

 Kompendium

Gesundheitsförderung für Auszubildende und Schülerinnen und Schüler im Berufsvorbereitungsjahr



Baden-Württemberg

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT

Impressum

HERAUSGEBER

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
des Landes Baden-Württemberg,
Schlossplatz 4 (Neues Schloss), 70173 Stuttgart
Telefon 0711 279-2835
E-Mail: oeffentlichkeitsarbeit@km.kv.bwl.de

AUTORINNEN UND AUTOREN

Harald Barkhoff, University of Hawaii
at Hilo, Harald@hawaii.edu
Sigrid Roth, Oberschulamt Stuttgart,
Breitscheidstraße 42, 70176 Stuttgart,
und Gewerbliche Schule Im Hoppenlau Stuttgart
Hans-Joachim Berlin, Peter Porten
(Robert-Mayer-Schule Stuttgart)
Petra Hanser-Cichos, Monika Stroh
(Gewerbliche Schule Im Hoppenlau Stuttgart)

REDAKTION

Norbert Meyer-Elmenhorst, Referat Berufskollegs
Roland Dangelmaier, Referat Öffentlichkeitsarbeit
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
des Landes Baden-Württemberg,
Schlossplatz 4 (Neues Schloss), 70173 Stuttgart

LAYOUT

Udo Schwalm, Druckhaus Bräuer

DRUCK

Druckhaus Bräuer, Weilheim/Teck

Oktober 2004

Vorwort

Der Übergang von der Schule in den Beruf stellt für viele junge Menschen eine besondere Herausforderung dar. Beruf und die eigenen Lebensvorstellungen im Alltag zu vereinbaren, kann gerade bei Jugendlichen zu Verhaltensweisen und Reaktionsmustern führen, die die Gesundheit des Einzelnen belasten – mit allen negativen Folgen auch für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des jungen Menschen. Dabei bietet die Berufsausbildung aber auch die Chance, eine gesunde Lebensführung als Herausforderung anzunehmen und das eigene Verhalten entsprechend auszurichten. Dazu gehört es auch, geeignete Verhaltensweisen zu entwickeln, um persönlich belastende Situationen mit einem gesundheitsgerechten und gesundheitsförderlichen Verhalten adäquat zu bewältigen.

Dieses Ziel verfolgte das Projekt „Gesundheitsförderung für Auszubildende und Schülerinnen und Schüler im Berufsvorbereitungsjahr“, das entsprechende Einstellungen und Haltungen vermittelte. Das Projekt wurde mit finanzieller Unterstützung des Sozialministeriums, der Innungskrankenkasse, der Handwerkskammer, der Landesärztekammer und der DaimlerChrysler AG über einen Zeitraum von zweieinviertel Jahren an der Gewerblichen Schule Im Hoppenlau in Stuttgart und an der Robert-Mayer-Schule in Stuttgart durchgeführt. Weitere Beteiligte waren neben dem Umwelt- und Verkehrsministerium auch außerschulische Experten. Sie kamen zum Beispiel von sozialen Jugendhilfeeinrichtungen der Stadt Stuttgart, von Beratungsstellen und Krankenkassen, vom Gesundheitsamt und anderen entsprechenden Einrichtungen. Die Öffnung der Schulen und die Kooperation der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer mit den außerschulischen Experten führte auch zur angestrebten Entwicklung und Erprobung entsprechender Unterrichtsmethoden. Die Schulen haben bestehende Strukturen verändert und sammelten so im Rahmen innerer Schulentwicklung praktische Erfahrung in zeitgemäßer beruflicher Bildung. Das Projekt wurde von der Ar-

beitsgemeinschaft Prävention und Gesundheitsförderung der Universität Tübingen und in der Schlussphase von der Universität Stuttgart wissenschaftlich begleitet.

Das Ergebnis wird mit dem vorliegenden Kompendium präsentiert. Lehrerinnen und Lehrer der Berufsschulen erhalten damit einen gelungenen Leitfaden mit Anregungen und Beispielen zur Gesundheitsförderung einschließlich Suchtvorbeugung. Es werden Hintergründe und Wege aufgezeigt, wie die Gesundheitsförderung erfolgreich in den Unterricht an Berufsschulen integriert werden kann. Dies kann im Rahmen eines ähnlichen Projekts oder in einzelnen Bausteinen geschehen und hängt von den jeweiligen Rahmenbedingungen ab.

Das Kultusministerium dankt, auch im Namen des Sozialministeriums, allen, die am Projekt und am Kompendium mitgewirkt haben. Besonders sei hier den Gesundheitsberatern der Innungskrankenkasse Baden-Württemberg gedankt für ihr Engagement und für die Durchführung zahlreicher Unterrichtseinheiten in den Berufsschulen. Der Dank gilt aber auch den Lehrerinnen und Lehrern beruflicher Schulen, die sich die Aufgabe der Gesundheitsförderung zu eigen machen und in ihrem Unterricht mit Erfolg erzieherisch umsetzen.

Stuttgart, im Oktober 2004

Klaus Lorenz
Ministerialdirigent im
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
des Landes Baden-Württemberg

Inhalt

1	Gesundheitsförderung in der beruflichen Bildung	3
2	Ziele und Inhalte des Kompendiums	3
3	Zielsetzung des Projekts	4
3.1	Gesundheit der Auszubildenden	4
3.2	Entwicklung und Erprobung von neuen Methoden	4
3.3	Innere Schulentwicklung	4
4	Organisation des Projekts	5
4.1	Beteiligung von externen Experten	5
4.2	Bildung von Gremien	6
5	Durchführung des Projekts	7
5.1	Checkliste	7
6	Themen der Lerneinheiten und die beteiligten Institutionen	8
6.1	Lehrplanbezug	9
7	Unterrichtsentwürfe der Projekteinheiten	10
7.1	AI: Kommunikation I und II; AII: Konfliktsituation und Lösungsstrategien	10
7.2	BI: Analyse belastender Faktoren; BII: Körpersignale I und II	17
7.3	CI: Stoffgebundenes und stoffungebundenes Suchtverhalten CII: Identitätsfindung, Lebensziele, Zeit/Freizeit CIII: Arbeitskultur, Stressbewältigung, professionelle Hilfsysteme	21
7.4	DI: Ergonomie und Ausgleichsübungen am Arbeitsplatz; DII: Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz	28
7.5	EI: Gesunde Ernährung	30
7.6	FI: Hautschutz und Allergien; FII: Impfberatung; FIII: Sexualhygiene und Aids	31
7.7	GI: Bewegung und Fitness – Inline-Skating; GII: Bewegung und Fitness-Studio	34
7.8	HI: Riskantes Verhalten im Straßenverkehr; HII: Sicherheitstraining	36
8	Evaluation	38
8.1	Vorgehensweise	38
8.1.1	Projektklassen und -einheiten	38
8.2	Befunde	38
8.2.1	Feedback der Auszubildenden zu den Unterrichtseinheiten	38
8.2.2	Die Projekteinheiten	39
8.2.3	Gesundheitsverhalten der Auszubildenden	57
8.2.4	Projekteinschätzungen der Beteiligten	59
8.3	„Tackling Inequalities In Health“	62
9	Fazit	62
	Literatur	63



1 Gesundheitsförderung in der beruflichen Bildung

Jugendliche sind in ihrem Verhalten mehr noch als Erwachsene auf der Suche. Sie haben den eigenen Lebensstil noch nicht gefunden (vergleiche auch Hurrelmann, 1996). Da sie in der Berufsausbildung ihre Fähigkeiten entwickeln, die Fertigkeiten in und den Umgang mit ihrem Beruf und ihrem Alltag erst erlernen, kann in dieser Phase die Grundlage für eine gesunde Lebensführung gelegt werden. Wenn es gelingt, gesundheitsgerechtes und gesundheitsförderliches Verhalten auch als Bewältigungsverhalten für Belastungs- und Krisensituationen zu vermitteln, ist eine wesentliche Grundlage für eine gesunde Lebensführung gelegt (vergleiche Kolip, Hurrelmann & Schnabel, 1995). Auszubildende sind die Arbeitskräfte von morgen und deshalb ist eine erfolgreiche Gesundheitsförderung eine Investition in das künftige „Humankapital“.

Gesundheitsförderung bei Jugendlichen in der Ausbildung (Jerusalem, 1999) ist aber nicht nur eine ökonomische Notwendigkeit, sondern auch eine humanitäre Verpflichtung. Viele Erkrankungen entstehen erst durch den Einfluss von Belastungen und/oder durch mangelnde Bewältigung über einen längeren Zeitraum.

Auszubildende sind eine wichtige Zielgruppe für die Gesundheitsförderung, da die berufliche Ausbildung einen zentralen Bestandteil des Lernens im Jugendalter und einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung darstellt. Durch die Konfrontation mit der Arbeitswelt entwickeln und bestätigen sich in der beruflichen Ausbildung Einstellungen und Verhaltensweisen zu Leistung und Konkurrenz, zu Vorgesetzten und Kollegen, zur eigenen Arbeitsfähigkeit und Arbeitsmotivation, aber auch zum Umgang mit dem eigenen Körper (vergleiche auch Späth & Schlicht, 2000) und der eigenen Gesundheit (vergleiche Lempert, 1995).

In einigen größeren Betrieben werden heute deshalb auch Auszubildende in Gesundheitsförderungsmaßnahmen einbezogen (Kerkau, 1997; Krämer, 1998). Da solche Maßnahmen in kleinen und mittleren Betrieben bisher noch sehr selten und schwierig zu realisieren sind, kommt Berufsschulen eine besondere Bedeutung zu. Das Projekt „Gesundheitsförderung für Auszubildende und BVJ-Klassen“ beschreibt einen Weg, wie Gesundheitsförderung in den Berufsschulalltag integriert werden kann. Dabei wird von dem Gesundheitsbegriff der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ausgegangen, der Gesundheit nicht nur als Abwesenheit von Krankheit definiert,

sondern als physisches, psychisches und soziales Wohlbefinden. Seit den achtziger Jahren dieses Jahrhunderts wird darauf aufbauend sowohl die Entwicklung und Förderung entsprechender Kompetenzen des Einzelnen, als auch die Gestaltung entsprechender Lebens-, Lern- und Arbeitsbedingungen verlangt (Ottawa-Charta, 1986).

Dafür sind auch Veränderungen der Kommunikationsstrukturen und der Kommunikationsformen innerhalb der Schulen dringend geboten, nicht zuletzt, um das Wohlbefinden jedes einzelnen Lehrers und Schülers¹ zu erhöhen. Somit werden wichtige Voraussetzungen für kreativere Formen des Lehrens und Lernens geschaffen (vergleiche auch Egger, Spark, Lawson & Donovan, 1999). Jugendliche werden so auf die veränderten, hohen Anforderungen unserer Gesellschaft vorbereitet. Mit der Vermittlung von Fachkompetenz alleine können die Auszubildenden die Anforderungen der Arbeitswelt nicht mehr bewältigen. Veränderungen der Strukturen innerhalb von Schulen müssen deshalb zur Öffnung für eine systematische Kooperation mit anderen Institutionen führen, die ebenfalls die Bildung, die Erziehung und das Wohlergehen von Jugendlichen anstreben.

2 Ziele und Inhalte des Kompendiums

Dieses Kompendium dient als Leitfaden für die Gestaltung und Durchführung von Gesundheitsförderungsmaßnahmen im Unterricht an Berufsschulen. Zunächst werden die Ziele des Modellprojekts, die dazu erforderliche Organisation, die Inhalte und die Evaluation beschrieben. Anschließend erfolgt die exemplarische Darstellung einzelner Unterrichtseinheiten. Die Ergebnisse der externen Evaluation wurden bereits in die Erfahrungsberichte und die Empfehlungen eingearbeitet. Mit Hilfe des Leitfadens können so ähnliche Projekte oder einzelne Bausteine des vorgestellten Projekts auch an anderen Schulen durchgeführt werden.

¹ Im beschriebenen Projekt waren Lehrerinnen und Lehrer wie auch Schülerinnen und Schüler vertreten. Wenn im weiteren Verlauf der Arbeit zumeist auf den Gebrauch der weiblichen und männlichen Formen verzichtet wird, so geschieht dies, um den Lesefluss nicht zu behindern.

3 Zielsetzung des Projekts

Die Zielsetzungen des Projekts liegen in der Gesundheitsförderung für Auszubildende, in der Entwicklung und der Erprobung von neuen Unterrichtsmethoden und in einem Beitrag zur Inneren Schulentwicklung.

3.1 GESUNDHEIT DER AUSZUBILDENDEN

Ziel ist die umfassende Förderung des physischen, psychischen und sozialen Wohlbefindens der Auszubildenden. Dabei wird an die Erfahrungen der Jugendlichen angeknüpft und es werden geschlechts- sowie kulturspezifische Aspekte berücksichtigt. Die wesentlichsten Lernziele sind:

- Vermittlung von Bewältigungsstrategien für berufliche und persönliche Belastungen
- Vermittlung von arbeitsplatzbezogenen, gesundheitsrelevanten Verhaltensweisen
- Vermittlung von Wissen um Wirkungszusammenhänge zum Gesundheitsschutz
- Vermittlung der Kompetenz und der Motivation zu einem allgemeinen positiven Gesundheitsverhalten

Erfahrungen und Empfehlungen

Die aktive Beteiligung und das Interesse der Jugendlichen an den unterschiedlichen Projektinhalten zeigt, dass die Zielsetzungen des Projekts offensichtlich die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler trafen (vergleiche Ergebnisse der Unterrichtsbewertung Kapitel 8).

3.2 ENTWICKLUNG UND ERPROBUNG VON NEUEN METHODEN

Mit den bisherigen, wenig erfahrungsorientierten Methoden der Wissensvermittlung zum Gesundheitsverhalten können Jugendliche nur schwer oder kaum zu neuem, gesundheitsförderlichem Verhalten motiviert werden (vergleiche Schlicht, 1995; Schlicht & Schwenkmezger, 1995). Dies liegt auch daran, dass sie trotz oftmals riskanter und gesundheitsgefährdender Verhaltensweisen wenig eigene gesundheitliche Probleme und noch kein Gesundheits- oder Problembewusstsein entwickelt haben.

Deswegen müssen Methoden eingesetzt werden, die

- den Auszubildenden die positive Wirkung gesundheitsrelevanter Verhaltensweisen erfahrbar machen;
- Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich der eigenen Handlungsfähigkeit stärken;

- Erfahrungen zur Bewältigung von Belastungs- und Stresssituationen im Berufsalltag und Privatleben ermöglichen;
- die Sinnhaftigkeit der beruflichen Tätigkeit vermitteln und Spaß und Freude am Lernen wecken.

Von den Unterrichtenden erfordert dies Kreativität und Ideen, die durch die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und ihren unterschiedlichen methodischen Ansätzen angeregt werden können. Im Einzelnen geht es um die Entwicklung von Unterrichtskonzepten, die

- interaktiv,
- ganzheitlich,
- erfahrungs- und erlebnisorientiert sind.

3.3 INNERE SCHULENTWICKLUNG

Sämtliche Inhalte der Gesundheitsförderungsmaßnahmen sind bereits in den Lehrplänen verschiedener Fächer der Berufsschule enthalten. Somit ist keine Ausweitung des Unterrichtsumfangs notwendig. Darüber hinaus tragen folgende Maßnahmen zur inneren Schulentwicklung bei:

- fächerverbindender Unterricht, der eine enge Zusammenarbeit der Lehrkräfte erfordert und somit die Kommunikation untereinander fördert
- flexible Gestaltung der Unterrichtszeiten, das heißt Aufhebung des 45-Minuten-Takts
- kooperative Durchführung von Unterricht (Teamteaching);
- projektbezogene Unterrichtsgestaltung
- Einbeziehung von externen Experten in die Unterrichtsplanung und in den Unterricht
- Kooperation mit Ausbildern, Kammern, Innungen und Berufsgenossenschaften
- Zusammenarbeit der Schulen untereinander

Erfahrungen und Empfehlungen

Die flexible Gestaltung der Unterrichtszeiten erwies sich in den verschiedenen Unterrichtseinheiten als sehr sinnvoll. Ein enger Informationsaustausch und eine sorgfältige Abstimmung im Kollegium durch die aktiv in das Projekt eingebundenen Lehrkräfte vermeidet Konflikte und gewährleistet eine weitgehende Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen. Die Kooperation mit den externen Experten wurde von den beteiligten Lehrkräften als sehr gewinnbringend empfunden. Bei der Auswahl der Kooperationspartner (Experten) empfiehlt sich eine sorgfältige Abgleichung der unterschiedlichen Interessen und Ziele. Dadurch wird ein erfolgreiches Teamteaching erleichtert. Eine



intensive Vorbereitung und Nachbereitung der Projekteinheiten gemeinsam durch Lehrkräfte und Experten in den Arbeitskreisen gewährleistet, dass die Inhalte auf die Bedürfnisse, Interessenlage und Besonderheiten der jeweiligen Klasse/Gruppe angepasst werden. Es empfiehlt sich, bei Beteiligung mehrerer Experten zu Beginn in einer gemeinsamen Veranstaltung notwendige Informationen auszutauschen, zum Beispiel Art der Klassen, Zusammensetzung (Nationalitäten, Geschlecht, Leistungsfähigkeit, Konfliktpotential, Stundenplan), Vorstellung der Institutionen und deren Motivation zur Mitarbeit. Eine Einbindung der Ausbildungsbetriebe sowie Kammern und Innungen sollte sehr frühzeitig in der Planung angestrebt werden. Dies kann bei einer Informationsveranstaltung oder durch eine ausführliche schriftliche Darstellung über Ziele, Methoden und Nutzen für Ausbildungsbetriebe erreicht werden. Die Kooperation zwischen Schulen kann zu einer Reflexion über die Kultur, Zielsetzung und Arbeitsweise in den einzelnen Schulen führen und so zur Entwicklung der „Organisation Schule“ beitragen.

4. Organisation des Projekts

4.1 BETEILIGUNG VON EXTERNEN EXPERTEN

Das Einbeziehen externer Fachkräfte aus anderen Institutionen, wie psychosozialen Beratungsstellen (Caritas), Drogenberatung („Release“), Jugendamt, Gesundheitsamt, Berufsgenossenschaften (Bau BG), Verkehrsministerium Baden-Württemberg, Krankenkassen (IKK, AOK, BEK) und den Beauftragten für Suchtprophylaxe des Landkreises, bietet neben der Nutzung der Fachkompetenz dieser Personen eine Reihe weiterer Vorteile. Durch die unterschiedlichen methodischen Ansätze wird das Spektrum der Angebote für Jugendliche und Lehrkräfte erheblich erweitert. Zudem kann durch den Einsatz externer Experten für die Jugendlichen die Möglichkeit geschaffen werden, in einer Atmosphäre, die nicht durch Beurteilungsdruck geprägt ist, frei über persönliche und intime Themen zu reden und Probleme zu bearbeiten. So können zum Beispiel Sozialpädagogen aus der Drogenberatung zum Thema Sucht eher Gesprächsrunden anbieten, bei denen die Jugendlichen ihre eigenen Erfahrungen und Fragen einbringen können, ohne die Befürchtung haben zu müssen, dass sich ihre Einlassungen negativ auf ihre Ausbildungssituation auswirken könnten. Ähnlich verhält es sich mit dem Thema Sexualität. Auch hier können externe Berater unter Umständen mehr Offenheit erreichen.

Zusätzlich hat das Einbeziehen von Mitarbeitern ortsansässiger Beratungsstellen den Vorteil, dass zum einen die Jugendlichen und Lehrkräfte die Arbeit dieser Einrichtungen kennen lernen und in Notsituationen eher professionelle Hilfe in Anspruch nehmen. Zum anderen können durch diese Art der Kooperation zwischen Schulen und sozialen Institutionen auch Jugendliche angesprochen werden, die sonst nicht in diesen Einrichtungen zu finden sind.

Die Glaubwürdigkeit dieser Maßnahmen für Jugendliche ist jedoch an die Umsetzbarkeit in ihren Alltag gebunden. Inhalte, Problemstellungen und Lösungsansätze, die in den Unterrichtseinheiten erarbeitet werden, dürfen also nicht ohne Auswirkungen auf die konkrete Ausbildungssituation bleiben.

Erfahrungen und Empfehlungen

Die Vielfältigkeit der beteiligten Institutionen stellte sich als „Pluspunkt“ des Projekts dar. Die große Anzahl der Beteiligten erforderte ein hohes Maß an Kommunikation, Kooperation und Information. Jedoch wurde die Zusammenarbeit als positiv gesehen, da sich die unterschiedlichen Institutionen in ihrer Arbeit kennen lernten und ein Erfahrungsaustausch stattfinden konnte. Eine zu große Anzahl von Experten in den einzelnen Klassen sollte vermieden werden, da dadurch der notwendige Aufbau einer Beziehung und Vertrauensbasis erschwert wird. Durch das Kennenlernen von Experten wird es den Berufsschülern ermöglicht, Unterstützungsmöglichkeiten und Kontakte außerhalb der Schule zu knüpfen. Insgesamt konnten alle Beteiligten neue Erfahrungen in positiver Arbeitsatmosphäre sammeln. Die Erwartungen der Lehrkräfte wurden dahingehend erfüllt, dass eine Zusammenarbeit mit Experten neue Einblicke in den zu erarbeitenden Themenbereich eröffnete. Kolleginnen und Kollegen, aber auch Schülerinnen und Schüler lernten sich besser und von anderen Seiten kennen. Die Experten sahen es als Herausforderung an, in zum Teil sehr unterschiedlichen Klassen zu unterrichten und ihr Wissen und ihre Erfahrungen im direkten Kontakt mit Schülerinnen/Schülern und Lehrkräften weiterzugeben. Bei der Suche und Auswahl der Experten erscheint es unabdingbar, zunächst in den verschiedenen Institutionen das Einverständnis der Institutionsleitung für die Mitarbeit zu gewinnen. Wichtig ist dabei die freiwillige Mitarbeit und das Engagement der Experten. Die Qualifikation der Experten sollte, neben der fachlichen Kompetenz, auch in der Beherrschung jugendgerechter Lehrmethoden und angemessenem pädagogischen Handeln bezüglich der Zielgruppe der Auszubildenden bestehen. Das bedeutet auch, dass sie bereit sein sollten, die Erfahrungen der Lehrkräfte

und deren Anregungen in Hinblick auf die didaktische Umsetzung mit in die Unterrichtsplanung einzubeziehen und im Team zu unterrichten. Im Vorfeld sollten Vereinbarungen getroffen werden, in denen gemeinsame Zielsetzung, Form der Zusammenarbeit, Nutzen der Beteiligten und eventuell Honorarfragen geklärt werden. Es empfiehlt sich, diese auch schriftlich festzuhalten, um eine gemeinsame Grundlage für die Zusammenarbeit zu haben.

4.2 BILDUNG VON GREMIEN

Die hier aufgeführten Gremien (Lenkungs- und Steuerungsgruppe) waren für das Modellprojekt und die Evaluation notwendig, da durch deren personelle und finanzielle Unterstützung die Durchführung erst ermöglicht wurde.

Lenkungsgruppe

Die Lenkungsgruppe setzte sich aus den Vertretern der Institutionen zusammen, die die personellen und materiellen Ressourcen für das Projekt zur Verfügung stellten.

In der Lenkungsgruppe wurden die strategischen Zielsetzungen des Projekts diskutiert und definiert. Mit ihr war ein Diskussionsforum gegeben, auf dem der Transfer der Ergebnisse auf andere Anwendungsfelder und Bereiche geplant werden konnte. Darüber hinaus war es hier möglich, weitere mittelfristige Zielsetzungen zu diskutieren und zu entwickeln.

Steuerungsgruppe

Die Steuerungsgruppe stellte das Bindeglied zwischen der Lenkungsgruppe und den Arbeitskreisen dar. In ihr wurden die Inhalte für die Unterrichtskonzeptionen festgelegt. Sie sammelte und sichtete die Unterrichtsentwürfe und die Erfahrungen aus den Arbeitskreisen. Auf der Basis dieser Resultate und den Ergebnissen der Evaluation konnten Änderungen an den Konzeptionen und an der Organisation vorgenommen werden.

Erfahrungen und Empfehlungen

Für die Initiierung des Projekts und die Bereitstellung der personellen und finanziellen Ressourcen war das Einverständnis des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport, des Sozialministeriums sowie der Kammern erforderlich. Deshalb war die Trennung

zwischen Lenkungs- und Steuerungsgruppe hilfreich und sinnvoll. Im Verlauf des Projekts wurde es jedoch immer weniger notwendig, diese unterschiedlichen Gremien aufrechtzuerhalten, zumal sich auch personelle Überschneidungen ergaben. So trafen sich am Ende des Projekts die Lenkungs- und Steuerungsgruppe zu einer gemeinsamen Sitzung. Je nach Umfang der geplanten Gesundheitsförderungsmaßnahme empfiehlt sich die Einrichtung einer Steuerungsgruppe, in der sich alle beteiligten Lehrkräfte und Experten treffen, um Erfahrungen auszutauschen, den Informationsfluss zu gewährleisten und den Prozess gemeinsam zu steuern. Des Weiteren sollte sich ein „Projektstab“ bilden, der für die Organisation von Sitzungen und Arbeitskreisen verantwortlich ist.

Projektstab

Die Mitglieder des Projektstabs fungierten als Ansprechpartner und Kontaktpersonen der Projektbeteiligten und für interessierte Institutionen und Personen.

Der Projektstab koordinierte die Aktivitäten der verschiedenen Gremien. Er war für die Planung, Vorbereitung, Organisation und Nachbereitung der Arbeitskreise verantwortlich sowie für die Vorbereitung und Durchführung der Sitzungen der Lenkungs- und Steuerungsgruppe zuständig.

Arbeitskreise

Die Arbeitskreise planten die konkrete Durchführung der Projekteinheiten. Sie entwickelten Unterrichtsentwürfe und organisierten den Einsatz in den Klassen. Die Arbeitskreise setzten sich aus den jeweiligen Experten für bestimmte Themengebiete und den beteiligten Berufsschullehrern zusammen.

Erfahrungen und Empfehlungen

In den Arbeitskreisen sollten die Inhalte konkretisiert und auf die jeweiligen Klassen abgestimmt sowie eine Einigung über methodisch-didaktisches Vorgehen erzielt werden. Eine gemeinsame Festlegung von Klassenregeln, die den Ablauf des Unterrichts bestimmen, erleichtert den Experten und der Klasse die Zusammenarbeit. Es ist hilfreich für die Planung der Einheiten, wenn die Experten und Lehrer bereits Ideen und Vorschläge zur Umsetzung des jeweiligen Themengebietes als Arbeitsgrundlage einbringen.

5 Durchführung des Projekts

Das Projekt wurde an zwei Berufsschulen in Stuttgart, der Gewerblichen Schule Im Hoppenlau und der Robert-Mayer-Schule, in verschiedenen Berufsfeldern und Schularten durchgeführt.

An der Gewerblichen Schule Im Hoppenlau waren eine Fleischerklasse und eine Arzthelferinnenklasse am Projekt beteiligt. Darüber hinaus wurde pro Jahr eine Klasse des Berufsvorbereitungsjahrs (BVJ) in das Projekt einbezogen. Im ersten Jahr haben an der Robert-Mayer-Schule drei einjährige Berufsfachschulklassen teilgenommen, die im zweiten und dritten Ausbildungsjahr als Gas- und Wasserinstallateure und Metallbauer/Konstrukteure weitergeführt wurden.

Für jede Klasse erklärte sich ein Lehrer zuständig, der sich aktiv an der Planung, Konzeptentwicklung und Durchführung der Maßnahmen in Kooperation mit den jeweiligen externen Fachkräften beteiligte.

Innerhalb der drei Ausbildungsjahre wurden pro Klasse zirka 70 Stunden Projektunterricht durchgeführt und die Einheiten jeweils an einem Schulhalbtage oder nach Bedarf an einem ganzen Tag angeboten.

Erfahrungen und Empfehlungen

Aus den Erfahrungen des Modellprojekts ergibt sich, dass Lehrkräfte, die an der Durchführung von Gesundheitsförderungsmaßnahmen an der Berufsschule interessiert sind, auch bereit sein müssen, einen zeitlichen Mehraufwand in Kauf zu nehmen. Die Bereitschaft von Seiten der Lehrkräfte zum Teamteaching und zur Evaluation ist weitere Voraussetzungen. Zur Unterstützung beim Aufbau eines Netzwerkes können die Erfahrungen und die Kontakte von Beratungs-, Suchtpräventions- und Verbindungslehrern nützlich und hilfreich sein.

Des Weiteren ist die Rolle der Schulleitung für die erfolgreiche Durchführung des Projekts herauszuheben. Die Schulleitung sollte das Projekt uneingeschränkt unterstützen. Flexibilität bei Stundenplangestaltung und notwendigen organisatorischen Änderungen (zum Beispiel Veränderungen der Klassenzusammensetzung, Lernorte außerhalb der Schule) ist unabdingbar.

Zur Motivation der Schüler ist es vorteilhaft, das Projekt mit einer Auftakt- und Informationsveranstaltung zu beginnen. Um

das Interesse der Schüler über einen längeren Zeitraum zu erhalten und ihnen die Verbindung zwischen den einzelnen Themen aufzuzeigen, sollte zu jedem neuen Projektthema eine Einführung von Seiten des Lehrers gegeben werden. Es wäre ferner zu überlegen, ob bei einzelnen Themen Schwerpunkte durch die Schüler in Absprache mit den Experten bestimmt werden könnten.

Maßnahmen zur Akzeptanz bei den nicht in das Projekt eingebundenen Lehrkräften sind notwendig, da sie durch Stundenplanänderungen und durch den fächerverbindenden Aspekt des Projekts immer wieder auch in ihrem Unterricht betroffen sind. Deshalb sollte der Verlauf der Gesundheitsförderungsmaßnahme den nicht teilnehmenden Lehrern in der Gesamtlehrerkonferenz regelmäßig vorgestellt werden.

Während des Modellprojekts entstanden Kosten – unter anderem für die wissenschaftliche Begleitung, die Auftaktveranstaltung, für einzelne Projekteinheiten, für Sportgeräte, für Lebensmittel, für die Anmietung eines Fahrsimulators und für die Abschlussveranstaltung. Diese Kosten können in der Regel nicht von den Schulen getragen werden. Für die Finanzierung können die an der Durchführung der Gesundheitsförderungsmaßnahmen beteiligten Institutionen und andere Interessengruppen angesprochen werden (zum Beispiel Kammern, Innungen, Krankenkassen, Berufsgenossenschaften, Betriebe und andere Sponsoren).

5.1 CHECKLISTE

Sie wollen ein Gesundheitsprojekt durchführen? Dann können Sie folgendermaßen vorgehen:

1. Suchen Sie sich interessierte Kolleginnen und Kollegen in Ihrer Schule/Einrichtung, die kreativ und teamfähig sind.
2. Stellen Sie die Projektidee Ihrer Schulleitung/Ihren Vorgesetzten vor und holen Sie deren Unterstützung ein.
3. Erarbeiten Sie eine auf Ihre oder die betreffende Schule abgestimmte Projektskizze.
4. Suchen Sie persönlichen Kontakt zu Mitarbeitern anderer ortsnaher sozialer Einrichtungen, zum Beispiel zu den Gesundheitsförderern der Gesundheitsämter, zu den Beauftragten für Suchtprävention der Stadt oder des Landkreises, zu Beratungsstellen des Jugendamts, zu Caritas, Suchtberatungsstellen („Release“) und so weiter.

5. Fragen Sie jeweils bei der Kontaktaufnahme, welche Kooperationspartner noch angesprochen werden können.
6. Wenn Sie Kontakte zu Lehrkräften in Berufsschulen knüpfen möchten, wenden Sie sich an die Schulleitung und fragen Sie nach Suchtpräventionslehrer, Beratungslehrer, SMV-Lehrer oder nach anderen eventuell interessierten Lehrkräften.
7. Informieren Sie Betriebe, Innungen und Kammern und bitten Sie diese um Unterstützung.
8. Informieren Sie regelmäßig alle Kollegen, den dualen Partner und gegebenenfalls die Eltern.
9. Laden Sie alle beteiligten Lehrkräfte und Experten zu einem ersten Arbeitstreffen ein. Themen dieser Veranstaltung können sein: Auswahl der Klassen, Zusammensetzung nach Nationalität, Alter und Geschlecht, Leistungsfähigkeit, Konfliktpotential, Stundenplan, Terminplanung, Verteilung der Unterrichtseinheiten, Planung des Feedbacks von den Schülern pro Einheit, Planung einer Auftaktveranstaltung zur Motivation der Schüler und so weiter. Das Besprechen und Absprechen von Klassenregeln ist wichtig.
10. Richten Sie einen Projektstab als Leitungsteam ein.
11. Richten Sie Arbeitskreise zur Vor- und Nachbereitung der Unterrichtseinheiten ein.
12. Dokumentieren Sie Unterrichtseinheiten, Prozessabläufe (Feedback) und vor allem Vereinbarungen.

6 Themen der Lerneinheiten und die beteiligten Institutionen

Die Unterrichtsthemen wurden inhaltlich in Themenblöcke zusammengefasst. Diese sind gegliedert in Themen zur Bildung der Gesamtpersönlichkeit (A bis C) und in Themen zur Gesundheit im engeren Sinne (D bis H). In der folgenden Tabelle finden sich die Themen mit ihrem Zeitaufwand und die beteiligten Institutionen, deren Mitarbeiter als Experten an der Durchführung des Unterrichts beteiligt waren.

Tabelle 1: Themen, die zur Bildung der Gesamtpersönlichkeit beitragen

Themenblock und beteiligte Institutionen	Stundenzahl pro Klasse
A <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation und Gesprächsführung • Konfliktsituationen und Konfliktlösungsstrategien >>> Jugendamt, Caritas	16
B <ul style="list-style-type: none"> • Analyse der belastenden Faktoren im Arbeitsleben und im persönlichen Bereich • Wahrnehmung von Körpersignalen • Entwicklung von Körperbewusstsein • Umgang mit eigenen Emotionen • Entdecken der eigenen Fähigkeiten >>> Jugendamt, Caritas	14
C <ul style="list-style-type: none"> • Stress und Stressbewältigung • Arbeitskultur und Identitätsfindung • Lebensziele • stoffgebundenes und stoffungebundenes Suchtverhalten >>> Release, Beauftragte für Suchtprophylaxe	12

Tabelle 2: Gesundheitsthemen im engeren Sinne

Themenblock und beteiligte Institutionen	Stundenzahl pro Klasse
D <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitssicherheit, Unfallverhütung, Grundlagen des Arbeitsschutzes • Entstehung und Vermeidung arbeitsbedingter Erkrankungen • ausgleichende Übungen am Arbeitsplatz • ergonomische Arbeitsplatzgestaltung >>> Württembergische Bau-Betriebsgenossenschaft, Fleischer-Betriebsgenossenschaft, Innungskrankenkasse (IKK) und Allgemeine Ortskrankenkasse (AOK)	6
E <ul style="list-style-type: none"> • Ernährung >>> AOK, IKK	4
F <ul style="list-style-type: none"> • Aids und Sexualhygiene • Impfberatung • Hautschutz und Allergien >>> städtisches Gesundheitsamt, Landesgesundheitsamt	6
G <ul style="list-style-type: none"> • Bewegung und Fitness >>> IKK, AOK, Betriebskrankenkasse	4
H <ul style="list-style-type: none"> • riskantes Verhalten im Straßenverkehr >>> Verkehrsministerium	8



6.1 LEHRPLANBEZUG

Sämtliche Inhalte der beschriebenen Gesundheitsförderungsmaßnahmen sind in den Lehrplänen des Landes Baden-Württemberg in verschiedenen Fächern der Berufsschule enthalten.

Im Fach Deutsch sind ungefähr die Hälfte der Inhalte sprachliche Übungen: Kommunikationstechniken, Diskussionen, Argumentationen, Stellungnahmen und Beschreibungen. Diese Inhalte werden im Themenbereich „Persönlichkeitsbildung“ eingeführt und geübt.

Eine Zielsetzung des Faches Gemeinschaftskunde besteht darin, dem Jugendlichen den Eintritt in das Arbeitsleben zu erleichtern. Er soll neue Verhaltensweisen erlernen und sich auf die Anforderungen und Wertvorstellungen der Berufswelt einstellen. Die Auseinandersetzung mit Chancen und Gefahren der Freizeit und Möglichkeiten für eine sinnvolle Freizeitgestaltung finden sich in den Themenbereichen „Gesundheits- und Risikoverhalten“ und „Persönlichkeitsbildung“ wieder.

Im Fach Wirtschaftskunde beinhaltet die Einheit „Mensch und Arbeit“, die Bedeutung ausgewogener innerer und äußerer Arbeitsbedingungen zu beurteilen. Diese Inhalte sind vorwiegend unter dem Themenbereich „Arbeitsschutz und Arbeitssicherheit“ zusammengefasst. Sie überschneiden sich jedoch auch mit dem Bereich „Persönlichkeitsbildung“.

Im fachtheoretischen Unterricht und in der Fachpraxis sind die Themen zum Arbeitsschutz und zur Arbeitssicherheit, je nach Ausbildungsberuf in den jeweiligen Lehrplänen, meist bestimmten Inhalten und Arbeitstechniken zugeordnet. Durch den Projektunterricht werden diese jeweils unter verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet.

Im Folgenden werden die Unterrichtsentwürfe zu den einzelnen Lerneinheiten dargestellt.

7 Unterrichtsentwürfe der Projekteinheiten

7.1 AI: KOMMUNIKATION I UND II; AII: KONFLIKTSITUATION UND LÖSUNGSSTRATEGIEN

Lerneinheit:	Themenblock AI Kommunikation I	Zeit:	4 Stunden
		Klasse:	Gas-Wasser-Installateure

Ziele der Einheit:

Die Schüler sollen:

- Faktoren beschreiben, die in der zwischenmenschlichen Kommunikation von Bedeutung sind
- Selbst- und Fremdwahrnehmung unterscheiden
- Vier-Ohren-Modell der Kommunikation erklären

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
Erarbeiten von Faktoren in der zwischenmenschlichen Kommunikation	Filmausschnitt „Anleitung zum Unglücklichsein“ Beantwortung der Fragen zum Film mithilfe eines Arbeitsblattes in Partnerarbeit; Vorstellen und Besprechen der Ergebnisse im Plenum	Partnerarbeit regt zu mehr Beiträgen an siehe Anlage 1
Übung zur Selbst- und Fremdwahrnehmung	„Würstchentellertest“ Jeder schreibt auf den Rand eines Papiertellers sieben Informationen über die eigene Person (Vorname, Kommunikationskanal, Lieblingstier, Lieblingsreise-land, Einzel- oder Gruppenarbeiter, Vergleich mit einem Werkzeug, Traumberuf); Auswertungsfragen: Vergleich der eigenen Einschätzung des Partners mit seiner Selbstbeschreibung	Die nebeneinander sitzenden Schüler tauschen die Pappsteller aus und stellen fest, in welchen Punkten sie mit Selbsteinschätzung des Nachbarn übereinstimmen und wo sie eine andere Einschätzung hätten; im zweiten Schritt heften sie sich ihre Selbstbeschreibung an; alle bewegen sich frei im Raum und betrachten die Arbeiten der Mitschüler siehe Anlage 2
Partnerübung zur Schulung der gegenseitigen Wahrnehmung	Zwei Schüler zeichnen mit einem Bleistift ein Bild zu einem vorgegebenen Thema, zum Beispiel ein Haus mit Garten; ein Schüler hält den Bleistift unten, der andere oben mit Wechsel der Position; Auswertung der Erfahrungen mithilfe eines Arbeitsblattes; stummes Puzzle in Gruppenarbeit	siehe Anlage 3 wichtig: striktes Einhalten der Spielregeln! siehe Anlage 4A und 4B: Spielbeschreibung
„Vier-Ohren-Modell“ nach Schulz von Thun	Rollenspiel mit fünf Teilnehmern; je ein Teilnehmer übernimmt die Rolle des Kopfes, der Sachinformation, des Appells, der Selbstoffenbarung, der Beziehungsebene; Vertiefung an weiteren Übungsbeispielen, bei denen die Schüler zu verschiedenen Aussagen die jeweiligen Botschaften als Sachaspekt, Appell, Selbstoffenbarung und Beziehungsdefinition finden müssen	Rollenspiel erleichtert das Verstehen dieses Kommunikationsmodells siehe Anlage 5: Spielbeschreibung



Anlage 1

**PARTNERARBEIT ZUM FILMAUSSCHNITT ÜBER
KOMMUNIKATION**

Aufgabe 1:

Gebt mit eigenen Worten kurz den Inhalt des Filmausschnitts wieder.

Aufgabe 2:

Kreuzt alle nachfolgenden Aussagen an, die Ihr richtig findet.

- Zwischen dem Paar kam es zum Konflikt, weil sich die Frau vom Mann nicht verstanden gefühlt hat.
- Wenn ich einer Sache gegenüber negativ eingestellt bin, ist es schwieriger, positive Argumente dafür zu finden.
- Wenn ich von einer Person eine schlechte Meinung habe, ist es schwieriger, etwas Positives von ihr anzuerkennen.
- Der erste Eindruck, den ich von einem Menschen habe, kann dafür entscheidend sein, ob ich eine Aussage von ihm positiv finde oder nicht.

Anlage 2

AUSWERTUNGSFRAGEN ZUM „WÜRSTCHENTELLERTEST“

Aufgabe 1:

Vergleicht Eure Personenbeschreibungen und findet heraus:

- a) Wo habe ich meinen Gegenüber gleich eingeschätzt?
- b) Wo hätte ich meinen Gegenüber anders eingeordnet?

Aufgabe 2:

- a) Welche Bedeutung könnte diese Übung für Eure Klassengemeinschaft haben?
- b) Welche Bedeutung könnte diese Übung für Euren Umgang mit anderen Menschen haben?

Anlage 3

AUSWERTUNGSFRAGEN ZUR ÜBUNG „GEMEINSAMES ZEICHNEN“

Aufgabe:

Woran habt Ihr gemerkt, dass der Partner mit Eurem Vorgehen einverstanden ist?

Kreuzt die für Euch passenden Aussagen an.

- Der Stift ließ sich leicht führen.
- Der Partner zog nicht in eine andere Richtung.
- Der Partner wirkte locker.

Notiert weitere Beobachtungen, die Ihr gemacht habt.

Nennt Beispiele aus Eurer Arbeit, bei denen es wichtig ist, das Verhalten der Leute, mit denen Ihr es zu tun habt, genau zu beobachten.

Anlage 4A

LEGESPIEL OHNE WORTE

(Quelle: Klippert, Heinz: Methoden-Training – Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz Weinheim, 2002)

Aufgabenstellung:

Die Schüler erhalten die Aufgabe, in mehreren Tischgruppen aus vorliegenden geometrischen Figuren fünf gleich große Quadrate zu bilden. Nähere Hinweise zu den Spielregeln finden sich unten. Die Besonderheit dieses Legespiels ist, dass die Gruppenmitglieder nicht miteinander sprechen dürfen, so dass die Sprache als Macht- und Lenkungsinstrument wegfällt. Angesagt ist stattdessen das sensible Hinschauen, Mitdenken und Mithelfen in der Gruppe, damit ein gemeinsamer Erfolg erzielt wird. Dieser mehr oder weniger konfliktreiche Interaktions- und Konstruktionsprozess wird abschließend sowohl gruppenintern als auch im Plenum analysiert und besprochen.

Spielregeln:

- Jedes Gruppenmitglied muss in eigener Regie eines der fünf gleich großen Quadrate zusammenpuzzeln.
- Während der Arbeit darf weder miteinander gesprochen noch durch Zeichen etwas signalisiert werden. Regelverstöße werden

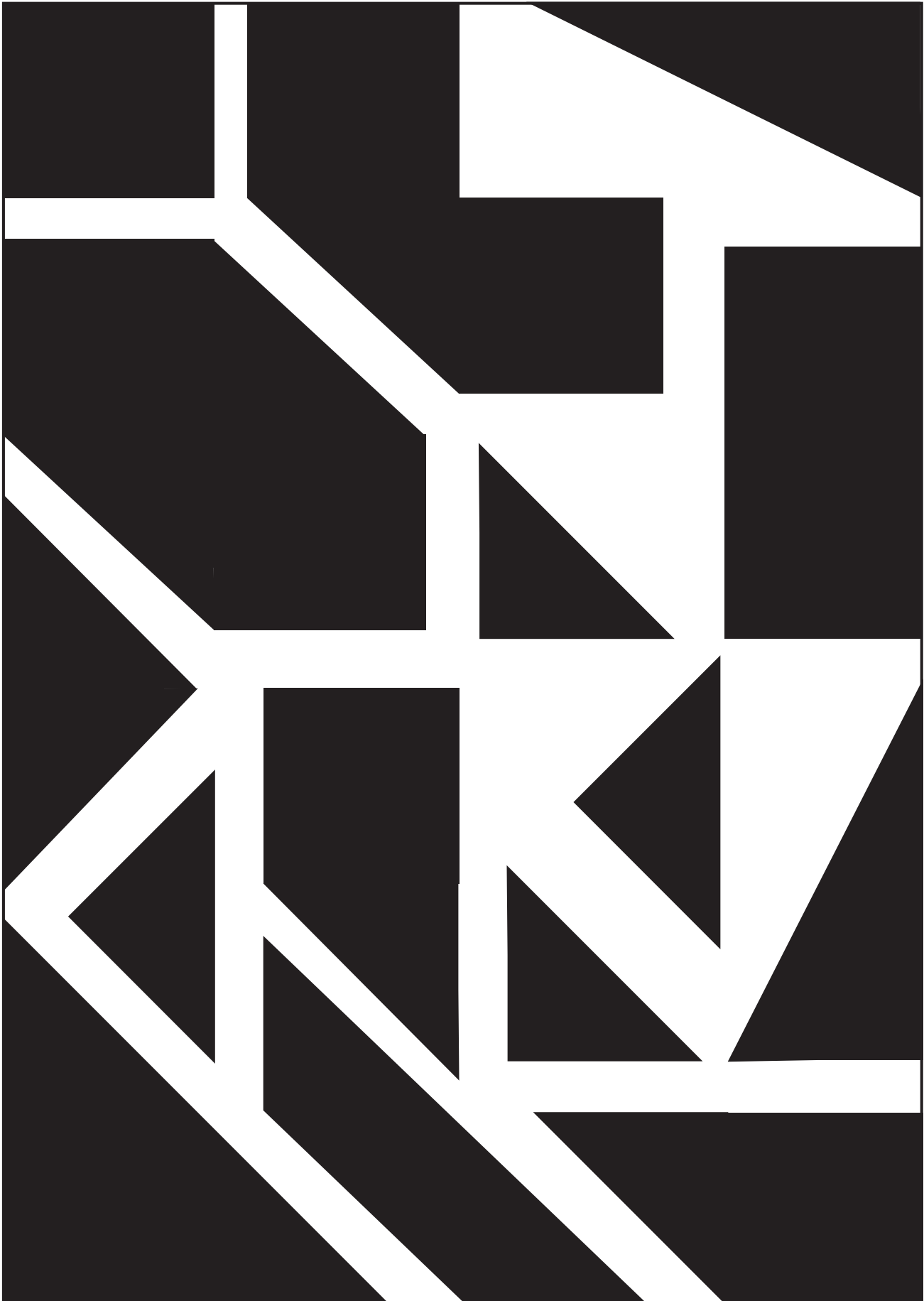
vom jeweiligen Regelbeobachter erfasst und am Ende mit Zeitzuschlägen von fünf Sekunden je Regelverstoß geahndet.

- Jedes Gruppenmitglied darf nur dann Teilstücke von Mitspielern nehmen, wenn diese sie in die Mitte des Tisches gelegt haben.
- Kann ein Gruppenmitglied ein Puzzleteil nicht gebrauchen, so muss es dieses in die Mitte des Tisches legen. Damit können sich die Mitspieler bedienen.

Übungsablauf:

Es werden mehrere Spielgruppen mit je fünf Mitspielern gebildet. Zusätzlich gibt es in jeder Gruppe einen Regelbeobachter. Nun erhalten die Mitglieder einer jeden Gruppe die unten abgebildeten geometrischen Figuren, die vorbereitend auf Pappe kopiert, zugeschnitten und in Dreiersets zusammengeheftet werden. Jedes Gruppenmitglied hat ein Dreierset vor sich liegen (dieses sollte kein passendes Quadrat ergeben!) und muss nun versuchen, durch Abgeben oder Aufnehmen einzelner Figuren dazu beizutragen, dass fünf gleich große Quadrate entstehen, von denen jedes Gruppenmitglied eines vor sich zusammengepuzzelt hat. Dabei ist streng nach den angeführten Spielregeln zu verfahren. Etwaige Regelverstöße werden von den genannten Beobachtern registriert und mit Zeitzuschlägen geahndet. Gewonnen hat am Ende die Gruppe, die ihre fünf Quadrate in der kürzesten Zeit zusammengepuzzelt hat.

Anlage 4B



Anlage 5

SPIELBESCHREIBUNG ZUM „VIER-OHREN-MODELL“

Nachdem sich die vier Spieler, welche die verschiedenen Ohren präsentieren, um den „Kopf“ gruppiert haben, macht der Lehrer eine Aussage, zum Beispiel „Es ist bereits 8.30 Uhr“.

Diese Aussage gibt das „Info-Ohr“ als reine Sachinformation wie folgt an den Kopf weiter: „Es ist schon wieder 8.30 Uhr“. Der

„Kopf“, der dies als reine Sachinformation gehört hat, gibt darauf eine Antwort. Nun richtet der Lehrer die Aussage „Es ist bereits 8.30 Uhr“ an das „Appell-Ohr“. Dieses gibt in seiner Funktion die Aussage als Appell mit den Worten weiter: „Bitte komm in Zukunft pünktlich!“. Der „Kopf“, der den Appell gehört hat, antwortet darauf.

Nächster Schritt: Die Aussage „Es ist bereits ...“ wird als Botschaft der Beziehungsebene „Du alter Schlamper kommst schon wieder zu spät“ weitergegeben, worauf der „Kopf“ wiederum antwortet.

Lerneinheit:	Themenblock AII Kommunikation II	Zeit:	4 Stunden
		Klasse:	Gas-Wasser-Installateure

<p>Ziele der Einheit:</p> <p>Die Schüler sollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - unterschiedliche Deutung einer Aussage als Ursache von Konflikten erklären - verbale Kommunikation und nonverbale Kommunikation unterscheiden - nonverbale Kommunikation erfahren und deren Grenzen aufzeigen

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
Möglichkeiten der Fehlinterpretationen diskutieren	Rollenspiel „Vier-Ohren-Modell“ aufgreifen	Durch das Rollenspiel wird das „Vier-Ohren-Modell“ besser verstanden.
Erstellen einer Übersicht über die verschiedenen Kommunikationsmöglichkeiten	Brainstorming zu der Frage: Welche Möglichkeiten haben Sie, etwas mitzuteilen, ohne zu sprechen (zum Beispiel bestimmte Handzeichen, Grimassen, Mimik, Gestik, Körperhaltung)?	Auch hier ist die Fehlinterpretation von Körpersignalen als häufige Konfliktursache hervorzuheben.
<p>Sensibilisierung im Bereich des nonverbalen Interaktionsverhaltens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifizierung von Gefühlsfotos - Übungen zu Nähe und Distanz 	<p>Mittels Tageslichtprojektor wird Personen mit einem bestimmten Gesichtsausdruck Körperhaltung projiziert. Die Schüler müssen zunächst für sich notieren, welche Gefühle zum Ausdruck gebracht werden, anschließend werden die Einschätzungen ausgetauscht</p> <p>Partnerübungen, bei denen die Schüler jeweils den für ihre Beziehung passenden Abstand finden müssen.</p> <p>Im zweiten Schritt sollen sie bewusst die Grenze überschreiten und den passenden Abstand nicht einhalten.</p> <p>Bearbeitung der Arbeitsaufgaben und Auswertung</p>	siehe Anlage 6
- Übung zur Kommunikation: „Mein Wunschbetrieb“	Einzelarbeit: Merkmale des Wunschbetriebes sammeln; Gruppenarbeit: Einigung auf einen Wunschbetrieb, Herstellung der Collage, Präsentation	Zeitschriften bereitstellen

Anlage 6

AUSWERTUNGSFRAGEN ZUR ÜBUNG „NÄHE UND DISTANZ IM RAUM“

Aufgabe 1:

Woran hast du gemerkt, dass der Abstand zum Gegenüber für dich passend war?

- Ich konnte den Blick gut aushalten.
- Ich hatte kein beklemmendes Gefühl.
- Ich verspürte kein Bedürfnis, näher hinzugehen.

Wenn du andere Beobachtungen gemacht hast, schreibe sie auf.

Aufgabe 2:

Woran hast du gemerkt, dass du die Grenze des anderen überschritten hast?

- Der Blick hat sich verändert.
- Die Körperhaltung hat sich verändert.

Sonstige Beobachtungen:

Aufgabe 3:

Welche Reaktionen hast du bei dir bemerkt, als du dem Gegenüber zu nahe gekommen bist?

- Ich habe feuchte Hände bekommen.
- Ich habe Herzklopfen bekommen.
- Ich bin irgendwie nervös geworden.

Sonstige Beobachtungen:

7.2 BI: ANALYSE BELASTENDER FAKTOREN; BII: KÖRPERSIGNALE I UND II

Lerneinheit:	Themenblock BI Analyse belastender Faktoren	Zeit:	2 Stunden
		Klasse:	Fleischer

Ziele der Einheit:	
Die Schüler sollen:	
<ul style="list-style-type: none"> - eigene Belastungssituationen beschreiben - Möglichkeiten des Stressabbaus nennen - Entspannungsübungen nach Anleitung durchführen 	

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
Einführung in das Thema	Stuhlkreis, zwei kurz skizzierte Fallbeispiele aus der Suchtberatung	
Vorstellung der einzelnen Schüler	Interview, A fragt B (siehe Fragebogen) und stellt diesen dann der Klasse vor; Wechsel	siehe Anlage 7
Besprechung der Ergebnisse des Interviews	Schwerpunkt Frage 5: „Belastungen“	Bei großen Klassen empfiehlt sich, das Interview auf die Fragen 3, 4 und 5 zu beschränken und die Ergebnisse auf Karten festzuhalten
Möglichkeiten des Stressabbaus	Beispiele an der Tafel sammeln	
Entspannungsübungen	Atemübungen mit Musik	
Abfrage „Belastungen“	Jede Schülerin/jeder Schüler schreibt auf ein Blatt eine Belastungssituation aus den Bereichen Beruf, Schule und Freizeit (anonym) Blätter werden im Klassenzimmer aufgehängt und vorgelesen	Die am häufigsten genannten Belastungssituationen werden in der nächsten Einheit aufgegriffen und bearbeitet
Feedback	Was hat mir gefallen ...? Was hat mich gestört ...? Was nehme ich mit ...?	

Anlage 7

PROJEKT „GESUNDHEITSFÖRDERUNG“ (1. EINHEIT) 3/99

Thea Schöllhorn, Caritas-Suchtberatung

1. Sag mir kurz das Wichtigste zu Deiner Person:

- Wie heißt Du? / Name:
- Alter:
- Nationalität:
- Wo lebst Du?
- Wie lebst Du (alleine oder mit den Eltern)?

2. Wie bist Du zu deinem Beruf gekommen?

(Zum Beispiel: War es Dein Berufswunsch oder die einzige Ausbildungsmöglichkeit? Wie lange hast Du gesucht?)

3. Was gefällt dir an Deinem Beruf/an Deiner Ausbildung?

Was ist schwierig?

4. Wen würdest Du am liebsten auf den Mond schießen?

5. Wozu kann es gut sein, Dich mit dem Thema „Belastungen“ zu beschäftigen?

6. ...



Lerneinheit:	Themenblock BII Körpersignale I	Zeit:	2 Stunden
		Klasse:	Fleischer

<p>Ziele der Einheit:</p> <p>Die Schüler sollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemsituationen darstellen - verschiedene Körpersignale und Emotionen beobachten und beschreiben - sich in die Rolle und Situation eines anderen hineinversetzen

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
Rückblick und Zusammenfassung der ersten Einheit	Stuhlkreis	
Problemsituation am Arbeitsplatz	In zwei Gruppen wird jeweils eine Problemsituation beschrieben und der anderen Gruppe in einem Rollenspiel vorgetragen.	
Auswertung der Rollenspiele	Plenum: a) Welche Körpersignale haben die anderen wahrgenommen? b) Welche Emotionen haben die anderen wahrgenommen? c) Was hat vermutlich zu diesen Verhaltensweisen geführt? d) Wie haben sich die einzelnen Spieler in ihrer Rolle gefühlt?	Hilfestellungen geben, zum Beispiel: Was sind körperliche Signale?
Beobachtung	Jeder Schüler sucht sich eine Figur aus dem Rollenspiel der anderen Gruppe aus und beschreibt nach vorliegendem Raster die Reaktion dieser Person. Danach überlegt er sich eine Alternativreaktion. Einzelarbeit	
Feedback	Was war gut? Was war negativ oder störend?	siehe Anlage 8

Anlage 8

PROJEKT „GESUNDHEITSFÖRDERUNG“ 3/99 TH. SCHÖLLHORN

Selbstbeobachtung in belastenden Situationen
 – bitte möglichst direkt nach einer Belastungssituation ausfüllen –

Situation/Anlass			Reaktion		
Wo?	Wann?	Was geschieht?	Welche <u>Gedanken</u> , Bewertungen gehen mir durch den Kopf?	Welche <u>Gefühle</u> , <u>Körperempfin-</u> <u>dungen</u> nehme ich wahr?	<u>Verhalten:</u> Was tue ich?
im Büro	Freitag, kurz vor Feierabend	Mein Chef fängt an, mir eine komplizier- te Maschine zu er- klären, mit der ich am Montag arbeiten soll.	Kann er nicht früher damit kommen? Mit mir kann man es ja machen!	Ich bin sauer, unter Druck und nervös, kann mich nicht richtig konzentrie- ren.	Ich lasse seine Ein- führung schweigend über mich ergehen; schimpfe mich in der Clique aus.

Lerneinheit:	Themenblock BIII Körpersignale II	Zeit:	2 Stunden
		Klasse:	Fleischer

Ziele der Einheit:

Die Schüler sollen:

- verschiedene Lösungsstrategien in Problemsituationen umsetzen
- sich in die Rolle und Situation eines anderen hineinversetzen
- verschiedene Lösungsstrategien bewerten

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
Rückblick und Einstimmung auf die Weiterarbeit	Schüler spielen ihr Rollenspiel nochmals vor.	
Problemsituationen positiv lösen	ursprüngliches Rollenspiel wird hinsichtlich der Folgen für Auszubildenden, Gesellen, Betrieb und so weiter betrachtet; Tafel: Situation – Lösung – Folge; in ihren Gruppen erarbeiten Schüler positive Lösungsmöglichkeiten	siehe Anlage 9
Vortragen des „neuen Rollenspieles“	Die jeweiligen Gruppen spielen sich ihr neues Rollenspiel mit positiven Folgen vor	
Bewertung der neuen Lösungen	Punkte-Abfrage: Anonym gibt jeder Schüler für die Lösungen einen Benotungspunkt ab. Die Lösung gefällt mir - sehr gut - gut - gar nicht	
eigene Einschätzung	Kartenabfrage (anonym): Warum gelingt es mir nicht, mich so zu verhalten, wie ich es gerne hätte? Karten werden laut vorgelesen und an einer Moderationswand aufgeclustert.	
Feedback		

Anlage 9

AUSWEGLOSE SITUATION? GIBT ES NICHT!?

Situation	Lösung	Folgen
Chef geht nach Hause, Geselle und Azubi sollen putzen. Geselle macht ganz langsam, so dass der Azubi nicht nach Hause kommt.		Azubi geht gerne zur Arbeit, auch weil er so gut mit dem Gesellen zusammenarbeitet.

7.3 CI: STOFFGEBUNDENES UND STOFFUNGEBUNDENES SUCHTVERHALTEN; CII: IDENTITÄTSFINDUNG, LEBENSZIELE, ZEIT/FREI-ZEIT;

Lerneinheit: <h1 style="display: inline;">Themenblock CI</h1> Stoffgebundenes und stoffungebundenes Suchtverhalten	Zeit: 2 Stunden
	Klasse: Arzthelferinnen

Ziele der Einheit:

Die Schülerinnen sollen:

- Wunschvorstellungen vom eigenen Verhalten und Erscheinungsbild und von der eigenen Leistungsfähigkeit schildern
- eigene Suchttendenzen beschreiben
- legale und illegale Suchtmittel und stoffungebundene Süchte unterscheiden

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
„Sucht“ (Begriffsklärung)	Sucht-Einführungsspiel Vorbereitete Kärtchen mit „Sucht-Worten“ (zum Beispiel nikotinsüchtig, naschsüchtig, selbstsüchtig) werden verdeckt auf den Rücken der Mitspielerinnen geklebt. Die Spielerinnen gehen im Raum umher und müssen die eigene „Sucht“ mit Hilfe geschlossener Fragen von den Mitspielerinnen erfragen; anschließend Gruppierung der Spielerinnen nach den jeweiligen Oberbegriffen (legal, illegal) in den Ecken des Raums	Die in dieser Einheit durchgeführten und hier nur andeutungsweise beschriebenen Spiele sind ausführlich dargestellt im Sonderheft „Spiele zur Suchtprävention“ der Zeitschrift „gruppe und spiel“, zu beziehen über die BZgA, 51101 Köln. Dieses Spiel und auch das Kartenspiel zur Wissensvermittlung regte die Schülerinnen zu vielen Fragen an, zum Beispiel zu suchtbegünstigenden Persönlichkeitsfaktoren, zum Belohnungssystem im Gehirn und so weiter.
eigenes und altersspezifisches Konsumprofil, materielle und nicht materielle Konsumformen	Kartenabfrage zum persönlichen Konsumverhalten; Visualisierung mit Hilfe der Metaplantafel	
Wunschvorstellungen für die eigene Person bezüglich Verhalten, Erscheinungsbild, Leistungsfähigkeit bewusst machen; eigene Kraftpotenziale erkennen; sich über mögliche Nebenwirkungen klar werden	Gruppenspiel: Drogendesigner Mehrere Spielergruppen erhalten den Auftrag, eine neue Superdroge zu erfinden, zu präsentieren und von allen Spielerinnen bewerten zu lassen; dabei müssen von den „Designern“ Fragen zu Wirkung, Nebenwirkungen, Suchtpotential und so weiter geklärt werden. Während der Präsentation wird nach Möglichkeiten gesucht, Wünsche nicht mit Hilfe von Drogen, sondern durch eigene Kompetenzen zu erfüllen.	Der Zeitrahmen sollte so bemessen sein, dass für die Präsentation genügend Zeit bleibt. Das Spiel ist nur dann konstruktiv einsetzbar, wenn dabei herausgearbeitet wird, dass negative Auswirkungen des Suchtmittels die positiven Aspekte überreffen.
Kenntnisse über legale und illegale Suchtmittel	Schülerinnen sitzen im Stuhlkreis: In der Mitte befindet sich ein Kartenstapel mit suchtbegünstigenden Begriffen. Reihum oder durch ein anderes Auswahlverfahren nimmt eine Mitspielerin eine Karte und macht eine Angabe zu dem Begriff. Ergänzung oder Korrektur durch Mitspielerinnen oder das Lehrer-Experten-Team.	Dieses Spiel kann leicht abgebrochen und in einer anderen Stunde wieder aufgenommen werden.

Lerneinheit: Identitätsfindung, Lebensziele, Zeit/Freizeit	<h1>Themenblock CII</h1>	Zeit: 4 Stunden
		Klasse: Arzthelferinnen

<p>Ziele der Einheit:</p> <p>Die Schülerinnen sollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - eigene Stärken und Schwächen beschreiben - realistische Lebensziele entwickeln
--

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
Einschätzen des eigenen Umgangs mit der Zeit: <ul style="list-style-type: none"> • Wie empfinde ich Zeit? • Wie verbringe ich meine Zeit? • Wofür möchte ich mehr Zeit haben? 	Vorlesen eines Auszugs aus „Momo“ von Michael Ende über die Zeit (Zeit sparen/Zeit verschwenden) <p>Zeit schätzen: Schülerinnen schätzen einmal schweigend und danach sich unterhaltend die Dauer einer Minute.</p> <p>Wochenprotokoll: Jede Schülerin trägt ihre Tätigkeiten zeitgerecht in einen Stundenplan ein; anschließend rechnet sie für die jeweiligen Kategorien (zum Beispiel Praxis, Fahrzeit, Essen, Musik hören und so weiter) die Wochenzeit aus und überträgt sie in ein Kreisdiagramm.</p>	Während der Einzelarbeit entstanden schon viele Gespräche über das Thema Zeit mit der jeweiligen Nachbarin oder in Kleingruppen. Aus diesem Grund wurde auf eine ausführliche Auswertung vor der ganzen Klasse verzichtet. Viele Schülerinnen weigerten sich, ihre „Torte“ öffentlich auszuhängen und diskutierten nur mit ausgewählten Mitschülerinnen.
Reflexion über die eigene Person: <ul style="list-style-type: none"> • Welche Eigenschaften zeichnen mich aus? • Welche Vorbilder habe ich? • Was möchte ich erreichen? 	Schuppen-Spiel <p>Auf verschiedenfarbige Zettel schreibt jede Schülerin Angaben zu den folgenden Fragen und klebt sie verdeckt an ihren Körper; die Schülerinnen gehen dann im Raum umher; sich begegnende Schülerinnen fragen sich, ob sie einzelne Zettel lesen dürfen.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Als ich ein Kind war, haben meine Eltern über mich gesagt ... 2. Mein größtes Vorbild ist ... 3. Was ich schon immer mal machen wollte ... 4. Das soll einmal auf meinem Grabstein stehen ... 5. Im Jahr 2020 ... 	Bei diesem und dem folgenden Spiel war die Lehrerin als Teilnehmerin dabei. Dies erwies sich als gut, weil die Schülerinnen sehr zum Mitmachen motiviert waren, um auch etwas über die Lehrerin zu erfahren.
Lebensziele: <ul style="list-style-type: none"> * Wie erreiche ich sie? * Welche Hindernisse gibt es? * Wie könnte ich die Hindernisse überwinden? 	Spiel: Lebens-Wertmarken sammeln <p>Große Lebensziele werden auf Kärtchen zusammengetragen und aufgehängt. Die Schülerinnen bewerten mit Punkten die wichtigsten Ziele; anschließend Kleingruppenarbeit, jede Gruppe bearbeitet ein Ziel nach den Fragestellungen: Wie erreiche ich das Ziel? Welche Voraussetzungen brauche ich? Wer oder was könnte mich hindern? Wie könnte ich Hindernisse überwinden?</p> <p>Vorstellung der Ergebnisse im Plenum.</p>	

Lerneinheit: Themenblock CIII Arbeitskultur, Stressbewältigung, professionelle Hilfesysteme	Zeit: 4 Stunden
	Klasse: Arzthelferinnen

Ziele der Einheit: Die Schülerinnen sollen: <ul style="list-style-type: none"> - Schutz- und Risikofaktoren für eine positive Lebensgestaltung ableiten - Methoden zur Stressbewältigung nach Anleitung durchführen - verschiedene Hilfsangebote aufzeigen

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
Auseinandersetzung mit problematischen Biographien Schutz- und Risikofaktoren	Kleingruppen beschäftigen sich mit unterschiedlichen problematischen Biographien von jungen Menschen. Anhand vorgegebener Fragen, zum Beispiel <ul style="list-style-type: none"> • Wie kam es so weit? • Gab es eine akute Lebenskrise? • Wer hätte helfen können? • Was müsste passieren, damit die Person mit ihrem Leben in Zukunft klar kommt? bearbeiten die Schülerinnen ihren Fall und stellen ihn der Klasse vor. Sammeln von Schutz- und Risikofaktoren an der Tafel.	Siehe Anlage 10
Entspannungsübung	meditative Traumreise	Es ist darauf zu achten, dass der Raum von Lärm abgeschirmt ist.
Vorstellung von Informationsmaterial	Es werden Broschüren vorgestellt und ausgegeben, die sich für die Schülerinnen persönlich und/oder für die Arztpraxis eignen.	Die Schülerinnen werden auch in ihrer Rolle als Arzthelferinnen angesprochen.
Kontaktmöglichkeit, Angebote und Arbeitsweise von professionellen Hilfesystemen	Besuch in der Jugend- und Drogenberatungsstelle: Eine Mitarbeiterin stellt ihre Arbeit an exemplarischen Fallbeispielen vor.	

Anlage 10

(Quelle: Fachstelle Suchtprävention Berufsbildung bei der Bildungsdirektion Zürich. „Menschen wie wir!“ – Sucht hat immer eine Geschichte. Januar 1995)

FELIX

... Schon als kleiner Bub sind wir viel umgezogen. Ich wurde in Basel geboren, dann zogen wir nach St. Gallen, dann woanders hin, dann wieder Basel, dann Kehrsatz¹, da kam ich neu auch gerade in die erste Klasse. Die Schulwechsel waren nie angenehm. Man kommt, und alle sind schon da. Ich hatte eine eher stille Art, ging nicht so auf die Leute zu, auch heute noch.

... Kollegen durfte ich nicht nach Hause mitbringen, das wäre zu lärmig gewesen. Die Mutter sah das nicht gern. Ich konnte schon zu andern gehen; kannte aber nicht so viele, die mich eingeladen hätten. Ich habe gerne gebastelt und gezeichnet. Der Mutter hat das gefallen, ich war ruhig und machte kaum Dreck. Von der achten Klasse an spielte ich Gitarre, dann Schlagzeug. Musik hatte ich schon immer gern. Ich konnte zu Hause üben, es störte niemanden, die Wohnverhältnisse waren passend.

... Die Pubertät machte mir nicht so Mühe. Das, was ich machte, störte die Eltern nicht. Gegen Ende der Schule hat das begonnen mit dem Trinken, als Ausnahme, an Festtagen mal. Zum ersten Mal richtig betrunken war ich an der Feier am letzten Schultag. Nach der Schulzeit, da hat es dann begonnen. Man hat nicht regelmäßig getrunken, aber schon auch mal viel. Langsam wurde es zur Gewohnheit. Nach der Schule habe ich eine Lehre als Kleinoffsetdrucker gemacht. Die ging zweieinhalb Jahre. Eigentlich hätte ich gerne Dekorateur gelernt. Ich fand aber keine Lehrstelle.

... Ich kam in die Rekrutenschule. Ich war Infanterist und hätte weitermachen müssen, von der Qualifikation aus. Das wollte ich nicht. Ich hätte mich nicht gesehen als einer, der Leute herum befiehlt. In den Ausgängen in der Rekrutenschule trank man schon viel, auch in den WK, aber so, dass, wenn ich zurück kam, ich auf normal umstellen konnte. Am Arbeitsplatz bin ich noch etwa sechseinhalb Jahre geblieben, immer in der gleichen Funktion. Man hatte schon eine Zeit, wo es einem verleidete. Gegen den Schluss gab es mehr Probleme mit dem Alkohol, wegen Absenzen, krank und so. Alles war mir zuwider.

... In der Zeit zog ich aus zu Hause. Ich merkte schon, dass etwas nicht mehr so gut war, dachte, das bekomme ich selber wieder in den Griff. Eines Morgens ging ich nicht arbeiten. Es ging mir schlecht, ich zitterte, wie todkrank. Dann habe ich etwas getrunken, dann ging es besser. Dann habe ich jeden Tag zuerst mal etwas getrunken. Es kam dann der Punkt, wo ich trinken musste. Am Morgen, Mittag und Abend, um den Tag zu überstehen. Ich wollte oft selber aufhören, aber es ging nicht. Nach zehn Jahren habe ich bei der Offsetbude gekündigt. Dann habe ich eine andere Stelle gefunden. Das ging eine Woche. Sie bemerkten die Probleme, man sprach mit mir, doch ich verlor die Stelle trotzdem.

... Dann hatte ich wieder eine Stelle als Kleinoffsetdrucker. Ein Jahr habe ich mich „dürekätschet“, dann haben sie mir gekündigt. In der Zeit habe ich mal einen Entzug gemacht. Dann hatte ich eine neue Stelle. Es ging wegen des Trinkens erneut bergab, und ich habe die Kündigung erhalten. Damals hatte ich auch eine Freundin.. Das war im Sommer 1990 fertig. Im Februar 1991 kam mein Sohn zur Welt, von der ehemaligen Freundin. Wir trennten uns, als sie das Kind erwartete. Sie wollte die Trennung. Ich wollte oder konnte eh kaum noch etwas, war so drin. Ein halbes Jahr habe ich dahinvegetiert. Dann kam der Vermieter und schickte einen Sozialarbeiter zu mir. Ich hatte kein Geld mehr, die Wohnung wurde gekündigt. Ich wusste nicht, wie es weitergehen sollte, musste mich entscheiden. Ich entschloss mich das erste Mal, richtig aufzuhören, und machte einen Entzug.

... Die Kur ging gut, vielleicht zu gut, sagten andere später. Ich ging in eine eigene Wohnung, dann kam der Rückfall. Allein wohnen hat mir schon gestunken: Arbeit, dann Fernsehen oder Schlafen – und sonst nichts. Dann hatte ich Ferien, wusste nicht so recht, was machen. Ich begann zu trinken und gegen Ende der Ferien hat es sich zugespitzt. Im September ging ich zurück in die Klinik und gab die Wohnung auf. Es ging gut bis in den Mai. Dann hatte ich wieder einen Rückfall. Seither hatte ich keinen Rückfall mehr. Heute arbeite ich als Metallbauschlosser. Es gefällt mir sehr gut. Man kennt meine Geschichte und akzeptiert mich so. Etwas vom Wichtigsten ist für mich heute, dass ich an den Wochenenden zu meinem Sohn gehe.

¹ Um die Authentizität der Texte zu wahren, wird auf die „Übersetzung“ typischer schweizerdeutscher Begriffe verzichtet.

JASMIN

... Meine Mutter wollte mich und meine Schwester zur Adoption freigeben; dank dem Vater kamen wir in eine Pflegefamilie, bis wir etwa zehn Jahre alt waren. Viel zu lange, denn wir mussten viel zu viel arbeiten, und wenn wir einmal Blödsinn machten, drohte uns die Pflegemutter mit den Schlägen des Pflegevaters.

... Mit elf Jahren bekam ich Schwierigkeiten in der Schule, denn ich war aufmüpfig und ließ mir nichts mehr sagen. Nachts träumte ich immer von Särgen und Skeletten; wenig später starb auch mein richtiger Vater. Im Traum sah ich den Vater tot im Wasser, so wie er dort aufgefunden wurde.

... Ich begann die Lehre bei Franz Carl Weber als Spielwarenverkäuferin und wohnte im Marienheim. Als ich dann später ein eigenes Zimmer hatte, bin ich total abgestürzt. Angefangen habe ich mit Hasch und Alk; bald begann ich, auch Heroin zu konsumieren. Das Spritzen habe ich zuerst „trocken“ geübt, mit einer Spritze aus dem Spielwarenladen.

PS: Vom Film „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ war ich fasziniert und habe das Buch x-mal gelesen.

... Später, etwa 16-jährig, war ich täglich in Zürich. Dann kamen Jugendanwaltschaft, Heim, Polizei, Spital, psychiatrische Klinik und so weiter. 1987 bin ich innerhalb von 24 Stunden dreimal zusammengeklappt. Der Bezirksamtmann sagte: „Es besteht keine Hoffnung mehr!“

... Ab 1988 wohnte ich bei einer Kollegin und begann mit Methadon. Arbeit fand ich im Altersheim und hatte eine Superzeit. Ich hatte jedoch Hemmungen wegen meinen vernarbten Armen und Tätowierungen – so stark, dass ich wieder aufhören musste. Kurzärmelige Kleidung war Vorschrift. Die Hemmungen hatte ich vor allem, wenn es mir gut ging. Wenn es mir schlecht ging, störte es mich nicht. Oft wünschte ich, mit jemandem darüber zu reden, aber ich hatte nur alte Bekannte aus der Szene. In dieser Zeit lernte ich Stefan kennen, einen Bekannten meiner Kollegin.

... Nach den Ferien mit Stefan in Mallorca machte ich den Schwangerschaftstest: positiv! Ich freute mich riesig, denn ich wollte schon immer Kinder. Ab diesem Zeitpunkt habe ich nichts mehr genommen, habe den „Aff“ (körperlichen Entzug) gemacht. Stefan und ich heirateten, und im September 1991 kam mein Sohn Benjamin zur Welt.

... Es war schön mit meinem Sohn Benjamin, aber manchmal war ich total fertig. Ein Kollege, der fixte, kam oft zu Besuch, und ich begann auch wieder regelmäßig. Ich nahm dann wieder Methadon und baute langsam ab, bis etwa zwei Monate vor der Geburt im April 1994. Simon und Michael, unsere Zwillinge, kamen zur Welt. Weil ich noch eine „künstliche“ Stütze brauche, verschrieb mir der Hausarzt 20 Milligramm Methadon. Ich will, dass ich es bis in zwei Jahren nicht mehr nötig habe. „Vielleicht brauchte ich es auch nicht, wenn ich andere Leute um mich herum hätte und nicht immer mit den Kindern allein wäre!“

MARCO

... Zu Beginn der Primarschule (Grundschule) war ich schon ein verängstigter und verunsicherter Knabe – Folge der Gewaltherrschaft des Vaters über die Mutter, über mich und über meine Schwestern. Aus Angst vor Prügel begann ich bald, alle, auch die kleinsten Misserfolge in der Schule vor dem Vater zu verschweigen, wenn es irgendwie ging.

... Im selben Jahr war für mich die Sekundarschule fertig, und ich wollte eine kaufmännische Lehre machen. Aber nein! Da mein Vater eine mechanische Werkstatt hatte, musste ich einen Metalljob lernen. Anderthalb Jahre später nahm er mich aus der Hammer-schmiedlehre, bei einem Notendurchschnitt von 5,1. Grund: Drogen, das heißt Haschisch. Tatsächlich habe ich mit anderen Lehrlingen Hasch geraucht. Es hat meine inneren Spannungen gelöst, mich vorübergehend von der Angst vor meinem Vater befreit, denn seine Unterdrückung war kaum mehr auszuhalten.

... Nach erneuten Erniedrigungen durch meinen Vater bin ich von zu Hause abgehauen. Ich ging nach Winterthur, wo ich von der Lehre her einen Kollegen kannte, der in eine ähnliche Situation geraten war wie ich. Er wusste, wie Probleme wegen Wohnen und Essen schnell gelöst werden: Einbrüche! Wir wurden bald erwischt, ohne große Folgen, da ich erst 17 war. Von da an wohnte ich bei meiner Mutter, die sich vom Vater getrennt hatte, und arbeitete als Hilfsarbeiter. Ich hielt es jedoch nie länger als ein paar Wochen bei einer Firma aus. 1978 meldete ich mich freiwillig zum Militärdienst nach Italien.

... Nach dem Militär kam ich in die Schweiz zurück und arbeitete mal hier, mal dort. In der Freizeit rauchte ich Unmengen von Haschisch und fixte immer mehr Heroin, seltener Kokain. Bevor ich selber mit dem Heroinkonsum begann, rief ich lautstark herum, die

Fixer sollen doch alle verrecken. Einige meiner besten Kollegen waren auch Fixer, und irgendwann sagte ich mir, dass ich doch nicht so ein arrogantes Arschloch sein und so reden könne, wenn ich nicht selber wüsste, was es überhaupt ist. Angefangen habe ich also aus Neugier. Alle fangen aus Neugier an, und wer sagt, er habe wegen Problemen mit Heroin angefangen, erzählt Quatsch. Allerdings ist es kein Zufall und hängt schon mit den Problemen zusammen, wenn die meisten Fixer beim Heroin oder Kokain hängen bleiben.

... Im Tessin erfuhr ich am Telefon von meiner kleinen Schwester, dass die Polizei da gewesen sei und mich verhaften wollte. Nach der ersten Ratlosigkeit beschloss ich, auf die Philippinen zu gehen. Anfangs lebte ich wie ein Reicher, bis mir das Geld ausging. Dann schlug ich mich durch wie viele Weiße, die dort leben: Ich lebte vom Geld, das mir meine Mutter schickte und machte Travellerscheckbetrüge. Tatsache jedoch ist, dass das Überleben auf den Philippinen, wie sicherlich in vielen anderen Ländern der so genannten Dritten Welt, kein Zuckerschlecken ist. Sonst hätte ich sicher keine Scheckbetrüge gemacht. Ich hatte auch einen Unfall, wobei ich mir das Bein brach. Ich bekam eine Staphylokokken-Infektion, und irgendwann kam der Moment, wo ich in die Schweiz zurück musste. Im Kantonsspital Winterthur wurde mir das rechte Fußgelenk entfernt, um das Bein zu retten. Vom Spital ging es direkt ins Gefängnis: Das Urteil lautete drei Jahre.

... Ich wollte nach dem Knast neu anfangen, ohne Lügen, anständig und sauber. Doch ohne Lügen hätte ich nie einen Job gefunden. Ich begann in einer kleinen Firma als Buchhalter, weil ich im Knast das Maschinenschreibdiplom nachgeholt hatte. Irgendwann bin ich zum ersten Mal nach langem wieder einmal „auf die Gasse“. Ich traf ein paar alte Bekannte und kaufte ein kleines Piece (Heroin) und sniffte es. Nach und nach konsumierte ich immer mehr, und als mir das Sniffen zu teuer wurde, begann ich wieder zu fixen. Natürlich konnte ich das irgendwann mit der Arbeit auch nicht mehr bezahlen. Nach der Kündigung bei dieser Firma flog ich für fünf Wochen auf die Philippinen. Ich wollte alte Freunde wieder sehen, und vor allem hoffte ich, die Freundin zu sehen, die ich auf den Philippinen zurücklassen musste. Doch diese Freundin, die einzige Frau, mit der ich mir eine Familie mit Kindern und allem Drum und Dran hätte vorstellen können, war nicht mehr da.

... Ich bin „Filterler“ geworden, das heißt, ich stelle den Leuten, die Stoff gekauft haben und ihn nun konsumieren sprich fixen wollen, alles, was dazu nötig ist, zur Verfügung. Mein Lohn für diese Dienst-

leistung besteht aus der restlichen Flüssigkeit, die im Löffel übrig bleibt beziehungsweise im Filter im Löffel. Man muss wissen, dass Heroin nicht nur ein sehr starkes Schmerzmittel ist, sondern auch Gefühle betäubt. Ich hätte sonst meinen Hass und meine Wut kaum aushalten können und wäre durchgedreht. In meinem Fall hat die Hauptdroge Heroin, so absurd sich das anhören mag, mehr genutzt als geschadet – wenn auch der Schaden gesundheitlich, juristisch, finanziell und gesellschaftlich ganz enorm und auch nicht wieder gut zu machen ist. Bekäme ich vom Staat Heroin und Kokain, so dass ich es als Cocktail fixen könnte, dann würde ich natürlich nicht mehr „filterlen“. Ich wäre frei und könnte endlich etwas Besseres tun, und ich würde gerne etwas Gescheiteres tun. Und genauso denken die meisten anderen Fixer von der Zürcher Gasse auch.

SARAH

... Die ersten Jahre meines Lebens verbrachte ich mit meiner Familie im Ausland: Brasilien, Schweden, USA. Mein Vater ist ein erfolgreicher Ingenieur, meine Mutter Kindergärtnerin. Mit fünf Jahren trat ich in der Schweiz in einen Kindergarten ein. Die Erinnerungen an den Vater gehen auf die Zeit vor dem Kindergartenbesuch zurück. Es passierte immer nachts. Ich ging ins Bett, und dann kam mein Vater. Zuerst habe ich gar nicht begriffen, was vor sich ging, kannte aber eigentlich gar nichts anderes. Ich habe immer gewusst, dass es etwas war, das mir nicht gut tat, das nicht schön war. Ich konnte aber auch nicht sagen, dass es etwas Schlechtes war.

... Im Alter von zehn bis zwölf Jahren habe ich das Tun meines Vaters begriffen und mit Sicherheit gewusst, dass es etwas Schlechtes ist. Von der Familie war keine Hilfe zu erwarten. Das schöne Bild durfte nicht angetastet werden. Im Nachhinein haben mir Leute aus dem Bekanntenkreis bestätigt, dass sie Vermutungen hatten, aber keine Beweise. Sie waren übervorsichtig. Die Schulzeit habe ich eigentlich in guter Erinnerung. Ich hatte keine Mühe, Kontakte zu knüpfen, und in der Schule hatte ich meine Ruhe. Nur die überhöhten Anforderungen, welche meine Eltern an mich stellten, werfen ein negatives Licht über die Zeit. Wenn es innerhalb der Familie nicht stimmt, soll der Glanz nach außen um so größer sein.

... Durch Beziehungen meiner Mutter begann ich eine KV-Lehre. Wegen meiner schlechten Noten wollte mein Chef bald ein Elterngespräch. Ich sagte meinem Chef, was zu Hause passiert war, und dass ich deshalb die Eltern nicht einbeziehen wolle. Zuerst hat er mir wohl geglaubt, dann aber nicht mehr, stimmte doch das Bild meiner Eltern nach außen. Zu diesem Zeitpunkt entschloss ich

mich, die Lehre abzubrechen, auch, weil mir der Beruf überhaupt nicht gefiel. Meine Eltern verstanden meinen Entschluss natürlich nicht und waren geschockt. Ich hegte immer die Hoffnung, dass es jetzt dann sicher nicht mehr „so“ sei. Ich lebte in einer Art Traumwelt und glaubte, eines Tages aufzuwachen mit der Gewissheit, dass alles nur ein Traum gewesen sei.

... Ich zog zu Hause aus. Ich hatte immer die Erwartung damit verknüpft, dass damit alles gut sei. In Wirklichkeit hat damit alles erst richtig begonnen: Mir wurde bewusst, was wirklich passiert war, und ich konnte es weder mit dem Kopf noch mit den Gefühlen begreifen. Gleichzeitig spürte ich, dass ich nichts mehr schlucken konnte. Tee und Suppe konnte ich noch zu mir nehmen. Brot oder sonst etwas essen konnte ich nicht mehr – ich glaubte, daran ersticken zu müssen. Es wurde mir bewusst, dass ich nicht mehr alles schlucken wollte, was gewesen war. Allgemein nicht mehr einfach schlucken, ohne dazu etwas zu sagen. Als mein Gewicht weniger und weniger wurde, wusste ich, dass es Richtung Spital ging, was ich absolut nicht wollte.

... Als die Beziehung mit Andy, mit dem ich auch ein halbes Jahr zusammenwohnte, abgebrochen war, begann mein Heilungsprozess: Ich bezog eine eigene Wohnung und hatte endlich das Gefühl: „Jetzt werde ich selbständig.“ Ich hatte einen Ort für mich, konnte mich entfalten, die Grenzen selber bestimmen. Ich arbeitete in der Psychiatrie mit alten Leuten, was mir sehr gut gefallen hatte. Ich kam auf die Idee, so wie ich die Haut der alten Menschen eincreme, könnte ich auch meinen Körper pflegen, meine Haut spüren. Das erste, was ich in der Wohnung hatte, war ein Spiegel – nicht um zu sehen, was schön und weniger schön ist in meinem Gesicht, sondern um Sarah zu sehen, mich, die Arme, die Füße berühren. Um zu

bestimmen: Das gehört mir. Um Grenzen zu setzen, wann sage ich Nein. Es ist mir früher nie bewusst gewesen, dass ich jemandem sagen kann, er dürfe mir nicht zu nahe kommen. Ab diesem Zeitpunkt ging es mir mit dem Essen auch wieder besser.

... Ich habe mich nie für Drogen interessiert, und doch musste ich diese Extreme sehen, um zu entscheiden, ob ich auch dort landen möchte oder nicht. Ich lernte viele Menschen kennen mit den gleichen Schicksalen, sah, dass ich nicht alleine bin damit. Als Nachtwache in der Notschlafstelle ist mir bewusst geworden, dass Drogen für mich kein gangbarer Weg wären. Mir wurde klar, dass ich das vermeiden kann, wenn ich versuche, die Sachen nicht zu verdrängen, sondern zuschauen, auch wenn es nicht immer schön ist und oft weh tut. Ich musste auch lernen, gewisse Sachen zu akzeptieren und weiterzugehen. Ich habe dadurch mehr Selbstvertrauen erhalten, und es half mir auch, meine Essprobleme zu lösen.

... Seit drei Monaten habe ich einen Freund, Marc. Er kommt aus einer harmonischen Familie und hat ein gutes Verhältnis zu seinen Eltern. Lange suchte ich danach, was in dieser Familie nicht stimmt. Ich konnte aber nichts finden, man spricht über die Probleme miteinander. Bei meinen früheren Beziehungen hatte ich immer das Gefühl, dass ich Halt geben musste. Bei Marc habe ich dieses Gefühl nicht. Natürlich hat er auch „gesunde“ Fehler wie jeder andere Mensch. Ich ertrug es aber nicht länger, mit „verletzten“ Männern eine Beziehung zu haben, weil sich so „Psychobeziehungen“ ergaben. Jetzt habe ich die Aufnahmeprüfung für die Arztgehilfenschule gemacht, weil ich als Zweitausbildung etwas in Richtung Sozialschule machen möchte. Auf jeden Fall werde ich nächstes Jahr in der Schulbank sitzen.

7.4 D I: ERGONOMIE UND AUSGLEICHSÜBUNGEN AM ARBEITSPLATZ, D II: ARBEITSSICHERHEIT UND GESUNDHEITSSCHUTZ

Lerneinheit:	Themenblock DI	Zeit:	4 Stunden
Ergonomie und Ausgleichsübungen am Arbeitsplatz		Klasse:	Metallbauer
Ziele der Einheit:			
Die Schüler sollen:			
<ul style="list-style-type: none"> - die Wirkung gesundheitsförderlicher Maßnahmen auf das Muskel-Skelett-System erklären - Belastungen durch fehlerhafte ergonomische Arbeitsplatzgestaltung und Arbeitshaltungen ableiten - Verhältnis- und Verhaltensprävention unterscheiden - berufsspezifische Arbeiten rückengerecht durchführen 			

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
Übungen für häufig belastete Muskulatur	motivierende Musik	
Auswirkungen von Belastungen auf die Wirbelsäule	Schüler lokalisieren an ihrer Wirbelsäule manchmal auftretende Schmerzen und markieren sie mit Klebepunkten auf einer Wirbelsäulenabbildung.	
Funktion der Bandscheiben; Ernährung; Belastung beim unterschiedlichen Heben und Tragen; Verhaltens- und Verhältnisprävention	OHP-Folien	siehe Lehrerhandbuch „Halt dich fit mit einem gesunden Rücken“, IKK/Gewerkschaft Holz und Kunststoff
Übungen zum Heben, Tragen und Bücken	Tennisbälle zurollen in kontrollierter Wirbelsäulenposition (Stab-/Seilkontrolle)	
Rückenbelastung bei typischen beruflichen Verrichtungen	Kleingruppenarbeit : - übliche Arbeitshaltung - korrekte Wirbelsäulenhaltung	
Arbeitsplatz-Check	Fragebogen zur Einordnung der eigenen Belastung/Beanspruchung nach Dauer und Häufigkeit	
Übungen	Stab wird an Wirbelsäule angelegt und soll Kopf und Gesäß berühren.	siehe Lehrerhandbuch „Halt dich fit mit einem gesunden Rücken“, IKK/Gewerkschaft Holz und Kunststoff, Seiten 54, 82, 83

Lerneinheit: Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz	Themenblock DII	Zeit:	4 Stunden
		Klasse:	Metallbauer

Ziele der Einheit:

Die Schüler sollen:

- Aufgaben der Berufsgenossenschaft (BG) für Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz nennen
- Gefahren einiger berufstypischer Belastungen begründen
- Möglichkeiten der Prävention aufzeigen

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
Rolle und Aufgabe der BG bei Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz	Impulsreferat und Fragerunde	
Lärm und Gehör	Ausgewählte Themen der CD-Rom „Lärm in der Bauwirtschaft“ (Herausgeber: AMD der Bauwirtschaft)	
Lärm bei berufstypischen Arbeitsverrichtungen	Schallpegel messen	
berufstypische Schad-/Gefahrstoffe	Kartenabfrage: - Gefahr/Schadstoffe - Gefahropotenzial verschiedener Stoffe ermitteln	CD-Rom „Gefahrstoffinformationssystem“ (WINGIS 2.000 GISBAU)
Umgang mit berufstypischen Gefahr- und Schadstoffen	Unterrichtsgespräch; Gegenüberstellung: übliche Handhabung und Handhabung gemäß der Vorschriften; persönliche Schutzausrüstung	
Haut als Grenzorgan zu Umwelt; Erhalt der Funktionsfähigkeit.	interaktive CD-Rom „Die Haut – unsere Visitenkarte“ (AMD der Bauwirtschaft); Vorstellen von Mitteln zu Hautpflege und Hautschutz	

7.5 EI: GESUNDE ERNÄHRUNG

Lerneinheit:	Themenblock EI Gesunde Ernährung	Zeit: 4 Stunden
		Klasse: Arzthelferinnen
Ziele der Einheit: Die Schülerinnen sollen: <ul style="list-style-type: none"> - verschiedene ausgewogene und schmackhafte Speisen herstellen - Essen als Genuss erfahren - verschiedene Ernährungsformen beschreiben 		

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
Ermittlung des Wissensstandes und der speziellen Interessen	Fragerunde 1	
Vorstellen der herzustellenden Speisen und Getränke	Erklärung der Zubereitungsarten und verschiedener Küchentechniken	
Zubereitung der Speisen	Nach Arbeitsauftrag werden in Gruppen die Speisen zubereitet.	Brotaufstriche von herzhaft bis exotisch; Paprikakuchen und Käsequiche; Rohkost mit verschiedenen Dips; Putenzöpfe, kalorienarm und eiweißreich; leicht und lecker: Obstsalat mit Joghurtsauce; alkoholfrei genießen: Tahiti-Punsch und Rote Mila.
Aufbau des Büffets	Speisenfolge und Ästhetik werden besprochen.	
gemeinsames Essen	Die einzelnen Gruppen stellen die von ihnen zubereiteten Speisen vor.	
Vertiefung des Wissensstandes und Eingehen auf spezielle Interessen	Tischgespräch: <ul style="list-style-type: none"> • Ernährungstipps bei Diabetes • Ermitteln des BMI • Vorstellung der Gesundheitsangebote der Krankenkasse 	
Aufräumen der Küche		
Abschluss	Verteilen der Rezepte und verschiedener Broschüren	

7.6 FI: HAUTSCHUTZ UND ALLERGIEN; FII: IMPFBERATUNG; FIII: SEXUALHYGIENE UND AIDS

Lerneinheit:	Themenblock FI Hautschutz und Allergien	Zeit:	2 Stunden
		Klasse:	Fleischer

<p>Ziele der Einheit:</p> <p>Die Schüler sollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - berufsbedingte Gefahren für die Hautgesundheit erläutern - Notwendigkeit von Schutzmaßnahmen ableiten
--

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
Einführung ins Thema	Schüler berichten von Hautproblemen bei sich selbst und/oder bei Kollegen.	
Aufbau der Haut schädliche Einwirkungen, zum Beispiel durch Feuchtarbeit, Reinigungs- und Desinfektionsmittel	Vortrag mit OHP-Folien (Landesgesundheitsamt)	
Entwicklung von Ekzemen und Allergien eitrige Hautentzündungen im Beruf	OHP-Folien von Krankheitsbildern (Landesgesundheitsamt)	
Arbeitsschutz • Vor- und Nachteile verschiedener Handschuhe • sachgerechte Anwendung von Mitteln zur Hautreinigung, zum Hautschutz und zur Hautpflege	Anschauungsmaterial aus dem beruflichen Alltag Proben und Informationsmaterial zum Mitnehmen	

Lerneinheit: Themenblock FII Impfberatung	Zeit: 2 Stunden
	Klasse: Gas-Wasser-Installeure

Vorbemerkung:

Die Schüler sollten ihre Impfbücher mitbringen. Während der Unterrichtseinheit wurden sie von einer zweiten Fachkraft des Gesundheitsamtes auf fehlende Impfungen durchgesehen.

Ziele der Einheit:

Die Schüler sollen:

- Gesundheitsrisiken durch Infektionskrankheiten beschreiben
- Wirkungsweise von Impfungen erklären
- eigene Schutzmöglichkeiten folgern

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
Wirkungsweise und Prinzipien von Impfungen	Vortrag mit OHP-Folien: „Kick’ das Virus raus“ (Deutsches Grünes Kreuz, Marburg)	
Ansteckungsmöglichkeiten, Krankheitszeichen und Komplikationen von Infektionskrankheiten, gegen die Impfungen allgemein empfohlen sind.	Video-Film: „Hepatitis B - Impfen schützt!“ (Pharmafirma MSD Sharp und Dohme) Fragerunde	
Impfberatung	Jeder Schüler erhält eine Rückmeldung über seinen Impfstatus und, wenn nötig, eine schriftliche Impfempfehlung für den Hausarzt.	

Lerneinheit:	Themenblock FIII Sexualhygiene und Aids	Zeit:	3 Stunden
		Klasse:	Metallbauer

Vorbemerkung:

Diese Einheit wurde in den Räumen des Gesundheitsamtes Stuttgart und mit dessen Unterrichtsmaterialien durchgeführt.

Ziele der Einheit:

Die Schüler sollen:

- Gesundheitsgefahren durch ungeschützten Geschlechtsverkehr begründen
- Methoden zur Schwangerschaftsverhütung beschreiben
- das Anwenden von Kondomen üben

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
Einführung und Auflockerung Bau und Funktion der Geschlechtsorgane Das „erste Mal“ Methoden zur Schwangerschaftsverhütung und deren Wirkungsweise	Film: „Sex – Gebrauchsanweisung für Jugendliche“ (Liller Möller, Dänemark); alle hier relevanten Themen werden auf lustige Weise angesprochen Verhütungsmittelkoffer: Schüler können die einzelnen Mittel anschauen und anfassen Kondomanwendung wird am Dildo ausprobiert	Es ist zu überlegen, ob der Experte dem gleichen Geschlecht wie die Schüler angehören und ob der Lehrer an dieser Einheit teilnehmen soll.
HIV und Aids <ul style="list-style-type: none"> • Ansteckung • Schutz • Test • Behandlung weitere durch Geschlechtsverkehr übertragbare Krankheiten Abschluss	OHP-Folien mit Piktogrammen Film: „Aids, sei klug, sei vorsichtig“ (Studio Pierer, Hamburg) Ausgabe von Informationsbroschüren Kondome werden verteilt	

7.7 GI: BEWEGUNG UND FITNESS - INLINE-SKATING; GII: BEWEGUNG UND FITNESS - STUDIO

Lerneinheit: Themenblock GI Bewegung und Fitness – Inline-Skating	Zeit: 4 Stunden
	Klasse: Metallbauer (maximal 12 Schüler)
Ziele der Einheit: Die Schüler sollen: <ul style="list-style-type: none"> - sich an das Sportgerät gewöhnen - Technik und Koordination üben - zum Sporttreiben motiviert werden 	

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
„Safer Falling“ und Aufrichten in die Grundstellung	kompletter Einsatz der Schutzausrüstung	
Rollen	Gewöhnen an die Inliner	
Bremstechnik „Heelstop“	Partnerübung: B rollt A durch das Gelände; A versucht, mit dem Heelstop zu bremsen; B gibt A Stabilisation und Sicherheit	
aktives Gleiten	„Charly-Chaplin-Schritt“	
Kantengewöhnung	„Eierlauf“, Wechsel Außen-/Innenkante	
Kurvenfahren	„Hütchenlauf“ mit Antippen, Gewichtsverlagerung von außen nach innen	
Übersetzen vorwärts	darauf achten, dass immer das äußere Bein über das innere gesetzt wird, in beide Richtungen	
Üben des aktiven Gleitens, des Übersetzens und des Kurvenfahrens	verschiedene Spielformen: <ul style="list-style-type: none"> • Fallschirm: übersetzen und sehr schnelles Fahren, auf Kommando stoppen, rechts und links herum • Schlangen fahren: Im-Kreis-Fahren und Schnelles-Fahren verbinden • Sieben-Tage-Rennen: zwei Gruppen, drei Runden schnelles Fahren 	
Freestyle	„Safer-Skating-Parcours“: <ul style="list-style-type: none"> - Hindernisse aus Karton - Hütchen weit und eng aufstellen - Mini-Rampe 	

Lerneinheit:	Themenblock GII Bewegung und Fitness-Studio	Zeit:	2 Stunden
		Klasse:	BVJ (maximal 12 Schüler)

Vorbemerkung:

Ein Sportstudio hat die Räumlichkeiten kostenlos zur Verfügung gestellt. Es ist notwendig, die Klasse in Gruppen zu teilen. Eine Einweisung der betreuenden Lehrkräfte an den Geräten sollte vor der Einheit stattfinden. Straffes Programm mit klaren Regeln ist notwendig.

Ziele der Einheit:

Die Schülerinnen und Schüler sollen:

- Übungen zur Kräftigung des Bewegungsapparates durchführen
- Einblick in die Ausdauerschulung bekommen
- zum Sporttreiben motiviert werden

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
„Warm up“: „Rowing“ und Fahrrad- ergometer	zwei Gruppen	zwei Trainer sind notwendig
„Hot Iron“: Langhanteltraining	im Kursrahmen zu Musik; auf Haltungsschwächen achten, Fehlhaltungen korrigieren	
Krafttraining	wegen der Übersichtlichkeit nur an wenigen Geräten trainieren; Einweisung geben und Ausführung beaufsichtigen	
„Cool down“: Stretching	im Kursrahmen zu Musik	Infomaterial über Anlaufstellen für Sportinteressierte wurde ausgeteilt

7.8 HI: RISKANTES VERHALTEN IM STRAßENVERKEHR; HII: SICHERHEITSTRAINING

<p>Lerneinheit: Themenblock HI Riskantes Verhalten im Straßenverkehr</p>	<p>Zeit: 3 Stunden</p> <p>Klasse: Gas-Wasser-Installateure</p>
<p>Vorbemerkungen:</p> <p>Vorbemerkungen:</p> <ol style="list-style-type: none"> Die Lehrer nahmen zur Vorbereitung an einem dreitägigen Seminar teil, das im Rahmen des Modellprojektes „Ohne Sprit fahr' ich mit“ des Ministeriums für Umwelt und Verkehr stattfand. Der gemietete Fahrsimulator wurde in einem Fahrzeug installiert, das für diesen Zweck von einer Autofirma zur Verfügung gestellt wurde. <p>Ziele der Einheit:</p> <p>Die Schüler sollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - psychosoziale und durch Suchtstoffe bedingte Störfaktoren beim Führen eines Kfz erklären - Regeln zum sicheren Verhalten als Fahrer oder Mitfahrer erarbeiten 	

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
Einschätzung des eigenen Fahrstils und des Fahrstils der Freundinnen/Freunde	an einer Plakatwand sind verschiedene Möglichkeiten vorgegeben (zum Beispiel sportlich, angepasst, je nach Laune), Schüler setzen Punkte	
Verunfallte und Getötete im Straßenverkehr	Plakatwand zur Unfallstatistik, aufgeschlüsselt nach Alter und Alkoholkonsum; Fragen an den Experten	
Einflüsse auf das sichere Führen eines Kfz: <ul style="list-style-type: none"> • Störung durch Mitfahrer • eigene Ablenkbarkeit • Alkohol 	Kleingruppen aus einem Fahrer und drei bis vier Mitfahrern fahren gemeinsam im Fahrsimulator; die Mitfahrer bekommen Spielanweisungen, die typische Situationen bei Fahrten von Jugendlichen darstellen; die nicht an der Fahrt im Fahrsimulator beteiligten Schüler erhalten Beobachtungsaufgaben. Im Plenum werden die Beobachtungen an einer Plakatwand visualisiert; rechtliche Fragen an den Experten.	
sicherheitsförderndes Verhalten	Arbeit in zwei Gruppen (Fahrergruppe und Mitfahrergruppe): Was erwarte ich von meinem Fahrer? Was kann ich als Beifahrer leisten? Darstellung der Ergebnisse auf zwei Plakaten: „Zehn Gebote für den Fahrer“, „Zehn Gebote für die Mitfahrer“	

Lerneinheit:	Themenblock III Sicherheitstraining	Zeit:	3 Stunden
		Klasse:	Gas-Wasser-Installateure

Vorbemerkung:

Die Einheit wurde von einem Mitarbeiter im Modellprojekt „Ohne Sprit fahr’ ich mit“ des Ministeriums für Umwelt und Verkehr auf einem Verkehrsübungsplatz durchgeführt. Aktiv üben konnten diejenigen Schüler, die eine Fahrerlaubnis hatten und in einem Pkw zum Fahrtraining kamen. Die übrigen Schüler nahmen während der Übungsphasen als Beifahrer teil.

Ziele der Einheit:

Die Schüler sollen:

- Grenzen der Beherrschbarkeit eines Kfz erfahren
- Bremsweg einschätzen, Vollbremsung durchführen

Verlauf	Methodisch-didaktische Hinweise/Medien	Bemerkungen
eigene Unfallerfahrungen, Sicherheitsabstand, Berechnung des Bremsweges	Gespräch im Plenum	
Vollbremsung auf verschiedenen Belägen Schleuderfahrt auf nasser Fahrbahn	Übungen mit dem eigenen Pkw; Anweisungen und Kommentare des Übungsleiters werden über Funk ins Fahrzeug übertragen jeder Fahrer kann die Übungen mehrmals absolvieren	
Bremsweg bei verschiedenen Geschwindigkeiten	Schüler platzieren Pylone an den von ihnen erwarteten Haltepunkten und überprüfen die Einschätzungen	

8 Evaluation

Die Evaluation des Modellprojekts wurde von der Arbeitsgemeinschaft Prävention und Gesundheitsförderung (Arge PuG) an der Universität Tübingen, später Stuttgart durchgeführt¹. Mit der Evaluation wurde zum ersten gewährleistet, dass die Erfahrungen, die im Verlauf des Projekts gesammelt wurden, systematisch dokumentiert werden konnten. Zum zweiten wurde durch den Vergleich von Auszubildenden, die an der Maßnahme teilnahmen, mit solchen, die an dem Projekt nicht teilnahmen, die Effektivität des Projekts hinsichtlich der angestrebten Zielsetzungen geprüft. Zum dritten wurden durch die systematische und kontinuierliche Datengewinnung aus der operativen Ebene Informationen zu bestimmten Zeitpunkten verdichtet und der Steuerungsgruppe präsentiert. Mit diesem Vorgehen wurde dem formativen Aspekt der Evaluation Rechnung getragen, da hierdurch die Gestaltung der Prozesse kontinuierlich verbessert werden konnte.

Erfahrungen und Empfehlungen

Die auch finanziell aufwändige Evaluation des Modellprojekts sollte den wissenschaftlichen Nachweis über die Effektivität von Gesundheitsförderungsmaßnahmen und deren Implementierung in den Berufsschulalltag erbringen. Da auf diese Ergebnisse zurückgegriffen werden kann, ist eine derart umfassende Evaluation bei der Durchführung eines ähnlichen Projekts an anderen Schulen nicht notwendig. Es empfiehlt sich aber der Einsatz von Feedbackbögen (siehe Anlage) für Schülerinnen/Schüler, Lehrkräfte und Experten, die nach den jeweiligen Unterrichtseinheiten kontinuierlich die Maßnahmen verbessern und deren Zielerreichung überprüfen.

8.1 VORGEHENSWEISE

(1) Rückmeldungen der Schülerinnen/Schüler zu den einzelnen Unterrichtseinheiten

Als Bestandteil der formativen Evaluation wurden alle durchgeführten Projekteinheiten mit Hilfe eines spezifisch für die Schülerinnen/Schüler entwickelten Feedbackbogens bewertet. Dadurch sollten Hinweise auf kurzfristige Veränderungen oder für einen Verbesserungsbedarf gewonnen werden. Auch sollten die beteiligten Fachkräfte eine standardisierte Rückmeldung über die von ihnen durchgeführten Einheiten erhalten.

(2) Veränderungen im Gesundheitsverhalten der Jugendlichen

Zur Erhebung der Veränderungen wurden die Einstellungen und Verhaltensweisen der Berufsschülerinnen/-schüler durch die Inhalte des Modell-Projekts mit einem eigens entwickelten Fragebogen eva-

liert. Dieser Fragebogen wurde im Verlauf des Projekts zu vier Messzeitpunkten (t1 = Eingangsbefragung, t2 = nach Ende des ersten Projekt-/Schuljahrs, t3 = nach Ende des zweiten Projekt-/Schuljahrs, t4 = nach Ende des dritten Projekt-/Schuljahrs) eingesetzt.

(3) Prozessbeobachtung und -optimierung

Die beteiligten Fachkräfte, die direkt im Rahmen des Projekts mit den Ausbildungsklassen arbeiteten, sowie alle Personen, die auf leitender Ebene für die inhaltliche Gestaltung des Projekts verantwortlich zeichneten, wurden nach jedem Projektjahr interviewt.

Daneben unterstützte die Arge PuG die Arbeit im Projekt durch die Mitarbeit im Projektstab sowie in der Kompendium-Gruppe. Hierdurch wurde zugleich die für die formative Evaluation notwendige Information der Mitarbeiter der Arge PuG über laufende Projektgeschehnisse sichergestellt.

8.1.1 Projektklassen und -einheiten

Insgesamt beteiligten sich sechs Klassen in der Gewerbliche Schule Im Hoppenlau Stuttgart und in der Robert-Mayer-Schule Stuttgart am Projekt. Die Tabelle 3 listet die beteiligten Klassen auf.

Tabelle 3: Übersicht über die am Projekt beteiligten Klassen

	Gewerbliche Schule Im Hoppenlau	Robert-Mayer-Schule
Ausbildungs- beruf	1x Fleischer 1x Arzthelferinnen	1x Metallbauer/Konstruk- tionstechnik
		2x Gas- und Wasserinstalla- teur (wurden im Verlauf des Projekts zu einer Klasse zusammen gefasst)
Berufsvorbe- reitungsjahr (für Schüler mit geringen Deutschkennt- nissen)	1x BVJ (pro Jahr 1x neu)	

8.2 BEFUNDE

8.2.1 Feedback der Auszubildenden zu den Unterrichtseinheiten

Der Feedbackbogen zur Evaluation der einzelnen Projekteinheiten setzt sich aus vier Teilen zusammen, deren 21 standardisierte Aussagen inhaltlich zu sechs verschiedenen Skalen zusammengefasst wer-

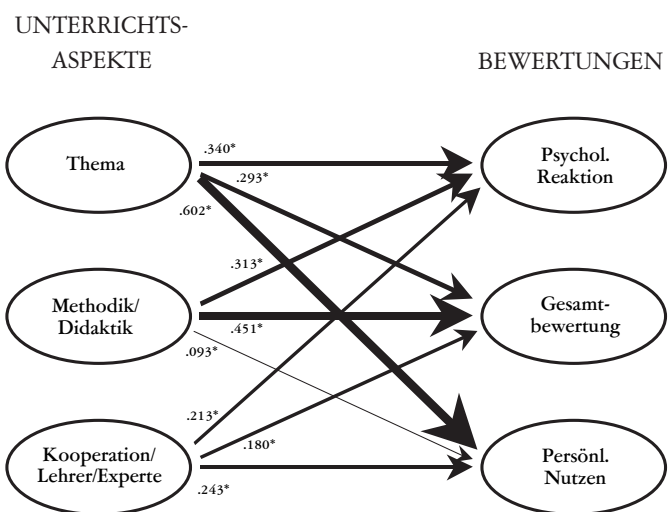
¹ Sprecher der Arge war bis zu seinem Wechsel an die Universität Stuttgart Prof. Dr. Schlicht. Das Evaluationsprojekt wechselte mit ihm an das Institut für Sportwissenschaft der Universität Stuttgart.



den: (1) Thema, (2) methodisch-didaktische Aspekte, (3) Kooperation Lehrer/Experte, (4) psychologische Reaktionen, (5) persönlicher Nutzen und (6) Gesamtbewertung.

Die Interpretation der Auswertungsergebnisse konnte nur in Zusammenhang mit zusätzlichen Informationen über die jeweiligen Klassen und die Unterrichtssituation sachgerecht erfolgen. Deshalb war eine Besprechung mit den durchführenden Fachkräften unabdingbar. Die Auswertungsergebnisse wurden jeweils nach vollständiger Durchführung und Auswertung der Einheiten eines Themenblocks in einer gemeinsamen Arbeitskreissitzung diskutiert und interpretiert.

Die in Abbildung 1 dargestellten Zusammenhänge zwischen den „Ausgangsbedingungen des Unterrichts“ und den „Ergebnissen der Bewertung“ wurde auf der Basis der Gesamtzahl von Feedbackbögen aller 100 Projekteinheiten errechnet.



* Beta-Koeffizienten der Regressionsanalyse

Abbildung 1: Zusammenhänge der Unterrichtsaspekte

Die Darstellung zeigt, welchen Anteil die einzelnen Aspekte des Unterrichts (Thema, Methodik/Didaktik, Kooperation) an der Bewertung dieses Unterrichts haben. Auffällig ist zum einen, ablesbar an der Stärke der Zusammenhänge, dass die Projekteinheiten differenziert beurteilt werden. Eine gelungene oder misslungene Einheit wird also nicht auf allen Dimensionen identisch bewertet.

Zum anderen ist bemerkenswert, dass die „Gesamtbewertung“ am stärksten von den methodisch-didaktischen Aspekten der Einheit, der „persönliche Nutzen“ jedoch in erster Linie von dem Thema der Projekteinheit abzuhängen scheint.

Die hohe Bedeutung der methodisch-didaktischen Aspekte kann als Bestätigung des Projektansatzes, neue Unterrichtsformen und -verfahren zu erproben und einzusetzen, gewertet werden. Die hohe Bedeutung des Themas für den subjektiv eingeschätzten persönlichen Nutzen, dem unter motivationalen Gesichtspunkten eine wichtige Rolle zukommt, verweist auf die große Bedeutung der Themenwahl und die Notwendigkeit, sich an den Interessen der Zielgruppe zu orientieren. Dies zeigt sich auch an den besonders positiven Rückmeldungen der Einheiten der Themenblöcke G (Bewegung und Fitness) und H (Riskantes Verhalten im Straßenverkehr).

8.2.2 Die Projekteinheiten

Die grafische Darstellung der Ergebnisse der in Kapitel 7 aufgelisteten Unterrichtsentwürfe aus den verschiedenen Themenblöcken A (Kommunikation und Konflikte), B (Umgang mit Belastungen) C (Suchtverhalten), D (Ergonomie), E (Ernährung), F (Sex und Aids), G (Bewegung und Fitness) und H (Riskantes Verhalten) bei den entsprechenden Klassen sind im Folgenden dargestellt.

8.2.2.1 Einheiten des ersten Projektjahres - Themenblöcke A, B und G

Im ersten Projektjahr wurden Einheiten zu den Themenblöcken A (Kommunikation und Konflikte), B (Umgang mit Belastungen) und G (Bewegung und Fitness) realisiert. Die Ergebnisse der Feedbackbogen-Untersuchung zeigen, dass es deutliche Unterschiede in der Bewertung der jeweiligen Einheiten gibt. Während einige Projekteinheiten von 100 Prozent der befragten Auszubildenden als gut beurteilt werden (insbesondere im Themenblock G), gibt es auch vereinzelt Einheiten, bei denen eine derartige Zustimmung lediglich 20 bis 30 Prozent erreicht. Diese eher geringe Zustimmung zweier Metalltechniker-Klassen lässt sich sowohl für den Themenblock A als auch für den Themenblock B über nahezu sämtliche Skalen konstatieren. Es zeigt sich also, dass sich die Bewertung der Projekteinheiten nicht alleine mit den diversen Themen erklären lassen, das heißt die Projekteinheiten mit den „beliebteren“ Themen werden nicht durchgängig auch besser bewertet. Für den Themenblock G (Bewegung und Fitness) ist dieser Trend zwar feststellbar, bei den anderen Themenblöcken ist die Streuung der Bewertungen dagegen breiter.

Berücksichtigt man, dass die Projekteinheiten einen Bestandteil schulischen Pflichtunterrichts darstellen und zudem um ein Thema kreisen, das bei der betroffenen Altersgruppe wenig aktuelle Relevanz besitzt, so erscheint die Zustimmung bei den Aussagen zum Thema („ist interessant“) und zur Gesamtbewertung der Einheiten insgesamt zufriedenstellend hoch.

Themenblock AI: Kommunikation I für Gas-Wasser-Installateure

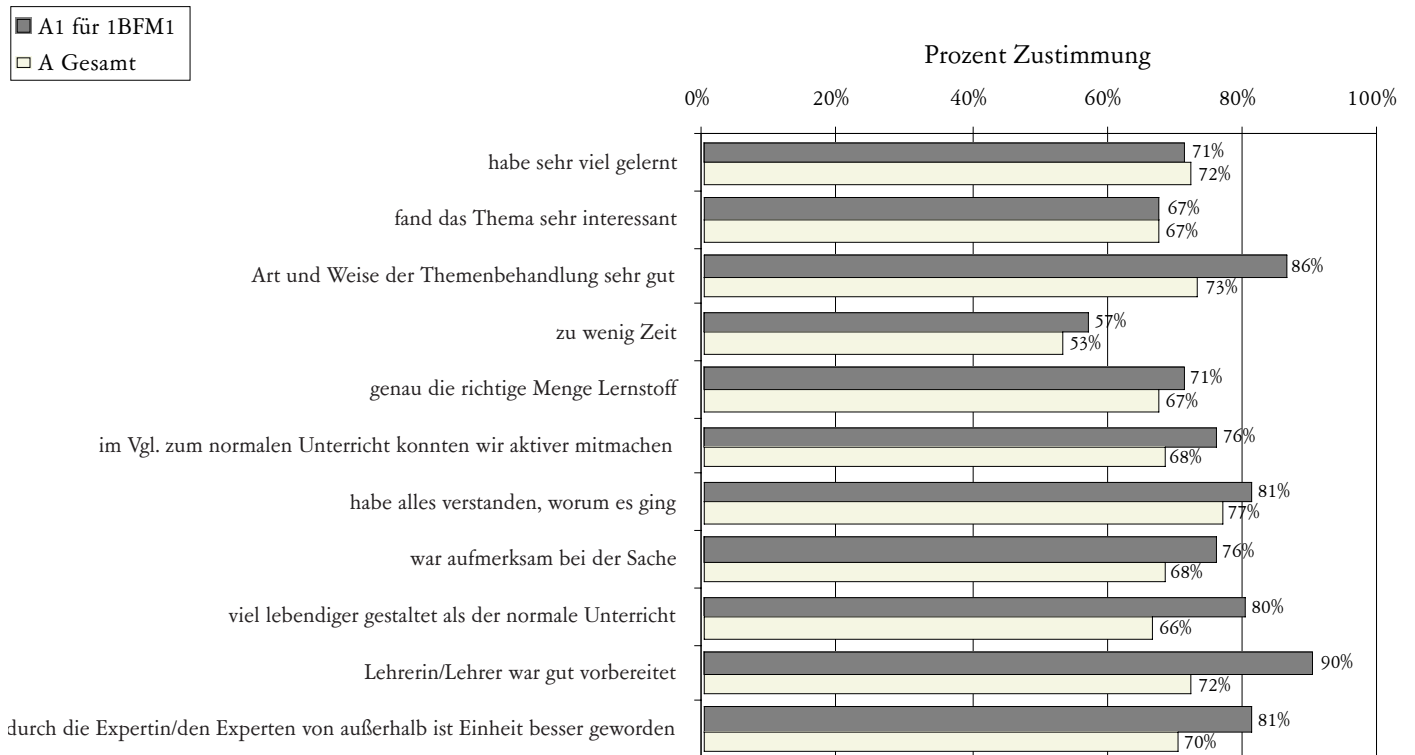


Abb 2: AI für 1BFM1

Themenblock AI: Kommunikation I für Gas-Wasser-Installateure

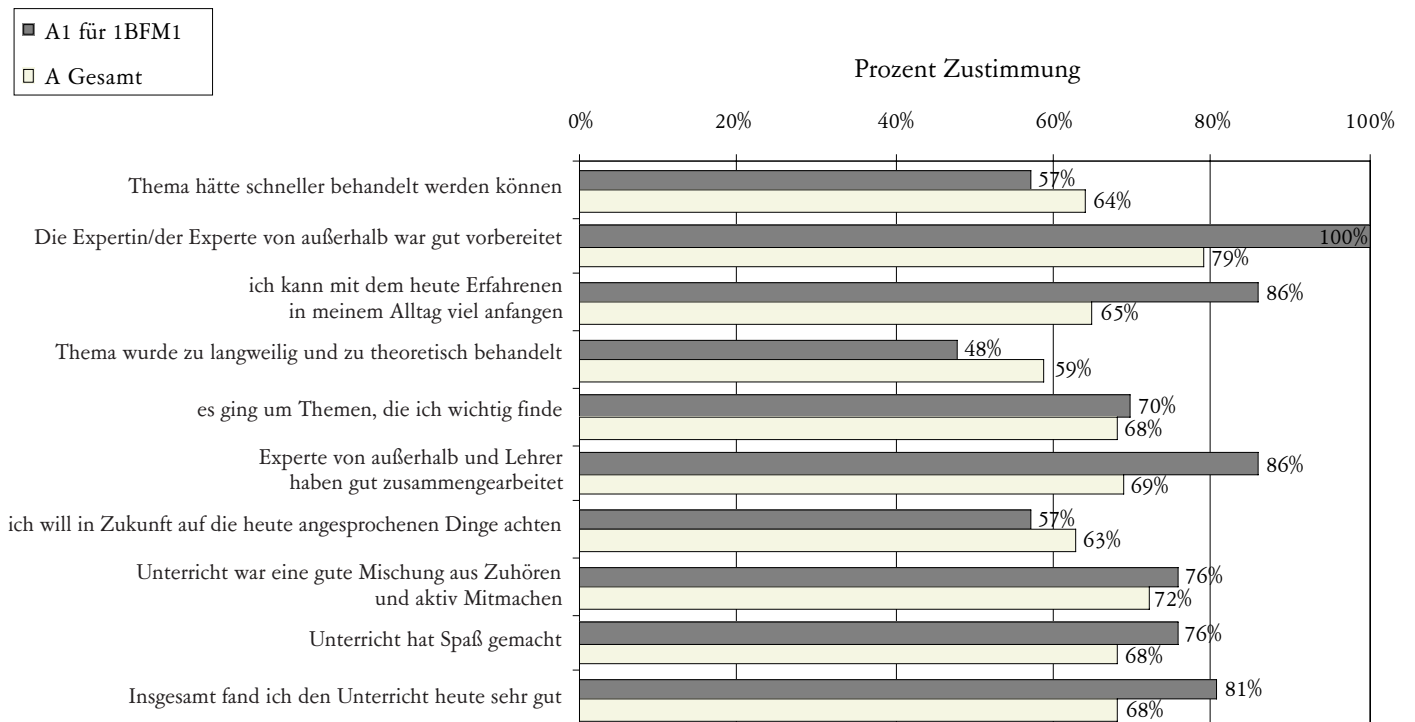


Abb. 3: AI für 1BFM1

Themenblock AII: Kommunikation II für Gas-Wasser-Installateure

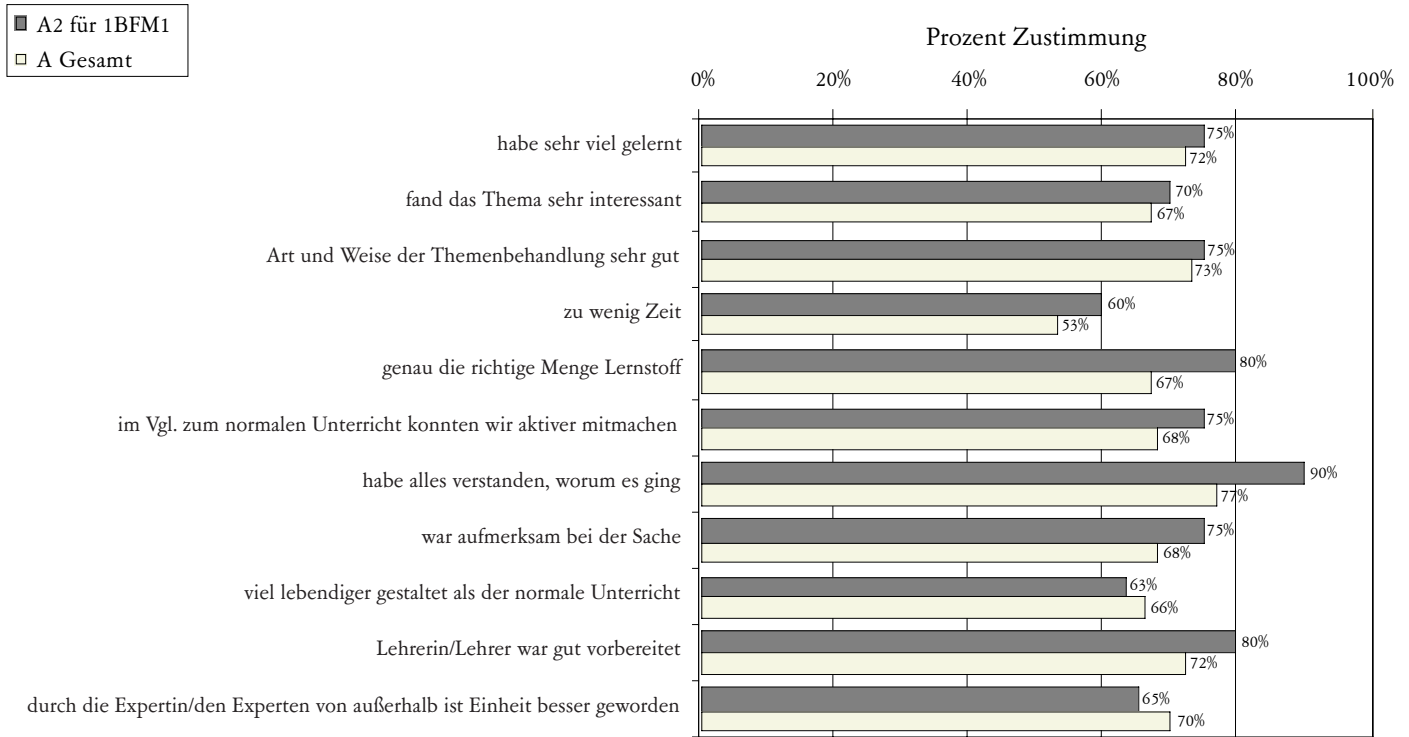


Abb. 4:A2 für 1BFM1

Themenblock AII: Kommunikation II für Gas-Wasser-Installateure

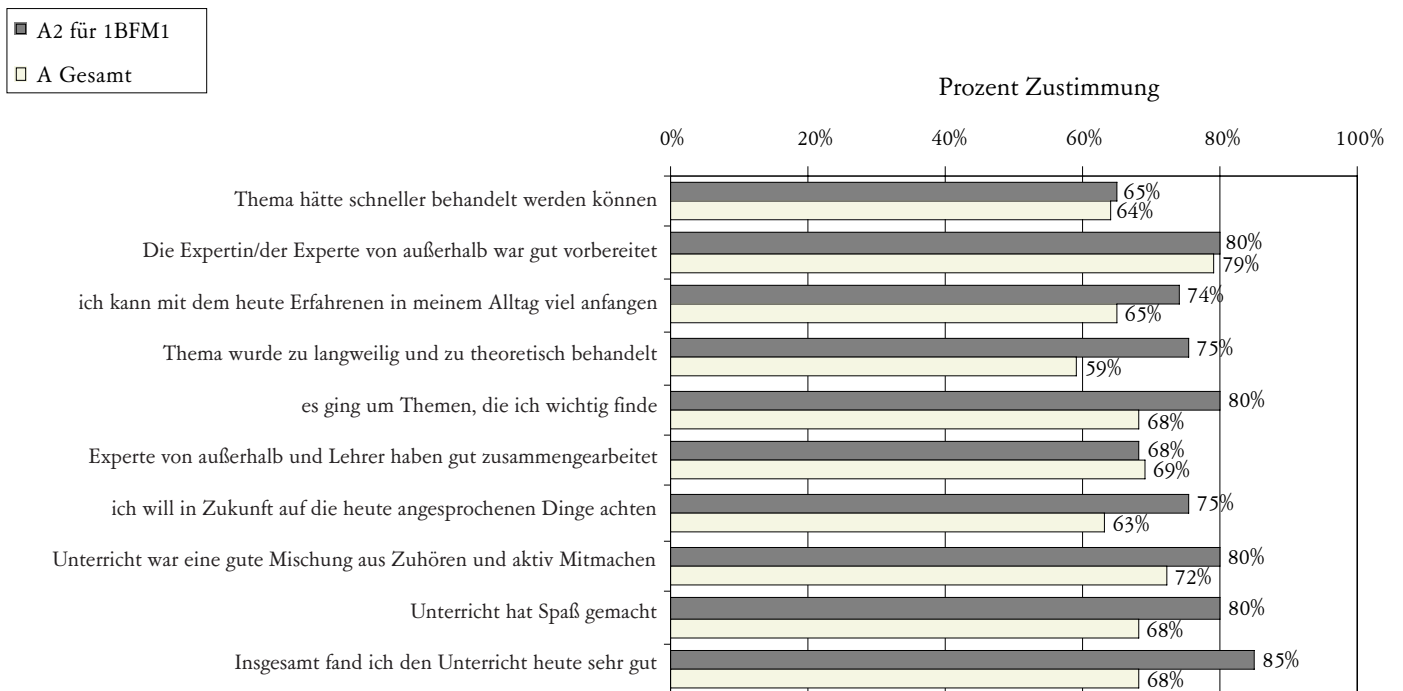


Abb. 5:A2 für 1BFM1

Themenblock BI: Analyse belastender Faktoren für Fleischer

■ B1 für Fleischerklasse
□ B Gesamt

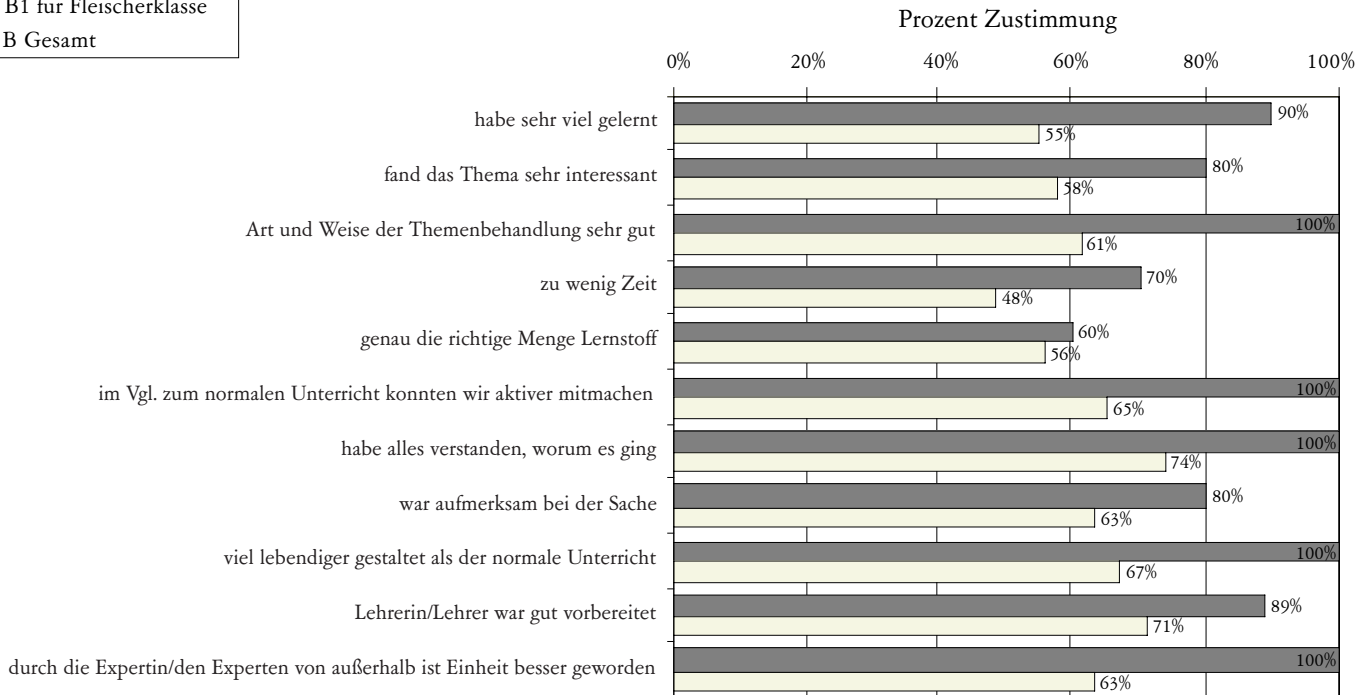


Abb. 6: BI für Fleischerklasse

Themenblock BI: Analyse belastender Faktoren für Fleischer

■ B1 für Fleischerklasse
□ B Gesamt

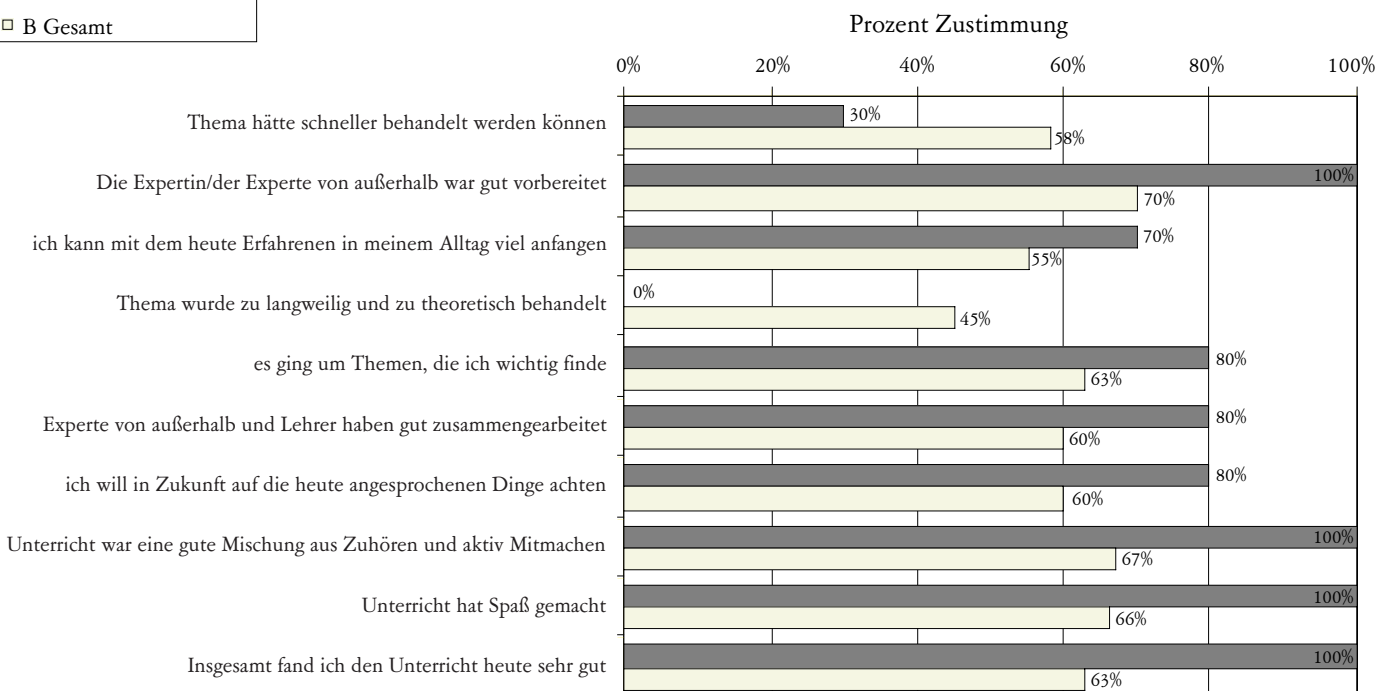


Abb. 7: BI für Fleischerklasse

Themenblock BII: Körpersignale I für Fleischer

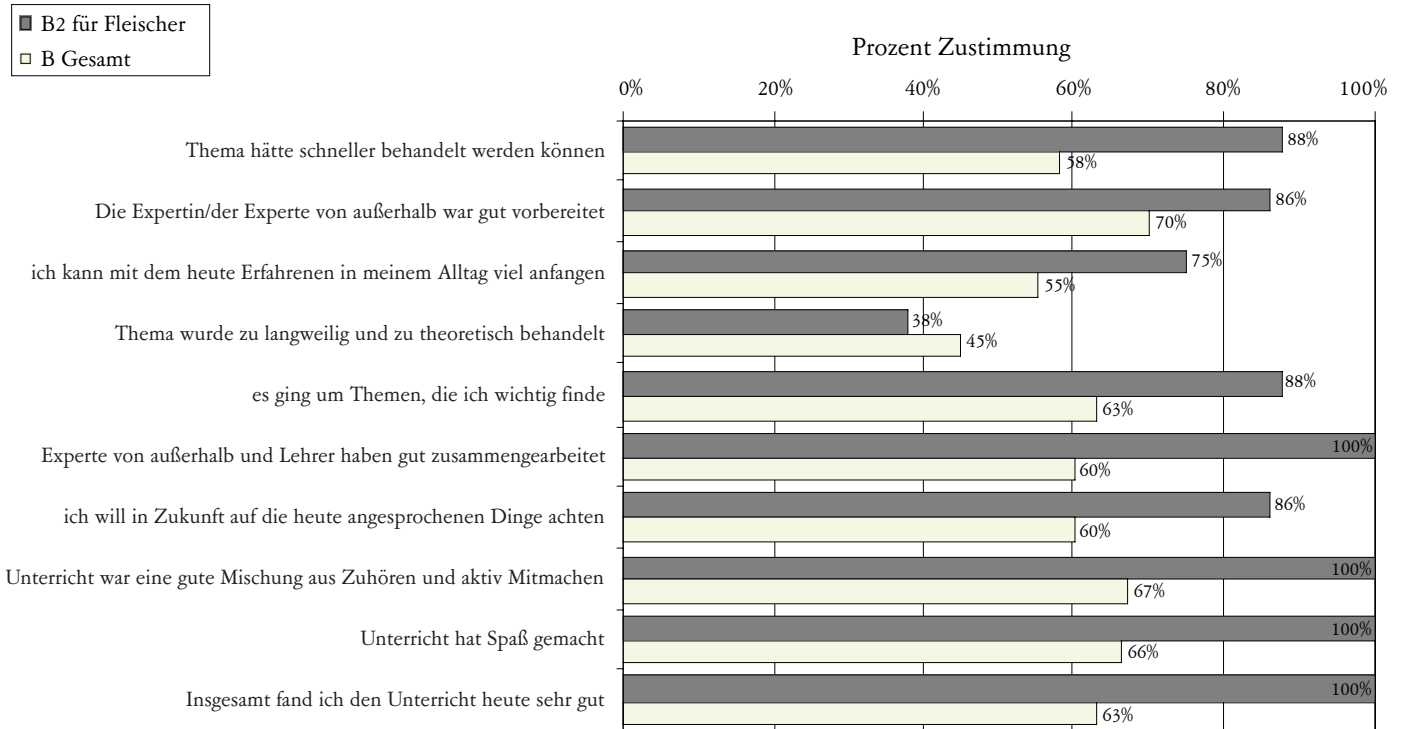


Abb. 8: BII für Fleischerklasse

Themenblock BIII: Körpersignale II für Fleischer

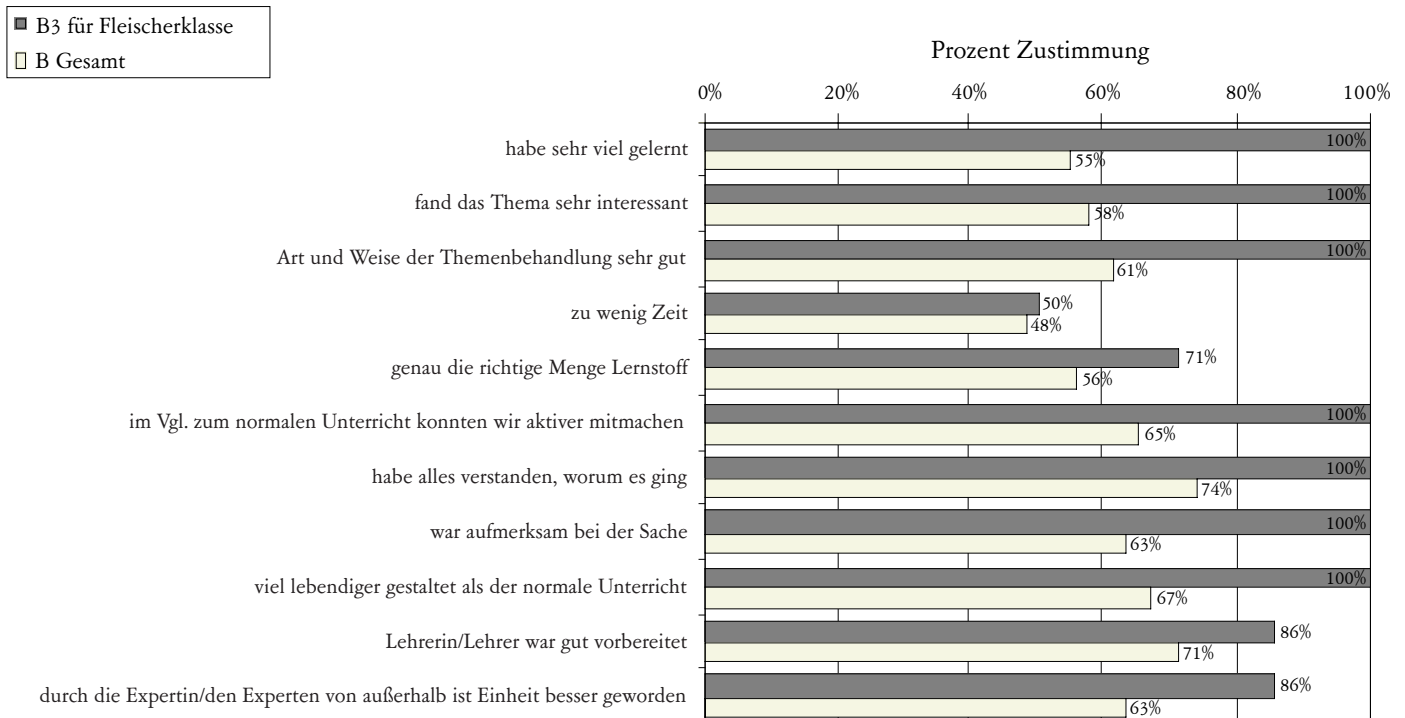


Abb. 9: BIII für Fleischerklasse

Themenblock BIII: Körpersignale II für Fleischer

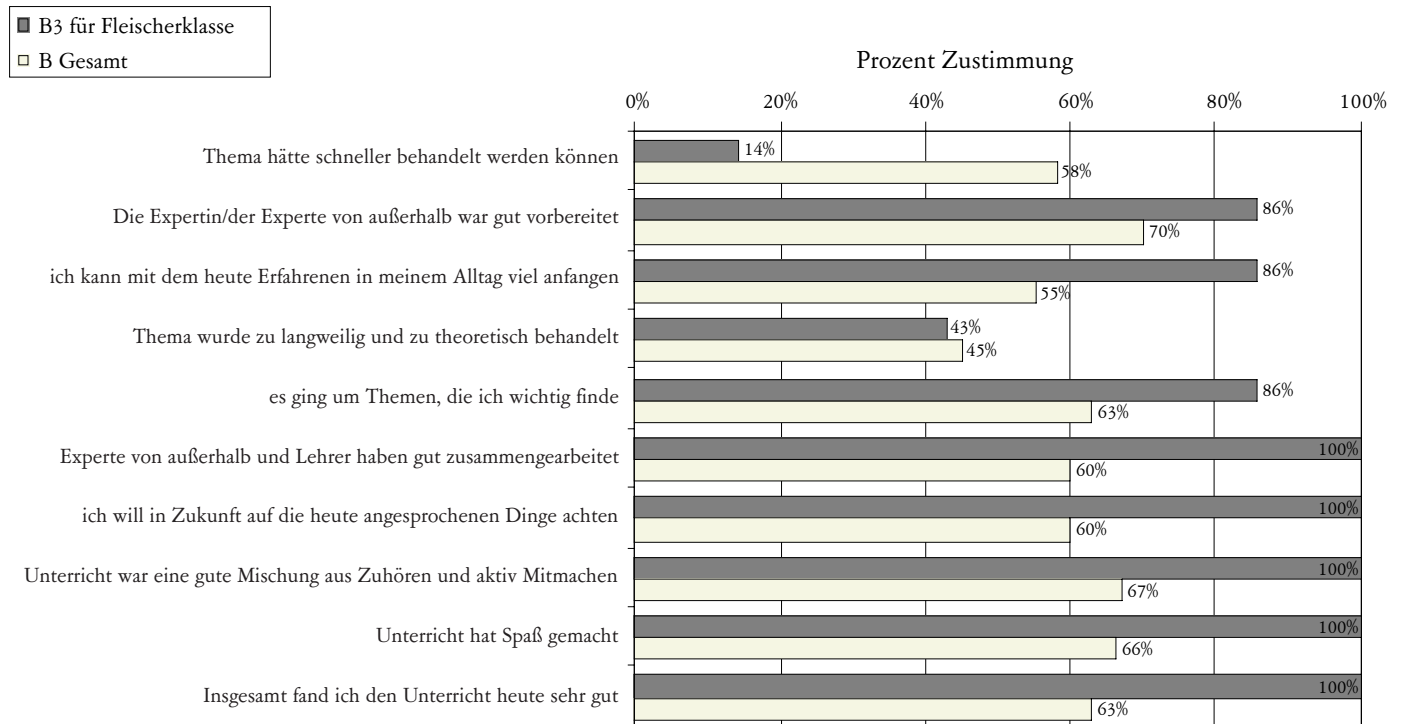


Abb. 10: BIII für Fleischerklasse

Themenblock GI: Bewegung und Fitness; Inline-Skating für Metallbauer

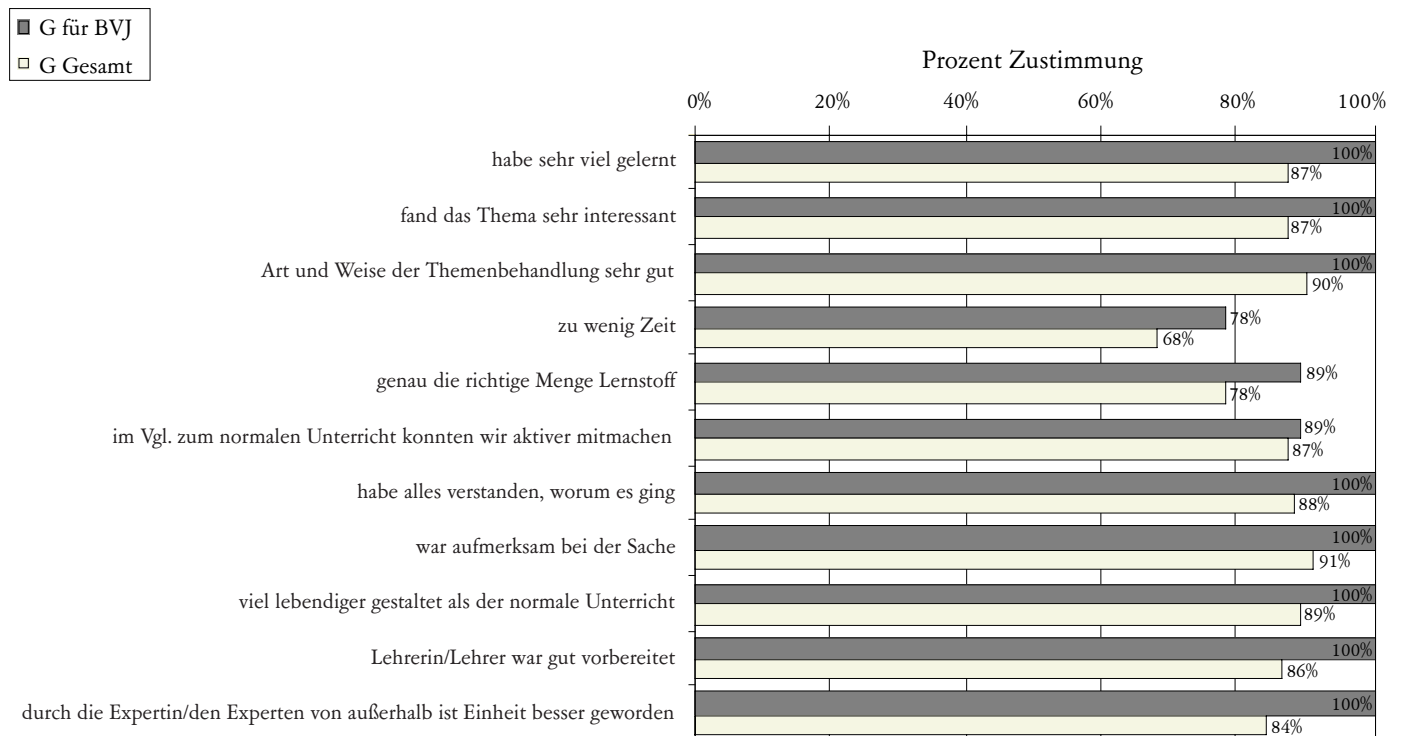


Abb. 11: GI für BVJ

Themenblock GI: Bewegung und Fitness; Inline-Skating für Metallbauer

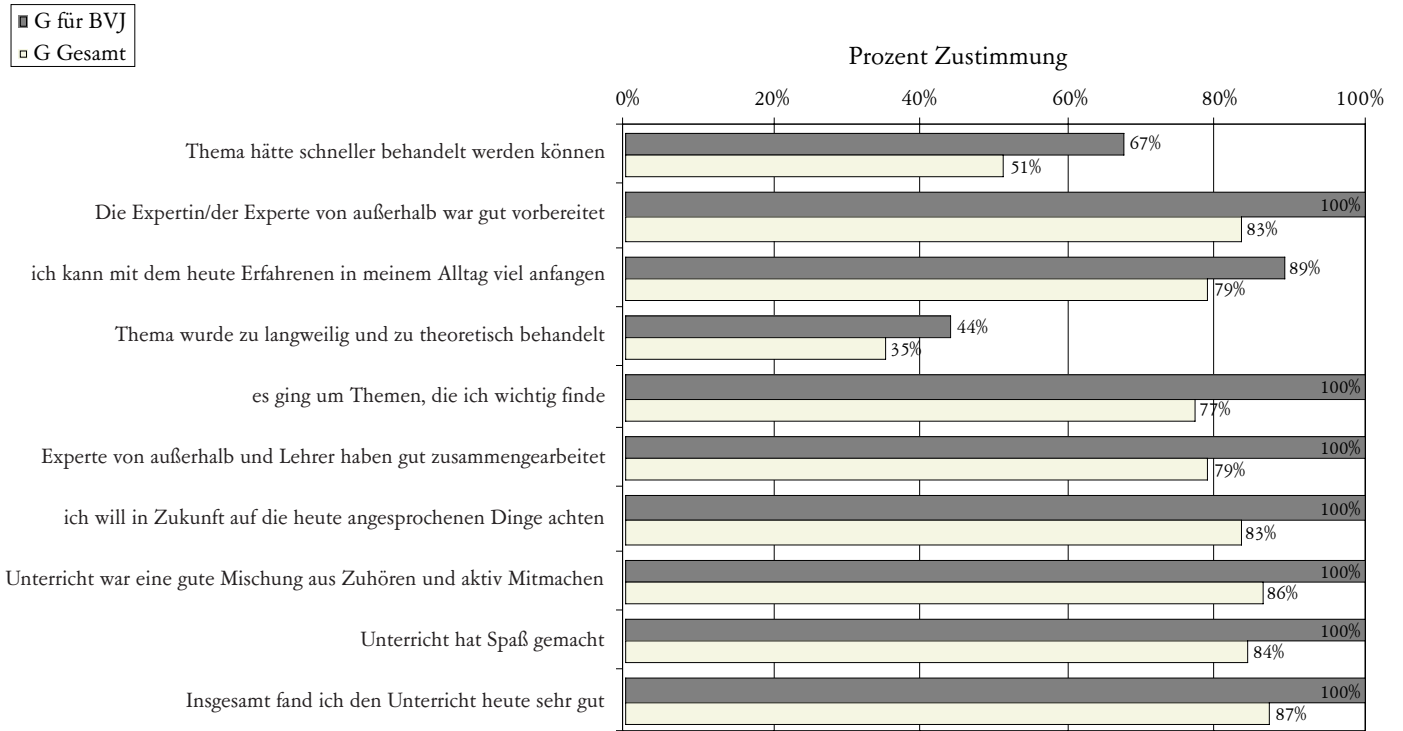


Abb. 12: GI für BVJ

Themenblock GII: Bewegung und Fitness; Studio für Metallbauer

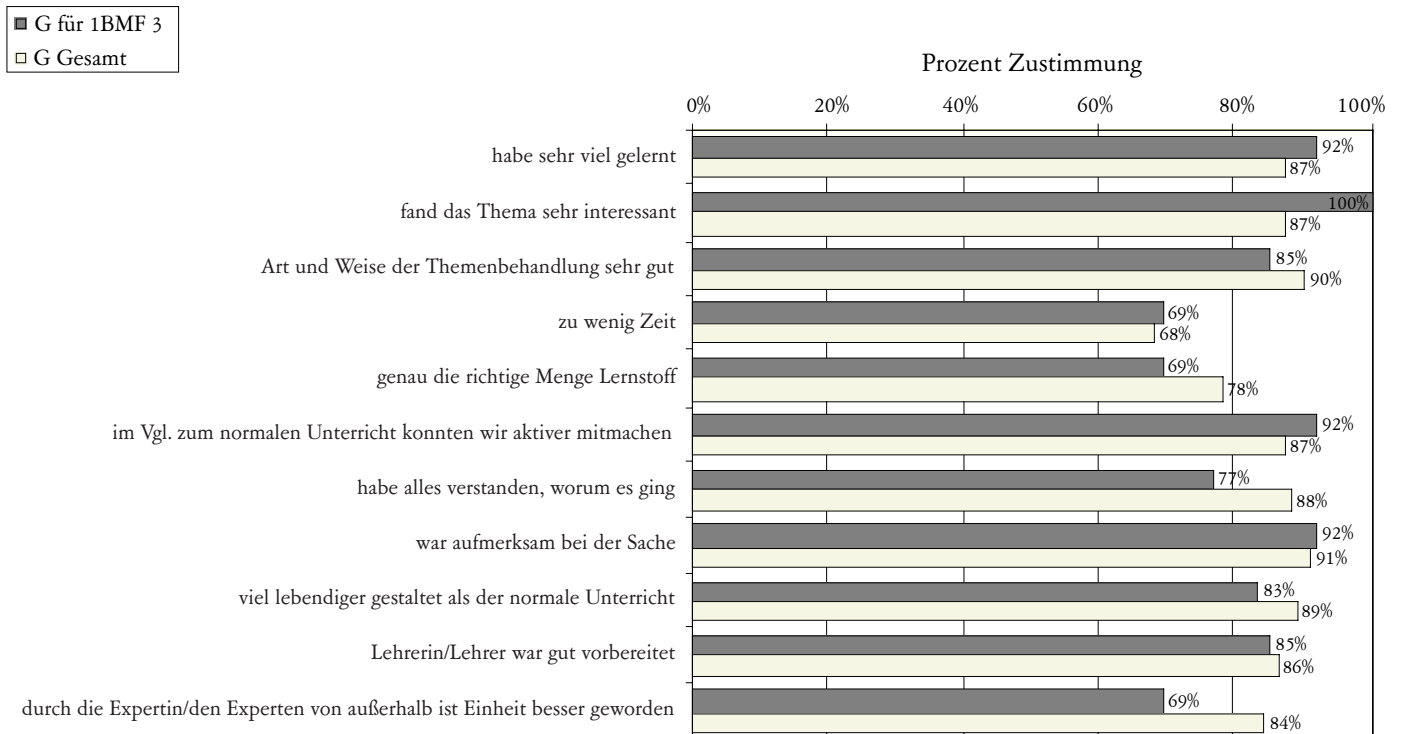


Abb. 13: GII für 1BMF3

Themenblock GII: Bewegung und Fitness; Studio für Metallbauer

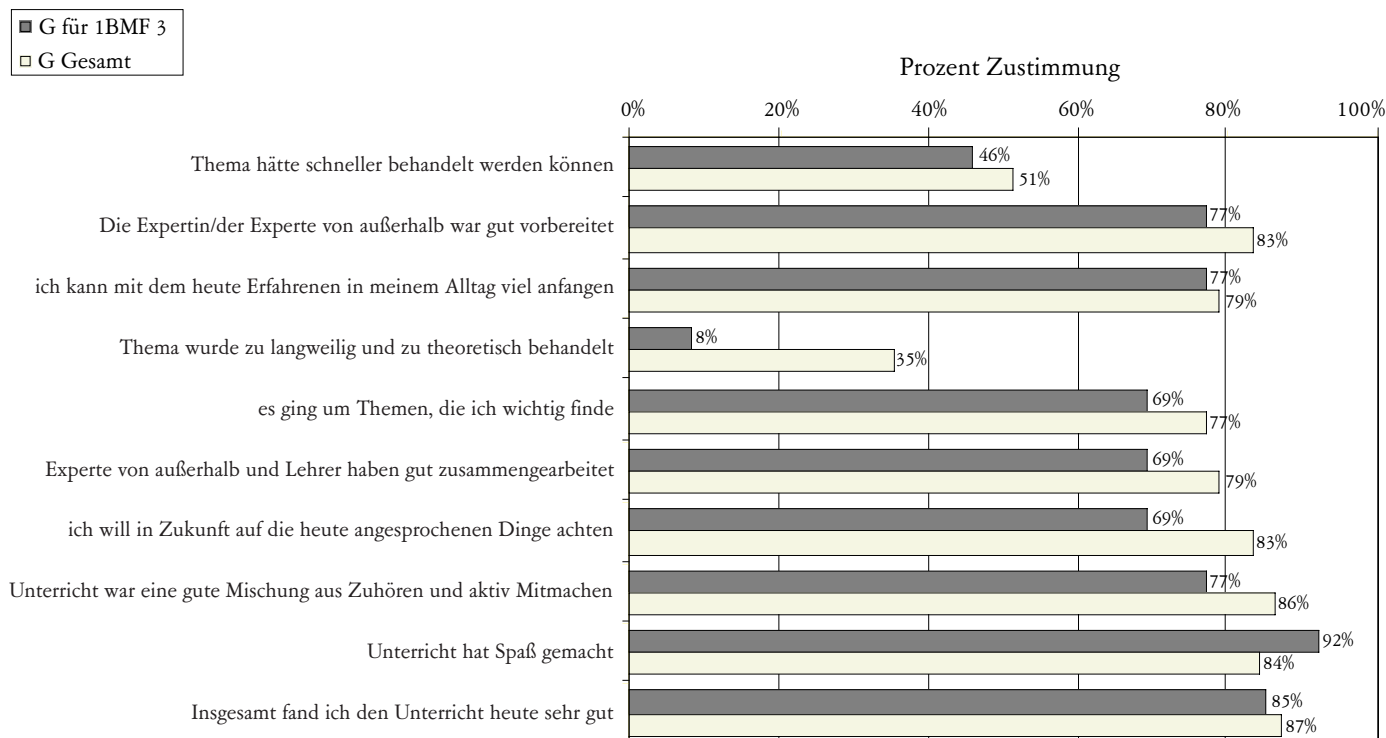


Abb. 14: GII für BFM 3

8.2.2.2 Einheiten des zweiten Projektjahres - Themenblöcke C, F und E

Die Einheiten der Themenblöcke C (Suchtverhalten und Lebensstile), F (Sex und Aids) und E (Ernährung) fanden im zweiten Projektjahr statt. Während einige Projekteinheiten von 100 Prozent der befragten Auszubildenden als gut beurteilt werden, finden sich auch vereinzelt Einheiten, denen lediglich 50 Prozent der Befragten zustimmen. Solche Unterschiede betreffen mitunter die gleiche Einheit, die nur von verschiedenen Klassen sehr unterschiedlich bewertet wird.

Bei 17 der 18 durchgeführten Unterrichtseinheiten zum Themenblock C (Suchtverhalten und Lebensstile) liegt die Zustimmung bei über 70 Prozent der Schüler (Aussage „Insgesamt fand ich den Unterricht heute sehr gut“). Bei sieben Einheiten ergibt sich eine 100-prozentige Zustimmung. Nur bei einer Einheit stimmen lediglich 50 Prozent der Schüler einer Klasse zu.

Die Einheiten zum Thema Ernährung (Themenblock E) wurden nur in drei Klassen durchgeführt. Die Ergebnisse verdeutlichen ein besonders positives Feedback der Auszubildenden. In der Gesamtbewertung liegt die Zustimmung zu der jeweiligen Einheit durchgängig bei über 80 Prozent. Zudem geben mehr als drei Viertel der

Schülerinnen und Schüler an, das Thema sehr interessant gefunden und viel gelernt zu haben.

Ähnlich positiv beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Einheiten des Themenblocks F (Sex und Aids). Lediglich in einer Klasse liegt die Zustimmung bei der Gesamtbewertung des Unterrichts unter 70 Prozent. In dieser Klasse erreicht auch das Item „Der Unterricht heute hat Spaß gemacht“ nur eine Zustimmung von knapp 50 Prozent. Für die übrigen Klassen lässt sich ein mehr als positives Bild mit Werten von bis zu 100 Prozent für einzelne Items konstatieren.

Im Hinblick auf die Interpretation der Ergebnisse ist es wichtig, auf veränderte schulstrukturelle Voraussetzungen hinzuweisen. So wurden im Schuljahr 1999/2000 zwei kleinere Klassen (Metalltechniker) zu einer großen Klasse zusammengelegt. Diese Maßnahme hatte Auswirkungen sowohl auf das soziale „Klima“ innerhalb der Klasse selbst als auch auf die Beziehung zu den Lehrkräften und den Experten. Die Lehrerinnen/Lehrer sprachen von „Positions- und Machtkämpfen“ innerhalb des Klassenverbands, die nicht unerheblich die Atmosphäre im und während des Unterrichts gestört hätten.

Themenblock CI: Stoffgebundenes und stoffungebundenes Suchtverhalten für Arzthelferinnen

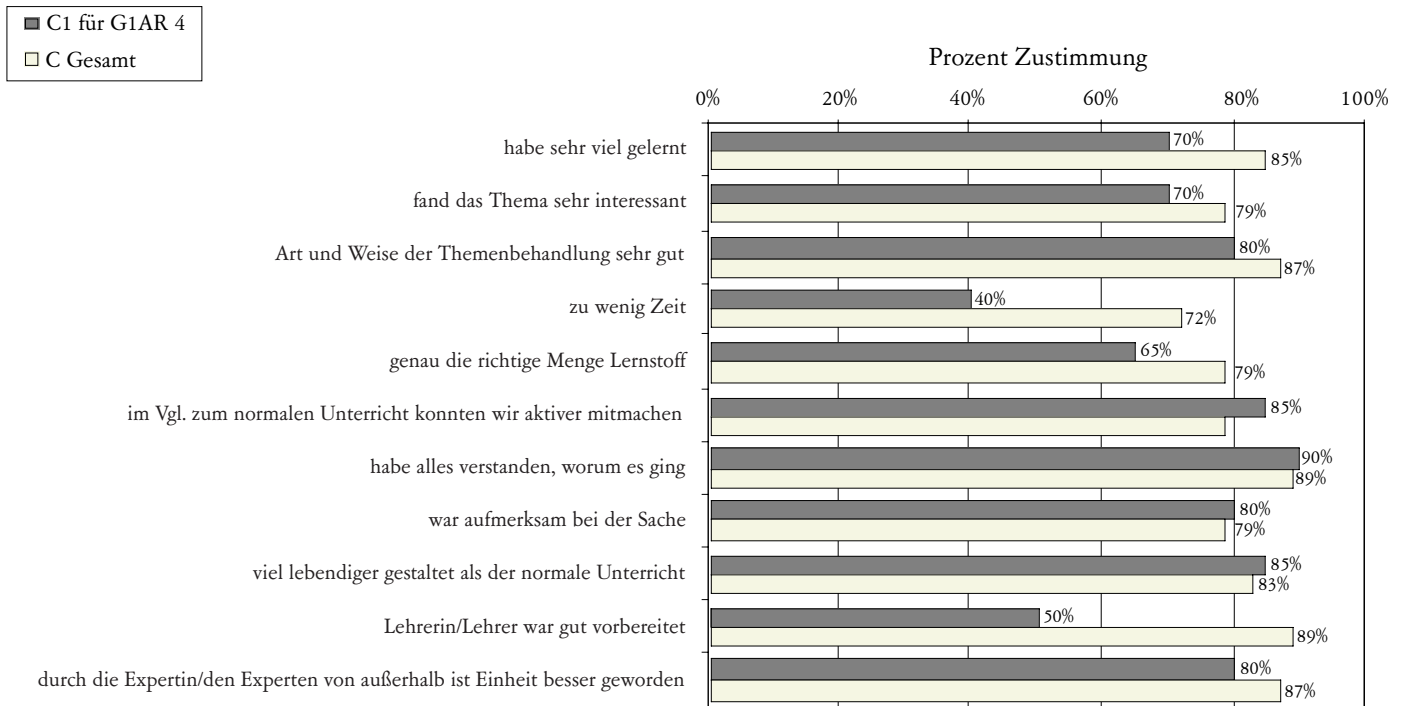


Abb. 15: CI für Arzthelferinnen

Themenblock CI: Stoffgebundenes und stoffungebundenes Suchtverhalten für Arzthelferinnen

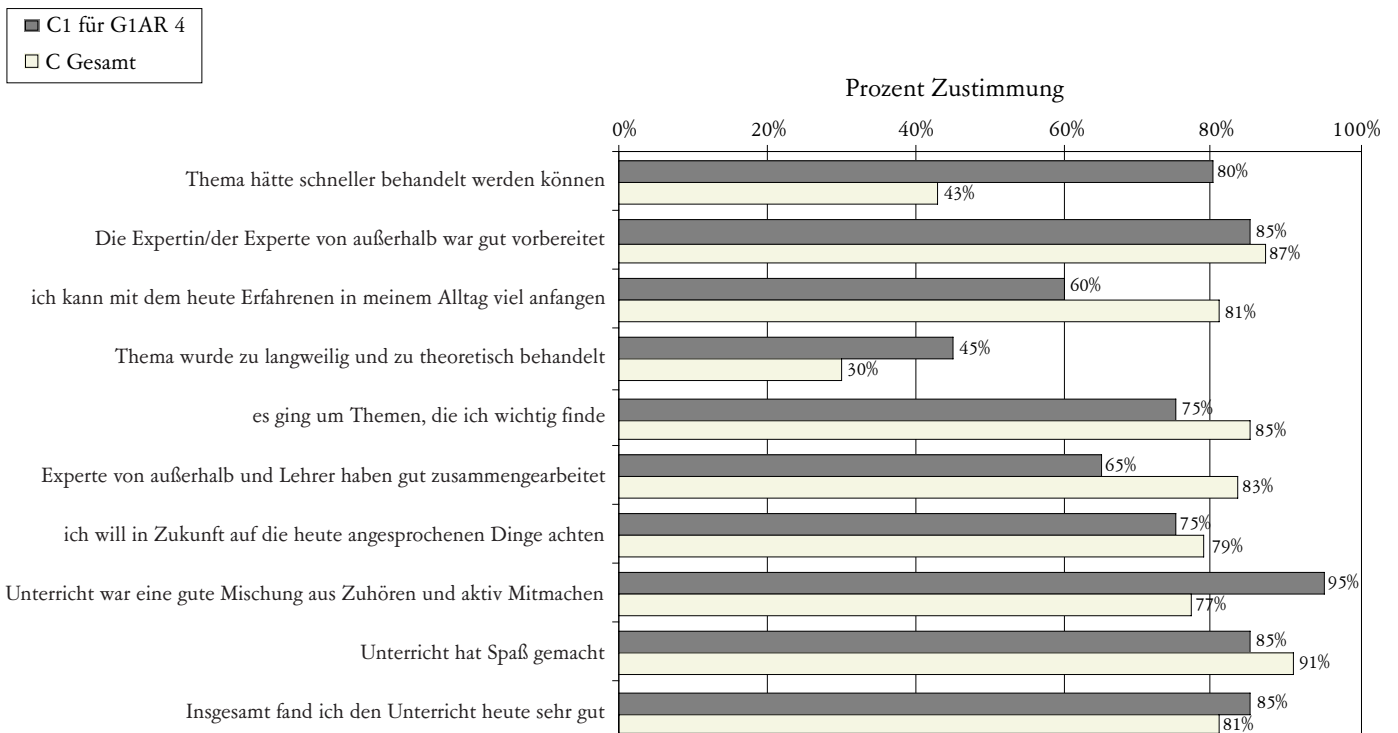


Abb. 16: CI für Arzthelferinnen

Themenblock CII: Identitätsfindung, Lebensziele, Freizeit/Zeit für Arzthelferinnen

■ C2 für G1AR 4
□ C Gesamt

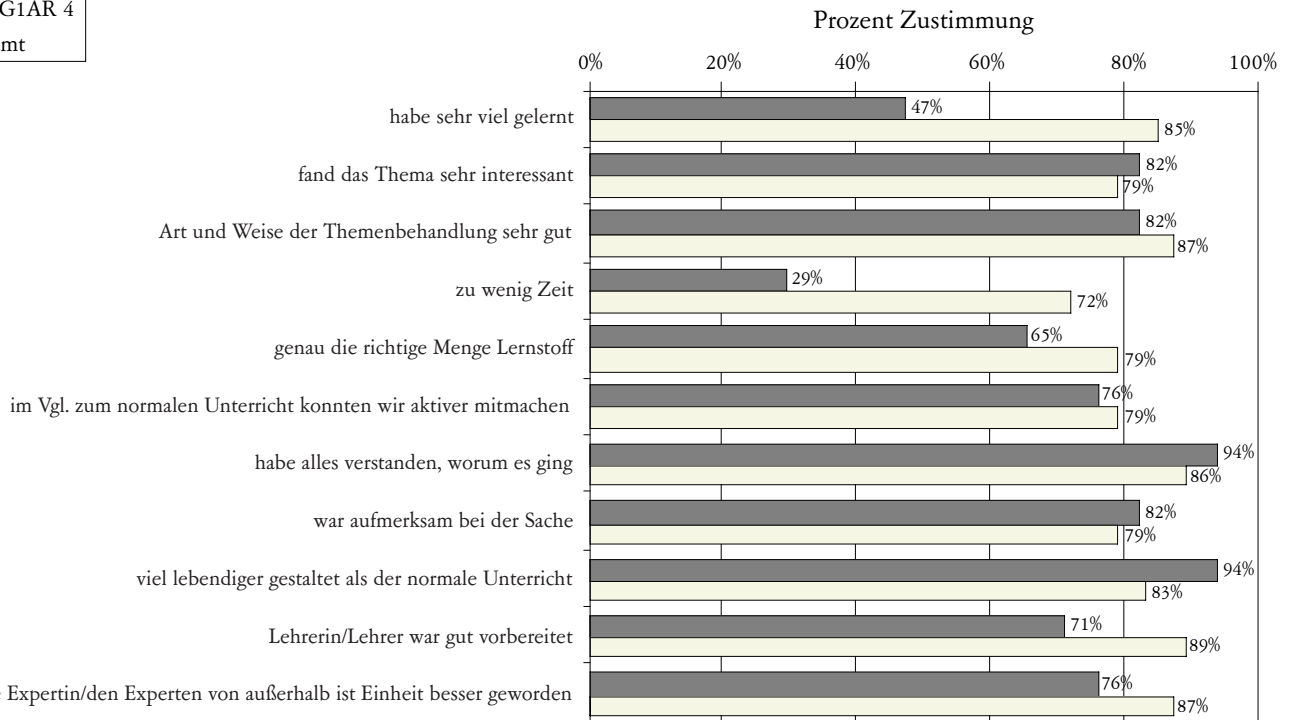


Abb. 17: CII für G1AR4

Themenblock CII: Identitätsfindung, Lebensziele, Freizeit/Zeit für Arzthelferinnen

■ C2 für G1AR 4
□ C Gesamt

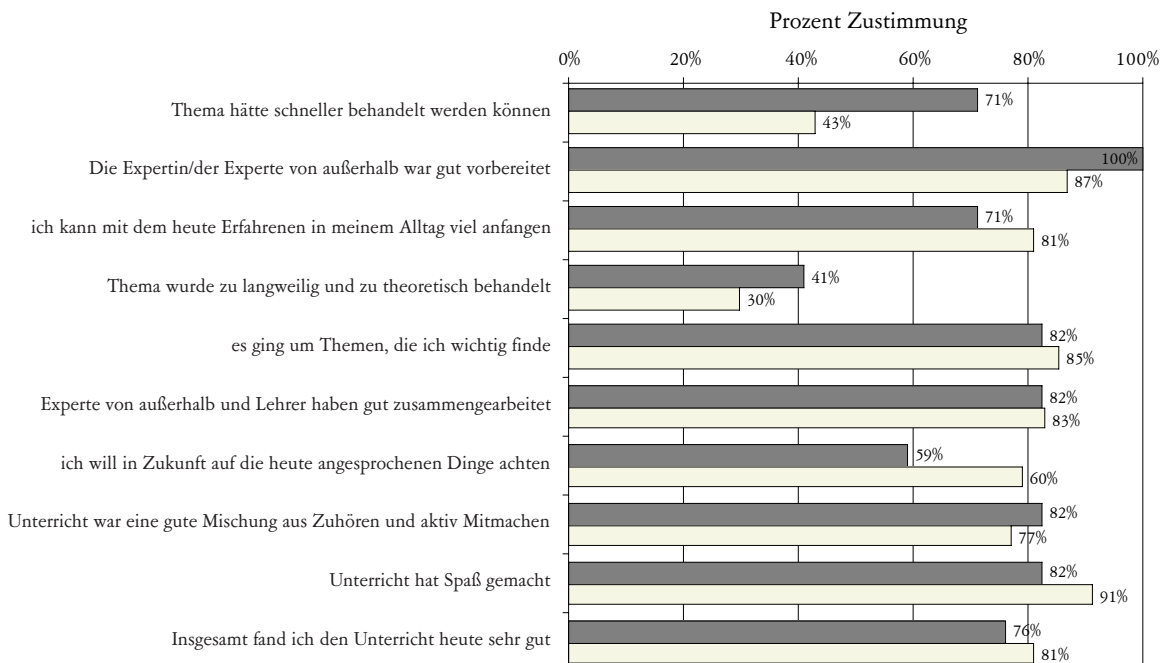


Abb. 18: CII für G1AR4



Themenblock CIII: Arbeitskultur, Stressbewältigung, professionelle Hilfssysteme für Arzthelferinnen

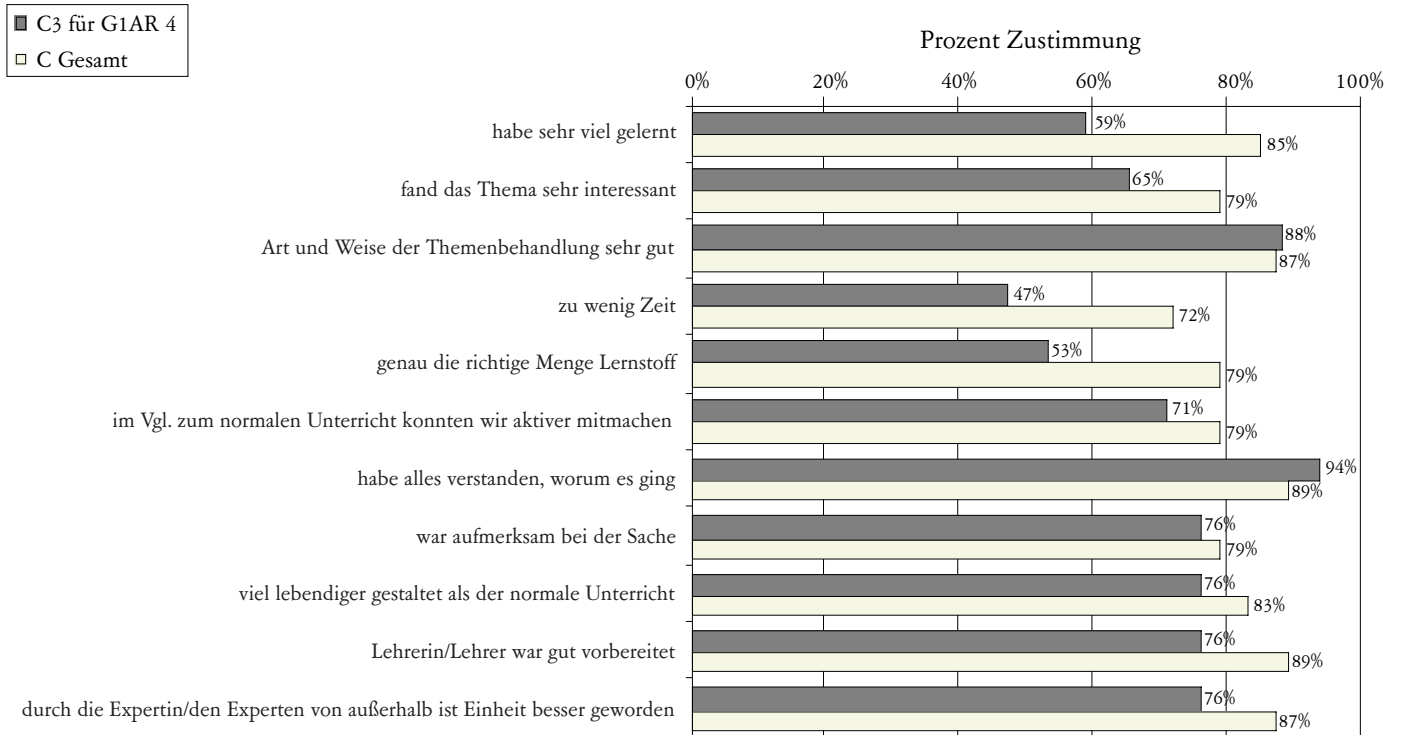


Abb. 19: CIII für G1AR4

Themenblock CIII: Arbeitskultur, Stressbewältigung, professionelle Hilfssysteme für Arzthelferinnen

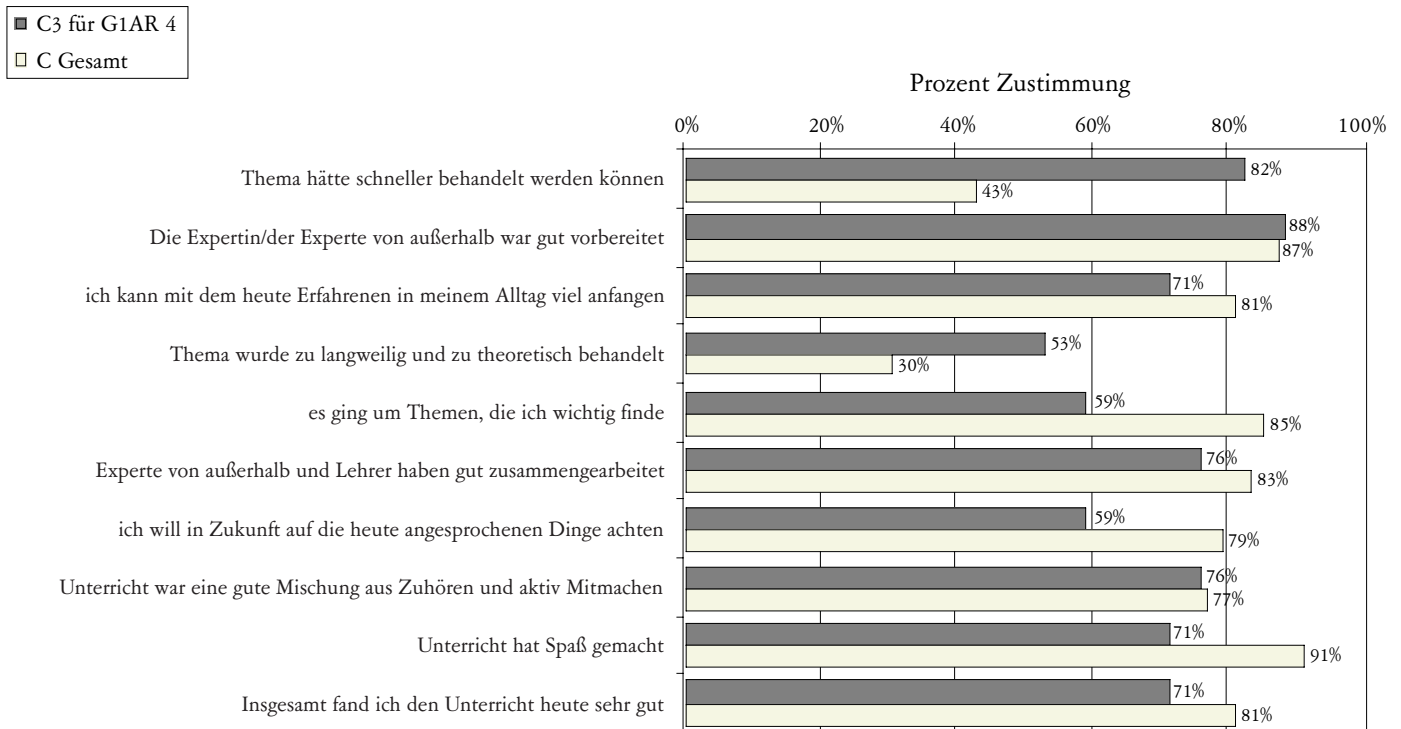


Abb. 20: CIII für G1AR4

Themenblock E: Gesunde Ernährung für Arzthelferinnen

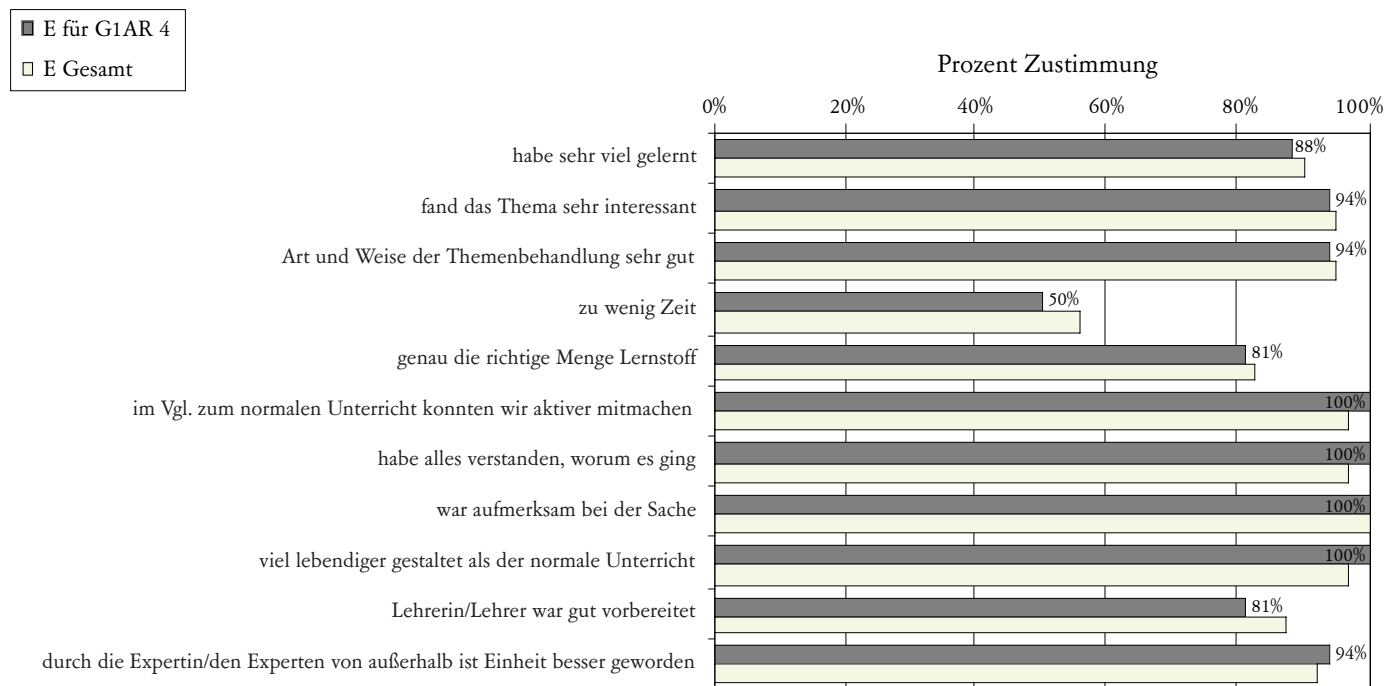


Abb. 21: E für G1AR4

Themenblock E: Gesunde Ernährung für Arzthelferinnen

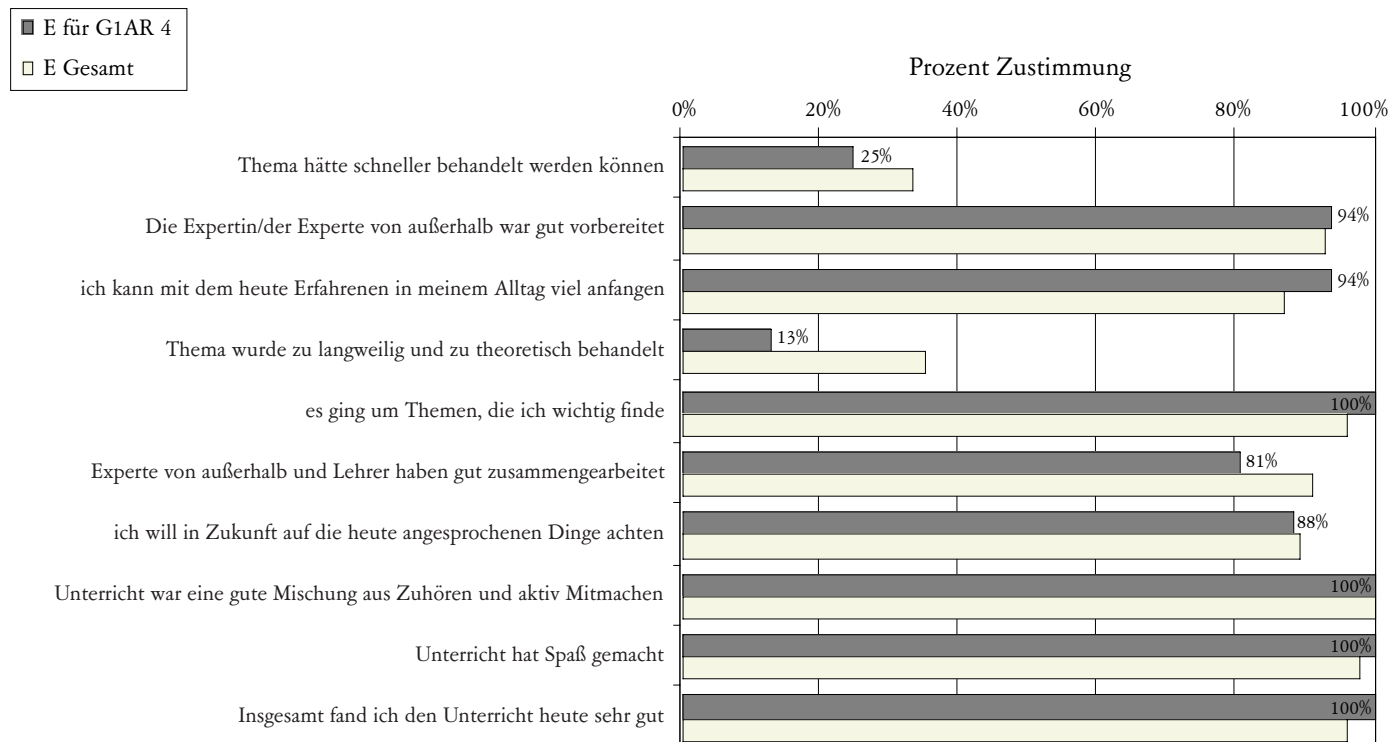


Abb. 22: E für G1AR4

Themenblock FIII: Sexualhygiene und Aids für Metallbauer

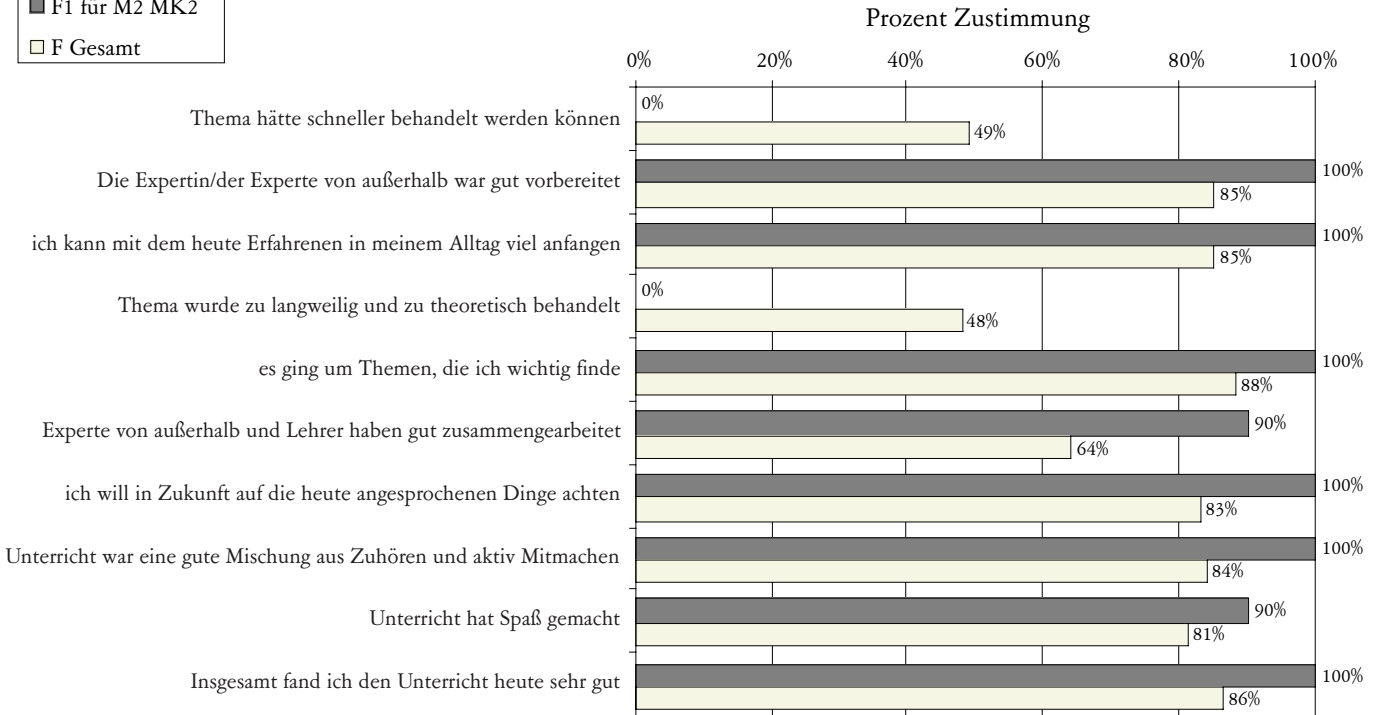
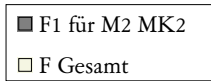


Abb. 23: FIII für M2MK2

Themenblock FI: Hautschutz und Allergien für Fleischer

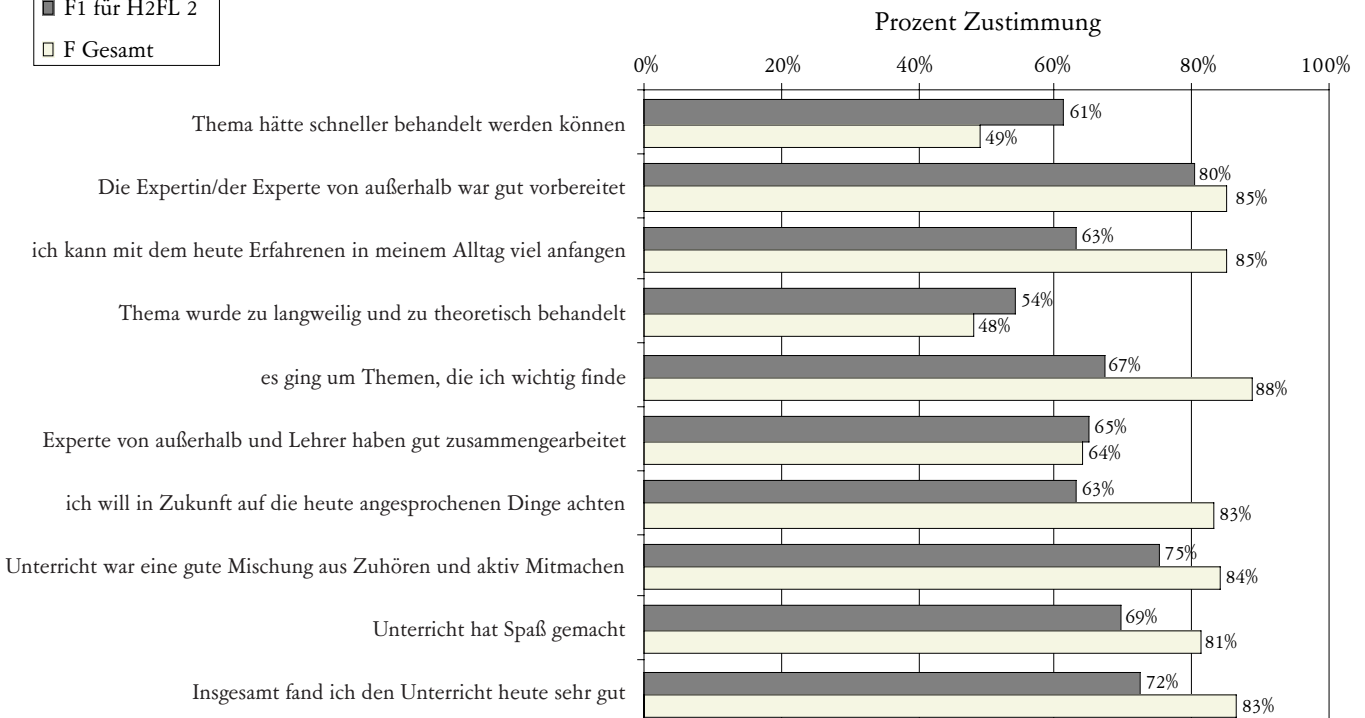
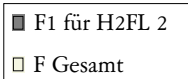


Abb. 24: FI für H2FL2

Themenblock FII: Impfberatung für Gas-Wasser-Installateure

■ F2 für M2GW 1
□ F Gesamt

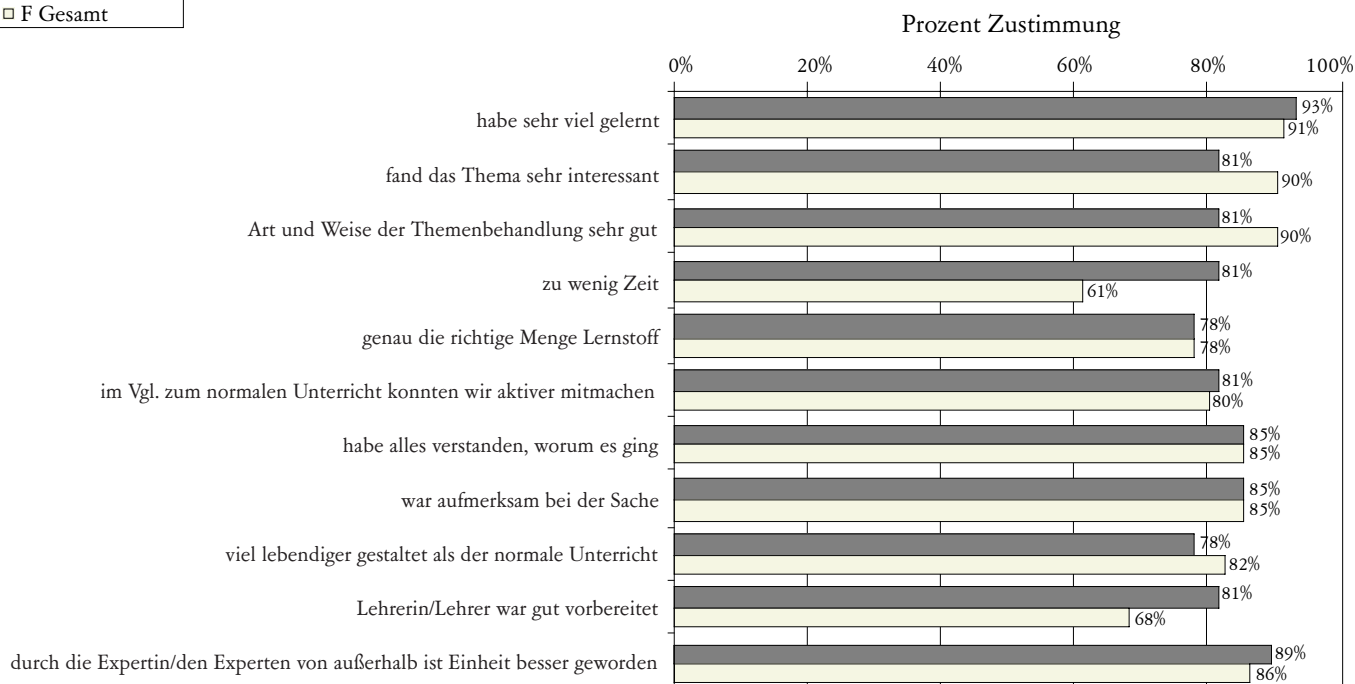


Abb. 25: FII für M2GW1

Themenblock FII: Impfberatung für Gas-Wasser-Installateure

■ F2 für M2GW 1
□ F Gesamt

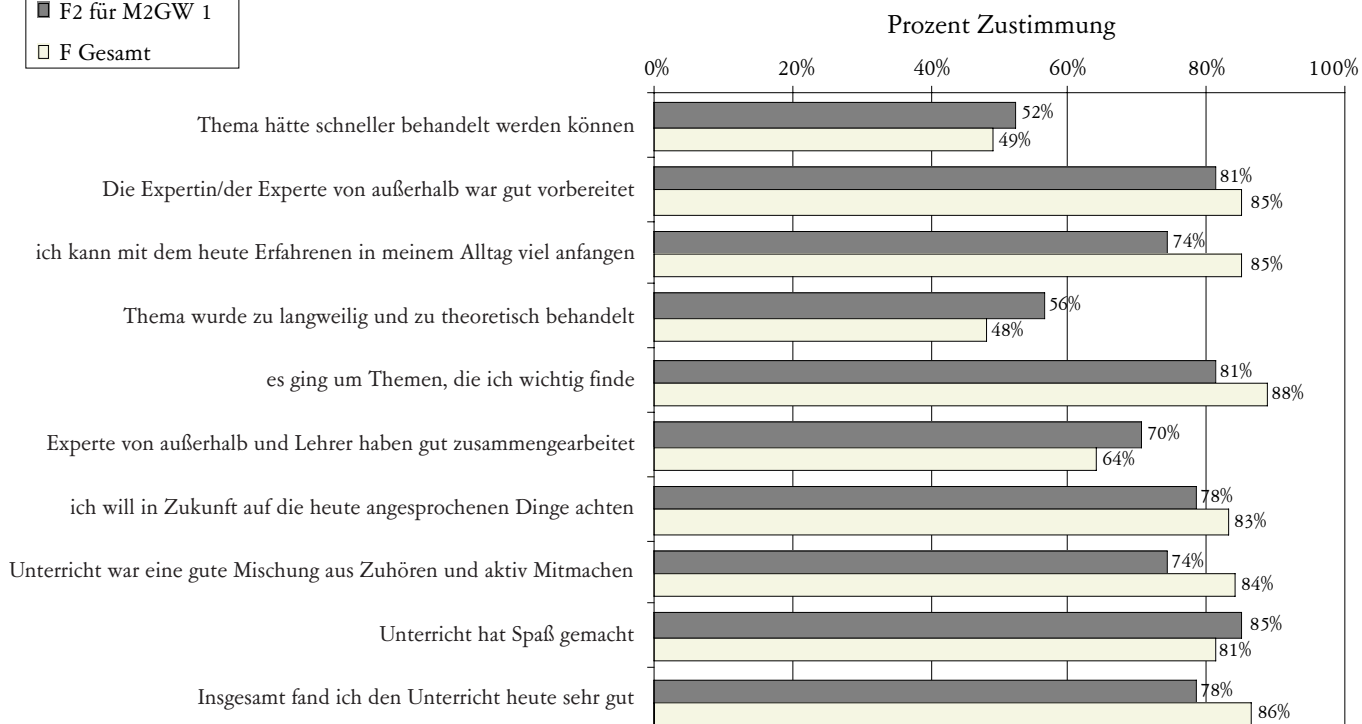


Abb. 26: FII für M2GW1

Themenblock FII: Impfberatung für Gas-Wasser-Installateure

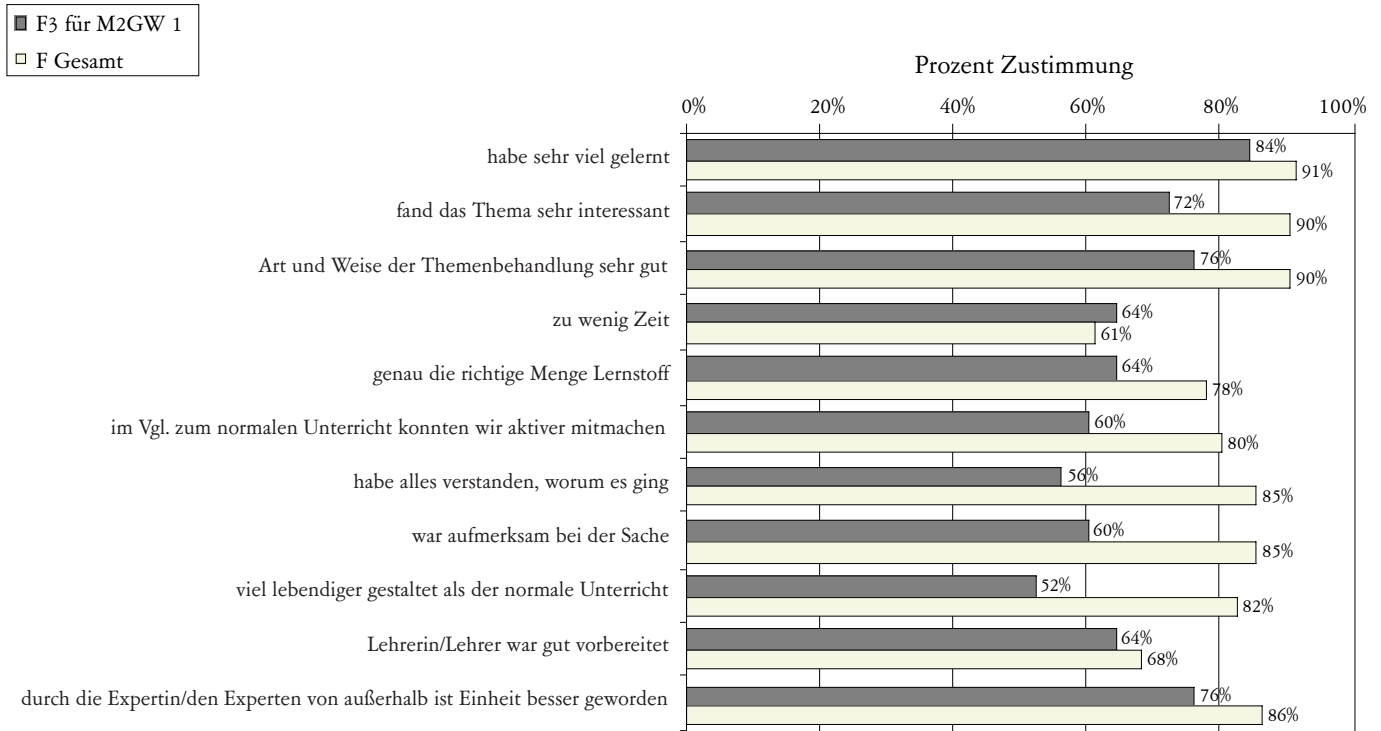


Abb. 27: FII für M2GW1

Themenblock FI: Hautschutz und Allergien für Fleischer

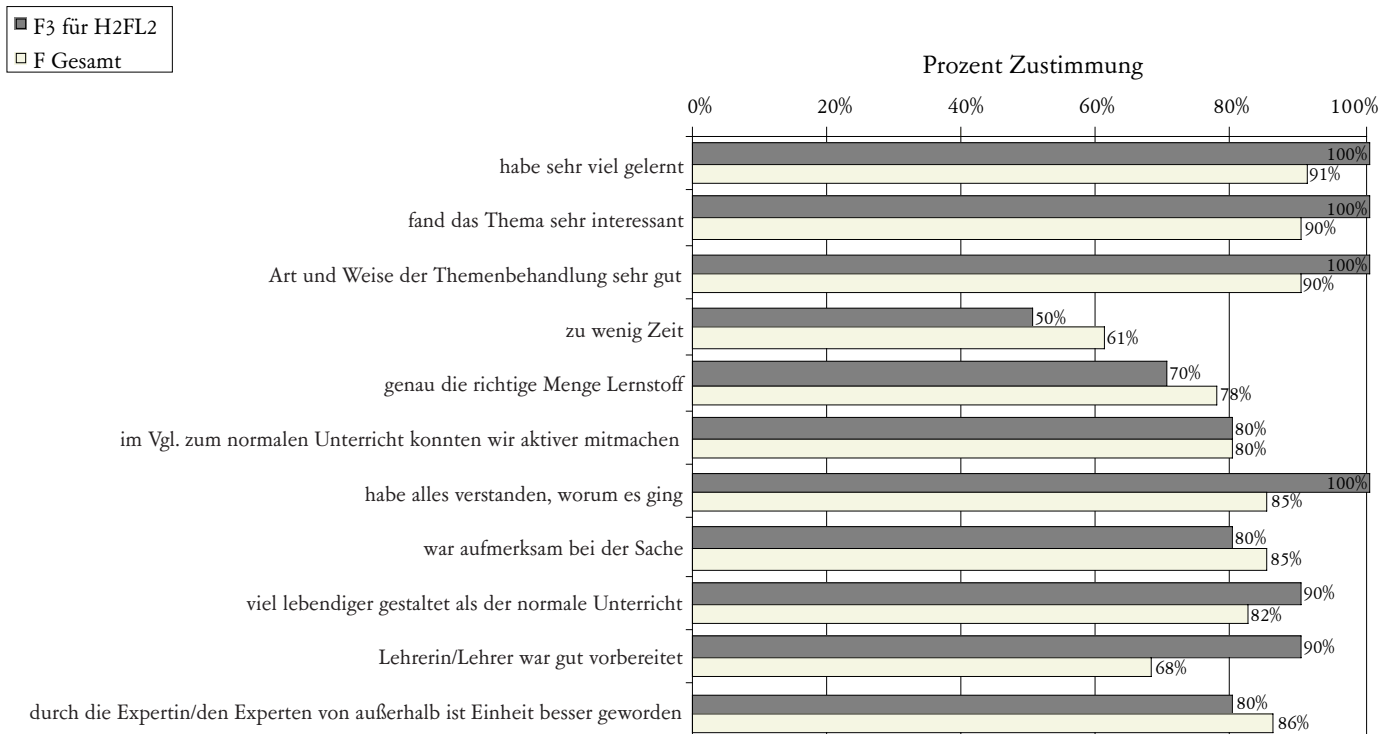


Abb. 28: FI für H2FL2

8.2.2.3 *Projekteinheiten des dritten Projektjahres - Themenblöcke D und H*

Im dritten Projektjahr folgten die Einheiten der Themenblöcke D (Ergonomie) und H (Riskantes Verhalten). Für diese lässt sich – im Gegensatz zu den vorangegangenen Themenblöcken – eine durchgehend positive Beurteilung konstatieren. Die durchschnittliche Zustimmung der Auszubildenden liegt bei über 90 Prozent mit einer klassenabhängigen Variation zwischen 70 bis 100 Prozent.

Themenblock D stimmen in der Gesamtbewertung zwei (Arzthelferinnen und Fleischer) von insgesamt fünf Klassen zu 100 Prozent zu; die Schülerinnen/Schüler zweier weiterer Klassen stimmen mit über 90 Prozent der Aussage zu, dass sie den Unterricht sehr gut fanden; in einer weiteren Klasse (BVJ) sind es allerdings nur zirka 75 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die dem zustimmen. Betrachtet man die übrigen Skalen, so werden die Schülerinnen und Schüler des BVJ durch den Unterricht nur schwer erreicht. Dies wird mit 82 Prozent Zustimmung auf der Skala „Psychologische Reaktionen“ nur in den die Aufmerksamkeit und das Verständnis betreffenden Items deutlich. Möglicherweise liegt die Ursache dafür in der Tatsache, dass die Schülerinnen/Schüler dieser Klasse mit 73 Prozent (gegenüber 56 Prozent Gesamtdurchschnitt) den Unterricht als abstrakt erleben. Die Arzthelferinnen hatten die geringste Mühe, dieser Einheit zu folgen; ebenso hat ihnen und der Fleischerklasse die

Einheit Spaß gemacht. Beide Klassen ziehen demnach einen großen Nutzen aus dieser Einheit (100 Prozent Zustimmung).

Die beiden Einheiten des Themenblocks H „Riskantes Verhalten“ werden insgesamt von über 90 Prozent der Schülerinnen/Schüler als sehr positiv bewertet, wobei in der zweiten Einheit die Schülerinnen/Schüler von drei Klassen (Fleischer, Arzthelferinnen, Metalltechniker) mit 100 Prozent und nur eine Klasse (Metalltechniker) mit 82 Prozent einem positiven Urteil zustimmen. Im Gegensatz zum Themenblock D ergeben sich für die BVJ-Klasse bei diesem Thema durchgehend höhere Werte. Die Zustimmung liegt auf allen Skalen bei über 80 Prozent, wobei das Thema für sie mit 60 Prozent (bei 47 Prozent Gesamtdurchschnitt) ebenfalls zu abstrakt und mit 93 Prozent (bei 69 Prozent Gesamtdurchschnitt) in zu kurzer Zeit behandelt worden ist. Wie auch im Themenblock D ziehen die Arzthelferinnen und die Fleischer (100 Prozent Zustimmung) den größten Nutzen aus der Einheit und konnten den Themenstoff zu 100 Prozent verstehen und ihm aufmerksam folgen. Insbesondere für die Arzthelferinnen wurde der Stoff (19 Prozent zu 47 Prozent Gesamtdurchschnitt) auch nicht zu theoretisch behandelt. Die Schüler einer der Metalltechnikerklassen beurteilen die zweite Einheit besser als die erste Einheit. Aufmerksamkeit, Verständnis und persönlicher Nutzen werden uneingeschränkt positiv beurteilt.

Themenblock D: Ergonomie und Ausgleichsübungen am Arbeitsplatz für Metallbauer

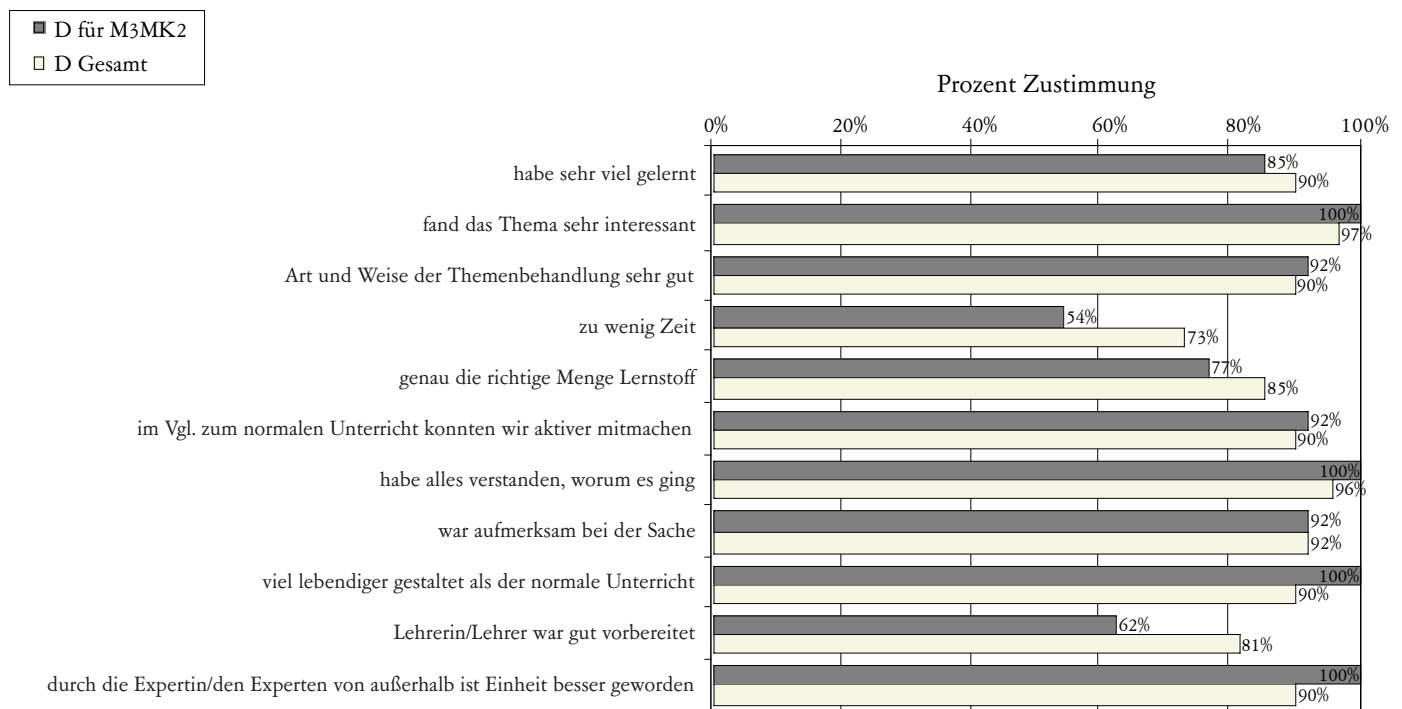


Abb. 29: D für M3MK2

Themenblock D: Arbeitssicherheit und Gesundheitsschutz für Metallbauer

■ D für M3MK2
□ D Gesamt

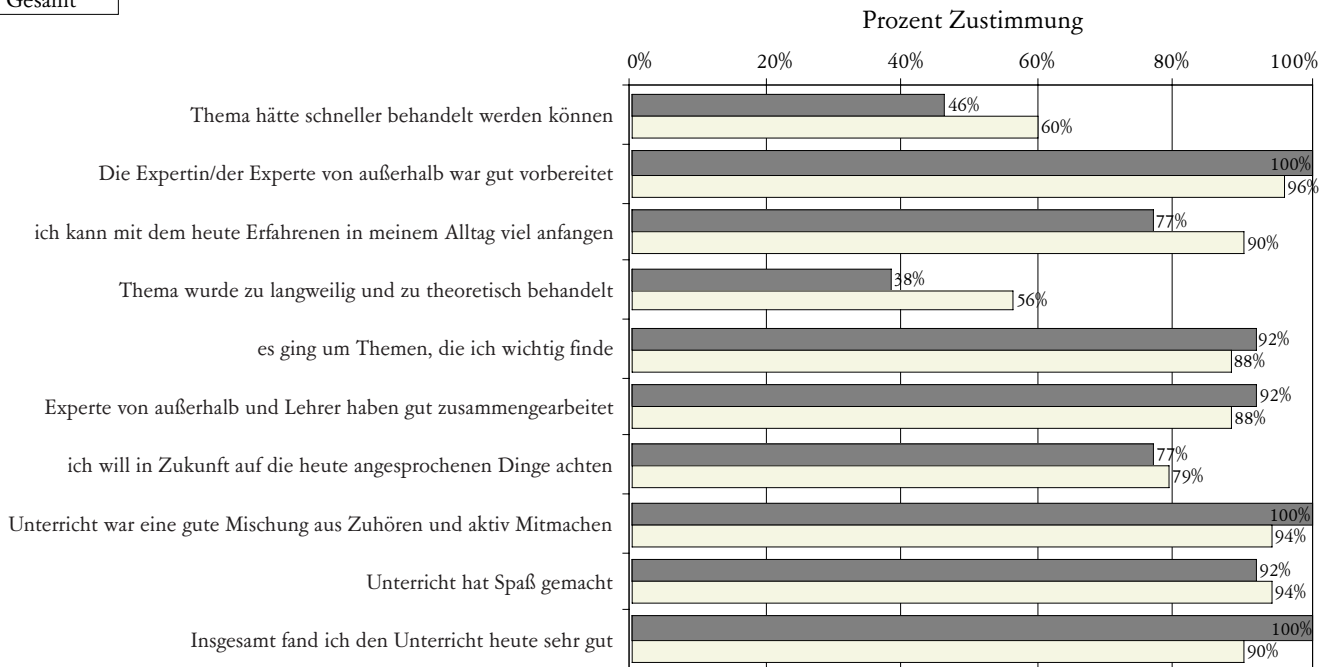


Abb. 30: D für M3MK2

Themenblock HI: Riskantes Verhalten im Straßenverkehr für Gas-Wasser-Installateure

■ H1 für M3GW1/2
□ H Gesamt

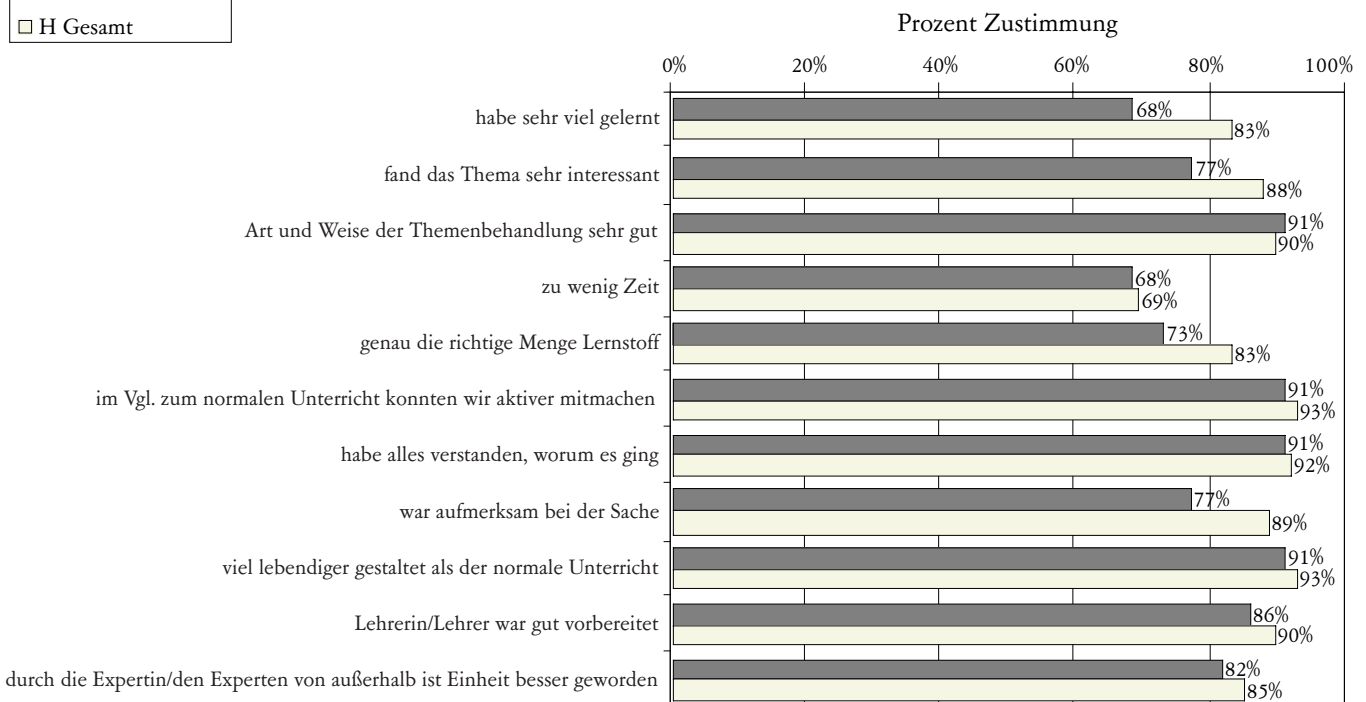


Abb. 31: H1 für M3GW1/2

Themenblock HI: Riskantes Verhalten im Straßenverkehr für Gas-Wasser-Installleure

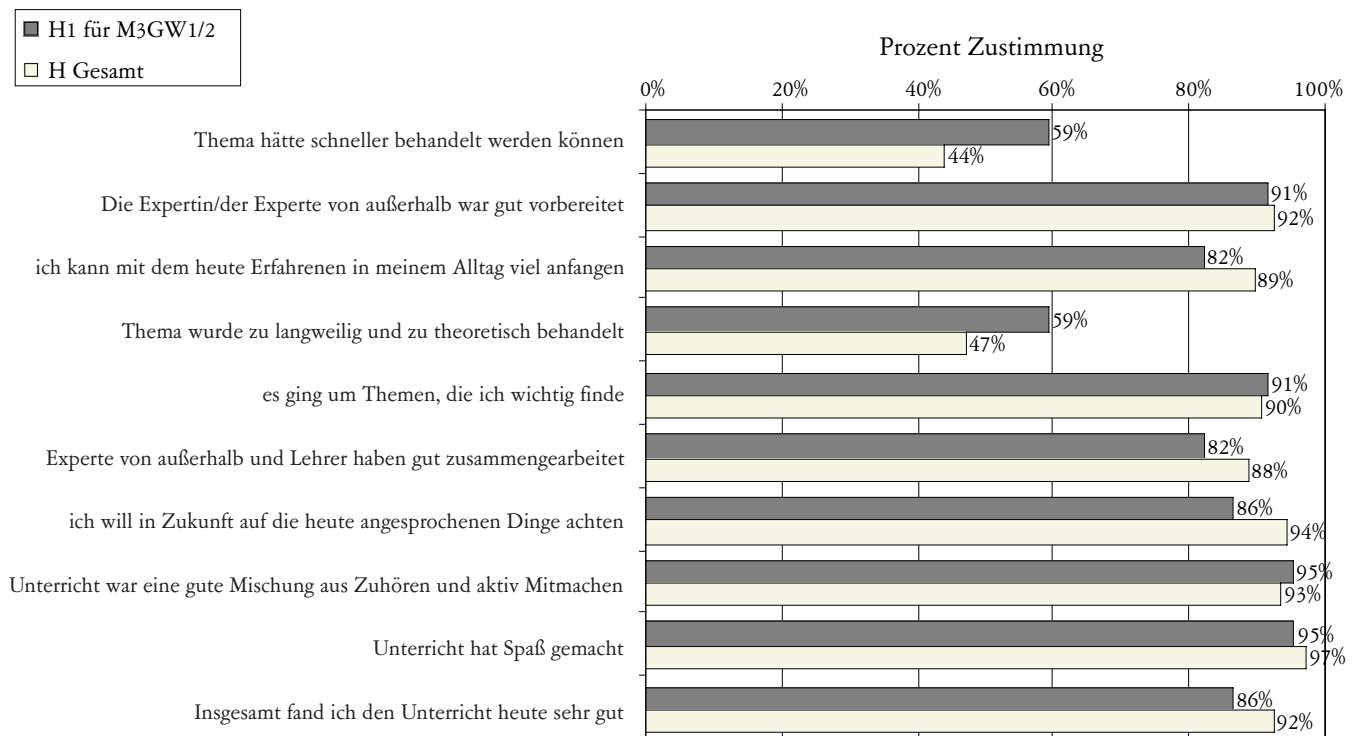


Abb. 32: HI für M3GW1/2

Themenblock HII: Sicherheitstraining für Gas-Wasser-Installleure

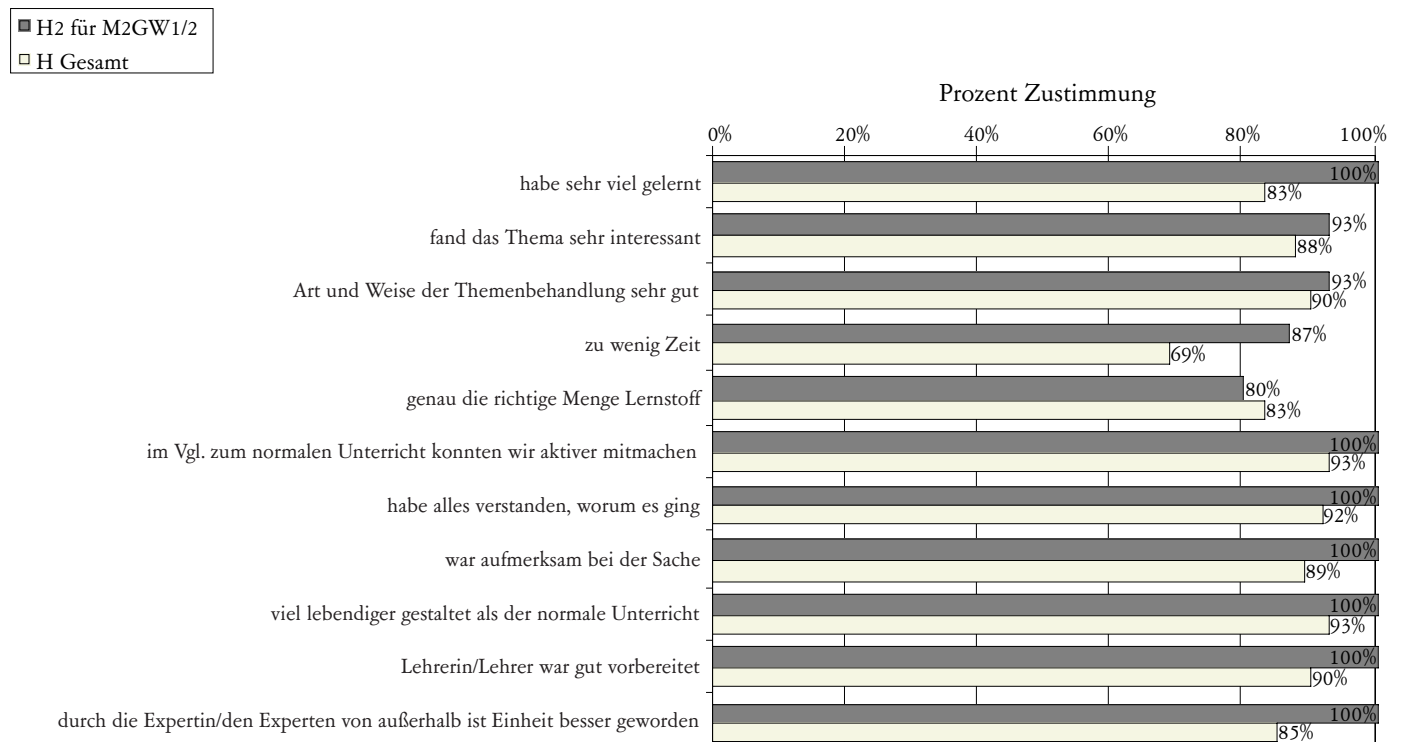


Abb. 33: HII M2GW1/2

Themenblock III: Sicherheitstraining für Gas-Wasser-Installeure

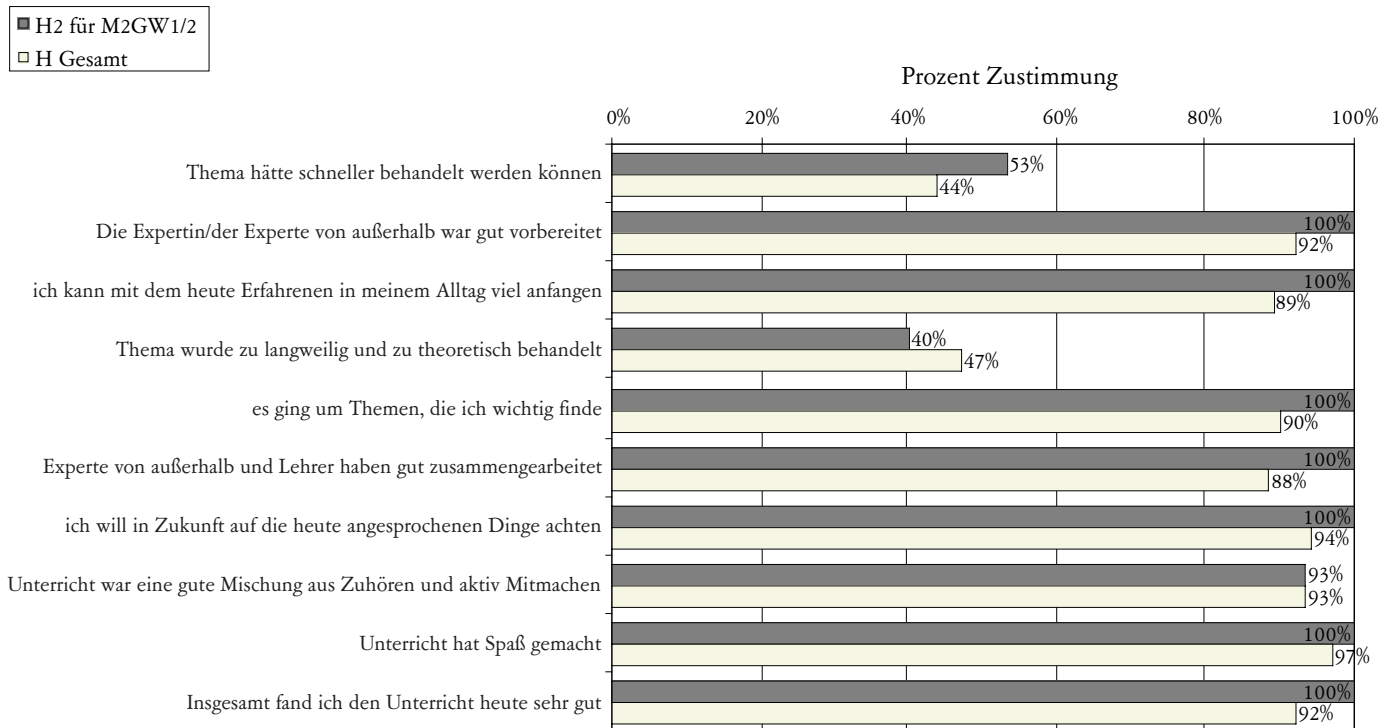


Abb. 34: HII für M2GW1/2

8.2.3 Gesundheitsverhalten der Auszubildenden

Empirische Untersuchungen zeigen, dass eine Verhaltensänderung von verschiedenen Faktoren abhängig ist (zusammenfassend bei Fuchs, 1997). Dazu zählen unter anderem Einstellungen, Wissen, Selbstwirksamkeitserwartungen, Ressourcen, Barrieren und Intentionen. Veränderungen in diesen Bereichen lassen mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Verhaltensänderung erwarten. Der für die summativ Evaluation des Projekts entwickelte Fragebogen thematisiert neben Einstellungen auch Verhaltensweisen, Selbstwertschätzungen und Wissen. Inhaltlich ist er an den Themen orientiert, die im Rahmen des Projekts behandelt wurden, und an den Zielen, die von den Projektinitiatoren definiert wurden.

Zur Prüfung der Annahme, dass die Interventionen positive Wirkungen (Einstellungs-, Verhaltensänderungen, Kenntnis-Zuwachs, Selbstwertsteigerungen und so weiter) erzielen, wurden verschiedene statistische Auswertungsverfahren angewendet (unter anderem mehrfaktorielle, univariate Varianzanalysen mit Messwiederholung).

BVJ-Klassen

Da während der dreijährigen Projektzeit insgesamt drei BVJ-Klassen (einjährig) befragt wurden, wurden diese Daten getrennt von den übrigen Auszubildenden ausgewertet. Im ersten Jahr war es darüber hinaus aus schulorganisatorischen Gründen nicht möglich,

eine Kontrollklasse zu befragen. Im zweiten und dritten Projektjahr dagegen liegen die Befunde hierzu vor.

Es wurden Unterschiede zwischen den Bedingungen (Kontroll- und Projektklassen), zwischen den Kohorten (Klassen), über die Messzeitpunkte und insbesondere Interaktionseffekte berechnet. Von Interesse sind vor allem die Interaktionseffekte. Ihr Auftreten würde bedeuten, dass die durchgeführten Einheiten als Interventionen zu (gewünschten) Veränderungen geführt haben könnten. Davon ausgehend ergeben sich nur wenige Interaktionseffekte, einige davon sogar entgegen der erwarteten Richtung: Die Selbstwertschätzung verringert sich vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt in der Projektklasse ($F_{(1,30)} = 10.16$; $p = .003$). Erwartungskonforme Interaktionseffekte ergeben sich dagegen für den Optimismus ($F_{(1,28)} = 5.51$; $p = .002$), die sozialen Ressourcen ($F_{(1,30)} = 10.01$; $p = .004$), die Aids-Vulnerabilität ($F_{(1,30)} = 9.89$; $p = .004$) und tendenziell für die Skala soziale Kompetenz im Umgang mit Kollegen ($F_{(2,30)} = 5.9$; $p = .021$).

Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Kohorten, so wird eine leichte Tendenz dahingehend deutlich, dass die Kohorte 2000/2001 „positivere Veränderungen“ erreicht. Dies könnte bedeuten, dass sie mehr von den Interventionen profitiert hat als die Kohorte 1999/2000.

Die nur vereinzelt nachweisbaren positiven Effekte können zum einen mit Sensibilisierung erklärt werden, die dafür sorgen, dass die Selbsteinschätzungen realistischer werden und gegebenenfalls vorhandene „optimistische Fehlschlüsse“ (vergleiche Weinstein, 1984) korrigiert werden. Da die BVJ-Klassen nur einjährig befragt werden konnten, sind mögliche Langzeiteffekte noch nicht zu erfassen. Zum anderen wäre es möglich, dass Interventionen – wie im vorliegenden Modellprojekt – erst über einen längeren Zeitraum hinweg eine messbare Wirkung erzielen (mehr Aufschluss hierzu sollten die Ergebnisse der übrigen Klassen aus dem Projekt liefern). Zudem erreichen möglicherweise die Interventionen speziell die BVJ-Schüler nicht im wünschenswerten Maß. Dies würde es notwendig machen, für sie besondere, noch mehr auf ihre Bedürfnisse und Sprachkenntnisse zugeschnittene Unterrichtseinheiten zu konzipieren.

Klassen ohne BVJ

Die Auszubildenden – also ohne BVJ – wurden insgesamt viermal befragt. Bei der Auswertung interessieren erneut Interaktionseffekte (Bedingung x Messzeitpunkte).

Während sich bei den Arzthelferinnen die körperliche Effizienz (SKEF) kaum verändert, nimmt sie bei den Metalltechnikern über die drei Jahre hinweg ab. Gleiches gilt für die Frankfurter Körperkonzeptskala (SGKB) zur Gesundheit und zum körperlichen Befinden.

Unterschiede zwischen den Metalltechnikern und den Arzthelferinnen lassen sich tendenziell auch für die subjektiv wahrgenommenen Belastungen durch schulische und berufliche Anforderungen ($F_{(1,186)} = 3.55$; $p = .016$) feststellen. Während sie bei den Metalltechnikern zunehmen, bleiben sie bei den Arzthelferinnen nahezu auf dem Ausgangsniveau. Des Weiteren verringern sich bei ihnen die emotionalen Stresssymptome, während sie bei den Metalltechnikern zunehmen.

Neben den Unterschieden zwischen den beiden Berufsgruppen interessiert insbesondere der Vergleich der jeweiligen Projekt- und Kontrollklassen. Dreifach-Interaktionen ergeben sich für die Skalen Alkoholkonsum bei unangenehmen Gefühlen ($F_{(2,177)} = 3.33$; $p =$

$.021$), soziale Ressourcen, soziales Klima ($F_{(2,180)} = 2.70$; $p = .04$), soziale Kompetenz im Umgang mit Vorgesetzten ($F_{(2,180)} = 3.64$; $p = .014$), soziale Kompetenz im Umgang mit Kollegen ($F_{(2,180)} = 2.97$; $p = .03$), Einstellungen gegenüber nicht riskantem Sexualverhalten ($F_{(2,174)} = 3.18$; $p = .025$), Internalität ($F_{(3,180)} = 3.11$; $p = .028$) sowie körperliche und psychische Gesundheit ($F_{(2,180)} = 2.75$; $p = .044$). Nahezu durchgängig lässt sich für diese Skalen feststellen, dass sich die Projektklasse von der Kontrollklasse der Arzthelferinnen nur wenig unterscheidet. Beide Klassen werden „stabiler“ über die Zeit. Bei den Metalltechnikern hingegen verbessern sich speziell die Projektklassen im Vergleich zu den Kontrollklassen. Die Projektklassen der Metalltechniker zeichnen sich allgemein durch einen verminderten Alkoholkonsum und eine Erhöhung der sozialen Kompetenzen aus. Sie schätzen ihre Gesundheit insgesamt positiver ein als die Kontrollklassen.

Die Ergebnisse können dahingehend interpretiert werden, dass bei den Projektklassen der Metalltechniker die themenspezifischen Interventionen quasi als „Puffer“ gewirkt haben könnten, so dass sie auf gesteigerte Belastungen (wie Stress bei den Abschlussprüfungen zum Zeitpunkt T4) nicht mit erhöhtem Alkoholkonsum reagieren. Sie scheinen Kompetenzen für den Umgang mit kritischen Situationen entwickelt zu haben. Da gerade kritische Situationen von besonderem Interesse sind (hier können mangelnde Handlungskompetenzen riskante Folgen haben), wird auf diese bei der folgenden Auswertung der kritischen Lebensereignisse erneut eingegangen.

Kritische Lebensereignisse

In einem weiteren Auswertungsschritt interessiert der Zusammenhang von erfragten kritischen Lebensereignissen der Auszubildenden der Projekt- und Kontrollklassen und den jeweiligen Skalen zum Gesundheitsverhalten zum Zeitpunkt T4, also zum Ende des Projekts.

Die kritischen Lebensereignisse wurden mit sieben Items erfragt, die in Tabelle 4 dargestellt sind. Die Auszubildenden sollten im Hinblick auf diese Aussagen angeben, ob sie die aufgeführten Ereignisse im letzten Jahr selbst erlebt haben, und wenn ja, wie sehr diese sie belastet haben.

Tabelle 4: Items zur Erfassung der kritischen Lebensereignisse und deren Belastung

	Habe ich erlebt		Hat mich		
	nein	ja	nicht belastet	etwas belastet	sehr belastet
400 Trennung von Freund/Freundin	2	1	1	2	3
401 Tod des Freundes/der Freundin oder eines Familienmitgliedes	2	1	1	2	3
402 Tod eines geliebten Tieres	2	1	1	2	3
403 Umzug in eine andere Wohnung	2	1	1	2	3
404 eigene schwere Krankheit	2	1	1	2	3
405 Krankheit einer nahestehenden Person	2	1	1	2	3
406 Vorladung vor Gericht oder Festnahme durch Polizei	2	1	1	2	3
407 finanzielle Schwierigkeiten	2	1	1	2	3

Die Auszubildenden wurden – neben der bekannten Unterteilung von Projekt- und Kontrollklasse – in zwei Gruppen unterteilt, von denen eine Gruppe keine und die andere Gruppe kritische Lebensereignisse im letzten halben Jahr erlebt hatte.

Die Ergebnisse machen zunächst den allgemeinen Zusammenhang von kritischen Lebensereignissen und emotionalen Stresssymptomen ($F_{(1,74)} = 8.29$; $p = .005$) deutlich. Die Gruppe mit einer geringen Anzahl an kritischen Lebensereignissen empfindet auch weniger emotionale Stresssymptome als die Gruppe mit einer hohen Anzahl an kritischen Lebensereignissen. Dieser Befund „validiert“ die selbst eingeschätzte Belastung. Dabei ist zu beachten, dass die Anzahl der kritischen Lebensereignisse noch keine Aussage über die Qualität der Ereignisse erlaubt.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse keine Effekte bei den Selbst- und Körperkonzeptskalen. Für den Drogenkonsum ergibt sich ein Interaktionseffekt ($F_{(1,73)} = 6.57$; $p = .012$). Der Drogenkonsum bei den Auszubildenden der Projektklassen, die eine geringe Anzahl kritischer Lebensereignisse erfahren, ist ähnlich hoch wie bei denen mit einer hohen Anzahl kritischer Lebensereignisse. Bei den Kontrollklassen jedoch ist der Drogenkonsum bei denjenigen, die hohe (das heißt viele) kritische Lebensereignisse erfahren, wesentlich höher als bei der Gruppe mit geringer Anzahl kritischer Lebensereignisse. Ähnliche Interaktionseffekte finden sich bei nicht promiskem Verhalten ($F_{(1,73)} = 6.46$; $p = .013$) und nicht riskantem Sexualverhalten ($F_{(1,73)} = 6.42$; $p = .013$).

Alles in allem scheint sich die Vermutung zu bestätigen, dass die Auszubildenden der Projektklassen Handlungskompetenzen entwickelt haben, die es ihnen ermöglichen, in kritischen Situationen nicht mit riskanten Handlungen (wie Drogenkonsum oder Ähnlichem) zu reagieren. Gerade dieser Befund ist als Erfolg des Projekts zu werten.

8.2.4 Projekteinschätzungen der Beteiligten

Jeweils am Schuljahresende eines jeden Projektjahres wurden strukturierte Interviews mit den beteiligten Fachkräften, die direkt im Rahmen des Projekts mit den Ausbildungsklassen arbeiteten, sowie mit allen Personen, die auf leitender Ebene für die inhaltliche Gestaltung des Projekts verantwortlich waren, durchgeführt.

Zusammenfassung der Interviewergebnisse

Insgesamt wurde das Projekt als sehr sinnvoll und wichtig erachtet. Insbesondere wurde der ganzheitliche Ansatz, die Öffnung der Schulen für eine Zusammenarbeit mit externen Institutionen oder Experten und dem damit verbundenen Engagement einiger Beteiligter positiv bewertet und als relevant hervorgehoben.

Der in der zweiten Interviewreihe konstatierten Routine mit ihren Vorteilen (zum Beispiel selbständiges Arbeiten der einzelnen Projektbeteiligten, Stichwort „direkte Wege“), aber auch Nachteilen (zum Beispiel schwindender Enthusiasmus und damit verbundenes nachlassendes Engagement) konnte auf zwei Wegen begegnet werden. Einerseits wurden im letzten Projektjahr nur noch wenige Projekteinheiten durchgeführt, die zudem für Lehrkräfte und Auszubildende nach eigenen Angaben von besonderer Attraktivität waren (zum Beispiel das Fahrtraining im Themenblock H). Zum anderen stand das Ende des Projekts unmittelbar bevor und alle waren bemüht, es zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen. Dies wurde insbesondere durch das Engagement bei der Vorbereitung und Durchführung des Abschlussfestes deutlich.

Das lief gut.

Die Lehrkräfte hoben hervor, dass die Zusammenarbeit mit den Experten – speziell in der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung – besonders effektiv war. Jedoch machten sie einschränkend darauf aufmerksam, dass Freiwilligkeit und ein über das Normale

hinausgehendes Engagement der jeweiligen Experten als Prämisse für das Gelingen der einzelnen Unterrichtseinheiten gelten muss. Dabei gaben einige Lehrer an, dass sie das erste Projektjahr besonders anstrengend und belastend empfunden haben. Mit der bereits oben beschriebenen Routine waren anschließend viele Prozesse unkomplizierter und weniger aufwändig durchzuführen.

Des Weiteren lobten die Lehrerinnen und Lehrer die Unterstützung durch die Schule, die Projektleitung der Initiatoren (Sigrid Roth und Hans-Joachim Berlin) und insgesamt die gute Zusammenarbeit zwischen den beiden Schulen. Auch die Aufgabenübernahme durch die Arge PuG wurde als sehr gut bezeichnet.

Einige Lehrkräfte gaben an, dass sie das Gefühl hatten, dass sich der Arbeitsstil der Klasse (zum Beispiel der Arzthelferinnen) im Verlauf des Projekts in Richtung selbständigeres Arbeiten verändert habe.

Die Experten lobten ihrerseits die Zusammenarbeit mit den Lehrern und das Engagement der Projektbeteiligten. Sie bezeichneten das Projekt als sehr sinnvoll und wünschten sich eine Übertragbarkeit und Fortführung in der Zukunft. Auch von Expertenseite wurde die Evaluation als besonders positiv erwähnt, gab diese ihnen doch unter anderem ein direktes Feedback der Auszubildenden zu ihren Unterrichtseinheiten.

Außerdem wurde die Zusammenarbeit mit den Experten anderer Institutionen und mit den Auszubildenden selbst als besonders erfreulich herausgestellt. Einige Institutionen sahen in dem Projekt eine einmalige Möglichkeit, an diese sonst für sie schwer erreichbare Zielgruppe – die Berufsschüler – heranzutreten.

Das war veränderungswürdig.

Trotz des insgesamt eindeutig positiven Gesamteindrucks, den die Projektbeteiligten äußerten, nannten sie einige Änderungsvorschläge zur zukünftigen Optimierung in ähnlichen Projekten.

Die Themenreihenfolge im abgeschlossenen Projekt wurde von den Lehrern als überdenkenswert angesehen. Auch der Zeitrahmen des Modellprojekts (drei Jahre) wurde häufig als zu lang gewertet. Die großen „Pausen“ zwischen den einzelnen Projekteinheiten machten

es den Auszubildenden schwer, den thematischen „roten Faden“ des Projekts zu erkennen. Diese Problematik wurde natürlich nicht zuletzt durch die strukturellen Gegebenheiten an den Berufsschulen verstärkt (Blockunterricht).

Durch die Erfahrungen im Projekt stimmten die Lehrerinnen und Lehrer darin überein, dass es bei zukünftigen Projekten unbedingt notwendig sei, die jeweiligen Unterrichtseinheiten noch spezieller auf die einzelnen Klassen abzustimmen. Insbesondere die BVJ-Klasse bräuchte eine gesonderte Unterrichtsvorbereitung.

Die Experten kritisierten den – insbesondere in der Anfangsphase – langsamen und defizitären Informationsfluss. Teilweise wurde die Organisationsform, die sie als „zu aufgebläht“ bezeichneten, dafür verantwortlich gemacht. Auch sie forderten ein hohes Engagement und deutliche Bereitschaft (in diesem Fall von den Lehrkräften), sich an der Unterrichtsplanung und -durchführung zu beteiligen.

Die Experten vermissten regelmäßige Kurzinformationen über den aktuellen Projektstand, der über ihre eigenen Einheiten hinaus ging.

Persönliches Fazit der Projektbeteiligten.

Als persönliches Fazit gaben sowohl Lehrkräfte als auch Experten an, dass sie neue Erfahrungen sammeln konnten und teilweise die Gelegenheit hatten, ganz neue Herausforderungen für sich anzunehmen. Sie sprachen von einer Erweiterung ihrer Kompetenzen in fachlicher sowie persönlicher Hinsicht. Mit Ausnahme einer Expertin gaben die Projektbeteiligten an, wieder an einem solchen oder ähnlichen Projekt teilnehmen zu wollen. Da Motivationen nicht unwesentlich durch positive Emotionen beeinflusst werden, soll nicht unerwähnt bleiben, dass alle Beteiligten angeben, das Projekt hätte „sehr viel Spaß“ gemacht.

Tabelle 5 listet die Mittelwerte der Projektbeteiligten auf operativer, auf leitender sowie auf leitender und operativer Ebene sowie aller Projektbeteiligten auf. Die Überblicksdarstellung ermöglicht einen Vergleich der Ergebnisse der Interviewreihe I (1999), II (2000) und III (2001).

Es fällt auf, dass in der dritten Interviewreihe von 15 Aussagen elf einen geringeren Mittelwert erreichen, das heißt positiver beurteilt

Tab. 5: Mittelwerte der Projektbeteiligten auf operativer, leitender und operativer Ebene sowie aller Projektbeteiligten der Interviewreihen I - III

Fragen	Mittelwerte Interviewreihe I 1999				Mittelwerte Interviewreihe II 2000				Mittelwerte Interviewreihe III 2001			
	operative Ebene	leitende Ebene	leitende und operative Ebene	Gesamt	operative Ebene	leitende Ebene	leitende und operative Ebene	Gesamt	operative Ebene	leitende Ebene	leitende und operative Ebene	Gesamt
	Wie sinnvoll wird die Beteiligung der Institution am Projekt bewertet?	1,8	1,9	1,3	1,8	1,4	1,8	2,8	1,6	1,2	1,4	1,8
Wie ist die Akzeptanz des Projekts in der Institution?	2,6	2,3	2,2	2,4	2,5	2,6	2	2,5	2	2,9	3,5	2,3
Wie ausreichend ist die Unterstützung der Institution für das Projekt?	2,9	2,9	1,8	2,8	1,3	3,8	-	1,6	1,5	1,8	2,5	1,7
Wie beurteilen Sie die Organisationsform des Projekts?	3,6	2,9	3,2	3,3	3,3	3	5	3,3	3,4	2,9	5	3,3
Wie beurteilen Sie den Informationsfluss?	3,1	3,6	3,5	3,3	3	3,2	4,8	3,2	2,6	2,5	4	2,6
Effektivität des Projektstabes?	-	1,5	1,5	1,5	1,8	1	-	1,5	2	1	-	1,3
Effektivität der Steuerungsgruppe?	4	3,2	2,5	3,4	2,9	3,2	-	3	3	2	-	2,7
Effektivität der Lenkungsgruppe?	-	2,8	-	2,8	3,8	2,7	-	3,3	3,5	3	6	3,7
Effektivität der Arbeitskreise?	2,9	1,9	-	2,6	2,2	1,8	4	2,2	2,2	2	1,5	1,8
Wie sinnvoll finden Sie <u>allgemein</u> Vernetzung und Kooperation?	1,5	1,2	1,3	1,4	1,6	1,4	2	1,6	1,5	1,4	1,3	1,4
Wie gut funktioniert hier die Vernetzung und Kooperation?	3,4	3,1	3	3,2	2,8	3,1	1	2,8	2,5	2,5	-	2,5
Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Experten?	2,5	2,5	6	2,7	1,9	2,5	1	2,0	2,5	1,9	1,3	2,2
Halten Sie das Projekt insgesamt für sinnvoll?	2,6	2,6	1,8	2,5	1,8	2,1	1	1,9	1,6	1,4	1,3	1,5
Glauben Sie, dass hierdurch die Gesundheit der Auszubildenden verbessert wird?	3,4	3,4	3,7	3,5	3,4	4,1	4,5	3,7	2,9	3,7	5	3,3
Trägt dieses Projekt zur inneren Schulentwicklung bei?	2,8	2,9	-	2,8	2,9	2,7	-	2,8	2,8	3,5	-	3,0

wurden als zum ersten Interviewzeitpunkt. Zwei Aussagen erreichten den selben Mittelwert, bei zwei weiteren ergeben sich höhere Mittelwerte. Hier wurden die Aussagen also negativer beurteilt oder eingestuft. Dies vermittelt auf den ersten Blick eine besonders stark ausgeprägte positive Entwicklung in der Beurteilung der erfragten Projektaspekte. Jedoch muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass diese Veränderungen häufig nur sehr gering ausfallen. Auffallend ist die positive Entwicklung der Beurteilung des Informationsflusses und mit ihr einhergehend die Beurteilung der Vernetzung und Kooperation. Auch die Frage „Halten Sie das Projekt insgesamt für sinnvoll“, die in der ersten Interviewreihe einen Mittelwert von 2,5 erreichte, erzielte zum Projektende 1,5. Zudem wurde die Unterstützung der Institutionen für das Projekt 2001 (1,7) positiver beurteilt als noch zu Beginn des Projekts (2,8).

Die Ergebnisse unterstützen den Eindruck, dass das Projekt – speziell in seinen anfangs teilweise defizitären Prozessabläufen – optimiert werden konnte, dadurch an Qualität zunahm und so insgesamt auch zunehmend positiver bewertet wurde.

8.3 * „TACKLING INEQUALITIES IN HEALTH“

Im Mai 2001 legte die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) den Abschlussbericht des EU-Projekts zu „Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten“ vor. Dieses von der Europäischen Kommission geförderte Projekt wurde federführend von dem Europäischen Netzwerk der Gesundheitsförderungsorganisationen (ENHPA) durchgeführt. Die BZgA ist für Deutschland in diesem Netzwerk vertreten. Im Rahmen des Gesamtprojekts ist die BZgA als deutsche Koordinierungsstelle für die Erstellung einer nationalen wissenschaftlichen Expertise verantwortlich und hat das Institut für Medizinische Soziologie der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (HHU) damit beauftragt. Im Abschlussbericht *„Tackling Inequalities in Health“ - ein Projekt des „European Network of Health Promotion Agencies“ (ENHPA) zur Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten* wurde das Projekt „Gesundheitsförderung für Auszubildende“ als eines unter fünf „Best-Practice“-Modellen ausgezeichnet, die als empirische Basis für den Europabericht dienen. Die Projekte wurden nach folgenden Kriterien ausgesucht:

- Interventionsmaßnahmen sollen in erster Linie auf sozial benachteiligte Gruppen ausgerichtet sein.
- Das vorrangige Ziel soll Gesundheitsförderung sein.

- Es soll erkennbar sein, dass vor dem Projekt eine Daten- und Informationsgrundlage vorlag, die eine Situations- und Bedarfsanalyse sowie eine Zieldefinition ermöglicht.
- Das Thema oder die Zielpopulation soll aufgrund des durch Daten ermittelten präventiven Handlungsbedarfs gewählt worden sein.
- Veränderungen/Verbesserungen durch die Intervention sollen messbar sein.
- Wissenschaftliche Bewertung der Durchführung und Wirkung der Intervention soll durchgeführt werden.
- Es sollen Veröffentlichungen/Berichte zum Projekt vorliegen.

9 Fazit

Insgesamt kann das Projekt „Gesundheitsförderung für Auszubildende und BVJ-Klassen“ als erfolgreich bewertet werden.

Die Ergebnisse der Evaluation, die die Arge PuG primär mit dem Einsatz von Feedbackbögen, Fragebögen zum Gesundheitsverhalten und Interviewreihen erzielte, lassen positive Effekte erkennen.

Insbesondere das situativ erfragte Feedback der Auszubildenden beurteilte die Unterrichtseinheiten größtenteils sehr positiv. Speziell die Themenblöcke G (Bewegung und Fitness) und H (Riskantes Verhalten) „kamen sehr gut an“. Aber auch die übrigen Themen fanden insgesamt die Zustimmung der Schüler, wobei erfreulicherweise eine kritische Auseinandersetzung mit den Einheiten stattfand.

Allgemein konnte festgestellt werden, dass die „Gesamtbewertung“ einer Einheit vor allem von den methodisch-didaktischen Aspekten der Einheit abzuhängen scheint, der „persönliche Nutzen“ dagegen in erster Linie von den Themen der Projekteinheiten. Die hohe Bedeutung der methodisch-didaktischen Aspekte kann somit als Bestätigung des Projektansatzes gewertet werden, neue Unterrichtsformen und -verfahren zu erproben und einzusetzen. Die hohe Bedeutung des Themas für den subjektiv eingeschätzten persönlichen Nutzen, dem unter motivationalen Gesichtspunkten eine wichtige Rolle zukommt, verweist auf die große Bedeutung der Themenwahl und die Notwendigkeit, sich an den Interessen der Zielgruppe zu orientieren.

Die Auswertungen der Fragebögen zum Gesundheitsverhalten ermittelten für die BVJ-Klassen kaum positive Effekte. Dies wurde zum einen mit Sensibilisierungseffekten erklärt. Da die BVJ-Klassen nur einjährig befragt werden konnten, sind hier mögliche Langzeiteffekte unter Umständen noch nicht zu erfassen. Zum anderen ist denkbar, dass Interventionen – wie im vorliegenden Modellprojekt – erst über einen längeren Zeitraum hinweg eine messbare Wirkung erzielen. Zudem erreichen möglicherweise die Interventionen speziell die BVJ-Schülerinnen und -Schüler, die über geringe Deutschkenntnisse verfügen, nicht im wünschenswerten Maß. Dies würde es notwendig machen, für sie besondere, auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Unterrichtseinheiten, zu konzipieren. Dies wurde durch die Aussagen in Nachbereitungstreffen und in Interviews bekräftigt.

Die Ergebnisse der übrigen Klassen zeigen positive Effekte, bei denen insbesondere die Metalltechniker von einigen Interventionen (zum Beispiel Suchtverhalten) profitiert zu haben scheinen. Speziell in der für die Auszubildenden stark belastenden Phase der Abschlussprüfungen kommt dies für die Projektklassen im Gegensatz zu den Kontrollklassen zum Tragen. Hier wird angenommen, dass die themenspezifischen Interventionen quasi als „Puffer“ gewirkt haben könnten, so dass die Auszubildenden auf die gesteigerten Belastungen (wie Prüfungsstress) nicht mit erhöhtem abweichendem Verhalten oder Substanzmissbrauch reagierten. Sie scheinen Kompetenzen entwickelt zu haben, besser mit kritischen Situationen umgehen zu können.

Die Ergebnisse der Interviews lassen zum einen ein positives Fazit der Projektbeteiligten erkennen; zum anderen belegen die drei durchgeführten Reihen eine positive Projektentwicklung, in der anfangs defizitäre Prozessabläufe optimiert werden konnten. Dies trug insgesamt zu einer Qualitätssteigerung bei.

Zudem hat das Projekt durch neue Unterrichtsformen und innovative Wege der Wissensvermittlung einen Beitrag zur inneren Schulentwicklung liefern können. Über die drei Projektjahre hinweg konnte ein umfangreiches Netzwerk von Institutionen, Experten und Lehrkräften aufgebaut werden, denen das psychische, physische und soziale Wohlbefinden von Jugendlichen am Herzen liegt und die auch zukünftig über das Projekt hinaus an diesem gemeinsamen Ziel weiterarbeiten wollen.

Literatur

- Egger, G., Spark, R., Lawson, J., Donovan, R.:* Health, Promotion Strategies and Methods. McGraw-Hill Companies, Sydney, 1999.
- Fachstelle Suchtprävention Berufsbildung bei der Bildungsdirektion Zürich:* „Menschen wie wir!“ – Sucht hat immer eine Geschichte. Januar 1995.
- Fuchs, R.:* Psychologie und körperliche Bewegung. Hogrefe, Göttingen, 1999.
- Hurrelmann, K.:* The Social World of Adolescents. In: Hurrelmann, K., Hamilton, S. (eds.), Social Problems and Social Contexts in Adolescence. Perspectives across Boundaries (S. 39-62). Aldine de Gruyter, New York, 1999.
- Jerusalem, M.:* Gesundheitsförderung in der Schule. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 7 (4), S. 155-157, 1999.
- Kerkau, K.:* Betriebliche Gesundheitsförderung. Faktoren für die erfolgreiche Umsetzung des Gesundheitsförderungskonzeptes in Unternehmen. G. Conrad, Verlag für Gesundheitsförderung, Gamburg, 1997.
- Klippert, Heinz:* Methoden-Training – Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz Weinheim, 2002.
- Kolip, P., Hurrelmann, K., Schnabel, P.-E., (Hrsg.):* Jugend und Gesundheit: Interventionsfelder und Präventionsbereiche. Juventa-Verlag, Weinheim, München, 1995.
- Krämer, K.:* Betriebliche Gesundheitsförderung: Konzeption. Wirkung. Evaluation. LIT, Münster, 1998.
- Lempert, W.:* Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In: Arnold, R., Lipsmeier, A. (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung. Leske & Budrich, Opladen, 1995.
- Oppen, E.:* Sport – ein Instrument zur Gesundheitsförderung für alle? Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von sportlicher Aktivität, sozialer Lage und Gesundheit. Meyer und Meyer, Aachen, 1998.
- Schlicht, W.:* Wohlbefinden und Gesundheit durch Sport. Hofmann, Schorndorf, 1995.
- Schlicht, W., Schwenkmezger, P.:* Gesundheitsverhalten und Bewegung. Grundlagen, Konzepte, empirische Befunde. Hofmann, Schorndorf, 1995.
- Späth, U., Schlicht, W.:* Sportliche Aktivität und Selbst- und Körperkonzept in der Phase der Pubeszenz. Psychologie und Sport 2, S. 51-65, 2000.
- Weinstein, N. D.:* Why it won't happen to me. Perceptions of risk factors and susceptibility. Health Psychology 3, S. 431-457, 1984.

A photograph of three young adults (two women and one man) smiling and posing together in a school hallway. An 'EXIT' sign is visible in the background.

Gesund(heit) lernen

Unsere Angebote für Berufsschüler

Es gibt Themen, die auf keinem Lehrplan stehen, obwohl sie wichtig sind. Wie die Gesundheit zum Beispiel. Als Spezialist in diesem „Fach“ setzt sich die IKK gezielt für Auszubildende im Handwerk ein. Mit IKKimpuls, unserer Marke zur Gesundheitsförderung, bieten wir Berufseinsteigern praxisnahe Trainings aus den Bereichen

- Bewegung (z. B. Rückentrainings, speziell zugeschnitten auf den jeweiligen Arbeitsplatz)
- Ernährung (z. B. Seminare zur gesunden Ernährung)
- Stressbewältigung (z. B. Seminare zur Bewältigung von Prüfungsstress)

Interesse? Rufen Sie einfach im nächstgelegenen IKK-KundenCenter an - wir beantworten gern Ihre Fragen oder vereinbaren einen Termin, um an Ihre Schule zu kommen!