

Kohärenzempfinden

(Sense of Coherence nach Aaron Antonovsky)

bei Vorarlberger VolksschullehrerInnen; Lebenskompetenzprogramm „eigenständig werden“



Thesis

zur Erlangung des Grades

Master of Science (MSc)

am

Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung
Graz / Schloss Seggau (college@inter-uni.net, www.inter-uni.net)

vorgelegt von

Andreas Holzkecht

Graz, im Juni 2011

Andreas Holzkecht
Mähdlestraße 31a
6922 Wolfurt
Österreich
andreas.holzkecht@obhut.at

Hiermit bestätige ich, die vorliegende Arbeit selbständig unter Nutzung keiner anderen als der angegebenen Hilfsmittel verfasst zu haben.

Graz, im Juni 2011

Thesis angenommen

Im Sinne fachlich begleiteter Forschungsfreiheit müssen die in den Thesen des Interuniversitären Kolleg vertretenen Meinungen und Schlussfolgerungen sich nicht mit jenen der Betreuer/innen und Begutachter/innen decken, sondern liegen in der Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

INHALTSVERZEICHNIS

1. ZUSAMMENFASSUNG	5
2. EINLEITUNG	9
2.1. Aspekte zum „Lehrer – Schüler Verhältnis“	9
2.1.1. Erfolgsgeheimnis guten Unterrichts	10
2.1.2. Lehrer – Schüler – Verhältnis – eine komplexe Wechselbeziehung	11
2.1.3. Die Struktur „Schulklasse“ und ihre Folgen	12
2.1.4. Rolle des Lehrers in der Klasse	13
2.1.5. Lehrer als Vorbilder	14
2.2. Präventionsprogramme mit dem Schwerpunkt „Lebenskompetenz und Suchtvorbeugung“ im Volksschulalter im deutschsprachigen Raum	16
2.2.1. Lebenskompetenzen (life skills nach der WHO 1994)	17
2.2.2. Lebenskompetenzprogramme im deutschsprachigen Raum	17
2.2.3. Resümee der Evaluationen	23
2.3. Salutogenese	23
2.3.1. Modell nach Antonovsky	23
2.3.2. Modell der PROvokativpädagogik	26
2.3.3. Belastungsrisiken des Lehrberufes	27
2.4. Forschungsfrage	30
2.5. Arbeitshypothese	30
3. METHODIK	31
3.1. Hintergrund und Fragestellung	31
3.2. Fragebogen	31
3.2.1. allgemeine Fragen	31
3.2.2. SOC-29	32
3.3. Gruppen der Befragten	32
3.3.1. Zielgruppe	32
3.3.2. Kontrollgruppe	32
3.3.3. Frage der Motivation	33
3.4. Durchführung	33
3.5. Statistische Auswertung	33
4. ERGEBNISSE	35
4.1. Deskriptive Statistik	35
4.1.1. Deskriptive Statistik bezogen auf die Zielgruppe und auf die Kontrollgruppe	35
4.1.1.1. Stichproben	35
4.1.1.2. Geschlechter	35
4.1.1.3. Alter	36

4.1.1.4. Beschäftigungsstatus	36
4.1.1.5. Dienstjahre	37
4.1.2. Deskriptive Statistik bezogen auf die Schule	37
4.1.2.1. Einwohner	37
4.1.2.2. Größe des Lehrerkollegiums - Anzahl der Lehrpersonen	38
4.1.2.3. Anzahl der Schülerinnen und Schüler	38
4.1.2.4. Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch	39
4.1.3. Konkrete Angaben zur Zielgruppe	39
4.1.3.1. Organisationsform des „eigenständig werden Lehrganges“	40
4.1.3.2. Zeitpunkt des besuchten „eigenständig werden Lehrganges“	40
4.2. SOC-Gesamtwert und SOC-Komponenten	41
4.3. Unterschiedsanalysen des SOC-Gesamtwertes und der SOC-Komponenten	41
4.3.1. Vergleich zwischen den SOC-Komponenten	41
4.3.2. Vergleich zwischen Zielgruppe und Kontrollgruppe	42
4.3.3. Vergleich zwischen Männern und Frauen	43
4.3.4. Vergleich bezogen auf das Alter	43
4.3.5. Vergleich bezogen auf das Beschäftigungsausmaß	44
4.3.6. Weitere Vergleiche	44
4.4. Vergleich mit anderen Normstichproben	47
5. DISKUSSION	49
5.1. Forschungsfrage und Hypothese	49
5.2. SOC-Gesamtwerte und SOC-Komponenten	50
5.3. Zielgruppe und Kontrollgruppe	51
5.4. Untersuchungsinstrument SOC-29	53
5.4.1. Grundsätzliches	53
5.4.2. SOC-29 als Instrument für Vergleichsstudien	53
5.4.3. SOC-29 in Bezug auf Antworttendenzen	53
6. LITERATURVERZEICHNIS	58
ANHÄNGE	
Anhang 1: Materialien und Kontaktdaten zu Lebenskompetenzprogrammen	62
Anhang 2: SOC-29 Fragebogen	64
Anhang 3: Fragebogen – Zusatzfragen	67
Anhang 4: Begleitschreiben	71

1. ZUSAMMENFASSUNG



www.inter-uni.net > Forschung

Kohärenzempfinden (SOC) bei Vorarlberger VolksschullehrerInnen; Lebenskompetenzprogramm „eigenständig werden“

Autor: Andreas Holzknecht

BetreuerInnen: Elke Mesenholl und P.C. Endler

Interuniversitäres Kolleg für Gesundheit und Entwicklung,
Graz/Schloss Seggau (college@inter-uni.net) 2011

Einleitung

1998 wurde mit Unterstützung der deutschen Mentor-Stiftung ein Programm zur Förderung von Lebenskompetenzen und Suchtvorbeugung für Grundschüler entwickelt. Es trägt den Titel „Eigenständig werden“ und wird als Lehrgang in weiten Teilen Deutschlands und in ganz Österreich für Grundschullehrer angeboten.

In Vorarlberg bietet „SUPRO – Fachstelle für Suchtprophylaxe“ diese Fortbildung seit Herbst 2006 an, welche seither von über 400 Lehrpersonen besucht wurde. Oftmals hat der ganze Lehrkörper einer Schule „eigenständig werden“ als schulinterne Fortbildung gebucht.

Die bisherigen Evaluationen des Programmes haben sich ausschließlich auf die Wirkung bei den Kindern und auf die Alltagstauglichkeit in der Praxisanwendung im Unterricht konzentriert. So richtet diese nun vorliegende Studie den Aufmerksamkeitsfokus auf die Lehrer, in der Annahme, dass es für eine(n) Pädagogin/en deutlich positive Wirkung hat, wenn sie/er in einer sozialkompetenten Klasse unterrichtet.

Diese Annahme lässt sich aus mehreren Richtungen her begründen. (Kapitel 2.1. der vorliegenden Thesis) Zum einen zeigen jüngste wissenschaftliche Betrachtungen deutlich, dass die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler eine wesentliche Grundlage für gutes Lernen ist. (Bauer 2007) Die Neurobiologie kann diese Wirkung durch die Funktion der Spiegelneurone belegen. (Bauer 2009) So gewinnt die Wechselbeziehung zwischen der Lehrperson und den Schülern an Bedeutung und wird auch von der Schulpsychologie besonders aufmerksam untersucht. (Ittel u. Raufelder 2008) Wobei in unserem Schulsystem es selten vorkommt, dass hier eine eins zu eins Beziehung gemeint sein kann. Die Lehrperson erlebt sich praktisch immer im Kontext mit einer größeren Gruppe von Schülern – mit einer Schulklasse. In dieser Arbeit wird deshalb speziell auf die Frage eingegangen, wie die Struktur Schulklasse funktioniert und welche Vorbildrolle eine Lehrperson einnehmen kann oder einnehmen soll.

Im Kapitel 2.2. wird beschrieben, was unter Lebenskompetenzen verstanden wird. Weiters werden die wichtigsten und meist verbreitetsten Lebenskompetenzprogramme für Grundschüler vorgestellt. Dies

sind im Konkreten die Programme „Fit und stark fürs Leben“, „Klasse 2000“, „Eltern und Schule stärken Kinder – ESSKI“ und selbstverständlich das Programm „Eigenständig werden“.

Im Kapitel 2.3. wird das Modell der Salutogenese von Aaron Antonovsky (Antonovsky 1997) vorgestellt und ein Querbezug zum Bereich der Schule hergestellt. (Perner 2010). Außerdem wird beschrieben, welchen Belastungsrisiken Lehrkräfte ausgesetzt sind und weshalb die Durchführung von Lebenskompetenzprogrammen in Grundschulen auch für sie von Nutzen sind.

Forschungsfrage

Die zentrale Fragestellung dieser Untersuchung lautet:

Wie hoch sind der SOC-Gesamtwert und die Werte der SOC-Komponenten von Volksschullehrpersonen in Vorarlberg, die das Fortbildungsprogramm „Eigenständig werden“ besucht haben? Unterscheiden sich diese signifikant von jenen der Kontrollgruppe?

Als zusätzliche Fragen – ausgehend von den angeführten Untersuchungen – sind folgende anzuführen: Bestehen Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, der Größe der Schule, dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse auf den ermittelten Kohärenzwert und dessen Komponenten? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Motivation und Erwartung der Lehrperson im Vorfeld des Fortbildungsangebotes und den SOC-Werten?

Methodik

Design

Bei dieser Studie wurde eine quantitative Datenerhebung in einer Einmalmessung mittels des standardisierten Fragebogens nach Antonovsky (SOC-29) unter Einbezug von Zusatzfragen betreffend die Person und die Schule gemacht.

Ziel- bzw. Kontrollgruppe

Als Zielgruppe dieser Untersuchung gelten alle Lehrpersonen von Volksschulen, die an Kursen des Lebenskompetenzprogrammes „eigenständig werden“ in Vorarlberg teilgenommen haben. Das sind seit dem Schuljahr 2006/07 bis zur Untersuchung genau 417 Personen. Als Kontrollgruppe sind 184 Lehrpersonen aus Volksschulen angesprochen worden, die bisher an keinem „eigenständig werden“ Lehrgang teilgenommen haben.

Durchführung

In der Woche ab dem 8. November 2010 wurden die Fragebögen mit Begleitbrief von SUPRO direkt an die bisherigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer per Post verschickt. Die beigelegten und frankierten Rückmeldekuverts sind bis Ende November 2010 an SUPRO retourniert worden. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Kontrollgruppe wurden von SUPRO zehn Volksschuldirektorinnen und -direktoren angesprochen und gebeten ihren Lehrkörper (Klassenlehrer) zur Teilnahme dieser Untersuchung zu bewegen. Die Rückmeldekuverts wurden an den Schulen gesammelt und dort von SUPRO wieder abgeholt. Aus der Zielgruppe haben 102 Personen an der Befragung teilgenommen (Rücklaufquote von 24,4%). Aus der Kontrollgruppe sind 66 von 184 ausgeteilten Fragebögen zurückgekommen (Rücklaufquote von 35,9%).

Statistische Auswertung

Die Untersuchungsdaten wurden mittels statistisch standardisierten Verfahren (zu deren Auswertung wurde das Statistikprogramm SPSS Version 15.0.1.0 verwendet) auf Zusammenhänge und Unterschiede hin geprüft. Zusätzlich wurden Mittelwertberechnungen und Summenberechnungen für Indexbildungen durchgeführt.

Ergebnisse

Der SOC-Gesamtwert aller ausgewerteten Fragebogen beträgt 162,31, dessen Komponenten sind wie folgt zu beziffern: SOC-Verstehbarkeit 55,56; SOC-Handhabbarkeit 56,90; SOC-Sinnhaftigkeit 48,40.

Die Arbeitshypothese für diese Untersuchung lautete, dass der SOC-Gesamtwert und die Werte der SOC-Komponenten von Volksschullehrpersonen in Vorarlberg, die das Fortbildungsprogramm „Eigenständig werden“ besucht haben, sich signifikant von jenen der Lehrpersonen aus der Kontrollgruppe unterscheiden – nämlich höher sind. Wie im Ergebnisteil ausgeführt (siehe Tab. 2 und Tab. 4) muss diese Hypothese zurückgewiesen werden. Weder der SOC-Gesamtwert noch die SOC-Komponenten der Ziel- bzw. Kontrollgruppe unterscheiden sich signifikant von einander.

Als zusätzliche Fragen – ausgehend von den angeführten Untersuchungen – wurden folgende angeführt: Bestehen Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, der Größe der Schule, dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse auf den ermittelten Kohärenzwert und dessen Komponenten? Diese Fragen können allesamt mit Nein beantwortet werden. In keinem dieser hier angeführten Parameter haben sich signifikante Unterscheidungswerte ergeben. (siehe Tab. 6 bis Tab. 16)

Ebenso bestand die Annahme, dass Lehrpersonen, die das Fortbildungsprogramm „Eigenständig werden“ freiwillig und motiviert besucht haben, sich in ihren SOC-Gesamtwerten signifikant von jenen Lehrpersonen unterscheiden, die lediglich im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu diesem Programm verpflichtet. Diese Annahme muss ebenso verworfen werden. Auch hier haben die Untersuchungsergebnisse keinen signifikanten Unterschied zwischen jenen Lehrpersonen, die sich freiwillig zu einem „Eigenständig werden – Lehrgang“ angemeldet haben, und jenen, die im Rahmen einer schulinternen oder schulübergreifenden Fortbildung, zur Teilnahme angehalten waren, ergeben.

Besonderheiten

Das Untersuchungsdesign sah vor, dass alle bisherigen TeilnehmerInnen von „Eigenständig werden Lehrgängen“ der letzten vier Schuljahre zur Mitarbeit bei dieser Studie eingeladen werden. Von 417 angeschriebenen TeilnehmerInnen haben 102 einen bearbeiteten Fragebogen zurückgeschickt, was einer Rücklaufquote von 24,4 % entspricht. Von diesen 102 Lehrpersonen haben 72 (= 75%) den Lehrgang erst im vergangenen Schuljahr (2009/2010) absolviert. Es könnte sein, dass sich positive Effekte des „Eigenständig werden-Lehrganges“ auf das Kohärenzempfinden der Lehrperson nicht sofort, sondern erst nach geraumer Zeit des alltäglichen Anwendens des Erlernten einstellen können.

Schlussfolgerungen

Aus diesen Untersuchungsergebnissen lassen sich drei Schlüsse ziehen:

- Das „eigenständig werden Programm“ hat keinen positiven Einfluss auf das Kohärenzempfinden der Lehrpersonen.

Die SOC-Gesamtwerte von jenen Lehrpersonen, die einen „eigenständig werden“ Lehrgang besucht haben und jene, die bis jetzt keinen solchen absolviert haben, lassen sich nicht signifikant unterscheiden. Somit müsste daraus der Schluss gezogen werden, dass das „eigenständig werden“ Programm auf die Lehrpersonen, welche dieses Programm erlernen und anwenden, selbst keinen positiven Einfluss hat, der sich ihrem SOC niederschlägt. Allerdings sind die erhobenen SOC-Gesamtwerte mit über 162 (bei einer Standardabweichung von 18,1 bzw. 19,3) insgesamt sehr hoch. Mit diesen Werten sind diese Vorarlberger Lehrpersonen auf der Prozentrang-Normtabelle einer breitangelegten SOC-Studie in Deutschland unter den höchsten 25%.

- oder die erreichten Personen der Zielgruppe und der Kontrollgruppe waren für diese Forschungsfrage nicht aussagekräftig, da der Zeitpunkt der Absolvierung des Lehrganges zum Programm „eigenständig werden“ noch zu wenig lange zurück liegt und noch zu wenig positive Erfahrungen gesammelt werden konnten.
- oder das verwendete Befragungsinstrument, der SOC-29 Fragebogen, ist für diese Art der Unterscheidungsuntersuchungen nicht gut geeignet. Diese möglicherweise wenig gute Eignung bezieht sich in erster Linie auf die relativ homogene Gruppe der Befragten (selber Beruf, ähnliche soziale Kontexte im Leben, selber Ausbildungsstand) und auch auf mögliche Verzerrungen der SOC-Ergebnisse durch unerwünschte Antworttendenzen. Hier werden insbesondere der Konsistenzeffekt und die soziale Erwünschtheit eingehend betrachtet.

Anregungen zu weiterführenden Arbeiten

Um tatsächlich nachweisen zu können, ob der Besuch des Lehrganges zum Programm „Eigenständig werden“ und die Anwendung des dort Erlernten einen Einfluss auf den SOC einer Lehrperson hat, wäre es notwendig, diese Untersuchung in fünf oder zehn Jahren zu wiederholen, da weder der SOC kurzfristig beeinflussbar ist, noch das „Eigenständig werden – Programm“ kurzfristige Effekte erzielen kann.

EINLEITUNG

1998 wurde mit Unterstützung der deutschen Mentor-Stiftung ein Programm zur Förderung von Lebenskompetenzen und Suchtvorbeugung für Grundschüler entwickelt. Es trägt den Titel „Eigenständig werden“ und wird als Lehrgang in weiten Teilen Deutschlands und in ganz Österreich für Grundschullehrer angeboten.

In Vorarlberg bietet SUPRO – Fachstelle für Suchtprophylaxe diese Fortbildung seit Herbst 2006 an, welche seither von über 400 Lehrpersonen besucht wurde. Oftmals hat der ganze Lehrkörper einer Schule „eigenständig werden“ als schulinterne Fortbildung gebucht.

Die bisherigen Evaluationen des Programmes haben sich ausschließlich auf die Wirkung bei den Kindern und auf die Alltagstauglichkeit in der Praxisanwendung im Unterricht konzentriert. So wird diese nun vorliegende Studie den Aufmerksamkeitsfokus auf die Lehrer richten, in der Annahme, dass es für eine(n) Pädagogin/en deutlich positive Wirkung hat, wenn sie/er in einer sozialkompetenten Klasse unterrichtet.

Dieser Annahme liegen einige wesentliche Gedanken zugrunde. Zum einen geht sie davon aus, dass die Wechselbeziehung zwischen Lehrer und Schüler eine Bedeutung hat und die dabei entstehenden Wirkungen auf den Unterricht und den Lernerfolg der Schüler und auf das Wohlbefinden der Lehrer positiv ist. Hier wird unter anderem auch auf den Unterschied eingegangen, der zwischen der Wechselwirkung Lehrer – Schüler oder eben Lehrer – Schulklasse liegt.

In einem weiteren Einleitungskapitel werden verschiedene Präventionsprogramme mit dem Schwerpunkt „Lebenskompetenz und Suchtvorbeugung“ im Volksschulalter im deutschsprachigen Raum vorgestellt. Dabei soll besonders darauf geachtet werden, ob bei deren Evaluation die Lehrpersonen auch Berücksichtigung gefunden haben.

Die nachstehende Untersuchung wird mit Hilfe des Fragebogens von Aaron Antonovsky (SOC-29) durchgeführt. Deshalb soll im Einleitungsteil auch kurz auf die Grundlagen der Salutogenese eingegangen werden.

2.1. Aspekte zum „Lehrer – Schüler Verhältnis“

In den nachfolgenden Beiträgen wird erörtert, welche Rolle das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern im Schulalltag spielt und welche Folgen dieses auf die jeweiligen Personengruppen hat. Wobei in den letzten Jahren die Bedeutung dieser Wechselwirkung immer wichtiger eingeschätzt wird. Auch wenn sich in der öffentlichen Bildungsdebatte die meist kontroverseren Diskussionen um Strukturthemen – meist ums Geld – drehen, weisen die neuen Fachkenntnisse eher darauf hin, dass es um mehrere „B´s“ geht – nämlich um Begegnung, Begleitung, Beziehung, Beratung, Bindung und Beteiligung.

2.1.1. *Erfolgsgeheimnis guten Unterrichts*

„Das Erfolgsgeheimnis guten Unterrichts: die Beziehung zwischen Lehrer und Klasse“ betitelt Joachim Bauer ein ganzes Kapitel in seinem Buch „Lob der Schule“ (Bauer 2007, S 53ff) und meint damit, dass die Lehrperson eine ausgewogene Balance zwischen verstehender Zuwendung und

Führung anstreben soll. Dies gelinge nur, wenn sich die Lehrkraft bewusst ist, dass sich jeder Schüler/ jede Schülerin als Individuum erkannt sehen soll. Hierbei beschreibt Bauer den Kontakt zur Klasse vom ersten Augenblick an als besonders ausschlaggebend. „Die ersten Minuten des Unterrichtsbeginns sind genauso entscheidend wie die ersten Momente einer persönlichen Begegnung zwischen zwei Menschen außerhalb der Schule.“ (Bauer 2007, S 57)

Einige Erkenntnisse der letzten Jahre haben im Bereich der Schule die Wahrnehmung von Fachleuten geschärft. Nicht selten wurde Altbekanntes in neuem Licht dargestellt. So wurde die Binsenweisheit „Jedes Kind ist anders“ durch die Langzeit Studien vom Schweizer Kinderarzt Remo H. Largo auf sehr beeindruckende Weise untermauert. In seinen Büchern „Babyjahre“ (Largo 2000), Kinderjahre (Largo 2000) und „Schülerjahre“ (Largo 2009) baut er auf diesen Erkenntnissen auf, beschreibt derzeitige Fallen, in die Eltern und Pädagogen so leicht hinein tappen und zeigt gleichzeitig auch optimistische Bilder und Lösungsvorschläge, wie sich Familie, Gesellschaft und auch die Schule neu orientieren können. Ähnlich argumentiert Univ. Prof. Dr. Kurt Singer in seinem Buch „Die Schule – eine Katastrophe“ (Singer 2009). Darin sieht er den Unterricht als eine helfende Beziehung zwischen Lehrer und Schülern und zwischen Schülern und Schülern. Der Psychoanalytiker und Professor für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie kreiert in diesem Buch methodische Schwerpunkte für die Unterstützung der Individualität eines Kindes in dem er Kindern beim Lernen die Entdeckung der Langsamkeit (Singer 2009, S 66) zugesteht, wohlwissend, dass jedes Kind sein persönliches Zeitmaß hat. Ebenso wie die Neurobiologen baut Singer auf die angeborene Neugierde und den daraus resultierenden Lernwillen jedes Kindes. (Singer 2009, S 99 ff) Allerdings hegt er große Zweifel daran, dass es Inhalte und Themen gibt, die alle Kinder gleichen Alters immer genau zur gleichen Zeit interessieren. Wie schon Bernd Schilcher, ein ehemaliger Leiter einer ehemaligen Bildungscommission für die ehemalige österreichische Bildungsministerin Elisabeth Gehrler, in einem Referat bei den Oberinntaler Diskursen in Fiss 2008 formulierte: „Unsere Schule gibt immer Antworten auf Fragen, die gar nie gestellt wurden.“ (Schilcher 2008) So wundert es nicht, dass Prof. Singer von den Lehrern als „Berufslangweilern“ spricht, die aus lernwilligen Kindern lernunwillige Schüler machen (Singer 2009, S 102).

Ganz anders die Worte von Reinhard Kahl, Publizist und Journalist und Gründer des „Archiv-der-Zukunft-Netzwerkes“, bei seiner Rede im Rahmen der 59. Internationalen pädagogischen Werktagung in Salzburg am 14. Juli 2010: „Schulen sollten endlich aufhören, mit dem Ernst des Lebens zu drohen. Sie sollten die Vorfreude der Kinder auf sich selbst, mit der sie alle auf die Welt kommen, fortsetzen und kultivieren. Kinder und Jugendliche sollten eingeladen werden mitzumachen. Sie verdienen das Versprechen dazu zu gehören!“ (Kahl 2010)

2.1.2. Lehrer – Schüler – Verhältnis – eine komplexe Wechselbeziehung

Die Forschungsergebnisse der Neurobiologen haben in den letzten Jahren im Bereich der Pädagogik bedeutsame Belege darüber geliefert, wie Lernen funktionieren kann. Eine dieser biologischen Sensationen war die Entdeckung der Existenz der Spiegelneuronen und deren Bedeutung. (Bauer 2009, S 18 ff) In der Beobachtung und Messung von Aktivitäten im Gehirn wurde schon länger festgestellt, dass eine durchgeführte Aktion eines Menschen Handlungsneuronen (sie kennen den Handlungsplan) und Bewegungsneuronen (sie führen die Handlung durch) aktiviert. Giacomo Rizzolatti, Chef des Physiologischen Instituts der Universität Parma, machte nun eine hoch bedeutsame Beobachtung. Er entdeckte bei Versuchen mit Affen, dass deren Handlungsneuronen nicht nur dann aktiv werden, wenn der Affe die Tat selbst ausübt, sondern auch dann, wenn er diese Tat bei anderen Affen beobachtet. Es war somit die Erkenntnis geboren, dass es so etwas wie eine neurobio-

logische Resonanz gibt. (Bauer 2009, S 23). Damit wurden die Forschungserkenntnisse, die schon in den 30er Jahren durch Köhler gemacht wurden, auf neurobiologischer Ebene bestätigt. Dieses belegte Wissen hat grundlegende Bedeutung für pädagogische Prozesse, für die Bindungsforschung und natürlich auch für die Bewertung von Lernprozessen bei Menschen. "Es wird angenommen, dass Menschen durch Nachahmung lernen, relevanter Information Aufmerksamkeit zuwenden, zwischen verstärkenden und nichtverstärkenden Situationen diskriminieren, Erwartungen bezüglich der Wahrscheinlichkeit der Zielerreichung entwickeln und dass sie die Umwelt in subjektiv sinnvoller Weise strukturieren." (Weiner 1994, S 181) Dies ist beim Menschen durch Forschung von Albert Bandura (Forschung zum Lernen durch Beobachtung und zum Modelllernen bei Kindern) in den 60er Jahren nachgewiesen worden. (Bandura 1976)

Für die Institution Schule hat dies in zweifacher Weise Bedeutung: zum einen wird dadurch das „Lernen am Modell“ in das Zentrum der methodischen Aufmerksamkeit gerückt. Das bedeutet, dass wirkliches und gesichertes Wissen, aber auch Motivation erst durch das handelnde oder fühlende Ausprobieren des Gelernten entstehen kann. (Bauer 2009, S 123) Zum anderen wird hier belegt, dass beim „Lernen am Modell“ die zwischenmenschliche Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden von überragender Bedeutung ist. Lernen ohne Emotion ist nicht möglich. (Spitzer 2007, S 165 f) Daraus lassen sich auch wesentliche Entwicklungsschritte für die Schule von morgen ableiten.

Einer dieser Schritte ist der von der „Erziehung“ zur „Beziehung“. Die klassische Erziehung nimmt direkten Einfluss mit dem Ziel der Verhaltensprägung oder gar Verhaltensänderung. Die neue Form der Beziehung baut auf Begleitung und Förderung bei der Entwicklung des Kindes. So ergibt sich eine Abfolge von der Fremd- zur Selbstbestimmung: zwingen → formen → bestimmen → beeinflussen → führen → begleiten → loslassen → lassen. (Miller 2006, S 103)

Ein weiterer Schritt stellt zum kognitiven Lernen das Lernen von Sozialkompetenzen dazu. Schon Daniel Goleman beschrieb den Weg zur Emotionalen Intelligenz (Goleman 1997) vom bewussten Wahrnehmen von Gefühlen bei sich selbst, vom Benennen und Beschreiben dieser Gefühle, vom Handhabarmachen dieser Gefühle bis hin zum empathischen Bemerkens von Gefühlslagen bei anderen Menschen. Ein hochkomplexer Prozess, den kein Mensch für sich alleine durchlaufen kann. Kinder brauchen dabei Begleitung und Vorbilder in einem sozialen Resonanzraum. Es ist für ein Kind ein schicksalhafter Umstand in welche Familie es hineingeboren wurde, wie viel materielles und auch soziales und emotionales Kapital es dort vorfindet. Die Schule bzw. Kindergärten bieten für Kinder aus schwierigen Elternhäusern oftmals die einzige Chance notwendige Sozialkompetenzen zu erwerben. (Riechelmann, in Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) 2009, S 69) Lehrpersonen werden somit zu schicksalsprägenden Personen im Leben von Kindern.

Aber wie das Wort „Wechselbeziehung“ schon aussagt, kann im Verhältnis zwischen Lehrern und Schüler nicht nur die Wirkung des Lehrerverhaltens auf die jeweiligen Schüler bedeutsam sein, sondern umgekehrt wirkt selbstverständlich auch das Verhalten des Schülers – der Schüler – auf die Beziehung zur Lehrperson ein. So beschrieb schon das transaktionale Modell von Nickel (1981) die Kräfte dieser Wechselwirkung. Nickel geht zwar davon aus, dass das Verhalten des Lehrers den Ausgang des Bildungsverlaufs maßgeblich bestimmt, er aber genauso durch die Rückmeldungen der Schüler beeinflusst wird. (Ittel u. Raufelder 2008, S 76 ff) Dabei unterliegt die Lehrperson denselben Mechanismen an Reaktionsreflexen wie die Schüler auch. Sie reagiert bei Bestätigung mit Verstärkung und bei Kritik von Missständen mit Verminderung. Genauso selbstverständlich wird die Lehr-

person aufgrund ihrer eigenen Prägung, ihrer eigenen (kulturellen und familiären) Erfahrungen, ihres eigenen Erziehungsstils und Wertehaltung Verhaltensmuster an den Tag legen, welche sich im Wechselspiel mit den Schülern dynamisch auswirken.

Beruhigend wirkt hier wieder eine Erkenntnis der Neurobiologie, die da feststellt, dass der Mensch von Natur aus kooperieren will, er für gelingende Beziehungen konstruiert ist. Im Gegensatz zum Modell von Charles Darwin, der den „Kampf ums Überleben“ als größte Antriebskraft des Lebens ansah, beschreibt Joachim Bauer (u.a.) eine völlig andere. (Bauer 9/2008, S 23 ff) Er sieht eine angeborene Prägung des Menschen für vertrauensvolle Bindungen, für Anerkennung und menschliche Zuwendung und hat dafür den Begriff der „Sozialen Resonanz als neurobiologisches Motiv“ geprägt (Bauer 9/2008, S 44). Kooperatives Verhalten zwischen Menschen erfordert Vertrauen und Beziehungsfähigkeit. Gelingende Beziehungen als zentrales Kriterium menschlichen Zusammenlebens. (Bauer 9/2008, S 198) Diese Feststellung gilt logischerweise auch oder sogar im besonderen Maße für die Wechselbeziehung von Lehrern und Schülern.

2.1.3. Die Struktur „Schulklasse“ und ihre Folgen

Wenn auch in den letzten Jahren verstärkt auf die Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern eingegangen wird, so mehren sich auch jene Stimmen, die betonen, dass in Schulen die Situation nicht so organisierbar ist, dass die Lehrperson mit Schülern einzeln arbeiten kann – also auch im seltenen Fall mit einem Schüler/einer Schülerin im Einzelkontakt steht. Stattdessen sehen sich Lehrer einer Klasse mit 20 oder mehr Schüler/Schülerinnen gegenüber gestellt. Der gruppendynamische Bezug in einer Schulklasse und das Eingebettet-Sein eines Lehrers in ein System, welches zum Teil streng hierarchisch funktioniert, soll deswegen nicht außeracht gelassen werden. (Ittel/Raufelder 2008, S 66f)

Die Pädagogische Psychologie fächert dieses komplexe System in Lehrer-Schüler Verhältnisse, in Schüler-Schüler Verhältnisse und in das Schul- und Klassenklima auf. (Woolfolk 2008) Im bisher angesprochenen Kontext ist es besonders interessant die „Schulklasse“ als eigene Größe genauer zu betrachten. Noch Ende der siebziger Jahre beschrieb die Sozialpsychologie die Schulklasse als eine notwendige und von außen vorgegebene Organisationsform, die ausschließlich dazu dient auf rationelle Art und Weise Unterrichtsstoff zu vermitteln. (Baus/Jakoby 1979, S 29 f) Die Rollen- und Aufgabenverteilung schien für alle klar. Der Lehrer war für die Durchführung der Wissensvermittlung zuständig und wirkte auf die Schulklasse nur dann ein, wenn es darum ging, „Störungen der Lernatmosphäre“ abzuschalten. Lernabläufe waren stark reglementiert und kollektiv. Erste Ansätze in den Betrachtungen der Sozialpsychologen in Richtungen Gruppenprozesse und in Richtung Führungsstil der Lehrperson waren allerdings schon erkennbar. Über zwanzig Jahre später fragt sich Klaus Ulich, der sich speziell mit der Sozialpsychologie der Schule beschäftigt hat, noch immer, ob eine Schulklasse auch zu einer Gruppe wird. Er sieht die Klasse vorerst als Zweckgemeinschaft, die vorwiegend aus organisatorischen Gründen installiert wurde und definiert auch Bedingungen, welche es einer Schulklasse erschweren, sich gruppentypisch zu strukturieren. (Ulich 2001, S 51 ff) Die Raumgestaltung und die methodische Unterrichtsgestaltung sind überwiegend auf die Lehrperson ausgerichtet. Sie sagt wo es lang geht. Die Schüler haben wenige Möglichkeiten sich als Gruppe oder als Solidargemeinschaft einzubringen und zu erleben. So zeigt sich der Alltag einer Schulklasse viel mehr von einem Neben- oder Gegeneinander als von einem Miteinander geprägt. Die „schulimmanenten Quali-

tätsstandards“ wie Leistung, Konkurrenz und Disziplin sind für die Schüler ständig präsent. (Ulich 2001)

Die Sozialpsychologie definiert „Gruppe“ wie folgt: Gruppe ist eine überschaubare Anzahl von zwei oder mehr Personen, die aufgrund gemeinsamer Zielsetzung ein „Wir-Bewusstsein“ entwickeln. Darüber hinaus geht es auch um das Entwickeln von gemeinsamen Normen und um den Aufbau einer Rollenstruktur. (in Bönisch 1996, S 97; Bilitza 1984, S 477) An dieser Definition kann man sehen, wann eine Schulklasse keine Gruppe ist.

Unbestritten ist dagegen der Umstand, dass die Schulklasse für die Kinder die wichtigste Bezugsgruppe in diesem Lebensabschnitt darstellt und auch als bedeutsamstes Beziehungsfeld erlebt wird. Besonders in der Schulanfangszeit nützen die Kinder die anderen Schulkolleginnen und Schulkollegen, um Sicherheit zu gewinnen und wichtige soziale Erfahrungen zu sammeln. (Ulich 2001, S 54) Mit seinen Untersuchungen konnte Hanns Petillon 1991 belegen, dass sich für 81% der befragten Schülerinnen und Schüler von 1. und 2. Grundschulklassen die emotional bedeutsamsten Sozialereignisse auf ihre Mitschülerinnen und Mitschüler beziehen und nur 6% auf die Lehrperson. Er stellte auch fest, dass das wichtigste positive Ereignis für die Kinder im Beginn von Freundschaften liegt. Diese beziehen sich dann nicht nur auf die Anwesenheitszeit in der Schule. So nennen über die Hälfte der Kinder als ihre liebste Freizeitbeschäftigung das Zusammensein mit Freundinnen oder Freunden aus der Klasse. (Ulich 2001, S 54 f)

Interessant sind dabei vielleicht auch die Untersuchungen von Uta Stahl, die sich eingehend mit der Auswirkung von Klassengrößen beschäftigte. Interessanterweise ließen sich bei kleineren Klassen nur tendenzielle Veränderungen erkennen. So waren dort die Lehrpersonen eher schülerzentriert und weniger kontrollorientiert. Sie konnten leichter individuell beobachten und differenzierter beurteilen. Das Klassenklima war etwas besser. Am deutlichsten war der Unterschied in der Lehrerzufriedenheit. Die war in kleineren Klassen deutlich höher. (Stahl 1995 in Ulich 2001 S 529)

2.1.4. Rolle des Lehrers in der Klasse

Die Rolle des Lehrers in der Klasse wird oftmals zu einer Frage der Macht. Baus/Jakoby definierten hier fünf Machtbereiche: Macht zu belohnen – Macht zu bestrafen – Macht durch Beliebtheit – Macht durch Expertentum – Macht durch Legitimation. (Baus/Jakoby 1979, S 94) Lothar Jander beschrieb die Lehrerarbeit als einen „Elitejob“ und kam dabei dem Verständnis einer Eliteeinheit, wie es die US-Marines sind, sehr nahe. So beschrieb er in seinem Buch „Leben und Überleben in der Schule“ ein effizientes Überlebenstraining für Lehrpersonen. (Jander 2004) Auch Hergovich/Mitschka widmen sich in „Macht und Ohnmacht in der Klasse – Was LehrerInnen stark macht“ einigen Techniken, welche den Lehrpersonen helfen sollen, die Oberhand zu gewinnen und zu behalten. (Hergovich/Mitschka 2008) Auch Dr. Kurt Singer beschäftigt sich mit der Machtfrage, sieht darin allerdings auch eine Gefahr für die Pädagogen, wenn er sagt: „Macht kann Lehrer traumatisieren“. Er zitiert hier Gespräche unter Lehrerkollegen, die davor warnen: „Lassen Sie Ihre Schüler nie die Oberhand gewinnen, sonst werden Sie fertig gemacht!“ (Singer 2009, S 222 ff) Um diese Ordnung aufrecht zu halten, bedienen sich Lehrer oftmals der strengen Notengebung oder der Ironie, des Zynismus oder gar der Demütigung gegenüber Schülern. Die Vorstellung des Machtverlustes löst offensichtlich bei vielen Lehrpersonen Angst aus – mit all den bekannten Reaktionsmustern: Flight or fight. (Ofenbach 2006, S 343) Mit seinem Buch „Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler“ (Brück 1978) hat Brück schon sehr früh

darauf hingewiesen, dass sich zum einen das Rollenverständnis der Lehrperson in „seiner“ Klasse verändert und zum anderen aber auch bloßgestellt, dass hier wenig adäquate Mittel zur Verfügung stehen, eine neue Rolle gehaltvoll zu entwickeln. Auf das Phänomen, dass Lehrer mit Angst vor der Klasse „zu kämpfen“ haben und in den bekannten (männlichen) Mustern von „flight or fight“ (Flucht oder Kampf) reagieren, hat Shelley Taylor in den späten 1990ern den Begriff „tend and befriend“ (Freundschaft anbieten) als eine mögliche (weibliche) Antwort vorgeschlagen. (Taylor in Aronson 2008)

Obwohl erkennbar ist, dass Lehrpersonen viele Dinge nicht selbst entscheiden können, auch wenn sie sie als ungünstig einschätzen (z.B. Bewertung von Leistung, Lehrplanvorgaben, Alterseinstufungen von Kindern in der Klassenzuteilung, etc.), sind sie das Rädchen, welches im Konkreten die Veränderung im Bildungs- und Schulsystem in Bewegung bringen können. „Neue Lehrerinnen und Lehrer braucht das Land“ meinen Hergovich/Mitschka (2008) und plädieren für eine Schule, die der ursprünglichen Bedeutung des Wortes „Schola“ wieder gerecht wird, nämlich „Rast, Muße, Zeit zum Anhalten“. Es wird in diesem Prozess viel um Entwicklung und Veränderung gehen, um Paradigmenwechsel und um Rollenklärung. So wird die Schule immer mehr zum sozialen Lebensraum entwickelt werden, die für die Kinder einen ebenso prägenden Einfluss haben wird, wie die Familie. Spätestens dann ist es keine Entscheidung mehr, ob Schulklasse auch Gruppe sein soll. Schon lange ist bekannt, dass über das soziale Lernen, das kognitive Lernen unterstützt und gefördert wird. So wurden in den 1970er Jahren Vergleiche angestellt, wie sich die Ergebnisse von „Nebeneinandergruppen“ (Gruppen ohne Interaktion) oder von „Alleinarbeiten“ von den „Miteinandergruppen“ (Gruppenmitglieder, die miteinander interagieren konnten) unterscheiden. Diese Miteinandergruppen schnitten in allen Belangen deutlich besser ab. Die Überlegenheit bezog sich sowohl auf Leistungsaspekte, wie auch auf sozio-emotionale Beziehungen und auf den Gruppenzusammenhalt. (Baus/Jakoby 1979, S 134)

2.1.5. *Lehrer als Vorbilder*

Die bisher beschriebenen Themenfelder belegen, dass kognitives Lernen ohne Emotion nicht möglich ist, dass Schule ein sozialer Lebens- und Lernraum darstellt, dass das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler aber auch das Verhältnis von Schülern untereinander von enormer Bedeutung sind, dass sowohl der strukturelle Rahmen, wie auch das pädagogische und methodische Handeln auf diese Erkenntnisse aufbauend gestaltet werden müssen. Die Rolle der Lehrpersonen ist hierbei eine sehr bedeutsame, eine aktiv handelnde, leitende und führende. Die Lehrperson wird für die Schülerinnen und Schüler eine prägende und vorbildhafte Wirkung haben – so oder so. Karl Valentin wird der Satz zugeschrieben: „Wir können Kinder nicht erziehen – die machen uns eh alles nach!“ Oder wie es der bekannte deutsche Pädagoge Friedrich Fröbel ausdrückte: „Erziehung bedeutet Beispiel und Liebe, sonst nichts!“ So wird die authentische und sich-selbst-bewusste Haltung der Lehrpersonen zur fundamentalen Grundlage über das Gelingen oder Scheitern des Bildungsprozesses der Kinder.

In der öffentlichen Bildungsdebatte ist nie davon zu hören, dass die Lehrer zu wenig Fachwissen hätten. Natürlich sind Wissenskenntnisse und begeisterte Motivation wichtig, aber nicht hinreichend. Der wesentliche Weg in eine verbesserte Bildungskultur ist darin zu finden: „Lehrer und Erzieher bemühen sich, ihre eigene persönliche Entwicklung zu fördern. Denn die Haltungen Achtung-Wärme, Einfühlung und Aufrichtigkeit in menschlichen Beziehungen hängen mit wesentlichen Persönlichkeitsmerkmalen und Haltungen zusammen.“ (Tausch/Tausch 1991, S 374)

Die Persönlichkeit einer Lehrperson erzeugt die stärkste pädagogische Wirkkraft. (Reichenbach 2002, S 159) So ist auch für Kerschensteiner ein Lehrer, „der eine volle Persönlichkeit geworden ist, (...) das wertvollste Bildungsgut, das (...) die größte Wirkung auf die Schüler auszuüben vermag“ (Kerschensteiner 1949, S 110; in Reichenbach 2002 S 159)

Prof. Dr. Eva Schumacher von der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd hat die sozialen Milieus von Grundschullehrpersonen und deren Werte- und Grundhaltungen untersucht und hat dabei folgendes Bild aufzeigen können: über zwei Drittel dieser Personen sind dem liberal-intellektuellen Milieu zuzuordnen, welches sich mit folgenden Merkmalen beschreiben lässt: Gerechtigkeits- und Umweltfragen beschäftigen sie sehr. Sie haben eine sinnstiftende Identität und ein ausgeprägtes Streben nach Selbstverwirklichung und Individualität. Umwelt- und gesundheitsbewusste Lebensführung ist ihnen wichtig. Sie nehmen gerne am kulturellen Leben teil und sind tolerant und liberal eingestellt. (Schumacher 2000, S 110 – 121, in Reichenbach 2002, S 160) Diese Untersuchungsergebnisse beschreiben eine gute Ausgangsbasis, wenn es darum geht, dass Kinder aus ihrer Schulzeit gestärkt und gewachsen heraus kommen und so am gesellschaftlichen Leben teilhaben können und sich so auch am gesellschaftlichen Leben aktiv beteiligen können.

Voraussetzung dazu ist, dass der Transfer dieser Grundhaltungen und Werte auch tatsächlich für die Schülerinnen und Schüler stattfindet. Es braucht das offensive Bekenntnis zum „Erziehenden Unterricht“. Schon Johann Friedrich Herbart, ein Philosoph, Psychologe und Pädagoge aus Oldenburg, hat 1806 in seinem Werk „Allgemeine Pädagogik“ den Satz getan: „Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.“ (Christiani 2009, in Arnz u.a. 2010, S 75) Oder wie Romano Guardini, ein katholischer Religionsphilosoph, sagte: „Das erste Wirkende ist das Sein des Erziehers; das zweite, was er tut; das dritte erst, was er redet.“ Aus diesem Hintergrund heraus beschreibt Wolfgang Brödel, ein Heilpädagoge aus Luzern, dass die Pädagoginnen und Pädagogen stets zwei Richtungen ihres Handelns und Fühlens präsent haben müssen: jene in das eigene Innere und jene in Richtung der Kinder. Sein Prinzip der „Innengeleiteten Pädagogik“ beschreibt er dann so: „Wenn ich den Zugang zu meiner inneren Kapelle frei gehalten habe, bekomme ich die intuitiven Informationen, die es mir leicht machen zu erkennen, was meinem Gegenüber gut tut. Und wenn das Kind spürt, dass ich ein Sympathisant von ihm bin, wird es mir vertrauensvoll folgen, auch in Situationen, die unangenehm oder schwierig oder anstrengend sind.“ (Holzknecht 2007, in „obWOHL 2“ Mai 2007, S 18)

2.2. Präventionsprogramme mit dem Schwerpunkt „Lebenskompetenz und Suchtvorbeugung“ im Volksschulalter im deutschsprachigen Raum

Laut Muñoz, Mrazek und Haggerty (1996) lassen sich präventive Ansätze in universelle und gezielte Maßnahmen einteilen. (in Schick 2010, S 47) Dies lässt sich auch auf die in Schulen angewendeten Präventionsprogramme umlegen. Programme mit gezielten Maßnahmen haben eine sehr gezielte Problemsituation vor Augen, die es gilt zu bekämpfen. Diese Programme sind in Schulen besonders weitverbreitet in den Bereichen der Gewaltprävention, der Suchtprävention und dem Schutz vor sexuellen Übergriffen. Als universelle Maßnahmen lassen sich jene bezeichnen, die sich wirklich im präventiven Bereich um eine Stärkung von Lebenskompetenzen bei Kindern bemühen, damit echte Vorbeugung passiert. Wenn nun diese beiden „Programmschienen“ verglichen werden, zeigt sich häufig, dass die gezielten Maßnahmenprogramme sich oftmals an ältere Kinder (ab 10 Jahre) richten, da ein gewisses Problembewusstsein bei den Schülerinnen und Schülern von Vorteil ist. Bei den

universellen Maßnahmenprogrammen gilt dagegen der Grundsatz „je früher umso besser“. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zeigt sich in der Definition der angesprochenen Zielgruppen auch darin, dass gezielte Maßnahmenprogramme sich besonders um jene Personengruppe kümmern, die als potentiell „gefährdet“ gilt. Hingegen sind die universellen Maßnahmenprogramme bemüht, dass ihre Inhalte und Angebote auf eine möglichst breite Basis gestellt werden und richten sich deshalb auch häufig an die Lehrer als solche oder auch an die Familien oder an Gemeinwesenstellen oder an kommunalpolitische Stellen.

Auch wenn es im deutschsprachigen europäischen Raum eine Vielzahl von gezielt ausgerichteten Maßnahmenprogrammen an Schulen gibt, konzentriert sich diese Arbeit auf die als universelle Maßnahmenprogramme einzustufenden Lebenskompetenzprogramme im Grundschulbereich. Dies vor allem deshalb, weil im Hauptteil der Arbeit ein besonderer Fokus auf das Programm „eigenständig werden“ gelegt wird und diese Ergebnisse einen direkten Bezug zu anderen vergleichbaren Projekten bekommen sollen. Detaillierte Beschreibungen gibt es nachfolgend von den Projektangeboten „Fit und stark fürs Leben“, „Klasse 2000“, „ESSKI“ und besonders detailliert das Programm „eigenständig werden“. Diese vier Lebenskompetenzprogramme sind die im deutschsprachigen Raum am weitest verbreitetsten und auch am besten evaluierten Angebote.

Lebenskompetenzprogramme beabsichtigen den Aufbau und die Stärkung von Lebensfertigkeiten, gelten aber als sehr effektive Programme zur primären Gewalt- und Suchtprävention. Das Bewusstmachen von Risikofaktoren und der Aufbau von Schutzfaktoren tragen dazu bei, dass in späterer Folge einem möglichen Problemverhalten vorgebeugt wird. (Bühler, Schröder, Silbereisen 2007)

Lebenskompetenzen (life skills nach der WHO 1994)

Wie sich bereits im Sammelbegriff „Lebenskompetenzprogramme“ unschwer erkennen lässt, handelt es sich um Angebote, die sich auf Lebenskompetenzen von Menschen beziehen. Dabei handelt es sich meist um die von der WHO 1994 definierten „life skills“. Laut WHO sind Lebenskompetenzen diejenigen Faktoren, die einen angemessenen Umgang sowohl mit den Mitmenschen als auch mit Problemen und Stresssituationen im alltäglichen Leben ermöglichen. Solche Fähigkeiten sind bedeutsam für die Stärkung der psychosozialen Kompetenz." (WHO 1994)

Konkret sind darunter fünf Bereiche gemeint:

- Selbstwahrnehmung und Einfühlungsvermögen:
Ein differenziertes und reflektiertes Bild seiner selbst entwickeln, eigene Stärken und Schwächen kennen, sich seiner Wünsche, Bedürfnisse, Befindlichkeiten und Abneigungen bewusst sein. Voraussetzung für Empathie, zwischenmenschliche Beziehungen und Kommunikation. Positiver Selbstwert und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten
- Umgang mit Stress und negativen Emotionen:
Stress, Angst und deren Auslöser bewusst wahrnehmen, über Möglichkeiten der Stressreduktion verfügen: Umgebungsbedingungen oder den Lebensstil ändern, sich entspannen können. Gefühle bei sich und anderen wahrnehmen und angemessen damit umgehen.
- Kommunikation, Selbstbehauptung, Standfestigkeit:

Sich verbal und nonverbal ausdrücken können in einer Weise, die der Situation und der umgebenden Kultur angemessen ist. Meinungen und Wünsche, Bedürfnisse und Befürchtungen äußern können, um Rat und Hilfe fragen.

- Kreatives und kritisches Denken, Problem lösen:

Informationen und Erfahrungen objektiv reflektieren können: Probleme sorgfältig analysieren: "ein gut definiertes Problem ist ein halb gelöstes Problem", Entscheidungsalternativen finden, gegeneinander abwägen, aus Erfahrung lernen durch Selbstevaluation.

- Informationen:

Spezifisches Wissen in verschiedenen Bereichen, wenn es z.B. um Gesundheit geht. Wissen über den eigenen Körper, über schädigende Wirkung verschiedener Substanzen, über Ernährung, aber auch über "Normalitäten": Rauchen wirklich so viele? Mögen Männer wirklich nur ganz dünne Frauen?

(<http://www.eigenstaendig.net/record/page/lebenskompetenzwho> , 30. Juli 2010)

2.2.1. Lebenskompetenzprogramme im deutschsprachigen Raum

Fit und stark fürs Leben

Grundinformation:

Das Spiralcurriculum „Fit und stark fürs Leben“ zielt auf die Persönlichkeitsförderung und auf die Prävention von Rauchen, Stress, Sucht und Aggression ab. (Schick 2010, S 106) Es wurde im Rahmen eines europäischen Gemeinschaftsprojektes unter Mitwirkung vom Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung (IFT-Nord) Kiel entwickelt. Alle für die WHO relevanten Lebenskompetenzbereiche werden angesprochen.

Programmaufbau:

Das Programm besteht aus vier aufeinander aufbauenden Unterrichtsmanualen mit je zwanzig Unterrichtsabschnitten für die Klassenstufen 1+2, 3+4, 5+6 und 7+8. (Schick 2010, S 106) Als Unterstützung für die Lehrpersonen werden alle Übungen, Lieder und Spiele in den Unterlagen detailliert beschrieben; Kopiervorlagen stehen zur Verfügung. Alle Manuale wurden in einem Schulbuchverlag publiziert. Zur Erleichterung einer praxisgerechten Umsetzung und zur Etablierung eines wiederkehrenden Rituals weist jeder Unterrichtsabschnitt einen einheitlichen Ablauf auf. „Igor Igel“ dient dabei als Sympathieträger und Identifikationsfigur. Ab der 5. Schulstufe übernehmen „Tim und Lara“ diese Rolle. (Hanewinkel 2007, in Informationsdienst zur Suchtprävention, S 52 – 57)

Evaluationsergebnisse:

Bisher vorliegende Untersuchungen (von fast 3.500 Kindern – 2.006 aus der Interventionsgruppe, 1.463 aus der Kontrollgruppe) wurden kurz vor und kurz nach der präventiven Intervention vorgenommen. Die kurzfristig erzielten Effekte sind deutlich nachweisbar. Nach Einschätzung ihrer Lehrpersonen zeigten Schüler der 1. und 2. Klassenstufe weniger aggressive Verhaltensweisen auf. Bei den Schülern aus der 3. und 4. Klasse in den Bereichen des sozialen Verhaltens und im eigenen Körperbewusstsein deutlich größere Verbesserungen als in der Kontrollgruppe. Besonders positive Effekte ließen sich im Bereich des Rauchverhaltens nachweisen. (Aßhauer, Hanewinkel 2003)

Die Rückmeldungen der Lehrkräfte bezüglich der praktischen Umsetzung des Programmes in der Schule und die Verwendbarkeit der Materialien fielen äußerst positiv aus. Die allgemeine Unterrichtsatmosphäre, die Themen und Inhalte der einzelnen Unterrichtsabschnitte sowie die Arbeitsmaterialien erhielten durchgehend gute bis sehr gute Bewertungen.

Materialien und Kontaktdaten siehe Anhang 1.

Klasse 2000

Grundinformation:

Klasse2000 ist in Deutschland das bundesweit größte Programm zur Gesundheitsförderung, Sucht- und Gewaltvorbeugung in der Grundschule. Es wurde 1991 am Institut für Präventive Pneumologie des Klinikums Nürnberg entwickelt. Allein im Schuljahr 2006/07 nahmen in Deutschland über 240.000 Kinder aus zirka 10.100 Klassen teil. Klasse2000 begleitet Kinder von der ersten bis zur vierten Klasse, um ihre Gesundheits- und Lebenskompetenzen frühzeitig und kontinuierlich zu stärken. Dabei setzt es auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und externen Klasse2000-Gesundheitsförderern. Klasse2000 fördert die positive Einstellung der Kinder zur Gesundheit und vermittelt Wissen über den Körper. Bewegung, gesunde Ernährung und Entspannung sind ebenso wichtige Bausteine von Klasse2000 wie der Umgang mit Gefühlen und Stress, Strategien zur Problem- und Konfliktlösung. So unterstützt Klasse2000 die Kinder dabei, ihr Leben ohne Suchtmittel, Gewalt und gesundheitsschädigendes Verhalten zu meistern. (Doktor A. in Informationsdienst zur Suchtprävention, 2007, S 43)

Programmaufbau:

Auch wenn vordergründig die Gesundheitsförderung den Programminhalt prägt, sind die Zielsetzungen von Klasse2000 sehr wohl im Bereich der Life skills angesiedelt. So sind die Schwerpunkte in folgenden Bereichen gesetzt: positive Einstellung zu Körper und Gesundheit, Informationen zu gesunder Ernährung und Bewegung, Entwicklung von persönlichen und sozialen Kompetenzen, kritischer Umgang mit Tabak, Alkohol und den Versprechen der Werbung. Eine Besonderheit von Klasse2000 ist die aktive Miteinbindung des Alltagsumfeldes der Kinder. So sind Elternabende fix vorgesehen und für jedes Jahr ein Elternbrief (in verschiedenen Sprachen) entwickelt worden. Auch für die möglichst erfolgreiche strukturelle Verankerung von Klasse2000 in der Schule wurde eine Handreichung („Schule2020) ausgearbeitet. In jedem Schuljahr der vier Schulstufen sind etwa 12-15 Unterrichtsstunden vorgesehen, die größten Teils von der Klassenlehrperson durchgeführt werden. Diese wird durch eine professionelle Gesundheitsförderer(in) im Ausmaß von 2 bis 3 Stunden im Jahr unterstützt und ergänzt. Als Identifikationsfigur wurde KLARO entwickelt.

Evaluationsergebnisse:

Klasse2000 wird fortlaufend vom Verein Programm Klasse2000 e.V. (häufig in Kooperation mit anderen Einrichtungen) evaluiert. Jährlich werden Schüler, Eltern, Lehrer und Gesundheitsförderer mittels Fragebogenerhebungen um ihre Rückmeldungen gebeten.

Die größte externe Evaluation wurde 2009 vom Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung gGmbH über einen Zeitraum von vier Jahren im Bundesland Hessen durchgeführt. Dabei wurden unter anderem folgende Feststellungen getroffen (Hanewinkel/Isensee, 2009):

- Klasse2000-Schülerinnen und -Schüler beginnen seltener mit dem Konsum von Zigaretten und Alkohol, schätzen ihre gesundheitsbezogene Selbstwirksamkeit höher ein und verfügen über ein größeres Wissen in Bezug auf Gesundheit. Für die Bereiche „Mangelndes Selbstwertgefühl, Minderwertigkeitsgefühl“ sowie „Stresssymptomatik und körperliche Beschwerden“ sind diese Effekte in der Tendenz signifikant. In zahlreichen anderen Fragebereichen und andere untersuchten Konstrukte ließen sich keine Auswirkungen belegen.
- Auf Fragen zur Veränderungen des Klimas in der Klasse, äußerten sich die Lehrer beider Gruppen (Interventionsgruppe bzw. Kontrollgruppe) positiv, allerdings jene aus der Interven-

tionsgruppe deutlich mehr. Die Schüler beider Gruppen sahen hingegen im gleichen Zeitraum eine Verschlechterung des Klassenklimas, allerdings jene der Interventionsgruppe deutlich weniger.

- Auch wird über Auswirkungen der Programmdurchführung auf Schulebene berichtet: So wurden in etwa der Hälfte der Interventionsschulen auf Grund der Teilnahme an *Klasse2000* auch weitere Initiativen zur Gesundheitsförderung ergriffen, knapp drei Viertel der Schulen streben eine Zertifizierung als Gesundheitsfördernde Schule an.

Die Rückmeldungen der Lehrpersonen sagen aus, dass sich das Programm erfolgreich in den Schulalltag integrieren lässt und besonders die Zusammenarbeit mit der externen Fachkraft als positiv erlebt wird.

Materialien und Kontaktdaten siehe Anhang 1.

Eltern und Schule stärken Kinder – ESSKI (Schweiz)

Grundinformation:

Das Programm „Eltern und Schule stärken Kinder“ (ESSKI) weißt einige Besonderheiten auf. Es wurde unter der Leitung von Frau Prof. Barbara Fäh als Kooperationsprojekt mit verschiedenen Fachhochschulen, Kompetenzzentren und Fachstellen als Forschungs- und Entwicklungsprojekt konzipiert. Deshalb ist auch eine sehr umfassende wissenschaftliche Evaluation bei ESSKI von Anfang an mitgedacht worden. Dabei wurden sowohl die Tauglichkeit des Programmes in der Umsetzung und die Anwenderfreundlichkeit des verwendeten Materials überprüft, wie auch die Wirksamkeit aller drei involvierten Personengruppen untersucht. Genau dies ist programmatisch auffallend, dass in diesem Projekt Schüler, Eltern und Lehrer als gleichwertige Säulen angesehen werden.

„Eltern und Schule stärken Kinder“ orientiert sich vorwiegend am salutogenetischen bzw. ressourcenorientierten Ansatz der Gesundheitsförderung und Prävention. Die Ausbildung, Förderung und Stärkung von Life-Skills im Kontext von Gesundheitsförderung und Prävention ist gerade im Umgang mit belastenden Situationen im Alltag von besonderer Wichtigkeit. Neben dem Life-skills-Ansatz sind für das Projekt ESSKI auch psychologische Modelle und Konzepte zur Stress- und Copingforschung von Bedeutung. (Schönenberger/Schmid 2007, S 8)

Programmaufbau:

Folgende drei Interventionsprogramme wurden für ESSKI ausgesucht:

- Für den Bereich Schule bzw. die Ebene Schülerinnen und Schüler: „Fit und stark fürs Leben. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht“
- Für den Bereich Schule bzw. die Ebene Lehrpersonen: Die Weiterbildung „Die eigenen Ressourcen stärken“
- Für den Bereich Familie bzw. die Ebene Eltern/Erziehungsberechtigte: Triple P (Positive Parenting Program: Sanders et al.)

Das Programm „Fit und stark fürs Leben“ wurde am Anfang dieses Kapitels schon vorgestellt.

Die Weiterbildung für die Lehrpersonen „Die eigenen Ressourcen stärken“ kümmert sich um folgende Themen: Schule als gesundheitsfördernder Arbeits-, Lern- und Lebensort, Stresstheorien, Ressourcenaktivierung und -stärkung durch Selbsttraining (Selbstmonitoring-Konzept), Körperlich-psychische Spannungsregulation, Rational-emotive Selbststeuerung (der innere Dialog als Ressource), Engagement und Distanz im Lehrberuf (Selbstsicherheit und soziale Kompetenz, Freude, Optimismus, Hu-

mor, Sinnfähigkeit) sowie die Einführung in das Programm „Fit und stark fürs Leben“. (Schönenberger/Schmid 2007, S 10-11)

Programm „Positive Erziehung“ (Triple P): Die Erziehungsberechtigten der am Projekt teilnehmenden Schulkinder sollen in ihren Erziehungskompetenzen gestärkt und im Umgang mit Erziehungsfragen gefördert werden. Die Erziehungsberechtigten erhielten im Rahmen des Projekts ESSKI das Triple P-Video „Überlebenshilfe für Eltern“, eine speziell für das Projekt entwickelte Begleitbroschüre, in welcher alle Weiterbildungsinhalte kurz zusammengefasst sind sowie „Das Triple P Elternarbeitsbuch“ zur Vertiefung der in Video und Begleitbroschüre dargestellten Themen. Die Eltern wurden neben dem Video und der Lektüre während 10 Wochen mittels Telefonkontakten (20 – 30 Minuten /Woche) durch ausgebildete Triple P-Telefontainerinnen und -Trainer gezielt und bedürfnisorientiert unterstützt. (Schönenberger/Schmid 2007, S 11)

Evaluationsergebnisse:

Beim Start von ESSKI im Jahr 2004 war eine Begleitstudie vorgesehen, die zu drei verschiedenen Messzeitpunkten (vor der Intervention (Pre-test), nach der Intervention (Post-test) und vier Monate nach Abschluss der Intervention (Follow-up) drei Experimentalgruppen und eine Kontrollgruppe untersuchte.

Folgende Wirkungen konnten statistisch nachgewiesen werden:

(aus <http://www.esski.ch/wissenschaftliche-evaluation/pilotstudie>, 06.08.2010)

Bei den Eltern, die eine Triple P Fortbildung gemacht haben,

- hat das positive, stärkende und unterstützende Erziehungsverhalten zugenommen, das dysfunktionale Erziehungsverhalten, insbesondere überreagierende Reaktionen, abgenommen
- hat sich die Selbstwirksamkeit im Umgang mit kindlichem Problemverhalten erhöht
- ist die psychische Belastung gesunken, die Resilienz und die Lebenszufriedenheit gestiegen

Bei den Lehrpersonen, welche die Fortbildung besucht haben,

- ist die Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit) erhöht worden
- konnten außerdem keine Veränderungen festgestellt werden.

Bei den ESSKI-Kindern konnten folgende Veränderungen festgestellt werden:

- Je mehr die psychische Belastung der Eltern abnimmt, desto mehr nehmen die Schwierigkeiten der Kinder ab.
- Die Schwierigkeiten der Kinder (Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität, Probleme mit Gleichaltrigen) nehmen aus Sicht der Eltern und der Lehrpersonen ab. Die Veränderungen sind dabei bei älteren Kindern und Knaben stärker ausgeprägt
- Das Rauchverhalten der Kinder konnte positiv beeinflusst werden: "Der Trend zum vermehrten Rauchen, der in der Kontrollgruppe festzustellen ist, kann durch die Intervention in einen Trend zum verminderten Rauchen umgekehrt werden."

Insgesamt zeigt sich, dass die Intervention auf der Ebene des Elternhauses die größten positiven Veränderungen hervorruft. Die hier berichteten Wirkungen sind alle statistisch signifikant, die gefundenen Effekte waren allerdings gering. Da es sich bei ESSKI um ein universelles Gesundheitsförderungsprogramm handelt und die Veränderungen auf der Ebene der Kinder durch Beobachtung von Verhalten gemessen wurden, waren keine großen Effektstärken zu erwarten.

Kontaktdaten siehe Anhang 1.

Eigenständig werden

Grundinformation:

Das Programm „Eigenständig werden“ ist ein Angebot zur Primärprävention des Substanzmissbrauchs an Volksschulen und zielt konkret auf die Stärkung der von der WHO definierten Lebenskompetenzen der Schüler ab. (Schick 2010, S 103) Es wurde 1998-1999 vom IFT-Nord, Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, aufbauend auf den Materialien von Daniel Pellaux's „Objectif Grandir“, entwickelt und an Grundschulen in Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern erprobt und prozess-evaluiert. (<http://www.eigenstaendig.net/record/page/wissenschaftlichebegleitung>) Im April 2000 veranstaltete die SUPRO Vorarlberg gemeinsam mit IFT - Nord eine Tagung für Verantwortliche im Schulbereich, an der die Österreichischen Fachstellen für Suchtprävention sowie interessierte Fachleute aus den deutschsprachigen Nachbarländern teilnahmen. Hier wurde das Programm und seine theoretischen Hintergründe vorgestellt, sowie die gemeinsame künftige Kooperationsform vereinbart. Das Projekt fand großen Anklang und Befürwortung bei den Schulbereichsverantwortlichen und Lehrpersonen, denen das Programm vorgestellt wurde. So wurde im Sommer 2004 das Unterrichtsprogramm für Österreich adaptiert. Inzwischen wird „Eigenständig werden“ in allen neun österreichischen Bundesländern und in Südtirol angeboten. Träger dieses Angebotes sind die jeweiligen Suchtprophylaxestellen der Länder, in Südtirol das deutsche Schulamt Bereich Gesundheitsförderung (<http://www.eigenstaendig.net/record/page/BundeslaenderAllgemein>).

In Vorarlberg wurde im Herbst 2006 die erste „Eigenständig werden“ Schulung durchgeführt, im Jahr 2007 folgten zwei weitere. Seit 2008 werden diese Schulungen häufig als schulinterne LehrerInnenfortbildungen (SCHILF) für den ganzen Lehrkörper organisiert und durchgeführt. So wurden im Zeitraum Herbst 2006 bis Herbst 2010 allein in Vorarlberg etwa 300 Lehrpersonen auf die Anwendung vom Programm „Eigenständig werden“ geschult.

Programmaufbau:

Das für die Grundschule entwickelte Manual besteht aus insgesamt 42 Unterrichtseinheiten und wird von der Lehrkraft in der Klasse durchgeführt. Die Unterrichtseinheiten sind in die drei Bereiche unterteilt: (<http://www.eigenstaendig-werden.de/?module=1>)

- „Ich“ (Selbstwahrnehmung, Selbstständigkeit, Übernahme von Verantwortung für sich und die eigene Gesundheit)
- „Ich und die anderen“ (Zusammenhalt in der Klasse und Beziehungen der Kinder untereinander, Konfliktbewältigung, Umgang mit Ausgrenzung)
- „Ich und meine Umwelt“ (Übernahme von Verantwortung für die Umwelt, Sicherheit und Gesundheit anderer)

Methodisch werden diese Unterrichtseinheiten abwechslungsreich und interaktiv gestaltet. Die Lehrpersonen erhalten im Rahmen einer dreitägigen Schulung (24 UE) eine Einführung in das Programm und das dafür speziell ausgearbeitete Material. Die gemachten Erfahrungen der jeweiligen Lehrpersonen aus ihrer Praxis werden zirka ein halbes Jahr nach der Schulung in einem zweistündigen Reflexionstreffen ausgetauscht.

Evaluationsergebnisse:

Die wissenschaftliche Begleitung von „Eigenständig werden“ wird vom IFT-Nord durchgeführt. Das Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung (IFT-Nord) ist ein gemeinnütziges Forschungs- und

Ausbildungsinstitut mit Sitz in Kiel. Ein Arbeitsschwerpunkt des Institutes ist die Entwicklung, Implementation und Evaluation von Programmen zur Prävention von Risikoverhaltensweisen und zur Gesundheitsförderung in Kindheit und Adoleszenz.

In einer Pilotstudie wurde das Programm im Schuljahr 1998/1999 an elf Schulen in den Bundesländern Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern implementiert und im Hinblick auf Umsetzbarkeit und Akzeptanz evaluiert. Eine mehrjährige Kontrollgruppen-Studie (2001 bis 2005) zur Überprüfung der Effektivität des Programms „Eigenständig werden“ wurde in Sachsen durchgeführt. Im Schuljahr 2005/06 wurden in Südtirol und Österreich jeweils eine Evaluation über die Wirkung vom „Eigenständig werden“ Programm in 3. und 4. Klassen durchgeführt. Diese Untersuchungen wurden allesamt von Dr. Gudrun Wiborg, PD Dr. Reiner Hanewinkel vom IFT-Nord durchgeführt.

In allen Evaluationsstudien hat sich gezeigt, dass die Lehrpersonen ein hohes Maß an Zufriedenheit mit den Materialien sowie mit der Zielsetzung, Praktikabilität und der Altersangemessenheit des Programmes haben.

Ebenso wird die Auswirkung auf die Kinder positiv eingeschätzt. Wobei hier ein recht deutlicher Unterschied zur erkennen ist, in welchem Zeitraum die Prä- und Posterhebung gemacht wird. Bei den Untersuchungen in Österreich und Südtirol wurde diese innerhalb eines Schuljahres durchgeführt. Bei beiden Evaluationen war der Unterschied zwischen Interventionsklassen und Schulklassen der Kontrollgruppe im Sozialverhalten der Kinder eher gering ausgefallen. (Wiborg/Hanewinkel 2006) Die mehrjährige Kontrollgruppen-Studie in Sachsen brachte hier deutlich klarere Unterschiede zu Tage. In beiden Gruppen ist es über die Zeit zu einer Erhöhung sozialer Fertigkeiten gekommen, die in der Interventionsgruppe jedoch eine viermal so hohe Steigerung aufgewiesen hat. Bei den Verhaltensauffälligkeiten ist es bezüglich der externalisierenden Verhaltensweisen zu einer Verminderung von 17% in der Interventionsgruppe gekommen, während diese in der Kontrollgruppe um 20% angestiegen ist. Auch im Hinblick auf die internalisierenden Verhaltensweisen hat sich ein Interventionseffekt gezeigt. In der Experimentalgruppe haben sich diese um durchschnittlich 25% verringert, während in der Kontrollgruppe keine statistisch signifikante Veränderung nachzuweisen gewesen ist. (Wiborg/Hanewinkel 2003)

Fazit: Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass das Programm „Eigenständig werden“, wenn es über die 4 Grundschuljahre angewendet wird, zu einer Kompetenzsteigerung und einem Abbau von Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern führen kann.

Materialien und Kontaktdaten siehe Anhang 1.

2.2.2. Resümee der Evaluationen

Bei allen vorig vorgestellten Lebenskompetenzprogrammen wurden Evaluationen gemacht. Mit Ausnahme vom Programm Klasse2000 war jene Organisation, welche die Evaluation durchführte auch in der Entwicklung des Programmes eingebunden. Hauptaufmerksamkeit wurde bei den Evaluationen vor allem auf die erreichte Wirkung der Programme auf die Zielgruppe der Kinder gerichtet. Meistens wurden hauptsächlich die Lehrer befragt, welche Veränderungen sie bei den Kindern oder in der Klasse wahrgenommen haben. Interessant ist, dass wenn die Kinder selbst befragt wurden, sie meist kritischere und weniger positive Rückmeldungen gegeben haben als die Lehrpersonen.

Lediglich im Schweizer Programm ESSKI wurden die Lehrpersonen als eigene Zielgruppe definiert und in der Evaluation besonders beachtet. Im Rahmen der Selbstevaluation der Lehrpersonen wurden

folgende Dimensionen befragt: Selbstwirksamkeitserwartung, Resilienz, Stress-Skala (DASS-K; Depressivität, Angst, Stress), berufliche Belastung, Beschwerdefreiheit, Lebens- und Berufszufriedenheit. (aus <http://www.esski.ch/wissenschaftliche-evaluation/pilotstudie>, 06.08.2010)

2.3. Salutogenese

2.3.1. Modell nach Antonovsky

(vgl. Antonovsky in einer Übersetzung von Franke 1997)

Aaron Antonovsky entwickelte mit dem Konzept der Salutogenese (Salus, lat.: Unverletztheit, Heil, Glück; Genese, griech.: Entstehung) ein Modell von der Entstehung der Gesundheit, im Gegensatz zur Pathogenese (Pathos, griech.: Leid, Sucht), welche das Leid/die Krankheit in ihrer Entstehung beschreibt. Er ging dabei unter anderem folgenden Fragen nach: Warum bleiben Menschen trotz gesundheitsgefährdender Einflüsse gesund? Wie schaffen Sie es sich von Erkrankungen zu erholen? Was ist das Besondere an Menschen, die trotz extremster Belastungen nicht krank werden?

Das Salutogenetische Modell der Gesundheit besteht aus 4 verschiedenen Konstrukten, die im Einzelnen vorgestellt werden sollen:

- Das Gesundheits- Krankheits-Kontinuum
„Wir sind alle terminale Fälle. Aber solange wir einen Atemzug Leben in uns haben, sind wir alle bis zu einem gewissen Grad gesund.“ (Antonovsky., 1989, S.53) Mit diesem Satz bringt Antonovsky zum Ausdruck, dass Gesundheit und Krankheit keine polartigen Gegensätze sind. Die objektive genauso wie die subjektive Wahrnehmung von Krankheit und Gesundheit zeigt, dass sich diese nie so eindeutig trennen lassen und immer im Fluss sind. Es ist ja auch so, dass jemand, der sich gesund fühlt, trotzdem kranke Anteile in sich haben kann, ebenso ein Kranker auch viele gesunde Anteile in sich hat.
- Stressoren und Spannungszustände
Es gibt drei Gruppen von Stresstheorien:
 1. Stress als Reaktion auf eine Situation, auf ein Ereignis: Alarmreaktion, Widerstandsphase und Erschöpfung sind häufige aufeinanderfolgende Reaktionen auf Situationen. Nach diesem Modell liegt Gesundheit vor, wenn der Körper die Homöostase durch permanente Anpassungsleistung aufrecht erhalten kann. (Eustress – Distress)
 2. Stress als auslösende Situation für emotionale Reaktionen: Hier wird untersucht welche Bedeutung die Stress auslösende (Situation = Stressor) hat. Stress-Lebensereignisse, wie zB eine Geburt, die Pensionierung, der Tod eines Angehörigen, usw., lösen Reaktionen und Konsequenzen aus. Diese sind bei Menschen verschieden. Obwohl diese Ereignisse vorhersehbar sind zum Teil auch terminisiert sind, kann deren Wirkung in der ausgelösten Reaktion nicht automatisch auch vorhergesehen werden.
 3. Stress als Prozess, im Sinne einer Transaktion zwischen Organismus u. Umwelt, wenn auf Anforderungen nicht mehr spontan reagiert werden kann, weil die verfügbaren Ressourcen überschritten werden. „Psychischer Stress bezieht sich auf eine Beziehung mit der Umwelt, die vom Individuum in Hinblick auf sein Wohlergehen als bedeutsam bewertet wird, aber zugleich Anforderungen an das Individuum stellt, die dessen Bewältigungsmöglichkeiten beanspruchen und überfordern.“ (Lazarus – Folkman 1984, S.13)

Jede Situation kann Stressor werden, wenn sie bedeutsam für die Person ist und diese nicht unmittelbar darauf reagieren kann. Aber generell kann festgestellt werden, dass in der Salutogenese Stressoren nicht als etwas Unanständiges angesehen werden, das es zu reduzieren gilt, sondern als allgegenwärtig. Genauso müssen die Konsequenzen von Stressoren nicht unbedingt pathologisch angesehen werden, sondern als möglicherweise sehr wohl gesund – abhängig vom Charakter des Stressors und der erfolgreichen Auflösung der Anspannung.

- Generalisierte Widerstandsressourcen /-defizite

Menschen verfügen über ein Arsenal von Widerstandskräften, mit denen sie Problemen, Spannungen und Stresssituationen begegnen. Antonovsky nennt diese Kräfte „generalisierte Widerstandskräfte“. Er bezeichnet damit individuelle, kulturelle und soziale Fähigkeiten und Möglichkeiten, Probleme zu lösen und Schwierigkeiten zu meistern. Für Antonovsky sind generalisierte Widerstandsressourcen und generalisierte Widerstandsdefizite nur in ihren Konsequenzen unterschiedlich. Im Sozialen sind dies etwa: intakte Sozialstruktur, gesellschaftliche Netze, soziale Unterstützung, soziale Kontrolle. Im Umweltbereich sind dies etwa: Quelle der Freude, Ruhe, Kontemplation, Quelle allergischer Reaktionen. Physisch kann dies eine Herausforderung sein oder ein Absturzrisiko in sich bergen. Im Gefühlsbereich sind dies etwa: Emotionaler Gefühlsausdruck als Kommunikation interner Zustände für Artgenossen (Verletzlichkeit, Vulnerabilität versus Schutzfaktor, Resilienz)

- Das Kohärenzgefühl

Gesundheitszustand wird nach Antonovsky wesentlich durch eine individuelle, psychologische Einflussgröße bestimmt: eine allgemeine Grundhaltung eines Individuums gegenüber der Welt und dem eigenen Leben. Bei ansonsten vergleichbaren Bedingungen hängt es seiner Ansicht nach von der Ausprägung dieser kognitiven als auch affektiv-motivationalen Grundeinstellung ab, wie gut Menschen in der Lage sind, vorhandene Ressourcen zum Erhalt ihrer Gesundheit und ihres Wohlbefindens zu nutzen. Diese Grundhaltung nennt er Kohärenzgefühl (sense of coherence, SOC). Kohärenz bedeutet Zusammenhang, Stimmigkeit. Je ausgeprägter das Kohärenzgefühl einer Person ist, desto gesünder sollte sie sein bzw. desto schneller sollte sie gesund werden und bleiben.

Menschen mit einem ausgeprägten Gefühl der Kohärenz bewegen sich auf dem Kontinuum mehr in Richtung Gesundheit,

- da sie fordernde Situationen nicht als Belastung wahrnehmen,
- von einer erfolgreichen Problembewältigung überzeugt sind,
- Probleme klarer wahrnehmen und deshalb weniger lähmenden Emotionen ausgeliefert sind,
- angemessene, eher gesundheitsförderliche Bewältigungsstrategien wählen.

Ein hohes Gefühl der Kohärenz führt zu einer Lösung der Spannungen im Organismus. Gesundheitsförderung im Sinne Antonovskys bedeutet also, das Augenmerk auf vorhandene Ressourcen des Einzelnen zu richten, diese bewusst zu machen und zu fördern, sowie das Gefühl der Zuversicht/Kohärenz zu stärken.

Diese Grundhaltung setzt sich nach Antonovsky aus drei Komponenten zusammen

1. Verstehbarkeit (sense of comprehensibility)

„Diese Komponente beschreibt die Erwartung bzw. Fähigkeit von Menschen, Stimuli – auch unbekannte – als geordnete, strukturierte Informationen verarbeiten zu können und nicht mit

Reizen konfrontiert zu sein bzw. zu werden, die chaotisch willkürlich, zufällig und unerklärlich sind.“ Mit Verstehbarkeit meint Antonovsky also ein kognitives Verarbeitungsmuster.

2. Handhabbarkeit (sense of manageability) Bewältigbarkeit

„beschreibt die Überzeugung eines Menschen, dass Schwierigkeiten lösbar sind. Ein instrumentelles Vertrauen darein, dass man geeignete Ressourcen zur Verfügung hat, um den Anforderungen zu begegnen“ (Antonovsky 1997, S.35)

Wichtig ist dabei nicht nur, dass man über Ressourcen und Kompetenzen verfügt, sondern auch der Glaube daran, dass andere Personen oder eine höhere Macht helfen, Schwierigkeiten zu überwinden. Bei Fehlern empfinden sich die Personen als Pechvogel, der sich negative Ereignissen ausgeliefert fühlt.

Handhabbarkeit betrachtet er also als ein kognitiv-emotionales Verarbeitungsmuster

Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit (sense of meaningfulness)

beschreibt das „Ausmaß, in dem man das Leben als emotional sinnvoll empfindet: Das wenigstens einige der vom Leben gestellten Probleme und Anforderungen es wert sind, dass man Energie in sie investiert, dass man sich für sie einsetzt und sich ihnen verpflichtet, dass sie eher willkommene Herausforderungen sind, als Lasten, die man gerne los wäre.“ Sinnhaftigkeit sieht er als motivationale Komponente, die er für die wichtigste hält. Bei niedriger Ausprägung von Sinnhaftigkeit hält er auch selbst hohe Ausprägungen der beiden anderen Dimensionen im Hinblick auf das Kohärenzgefühl für nicht bedeutsam.

2.3.2. *Modell der PROvokativpädagogik*

(vgl. Perner 2010)

Das Konzept der Salutogenese sieht für das Zustandekommen des Kohärenzgefühls diese drei Komponenten Verstehbarkeit – Handhabbarkeit – Sinnhaftigkeit vor. Diese drei Komponenten lassen sich auch in den Bereich der Pädagogik transformieren. Schon der Schweizer Pädagoge Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) sprach in der natürlichen Frühkindlichen Entwicklung von einer Pädagogik mit Herz (Sinnhaftigkeit), Hand (Handhabbarkeit) und Hirn (Verstehbarkeit).

In Österreich hat es in jüngster Zeit eine sehr interessante Weiterentwicklung dieses salutogenen Ansatzes im Bereich der Pädagogik gegeben. Univ.-Prof. Mag. Dr. Rotraud Perner (Donau-Uni Krems) hat ein Modell entwickelt, das sich „PROvokativpädagogik“ nennt. Basierend auf philosophischen und psychotherapeutischen Erkenntnissen wurde ein Lehrgang konzipiert, der wissenschaftlich fundierte Methoden und Techniken vermittelt und einübt. Dazu zählen Transformation, Deeskalation und Salutogenese in schwierigen Unterrichts- und Betreuungssituationen. In diesem Konzept werden Elemente des Dialogs nach David Bohm und Martin Buber mit jenem der Salutogenese nach Antonovsky in Verbindung gebracht.

Das Konzept der „PROvokativpädagogik“ spiegelt sich schon im Namen wider. Das großgeschriebene PRO soll demonstrieren, dass es um Wohlwollen, Förderung und Kooperation geht. Der Wortteil „vokativ“ bezieht sich auf die „Evokation“ (evocare lat.: heraufrufen) und betont damit zum einen das „dafür eintreten“, aber auch, dass auf den „Ton geachtet werden soll, der die Musik macht.“ (Perner 2010, S 9)

Perner hat in ihrer bewussten Art mit Wörtern umzugehen, die drei Komponenten nach Antonovsky zugrunde gelegt und weiterentwickelt. (Perner 2010, S 6 ff)

Verstehbarkeit – Wahrnehmung

Um etwas verstehen zu können braucht es zuerst die Wahrnehmung. Sie spricht damit auch die Liebe zur Wahrheit an, die ja den Kindern als ureigene Qualität zu Eigen ist. Sie meint damit aber auch diesen vorher schon erwähnten Ansatz des „PRO“, der sich fürsprechend und fürsorglich für die Anliegen der Kinder interessiert und einsetzt.

Handhabbarkeit – alternatives Verhalten

Die Handlungsfähigkeit in Situationen, die herausfordernd sind, die Stress verursachen können, kann mitunter stereotyp und einbahnig verlaufen. Dadurch wird die Handlungsfreiheit oftmals eingeschränkt, das Repertoire an Möglichkeiten kleiner. Wenn Erwartungshaltungen (persönliche oder gesellschaftliche) dazu kommen, verstärkt sich dieser Effekt. Eine pädagogisch tätige Person kann durch das bewusste Suchen und Ergründen von alternativen Verhaltensmöglichkeiten, Situationen, die ansonsten leicht eskalieren könnten, beruhigen und friedvoll lösen. Dies kann ein Satz, den Rotraud Perner bei einem Referat bei den Oberinntaler Diskursen in Fiss im August 2010 sinngemäß so formuliert hat, veranschaulichen: „Egal was Du tust, Du solltest danach mehr Möglichkeiten haben, wie vorher. Verhaltensoriginelle Schüler brauchen verhaltensoriginelle Lehrer.“

Sinnhaftigkeit – Verantwortung

In der Übernahme von Verantwortung liegt das Potenzial für Selbstbehauptung und Selbstbestimmung und somit für den Erwerb von Resilienz. PädagogInnen können hier alternative Verhaltensweisen modellieren, welche sich von Buhlen oder Niederbrüllen, Lockangeboten oder Strafandrohungen, Ignorieren oder Nachtragen verabschieden. Resiliente Lehrkräfte sind gute Begleiter für die Entwicklung von Resilienz bei Schülerinnen und Schülern. Deshalb gilt es auch, hier die notwendige Entwicklungsarbeit zu leisten und somit die Möglichkeit zu schaffen, dass aus bekannten Formen von Teufelskreisen Engelskreise werden können.

2.3.3. Belastungsrisiken des Lehrberufes

Joachim Bauer (2004 S 260) schreibt angesichts des besonderen gesundheitlichen Risikos, dem „Human-Dienstleistungsberufe“ wie der Lehrerberuf unterliegen, dass „der Gestaltung des schulischen Beziehungsgeschehens eine oft nur nachrangige Bedeutung zuerkannt“ werde mit der Folge, dass Beziehungsabläufe (etwa zwischen Lehrern und Schülern zwischen Eltern und Lehrern) zu einem Stressfaktor geworden sind, sodass es vielerorts bei zirka 50% der Lehrkräfte zu gesundheitsbedingter vorzeitiger Dienstunfähigkeit komme. In der eben zitierten Freiburger Schulstudie wurde ermittelt, dass LehrerInnen die Klassenstärke und destruktives Schülerverhalten als Hauptbelastungsfaktoren erleben. (Perner 2007, S 24)

In einer Untersuchung vom Pädagogischen Institut in Zürich (Frei, 1996; in Falkenberg 2005, S 20) wurden folgende Belastungsbereiche als besonders bedeutsam erkannt: Belastung durch problematisches Verhalten von SchülerInnen, durch die permanente Anspannung der Lehrperson, durch das Kollegium, durch neue Aufgaben, durch das negative Berufsbild und durch Doppelanforderungen.

Im Juni 2007 führte Univ. Lekt. Dr. Michael Benesch, Institut für Stressprophylaxe und Salutogenese, einer Untersuchung in Niederösterreich durch. (Perner 2007, S 36 ff) Fast 900 Lehrkräfte aus allen Schultypen nahmen an dieser quantitativen Studie mit dem Titel „Berufsbedingte Belastungen bei Lehrerinnen und Lehrern“ teil. Dabei zeigten sich folgende Ergebnisse:

- Als besonders belastend werden der allgemeine Lärmpegel in der Schule und das schlechte soziale Verhalten mancher SchülerInnen gesehen.
- die schlechte öffentliche Meinung und die kritische mediale Darstellung in Bezug auf Schule und Lehrberuf werden von den Befragten auch als belastend empfunden.
- 96% sind der Meinung, dass die Klassenschülerhöchstzahl reduziert werden sollte.
- Lehrer fühlen sich überwiegend gut unterstützt (75% von den Vorgesetzten, 85 % von ihrem sozialen Umfeld, 87% von ihren LehrerkollegInnen)

55% der Befragten fühlen sich von ihrer Arbeit ausgelaugt, 28% fühlen sich morgens an einem bevorstehenden Arbeitstag schon müde. Diese Ergebnisse werden von der unten angeführten Studie des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst aus dem Jahre 2000 bestätigt

(<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf>; S 175)

Gewalt an den Schulen

Das Institut für Stressprophylaxe & Salutogenese führte 2008 zu diesem Thema eine Untersuchung durch. 705 Lehrkräfte und 885 Elternteile aus Niederösterreich (9 verschiedene Schulformen) nahmen an dieser Untersuchung teil. Fast 90% aller Lehrkräfte sind der Meinung, dass sich die Gewaltbereitschaft der Schüler im Vergleich zu früher erhöht hat. (Perner 2009, S 107) Dabei wurden folgende Gewaltphänomene direkt und öfters beobachtet: im Umgang von Schülern Beschimpfungen (79%), Drohungen (62%), Raufen und Schläge (65%), Vandalismus (65%). Im Umgang der SchülerInnen gegenüber den Lehrkräften wurden vor allem massive Unterrichtsstörungen (69%), Beschimpfungen (53%) und Beleidigungen (49%) genannt. (Perner 2009, S 107) In den Ergebnissen zeigte sich, dass Lehrpersonen aus Volksschulen in ihren Einschätzungen bezüglich des Gewaltpotentials bei einigen Faktoren vor den Lehrern anderer Schultypen liegen und dass Lehrer die einzustufenden Faktoren stärker als gewaltbegünstigend beurteilen als die Eltern. (Perner 2009, S 108)

Gesundheitszustand der LehrerInnen

Im Rahmen ihrer Masterthesis (Uitz 2010) macht Doris Uitz eine Längsschnittstudie über den Gesundheitszustand von Lehrpersonen in den Pflichtschulen der Steiermark. Der Lehrberuf wird in zahlreichen Studien als hochbelastender Beruf angesehen, der eine überdurchschnittliche Burnout-Rate aufweist, mit 40% krankheitsbedingten Pensionierungen. Allerdings kann sie bei den Krankenstandstagen in den letzten 10 Jahren keine Zunahme erkennen (trotz deutlicher Zunahme des Altersdurchschnittes von 43 auf 49 Jahre).

Aktuelle Zahlen über den Gesundheitszustand der Lehrkräfte in den Volksschulen in Vorarlberg können hier nicht dargestellt werden, da die Schulabteilung des Landes Vorarlberg, die bei Ihnen erfassten Daten nicht veröffentlicht haben will.

Im Jahre 2000 wurden im Auftrag des Bildungsministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, dem Bildungsministerium für öffentliche Leistung und Sport und der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst eine Studie über „Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich“ durchgeführt. (<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf>)

Auch wenn in dieser Studie sich ein überraschendes Bild über die generell hohe Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte ergab (82% der befragten Lehrpersonen sind in ihrem Beruf zufrieden bis sehr zufrieden), zeigen deren Angaben zu ihrem Gesundheitszustand ein besorgniserregendes Bild. So haben 72% ständig oder zeitweise Probleme mit dem Hals oder mit ihrer Stimme, 68% ständig oder zeitweise Probleme mit der Wirbelsäule oder dem Bewegungsapparat, 65% ständig oder zeitweise Kopfschmerzen und 60% ständig oder zeitweise psychische Probleme oder fühlen sich nervös. Zirka die Hälfte der Befragten geben an, dass sie ständig oder zeitweise Magen- Darmprobleme haben oder generell sich als Infektanfällig einschätzen.

(<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf>, S 167) Diese subjektiven Einschätzungen der Befragten wurden im Wesentlichen durch die durchgeführten Arbeitsmedizinischen Untersuchungen bestätigt, auch wenn die Ärzte den direkten Bezug zur Berufstätigkeit als Lehrperson nicht ganz so häufig anerkannten. (<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf>; S 178ff)

21% der Befragten gaben psychische Beschwerden an, die mit der beruflichen Tätigkeit in Zusammenhang stehen. Die Beschwerden umfassten Stress, Müdigkeits- bzw. Erschöpfungszustände und schlechte Laune. Auch in dieser Studie werden als allgemeine berufsbedingte Belastungen vor allem das Sozialverhalten der Schüler (mit 60%) angegeben.

(<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf>; S 190ff)

2001 bis 2003 wurde eine Vergleichsstudie zwischen auf der einen Seite Frühpensionierten und auf der anderen Seite aus Altersgründen pensionierten Lehrkräften durchgeführt. (in Falkenberg 2005, Krampen, Schui, Vedder 2004) Neben sehr interessanten Detailvergleichen, wie sich die jeweilige Gruppe an die vergangene Zeit als Lehrperson erinnert war der Unterschied zwischen diesen Gruppen besonders eindrücklich zu sehen, als diese gefragt wurden, was sie BerufsanfängerInnen (BA) raten würden.

Die Frühpensionierten Lehrkräfte antworteten dazu:

- die BA sollen auf die psychische und physische Gesundheit achten
- die BA sollen Bewältigungsmöglichkeiten lernen, Ausgleich zu schaffen und Distanz zu wahren

Die Alterspensionierten Lehrkräfte machten folgende Vorschläge:

- die BA sollen eine positive Einstellung zu SchülerInnen und zur Schule allgemein haben
- die BA sollen eine professionelle Dienstauffassung leben

Beide Gruppen betonen im gleichen Sinne:

- die BA sollen ihre Berufswahl vor und in der Ausbildungsphase prüfen
- die BA sollen als Team mit KollegInnen, Eltern und SchülerInnen agieren und Ziele gemeinsam definieren.

In dieser Gegenüberstellung zeigt sich, wie bedeutsam hier die Grundbotschaften der Salutogenese sind. Auch wenn diese beiden Gruppen scheinbar die selben Inhalte an ihre jüngeren KollegInnen für bedeutsam erachten, schwingt bei den einen Angst, Vorsicht und Verletzlichkeit durch, während bei den anderen Frohsinn, Optimismus und Souveränität spürbar ist. Die einen agieren im Sinne von Erich Fromm in der Haben-Autorität, die anderen in der des Seins. Wenn eine „Lehrkraft“ tatsächlich ihrem Wortsinn entsprechend auf Dauer agieren will, braucht sie ein ausgeprägtes Kohärenzgefühl.

- Sie hat das Gefühl der Verstehbarkeit – das heißt, sie hat Wissen, kann dies vernetzt anwenden und kann sich so „die reale Welt“ erklären.
- Sie hat das Gefühl der Handhabbarkeit – das heißt, sie hat die Überzeugung, dass sie etwas bewirken kann, auch wenn es Schwierigkeiten gibt oder auch wenn sie mit Situationen konfrontiert ist, die sie so noch nie vorgefunden hat.
- Sie hat das Gefühl der Sinnhaftigkeit – das heißt, dass das was sie weiß und das was sie tut und damit bewirkt „gut“ ist.

Diese gezielte Betrachtung der drei Komponenten der Salutogenese kann für Lehrpersonen in ganz konkreten Themenfelder angewendet werden. So auch zum Beispiel, wenn es um SchülerInnen mit schwierigem sozialen Verhalten geht, kann sich eine Lehrperson selbst (im Sinne einer Selbstreflexion) fragen, wie weit diese drei Komponenten bei ihr entwickelt sind. Rotraud Perner spricht in ihrem Modell von der PROvokativpädagogik davon, dass „verhaltensoriginelle Schüler verhaltensoriginelle Lehrer brauchen“ (Perner 2010, S 3)

2.4. Forschungsfrage

Die zentrale Fragestellung dieser Untersuchung lautet:

Wie hoch sind der SOC-Gesamtwert und die Werte der SOC-Komponenten von Volksschullehrpersonen in Vorarlberg, die das Fortbildungsprogramm „Eigenständig werden“ besucht haben? Unterscheiden sich diese signifikant von jenen der Kontrollgruppe?

Als zusätzliche Fragen – ausgehend von den angeführten Untersuchungen – sind folgende anzuführen: Bestehen Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, der Größe der Schule, dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse auf den ermittelten Kohärenzwert und dessen Komponenten? Gibt es einen Zusammenhang zwischen Motivation und Erwartung der Lehrperson im Vorfeld des Fortbildungsangebotes und den SOC-Werten?

2.5. Arbeitshypothese

Die Arbeitshypothese lautet, dass der SOC-Gesamtwert und die Werte der SOC-Komponenten von Volksschullehrpersonen in Vorarlberg, die das Fortbildungsprogramm „Eigenständig werden“ besucht haben, sich signifikant von jenen der Lehrpersonen aus der Kontrollgruppe unterscheiden – nämlich höher sind.

Ebenso besteht die Annahme, dass Lehrpersonen, die das Fortbildungsprogramm „Eigenständig werden“ freiwillig und motiviert besucht haben, sich in ihren SOC-Gesamtwerten signifikant von jenen Lehrpersonen unterscheiden, die lediglich im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu diesem Programm verpflichtet.

3. METHODIK

Dieses Kapitel umfasst die methodische Anlage dieser Untersuchung. Dabei wird nochmals der Hintergrund und die Fragestellung beschrieben, der Aufbau des Fragebogens erklärt, die Zusammensetzung der Gruppen der Befragten erklärt und die Beschreibung der Durchführung und der Auswertung der Untersuchung gegeben.

3.1. Hintergrund und Fragestellung

SUPRO, die Fachstelle für Suchtprophylaxe in Vorarlberg, hat wesentlich dazu beigetragen, dass das Lebenskompetenzprogramm „eigenständig werden“ von Deutschland nach Österreich gekommen ist. Die für Lehrpersonen im Grundschulbereich gedachten Einschulungslehrgänge werden in allen Bundesländern angeboten. In Vorarlberg haben in den letzten vier Jahren bereits über 400 Personen diese Schulungseinheiten absolviert. Alle Evaluationen dieses Programmes haben sich bisher auf die Wirkung bei den Schülern konzentriert. Diese vorliegende Untersuchung fokussiert sich auf die Lehrpersonen und untersucht mittels einer quantitativen Erhebung, wie hoch der SOC-Gesamtwert und die Werte der SOC-Komponenten sind. Verglichen werden diese Werte mit einer Kontrollgruppe von Volksschullehrpersonen, die den „eigenständig werden“ – Lehrgang nicht besucht haben. Außerdem gibt es am Campus der Inter-Uni Graz vier Masterarbeiten (Niederdorfer M, SOC Lehrpersonen Schweiz, Masterthesis: Inter-Uni Graz, 2005; Falkenberg B, SOC Gesundheitsfördernde Schulen, Masterthesis: Inter-Uni Graz, 2005; Ferder R, SOC ErziehungshelferInnen, Masterthesis: Inter-Uni Graz, 2008; Pirolt K, SOC Berufsbegleitend Studierende, Masterthesis: Inter-Uni Graz, 2009;), die vergleichbare Stichproben untersucht haben und somit interessante Quervergleiche zulassen.

3.2. Fragebogen

3.2.1. allgemeine Fragen

Der allgemeine Teil des Fragebogens ist folgendermaßen aufgebaut (siehe Anhang 1)

- Angaben zur Person: Geschlecht, Alter, Beschäftigungsmaß, Berufserfahrung im Lehrberuf
- Angaben zur Schule: Anzahl der LehrerInnen, Anzahl der SchülerInnen, Prozentanteil der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache, Einwohneranzahl der Standortgemeinde
- Angaben zum Programm „eigenständig werden“: diese Fragen unterscheiden sich bei der Stichprobe der Teilnahmelehrpersonen und jener der Kontrollgruppe und dienen SUPRO zur Rückmeldung ihres Lehrgangangebotes. Diese Angaben sind für die SOC-Untersuchung ohne Belang und werden bei der Aufarbeitung der Ergebnisse nicht dargestellt.

3.2.2. SOC-29

Aaron Antonovsky entwickelte 1983 für die Höhe bzw. Stärke des Kohärenzgefühls den SOC-Fragebogen mit 29-Items, auch Fragebogen zur Lebensorientierung genannt. Das Original ist in Hebräisch und Englisch erschienen. Die deutsche Übersetzung von Noack et al. aus dem Jahre 1991 wurde im Verlag DGVT 1997 veröffentlicht (Antonovsky 1997).

Bei diesem Fragebogen geht Antonovsky davon aus, dass der Grad des Kohärenzgefühls jenes Maß ausdrückt, in dem man „... ein durchdringendes, andauerndes aber dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass die eigene interne und externe Umwelt vorhersagbar ist und dass es eine hohe Wahrscheinlichkeit gibt, dass sich die Dinge so entwickeln werden, wie vernünftigerweise erwartet werden kann.“ (Antonovsky 1997, S 16) Die in der Befragung verwendete deutsche Version des 29-Item Fragebogens zur Lebensorientierung ist im Anhang einzusehen (Anhang 1)

Verschiedene Studien zeigen auf, dass das Kohärenzgefühl positiv mit Indikatoren des Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit korreliert. Ein hoher SOC korreliert mit einem geringeren Stresserleben, mit einem geringen Beschwerdedruck, mit psychischer Gesundheit und höherer Lebensqualität – unabhängig von Alter, Geschlecht, Ethnizität, Nationalität und Studiendesign. (Singer/Brähler 2007,

S 33 ff) Somit scheint der SOC-29 ein geeignetes Instrument zur Messung dieser Untersuchungsfragen.

3.3. Gruppen der Befragten

3.3.1. Zielgruppe

Als Zielgruppe dieser Untersuchung gelten alle Lehrpersonen von Volksschulen, die an Kursen des Lebenskompetenzprogrammes „eigenständig werden“ in Vorarlberg teilgenommen haben. Diese Lehrgänge wurden seit dem Schuljahr 2006/07 von SUPRO der „Werkstatt für Suchtprophylaxe der Stiftung Maria Ebene durchgeführt. Es gab dabei zwei verschiedene Organisationsformen. Zum einen wurden offene Kurse angeboten, an denen einzelne Lehrpersonen aus dem ganzen Land teilnahmen zum anderen wurden im Rahmen von SCHILF – Veranstaltungen (Schulinterne Lehrerfortbildung) oder SCHÜLF – Veranstaltungen (Schulübergreifende Lehrerfortbildung) ganze Lehrkörper mit dem „eigenständig werden“ Programm vertraut gemacht.

Bisher haben 417 Lehrpersonen eine dieser Lehrgänge besucht. Diese Personen sind SUPRO namentlich bekannt und werden von ihr direkt angeschrieben.

3.3.2. Kontrollgruppe

Als Kontrollgruppe werden 184 Lehrpersonen aus Volksschulen angesprochen, die bisher an keinem „eigenständig werden“ Lehrgang teilgenommen haben.

Im Kontext der Wirkung von Lebenskompetenzprogrammen ist das Umfeld der Schülerinnen und Schüler, also auch das Umfeld der Schule eine wesentliche Komponente. Es macht einen Unterschied, ob die Schule in einer ländlichen oder städtischen Umgebung steht. Vor allem bei den SCHILF/SCHÜLF Veranstaltungen ist dieses Umfeld bekannt. Deshalb werden in der Kontrollgruppe zehn Volksschulen direkt angesprochen, die in einem vergleichbaren Umfeld stehen.

3.3.3. Frage der Motivation

Schon in der Planungsphase dieser Untersuchung wurde ein Aspekt als wichtig erkannt. Die Frage der Motivation der Lehrpersonen, die an solchen Schulungsprogrammen teilgenommen haben, kann von besonderer Bedeutung sein. Es könnte ja sein, dass vor allem hochmotivierte und engagierte Lehrpersonen vermehrt an diesen Lehrgängen zu finden sind und sich deren SOC deshalb von den Lehrpersonen der Kontrollgruppe unterscheiden. Diese Befürchtung ist deshalb unbegründet, weil ja bei den SCHILF/SCHÜLF Veranstaltungen der gesamte Lehrkörper – meist auf Intention der Direktorin/des Direktors teilgenommen hat. Bei diesen Veranstaltungen spiegelt sich mit Gewissheit der normale „Motivationspegel“ der Vorarlberger Lehrerszene wider. Nach Angaben von SUPRO waren von den bisherigen Veranstaltungen zirka drei von vier SCHILF/SCHÜLF Lehrgänge.

3.4. Durchführung

Im Vorfeld wurden der Landesschulrat und der Landesrat für Schulen über diese Untersuchung durch den Stellenleiter von SUPRO, Mag. Andreas Prenn, informiert. In der Woche ab dem 8. November 2010 wurden die Fragebögen mit Begleitbrief von SUPRO direkt an die bisherigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer per Post verschickt. Die beigelegten und frankierten Rückmeldekuverts sind bis Ende

November 2010 an SUPRO retourniert worden. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Kontrollgruppe wurden von SUPRO zehn Volksschuldirektorinnen und –direktoren angesprochen und gebeten ihren Lehrkörper (Klassenlehrer) zur Teilnahme dieser Untersuchung zu bewegen. Die Rückmeldekuverts wurden an den Schulen gesammelt und dort von SUPRO wieder abgeholt.

3.5. Statistische Auswertung

Die statistische Auswertung dient zur Errechnung der SOC-Werte der Zielgruppe und dem Vergleich zur Kontrollgruppe und anderen Normwerten. Außerdem sollen Zusammenhänge und Unterschiede zu allgemeinen Daten über die Lehrperson, über deren Schule oder über gewisse Parameter, die sich auf den „eigenständig werden Lehrgang“ beziehen, dargestellt werden.

Die Ergebniswerte der retournierten Fragebögen wurden in eine Excel-Tabelle eingetragen. Zu deren Auswertung wurde das Statistikprogramm SPSS Version 15.0.1.0 verwendet.

Im Sinne der Formulierungen des SOC-Fragebogens sind mehrere Fragen umzupolen. Es handelt sich dabei um die Fragen 1, 4, 5, 6, 7, 11, 13, 14, 16, 20, 23, 25, 27.

Zur Bildung der drei Subkomponenten des SOC werden die Antworten von verschiedenen Fragen zusammengefasst. Die Subkomponente für die Verstehbarkeit wird durch die elf Fragen 1, 3, 5, 10, 12, 15, 17, 19, 21, 24 und 26 repräsentiert, die der Handhabbarkeit setzt sich aus den zehn Fragen 2, 6, 9, 13, 18, 20, 23, 25, 27 und 29 zusammen. Zur Komponente Sinnhaftigkeit tragen die Fragen 4, 7, 8, 11, 14, 16, 22 und 28 bei (Antonovsky, 1997).

Zuerst wurden zur detaillierten Darstellung der Zielgruppe und der Kontrollgruppe deskriptiv-statistische Berechnungen durchgeführt.

In einem zweiten Schritt werden Indexbildungen für die SOC-Komponenten und den SOC-Gesamtwert durch die Summenberechnung (nach Antonovsky) vorgenommen. In deren Folge werden für diese SOC-Gesamtwerte und die SOC-Komponenten die Stichprobenmittelwerte berechnet und mittels der Produkt-Moment-Korrelation (Pearson) eine Berechnung des Zusammenhangs der SOC-Komponenten

Zur Überprüfung der Hypothesen und zur Berechnung von Unterscheidungsmerkmalen (Alter, Geschlecht, etc.) wurden T-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet. Ein statistisch signifikanter Unterschied liegt vor, wenn die Gegenhypothese mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von höchstens 5% zurückgewiesen werden kann ($p < 0,05$).

Weiters werden Datenvergleiche mit verschiedenen Untersuchungen, welche am Interuniversitären Kolleg für Gesundheit und Entwicklung in Graz/Schloss Seggau in den letzten Jahren durchgeführt wurden, mittels eines Post-Hoc-Tests (nach Scheffé und Tukey) angestellt.

Abschließend werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung in Bezug zu einer großen deutschen SOC-Studie gestellt und mit deren Prozentrang-Normtabelle verglichen.

4. ERGEBNISSE

Alle 417 TeilnehmerInnen der bisherigen „Eigenständig werden-Lehrgänge“ (Zielgruppe) sind per Post zur Teilnahme an dieser Untersuchung eingeladen worden. Davon sind 102 Fragebögen ausgefüllt zurückgesendet worden. Alle dieser Fragebögen waren auswertbar. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 24,4 %.

Für die Kontrollgruppe wurden 184 Fragebogen an zehn verschiedenen Schulen, die noch keine „Eigenständig werden-Lehrgänge“ abgehalten haben, ausgegebenen. Davon sind 66 ausgefüllt und eingesammelt worden. Alle waren auswertbar. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 35,9 %.

4.1. Deskriptive Statistik

4.1.1. Deskriptive Statistik bezogen auf die Zielgruppe und auf die Kontrollgruppe

4.1.1.1. Stichproben

Es haben an dieser Studie insgesamt 168 Lehrpersonen teilgenommen. Davon entfielen auf die Zielgruppe 102 Personen und auf die Kontrollgruppe 66.

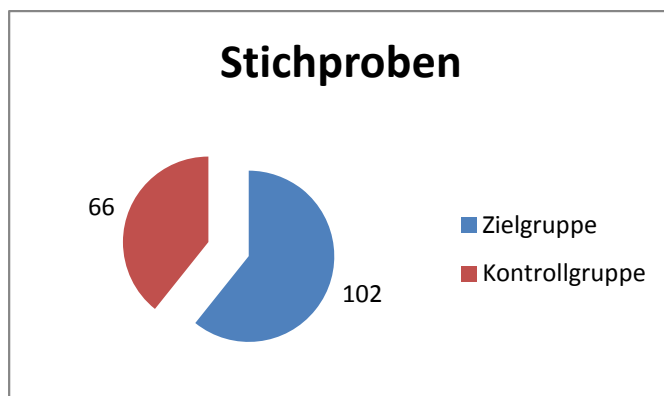


Abb. 1: Gesamte Stichprobe

4.1.1.2. Geschlechter

Bezogen auf die Verteilung der Geschlechter zeigt sich, dass 156 der Befragten (= 93%) Frauen und 12 (= 7%) Männer sind (siehe Abb. 2).

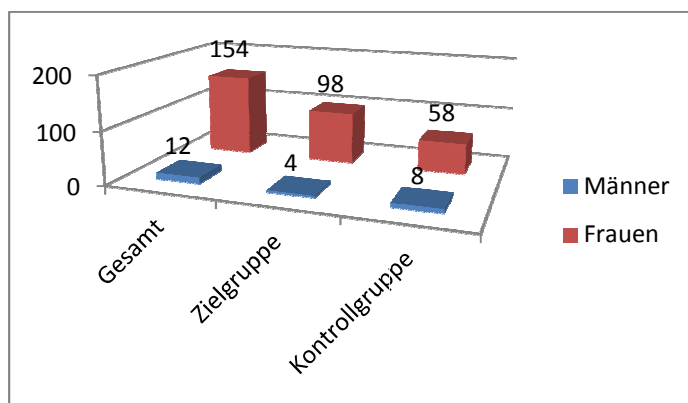


Abb. 2: Geschlechterverteilung

4.1.1.3. Alter

Bezogen auf das Alter der befragten Lehrpersonen waren 52 bis 40 Jahre alt (= 31%) und 116 über 40 Jahre alt (= 69%) (siehe Abb. 3). Hier wurde zur besseren Anschaulichkeit und Vergleichbarkeit die Gruppen 1 und 2 vom Fragebogen zu einer Gruppe zusammengefasst (= bis 40 Jahre) und die Gruppen 3 und 4 vom Fragebogen zu einer Gruppe zusammengefasst (= über 40 Jahre alt).

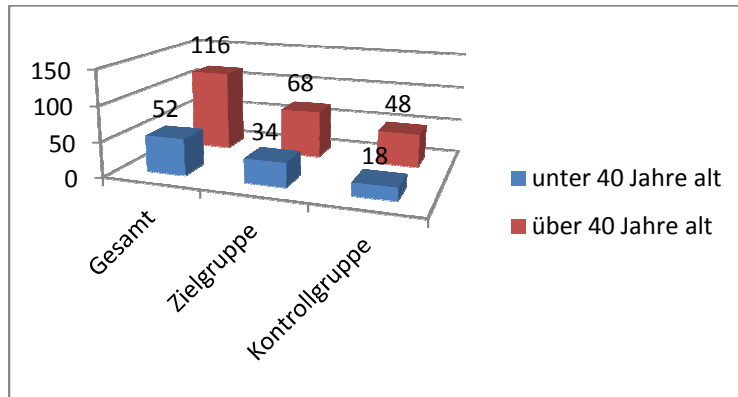


Abb. 3: Altersverteilung

4.1.1.4. Beschäftigungsstatus

Beschäftigungsstatus: 46 der befragten Lehrpersonen (= 27%) sind teilzeitbeschäftigt, 116 der Befragten (= 69%) sind vollzeitbeschäftigt. Sechs Personen (= 4%) machten dazu keine Angaben. (siehe Abb. 4)

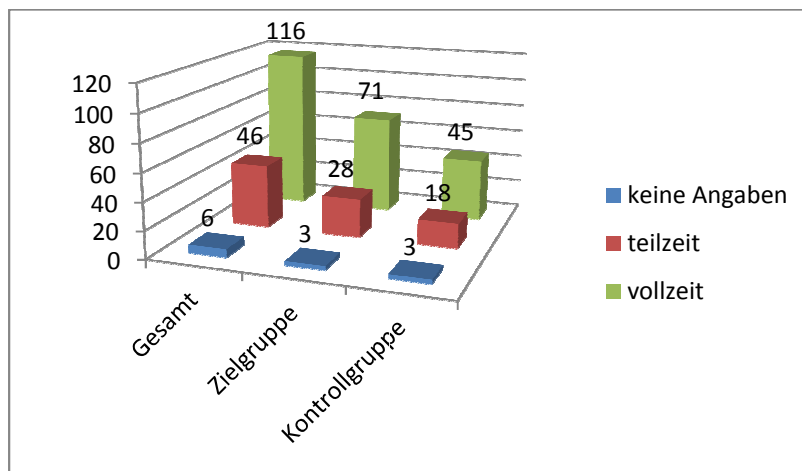


Abb. 4: Beschäftigungsstatus

4.1.1.5. Dienstjahre

Auf die Frage, wie viel Jahre Berufserfahrung im Lehrberuf sie haben, geben die Befragten folgende Antworten: 44 Lehrpersonen (= 26%) haben bis zu 10 Jahre Berufserfahrung, 33 Personen (= 20%) haben zwischen 11 und 20 Dienstjahren, 63 Personen (= 37%) haben zwischen 21 und 30 Dienstjahren und 28 Lehrpersonen (= 17%) haben 31 oder mehr Dienstjahre (siehe Abb. 5). Hier wurden die Gruppen 1 und 2 vom Fragebogen zu einer Gruppe zusammengefasst (= bis 10 Dienstjahre).

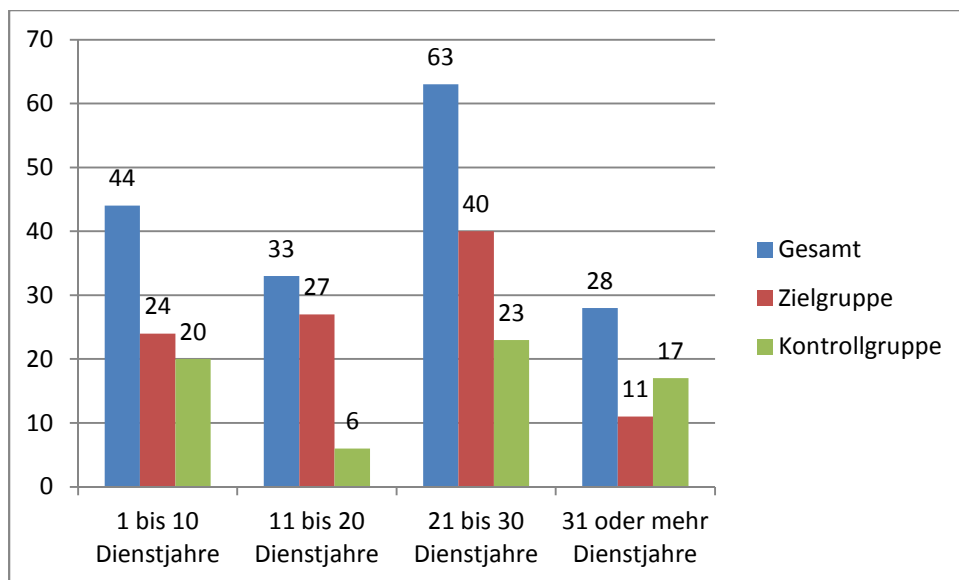


Abb. 5: Dienstjahre

4.1.2. Deskriptive Statistik bezogen auf die Schule

4.1.2.1. Einwohner

Ganz grundsätzlich wurde zuerst gefragt, wie viele Einwohner die Schulstandortgemeinde hat. Bei der Zielgruppe verteilten sich die teilnehmenden Lehrer auf alle 4 Einwohnergruppen. Die Schulstandorte der Kontrollgruppe zählen überwiegend zu den großen Gemeinden in Vorarlberg. (siehe Abb. 6)

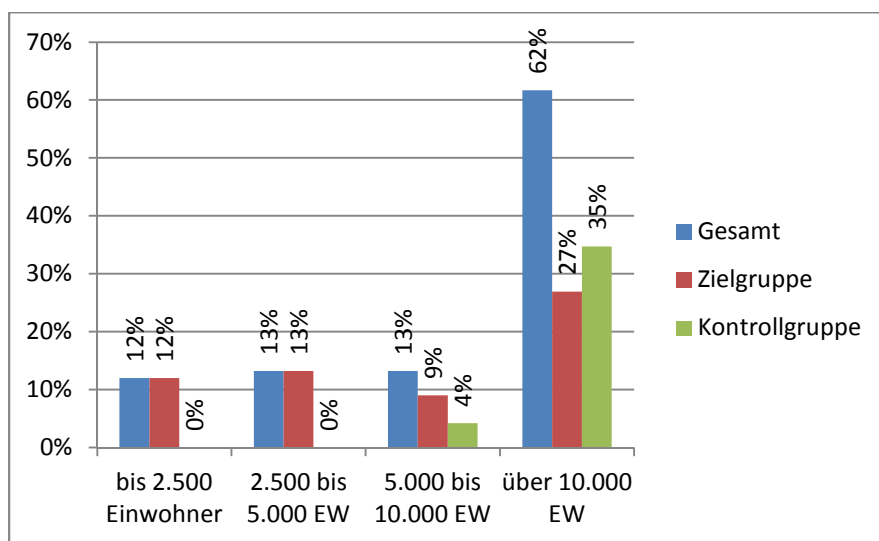


Abb. 6: Einwohner der Standortgemeinde

4.1.2.2. Größe des Lehrerkollegiums - Anzahl der Lehrpersonen

Fast zwei Drittel der Befragten aus der Zielgruppe arbeiten in Schulen mit einem Lehrkörper von maximal 20 Lehrpersonen. Bei den Lehrpersonen der Kontrollgruppe ist dieser Anteil mit jeweils einem Drittel genau aufgeteilt. (siehe Abb. 7) Zur Verbesserung der Anschaulichkeit wurden drei Kategorien je nach Größe des Lehrerkollegiums gebildet.

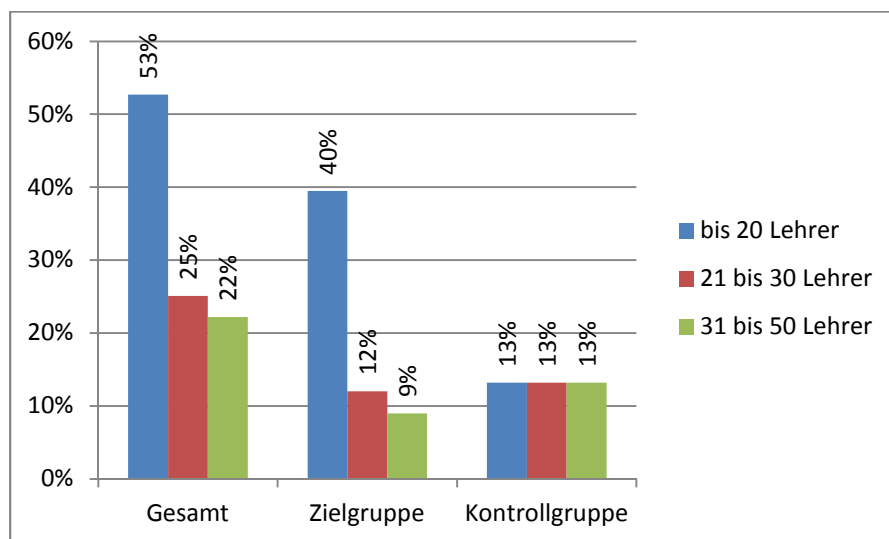


Abb. 7: Anzahl der Lehrpersonen

4.1.2.3. Anzahl der Schülerinnen und Schüler

Zirka die Hälfte aller Befragten arbeitet an Schulen mit 151 bis 300 SchülerInnen. Der Anteil jener Lehrer, die an Schulen mit weniger als 150 SchülerInnen sind, ist in der Zielgruppe höher als in der Kontrollgruppe. (siehe Abb. 8) Auch hier wurden bei der Auswertung zur höheren Anschaulichkeit drei Gruppen gebildet.

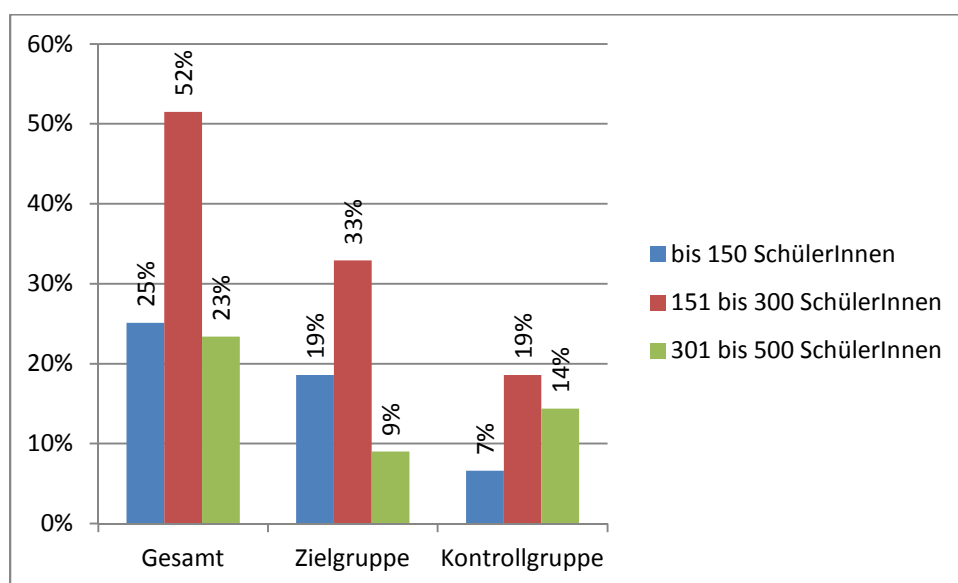


Abb. 8: Anzahl der SchülerInnen

4.1.2.4. Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache

Zusätzlich wurde abgefragt, wie hoch der Prozentanteil von Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache ist. Gesamt gesehen ist der Anteil jener Schulen mit unter 30% SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch zirka bei der Hälfte. Auch hier unterscheiden sich die beiden Befragungsgruppen. Bei der Zielgruppe ist der Anteil von Schulen mit bis zu 30% deutlich größer als bei der Kontrollgruppe. Bei dieser wiederum sind jene Schulen, bei denen der Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache zwischen 30 und 50% liegt in der absoluten Mehrheit. (siehe Abb. 9) Hier wurden bei der Auswertung zur höheren Anschaulichkeit drei Gruppen mit Alltagsbezug gebildet.

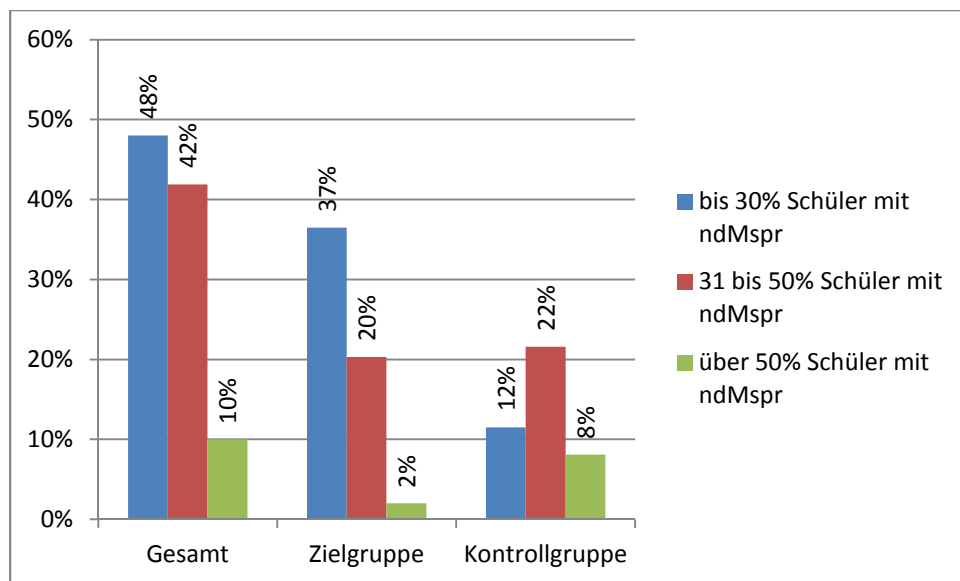


Abb. 9: Anteil mit ndMspr

4.1.3. Konkrete Angaben zur Zielgruppe

Bisher haben in Vorarlberg 417 Lehrpersonen (Stand November 2010) an den von SUPRO angebotenen Schulungen zum Lebenskompetenzprogramm „Eigenständig werden“ teilgenommen. All diese Personen wurden direkt von SUPRO angeschrieben und zur Teilnahme der Befragung eingeladen. 102 Lehrerinnen und Lehrer haben in einem Zeitraum von fast vier Wochen den ausgefüllten Fragebogen an SUPRO zurückgeschickt – das entspricht einer Rücklaufquote von 24,4%.

4.1.3.1. Organisationsform des „eigenständig werden Lehrganges“

SUPRO organisiert diese Lehrgänge in zwei verschiedenen Formen. Die meisten (zirka $\frac{3}{4}$) werden als sogenannte SCHILF (Schulinterne Lehrerfortbildung) oder als SCHÜLF (Schulübergreifende Lehrerfortbildung) abgehalten. An solchen Veranstaltungen nimmt meist der ganze Lehrkörper teil. $\frac{1}{4}$ der angebotenen Lehrgänge waren offene Angebote, bei denen sich einzelne Lehrpersonen aus dem ganzen Land anmelden konnten. Von den 102 Lehrpersonen der Zielgruppe haben 72 eine SCHILF-/SCHÜLF-Veranstaltung besucht und 27 einen offenen Lehrgang. Drei Personen haben dazu keine Angaben gemacht. (siehe Abb. 10)

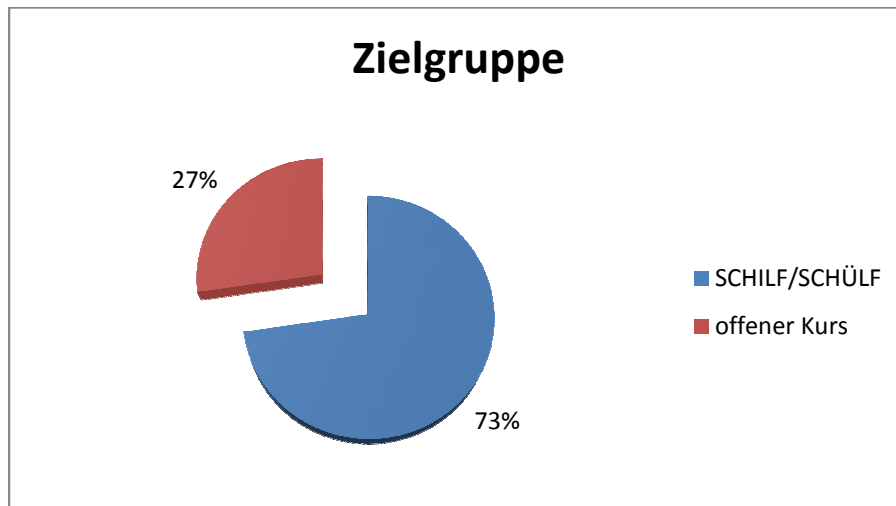


Abb. 10: Lehrgangsorganisation

4.1.3.2. Zeitpunkt des besuchten „eigenständig werden Lehrganges“

Ebenso wurde gefragt, wann dieser EW-Lehrgang besucht wurde. Hier zeigt sich, dass von 96 Lehrpersonen, die diese Frage beantwortet haben, 72 ihren Lehrgang erst im vergangenen Schuljahr absolviert haben. 13 im Schuljahr 2008/09, 5 im Schuljahr 2007/08 und 6 im Schuljahr 2006/07. (siehe Abb. 11)

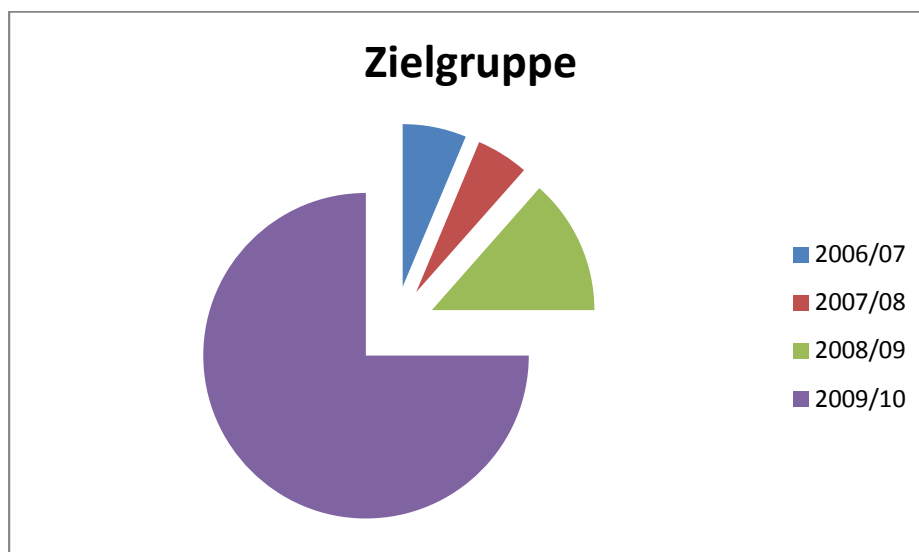


Abb. 11: Lehrgangszeitpunkt

4.2. SOC-Gesamtwert und SOC-Komponenten

Für den SOC-Gesamtwert und für die SOC-Komponenten wurden folgende Mittelwerte und Standardabweichungen berechnet (siehe Tab. 1):

Tab. 1: Mittelwerte des SOC-Gesamtwertes und der SOC-Komponenten

	N	Mittelwert	Standardabweichung
SOC-Verstehbarkeit	168	55,56	9,005
SOC-Handhabbarkeit	168	56,90	7,184
SOC-Sinnhaftigkeit	168	48,40	5,417
SOC-Gesamt	168	162,31	18,550

4.3. Unterschiedsanalysen des SOC-Gesamtwertes und der SOC-Komponenten

4.3.1. Vergleich der SOC-Komponenten

Tab.2: Paarweise Vergleiche der drei SOC-Komponenten

(I)Faktor r1	(J)Faktor r1	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. ^a	95% Konfidenzintervall für die Differenz ^a	
					Untergrenze	Obergrenze
SOC-V	SOC-H	-,646 [*]	,051	,000	-,770	-,522
	SOC-S	-,984 [*]	,054	,000	-1,114	-,854
SOC-H	SOC-V	,646 [*]	,051	,000	,522	,770
	SOC-S	-,338 [*]	,047	,000	-,452	-,223
SOC-S	SOC-V	,984 [*]	,054	,000	,854	1,114
	SOC-H	,338 [*]	,047	,000	,223	,452

Es gibt signifikante Unterschiede zwischen allen drei SOC-Komponenten.

Tab.3: Korrelation der SOC-Komponenten

		socv	soch	socb
socv	Korrelation nach Pearson	1	,652(**)	,599(**)
	Signifikanz (1-seitig)		,000	,000
	N	168	168	168
soch	Korrelation nach Pearson	,652(**)	1	,624(**)
	Signifikanz (1-seitig)	,000		,000
	N	168	168	168
socb	Korrelation nach Pearson	,599(**)	,624(**)	1
	Signifikanz (1-seitig)	,000	,000	
	N	168	168	168

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

Die drei SOC-Komponenten sind miteinander signifikant korreliert.

4.3.2. Vergleich zwischen Zielgruppe und Kontrollgruppe

Tab. 4: Mittelwerte des SOC-Gesamtwertes und der SOC-Komponenten im Vergleich der Zielgruppe und der Kontrollgruppe

	Absolvent	N	Mittelwert	Standardabweichung
SOC-Verstehbarkeit	Absolvent	102	55,39	8,79
	Nicht-Absolvent	66	55,83	9,399
SOC-Handhabbarkeit	Absolvent	102	56,47	7,41
	Nicht-Absolvent	66	57,56	6,82
SOC-Sinnhaftigkeit	Absolvent	102	48,71	4,90
	Nicht-Absolvent	66	47,91	6,14
SOC-Gesamt	Absolvent	102	162,12	18,12
	Nicht-Absolvent	66	162,60	19,33

Tab. 5: T-Test für die Mittelwertgleichheit des SOC-Gesamtwertes und der SOC-Komponenten im Vergleich der Zielgruppe und der Kontrollgruppe

	T-Test für die Mittelwertgleichheit		
	T	df	Sig. (2-seitig)
SOC- Verstehbarkeit	-,312	166	,756
SOC- Handhabbarkeit	-,962	166	,337
SOC- Sinnhaftigkeit	,932	166	,353
SOC- Gesamt	-,164	166	,870

Wie die Ergebnisse der Tabellen 4 und 5 belegen, gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen der Zielgruppe und der Kontrollgruppe. Dies trifft auf den SOC-Gesamtwert genauso zu, wie auf die drei SOC-Komponenten.

4.3.3. Vergleich zwischen Männern und Frauen

Nachdem die Gruppe der Männer (12 von 168 Lehrpersonen) so gering ist, kann kein seriöser Vergleich zwischen diesen beiden Gruppen angestellt werden.

4.3.4. Vergleich bezogen auf das Alter

Hier werden die beiden Altersgruppen von den bis zu 40 Jahre alten Lehrpersonen und den über 40 Jahre alten BefragungsteilnehmerInnen verglichen.

Tab. 6: Mittelwerte des SOC-Gesamtwertes und der SOC-Komponenten im Vergleich der Altersgruppen bis 40 Jahre und älter als 40 Jahre

	Alter	N	Mittelwert	Standardabweichung
SOC- Verstehbarkeit	bis 40 Jahre	52	53,44	8,88
	älter als 40 Jahre	116	56,51	8,94
SOC- Handhabbarkeit	bis 40 Jahre	52	56,81	7,02
	älter als 40 Jahre	116	56,94	7,29
SOC- Sinnhaftigkeit	bis 40 Jahre	52	48,22	5,73
	älter als 40 Jahre	116	48,48	5,29
SOC- Gesamt	bis 40 Jahre	52	160,15	19,29
	älter als 40 Jahre	116	163,28	18,21

Tab. 7: T-Test für die Mittelwertgleichheit des SOC-Gesamtwertes und der SOC-Komponenten im Vergleich der Altersgruppen bis 40 Jahre und älter als 40 Jahre

	T-Test für die Mittelwertgleichheit		
	T	df	Sig. (2-seitig)
SOC- Verstehbarkeit	-2,062	166	,041
SOC- Handhabbarkeit	-,111	166	,912
SOC- Sinnhaftigkeit	-,280	166	,780
SOC- Gesamt	-1,012	166	,313

Wie die Ergebnisse der Tabellen 6 und 7 belegen, gibt es lediglich bei der Komponente der Verstehbarkeit einen signifikanten Unterschied zwischen den bis 40 Jährigen und über 40 Jährigen. Bei der SOC-Gesamtsumme und den beiden anderen Komponenten gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden hier angeführten Altersgruppen. Dies trifft auf den SOC-Gesamtwert genauso zu, wie auf die drei SOC-Komponenten.

4.3.5. Vergleich bezogen auf das Beschäftigungsausmaß

Tab. 8: Mittelwerte des SOC-Gesamtwertes im Vergleich der teilzeitbeschäftigten mit den vollzeitbeschäftigten Lehrpersonen

	Beschäftigungsausmaß	N	Mittelwert	Standardabweichung
SOC- Gesamt	Teilzeitbeschäftigt	46	163,59	13,61
	Vollzeitbeschäftigt	116	161,90	19,95

Tab. 9: T-Test für die Mittelwertgleichheit des SOC-Gesamtwertes im Vergleich der teilzeitbeschäftigten mit den vollzeitbeschäftigten Lehrpersonen

	T-Test für die Mittelwertgleichheit		
	T	df	Sig. (2-seitig)
SOC- Gesamt	,528	160	,598

Wie die Ergebnisse der Tabellen 8 und 9 belegen, gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden hier angeführten Lehrpersonengruppen mit verschiedenem Beschäftigungsausmaß.

4.3.6. Weitere Vergleiche

In keinem der untersuchten Merkmale (Dienstjahre, Einwohnerzahl der Standortgemeinde, Größe des Lehrkörpers, Anzahl der SchülerInnen, Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache, Zeitpunkt und Organisationsform des „eigenständig werden – Lehrganges“) sind signifikante Unterschiede belegbar. Die Mittelwerte und Standardabweichungen der SOC-Gesamtwerte der verschiedenen Vergleichsgruppen sind in Folge aufgeführt.

Vergleich bezogen auf die Dienstjahre

Tab. 10: T-Test für die Mittelwertgleichheit des SOC-Gesamtwertes im Vergleich zu den Dienstjahren der Lehrpersonen

	Dienstjahre	N	Mittelwert	Standardabweichung
SOC- Gesamt	bis 10 Jahre	43	160,95	19,85
	11 bis 20 Jahre	33	163,45	18,25
	21 bis 30 Jahre	63	162,03	18,40
	31 oder mehr Jahre	26	163,42	18,52

Vergleich bezogen auf die Standortgemeinde der Schule

Tab. 11: T-Test für die Mittelwertgleichheit des SOC-Gesamtwertes im Vergleich zu der Größe des Schulstandortes der befragten Lehrpersonen

	Einwohner	N	Mittelwert	Standardabweichung
SOC- Gesamt	Orte bis 5.000 Einwohner	42	163,11	18,680
	Orte über 5.000 Einwohner	125	161,88	18,561

Vergleich bezogen auf die Größe des Lehrkörpers

Tab. 12: T-Test für die Mittelwertgleichheit des SOC-Gesamtwertes im Vergleich zu der Größe des Lehrkörpers der Standortschule der befragten Lehrpersonen

	Anzahl der Lehrer	N	Mittelwert	Standardabweichung
SOC- Gesamt	bis 20 Lehrer	89	160,90	17,052
	21 bis 30 Lehrer	40	161,35	22,178
	31 bis 50 Lehrer	37	165,76	17,041

Vergleich bezogen auf die Anzahl der Schülerinnen und Schüler

Tab. 13: T-Test für die Mittelwertgleichheit des SOC-Gesamtwertes im Vergleich zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler an der Standortschule der befragten Lehrpersonen

	Anzahl der Schüler	N	Mittelwert	Standardabweichung
SOC- Gesamt	bis 150 Schüler	42	160,43	17,991
	151 bis 300 Schüler	86	161,97	17,648
	301 bis 500 Schüler	39	164,28	20,812

Vergleich bezogen auf den Anteil von Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch

Tab. 14: T-Test für die Mittelwertgleichheit des SOC-Gesamtwertes im Vergleich zum Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Muttersprache als Deutsch an der Standortschule der befragten Lehrpersonen

	Kinder mit einer nichtdeutschen Muttersprache	N	Mittelwert	Standardabweichung
SOC- Gesamt	bis 30% ndMspr	91	162,35	18,721
	31 bis 50% ndMspr	62	163,57	18,692
	51 % oder mehr ndMspr	15	156,84	17,028

Vergleich bezogen auf die Organisationsform des „eigenständig werden Lehrganges“

Tab. 15: T-Test für die Mittelwertgleichheit des SOC-Gesamtwertes im Vergleich zu der Organisationsform des Lehrganges, den die befragten Lehrpersonen besucht haben.

	Organisationform des Lehrganges	N	Mittelwert	Standardabweichung
SOC- Gesamt	SCHILF/SCHÜLF	72	161,73	17,375
	Offener Kurs	27	163,83	20,419

Vergleich bezogen auf Zeitpunkt des Besuches vom „eigenständig werden Lehrgang“

Tab. 16: T-Test für die Mittelwertgleichheit des SOC-Gesamtwertes im Vergleich zum Zeitpunkt wann die befragten Lehrpersonen den Lehrgang besucht haben.

	Zeitpunkt	N	Mittelwert	Standardabweichung
SOC- Gesamt	2006-2009	24	164,44	14,586
	2009-2010	72	161,00	19,306

4.4. Vergleich mit anderen Normstichproben

In den letzten Jahren entwickelte sich das Interuniversitäre Kolleg für Gesundheit und Entwicklung in Graz/Schloss Seggau zu einem Kompetenzzentrum im Themenbereich der Salutogenese. So werden jedes Jahr im Rahmen der dort angebotenen Masterlehrgänge Untersuchungen zu Kohärenzempfinden als Masterthesen erstellt. Es gibt vier Untersuchungen, die sich an ähnliche Zielgruppen gerichtet haben.

Tab. 17: SOC – Stichproben, Interuniversitäres Kolleg, Graz

Nr.	Zielgruppe	N	SOC-Wert Mittelwert	Standard- Abweichung	Jahr	VerfasserIn
1	Lehrpersonen in Vorarlberg ohne Lehrgang zum „Eigenständig werden“ Programm	66	162,60	19,33	2011	Andreas Holzknecht, Österreich
2	Lehrpersonen in Vorarlberg mit Lehrgang zum „Eigenständig werden“ Programm	102	162,12	18,12	2011	Andreas Holzknecht, Österreich
3	Steirische ErziehungshelferInnen	72	157,72	15,44	2008	Rudi Ferder, Österreich
4	Lehrpersonen an gesundheitsfördernden Schulen in Österreich	92	156,05	16,71	2005	MMag. ^a Bibiana Falkenberg, Österreich
5	Berufsbegleitend Studierende	85	155,58	18,18	2009	Karin Pirolt, Österreich
6	Lehrpersonen an schweizerischen Kindergärten und Schulen	122	153,46	18,90	2005	Mark Niederdorfer, Schweiz

Die statistischen Berechnungen mit Post-Hoc-Tests (nach Scheffé und Tukey) haben ergeben, dass sich diese Untersuchungsergebnisse nicht voneinander unterscheiden. (siehe Tab. 18)

Tab. 18: Berechnung mit dem Post-Hoc-Tests (nach Scheffé und Tukey)

Stichprobe	N	Untergruppe für Alpha = .05.						
		1	2	3	4	5	6	7
CH_LehrerInnen (Mark Niederdorfer)	122				153,4627	153,4627	153,4627	153,4627
DACH_Studierende des Interuniversitären Kollegs Graz/Schloss Seggau (Karin Pirolt)	85					155,5821	155,5821	155,5821
Ö_LehrerInnen (Bibiana Falkenberg)	92					156,0453	156,0453	156,0453
Ö_ErziehungshelferInnen (Rudi Ferder)	72					157,7161	157,7161	157,7161
Ö_LehrerInnen_TNanLehrgang (Andreas Holzknecht)	102							162,3209

Ö_LehrerInnen_Kontrollgruppe (Andreas Holz-knecht)	66							162,6015
Signifikanz		,893	,779	,187	,176	,063	,063	,135

Tukey-HSD^{a,b}

Ende 2008 nahmen in Deutschland über 2000 Personen im Rahmen einer bevölkerungsrepräsentativen Befragung an einer SOC-Studie teil (Singer/Brähler 2007, S 38 ff). Anhand dieser Ergebnisse wurde eine Prozentrang-Normentabelle erstellt. Diese unterscheidet Männer und Frauen und macht drei Kategorien der Altersunterscheidung (18 – 40, 41 – 60, 61 – 92). Die hier vorliegende Untersuchung lässt einen Vergleich mit der Normtabelle der Frauen im Alter von bis zu 40 Jahren und zwischen 41 und 60 Jahren zu (Singer/Brähler 2007, S 63, Tab. 12).

Tab. 19.: SOC-Gesamtwerte (Mittelwert) im Bezug zu ihrem Alter (Holzknecht, 2011)

Geschlecht	Alter	Mittelwert	N	Standardabweichung
Frauen	unter 40 Jahre	160,6310	49	18,22969
	älter als 40 Jahre	162,8419	105	18,56036
	Insgesamt	162,1385	154	18,42515

Die Frauen, welche unter 40 Jahre alt sind, haben einen SOC-Gesamtwert (Mittelwert) von 160,63 bei einer Standardabweichung von 18,23. Sie sind mit diesem Wert etwa beim 75%-Rang der oben beschriebenen Normtabelle und liegen deutlich über der dortigen 50% Marke (M=145, SD 23,96).

Die Frauen, welche über 40 Jahre alt sind, haben einen SOC-Gesamtwert (Mittelwert) von 162,84 bei einer Standardabweichung von 18,56. Sie sind mit diesem Wert etwa knapp unter dem 80%-Rang der oben beschriebenen Normtabelle und liegen noch deutlicher über der dortigen 50% Marke (M=143, SD 23,01).

5. DISKUSSION

In diesem Schlusskapitel erfolgt eine ausführliche Diskussion der Ergebnisse dieser Untersuchung. Dabei werden die Ergebnisse vor den aufgeworfenen Fragestellungen und Hypothesen besprochen und analysiert.

5.1. Forschungsfrage und Hypothese

Die Arbeitshypothese für diese Untersuchung lautete, dass der SOC-Gesamtwert und die Werte der SOC-Komponenten von Volksschullehrpersonen in Vorarlberg, die das Fortbildungsprogramm „Eigenständig werden“ besucht haben, sich signifikant von jenen der Lehrpersonen aus der Kontrollgruppe unterscheiden – nämlich höher sind. Wie im Ergebnisteil ausgeführt (siehe Tab. 2 und Tab. 3) muss diese Hypothese zurückgewiesen werden. Weder der SOC-Gesamtwert noch die SOC-Komponenten der Ziel- bzw. Kontrollgruppe unterscheiden sich signifikant von einander.

Als zusätzliche Fragen – ausgehend von den angeführten Untersuchungen – wurden folgende angeführt: Bestehen Unterschiede in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter, der Größe der Schule, dem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in der Klasse auf den ermittelten Kohärenzwert und dessen Komponenten? Diese Fragen können allesamt mit Nein beantwortet werden. In keinem dieser hier angeführten Parameter haben sich signifikante Unterscheidungswerte ergeben. (siehe Tab. 4 bis Tab. 12)

Ebenso bestand die Annahme, dass Lehrpersonen, die das Fortbildungsprogramm „Eigenständig werden“ freiwillig und motiviert besucht haben, sich in ihren SOC-Gesamtwerten signifikant von jenen Lehrpersonen unterscheiden, die lediglich im Rahmen einer schulinternen Fortbildung zu diesem Programm verpflichtet. Diese Annahme muss ebenso verworfen werden. Auch hier haben die Untersuchungsergebnisse keinen signifikanten Unterschied zwischen jenen Lehrpersonen, die sich freiwillig zu einem „Eigenständig werden – Lehrgang“ angemeldet haben, und jenen, die im Rahmen einer schulinternen oder schulübergreifenden Fortbildung, zur Teilnahme angehalten waren, ergeben.

Aus diesen Untersuchungsergebnissen lassen sich drei Schlüsse ziehen:

- Das „eigenständig werden Programm“ hat keinen positiven Einfluss auf das Kohärenzempfinden der Lehrpersonen. Auch wäre von der Forschungsfrage ausgehend, eine Vormessung der Zielgruppe und der Kontrollgruppe von Vorteil gewesen. Diese hat es nicht gegeben.
- oder die erreichten Personen der Zielgruppe und der Kontrollgruppe waren für diese Forschungsfrage nicht aussagekräftig, da zum Beispiel der Zeitraum zwischen der Absolvierung des Lehrganges und der SOC-Erhebung zu kurz war.
- oder das verwendete Befragungsinstrument, der SOC-29 Fragebogen, ist für diese Art der Unterscheidungsuntersuchungen nicht gut geeignet.

5.2. SOC-Gesamtwerte und SOC-Komponenten

Die SOC-Gesamtwerte von jenen Lehrpersonen, die einen „eigenständig werden Lehrgang“ besucht haben und jene, die bis jetzt keinen solchen absolviert haben, lassen sich nicht signifikant unterscheiden. Somit müsste daraus der Schluss gezogen werden, dass das „eigenständig werden Programm“ auf die Lehrpersonen, welche dieses Programm erlernen und anwenden, selbst keine positiven Entwicklungen dabei machen, die sich ihrem SOC niederschlagen.

Allerdings sind die erhobenen SOC-Gesamtwerte mit über 162 (bei einer Standardabweichung von 18,1 bzw. 19,3) insgesamt sehr hoch. Mit diesen Werten sind diese Vorarlberger Lehrpersonen auf der Prozentrang-Normtabelle einer breitangelegten SOC-Studie in Deutschland unter den höchsten 25%. Daraus lässt sich ableiten (Singer/Brähler 2007, S 33 ff), dass diese hohen SOC-Werte für eine geringe Anfälligkeit für Depressionen und Ängste, für ein geringes Stresserleben und für einen geringen Beschwerdedruck stehen. Ein hoher SOC korreliert stark mit psychischer Gesundheit. Das sind für aktive Lehrpersonen gute Voraussetzungen und für die ihnen anvertrauten Schüler sicher auch.

Erwähnt werden soll hier auch, dass die TeilnehmerInnen des „eigenständig werden Lehrganges“ in dem Frageteil, der für SUPRO speziell zum Lehrgang erhoben wurde, folgende Angaben gemacht haben:

1. Auf die Frage, wie sich ihre Einstellung bzw. Wahrnehmung zu „Präventionsarbeit“ durch „eigenständig werden“ verändert hat, antworteten 72 % positiv, 1 % mit negativ, 22 % mit gar nicht und 5 % mit weiß nicht (siehe Abb. 12)

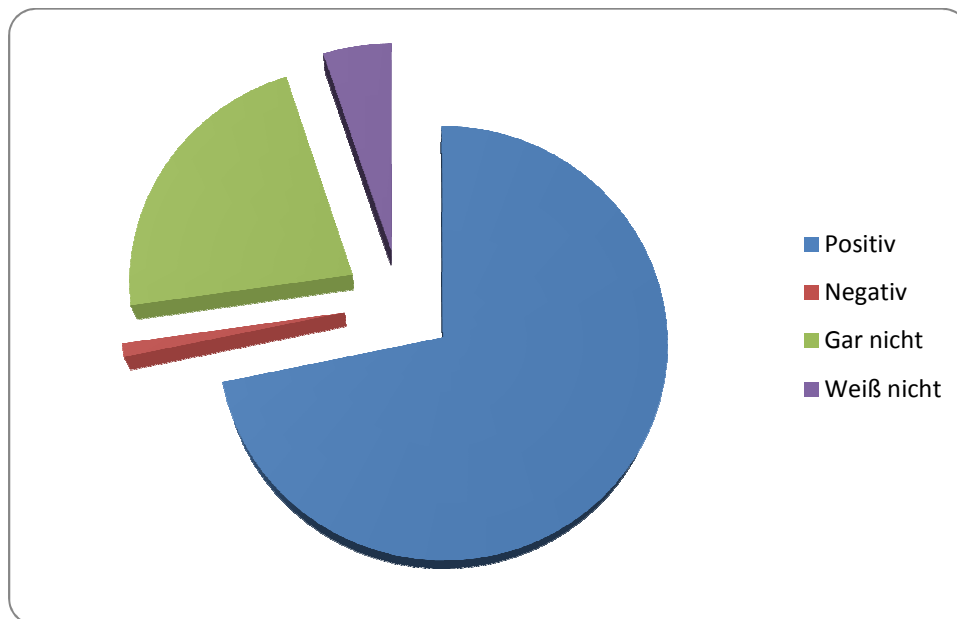


Abb. 12: Einstellungsveränderung

2. Auf die Frage, ob „eigenständig werden“ in jeder Volksschule angewendet werden sollte, antworteten von den AbsolventInnen des bisherigen Lehrgänge 93% mit Ja, 3% mit Nein, 4% mit „weiß nicht“. Von den Lehrpersonen der Kontrollgruppe befürworteten dies immerhin auch 52%. (siehe Abb. 13)
3. Auf die Frage, ob Lebenskompetenzprogramme (ähnlich wie „eigenständig werden“) bereits im Kindergarten angewendet werden sollten, viel das Rückmeldeergebnis praktisch ident aus. (siehe Abb. 13)

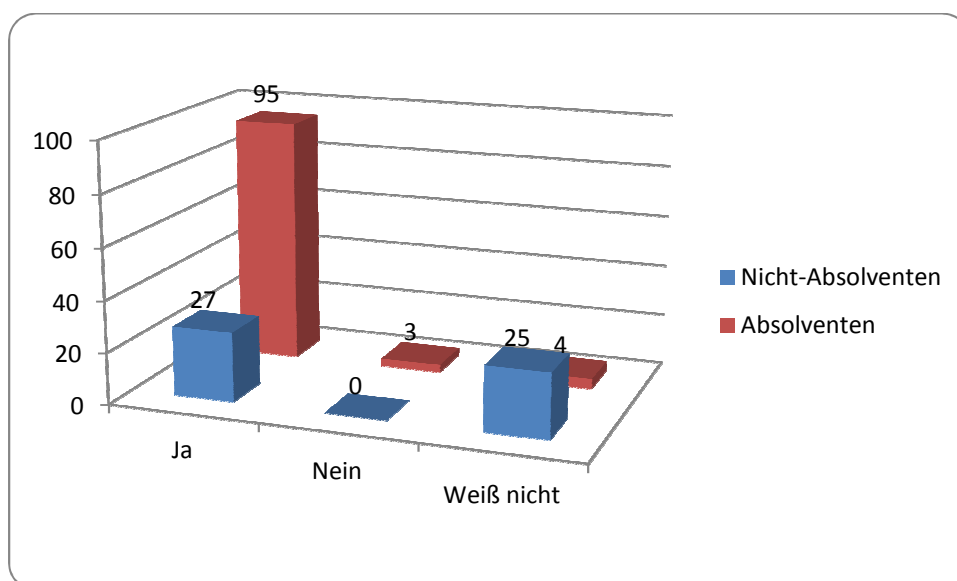


Abb. 13: EW auch in Volksschulen

Dies sind insgesamt doch sehr positive Rückmeldungen, welche die Sinnhaftigkeit dieses Angebotes und dessen Praxisbezug unterstreichen.

Bezieht man sich auf die einzelnen SOC-Komponenten – SOC-Verstehbarkeit, SOC-Handhabbarkeit, SOC-Sinnhaftigkeit – so kann festgestellt werden, dass diese drei Komponenten sich gegenseitig beeinflussen. Das bedeutet: je höher der Wert einer Person bei der einen Komponente ist, desto höher ist auch der Wert bei den anderen Komponenten.

5.3. Zielgruppe und Kontrollgruppe

Bezogen auf die Konstellation der Zielgruppe und der Kontrollgruppe bei den auswertbaren Fragebögen gibt es einige Auffälligkeiten, welche einen direkten Einfluss auf dieses Forschungsergebnis gehabt haben könnten.

Das Untersuchungsdesign sah vor, dass alle bisherigen TeilnehmerInnen von „Eigenständig werden Lehrgängen“ der letzten vier Schuljahre zur Mitarbeit bei dieser Studie eingeladen werden. Von 417 angeschriebenen TeilnehmerInnen haben 102 einen bearbeiteten Fragebogen zurückgeschickt, was einer Rücklaufquote von 24,4 % entspricht. Von diesen 102 Lehrpersonen haben 72 (= 75%) den Lehrgang erst im vergangenen Schuljahr (2009/2010) absolviert. Es könnte sein, dass sich die positiven Effekte des „Eigenständig werden-Lehrganges“ auf das Kohärenzempfinden der Lehrperson nicht sofort, sondern erst nach geraumer Zeit des alltäglichen Anwendens des Erlernten einstellen können.

Insgesamt sind sowohl die Zielgruppe wie auch die Kontrollgruppe sehr heterogen. Dieser Umstand zeigt, dass die Untersuchungsabsicht, hier genauere Vergleiche anzustellen, sehr gute Grundlagen vorgefunden hat.

Dass von den 168 BefragungsteilnehmerInnen gerade 12 männliche Lehrpersonen (= 7%) sind, ist auch bemerkenswert. Natürlich ist generell der Anteil von Frauen in den Lehrkörpern der Volksschulen in Vorarlberg deutlich höher. Allerdings lag dieser laut Landesschulstatistik 2008/09 (das sind die aktuellsten Zahlen des Landesstatistikamtes) bei 85% - bei den BefragungsteilnehmerInnen bei 93%. Kann es sein, dass sich männliche Lehrpersonen nicht so gerne an Befragungen zu ihrer Befindlichkeit beteiligen? Mit dieser ungleichen Verteilung war eine sinnvolle statistische Auswertung in Bezug auf das Geschlecht nicht möglich.

Ein interessantes Detail am Rande – obwohl es keinen direkten Einfluss auf die Untersuchungsergebnisse dieser Studie hatte – ist die Altersverteilung bezogen auf das Beschäftigungsmaß. Der Anteil von den über 40 jährigen Lehrpersonen, welche teilzeitbeschäftigt sind, ist mit 80% deutlich höher als bei den Vollzeitbeschäftigten. Dieser Umstand lässt sich auch dahin gehend interpretieren, dass die Verwaltung an Volksschulen in der Dienstzeiteinteilung für Lehrpersonen gute Möglichkeiten schafft, sich an den aktuellen Lebensumständen auszurichten.

Tab.20: Altersverteilung bezogen auf das Beschäftigungsmaß

		Alterneu		Gesamt jünger als 40 Jahre
		jünger als 40 Jahre	älter als 40 Jahre	
Beschäftigungsstatus	Teilzeitbeschäftigt	9 (20%)	37 (80%)	46 (100%)

	Vollzeitbeschäftigt	41 (35%)	75 (65%)	116 (100%)
Gesamt		50 (30%)	112 (70%)	164 (100%)

Generell ist die Altersverteilung der Befragten dem Gesamtbild der Lehrerschaft sehr nahe gekommen. 70% sind über 40 Jahre alt. Wiederum 70 % der Stichprobe waren vollzeitbeschäftigte Lehrpersonen. Auch die Aufteilung bei den Dienstjahren im Lehrberuf war gut gesplittet: 26% bis zu 10 Jahre, 20 % zwischen 11 und 20 Jahre, 37 % zwischen 21 und 30 Jahre und 17 % mit mehr als 30 Jahre im Lehrberuf.

Trotz all dieser heterogenen Grunddaten der Befragten hat sich in keinem dieser Merkmale ein signifikanter Unterschied ergeben.

5.4. Untersuchungsinstrument SOC-29

5.4.1. Grundsätzliches

Das Untersuchungsinstrument SOC-29 wurde für diese Untersuchung inhaltlich als geeignet angesehen, weil in verschiedenen Studien das Kohärenzgefühl positiv mit Indikatoren des Wohlbefindens und der psychischen Gesundheit korreliert. Ein hoher SOC korreliert mit einem geringeren Stresserleben, mit einem geringen Beschwerdedruck, mit psychischer Gesundheit und höherer Lebensqualität – unabhängig von Alter, Geschlecht, Ethnizität, Nationalität und Studiendesign. (Singer/Brähler 2007, S 33 ff) Somit scheint der SOC-29 ein geeignetes Instrument zur Messung dieser Untersuchungsfragen. Dies geschieht in der Annahme, dass sich das aktive Einbringen in die Sozial- und Lebenskompetenz der Schüler für die handelnde Lehrperson emotional positiv auswirkt.

Nun sind die erhobenen SOC-Gesamtwerte mit über 162 (bei einer Standardabweichung von 18,1 bzw. 19,3) insgesamt sehr hoch. Wie schon erwähnt sind diese Vorarlberger Lehrpersonen mit diesen Werten auf der Prozentrang-Normtabelle einer breitangelegten SOC-Studie in Deutschland unter den höchsten 25%. (Singer/Brähler 2007, S 33 ff) Wir können also mit gutem Recht davon ausgehen, dass diese Lehrpersonen emotional für ihren Job gut gerüstet sind. Was sich allerdings durch diese Studienergebnisse nicht belegen läßt, ist, ob das „eigenständig werden“ hier eine unmittelbar positive Wirkung hat und ob die verschiedenen erhobenen Unterscheidungsmerkmale hier einen gewichtigen Einfluss haben.

5.4.2. SOC-29 als Instrument für Vergleichsstudien

Aus oben erwähntem Grund stellt sich die Frage, wie tauglich der verwendete SOC-29 Fragebogen ist, um Unterschiede von verschiedenen Gruppen oder Parametern festzustellen. In dieser Studie konnte anhand keines einzigen Merkmales ein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Deshalb hier die Ergebnisse der vier Vergleichsstudien vom Interuniversitärem Kolleg, welche unter 4.4. schon angeführt wurden.

1. SOC Gesundheitsfördernde Schulen, Falkenberg Bibiana, Interuniversitäres Kolleg, Graz 2005

SOC – Unterschiedsuntersuchung

- zu den Geschlechtern: keine Signifikanz
- zum Beschäftigungsstatus: keine Signifikanz
- zu verschiedenen Schultypen: keine Signifikanz
- zu Altern, Berufserfahrung, Anzahl der LehrerInnen und SchülerInnen: keine Signifikanz

2. SOC Lehrpersonen Schweiz, Niederdorfer Mark, Interuniversitäres Kolleg, Graz 2005

SOC – Untersuchungsuntersuchung

- zu den Geschlechtern: keine Signifikanz bei SOC-H, SOC-B und SOC-Gesamt, jedoch bei SOC-V
- zum Beschäftigungsstatus: keine Signifikanz
- zu Altern, Schulstufen, Berufserfahrung: keine Signifikanz

3. SOC Erziehungshelferinnen Steiermark, Ferder Rudolf, Interuniversitäres Kolleg, Graz 2008

SOC – Untersuchungsuntersuchung

- zu den Geschlechtern: keine Signifikanz
- Beschäftigungsstatus: keine Signifikanz
- zu Berufserfahrung: keine Signifikanz

4. SOC Berufsbegleitend Studierender, Pirolt Karin, Interuniversitäres Kolleg, Graz 2005

SOC – Untersuchungsuntersuchung

- zu den Geschlechtern: keine Signifikanz
- zum Ausbildungsgrad: keine Signifikanz
- zum Studienzweig: keine Signifikanz bei SOC-V, SOC-B und SOC-Gesamt, jedoch bei SOC-H
- zur wöchentlichen Arbeitszeit: keine Signifikanz bei SOC-H und SOC-B, jedoch bei SOC-Gesamt und SOC-V
- zu Altern, Familienstand, vorhandene Kinder, Tätigkeitsbereich, Beschäftigungsart und SchülerInnen: keine Signifikanz

Wie sich hier deutlich erkennen lässt, ergaben sich auch bei diesen vier SOC-Studien keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Ziel- und Kontrollgruppen. Was all diesen Gruppen gleich ist, dass sie relativ homogene Stichprobenzusammensetzungen haben und möglicherweise diese Unterscheidungsmerkmale keine so große Rolle spielen. In den internationalen Untersuchungsergebnissen von SOC-Studien wird immer wieder auf die Tendenz zur Unterschiedlichkeit im Bezug auf das Alter (SOC nimmt im Alter zu) und im Bezug auf das Geschlecht (SOC ist bei Frauen niedriger) hingewiesen. (Singer/Brähler 2007, 32) Diese Unterschiedlichkeiten lassen sich zumindest aus diesen hier zitierten Studien nicht belegen.

5.4.3. SOC-29 in Bezug auf Antworttendenzen

Die Verzerrung durch Antworttendenzen gilt als ein typisches Methodenproblem von Fragebogen-Untersuchungen. Menschen neigen dazu, gewisse persönliche Grundmuster bei ihren Antworten anzuwenden. Die befragte Person bringt ihre individuelle Einstellung ein, ihre Persönlichkeitseigenschaften zum Ausdruck, denn diese Form der Selbstbeurteilung (durch die Beantwortung der Fragen) ist in gewisser Weise auch eine Selbstdarstellung.

Zwei bekannte Antworttendenzen könnten beim vorliegenden Fragebogen SOC-29 eine gewisse Rolle spielen.

1. Der Konsistenzeffekt

Damit ist gemeint, dass die befragte Person versucht bei ähnlich klingenden Fragen, die Antworten so zu legen, dass sie sich nicht widersprechen. Beim SOC-29 sind einige Fragestellungen, die diese Antworttendenz möglicherweise unterstützen. Konkret sind dies die Fragen 7 + 10 + 11, die sich um ein mehr oder weniger interessantes Leben (Zukunft) drehen. Oder auch die Fragen 4 + 21 + 29, bei denen es um unangenehme oder angenehme Gefühle geht. Oder die Fragen 8 + 17 + 22 + 28, die das zukünftige Leben mit Ziel, Sinn, Zweck und Klarheit beschreiben.

SOC-Fragen 7 + 10 + 11

Am Beispiel von zehn zufällig ausgewählten Antwortbogen wurden deren Bewertungen der SOC-Frage 7 (das Leben ist ausgesprochen interessant – oder reine Routine), der Frage 10 (In den letzten zehn Jahren war Ihr Leben voller Veränderungen, ohne dass Sie wussten, was als nächstes passiert – oder es war ganz beständig und klar) und der Frage 11 (Das meiste, was Sie in Zukunft tun werden, wird wahrscheinlich völlig faszinieren sein – oder todlangweilig sein). In neun von zehn Fällen sind zwei der drei Antworten die gleiche.

Tab. 21: Korrelationsberechnung zwischen den SOC-Fragen 7 + 10 + 11

		i7	i10	i11
i7	Korrelation nach			
	Pearson	1	,120	,377(**)
	Signifikanz (1-seitig)		,061	,000
	N	168	168	166
i10	Korrelation nach			
	Pearson	,120	1	,020
	Signifikanz (1-seitig)	,061		,399
	N	168	168	166
i11	Korrelation nach			
	Pearson	,377(**)	,020	1
	Signifikanz (1-seitig)	,000	,399	
	N	166	166	166

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

Die Berechnung dieser drei Fragen hat eine signifikante Korrelation zwischen der Frage 7 (das Leben ist ausgesprochen interessant – oder reine Routine) und der Frage 11 (Das meiste, was Sie in Zukunft tun werden, wird wahrscheinlich völlig faszinieren sein – oder todlangweilig sein) ergeben.

SOC-Fragen 4 + 21 + 29

Am Beispiel von anderen zehn zufällig ausgewählten Antwortbogen wurden deren Bewertungen der SOC-Frage 4 (Haben Sie das Gefühl, dass es Ihnen ziemlich gleichgültig ist, was um Sie herum passiert? äußerst selten/nie – oder sehr oft), der Frage 21 (Kommt es vor, dass Sie Gefühle haben, die Sie lieber nicht hätten? sehr oft – oder sehr selten/nie) und der Frage 29 (Wie oft haben Sie Gefühle, bei denen Sie nicht sicher sind, ob Sie sie kontrollieren können? Sehr oft – oder sehr selten/nie). In acht von zehn Fällen sind zwei der drei Antworten die gleiche.

Tab.22: Korrelationsberechnung zu den Antworten zu SOC-Fragen 4 + 21 + 29

		i4	i21	i29
i4	Korrelation nach			
	Pearson	1	,207(**)	,181(**)
	Signifikanz (1-seitig)		,004	,010
	N	167	167	166
i21	Korrelation nach			
	Pearson	,207(**)	1	,500(**)
	Signifikanz (1-seitig)	,004		,000
	N	167	168	167
i29	Korrelation nach			
	Pearson	,181(**)	,500(**)	1
	Signifikanz (1-seitig)	,010	,000	
	N	166	167	167

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

Die Berechnung dieser drei Fragen hat gezeigt, dass diese drei SOC-Fragen miteinander signifikant korrelieren.

2. Die soziale Erwünschtheit

Die zweite Antworttendenz kann die der sozialen Erwünschtheit sein. Diese liegt vor, wenn Befragte Antworten geben, von denen sie glauben, sie trafen eher auf Zustimmung oder entsprechen einem Bild, welches in der Öffentlichkeit dargestellt werden will. (Bortz/Döring 1995 S 212-213) Die Art der Fragestellungen des SOC-29 Fragebogens geben relativ deutliche Hinweise, welche Antwort „viele Punkte“ (= hohe Anerkennung?) erwarten lässt. Das heißt, wenn die befragte Person hier „gut abschneiden will“, kann sie dies sehr leicht erreichen. Es ist auffallend, dass in sehr vielen Studien, welche den SOC-29 Fragebogen verwendet haben und eine ganz bestimmte Zielgruppe angesprochen haben eine sehr geringe Standardabweichung bei den Fragen haben (siehe dazu Kapitel 4.4. die Tabelle 15: SOC – Stichproben, Interuniversitäres Kolleg, Graz). Es ist durchaus möglich, dass wenn eine so klar bestimmte Personengruppe angesprochen wird, ein gewisser „Berufsethos“ wach gerüttelt wird, der Einfluss auf die Befragungsergebnisse nehmen kann (Schnell, Hill, Esser 1999, S 332 f).

In dieser vorliegenden Untersuchung ist die Standardabweichung bei 18,55 bei den SOC-Gesamtwerten. Das heißt, dass die Standardabweichung im Schnitt pro Frage etwa bei 0,64 liegt. Wenn die

Antworthäufigkeit der angekreuzten Punkte bei den einzelnen Fragen angesehen wird, fällt auf, dass bei vierzehn Fragen über 70% der Befragten sich für die beiden Höchstwerte (6 + 7) entschieden haben. Spitzenreiter sind hier die Fragen 23 mit 90%, die Frage 8 mit 89%, die Frage 22 mit 87 %, die Frage 20 mit 85% und die Frage 4 mit 84%. Zudem gibt es sieben Fragen, bei denen der Gegenpol kein einziges Mal angekreuzt wurde.

Zu dieser Frage gibt es offensichtlich unterschiedliche Einschätzungen. So wurde 1985 in Israel eine SOC-Untersuchung mit jungen Offiziersanwärtern gemacht. Diese Gruppe war also ausgesprochen homogen (Geschlecht, Alter, Sozialbezug) und stand bei der Befragung unter einem gewissen Druck, sozial erwünschte Antworten zu geben, da sie möglicherweise dachten, dass ihre Antworten Einfluss auf ihr Abschneiden beim Ausbildungsprogramm haben könnten. Die SOC-Werte und auch die Standardabweichung dieser Untersuchung zeigte aber keinerlei Hinweise darauf, dass die Ergebnisse hier „sozialangepasster ausgefallen wären. (Antonovsky A, 1997, S 83)

6. LITERATURVERZEICHNIS

Antonovsky A: Die salutogenetische Perspektive: Zu einer neuen Sicht der Gesundheit und Krankheit. Meducs 2; Zitiert nach: Krause C, Lorenz R-F: Was Kindern Halt gibt. Salutogenese in der Erziehung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2009

Antonovsky A: Salutogenese, Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erweiterte Herausgabe von Alexa Franke. dgvt-Verlag, Tübingen 1997

Aßhauer M, Hanewinkel R: Fit und stark fürs Leben. Zeitschrift Suchttherapie 2003/4. Seiten 197 bis 199. Georg Thieme Verlag, Stuttgart 2003

Bandura A: Lernen am Modell. Clett-Cotta, Stuttgart 1976

Bauer J: Die Freiburger Schulstudie. Zeitschrift SchulVerwaltung, Zeitschrift für SchulLeitung, SchulAufsicht und SchulKultur, Ausgabe Baden-Württemberg, (13), 259-264.

Bauer J: Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. 2. Auflage. Heyne, München 9/2008.

Bauer J: Lob der Schule. 3. Auflage. Heyne, München 2008.

Bauer J: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. 12. Auflage. Heyne, München 2009.

Baus M/Jacoby K: Sozialpsychologie der Schulklasse. Verlag Ferdinand Kamp, Bochum 1976.

Bortz J/Döring N: Forschungsmethoden und Evaluation. Springer Verlag, Berlin 1995

Bönisch L: Pädagogische Soziologie, Eine Einführung. Juventa Verlag, Weinheim und München 1996

Brück H: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Rowohlt, Hamburg 1978

- Bühler, Schröder, Silbereisen: Welche Lebensfertigkeiten fördert ein suchtpreventives Lebenskompetenzprogramm? Quantitative und qualitative Ergebnisse einer schulbasierten Interventionsstudie. Hogrefe Verlag, Zeitschrift für Gesundheitspsychologie 15 (1), 1-13, Göttingen 2007.
- Christiani R: Was ist Erziehender Unterricht?, in Arnz u.a.: Erziehen – Klassen leiten. Friedrich Verlag/Klett, Seelze 2010.
- Dokter A, Duprée T, Storck Ch: in Regierungspräsidium Stuttgart, Schule und Bildung: Informationsdienst zur Suchtprevention (Sonderheft für die Grundschule). S 43-51, Stuttgart 2007
- Falkenberg B: SOC Gesundheitsfördernde Schulen, Thesis (MSc), Interuniversitäres Kolleg, Graz 2005
- Ferder R: SOC Erziehungshelferinnen Steiermark, Thesis (MSc), Interuniversitäres Kolleg, Graz 2008
- Goleman D: Emotionale Intelligenz. Hanser, München 1996.
- Hanewinkel R: in Regierungspräsidium Stuttgart, Schule und Bildung: Informationsdienst zur Suchtprevention (Sonderheft für die Grundschule). S 52-57, Stuttgart 2007
- Hanewinkel R, Isensee B: Klasse2000, Evaluation des Unterrichtsprogramms in Hessen. Abschlussbericht. Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung gGmbH, Kiel 2009
- Hergovich D/Mitschka R: Macht und Ohnmacht in der Klasse. Was Lehrer stark macht. Veritas, Linz 2008.
- Herzog S: Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Waxmann Verlag, Münster 2007
- Holzknecht A: Innengeleitete Pädagogik. in „obWOHL – Fachzeitschrift für Kindergarten und Kinderbetreuung“. Ausgabe 2., Wolfurt Mai 2007
- Ittel A, Raufelder D: Lehrer und Schüler als Bildungspartner. Theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2008.
- Jander L B: Leben und Überleben in der Schule. Win-Win-Strategien für Lehrerinnen und Lehrer. Schneider Verlag, Baltmannsweiler 2004.
- Kahl R: Referat bei der 59. Internationalen Pädagogischen Werktagung, Salzburg, 14. 7. 2010, Referat zum Thema: „Fässer füllen oder Flammen entzünden?“
- Kerschensteiner G: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. B.G.Teubner 4. Auflage, München 1949
- Largo R H: Schülerjahre: wie Kinder besser lernen. Piper, München 2009.

- Largo R H: Babyjahre – die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht; das andere Erziehungsbuch. erw. Sonderausgabe. Piper, München (u.a.) 2000.
- Largo R H: Kinderjahre – die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. 5. Auflage. Piper, München (u.a.) 2000.
- Lazarus R, Folkman S: Stress, Appraisal and Coping. Springer-Verlag, New York 1984
- LISUM – Landesinstitut für Schule und Medien, Berlin-Brandenburg: Programme zum sozialen Lernen – Lebenskompetenzprogramme. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/demokratie/soziales_lernen/programme_sozlern.pdf, Ludwigsfelde-Struvehof, 30. Juli 2010
- Miller R: 99 Schritte zum professionellen Lehrer. 3. Auflage. Klett/Kallmeyer, Seelze 2006.
- Nickel H: Die Transaktionalität der Lehrer-Schüler-Beziehung und ihre Bedeutung für die Unterrichtspraxis. In: Weber A. (Hrsg.), Lehrerhandeln und Unterrichtsmethoden. München 1981.
- Niederdorfer M: SOC Lehrpersonen Schweiz, Thesis (MSc), Interuniversitäres Kolleg, Graz 2005
- Ofenbach B: Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert. Königshausen & Neumann, Würzburg 2006.
- Petillon H: Soziale Erfahrungen in der Schulanfangszeit. in: Ulich K. Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Belz Verlag, Weinheim u.a. 2001.
- Perner R: Mut zum Unterricht. aaptos Verlag, Matzen 2007
- Perner R: Feindbild Lehrer? aaptos Verlag, Matzen 2009
- Perner R: PROVOKATIVPÄDAGOGIK. LIT-Verlag, Wien und Berlin 2010.
- Pirolt K: SOC Berufsbegleitend Studierender, Thesis (MSc), Interuniversitäres Kolleg, Graz 2009
- Reichenbach R: Die Psychologisierung der Pädagogik: Übel, Notwendigkeit oder Fehldiagnose. Juventa, Wennheim u.a. 2002
- Riechelmann C: Im Spiegelneuronenkabinett, in Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Warum Lernen glücklich macht. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2009.
- Schick A: Effektive Gewaltprävention. Evaluierete und praxiserprobte Konzepte für Schulen. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2010
- Schilcher B: Referat bei den Oberinntaler Diskursen, Fiss, Österreich, 20. 8. 2008, Thema: "Beziehungsraum Schule. Gestern / heute / morgen".
- Schiffer E, Schiffer H: Lerngesundheits. Beltz-Verlag, Weinheim und Basel 2004

Schnell R, Hill P, Esser E: Methoden der empirischen Sozialforschung, Verlag Oldenbourg, München 1999

Schönenberger M, Schmid H et al: Projektbericht – Eltern und Schule stärken Kinder (ESSKI). Fachhochschule Nordwest Schweiz, Hochschule für Soziale Arbeit, Olten 2007

Schumacher E: Soziale Ungleichheit an Grundschulen: Lehrer/innen-Milieus, Tagungsband zur 7. Jahrestagung für Grundschulforschung, Hildesheim, Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn 2000.

Singer S/Brähler E: Die „Sense of Coherence Scale“, Testhandbuch zur deutschen Version. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2007

Spitzer M: Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg 2007.

Stahl U: Professionalität und Zufriedenheit im Beruf.: Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen. in: Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Weinheim, Deutscher Studienverlag 1995

Taylor S: tend and befriend. in Aronson E: Sozialpsychologie. 4. Auflage. Pearson Studium, München 2008, S 504

Uitz D: Werden Lehrerinnen immer kränker?, Thesis (MSc), Interuniversitäres Kolleg, Graz 2010

Ulich K. Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Beltz Verlag, Weinheim u.a. 2001.

Weiner B. Motivationspsychologie. Beltz Verlag, Weinheim 1994

WHO, Weltgesundheitsorganisation: Life skills education in schools. Genf 1994

Wiborg G/Hanewinkel R: „Eigenständig werden“ ein Unterrichtsprogramm zur Gesundheitsförderung und Suchtprävention in der Schule. Abschlussbericht über das Pilotprojekt in Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern. Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, IFT-Nord, Kiel 1999

Wiborg G/Hanewinkel R: „Eigenständig werden“ Persönlichkeitsentwicklung, Gesundheitsförderung, Lebenskompetenzen, Sucht- und Gewaltprävention in der Schule. Evaluation des Programms für Schüler der Klassenstufe 1 im Freistaat Sachsen. Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, IFT-Nord, Kiel 2003

Wiborg G/ Hanewinkel R: "Eigenständig werden": Sucht- und Gewaltprävention in der Schule durch Persönlichkeitsförderung - Evaluationsergebnisse der ersten Klassenstufe. In: Mezer, W./ Schwind, H.-D. (2004): Gewaltprävention in der Schule. Nomos. Baden-Baden. 88–100

Wiborg G/Hanewinkel R: „Eigenständig werden“ Evaluation des Unterrichtsprogramms zur Gesundheitsförderung und Suchtprävention in der Schule in Südtirol. Abschlussbericht. Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, IFT-Nord, Kiel 2006

Wiborg G/Hanewinkel R: „Eigenständig werden“ Evaluation des Unterrichtsprogramms zur

Gesundheitsförderung und Suchtprävention in der Schule in Österreich. Abschlussbericht. Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, IFT-Nord, Kiel 2006

Woolfolk A: Pädagogische Psychologie. Pearson Studium, München 2008

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16164/lehrerin2000.pdf>; 3. Juni 2011

<http://www.eigenstaendig.net/>; 20. August 2010

<http://www.eigenstaendig-werden.de/>; 20. August 2010

<http://www.supro.at/>; 20. August 2010

ANHANG

Anhang 1: Materialien und Kontaktadressen zu Lebenskompetenzprogrammen

„Fit und Stark“

Materialien zur Suchtprävention

- Aßhauer M, Burow F, Hanewinkel R: Fit und stark fürs Leben 1. und 2. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Rauchen und Sucht. Ernst Klett Grundschulverlag, Leipzig, 1998
- Aßhauer M, Burow F, Hanewinkel R: Fit und stark fürs Leben 3. und 4. Schuljahr. Persönlichkeitsförderung zur Prävention von Aggression, Stress und Sucht. Ernst Klett Grundschulverlag, Leipzig, 1999
- Ahrens-Eipper S, Aßhauer M, Burow F et al: Fit und stark fürs Leben. 5. und 6. Schuljahr. Prävention des Rauchens durch Persönlichkeitsförderung. Ernst Klett Grundschulverlag, Leipzig, 2000
- Ahrens-Eipper S, Aßhauer M, Burow F, Weiglhofer H: Fit und stark fürs Leben. Prävention des Rauchens durch Persönlichkeitsförderung. Klett, Leipzig 2002

Kontakt: IFT-Nord gGmbH, Kiel, www.ift-nord.de

Klasse 2000

Materialien:

Pro Kind und Schuljahr gibt es ein Arbeitsheft und für deren Eltern der dazu passende Elternbrief. Neben dem Bastelmaterial für die Herstellung von KLARO gibt es noch zahlreiche Unterrichts- und Werbebehelfe zur Unterstützung (Poster, CD's, Spiele, Urkunde, etc.).

Kontakt: Verein Programm Klasse2000 e. V., Nürnberg, www.klasse2000.de

Eltern und Schule stärken Kinder – ESSKI (Schweiz)

Kontakt:

Prof. Dr. Holgar Schmid oder lic. phil. Susanne Anliker

Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz (HSA FHNW)
 Institut Soziale Arbeit und Gesundheit
 Riggbachstrasse 16
 4600 Olten/Schweiz
 T +41 62 311 95 40
 F +41 62 311 96 31
holger.schmid@fhnw.ch oder susanne.anliker@fhnw.ch

Eigenständig werden

Materialien:

Für die 42 Unterrichtseinheiten (10 – 12 pro Schuljahr) wurden zur Unterstützung der Lehrpersonen ein Handbuch und Arbeitshilfen entwickelt. Im Handbuch ist die theoretische Fundierung des Programms beschrieben, dessen Ziele sind aufgezeigt und praktische Hinweise zur Durchführung werden gegeben. Ebenso sind Kopiervorlagen, Arbeitshilfen, Folienvorlagen, Hinweise für die Zusammenarbeit mit Eltern und eine Lieder CD vorbereitet.

Kontakt:

Dipl.-Psych. Gudrun Wiborg
 Dr. Reiner Hanewinkel
 Institut für Therapie- und Gesundheitsforschung, IFT-Nord
 Düsternbrooker Weg 2
 24105 Kiel
 Deutschland
 Tel.: + 49/431-57029-0
 Fax: + 49/431-57029-29
 E-Mail: wiborg@ift-nord.de, hanewinkel@ift-nord.de
www.ift-nord.de

Anhang 2: SOC-29 Fragebogen

Die folgenden Fragen beziehen sich auf verschiedene Aspekte Ihres Lebens. Auf jede Frage gibt es 7 mögliche Antworten. Bitte kreuzen Sie jeweils die Zahl an, die Ihre Antwort ausdrückt. Geben Sie auf jede Frage genau eine Antwort, lassen Sie keine Frage aus.

Die Antworten werden absolut vertraulich behandelt, es können keinerlei Rückschlüsse auf Ihre Person gezogen werden.

1.	Wenn Sie mit anderen Leuten sprechen, haben Sie das Gefühl, dass diese Sie nicht verstehen?																		
	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>habe nie dieses Gefühl</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>habe immer dieses Gefühl</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	habe nie dieses Gefühl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	habe immer dieses Gefühl		1	2	3	4	5	6	7	
habe nie dieses Gefühl	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	habe immer dieses Gefühl											
	1	2	3	4	5	6	7												
2.	Wenn Sie in der Vergangenheit etwas machen mussten, das von der Zusammenarbeit mit anderen abhing, hatten Sie das Gefühl, dass die Sache ...																		
	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>keinesfalls erledigt werden würde</td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td>sicher erledigt werden würde</td> </tr> <tr> <td></td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> <td>6</td> <td>7</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	keinesfalls erledigt werden würde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sicher erledigt werden würde		1	2	3	4	5	6	7	
keinesfalls erledigt werden würde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sicher erledigt werden würde											
	1	2	3	4	5	6	7												
3.	Abgesehen von denjenigen, denen Sie sich am nächsten fühlen – wie gut kennen Sie die meisten Menschen, mit denen Sie täglich zu tun haben?																		

	sie sind Ihnen völlig fremd	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7	sie kennen sie sehr gut
4.	Haben Sie das Gefühl, dass es Ihnen ziemlich gleichgültig ist, was um Sie herum passiert?			
	äußerst selten oder nie	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7	sehr oft
5.	Waren Sie schon überrascht vom Verhalten von Menschen, die Sie gut zu kennen glaubten?			
	das ist nie passiert	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7	das kommt immer wieder vor
6.	Haben Menschen, auf die Sie gezählt haben, Sie enttäuscht?			
	das ist nie passiert	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7	das kommt immer wieder vor
7.	Das Leben ist ...			
	ausgesprochen interessant	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7	reine Routine
8.	Bis jetzt hatte Ihr Leben ...			
	überhaupt keine klaren Ziele oder einen Zweck	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7	sehr klare Ziele und einen Zweck
9.	Haben Sie das Gefühl, ungerecht behandelt zu werden?			
	sehr oft	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7	sehr selten oder nie
10.	In den letzten zehn Jahren war Ihr Leben ...			
	voller Veränderungen, ohne dass Sie wussten, was als nächstes passiert	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7	ganz beständig und klar
11.	Das meiste, was Sie in Zukunft tun werden, wird wahrscheinlich ...			
	völlig faszinierend sein	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7	todlangweilig sein
12.	Haben Sie das Gefühl, in einer ungewohnten Situation zu sein und nicht zu wissen, was Sie tun sollen?			
	sehr oft	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7	sehr selten oder nie
13.	Was beschreibt am besten, wie Sie das Leben sehen?			
	man kann für schmerzliche Dinge im Leben immer eine Lösung finden	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7	es gibt keine Lösung für schmerzliche Dinge im Leben
14.	Wenn Sie über Ihr Leben nachdenken, passiert es sehr häufig, dass Sie ...			
	fühlen, wie schön es ist zu leben	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7	sich fragen, warum Sie überhaupt da sind
15.	Wenn Sie vor einem schwierigen Problem stehen, ist die Wahl einer Lösung ...			
	Immer verwirrend und schwierig	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	1 2 3 4 5 6 7	Immer völlig klar

16. Das, was Sie täglich tun, ist für Sie eine Quelle ...								
tiefer Freude und Zufriedenheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	von Schmerz und Langeweile
	1	2	3	4	5	6	7	
17. Ihr Leben wird in Zukunft wahrscheinlich ...								
voller Veränderungen sein, ohne dass Sie wissen, was als nächstes passiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ganz beständig und klar sein.
	1	2	3	4	5	6	7	
18. Wenn in der Vergangenheit etwas Unangenehmes geschah, neigten Sie dazu,								
sich daran zu verzehren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	zu sagen: „Nun gut, seis drum, ich muss damit leben“ und weiter zu machen.
	1	2	3	4	5	6	7	
19. Wie oft sind Ihre Gefühle und Ideen ganz durcheinander?								
sehr oft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr selten oder nie
	1	2	3	4	5	6	7	
20. Wenn Sie etwas machen, das Ihnen ein gutes Gefühl gibt,								
werden Sie sich sicher auch weiterhin gut fühlen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	wird sicher etwas geschehen, dass das Gefühl verdirbt
	1	2	3	4	5	6	7	
21. Kommt es vor, dass Sie Gefühle haben, die Sie lieber nicht hätten?								
sehr oft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr selten oder nie
	1	2	3	4	5	6	7	
22. Sie nehmen an, dass Ihr zukünftiges Leben								
ohne jeden Sinn und Zweck sein wird	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	voller Sinn und Zweck sein wird
	1	2	3	4	5	6	7	
23. Glauben Sie, dass es in Zukunft immer Personen geben wird, auf die Sie zählen können?								
Sie sind sich dessen ganz sicher	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sie zweifeln daran
	1	2	3	4	5	6	7	
24. Kommt es vor, dass Sie das Gefühl haben, nicht genau zu wissen, was gerade passiert?								
sehr oft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr selten oder nie
	1	2	3	4	5	6	7	
25. Viele Menschen – auch solche mit einem starken Charakter – fühlen sich in bestimmten Situationen wie ein Pechvogel oder Unglücksrabe. Wie oft haben Sie sich in der Vergangenheit so gefühlt?								
nie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr oft
	1	2	3	4	5	6	7	
26. Wenn etwas passierte, fanden Sie im allgemeinen, dass Sie dessen Bedeutung								
über- oder unterschätzten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	richtig einschätzten
	1	2	3	4	5	6	7	
27. Wenn Sie an Schwierigkeiten denken, mit denen Sie in wichtigen Lebensbereichen wahrscheinlich konfrontiert werden, haben Sie das Gefühl, dass								
es Ihnen gelingen wird, die	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sie die Schwierigkeiten nicht
	1	2	3	4	5	6	7	

	Schwierigkeiten zu meistern	1	2	3	4	5	6	7	werden meistern können
28.	Wie oft haben Sie das Gefühl, dass die Dinge, die Sie täglich tun, wenig Sinn haben?								
	sehr oft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr selten oder nie
		1	2	3	4	5	6	7	
29.	Wie oft haben Sie Gefühle, bei denen Sie nicht sicher sind, ob Sie sie kontrollieren können?								
	sehr oft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr selten oder nie
		1	2	3	4	5	6	7	
	Fanden Sie die Formulierung der Fragen Nr. 1 – 29								
	präzise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	unklar
		1	2	3	4	5	6	7	

Quelle: Antonovsky, A.: Salutogenes. Zur Entmystifizierung der Gesundheit.
 Tübingen: Dt. Gesellschaft für Verhaltenstherapie 1997

Wir danken Ihnen herzlich für Ihre Mitarbeit!

Anhang 3a: Zusatzfragen für die Zielgruppe**Angaben über die Person:**

Geschlecht: weiblich männlich

Alter in Jahren: 20 – 30 31 – 40
 41 – 50 51 – älter

Beschäftigungsstatus: teilzeitbeschäftigt
 vollzeitbeschäftigt

Berufserfahrung im Lehrberuf in Dienstjahren:
 bis 5 Jahre 6 – 10 11 – 20 21 – 30 31 oder mehr

Angaben zur Schule:

Anzahl der LehrerInnen: _____

Anzahl der SchülerInnen: _____

Prozentanteil der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache: _____

Anzahl der Einwohner der Standortgemeinde:
 bis 2.500 2.500 bis 5.000 5.000 bis 10.000 über 10.000

Angabe zum Programm „eigenständig werden“:

Organisation des Lehrganges: SCHILF/SCHÜLF
 Offener Kurs

Zeitpunkt des Lehrganges: 2006/07 2007/08

2008/09 2009/10

Ich war schon vor der Teilnahme am Lehrgang überzeugt, dass „eigenständig werden“ ein gutes Programm ist:

ja nein weiß nicht

Meine Einstellung bzw. Wahrnehmung zu „Präventionsarbeit“ hat sich durch „eigenständig werden“ verändert.

positiv negativ gar nicht weiß nicht

Methodischer Einsatz von „eigenständig werden – Sequenzen“ :

Ich lasse diese im Rahmen des normalen Unterrichts einfließen

Diese werden in besonderen Einheiten angeboten

Wie oft setze ich „eigenständig werden“ Sequenzen in einem Schuljahr ein? (zirka) _____

„eigenständig werden“ sollte in jeder Volksschule angewendet werden:

ja nein weiß nicht

Lebenskompetenzprogramme (ähnlich wie „eigenständig werden“) sollten bereits im Kindergarten angewendet werden:

ja nein weiß nicht

Anhang 3b: Zusatzfragen für die Kontrollgruppe

Angaben über die Person:

Geschlecht: weiblich männlich

Alter in Jahren: 20 – 30 31 – 40

41 – 50 51 – älter

Beschäftigungsstatus: teilzeitbeschäftigt
 vollzeitbeschäftigt

Berufserfahrung im Lehrberuf in Dienstjahren:
 bis 5 Jahre 6 – 10 11 – 20 21 – 30 31 oder mehr

Angaben zur Schule:

Anzahl der LehrerInnen: _____

Anzahl der SchülerInnen: _____

Prozentanteil der SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache: _____

Anzahl der Einwohner der Standortgemeinde:
 bis 2.500 2.500 bis 5.000 5.000 bis 10.000 über 10.000

Angabe zum Programm „eigenständig werden“:

Ich habe schon von „eigenständig werden“ gehört: ja
 nein

Wenn ja: Ich denke, dass „eigenständig werden“ ein sinnvolles
Programm ist: ja nein weiß nicht

„eigenständig werden“ sollte in jeder Volksschule angewendet werden:
 ja nein weiß nicht

Lebenskompetenzprogramme (ähnlich wie „eigenständig werden“)
sollten bereits im Kindergarten angewendet werden:
 ja nein weiß nicht

Ich würde gerne an einem der nächsten „eigenständig werden“
Lehrgänge teilnehmen: ja nein weiß nicht

Anhang 4a: Begleitschreiben für die Zielgruppe

Liebe Lehrerkollegin!
Lieber Lehrerkollege!

Sie haben vor einiger Zeit die SUPRO-Schulung „eigenständig werden“ besucht. Dieses Lebenskompetenzprogramm für Volksschüler zielt darauf ab, den Kindern gestärkte Grundlagen für ein gesundes und zufriedenes Leben zu ermöglichen. In zahlreichen Untersuchungen wurde belegt, dass diese Angebote bei den Kindern ihre Wirkung nicht verfehlen.

Heute wollen wir unsere Aufmerksamkeit nicht auf die Kinder sondern auf die Lehrpersonen richten, wohlwissend, dass die Wechselbeziehung zwischen Schülern und Lehrpersonen von Bedeutung ist. Mit dieser Untersuchung (SOC nach Aaron Antonovsky) sollen die Befindlichkeit und die Lebensorientierung von Volksschullehrern erforscht werden. Wir bitten Sie deshalb, 20 Minuten Ihrer Zeit in den Dienst dieser Forschung zu stellen.

Beiliegende Erhebungsbögen werden selbstverständlich und garantiert anonymisiert ausgewertet. Es sind keinerlei Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich.

Wir bitten Sie, die ausgefüllten Fragebögen bis zum 26. November 2010 in beigelegtem Rücksendekuvert an SUPRO zu retournieren (beide Fragebögen in einem Kuvert, Porto zahlt Empfänger).

Ich danke Ihnen für Ihre Mitarbeit!

Mit herzlichen Grüßen,

Mag. Andreas Prens
(Stellenleiter)

Anhang 4b: Begleitschreiben für die Kontrollgruppe

Liebe Lehrerkollegin!
Lieber Lehrerkollege!

SUPRO bietet schon seit einigen Jahren Schulungen mit dem Namen „eigenständig werden“ an. Dieses Lebenskompetenzprogramm für Volksschüler zielt darauf ab, den Kindern gestärkte Grundlagen für ein gesundes und zufriedenes Leben zu ermöglichen. In zahlreichen Untersuchungen wurde belegt, dass diese Angebote bei den Kindern ihre Wirkung nicht verfehlen.

Heute wollen wir unsere Aufmerksamkeit nicht auf die Kinder sondern auf sie als Lehrpersonen richten. Mit dem beiliegenden Fragenbogen SOC (nach Aaron Antonovsky) wollen wir die Befindlichkeit und die Lebensorientierung von Volksschullehrern erheben. Wir bitten Sie deshalb, 20 Minuten Ihrer Zeit in den Dienst dieser Forschung zu stellen.

Die von ihnen ausgefüllten Erhebungsbögen werden garantiert anonymisiert ausgewertet. Es sind keinerlei Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich!

Wir bitten Sie, die beiden Fragebögen bis zum 26. November 2010 im beigelegten Rücksendekuvert an SUPRO zu retournieren (Porto zahlt der Empfänger) oder in ihrem Konferenzzimmer zentral zu sammeln. Eine Mitarbeiterin von SUPRO wird sie dann dort abholen.

Ich danke Ihnen für Ihre Mitarbeit!

Mit herzlichen Grüßen,

Mag. Andreas Prens
(Stellenleiter)