 3: shoppen, Fernsehen (Video anschauen)	0,3	-0,2	.01
Wohlbefinden 1: tanzen, singen, T-Shirt kaufen, mit FreundIn schmusen, Geschenke machen, lange baden	0,1	-0,1	.05
Wohlbefinden 2: spazieren, Bild malen, Sterne bestaunen, Buch lesen, mit FreundInnen kochen	-0,1	0,1	.05
Wohlbefinden 3: mit Pillen mehr auskosten, genüsslich eine rauchen	0,0	0,0	n.s.
Wohlbefinden 4: sportlich verausgaben, gute Freundinnen treffen	0,0	0,0	n.s.
Wohlbefinden 5: Lieblingssüßigkeit spendieren, tolle Musik hören	-0,1	0,0	n.s.
Unterstützung durch das Elternhaus	3,0	3,2	.01
Unterstützung durch das soziale Umfeld	2,8	2,7	.05
positive Einschätzung des Klassenklimas	3,1	3,0	n.s.
negative Einschätzung des Klassenklimas	1,4	1,4	n.s.

Wie die Übersicht zeigt, konnten zwischen den SchülerInnen von Realschulen bzw. und Gymnasien insgesamt weniger signifikante Unterschiede als nach dem Geschlecht festgestellt werden. Demnach hatte vor allem die Freizeit-Komponente 3 (*shoppen, Fernsehen und Video anschauen*) für RealschülerInnen eine stärkere Attraktivität als für GymnasiastInnen. Und während GymnasiastInnen sich zu Hause besser unterstützt fühlten als RealschülerInnen, nahmen diese vergleichsweise mehr *Unterstützung durch das soziale Umfeld* wahr.

Die Diskriminanzanalyse konnte dieses Ergebnis bestätigen. Von den 17 in die Analyse einbezogenen Variablen bzw. Faktoren wurden lediglich vier als für die Einordnung in die Realschule oder das Gymnasium bedeutsam extrahiert. Dies waren:

1. das Freizeitverhalten 3 (*shoppen, Fernsehen, inkl. Video anschauen*)
2. die Unterstützung durch die Eltern
3. das Wohlbefinden 5 (*Lieblingssüßigkeit spendieren, tolle Musik hören*)
4. die Unterstützung durch das soziale Umfeld.

Mit Hilfe dieser Variablen können immerhin 69,4 % der SchülerInnen in die richtige Schulart eingeordnet werden. Die Ergebnisse belegen, dass der Schultyp im Hinblick auf protektiv wirkende Faktoren kaum Unterscheidung bringt, am ehesten können Strategien hier im Bereich der sozialen Unterstützung ansetzen, bei den RealschülerInnen eher im familiären Kontext und bei den GymnasiatInnen mehr i.S. der Förderung von Kommunikation und Unterstützung im sozialen Umfeld.

### *Protektive Faktoren - nach Altersgruppe*

Schließlich wurden die protektiven Faktoren noch im Hinblick auf das Alter der SchülerInnen analysiert.

Tab. 13: T-Test der protektiven Faktoren nach Schultyp ( $t$ ,  $n = 599 - 668$ )

<b>Faktor</b>	<b>7. - 10. Klasse</b>	<b>11. - 13. Klasse</b>	<b>p &lt;</b>
kommunikative Kompetenz	3,8	3,8	n.s.
Durchsetzungsfähigkeit	3,8	3,6	.05
Weigerungsassertivität	4,1	3,9	.05
mittlere Selbstwirksamkeitserwartung	3,2	3,2	n.s.
Freizeitverhalten 1: Party machen, mit FreundInnen abhängen, telefonieren	-0,1	0,2	.01
Freizeitverhalten 2: PC-Spiele, Sport treiben, im Internet surfen, ins Kino gehen	0,1	-0,2	.05
Freizeitverhalten 3: shoppen, Fernsehen (Video anschauen)	0,1	-0,3	.01
Wohlbefinden 1: tanzen, singen, T-Shirt kaufen, mit FreundIn schmusen, Geschenke machen, lange baden	-0,1	0,1	.05
Wohlbefinden 2: spazieren, Bild malen, Sterne bestaunen, Buch lesen, mit FreundInnen kochen	-0,1	0,2	.05
Wohlbefinden 3: mit Pillen mehr auskosten, genüsslich eine rauchen	-0,1	0,2	.05
Wohlbefinden 4: sportlich verausgaben, gute Freundinnen treffen	-0,0	0,1	n.s.
Wohlbefinden 5: Lieblingssüßigkeit spendieren, tolle Musik hören	0,0	-0,1	n.s.
mittlere Unterstützung durch das Elternhaus	3,1	3,2	.05
mittlere Unterstützung durch das soziale Umfeld	2,8	2,8	n.s.
positive Einschätzung des Klassenklimas	3,1	3,0	n.s.
negative Einschätzung des Klassenklimas	1,5	1,4	.01

Es zeigten sich zwischen den jüngeren und älteren SchülerInnen signifikante Mittelwertsunterschiede, die jedoch ebenfalls absolut betrachtet relativ gering waren.

In einer Diskriminanzanalyse wurden von den insgesamt 17 protektiven Faktoren nur sieben in die Analyse als trennkraftig aufgenommen:

1. Freizeitverhalten: shoppen, Fernsehen (Video anschauen)
2. Verhalten: Party machen, mit FreundInnen abhängen, telefonieren
3. Durchsetzungsfähigkeit
4. Wohlbefinden 4: spazieren, Bild malen, Sterne bestaunen, Buch lesen, mit FreundInnen kochen
5. negative Einschätzung des Klassenklimas
6. positive Einschätzung des Klassenklimas
7. mittlere Unterstützung durch das soziale Umfeld.

Mit dieser Lösung konnten die einbezogenen Variablen die Zugehörigkeit zur Altersgruppe in 76,9 % der Fälle korrekt vorhersagen. Damit weisen sie auf die unterschiedliche Bedeutung einzelner protektiver Faktoren in den beiden Altersgruppen hin. Gleichwohl sind die Mittelwertunterschiede jedoch absolut betrachtet relativ gering, sodass präventive Maßnahmen in den beiden Gruppen höchstens mit unterschiedlichen Akzenten versehen werden sollten.

#### **5.4.9 Entwicklung protektiver Faktoren in Klassen mit und ohne Maßnahmen**

Eine wichtige Fragestellung von Studien zu präventiven Maßnahmen gilt der Wirkung. In vielen Studien zeigt sich jedoch die Schwierigkeit, direkte Auswirkungen insbesondere von kurzfristigen Maßnahmen feststellen zu können. Gleichwohl muss der Effekt der Arbeit von Interesse sein und soll hier untersucht werden.

Die Projektarbeit im Rahmen von Inside @ School hatte wie oben geschildert viele Facetten und setzte an der gesamten Breite des Schulalltags an: Die MitarbeiterInnen berieten SchülerInnen, Eltern und Lehrkräfte im Rahmen von Einzelberatungen, sie boten spezifische und oft klassenbezogene Aktionen an, beteiligten sich an der Weiterentwicklung von suchtspezifischen Themen im gesamten System Schule etc. Um nun wirkungsbezogene Fragestellungen anzugehen, wurden die MitarbeiterInnen gebeten, anzugeben, in welchen Klassen sie im Verlauf des Untersuchungsjahres konkret Präventionsprojekte, z.T. zusammen mit Lehrkräften, durchgeführt hatten.

Auf Basis dieser Angaben wurden in den Interventionsschulen zwei Gruppen gebildet:

1. Klassen (der Interventionsschulen), in denen Maßnahmen stattgefunden haben
2. Klassen (der Interventionsschulen), in denen keine Maßnahmen stattgefunden haben.

Neben diesen beiden Gruppen stehen die untersuchten Klassen in den Kontrollschulen. Die Analyse richtete sich im Folgenden auf den Vergleich der drei Gruppen. Dabei fiel auf, dass in den Kontrollschulen kaum signifikante Veränderungen zwischen  $t_0$  und  $t_1$  festgestellt wurden, während in den Interventionsschulen deutlich mehr Faktoren eine Veränderung zeigten, dies jedoch i.d.R. ohne wesentliche Unterschiede zwischen den Klassen mit und ohne Maßnahmen. Zu den Ergebnissen im Einzelnen:

In *allen drei* Gruppen wurden signifikante und vermutlich altersbedingte Anstiege beim Selbstwertgefühl und beim Freizeitverhalten 1 (Party machen etc.) festgestellt.

Einige Veränderungen zeigten sich nur in den Interventionsschulen (in Klassen *mit und ohne* Maßnahmen), jedoch nicht in den Kontrollschulen: Nur die SchülerInnen der Interventionsschulen stimmten zu  $t_1$  Aussagen im Bereich Wohlbefinden 1 (tanzen, singen, T-Shirt kaufen, mit FreundIn schmusen, Geschenke machen, lange baden) signifikant häufiger zu als zu  $t_0$ . Sie hatten also inzwischen eine größere Bandbreite von Verhaltensweisen zur Verfügung, sich selbst Gutes zu tun. Darüber hinaus war eine signifikante Zunahme bei substanzkonsumbezogenen Verhaltensweisen festzustellen (genüsslich eine rauchen, ein gutes Gefühl mit Pillen o.ä. noch mehr auskosten).

In den Interventionsschulen zeigte sich zudem beim Binnenvergleich, dass SchülerInnen in den Klassen *ohne* Maßnahmen von  $t_0$  zu  $t_1$  signifikant mehr Sport treiben, mit dem PC spielen, im Internet surfen und ins Kino gehen (Freizeitverhalten 2) sowie shoppen und Fernsehen/Videos anschauen (Freizeitverhalten 3). Die gleiche Gruppe verringerte in diesem Zeitraum signifikant Aktivitäten aus dem Bereich Wohlbefinden 2, d.h. diese SchülerInnen gingen weniger spazieren, malten und bestaunten die Sterne seltener, lasen weniger und kochten nicht mehr so häufig mit FreundInnen.

Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass bei einem Teil der Faktoren zum einen leichte Veränderungen erreicht werden konnten, z.B. ein Zugewinn an Wohlfühlmöglichkeiten in den Interventionsschulen. Zum anderen kam es in den Klassen *mit* Maßnahmen nicht zu einer Abnahme bestimmter positiv konnotierter - in Verbindung mit der Zunahme konsumbezogener - Verhaltensweisen, wie sie in den Klassen *ohne* Maßnahmen beobachtet wurde. Und mit Blick auf den Schulvergleich erscheint vor allem relevant, dass sie in einigen Bereichen mit einem besseren Ausgangsniveau gestartet sind und es nun mit Hilfe der Projektaktivitäten gelang, die Klassen der Interventionsschulen (*mit* Maßnahmen) diesem Niveau teilweise anzunähern.

## 5.5 Entwicklungen von (Konsum-)Verhalten und Einstellungen im Jahresverlauf

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Schülerbefragungen zu den Themen Konsumverhalten, Einstellungen zum Konsum sowie Verhalten mit suchtbezogenen Aspekten wie z.B. Essverhalten und selbstverletzendes Verhalten dargestellt. Wie schon im vorigen Kapitel soll auch hier weniger der Ist-Stand referiert werden; vielmehr stehen die Entwicklungen im Verlauf des Untersuchungsjahres im Mittelpunkt des Interesses. Die Gegenüberstellung von Entwicklungen in den Interventionsschulen und in den Kontrollschulen soll Wirkungen der Projektarbeit von zufälligen Entwicklungen abgrenzen, wobei die SchülerInnen der Interventionsschulen erneut in den oben beschriebenen Teilgruppen betrachtet werden: SchülerInnen aus Klassen, in denen zwischen  $t_0$  und  $t_1$  präventive Projekte und Maßnahmen durch die MitarbeiterInnen von Inside @ School durchgeführt wurden, und SchülerInnen aus Klassen ohne Maßnahmen.

Grundsätzlich werden die Ergebnisse jeweils in der folgenden Reihenfolge vorgestellt:

- ❑ Ergebnisse der ersten und zweiten Befragungswelle inkl. wesentlicher Veränderungen zwischen  $t_0$  und  $t_1$
- ❑ Unterschiede zwischen den Interventionsschulen (IS) und den Kontrollschulen (KS) sowie
- ❑ Ergebnisse des Vergleichs von Entwicklungen in den Interventionsschulklassen *mit* und *ohne* Maßnahmen und Projekten von Inside @ School.

Die Ergebnisdarstellung wird aufgrund der wirkungsbezogenen Schwerpunktsetzung i.d.R. auf die Gruppe der wiedererreichten, also der zweimal befragten SchülerInnen begrenzt. Wo auf die jeweiligen Gesamtgruppen von zu  $t_0$  bzw.  $t_1$  Befragten zurückgegriffen wird, wird dies gesondert ausgewiesen.<sup>10</sup>

### 5.5.1 Tabak

Der erste Themenbereich gilt dem Rauchen der Jugendlichen: Wie viele rauch(t)en? Und wie veränderte sich das Rauchverhalten im Jahresvergleich? Zu  $t_0$ , d.h. im Januar/Februar 2002, hatten 22,5 % der später wiedererreichten SchülerInnen angegeben, dass sie rauchen. Die Entwicklung bis zum Jahresbeginn 2003 zeigt die folgende Tabelle:

Tab. 14: Anzahl der Jugendlichen, die rauchten (1. und 2. Befragungswelle)

alle wiedererreichten SchülerInnen 2. Welle: rauchst du?	1. Welle: rauchst du?		
	nein	ja	Gesamt
nein	410	26	436
in % der 1. Welle	89,1	19,1	73,2
Ja	50	110	160
in % der 1. Welle	10,9	80,9	26,8
GESAMT	460	136	596

Zu  $t_1$  rauchten 26,8 % ( $n = 596$ ) der Befragten und damit signifikant mehr als zu  $t_0$  (Binomial,  $p < .05$ ). Hinter diesen Werten verbergen sich jedoch nicht nur Neueinsteiger. Die schattierten Felder heben die Jugendlichen hervor, bei denen sich Veränderungen im Vergleich zur ersten Untersuchung ergeben haben. Demnach hatten 50 SchülerInnen, die zum Zeitpunkt der Erstbefragung NichtraucherInnen waren, ein Jahr später angefangen zu rauchen (= 10,9 % der ehemaligen NichtraucherInnen). Doch umgekehrt hatten auch 26 SchülerInnen, die zum Zeitpunkt der Erstbefragung rauchten, das Rauchen inzwischen aufgegeben (= 19,1 % der ehemaligen RaucherInnen).

Absolut betrachtet ergibt sich also eine negative Bilanz (50 neue Raucher vs. 26 neue Nichtraucher). Relativ betrachtet hatten jedoch signifikant mehr RaucherInnen wieder aufgehört, als NichtraucherInnen eingestiegen sind (Cramers  $V = 0,663$ ,  $p < ,00$ ).

Eine Vergleichsmöglichkeit bieten die Ergebnisse aus der repräsentativen EDSP-Studie von Wittchen u.a. (NELSON, WITTCHEN 1998):

<sup>10</sup> Deshalb kann die Anzahl der gültigen Fälle schwanken. Für Gesamtdarstellungen aller Ergebnisse zu  $t_0$  oder  $t_1$  wurden alle Respondenten der jeweiligen Befragungswelle herangezogen, während für die Darstellung der Entwicklung zwischen  $t_0$  und  $t_1$  nur Angaben der SchülerInnen verwendet werden konnten, die sowohl zu  $t_0$  als auch zu  $t_1$  geantwortet haben.

Tab. 15: Vergleich der Anteile der RaucherInnen ausgewählter Altersstufen ( $t_0$ , 2002) mit der EDSP-Studie (Erhebung 1996)

Altersstufe	Anteil der RaucherInnen in %							
	EDSP*		IS		KS		IS und KS	
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
14 - 15	17,8	12,7	39,8	23,6	32,7	31,6	37,6	25,0
16 - 17	30,0	31,9	47,7	52,0	46,7	17,6	47,4	43,3
18 - 21	34,6	43,3	60,0	46,7	36,8	57,1	53,1	48,6

\* lifetime regular use, ever used a nicotine product daily for 4 weeks or more.

Mit Blick auf den Anteil von RaucherInnen fällt als erstes auf, dass in der Stichprobe von Inside @ School der Anteil RaucherInnen in fast allen Gruppen deutlich höher lag als in der EDSP-Stichprobe. Sechs Jahre nach der EDSP-Studie rauchten in den beteiligten Schulen von Inside @ School insgesamt mehr Jugendliche, vor allem unter den 14- bis 15-Jährigen. Dies gilt auch für die Kontrollschulen, wo insgesamt weniger SchülerInnen rauchten als in den Interventionsschulen.

Außerdem sind die fast durchgängig höheren Anteil der rauchenden Mädchen bemerkenswert. In der Stichprobe aller Befragten (nicht nur der Wiederreichten) rauchten in den Interventionsschulen über alle Altersstufen hinweg 31,7 % der Mädchen und „nur“ 22,8 % der Jungen, in den Kontrollschulen 24,7 % der Mädchen und 23,9 % der Jungen. Schon seit Jahren wird der Trend beschrieben, dass Mädchen beim Rauchen zunehmend die Jungen einholen. In den hier untersuchten Schulen „übertreffen“ die Mädchen nun die Jungen. Im Hinblick auf die Kontrollschulen sind die Ergebnisse jedoch mit Blick auf die relativ geringe Fallzahl vorsichtig zu interpretieren.

Die Daten weisen auf einen immer wiederkehrenden und oben schon erwähnten Unterschied zwischen Kontroll- und Interventionsschulen hin: In den Kontrollschulen wurden deutlich geringere Raucherquoten und zudem - das ergab eine weitere Detailanalyse - ein signifikant späterer Einstieg in das Rauchen (= 16,6 Jahre) als in den Interventionsschulen (15,6 Jahre) festgestellt. Die größere Distanz zum Rauchen belegt erneut, dass die Kontrollschulen zumindest zu  $t_0$  eine vergleichsweise bessere Ausgangsposition zeigten, die Effekte zwischen den Interventions- und Kontrollschulen ggf. „abfedern“ und damit schwerer messbar machen. Doch dürfen andererseits die Unterschiede - aufgrund der relativ geringen Fallzahl in den Kontrollschulen - nicht überbewertet werden.

Unabhängig vom Ausgangsniveau stellt sich die Frage, ob die Entwicklung in den Interventions- und Kontrollschulen unterschiedlich verlief, ob Hinweise auf die Wirksamkeit der präventiven Arbeit gefunden werden können. Die folgende Tabelle gibt die Ergebnisse zur Entwicklung des Rauchverhaltens zwischen  $t_0$  und  $t_1$  getrennt nach Interventions- und Kontrollschulen wieder:

Tab. 16: Raucher zu  $t_0$  und  $t_1$  nach Interventions- und Kontrollschulen

		rauchst du? ( $t_0$ )			
		nein ( $t_0$ )		ja ( $t_0$ )	
rauchst du? $t_1$		abs.	in %	abs.	in %
Kontrollschule	nein	88	88,0	12	42,9
	ja	12	12,0	16	57,1
	Gesamt	100	100,0	28	100,0
Interventionsschule	nein	335	90,1	14	13,2
	ja	37	9,9	92	86,8
	Gesamt	372	100,0	106	100,0

\* Lesehilfe: Im Tabellenkopf steht die Frage (die Variable) aus der ersten Welle ( $t_0$ ). Die Zeilen der Tabelle teilen sich in die Antworten der Kontroll- bzw. der Interventionsschulen auf. In der weiteren Differenzierung stehen dann die Antworten zu  $t_1$ . Die Antworten sind in der zweiten Spalte absolut und in der dritten Spalte in Prozent der Antworten der ersten Welle angegeben.  
Beispiel: 88 Befragte der Kontrollschulen, die zu  $t_0$  nicht rauchten, gaben zu  $t_1$  an, noch immer nicht zu rauchen. Dies entspricht 88 % der Befragten, die zu  $t_0$  angaben; nicht zu rauchen. Demgegenüber gaben 12 Befragte, die zu  $t_0$  nicht rauchten; an, dies zu  $t_1$  zu tun. Dies entspricht 12 % der Befragten, die zu  $t_0$  angaben; nicht zu rauchen.

Die Unterschiede zwischen  $t_0$  und  $t_1$  waren sowohl in den Interventions- als auch in den Kontrollschulen signifikant. Dabei lag die „Neu-Einsteigerquote“ in den Interventionsschulen etwas unter der in den Kontrollschulen (9,9 % vs. 12,0 %) und am niedrigsten in den Klassen der IS *mit* Maßnahmen (9,8 %). Doch gab in den Kontrollschulen ein größerer Anteil der Befragten an, inzwischen nicht mehr zu rauchen (57,1 % vs. 13,2 %). Alle Ergebnisse geben jedoch nur Tendenzen an, sie waren nicht signifikant.

**Wie häufig rauchten** die SchülerInnen? Die folgende Tabelle zeigt die Häufigkeit des Tabakkonsums zu den beiden Erhebungszeitpunkten.

Tab. 17: Raucher zu  $t_0$  und  $t_1$  (alle SchülerInnen,  $t_0$  und  $t_1$ )

Umfang des Rauchens	$t_0$		$t_1$	
	abs.	in %	abs.	in %
weniger als einmal im Monat	33	12,9	35	14,6
ein- bis dreimal im Monat	52	20,4	28	11,7
ein- bis zweimal pro Woche	26	10,2	21	8,8
drei- bis viermal pro Woche	17	6,7	14	5,8
fast jeden Tag	127	49,8	142	59,2
Gesamt	255	100,0	240	100,0

Der Anteil der Jugendlichen, die fast jeden Tag rauchten, stieg zwischen  $t_0$  und  $t_1$  um fast 10 % an. Dieser Anstieg ist vermutlich im Wesentlichen mit dem zunehmenden Alter der Befragten zu erklären.

Auch wenn man die Entwicklung auf der individuellen Ebene betrachtet, also nur die wiedererreichten SchülerInnen berücksichtigt, kann der Trend zu einem häufigeren Konsum bestätigt werden - sowohl in den Kontroll- wie auch in den Interventionsschulen und hier in ähnlicher Weise in den Klassen *mit* und *ohne* Maßnahmen.

**Wie viele Zigaretten** rauchten die Jugendlichen? Hier zeigten sich erstaunlicherweise keine Veränderungen zwischen  $t_0$  und  $t_1$ : Zu beiden Zeitpunkten gaben die RaucherInnen an, im Durchschnitt 9,3 Zigaretten pro Tag zu rauchen (alle Befragten). Betracht-

tet man hingegen nur die Wiedererreichten, war ein (nicht signifikanter) Anstieg gerauchter Zigaretten von 8,8 auf 10,0 zu verzeichnen.

Die Ergebnisse müssen nach Kontroll- und Interventionsschulen differenziert werden: Die SchülerInnen der Kontrollschulen gaben zu  $t_1$  an, weniger Zigaretten zu rauchen als noch zu  $t_0$  (12,1 vs. 8,6 Zigaretten, nicht signifikant). In den Interventionsschulen war demgegenüber eine signifikante Steigerung zu verzeichnen: 8,0 Zigaretten durchschnittlich pro Tag zu  $t_0$  vs. 10,4 Zigaretten zu  $t_1$ ,  $n = 41$ ). Es zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Klassen mit und ohne Maßnahmen.

Die **Konsumabsicht** stieg zwischen  $t_0$  und  $t_1$  über alle Gruppen signifikant an, wobei der Anstieg nur in den Interventionsschulen Signifikanzniveau erreichte. Die Ergebnisse im Einzelnen:

Tab. 18: Absicht, im nächsten Jahr zu rauchen, zu  $t_0$  und zu  $t_1$  (alle SchülerInnen)

	$t_0$		$t_1$	
	abs.	in %	abs.	in %
ganz sicher/wahrscheinlich	53	9,1	62	10,6
unklar, fraglich	62	10,6	56	9,6
unwahrscheinlich	146	25,0	157	26,9
ausgeschlossen	323	55,3	309	52,9
Gesamt	584	100	584	100

Hatten zu  $t_0$  „nur“ 9,1 % der befragten SchülerInnen angegeben, im nächsten Jahr *ganz sicher* oder *wahrscheinlich* rauchen zu wollen, war dieser Anteil zu  $t_1$  um 1,5 % gestiegen und lag nun bei 10,6 %, während gleichzeitig die sichere Ablehnung „*ausgeschlossen*“ von 55,3 % auf 52,9 % zurückgegangen war. Die Zunahme von nikotinbezogener Konsumabsicht ist altersbedingt, überraschen muss dabei höchstens, dass sie insgesamt recht moderat ausfiel.

Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklung der Konsumabsicht auf der individuellen Ebene:

Tab. 19: Entwicklung der Absicht, im nächsten Jahr regelmäßig zu rauchen (Wiedererreichte)

Wirst du im nächsten Jahr regelmäßig rauchen? $t_1$	Wirst du im nächsten Jahr regelmäßig rauchen? ( $t_0$ ) (in %)					Gesamt
	ganz sicher	wahrscheinlich	unklar, fraglich	unwahrscheinlich	ausgeschlossen	
ganz sicher	23,1	15,0	4,8	2,1	0,6	2,9
wahrscheinlich	23,1	40,0	22,6	4,8	1,5	7,7
unklar, fraglich	15,4	22,5	27,4	8,2	5,0	9,6
unwahrscheinlich	23,1	17,5	27,4	52,7	16,4	26,9
ausgeschlossen	15,4	5,0	17,7	32,2	76,5	52,9
GESAMT n	13	40	62	146	323	584

Auf der individuellen Ebene zeigte sich, dass ein etwas größerer Anteil der NichtraucherInnen eher beabsichtigte, im nächsten Jahr zu rauchen, als umgekehrt RaucherInnen abstinent werden wollten. Jedoch waren diese Unterschiede nicht signifikant.

Im Hinblick auf die Konsumabsicht konnten in den Kontrollschulen keine signifikanten Veränderungen festgestellt werden. Demgegenüber gab es in den Interventionschulen signifikant mehr Jugendliche, die beabsichtigten, im nächsten Jahr zu rauchen, als Jugendliche, bei denen sich die Absicht eher abgeschwächt hatte (73) (Vorzeichentest,  $p < .05$ ). Bei den meisten SchülerInnen hatte sich die Antwort auf die Frage jedoch nicht verändert.

Zwischen Klassen mit und ohne Maßnahmen gab es keine signifikanten Unterschiede.

### *Einstellungen zum Rauchen*

Die Entscheidung für ein bestimmtes Konsumverhalten wird u.a. vom Wissen über die Substanz und ihre Wirkungen, aber auch von diffuseren Einstellungen zum Konsum beeinflusst. Die Einstellungen spiegeln dabei die kognitive Ebene des konkreten Verhaltens wider und dienen der Vorbereitung von Handlung. Einstellungen zu Suchtmitteln sind also mitentscheidend für den tatsächlichen Konsum oder das Ausmaß des Konsums.

Daher bestand eine Zielrichtung der Projektarbeit in der Information über Suchtmittel und indirekt auch in der Veränderung der Einstellungen gegenüber den Suchtmitteln und ihrem Konsum. Um nun zu untersuchen, inwieweit dieses Ziel erreicht werden konnte, wurden zu  $t_0$  und  $t_1$  die Einstellungen der SchülerInnen erhoben. Die dazugehörige Frage umfasste 14 Items, die in Aussageform bewertet werden sollten.

Die folgende Tabelle gibt die Ergebnisse wieder:

Tab. 20: Einstellungen zum Rauchen zu  $t_0$  und zu  $t_1$

		stimmt	stimmt nicht	weiß ich nicht	Gesamt
		%	%	%	Anzahl
Rauchen interessiert mich	$t_0$	11,6	74,2	14,2	949
	$t_1$	15,9	70,1	14,0	816
Rauchen sieht gut aus	$t_0$	12,3	74,1	13,7	945
	$t_1$	11,3	74,7	14,0	821
Rauchen beruhigt	$t_0$	25,3	37,8	36,9	953
	$t_1$	31,4	27,6	41,1	816
Rauchen macht leistungsfähiger	$t_0$	3,0	67,4	29,6	953
	$t_1$	4,0	66,1	29,9	822
Rauchen macht selbstsicherer	$t_0$	14,8	50,1	35,2	949
	$t_1$	16,2	46,0	37,7	819
Rauchen verhilft zu besserer Laune	$t_0$	16,9	44,2	38,9	951
	$t_1$	19,0	41,8	39,2	821
Rauchen gibt einem ein Gefühl von Freiheit	$t_0$	14,2	46,1	39,7	948
	$t_1$	16,0	42,6	41,4	821
Rauchen schmeckt furchtbar	$t_0$	38,5	27,2	34,2	947
	$t_1$	39,7	28,5	31,8	818
Rauchen bewirkt, dass man eine unreine Haut bekommt	$t_0$	34,7	11,5	53,8	954
	$t_1$	36,9	12,1	51,0	821

		stimmt	stimmt nicht	weiß ich nicht	Gesamt
		%	%	%	Anzahl
Rauchen verursacht gelbe Finger	t <sub>0</sub>	47,2	13,5	39,3	945
	t <sub>1</sub>	58,3	10,4	31,3	820
Rauchen bewirkt, dass man immer so stinkt	t <sub>0</sub>	78,9	8,9	12,1	950
	t <sub>1</sub>	84,1	8,5	7,4	824
Rauchen ist etwas für Angeber	t <sub>0</sub>	45,4	35,1	19,6	950
	t <sub>1</sub>	40,9	38,0	21,1	821
Rauchen sieht doof aus	t <sub>0</sub>	43,0	35,2	21,8	944
	t <sub>1</sub>	42,9	36,7	20,3	822

Insgesamt konnten nur leichte Veränderungen zwischen t<sub>0</sub> und t<sub>1</sub> festgestellt werden, die in keinem Fall Signifikanzniveau erreichten. Z.B. *interessierte Rauchen* - durchaus altersgemäß - nach einem Jahr gut 4 % mehr SchülerInnen als noch zu t<sub>0</sub> und gute 6 % mehr gaben zu t<sub>1</sub> an, dass *Rauchen beruhigt*. Aber auch Aussagen der Abneigung nahmen zu: Z.B. sagten gut 11 % mehr als zu t<sub>0</sub>, dass Rauchen *gelbe Finger macht* und gut 5 % mehr als im Vorjahr gaben an, dass *Rauchen bewirkt, dass man immer so stinkt*.

Wie stellten sich die Entwicklungen dar, wenn man die Ergebnisse der Interventionsschulen jenen der Kontrollschulen gegenüberstellt? Und obgleich - wie oben berichtet - insgesamt nur relativ geringe Veränderungen festgestellt wurden, zeigten sich zwei signifikante Einzelergebnisse:

Tab. 21: relevante Veränderungen in den Einstellungen nach Schulen

Rauchen interessiert mich		von stimmt t <sub>0</sub>		von weiß nicht t <sub>0</sub>	
t <sub>1</sub>		abs	in	abs	in
Kontrollschulen	stimmt nicht		5		4
Interventionsschulen*	stimmt nicht	2	4	3	4
Rauchen verursacht gelbe Finger		von stimmt nicht t <sub>0</sub>		von weiß nicht t <sub>0</sub>	
t <sub>1</sub>		abs	in	abs	in
Kontrollschulen	stimmt		3	2	4
Interventionsschulen**	stimmt	2	3	8	4

Bei den beiden Items *Rauchen interessiert mich* und *Rauchen macht gelbe Finger* kam es nur in den Interventionsschulen zu signifikanten Veränderungen. Und das in die erwünschte Richtung, d.h. nur in den Interventionsschulen hatte ein signifikant großer Anteil der SchülerInnen nach Ablauf des Untersuchungsjahres weniger Interesse am Rauchen und mehr SchülerInnen schrieben Rauchen die aversive Eigenschaft zu, gelbe Finger zu verursachen.

Damit die Vielzahl der o.g. Aussagen besser gefasst werden kann, wurde mit Hilfe einer Faktorenanalyse die Anzahl der Items reduziert. Die insgesamt 14 einbezogenen Items konnten zu drei Komponenten zusammengefasst werden. Die folgende Tabelle zeigt die Korrelation der Einzelitems mit den zu Grunde liegenden Komponenten. Insgesamt erklärte diese Lösung 49,9 % der Gesamtvarianz.

Tab. 22: Rotierte Komponentenmatrix der Einstellungen zum Rauchen  $t_1$ ,  $n = 685$  (zur besseren Übersicht wurden nur Korrelationen  $> 0,5$  aufgeführt)<sup>11</sup>

	Komponente/Faktor		
	1	2	3
Rauchen interessiert mich	-,552		
Rauchen beruhigt	-,568		
Rauchen schmeckt furchtbar	,678		
Rauchen ist etwas für Angeber	,786		
Rauchen sieht doof aus	,794		
Rauchen macht leistungsfähiger		,576	
Rauchen macht selbstsicherer		,703	
Rauchen verhilft zu besserer Laune		,657	
Rauchen gibt einem ein Gefühl von Freiheit		,712	
Rauchen bewirkt, dass man eine unreine Haut bekommt			,765
Rauchen bewirkt, dass man immer so stinkt			,775
Rauchen macht gelbe Finger			,697

\* Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung. Die Items Rauchen bewirkt, dass man immer so stinkt, Rauchen wurde mir verboten, Rauchen schmeckt furchtbar luden geringer als .500 auf die Faktoren und wurden daher nicht in die Darstellung einbezogen.

Die einzelnen Komponenten kann man wie folgt beschreiben:

- Mit Komponente 1 korrelieren positiv *schmeckt furchtbar*, ist *etwas für Angeber* und *Rauchen sieht doof aus* und negativ die Items *Rauchen interessiert mich* und *Rauchen beruhigt*. Dieser Faktor beschreibt also aversive Einstellungen gegenüber dem Rauchen - fokussiert auf die (negativen) Verhaltenskonnotationen.
- Auf Komponente 2 laden positiv: *Rauchen macht leistungsfähiger*, *Rauchen macht selbstsicherer*, *Rauchen verhilft zu besserer Laune*, *Rauchen gibt einem ein Gefühl von Freiheit*. Diese SchülerInnen versprechen sich also positive Effekte vom Rauchen.
- Mit Komponente 3 korrelieren schließlich die Items *Rauchen bewirkt, dass man eine unreine Haut bekommt* und *Rauchen bewirkt, dass man immer so stinkt, macht gelbe Finger*. Die SchülerInnen nehmen also verstärkt negative Auswirkungen des Rauchens wahr, wobei sie diese im Unterschied zu Komponente 1 eher auf unangenehme Auswirkungen auf sich selbst beziehen.

#### *Zusammenhänge zwischen Tabakkonsum und protektiven Faktoren*

Im Sinne einer salutogenetischen Betrachtungsweise werden an dieser Stelle ausgewählte Ergebnisse der Analysen zu protektiven Faktoren wie der Selbstsicherheit, des Selbstwertgefühls, der Selbstwirksamkeitserwartung, der wahrgenommenen Unterstützung durch die Eltern und das Klassenklima dargestellt.

<sup>11</sup> Die Ursprungsskala (1 = stimmt, 2 = stimmt nicht) wurde invertiert; die Antwort „weiß nicht“ wurde nicht berücksichtigt.

### Unterstützung durch die Eltern und Rauchverhalten

Verschiedene Studien belegen den Zusammenhang von gesundheitsbewusstem Verhalten von Eltern und anderen Jugendlichen im Umfeld (peer group) mit gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen bei Jugendlichen. Interessant sind Ergebnisse von GILLIS (1994), wonach das elterliche Vorbildverhalten für gesundheitsbewusstes Verhalten hoch mit dem tatsächlichen Gesundheitsverhalten der Jugendlichen korreliert ( $r = .44$ ,  $p < .001$ ), insbesondere dann, wenn wenige oder keine FreundInnen als positive (nicht rauchende) Rollenvorbilder vorhanden sind. Doch ist der Zusammenhang nicht immer so eindeutig: CONRAD, FLAY und HILL (1992) trugen in ihrer Meta-Analyse zusammen, dass in 15 Studien, in denen der Einfluss elterlichen Rauchens überprüft wurde, sieben einen Einfluss auf den Tabakkonsum der Kinder nachweisen, zwei einen Einfluss auf den Konsum der Töchter bestätigen, jedoch sechs keinen Zusammenhang zwischen elterlichem und kindlichem Rauchen feststellen konnten.

Als wichtige Variable fungiert zudem bspw. eine positive Beziehung zu den Eltern (vgl. GOTTLIEB, CHEN 1985; LONNQUIST u.a. 1992; WEISS u.a. 1996).

Auch in der vorliegenden Untersuchung wurden die Jugendlichen zum Konsum ihrer Eltern und zur Unterstützung durch die Eltern befragt und die Ergebnisse mit dem Konsumverhalten der Jugendlichen verglichen:

Tab. 23: Anteil der rauchenden Jugendlichen im Hinblick auf das Rauchverhalten der Eltern (mindestens ein Elternteil rauchte;  $n_{t_0} = 759$ ,  $n_{t_1} = 717$ )

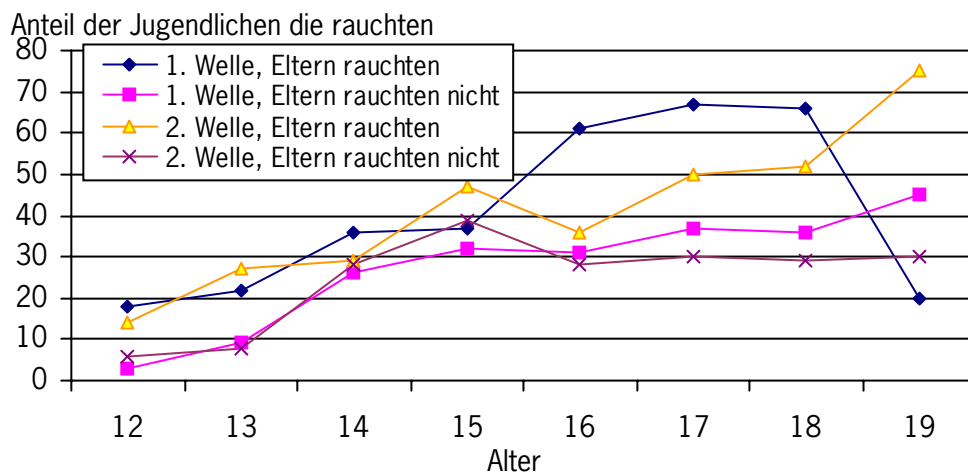
Alter der jugendlichen RaucherInnen	Anteil der jugendlichen RaucherInnen - nach dem Rauchverhalten der Eltern			
	1. Welle		2. Welle	
	% der Raucher	% der Nicht-raucher	% Raucher	% Nicht-raucher
12 ( $n_{t_0}=114$ , $n_{t_1}=122$ )	18	3**	27	8**
13 ( $n_{t_0}=146$ , $n_{t_1}=111$ )	22	9	29	28
14 ( $n_{t_0}=142$ , $n_{t_1}=122$ )	36	26	47	39
15 ( $n_{t_0}=120$ , $n_{t_1}=127$ )	37	32	36	28
16 ( $n_{t_0}=95$ , $n_{t_1}=106$ )	61	31**	50	30
17 ( $n_{t_0}=65$ , $n_{t_1}=69$ )	67	37*	52	29
18 ( $n_{t_0}=77$ , $n_{t_1}=60$ )	66	36*	75	30**

\* Cramers V  $> .20$ ,  $p < .05$ ; \*\* Cramers V  $> .20$ ,  $p < .01$

Tatsächlich konnten auch in dieser Studie **Zusammenhänge zwischen elterlichem und jugendlichem Rauchen** festgestellt werden: In Haushalten, in denen mindestens ein Elternteil raucht, rauchten relativ mehr Jugendliche als in Nichtraucher-Haushalten. Dieser Effekt wurde sowohl zu  $t_0$  als auch zu  $t_1$  festgestellt. Zu  $t_0$  waren die Unterschiede bei den 12-, den 16- und den 18jährigen signifikant, und zu  $t_1$  - um ein Jahr verschoben - bei den inzwischen 13-, 17- und 19-Jährigen.

Außerdem entwickelten sich die Anteile der rauchenden Jugendlichen mit zunehmendem Alter und in Abhängigkeit vom Rauchen im Elternhaus unterschiedlich. Die folgende Graphik bildet die Entwicklung der Raucherquoten ab:

Abb. 13: Anteil rauchender Jugendlicher nach dem Konsumverhalten der Eltern ( $n_{t_0} = 759$ ,  $n_{t_1} = 717$ )



Die Abbildung illustriert, dass die Anteile der RaucherInnen fast durchgängig in allen Altersgruppen höher lagen, wenn im Elternhaus geraucht wurde.

Welche Ergebnisse zeigen sich zum Zusammenhang zwischen **wahrgenommener Unterstützung durch die Eltern und dem Rauchen der SchülerInnen**? In der folgenden Tabelle wird der Zusammenhang differenziert nach den Altersstufen dargestellt. Alle Angaben beziehen sich auf jene SchülerInnen, die zu  $t_1$  erreicht wurden.

Tab. 24: Zusammenhang zwischen wahrgenommener Unterstützung durch die Eltern und Rauchverhalten (alle SchülerInnen  $t_1$ )

Anteil der RaucherInnen	stimmt genau		stimmt eher		stimmt kaum		stimmt nicht		Gesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Meine Eltern hören mir zu, wenn ich Probleme habe.										
Klassen 6*	7	6,9	3	10,3	1	11,1	2	100,0	13	9,2
Klassen 7-10	93	27,1	41	27,2	16	41,0	10	83,3	160	29,4
Klassen 11-13	41	39,0	21	58,3	7	70,0	4	80,0	73	46,8
Meine Eltern halten zu mir, auch wenn ich etwas Dummes getan habe.										
Klassen 6	9	10,6	1	2,5	2	16,7	1	33,3	13	9,3
Klassen 7-10	72	27,4	55	33,3	16	30,2	9	50,0	152	30,5
Klassen 11-13	40	38,5	30	49,2	1	25,0	2	50,0	73	42,2
Die Kritik meiner Eltern empfinde ich als hilfreich.										
Klassen 6	4	9,5	3	5,7	3	8,3	3	33,3	13	9,3
Klassen 7-10	22	22,4	47	25,7	54	35,1	29	42,6	152	30,2
Klassen 11-13	16	51,6	31	35,2	18	43,9	7	53,8	72	41,6
Vor meinen Eltern brauche ich meine Gedanken nicht zu verbergen.										
Klassen 6	3	5,1	7	15,9	0	0,0	3	18,8	13	9,2
Klassen 7-10	39	24,4	45	26,6	37	37,8	30	42,9	151	30,4
Klassen 11-13	32	50,0	28	37,3	10	35,7	3	37,5	73	41,7
Die Forderungen meiner Eltern sind meistens gerechtfertigt.										
Klassen 6	3	5,0	5	9,3	4	19,0	1	16,7	13	9,2
Klassen 7-10	50	27,8	57	27,4	31	36,5	14	58,3	152	30,6
Klassen 11-13	28	41,8	34	41,0	8	42,1	3	50,0	73	41,7

Generell rauchten ältere SchülerInnen mehr. Doch zeigte sich darüber hinaus, dass auch von den älteren SchülerInnen diejenigen mehr rauchten, die sich durch ihre Eltern weniger oder nicht unterstützt fühlten wenn sie Probleme haben, etwas angestellt haben o.ä.

Im statistischen Sinn signifikant waren die Unterschiede jedoch nur bei SchülerInnen der Klasse 6: Sie rauchten signifikant öfter, wenn ihre *Eltern ihnen nicht zuhören, wenn sie Probleme haben*. Weitere Analysen zeigten, dass SchülerInnen signifikant mehr Zigaretten rauchten, wenn ihre *Eltern nicht zu ihnen halten, wenn sie etwas Dummes angestellt haben*.

### Weitere protektive Faktoren

Setzt man alle in dieser Studie erfassten protektiven Faktoren mit dem tatsächlichen Rauchverhalten in Bezug, kann man Aussagen zur Bedeutung einzelner Faktoren erhalten. Dazu wurde eine logistische Regressionsanalyse mit den protektiven Faktoren - ergänzt um das Alter und das Rauchverhalten der Eltern - durchgeführt. Mit dem resultierenden Modell können insgesamt 61,0 % der Varianz des Merkmals Rauchen (ja/nein) aufgeklärt werden. Damit stellen die einbezogenen Variablen bereits ein sehr gutes Modell zur Vorhersage des Rauchens dar.

Als protektive Faktoren konnten ermittelt werden:

- ❑ Weigerungsassertivität (Odd Ratio = 1,639<sup>12</sup>,  $p < .05$ )
- ❑ Freizeitverhalten 2 (*PC-Spiele, Sport treiben, im Internet surfen, ins Kino gehen*, Odd Ratio = 1,444,  $p < .05$ )
- ❑ Wohlbefinden 2 (*spazieren, Bild malen, Sterne bestaunen, Buch lesen, mit FreundInnen kochen*, Odd Ratio = 1,468,  $p < .05$ )
- ❑ Wohlbefinden 4 (*sportlich verausgaben, gute Freundinnen treffen*, Odd Ratio = 1,378,  $p < .05$ )
- ❑ Freizeitverhalten 3 (*shoppen, Fernsehen, Video anschauen*, Odd Ratio = 1,45,  $p < .05$ ).

Als Risikofaktoren konnten demgegenüber beobachtet werden:

- ❑ Wohlbefinden 3 (*mit Pillen mehr auskosten, genüsslich eine rauchen*, Odd Ratio = 0,138<sup>13</sup>,  $p < .01$ )
- ❑ Wohlbefinden 1 (*tanzen, singen, T-Shirt kaufen, mit FreundIn schmusen, Geschenke machen, lange baden*, Odd Ratio = 0,524,  $p < .05$ ).

Bezieht man zusätzlich noch die Einstellungen zum Rauchverhalten mit ein, können 67,6 % der Gesamtvarianz des Merkmals erklärt werden. Erwartungsgemäß stellt insbesondere eine aversive Einstellung (= hohe Zustimmung zu den ablehnenden Items) einen protektiven Faktor im Hinblick auf das Rauchen dar (Odd Ratio = 2,883,  $p < .01$ ). Dagegen wirken die positiven Einstellungen zum Rauchen als Risikofaktoren (Odd Ratio = 0,677,  $p < .05$ ).

Bezieht man das Geschlecht in die Analysen ein, können bei den Jungen 59,8 % der Gesamtvarianz, bei den Mädchen sogar 74,5 % der Gesamtvarianz erklärt werden. Bei den Mädchen kann man daher von einer sehr guten Erklärungskraft der einbezogenen Variablen - oder einer sehr guten Passung des Modells sprechen. Es zeigten sich einige **Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen**:

---

<sup>12</sup> Odd Ratio ist das Chancenverhältnis für die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, im vorliegenden Fall des Nichtrauchens. Erhöht sich der Wert der Weigerungsassertivität um eine Einheit, verändert sich das Chancenverhältnis in Richtung der Zugehörigkeit zu den Nichtrauchern um 1,663, mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 %. Vereinfacht gesagt bedeuten Werte  $> 1$  eine Zunahme der Wahrscheinlichkeit, in die betrachtete Gruppe zu fallen, Werte  $< 1$  senken diese Wahrscheinlichkeit.

<sup>13</sup> Ein Odd Ratio unter 1 weist auf eine Abnahme der Wahrscheinlichkeit für das Nichtrauchen hin.

Tab. 25: *Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für Nichtrauchen nach Geschlecht (nur signifikante Ergebnisse werden berichtet)*

Faktor	Mädchen (n = 327) OR, p	Jungen (n = 234) OR, p
Wohlbefinden 3: mit Pillen mehr auskosten, genüsslich eine rauchen	0,143, p < .01	0,289, p < .01
Wohlbefinden 5: Lieblingssüßigkeit spendieren, tolle Musik hören	1,887, p < .05	n.s.
Komponente 1: aversive Einstellungen gegenüber dem Rauchen	3,446, p < .01	2,342, p < .05
Komponente 2: positive Einstellungen gegenüber dem Rauchen	0,565, p < .05	n.s.

Für die Mädchen konnten insgesamt zwei protektive (Wohlbefinden 5 und eine aversive Einstellung zum Rauchen) und zwei Risikofaktoren (ein substanzkonsumbezogenes Verständnis von Wohlbefinden und eine positive Einstellung zum Rauchen) festgestellt werden, während bei Jungen je nur ein Faktor Relevanz hat. Protektiv wirkt nur die aversive Einstellung gegenüber dem Rauchen, das Risiko wird hingegen erhöht, wenn eine Steigerung von Wohlbefinden mit Substanzkonsum assoziiert wird.

Differenziert man nach **Realschulen und Gymnasien**, kann das Modell für die RealschülerInnen 73,6 %, für die GymnasiastInnen 68,8 % der Gesamtvarianz aufklären. Die folgenden Faktoren hatten den größten Einfluss auf das Nichtrauchen:

Tab. 26: *Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für Nichtrauchen nach Schultyp (nur signifikante Ergebnisse werden berichtet)*

Faktor	RealschülerInnen (n = 213) OR, p	GymnasiastInnen (n = 348) OR, p
Freizeitverhalten 3: shoppen, Fernsehen, Video anschauen	1,977, p < .05	n.s.
Wohlbefinden 1: tanzen, singen, T-Shirt kaufen, mit Freundin schmusen, Geschenke machen, lange baden	0,306, p < .05	n.s.
zu Hause wird nicht geraucht	n.s.	2,406, p < .05
Wohlbefinden 3: mit Pillen mehr auskosten, genüsslich eine rauchen	0,097, p < .01	0,219, p < .01
Komponente 1: aversive Einstellungen zum Rauchen	2,894, p < .05	3,134, p < .01
Komponente 2: positive Effekte des Rauchens	n.s.	0,561, p < .05
Komponente 3: negative körperliche Effekte des Rauchens	0,510, p < .05	n.s.
Unterstützung durch das soziale Umfeld	0,050, p < .05	n.s.

Für die RealschülerInnen stellten sich das Freizeitverhalten 3 und die aversiven Einstellungen zum Rauchen als die wichtigsten protektiven Faktoren heraus. Bei den GymnasiastInnen ist - neben den aversiven Einstellungen zum Rauchen - auch das Nichtrauchen der Eltern signifikant wichtig.

Risikofaktoren stellten demgegenüber bei den RealschülerInnen ein substanzkonsumbezogenes Verständnis von Wohlbefinden (Wohlbefinden 3) und die Komponente Wohlbefinden 1 dar (*tanzen etc.*), während bei GymnasiastInnen die positiven Effekte des Rauchens ausschlaggebender waren. In beiden Gruppen zeigt sich nochmals der schon oben beschriebene bedeutsame Einfluss der Einstellungen zum Rauchen auf das tatsächliche Verhalten.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, dass die **Intensität des Rauchens** ebenfalls in Beziehung zu protektiven Faktoren steht: So verweisen weitere Analysen beispielsweise auf die Bedeutung des Klassenklimas. Jugendliche, die sich in ihrer Klasse nicht wohl fühlten (= Zustimmung zu den negativen Items *MitschülerInnen wollen nichts mit mir zu tun haben*, *ich werde von meinen MitschülerInnen verprügelt* und *ich werde von meinen MitschülerInnen verspottet*), rauchten signifikant mehr Zigaretten als diejenigen, die sich in der Klasse gut aufgehoben fühlten.

Zudem war die Anzahl der gerauchten Zigaretten eng mit der Selbstsicherheit und der Selbstwirksamkeitserwartung verbunden: selbstsicherere SchülerInnen rauchten im Schnitt weniger Zigaretten. Umgekehrt rauchten SchülerInnen, die sich selbst als AußenseiterIn sahen, signifikant mehr Zigaretten ( $t_1$ ).

Zusammenfassend betrachtet, zeigen die Analysen zum Zusammenhang von protektiven bzw. Risikofaktoren und Rauchverhalten zum einen, welche Relevanz die Konnotation von Verhalten, also Einstellungen und Habitus in der Peer Group haben: Wird Rauchen mit *angeben* und *doof aussehen* verbunden, hält diese Zuschreibung Jugendliche eher vom Rauchen ab und kann somit als protektiver Faktor des sozialen Umfelds interpretiert werden.

Zum anderen wurde die Bedeutung eines nichtrauchenden Elternhauses - gerade für jüngere SchülerInnen - deutlich: Zu  $t_1$  konnten signifikante Hinweise auf die Bedeutung der elterlichen Unterstützung vor allem in der Gruppe der sehr jungen SchülerInnen (6. Klasse) gefunden werden.

Diese Ergebnisse weisen zudem auf die Bedeutung einer differenzierten, an Geschlecht und Schultyp angepassten Maßnahmenkonzeption hin.

## 5.5.2 Alkohol

Wie sah die Situation im Bereich des Alkoholtrinkens aus? Zu  $t_0$  hatten von den ein Jahr später wieder befragten SchülerInnen 422 (71,4 %) angegeben, schon mindestens einmal im Leben Alkohol getrunken zu haben. Wie entwickelte sich das Konsumverhalten im Verlauf eines Jahres?

Tab. 27: *Bereits Alkohol getrunken bzw. im letzten Jahr Alkohol getrunken? Alle wiedererreichten SchülerInnen*

Angaben zu $t_1$	ja $t_0$			nein $t_0$			Gesamt
	abs.	in % von „ja“ zu $t_0$	in % von allen (591)	abs.	in % von „nein“ zu $t_0$	in % von allen (591)	
ja	362	85,8	61,2	58	34,3	9,8	420
nein	60	14,2	10,2	111	65,7	18,8	171
Gesamt	422	100,0	71,4	169	100	28,6	591

Ein Jahr später gaben nur noch 420 der wiedererreichten SchülerInnen (71,1 %) an, im letzten Jahr Alkohol getrunken zu haben.

362 SchülerInnen (61,2 % von allen) gaben sowohl zu  $t_0$  als auch zu  $t_1$  an, Alkohol getrunken zu haben und 111 SchülerInnen (18,8 % von allen) gaben sowohl zu  $t_0$  als auch zu  $t_1$  an, keinen Alkohol getrunken zu haben. D.h. bei 473 SchülerInnen (80,0 %) hatte sich das Konsumverhalten nicht verändert. Etwa ein Drittel (34,3 %) der Schüle-

rInnen, die zu  $t_0$  noch keinen Alkohol getrunken hatte, hatten das im Jahresverlauf getan. Umgekehrt hatten 14,2 % der SchülerInnen, die bis zur Befragung im Jahr 2002 bereits Alkohol getrunken hatten, dies im Folgejahr nicht mehr getan. Obgleich also die Gesamtanteile zum Alkoholkonsum - erfreulicherweise - fast identisch geblieben sind, hat sich bei etwa jeder fünften SchülerIn (20 %) die Konsumsituation verändert (nicht signifikant).

Im Folgenden werden die Ergebnisse mit der EDSP-Studie verglichen (HOLLY, WITTCHEN 1998). Zum Vergleich werden die Anteile der abstinenten SchülerInnen herangezogen.

Tab. 28: Vergleich der Anteile der abstinenten SchülerInnen ( $t_0$ ) nach ausgewählten Altersstufen mit der EDSP-Studie (Lifetime)

Altersstufe	Anteil der Abstinenten in %			
	EDSP (n = 3.021) in %	IS (n = 386) in %	KS (n = 141) in %	IS und KS (n = 527) in %
14 - 15	23,9	13,2	5,9	11,3
16 - 17	4,3	2,6	2,1	2,5
18 - 20	2,0	4,0	0,0	3,0

Der Vergleich des Anteils abstintenter SchülerInnen nach Altersgruppen mit den Ergebnissen der EDSP-Studie weist zunächst auf eine deutliche Zunahme von Alkoholerfahrung zwischen 1996 (EDSP) und 2002 (Inside @ School) hin. Lediglich in der Altersgruppe der 18- bis 20-Jährigen fand sich an den Interventionsschulen ein etwas höherer Anteil abstintenter SchülerInnen.

Die Tabelle belegt auch die vergleichsweise größere Alkoholerfahrung in den Kontrollschulen und hier besonders in den jüngeren Altersstufen. Und dementsprechend zeigte ein **Vergleich zwischen Kontroll- und Interventionsschulen**, dass der Anteil der Jugendlichen, die bereits einmal Alkohol getrunken hatten, bei 74,4 % zu  $t_0$  und bei 76,8 % zu  $t_1$  lag, während er in den Interventionsschulen zu beiden Zeitpunkten mit 70,2 % ( $t_0$ ) bzw. 70,0 % ( $t_1$ ) signifikant darunter lag (Binomial,  $p > ,05$ ). Die relativ niedrigere Ausgangs-Quote in den Interventionsschulen konnte demnach mit Hilfe der Projektarbeit erfolgreich gehalten werden.

Weitere Analysen erläuterten dieses Ergebnis: Die vergleichsweise geringen Werte für den Alkoholkonsum in den Interventionsschulen waren vor allem auf die Ergebnisse in den Interventionsschulklassen zurückzuführen, in denen Inside @ School Maßnahmen durchgeführt hatte: In diesen Klassen gaben zu  $t_1$  nur 67,8 % der Befragten - und damit der deutlich geringste Anteil - an, im letzten Jahr Alkohol getrunken zu haben. In den Interventionsschulklassen ohne Maßnahmen hatten zu  $t_1$  75,6 % der SchülerInnen im letzten Jahr Alkohol konsumiert und in den Kontrollschulen 74,6 %. Der Unterschied war signifikant (Binomial,  $p < ,05$ ) und bestätigt den Erfolg der Arbeit.

#### *Konsumverhalten Alkohol - schon mal so richtig betrunken gewesen?*

Eine Untersuchungsfrage richtete sich auf exzessiven Alkoholkonsum, so genanntes Binge Drinking. Die Jugendlichen wurden gefragt, ob sie im letzten Jahr mindestens einmal richtig betrunken waren.

Der Anteil der wiederreichten Befragten, die zu  $t_0$  angaben, schon einmal richtig betrunken gewesen zu sein, lag bei 43,8% und war ein Jahr später auf 53,5 % angestiegen. Der Unterschied war signifikant (Cramers V und Vorzeichentest,  $p < .05$ ) und vermutlich eine Folge des gestiegenen Alters. Welche Ergebnisse zeigt ein Vergleich nach Interventions- und Kontrollschulen? Die Daten sind in der folgenden Tabelle wiedergegeben:

Tab. 29: Anteil der SchülerInnen, die bereits einmal ( $t_0$ ) bzw. die im letzten Jahr ( $t_1$ ) richtig betrunken waren, nach Interventions- und Kontrollschulen

$t_1$	ja $t_0$		nein $t_0$		Gesamt	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
ja (IS)	107	85,6	50	30,5	157	54,3
nein (IS)	18	14,4	114	69,5	132	45,7
Gesamt	125	100	164	100	289	100
ja (KS)	29	74,4	14	30,4	43	50,6
nein (KS)	10	25,6	32	69,6	42	49,4
Gesamt	9	100,0	46	100,0	85	100,0

Bei den wiederreichten SchülerInnen in den Interventions- und Kontrollschulen liegen die Anteile auf vergleichbarem Niveau: 30,5 % (IS) und 30,4 % (KS), die bis zu  $t_0$  noch nie richtig betrunken waren, waren dies jedoch im letzten Jahr. Allerdings unterschieden sich die Quoten für die SchülerInnen, die schon bis 2002 einmal richtig betrunken waren, dies aber im letzten Jahr nicht wiederholt hatten: Hier war der Anteil in den Kontrollschulen (25,6 %) höher als in den Interventionsschulen (14,4 %), doch war der Unterschied nicht signifikant.

Wie stellen sich die Ergebnisse im Vergleich von Klassen mit bzw. ohne Maßnahmen dar? Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse.

Tab. 30: Warst du im letzten Jahr schon mal so richtig betrunken? ( $t_1$ )

	Klasse mit Maßnahmen (IS)		Klasse ohne Maßnahmen (IS)		Kontrollschulen		Gesamt	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
ja	107	45,0	136	60,4	66	49,3	309	51,8
nein	131	55,0	89	39,6	68	50,7	288	48,2
Gesamt	238	100,0	225	100,0	134	100,0	597	100,0

Tatsächlich hatten sich SchülerInnen in Interventionsschulklassen mit Maßnahmen im letzten Jahr am wenigsten *so richtig betrunken*: Der Anteil lag zu  $t_1$  mit 45,0 % am niedrigsten, gefolgt von den SchülerInnen der Kontrollschulen (49,3 %) und - mit größerem Abstand - den Interventionsschulklassen ohne Maßnahmen (60,4 %). Der Unterschied zwischen den Klassen mit und denen ohne Maßnahmen war signifikant (Binomial,  $p < .05$ ) und gibt erneut einen Hinweis auf die erfolgreiche Projektarbeit.

### Trinkmengenanalyse

Im Folgenden wurde zur differenzierteren Darstellung der Entwicklung des Alkoholkonsums eine Analyse der Trinkmengen vorgenommen. Neben der Frage, ob die SchülerInnen (im letzten Jahr) Alkohol getrunken hatten und ob sie (im letzten Jahr) schon einmal richtig betrunken waren, wurden sie auch um Angaben der Mengen an Alkohol

gebeten, die sie getrunken haben, und zwar differenziert nach Bier, Wein/Sekt, Schnaps und den zunehmend beliebteren Mixgetränken. Die folgende Tabelle zeigt die Angaben zu  $t_0$  und zu  $t_1$ :

Tab. 31: Art und Menge konsumierter Alkoholika pro Konsumtag zu  $t_0$  und  $t_1$  (alle wiedererreichten SchülerInnen)

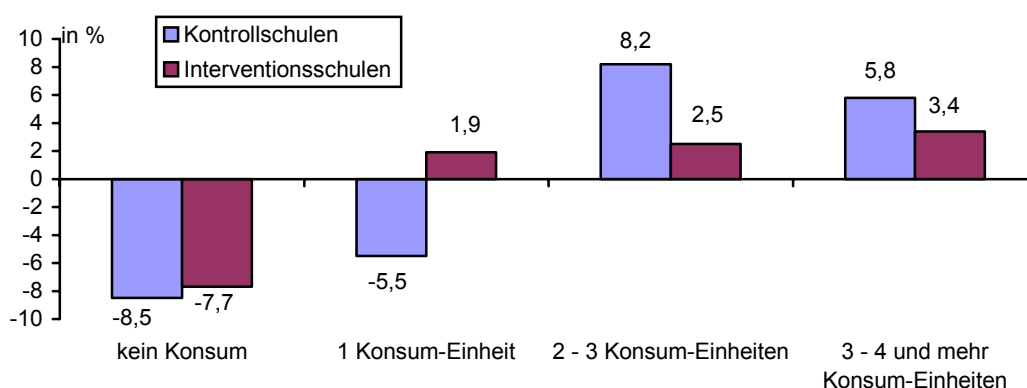
Art	in %	Menge pro Konsumtag			n	
		in %	in %	in %		
Bier	ich trinke kein Bier	weniger als 1 Flasche, Dose	1-2 Flaschen, Dosen	3 oder mehr Flaschen, Dosen		
	$t_0$	50,5	23,9	16,1	9,5	422
	$t_1$	42,8	24,1	19,7	13,4	411
Wein, Sekt	ich trinke keinen Wein/Sekt	weniger als 1 Glas	1-2 Gläser	eine halbe Flasche oder mehr		
	$t_0$	30,3	30,0	34,5	5,2	423
	$t_1$	23,3	32,5	35,1	9,1	416
Schnaps	ich trinke keinen Schnaps	1 Schnaps	2-3 Schnäpse	4 Schnäpse oder mehr		
	$t_0$	69,3	15,6	11,1	4,0	424
	$t_1$	56,3	23,1	15,3	5,3	412
Mixgetränke	ich trinke keine Mixgetränke	1 Mixgetränk	2-3 Mixgetränke	4 oder mehr Mixgetränke		
	$t_0$	39,6	31,6	23,1	5,7	402
	$t_1$	23,6	28,5	40,0	7,9	407

In allen Bereichen stiegen die Anteile der Jugendlichen, die trinken, und nahmen die Anteile derer, die ein Getränk gar nicht trinken, ab. Bspw. stieg der Konsum von 1 - 2 Flaschen Bier zwischen  $t_0$  und  $t_1$  um 3,6 %, der Konsum von 3 oder mehr Flaschen sogar um 3,9 % an. Ähnliche Ergebnisse gab es zu Wein und Sekt und sogar zu Schnaps (7,5 % Zuwachs bei einem Schnaps und 3,8 % bei zwei bis drei Schnäpsen).

Die deutlichsten Zunahmen zeigten sich jedoch bei den Mixgetränken wie z.B. Desperados, Choice oder Criss: Zwar nahm der Anteil derer, die nur ein Mixgetränk pro Konsumtag trinken, leicht ab, doch gaben fast 17 % mehr Jugendliche zu  $t_1$  als zu  $t_0$  an, inzwischen zwei bis drei Mixgetränke pro Konsumtag zu trinken. Dieses Ergebnis bestätigt Meldungen der Getränkeindustrie, die in diesem Segment hohe Zuwachsraten verzeichnet (vgl. BUSCH 2002). Und obgleich die meisten Mixgetränke im Alkoholgehalt „nur“ bei den Werten von Bier liegen, muss ihr zunehmender Konsum besonders alarmieren. Gerade Jugendliche werden so mit süßen, nicht oder kaum nach Alkohol schmeckenden Getränken an den Konsum von Alkohol herangeführt.

Anders als beim Rauchen, konsumierten die SchülerInnen der Kontrollschulen zu  $t_0$  und zu  $t_1$  mehr Bier, Wein/Sekt, Schnaps und auch mehr Mixgetränke als die SchülerInnen der Interventionsschulen. Wie veränderte sich das Konsumverhalten im Jahresverlauf und im Vergleich der beiden Schulformen? Die folgenden Abbildungen geben einen Überblick:

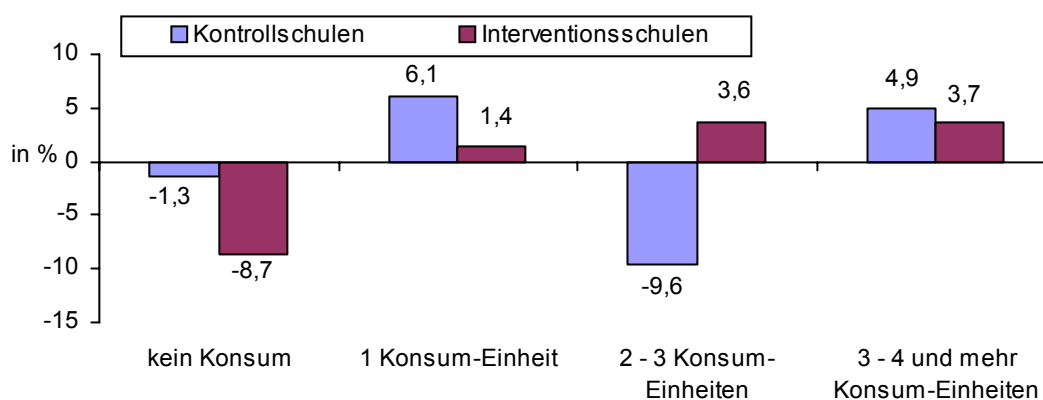
Abb. 14: Veränderung des Konsums von Bier an Interventions- und Kontrollschulen (alle wiedererreichten SchülerInnen, n IS = 324, n KS = 87)



Zur Erläuterung der Graphiken sei darauf hingewiesen, dass negative Werte bei "kein Konsum" auf eine Zunahme von Konsum hinweisen: Hier sind all die SchülerInnen eingeschlossen, die in der ersten Befragung angegeben hatten, dass sie das entsprechende Getränk nicht konsumieren (kein Konsum) und bei denen sich dies zur zweiten Befragung verändert hatte. Sie konsumieren nun das entsprechende Getränk und gaben an, in welchem Umfang. Durch den Anteil von NeukonsumentInnen kam es also zu einer Abnahme in der Gruppe der NichtkonsumentInnen (= kein Konsum).

Im Vergleich zeigten sich Unterschiede, die die Ausgangssituation weiter verfestigten: In den Kontrollschulen stieg der Bierkonsum, insbesondere der Konsum von zwei und mehr Flaschen/Dosen, stärker an als in den Interventionsschulen.

Abb. 15: Veränderung des Konsums von Wein bzw. Sekt an Interventions- und Kontrollschulen (alle wiedererreichten SchülerInnen, n IS = 325, n KS = 90)



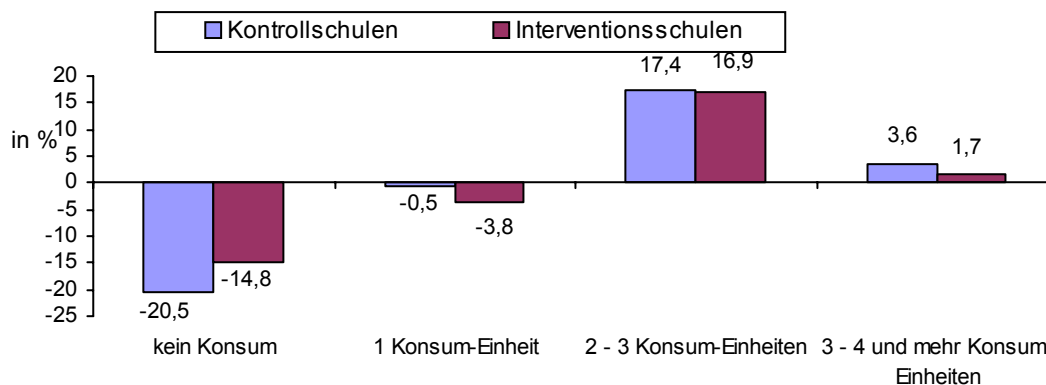
Im Hinblick auf den Konsum von Wein bzw. Sekt gab es ein differenziertes Bild: In den Interventionsschulen gaben erheblich weniger SchülerInnen an, Wein und Sekt gar nicht zu konsumieren, statt dessen gab es Zuwächse von 3,6 % und 3,7 % bei zwei bis drei und drei bis vier Konsumeinheiten. Bei den Kontrollschulen war ein Rückgang bei zwei bis drei, jedoch vergleichsweise stärkere Zunahmen bei einem sowie bei drei und mehr Konsumeinheiten zu verzeichnen.

Bei den hochprozentigen Alkoholika sind die Veränderungen zwischen  $t_0$  und  $t_1$  in Interventions- und Kontrollschulen ähnlich. Der Konsum stieg insgesamt an und das am stärksten bei einer Konsumeinheit (+ 7,7 % in den KS, + 7,2 % in den IS). Hier handelte es sich möglicherweise um Einstiegs- oder Probierkonsum. Zunahmen gab es jedoch

auch bei zwei bis drei Konsumeinheiten pro Konsumtag (+ 4,3 % in den KS und + 4,2 % in den IS) und bei drei und mehr Konsumeinheiten (+ 1,7 % in den KS und + 1,2 % in den IS).

Von besonderem Interesse waren die Ergebnisse zum Konsum von Mixgetränken.

Abb. 16: Veränderung des Konsums von Mixgetränken an Interventions- und Kontrollschulen (alle wiedererreichten SchülerInnen, n IS = 308, n KS = 89)



Erwartungsgemäß zeigten sich im Hinblick auf Mixgetränke die stärksten Zuwächse (= Abnahme von "kein Konsum") - und das sowohl in den Interventions- wie in den Kontrollschulen.

Lassen sich hinsichtlich der Trinkmengenentwicklung Unterschiede zwischen den Klassen mit und ohne Maßnahmen feststellen? Die folgende Tabelle stellt die Ergebnisse gegenüber:

Tab. 32: Konsummengen zu  $t_1$  nach Klassen mit und ohne Maßnahmen (alle wiedererreichten SchülerInnen)

	Menge am Konsumtag				Gesamt
	in %	in %	in %	in %	
Bier	ich trinke kein Bier	weniger als 1 Flasche, Dose	1-2 Flaschen, Dosen	3 oder mehr Flaschen, Dosen	n
Klasse der IS mit Maßnahmen	43,4	27,8	16,7	12,1	198
Klasse der IS ohne Maßnahmen	48,4	18,3	19,0	14,3	126
Kontrollschulen	33,3	24,1	27,6	14,9	87
Wein/Sekt	ich trinke keinen Wein/Sekt	weniger als 1 Glas	1-2 Gläser	eine halbe Flasche oder mehr	n
Klasse der IS mit Maßnahmen	29,5	32,5	31,5	6,5	200
Klasse der IS ohne Maßnahmen	15,1	29,4	42,9	12,7	126
Kontrollschulen	21,1	36,7	32,2	10,0	90
Schnaps	ich trinke keinen Schnaps	1 Schnaps	2-3 Schnäpse	4 Schnäpse oder mehr	n
Klasse der IS mit Maßnahmen	60,2	20,9	14,9	4,0	201
Klasse der IS ohne Maßnahmen	47,6	29,4	15,1	7,9	126
Kontrollschulen	60,0	18,8	16,5	4,7	85
Mixgetränke	ich trinke keine Mixgetränke	1 Mixgetränk	2-3 Mixgetränke	4 oder mehr Mixgetränke	n
Klasse der IS mit Maßnahmen	26,9	30,6	34,7	7,8	193
Klasse der IS ohne Maßnahmen	24,8	23,2	43,2	8,8	125
Kontrollschulen	14,6	31,5	47,2	6,7	89

In den Klassen mit Maßnahmen konnte festgestellt werden, dass nach einem Jahr Projektlaufzeit die Anteile der abstinenten SchülerInnen am höchsten und gleichzeitig die Anteile der SchülerInnen, die sehr viel trinken (drei und mehr Konsumeinheiten pro Konsumtag), am niedrigsten waren.

Die Tabelle erhärtet zudem die o.g. Ergebnisse, wonach Bier in den Kontrollschulen (auch) zu  $t_1$  mehr getrunken wurde als in den Interventionsschulen. Bei Wein bzw. Sekt und Schnaps ähnelten sich der Konsum von Klassen *mit* Maßnahmen und den Klassen der Kontrollschulen am deutlichsten.

Wie entwickelte sich der Konsum auf der individuellen Ebene? Wie viele SchülerInnen hatten konsumiert und wie viele hatten den Konsum reduziert? Die folgende Tabelle zeigt, wie sich der Umfang des Konsums zwischen  $t_0$  und  $t_1$  auf der individuellen Ebene entwickelte.

Tab. 33: Entwicklung Trinkmengen (alle wiedererreichten SchülerInnen, n siehe letzte Spalte)

Art des alkoholischen Getränks	Anzahl der Jugendlichen, die zu t <sub>1</sub> ... trinken			n	Richtung	
	weniger	mehr	unverändert			
<b>Bier</b>	alle	52	99	194	345	++
	Klassen mit Maßnahmen (IS)	26	46	84	156	+
	Klassen ohne Maßnahmen (IS)	17	27	65	109	0
	SchülerInnen der Interventionsschulen	43	73	149	265	+
	SchülerInnen der Kontrollschulen	9	26	45	80	+
<b>Wein/Sekt</b>	alle	73	105	172	350	+
	Klassen mit Maßnahmen (IS)	33	48	76	157	0
	Klassen ohne Maßnahmen (IS)	15	35	60	110	+
	SchülerInnen der Interventionsschulen	48	83	136	267	+
	SchülerInnen der Kontrollschulen	25	22	36	83	0
<b>Schnaps</b>	alle	43	92	208	343	++
	Klassen mit Maßnahmen (IS)	21	35	99	155	0
	Klassen ohne Maßnahmen (IS)	11	38	60	109	++
	SchülerInnen der Interventionsschulen	32	73	159	264	++
	SchülerInnen der Kontrollschulen	11	19	49	79	0
<b>Mixgetränke</b>	alle	43	92	208	343	++
	Klassen mit Maßnahmen (IS)	21	35	99	155	0
	Klassen ohne Maßnahmen (IS)	11	38	60	109	++
	SchülerInnen der Interventionsschulen	32	73	159	264	++
	SchülerInnen der Kontrollschulen	11	19	49	79	0

0 keine signifikante Veränderung der Angaben zwischen t<sub>0</sub> und t<sub>1</sub>

+ Anstieg der Trinkmenge von t<sub>0</sub> nach t<sub>1</sub>, Vorzeichentest, p < .05

++ deutlicher Anstieg der Trinkmenge von t<sub>0</sub> nach t<sub>1</sub>, Vorzeichentest, p < .01

Zuerst muss festgehalten werden, dass signifikant mehr wiedererreichte SchülerInnen, gleich in welcher Schule oder Klasse, zu t<sub>1</sub> alle vier abgefragten Alkoholika in größeren Mengen als zu t<sub>0</sub> trinken (vgl. Spalte 3). Jugendliche, die zu t<sub>1</sub> weniger trinken, sind dagegen deutlich seltener zu finden.

Differenziert man die Ergebnisse nach der Art der Schule und danach, ob Maßnahmen in den Klassen stattgefunden haben, zeigten sich in den Kontrollschulen und in den Klassen mit Maßnahmen bei Wein/Sekt, Schnaps und den modischen Mixgetränken keine signifikanten Zunahmen der Trinkmengen, wohl aber in den Klassen der Interventionsschulen, in denen keine Maßnahmen durchgeführt wurden. D.h. in den Kontrollschulen blieb i.d.R. das höhere Niveau des Konsums erhalten. In den Interventionsschulen jedoch konnte nur in den Klassen mit Maßnahmen eine Stabilisierung beobachtet werden. Deshalb ist davon auszugehen, dass die Projektarbeit dazu beitragen hat, einen Anstieg zu vermeiden.

### *Einstellungen zu Alkohol*

Auch für den Konsum von Alkohol werden das Wissen und die Einstellungen zu Alkohol als bedeutende Variablen betrachtet, die über das Konsumverhalten mitentscheiden. Die folgende Tabelle zeigt die Angaben der SchülerInnen zu t<sub>0</sub> und zu t<sub>1</sub>:

Tab. 34: Einstellungen zu Alkohol zu  $t_0$  und  $t_1$  (alle SchülerInnen)

		stimmt	stimmt nicht	weiß ich nicht	Gesamt
(mit) Alkohol kann man		%	%	%	abs.
sich besser entspannen	$t_0$	25,8	44,4	29,8	954
	$t_1$	31,0	38,5	30,5	826
Langeweile vertreiben	$t_0$	31,9	42,4	25,7	955
	$t_1$	37,9	40,3	21,8	824
mehr Selbstvertrauen gewinnen	$t_0$	25,6	48,2	26,2	953
	$t_1$	30,5	42,9	26,6	823
besser in Kontakt zu anderen kommen	$t_0$	38,4	37,3	24,3	951
	$t_1$	47,5	29,5	23,0	825
für die richtige Stimmung sorgen	$t_0$	53,7	23,5	22,8	950
	$t_1$	59,6	19,9	20,5	824
Ärger herunterspülen	$t_0$	30,4	42,9	26,6	950
	$t_1$	29,5	44,9	25,5	826
von Schwierigkeiten in Familie, Schule ablenken	$t_0$	27,3	45,2	27,4	951
	$t_1$	26,6	46,2	27,2	827
beweisen, dass man mutig ist	$t_0$	6,6	76,5	16,9	952
	$t_1$	6,1	78,5	15,5	826
Alkohol interessiert mich	$t_0$	28,5	58,0	13,5	948
	$t_1$	38,4	49,6	11,9	822
Alkohol ist gefährlich	$t_0$	81,5	9,5	9,0	948
	$t_1$	81,9	7,8	10,4	821
mit dem Alkohol trinken aufzuhören ist schwer	$t_0$	57,7	17,3	25,0	947
	$t_1$	59,2	15,9	24,9	828
Alkohol schmeckt furchtbar	$t_0$	24,9	56,7	18,4	945
	$t_1$	21,3	62,5	16,3	823
Alkohol führt zu Übelkeit	$t_0$	56,2	15,4	28,4	943
	$t_1$	58,8	15,8	25,3	814
Alkohol führt zu Gewalttätigkeit	$t_0$	60,3	15,6	24,1	948
	$t_1$	58,5	16,7	24,7	825
Alkohol führt zu Streit in der Familie	$t_0$	41,5	24,5	34,0	943
	$t_1$	39,5	25,9	34,6	826

Insgesamt zeigten sich zwischen  $t_0$  und  $t_1$  nur geringfügige Veränderungen in den Antworten der Befragten. Auch weitere Analysen auf der individuellen Ebene (Wiedererreichte) zeigten relativ stabile Einstellungen. Etwa zwei Drittel bis zu drei Viertel der Befragten änderten ihre Einstellung nicht (z.B. zu  $t_0$  *stimmt* und zu  $t_1$  *stimmt*).

Auch in Klassen mit Maßnahmen zeigten sich nur sehr geringe Unterschiede, sowohl hinsichtlich einer Veränderung, z.B. von *stimmt* zu *stimmt nicht*, wie auch hinsichtlich der Angabe *unentschlossenen (weiß nicht,  $t_0$ )* zu einer definitiven Aussage zu  $t_1$  (vgl. Anhang Tabellen *relevante Veränderungen in den Einstellungen - Alkohol interessiert mich* bis *relevante Veränderungen in den Einstellungen - mit Alkohol kann man von Schwierigkeiten in der Familie oder Schule ablenken*).

Um die 15 Items zusammenzufassen, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, die insgesamt vier Komponenten ermittelte:

Die folgende Tabelle zeigt die Korrelation der Einzelitems mit den zu Grunde liegenden Faktoren. Insgesamt erklärte diese Lösung 50,8 % der Gesamtvarianz der Einzelitems.

Tab. 35: Rotierte Komponentenmatrix der Einstellungen zum Alkohol  $t_1$ ,  $n = 685$  (zur besseren Übersicht wurden nur Korrelationen  $> 0,5$  aufgeführt)

	Komponente			
	1	2	3	4
besser in Kontakt zu anderen kommen	,730			
Alkohol interessiert mich	,621			
mit Alkohol kann man für die richtige Stimmung sorgen	,589			
mit Alkohol kann man sich besser entspannen	,578			
mit Alkohol kann man mehr Selbstvertrauen gewinnen	,540			
Alkohol schmeckt furchtbar	-,510			
Alkohol führt zu Gewalttätigkeit		,764		
Alkohol führt zu Streit in der Familie		,758		
Mit dem Alkohol trinken aufzuhören ist schwer		,578		
mit Alkohol kann man Ärger herunterspülen			,861	
mit Alkohol kann man von Schwierigkeiten in Familie, Schule ablenken			,840	
mit Alkohol kann man Langeweile vertreiben			,548	
Alkohol ist gefährlich				,610
mit Alkohol kann man beweisen, dass man mutig ist				-,687

Die einzelnen Komponenten können wie folgt beschrieben werden:

- Mit Komponente 1 korrelieren die Items *mit Alkohol kann man besser in Kontakt zu anderen kommen*, *Alkohol interessiert mich*, *mit Alkohol kann man für die richtige Stimmung sorgen*, *mit Alkohol kann man sich besser entspannen*, *mit Alkohol kann man mehr Selbstvertrauen gewinnen* positiv und negativ das Item *Alkohol schmeckt furchtbar*; weshalb der Faktor „positive Einstellung zu Alkohol“ genannt werden kann.
- Mit Komponente 2 korrelieren positiv die Items *Alkohol führt zu Gewalttätigkeit*, *Alkohol führt zu Streit in der Familie*, *mit dem Alkoholtrinken aufzuhören ist schwer*. Diese SchülerInnen assoziieren mit Alkohol offensichtlich negative soziale Folgen. Dieser Faktor wird „negative soziale Effekte von Alkohol“ genannt.
- Auf Komponente 3 laden die Items *mit Alkohol kann man Ärger herunterspülen* sowie *mit Alkohol kann man von Schwierigkeiten in Familie, Schule ablenken* und *mit Alkohol kann man Langeweile vertreiben*. Dieser Faktor beschreibt also bestimmte Funktionen und das „Ablenkungspotential von Alkohol bzw. des Alkoholtrinkens“.
- Mit Komponente 4 korreliert positiv das Item *Alkohol ist gefährlich* und negativ das Item *mit Alkohol kann man beweisen, dass man mutig ist*, weshalb dieser Faktor „Alkoholrisiken“ genannt werden kann.

Nimmt man an, dass die Maßnahmen und Projekte in den Klassen einen Einfluss auf die Einstellungen zum Alkohol(-trinken) haben, müssten sich die Faktorwerte der Befragten in Klassen mit und in Klassen ohne Maßnahmen unterscheiden. Dies konnte mit Hilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse tatsächlich nachgewiesen werden, jedoch nur für die Komponente 3 Ablenkungspotential von Alkohol. Hier lagen zu  $t_1$  die Faktorwerte - also die Korrelationen mit den zugrunde liegenden Komponenten - in den Klassen mit Maßnahmen höher als in den Klassen ohne Maßnahmen, was auf die Wirkung der Maßnahmen hinweist.

### *Protektive Faktoren und Alkoholkonsum*

Im Hinblick auf die protektiven Faktoren zeigten weitergehende Analysen, dass Jugendliche, die sich als AußenseiterInnen fühlten, signifikant mehr Bier trinken, während SchülerInnen, die angeben, FreundInnen zu haben, mit denen sie reden können und die für sie da sind, signifikant weniger Bier trinken.

Zudem lag die Konsummenge bei den Jugendlichen signifikant höher, die sich in ihrer Klasse nicht *wohlfühlten* und ausgelacht wurden, *wenn sie eine falsche Antwort geben* oder sogar *von MitschülerInnen verprügelt wurden*. Hierzu passte jedoch nicht, dass die Konsummenge auch bei den Jugendlichen höher lag, die zu  $t_1$  *mit mehr MitschülerInnen befreundet waren als vor einem Jahr*.

Für weitere Analysen wurden logistische Regressionsanalysen nach dem Alkoholkonsum im letzten Jahr durchgeführt. Einbezogen wurden dieselben Variablen wie bei der Analyse zum Rauchen (vgl. S. 74) sowie die o.g. Komponenten zu den Einstellungen zum Alkoholkonsum.

Im Hinblick auf die Frage *Hast du im letzten Jahr Alkohol getrunken?* erklären die einbezogenen Variablen 61,2 % der Gesamtvarianz. Als Risikofaktoren konnten herausgearbeitet werden:

- ❑ das Alter (Odd Ratio = 1,823,  $p < .01$ )
- ❑ positive Einstellung zu Alkohol (Odd Ratio = 2,770,  $p < .01$ ).

Protektiv wirkten dagegen die Faktoren:

- ❑ Freizeitverhalten 3 (shoppen, Fernsehen, Videos anschauen, Odd Ratio = 0,695,  $p < .05$ )
- ❑ Wohlbefinden 2 (*spazieren, Bild malen, Sterne bestaunen, Buch lesen, mit FreundInnen kochen*, Odd Ratio = 0,590,  $p < .05$ )
- ❑ negative soziale Folgen von Alkohol(-trinken), Odd Ratio = 0,287,  $p < .01$ ).

Das Alter stellt erwartungsgemäß den größten Risikofaktor für den Konsum von Alkohol dar, gefolgt von einer positiven Einstellung zum Alkoholkonsum.

Differenziert man das Modell **nach dem Geschlecht** können die Variablen bei den Mädchen 66,5 %, bei den Jungen 69,2 % der Gesamtvarianz aufklären. Zwischen Mädchen und Jungen zeigen sich erhebliche Unterschiede:

Tab. 36: *Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für „im letzten Jahr Alkohol getrunken“ nach Geschlecht (nur signifikante Ergebnisse werden berichtet)*

Faktor	Mädchen (n = 325) OR, p	Jungen (n = 233) OR <sup>14</sup> , p
Alter	2,318, p < .01	1,582, p < .05
kommunikative Kompetenz	n.s.	5,362, p < .05
Freizeitverhalten 1: Party machen, mit FreundInnen abhängen, telefonieren	1,934, p < .05	n.s.
Wohlbefinden 2: spazieren, Bild malen, Sterne bestaunen, Buch lesen, mit FreundInnen kochen	0,557, p < .05	n.s.
Wohlbefinden 5: Lieblingssüßigkeit spendieren ...	1,670, p < .05	n.s.
positive Einstellung zu Alkohol	3,133, p < .01	2,255, p < .05
negative soziale Effekte von Alkohol	0,277, p < .01	0,167, p < .01

Das Alter und eine positive Einstellung zu Alkohol stellten für Mädchen und Jungen Risikofaktoren für den Konsum von Alkohol dar. Zudem tragen Mädchen, die dem Faktor Wohlbefinden 5 zustimmen, ein höheres Risiko. Für Jungen stellt eine geringere kommunikative Kompetenz einen Risikofaktor dar.

Protektiv wirken bei den Mädchen die Vorliebe für eher „kontemplative“ Freizeitgestaltungen (Wohlbefinden 2) sowie die Angst vor negativen sozialen Folgen von Alkoholtrinken. Dies gilt gleichermaßen auch für Jungen: Protektiv wirkt auch bei ihnen die Angst vor negativen sozialen Folgen.

Ein weiterer Vergleich galt den **Schularten**: In den Realschulen konnte das Modell 58,9 % der Gesamtvarianz erklären. Das Alter (Odd Ratio = 2,044, p < .01) und die positive Einstellung zu Alkohol (Odd Ratio = 2,872, p < .05) stellten die größten Risikofaktoren für Alkoholkonsum dar, protektiv wirkte die Angst vor negativen sozialen Folgen von Alkoholkonsum (Odd Ratio = 0,305, p < .05).

In den Gymnasien erklärt das Modell 68,3 % der Gesamtvarianz. Die Risikofaktoren waren für die GymnasiastInnen die gleichen wie für die RealschülerInnen: neben dem Alter (Odd Ratio = 2,224, p < .01) die positive Einstellung zu Alkohol (Odd Ratio = 2,346, p < .05). Doch kam bei den protektiv wirkenden Faktoren zur Angst vor negativen sozialen Effekten (Odd Ratio = 0,181, p < .01) bei den GymnasiastInnen - wie bei den Mädchen - auch eine eher kontemplative Freizeitgestaltung (Wohlbefinden 2) hinzu (Odd Ratio = 0,405, p < .05).

### *Exzessiver Alkoholkonsum im letzten Jahr*

Im Hinblick auf Binge Drinking konnten die einbezogenen Variablen 50,1 % der Gesamtvarianz aufklären.

Demnach wirkten mit Blick auf exzessiven Alkoholkonsum im letzten Jahr protektiv:

- ❑ Unterstützung durch die Eltern (Odd Ratio = 0,587, p < .05)
- ❑ negative soziale Effekte von Alkohol, (Odd Ratio = 0,763, p < .05).

<sup>14</sup> Erläuterung: Steigt der Wert der Kompetenz um eine Einheit an, steigt die Wahrscheinlichkeit, bereits Alkohol getrunken zu haben, genauer gesagt das Chancenverhältnis zur Gruppe der Jugendlichen zu gehören, die bereits Alkohol getrunken haben, im Verhältnis 1,536:1 an. Werte nahe 1 haben demnach praktisch keinen Einfluss, bei Werten < 1 sinkt das Chancenverhältnis.

Als Risikofaktoren konnten demgegenüber herausgearbeitet werden:

- ❑ Wohlbefinden 3 (*Gefühle mit Pillen o.ä. noch mehr auskosten, genüsslich eine rauchen*, Odd Ratio = 2,391,  $p < .05$ )
- ❑ Freizeitverhalten 1 (*Party machen, abhängen, telefonieren*, Odd Ratio = 2,133,  $p < .01$ )
- ❑ Alter (Odd Ratio = 1,465,  $p < .01$ )
- ❑ positive Einstellung zu Alkohol (Odd Ratio = 1,401,  $p < .05$ )
- ❑ Alkoholisiken (Odd Ratio = 1,318,  $p < .05$ ).

Auch hier wurde die Analyse **nach dem Geschlecht** spezifiziert. Für die Jungen erklärte das Modell 54,8 % der Gesamtvarianz, bei den Mädchen waren es 53,2 %.

Tab. 37: Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für „im letzten Jahr richtig betrunken gewesen?“ nach Geschlecht (nur signifikante Ergebnisse werden berichtet)

Faktor	Mädchen (n = 263) OR, p	Jungen (n = 183) OR, p
Alter	1,556, $p < .01$	1,413, $p < .05$
Freizeitverhalten 1: Party machen, mit FreundInnen abhängen, telefonieren	2,433, $p < .05$	2,233, $p < .05$
Wohlbefinden 3: mit Pillen mehr auskosten, genüsslich eine rauchen	2,392, $p < .01$	3,184, $p < .05$
positive Einstellung zu Alkohol	1,505, $p < .05$	n.s.
Alkoholisiken	1,481, $p < .05$	n.s.
Unterstützung durch die Eltern	0,512, $p < .05$	n.s.

Im Hinblick auf den exzessiven Konsum von Alkohol lassen sich bei Jungen und Mädchen gleichermaßen die Risikofaktoren Alter, Freizeitverhalten 1 und - wenig überraschend - ein suchtmittelkonsumbezogenes Verständnis von Wohlbefinden feststellen. Risikobehaftet sind bei Mädchen positive Einstellungen zu Alkohol. Zudem wirkte auf Mädchen auch der Reiz des Verbotenen oder die Möglichkeit, sich durch besonders gefährliche Verhaltensweisen (Alkoholkonsum) von anderen abzugrenzen, verlockend. Protektiv wirkt bei Mädchen nur die Unterstützung durch die Eltern.

Weitere Analysen zum exzessiven Alkoholkonsum galten der Frage nach Unterschieden zwischen den **RealschülerInnen und den GymnasiastInnen**. Bei den RealschülerInnen erklärt das Modell 53,1 % der Gesamtvarianz, bei den GymnasiastInnen 59,1 %.

Tab. 38: *Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für „im letzten Jahr richtig betrunken gewesen“ nach Schultyp (nur signifikante Ergebnisse werden berichtet)*

<b>Faktor</b>	<b>RealschülerInnen (n = 159) OR, p</b>	<b>GymnasiastInnen (n = 287) OR, p</b>
Alter	n.s.	1,707, p < .01
Selbstwirksamkeitserwartung	n.s.	0,412, p < .05
Freizeitverhalten 1: Party machen, mit FreundInnen abhängen, telefonieren	2,787, p < .05	n.s.
Wohlbefinden 3: mit Pillen mehr auskosten, genüsslich eine rauchen	n.s.	3,315 p < .01
positive Einstellung zu Alkohol	1,868, p < .05	n.s.
negative soziale Effekte von Alkohol	0,572, p < .05	n.s.
Unterstützung durch das Elternhaus	n.s.	0,573, p < .05
Alkoholrisiken	n.s.	1,708, p < .05
zu Hause wird geraucht	2,875, p < .05	n.s.
Geschlecht: männlich	9,753, p < .05	n.s.

Die Tabelle zeigt schon im ersten Überblick, dass Risiko- und protektive Faktoren sich je nach Schulform gänzlich unterschiedlich akzentuieren: Für die RealschülerInnen stellten ein substanzkonsumbezogenes Verständnis Wohlbefinden und eine Vorliebe für Party machen und „abhängen“ (Freizeitverhalten 1) sowie eine positive Einstellung zu Alkohol Risikofaktoren dar sowie - noch stärker - das elterliche Rauchen. Erstaunlich war darüber hinaus, dass männliche Realschüler deutlich gefährdeter waren als weibliche, das Geschlecht war sogar der größte Risikofaktor. Protektiv wirkte bei den untersuchten RealschülerInnen nur die Angst vor negativen sozialen Effekten von Alkohol.

Bei GymnasiastInnen steigt die Gefährdung mit dem Alter, mit einem konsumbezogenen Verständnis von Wohlbefinden und am stärksten mit einer - vielleicht verlockend wirkenden - risikobetonen Einschätzung von Alkoholkonsum. Protektiv wirkten in dieser Gruppe die Unterstützung durch das Elternhaus sowie eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung.

Die vorgestellten Ergebnisse zum Alkoholkonsum unterstreichen die Bedeutung einer geschlechtsspezifischen und schulspezifischen Ausrichtung von suchtpräventiven Maßnahmen und Projekten.

### 5.5.3 Tabletten

In der ersten Befragungswelle hatten 9,1 % aller Befragten (n = 91) angegeben, schon einmal Tabletten genommen zu haben, zu t<sub>1</sub> lag der Anteil bei 8,7 % (72 Befragte).

Auf die Frage, ob sie jemals (t<sub>0</sub>) bzw. im letzten Jahr (t<sub>1</sub>) Tabletten genommen haben, um sich z.B. bei einer Schulaufgabe besser konzentrieren zu können oder um sich zu beruhigen, antworteten die wiedererreichten SchülerInnen wie folgt:

Tab. 39: Schon mal ( $t_0$ ) bzw. im letzten Jahr ( $t_1$ ) Tabletten genommen? Veränderungen zwischen  $t_0$  und  $t_1$

$t_1$	schon mal Tabletten genommen ( $t_0$ )						
		ja		nein		Gesamt	
		abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
ja	18	35,3	29	5,4	47	7,9	
nein	33	64,7	513	94,6	546	92,1	
GESAMT	51	100	542	100	593	100	

Im Jahresverlauf hat der Tablettenkonsum insgesamt signifikant abgenommen. Nur 5,4 % der SchülerInnen, die zu  $t_0$  noch nie Tabletten genommen hatten, hatten bis zur zweiten Befragung weiterhin Tabletten genommen. Umgekehrt stellten jedoch fast zwei Drittel der SchülerInnen, die zu  $t_0$  angaben, schon einmal Tabletten genommen zu haben, ihren Konsum ein (Cramers  $V > .20$ ,  $p < .05$ ).

Ein Unterschied zwischen Interventions- und Kontrollschulen kann aufgrund der kleinen Zahl in den Kontrollschulen nicht berechnet werden. Zwischen Klassen mit und ohne Maßnahmen zeigten sich keine signifikanten Unterschiede.

### *Schlafmittel*

Der Konsum von Tabletten wurde differenziert nach Schlaf-, Beruhigungs- und Aufputschmitteln erhoben. Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklung des Konsums von Schlafmitteln:

Tab. 40: Konsum von Schlafmitteln - jemals ( $t_0$ ) und im letzten Jahr ( $t_1$ ; alle SchülerInnen)

	$t_0$		$t_1$	
	abs.	in %	abs.	in %
gar nicht	541	97,1	488	97,4
seltener als 1x pro Woche	14	2,5	7	1,4
1x pro Woche	1	0,2	4	0,8
mehrmals in der Woche	1	0,2	0	0,0
täglich	0	0,0	2	0,4
Gesamt	557	100,0	501	100,0

Der Konsum von Schlafmitteln hat von  $t_0$  zu  $t_1$  leicht abgenommen. Dies wurde auch bei der Analyse der Angaben der wiedererreichten und somit zweimal Befragten bestätigt.

*Beruhigungsmittel*Tab. 41: Konsum von Beruhigungsmitteln - jemals ( $t_0$ ) und im letzten Jahr ( $t_1$ ; alle SchülerInnen)

	$t_0$		$t_1$	
	abs.	in %	abs.	in %
gar nicht	503	96,4	449	94,5
seltener als 1x pro Woche	14	2,7	18	3,8
1x pro Woche	3	0,6	3	0,6
mehrmals in der Woche	1	0,2	3	0,6
täglich	1	0,2	2	0,4
Gesamt	522	100,1	475	99,9*

\* Hier und in anderen Tabellen kann das Gesamt durch Rundungsfehler geringfügig von 100 abweichen.

Der Konsum von Beruhigungsmitteln ist zwischen  $t_0$  und  $t_1$  leicht angestiegen: Etwa 2 % mehr Befragte haben im Jahresverlauf zu Beruhigungsmitteln gegriffen als noch zu  $t_0$ . Diese Ergebnisse konnten auch auf der Individualebene bestätigt werden, die Unterschiede waren jedoch nicht signifikant.

*Aufputzmittel*Tab. 42: Konsum von Aufputzmitteln - jemals ( $t_0$ ) und im letzten Jahr ( $t_1$ ; alle SchülerInnen)

	$t_0$		$t_1$	
	abs.	in %	abs.	in %
gar nicht	485	94,5	458	96,6
seltener als 1x pro Woche	14	2,7	11	2,3
1x pro Woche	4	0,8	3	0,6
mehrmals in der Woche	8	1,6	0	0,0
täglich	2	0,4	2	0,4
Gesamt	513	100,0	474	99,9

Der Konsum von Aufputzmitteln ist - wie der von Schlafmitteln - den Angaben der Befragten zufolge zwischen  $t_0$  und  $t_1$  leicht gesunken. Dies bestätigte auch der Vergleich der Antworten der Wiedererreichten zu  $t_0$  und  $t_1$ . In dieser Gruppe ist der Konsum in Umfang und Häufigkeit signifikant gesunken. Wenngleich zwölf Befragte (erstmalig) einen Anstieg des Konsums von Aufputzmitteln angaben, nahmen 22 SchülerInnen weniger oder keine Aufputzmittel mehr ( $p < .05$ ).

**5.5.4 Schnüffelstoffe**

Mit den Befragungen wurde auch der Konsum so genannter Schnüffelstoffe erhoben, eine Übersicht zu den Ergebnissen gibt Tabelle 43:

Tab. 43: Konsum von Schnüffelstoffen 0- jemals ( $t_0$ ) und im letzten Jahr ( $t_1$ ; alle SchülerInnen)

	$t_0$		$t_1$	
	abs.	in %	abs.	in %
gar nicht	375	98,2	446	97,8
seltener als 1x pro Woche	5	1,3	6	1,3
1x pro Woche	1	0,3	2	0,4
mehrmals in der Woche	0	0,0	1	0,2
täglich	1	0,3	1	0,2
Gesamt	382	100,1	456	99,9

Der Konsum von Schnüffelstoffen war insgesamt sehr selten und stieg von 1,8 % zu  $t_0$  auf 2,2 % zu  $t_1$ . Zwischen Kontroll- und Interventionsschulen und zwischen den Klassen mit und ohne Maßnahmen wurden keine Unterschiede festgestellt.

### 5.5.5 Illegale Substanzen

Im Bereich der illegalen Substanzen werden nur die Ergebnisse in Bezug auf den Konsum von Haschisch und Ecstasy berichtet, da der Konsum so genannter harter Drogen noch seltener als der von Schnüffelstoffen berichtet wurde.

#### *Entwicklung des Konsums von Haschisch*

In vielen Schulen vermuten Lehrkräfte und Schulleitung, dass ein Gutteil der SchülerInnen vor oder sogar während der Schulzeit Haschisch konsumiert. Das genaue Ausmaß des Konsums liegt jedoch im Dunkeln. Relativ aktuelle Daten liefert eine Studie an 30 Hamburger Schulen: Von 8.450 SchülerInnen der Stufen 8 aufwärts hatten 44 % angegeben, schon mindestens einmal Cannabis ausprobiert zu haben. Fast jede/r fünfte Befragte hatte auch im vergangenen Monat Haschisch konsumiert (SCHLÖMER, RODIEK 2002).

Im Rahmen der hier vorgestellten Befragung war in den jüngeren Altersstufen (=  $t_0$  5. und 6. Klasse) kein Cannabiskonsum berichtet worden. Deshalb werden im Folgenden ausschließlich die Ergebnisse der SchülerInnen ab der 7. Stufe berichtet. Außerdem wurde bei den älteren SchülerInnen nicht die Lifetime-Prävalenz erfasst, sondern - mit Blick auf die praktische Relevanz der Befragungsergebnisse für die Projektarbeit - auf den Konsum in den letzten drei Monaten fokussiert.

Ein Vergleich mit den Ergebnissen der EDSP-Studie (PERKONIGG 1998) liefert - mit Blick auf bestimmte Altersgruppen - die folgenden Ergebnisse:

Tab. 44: Vergleich der Anteile der SchülerInnen mit Haschischkonsum nach ausgewählten Altersstufen mit der EDSP-Studie

Anteil der Cannabis-User in %								
EDSP (n 14-17j. = 1.290 n follow up = 938)		IS (n ♂ = 84 n ♀ = 105 n follow up = 210)		KS (n ♂ = 22, n ♀ = 42 n follow up = 74)		IS und KS (n ♂ = 106 n ♀ = 147 n follow up = 284)		
Altersstufe	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
14 - 17	16,2	17,8	10,5	21,4	14,3	31,8	11,6	23,6
follow up 15 - 19		32,4		30,0		17,6		26,8

In der aktuellen Untersuchung fanden sich - bezogen auf die letzten drei Monate - zu  $t_0$  bei Mädchen geringere, bei Jungen hingegen höhere Konsumwerte. Zudem fällt auf, dass in den Kontrollschulen zu  $t_0$  deutlich mehr Cannabis konsumiert wurde als in den Interventionsschulen.

Im Jahresverlauf waren sowohl in der EDSP-Studie wie auch in den Interventionsschulen starke Zunahmen auf etwa das doppelte Niveau zu verzeichnen, während nun in den Kontrollschulen das Ergebnis erstaunlicherweise im Schnitt unter dem zu  $t_0$  lag.

Angesichts der aktuellen Fachdiskussion zum Thema Cannabis und den oben skizzierten Ergebnissen der Hamburger Untersuchung sowie den immerhin schon etwa sechs Jahre alten Daten der EDSP-Studie muss es erstaunen, dass in der hier vorgestellten Befragung vergleichsweise niedrige Werte zum Cannabiskonsum festgestellt wurden. Dies resultiert zum einen aus der Beschränkung auf den Drei-Monats-Zeitraum in der aktuellen Befragung. Gleichwohl darf zum anderen „vergleichsweise niedrig“ nicht als Verharmlosung interpretiert werden: Dass ein Viertel der befragten SchülerInnen - aktuell - über Cannabiskonsum berichtet, sollte vielmehr Anlass sein, entsprechende Interventionen anzubieten.

Doch wie oft wurde Cannabis konsumiert? Die SchülerInnen wurden gebeten, ihr Cannabiskonsumverhalten in den letzten drei Monaten zu spezifizieren. Die folgende Tabelle zeigt das Konsumverhalten der älteren SchülerInnen bezogen auf Haschisch oder Marihuana:

Tab. 45: Konsum von Haschisch oder Marihuana in den letzten drei Monaten (nur ältere Wiedererreichte)

	$t_0$ (ab Klasse 7)		$t_1$ (ab Klasse 8)	
	abs.	in %	abs.	in %
gar nicht	484	89,0	408	81,9
seltener als 1x pro Woche	38	7,0	55	11,0
1x pro Woche	8	1,5	11	2,2
mehrmals in der Woche	7	1,3	13	2,6
täglich	7	1,3	11	2,2
Gesamt	544	100,1	498	99,9

Die Drei-Monats-Prävalenz für Haschisch und Marihuana lag zu  $t_0$  bei 11,0 % und stieg im Jahresverlauf signifikant auf 18,1 % an (Binomial,  $p < .01$ ). Zudem konsumierten die Cannabis-User zunehmend öfter. Unter den 90 aktiven Konsumenten wurde eine Teilgruppe mit regelmäßigem bis häufigem Konsum identifiziert, die immerhin 38,9 % der User umfasste (zu  $t_1$ ; 7 % aller Befragten). Bei den Ergebnissen ist jedoch zu berücksichtigen,

sichtigen, dass die Zahl derer, die diese Frage beantwortet hatten, von 544 auf 498 zurückgegangen war und hieraus Verzerrungen resultieren können.

Auf der individuellen Ebene, also nur bezogen auf die zweimal befragten SchülerInnen, zeigten sich im Verlauf des Untersuchungsjahres die folgenden Entwicklungen:

Tab. 46: Konsum von Cannabis zu  $t_0$  und  $t_1$

	$t_0$				Gesamt	
	noch nie genommen		mindestens einmal probiert		abs.	in %
$t_1$	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
kein Cannabis	360	89,6	13	22,0	373	80,9
mindestens einmal Cannabiskonsum in den letzten drei Monaten	42	10,4	46	78,0	88	19,1
GESAMT	402	100,0	59	100,0	461	100,0

Zuerst fällt auf, dass die Angaben der Wiedererreichten von jenen der Gesamtbefragten abweichen, so gaben 89,6 % an, weder im Quartal vor der  $t_0$ -Befragung noch im gleichen Zeitraum des Folgejahres Cannabis konsumiert zu haben.

Gleichwohl: Die Unterschiede von  $t_0$  zu  $t_1$  waren signifikant (Cramers  $V = .574$ ,  $p < .01$ ). Jede zehnte SchülerIn gab an, inzwischen erstmals Haschisch probiert zu haben. Umgekehrt hatte jedoch ein doppelt so hoher Anteil, also etwa jede/r fünfte SchülerIn, die/der vor der Befragung im Jahr 2002 bereits Haschisch probiert hatte, dieses ein Jahr später nicht mehr konsumiert.

Zwischen Interventions- und Kontrollschulen zeigten sich keine signifikanten Unterschiede, u.a. da die Gruppen in den Kontrollschulen sehr klein waren.

Betrachtet nach Klassen mit und ohne Maßnahmen zeigte sich, dass zu  $t_1$  in den Interventionsschulklassen *mit* Maßnahmen der Anteil der SchülerInnen ohne Haschischkonsum mit 81,3 % leicht höher lag als in den Klassen *ohne* Maßnahmen (80,3 %), jedoch niedriger als in den Klassen der Kontrollschulen (85,2 %; nicht signifikant).

#### *Konsumnähe und Konsumabsicht - Haschisch*

In der Fachdiskussion wird die Möglichkeit, sich binnen 24 Stunden Haschisch oder andere illegale Suchtmittel besorgen zu können, als Hinweis auf Informiertheit (und damit Interesse) und Konsumnähe interpretiert. Eine schnelle Beschaffungsmöglichkeit kann damit als positive Rahmenbedingung für einen potentiellen Konsum gewertet werden (vgl. PETERMANN 1998).

Tab. 47: Möglichkeit, sich innerhalb der nächsten 24 Stunden Haschisch, Ecstasy, LSD, Heroin oder Kokain zu besorgen (nur ältere SchülerInnen)

t <sub>1</sub>	t <sub>0</sub>				Gesamt	
	ja		nein		abs.	in %
	abs.	in %	abs.	in %		
ja	136	80,5	101	24,2	237	40,4
nein	33	19,5	317	75,8	350	59,6
GESAMT	169	100	418	100	587	100

Hatten zu t<sub>0</sub> noch 28,8 % aller Befragten angegeben, sich innerhalb von 24 Stunden illegale Suchtmittel besorgen zu können, stieg der Anteil im Jahresverlauf signifikant auf 40,4 % an (Binomial,  $p < .01$ ).

Auch im individuellen Vergleich gaben zu t<sub>1</sub> signifikant mehr wiedererreichte SchülerInnen an, sich illegale Substanzen besorgen zu können: Zu t<sub>1</sub> gaben 101 SchülerInnen *mehr* als zu t<sub>0</sub> an, sich Haschisch etc. besorgen zu können, 33 SchülerInnen sahen im Gegensatz zu einem Jahr zuvor nun keine Möglichkeit mehr, sich Haschisch etc. zu beschaffen (Vorzeichentest,  $p < ,01$ ). Dennoch weisen diese Ergebnisse auf die größere "Griffnähe" hin.

Vergleicht man die Entwicklung nach den Kontroll- und Interventionsschulen, zeigt sich das folgende Bild:

Tab. 48: Möglichkeit sich innerhalb der nächsten 24 Stunden Haschisch oder andere Drogen zu besorgen - nach Kontroll- und Interventionsschulen, t<sub>0</sub> und t<sub>1</sub>

t <sub>1</sub>	t <sub>0</sub>				Gesamt	
	ja		nein		abs.	in %
	abs.	in %	abs.	in %		
Kontrollschulen						
ja	32	72,7	15	31,3	47	51,1
nein	12	27,3	33	68,8	45	48,9
GESAMT	44	100,0	48	100,1	92	100,0
Interventionsschulen						
ja	99	83,9	62	32,8	161	52,4
nein	19	16,1	127	67,2	146	47,6
GESAMT	118	100,0	189	100,0	307	100,0

Die Möglichkeit, sich illegale Suchtmittel besorgen zu können, stieg an den Interventionsschulen signifikant von 38,4 % auf 52,4 % an, während die Zunahme an den Kontrollschulen nicht signifikant war (47,8 % vs. 51,1 %). Insgesamt holten damit die Interventionsschulen das relativ hohe Niveau der Kontrollschulen ein, übertrafen es sogar leicht.

Der Anteil der SchülerInnen, die zu t<sub>1</sub> angaben, sich illegale Suchtmittel besorgen zu können, war in Klassen mit Maßnahmen mit 37,4 % signifikant niedriger als in Klassen ohne Maßnahmen (45,2 %, Binomial,  $p < .05$ ) und auch niedriger als an den Kontrollschulen (40,3 %, Binomial, n.s.). Die Projektarbeit hat demnach erfolgreich zu einer steigenden Distanz zum Konsum illegaler Substanzen beigetragen.

Im Weiteren wurde erhoben, wie sich die Konsumabsicht der Befragten - bezogen auf das nächste Jahr - darstellte. Dieser Wert gilt als ein weiterer, direkter Indikator für Konsumnähe bzw. -distanz.

Tab. 49: Konsumabsicht Cannabis im nächsten Jahr (alle älteren Befragten zu  $t_0$  und zu  $t_1$ )

	$t_0$		$t_1$	
	abs.	in %	abs.	in %
ausgeschlossen	237	58,1	268	55,8
unwahrscheinlich	70	17,2	86	17,9
unklar, fraglich	38	9,3	46	9,6
wahrscheinlich	33	8,1	51	10,6
ganz sicher	30	7,4	29	6,0
Gesamt	408	100,1	480	99,9

Insgesamt blieben die Werte zwischen  $t_0$  und  $t_1$  fast stabil, lediglich 2,3 % weniger Befragte schlossen Cannabiskonsum im nächsten Jahr sicher aus. Demgegenüber stieg der Anteil der SchülerInnen, die wahrscheinlich oder ganz sicher vorhaben, im nächsten Jahr Cannabis zu probieren, von  $t_0$  zu  $t_1$  von 15,5 % auf 16,6 % an (n.s.).

Betrachtet man die individuelle Ebene der zweimal Befragten, zeigte sich jedoch ein anderes Bild:

Tab. 50: Absicht im nächsten Jahr Haschisch zu konsumieren, zu  $t_0$  und  $t_1$  (wiedererreichte, ältere SchülerInnen, Angaben zusammengefasst)

$t_1$	$t_0$						Gesamt	
	ausgeschlossen bis unwahrscheinlich		unklar/fraglich		wahrscheinlich/ganz sicher		abs.	in %
	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %		
ausgeschlossen bis unwahrscheinlich	255	83,9	17	45,9	10	16,1	282	70,0
unklar/fraglich	26	8,6	8	21,6	8	12,9	42	10,4
wahrscheinlich/ganz sicher	23	7,6	12	32,4	44	71,0	79	19,6
Gesamt	304	100,1	37	100	62	100,0	403	100,0

Ähnlich wie schon oben gesehen, äußerten sich die wiedererreichten SchülerInnen Cannabis gegenüber vergleichsweise ablehnend: Allein 83,9 % derer, die zu  $t_0$  angaben, Cannabis im nächsten Jahr nicht oder nur unwahrscheinlich konsumieren zu wollen, hielten auch zu  $t_1$  an dieser Ansicht fest (vs. 75,3 % in der Gesamtbefragtengruppe). Gleichzeitig stieg jedoch der Anteil der SchülerInnen, die zu  $t_0$  wahrscheinlich oder ganz sicher beabsichtigt hatten, im nächsten Jahr Haschisch zu nehmen, von 15,3 % auf 19,6 % und zu  $t_1$  an. Insgesamt ergab sich in dieser Gruppe damit ein signifikanter Trend in Richtung eines möglichen Konsums (Vorzeichentest,  $p < .05$ ).

Prüft man weiter, wie sich die Konsumabsicht bei den SchülerInnen entwickelte, die schon einmal Haschisch genommen hatten, kann Folgendes berichtet werden:

Tab. 51: Absicht im nächsten Jahr Haschisch zu konsumieren - nach dem bisherigen Konsumverhalten (Angaben zusammengefasst)

t <sub>1</sub>	t <sub>0</sub>				Gesamt	
	noch nie Haschisch genommen		mindestens einmal probiert		abs.	in %
	abs.	in %	abs.	in %		
ausgeschlossen bis unwahrscheinlich	271	79,0	71	57,7	342	73,4
unklar/fraglich	33	9,6	13	10,6	46	9,9
wahrscheinlich/ganz sicher	39	11,4	39	31,7	78	16,7
Gesamt	343	100,0	123	100	466	100,0

11,4 % der SchülerInnen, die zu t<sub>0</sub> kein Haschisch konsumiert hatten, beabsichtigten zu t<sub>1</sub> wahrscheinlich bzw. ganz sicher, dies im Laufe des nächsten Jahres zu probieren, bei weiteren 9,6 % dieser SchülerInnen war dies zu t<sub>1</sub> fraglich. Bei den Cannabiserfahrenen zeigte sich ein anderes Bild: 31,7 % planten, auch weiterhin Cannabis zu konsumieren und ein ähnlich großer Anteil, wie bei den Nicht-Konsumenten war unentschieden.

Doch wollten immerhin über die Hälfte (57,7 %) der SchülerInnen mit Cannabiserfahrung im folgenden Jahr kein Cannabis mehr konsumieren. Dies bedeutet einen signifikanten Trend in Richtung Abstinenz bei den SchülerInnen, die bereits Cannabis konsumiert hatten. Dieses Ergebnis war sowohl in den Interventions- als auch in den Kontrollschulen feststellbar.

#### *Protektive Faktoren und Cannabiskonsum*

Im Hinblick auf den Cannabiskonsum erklären die einbezogenen Variablen 33,9 % der Gesamtvarianz. Damit ist der so genannte Modell-Fit nicht so gut wie beim Tabak- oder Alkoholkonsum. Es gibt demnach noch andere Variablen, die für den Konsum von Haschisch mit entscheidend sind. Als Risikofaktoren konnten festgestellt werden:

- ❑ Alter (Odd Ratio= 1,193, p < .05)
- ❑ Faktor Wohlbefinden 3 (*Gefühle mit Pillen o.ä. noch mehr auskosten, genüsslich eine rauchen*, Odd Ratio = 2,352, p < .01).
- ❑ Durchsetzungsfähigkeit (Odd Ratio = 2,178, p < .05)
- ❑ Freizeitverhalten 1 (*Party machen, abhängen, telefonieren*, Odd Ratio = 1,762, p < .05).

Als protektiv zeigte sich hingegen die kommunikative Kompetenz (Odd Ratio = 0,494, p < .05).

Während die einbezogenen Faktoren bei den Mädchen nur 29,4 % der Gesamtvarianz des Cannabiskonsums aufklärten, waren es bei den Jungen 41,8 %.

Die Tabelle stellt die Ergebnisse differenziert **nach Geschlecht** gegenüber:

Tab. 52: *Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für „schon mindestens einmal Cannabis genommen“ nach Geschlecht (nur signifikante Ergebnisse werden berichtet)*

Faktor	Mädchen (n = 326) OR, p	Jungen (n = 232) OR, p
Wohlbefinden 1: tanzen etc.	0,483, p < .05	
Freizeitverhalten 1: Party machen, mit FreundInnen abhängen, telefonieren	n.s.	2,120, p < .05
Wohlbefinden 3: mit Pillen mehr auskosten, genüsslich eine rauchen	2,854, p < .05	2,521, p < .05
Durchsetzungsfähigkeit	n.s.	3.264, p < .05
kommunikative Kompetenz	n.s.	0,362, p < .05

Bei den Mädchen stellt nur ein substanzkonsumbezogenes Verständnis von Wohlbefinden (Komponente 3) einen Risikofaktor für Cannabiskonsum dar. Bei den Jungen hingegen kam eine Vorliebe für Partys und „abhängen“ dazu (Freizeitverhalten 1) sowie eine höhere Durchsetzungsfähigkeit. Eine protektive Wirkung kommt bei den Jungen der kommunikativen Kompetenz zu, bei den Mädchen eher eine kommunikativ orientierte Freizeitgestaltung, wie sie durch den Faktor Wohlbefinden 1 beschrieben wird.

Auch zwischen **Realschulen und Gymnasien** zeigten sich Unterschiede. So konnte das Modell für die Realschulen 31,6 %, für die Gymnasien 47,7 % der Gesamtvarianz erklären.

Tab. 53: *Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für „mindestens einmal Haschisch genommen“ nach Schultyp (nur signifikante Ergebnisse werden berichtet)*

Faktor	RealschülerInnen (n = 211) OR, p	Gymnasias- tInnen (n = 347) OR, p
Alter	1,756, p < .05	n.s.
kommunikative Kompetenz	n.s.	0,346, p < .05
Durchsetzungsfähigkeit	n.s.	3,375, p < .05
Wohlbefinden 3: mit Pillen mehr auskosten, genüsslich eine rauchen	n.s.	3,832, p < .01
Wohlbefinden 4: sportlich verausgaben etc.	n.s.	0,521, p < .05
Wohlbefinden 5: Lieblingssüßigkeit spendieren, tolle Musik hören	n.s.	1,995, p < .05
Unterstützung durch das Elternhaus	0,315, p < .05	3,510, p < .05
gutes Klassenklima	n.s.	0,390, p < .05

Schulspezifisch betrachtet wurden insgesamt acht Faktoren relevant, wovon nur zwei für RealschülerInnen aussagekräftige Ergebnisse lieferten: Bei ihnen erwies sich nur das Alter als Risikofaktor, protektiv wirkte hingegen elterliche Unterstützung.

Bei den GymnasiastInnen erhöhten ein substanzkonsumbezogenes Verständnis von Wohlbefinden (Komponente 3) und die Komponente Wohlbefinden 5 sowie eine (mangelnde) Unterstützung durch das Elternhaus das Risiko, Cannabis zu konsumieren. Protektiv wirkten hingegen die kommunikative Kompetenz, eine sportliche Orientierung (Wohlbefinden 4) sowie ein positives Klassenklima.

Das Klassenklima hat generell Einfluss auf den Cannabiskonsum: So wurde festgestellt, dass mehr SchülerInnen, die ihr Klassenklima negativ bewertet haben, Cannabis konsumiert haben, als SchülerInnen, die das Klassenklima positiv einschätzten.

Auch im Hinblick auf präventive Interventionen zum Thema Cannabiskonsum zeigte sich demnach, dass aufgrund einer anderen Struktur von protektiven und Risikofaktoren, nach Geschlecht und Schultyp angepasste Strategien angewendet werden sollten.

### *Ecstasy*

Im Folgenden sind die Ergebnisse im Hinblick auf den Konsum von Ecstasy dargestellt. Auch hier wurde die Drei-Monats-Prävalenz untersucht. Der Anteil der SchülerInnen, die zu den beiden Befragungszeitpunkten angaben, im je zurückliegenden Quartal Ecstasy genommen zu haben, sank von  $t_0$  1,0 % auf 0,8 % zu  $t_1$ .

Tab. 54: Konsum von Ecstasy (alle SchülerInnen)

	$t_0$		$t_1$	
	abs.	in %	abs.	in %
gar nicht	485	99,0	470	99,2
seltener als 1x pro Woche	2	0,4	3	0,6
1x pro Woche	2	0,4	0	0,0
mehrmals in der Woche	1	0,2	0	0,0
täglich	0	0,0	1	0,2
Gesamt	490	100,0	474	100,0

Insgesamt geben nur sehr wenige SchülerInnen an, Ecstasy genommen zu haben. Die Drei-Monats-Prävalenz liegt zu beiden Befragungszeitpunkten bei (unter) einem Prozentpunkt. Diese Werte müssen angesichts anderer Meldungen, vor allem aus der Presse, erstaunen.

Auch im Hinblick auf die Entwicklung auf der individuellen Ebene ergaben sich nur geringe Veränderungen.

Tab. 55: Entwicklung des Konsums von Ecstasy bei den wiedererreichten Jugendlichen

	$t_0$				Gesamt	
	kein Ecstasy genommen		mindestens einmal probiert		abs.	in %
$t_1$	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
kein Ecstasy genommen	412	99,3	5	100,0	417	99,3
mindestens einmal probiert	3	0,7	0	0,0	3	0,7
Gesamt	415	100,0	5	100,0	420	100,0

Der Anteil von EcstasykonsumentInnen blieb in der Gruppe der wiedererreichten SchülerInnen stabil bei 0,7 % und damit leicht unter der Gesamtbefragtengruppe. Dahinter verbargen sich - individuell betrachtet - jedoch auch einige Veränderungen: Drei neue KonsumentInnen kamen hinzu, während fünf den Konsum eingestellt haben.

### *Konsumabsicht Ecstasy*

Die SchülerInnen wurden auch bzgl. Ecstasy nach ihrer Perspektive gefragt, also ob sie vorhaben, im nächsten Jahr Ecstasy zu konsumieren. Das Ergebnis zeigt folgende Tabelle:

Tab. 56: Absicht im nächsten Jahr Ecstasy zu nehmen

	$t_0$		$t_1$	
	abs.	in %	abs.	in %
ausgeschlossen	343	83,9	408	85,0
unwahrscheinlich	48	11,7	57	11,9
unklar, fraglich	16	3,9	12	2,5
wahrscheinlich	0	0,0	1	0,2
ganz sicher	2	0,5	2	0,4
Gesamt	409	100,0	480	100,0

Nach den o.g. Ergebnissen überrascht es nicht, dass auch mit Blick auf die Zukunft, kaum Konsumabsicht bestand: 95,6 % zu  $t_0$  und sogar 96,9 % zu  $t_1$  schlossen auch für das nächste Jahr Ecstasykonsum (so gut wie) aus. 3,9 % ( $t_0$ ) bzw. 2,5 % waren unentschieden und lediglich 2 ( $t_0$ ) bzw. 3 ( $t_1$ ) SchülerInnen planten, (auch) im nächsten Jahr Ecstasy nehmen zu wollen.

### *LSD und andere Drogen*

Der Anteil der SchülerInnen mit LSD-Erfahrung im letzten Quartal vor den jeweiligen Befragungen war zwischen  $t_0$  und  $t_1$  von 0,6 % ( $n = 3$ ) auf 1,1 % ( $n = 5$ ) gestiegen (nicht signifikant). Weitere Analysen wurden auf Grund der geringen Fallzahl nicht durchgeführt.

Zu weiteren illegalen Substanzen wie Halluzinogenen, Kokain/Crack und Heroin konnten keine Analysen durchgeführt werden, da die absoluten Zahlen zu gering waren bzw. die Substanzen gar nicht konsumiert wurden.

## **5.5.6 Essverhalten und Körpergefühl**

Wie oben ausgeführt, setzt Inside @ School an einem breiten Verständnis von Sucht und Suchtgefährdung an und nimmt neben substanzbezogenem Konsumverhalten auch weitere gefährliche und potentiell suchtähnliche Verhaltensweisen in den Blick. Dementsprechend werden auch Maßnahmen und Projekte i.S. eines weit gefassten gesundheitsfördernden Ansatzes durchgeführt. Aus diesem Grund wurde in den Befragungen auch das Essverhalten der SchülerInnen erhoben. Hierzu wurde eine Skala angelehnt an DIEHL (1999) mit 13 Items eingesetzt.

Betrachtet man die Angaben zu beiden Befragungswellen im Vergleich, zeigt sich das folgende Bild:

Tab. 57: Aussagen zum Essverhalten, Körpergefühl und Schönheitsidealen - zu  $t_0$  und  $t_1$ 

		trifft überhaupt nicht zu	trifft we- nig zu	trifft et- was zu	trifft voll zu	Gesamt
		in %	in %	in %	in %	n
oft esse ich weiter, obwohl ich satt bin	$t_0$	16,1	31,1	33,7	19,1	409
	$t_1$	11,8	35,6	31,1	21,5	483
finde es schön, wenn wir gemeinsam zu Hause essen	$t_0$	4,2	15,2	31,7	48,9	407
	$t_1$	6,4	12,4	30,8	50,3	483
esse oft eine Tafel Schokolade oder Tüte Chips	$t_0$	32,0	30,1	21,8	16,1	409
	$t_1$	33,1	27,1	22,6	17,2	483
ich esse oft aus Langeweile	$t_0$	38,2	26,7	20,1	15,0	408
	$t_1$	32,8	29,9	22,5	14,8	481
manchmal esse ich den ganzen Tag fast gar nichts	$t_0$	38,2	28,3	20,0	13,5	406
	$t_1$	37,1	30,4	19,0	13,5	483
ich fürchte mich davor, dick zu sein	$t_0$	27,8	23,6	19,0	29,6	406
	$t_1$	28,2	20,7	23,9	27,2	482
wenn ich mich einsam fühle, tröste ich mich mit essen	$t_0$	71,5	16,0	7,4	5,2	407
	$t_1$	67,1	20,4	8,1	4,4	480
ich achte darauf, möglichst gesunde Sachen zu essen	$t_0$	9,8	31,1	39,2	19,9	408
	$t_1$	11,2	28,4	40,9	19,5	482
ich glaube, mein Bauch ist zu dick	$t_0$	41,6	17,8	17,8	22,7	409
	$t_1$	39,8	18,0	22,4	19,9	483
ich glaube, mein Po ist zu dick	$t_0$	52,5	18,1	11,5	17,9	408
	$t_1$	55,1	18,2	13,0	13,7	483
ich versuche, möglichst wenig zu essen	$t_0$	45,3	29,2	16,2	9,3	408
	$t_1$	49,7	26,9	15,9	7,5	483
als Frau sieht man nur gut aus, mit schlanker Figur	$t_0$	16,8	22,8	36,9	23,5	404
	$t_1$	21,1	24,1	32,8	22,0	478
manchmal stopfe ich mich voll, muss mich übergeben	$t_0$	96,3	1,5	1,5	0,7	408
	$t_1$	93,6	3,7	1,4	1,2	484

Zu  $t_0$  hatten mehr als die Hälfte der Befragten (52,6 % „trifft voll zu“ und „trifft etwas zu“) angegeben, *weiter zu essen, obwohl sie satt sind*. Und 60,4 % glaubten, dass eine Frau nur schlank gut aussieht. Damit in Verbindung stand, dass ein Drittel der SchülerInnen *oft den ganzen Tag nichts aß* (33,5 %) und sehr viele glaubten, *zu dick zu sein* (40,5 % = mein Bauch ist zu dick; 29,4 % = mein Po ist zu dick). Trotz der geringen Zahl muss als alarmierend gelten, dass 2,2 % ( $t_0$ ) und 2,6 % ( $t_1$ ) bulimische Verhaltensweisen eingestanden (*manchmal stopfe ich mich voll und muss mich dann übergeben*) und 12,6 % angaben, sich mit Essen zu trösten, wenn sie sich einsam fühlen.

Zwischen  $t_0$  und  $t_1$  ergaben sich - bezogen auf alle SchülerInnen - nur geringfügige und in keinem Fall signifikante Veränderungen. Zu  $t_1$  verlangten z.B. weniger SchülerInnen als zu  $t_0$ , dass eine Frau schlank sein müsse, um gut auszusehen (6,4 % weniger als zu  $t_0$ ).

Auf der individuellen Ebene der wiedererreichten SchülerInnen zeigte sich bei dem Item *als Frau sieht man nur gut aus, wenn man eine schlanke Figur hat* eine signifikante Veränderung - in die gewünschte Richtung (Vorzeichentest,  $p < .05$ ).

Bei den zweimal befragten **Jungen** sank zudem der Anteil derer, die *sich mit Essen trösten, wenn sie sich einsam fühlen* (Vorzeichentest,  $p < .05$ ). **Mädchen** hingegen stimmten der Aussage *eine Frau muss schlank sein* nun signifikant stärker zu als Jungen. Zu  $t_1$  war ein Unterschied zwischen **Kontroll- und Interventionsschulen** signifikant: In den KS versuchten mehr SchülerInnen, *möglichst wenig zu essen* ( $p < .05$ ), während in den Interventionsschulen signifikant weniger SchülerInnen *weiteressen, obgleich sie satt sind* ( $p < .05$ ).

Zur weiteren Analyse der Einstellungen zum Essverhalten wurde eine Faktorenanalyse mit den Ergebnissen aus  $t_1$  gerechnet. Es konnten drei Faktoren extrahiert werden, die 51,5 % der Gesamtvarianz der Items erklärten:

Tab. 58: Faktorenanalyse der Einstellungen zu Essenverhalten, Körpergefühl und Schönheitsidealen ( $t_1$ ,  $n = 651$ )

	Komponente		
	1	2	3
ich fürchte mich davor, dick zu sein	,767		
ich glaube, mein Bauch ist zu dick	,758		
ich glaube, mein Po ist zu dick	,721		
ich versuche, möglichst wenig zu essen	,766		
oft esse ich weiter, obwohl ich satt bin		,756	
esse oft eine Tafel Schokolade oder Tüte Chips		,607	
ich esse oft aus Langeweile		,797	
wenn ich mich einsam fühle, tröste ich mich mit Essen		,676	
finde es schön, wenn wir gemeinsam zu Hause essen			-,685
manchmal esse ich den ganzen Tag fast gar nichts			
ich achte darauf, möglichst gesunde Sachen zu essen			
als Frau sieht man gut aus, mit schlanker Figur			,557
manchmal stopfe ich mich voll, muss mich übergeben			,511

\* Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Die ermittelten Faktoren können wie folgt beschrieben werden:

- ❑ Faktor 1 kann beschrieben werden als *Angst, zu dick zu sein*.
- ❑ Faktor 2 als *Essen als Mittel gegen emotionale Belastung*;
- ❑ Faktor 3 als *problematisches Essverhalten kombiniert mit internalisierten Schönheitsidealen*. Eine sich hier möglicherweise zeigende Tendenz zur Bulimie ist verknüpft damit, dass diese SchülerInnen keinen Wert darauf legen, zu Hause gemeinsam mit der Familie zu essen (oder keine entsprechende Erfahrung haben?).

Bezogen auf die Faktoren wurden keine signifikant unterschiedlichen Entwicklungen bis zur zweiten Befragung zwischen den Interventions- und den Kontrollschulen sowie zwischen den Klassen mit und ohne Maßnahmen festgestellt.

### 5.5.7 Selbstverletzendes Verhalten

Neben dem Essverhalten wird auch selbstverletzendes Verhalten in der Fachdiskussion im Zusammenhang mit suchtvähnlichen Verhaltensweisen/psychischen Störungen diskutiert. Die Frage, ob sich die SchülerInnen *schon einmal absichtlich selbst verletzt hatten* (z.B. *geritzt oder geschnitten*), hatten zu  $t_0$  16,2 % aller befragten SchülerInnen bejaht. Erstaunlicherweise unterschieden sich dabei die Anteile der Mädchen (18,1 %) und der Jungen (13,6 %) nicht signifikant voneinander.

Von den zu  $t_1$  wiedererreichten 606 SchülerInnen hatten zu  $t_0$  13,5 % angegeben, sich schon einmal absichtlich verletzt zu haben (Lifetime), darunter 16,2 % der Mädchen und 9,1 % der Jungen. Im Jahresverlauf war der Anteil signifikant gesunken auf insgesamt 8,5 % SchülerInnen, die sich auch weiterhin verletzten (Binomial,  $p < .05$ ), hierunter jetzt 11,1 % der Mädchen und 6,8 % der Jungen (selbstverletzendes Verhalten im letzten Jahr).

Wie entwickelte das Verhalten sich auf individueller Ebene? 400 SchülerInnen hatten die Frage zu  $t_0$  und zu  $t_1$  beantwortet, eine Übersicht gibt Tab. 59:

Tab. 59: Hast du dich schon mal absichtlich selbst verletzt,  $t_0$  und  $t_1$  (nur Wiedererreichte)

	$t_0$				Gesamt	
	nein		ja		abs.	in %
$t_1$	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
nein	327	94,5	39	72,2	366	91,5
ja	19	5,5	15	27,8	34	8,5
Gesamt	346	100,0	54	100,0	400	100,0

Wenngleich 27,8 % der Befragten sich weiterhin selbst verletzten, so hatten doch die meisten im Verlauf des Untersuchungszeitraums damit aufgehört (72,2 %). Der Vorzeichenstest bestätigte die signifikant positive Entwicklung ( $p < .01$ ).

Die Unterschiede zwischen den Interventions- und den Kontrollschulen waren nicht signifikant (Binomial) und auch zwischen den Klassen mit und ohne Maßnahmen wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt.

#### *Protektive Faktoren und selbstverletzendes Verhalten*

Auch das selbstverletzende Verhalten sollte mit Blick auf protektive Faktoren betrachtet werden. Deshalb wurden auch hier Analysen dazu angeschlossen.

Mit Hilfe einer logistischen Regressionsanalyse mit den protektiven Faktoren, ergänzt um die Faktorwerte zum Essverhalten konnte das Modell jedoch nur 43,3 % der Gesamtvarianz erklären. Als protektive Faktoren stellten sich heraus:

- Weigerungsassertivität (Odd Ratio = 0,253,  $p < .01$ )
- Essverhalten 2 (Essen als Mittel gegen emotionale Belastung, Odd Ratio = 0.509,  $p < .05$ ). Mit Blick auf dieses Verhaltensmuster, das man vielleicht auch „Problemessen“ nennen könnte, kann wohl weniger von einem „protektiven Faktor“ i.e.S. gesprochen werden. Vielmehr scheint ein Teil der SchülerInnen bei emotionalen Belastungen eher in fragwürdiger Weise zu essen als sich zu verletzen.

Als risikofördernd erschienen:

- ❑ ein substanzkonsumorientiertes Verständnis von Wohlbefinden (Faktor 3: *gutes Gefühl mit Pillen o.ä. noch mehr auskosten, genüsslich eine rauchen*, Odd Ratio = 1,737,  $p < .05$ )
- ❑ schlechtes Klassenklima (= starke Zustimmung zu den negativen Items wie z.B. *Ich möchte am liebsten in eine andere Klasse gehen*, Odd Ratio = 5,902,  $p < .05$ ).

Differenziert man nach dem **Geschlecht** erklärt das Modell bei den Mädchen 51,9 % und bei den Jungen 51,4 % der Gesamtvarianz.

Tab. 60: Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für „im letzten Jahr absichtlich selbst verletzt“ nach Geschlecht (nur signifikante Ergebnisse werden berichtet)

Faktor	Mädchen (n = 323) OR, p	Jungen (n = 234) OR, p
Weigerungsassertivität	0,396, $p < .05$	0,336, $p < .05$
Unterstützung durch das soziale Umfeld	n.s.	0,057, $p < .05$
Wohlbefinden 1: tanzen, singen, T-Shirt kaufen, mit Freundln schmuse, Geschenke machen, lange baden	2,820, $p < .05$	n.s.
Wohlbefinden 3: Gefühl mit Pillen o.ä. noch mehr auskosten, genüsslich eine Rauchen	1,778, $p < .05$	n.s.
Unterstützung durch die Eltern	0,343, $p < .05$	n.s.
schlechtes Klassenklima	9,536, $p < .05$	n.s.

Für Jungen konnten zwei protektive Faktoren ermittelt werden: Weigerungsassertivität und Unterstützung durch das soziale Umfeld. Für Mädchen wurden eher Risikofaktoren deutlich: Eine Freizeitgestaltung wie in Wohlbefinden 1 beschrieben, Spaß an Suchtmittelkonsum und ein schlechtes Klassenklima erhöhten das Risiko für selbstverletzendes Verhalten. Protektiv erschien bei den Mädchen die Weigerungsassertivität und Unterstützung durch die Eltern.

Differenziert man noch nach dem **Schultyp**, kann das Modell in den Realschulen 54,7 %, in den Gymnasien jedoch nur 47,4 % der Gesamtvarianz aufklären.

Tab. 61: Odd Ratio und Irrtumswahrscheinlichkeit für „im letzten Jahr absichtlich selbst verletzt“ nach Schultyp (nur signifikante Ergebnisse werden berichtet)

Faktor	Realschulen (n = 213) OR, p	Gymnasien (n = 344) OR, p
Weigerungsassertivität	0,422, $p < .05$	0,253, $p < .01$
Freizeitverhalten 3: shoppen, Fernsehen, inkl. Video anschauen	0,340, $p < .05$	n.s.
Wohlbefinden 3: Gefühl mit Pillen o.ä. noch mehr auskosten, genüsslich eine Rauchen	n.s.	1,737, $p < .05$
schlechtes wahrgenommenes Klassenklima	7,759, $p < .05$	5,902, $p < .05$
Essverhalten 1: Furcht vor dem zu dick sein	2,193, $p < .05$	n.s.
Essverhalten 2: teilweise unkontrolliertes Essverhalten, Essen aus Langeweile	n.s.	0,509, $p < .05$

Ein schlechtes Klassenklima war sowohl für RealschülerInnen wie für GymnasiastInnen ein Risikofaktor. Hinzu kamen in den Realschulen die Furcht davor, zu dick zu sein, und in den Gymnasien die Vorliebe, gute Gefühle durch Pillenkonsum o.ä. zu

verstärken. Protektive Funktion kam in beiden Schultypen der Weigerungsassertivität zu sowie in den Realschulen ein Freizeitverhalten wie in Komponente 3 beschrieben. In den Gymnasien kam das eher problematische Essverhalten hinzu. Wie schon oben beschrieben, kann ein problematisches Essverhalten nicht als protektiver Faktor gewertet werden, vielmehr scheinen die hier untersuchten Jugendlichen eher das eine oder das andere Verhalten zu wählen: Entweder kompensieren sie Probleme mit selbstverletzendem Verhalten *oder* mit ungünstigem Essverhalten.

### 5.5.8 Bedeutsame Lebensereignisse und Konsumverhalten

Die Entwicklung von Jugendlichen kann durch bedeutsame schwierige Lebensereignisse z.T. erheblich beeinträchtigt werden. Deshalb wurden bei den Befragungen auch so genannte critical Incidents (je in den letzten zwölf Monaten) erhoben und die Ergebnisse mit den Daten zum Konsumverhalten in Beziehung gesetzt.

Tab. 62: Critical Incidents (1. und 2. Welle)

	1. Welle				2. Welle			
	stimmt		stimmt nicht		stimmt		stimmt nicht	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Ich war schwer krank.	83	13,9	514	86,1	62	10,5	531	89,5
Ich hatte einen schweren Unfall.	36	6,0	560	94,0	37	6,3	554	93,7
Meine Mutter/mein Vater ist/sind schwer erkrankt.	57	9,6	538	90,4	62	10,4	534	89,6
Meine Mutter/mein Vater ist/sind gestorben.	3	0,5	593	99,5	7	1,2	586	98,8
Meine Mutter/mein Vater ist/sind arbeitslos geworden.	22	3,7	574	96,3	36	6,1	559	93,9
Meine Eltern haben sich getrennt.	50	8,4	546	91,6	34	5,7	559	94,3
Mein(e) beste(r) Freund(in) ist/sind weggezogen.	62	10,5	530	89,5	46	7,7	548	92,3

Die Übersicht zeigt, dass die SchülerInnen z.T. mit schweren Schicksalschlägen konfrontiert waren. 13,9 % gaben an, schwer krank gewesen zu sein ( $t_0$ , 10,5 % zu  $t_1$ ), 10,5 % verloren ihre/n beste/n FreundIn (7,7 % zu  $t_1$ ). Der weithin bekannte Trend zu so genannten Ein-Elternfamilien zeigte sich auch hier: Bei 8,4 % ( $t_0$ , 5,7 % zu  $t_1$ ) der SchülerInnen hatten sich die Eltern im Jahr zuvor getrennt lag.

Eine Analyse zum Zusammenhang von critical Incidents und Substanzkonsum zeigte zwar keine signifikanten Zusammenhänge, dennoch unterschieden sich z.B. die Anteile der RaucherInnen danach, wie oft critical Incidents vorkamen: Zu  $t_1$  rauchten z.B. 45,2 % der SchülerInnen, deren *Vater oder Mutter schwer erkrankt waren*, aber nur 23,6 % derjenigen, deren Eltern nicht schwer erkrankt waren.

Die Daten liefern also Hinweise auf die Bedeutung kritischer Lebensereignisse für die Entwicklung von Jugendlichen, wenngleich zum einen die Zusammenhänge noch besser erforscht werden sollten. Zum anderen bleibt es eine Aufgabe weiterer qualitativer Diskussionen in den Schulen und in Projekten der Jugendhilfe, wie auf entsprechende oder Probleme von SchülerInnen reagiert und wie diese zunächst einmal erkannt wer-

den sollen. Die direkte Präsenz von Inside @ School an den Schulen hilft mit Sicherheit, SchülerInnen mit Hilfebedarf einen niedrighwelligen Zugang zu ermöglichen.

## 6 ENTWICKLUNG VON EINSTELLUNGEN UND KENNTNISSEN BEI DEN LEHRERINNEN

Mit der Implementierung des Projekts Inside @ School waren nicht nur i.e.S. schülerbezogene Zielsetzungen verknüpft. LehrerInnen sollten an Kenntnissen zu Suchtmitteln und suchtbefragenden Problemen hinzugewinnen sowie ihre Methodenkompetenz bzgl. präventiver Interventionen ausbauen. Schule sollte zudem im Umgang mit schwierigen, auffälligen, suchtbefragenden SchülerInnen unterstützt und das diesbezügliche Handlungsspektrum erweitert werden. D.h. Inside @ School zielte auf alle Bereiche schulischen Lebens und auf eine Erhöhung von Sensibilität und Handlungskompetenz zum Bereich Sucht.

Deshalb wurden im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung auch die LehrerInnen befragt. In der ersten Lehrerbefragung ( $t_0$ ) wurden neben soziodemographischen Daten, Angaben zum Konsumverhalten der Lehrkräfte, Einstellungen zum Konsum Jugendlicher sowie Kenntnisse zu Suchtmitteln, suchtbefragenden Themen und Methoden der Suchtprävention erhoben. Zudem wurden Einstellungen zu Suchtprävention, Kenntnisse und Sicherheit in der Anwendung präventiver Methoden sowie die Handlungskompetenz untersucht. Schließlich galt ein Fragekomplex den Erwartungen an Inside @ School (nur in den Projektschulen).

In der zweiten Befragungswelle ( $t_1$ ) wurde ein Teil der Fragen aus  $t_0$  erneut gestellt, an den Interventionsschulen kamen außerdem Fragen zur Reichweite sowie zur Bewertung des Projekts und der Erfüllung der zu  $t_0$  geäußerten Erwartungen hinzu.

Alle Lehrkräfte der beteiligten Schulen und der Kontrollschulen wurden gleichzeitig mit den SchülerInnen je im Januar/Februar 2002 und 2003 schriftlich mit einem anonymen teilstandardisierten Fragebogen befragt. Die Befragung war ebenfalls als Wiederholungsbefragung angelegt, weshalb eine personenbezogene Zuordnung von Fragebogen der ersten und zweiten Welle möglich sein sollte. Um gleichwohl die Anonymität zu wahren, wurde den Lehrkräften ein erprobtes Codiervorgehen an die Hand gegeben, nach dem sie selbst den Code erstellen und in die Fragebogen eintragen sollten. Die Fragebogen wurden in einer Urne im Lehrerzimmer gesammelt und von den MitarbeiterInnen von Inside @ School gebündelt an FOGS gesendet.

### 6.1 Rücklauf

Trotz der ausführlichen Erläuterung des Codiervorgehens und der Zusicherung einer anonymisierten Auswertung beteiligten sich zu  $t_0$  nur etwa ein Drittel der Lehrkräfte an der Befragung: 153 (33 %) von 473 Lehrkräften zu  $t_0$ . Zu  $t_1$  nahmen 119 LehrerInnen teil (von 463 = 28 %).

Die geringe Beteiligung mag zum einen etwas damit zu tun haben, dass für Lehrkräfte zum Halbjahresende ein erhöhtes Arbeitspensum anfiel (Notenvergabe und Zeugnisse schreiben). Zum anderen war ein Teil der Lehrkräfte scheinbar nicht von der Bedeutung der Teilnahme zu überzeugen oder bezweifelte die Anonymität der Befragung. Zu  $t_1$  beteiligten sich 119 Lehrkräfte an der Befragung, darunter 59 wiedererreichte Lehrkräfte (= 39 % von  $t_0$ ), deren Angaben miteinander verknüpfbar waren.

## 6.2 Beschreibung der Stichproben der LehrerInnen

Die LehrerInnen waren zum Zeitpunkt der ersten Befragung zum größten Teil zwischen 46 und 55 Jahren alt (43,8 %); jeder Fünfte war 26 bis 35 Jahre (20 %), ebenfalls etwa jeder Fünfte war 36 bis 45 (17 %) bzw. 56 bis 65 Jahre alt (17,6 %). Die 153 Lehrkräfte, die zu  $t_0$  teilgenommen hatten, arbeiteten im Schnitt seit 19 Jahren in ihrem Beruf und das seit durchschnittlich elf Jahren an der derzeitigen Schule. Die Wochenstundenzahl betrug im Schnitt 20 Stunden. Etwa jede vierte LehrerIn (23 %) nahm besondere Aufgaben wahr (z.B. Beratungs- oder VerbindungslehrerIn) und dies seit etwa drei Jahren.

Zu  $t_0$  wurden die LehrerInnen auch nach ihrem eigenen Konsumverhalten bzw. ihren Erfahrungen mit Suchtmitteln befragt. Ein sehr geringer Anteil von nur 7,8 % gab an, gelegentlich und ebenfalls 7,8 % gaben an, regelmäßig zu rauchen. Alkohol hingegen tranken fast alle Befragten (88,9 %), dies jedoch z.T. nur unregelmäßig. Jede vierte LehrerIn gab an, in ihrem Leben schon einmal Haschisch konsumiert zu haben (24,8 %).

In den letzten drei Jahren hatte etwa jede dritte LehrerIn (30 %) an suchtspezifischen Fortbildungen teilgenommen.

Zu  $t_1$  antworteten 119 Lehrkräfte. Die Hälfte von ihnen war zwischen 46 und 55 Jahren alt (50,4 %). Die Anteile der jüngeren und der älteren Lehrkräfte waren jeweils etwas gesunken, gleichwohl waren die Stichproben mit Blick auf das Alter gut miteinander vergleichbar. Etwa jede dritte Lehrkraft nahm themenbezogen besondere Aufgaben in der Schule wahr (29,3 %).

## 6.3 Einstellungen zum Beruf und Wahrnehmung von beruflichen Belastungen

Zur Einschätzung der Situation der Lehrkräfte an den Schulen wurden diese nach ihren Einstellungen zu ihrem Beruf und beruflichen Belastungsfaktoren gefragt.

Tab. 63: Einstellungen von Lehrkräften zu ihrem Beruf (t<sub>0</sub>)

	trifft gar nicht zu	trifft wenig zu	trifft mittel- mäßig zu	trifft über- wie- gend zu	trifft völlig zu	Gesamt
	%	%	%	%	%	Anzahl
Für die meisten Außenstehenden ist das, was wir wirklich leisten, nicht erkennbar.	0,7	5,3	17,2	57,6	19,2	151
Ich habe eine Tätigkeit, bei der eigentlich niemand entscheiden kann, ob sie gut oder schlecht ausgeführt worden ist.	17,1	40,8	25,7	15,8	0,7	152
Am Ende des Schultags fühle ich mich erledigt.	7,9	24,5	37,7	22,5	7,3	151
Es gelingt mir gut, mich in meine Schüler hineinzusetzen.	0,0	1,3	20,0	67,3	11,3	150
Ich glaube, dass ich das Leben anderer Menschen durch meine Arbeit positiv beeinflusse.	0,0	4,0	28,0	60,0	8,0	150
Es fällt mir leicht, eine entspannte Atmosphäre mit meinen Schülern herzustellen.	0,0	0,0	20,7	60,7	18,7	150
Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgeleert.	17,0	37,9	32,0	10,5	2,6	153
Mit jungen Menschen in der direkten Auseinandersetzung arbeiten zu müssen, belastet mich sehr.	31,6	44,7	17,8	5,3	0,7	152
Mit den Problemen meiner Schüler kann ich sehr gut umgehen.	0,0	4,0	38,7	50,0	7,3	150
Ich fühle mich angeregt, wenn ich mit meinen Schülern intensiv gearbeitet habe.	0,0	1,3	10,6	53,6	34,4	151
Wer in einer Tätigkeit wie meiner nicht mit Idealismus bei der Sache ist, sollte besser den Beruf wechseln.	0,0	5,3	18,4	40,8	35,5	152
Einen Beruf wie meinen sollte nur derjenige wählen, der bereit ist, um der Aufgabe willen auch beträchtliche persönliche Opfer zu bringen.	6,6	23,8	34,4	23,8	11,3	151

Insgesamt wiesen die Ergebnisse darauf hin, dass die Lehrkräfte ihren Beruf als anspruchsvoll und anstrengend erleben und dass sie Idealismus für notwendig halten. Interessant ist, dass fast 80 % angaben, sich gut in ihre Schüler hineinversetzen und eine entspannte Atmosphäre mit ihnen herstellen zu können.

Die Ergebnisse weisen zudem auf die besondere Auswahl hin, die sich an der Befragung beteiligte. Hier handelte es sich wahrscheinlich nicht um eine repräsentative Auswahl, es antworteten eher die engagierten Lehrkräfte, die auch weniger von Burn-out-Syndromen betroffen waren und insgesamt noch Vertrauen in die Wirkung von Maßnahmen und ihrer Person hatten.

#### 6.4 Einstellungen zum Umgang mit Suchtmitteln

Die LehrerInnen wurden zu beiden Befragungszeitpunkten nach ihren Einstellungen zum Umgang mit Suchtmitteln befragt.

Die folgende Tabelle stellt die Angaben aller Befragten zu  $t_0$  und  $t_1$  gegenüber. Zur Vereinfachung wurden nur die Prozentwerte für die Bewertung *stimmt* aufgeführt.

Tab. 64: Einstellungen zum Umgang mit Suchtmitteln zu  $t_0$  und zu  $t_1$  (alle Befragte)

	$t_0$		$t_1$	
	n	stimmt in %	n	stimmt in %
Schule sollte Jugendlichen Wissen über Suchtmittel vermitteln.	130	97,7	86	97,7
Lehrkräfte sollten in Bezug auf das Trinken von Alkohol mit gutem Beispiel vorangehen.	126	89,7	88	94,3
Schule sollte darauf hinwirken, dass Jugendliche eher später beginnen, Suchtmittel zu konsumieren.	125	89,6	86	91,9
Lehrkräfte sollten mit gutem Beispiel vorangehen und nicht rauchen.	126	84,9	88	84,1
Es kommt weniger auf Abstinenz, vielmehr auf einen mündigen Umgang mit Suchtmitteln an.	127	81,9	89	83,1
Schule sollte auf jeden Fall ein suchtmittelfreier Raum sein.	128	79,7	87	77,0
Das Rauchen von Jugendlichen sollte man auf jeden Fall verhindern.	125	57,6	81	63,0
Jeder Jugendliche muss seine eigenen Erfahrungen damit machen, Alkohol zu trinken.	129	49,6	88	59,1
Dass Jugendliche Alkohol trinken, sollte man auf jeden Fall verhindern.	127	36,2	84	33,3
Jeder Jugendliche muss seine eigenen Erfahrungen mit dem Rauchen machen.	128	32,8	87	36,8
Gelegentliches Rauchen von Haschisch ist nicht so schlimm.	129	18,6	89	23,6
Man kann nichts dagegen machen, dass Jugendliche Alkohol trinken.	127	14,2	88	13,6
Gegen das Rauchen der Jugendlichen kann man nichts machen.	126	10,3	89	3,4
ob Jugendliche rauchen oder nicht, spielt für ihren späteren Umgang mit Suchtmitteln keine große Rolle.	130	5,4	89	7,9
Ob Jugendliche Alkohol trinken oder nicht, spielt für Ihren späteren Umgang mit Suchtmitteln keine große Rolle.	129	4,7	88	9,1
Jugendliche, die Alkohol trinken, sind selbstbewusst.	128	1,6	88	1,1
Wann Jugendliche beginnen, Alkohol zu trinken, ist egal.	130	1,5	89	0
Wann Jugendliche mit dem Rauchen beginnen, ist gleichgültig.	128	0,8	90	0

Die Einstellungen der Lehrkräfte zum Umgang mit Suchtmitteln spiegelten das Klima an den Schulen wider und verwiesen auf den Kenntnis- und Diskussions-Stand im Kollegium. Unbestritten sind bei den befragten Lehrkräften die Aufgabe und der Stellenwert der Schule bei der Vermittlung von Wissen über Suchtmittel (97,7 %). 85 % - 95 % der LehrerInnen waren der Ansicht, dass Lehrkräfte mit positivem Beispiel vorangehen sollten, und fast 80 % dachten, dass Schule in jedem Fall ein suchtmittelfreier Raum sein sollte.

Überwiegende Meinung war des Weiteren, dass Schule dazu beitragen soll, den Einstieg in den Konsum von Suchtmitteln möglichst herauszuzögern und dass es auch nicht gleichgültig ist, wann Jugendliche damit beginnen. Doch zogen die LehrerInnen gleichwohl den mündigen Umgang mit Suchtmitteln der totalen Abstinenz vor.

Weniger einheitlich stellten sich die Einstellungen der LehrerInnen dar, wenn es z.B. darum ging, ob man das Rauchen von Jugendlichen auf jeden Fall verhindern sollte (*stimmt*  $t_0$ : 57,6; *stimmt*  $t_1$ : 63,0 %) oder ob jeder Jugendliche seine eigenen Erfahrungen mit Suchtmitteln machen muss (Alkohol: *stimmt*  $t_0$ : 49,6 % *stimmt*  $t_1$ : 59,1 %, Rauchen, *stimmt*  $t_0$ : 32,8 %, *stimmt*  $t_1$ : 36,8 %).

Zwischen  $t_0$  und  $t_1$  zeigten sich auf der individuellen Ebene nur geringe Veränderungen. Aufgrund der geringen Fallzahlen konnten keine statistischen Kennzahlen zur Veränderung der Einstellungen der LehrerInnen berechnet werden. Auch zwischen den Interventions- und den Kontrollschulen ergaben sich von  $t_0$  zu  $t_1$  keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die Einstellungen der Lehrkräfte.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass ein Teil der Lehrkräfte sich bereits mit dem Thema Sucht beschäftigt hat. Andere Antworten waren jedoch weniger fachlich fundiert, sondern gründeten mehr im Alltagswissen. Hier sollte das Projekt weiterhin und verstärkt auf die Fortbildung möglichst vieler Lehrkräfte setzen.

## 6.5 Kenntnisstand im Hinblick auf suchtpreventive Maßnahmen

Die LehrerInnen hatten im Rahmen der ersten Befragung ( $t_0$ ) ihren Kenntnisstand in Bezug auf Suchtmittel, Konsumverhalten und präventive Möglichkeiten auf einer Notenskala von 1 bis 6 im Durchschnitt nur als „ausreichend“ eingeschätzt. Welche Veränderungen zeigten sich im Vergleich dazu ein Jahr später ( $t_1$ )? Eine Übersicht gibt die folgende Tabelle:

Tab. 65: Einschätzung des Kenntnisstands zu präventiven Fragestellungen auf einer Notenskala (nur LehrerInnen der Interventionsschulen zu  $t_0$  und  $t_1$ )

Kenntnisstand über	n $t_0$	$\bar{x}$ $t_0$	n $t_1$	$\bar{x}$ $t_1$
Nikotin	130	2,2	90	2,2
Alkohol	130	2,1	90	2,2
Medikamente	127	3,3	90	3,2
Cannabis	128	3,6	90	3,6
Ecstasy	127	4,0	90	4,0
Essstörungen	124	3,3	89	3,2
Süchtige Verhaltensweisen	128	3,3	89	3,2
Erkennungsmerkmale suchtbezogener Probleme	124	3,8	90	3,7
Primärprävention	126	3,8	90	3,6
Sekundärprävention	125	4,0	90	3,7
geschlechtsspezifische Prävention (*)	125	4,3	90	4,2
Gesundheitsförderung	126	3,3	90	3,4
Kontaktherstellung	127	3,8	90*	3,5
Hilfeangebote	126	4,2	90	4,0
rechtliche Aspekte	128	3,7	90*	3,6
Schnitt Gesamt	130	3,5	90	3,4

\* nur bei den wiedererreichten Lehrkräften: T-Test,  $p < ,05$ .

Nach einem Jahr Projektarbeit schätzten die LehrerInnen ihren Kenntnisstand weiterhin als befriedigend bis ausreichend ein, im Schnitt war die „Note“ nur um 0,1 Punkt besser geworden. Betrachtet man alle Befragten, so zeigte sich kein signifikanter Unterschied in der Selbsteinschätzung. Doch auf der Individualebene, also beim Vergleich der Antworten der zweimal befragten LehrerInnen, konnten hinsichtlich der Einschätzungen der eigenen Kenntnisse zu *geschlechterbezogener Prävention* und zu *Kontaktherstellung* signifikant bessere Selbstbewertungen und damit ein Kompetenzgewinn festgestellt werden (T-Test,  $p > ,05$ ).

## 6.6 Stellenwert suchtpreventiver Arbeit

Im Durchschnitt stufte nur die Hälfte bis ein Viertel der Respondenten den Stellenwert präventiver Arbeit als *sehr wichtig* ein (z.B. Beratungsgespräche mit SchülerInnen, Beratungsgespräche mit Eltern, Beratungsgespräche mit KollegInnen bzw. der Schulleitung).

Tab. 66: Einschätzung des Stellenwerts präventiver Arbeit zu  $t_0$  und  $t_1$  (alle Befragten)

	$t_0$			$t_1$		
	n	sehr wichtig/wichtig	im letzten Jahr durchgeführt?	n	sehr wichtig/wichtig	im letzten Jahr durchgeführt?
Beratungsgespräch mit Schülerinnen	151	92,7	22,5	116	91,4	25,8
Suchtinformation	152	92,1	38,8	113	93,8	46,6
Vermittlung von SchülerInnen	149	89,9	10,1	113	96,5	15,0
Beratungsgespräch mit Eltern	151	88,1	14,6	115	87,8	17,4
Sucht-Elternabende	151	78,1	9,3	114	84,2	16,7
Beratungsgespräch mit KollegInnen	148	73,6	17,6	116	76,7	19,8
Suchtprävention im Unterricht	147	73,5	16,3	115	68,7	22,6
Projekttagen	149	69,8	15,4	113	69,9	18,6
Beratungsgespräch mit Schulleitung	144	64,6	10,4	113	64,6	14,1
Sucht-Lehrerkonferenzen	149	63,1	8,7	116	66,4	6,0

Insgesamt wurde der Stellenwert der verschiedenen suchtpreventiven Maßnahmen bereits zu  $t_0$  vom größten Teil der Befragten als sehr wichtig oder wichtig eingestuft, allen voran standen dabei Beratungsgespräche mit SchülerInnen und mit Eltern, Informationen sowie die Weitervermittlung von SchülerInnen. Signifikante Veränderungen zwischen den beiden Befragungszeitpunkten wurden nicht festgestellt.

Betrachtet man zusätzlich die Frage, ob die LehrerInnen die genannten präventiven Methoden im letzten Jahr auch selbst eingesetzt hatten, ergab sich ein anderes Bild: Am häufigsten hatten die Befragten zu Suchtfragen informiert (38,8 %), 22,5 % der Lehrkräfte hatten SchülerInnen beraten, 17,6 % KollegInnen und 14,6 % Eltern. Ein Jahr später war der Anteil suchtpreventiver Aktionen in allen Dimensionen (außer Lehrerkonferenzen) angestiegen, am stärksten bei den Sucht-Elternabenden oder dem Einbezug suchtpreventiver Inhalte in den Unterricht.

Die Ergebnisse bestätigen, dass ein großer Teil der befragten Lehrkräfte suchtpreventiven Inhalten eine hohe Bedeutung zumisst. Doch setzen sie gleichwohl entsprechende suchtpreventive Methoden nicht so häufig ein, was u.a. an Zeitproblemen liegen mag, und daran, dass hierfür vor allem Beauftragte für Suchtprävention und VerbindungslehrerInnen Zuständigkeit empfinden. Die Ergebnisse geben jedoch auch Hinweise auf den Bedarf an Fortbildungen.

## 6.7 Sicherheit im Umgang mit suchtpreventiven Methoden

Ob eine Methode eingesetzt wird, hat auch damit zu tun, wie sicher sie beherrscht wird. Deshalb wurde die Sicherheit im Umgang mit suchtpreventiven Methoden erhoben und überprüft, ob sich die Sicherheit nach einem Jahr Projektarbeit in den Schulen verändert hatte. Die folgende Tabelle stellt die Ergebnisse an den Interventionschulen zu  $t_0$  und  $t_1$  gegenüber:

Tab. 67: Anteile der Lehrkräfte der Interventionsschulen, die sich sehr sicher oder sicher fühlten im Einsatz der genannten Arbeitsweisen und Methoden

	$t_0$		$t_1$	
	n	sehr sicher, sicher	n	sehr sicher, sicher
Lebenskompetenzförderung	124	58,9	88	62,5
außerschulische Kontakte	126	51,6	86	55,8
Beratungsgespräche mit SchülerInnen	127	48,8	89	62,9
Vermittlung von SchülerInnen	127	47,2	86	50,0
Suchtinformationen in Klassen	126	46,8	89	51,7
Beratungsgespräche mit Eltern	125	44,0	89	58,4
Projektstage	124	36,3	86	43,0
Vereinbarungen zur Verhaltensänderung	124	33,9	85	44,7
Sucht-Elternabende	125	28,0	88	33,0
suchtpräventive Gruppenarbeit	125	28,0	86	36,0
Information des Kollegiums	125	25,6	88	29,5

Das Ergebnis zeigte, dass zu  $t_0$  nur ca. die Hälfte der Lehrkräfte sich *sehr sicher* oder *sicher* fühlten, z.B. bei Lebenskompetenzförderung, Beratungsgesprächen mit SchülerInnen und Suchtinformationen in Klassen). Vielen Lehrkräften erschien zu  $t_0$  vor allem die Durchführung gruppenbezogener Veranstaltungen im Kollegium, in den Klassen und mit den Eltern schwierig.

Ein Jahr später war die Sicherheit der Lehrkräfte im Umgang mit suchtpreventiven Maßnahmen in allen Bereichen angestiegen, vor allem jedoch hinsichtlich der Durchführung von Beratungsgesprächen mit SchülerInnen und mit Eltern (je + 14,1 %).

## 7 BEWERTUNG DES PROJEKTS IN DEN SCHULEN

Inside @ School hat sich zur Aufgabe gemacht, die Schulen als System, die Lehrkräfte und die SchülerInnen für das Thema Sucht zu sensibilisieren. Im Verlauf der Arbeit war deutlich geworden, dass es hierzu neben den sekundärpräventiv ausgerichteten Beratungen von gefährdeten Jugendlichen auch eher primärpräventiver Aktionen bedarf. Die Erfahrung zeigte zudem, dass keine harte Trennung zwischen beiden Ansätzen möglich und dies auch eher theoretisch denn praktisch relevant ist. Vielmehr müssen Projekte und Aktionen sowohl das Thema ins Bewusstsein heben als auch Menschen anregen, ihr (Konsum-)Verhalten zu reflektieren, ggf. zu problematisieren und zu verändern sowie darüber hinaus den Zugang für Einzelfallhilfe schaffen.

Die Evaluation hatte die Aufgabe, Auswirkungen der Projektarbeit zu eruieren. Dabei sollte erhoben werden, ob im Zuge der Projektarbeit - wie angestrebt - Suchtvereinbarungen erarbeitet wurden, ob sich Einstellungen von Lehrkräften verändert haben, ob der Konsum von Suchtmitteln nun anders sanktioniert wird. Von Interesse war, ob die Erwartungen der Schulleitungen und Lehrkräfte erfüllt werden und diese z.B. im Umgang mit auffälligen SchülerInnen entlastet werden konnten. Ein Kernaspekt galt der Implementierung und der Akzeptanz der Projektarbeit in den Kollegien und bei den SchülerInnen.

FOGS hat zur Evaluation von Auswirkungen mehrere Untersuchungsschritte durchgeführt:

- Die Schulleitungen wurden im Rahmen der leitfadengestützten Gespräche nach ihren Erwartungen an die Projektarbeit befragt und in den abschließenden schriftlichen Befragungen nach der Realisierung ihrer Erwartungen, nach Veränderungen im Schulalltag (Suchtvereinbarung, Sanktionen, Elternarbeit etc.) sowie nach ihrer Zufriedenheit (insgesamt und zu bestimmten Teilaspekten).
- Die Lehrkräfte wurden im Rahmen der ersten Befragungswelle nach Einstellungen, Kenntnissen und nach ihren Erwartungen an Inside @ School befragt. Ein Jahr später wurden die LehrerInnen in der zweiten Befragung nach Veränderungen und der Erfüllung der Erwartungen gefragt. Im Sinne von Nutzerbefragungen wurden sie nach ihrer Nutzung des Angebots und der Zufriedenheit damit gefragt sowie danach, ob sie Inside @ School weiterempfehlen würden.
- Die SchülerInnen wurden im Rahmen der zweiten Befragungswelle - ergänzend zu den in Kapitel 5 dargestellten Punkten - gefragt, ob sie Kontakt zum Projekt hatten (Reichweite) und wie sie diesen bewerten. Im Sinne von Nutzerbefragungen wurde zudem erhoben, ob sie die Hilfe von Inside @ School erneut nutzen und ob sie das Angebot weiterempfehlen würden.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der verschiedenen Befragungen zusammenfassend vorgestellt werden.

### 7.1 Bewertung der SchülerInnen

Von 653 in der zweiten Welle in den Interventionsschulen befragten SchülerInnen gaben 42,5 % an, im Rahmen von Projekten, Aktivitäten, (Vertretungs-)Stunden oder Gesprächen mit einer MitarbeiterIn von Inside @ School Kontakt gehabt zu haben.

Betrachtet man die Erreichungsquote differenzierter, so zeigen sich keine signifikanten Unterschiede nach verschiedenen Gruppen von SchülerInnen: D.h. die Angebote von Inside @ School erreichten in gleichem Ausmaß Mädchen und Jungen, jüngere und ältere SchülerInnen, sie erreichten die SchülerInnen unabhängig davon, ob sie rauchten oder nicht, und unabhängig vom Konsum von Alkohol, Haschisch oder Ecstasy sowie gleichmäßig über die beiden Schulformen (Gymnasium und Realschule).

Befragt danach, wie sie den Kontakt bewerteten, vergaben die SchülerInnen am häufigsten die Note 2 (Schnitt von 1,9; Stdv. = 1,0).

Betrachtet man die Ergebnisse nach bestimmten Gruppen, so zeigt sich folgendes Bild:

Tab. 68: Bewertung des Projekts durch die SchülerInnen (alle SchülerInnen der IS t<sub>1</sub>)

	Bewertung des Projekts Inside @ School									
	sehr gut		gut		befriedigend		ausreichend		mangelhaft	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
alle SchülerInnen	107	38,6	112	40,4	38	13,7	11	4,0	9	3,2
Realschule	54	46,6	46	39,7	11	9,5	4	3,4	1	0,9
Gymnasium	53	32,9	66	41,0	27	16,8	7	4,3	8	5,0
Jungen	42	37,5	39	34,8	18	16,1	5	4,5	8	7,1
Mädchen	65	39,4	73	44,2	20	12,1	6	3,6	1	0,6
Klasse 6	27	54,0	16	32,0	4	8,0	3	6,0	0	0,0
Klassen 7-10	72	38,9	72	38,9	27	14,6	7	3,8	7	3,8
Klassen 11-13	8	19,0	24	57,1	7	16,7	1	2,4	2	4,8

Mädchen bewerteten den Kontakt signifikant besser ( $F = 5,144$ ,  $p < .05$ ) als Jungen, in Durchschnittsnoten ausgedrückt ergibt sich aus den o.g. Werten bei Mädchen eine 1,8, bei Jungen hingegen „nur“ eine 2,1. Dies mag damit zusammenhängen, dass mehr Mädchen die MitarbeiterInnen aus der Einzelberatung kennen, sie hatten die Beratung durch die Fachkräfte wesentlich häufiger genutzt als Jungen (vgl. S. 34).

In ähnlicher Weise ist es vermutlich zu erklären, dass RealschülerInnen den Kontakt signifikant besser ( $F$ -Wert = 8,746,  $p < .01$ , Durchschnittsnote 1,7) bewerteten als GymnasiastInnen ( $\bar{X} = 2,1$ ): In den Realschulen waren 260 und deutlich mehr SchülerInnen beraten worden als in den Gymnasien (70).

Ein weiteres Ergebnis ist, dass die SchülerInnen je jünger, umso zufriedener mit dem Kontakt waren: In den Klassen 5 und 6 vergaben sie signifikant bessere „Noten“ ( $\bar{X} = 1,7$ ) als die SchülerInnen der Klassen 7 - 10 ( $\bar{X} = 1,9$ ) und die SchülerInnen der Klassen 11 - 13 ( $\bar{X} = 2,2$ ).

### 7.1.1 Positive und negative Aspekte

Ein Gutteil der SchülerInnen erläuterte seine Bewertung. 218 von ihnen hoben positive Aspekte hervor, wobei ihnen vor allem der vertrauliche Charakter der Beratung wichtig war: Genannt wurde z.B., dass man Vertrauen haben konnte, die Schweigepflicht und dass die Fachkräfte von der Schule unabhängig agieren (36x). Den Jugendlichen gefiel, dass die Fachkräfte Interesse und Verständnis zeigten (31x), dass sie sympathisch waren (26x) sowie dass die MitarbeiterInnen lösungsorientiert (18x) und professionell (14x) vorgingen. Viele Jugendliche lobten zudem explizit den „Erlebnisparcour“.

Demgegenüber notierten nur 28 SchülerInnen Kritik: Fünf Jugendliche fanden die Projektarbeit „langweilig,“ vier nannten die Einzelgespräche mit den Fachkräften abfällig „Psychokram“ und drei monierten, dass „der Berater nur geredet“, aber dann doch nicht geholfen habe. Zwei SchülerInnen zweifelten, ob die Beratung wirklich anonym sei. Andere fanden es nicht gut, dass „der Jugendberater die Klasse nicht im Griff hatte“ oder oft nicht erreichbar war.

### 7.1.2 Nutzungsabsicht und Weiterempfehlung

Die insgesamt positive Einschätzung wurde dadurch bestätigt, dass 311 SchülerInnen (51,1 %) sich bei Problemen (wieder) an eine MitarbeiterIn von Inside @ School wenden würden. Entsprechend der o.g. insgesamt besseren Bewertung entsprach, dass RealschülerInnen diese Frage signifikant öfter bejahten als GymnasiastInnen (Cramers V = 0,281,  $p < .01$ ). Doch zeigten sich - entgegen der Erwartung - keine signifikanten Unterschiede nach dem Geschlecht der Befragten (und keine weiteren Unterschiede nach Alter oder Konsumverhalten).

Ein noch größerer Anteil von 62,6 % (387 SchülerInnen) würde Inside @ School an FreundInnen weiterempfehlen (keine signifikanten Unterschiede nach Geschlecht, Alter, Konsum legaler und illegaler Substanzen und Schultyp).

Eine überwältigende Mehrheit von 492 SchülerInnen (79,4 %) findet es schließlich wichtig, dass Inside @ School **weiter an ihrer Schule arbeitet**. Hier zeigte sich ein signifikanter Unterschied: Von den Jungen fanden es 70,3 %, hingegen von den Mädchen 87,1 % wichtig, dass Inside @ School an der Schule bleibt (Cramers V = 0,207,  $p < .01$ ). Das Projekt soll aus Sicht der SchülerInnen vor allem deshalb weiterarbeiten, weil es wichtig sei, einen unabhängigen Ansprechpartner für Probleme zu haben, weil viele MitschülerInnen Hilfe brauchen, weil eine besondere Vertraulichkeit gegeben ist. Damit bestätigten die SchülerInnen Erkenntnisse anderer Untersuchungen zu sozialen Hilfen im Rahmen von Schule: Z.B. führen HOLLENSTEIN und TILLMANN (1999) an, dass Einzelfallarbeit ein hohes Maß an Vertrauen und absolute Offenheit verlangt und deshalb nicht in die Organisationsform von Schule eingebunden werden kann. Ebenso fordert HENTZE (1997) die rechtliche Unabhängigkeit von Schulaufsicht.

Abschließend soll auch erwähnt werden, dass die SchülerInnen die zweimalige Befragung (von manchen „Test“ genannt) überwiegend (sehr) gut aufgenommen („*Ich finde diesen Test voll cool!*“) und als Reflexionsmöglichkeit geschätzt haben („*Man kann über sich selbst viel erfahren!*“, „*Der Test regt zum Nachdenken an - Danke!*“, „*Interessante Fragen, die sehr wichtig im Leben sind. Vielleicht merken manche Schüler erst dann, dass irgendetwas in ihrem Leben nicht stimmt!*“). Auch gefiel es einigen, dass man sich für sie interessiert („*Es ist toll, dass sie insgesamt Befragungen machen und herausfinden wollen, wie wir so denken und so!*“). Einige wünschen sich sogar, die Befragung ab jetzt jedes Jahr durchzuführen („*Macht das nächstes Jahr wieder! Bitte!*“, „*Will ich das nächstes Jahr wieder machen!*“) und einige andere wünschen sich eine Rückmeldung zu den Ergebnissen („*Ich finde es gut solche Tests zu machen wobei die Leute dann auch den Schülern mitteilen sollten was bei diesem Projekt [der Befragung; Anm. der Verf.] rausgekommen ist!*“). Obgleich die Befragungen selbst nicht zur Projektarbeit i.e.S. gehörten, wirkten sie wie eine Intervention. Sie verstärkten die Aufmerksamkeit für sucht- und gesundheitsbezogene Fragestellungen und boten themenspezifische Anknüpfungspunkte für Projekte in den Klassen.

## 7.2 Bewertungen aus Sicht der Lehrkräfte

In diesem Abschnitt soll der Zufriedenheit der Lehrkräfte nachgegangen werden. Neben den weiter oben referierten Ergebnissen zu Veränderungen hinsichtlich der Kenntnisse der Lehrkräfte zu suchtbefragten Themen und ihrer Vertrautheit mit suchtpreventiven Maßnahmen, ist hier zu betrachten, welche Reichweite das Projekt in den Kollegien hatte und wie es bewertet wurde.

Der weitaus größte Teil der befragten LehrerInnen gab an, Inside @ School und die/den entsprechende/n MitarbeiterIn zu kennen (84 LehrerInnen = 92,3 %), damit ist es Inside @ School also gelungen, sich in den Kollegien in der Breite **bekannt zu machen**.

Im Rahmen der ersten Befragung waren die LehrerInnen detailliert nach ihren Erwartungen an Inside @ School befragt worden. Vorrangig richteten sich damals die Erwartungen auf Informationen über Ziele und Methoden der Primär- und der Sekundärprävention sowie Unterstützung im Umgang mit und Einzelberatung von schwierigen SchülerInnen. Vor allem letzteres korrespondierte damit, dass die Lehrkräfte sich bei der ersten Befragung (eher) unsicher zeigten, Beratungsgespräche mit SchülerInnen (51,7 %) und mit Eltern (57,9 %) zu führen.

Ein Jahr später sollten sie nun Auskunft darüber geben, ob und inwieweit sich ihre **Erwartungen an das Projekt** innerhalb eines Jahres erfüllt hatten. Eine Übersicht zu den Ergebnissen gibt die folgende Tabelle:

Tab. 69: Inwiefern haben sich Ihre Erwartungen an Inside @ School erfüllt? (n=91)

	voll und ganz erfüllt		größtenteils erfüllt		eher nicht erfüllt		gar nicht erfüllt		Gesamt	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Informationen über Suchtmittel und ihre Wirkung	8	17,8	20	44,4	14	31,1	3	6,7	45	100,0
Informationen über die Entwicklung von süchtigen Verhaltensweisen	10	21,7	19	41,3	12	26,1	5	10,9	46	100,0
Informationen über Ziele und Methoden der Primärprävention	11	22,9	18	37,5	14	29,2	5	10,4	48	100,0
Informationen über Ziele und Methoden der Sekundärprävention	7	15,2	19	41,3	13	28,3	7	15,2	46	100,0
Informationen über Ziele und Methoden geschlechtsspezifischer Prävention	6	13,6	12	27,3	16	36,4	10	22,7	44	100,0
Informationen über außerschulische Hilfeangebote	12	23,5	24	47,1	11	21,6	4	7,8	51	100,0
Informationen über rechtliche Aspekte von Suchtmittelkonsum	4	9,8	15	36,6	15	36,6	7	17,1	41	100,0
Unterstützung beim Umgang mit schwierigen SchülerInnen	22	41,5	21	39,6	4	7,5	6	11,3	53	100,0
Einzelberatung von SchülerInnen	22	46,8	17	36,2	5	10,6	3	6,4	47	100,0
Gruppengespräche mit SchülerInnen über	12	52,2	6	26,1	4	17,4	1	4,3	23	100,0
Durchführung von Projekten und Aktionen für Klassen	12	37,5	16	50,0	3	9,4	1	3,1	32	100,0
Durchführung von Projekten und Aktionen für größere Zielgruppen, z.B. klassenübergreifend zu	9	39,1	7	30,4	4	17,4	3	13,0	23	100,0
Fortbildungsveranstaltungen für die Lehrkräfte zu	8	33,3	7	29,2	5	20,8	4	16,7	24	100,0
Einzelberatung von Lehrkräften	11	33,3	14	42,4	2	6,1	6	18,2	33	100,0
(Weiter-)Entwicklung der schulinternen Suchtvereinbarung	9	30,0	8	26,7	5	16,7	8	26,7	30	100,0
Unterstützung bei der Elternarbeit	11	30,6	17	47,2	4	11,1	4	11,1	36	100,0
direkte Beratung von Eltern	10	35,7	11	39,3	5	17,9	2	7,1	28	100,0
Durchführung von Seminaren etc. für Eltern	2	16,7	2	16,7	3	25,0	5	41,7	12	100,0
Vernetzung mit Angeboten des jeweiligen Stadtteils	4	26,7	2	13,3	4	26,7	5	33,3	15	100,0

Von den insgesamt 19 in der Tabelle aufgelisteten verschiedenen Erwartungen an Inside @ School wurden 15 weitgehend oder in hohem Maße erfüllt. Besonders zufrieden waren die Befragten mit der Unterstützung beim Umgang mit schwierigen SchülerInnen (81,1 % *voll und ganz* bzw. *größtenteils erfüllt*), der Einzelberatung von SchülerInnen (83 %), bei der Durchführung von Gruppengesprächen mit SchülerInnen (76,3 %) sowie bei der Unterstützung bei der Elternarbeit (77,8 %). Damit haben die Lehrkräfte also in zentralen Bereichen, in denen sie selbst sich eher unsicher fühlten, wichtige Unterstützung erfahren. Weit überwiegend erfüllt wurden auch die Erwartungen an die Durchführung von Projekten und Aktionen für Klassen (87,5 %) und an die Einzelberatung von Lehrkräften (75,7 %).

Lediglich in vier Zielbereichen waren die LehrerInnen weniger zufrieden: Hinsichtlich der Vermittlung von Informationen über Ziele und Methoden geschlechtsspezifischer

Prävention (59,1 % *Erwartungen [eher] nicht erfüllt*) und Informationen zu rechtlichen Aspekten von Suchtmittelkonsum (53,7 %) gaben etwas mehr als die Hälfte der Lehrkräfte an, dass ihre Erwartungen hierzu eher weniger erfüllt wurden. Dies muss aus Projektsicht sehr bedauert werden, da gerade geschlechtsspezifische Arbeit ein zentraler Aspekt der Arbeit ist. Perspektivisch muss also überlegt werden, wie dieser Aspekt deutlicher gemacht werden kann.

Etwa zwei Drittel der Lehrkräfte waren zudem unzufrieden mit der Durchführung von Seminaren für Eltern (66,7 % *eher bzw. gar nicht erfüllt*) und mit der Vernetzung mit Angeboten im Stadtteil (60 %). Das letztgenannte Ergebnis verwundert allerdings nicht, hatten die MitarbeiterInnen von Inside @ School diesen Aspekt doch aufgrund meist eher geringen Interesses in der Schule (beide Aspekte waren in der ersten Befragung nur je 16 % der befragten LehrerInnen überhaupt ein Anliegen) sowie anderer und vorrangiger Aufgaben (noch) wenig bearbeitet.

Fast drei Viertel der Lehrkräfte hatten auch schon selbst mindestens einmal Kontakt zur MitarbeiterIn von Inside @ School (65, 71,4 %). Dieser Kontakt wurde von den Lehrkräften fast durchweg sehr positiv beurteilt, zur Verteilung im Einzelnen siehe die folgende Tabelle:

Tab. 70: Bewertung des Projekts durch die LehrerInnen (alle LehrerInnen der Interventionschulen t<sub>1</sub>)

	Bewertung des Projekts Inside @ School									
	sehr gut		gut		befriedigend		ausreichend		mangelhaft	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
alle Lehrkräfte	33	36,3	17	18,7	8	8,8	2	2,2	2	2,2

Mit einer „Durchschnittsnote“ von 1,8 (Standardabweichung 1,0) gaben die Lehrkräfte eine etwas bessere Bewertung als die SchülerInnen ab.

### 7.2.1 Positive und negative Aspekte

Was hat den Lehrkräften besonders gut gefallen? 54 Lehrkräfte (59,3 %) gaben dazu genauer Auskunft. Die meisten von ihnen lobten die Hilfsbereitschaft, das Engagement und die Fachlichkeit der MitarbeiterInnen von Inside @ School. Die LehrerInnen hoben positiv hervor, dass es den Fachkräften in hohem Maße gelingt, einen guten Kontakt zu den SchülerInnen aufzubauen und dass sie kollegial mit den LehrerInnen zusammenarbeiten.

20 Lehrkräfte äußerten jedoch auch Kritik, die sich meist auf zu wenig Kooperation mit den LehrerInnen und zu wenig Information bezog sowie auf mangelndes Engagement bzw. mangelnde Präsenz. Nicht wenige LehrerInnen kritisierten, dass die Fachkraft an ihrer Schule rauchte, weil sie dann kein Vorbild sei.

### 7.2.2 Nutzungsabsicht und Weiterempfehlung

Nach diesen überwiegend positiven Bewertungen überrascht es nicht, dass ein großer Teil der LehrerInnen sich bei Problemen (erneut) an die MitarbeiterInnen von Inside @ School wenden würde und sich dafür aussprach, dass das Projekt weiter an der Schule arbeiten soll (in beiden Fällen je 65,5 %). Warum Inside @ School an der Schule

bleiben sollte, begründeten 68 Lehrkräfte ausführlicher: Im Mittelpunkt stand dabei die kompetente Entlastung der LehrerInnen mit spezifischem Fachwissen und Vorgehensweisen. Der bisherige Erfolg der Arbeit wurde hervorgehoben und betont, dass die MitarbeiterInnen auch aufgrund ihrer Schweigepflicht und ihrer unabhängigen Stellung außerhalb des Lehrkörpers betroffene SchülerInnen besser oder überhaupt als einzige erreichen (vgl. Angaben der SchülerInnen). Der Stellenwert von Suchtprävention und Gefährdetenhilfe werde immer deutlicher und die Kontinuität der präventiven Arbeit sei sehr wichtig, zumal jedes Jahr neue SchülerInnen hinzukämen.

Aus Qualitätssicherungsaspekten stellt auch und gerade die Frage nach der Weiterempfehlung einen wichtigen Indikator für die Bewertung dar: Zwei Drittel der LehrerInnen würden KollegInnen, die Rat suchen, die Unterstützung durch Inside @ School empfehlen (65,5 %) und drei Fünftel der LehrerInnen würden das Projekt Inside @ School auch anderen Schulen empfehlen (60,5 %).

Obgleich die Bewertungen in allen Schulen überwiegend positiv waren, zeigten sich doch Unterschiede im Ausmaß des Zuspruchs bzw. der Kritik. Dass gerade auch die Kooperation und die Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und MitarbeiterInnen von Inside @ School sehr unterschiedlich bewertet wurden, hatte - neben personalen Ursachen - auch damit zu tun, welche generelle Akzeptanz das Projekt in der Schule hatte und wie umfassend es seitens der Schulleitung unterstützt wurde.

### 7.3 Bewertung aus Sicht der Schulleitungen

Im Rahmen der Abschlussevaluation wurden - ergänzend zur oben dargestellten Befragung der Lehrkräfte - die Schulleitungen der sechs Projektschulen schriftlich mittels eines teilstandardisierten Fragebogens nach ihrer abschließenden Bewertung und ihrer Zufriedenheit mit der Implementierung und der Umsetzung des Projekts gefragt. Erhoben wurden zudem Veränderungen im Schulalltag (Suchtvereinbarung, Umgang mit auffälligen SchülerInnen, Sanktionen, Fortbildung etc.) und inwieweit Erwartungen erfüllt wurden. Da nur fünf Schulen die Befragung beantwortet haben, beziehen sich die folgenden Ausführungen nur auf diese fünf Projektschulen.

#### *Auswirkungen*

In allen Schulen haben sich im Verlauf der Projektumsetzung **Auswirkungen** gezeigt und Veränderungen ergeben. Z.B. wurden die Aufgabenstellungen bzw. -abgrenzungen der Beauftragten für Suchtprävention, der BeratungslehrerInnen und SchulpsychologInnen verändert (in drei Schulen). In zwei Schulen wurde erstmals ein Team von Lehrkräften mit beratenden Funktionen aufgebaut und in vier Schulen wurden Arbeitsgruppen zu suchtbefragten Themen gebildet.

Im Verlauf der Projektphase konnten in fünf Schulen **Suchtvereinbarungen** erarbeitet werden. Die Schulleitungen erachteten die Beteiligung der Inside @ School-MitarbeiterInnen dabei überwiegend als sehr wichtig.

Drei Schulleitungen beschrieben, dass das Projekt **Veränderungen** im Umgang mit auffälligen bzw. Suchtmittel konsumierenden SchülerInnen befördert hat: Es sei ein größeres Problembewusstsein entstanden und das Thema werde insgesamt stärker reflektiert. Die Schulleitungen erachteten die Arbeit von Inside @ School dafür als sehr wichtig.

In vier Schulen wurde die Art der **Sanktionen** verändert: Sei es, dass es nun festgeschriebene Regelungen in der Suchtvereinbarung gibt oder dass im Vorfeld einer Sanktion die Fachkraft intensiv hinzugezogen wird. Man habe gelernt, dass Strafen nicht hilft, dass vielmehr Hilfe notwendig und wichtig ist. Deshalb ist die Zahl der Disziplinausschusssitzungen wegen Suchtmittelkonsums deutlich gesunken. Gab es im Schuljahr zuvor in den Schulen bis zu drei Disziplinausschusssitzungen, fand im Berichtszeitraum keine statt. Die Zahl der Verweise auf Grund von Suchtmittelkonsum schwankte im Berichtszeitraum je nach Schule zwischen 5 und 20, womit ebenfalls ein leichter Rückgang beobachtbar war.

Die Schulleitungen sollten im Folgenden dazu Stellung nehmen, wie sich die Inanspruchnahme **suchtspezifischer Fortbildungen** im Kollegium entwickelt hat. Hierzu gaben drei Schulleitungen an, dass die Zahl eher gestiegen sei, zwei nahmen an, die Zahl sei unverändert geblieben.

Die verstärkte **Information und Einbindung der Eltern**, z.B. im Rahmen von suchtbezogenen Informations- oder Fortbildungsangeboten, war ein Ziel des Projekts. Alle Schulleitungen bestätigten, dass im Projektverlauf entsprechende Maßnahmen stattgefunden haben und dass die Beteiligung der MitarbeiterInnen von Inside @ School für die Planung und Durchführung (sehr) wichtig war.

Drei Schulen konnten ihre **Kontakte in den Stadtteil** verstärken und sehen insgesamt positive Veränderungen in Richtung Vernetzung. Auch hierfür wird die Beteiligung des Projekts daran als (sehr) wichtig erachtet.

### 7.3.1 Erwartungen

Die Schulleitungen wurden, wie die LehrerInnen, gebeten einzuschätzen, inwieweit sich ihre Erwartungen an die Projektarbeit bis zum Frühjahr 2003 erfüllt hatten. Dafür wurde die gleiche Skala eingesetzt wie bei den Lehrkräften. Das Ergebnis ist im Wesentlichen ähnlich, wie die folgende Tabelle zeigt:

Tab. 71: Erfüllung der Erwartungen aus Sicht der Schulleitungenn (n = 5)\*

Erwartung	voll und ganz erfüllt	größtenteils erfüllt	eher nicht erfüllt
	Anzahl	Anzahl	Anzahl
Kontaktaufnahme und Einzelberatung von problematischen SchülerInnen (4)	3	1	
(Weiter-)Entwicklung der schulinternen Suchtvereinbarung (4)	3		1
Gruppengespräche mit SchülerInnen (5)	2	3	
Durchführung von Projekten und Aktionen für Klassen zu verschiedenen Themen (5)	2	3	
Teilnahme an Arbeitskreisen o.ä. im Stadtteil oder in der Stadt (4)	2	2	
Information der SchülerInnen über die Entwicklung von süchtigen Verhaltensweisen (4)	2	1	1
Unterstützung bei der Elternarbeit (3)	2	1	
Unterstützung und Entlastung der Lehrkräfte beim Umgang mit schwierigen SchülerInnen (5)	1	4	
Vernetzung mit Angeboten des jeweiligen Stadtteils (z.B. EZB) (4)	1	3	
Unterstützung bei Vorbereitung und Umsetzung einer Suchtvereinbarung (4)	1	3	
Information der SchülerInnen über Suchtmittel und ihre Wirkungen (4)	1	2	1
Information der Lehrkräfte über Suchtmittel und ihre Wirkung (4)	1	2	1
Information der Lehrkräfte über Ziele und Methoden der Primärprävention (5)	1	2	2
Information der Lehrkräfte über außerschulische Hilfsangebote (4)	1	2	1
Multiplikatorenschulungen (3)	1	2	
direkte Beratung von Eltern (3)	1	2	
Durchführung von Seminaren, Workshops o.ä. für Eltern (4)	1	1	2
Information der Lehrkräfte über die Entwicklung von süchtigen Verhaltensweisen (4)		3	1
Information der Lehrkräfte über Ziele und Methoden der Sekundärprävention (5)		3	2
Information der Lehrkräfte über Ziele und Methoden der geschlechtspezifischen Prävention (5)		3	2
Durchführung von Projekten und Aktionen für größere Zielgruppen, z.B. klassenübergreifend (4)		3	1
Einzelberatung von Lehrkräften (3)		3	
Information der Lehrkräfte über rechtliche Aspekte von Suchtmittelkonsum (3)		1	2

\* Die Kategorie *gar nicht erfüllt* wurde nie genannt und wird deshalb in der Tabelle nicht aufgeführt.

Die Tabelle veranschaulicht an erster Stelle, wie wichtig es den Schulleitungen war, dass das Projekt sich umfassend in Schule einbringt und ein breites Feld von Aufgaben übernimmt. Zudem wird deutlich, dass Inside @ School auch aus Sicht der Schulleitungen die meisten Erwartungen (zumindest größtenteils) erfüllt hat - insbesondere Kontaktaufnahme und Beratung von SchülerInnen und die Durchführung von präventiven Aktionen in den Klassen. Im Bereich der Kernaufgaben und Zielsetzungen des Projekts kann i.d.R. von einer Erfüllung der Erwartungen gesprochen werden.

Die Dimension *gar nicht erfüllt* wurde nie angekreuzt und ein *eher nicht erfüllt* wurde auch nur bei einzelnen Aspekten vergeben, vor allem bei mehreren Aspekten der In-

formationsvermittlung an SchülerInnen und Lehrkräfte sowie bei der Durchführung von Seminaren, Workshops o.ä. für Eltern. Dass der Aspekt der Informationsvermittlung einige Kritik einbrachte, muss Anlass zum Nachdenken geben; berichten die Fachkräfte - zumindest mit Blick auf die Lehrkräfte - doch von eher begrenztem Interesse und davon, dass sie Lehrerkonferenzen o.ä. kaum für themenbezogene Einführungen und Informationen nutzen durften. Gleichwohl: Perspektivisch sollte dieser Aspekt in den Schulen offen besprochen und hinsichtlich beider Seiten geklärt werden.

### 7.3.2 Bewertung

Wie bewerten die Schulleitungen verschiedene Detailaspekte der Projektumsetzung aus ihrer heutigen Sicht und wie das Projekt insgesamt? Dazu wurden die Schulleitungen um eine Beurteilung im Notenschema gebeten.

Tab. 72: Bewertung von Detailaspekten der Projektumsetzung (n = 5)

	sehr gut	gut	befriedi- gend	Note im Ø
	Anzahl	Anzahl	Anzahl	
Erreichung von SchülerInnen durch die Fachkraft von Inside @ School	3	2		1,4
die besondere Schweigepflicht der Fachkraft von Inside @ School	4	1		1,2
die Qualifikation der Fachkraft von Inside @ School	2	3		1,6
die Einbindung der Fachkraft von Inside @ School	2	3		1,6
den Kontakt zwischen der Schulleitung und der Fachkraft von Inside @ School	4	1		1,2
die Akzeptanz von Inside @ School im Lehrkörper	2	2	1	1,8
den Kontakt zwischen den Schulleitungen und der Projektleitung von Inside @ School	3	2		1,4

Insgesamt war die Bewertung sehr positiv, in Noten gesprochen: zwischen einer Eins-minus und einer glatten Zwei, lediglich einmal wurde ein *befriedigend* vergeben: bei der Akzeptanz der Fachkraft im Lehrkörper.

Die Schulleitungen hoben bei ihren Bewertungen hervor, dass der **Anwesenheit der Fachkräfte an den Schulen** eine hohe Bedeutung zukomme: Nur so seien schnelle Reaktionen auf Probleme möglich. Zudem sei es für SchülerInnen, Eltern und Lehrkräften leichter, sich an die Fachkräfte zu wenden, während vor der Inanspruchnahme einer externen Stelle eine viel höhere Schwelle stehe. Sie betonten des Weiteren, dass die schulexterne Rolle ohne Bewertungsfunktion, ohne die Pflicht, Noten zu geben und ohne Einbindung in die Schulhierarchie sowie die Schweigepflicht unbedingte Voraussetzung seien, damit SchülerInnen Hilfe annehmen.

Einige Schulleitungen sagten mit Blick auf Erfahrungen in der Projektphase, dass die Schule **der** Platz für Suchtprävention sei, weil die SchülerInnen an keinem anderen Ort so gut und so direkt erreicht werden. Zudem gewinnen Lehrkräfte an Sicherheit, wenn sie sich durch kompetente Fachkräfte unterstützt wissen. Sie empfahlen deshalb, Suchtprävention grundsätzlich an Schulen zu institutionalisieren.

Diese Bewertung schlägt sich auch bei der Gesamtbewertung der Projektumsetzung nieder: Eine Schulleitung vergab hier *sehr gut*, ihre vier KollegInnen die Note *gut*.

Damit sind die Schulleitungen (noch) zufriedener als die Lehrkräfte, ein aus Projekt-sicht sehr erfreuliches Ergebnis.

### **7.3.3 Weiterarbeit und -empfehlung**

Gemäß der o.g. Ergebnisse möchten **alle** Schulleitungen an ihrer Schule mit Inside @ School weiterarbeiten und empfehlen auch anderen Schulen, ein Projekt wie dieses zu installieren. Sie begründeten dies (erneut) mit:

- der wichtigen Unterstützung der Lehrkräfte, gerade durch die (Einzel-)Beratung von SchülerInnen
- der direkten Zugangsmöglichkeit zu SchülerInnen
- der Schärfung des Problembewusstseins bei SchülerInnen und in den Kollegien
- der vorbeugenden Wirkung durch sucht-, aber auch gewaltpräventive Projekte
- der besseren Einbindung in den Stadtteil.

## 8 BILANZ

Inside @ School arbeitet seit dem Jahr 2001 (mit einer vorläufigen Laufzeit von drei Jahren bis Dezember 2003) an sechs Münchener Schulen und wurde von September 2001 bis Februar 2003 wissenschaftlich begleitet. Dabei wurde deutlich: Die Projektidee von Inside @ School - eine Kombination aus primär- und sekundärpräventiven Maßnahmen und Aktivitäten - lässt sich an Schulen erfolgreich umsetzen. Die MitarbeiterInnen werden in den Schulen akzeptiert, die Angebote genutzt, die Resonanz ist insgesamt sehr positiv. SchülerInnen nehmen die Beratungsangebote an und LehrerInnen fühlen sich unterstützt. Darüber hinaus werden Schulen für das Thema Sucht sensibilisiert und erweitern ihre Handlungskompetenz. Schließlich hat die Arbeit der Fachkräfte positive Effekte auf die Einstellungen und die Verhaltensweisen der SchülerInnen.

Die wesentlichen Bedingungen für eine erfolgreiche Projektarbeit sind neben einer hohen Fachlichkeit ein mehrdimensionales Vorgehen mit einer Kombination von primär- und sekundärpräventiven Ansätzen, die Ansiedlung an der Schule bei einer gleichzeitig externen Rolle der Fachkräfte (keine Einbindung in schulbezogene Aufgaben oder Hierarchie), die Unterstützung des Kollegiums, die Vertraulichkeit der Beratung (Schweigepflicht, Raum) und eine längerfristige Zeitperspektive.

### **Primär- und Sekundärprävention**

Epidemiologische Studien zum Substanzkonsum unter Jugendlichen weisen immer wieder auf Handlungsbedarfe hin. Suchtmittelkonsum, -missbrauch und -abhängigkeit sind bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen bemerkenswert weiter verbreitet als lange angenommen wurde. Die größte Verbreitung betrifft dabei Nikotin, Alkohol und Cannabis, zudem entstehen spezifische Szenen und Konsumgewohnheiten.

Dem Umfang jugendlichen Suchtmittelkonsums steht jedoch eine weitaus geringere Inanspruchnahme von suchtspezifischen Hilfen gegenüber. Dieses Missverhältnis resultiert auch aus der Vernachlässigung konsumierender Jugendlicher durch die bisher vor allem primärpräventiv geprägte Suchtprävention.

Betrachtet man die aktuellen Tendenzen der Weiterentwicklung präventiver Ansätze, kommt zwei Aspekten zentrale Bedeutung zu: Im Sinne einer salutogenetischen Betrachtungsweise richtet der Blick sich zum einen zunehmend auf das, was dazu beiträgt, Abhängigkeiten zu vermeiden. Dementsprechend bildet die alltagsorientierte Förderung von Lebenskompetenzen und protektiven Faktoren („Life-Skills“) einen neuen Schwerpunkt suchtpräventiven Handelns. Dabei soll - i.S. eines erweiterten Suchtbegriffs - *jeder* Form von Abhängigkeit entgegengewirkt werden. Bisher ist eine Reihe von Risiko- bzw. protektiven Faktoren bekannt, die z.T. - wie erneut in der vorliegenden Studie belegt - geschlechtsspezifisch unterschiedliche Relevanz haben. Von Bedeutung sind vor allem Konsumverhalten und Unterstützung in der Familie, das Selbstwertgefühl Jugendlicher und ihre Beziehungen im sozialen Umfeld.

Zum anderen etablierte sich in den letzten Jahren Sekundärprävention als ein neuer Ansatz. Darunter werden jene Maßnahmen verstanden, die darauf zielen, bereits bestehenden Substanzkonsum oder süchtige Verhaltensweisen zu beeinflussen und die Entwicklung von riskantem zu missbräuchlichem Konsum und zu Abhängigkeit zu verhindern. Präventive Ansätze werden deshalb in Richtung eines risikoärmeren Umgangs mit Suchtmitteln, Konsumenten-Souveränität und Risikokompetenz erweitert

und die traditionelle Unterscheidung in Primär- und Sekundärprävention erscheint zunehmend obsolet.

Auch die Erfahrungen im Projekt Inside @ School bestätigen, dass präventive Arbeit sich sinnvollerweise immer weniger als Primär- *oder* Sekundärprävention definieren kann. Die Entwicklungen unter Jugendlichen und die Erfordernisse der Praxis haben vielmehr sowohl hinsichtlich der Zielgruppe wie der Inhalte und der eingesetzten Methoden zu einer großen Schnittfläche zwischen Primär- und Sekundärprävention geführt und geben damit der Konzeption von Inside @ School Recht, die von vornherein eine Kombination verschiedener Ansätze vorsah. Die MitarbeiterInnen sind, wie von der Fachdiskussion gefordert, substanzspezifisch und -unspezifisch vorgegangen und haben geschlechts- und kulturspezifische Bedingungen berücksichtigt.

Das Projekt hat zudem auf verschiedenen Ebenen angesetzt und mehrere Adressatengruppen angesprochen. In einem ausgewählten Jahr (02/2002 - 02/2003) dokumentierten die Fachkräfte im Schnitt fast 100 Maßnahmen und Projekte pro Schule. Es wurden mit interaktiven Methoden im klassischen Sinne primärpräventive Inhalte wie z.B. Informationen zu Suchtmitteln vermittelt. Dazu kamen auch erlebnispädagogische Ansätze und Methoden zur (Risiko-)Kompetenzsteigerung zum Einsatz. Die Maßnahmen und Projekte richteten sich nicht nur an die SchülerInnen, sondern auch an die Lehrkräfte (Fortbildung, Vermittlung von Methodenkompetenz etc.) und an die Eltern (Information, Beratung etc.).

Die ProjektmitarbeiterInnen bewerteten abschließend die Zielerreichung für alle Maßnahmen, Veranstaltungen und Projekte und analysierten die Umsetzung mit Blick auf hilfreiche oder hemmende Einflussfaktoren. Dabei zeigte sich, dass bei etwa zwei Dritteln der Maßnahmen und Projekte die Zielsetzungen voll und ganz erreicht wurden, hinsichtlich des übrigen Drittels wurden Verbesserungspotentiale deutlich, hier kann zukünftig die eigene Strategie weiter optimiert werden.

Die Projekterfahrung bestätigt die Notwendigkeit von lebensweltorientierten Aktivitäten: Inside @ School hat zur Sensibilisierung von Schule als einer der wichtigsten Lebenswelten von Jugendlichen beigetragen und hier Veränderungen von Einstellungen und dem Umgang mit suchtbefragten Problemen bewirkt (primärpräventiv). Des Weiteren konnten Jugendliche selbst sensibilisiert und gestärkt werden, sie müssen Risiken von Suchtmittelkonsum kennen lernen, aber auch einen verantwortlichen Umgang damit erlernen. Und sie brauchen möglichst früh Hilfe, wenn eine problematische Entwicklung einsetzt (Früherkennung und -intervention, Sekundärprävention). Wichtig für den Zugang zur Einzelberatung, also der intendierten Gefährdetenhilfe i.e.S., waren sowohl die klassenbezogenen Projekte wie eine aktive Kontaktherstellung durch die Fachkräfte.

Zusammenfassend betrachtet: Die Kombination von primärer und sekundärer Prävention, wie sie konzeptionell von Inside @ School intendiert war und auch umgesetzt wurde, ist zielführend und richtig.

### **Rahmenbedingungen**

Für den Erfolg präventiver Arbeit in Schulen in der hier untersuchten Form sind bestimmte Voraussetzungen notwendig. Diese sollen im Folgenden - verbunden mit Verweisen auf die Projekterfahrungen - zusammengefasst werden. Einführend soll jedoch betont werden, dass die Implementierung suchtpreventiver Arbeit durch sozialpädagogisches Personal für die Schulen nicht zu unterschätzende Auswirkungen hat. Deshalb sollte vorab gut überlegt werden, welche Ziele man mit der Integration von suchtpre-

ventiver Arbeit verfolgt und welche Anforderungen auf die Schule zukommen. Denn nur dann wird suchtpräventive Arbeit die wichtigste Rahmenbedingung antreffen: **die Bereitschaft der Schule Suchtprävention zu integrieren**, die sich vor allem in der Unterstützung der MitarbeiterInnen durch Schulleitung und Lehrkräfte dokumentiert.

### *Planung*

Zu Beginn des Projekts wurden Kooperationsvereinbarungen zwischen den Schulen und Inside @ School abgestimmt, deren Bedeutung für die erfolgreiche Umsetzung sehr hoch einzuschätzen ist. Die Vereinbarungen regelten für alle Schulen in gleicher Weise, welche Aufgaben die ProjektmitarbeiterInnen übernehmen und wie die notwendige Unterstützung durch die Schulen aussehen sollten.

Im Hinblick auf zukünftige Planungen ist zu konstatieren, dass die Zielsetzungen für jede Schule spezifisch definiert werden sollten, ob der Schwerpunkt bei klassenbezogenen Aktionen, bei Fortbildungen von Lehrkräften, bei gezielten Einzelberatungen oder bei der Unterstützung der Schule bei der Vernetzung in den Stadtteil hinein liegen soll bzw. was in welchen Anteilen erwartet wird. Die Kooperation von Schulleitung, Lehrkräften und ProjektmitarbeiterInnen sollte klar geregelt werden, u.a. durch Benennung der Gremien und des Tagungsrythmus mit dem der Austausch sichergestellt wird. Vereinbart werden sollte zudem, wie das Projekt in der Schule verortet wird, welche sächliche Ausstattung zur Verfügung gestellt wird etc.

Je spezifischer eine Kooperationsvereinbarung ausgearbeitet wird, desto eher bietet sie die Möglichkeit zur Überprüfung und zum Einfordern vereinbarter Leistungen. Generell sollten die Vereinbarungen regelmäßig überprüft und mit Blick auf ggf. veränderte Bedarfslagen und Schwerpunktsetzungen angepasst werden.

### *In den Schulen*

Mit Blick auf die schulischen Voraussetzungen belegen die Erfahrungen von Inside @ School an erster Stelle die Notwendigkeit eines günstig gelegenen Beratungsraums in der Schule, zumindest jedoch von kurzfristig und unproblematisch verfügbaren Rückzugsmöglichkeiten für Beratungsgespräche.

Um das Projekt zu Beginn zu implementieren, sind Vorstellungen in den Klassen, im Kollegium und bei den Eltern notwendig. Die Schulen müssen entsprechende Möglichkeiten bieten, d.h. es müssen z.B. Unterrichtszeit bereitgestellt werden, entsprechende Elternabende organisiert und den MitarbeiterInnen ermöglicht werden, sich und das Projekt vorzustellen. Die Schulleitungen müssen den ProjektmitarbeiterInnen zudem Zeit in den Lehrerkonferenzen einräumen.

### *Im Projekt*

Auch auf Seiten des Projekts sind bestimmte Rahmenbedingungen bereit zu stellen: Es sollte ein ausführliches Konzept vorliegen, das Leistungen, Anforderungen und Zielzahlen beschreibt. Die MitarbeiterInnen benötigen ein Fachteam für Austausch, kollegiale Beratung und konzeptionelle Arbeit. Die Selbstständigkeit des allein vor Ort Arbeitens erfordert zudem die steuernde Beratung und laufendes Controlling inklusive Fach- und Dienstaufsicht durch eine Projektleitung. In einem Projekt wie dem hier

vorgestellten mit sechs Standorten sollte Projektleitung - zumindest in der Aufbauphase - in Vollzeit erfolgen.

Die Arbeit sollte mit Hilfe moderner Technik und computergestützter Dokumentation unterstützt, eine gute Erreichbarkeit der Fachkräfte sollte durch Diensthandys sichergestellt werden. Für die Implementationsphase ist der Einsatz schriftlichen Materials zu den Angeboten des Projekts sinnvoll (Flyer, Informationsbroschüren, Visitenkarten etc.).

Die wichtigste Ressource für die Arbeit stellen die MitarbeiterInnen, ihre fachlichen Qualifikationen und persönlichen Fähigkeiten dar. Bei der Personalauswahl sollten deshalb bestimmte Anforderungen berücksichtigt werden. Die Fachkräfte übernehmen in der Schule eine Art Generalistenrolle, für die am besten ein Sozialpädagogik-Studium oder eine vergleichbare Ausbildung (z.B. Pädagogik, Psychologie) qualifiziert. Darüber hinaus sind Kenntnisse zu Entwicklung, Lebenslagen und Problemen im Jugendalter, zu Suchtmitteln, Suchtentstehung und Suchtprävention sowie zum Schul- und Hilfesystem notwendig. Sie sollten neben einer ausgeprägten Kommunikationsfähigkeit über Kenntnisse zu Motivationsstrategien, Gesprächsführung, Beratungstechniken, systemischem Arbeiten und zu zielgruppenbezogenen Arbeitsansätzen verfügen. Wichtig ist zudem die Bereitschaft, aktiv auf SchülerInnen, aber auch auf Lehrkräfte und Eltern zuzugehen und die Fähigkeit, in diesen und weiteren sozialen und gesellschaftlichen Kontexten zu agieren. Hilfreich sind zudem Moderationserfahrung und berufliche Vorerfahrungen im Umgang mit Jugendlichen.

Schließlich erscheint es förderlich, wenn SchülerInnen Suchtpräventionsfachkräfte in all jenen Bereichen als Vorbild erleben, die einen relevanten Bezug zu gesundheitsbewusstem und suchtfreiem Verhalten haben. Dazu kann z.B. gehören, dass die Fachkräfte als konfliktfähig erlebt werden oder dass sie nicht rauchen.

Fachlichkeit benötigt darüber hinaus Fortbildung, Beteiligung am Fachdiskurs und regelmäßige Reflexion der Arbeit mit externer supervisorischer Unterstützung.

### **Ebene der Lehrkräfte und Schulen**

Wie berichtet, war die Aufgabe der ProjektmitarbeiterInnen u.a. auf das System als Ganzes gerichtet. Die MitarbeiterInnen sollten Lehrkräfte zu Suchtprävention, entsprechenden Methoden und bei Problemen mit SchülerInnen beraten und für die Schulleitungen als AnsprechpartnerInnen für die strukturelle Weiterentwicklung, z.B. hinsichtlich der Erstellung von Suchtvereinbarungen zur Verfügung stehen.

Im Untersuchungszeitraum nahm etwa jeder sechste LehrerIn eine Beratung durch die Fachkräfte von Inside @ School wahr; meist waren konkrete Probleme mit SchülerInnen der Anlass. In etwa jedem fünften Fall waren bei den Beratungen weitere Personen, i.d.R. die betreffenden SchülerInnen, involviert und die Fachkräfte unterstützen die Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und halfen bei der gemeinsamen Konfliktbearbeitung bzw. -lösung. LehrerInnen wurden zudem bei der Planung und Umsetzung von suchtpreventiven Projekten in Klassen oder dem Einbezug suchbezogener Themen in den Unterricht beraten.

Die ProjektmitarbeiterInnen organisierten Veranstaltungen und Fortbildungen für die Lehrkräfte, die auf die Vermittlung eines modernen suchtpreventiven Ansatzes zielten sowie auf die Weitergabe von spezifischen Methoden zur präventiven Arbeit im Rahmen von Schulalltag und Unterricht, wenngleich sich hinsichtlich der angebotenen

Fortbildungsangebote - trotz einer bedarfsbezogenen Gestaltung - wenig Nachfrage zeigte. Zudem wurde im Rahmen von Projekten zusammengearbeitet.

Im Rahmen der Evaluation wurden die Lehrkräfte im Laufe eines Jahres zweimal befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass das Projekt erfolgreich einen hohen Bekanntheitsgrad realisieren konnte: 92 % der LehrerInnen kannten Inside @ School. Auf Basis der in der ersten Befragungswelle erhobenen Erwartungen der Lehrkräfte wurde in der zweiten Welle geprüft, inwiefern sich diese erfüllt haben. Dabei wurde festgestellt, dass die verschiedenen Erwartungen an Inside @ School weitgehend erfüllt worden waren. Besonders zufrieden waren die LehrerInnen mit der Erreichung und dem guten Kontaktaufbau zu SchülerInnen. Sie fühlten sich gut unterstützt beim Umgang mit schwierigen SchülerInnen, hoben die Einzelberatung von SchülerInnen und die Durchführung von Gruppengesprächen und von Projekten und Aktionen für Klassen positiv hervor und waren ebenso hoch zufrieden mit der Unterstützung bei der Elternarbeit. Weniger gut glückte die Verbesserung suchtspezifischer Kenntnisse bei den LehrerInnen und die Erweiterung ihrer suchtpreventiven Handlungskompetenzen. Hier ist zu prüfen, inwieweit Themenwahl und Organisation optimiert, aber auch mit welchen Strategien die Motivation der LehrerInnen gefördert werden können.

Auch die Schulleitungen wurden zu Beginn des Projekts und zum Abschluss der wissenschaftlichen Begleitung (nach etwa 1,5 Jahren) zu ihren Erwartungen bzw. nach ihrer Bewertung des Projekts befragt. Sie waren ebenso wie die Lehrkräfte mit der Umsetzung sehr zufrieden und hoben hervor, dass die externe Stellung der Fachkräfte ohne Einbindung in Schulalltag und Notengebung einen besonderen Zugang zu SchülerInnen ermöglicht, der zudem durch die besondere Vertraulichkeit der Unterstützung gefördert wird (Schweigepflicht).

Die Projektarbeit zeigte wie gewünscht systembezogene Auswirkungen: Alle Schulen gaben an, dass suchtspezifischen Fragestellungen inzwischen ein größeres Gewicht beigemessen wird und dabei auch nicht stoffgebundene Probleme wie z.B. Essstörungen und selbstverletzendes Verhalten stärker ins Blickfeld rücken. Zudem konnten mit Unterstützung der Fachkräfte an fünf Schulen Suchtvereinbarungen erarbeitet werden. Die Projektarbeit konnte in den Schulen die Einsicht fördern, dass Hilfe oft sinnvoller ist als Strafe. Diese Veränderung vollzog sich nicht plötzlich, sondern kontinuierlich, indem Hilfemöglichkeiten erst additiv zu Strafe kennen gelernt wurden. Erst danach wurden Sanktionen gegenüber SchülerInnen mit konsumbezogenen Regelüberschreitungen in relevantem Umfang reduziert und *stattdessen* verstärkt die MitarbeiterInnen von Inside @ School hinzugezogen. Die Schulen beschrieben zudem, dass Eltern inzwischen stärker informiert und eingebunden werden.

Differenziert nach Realschulen und Gymnasien zeigte sich, dass vor allem Realschulen Bedarf an suchtpreventiver Unterstützung hatten bzw. das Projekt hier stärker in Anspruch genommen wurde.

Im Ergebnis bewerteten die LehrerInnen und die Schulleitungen das Projekt in seiner Gesamtheit überwiegend positiv. Dies ist ein wichtiger Erfolg, da Zufriedenheit Kooperationsbereitschaft fördert und die Kooperation zwischen sozialpädagogischen MitarbeiterInnen und LehrerInnen für den Erfolg suchtpreventiver Arbeit nachweislich eine große Rolle spielt (SEITHE 1998). Zwei Drittel der befragten Lehrkräfte würden sich bei Fragen und Problemen (erneut) an die Fachkräfte von Inside @ School wenden. Drei von fünf LehrerInnen und alle Schulleitungen würden das Projekt auch anderen Schulen empfehlen, fast alle wünschen sich, dass die Projektarbeit an ihren Schulen fortgesetzt wird.

## Ebene der SchülerInnen

Wie o.g. führten die MitarbeiterInnen eine Vielzahl präventiver Projekte durch, mit denen sie SchülerInnen im Klassenverband oder anderen Zusammenhängen erreichten. Daneben lag ein Schwerpunkt der Arbeit in Früherkennung und -intervention, also einer eher sekundärpräventiv ausgerichteten Beratung von SchülerInnen.

In drei Schulhalbjahren wurden insgesamt 330 SchülerInnen beraten. Dabei zeigten sich erneut in Realschulen erheblich mehr Bedarf und Inanspruchnahme von Beratung (260 SchülerInnen) als in den Gymnasien (70). Insgesamt wurden überproportional mehr Mädchen erreicht als Jungen. Dies entspricht der Erfahrung anderer Hilfebereiche, dass Mädchen und Frauen eher Hilfe suchen als Männer. Inside @ School gelang es mit einem explizit geschlechtsspezifischen Ansatz jedoch, den Anteil der beratenen Jungen im Verlauf der drei Halbjahre erfolgreich von 27 % auf 40 % zu steigern.

Anlässe für die überwiegend kurzen Interventionen (ein bis zwei Kontakte) waren bei etwa einem Drittel der SchülerInnen ein problematischer Suchtmittelkonsum oder Essstörungen. Häufiger waren die SchülerInnen mit allgemeineren Problemen, z.B. Schwierigkeiten in der Schule, in der Familie oder in Freundschaften auf die Fachkräfte zugekommen. Die Erfahrung bestätigte damit die Einschätzung im Team, dass Jugendliche eine thematisch offene Zugangsmöglichkeit brauchen. Die MitarbeiterInnen bieten demzufolge Unterstützung zu einer breiten Palette von Problemen an und agieren präventiv im Sinne der Lebenskompetenzförderung im Vorfeld der Manifestierung von süchtigen Verhaltensweisen.

Wichtig für das gute Erreichen der SchülerInnen war zum einen die Verortung der MitarbeiterInnen *in* der Schule, in direkter Nähe zu den SchülerInnen. Durch die Präsenz vor Ort lernten die SchülerInnen die Fachkräfte als Personen kennen und zunehmend auch als hilfreiche Instanz nutzen: Im ersten Halbjahr kamen 98 SchülerInnen in die Beratung, im zweiten 108 und im dritten Halbjahr 124 SchülerInnen. Zum anderen suchten SchülerInnen den Kontakt zu den Fachkräften, weil diese eine eher externe Stellung in der Schule einnehmen und z.B. keine Noten geben und die Beratung durch die Schweigepflicht vertraulich ist.

Fast drei Viertel der SchülerInnen nahmen von sich aus Kontakt zu den MitarbeiterInnen auf und ein Fünftel kam auf Empfehlung von Lehrkräften oder von FreundInnen, was als weiterer Hinweis auf die gute Akzeptanz gewertet werden kann.

Beratungsangebote verstehen sich i.d.R. als freiwillige Angebote, die warten, bis ratsuchende Menschen von sich aus kommen. Doch kann dies für manche Hilfebedürftigen eine zu hohe Schwelle bedeuten. Deshalb arbeitete Inside @ School auch mit SchülerInnen, die von Lehrkräften geschickt wurden (s.o.), z.T. sogar per Weisung (7 % der Beratungen). Wie schon in anderen Studien belegt, zeigte sich damit auch im Rahmen von Schule, dass eine direkte Ansprache und ein direktives Vorgehen - im Sinne von Beratung vor Strafe - durchaus eine Alternative sein kann. Dies kann gerade in krisenhaften Situationen sinnvoll sein, in denen Menschen besonders empfänglich für Interventionen sind.

Den Fachkräften gelang es zudem in einem Fünftel der Fälle, das Umfeld der Ratsuchenden in die Beratung einzubeziehen. Die meisten Beratungsbedarfe konnten die MitarbeiterInnen selbst decken, bei speziellen Anfragen oder umfangreicheren Hilfebedarfen vermittelten sie an die entsprechenden Facheinrichtungen.

Für eine erste Abschätzung der Wirkungen des Projekts, wurden auch die SchülerInnen im Abstand von einem Jahr zweimal befragt. Um projektbezogene von zufälligen Entwicklungen abzugrenzen, wurde dabei ein Kontrollgruppendesign gewählt und

SchülerInnen vergleichbarer Schulen ohne Projektarbeit parallel befragt. Die Ergebnisse der Befragungen verweisen zum einen auf die Veränderlichkeit und damit Beeinflussbarkeit jugendlicher Einstellungen und Verhaltensweisen, auch hinsichtlich des Substanzkonsums. Zum anderen bestätigen sie die große Bedeutung so genannter protektiver Faktoren wie Selbstsicherheit, elterliches (Konsum-)Verhalten, Unterstützung im sozialen Umfeld und Klima in der Klasse. Die dabei festgestellten deutlichen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen unterstreichen die Relevanz geschlechtsspezifischer Vorgehensweisen.

Die Ergebnisse zum Konsumverhalten der Jugendlichen belegen, trotz des kurzen Betrachtungszeitraums, positive Auswirkungen der Projektarbeit auf der Ebene der SchülerInnen. So wurde bei der Zweitbefragung an Projektschulen eine signifikant geringere Quote neuer RaucherInnen als in den Kontrollschulen beobachtet. Zudem wurde hier signifikant gemäßigter Alkohol konsumiert als in den Kontrollschulen. Insbesondere in den Klassen, in denen die Fachkräfte Maßnahmen durchgeführt hatten, wurden niedrigere Anteile an AlkoholkonsumentInnen, geringere Trinkmengen und weniger Trinkexzesse festgestellt. Die SchülerInnen dieser Klassen zeigten zudem die größte Distanz zum Konsum von Cannabis.

Im Rahmen der zweiten Befragung wurden die SchülerInnen um eine Bewertung der Projektarbeit gebeten. Die Jugendlichen vergaben im Durchschnitt die Note 2. Etwas mehr als die Hälfte würde sich bei Problemen (wieder) selbst an die Fachkräfte wenden, fast zwei Drittel würden FreundInnen empfehlen, sich bei Problemen an die MitarbeiterIn zu wenden, und vier von fünf SchülerInnen fänden es wichtig, dass Inside @ School weiter an ihrer Schule bleibt. Die Jugendlichen betonten, dass sie zu den Fachkräften Vertrauen haben konnten, weil diese „keine LehrerInnen“ sind und Schweigepflicht hätten. Daneben lobten die SchülerInnen, dass die Fachkräfte Interesse und Verständnis zeigten und dass sie professionell und lösungsorientiert voringen.

Durch die Projektarbeit und die Befragungen wurde zudem deutlich, dass sich die SchülerInnen für das Thema Sucht interessieren und dass sie für gesundheitsorientierte Fragestellungen sensibilisiert werden können.

### *Ebene der Eltern und Bezugspersonen*

Im Sinne einer ganzheitlichen und systembezogenen Vorgehensweise und einer Beeinflussung relevanter Umfeldvariablen sollten neben den SchülerInnen auch deren Eltern oder andere wichtige Bezugspersonen erreicht werden. Deshalb haben die MitarbeiterInnen sich bei Elternabenden vorgestellt und ihr Angebot sowie die Ziele des Projekts erläutert. Die MitarbeiterInnen haben 51 Eltern beraten, die i.d.R. aufgrund von Problemen ihrer Kinder um Hilfe nachgesucht hatten. Dabei ging es in etwa einem Drittel der Fälle um den Suchtmittelkonsum der Jugendlichen, in anderen Fällen aber auch um Erziehungsfragen und den Umgang mit auffälligem Verhalten der Kinder. Die Fragen, mit denen sich die Eltern an die MitarbeiterInnen wandten, spiegelten dabei - aus anderer Perspektive und verbunden mit anderen Sorgen - die Probleme der Jugendlichen wider.

Die Eltern hatten nicht nur Probleme der Kinder thematisiert, sondern auch Rat bzgl. eigener (Sucht-)Probleme gesucht. Da die Inanspruchnahme von Hilfe häufig ein erster Schritt zur Verbesserung ist, wird es - mit Blick auf die Bedeutung der elterlichen Unterstützung und ihres Vorbildverhaltens - als Erfolg des Projekts bewertet, (auch) vorrangig auf die Eltern zentrierte Beratungen geleistet zu haben. Bei einem Fünftel der Beratungen wurden die Kinder hinzugezogen und gemeinsam Lösungen entwickelt,

ähnlich viele Fälle wurden an Drogen- oder Erziehungsberatungsstellen weitervermittelt.

In Anbetracht der enormen Bedeutung des sozialen Umfelds und hier vor allem der Eltern für die Entwicklung der Kinder sollte suchtpräventive Arbeit sich perspektivisch insgesamt stärker auf eine aktive Elternarbeit ausrichten und aktiv auf Eltern zugehen oder z.B. Abendsprechstunden anbieten.

### **Schule und Stadtteil**

Das Projekt wollte die Schulen auch bei der Weiterentwicklung der Kooperation zwischen Schule und Stadtteil unterstützen, um ihre Handlungskompetenz zu erweitern und Abstimmungen zwischen verschiedenen mit Jugendlichen beschäftigten Einrichtungen (darunter vorrangig die Schulen) zu fördern. Die MitarbeiterInnen beteiligten sich deshalb an einigen stadtteilbezogenen relevanten Gremien wie z.B. dem jeweiligen AK REGSAM. Sie knüpften Kontakte zu Beratungsstellen und anderen Hilfen in der Region und ermöglichten damit zügige(re) Vermittlungen. Gleichwohl muss konstatiert werden, dass diesem Arbeitsbereich in der täglichen Arbeit weniger Bedeutung zukam, als zu Beginn des Projekts gedacht, da der Bedarf und die Möglichkeiten der Schulen zu einer Zusammenarbeit mit den Einrichtungen und Institutionen des Stadtteils geringer als erwartet waren. Perspektivisch sollte Vernetzung jedoch, insbesondere im Hinblick auf die Bedeutung von Vermittlungen, aber auch von Zusammenarbeit mit der offenen Jugendhilfe, weiter ein Ziel der Arbeit bleiben. Dabei sind die Bedarfe und Vorgehensweise an den Voraussetzungen und Erfordernissen der einzelnen Schulen auszurichten.

### **Ausblick**

Die Erfahrungen zeigen, dass suchtpräventive Arbeit an Schulen eines vor allem braucht: Zeit. Es erfordert eine langfristige Perspektive, um eine schulfremde Arbeitsform an Schulen zu installieren, um das Vertrauen der SchülerInnen wie der Lehrkräfte zu gewinnen und tatsächlich „wirken“ zu können. Die Evaluation konnte aufzeigen, dass sowohl die Inanspruchnahme von Beratung durch SchülerInnen „gelernt“ werden will, aber auch die Lehrkräfte sich an die neuen „KollegInnen“ und ihre Funktion gewöhnen müssen. Dass suchtpräventive Arbeit dann tatsächlich wirkt, kann nach den hier vorgestellten Ergebnissen als sicher gelten.

Ein solcher Bericht über Ergebnisse ist jedoch nur dank einer guten Dokumentation möglich, wie sie im Laufe der Projektimplementierung gemeinsam von den ProjektmitarbeiterInnen und der wissenschaftlichen Begleitung entwickelt und von den Fachkräften fortlaufend geführt wurde. Der Evaluation kommt darüber hinaus eine wichtige Aufgabe im Rahmen kontinuierlicher Qualitätssicherung und -verbesserung zu. Deshalb sollte die - in diesem Umfang und Detailgrad erstmals in einem Präventionsprojekt eingesetzte - Dokumentation von Maßnahmen, Projekten und Beratungen integraler Bestandteil der Arbeit bleiben. Die Evaluation der eigenen Arbeit sollte zudem in Zukunft um regelmäßig wiederholte Bedarfserhebungen (bei LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern) und eine laufende Überprüfung (Controlling) erweitert werden. Außerdem wäre die Einführung von Nutzer- bzw. Teilnehmerbefragungen sinnvoll, um neben Bedarfen auch die Zufriedenheit zu erheben und kontinuierlich Hinweise für die Weiterentwicklung der Arbeit zu erfassen.

Um die ermutigenden Ergebnisse weiter zu validieren und längerfristige Entwicklungen abschätzen zu können, wäre es zudem wünschenswert, die Entwicklung der Situation an den Projektschulen weiter zu verfolgen und z.B. die Schüler- und Lehrerbefragungen erneut durchzuführen.

## 9 LITERATUR

- ALTE-TEIGELER, A. (1999)  
 Kommunale Angebote für suchtgefährdete Jugendliche - Eine Defizitanalyse auf der Basis von Experteninterviews. In: FREITAG, M., HURRELMANN, K. (Hrsg.) Illegale Alltagsdrogen. Cannabis, Ecstasy, Speed und LSD im Jugendalter. Weinheim, München, S. 129 - 155.
- ANTONOVSKY, A. (1987)  
 Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well. San Francisco, London: Jossey-Bass.
- ANTONOVSKY, A. (1997)  
 Salutogenese: zur Entmystifizierung der Gesundheit. Dt. erw. Ausgabe, hrsg. von Alexa Franke. Tübingen.
- ARNOLD, T., SCHMID, M., SIMMEDINGER, R. (1999)  
 Suchthilfe im Krankenhaus. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesmodellprogramms „Drogennotfallprophylaxe/Nachgehende Sozialarbeit“, Band 120 der Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit, Baden-Baden.
- BOTVIN, G.J. (1996)  
 Substance abuse prevention through Life Skills Training. In: PETERS, R.DeV., MCMAHON, J. (Hrsg.) Preventing childhood disorders, Substance abuse and delinquency, Newbury Park, S. 215-240.
- BROEKMANN, A., SCHMIDT, B. (2001)  
 Angebote von Drogen- und Suchthilfe aus Sicht von Jugendlichen. In: INTERNATIONALE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHERISCHE HILFEN (Hrsg.) Dialog und Kooperation von Jugendhilfe und Drogenhilfe. Frankfurt/Main, S. 17 - 34.
- BSFSJ - BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (1994)  
 Neunter Jugendbericht. Bonn.
- BUNDESKRIMINALAMT (2001)  
 Polizeiliche Kriminalstatistik 2000. <[http://www.bka.de/Polizeiliche Kriminalstatistik/2000](http://www.bka.de/Polizeiliche_Kriminalstatistik/2000)>. 07.08.2002.
- BUSCH, M. (2002)  
 Der deutsche Biermarkt - ein nach wie vor attraktiver Markt im Umbruch Aussichten und Einsichten. In: DEUTSCHE GETRÄNKE-WIRTSCHAFT, online-Magazin, Juni 2002.
- BZGA - BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (Hrsg., 1998)  
 Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. Wiederholungsbefragung - 1997, Köln.
- BZGA - BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG (Hrsg., 2001)  
 Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland, Köln.

- CAPLAN, C. (1964)  
Principles of preventive psychiatry. New York.
- DIEHL, J.M. (1999)  
Einstellungen zu Essen und Gewicht bei 11- bis 16jährigen Adoleszenten.
- DONOVAN, D.M., ROSENGREEN, D.B. (1999)  
Motivation for behavior change and treatment among substance abusers. In: Tucker J.A., Donovan D.M., Marlatt, G.A.. Changing addictive behavior. New York, S. 127 - 159
- ENGLER, U., SCHLANSTEDT, G., OLIVA, H. (1998)  
Modellprojekt Bochum „Ambulante Versorgung chronisch mehrfachgeschädigter Abhängigkeitskranker in einem städtischen Versorgungssektor. In: Weiterentwicklung von Hilfen für Alkoholranke und Menschen mit Alkoholproblemen, Band 106 der Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit, Baden-Baden.
- FISCHER, V. (1999)  
Suchtprävention bei Jugendlichen. Theoretische Aspekte und empirische Befunde. Unveröffentlichte Habilitationsschrift, Universität Leipzig. zitiert nach: Kolip, P., 1997, Geschlecht und Gesundheit im Jugendalter. Opladen.
- FRANK, R. (1991)  
Körperliches Wohlbefinden. In: ABELE, A., BECKER, P. (Hrsg.): Wohlbefinden. Theorie - Empirie - Diagnostik. Weinheim/München.
- FRANK, K., SEIFERT, B. (1998)  
Evaluation von Modellprogrammen. In: HEINER, M. (Hrsg.) Experimentelle Evaluation. Ansätze zur Entwicklung lernender Organisationen, Freiburg, S. 167 - 192.
- FREITAG, M. (2001)  
Auf dem Weg zu einer Positivliste. In AJS Informationen Heft 1, Aktion Jugendschutz - Landesarbeitsstelle Baden Württemberg, Stuttgart, S. 20 - 33.
- GANTNER, A. (1999)  
Psychotherapeutische Behandlung von Ecstasy- und Partydrogenkonsumenten. In: THOMASIU, R. (Hrsg.) Ecstasy - Wirkungen, Risiken, Interventionen. Ein Leitfaden für die Praxis. Stuttgart, S. 167 - 180.
- GÖRGEN, W., HARTMANN, R., OLIVA, H. (2003)  
Frühintervention bei erstauffälligen Drogenkonsumenten - FreD. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. Forschungsbericht 299 des Bundesministeriums für Gesundheit und Soziale Sicherung (BMGS). Bonn.
- GÖRGEN, W. u.a. (2003)  
Frühintervention bei erstauffälligen Drogenkonsumenten - FreD. Ein (sekundär-)präventives Konzept zur Frühintervention und seine Umsetzung in Kooperation von Drogenhilfe, Polizei, Staatsanwaltschaft und Jugendamt. Handbuch. Manuskript, Münster.

- HART, J.T. (1971)  
The Inverse Care Law. In: The Lancet, 1/1971, S. 405 - 412.
- HARTEN, R. (1996)  
Suchtvorbeugung in der Sackgasse. In: Sucht, 5, 365 - 372.
- HENTZE, J., LUDEWIG, J., PAAR, M., WULFERS, W. (Hrsg., 1997)  
Wirkungen von Schulsozialarbeit. Dokumentation einer Fachtagung. Hamburg.
- HOLLENSTEIN, E., TILLMANN, J. (Hrsg., 1999)  
Schulsozialarbeit: Studium, Praxis und konzeptionelle Entwicklungen. Hannover.
- HOLLY, A., WITTCHEN, H.-U. (1998)  
Patterns of use and their Relationship to DSM-IV abuse and dependence of alcohol among adolescents and young adults. In: European Addiction Research, 1998, 4, S. 50-57.
- JESSOR, R., TURBIN, M. S., COSTA, F. M. (1999)  
Protektive Einflussfaktoren auf jugendliches Gesundheitsverhalten. In: KOLIP, P. (Hrsg.), Programme gegen Sucht. Internationale Ansätze zur Suchtprävention im Jugendalter, Weinheim, S. 41ff.
- JOHN, U. u.a. (1995)  
Prävalenz und Sekundärprävention von Alkoholmissbrauch und -abhängigkeit in der medizinischen Versorgung, Band 71 der Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit, Baden-Baden.
- KRÖGER, C., REESE, A., WALDEN, K., KUTZA, R. (1999)  
Prävention des Substanzmissbrauchs an Schulen durch das Lebenskompetenzprogramm ALF, IFT-Bericht Nr. 108, München.
- KRÖGER, C., REESE, A. (2000)  
Schulische Suchtprävention nach dem Lebenskompetenzkonzept - Ergebnisse einer vierjährigen Interventionsstudie. In: SUCHT 46 (3) 2000, S. 209-217.
- MAYNTZ, R. (1980)  
Implementation politischer Programme, Empirische Forschungsberichte. Königstein/Taunus.
- MOFFITT, T.E. (1993)  
Adolescence-limited and life course persistent antisocial behaviour: A development taxonomy. Psychological Review, 100, S. 674-701.
- NELSON, C. B., WITTCHEN, H.-U. (1998)  
Smoking and nicotine dependence. In: European Addiction Research, 98, 4, S. 42-49.

- OLIVA, H., GÖRGEN, W., SCHLANSTEDT, G., SCHU, M., SOMMER, L. (2001)  
Case Management in der Suchtkranken- und Drogenhilfe. Ergebnisse des Kooperationsmodells nachgehende Sozialarbeit - Modellbestandteil Case Management, Band 139 der Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit, Baden-Baden.
- PERKONIGG, A., BELOCH, E., GARZYNSKI, E., NELSON, C., PFISTER, H., WITTCHEN, H.-U. (1997)  
Prävalenz von Drogenmissbrauch und -abhängigkeit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen: Gebrauch, Diagnosen und Auftreten erster Missbrauchs- und Abhängigkeitsmerkmale. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie, 26, S. 247 - 257.
- PERKONIGG, A. (1999)  
Patterns of cannabis use, abuse and dependence over time: incidence, progression and stability in a sample of 1228 adolescents. In: ADDICTION (1999), 94(11), S. 1663 - 1678.
- ROTH, M., MARKERT, C., PETERMANN, H. (2000)  
Skalen zur Erfassung von personalen und Umweltmerkmalen bei Schülerinnen und Schülern. Dokumentation ausgewählter psychometrischer Verfahren im Rahmen des Forschungsprojekts „Evaluation von Maßnahmen schulischer Suchtprävention“. Manuskript vom 29.05.2000. Leipzig.
- SCHLANSTEDT, G., SCHU, M. (2002)  
easyConact - Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung und Beratung. Im Auftrag von Condrops e.V. Manuskript. München.
- SCHLÖMER, H., RODIEK, A. (2002)  
Steigendem Cannabiskonsum begegnen - neue Erkenntnisse und Projekte der Schulbehörde zur Konsumvorbeugung und -reduzierung. Unveröffentlichte Mitteilung des Suchtpräventionsszentrums Hamburg (SPZ) vom 21.06.2002.
- SCHMIDT, B. (1998)  
Suchtprävention bei konsumierenden Jugendlichen. Sekundärspezifische Ansätze in der geschlechtsbezogenen Drogenarbeit. Weinheim, München.
- SCHMIDT, B. (1999)  
Zielgruppenspezifische Sekundärprävention. In: FREITAG, M., HURRELMANN, K. (Hrsg.) Illegale Alltagsdrogen. Weinheim, München.
- SCHWOON, D.R. (1992)  
Motivation - ein kritischer Begriff in der Behandlung Suchtkranker. In: WIENBERG, G. (Hrsg.) Die vergessene Mehrheit: Zur Realität der Versorgung alkohol- und medikamentenabhängiger Menschen. Bonn.
- SEITHE, M. (1998)  
Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Jugendarbeit an Thüringer Schulen“, Band 1. Erfurt.

- SILBEREISEN, R. K. (1995)  
Entwicklungspsychologische Aspekte von Alkohol- und Drogengebrauch. In OERTER, R. (Hrsg.) *Moderne Entwicklungspsychologie*. Weinheim, S. 1057 - 1068.
- SOZIALREFERAT DER STADT MÜNCHEN (Hrsg., 1999)  
Erfahrungsbericht über die Schulsozialarbeit des Stadtjugendamtes München 1995 - 1998. München.
- STROBL, M., KLAPPER, J., PELZEL, K.-H., BADER, G., ZAHN, H., LANGE, S.N. (2002)  
Jahresauswertung Deutsche Suchthilfestatistik 2001. Gesamtauswertung Deutschland. München.  
<[http://www.ebis-ift.de/sites/Download/download\\_fr.htm](http://www.ebis-ift.de/sites/Download/download_fr.htm)> 07.08.2002.
- SUCKFÜLL, T., STILLGER, B. (1999)  
Starke Kinder brauchen starke Eltern. Familienbezogene Suchtprävention - Konzepte und Praxisbeispiele. Ein Modellprojekt der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildungsstätten in Zusammenarbeit mit der BZgA - Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Band 7 der Reihe *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*. Köln.
- TOSSMANN, P., NÖCKER, G. (2003)  
Expertise zur strukturellen Weiterentwicklung der Suchtprävention in Berlin. Manuskript. Berlin, März 2003.
- VON SYDOW, K. (2001)  
Drogengebrauch, -missbrauch und -abhängigkeit unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen in München: Überblick über die Ergebnisse der EDSP. In: BINAD - FACHSTELLE FÜR GRENZÜBERGREIFENDE ZUSAMMENARBEIT (Hrsg.) *Info 20. Schwerpunktthema Sucht- und Drogenprävention II*. Münster.
- WALDEN, K. (1999)  
Welche Rolle spielen Selbstsicherheit und Beeinflussbarkeit bei der Nikotinprävention für Mädchen und Jungen? Untersuchung der Notwendigkeit geschlechtsbezogener Prävention im Rahmen eines schulischen Lebenskompetenzprogramms. Universität Marburg: Unveröffentlichte Dissertation.
- WELSCH, K. (2001)  
Suchthilfestatistik 2000 in Deutschland. *Sucht* 47. Jahrgang, Sonderheft 3, Dezember 2001.
- WHO - WORLD HEALTH ORGANISATION (1986)  
Ottawa Charter for Health Promotion. First International Conference on Health Promotion. The move towards a new public health. November 17-21, 1986 Ottawa, Ontario, Canada.  
<<http://www.who.int/hpr/archive/docs/ottawa.html>> 21.07.2003.
- WIELAND, N. (1996)  
In Kontakt bleiben - vier Leitgedanken der Kongresskonzeption. In: WEGEHAUPT, H., WIELAND, N. (Hrsg.) *Kinder - Drogen - Jugendliche: in Kontakt bleiben*. Dokumentation des 1. europäischen Drogenkongresses in Münster 1996. Münster, S. 16 - 25.

WITTCHEN, H.U., LIEB, R. (2000)

Vulnerabilität- und Protektionsfaktoren bei Frühstadien von Substanzmissbrauch und -abhängigkeit, Schlussbericht zum Forschungsvorhaben, Max-Planck-Institut für Psychiatrie, Klinische Psychologie und Epidemiologie, München.