

**Externe Begleitforschung zum Projekt  
des Instituts für Suchtprävention Wien**

# **MITEINANDER LEBEN**

**Regional vernetzte Suchtprävention nach  
dem Gesundheitsförderungs-Ansatz**

## **Endbericht**



Christine Gruber  
Alfred Uhl  
Alfred Springer  
Ulrike Kobra

Ludwig-Boltzmann-Institut für Suchtforschung (LBI-Sucht)

Wien, Mai 2003

**Evaluation:**

Ludwig-Boltzmann-Institut für Suchtforschung (LBI-Sucht)

**AutorInnen des Evaluationsendberichts:**

Christine Gruber, Alfred Uhl, Alfred Springer, Ulrike Kobra

**Projektleitung der externen Evaluation:**

Alfred Uhl

**Koordination und -durchführung der externen Evaluation:**

Christine Gruber

**Auftraggeber:**

Fonds Soziales Wien – Institut für Suchtprävention Wien

**Finanzierung der Begleitforschung:**

Fonds Gesundes Österreich



und

Gemeinde Wien MA15, Dez. V, Suchtprävention u. Drogenangelegenheiten

## Danksagung

Der Dank der AutorInnen gilt den für das Pilotprojekt „Miteinander Leben“ unmittelbar verantwortlichen Personen und deren Vorgesetzten, die von Anfang an mitteilten, an einer qualitativ hochwertigen Evaluation interessiert zu sein, aus der man für zukünftige Projekte lernen kann, und aus der auch aus wissenschaftlicher Perspektive nützliche Anregungen für Prävention und deren Evaluation ableitbar sind, und nicht an einer geschönten Pseudoevaluation, um laufende Aktivitäten in ein besonders positives Licht zu rücken. Unser Dank gebührt auch der Gemeinde Wien und dem Fonds Gesundes Österreich, die das umfangreiche Evaluationsvorhaben durch finanzielle Unterstützung möglich machten.

Ganz besonders zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang die zahlreichen in unterschiedlicher Funktion am Projekt beteiligten Personen, die immer wieder und auch in problematischen Phasen bereit waren offen und umfassend zum Projekt Stellung zu nehmen. Diese am Projekt beteiligten Personen und Institutionen sind im Anhang namentlich angeführt.

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	7
2	Das Gesamtprojekt „Miteinander Leben“ .....	8
3	Ausgangslage.....	10
4	Relevante Begriffe und Konzepte.....	11
4.1	Der Begriff „Sucht“ .....	11
4.2	Zielgruppen für Sucht- und Drogenprävention.....	11
4.3	Der Begriff „Prävention“.....	12
4.4	Primär-, Sekundär-, Tertiär- und Quartärprävention.....	12
4.5	„Drogenprävention“ versus „Suchtprävention“ .....	13
4.6	Die Entwicklung der Suchtprävention zur Profession .....	14
4.7	Die Begriffe „Gesundheit“ im Sinne der WHO.....	16
4.8	Der Begriff „Gesundheitsförderung“ im Sinne der WHO .....	17
4.9	„Lebenskompetenzförderung“ versus „Gesundheitsförderung“ .....	19
4.10	„Lebenskompetenztraining“ und „Gesundheitsförderungsansatz“ versus „Suchtprävention“ .....	19
4.11	Strategien und Konzepte in der Suchtprävention .....	19
4.12	Forderung nach Kompetenz in der Suchtprävention.....	21
4.13	Der „Setting-Ansatz“ in Gesundheitsförderungsprojekten .....	24
4.14	Isolierte Strategien versus Gesamtkonzept – im besonderen gemeindeorientierte Ansätze.....	26
4.15	Möglichkeiten und Grenzen der „Präventionsforschung“ im Überblick .....	27
4.15.1	Was sind „Risikofaktoren“ bzw. „Schutzfaktoren“.....	27
4.15.2	Powerprobleme .....	29
4.15.3	Das Problem der Ungenauigkeit von Umfragedaten .....	29
4.15.4	Minimaler Stichprobenumfang um Effekte von Drogenpräventionsprogrammen nachzuweisen .....	31
4.15.5	Das Problem der Surrogatvariablen .....	31
4.15.6	„Drogenabwehrhaltung“ – ein heterogenes Konstrukt.....	32
4.15.7	Das „Mäßiger Konsum – Problemkonsum – Paradoxon“.....	34
4.15.8	Die Einstiegsdrogentheorie oder Schrittmachertheorie .....	36
4.15.9	Abschließende Bemerkungen zu den Problemen in der „Präventionsforschung“ .....	39
5	Struktur des Gesamtprojektes „Miteinander leben“ .....	40
5.1	Projektleitung.....	40
5.2	Projektteam .....	40
5.3	Projektziele.....	40
6	Projektablauf .....	43
6.1	Konzeptphase für das Gesamtkonzept „Miteinander leben“ .....	43

6.2	Informations- und Fortbildungsphase .....	43
6.2.1	Fortbildung ausschließlich für LehrerInnen .....	44
6.2.2	Fortbildung ausschließlich für außerschulische JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortliche .....	45
6.2.3	Berufsgruppenübergreifende Fortbildung .....	45
6.2.4	Fortbildungen für PsychagogInnen und BeratungslehrerInnen .....	45
6.2.5	Pädagogische Konferenzen .....	46
6.2.6	Elternabende.....	46
6.3	Entwicklungsphase für konkrete Suchtvorbeugungs- bzw. Gesundheitsförderungsprojekte .....	46
6.4	Umsetzungsphase für Teilprojekte.....	47
6.4.1	Das Teilprojekt „Freizeitinteressen finden“ .....	47
6.4.1.1	Projektteam im Teilprojekt „Freizeitinteressen finden“ .....	47
6.4.1.2	Projektidee und Projektplanung im Teilprojekt „Freizeitinteressen finden“ .....	48
6.4.1.3	Zielgruppe im Teilprojekt „Freizeitinteressen finden“ .....	48
6.4.2	Das Teilprojekt „Rauschzone“ .....	49
6.4.2.1	Projektteam im Teilprojekt „Rauschzone“ .....	49
6.4.2.2	Projektidee und Projektplanung im Teilprojekt „Rauschzone“ .....	50
6.4.2.3	Zielgruppe im Teilprojekt „Rauschzone“ .....	50
7	Gewählte Methoden der Evaluation – Begleitforschung .....	52
7.1	Ziele und Inhalte der Begleitforschung .....	52
7.2	Erhebungsformen .....	53
7.2.1	Episodische Tiefeninterviews.....	53
7.2.2	Teilstrukturierte Interviews.....	54
7.2.3	Teilnehmende Beobachtung und Protokollierung.....	54
7.2.4	Gruppeninterviews.....	54
7.3	Datenauswertung.....	54
8	Ergebnisse der Evaluation .....	57
8.1	Evaluation der Konzeptphase .....	57
8.2	Evaluation der Informations- und Fortbildungsphase .....	57
8.2.1	Dokumentation und Evaluation der LehrerInnenfortbildung .....	58
8.2.1.1	Vorbereitung der Veranstaltung.....	58
8.2.1.2	Motive für die Teilnahme an der Fortbildungsveranstaltung am PI.....	59
8.2.1.3	Freiwilligkeit der Teilnahme von LehrerInnen an Fortbildungsveranstaltungen .....	59
8.2.1.4	Inhaltliche Erwartungen der TeilnehmerInnen an die LehrerInnenfortbildung.....	59
8.2.1.5	Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit dem Fortbildungsseminar .....	60

8.2.1.6	Teilnahme der LehrerInnen an der Fortbildung nach Schultyp .....	60
8.2.1.7	Abstimmung der zeitlichen Planung der Fortbildungen für die verschiedenen Berufsgruppen .....	61
8.2.1.8	Bereitschaft zu Kooperation und Vernetzung von Seiten der LehrerInnen .....	61
8.2.2	Dokumentation und Evaluation der Fortbildung für außerschulische JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortliche.....	62
8.2.2.1	Vorwissen der TeilnehmerInnen über Suchtprävention und Erwartungen an das Seminar .....	62
8.2.2.2	Ressourcen der außerschulischen Jugendarbeit für Präventionsaktivitäten .....	63
8.2.2.3	Vorstellungen der außerschulischen JugendarbeiterInnen bezüglich der Zusammenarbeit mit Schulen .....	64
8.2.2.4	Kooperation der außerschulischen JugendarbeiterInnen mit Personen und Institutionen, die mit Jugendlichen befasst sind .....	64
8.2.2.5	Erwartungen der außerschulischen JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortlichen in Bezug auf die Umsetzungsphase konkreter Teilprojekte .....	65
8.2.2.6	Zahlen und Fakten zu den Fortbildungen – Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen .....	66
8.2.3	Dokumentation und Evaluation der „Zukunftswerkstatt“ – Workshop zur Entwicklung von konkreten Teilprojekten mit Jugendlichen .....	68
8.2.3.1	Die Methode der „Zukunftswerkstatt“ .....	68
8.2.3.2	Ablauf der „Zukunftswerkstatt“ – Workshop zur Entwicklung von konkreten Teilprojekten mit Jugendlichen .....	69
8.2.3.2.1	Phase 1: Beschwerde- und Kritikphase .....	69
8.2.3.2.2	Phase 2: Utopie- oder Phantasiephase .....	70
8.2.3.2.3	Phase 3: Realisierungsphase .....	71
8.2.3.2.4	Exkurs über den Zusammenhang zwischen Erlebnispädagogik und Sucht-prävention.....	74
8.2.3.2.5	Divergierende Voraussetzungen der SeminarteilnehmerInnen .....	76
8.2.3.2.6	Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit dem Workshop und der Methode „Zukunftswerkstatt“ .....	76
8.3	Evaluation der Teilprojekte „Rauschzone“ und „Freizeit-interessen finden“ .....	77
8.3.1	Gemeindeorientierte Perspektive .....	79
8.3.2	Inhaltliche Präventionsperspektive.....	82
8.3.2.1	Wie weit waren die Ziele des Projekts bekannt? .....	83
8.3.2.2	Wie weit wurde in den konkreten Teilprojekten den Zielen gesundheits-fördernder Suchtprävention entsprochen? .....	83
8.3.2.3	Wie weit war eine Bedürfnis- und Prozessorientierung in der Umsetzung der konkreten Teilprojekte gegeben? .....	84

8.3.2.4	Wie nachhaltig waren die Effekte bei den konkreten Teilprojekten? .....	85
8.3.2.5	Wie weitgehend erfolgte eine Abstimmung der konkreten Teilprojekte auf die gegebenen Rahmenbedingungen? .....	87
8.3.2.6	Wie erfolgten die Teambildungsprozesse? .....	90
8.3.2.7	Vernetzung der Schulen und außerschulischen Jugendeinrichtungen unter Nutzung der daraus entstehenden Synergien .....	91
8.3.2.8	Einbeziehung der Eltern.....	92
8.3.3	Außenwirkungsperspektive .....	92
8.3.3.1	Auswirkungen des Pilotprojekts „Miteinander leben“ an den Schulstandorten in der Region .....	93
8.3.3.2	Schaffung eines positiven Klimas für Suchtprävention nach dem Gesundheits-förderungsansatz in der Region.....	93
8.3.4	Perspektive der Übertragbarkeit .....	93
9	Zusammenfassung und Diskussion.....	95
10	Literatur.....	102
11	Anhang.....	105
11.1	Projektbeteiligte Personen .....	105
11.2	Projektbeteiligte Institutionen .....	105

# 1 Einleitung

---

Süchte binden uns an das, woran es uns mangelt,  
und das macht sie so tragisch.

Es handelt sich um eine Freundschaft mit den eigenen Defiziten.  
(Connie Palmen)

Sucht ist auch Anarchie, Aufbegehren gegen vorgegebene Ideale, gegen Defizite und gegen die Abhängigkeit vom Urteil anderer – um noch einmal sinngemäß Palmen (1998) wiederzugeben. Dieser Blickwinkel wird oft vernachlässigt, wenn Programme entwickelt werden, die helfen sollen, einem sich problematisch entwickelnden Suchtverhalten vorzubeugen. Finden diese Aspekte Berücksichtigung, d. h. werden Konzepte erstellt, in denen speziell für Jugendliche (als Hauptzielgruppe) Freiräume und Ressourcen und Mitgestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, so stößt dies oft auf massiven Widerstand bei Bezugspersonen und institutionell mit Jugendlichen befassten Personen, die sich eher Vorgaben („Rezepte“) wünschen, wie man mit Jugendlichen umgehen kann, damit es weder zu Substanzkonsum noch zu einer Suchtentwicklung kommt. Diese an Rezepten orientierten Erwachsenen sehen die Jugendlichen als Objekte, die sie mit ihren Interventionen lenken möchten, und nicht als Subjekte, denen man möglichst effiziente, auf deren Bedürfnisse abgestimmte Hilfestellungen zur erfolgreichen Lebensbewältigung anbietet. Pointiert ausgedrückt heißt das, dass „professionelle“ AnbieterInnen von Suchtvorbeugungsmaßnahmen immer wieder zwischen die Fronten der über sich selbst bestimmen wollenden Jugendlichen und der diese Selbstbestimmungsfähigkeit anzweifelnden Bezugspersonen geraten. Suchtprävention, wie sie im Rahmen des Gesamtprojekts „Miteinander Leben“ verstanden wird, orientiert sich in Übereinstimmung mit der Ottawa Charta der WHO (1986) an einem demokratisch-emanzipatorischen Weltbild, das in den Jugendlichen Subjekte sieht, denen man offen und ehrlich gegenübertritt und nicht an einem autoritär-patriarchalischen Weltbild, das Jugendliche zu Objekten degradiert, die man vorgeblich zu deren eigenen Nutzen zwingt und manipuliert.

Ein zweiter wichtiger Aspekt neben der aus dem Weltbild resultierenden Grundhaltung ist die Komplexität des Suchtgeschehens in Ursachen und Auswirkungen. Die Hoffnung, dass man mit universellen von ExpertInnen entwickelten Präventionsprogrammen, die von beliebigen MediatorInnen ohne große Fachkenntnis angewandt werden können, nennenswerte Erfolge erzielen kann, muss heute als gescheitert angesehen werden. Sinnvolle Suchtprävention erfordert kompetente und informierte Personen, die fähig sind, problematische Strukturen zu modifizieren, in einer Gruppe gesundheitsfördernde Maßnahmen zu realisieren und gleichzeitig abgestimmt auf den konkreten Einzelfall adäquat zu reagieren. In diesem Sinne zielt das Gesamtprojekt „Miteinander Leben“ nicht darauf ab, den mit Kindern und Jugendlichen interagierenden LehrerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen<sup>1</sup> mechanistisch-suchtpräventive Strategien und Techniken zu vermitteln, sondern fundamentale Grundkenntnisse und eine suchtpreventive Grundhaltung.

---

<sup>1</sup> „Außerschulische JugendarbeiterInnen“ sind MitarbeiterInnen von Jugendzentren, StreetworkerInnen und in der freien Jugendarbeit tätige Personen

## 2 Das Gesamtprojekt „Miteinander Leben“

Mit dem in dieser Studie beforschten Suchtvorbeugungsprojekt „Miteinander Leben“ stellte sich das Institut für Suchtprävention Wien (ISP) der Herausforderung, die suchtpreventiven Aktivitäten der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit sowie der politisch Verantwortlichen in einer Region (Bezirk) einerseits zu vernetzen und andererseits durch fachlichen Input zu unterstützen (gemeindeorientierter Präventionsansatz, vgl. 4.14). Geplant war: sich selbsterhaltende Netzwerke aus LehrerInnen, außerschulischen JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortlichen zu gründen, die die Aufgabe „Suchtprävention“ zu ihrem Anliegen machen, sozusagen EigentümerInnen des Projekts „Miteinander Leben“ werden, laufend weitere Personen zur Mitarbeit im Netzwerk motivieren, in der Folge Suchtpräventionsaufgaben autonom realisieren und die sich – auch nach Projektabschluss – nur bei auftretenden Problemen und ungelösten Fragen in begrenztem Umfang an die ExpertInnen des ISP wenden würden. Nicht geplant war die Schaffung umfassender permanenter regionaler ISP-Projekte, die zur Durchführung der konkreten Einzelaufgaben auf Personen eines vom ISP geleiteten Netzwerks aus LehrerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen zurückgreifen.

Da umfassende autonome Suchtpräventionsstrukturen nur existieren und wachsen können, wenn der Ansatz von der Umgebung offen aufgenommen wird, war ein weiteres erklärtes Ziel des Projekts „Miteinander Leben“, im Bezirk ein der Suchtprävention gegenüber positives Grundklima zu erzeugen. Das erfordert neben der Arbeit mit den Zielgruppen der LehrerInnen, der außerschulischen JugendarbeiterInnen sowie der politischen EntscheidungsträgerInnen auch konkrete Projekte, die sowohl von den Jugendlichen positiv aufgenommen werden, als auch deren Eltern miteinbezogen sind und die mittels öffentlicher Projektpräsentationen, Medienarbeit usw. publik gemacht werden.

Grob lässt sich sowohl das Gesamtprojekt als auch das Pilotprojekt „Miteinander Leben“ in vier Phasen – „Konzeptphase“, „Informations- und Fortbildungsphase“, „Entwicklungsphase“ und „Umsetzungsphase“ – unterteilen:

In der ersten Projektphase wurde von den MitarbeiterInnen des ISP ein Konzept für das Gesamtprojekt erarbeitet. In der zweiten Projektphase fanden modular aufgebaute Fortbildungsveranstaltungen für LehrerInnen und außerschulische JugendarbeiterInnen statt; die Inhalte der Veranstaltungen für diese beiden Zielgruppen wurden unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Vorkenntnisse und Vorerfahrungen berufsgruppenspezifisch gestaltet. In einer dritten Projektphase entwickelten die zuvor fortgebildeten MultiplikatorInnen (LehrerInnen und außerschulische JugendarbeiterInnen) mit Jugendlichen konkrete Suchtvorbeugungs- bzw. Gesundheitsförderungsprojekte. In der vierten Projektphase wurden diese teilweise umgesetzt.

Der Bedarf an suchtpreventiven Aktivitäten wurde aus den zahlreichen Anfragen von Schulen und Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit an das ISP abgeleitet. Die Implementierung des Projekts „Miteinander leben“ sollte längerfristig das ISP mit seinen beschränkten Ressourcen entlasten, indem es als Geburtshelfer für autonome regionale Strukturen fungiert, die als regionale Kompetenzzentren für weitere an Präventionsfragen interessierte Personen fungieren.

Die aus einer gemeindeorientierten Perspektive relevanten Fragen für das Evaluationsteam im gegenständlichen Projekt waren:

Ist es möglich durch geeignete Maßnahmen sich selbst perpetuierende und Ausfälle ergänzende lokale Netzwerke zu schaffen, die die Aufgabe Suchtprävention zu ihrem Anliegen machen? Wenn ja, was muss man dabei berücksichtigen um erfolgreich sein zu können? Diese Aufgabe hängt eng mit Organisationsentwicklung zusammen.

Die aus der inhaltlichen Präventionsperspektive relevanten Fragen für das Evaluationsteam waren:

Gab es in den einzelnen Projekten konkrete suchtpreventionsrelevante Zielvorstellungen? Wenn ja, wie weit konnten diese realisiert werden? War es möglich Strukturen so zu verändern, dass die inhaltlichen Ziele nachhaltig erreicht werden können? Die Entwicklung von gesundheitsfördernden Strukturen in Systemen ist ebenfalls eng mit Organisationsentwicklung verknüpft. In einem gewissen Sinne könnte man hier von Organisationsentwicklung auf einer Mikroebene und in Zusammenhang mit der gemeindeorientierten Perspektive mit Organisationsentwicklung auf einer Makroebene sprechen.

Von großer Bedeutung für das gegenständliche Projekt war neben den beiden genannten Perspektiven auch die Außenwirkungsperspektive, aus der sich folgende Fragen ergaben:

Ist es gelungen in der Region ein der Prävention gegenüber positives Grundklima zu fördern und ist die Bereitschaft gestiegen sich aktiv an Präventionsaktivitäten zu beteiligen?

Da es nicht nur um ein konkretes Projekt in einem bestimmten Bezirk ging, sondern daran gedacht war, das Projekt auf alle Bezirke auszudehnen, war auch die Perspektive der Übertragbarkeit der Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt im 2. Wiener Gemeindebezirk auf andere Bezirke von zentraler Bedeutung. Aus diesem Grund hatte die Evaluation des Projektes eine fundamentale Bedeutung für die Implementierung analoger Konzepte in den anderen Bezirken.

Zur Beantwortung dieser Fragenkomplexe erfolgte einerseits eine umfassende Dokumentation des Geschehens, eine systematische Befragung aller Beteiligten und eine Diskussion der Befunde im Verhältnis zum gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Diskussion über die Grundlagen und Mechanismen der Suchtprevention. Über den ganzen Projektzeitraum war ein Ringen um wissenschaftlich fundierte Positionen in der Prävention und daraus ableitbare Vorbeugungsmaßnahmen bei allen AkteurInnen des Projekts deutlich zu spüren.

Gravierende Probleme ergaben sich während der Projektdurchführung dadurch, dass es zu einem Personalwechsel sowohl in der Leitung des ISP als auch bei den für die interne Evaluation zuständigen MitarbeiterInnen kam, wodurch die Kontinuität der Kommunikation zwischen allen Beteiligten und die Qualität der internen Evaluation verständlicherweise litt. Auf der Ebene der konkreten Projektumsetzung mit Jugendlichen kam es – aus im Bericht näher erläuterten Gründen – zu der Situation, dass es sich bei den an der praktischen Projektdurchführung beteiligten LehrerInnen in der Mehrzahl nicht um jene handelte, die zuvor an den Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen hatten.

Die externe Evaluation des Pilotprojekts „Miteinander Leben“ war „formativ“ und „summativ“ angelegt. „Formativ“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass aus der kontinuierlichen Beobachtung und Interpretation der Projektabläufe laufend Schlussfolgerungen gezogen werden, die an das Projektteam rückgemeldet werden und im Idealfall sofort im weiteren Projektverlauf Berücksichtigung finden. „Summativ“ bedeutet, dass nach Projektabschluss eine zusammenfassende Beurteilung des Pilotprojekts erfolgt. Der stark formativen Orientierung der Evaluation entsprechend dominieren Aspekte, die den Prozess betreffen (Prozessevaluation), relativ zur Darstellung von Ergebnissen (Ergebnisevaluation). Großes Augenmerk wurde auch auf Abläufe und Entwicklungen gelegt, die vorab nicht vorhersehbar waren bzw. nicht vorgesehen wurden (Impact Evaluation). Der Schwerpunkt lag auf qualitativen Methoden, wobei auch quantitative Informationen erhoben wurden.

### 3 Ausgangslage

---

Das Konzept des Pilotprojekts „Miteinander Leben“ zur regionalen Suchtvorbeugung im städtischen Raum gründet primär auf praktischen Erfahrungen der MitarbeiterInnen des ISP bei der Durchführung von suchtpreventiven Fortbildungsveranstaltungen (mit LehrerInnen, außerschulischen JugendarbeiterInnen, MitarbeiterInnen von Polizei und Exekutive etc.) und Praxisprojekten, die vom ISP in Wien mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten und unterschiedlichen Zielgruppen (Kinder und Jugendliche, Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen im professionellen Kontext, Eltern etc.), schon durchgeführt worden sind. In der Praxis hatte sich immer wieder gezeigt, dass die Berücksichtigung regionaler soziokultureller Gegebenheiten großen Anteil daran hat, ob Projektideen und Projektinhalte angenommen werden. Deshalb wurde bei der Evaluation des Pilotprojekts ein Schwerpunkt auf die Erhebung der Ressourcen und Defizite vor Ort gelegt, um das Angebot beim geplanten, Wien-umfassenden Großprojekt entsprechend darauf abzustimmen, sowie über Förderung von Austausch, Kooperation und Vernetzung pro Region die vorhandenen Ressourcen auszubauen und Synergien zu nutzen.

Die Implementierung von Suchtprevention in dieser vernetzten Form, wie sie im hier beforschten Projekt angestrebt wird, entspricht der allgemeinen nationalen und internationalen Entwicklung der Suchtprevention. Diese Entwicklung erfolgt vor dem Hintergrund der Entwicklung der Suchtprevention von unkoordinierten drogenpräventiven Maßnahmen über die Etablierung der Suchtprevention als eigene Disziplin hin zur zunehmenden Professionalisierung der Suchtprevention (Uhl & Springer, 2000). Die Konzepte und Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Suchtprevention zeichnen sich durch hochgradige Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit aus. Um zumindest in Österreich zu einer präziseren und einheitlicheren Sprache zu finden sowie die Zielrichtung der Suchtprevention in Österreich abzustimmen, wurde vom Ludwig-Boltzmann-Institut für Suchtforschung eine alle Suchtpreventionsstellen und auch weitere in- und ausländische ExpertInnen einbeziehende Delphistudie koordiniert und unter dem Titel *„Professionelle Suchtprevention in Österreich: Leitbildentwicklung der Österreichischen Fachstellen für Suchtprevention“* (Uhl & Springer, 2002) publiziert. Diese jüngst veröffentlichte Studie wird auch herangezogen, um mit Hilfe der dort vorgenommenen Begriffsdefinitionen zu einer „gemeinsamen Sprache“ zu gelangen. Einige der zentralen Konzepte und Definitionen aus dieser Studie werden den weiteren Ausführungen vorangestellt.

## 4 Relevante Begriffe und Konzepte

Alle folgenden Inhalte des Kapitel 4 sind teilweise wörtliche, teilweise gekürzte und teilweise ergänzte Auszüge aus den Texten Uhl & Springer (2002), Uhl (2002a) und Uhl (2002b). Nach dieser einführenden Information wird im Verlauf des Kapitels 4 auf, diese Texte betreffende Quellenangaben verzichtet.

### 4.1 Der Begriff „Sucht“

In Zusammenhang mit Sucht ist es zweckmäßig zwischen

- (1) dem klassischen Suchtbegriff,
- (2) dem umfassenden Suchtbegriff und
- (3) dem erweiterten Suchtbegriff zu unterscheiden.

Lange Zeit wurde der Begriff „Sucht“ vor allem mit „physischer, substanzgebundener Sucht“ gleichgesetzt („klassischer Suchtbegriff“). Zur Abgrenzung des klassischen Suchtbegriffs wurden und werden Kriterien wie Toleranzentwicklung, Kontrollverlust, körperliche Entzugssymptome usw. herangezogen, die in der Regel weder in Zusammenhang mit psychischer und sozialer Abhängigkeit noch in Zusammenhang mit nicht-substanzgebundenen Süchten anwendbar sind. Nun wird es allerdings immer üblicher, den Begriff „Sucht“ auch auf psychische und soziale Abhängigkeit („umfassender Suchtbegriff“) sowie auf nicht-substanzgebundene Süchte wie Spielsucht, Fernsehsucht, Fettsucht, Magersucht, Sexsucht usw. („erweiterter Suchtbegriff“), auszudehnen.

Um der Gefahr der Beliebigkeit des Suchtbegriffs entgegenzuwirken, ist es allerdings notwendig, auch in Zusammenhang mit nicht-substanzgebundenen Süchten eine klare Grenze zu ziehen und darauf zu bestehen, dass „Sucht“ Krankheitscharakter hat. „Sucht“ darf nicht einfach mit „Gewohnheit“, „der natürlichen Abhängigkeit von Nahrungsmitteln, Kleidung, Zuwendung usw.“ und/oder „Problemverhaltensweisen, die (noch) der willentlichen Kontrolle des Subjekts unterliegen“ gleichzusetzen sein. „Nicht-substanzgebundene Süchte“ werden nach ICD-10 weitgehend unter „abnorme Gewohnheiten und Störungen der Impulskontrolle (F63)“ subsumiert. Suchtverhalten sollte auch nicht mit Zwangsstörungen verwechselt werden, wengleich die diagnostische Grenze mitunter nicht einfach zu ziehen ist.

### 4.2 Zielgruppen für Sucht- und Drogenprävention

Mögliche AnsprechpartnerInnen für Sucht- und DrogenpräventionsexpertInnen sind:

- (1) eigentliche Zielgruppe: jener Personenkreis, bei dem eine Bestärkung und/oder Veränderung von Fähigkeiten, Einstellungen und/oder Verhalten bewirkt werden soll
- (2) Bezugspersonen der eigentlichen Zielgruppe; das sind „Schlüsselpersonen“, „MediatorInnen“ und/oder „MultiplikatorInnen“
  - Mit „Schlüsselpersonen“ werden jene Bezugspersonen bezeichnet, die besonderen Einfluss auf das System ausüben (z.B. Politische Entscheidungsträger, Opinion-leader in der eigentlichen Zielgruppe oder Schuldirektoren, die strukturelle Veränderungen ermöglichen bzw. blockieren können),
  - als „MediatorInnen“ werden „unmittelbare Bezugspersonen“ bezeichnet (z.B. Lehrer oder Peerleader, die mit den eigentlichen Zielpersonen arbeiten, Eltern, usw.) und

- als „MultiplikatorInnen“ werden „mittelbare Bezugspersonen“ bezeichnet (z.B. Experten, welche Lehrer, Eltern, Peerleader in Suchtpräventionsbelangen beraten oder Experten, die suchtpreventive Materialien entwerfen).

(3) die breite Öffentlichkeit.

Die Reihenfolge der drei eben genannten Kategorien von AnsprechpartnerInnen ist willkürlich gewählt und sagt inhaltlich nichts über den Stellenwert für die Präventionspraxis aus.

Bei den Bezugspersonen der „eigentlichen Zielgruppe“ handelt es sich um

- Personen, die mit der eigentlichen Zielgruppe privat interagieren (Eltern, Freunde, usw.) oder
- Personen, die mit der eigentlichen Zielgruppe beruflich interagieren (KindergärtnerInnen, LehrerInnen, außerschulische JugendarbeiterInnen, ErzieherInnen, AusbilderInnen in Betrieben, Kaderleute, öffentliche EntscheidungsträgerInnen usw.)

### 4.3 Der Begriff „Prävention“

Beim Begriff „Prävention“ ist klar zwischen umgangssprachlicher und wissenschaftlicher Bedeutung zu unterscheiden.

- (1) Umgangssprachlich wird der Begriff „Prävention“ (Vorbeugung, Prophylaxe) meist als Summe der Maßnahmen verstanden, die gesetzt werden, um ein Problem zu verhindern, solange das Problem noch nicht da oder noch nicht manifest ist. Umgangssprachlich bedeutet „Prävention“ also meist „Primärprävention“, seltener „Sekundärprävention“ und nie „Tertiärprävention“.
- (2) Im wissenschaftlichen Kontext umfasst der Begriff „Prävention“ hingegen jede denkbare Intervention, von Vorbeugung und früher Intervention bis zu therapeutischen Interventionen (nachdem das Problem bereits eingetreten ist) und Rückfallsverhütung (nachdem es erfolgreich behandelt worden ist). Wissenschaftlich umfasst „Prävention“ also „Primärprävention“, „Sekundärprävention“ und „Tertiärprävention“.

### 4.4 Primär-, Sekundär-, Tertiär- und Quartärprävention

- (1) Primärprävention wendet sich an Personengruppen, die keine besonderen Risikogruppen darstellen und bei denen das relevante Problem noch nicht aufgetreten ist, sowie an deren Umfeld. Sie zielt darauf ab sicherzustellen, dass eine Störung, ein Prozess oder ein Problem nicht erst auftreten wird. Sie umfasst alle Interventionen, welche sich an Personen und Gruppen wenden und deren Ressourcen unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen-kulturellen Rahmenbedingungen fördern, mit dem Ziel, eine spätere mögliche Suchtentwicklung zu verhindern.
- (2) Sekundärprävention wendet sich an Risikogruppen und an Gruppen, bei denen das relevante Problem schon existiert, aber noch nicht voll ausgebildet ist, um die volle Problemmanifestation zu verhindern, sowie an deren Umfeld. Sie zielt auf die Identifikation und Beendigung oder Verbesserung bei Störungen, Prozessen oder Problemen zum frühest möglichen Zeitpunkt. Sie wendet sich an Personen in Lebenssituationen bzw. Lebensverhältnissen mit deutlicher Suchtgefährdung, um die volle Problemmanifestation zu verhindern und die Betroffenen bei der Gestaltung gesunder Lebensentwürfe zu unterstützen.
- (3) Tertiärprävention – Typ A wendet sich an Menschen mit einem relevanten Suchtproblem, um es mit ihnen gemeinsam zu lösen, zu minimieren oder zumindest

eine weitere Verschlechterung zu verhindern (Schadensbegrenzung = „Harmreduction“) sowie an deren Umfeld. Sie zielt auf die Beendigung oder Verlangsamung der Entwicklung von Störungen, Prozessen oder Problemen und den daraus resultierenden Folgen, auch wenn die Ursachen dafür weiterexistieren. Der Begriff Tertiärprävention – Typ A umfasst dabei therapeutische wie auch andere Interventionen – so sind beispielsweise die mediengestützte Aufklärung über risikoreiche Verhaltensweisen, das Angebot zum Spritzentausch, die sozialarbeiterische Unterstützung von Süchtigen und vieles mehr als „tertiärpräventiv“ zu klassifizieren, ohne dass man in diesem Zusammenhang von „Therapie“ sprechen würde.

- (4) Tertiärprävention – Typ B (mitunter auch Quartärprävention genannt) wendet sich an Personen, die ihr Suchtproblem erfolgreich bewältigt haben, sowie an deren Umfeld und bietet Unterstützung, damit dieser Problemlösungsprozess ein dauerhafter und nachhaltiger bleibt.

Die Grenzziehung zwischen den vier Kategorien hängt ganz wesentlich davon ab, ob das relevante Problem und damit das Präventionsziel abstinentorientiert oder problemorientiert festgelegt wurde. So ist z.B. präventive Arbeit mit Probierern, die nicht zu einer besonderen Risikogruppe gehören, aus problemorientierter Perspektive als „Primärprävention“ und aus abstinentorientierter Perspektive als „Sekundärprävention“ zu bezeichnen.

#### 4.5 „Drogenprävention“ versus „Suchtprävention“

Der Begriff „Drogenprävention“ wird allgemein als „Prävention des schädlichen Gebrauchs von Drogen“ verstanden. Der Begriff ist allerdings mehrdeutig, weil sowohl der Begriff „Drogen“, als auch der Begriff „Prävention“ recht unterschiedlich interpretiert werden. Auch ist der Begriff durch den Umstand belastet, dass die Erwähnung des Begriffs „Drogen“ in der Öffentlichkeit leicht als „Fokussierung auf die Bekämpfung des illegalen Drogenkonsums“ missverstanden werden kann. Eindeutiger und daher adäquater scheint der Begriff „Prävention des schädlichen Gebrauchs von psychoaktiven Substanzen“.

Auch der Begriff „Suchtprävention“ ist allerdings, wie der Begriff „Drogenprävention“, mehrdeutig. „Sucht“ kann z.B. im Sinne des „traditionellen“, des „umfassenden“ oder des „erweiterten Suchtbegriffs“ interpretiert werden, und auch hier wirkt sich aus, dass der Begriff „Prävention“ nicht eindeutig definiert ist.

„Prävention des schädlichen Gebrauchs von psychoaktiven Substanzen“ und „Suchtprävention“ sind zwar verwandt, sollten aber nichtsdestoweniger als eigenständige Konzepte behandelt werden. So wie es sicherlich nicht sinnvoll ist, in Zusammenhang mit psychoaktiven Substanzen ausschließlich „illegale Drogen“ zu denken, so ist es auch nicht sinnvoll, bei allen schädlichen und problematischen Verhaltensweisen ausschließlich an „Sucht“ zu denken. Man sollte weder suggerieren, dass nur von illegalen Drogen relevante Probleme ausgehen, noch dass „Sucht“ das einzige relevante Problem in Zusammenhang mit schädlichen oder problematischen Verhaltensweisen darstellt – ganz besonders, wenn man dabei Gefahr läuft, den Suchtbegriff bis zur Bedeutungslosigkeit auszuweiten.

Oft steht bei schädlichen oder problematischen Verhaltensweisen zwar die „Suchtgefahr“ im Vordergrund, vielfach dominieren aber ganz andere Problemaspekte. So wird z.B. das Lenken eines Kraftfahrzeugs in alkoholisiertem Zustand nicht etwa deswegen problematisiert, weil man Angst hat, dass der Lenker alkoholabhängig werden könnte, sondern weil man Unfälle befürchtet; und die Empfehlung Kondome zu verwenden zielt auf AIDS-Prophylaxe und nicht darauf, Sexsucht zu verhindern.

Auch wenn der Begriff „Suchtprävention“ streng genommen nicht alle Aspekte der „Prävention des schädlichen Gebrauchs von psychoaktiven Substanzen“ einschließt, so sollte aus pragmatischen Gründen die Kurzformulierung „Suchtprävention“ verwendet

werden. Der Begriff „Suchtprävention“ hat sich inzwischen in der breiten Öffentlichkeit fest etabliert. Den Begriff neuerlich zu problematisieren und durch „Sucht- und Drogenprävention“ zu ersetzen wäre aus diesem Grund bedenklich. Der Begriff „Suchtprävention“ müsste allerdings grundsätzlich immer so erläutert werden, dass er die Prävention des „schädlichen Gebrauchs von psychoaktiven Substanzen“ explizit einschließt.

#### 4.6 Die Entwicklung der Suchtprävention zur Profession

Implementierung von Suchtprävention in der Form, wie sie im hier beforschten Projekt angestrebt wurde, steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Suchtprävention in Österreich – von vereinzelt unkoordinierten drogenpräventiven Maßnahmen in der Anfangsphase über die Etablierung der Suchtprävention als eigener Arbeitsbereich bis hin zur professionellen Disziplin.

Der Begriff „unkoordinierte drogenpräventive Maßnahmen“ umschreibt die Zeit nach Beginn der sogenannten „Drogenwelle“ Ende der Sechzigerjahre, als infolge des starken Medienechos und des daraus resultierenden öffentlichen Drucks entschlossene Schritte von den Behörden gefordert wurden. In dieser Zeit übertrug man die Aufgabenstellung „primäre und sekundäre Drogenprävention“ im Wesentlichen etablierten Berufsgruppen (wie LehrerInnen, ErzieherInnen, TherapeutInnen, Werbefachleuten usw.) als Zusatzaufgabe, ohne entsprechende Qualifizierungsangebote vorzusehen oder gar vorzuschreiben. Oft wurden in diesem Zusammenhang – als GastreferentInnen und/oder BeraterInnen – auch PraktikerInnen der Suchtbehandlung und -therapie (Tertiärprävention) herangezogen, die ihre diesbezügliche Kompetenz ausschließlich aus ihrer therapeutischen Tätigkeit ableiteten. Auch Betroffene (erfolgreich behandelte „Ex-User“) kamen immer wieder zu Wort. Als die Forderung nach qualifizierter Drogenprävention an Dringlichkeit zunahm und es sich immer deutlicher abzeichnen begann, dass sich viele der oben erwähnten etablierten Berufsgruppen von den Zusatzaufgaben „Primärprävention“ und „Sekundärprävention“ entweder gänzlich überfordert fühlten oder sich mit großem Engagement auf recht fragwürdige Strategien stürzten, setzte vielerorts ein radikales Umdenken ein. Der äußerst kostengünstige Versuch der Behörden, sich der Verantwortung für die Suchtprävention zu entledigen, indem man die Aufgabe etablierten Berufsgruppen als zusätzliche Aufgabe einfach zuwies, war offensichtlich gescheitert. Diese Beurteilung führte in der Folge dazu, dass sich zusehends eine eigene Fachdisziplin der SuchtprophylaktikerInnen etablieren konnte, die sich auf primäre und sekundäre Suchtprävention spezialisierte. Der Übergang von der im letzten Abschnitt besprochenen „Drogenprävention“ zur „Suchtprävention“ ist eng mit der Etablierung dieses völlig neuen Berufsfeldes verbunden. In der Folge wurde dann Suchtprävention von öffentlichen EntscheidungsträgerInnen auch immer öfter als Aufgabe definiert, die in die Hände von gut ausgebildeten und kompetenten Präventionsfachleuten gehört (direkter Ansatz) bzw. die von Schlüsselpersonen, MultiplikatorInnen und MediatorInnen unter qualifizierter Anleitung durch Präventionsfachleute zu realisieren ist (indirekter Ansatz). Der Stellenwert von Commonsense und persönlicher Erfahrung als Grundlage für präventives Handeln wurde immer stärker problematisiert. Handlungsleitend wurden Konzepte, die auf wissenschaftliche Grundlagen verweisen konnten. Die Forderung nach wissenschaftlicher Evaluation der Präventionspraxis wurde immer hörbarer. Der ursprüngliche Ansatz der unkoordinierten drogenpräventiven Maßnahmen wurde – völlig zu Recht – immer öfter als „Präventionsdilettantismus“ klassifiziert, und es wurden verstärkt qualifiziertere sowie wissenschaftlich überprüfte Zugänge gefordert und auch finanziert.

Man muss in diesem Zusammenhang allerdings auch festhalten, dass der Versuch, Suchtpräventionsaufgaben existierenden Berufsgruppen einfach zusätzlich zuzuweisen, ohne diese dafür entsprechend auszubilden oder zu beraten, auch heute noch eine, wenn auch kleiner werdende Rolle spielt, und dass sich auch heute noch eine Reihe von in der Suchtarbeit Tätigen für gelegentliche Vorträge und Beratungen zur Verfü-

gung stellen, ohne sich hinlänglich mit den Grundlagen der primären und sekundären Suchtprävention vertraut gemacht zu haben.

Für die im Zuge dieser Spezialisierung rasch an Bedeutung gewinnende Profession der SuchtprophylaktikerInnen ergaben sich ganz andere Rahmenbedingungen als für diejenigen, die Suchtprävention zusätzlich zu ihrer angestammten Tätigkeit ausführten. Während Suchtprävention für letztere oft nur eine wenig geliebte Zusatzaufgabe war bzw. auch heute noch darstellt, ist Suchtprävention für SuchtprophylaktikerInnen ein primärer Berufsinhalt, von dem sie ökonomisch abhängig sind. Es ist verständlich, dass die Branche der SuchtprophylaktikerInnen in der Anfangsphase, also als es darum ging ihre Profession neu zu etablieren, vor allem daran interessiert waren, große Erwartungen in ihre Möglichkeiten zu nähren, und auch darauf bedacht waren, die Grundlagen ihres beruflichen Handelns – ganz besonders nach außen hin – nicht unnötig zu problematisieren.

Erst nachdem die Suchtprävention als eigene Branche relativ etabliert und gefestigt war, und als man sich intern immer mehr mit kritischen Inhalten und den grundsätzlichen Möglichkeiten der Suchtprävention auseinanderzusetzen begann, wurde mehr und mehr beteiligten Personen bewusst, dass die Schere zwischen den Erfolgserwartungen und dem, was tatsächlich machbar war, immer weiter auseinanderzuklaffen begann (Uhl, 1998).

Gegenwärtig stellen sich die Rahmenbedingungen der Suchtprävention folgendermaßen dar:

Auf der einen Seite ist ein gesellschaftlicher Konsens feststellbar, dass Suchtprävention eine wichtige Aufgabe darstellt, für die auch finanzielle Mittel durch die öffentliche Hand vorzusehen sind, dass Suchtpräventionsmaßnahmen, bevor Probleme aufgetreten sind („Primärprävention“) bzw. wenn sich diese abzuzeichnen beginnen („Sekundärprävention“), weit kostengünstiger sind als Behandlung, nachdem diese bereits manifest geworden sind („Tertiärprävention“), dass der Umfang der eingesetzten finanziellen Mittel in einem ausgewogenen Verhältnis zur Schwere der Probleme stehen soll, dass Ansätze, die auf Informationsvermittlung, Hilfsangebote und offene Überzeugungsarbeit aufbauen, zu bevorzugen sind, während Ansätze, die auf Manipulation und Zwang setzen, nur in Extremfällen rechtfertigbar sind, dass man vor allem präventive Maßnahmen finanzieren sollte, die wirksam und hinsichtlich des Kosten-Nutzen-Verhältnisses effizient sind und dass diejenigen, die öffentlich finanzierte Präventivmaßnahmen durchführen, ihre Erfolge eindeutig belegen sollten.

Auf der anderen Seite wird aber auch immer mehr Beteiligten bewusst, dass die öffentliche Meinung Problemschwerpunkte häufig in Bereichen ortet, die eigentlich als zweitrangig zu beurteilen sind, während weit wichtigere Problembereiche kaum Beachtung finden, dass weite Kreise der Bevölkerung sich vehement für Strategien und Konzepte aussprechen, die auf recht fragwürdigen Commonsense-Überlegungen und haltlosen Schlussfolgerungen aus Eigenerfahrungen aufbauen, dass Informationsvermittlung, Hilfsangebote und offene Überzeugungsarbeit oft nicht jene Erfolge zeitigen, die sich viele davon erwartet haben bzw. immer noch erwarten, dass es in vielen Bereichen der Suchtprävention infolge gravierender methodologischer Probleme nur sehr schwer möglich ist, tatsächliche Erfolge empirisch nachzuweisen und dass übliche wissenschaftliche Evaluationen oft gar nicht auf jene Fragestellungen abzielen, auf die sich die AuftraggeberInnen Antworten erwarten.

Vor dem Hintergrund immer geringer werdender öffentlicher Ressourcen sowie angesichts eines in allen Bereichen wachsenden Erfolgs- und Evaluationsdrucks wich die anfängliche Begeisterung über die rasche Etablierung von Suchtprävention als eigener Branche dem bangen Bewusstsein, dass eine kritische Auseinandersetzung mit den realen Möglichkeiten von Suchtprävention und deren Evaluation – hinsichtlich nicht hinterfragter impliziter Hintergrundannahmen, unklarer Zielvorstellungen und mit

unausgesprochener handlungsleitender Theorien – unumgänglich wäre, um den längerfristigen Bestand der neuen Profession zu gewährleisten.

Nach der Etablierung der Suchtprävention als eigener Fachdisziplin ist nun als nächster Schritt eine systematische und kritische Auseinandersetzung mit den Grundlagen des eigenen Handelns als wesentlicher Schritt zur Professionalisierung und Konsolidierung der Branche notwendig. Dieser Prozess ist gegenwärtig international im Gange und das Projekt „Leitbildentwicklung der österreichischen Fachstellen für Suchtprävention“ (Uhl & Springer, 2002) ist als Ausdruck dieser Entwicklung in Österreich zu verstehen. Ähnliche Projekte gab es auch in anderen Ländern – beispielsweise in Deutschland (Dembach & Hüllinghorst, 1997) oder in der Schweiz (Meier et al., 1997).

#### 4.7 Die Begriffe „Gesundheit“ im Sinne der WHO

Wer von „Gesundheit“ spricht, sollte sich immer des Umstandes bewusst sein, dass gegenwärtig mindestens zwei ganz unterschiedliche Definitionen des Begriffs „Gesundheit“ verwendet werden. „Gesundheit im umgangssprachlichen Sinn“ bedeutet „Abwesenheit von Krankheit“ und Gesundheit im Sinne der WHO-Verfassung von 1946 bedeutet „umfassendes Wohlbefinden“.

Hildebrandt (1997) bezeichnet den umgangssprachlichen Gesundheitsbegriff als „Gesundheit im engeren Sinne“ und den Gesundheitsbegriff der WHO als „Gesundheit im weiteren Sinne“, wobei er die genannten beiden Gesundheitsbegriffe und den damit zusammenhängenden Begriff „Krankheit“ folgendermaßen präzisiert:

- (1) „Krankheit“ bezeichnet eine Störung der Lebensvorgänge in Organen oder im gesamten Organismus mit der Folge von subjektiv empfundenen bzw. objektiv feststellbaren körperlichen, geistigen bzw. seelischen Veränderungen.
- (2) „Gesundheit im engeren Sinne“ bedeutet das subjektive Empfinden des Fehlens körperlicher, geistiger und seelischer Störungen oder Veränderungen bzw. ein Zustand, in dem Erkrankungen und pathologische Veränderungen nicht nachgewiesen werden können (Wie man sieht, entspricht diese Definition dem exakten Gegenteil von „Krankheit“).
- (3) „Gesundheit im weiteren Sinne“ wird mit der Definition der WHO gleichgesetzt und bedeutet demnach „einen Zustand vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens und daher weit mehr als die bloße Abwesenheit von Krankheit oder Gebrechen“ („Health is a state of complete physical, mental, and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.“ WHO, 1984“).

Die beiden Gesundheitsbegriffe stehen ohne Frage in einem engen kausalen Zusammenhang.

- (1) Wer an keiner Krankheit leidet („gesund“ im umgangssprachlichen Sinne), fühlt sich auch eher wohl („gesund“ im Sinne der WHO), und
- (2) bei Personen, die sich wohlfühlen („gesund“ im Sinne der WHO), ist die Widerstandskraft erhöht und damit die Wahrscheinlichkeit zu erkranken verringert („gesund im umgangssprachlichen Sinn“).

Der Begriff „Gesundheit“ im Sinne der WHO geht nach Gutzwiller (1996) von einem dynamischen Prozess aus, einem Fließgleichgewicht, welches das Individuum ständig in seiner Umwelt herzustellen versucht, um sein Wohlbefinden zu optimieren. Der umgangssprachliche Gesundheitsbegriff zielt auf eine objektive Störung oder Veränderung von Lebensvorgängen, während der WHO-Gesundheitsbegriff ausschließlich auf das subjektive Erleben abzielt, und es gibt viele Beispiele, wo Gesundheit im umgangssprachlichen Sinne und Gesundheit im Sinne der WHO nicht gemeinsam auftreten.

Die Optimierung des Wohlbefindens kann aber durchaus in Konflikt zur Gesundheit im Sinne von „Vermeidung“ von Krankheiten liegen. Besonders deutlich wird das am Satz

„Gesund ist, was schmeckt!“. Versteht man den Begriff „gesund“ im Sinne der WHO, so handelt es sich um eine Tautologie. Versteht man „gesund“ im alltagssprachlichen Sinne, so handelt es sich um eine empirische Aussage, die so wohl mit Sicherheit falsch ist.

Die beiden Gesundheitsbegriffe sollten demnach weder verwechselt noch vermischt werden.

- (1) Wer sich aus wirtschaftlichen, sozialen oder anderen externen Gründen nicht wohlfühlt, ist „im Sinne des WHO-Gesundheitsverständnisses“ nicht gesund, auch wenn er an keiner Krankheit leidet und daher als „gesund im umgangssprachlichen Sinne“ zu gelten hat.
- (2) Wer an einer – unter Umständen sogar sehr ernsten – Krankheit leidet und daher als „nicht gesund im umgangssprachlichen Sinn“ gelten kann, ist im Sinne des WHO-Gesundheitsverständnisses eigentlich gesund, wenn sein Wohlbefinden durch die Erkrankung (noch) nicht beeinträchtigt ist.

Der Umstand, dass der Begriff „Gesundheit“ mit zwei völlig unterschiedlichen Bedeutungen belegt worden ist, stiftet immer wieder Verwirrung, und im Sinne der sprachlichen Eindeutigkeit wäre es ohne Frage zweckmäßiger die eindeutigen Begriffe „Abwesenheit von Krankheit“ bzw. „Wohlbefinden“ zu verwenden. Da der Begriff „Gesundheit“ mittlerweile allerdings mit beiden Bedeutungen fest etabliert ist, kann man bloß fordern, dass immer deutlich gemacht wird, in welchem Sinne „Gesundheit“ im konkreten Fall jeweils zu verstehen ist.

Hilfreich in diesem Zusammenhang könnte es ferner sein, Gesundheit und Krankheit als die zwei Pole zu verstehen, zwischen denen sich ein Kontinuum an subjektiven und objektiven Zuständen von mehr oder weniger gesund bzw. krank aufspannt. Dieses salutogenetische Verständnis nach Antonovsky (1987) bedeutet, dass wir in aller Regel eben weder in allen Belangen ganz gesund noch ganz krank sind, sondern dass wir uns ständig dynamisch eher in Richtung Gesundheit oder in Richtung Krankheit bewegen. Daran würde sich auch das Konzept der Gesundheitsförderung sinnvoll anschließen können.

#### **4.8 Der Begriff „Gesundheitsförderung“ im Sinne der WHO**

Auch der Begriff „Gesundheitsförderung“ kann grundsätzlich auf beide oben genannten Definitionen von Gesundheit bezogen werden. Meist wird, wenn von „Gesundheitsförderung“ die Rede ist, allerdings explizit auf den Gesundheitsbegriff der WHO abgezielt. Dadurch wird der Kompetenzbereich der Gesundheitsförderung auf alle jene Bereiche ausgedehnt, die Einfluss auf das Wohlbefinden von Menschen haben oder haben können – d.h. auf politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche, ökologische, psychische, soziale und biologische Faktoren.

Inhaltlich wird in der Ottawa Charter (WHO, 1986) festgelegt, dass „Gesundheitsförderung“ im Sinne der WHO ein Prozess ist, der Menschen dazu in die Lage versetzen soll, mehr Einfluss auf ihren Gesundheitszustand (also auf ihr Wohlbefinden) zu entwickeln und ihre Gesundheit (also ihr Wohlbefinden) aktiv zu verbessern. Das Ziel „Gesundheit“ – also „ein Zustand vollständigen physischen, psychischen, geistigen und sozialen Wohlbefindens“ – soll dadurch erreicht werden, dass Individuen und Gruppen unterstützt werden, eigene Wünsche und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu realisieren bzw. zu befriedigen, sowie die Umgebung entsprechend zu verändern oder sich bewusst den Gegebenheiten anzupassen. („Health promotion is the process of enabling people to increase control over, and to improve, their health. To reach a state of complete physical mental and social well-being, an individual or group must be able to identify and to realise aspirations, to satisfy needs, and to change or cope with the environment. Health is, therefore, seen as a resource to everyday life, not the objective of living. Health is a positive concept emphasising social and personal resources, as well as

physical capacities. Therefore, health promotion is not just the responsibility of the health sector, but goes beyond healthy lifestyles to well-being. The fundamental conditions and resources for health are peace, shelter, education, food, income, a stable ecosystem, sustainable resources, social justice and equity. Improvement in health requires a secure foundation in these basic prerequisites. Good health is a major resource for social, economic and personal development and an important dimension of quality of life. Political, economic, social, cultural, environmental, behavioural and biological factors can all favour health or be harmful to it. Health promotion action aims at making these conditions favourable through advocacy for health.“)

Im Zusammenhang mit Gesundheitsförderung wird ferner auch immer wieder betont, dass der Schwerpunkt auf der Entwicklung von personalen und sozialen Ressourcen im Sinne von Schutzfaktoren liegt („Salutogenese“ im Sinne von Antonovsky, 1987), anstatt sich auf Defizite im Sinne von Krankheiten und Risikofaktoren zu beziehen („Pathogenese“ im Sinne von Antonovsky, 1987). Auch hier ist zu betonen, dass exakterweise von „Schutzfaktoren im Sinne des salutogenetischen Modells“ und von „Risikofaktoren im Sinne des pathogenetischen Ansatzes“ zu sprechen wäre.

Erschwerend kommt hinzu, dass Schutzfaktoren, die gegen manche Probleme schützen, gleichzeitig in einem anderen Kontext Risikofaktoren für andere Problemverhaltensweisen darstellen können (SFA & Plus, 1994), was einem, wenn man auf diese Faktoren Einfluss zu nehmen trachtet, gehörige Konflikte verursachen kann. Je nach Zielgruppe sollten bei einer differenziellen Betrachtungsweise teilweise ganz andere Schutzfaktoren gefördert werden. Generell sollte man sich in diesem Zusammenhang auch bewusst machen, dass Personen, die risikofreudiger und selbstbewusster sind, sich auch mehr Gefahren aussetzen als dies ängstliche, kaum zu Selbständigkeit erzogene Menschen tun, dass aber erstere den Gefahren auch weit besser gewachsen sind als letztere.

Im Zusammenhang mit Gesundheitsförderung ist zusammenfassend Folgendes festzuhalten:

- (1) Infolge der von praktischen Interessen der WHO diktierten und stark vom Alltagsverständnis abweichenden Definition des Begriffs „Gesundheit“ fällt es nicht immer leicht, sich systematisch und rational mit dem Konzept „Gesundheitsförderung“ auseinander zu setzen. Das Alltagsverständnis von Gesundheit interferiert häufig mit dem Begriffsverständnis der WHO.
- (2) „Gesundheitsförderung im Sinne der WHO“ als „Förderung von Wohlbefinden“ ist dann als Strategie der Suchtprävention zu interpretieren, wenn begründetermaßen angenommen werden kann, dass Personen, deren Wohlbefinden durch Gesundheitsförderungsmaßnahmen gesteigert wurde, seltener zu psychoaktiven Substanzen greifen und/oder kompetenter damit umgehen als andere. Die häufige Beobachtung, dass in dieser Hinsicht gefährdete Personen sich durchschnittlich weit weniger wohlfühlen als solche, die nicht gefährdet sind, ist dafür allerdings kein schlüssiger Beweis – es gibt aber begrenzte empirische Hinweise, die für einen Kausalzusammenhang in diesem Sinne sprechen.
- (3) Gesundheitsförderung, wie sie im Sinne der WHO-Charta verstanden und im „Miteinander leben“-Konzept angewandt wurde und wird, zielt nicht nur auf das Individuum, sondern auf ganze soziale Gebilde und ist systemisch ausgerichtet („Setting-Ansatz“), wobei eine akkordierte Zusammenarbeit von unterschiedlichen Stellen als ideal gesehen wird.
- (4) Das Konzept beinhaltet strukturelle und kommunikative Elemente.
- (5) Die Strategien sind fast ausschließlich substanzunspezifisch, und in Bezug auf die erwünschten Auswirkungen (Zielkriterien) stellt die Verringerung von Problemen in Zusammenhang mit Suchtmittelkonsum und Suchtentwicklung nur ein Teilziel des Gesundheitsförderungsansatzes dar, in welchem es darum geht, die Kräfte des

Menschen zur Selbstbestimmung und Autonomie zu fördern, sie zu befähigen soziale Beziehungen positiv zu gestalten und sie in die Lage zu versetzen, die Chancen und Gefahren des Lebens zu erkennen, um dann entsprechend kompetent darauf reagieren zu können. Das impliziert auch eine Koordination mit Ansätzen, die auf Informationsvermittlung, Hilfsangebote und offene Überzeugungsarbeit aufbauen sowie die Ablehnung einer Vorgehensweise, die Manipulation und Zwang beinhaltet.

Der Stellenwert von Gesundheitsförderung ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt in der Suchtprävention weitgehend unbestritten. Eine Umgebung zu schaffen, die Wohlbefinden und die Entstehung von wertvollen Kompetenzen fördert, ist zweifellos ein Wert an sich. Er ist unabhängig von der Frage, ob sich damit eine deutliche Reduktion der Sucht- und Drogenproblematik bewirken lässt und/oder ob sich dadurch eine messbare Verbesserung des Gesundheitszustands der Bevölkerung (im Sinne von Krankheitsreduktion) erzielen lässt, zu begrüßen und zu fördern.

#### **4.9 „Lebenskompetenzförderung“ versus „Gesundheitsförderung“**

Der Begriff „Gesundheitsförderung“ wird oft synonym mit dem Begriff „Lebenskompetenzförderung“ verwendet, was allerdings nicht ganz zutreffend ist. Zum „Lebenskompetenzförderungsansatz“ gehören auch sehr behavioristisch orientierte Übungstechniken, die in einem gewissen Konflikt zum emanzipatorisch orientierten „Gesundheitsförderungsansatz“ stehen und der „Gesundheitsförderungsansatz“ beinhaltet Systemveränderungen, die keinen unmittelbaren Einfluss auf die Lebenskompetenz der Individuen ausüben, diesen aber die Selbstverwirklichung erleichtern. Außer Frage steht, dass sich die Bereiche Lebenskompetenzförderung und Gesundheitsförderung inhaltlich stark überlappen.

#### **4.10 „Lebenskompetenztraining“ und „Gesundheitsförderungsansatz“ versus „Suchtprävention“**

Auch das Verhältnis zwischen „Lebenskompetenztraining“ und „Gesundheitsförderungsansatz“ auf der einen Seite und „Suchtprävention“ auf der anderen Seite bedarf einer klärenden Erörterung. Es zeigt sich zwar empirisch immer wieder, dass unter süchtigen Personen solche mit vermehrten psychischen, physischen und sozialen Problemen überrepräsentiert sind, und dass problematischer Substanzkonsum oft als Selbstheilungsversuch zu beurteilen ist (Khantzian, 1997). Das allein ist aber noch kein stringenter Beweis dafür, dass man durch Lebenskompetenztraining und Gesundheitsförderungsansätze merkliche Erfolge gegen diese Phänomene erzielen kann. Lebenskompetenztraining und Gesundheitsförderung sind nur dann als Strategien zur „Prävention von schädlichem Gebrauch und Sucht“ zu bezeichnen, wenn nachgewiesen werden kann – bzw. im Lichte der Forschungsergebnisse zumindest sehr plausibel ist, dass durch die implementierten Maßnahmen die relevanten Dimensionen beeinflusst werden können und dass Veränderungen dieser Dimensionen letztlich auch einen bedeutsamen Einfluss auf jene Verhaltensweisen haben, die in Zusammenhang mit Suchtprävention relevant sind. Alles andere wäre Etikettenschwindel. Wenn man den aktuellen diesbezüglichen Forschungsstand kritisch analysiert, wird klar, dass hier bis zu einer endgültigen Klärung noch massive Forschungsanstrengungen notwendig sind.

#### **4.11 Strategien und Konzepte in der Suchtprävention**

Da es sich bei der Suchtprävention um eine sehr junge Disziplin handelt, in der man nur in den seltensten Fällen auf universell einsetzbare und umfassend überprüfte Techniken zurückgreifen kann, ist ein Überblick über den aktuellen Kenntnis- und Entwicklungsstand und die daraus resultierenden Ansätze von großer Bedeutung.

Seit Beginn der sogenannten „Drogenwelle“ Ende der Sechzigerjahre waren „illegale Drogen“ – zuerst unter den Begriffen „Rauschgift“ und „Suchtgift“, später vor allem unter dem Begriff „Drogen“ – immer ein stark emotionalisiertes Thema der Medien, – während Probleme in Zusammenhang mit Alkohol, Nikotin oder Medikamenten, nicht-substanzgebundenen Süchten (Magersucht, Fresssucht, Spielsucht, Arbeitssucht usw.) und zahllose andere Gesundheitsaspekte nur sehr selten, und in der Regel auch mit weit weniger Emotionen, thematisiert wurden.

Der hohe Stellenwert, der Problemen im Zusammenhang mit illegalen Drogen in der Öffentlichkeit eingeräumt wird, steht dabei in keinem realen Verhältnis zum tatsächlichen Problemumfang. Konstante Rahmenbedingungen vorausgesetzt, kann man erwarten, dass weit weniger als ein Prozent der Bevölkerung im Laufe ihres Lebens ernste Probleme in Zusammenhang mit illegalen Drogen entwickeln werden (Uhl & Seidler, 2001), während rund zehn Prozent im Laufe ihres Lebens an Alkoholismus erkranken (Uhl et al., 2001; Uhl & Kobra, 2001) oder fast fünfzig Prozent im Laufe ihres Lebens ernste psychiatrische Krankheitsphasen durchmachen (Kessler et al., 1994). Wenn Erwachsene den Stellenwert von Drogenproblemen relativ zu anderen Problemfeldern stark übertrieben ansetzen, so wird das von Jugendlichen oft als bewusste, ideologisch motivierte Desinformation oder als Hinweis auf sachliche Inkompetenz erlebt. Unter präventiven Gesichtspunkten ist das im günstigsten Fall wirkungslos, im ungünstigen Fall kontraproduktiv.

In dem Zusammenhang ist es auch bedeutsam darauf einzugehen, warum Abschreckung nicht funktioniert hat? Angst ist ohne Frage eine der stärksten Determinanten unseres Verhaltens – und zu behaupten, dass Furchtappelle grundsätzlich nichts bringen wäre völlig realitätsfremd. Die Warnung, stromführende Hochspannungsleitungen nicht ungeschützt anzugreifen, ist ohne Frage zweckmäßig und effektiv. In diesem Sinne gibt es auch recht positive Erfahrungen mit der AIDS-Prophylaxe: In jenen Ländern, die abschreckend über die AIDS-Problematik informierten, stagnieren die Neuinfektionsraten gegenwärtig, während in Ländern, die die Problematik aus politischen oder moralischen Gründen nicht zum Gegenstand von großen Kampagnen machen wollten, ein dramatischer Anstieg der Neuinfektionsrate zu beobachten ist.

Angsterzeugung scheitert aber durchwegs, wenn die Informationen später leicht als bewusste Irreführung bzw. als Ausdruck weitgehender Ahnungslosigkeit entlarvt werden können. Genau das war bei der frühen, abschreckenden Form der Drogenprävention in hohem Maße der Fall. Dieser Effekt konnte sich anfangs nicht gleich zeigen, weil die Zielpersonen, im Sinne des „Papageieffektes“ verbal durchwegs in die erwünschte Richtung reagierten. Der Begriff „Papageieffekt“ drückt aus, dass SchülerInnen, die noch keine Erfahrungen mit illegalen Drogen gemacht haben und auch keinen Bezug zum Thema „Drogen“ haben, zwar „Gefährlichkeitsaussagen über Drogen“ wie viele andere Lerninhalte auch unkritisch aufnehmen und bei Befragung unverändert wiedergeben, diese Aussagen aber für ihr späteres Verhalten irrelevant sind (vgl. Kap. 4.15.6).

Hand in Hand mit dem „Papageieffekt“ geht der „Bumerangeffekt“. Dieser betrifft jene Personen, die sich der Missinformation schuldig gemacht haben. Wenn Kinder und Jugendliche mit überzeichneten Gefahreninhalten konfrontiert werden, die sich schon bei der ersten Auseinandersetzung mit der Realität als offensichtlich falsch erweisen, wird die Autorität der Informationsquelle nachhaltig untergraben. „Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht ...“, formuliert der Volksmund, und das ist auch beim Thema „Drogen“ nicht anders. Die als unzuverlässig entlarvte Informationsquelle beraubt sich unnötigerweise der Möglichkeit in kritischen Situationen als kompetente/r PartnerIn und RatgeberIn einbezogen zu werden und dadurch angemessen intervenieren zu können. Die Verbreitung überzeichneter Gefahreninhalte wird hier zum Risikofaktor, weil man so den drogenerfahrenen Gleichaltrigen mutwillig die alleinige ExpertenInnenfunktion für konsumcliquen-nahestehende Jugendliche überlässt. Dass auch Information über Gefahren bestimmter Drogen und Konsumpraktiken von KonsumentInnen bereitwillig

angenommen werden, wenn diesen die Quellen für die Informationen vertrauenswürdig sind, zeigen die Erfahrung der MitarbeiterInnen des Projekts „ChEckIT“, die bei Raves neben dem Testen von Ecstasy-Pillen auch Informationsvermittlung über Drogen an mehrheitlich illegale Drogen konsumierende Jugendliche durchführen (Lachout et al., 2000).

„Papageieffekt“ und „Bumerangeffekt“ erklären, warum kleine Kinder, denen man im Rahmen von abschreckenden Präventionskampagnen und -programmen ohne weiteres den Satz „Alle illegalen Drogen sind tödlich und ich werde diese nie anrühren!“ beibringen konnte, sich später nicht im geringsten daran gehindert fühlten mit Haschisch aber auch mit anderen illegalen Drogen zu experimentieren und warum sie diesbezüglich den offiziellen Quellen generell misstrauten. Um die quantitativen Dimensionen ins rechte Licht zu rücken: Derzeit kann man davon ausgehen, dass in Europa zwischen einem Drittel und der Hälfte der Jugendlichen bis zum zwanzigsten Lebensjahr Erfahrungen mit illegalen Drogen machen – in den USA sogar zwischen der Hälfte und zwei Drittel.

Inzwischen hat sich unter PräventionsexpertInnen weitestgehend die Auffassung durchgesetzt, dass einseitige, abschreckende, emotionalisierende und moralisierende Materialien und solche, die eindeutige Fehlinformationen verbreiten, nicht eingesetzt werden sollten und diese Überzeugung hat auch bei den Verantwortlichen in den Schul- und Gesundheitsbehörden Einzug gehalten.

Wer längerfristig glaubwürdig wirken möchte, muss Inhalte vermitteln, die sich nicht schon bei der ersten Konfrontation mit der Realität als falsch erweisen (Springer & Uhl, 1993); das erfordert sachliche und korrekte Information bezüglich Gebrauch, Missbrauch und Abhängigkeit von legalen Drogen, Medikamenten und illegalen Drogen. Dass einseitige, primär auf illegale Drogen ausgerichtete Prävention abzulehnen sei und dass ein adäquater Präventionsansatz alle psychoaktiven Substanzen gleichermaßen zu thematisieren hat, darüber gibt es aus diesem Grund seit längerem einen breiten Konsens unter ExpertInnen.

Nachdem eine Reihe von anfangs recht populären Ansätzen in der Suchtprävention, die speziell auf illegale Drogen und/oder Sucht ausgerichtet waren, im Lichte aktueller Forschungsergebnisse nunmehr als fragwürdig bis gescheitert gelten, erhofft man sich in der Suchtprävention zusehends Erfolg von substanz- und suchtspezifischen Techniken im Sinne von „Lebenskompetenzförderung“, „Gesundheitsförderungsansatz“ bzw. dem „salutogenetischen Ansatz“ (vgl. 4.8 bis 4.10). Diese international beobachtbare Entwicklung wurde im deutschen Sprachraum durch eine vom Münchner Institut für Therapieforschung (IFT) durchgeführte Expertise (Künzel-Böhmer, Bühringer & Janik-Konecny, 1993) erheblich verstärkt.

Im Zuge dieser inhaltlichen Umorientierung von „Drogenprävention“ zur „umfassenden Suchtprävention“ etablierte sich zusehends eine neue Fachdisziplin von SuchtprophylaktikerInnen, die sich auf primäre und sekundäre Suchtprävention spezialisierte. In der Folge wurde Suchtprävention von öffentlichen EntscheidungsträgerInnen immer öfter als Aufgabe definiert, die in die Hände gut ausgebildeter und kompetenter Präventionsfachleute gehört (direkter Ansatz) bzw. von Schlüsselpersonen, MultiplikatorInnen und MediatorInnen unter qualifizierter Anleitung durch Präventionsfachleute zu realisieren ist (indirekter Ansatz).

#### **4.12 Forderung nach Kompetenz in der Suchtprävention**

Es ist recht trivial zu fordern, dass jemand der im Zusammenhang mit Drogen- und Suchtprävention beruflich erfolgreich tätig werden will, entsprechend kompetent sein sollte. Diese Forderung gilt analog ja auch für alle anderen Professionen. Da aber häufig fachlich wenig kompetente Personen – oft ausdrücklich gegen ihren erklärten Willen und im vollen Bewusstsein ihrer Überforderung – genötigt sind suchtpreventive Aufga-

ben übernehmen, ist die Forderung nach Kompetenz und eine Auseinandersetzung mit der Frage, was in diesem Zusammenhang Kompetenz ausmacht, von großer Bedeutung. Die beiden Kompetenzbereiche, um die es im Zusammenhang mit der modernen Suchtprävention geht, sind „Gesundheitsförderung“ und „drogen- und suchtspezifische Informationsvermittlung“.

„Gesundheitsförderung“ liegt aktuell sehr im Trend. Aber wie sich immer wieder zeigt, kann nur eine Minderheit den Ansatz inhaltlich präzise genug nachvollziehen, um darauf aufbauend sinnvolle Konzepte entwickeln zu können. In Zusammenhang mit Gesundheitsförderung reicht es eben nicht aus einzelne, dem Gesundheitsförderungsansatz entnommene Techniken zur Umsetzung von gesundheitsfördernden Maßnahmen zu kennen und anzuwenden – beispielsweise kreativ irgendwelche lustvollen Aktivitäten mit Kindern zu planen. Vielmehr ist es notwendig, den Ansatz – im Sinne eines allgemeinen Erziehungsprinzips – in seiner Gesamtheit zu begreifen. Aus diesem Grunde sind auch Präventionsmaterialien, die isolierte Methoden zur Umsetzung anbieten, ohne die zentralen Grundlagen der Gesundheitsförderung ausführlich und auch für „Uneingeweihte“ nachvollziehbar zu erläutern, deutlich kritisch zu beurteilen. Zum einen kommen solche Medien in der Praxis – sprich im schulischen Alltag – eher nur wenig zum Einsatz; so wurde z.B., wie eine Evaluation (Uhl & Springer, 1997) gezeigt hat, das aus acht Einheiten bestehende Gesundheitsförderungsprogramm aus dem sogenannten „Drogenkoffer“ (Erlacher & Weiglhofer, 1991) nur in ganz wenigen jener Schulen, die diese Materialien erhalten hatten, auch tatsächlich umgesetzt. Zum anderen provozieren solche Materialien, wie die Erfahrung zeigt, einen oberflächlich mechanistischen Zugang zur Thematik, der eher sinnenfremde Rituale begünstigt als er dazu beiträgt, die allgemeinen und persönlichen Rahmenbedingungen der Zielpersonen systematisch zu verbessern. Adäquate Teilaktivitäten müssen aus einem Gesamtverständnis heraus geplant, interpretiert und bewertet werden. Gesundheitsförderung in diesem Sinne bedeutet Problembereiche im Umfeld der Zielpersonen oder in diesen selbst konkret zu orten, um dann gezielt zur Problembeseitigung etwas beitragen zu können. Wenn z.B. jemand, der professionell mit Jugendlichen arbeitet, eine sehr negative Gruppendynamik unter den Jugendlichen feststellt und deshalb versucht, diese im Rahmen eines Projektes, einer Projektwoche oder einer Sportaktivität gezielt zu verändern, dann entspricht dieses Vorgehen eindeutig den Ansprüchen einer gesundheitsfördernden Maßnahme, die, wenn dieses Ziel erreicht werden konnte, als erfolgreich zu bewerten ist. Jemand, der weder die Situation analysiert, noch konkrete Ziele formuliert und aus dem zuvor genannten Beispiel bloß ableitet, dass Schulprojekte, Projektwoche oder Sportaktivitäten gesundheitsförderlich seien, hat sehr Wesentliches des Gesundheitsförderungsansatzes nicht verstanden; er sollte versuchen, sich die entsprechende Kompetenz anzueignen, um im Sinne effizienter Gesundheitsförderung und Suchtprävention tätig werden zu können.

Als zweiter Kompetenzbereich moderner Suchtprävention ist die „drogen- und suchtspezifische Informationsvermittlung“ zu nennen, wobei reines Faktenwissen nicht ausreichend ist. Sowohl für LehrerInnen, die in diesem Zusammenhang sinnvoll agieren möchten, als auch für SchülerInnen, die sich später adäquat verhalten sollen, ist es zweckmäßig, über die Phänomene „Substanzkonsum“ und „Sucht“ ein umfassendes und ganzheitliches Verständnis zu haben bzw. vermittelt zu erhalten. Kompetenz in diesem Zusammenhang geht wie gesagt weit über punktuell Faktenwissen hinaus und berücksichtigt auch Sinn und Bedeutung des Verhaltens für die Handelnden. Der Unterschied zwischen umfassender Kompetenz in diesem Sinne und bloßem Faktenwissen lässt sich leicht über ein Beispiel aus der Sexualerziehung verdeutlichen. Eine Lehrperson, die minutiös über die biologischen Vorgänge rund um Zeugung, Menschwerdung und Geburt Bescheid weiß, die genauestens über Geschlechtskrankheiten Auskunft geben, die alle Techniken der Empfängnisverhütung, inklusive deren Verlässlichkeit und Wirkmechanismen nennen, die die Erregungskurve beim Orgasmus beschreiben und alle Formen sexueller Funktionsstörungen und Perversionen minutiös aufzählen kann und die dann vertritt, dass Personen, die keine Kinder haben wollen,

einfach enthalten leben sollen, die hat zweifelsohne einige ganz wesentliche Aspekte der menschlichen Sexualität nicht recht verstanden. Man wird ihr, trotz ihres großen Faktenwissens, die diesbezügliche fachliche Kompetenz wohl absprechen müssen. Wie sich immer wieder zeigt, werden solche bezüglich Sexualaufklärung fachlich wenig kompetenten LehrerInnen, selbst wenn sie über präzises Faktenwissen verfügen, von SchülerInnen kaum ernst genommen und ihre Beiträge je nachdem als langweilig, unangenehm oder unfreiwillig komisch beurteilt. Analoge Erfahrungen machen fachlich inkompetente LehrerInnen, wenn sie im Rahmen des Unterrichtsprinzips „Gesundheitserziehung“ die Themen „legale und illegale Drogen“ bzw. „Sucht“ behandeln oder behandeln müssen. Die SchülerInnen drücken in solchen Fällen meist recht deutlich aus, dass sie dieses Thema nicht schon wieder – genauer müsste es heißen: nicht schon wieder in dieser Art – behandelt haben wollen. Oft interpretieren LehrerInnen dies dann als Desinteresse der SchülerInnen am Thema. Da fachlich kompetente LehrerInnen jedoch meist diametral andere Erfahrungen machen – sie berichten z.B., dass die SchülerInnen sich angeregt an der Diskussion beteiligen ohne zu ermüden –, wird recht deutlich, dass die SchülerInnen wohl auf vorhandene bzw. nicht vorhandene Kompetenz der agierenden LehrerInnen reagieren und es sich nicht um gravierende Unterschiede bezüglich des Interesses am Thema handeln dürfte.

Eine zentrale Frage in diesem Zusammenhang ist die nach dem Erwerb der fachlichen Kompetenz. Die Hermeneutik lehrt uns, dass das ganzheitliche Verstehen von Phänomenen – Motive, Aussagen und Verhaltensweisen der handelnden Personen inkludierend – vergleichbare Eigenerfahrungen voraussetzt. Das heißt beispielsweise: um verstehen zu können, dass jemand in bestimmten Situationen aus Wut handelt, ist es hilfreich, in vergleichbaren Situationen selbst Wut empfunden zu haben. Die als „hermeneutischer Zirkel“ bezeichnete Paradoxie des Verstehens bedeutet, dass die Interpretation von Erfahrungen immer bereits Vorwissen voraussetzt, wobei diese Interpretation dann wieder als Vorwissen für weitere Schritte dient und so weiter. Ziel dieses Kreisprozesses ist es, zu einem immer realistischeren ganzheitlicheren Bild von Phänomenen zu gelangen. Die Entwicklung eines realistischen ganzheitlichen Bildes über Substanzmissbrauch und Sucht wird deshalb ohne Frage stark erleichtert, wenn man damit bereits direkte eigene Erfahrungen gemacht hat. Zur Illustration: Priester, die immer zölibatär gelebt haben, tun sich in der Sexualaufklärung eher schwer; LehrerInnen, die beispielsweise nie Zigaretten geraucht, Alkohol getrunken oder illegale Drogen konsumiert haben, haben weit schlechtere Voraussetzungen, um relevante Phänomene im Zusammenhang mit dem Konsum dieser Substanzen zu verstehen. Schlechtere Voraussetzungen können aber ohne weiteres durch entsprechendes Engagement und eine, akzeptanzorientierte<sup>2</sup>, aufgeschlossene und selbstkritische Haltung wettgemacht werden. Es wäre absurd zu fordern, dass ExpertInnen grundsätzlich in allen Bereichen ihrer Tätigkeit über entsprechende direkte Eigenerfahrungen verfügen müssen. So würde auch niemand fordern, dass nur krebserkrankte ÄrztInnen andere Krebskranke oder nur depressive PsychiaterInnen andere depressive PatientInnen behandeln sollen oder können.

Kompetenz kann auch entstehen, indem Eigenerfahrungen aus anderen Bereichen auf analoge Bereiche übertragen werden – so können z.B. Konsumerfahrungen mit Alkohol oder Nikotin in vielerlei Hinsicht auf illegale Drogen transferiert werden und vice versa. Ebenso können Erlebnisse auf andere Rahmenbedingungen übertragen werden. Wer, z.B. einmal die Erfahrung gemacht hat, nach einem besonders stressreichen Tag nicht abschalten zu können und nach einem Glas Wein erlebt hat, dass die unangenehme Spannung verschwunden war und sein Kopf für den Umstieg in die Freizeit frei wurde, der kann sich viel leichter vorstellen, dass Personen, die rund um die Uhr, tagein, tagaus mit schweren Spannungszuständen leben müssen, eine höhere Gefährdung in Richtung Alkoholabhängigkeit aufweisen. Er kann sich auch leichter vorstellen, dass er infolge

---

2 „Akzeptanzorientiertheit“ bedeutet, dass man sein Gegenüber in seiner Gesamtheit als Mensch akzeptiert – was nicht bedeutet, dass man notgedrungenerweise, dessen Meinungen und Verhaltensweisen unkritisch toleriert oder gar befürwortet.

eines solchen konkreten Wirkerlebnisses im Falle einer persönlichen Krise bezüglich Alkohol gefährdeter ist als jemand, der diese Wirkung noch nie erlebt hat oder der infolge eines unterschiedlichen Ansprechens auf Alkohol diese Wirkung gar nicht erleben kann.

Fachliche Kompetenz kann aber durchaus auch durch den empathischen Umgang mit Personen entstehen, die über entsprechende Erfahrungen verfügen. Kompetenzerweiterung findet auch über sorgfältige Auseinandersetzung mit mündlichen oder geschriebenen Berichten zum konkreten Thema statt, wenn diese so verfasst sind, dass sie dem/der BetrachterIn eine adäquate Rekonstruktion der Welt der Betroffenen ermöglichen. Eine adäquate Rekonstruktion der Realität unabhängig von der eigenen Erfahrung ist aber dann nicht möglich, wenn eine Vorzensur die Vielfalt der Aspekte systematisch und einseitig verkürzt und man dadurch darauf angewiesen ist, die fehlenden Teile ausschließlich aus der Phantasie zu ergänzen.

Wer die potentielle Gefährlichkeit von Kokain exemplarisch am Beispiel des bekannten deutschen Sängers Konstantin Wecker (1992) nachvollziehen will, der sollte nicht nur wissen, dass Wecker, erst nachdem sein Kokainkonsum völlig entgleist war sowie nach mehreren Entzugsversuchen, seinen früheren Kokainkonsum äußerst negativ bewertet, sondern auch, dass er über viele Jahre hinweg von der Wirkung des Kokains völlig begeistert war und über lange Zeit das Gefühl hatte, den Drogenkonsum voll im Griff zu haben. Die Anfangsphase zu verschweigen und nur die späteren Probleme zu betonen – wie das die Massenmedien im Falle von Wecker durchwegs taten – ist aus präventiver Sicht kontraproduktiv. Wer nie im Leben auf KokainkonsumentInnen trifft, bei dem kann sich ein stark ins Negative verzerrtes Image der Droge „Kokain“ kaum präventiv auswirken, weil er ohnehin keine Gelegenheit zum Konsum hat. Wer allerdings auf KokainkonsumentInnen trifft, die ihn zum Konsum ermuntern, der trifft mit großer Wahrscheinlichkeit auf solche, die – wie Wecker in der Anfangszeit – die Droge (noch) sehr positiv bewerten, ein Umstand, auf den er/sie im Sinne wohlverstandener Suchtprävention eigentlich vorbereitet sein sollte.

In Situationen, in denen nur unzureichendes gesellschaftliches Wissen vorliegt, könnten die Massenmedien, als vierte Macht im Staate, eine wesentliche Informationsfunktion wahrnehmen. Da aber Sensationen die Quoten steigern, lassen sich Beiträge, die auch Sachverstand und Vernunft ansprechen, weit weniger gut verkaufen. Damit interessante, gesundheitsfördernde und suchtpreventive Beiträge die negativ imponierenden, anlassbezogenen Recherchen zumindest ergänzen, bedarf es eines großen Verantwortungsgefühls seitens der MedienmacherInnen und des Interesses einzelner JournalistInnen, sich in einer so komplexen Thematik kompetent zu machen. Nüchtern betrachtet überwiegt jedoch gegenwärtig Desinformation durch Sensationalisierung basierend auf billigen, kurzfristig-anlassbezogenen Recherchen.

#### 4.13 Der „Setting-Ansatz“ in Gesundheitsförderungsprojekten

An der Entstehung von Sucht sind nach Zinberg (1984) immer drei Faktoren beteiligt, die in einem komplexen Wechselspiel zueinander stehen: die Substanzen (Droge), die Eigenschaften der gefährdeten Personen (Set) und die situativen Rahmenbedingungen (Setting). Damit ergeben sich auch drei Ansatzpunkte für suchtpreventive Maßnahmen:

- (1) Prophylaxe, die darauf abzielt den Zugang zu den Substanzen zu erschweren, wird oft als „Angebotsreduktion“ bezeichnet,
- (2) Versuche, auf gefährdete Personen Einfluss zu nehmen um deren Interesse an Substanzen zu verringern, werden unter dem Begriff „Nachfragerreduktion“ zusammengefasst und
- (3) Maßnahmen, die auf eine Veränderung der Rahmenbedingungen abzielen, können sowohl unter die Kategorie „Nachfragerreduktion“ als auch unter die Kategorie „Angebotsreduktion“ fallen.

Maßnahmen, die direkt auf die gefährdeten Personen abzielen, werden vielfach auch personenorientierte bzw. kommunikative Maßnahmen genannt und unter „Verhaltensprävention“ zusammengefasst, während Maßnahmen, die auf die situativen Rahmenbedingungen abzielen, vielfach als umgebungsorientierte oder strukturelle Maßnahmen unter „Verhältnisprävention“ zusammengefasst werden.

„Verhältnisprävention“, die auf das Setting abzielt, wird oft undifferenziert mit dem „Setting-Ansatz“ gleichgesetzt, was aber nur sehr bedingt akzeptiert werden kann, da beide Begriffe üblicherweise in stark unterschiedlichem Kontext verwendet werden. „Verhältnisprävention“ wird eher in Zusammenhang mit strukturellen Maßnahmen genannt, die auf Angebotsreduktion zielen, während der Begriff „Setting-Ansatz“ eher in Zusammenhang mit Gesundheitsförderung verwendet wird, wo über strukturelle Veränderungen in sozialen Systemen indirekt Einfluss auf potentiell gefährdete Personen genommen werden soll, was letztlich auf Nachfragereduktion zielt. Die sozialen Systeme, um die es sich hier handeln kann, können von unterschiedlichem Umfang sein. Das kann von Familien über Schulklassen oder Betriebe bis zu ganzen Gemeinden gehen.

Das wissenschaftliche und politische Konzept der Gesundheitsförderung geht davon aus, dass soziale Systeme die Bedingungen der Gesundheit von Individuen sehr wesentlich mitbestimmen und verlangt daher Veränderungsprozesse von und in diesen Systemen. Die Entwicklung von gesundheitsfördernden Settings bedeutet eine aktive und innovative Gestaltung günstiger Rahmenbedingungen. Die Umsetzungsstrategien unterscheiden sich erheblich von personenbezogenen Zugängen. Es bedeutet, dass mitunter komplexe Projekte in und zwischen Teilsystemen gemanagt werden müssen. Diese Anforderung ist verbunden mit einem wachsenden Bedarf an organisationsbezogenen Qualifikationen. D.h., in der Gesundheitsförderung tätige ExpertInnen müssen Kompetenzen darin entwickeln, die Dynamik von sozialen Systemen zu verstehen, um gezielt Veränderungsprozesse in Systemen anregen zu können.

Aus diesen Überlegungen geht hervor, dass ein enger Zusammenhang zwischen Organisationsentwicklung und Gesundheitsförderung besteht. In der Jugendarbeit sind Projekte sehr bewährte Instrumente der Organisationsentwicklung geworden und zahlreiche Gesundheitsförderungsprogramme sind projektförmig organisiert. Es geht um die Frage, wie Lernprozesse von Individuen und Gruppen sinnvoll auf Organisationen übertragen werden können. Auch hier muss wieder festgestellt werden, dass es nicht darum gehen kann, fertige Rezepte für Organisationsentwicklung zu liefern, sondern darum, ein solides Verständnis von Organisationsdynamik zu schaffen und vor allem die Fähigkeit zu fördern, situationsangemessene Konzepte dafür zu entwickeln wie Ressourcen in und zwischen Institutionen sinnvoll genutzt werden können.

Organisationen haben große Sozialisationskraft nach innen und nach außen. Die Schule beispielsweise beeinflusst die Einstellungen zur Gesundheit nicht nur durch den Unterricht, sondern wesentlich auch durch arbeitsorganisatorische und soziale Strukturen und implizite Wertevermittlung; diese durch die jeweilige Organisationskultur vermittelten Einflüsse auf das Gesundheitsbewusstsein und Gesundheitsverhalten von LehrerInnen und SchülerInnen wirken zweifellos nachhaltiger als unflexible, universell konzipierte Gesundheitsförderungsprogramme.

Soziale Unterstützung in Belastungssituationen hat in der Gesundheitsförderung einen hohen Stellenwert. Sie kann am wirkungsvollsten in jenen Organisationen und sozialen Systemen realisiert werden, in denen sich die Menschen alltäglich bewegen. Gesundheitsförderungsansätze orientieren sich an den notwendigen Ressourcen für Gesundheit. Darunter werden die persönlichen und situativen Möglichkeiten verstanden, Belastungen, Einschränkungen und Risiken angemessen zu begegnen. Die Möglichkeit, auf Arbeitssituationen und Entscheidungsstrukturen Einfluss zu nehmen, spielt hier ebenso eine Rolle wie die Unterstützung durch Vorgesetzte oder kollegiale Netzwerke oder Angebote von Lebensstilprogrammen (Badura et al. 1987, Hurrelmann 1989, Frese 1985, Groskurth 1979).

Gesundheitsförderung ist eine anspruchsvolle Intervention in die Gesellschaft. Der Erfolg hängt entscheidend von einer genauen Kenntnis und einer präzisen Einschätzung der Strukturen und der Dynamik der Systeme ab, mit denen man es zu tun hat. Gesundheitsförderungsprogramme und -projekte treffen immer auf ein komplexes, meist schwer erkennbares Netz von sozialen Strukturen, in denen die Ressourcen und Energien bereits verteilt und gebunden sind. Jede Veränderung an einem Knoten des Netzes betrifft alle anderen Teile.

#### 4.14 Isolierte Strategien versus Gesamtkonzept – im besonderen gemeindeorientierte Ansätze

In der Suchtforschung setzt sich immer mehr die Überzeugung durch, dass man von isolierten Präventionsansätzen angesichts der komplexen Rahmenbedingungen, die die Entstehung von Suchtverhalten bewirken und aufrechterhalten, kaum relevante Resultate erwarten kann. Aus diesem Grund entwickeln Staaten, Regionen und Gemeinden umfassende Suchtpräventions- und Suchtbehandlungskonzepte, die eine Fülle von Einzelmaßnahmen und -strategien zu einem Paket bündeln.

Neben nationalen und regionalen Suchtstrategien kommt in diesem Zusammenhang gemeindeorientierten Ansätzen ein zunehmender Stellenwert zu. Da der Begriff „gemeindeorientierte Strategie“ recht inflationär verwendet wird und es kaum präzise Definitionsversuche gibt, soll hier ein kurzer Versuch zur Begriffsklärung unternommen werden.

Nach Troschke et al. (1991) hat sich der Gemeindebegriff im Zusammenhang mit gemeindeorientierten Präventionsansätzen in drei Phasen entwickelt. In der ersten Phase wurde „Gemeinde“ ausschließlich zur Abgrenzung der Evaluationspopulation interpretiert, in der zweiten Phase wurde betont, dass man Präventionsmaßnahmen auf die spezifischen Rahmenbedingungen der jeweiligen Gemeinde abstimmen müsse und erst in der dritten Phase wurde Gemeinde als Interventionspopulation gesehen, die sich konzentriert und vernetzt der zielgerichteten Prävention annimmt. Das heute gebräuchliche Verständnis entspricht jenem der von Troschke et al. beschriebenen dritten Phase.

Wesentliche Kriterien gemeindeorientierter Ansätze sind demnach,

- (1) dass die Maßnahmen auf den geographischen Raum einer Gemeinde begrenzt sind,
- (2) dass möglichst viele unterschiedliche Strukturen innerhalb der Gemeinden (z.B. Schulen, Jugendzentren, Vereine, Interessensgruppen, Gewerbebetriebe, Behörden usw.) in Hinsicht auf ein gemeinsam definiertes Ziel abgestimmt tätig werden, und
- (3) dass offizielle RepräsentantInnen und/oder Behörden der Gemeinde maßgeblich an der Initiierung und/oder Realisierung des Projekts beteiligt sind.

Die Primärverantwortung für die Gesamtinitiative kann bei gemeindeorientierten Ansätzen bei offiziellen Gemeindestrukturen liegen, kann aber durchaus auch von überregionalen Strukturen oder Privatinitiativen übernommen werden.

Um von einem gemeindeorientierten Ansatz sprechen zu können, muss ein relativ symmetrisches Netzwerk von PartnerInnen aus unterschiedlichen Strukturen vorhanden sein, die sich abstimmen, in ihrem eigenen Bereich Maßnahmen setzen und nur teilweise auf Hilfeleistungen der anderen PartnerInnen zurückgreifen. Nicht von einem gemeindeorientierten Ansatz sprechen sollte man, wenn primär eine Struktur – z.B. die Schulen – präventiv tätig wird (asymmetrisches Netzwerk) und im Rahmen ihrer Aktivitäten auf finanzielle und personelle Ressourcen anderer Strukturen zurückgreift; so finanzieren sich durchaus auch klassische Schulpräventionsprogramme teilweise durch Elternbeiträge, Spenden (bei Basaren, Theateraufführungen usw.) oder über kommerzielle und öffentliche FördergeberInnen. Auch werden oft – mit oder ohne Entlohnung –

ExpertInnen aus Prävention, Therapie, Freizeitpädagogik und Forschung mit eingebunden.

## 4.15 Möglichkeiten und Grenzen der „Präventionsforschung“ im Überblick

Die naive Vorstellung vieler Laien, wenn es um die Evaluation von Suchtprävention geht ist, dass man deren Effektivität durchwegs recht einfach überprüfen kann, indem man die zu untersuchenden Maßnahmen in einer Experimentalgruppe implementiert und einen Vergleich mit einer Kontrollgruppe anstellt. Eine solchermaßen experimentelle Vorgangsweise ist zwar bei manchen Maßnahmen eine positive Option, in der überwiegenden Zahl der Fälle schaut die Forschungsrealität allerdings ganz anders aus. Die Realität der Präventionsforschung ist gekennzeichnet durch ökonomische, technische und ontologische Erkenntnisgrenzen, wobei auch hohe Kreativität und enormer Aufwand in vielen Fällen nicht zu endgültigen und eindeutigen wissenschaftlichen Schlussfolgerungen führen können. Die Problemfelder sind dabei mannigfaltig; in experimentellen Settings eingeführte suchtpreventive Interventionen konkurrieren durchwegs mit einer Fülle anderer – vom/von der „ExperimentatorIn“ nicht kontrollierbarer – Einflussfaktoren. Häufig kann ein Transfer von der Kontrollgruppe zur Versuchsgruppe nicht ausgeschlossen werden. Experimentell eingeführte Maßnahmen wirken oft nicht nur unmittelbar auf die Zielgruppe, sondern provozieren unvorhersehbare und auch kaum messbare Reaktionen von Dritten, die die Maßnahmeneffekte sowohl verstärken als auch kompensieren können. Die Auftrittsrate vieler Zielphänomene (z.B. problematischer Konsum von illegalen Drogen) ist so gering und die Dauer von der Intervention bis zur erwarteten Problemmanifestation so lange, dass in kurzen Beobachtungszeiträumen auch hoch effektive Maßnahmen nur mit exorbitant großen Stichprobenumfängen statistisch abgesichert werden können. Viele Zielvariablen (z.B. exzessiver Drogenkonsum oder psychische Probleme) sind aus ethischen, rechtlichen oder technischen Gründen oft nicht verlässlich erfassbar und man muss auf unverlässliche und vage Erfassungsmethoden (beispielsweise die Selbstbeurteilung der Betroffenen via Fragebögen) zurückgreifen. Versuche, eigentliche Zielgrößen (z.B. Substanzmissbrauch oder Suchtverhalten) indirekt über Surrogatvariablen (Einstellungen, Probiertkonsum, psychische Probleme, Wissen über die Gefahren usw.) zu erfassen, sind zwar in der Forschung sehr beliebt, der Zusammenhang zwischen den Surrogatvariablen und den interessierenden Zielvariablen basiert aber fast durchwegs auf reinen Korrelationsstudien, weswegen über das Vorliegen eines tatsächlichen Ursache-Wirkung-Zusammenhangs bestenfalls spekuliert werden kann. Die hinter den zu untersuchenden Maßnahmen stehenden Theorien sind oft nur implizit, widersprüchlich und/oder unpräzise formuliert und viele zentrale Begriffe zeichnen sich durch ein hohes Maß an Mehrdeutigkeit und Unbestimmtheit aus. Man könnte die schlagwortartige Liste ernster Herausforderungen an den/die EvaluatorIn von Suchtprophylaxemaßnahmen noch lange fortsetzen. Auf einige der zentralen Probleme wird in den folgenden Kapiteln kurz eingegangen.

### 4.15.1 Was sind „Risikofaktoren“ bzw. „Schutzfaktoren“

„Präventionsforschung“ kann man vereinfachend betrachtet mit „Suche nach Prädiktoren, die in einem Ursache-Wirkung-Zusammenhang mit bestimmten Problemfeldern stehen“ übersetzen. Derartige Prädiktoren – man kann von „Risikofaktoren“ bzw. „Schutzfaktoren“ sprechen – ermöglichen einerseits differenziertere Problemprognosen und können andererseits, sofern sie gezielt beeinflussbar sind, auch als Ansatzpunkte für konkrete Präventivmaßnahmen dienen.

Die eben erfolgte Gleichsetzung von „Präventionsforschung“ mit „Erforschung und Manipulation von Risikofaktoren bzw. Schutzfaktoren“ ist allerdings in zweierlei Hinsicht zu relativieren. Erstens impliziert die Formulierung „Risikofaktoren und Schutzfaktoren“

eine ganz bestimmte mechanistisch orientierte Betrachterperspektive, und zweitens wird in der Praxis vor allem dann von „Risikofaktoren“ und „Schutzfaktoren“ gesprochen, wenn man sich auf Ergebnisse von Zusammenhangsanalysen im Rahmen der quantitativen Forschungstradition bezieht, die isoliert auf Einzelvariablen abzielen. Aus diesem Grund haftet den Begriffen „Risikofaktoren“ bzw. „Schutzfaktoren“ vielfach eine Aura des Funktionalismus bzw. Reduktionismus an – eine Konnotation, die allerdings nicht aus der Wortbedeutung folgt und gegen die sich die AutorInnen hier explizit abgrenzen möchten. Die Begriffe „Risikofaktoren“ bzw. „Schutzfaktoren“ sind durchaus auch für weit komplexere und differenziertere Erklärungsmodelle adäquat; d.h. für Modelle, die detailliert auf die zwischen Intervention und Auswirkung liegenden Prozesse und die konkreten Rahmenbedingungen rekurrieren.

Unbedingt beachten sollte man im Zusammenhang mit den Begriffen „Risikofaktoren“ und „Schutzfaktoren“ auch, dass zwei inhaltlich völlig unterschiedliche Interpretationen existieren, die man schlagwortartig mit einer quantitativen vs. einer qualitativen Interpretation umschreiben könnte.

- (1) Der quantitativen Interpretation entsprechend werden „Risikofaktoren“ und „Schutzfaktoren“ ausschließlich über deren Zusammenhang zu den Zielvariablen definiert, d.h. „Risikofaktoren“ sind in diesem Verständnis Variablen, die mit negativen Ausgängen im Zusammenhang stehen, „Schutzfaktoren“ hingegen Variablen, die sich mit positiven Ausgängen im Zusammenhang befinden. Die Abwesenheit eines Risikofaktors ist im Sinne dieser Interpretation ein protektiver Faktor und Abwesenheit eines protektiven Faktors ein Risikofaktor.
- (2) Der qualitativen Interpretation entsprechend gibt es hingegen keine Symmetrie zwischen „Risikofaktoren“ und „Schutzfaktoren“. „Schutzfaktoren“ repräsentieren erhöhte Widerstandskraft (Resilienz) oder verringerte Verletzlichkeit (Vulnerabilität) bezüglich des drohenden Einflusses von Risikofaktoren. „Schutzfaktoren“ können sich dieser Interpretation entsprechend grundsätzlich nur dann auswirken, wenn „Risikofaktoren“ auftreten, während sich „Risikofaktoren“ generell auswirken. Der qualitative Ansatz zur Definition von „Schutzfaktoren“ und „Risikofaktoren“ ist eng mit dem Konzept von Antonovsky (1987) verbunden, der streng zwischen einem salutogenetischen Zugang zur Gesundheitsförderung (Förderung von Gesundheit durch Aufbau von Widerstandskraft und Abbau von Verletzlichkeit, d.h. Förderung von Schutzfaktoren) und einem pathogenetischen Zugang (Bekämpfung von direkten Krankheitsursachen, d.h. Reduktion von Risikofaktoren) unterschied.

Zur Veranschaulichung des nicht ganz einfach nachvollziehbaren qualitativen Konzepts kann folgendes Beispiel aus der Immunologie dienen: Im Sinne des qualitativen Ansatzes ist „erfolgter Impfschutz“ ein protektiver Faktor, der sich logischerweise nur dann auswirken kann, wenn der entsprechende Risikofaktor „Kontakt mit einer infizierten Person“ auftritt. Es wäre hier gänzlich unzulässig „mangelnden Impfschutz“ als „Risikofaktor“ oder „nicht erfolgten Kontakt zu Infizierten“ als „protektiven Faktor“ zu bezeichnen.

In der Praxis der Wirkungsforschung ist es allerdings nicht leicht möglich, sich konsequent an der qualitativen Konzeption von „Risikofaktoren“ und „Schutzfaktoren“ zu orientieren, da vielfach gar nicht entscheidbar ist, ob ein relevanter Faktor mit Widerstandskraft und Verletzlichkeit zusammenhängt oder nicht.

Die Begriffe „Risikofaktor“ und „Schutzfaktor“ werden daher in der Folge ausschließlich im quantitativen Sinn verwendet werden.

„Risikofaktoren“ werden oft auch nach inhaltlichen Gesichtspunkten in Kategorien unterteilt. So wird z.B. häufig zwischen physischen, psychischen und sozialen Faktoren unterschieden. Diese kann man in genetische vs. schädigungsbedingte Faktoren unterteilen und letztere wieder in prä-, peri- und postnatale Faktoren. Je nachdem, ob Risikofaktoren innerhalb des Individuums oder außerhalb liegen, wird zwischen externen und internalen Faktoren differenziert. Wenn es um die Verlässlichkeit der praktischen

Erfassung geht, spielt auch die Unterscheidung in objektive vs. subjektive Faktoren – im Sinne von „harte vs. weiche Daten“ – eine große Rolle. In Zusammenhang mit Substanzabhängigkeit wird häufig zwischen substanzspezifischen und substanzunspezifischen Risikofaktoren unterschieden. Von praktischer Bedeutung ist auch die Unterscheidung in proximale (näherliegende) und distale (entferntere) Faktoren, wobei es sich hier, im Gegensatz zu den bis jetzt angeführten Kategorien, nicht um zwei Qualitäten, sondern um die Pole eines eher unscharf definierten Kontinuums handelt. Als „proximale Faktoren“ werden solche bezeichnet, die nahe an den relevanten Problembereichen liegen (Reese & Silberstein, 2001), d.h. solche, die die Mikroebene betreffen, wo Ursache und Wirkung näher beieinander liegen und/oder spezifischer sind. „Distale Faktoren“ sind solche, die die Meso- und Makroebene betreffen, die auf längerfristige Auswirkungen abzielen und/oder allgemeinerer Art sind.

Wenn man, wie wir das eben getan haben, „Präventionsforschung“ mit „Erforschung von Risikofaktoren bzw. Schutzfaktoren“ gleichsetzt, so sind zwangsläufig alle Probleme, die in der Präventionsforschung auftreten, auch relevante Probleme bei der Erforschung von Risiko- und Schutzfaktoren. Das sei erklärend für jene Abschnitte vorausgeschickt, in denen der explizite Bezug zum Thema „Risikofaktoren und Schutzfaktoren“ unterbleibt.

Es zeigt sich in der humanwissenschaftlichen Forschung fast durchgängig, dass es kaum möglich ist, in isolierten großen empirischen Forschungsprojekten relevante Modelle bzw. Theorien – von den Ausgangsbedingungen (Inputvariablen) über relevante vermittelnde Dimensionen (Mediatorvariablen) bis zu den Zielvariablen (Outputvariablen) unter Berücksichtigung der relevanten Randbedingungen (Moderatorvariablen) – zu entdecken oder zu überprüfen (globale Wirksamkeitsmessung). Die praktische Forschung zielt daher fast immer auf die Erforschung theorierelevanter Teilsysteme bzw. Teilfragestellungen (partielle Wirksamkeitsmessung).

#### **4.15.2 Powerprobleme**

Risikofaktoren und Schutzfaktoren stehen in der Regel mit dem relevanten Zielkriterium nicht in einem deterministischen Zusammenhang von der Art, dass bestimmte Ursachen konsequent bestimmte Wirkungen hervorrufen, sondern in einem probabilistischen Zusammenhang von der Form, dass bestimmte Faktoren die Wahrscheinlichkeit für gewisse Konsequenzen erhöhen. Solche Zusammenhänge sind zwangsläufig stark zufallsabhängig, wobei die Zufallsschwankungen vor allem bei kleinen Stichprobenumfängen und bei schwachen Effekten beachtliche Dimensionen annehmen können, was bei naiver Interpretation leicht zu völlig falschen Schlussfolgerungen führen kann.

Man kann unter empirischen ForscherInnen als bekannt voraussetzen, dass man zur Kontrolle von Zufallsschwankungen auf die Methoden der Inferenzstatistik zurückgreifen, dass man den plausiblen Bereich von Punktschätzung durch Konfidenzintervalle präzisieren und dass man den minimal notwendigen Stichprobenumfang errechnen und beachten sollte. Da aber in der Praxis oft sowohl auf das Berechnen von Konfidenzintervallen als auch auf das Berechnen des minimal notwendigen Stichprobenumfangs verzichtet wird, existiert vielfach kein Gefühl dafür, wie enorm groß Konfidenzintervalle real ausfallen können, und dafür, wie groß der minimal notwendige Stichprobenumfang bei manchen Projekten sein muss. In den folgenden beiden Abschnitten wird versucht einen diesbezüglichen Eindruck zu vermitteln.

#### **4.15.3 Das Problem der Ungenauigkeit von Umfragedaten**

In Zusammenhang mit der Identifizierung von Risikofaktoren und Schutzfaktoren sind Prävalenzschätzungen von zentraler Bedeutung. Man will ja wissen, mit welcher Wahrscheinlichkeit ein Problem in Abhängigkeit von bestimmten Rahmenbedingungen auftritt. Wenn man mit Präventionsmaßnahmen gezielt auf bestimmte Risikofaktoren und Schutzfaktoren Einfluss nimmt, so möchte man, wenn irgendwie möglich, sogar

wiederholte Messungen durchführen – eine Baseline-Messung und eine oder mehrere Messungen der Effekte nach Interventionsabschluss. Von großer Bedeutung sind dabei auch differenzielle Auswertungen für homogene Teilstichproben. Meist ist nämlich sehr plausibel, dass verschiedene Subgruppen, ganz besonders solche mit unterschiedlichen Ausgangswerten, unterschiedlich auf die gesetzten Maßnahmen reagieren. Da sich bei realistischer Betrachtung oft Stichprobengrößen als notwendig ergeben, die weit jenseits der ontologischen, technischen und/oder ökonomischen Forschungsgrenzen liegen, gibt es eine starke Tendenz unter ForscherInnen, das Wissen um die Grundlagen der Inferenzstatistik wegzuschieben und sich bei der Interpretation von Statistiken wie Laien zu verhalten: Wenn Laien Prävalenzangaben in Prozentschritten lesen, nehmen sie meist intuitiv an, dass diese Angaben, wie das beim Runden von Zahlen üblich ist, auf ein halbes Prozent genau sind.

Wie groß muss der Stichprobenumfang nun sein um Schätzungen anbieten zu können, die mit großer Wahrscheinlichkeit (95%-Konfidenzintervall<sup>3</sup>) nicht mehr als ein halbes Prozent vom beobachteten Mittelwert abweichen? Grob müsste der Stichprobenumfang bei rund 40.000 Befragten liegen. Der übliche Stichprobenumfang von 2.000 Befragten erlaubt bloß eine Genauigkeit von  $\pm 2,2$  Prozent, eine Stichprobe von 500 Befragten gar nur von  $\pm 4,4$  Prozent.

Mit einer Gesamtschätzung über die Repräsentativstichprobe ist allerdings meist nicht viel getan. Große Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind plausibel, und auch Unterschiede zwischen verschiedenen Altersgruppen sind kaum vernachlässigbar. Wünschenswert wäre wohl eine Subgruppenanalyse getrennt nach Geschlecht und Alter, wobei man im Zusammenhang mit Substanzkonsum realistischerweise wohl auf „Unter-10-Jährige“ verzichten könnte, sich für die „10- bis 24-Jährigen“ eine Jahresgruppenunterteilung wünschen würde, bei den „Ab-24-Jährigen“ mit Fünfjahresgruppen auskommen könnte und wohl auch nichts dagegen hätte, die „Ab-70-Jährigen“ zu einer Restgruppe zusammenzufassen. Wir kämen so auf genau fünfzig unabhängige Teilgruppen. Im günstigsten Fall, d.h. wenn die Gesamtstichprobe nicht repräsentativ, sondern so aufgebaut ist, dass alle uns interessierenden Teilstichproben gleichen Umfang haben, benötigt man für die entsprechende Genauigkeit den fünfzigfachen Gesamtstichprobenumfang; das sind 2.000.000 Befragte (für  $\pm 0,5\%$ ), 100.000 Befragte (für  $\pm 2,2\%$ ) und 25.000 Befragte (für  $\pm 4,4\%$ ). Sollte die Gesamtstichprobe repräsentativ gezogen sein, also nicht aus 50 gleich großen Teilstichproben nach Alter und Geschlecht bestehen, so müsste man sich an der kleinsten Teilstichprobe orientieren, wodurch der zu fordernde Gesamtstichprobenumfang noch erheblich zunehmen würde.

Korreakterweise müsste man, wenn man will, dass alle errechneten Werte mit 95% Wahrscheinlichkeit innerhalb der tolerierbaren Grenze liegen, auch noch eine Alphaadjustierung<sup>4</sup> vorsehen. Dadurch würde sich im beschriebenen Fall der notwendige Gesamtstichprobenumfang noch einmal um das 2,8-fache erhöhen – d.h. von 2.000.000 auf 5.600.000 (für  $\pm 0,5\%$ ), von 100.000 auf 280.000 (für  $\pm 2,2\%$ ) und von 25.000 auf 70.000 (für  $\pm 4,4\%$ ). Bei einem Gesamtstichprobenumfang von nur 2.000 Befragten würde sich unter diesen Bedingungen ein symmetrisches 95%-Konfidenzintervall<sup>5</sup> von  $\pm 28,5\%$  ergeben.

---

3 Die Schätzung erfolgt auf Basis einer Approximation über die T-Verteilung. Exakte nicht-symmetrische Konfidenzintervalle könnte man nur berechnen, wenn die tatsächliche Inzidenz oder die beobachtete Stichprobeninzidenz bekannt wäre.

4 Bei der einfachen Bonferoni-Methode dividiert man das nominelle Signifikanzniveau durch die Anzahl der vorgesehenen unabhängigen Tests, um zum realen Signifikanzniveau zu gelangen.

5 Exakterweise müsste man hier asymmetrische Konfidenzintervalle auf der Basis der Binominalverteilung berechnen. Die approximative Berechnung von symmetrischen Konfidenzintervallen erscheint aber ausreichend, um einen groben Einblick in die Problematik der Genauigkeit von Prozentangaben zu geben.

#### 4.15.4 Minimaler Stichprobenumfang um Effekte von Drogenpräventionsprogrammen nachzuweisen

Wenn man in einer empirischen Untersuchung nachweisen will, dass primärpräventive Einflussnahmen auf einen Risikofaktor oder protektiven Faktor tatsächlich den gewünschten Effekt auf die Inzidenz von ernststen Problemen in Zusammenhang mit illegalen Drogen haben, so sollte man sich zunächst einmal die Rahmenbedingungen drastisch vor Augen führen. Gegenwärtig kann man annehmen, dass rund ein Prozent der österreichischen Bevölkerung im Laufe des gesamten Lebens zu problematischen Formen des Drogenkonsums gelangen wird (Gesamtlebenszeitprävalenz<sup>6</sup>), d.h. zu einer Konsumform, die ernste physische, psychische und/oder soziale Folgen bewirkt (Uhl & Seidler, 2001). Aus dieser Zahl kann man ableiten, dass sich problematische Konsummuster pro Jahr maximal bei 0,1% einer unselektierten Stichprobe von Jugendlichen ergeben. Maßnahmen, mit denen wir die Problemprevalenz langfristig um z.B. 20% reduzieren könnten, wären ohne Frage ein gewaltiger Erfolg.

Wenn wir nun das Programm in einem perfekt realisierten einjährigen Experiment mit 5.000 Personen einer Versuchsgruppe und 5.000 Personen einer Kontrollgruppe untersuchen würden, so müsste man in der Versuchsgruppe mit 5 Problemmanifestationen und in der Kontrollgruppe mit 4 Problemmanifestationen rechnen. Dass man mit einem erwarteten Unterschied von einer Person – trotz des gewaltigen Gesamtstichprobenumfangs von 10.000 Personen – Effekte nicht zufallskritisch<sup>7</sup> absichern kann, sagt einem der Commonsense. Bei einer präzisen Berechnung des minimal notwendigen Stichprobenumfangs – unter der Bedingung, dass keine Kodierungsfehler vorkommen, dass man eine Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% akzeptiert und auch toleriert, dass der Effekt bloß mit 80% Wahrscheinlichkeit (Power<sup>8</sup>) abzusichern ist – ergibt sich ein Gesamtstichprobenumfang von 360.000 (zweimal 180.000) Versuchspersonen. Wenn man realistischerweise auch noch eine geringfügige Kodierungsfehlerrate von 0,2% einräumt – das ist ohne Frage eine optimistische Schätzung des Fehlereinflusses – so ergibt sich bereits ein doppelter Stichprobenumfang von über 700.000 Personen. Wir sind damit in Bereichen, die sich in Österreich auch unter optimalsten Bedingungen nur über viele Jahre realisieren ließen, weil jeder Geburtsjahrgang zurzeit weniger als 100.000 Personen umfasst.

Ein möglicher Ausweg aus dem in den beiden eben genannten Beispielen aufgezeigten Dilemma ist, in praktischer Prävention und Erforschung von Prävention auf Hochrisikogruppen zu zielen – also auf Gruppen mit erheblich höheren Prävalenzraten. Bei dieser in vielerlei Hinsicht interessanten Strategie ergeben sich zweifelsohne viel geringere Mindeststichprobenumfänge. Damit kann man allerdings die Probleme der Erforschung von Primärprävention nicht lösen. Prävention, die auf Risikogruppen zielt, gehört zur Sekundärprävention.

#### 4.15.5 Das Problem der Surrogatvariablen

Einleitend wurde bereits betont, dass es in den Humanwissenschaften – und damit auch in der Präventionsforschung – häufig nicht möglich ist, in einer Studie den gesamten Bogen von der Beeinflussung von Risikofaktoren und Schutzfaktoren (Inputvariablen) über relevante vermittelnde Zwischenprozesse (Mediatorvariablen) bis zu den als relevant erachteten Zielkriterien (Outputvariablen) zu untersuchen, sondern dass man sich häufig mit der Erforschung von Teilsystemen begnügen muss. Werden Mediatorva-

---

6 Der Begriff „Lebenszeitprävalenz“ wird manchmal als „Auftrittswahrscheinlichkeit im Laufe des gesamten Lebens“ und manchmal als „Auftrittswahrscheinlichkeit bis zu einem bestimmten Befragungstag“ interpretiert. Um einer Verwechslung der beiden Begriffe vorzubeugen haben Uhl et al. (2001) für ersteres Konzept den in der Wissenschaft unüblichen Begriff „Gesamtlebenszeitprävalenz“ geprägt und für zweiteres Konzept den Ausdruck „Lebenszeitprävalenz“ verwendet.

7 D.h. mittels eines statistischen Signifikanztests.

8 Man nimmt bei einer Power von 80% in Kauf, dass man in 20% der Fälle den Unterschied nicht zufallskritisch absichern kann.

riablen, deren Zusammenhang zum eigentlichen Zielkriterium aus empirischen oder logischen Gründen als gesichert gilt, zur Messung des Interventionserfolges herangezogen, so spricht man von „Surrogat-Outputvariablen“ („Surrogate Endpoints“ oder „Proxy Measures“).

#### 4.15.6 „Drogenabwehrhaltung“ – ein heterogenes Konstrukt

Eine „geringe Drogenabwehrhaltung“, die in der Regel über unterschiedliche individuelle Aussagen zu Drogen operationalisiert wird, wird oft als Risikofaktor in Zusammenhang mit späterem problematischem Drogenkonsumverhalten gesehen und bietet sich daher auch als Surrogatvariable zur indirekten Erfassung späteren Drogenkonsums an. Die zentrale Frage, die sich hier ergibt, ist allerdings, ob die ursprüngliche, alltagssprachliche, inhaltliche Bedeutung des Begriffs „Drogenabwehrhaltung“ mit der über die Messung operational definierten Bedeutung auch tatsächlich übereinstimmt.

„Drogenabwehrhaltung im inhaltlichen Sinne“ ist eine Haltung, die sich durch eine reduzierte Wahrscheinlichkeit zukünftigen Drogenkonsums auszeichnet. Die Frage, ob stärkere „Drogenabwehrhaltung im inhaltlichen Sinne“ tatsächlich zu einer verringerten Drogenexperimentierwahrscheinlichkeit führt, ist eine rein analytische (also logische) Aussage, die deduktiv aus der Wortbedeutung folgt.

Die operationale Definition von „Drogenabwehrhaltung“ erfolgt im Gegensatz dazu über Stellungnahmen zu Aussagen wie „Illegale Drogen sind gefährlich, und ich werde mich von ihnen fernhalten!“. Ob entsprechende Stellungnahmen zu solchen Fragen tatsächlich mit einer unterschiedlichen Drogenexperimentierwahrscheinlichkeit einhergehen, ist eine synthetische (also empirische) Frage, die letztlich auf die Äquivalenz der inhaltlichen Definition mit der operationalen abzielt – eine Frage, die gegenwärtig von ExpertInnen recht unterschiedlich interpretiert wird: Einige begründen die Gleichsetzung damit, dass Personen, die mit Drogen experimentieren, sich meist weit positiver über Drogen äußern als solche, die sich von Drogen fernhalten. Die Mehrheit lehnt die Gleichsetzung allerdings ab, weil sich immer wieder herausstellt, dass eine von Präventionsprogrammen induzierte Zunahme der „Drogenabwehrhaltung im operationalen Sinn“ keine relevante und/oder nachhaltige Verringerung des tatsächlichen Drogenkonsumverhaltens nach sich zieht.

Bei oberflächlicher Betrachtung geht es bei der Frage, ob „geringe Drogenabwehrhaltung im operationalen Sinn“ mit „erhöhter Drogenexperimentierwahrscheinlichkeit“ äquivalent ist, um die Beurteilung der Richtung des Zusammenhanges – also darum, ob die Einstellung das Verhalten determiniert, ob das Verhalten die Einstellung determiniert, oder ob sich beide Größen wechselseitig beeinflussen. Wenn man sich der Frage so annähert, setzt man implizit Homogenität voraus – aber kann man hier tatsächlich von Homogenität ausgehen? Kann man die gestellte Frage sinnvoll mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten, oder müsste man nicht korrekterweise sagen: „Es kommt auf die Rahmenbedingungen an!“?

Um zu einer angemessenen Antwort zu gelangen, ist es zweckmäßig abduktiv<sup>9</sup> vorzugehen, d.h. aufbauend auf Wissen, Erfahrung und Logik plausible Hypothesen

9 Nach der dreistufigen Peirce'schen Erkenntnislogik besteht die erste Stufe des Erkenntnisprozesses im Finden von konkurrierenden Hypothesen mittels Abduktion, die zweite Stufe in der Ableitung von konkreten Voraussetzungen aus den Hypothesen mittels Deduktion und die dritte Stufe in der Suche nach Fakten, die diese Voraussetzungen mittels Induktion überprüfen (Reichert, 1999).

Abduktion bedeutet den Schluss vom Besonderen zu möglichen Bedingungen, die dieses hervorgerufen haben könnten (z.B.: „Wenn wir einen toten Fisch an Land finden, können wir unter Bezugnahme auf unser empirisches und theoretisches Wissen nach hypothetischen Erklärungsmöglichkeiten suchen, wie der Fisch dorthin gelangt sein könnte.“).

Deduktion bedeutet den Schluss vom Allgemeinen zum Besonderen (z.B.: „Wenn alle Fische im Wasser leben, muss auch ein bestimmter Fisch im Wasser leben.“).

Induktion bedeutet den Schluss vom Besonderen zum Allgemeinen (z.B.: „Wenn alle bis jetzt beobachteten Fische im Wasser lebten, ist anzunehmen, dass auch alle Fische im Wasser leben.“)

Der Stellenwert des Peirce'schen Prinzips der Abduktion wird in den Sozialwissenschaften – wohl nicht zuletzt deswegen, weil der populäre Semiotiker und Erfolgsautor Umberto Eco (z.B.1994) sich ausführlich mit diesem

darüber zu formulieren, unter welchen Rahmenbedingungen eine Stellungnahme zur Aussage „Illegale Drogen sind gefährlich, und ich werde mich von ihnen fernhalten!“ welche Bedeutung haben könnte. Dazu nun – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige plausible Varianten:

- (1) Für einen Schüler/eine Schülerin, der/die sich noch nie ernsthaft mit dem Thema „Drogen“ auseinandergesetzt hat, ist die Aussage eines Lehrers/einer Lehrerin „Drogen sind gefährlich, und man soll sich von ihnen fernhalten!“ ein beliebiger Wissensinhalt wie jeder andere Inhalt des Lehrstoffs. Solche Inhalte werden teilweise spontan gemerkt, teilweise vor Prüfungen gelernt und in Tests, soweit sie korrekt erinnert werden, unkritisch reproduziert.
- (2) Für jemanden, der in einer Subkultur aufwächst, die dem Konsum bestimmter Substanzen sehr negativ oder sehr positiv gegenüber steht, kann Zustimmung zu bzw. Ablehnung von diesem Statement vor allem Ausdruck subkultureller Identität sein.
- (3) Für jemanden, der illegale Drogenerfahrungen gemacht hat und fürchten muss, dass er ernste Probleme bekommen könnte, wenn seine diesbezüglichen Erfahrungen bekannt werden, bedeutet die Zustimmung zum Statement einen Versuch sich selbst zu schützen.
- (4) Für jemanden, der in seiner Clique bereits eigene Drogenerfahrungen gemacht hat und dabei keine erheblichen negativen Konsequenzen erfuhr, ist die Ablehnung des Statements wohl Ausdruck eigener Lebenserfahrung.
- (5) Analoges gilt mit umgekehrtem Vorzeichen auch für Personen, die in Zusammenhang mit illegalen Drogen sehr unangenehme Erfahrungen gemacht haben und die nun dem Statement deutlich zustimmen.

Man könnte diese Liste noch lange fortsetzen, aber bereits die erwähnten Beispiele machen recht deutlich, dass da von einer homogenen Dimension keine Rede sein kann. Ein Teil der relevanten Moderatorvariablen zur Beschreibung der Rahmenbedingungen, die man bei jeder diesbezüglichen empirischen Untersuchung unbedingt berücksichtigen müsste, sind in den obigen Beispielen angesprochen worden – es ist allerdings anzunehmen, dass die tatsächlichen Zusammenhänge noch weit komplexer sind.

Auf Grund existierender empirischer Forschungsbefunde kann man, in Zusammenhang mit der obigen Auflistung unterschiedlicher Rahmenbedingungen, folgende Hypothesen formulieren, die dann als Ausgangspunkte für weitere Reflexionen und für weitere Forschung dienen könnten.

- (1) Papageieffekt: Wenn SchülerInnen, die noch keine Erfahrungen mit illegalen Drogen gemacht haben und auch keinen Bezug zum Thema „Drogen“ haben, mit „Gefährlichkeitsaussagen über Drogen“ konfrontiert werden, so werden sie die Inhalte wie andere Lerninhalte aufnehmen und bei Befragung unverändert wiedergeben. Zu glauben, dass das bloße Nachsagen von Informationen einen protektiven Effekt haben wird, ist hochgradig naiv; so wie man auch nicht erwarten sollte, dass ein Papagei, dem man die Worte „Ich hasse Bananen“ beibringt, in Zukunft keine Bananen mehr fressen wird. Die Zustimmung zur genannten Aussage ist also wenig relevant in Bezug auf zukünftiges Drogenkonsumverhalten.
- (2) Bumerangeffekt: Wenn Kinder und Jugendliche mit überzeichneten Gefahreninhalten konfrontiert wurden, die sich bei der ersten Auseinandersetzung mit der Realität als offensichtlich falsch erweisen, wird die Autorität der Informationsquelle nachhaltig untergraben. Die Informationsquelle beraubt sich damit unnötigerweise der Möglichkeit in kritischen Situationen als kompetente/r PartnerIn einbezogen zu

---

Prinzip auseinandergesetzte – immer größer, was Wirth (1995) dazu veranlasste einen erkenntnistheoretischen Perspektivenwechsel im Sinne einer „Wende zur Abduktion“ zu postulieren.

werden und dadurch angemessen intervenieren zu können. Die Annahme der überzeichneten Gefahreninhalte wird hier offensichtlich zum Risikofaktor.

- (3) Einstellung als Symbol subkultureller Identität: Wenn Jugendliche in einer Subkultur aufwachsen, die allen oder bestimmten Drogen gegenüber stark negativ eingestellt ist, und auch später in dieser Subkultur integriert bleiben, so ist diese subkulturelle Identität hinsichtlich des Konsums dieser Drogen als „protektiver Faktor“ zu werten. Die Zustimmung zur genannten Aussage ist hier als Hinweis auf die „Zugehörigkeit zu einer wenig drogenaffinen Subkultur“ zu werten, steht aber selbst nicht in direktem Kausalzusammenhang zum Zielkriterium „weniger Drogenkonsum“.
- (4) Scheinanpassungseffekt: Wenn drogenerfahrene Jugendliche sich zunächst keine großen Sorgen darüber machen, dass ihr Drogenverhalten bekannt werden könnte, ihnen dann im Zuge eines Drogenpräventionsprogramms aber vermittelt wird, dass es für sie weit sicherer ist sich bedeckt zu halten, so kann man durchaus einen starken Einfluss auf deren Antwortverhalten erwarten. Das wird in der Regel aber nicht mit einer entsprechenden Änderung des privaten Konsumverhaltens einhergehen. Die Zustimmung zur genannten Aussage ist hier bloß als Scheinanpassung ohne praktische Relevanz zu werten.
- (5) Einstellung als Ausdruck von Eigenerfahrung: Wenn Jugendliche auf Grund ihrer eigenen Erfahrungen mit illegalen Drogen und anderen DrogenkonsumentInnen erkennen, dass Drogen gar nicht so gefährlich sind, wie sie zunächst erwartet haben, oder wenn sie umgekehrt erkennen, dass bestimmte Drogen und/oder Konsumformen weit schlimmere Auswirkungen für Einzelne haben können als zunächst vermutet, so ändern sich die Einstellungen entsprechend. Die Einstellungen sind hier Folgen des Konsums und nicht deren Ursache, gleichzeitig determinieren sie aber zu einem wesentlichen Teil Art und Ausmaß des weiteren Umgangs mit diesen Drogen.

Sowohl empirische Befunde als auch inhaltliche Plausibilität sprechen für die eben formulierten Hypothesen. Diese bedürfen aber noch weiterer empirischer Überprüfungen und logischer Analysen. Die Auseinandersetzung mit diesen unterschiedlichen Situationen macht aber recht deutlich, wie wenig zielführend es ist, die Zustimmung zum Statement „Alle illegalen Drogen sind gefährlich, und ich werde mich von ihnen fernhalten!“ als homogenes Konstrukt „Drogenabwehrhaltung“ zu interpretieren, das Konstrukt dann ohne Berücksichtigung situativer Faktoren mit der „Drogenexperimentierwahrscheinlichkeit“ zu korrelieren und darauf aufbauend eine Ad-hoc-Kausalinterpretation zu formulieren.

#### 4.15.7 Das „Mäßiger Konsum – Problemkonsum – Paradoxon“

Bereits erfolgter Drogenkonsum (meist als „Lebenszeitprävalenz“ bezeichnet) wird häufig als erheblicher Risikofaktor für späteren Problemkonsum interpretiert und oft auch als Surrogatvariable zur indirekten Erfassung späteren Problemkonsums eingesetzt.

Die drei Stadien

- (1) „Experimentierkonsum“, bei dem mit der entsprechenden Substanz bloß ein paar Mal experimentiert wird,
- (2) „mäßiger Konsum“, in dem der Konsum über reines Experimentieren hinausgeht, sich dadurch aber (noch) keine ernsthaften physischen, psychischen und/oder sozialen Probleme ergeben haben, und
- (3) „Problemkonsum“, das durch ernsthafte physische, psychische und/oder soziale Probleme charakterisiert ist (wobei Sucht hier nur eines der möglichen Probleme darstellt),

bilden messtheoretisch betrachtet eine Guttman-Skala (Guttman, 1944), d.h. wer ein höheres Stadium erreicht hat, muss zwangsläufig auch die vorhergehenden Stadien durchlaufen haben, und wer ein bestimmtes Stadium nicht erreicht, kann nie zum

folgenden Stadium gelangen. Die Wahrscheinlichkeiten, mit denen jemand, der ein bestimmtes Stadium erreicht hat, auch die folgenden erreichen wird, können als Übergangswahrscheinlichkeiten ausgedrückt werden.

Aus diesem Zusammenhang scheint unmittelbar zu folgen, dass Experimentierkonsum und mäßiger Substanzkonsum Risikofaktoren für späteren Problemkonsum sind – aber: diese Interpretation ist zu vorschnell. Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass mäßiger Konsum – zumindest unter gewissen Rahmenbedingungen – sich sogar als protektiver Faktor entpuppen kann – ein Umstand, den Uhl (2000) mit dem Schlagwort „Mäßiger Konsum-Problemkonsum-Paradoxon“ umschrieben hat.

Um diesen fraglos nicht ganz trivialen Gedanken nachvollziehen zu können, ist es notwendig im zugrunde liegenden Wirkungsmodell die Dimensionen „Widerstandskraft/Verletzlichkeit (Resilienz/Vulnerabilität)“ und „allgemeine Problembelastung“ einzuführen. Gesundheitsförderung, wie sie z.B. von Antonovsky (1987) und der WHO propagiert wird, geht davon aus, dass eine Stärkung von Individuen (Empowerment), d.h. die Erhöhung der Widerstandskraft bzw. Verringerung der Verletzlichkeit, einen günstigen Einfluss auf die Gesundheit haben wird; d.h. dass sich dadurch letztlich die „allgemeine Problembelastung“ (psychische, physische und soziale Probleme) der betroffenen Individuen verringern wird.

Zahlreiche empirische Befunde belegen, dass in Subkulturen, wo der Konsum bestimmter Substanzen zur Norm gehört, der Zusammenhang zwischen Konsumquantität und allgemeiner Problembelastung nicht linear, sondern u-förmig ist. Naheliegender ist, dass sowohl völlig Abstinente als auch SubstanzmissbraucherInnen bereits vor Konsumbeginn durch eine erhöhte allgemeine Problembelastung charakterisiert sind. Kranke, Unglückliche und Erfolglose tendieren verstärkt entweder zu Abstinenz oder zu Missbrauch. Gesunde, Glückliche und Erfolgreiche tendieren verstärkt zu mäßigem Konsum. Dieses Phänomen, das sich im Bereich des Alkoholkonsums immer wieder ganz deutlich zeigt und für das es auch im Zusammenhang mit Cannabis und Heroin Hinweise gibt, kann man einerseits mit der „sozio-kulturellen Regelungshypothese“ und andererseits mit der „Selbstschutz-Selbstmedikationshypothese“ erklären (Uhl et al., 2001).

- (1) Die „sozio-kulturelle Regelungshypothese“ besagt, dass unproblematische Personen ihren Substanzkonsum an die subkulturelle Norm anpassen, d.h. sie leben in der Regel weder völlig abstinent noch zeichnen sie sich durch solche Konsumformen aus, die in der Subkultur als unmäßig bewertet werden.
- (2) Die „Selbstschutz-Selbstmedikationshypothese“ besagt, dass sehr problembelastete Personen entweder – gleichsam als Selbstschutzmechanismus – völlig auf Substanzkonsum verzichten oder diese Substanzen zur Selbstmedikation einsetzen, was dann rasche Dosissteigerung und hohes Suchtrisiko bedingt.
- (3) Als dritte Erklärungshypothese, die man als „selektive Konsumsteigerungshypothese“ bezeichnen könnte, kann man noch anführen, dass stark problembelastete Personen, die zunächst noch unproblematischen Substanzkonsum betreiben, mit deutlich erhöhter Wahrscheinlichkeit zu problematischen Konsummustern wechseln, wodurch sich deren Anteil unter den mäßigen KonsumentInnen systematisch verringert, während deren Anteil unter den ProblemkonsumentInnen systematisch ansteigt.

Totale Abstinenz muss demnach in Subkulturen, in denen der Umgang mit der entsprechenden Substanz zum Alltag gehört, im Sinne der beiden erstgenannten Hypothesen als Problemindikator interpretiert werden und hat damit einen ähnlichen Hinweischarakter wie exzessiver, die subkulturelle Norm sprengender Konsum. Sollte man nun, im Sinne von erfolgreicher Gesundheitsförderung, eine deutliche Reduktion der Problembelastung von Individuen durch Empowerment erzielen, so sollte das den Hypothesen entsprechend einerseits mit einer Reduktion des Problemkonsums und andererseits mit einer Zunahme des Experimentierkonsums sowie mäßigen Konsums einhergehen.

Um bezüglich des „Mäßiger Konsum-Problemkonsum-Paradoxon“ nicht missverstanden zu werden, folgende Klarstellung:

- (1) Diese Interpretation legt nahe, dass der U-Zusammenhang zwischen Alkoholkonsum und Gesundheitsproblemen nur zu einem geringen Teil über die oft kolportierte protektive Wirkung des Alkohols gegen koronare Herzerkrankungen oder gegen Stresserkrankungen erklärbar ist, und dass mäßiger Alkoholkonsum daher weit weniger gesundheitsfördernd ist, als häufig angenommen wird.
- (2) Die Behauptung, dass Abstinenz unter gewissen Bedingungen als Risikofaktor zu interpretieren ist, steht absolut nicht im Widerspruch zur Hypothese, dass Abstinenz unter anderen Bedingungen – z.B. nach erfolgreichen Maßnahmen zur Angebotsreduktion – auch ein Schutzfaktor sein kann; d.h. dass in letzterem Fall eine Zunahme des unproblematischen Konsums als Hinweis für eine Zunahme späteren Problemkonsums zu werten ist.
- (3) Die Behauptung, dass Abstinenz unter gewissen Bedingungen als Risikofaktor zu interpretieren ist, bedeutet auch nicht, dass man einen positiven Beitrag zur Reduktion des Problemkonsums leisten könnte, indem man Abstinente aktiv zum Konsum animiert. Genau das Gegenteil ist der Fall: Wenn jemand erkennt, dass er, im Sinne einer Selbstschutzstrategie, die Hände von bestimmten Substanzen lassen sollte, weil er diese möglicherweise weit schlechter im Griff haben würde als weniger belastete Personen, dann sollte man ihn in dieser Entscheidung unterstützen und nicht kritisieren. Gleichzeitig sollte man aber versuchen jenen, die wegen persönlicher Probleme völlige Abstinenz wählen, eine Hilfestellung bezüglich ihrer Grundproblematik angedeihen zu lassen. Der Erfolg dieser Maßnahmen kann sich dann darin manifestieren, dass die Betroffenen sich später zum kontrollierten Umgang mit der Substanz im Stande fühlen und die Totalabstinenz aufgeben – das ist aber kein unmittelbares Ziel der Gesundheitsförderung, sondern ein unvermeidlicher Nebeneffekt, der auftritt, wenn es den Individuen besser geht.
- (4) Bei allen Ausführungen handelt es sich um statistische Durchschnittsaussagen, die nicht auf Einzelne bezogen werden können und sollen. Auch wenn sich unter Abstinenten mehr Personen mit ernststen Problemen befinden als unter mäßig konsumierenden, so bedeutet das natürlich keinesfalls, dass die Entscheidung zur Abstinenz nicht auch auf ganz anderen Motiven aufbauen kann. Die Entscheidung zur Substanzabstinenz ist generell zu begrüßen und diese Ausführungen sollten nicht als Anlass dienen, diese Entscheidung in ein negatives Licht zu rücken.

#### 4.15.8 Die Einstiegsdrogentheorie oder Schrittmachertheorie

Alkohol-, Nikotin- und Cannabiskonsum werden oft als Risikofaktoren für späteren Opiat- und/oder Kokainkonsum im Sinne von Einstiegsdrogen oder Schrittmacherdrogen dargestellt. Aus der Einstiegsdrogentheorie ergeben sich, zumindest bei üblicher, vordergründiger Betrachtung, zwei zentrale Implikationen. Erstens kann man viel leichter argumentieren, warum man gesellschaftlich integrierte Drogen wie Alkohol und Nikotin und/oder vergleichsweise harmlosere Drogen, wie Cannabis, vehement bekämpft, wenn man deren Konsum als ersten Schritt zur Heroin- oder Kokainabhängigkeit darstellt. Zweitens hat die Verwendung von Alkohol-, Nikotin- und Cannabiskonsum als Surrogatvariablen für Opiat- und/oder Kokainkonsum auch große praktische Vorteile für WirkungsforscherInnen. Wenn man nämlich damit durchkommt, häufigere Phänomene (Alkohol-, Nikotin oder Cannabiskonsum) als Indikatoren für das spätere Auftreten von selteneren Phänomenen (Opiat- oder Kokainkonsum) zu interpretieren, so kann man in der Wirkungsforschung mit weit geringeren Stichprobenumfängen das Auslangen finden.

In der täglichen drogenpolitischen Diskussion fällt auf, dass jene, die das Schlagwort „Einstiegsdroge“ verwenden, meist gleichzeitig für die konsequente Bekämpfung jeglichen Substanzgebrauches – besonders bei Jugendlichen – eintreten, während

jene, die das Schlagwort „Einstiegsdroge“ entschieden ablehnen, einer liberalen und differenzierten Handhabung des Alkohol-, Nikotin- und Cannabiskonsums das Wort reden.

Der Begriff „Einstiegsdroge“ steht also symbolisch für eine bestimmte drogenpolitische Grundhaltung. Das Ganze entbehrt bei kritischer Betrachtung allerdings nicht einer gewissen Komik: Die vordergründige Interpretation der Einstiegsdrogentheorie, die als Argument für eine undifferenzierte und kompromisslose Bekämpfung jeglichen Drogenkonsums herhalten könnte, gilt unter SuchtforscherInnen inzwischen als völlig obsolet. Bei einer genaueren Betrachtung der Einstiegsdrogentheorie kann aber gerade diese Theorie als wesentliches Argument für eine differenzierte und ausgewogene Drogenpolitik herhalten. So stützt sich z.B. die liberale holländische Cannabispolitik darauf, dass man den Cannabismarkt und den Heroinmarkt trennen muss, um zu verhindern, dass Cannabis eine Einstiegsdrogenfunktion für den Konsum gefährlicherer Substanzen bekommt bzw. beibehält.

Um die Auseinandersetzung über die Einstiegsdrogentheorie auf eine sachliche Ebene zu bringen, ist es sinnvoll zunächst zu präzisieren, was der Begriff „Einstiegsdroge“ überhaupt bedeutet. Aus der Art und Weise, wie meist argumentiert wird, kann man erschließen, dass ein Kausalzusammenhang zwischen Alkohol-, Nikotin- und Cannabiskonsum auf der einen Seite und späterem Opiat- und/oder Kokainkonsum auf der anderen Seite gemeint ist, d.h. dass man annimmt, dass eine Zunahme/Abnahme des Einstiegsdrogenkonsums automatisch auch zu einer Zunahme/Abnahme des Folgedrogenkonsums führen muss.

Worauf stützt sich nun die Einstiegsdrogentheorie empirisch? Man findet dazu zwei Hauptargumentationslinien: eine, die auf Sequenz basiert, und eine, die sich auf Korrelation stützt. Die sequenzgestützte Argumentationslinie basiert auf der Beobachtung, dass die Sequenz des Drogeneinstiegs entweder „Alkohol → Nikotin → Cannabis → andere illegale Drogen“ oder „Nikotin → Alkohol → Cannabis → andere illegale Drogen“ ist. Die korrelationsgestützte Argumentationslinie basiert darauf, dass, nachdem bestimmte Substanzen konsumiert worden sind, die Wahrscheinlichkeit bestimmte Folgesubstanzen zu konsumieren (Übergangswahrscheinlichkeit) erhöht ist.

Die erstere Argumentationslinie entspricht dem sogenannten „Sequenzfehlschluss“ (post hoc fallacy). Das Argument, dass jeder Drogenkonsument vor dem Drogeneinstieg bereits Milch getrunken hat, ohne dass man deswegen Milch als Einstiegssubstanz bezeichnen könnte, zeigt die Haltlosigkeit dieser Argumentationslinie anschaulich auf.

Wesentlich komplexer ist die Lage bei der korrelativen Argumentationslinie. In empirischen Studien ergibt sich regelmäßig ein Korrelationszusammenhang zwischen dem Konsum der diskutierten Substanzen, der bei oberflächlicher Betrachtung die Einstiegsdrogenhypothese stützt. Um auf Kausalität schließen zu können, benötigt man aber, wie eingangs festgestellt, Kausalmodelle, die den beobachteten statistischen Zusammenhang inhaltlich erklären, und auch hier ist wieder abduktive<sup>9</sup> Kreativität gefragt.

Basierend auf empirischen Forschungsbefunden kann man zur Erklärung des, der Einstiegsdrogentheorie zugrunde liegenden, statistischen Zusammenhangs folgende Hypothesen formulieren, die dann als Ausgangspunkte für weitere Reflexionen und für weitere Forschung dienen könnten:

- (1) Erklärungsmodell „Wunsch nach stärkerer Wirkung“: Die Vorstellung, dass Personen, die „leichtere“ Drogen probieren, nach einiger Zeit mit der Wirkung dieser Drogen nicht mehr zufrieden sind und sich dann „stärkeren“ Drogen zuwenden, wird vor allem von Laien oft vertreten. Dieser Erklärungsansatz basiert aber auf einer weitgehenden Unkenntnis der unterschiedlichen Drogenwirkungen. Heroin oder Kokain wirken ja nicht nur quantitativ stärker als Cannabis oder Ecstasy, sondern haben qualitativ ganz andere Wirkungen. Die gebräuchliche sprachliche Unterscheidung in „weiche Drogen“ und „harte Drogen“, die statt unterschiedlicher Qualität unter-

schiedliche Quantität der Wirkung suggeriert, trägt zur Verstärkung dieses inadäquaten Erklärungsansatzes bei.

- (2) Erklärungsmodell „Schwellenüberschreitung“: Den meisten potentiellen KonsumentInnen illegaler Drogen ist bewusst, dass der Konsum illegaler Drogen unerwünschte rechtliche, soziale und gesundheitliche Folgen haben kann. Dieses Bewusstsein hält manche Individuen davon ab, eine konkrete Gelegenheit zum Experiment mit illegalen Drogen wahrzunehmen, wenn sie sich bietet. Bei Cannabis wird die Schwellenangst bei einem großen Teil der Jugendlichen dadurch überwunden, dass sehr viele Jugendliche in ihrem Umfeld mit Cannabis experimentieren und sich in der Regel keine ernsthaften negativen Konsequenzen daraus ergeben. Für jemanden, der die Schwellenangst eine bestimmte Substanz betreffend überwindet, erhöht sich in der Regel die Wahrscheinlichkeit dafür, dass er bei sich bietender Gelegenheit auch den Schritt zu weiteren illegalen Substanzen wagen wird. Besonders gering ist die Schwellenangst, wenn eine weitere Substanz als gleich gefährlich oder nur unwesentlich gefährlicher erlebt wird. Wenn dieses Modell zutrifft, sollte man die Gefährlichkeit illegaler Substanzen möglichst sachlich und korrekt darstellen. Wer z.B. die Gefährlichkeit von Cannabis relativ zu Heroin deutlich überschätzt, für den ist nach erfolgtem Cannabiskonsum die Schwelle zum Heroinkonsum weit niedriger als für jemanden, der das unterschiedliche Gefährdungspotential realistischer einschätzt.
- (3) Erklärungsmodell „gemeinsamer Markt oder gemeinsame Aufenthaltsorte“: Wenn an bestimmten Orten mehrere illegale Substanzen gehandelt werden oder sich Konsumenten unterschiedlicher Substanzen an bestimmten Orten mischen, so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die KonsumentInnen einer Substanz situationsbedingt zum Konsum weiterer Substanzen verleitet werden. Im Sinne dieses Erklärungsmodells sind Maßnahmen, um die Drogenmärkte zu trennen – wie z.B. die liberale holländische Cannabispolitik – durchaus erfolgversprechend, hingegen sind Maßnahmen, die zu einem Zusammenrücken unterschiedlicher Drogenszenen führen – z.B. strategisch nicht durchdachte Maßnahmen gegen die offene Drogenszene (Uhl & Springer, 1997) – als kontraproduktiv zu beurteilen.
- (4) Erklärungsmodell „Drogenaffinität“: Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass bei bestimmten Individuen, die stärker drogenaffin sind, für alle Drogen eine höhere Konsumwahrscheinlichkeit vorliegt. Das gilt sowohl in qualitativer Hinsicht (welche Substanzen genommen werden) als auch in quantitativer Hinsicht (in welchem Ausmaß die Substanzen genommen werden). Unterschiedliche Drogenaffinität von Individuen kann den statistischen Zusammenhang zwischen den Konsumvariablen erklären, wobei der Umstand, dass die Sequenz des Drogeneinstiegs meist altersentsprechend geschichtet ist, mit diesem Erklärungsmodell durchaus vereinbar ist. Wenn der Erklärungsansatz Drogenaffinität zutrifft, dann kann man erwarten, dass ein konsequent verursachter Engpass bei bestimmten Substanzen langfristig nicht zu einem Rückgang bei allen anderen Substanzen führen würde, sondern dass eine kompensatorische Verschiebung zu anderen Substanzen eintreten würde. Solche Verschiebungen hat es in der Geschichte schon öfter gegeben. Man denke da z.B. an die Verschiebung von Cannabis zu Alkohol in traditionellen Cannabisländern, nachdem der internationale Druck zu einem gesetzlichen Cannabisverbot führte, oder an die Verschiebung von Kaffee zu Tee infolge wirtschaftlicher Veränderungen in manchen asiatischen Ländern (Maritsch & Uhl, 1989). Auch dass Cannabis Ende der Sechzigerjahre unter Jugendlichen in den USA viel schneller populär wurde als in Europa, könnte mit dem erschwerten Alkoholzugang für diese Jugendlichen in Zusammenhang stehen. Das Modell „Drogenaffinität“ erklärt, warum der Konsum einer Substanz mit dem Konsum einer anderen Substanz statistisch korreliert ist, auch wenn ein anhaltender maßnahmenbedingter Rückgang einer bestimmten Substanz eine kompensatorische Erhöhung beim Konsum der anderen Substanz bewirkt. Im Sinne dieses Erklärungsmodells können entschiedene Maßnahmen zur Bekämpfung von Substanzen, die als relativ harmlos erachtet werden, eine Ver-

schiebung zu weit gefährlicheren Substanzen begünstigen, wodurch der Erfolg zu einem Pyrrhussieg würde.

Die vier hier diskutierten Modelle zur Erklärung des Zusammenhangs zwischen dem Konsum unterschiedlicher Drogen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und sind auch primär als Gedankenanstoß konzipiert. Es erweist sich aber recht anschaulich, dass die empirischen Sachverhalte, die zur Begründung der Einstiegsdrogentheorie herangezogen werden, bei detaillierter Analyse viel eher zur Rechtfertigung einer differenzierten, sachlichen und liberalen Drogenpolitik geeignet sind als zur Rechtfertigung einer undifferenzierten, repressiv ausgerichteten Vorgangsweise.

#### **4.15.9 Abschließende Bemerkungen zu den Problemen in der „Präventionsforschung“**

Es wurde versucht Schwierigkeiten, mit denen WissenschaftlerInnen im Zusammenhang mit der Erforschung von „Schutzfaktoren“ und „Risikofaktoren“ konfrontiert sind, zu dokumentieren und dabei für einen kritischen, offenen und ehrlichen Umgang mit existierenden Studien und Interpretationen zu plädieren. ForscherInnen sollten demgemäss mehr als bisher lernen mit unsicheren Befunden und Widersprüchen zu leben und dem Versuch zu widerstehen, sich in solchen Fällen – d.h. wenn solche Entscheidungen weder von der Datenlage noch logisch begründbar sind – willkürlich für eine bestimmte Option zu entscheiden. Es ist wichtig, sich vermehrt mit den wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlagen der Forschung auseinanderzusetzen, auch wenn das die tägliche Arbeit erschwert.

## 5 Struktur des Gesamtprojektes „Miteinander leben“

Die Erarbeitung dieses Modellprojektes zur regionalen Suchtvorbeugung im städtischen Raum beruht auf den langjährigen Erfahrungen bei der Durchführung von suchtpreventiven Fortbildungsveranstaltungen und Praxisprojekten mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten und unterschiedlichen Zielgruppen, die vom Institut für Suchtprävention (ISP) in Wien durchgeführt worden sind, wobei die Berücksichtigung regionaler soziokultureller Gegebenheiten als bedeutend erkannt wurde. Eigentliches Ziel des Gesamtprojektes war es das Konzept „Miteinander Leben“ in allen Wiener Gemeindebezirken umzusetzen. Gegenstand der vorliegenden Evaluation war ein Pilotprojekt im zweiten Wiener Gemeindebezirk, wobei einerseits die Machbarkeit („Feasibility Evaluation“) und andererseits die Optimierung des Konzeptes („Formative Evaluation“) im Zentrum des Unterfangens standen.

### 5.1 Projektleitung

Die Gesamtleitung und Trägerschaft des Suchtpräventionsprojektes "Miteinander leben" obliegt dem Fonds Soziales Wien, Abteilung: Suchtprävention und Koordination der Suchtkrankenhilfe, Institut für Suchtprävention, Alserstraße 20/6, A-1090 Wien. Die Institutsleitung lag bis 2002 bei Silvia Franke, danach bei Harald Kriener.

### 5.2 Projektteam

Inhaltliche Konzeption, Organisation der praktischen Durchführung und Gesamtprojektleitung:

Maria Abel (ISP, Wien)

ReferentInnen in der Informations- und Fortbildungsphase:

Margot Sokopp (PI, Wien)

Silvia Franke (ISP, Wien)

Maria Abel (ISP, Wien)

Max Foissner (Referent der NÖ-Fachstelle für Suchtvorbeugung, Mobile Jugendarbeit, Mödling)

Interne Evaluation in der Planungsphase:

Nina Acker (ISP, Wien)

Doris Nowak-Schuh (ISP, Wien)

Interne Evaluation in der Projektphase:

Axel Magnus (ISP, Wien)

Presse- und Öffentlichkeitsarbeit:

Florian Winkler (Pressestelle Fonds Soziales Wien)

Sekretariat:

Susanne Zidek (ISP, Wien)

Weitere Projektteams wurden in der Entwicklungs- und Durchführungsphase der Teilprojekte mit Jugendlichen gebildet. Sämtliche projektbeteiligte Personen und Institutionen werden im Anhang aufgelistet.

### 5.3 Projektziele

Geplant war: Förderung sich selbsterhaltender Netzwerke bestehend aus LehrerInnen, außerschulischen JugendarbeiterInnen, Eltern und politisch Verantwortlichen, die die Aufgabe „Suchtprävention“ zu ihrem Anliegen machen, „EigentümerInnen“ des

regionalen Projekts „Miteinander Leben“ werden, laufend weitere Personen zur Mitarbeit im Netzwerk motivieren, in der Folge Suchtpräventionsaufgaben autonom realisieren und sich nach Projektabschluss weitestgehend vom ISP abnabeln.

Nicht geplant war: Schaffung permanenter umfassender regionaler ISP-Projekte, die zur Durchführung der konkreten Einzelaufgaben auf Personen eines vom ISP geleiteten Netzwerks aus LehrerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen zurückgreifen.

Die Projektziele lassen sich grob in vier Aspekte unterteilen:

- (1) Eine gemeindeorientierte Perspektive, die sich auf die Frage bezieht, ob es gelingt autonome und nachhaltige selbsterhaltende Netzwerke in einer Gemeinde<sup>10</sup> zu implementieren.
- (2) Eine inhaltliche Präventionsperspektive, die sich mit der Frage befasst, ob die vom Netzwerk initiierten Aktivitäten tatsächlich suchtpreventiven Charakter haben.
- (3) Eine Außenwirkungsperspektive, die sich der Frage stellt: Ist es gelungen in der Region ein positives Grundklima der Prävention gegenüber zu fördern und ist die Bereitschaft gestiegen sich aktiv an Präventionsaktivitäten zu beteiligen.
- (4) Die Perspektive der Übertragbarkeit der Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt im 2. Wiener Gemeindebezirk auf die anderen Wiener Gemeindebezirke.

Aus den genannten Perspektiven ergeben sich folgende Partialziele:

(1a) Partialziel „Autonomie der Netzwerke“:

D.h. Verselbständigung des Projektes in dem Sinne, dass die Aufgaben des ExpertInnenteams des Institutes für Suchtprävention sich sukzessive verringern und letztlich auf begrenzte Supervisions- bzw. Coachingangebote reduzieren.

(1b) Partialziel „Nachhaltigkeit der Netzwerke“:

D.h. dass die Mitglieder des Netzwerks (bereits ausgebildete MultiplikatorInnen) laufend weitere interessierte Personen zur Mitarbeit motivieren, diese unterweisen bzw. zu Ausbildungsangeboten weitervermitteln, wobei die Neurekrutierungen zumindest die ausscheidenden MitarbeiterInnen ersetzen müssen, damit Nachhaltigkeit über eine gute Vernetzung von engagierten Personen erreicht werden kann. Dazu ist wichtig, dass die zur Aufrechterhaltung der Netzwerke und Projektdurchführung nötigen finanziellen Ressourcen gewährleistet sind, und dass adäquate Kommunikationsstrukturen zwischen den Mitgliedern des Netzwerks geschaffen und aufrecht erhalten werden können.

(2a) Partialziel „Bedürfnis- und bedarfsorientierte Umsetzung suchtpreventiver und gesundheitsfördernder Inhalte in Schulen sowie in den Strukturen der außerschulischen Jugendarbeit“:

Um dieses Ziel zu erreichen, muss die Qualität der Fortbildung der zum Netzwerk zählenden MediatorInnen und MultiplikatorInnen gewährleistet sein, dass diese die theoretischen Grundsätze moderner Suchtprävention hinreichend verstehen und sich der in diesem Zusammenhang nötigen demographisch-emanzipatorischen Grundhaltung Jugendlichen gegenüber anschließen.

(2b) Partialziel „Nachhaltigkeit der Wirkung der konkreten Projekte“:

D.h. gesundheitsbedrohliche bzw. gesundheitsfördernde Strukturen müssen nachhaltig abgebaut bzw. ausgebaut werden.

(3) Partialziel „Schaffung eines der Prävention förderlichen positiven Grundklima im Bezirk“:

D.h. Erzeugung einer positiven Haltung und Verständnis für einen modernen Präventionsansatz im Sinne der Gesundheitsförderung, sowie Erhöhung der Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit an Projekten bei professionellen JugendarbeiterInnen,

---

<sup>10</sup> In der Großstadt Wien, einer Gemeinde mit 23 Bezirken, die gleichzeitig ein Bundesland ist, bezieht sich die angesprochene Gemeindeorientierung auf einen einzelnen Gemeindebezirk.

Jugendlichen und deren Bezugspersonen durch konkrete Projekte, die von den Jugendlichen positiv aufgenommen, in die Eltern einbezogen werden, öffentliche Projektpräsentationen stattfinden, Medienarbeit geleistet wird usw.

(4) Partialziel „Übertragbarkeit auf andere Regionen“:

Um zu beantworten, ob ein Konzept auf andere Regionen übertragen werden kann, ist es nötig zu reflektieren, wie weit wesentliche Strukturelemente regionsspezifisch sind bzw. wie weit diese analog auch in anderen Regionen vorausgesetzt bzw. aufgebaut werden können.

## 6 Projektablauf

---

Das Pilotprojekt „Miteinander Leben“ im 2. Wiener Gemeindebezirk lässt sich in vier Phasen unterteilen:

- (1) Konzeptentwicklungsphase
- (2) Informations- und Fortbildungsphase für LehrerInnen und außerschulische JugendarbeiterInnen
- (3) Entwicklungsphase für konkrete Suchtvorbeugungs- bzw. Gesundheitsförderungsprojekte mit Jugendlichen durch die zuvor fortgebildeten MultiplikatorInnen
- (4) Umsetzungsphase zur praktischen Durchführung der in der Entwicklungsphase konzipierten Projekte

### 6.1 Konzeptphase für das Gesamtkonzept „Miteinander leben“

Die Projektidee für „Miteinander Leben“ wurde von der Projektleiterin Maria Abel – aufbauend auf praktische Erfahrungen mit regionalen Projekten in anderen Wiener Gemeindebezirken, Literaturstudien und Erfahrungsaustausch mit anderen Einrichtungen (u.a. mit dem Landesinstitut für Schule – Suchtprävention Bremen, Margrit Hasselmann) – entwickelt. Die Konzeptphase für das Gesamtkonzept „Miteinander leben“ dauerte von Juni bis November 2000.

Mit den für die Kinder- und Jugendarbeit verantwortlichen Personen des 2. Bezirkes – Bezirksvorsteher, Bezirksrat für Drogenfragen, Bezirksschulinspektorin, SchulleiterInnenkonferenz, Jugendplattform<sup>11</sup>) – wurde bereits im Stadium des Entstehens der Projektidee Kontakt aufgenommen. Damit sollte einerseits um das Interesse von potentiellen MultiplikatorInnen und MediatorInnen sowie um die Unterstützung von deren Vorgesetzten geworben und andererseits in der Konzepterstellung auf regionale „Besonderheiten“ Bedacht genommen werden wie etwa Termine anderer Projekte bzw. Schulveranstaltungen, um zeitliche Überschneidungen und damit verbundene Probleme mit räumlichen oder sonstigen Ressourcen zu verhindern, Abklärung der Notwendigkeit von Übersetzungen bei Präsentationen von Projekten/Projekthalten (z.B. für Eltern in Schulen mit einem hohen Anteil von SchülerInnen, die nicht Deutsch als Muttersprache haben) usw.

### 6.2 Informations- und Fortbildungsphase

Die jeweils ersten berufsgruppenspezifischen Aus- und Fortbildungsangebote erfolgten von November 2000 bis Juni 2001 getrennt für LehrerInnen, außerschulische JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortliche.

Die Rekrutierung der außerschulischen JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortlichen war erfolgreich über die Vorstellung des Projekts in der Jugendplattform geglückt, was u.a. auch darauf zurückzuführen war, dass es sich bei den TeilnehmerInnen an der Jugendplattform auch um die in Frage kommenden MultiplikatorInnen und MediatorInnen handelte.

Über die Vorstellung des Projekts „Miteinander leben“ bei der SchulleiterInnenkonferenz hingegen gingen keine entsprechenden Informationen an infragekommene LehrerInnen weiter, weswegen in der Informations- und Fortbildungsphase konkrete Schritte

---

11 Die Jugendplattform ist ein monatliches Treffen der MitarbeiterInnen der außerschulischen Jugendeinrichtungen des Bezirkes sowie der mit Jugendfragen befassten Beamten und Politiker. Eigentlich sind auch LehrerInnen zur Jugendplattform eingeladen, diese sind aber in diesem Gremium kaum vertreten.

gesetzt werden mussten, um LehrerInnen einbeziehen zu können. Die Einladung an LehrerInnen des 2. Bezirks, an suchtpreventiven Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen, erfolgte durch das Pädagogische Institut (PI) in jener Form, in der das Institut Fortbildungsveranstaltungen üblicherweise ausschreibt, und ohne Bezug auf das Pilotprojekt „Miteinander leben“. Die Irritationen, die dieser Umstand im Zuge der Veranstaltung auslöste, konnte jedoch letztlich zwischen den Beteiligten geklärt werden.

Die Informations- und Fortbildungsangebote setzten sich folgendermaßen zusammen:

(1) Speziell konzipierte Fortbildungsangebote im Rahmen des Projektes "Miteinander leben":

- Fortbildung für Personen der außerschulischen Jugendarbeit und politisch Verantwortliche
- Workshop in Form einer „Zukunftswerkstatt“, in dem in Kooperation von schulischen und außerschulischen JugendarbeiterInnen sowie politisch Verantwortlichen konkrete Projekte mit Jugendlichen initiiert wurden
- Projektberatung, Coaching

(2) Schon bestehenden Fortbildungsangebote des PI und dem Wiener Institut für Suchtprävention (ISP), die erweitert und adaptiert wurden:

- LehrerInnenfortbildung zur Suchtprävention
- Pädagogische Konferenzen
- Elternabende

(3) Informations- und Fortbildungsangebote, die kontinuierlich am PI und vom ISP offeriert werden:

- LehrerInnenfortbildung am PI
- Fachbibliothek im ISP mit Projektdokumentationen, pädagogischen Materialien und Videofilmen
- Vermittlung von ReferentInnen zum Thema Sucht und Suchtvorbeugung, ebenfalls durch das ISP

Im Sinne einer zielgruppenspezifischen Vorgangsweise wurde das Informations- und Weiterbildungsangebot einerseits für LehrerInnen und andererseits für außerschulische JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortliche in weiten Bereichen unterschiedlich konzipiert, d.h. die Veranstaltungen für die verschiedenen Berufsgruppen fanden mit unterschiedlichen Inhalten, die jeweils vorhandenes Vorwissen und die jeweilige Vorerfahrung berücksichtigten, statt.

### 6.2.1 Fortbildung ausschließlich für LehrerInnen

Eine Fortbildung für MultiplikatorInnen aus dem schulischen Bereich (Hauptschulen, Allgemeinbildende Höhere Schulen, Berufsbildende Schulen, Sozialpädagogisches Zentrum) wird jedes Semester vom Pädagogischen Institut der Stadt Wien (PI) für TeilnehmerInnen aus ganz Wien angeboten. Im Rahmen des Pilotprojekts „Miteinander leben“ gab es im PI ein spezielles viertägigen Seminarangebot, weitgehend analog zum üblichen Fortbildungskonzept, ausschließlich für LehrerInnen aus dem 2. Bezirk.

LehrerInnen, die zu einem späteren Zeitpunkt in das Projekt „Miteinander leben“ einsteigen wollten, und an diesem speziellen Seminar nicht teilgenommen hatten, hatten die Möglichkeit an dem, jedes Semester einmal angebotenen Routineseminar des PI zur Suchtvorbeugung teilzunehmen.

## 6.2.2 Fortbildung ausschließlich für außerschulische JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortliche

Die dreitägige Fortbildung für außerschulische JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortliche im 2. Bezirk stand unter dem Motto: „Train the Trainer“. War im Rahmen der PI-Fortbildungsveranstaltung für LehrerInnen schwerpunktmäßig Theorie vermittelt worden, dominierte bei der Veranstaltung für die außerschulischen JugendarbeiterInnen die Auseinandersetzung mit praktischen Aspekten der Projektumsetzung; die Durchführung dieses Workshops (moderierte Gruppenarbeit; jeweils eine ReferentIn aus dem ISP und der außerschulischen Jugendarbeit) stellte ein spezielles Angebot des ISP dar, das für das Projekt „Miteinander leben“ konzipiert worden war.

## 6.2.3 Berufsgruppenübergreifende Fortbildung

Für LehrerInnen und außerschulische JugendarbeiterInnen sowie politisch Verantwortliche gemeinsam wurde im Anschluss an die Einführungsseminare ein zweitägiger gemeinsamer Workshop konzipiert. Ziel dieser Veranstaltung war es, einerseits einen multiprofessionellen Austausch und andererseits ein gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen, um eine gemeinsame Basis für Kooperationen in Bezug auf konkrete Präventionsprojekte nach dem Gesundheitsförderungsansatz mit Jugendlichen zu schaffen. Dieser Workshop wurde nach der Methode der „Zukunftswerkstatt“ gestaltet, ein Ansatz, der sich besonders gut dafür eignet, kreative Ideen der TeilnehmerInnen in der Folge so weit zu konkretisieren, dass eine Realisation möglich wird.

Der Ablauf einer „Zukunftswerkstatt“ erfolgt in drei abgegrenzten Phasen:

- (1) Beschwerde und Kritikphase zwecks Abbau von Hemmnissen
- (2) Utopiephase, in der uneingeschränkt Ideen entwickelt werden können
- (3) Konkretisierungs- und Realisierungsphase, in der die Ideen auf ihre Umsetzbarkeit hin überprüft werden

Im Rahmen der „Zukunftswerkstatt“ wurden 5 konkrete Teilprojekte angedacht und mit allen TeilnehmerInnen diskutiert. Zwei dieser Projekte wurden im Anschluss daran – in der Entwicklungsphase für konkrete Suchtvorbeugungs- bzw. Gesundheitsförderungsprojekte – genauer strukturiert (vgl. Kap. 6.3) und konzipiert und in der Umsetzungsphase für Teilprojekte realisiert (vgl. Kap. 6.4).

## 6.2.4 Fortbildungen für PsychagogInnen und BeratungslehrerInnen

Ursprünglich war geplant, auch BeratungslehrerInnen und LehrerInnen mit Psychagogenausbildung in die regionalen Netzwerke einzubeziehen, da diese in Bezug auf Suchtprävention/Gesundheitsförderung von ihrer Ausbildung her besonders kompetent sind. Jedoch beteiligte am Pilotprojekt „Miteinander Leben“ keine einzige BeratungslehrerIn oder PsychagogIn.

Da nicht auszuschließen ist, dass bei weiteren Projektumsetzungen in anderen Bezirken es zu einer Beteiligung von BeratungslehrerInnen oder PsychagogInnen kommt, erscheint es erwähnenswert, dass vom ISP in Zusammenarbeit mit anderen österreichischen Suchtpräventionsfachstellen für diese Zielgruppe regelmäßig Fortbildungsveranstaltungen angeboten werden. Das Programm umfasst Fachvorträge zu allgemeinen und speziellen suchtpreventiven Themen – wie Beratungs- und Betreuungsangeboten zu stoffgebundenen und stoffungebundenen Suchtformen – sowie die Präsentation des Wiener Drogenkonzepts durch den Drogenkoordinator der Stadt Wien. Ein Teil der Fortbildungen widmet sich der Erörterung und Diskussion des §13 SMG, der die rechtliche Grundlage für die konkrete Vorgangsweise beim „Drogenanlassfall“<sup>12</sup> in der Schule

---

12 Vom „Drogenanlassfall“ wird gesprochen, wenn SchülerInnen mit Suchtmittelkonsum in Zusammenhang gebracht werden und die Schule in der Folge darauf reagieren muss.

regelt. Im Gegensatz zu den Fortbildungen für LehrerInnen und MultiplikatorInnen der außerschulischen Kinder- und JugendarbeiterInnen, deren Inhalte sich hauptsächlich an den Grundsätzen der primären Suchtvorbeugung orientieren, liegt der Schwerpunkt in der Fortbildung der BeratungslehrerInnen und PsychagogInnen im sekundär- bis tertiärpräventiven Bereich.

### 6.2.5 Pädagogische Konferenzen

Ein Routineserviceangebot des ISP sind „Pädagogische Konferenzen“; unter Einbeziehung von Schulleitung, LehrerInnen und SchulärztInnen eines Schulstandortes werden dabei gemeinsam mit MitarbeiterInnen des ISP Suchtpräventionsstrategien für den Schulalltag erarbeitet, die Vorgangsweise im „Drogenanlassfall“ erörtert und die in der Schule für Präventionszwecke zur Verfügung stehenden Ressourcen diskutiert.

Im Zusammenhang mit dem Pilotprojekt „Miteinander Leben“ erfolgte eine vom ISP organisierte „Pädagogische Konferenz“ in jener Schule, die das Projekt „Rauschzone“ realisierte (vgl. Kap. 6.4.2). Dies erfolgte im Anschluss an das bereits durchgeführte Projekt, um dem gesamten Lehrkörper anhand dieses konkreten Teilprojekts die Hintergründe des Gesundheitsförderungsansatzes in der Suchtprävention zu vermitteln und um weitere LehrerInnen dazu zu animieren, sich mit Suchtprävention auseinanderzusetzen bzw. sich am Projekt „Miteinander leben“ zu beteiligen.

### 6.2.6 Elternabende

Elternabende haben eine bedeutende Funktion bei der Vorbereitung von konkreten suchtpreventiven Schulprojekten. Es ist eine wichtige Komponente im Hinblick auf eine erfolgreiche Präventionsprojektdurchführung mit SchülerInnen, ob es gelingt Eltern so über das geplante Projekt zu informieren, dass es Akzeptanz bei ihnen findet bzw. sie bereit sind es zu unterstützen oder wenigstens nicht durch massiven Widerstand es zum Scheitern zu bringen. Bei schulbezogenen Projekten außerhalb der Schule ist das schriftliche Einverständnis der Eltern Bedingung.

Das Angebot des ISP bestand im Rahmen des Pilotprojekts „Miteinander Leben“ darin, mit ISP-ReferentInnen Elternabende zum Thema Sucht und Suchtvorbeugung zu gestalten, was von einer der Schulen, die das Projekt „Freizeitinteressen finden“ realisierte – es handelte sich dabei um eine Differenzierte Kooperationschule mit ökologischem Schwerpunkt –, im Anschluss an die Projektumsetzung mit den Jugendlichen in Anspruch genommen wurde.

## 6.3 Entwicklungsphase für konkrete Suchtvorbeugungs- bzw. Gesundheitsförderungsprojekte

Von den in der „Zukunftswerkstatt“ angedachten fünf konkreten Teilprojekten gelangten zwei (die Teilprojekte „Freizeitinteressen finden“ und „Rauschzone“) in die Phase konkreter Planung (August bis September 2001).

Eine erste Besprechung des aus LehrerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen bestehenden Projektteams fand jeweils noch im Juni vor Schulschluss statt, weitere Koordinationstreffen knapp vor Beginn des neuen Schuljahres in der letzten Augustwoche. Da die konkreten Projekte bald nach Beginn des Schuljahres starten sollten, erfolgte die Planung in der Entwicklungsphase unter extremem Zeitdruck, was auch noch durch den Umstand erschwert wurde, dass gemeinsame Planungssitzungen zwischen LehrerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen aus zeitlichen Gründen – LehrerInnen arbeiten hauptsächlich am Vormittag, außerschulische JugendarbeiterInnen am Nachmittag – schwer zu koordinieren waren, wodurch sich der Teamfindungsprozess zusätzlich belastet war.

## 6.4 Umsetzungsphase für Teilprojekte

Die Durchführung der beiden Teilprojekte „Freizeitinteressen finden“ und „Rauschzone“ fand in der zweiten bzw. der letzten Septemberwoche 2001 statt. Im Anschluss daran erfolgte die Nachbereitung und öffentliche Präsentationen der Projekte (Gesamtdauer der Projektumsetzungsphase für die Teilprojekte war September 2001 bis Dezember 2002). Die Nachbereitung wird in unserer Darstellung als Teil der Projektumsetzung präsentiert, was insofern gerechtfertigt ist, als die Nachbereitungsarbeit schwerpunktmäßig bei den Projektteams lag und die teilnehmenden Jugendlichen bis zuletzt aktiv involviert waren.

Nun folgt eine kurze inhaltliche Beschreibung der Teilprojekte „Freizeitinteressen finden“ und „Rauschzone“.

### 6.4.1 Das Teilprojekt „Freizeitinteressen finden“

Die ersten Ideen zum Teilprojekt „Freizeitinteressen finden“ waren im Rahmen der „Zukunftswerkstatt“ (vgl. Kap. 6.2.3) von einem multiprofessionellen Team aus schulischen und außerschulischen JugendarbeiterInnen entwickelt worden. Die Kerngruppe, die das Konzept erstellte, setzte sich aus zwei Lehrerinnen aus den jeweils beteiligten Schulen und zwei StreetworkerInnen aus unterschiedlichen Teams zusammen. In der Projektumsetzung fand letztlich eine Kooperation von zwei Schulen, zwei Streetwork-Teams und neun MitarbeiterInnen der freien Jugendarbeit, die unterschiedliche Freizeitangebote Jugendlichen anbieten konnten, unter Einbeziehung des Bezirksrats für Drogenfragen statt.

#### 6.4.1.1 Projektteam im Teilprojekt „Freizeitinteressen finden“

##### **Inhaltliche Konzeption, Organisation der praktischen Durchführung und Projektverantwortung:**

Zwei LehrerInnen, jeweils aus einer der beiden beteiligten Schulen, und zwei außerschulische JugendarbeiterInnen aus unterschiedlichen Streetwork-Teams.

##### **MultiplikatorInnen und MediatorInnen, die während der Projektumsetzungsphase mitgearbeitet haben:**

- Videogruppe zum Thema „Obdachlose“:  
1 LehrerIn mit (Video-)Projekterfahrung mit SchülerInnen und mit guten Kontakten zum Medienzentrum und 1 außerschulische/r JugendarbeiterIn (aus einem Streetwork-Team)
- Videogruppe zum Thema „Sex“:  
1 außerschulische/r JugendarbeiterIn (aus einem Streetwork-Team) mit (Video-)Projekterfahrung mit Jugendlichen
- Fotogruppe:  
1 LehrerIn und 1 IntegrationslehrerIn
- Radiogruppe:  
2 außerschulische JugendarbeiterInnen mit Kunst- und Sprach-Projekterfahrung mit Jugendlichen, mitarbeitend bei „Radio Orange“ und 1 LehrerIn
- Technikgruppe:  
2 LehrerInnen
- Musik- und Percussiongruppe:  
1(Musik)-LehrerIn und 1 außerschulische/r JugendarbeiterIn (auch als freischaffende/r KünstlerIn tätig)
- Outdoorgruppen I und II:  
1 (Sport)-LehrerIn, 1 außerschulische/r JugendarbeiterIn (aus einem Streetwork-Team) mit freizeitpädagogischen Zusatzausbildungen (u.a. Klettern), 1 außer-

schulische/r JugendarbeiterIn (freie Jugendarbeit) mit freizeitpädagogischen Zusatzausbildungen (u.a. Klettern) und Präventionsprojekterfahrung mit Jugendlichen und 1 außerschulische/r JugendarbeiterIn (auch freischaffende/r KünstlerIn) mit freizeitpädagogischen Zusatzausbildungen (u.a. Bogenschießen)

- Tanzperformancegruppe:  
1 außerschulische/r JugendarbeiterIn und Tanzpsychagoge/in (auch freischaffende/r KünstlerIn) mit Präventionsprojekterfahrung mit Jugendlichen

#### **Presse- und Öffentlichkeitsarbeit:**

1 Bezirksrat für Drogenfragen (Journalist) und 1 Mitarbeiter der Pressestelle des Fonds Soziales Wien

#### **6.4.1.2 Projektidee und Projektplanung im Teilprojekt „Freizeitinteressen finden“**

Die vom Projektteam verfasste zentrale Projektidee wird in der Folge als Originalzitat wiedergegeben:

*„Das Projekt geht davon aus, dass Jugendliche einen großen Teil ihrer Zeit als ‚Freizeit‘ verbringen. Gleichzeitig stehen sie in unserer ‚Freizeitgesellschaft‘ zunehmend unter Druck, die dafür notwendigen Techniken zu beherrschen. Hier entsteht für sie parallel zu den sonstigen – ohnedies bereits hohen – Anforderungen der Leistungsgesellschaft eine zusätzliche Chance, aber auch neue Risiken.*

*Diesen gerecht oder auch nicht zu werden, birgt mögliche Schutzfaktoren, aber auch Frustrationen und insofern Risiken in sich. Insofern ist es im Rahmen des Projekts geplant durch eine Vernetzung von Schule sowie außerschulische Kinder- und Jugendarbeit diesen Bereich speziell abzudecken.*

*So sollen den Kindern und Jugendlichen neue Erfahrungen geboten werden, welche ihnen zugleich auch die Möglichkeit geben, Techniken zu erlernen, die Frustrationen verhindern können und ergo die Selbstsicherheit steigern. Neue Erfahrungen schaffen zugleich immer auch neue Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten in Krisen- und Konfliktsituationen. In letzter Konsequenz zielt das Konzept von „Freizeitinteressen finden“ also auf die Erarbeitung von (zusätzlichen) Schutzfaktoren und hat somit eine bedeutende suchtpräventive Komponente.“*

Die an der Projektidee beteiligten Personen (TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe „Freizeitgestaltung“ im Rahmen der „Zukunftswerkstatt“) erarbeiteten eine Auswahl an Freizeitbeschäftigungsangeboten, kontaktierten noch weitere Personen (LehrerInnen und außerschulische JugendarbeiterInnen), die spezielle erlebnispädagogische und kreative Aktivitäten anbieten konnten und boten den 76 SchülerInnen aus drei Klassen die Aktivitäten Video, Foto, Radio, Musik, Tanz, Malen, Theater, Technik und Klettern an, aus denen jedes Kind eine erste und eine zweite Wahl vornehmen konnte. Im Gegensatz zum üblichen Unterricht sollten bei diesem erlebnispädagogisch akzentuierten Angeboten Vermittlungsstrategien zum Einsatz kommen, die Fertigkeiten und Kenntnisse vorrangig praktisch erfahrbar vermitteln. Die Durchführungsorte für die Aktivitäten waren die beiden Schulen, Räume in außerschulischen Jugendeinrichtungen, die Outdoor-Aktivitäten fanden im Wienerwald statt. Bis auf eine Schülerin, die als einzige Malen gewählt hatte, konnten alle SchülerInnen an der Aktivität ihrer ersten Wahl teilnehmen.

#### **6.4.1.3 Zielgruppe im Teilprojekt „Freizeitinteressen finden“**

Zielgruppe für das Teilprojekt waren zwei vierte Klassen einer Differenzierten Kooperationschule mit ökologischem Schwerpunkt und eine vierte Klasse einer Schule mit sportlichem Schwerpunkt; diese Klassen umfassten insgesamt 76 SchülerInnen.

Die drei Klassen unterschieden sich laut Beschreibungen von Lehrpersonen und SchülerInnen erheblich bezüglich Unterrichtsformen und Klassenklima:

Eine Schulklasse war es gewohnt, aktiv bei der Unterrichtsgestaltung (Zeiteinteilung) mitzuwirken und beschrieb ein gutes Klassenklima, eine Klasse erhielt Normunterricht, zeichnete sich aber ebenfalls durch ein gutes Klassenklima aus und eine Klasse, die ebenfalls Normunterricht erhielt, war durch ein eher schwieriges Klassenklima charakterisiert.

Diese unterschiedlichen Ausgangspositionen zeitigten auch deutliche Auswirkungen in Bezug auf die Projektdurchführung: Über die Klasse, die aktiv an der Unterrichtsgestaltung teilnahm, sagte die Projektverantwortliche für diese Schule (auch Lehrerin in dieser Klasse) folgendes:

*„Das ist jetzt eine vierte Klasse, die seit der ersten Klasse jeden Tag zwei Stunden Freiarbeit haben, dann kriegen sie in allen Gegenständen einen Zweiwochenplan und innerhalb der zwei Wochen können sie sich aussuchen, in welcher Stunde sie was erledigen. Da sind auch Dinge drinnen, die sie machen müssen und Dinge, die sie machen können; das sind dann natürlich immer die Rätsel oder so. D.h. witzigerweise fangen die meisten mit dem an, was sie machen können und dann im Endeffekt haben eh immer fast alle alles gemacht, auch das, was sie nicht müssen. Natürlich gibt es dann immer ein paar, die dann am Freitag ein bisschen länger dableiben, weil sie den Plan nicht geschafft haben, aber sie haben einen relativ breiten Rahmen, können sich auch Pausen selber einteilen, muss man halt als LehrerIn aufpassen, dass die Pause halt nur zwei mal fünf und nicht zwanzig Minuten ist, da wird schon immer wieder probiert. Ist eine andere Art von Arbeit, allerdings beim Machen des Wochenplanes sitzt man (als LehrerIn, Anm. d. Verf.) viele Stunden zu Hause, es ist vom Vorbereitungsaufwand viel umfangreicher, aber dafür habe ich in der Durchführung viel mehr Spaß. Aber es braucht auch mehr Lehrpersonen, weil alle Stunden im Team-Teaching eingeteilt sind, also doppelt besetzt gewesen sind, bis heuer. Die SchülerInnen, die in dieser Form unterrichtet werden, stellen viel mehr Fragen, lesen selbst Sachen nach, holen sich selbst Sachen aus dem Internet ... die sind nicht so fremdbestimmt und von der Arbeitshaltung her ganz anders. Es fordert mehr von der LehrerIn, du brauchst mehr Hintergrundwissen, weil die SchülerInnen selbst auch angeregt sind, Wissen aus verschiedenen Bereichen einzubringen, aber sie haben sicher mehr Allgemeinbildung wenn sie rausgehen als andere Klassen.“*

Die eben zitierte Lehrperson beschreibt den Einstieg in diese Form des Unterrichts als eher schwierig, aber es kommt, im Vergleich zu Klassen mit Normunterricht, zu viel eigenständigerem Arbeiten der Kinder und dieser Umstand wirkte sich auch bei der Beteiligung am Projekt „Freizeitinteressen finden“ aus:

*„Deshalb steigen die auch sofort gut auf ein Projekt ein, horchen es sich an und fragen viel und durchdacht nach, teilen sich ein, das geht flott. Das ist eine andere Art von Arbeit, weil wir geben als LehrerInnen nur Hilfestellungen.“*

Über die beiden anderen Klassen sagte die Projektverantwortliche aus der Schule dieser beiden Klassen:

*„... wollte eigentlich nur mit einer Klasse einsteigen, weil die anderen eher schwierig sind. Aber dann im Gespräch mit den KollegInnen hat sich dann ergeben, na eigentlich brauchen es ja die anderen noch mehr. Viele Dinge aus der Suchtprävention bin ich draufgekommen, das machen wir ja unbewusst sowieso – es geht mir darum auch ein bisschen zu wissen was ich da tue und es vertreten zu können – viele dieser Grundsätze der Suchtprävention (dem Gesundheitsförderungsansatz entsprechend, Anm.d.Verf.) gehören für mich schon zum (Schul)-Alltag. Ich opfere in meiner Klasse (die Projektverantwortliche ist Klassenvorstand in einer Klasse mit durchwegs gutem Klassenklima, Anm.d.Verf.) sehr viel Zeit für solche Dinge und der Unterricht bleibt oft auf der Strecke und ich habe immer schlechtes Gewissen deshalb gehabt, und das habe ich jetzt weniger.“*

## 6.4.2 Das Teilprojekt „Rauschzone“

Das Rohkonzept zum Projekt „Rauschzone“ war von zwei außerschulischen JugendarbeiterInnen entwickelt und der Gesamtprojektkoordinatorin vorgelegt worden. Letztere stellte das Projekt im Rahmen der „Zukunftswerkstatt“ als interessantes primärpräventives Projekt im Sinne des Gesundheitsförderungsansatzes vor.

### 6.4.2.1 Projektteam im Teilprojekt „Rauschzone“

#### **Für die inhaltliche Konzeption verantwortlich:**

1 außerschulische/r JugendarbeiterIn und Tanzpsychagoge/in (auch freischaffende/r KünstlerIn) mit Präventionsprojekterfahrung mit Jugendlichen

1 außerschulische/r JugendarbeiterIn (freie Jugendarbeit) mit freizeitpädagogischen Zusatzausbildungen (u.a. Klettern) und Präventionsprojekterfahrung mit Jugendlichen

#### **Projektverantwortung während der Umsetzungsphase:**

2 außerschulische JugendarbeiterInnen (freie Jugendarbeit) mit freizeitpädagogischen und sportlichen Zusatzausbildungen und Präventionsprojekterfahrung mit Jugendlichen

**Organisation der praktischen Durchführung und Projektbegleitung:**

1 KlassenlehrerIn und 1 IntegrationslehrerIn

**Presse- und Öffentlichkeitsarbeit:**

1 Bezirksrat für Drogenfragen (Journalist) und 1 Mitarbeiter der Pressestelle des Fonds Soziales Wien)

Team eines Jugendzentrums

**6.4.2.2 Projektidee und Projektplanung im Teilprojekt „Rauschzone“**

Das ausformulierte Motto der ProjektinitiatorInnen lautete:

*„Der eigenen Welt Raum geben – in der Bewegung Neues entdecken“.*

Den Jugendlichen sollten Möglichkeiten geboten werden

*„...über den persönlichen Alltag hinaus Erfahrungen zu machen in der Begegnung mit Leben in der Natur, Kreativität und Gruppe“.*

Dies erfolgte über die Form der Gestaltung des Zusammenlebens während der Projektwoche (demokratisches Erarbeiten von Regeln, gemeinsames Kochen, Feste gestalten usw.) und über ein spezifisches Angebot an Aktivitäten [(Nacht)-Wandern, Hängebrücken bauen, Bogenschießen, Fußball spielen, künstlerisches Gestalten]. Die ProjektinitiatorInnen sahen in der demokratisch-emanzipatorischen Grundhaltung ihres Projekts die Kriterien primärer Suchtprävention im Sinne von Gesundheitsförderung optimal realisiert.

Der Forderung nach Bedürfnis- und Prozessorientierung in der Umsetzung wurde von den ProjektanbieterInnen insofern Rechnung getragen, als sie keine genau strukturierten Vorgaben bezüglich der geplanten Aktivitäten während der Projektwoche machten. Ein/e ProjektanbieterIn beschrieb, dass sie sich Übungen überlegt hatten, die sie mit den SchülerInnen als Vorbereitung auf die Projektwoche in der Schule durchführen wollten,

*„...um eine gezieltere und detailliertere Vorstellung zu bekommen, womit die Kinder gerade befasst sind“.*

In einem nächsten Schritt sollte das Angebot präzise mit den Bedürfnissen der Kinder abgestimmt werden und dann gemeinsam mit SchülerInnen, LehrerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen ein Projektplan zur Erreichung der allgemeinen Projektziele erarbeitet werden.

Diese Form der gemeinsamen Erarbeitung des Teilprojekts kam jedoch nicht zustande. Die Gründe dafür sehen die Projektbeteiligten darin, dass zu wenig Zeit für die Vorbereitung zur Verfügung stand und dass eine vermittelnde Instanz gefehlt hatte. Letzteres wäre nötig gewesen, um die Erwartungen und Vorstellungen der LehrerInnen mit jenen der außerschulischen JugendarbeiterInnen abzustimmen.

LehrerIn: *„Ich bin sehr neugierig weggefahren, habe mich sehr gefreut, war eher am Anfang irritiert, weil ich die Fäden aus der Hand geben habe müssen, dieses Marionettenfäden zu ziehen. Das ist mir von Anfang an ein bisschen schwer gefallen, darum war ich eigentlich sehr berührt, wie er (der außerschulischer Jugendarbeiter, Anm.d.Verf.) sich immer wieder bei mir gemeldet hat, oder ich bei ihm und er in die Schule gekommen ist und mir immer wieder so Brocken hingeschmissen hat. Ja, er hat nichts wirklich verraten, aber er hat mich irgendwo verstanden zu beruhigen, in die Richtung, was wird passieren.“*

LehrerIn: *„Ich habe mir gedacht, dass das eine Woche werden wird, die vollkommen anders abläuft als die Kinder es gewohnt sind, wo ich zum Teil unter der Gleichmacherei der Schülerschaften leide und dass das ein bisschen aufgeweicht wird und dass die Kinder ein bisschen mehr Freiheiten genießen, bzw. nicht dermaßen in Zwänge gestopft werden, wie sie das üblicherweise werden. Das war auch schon dadurch zu erkennen, dass das Programm einfach nicht klar war, was vorher Verwirrung hervorgerufen hat, ein bisschen.“*

**6.4.2.3 Zielgruppe im Teilprojekt „Rauschzone“**

Ursprünglich sollte das Konzept für eine Schulklasse und für eine, durch ein Streetwork-Team betreute Jugendgruppe gemacht werden. In beiden Fällen war intendiert, Jugendliche verschiedener Nationalitäten, Sprachen, Kulturkreise und sozialer Schich-

ten zu involvieren. Dem Pilotcharakter dieses Suchtpräventionsprojekts entsprechend, sollte ein Vergleich zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf die Durchführbarkeit und Wirkung des Programms angestellt werden, um daraus Erfahrungswerte für zukünftige Projektgestaltungen zu gewinnen.

Die Projektrealisierung mit einer vom Streetwork-Team betreuten Gruppe konnte dann aber nicht verwirklicht werden. Der Kontakt der Jugendlichen zu den StreetworkerInnen zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass eine geringe Verbindlichkeit von den Jugendlichen erwartet wird, eine Festlegung auf eine einwöchige gemeinsame Aktivität außerhalb von Wien steht dazu in einem deutlichen Widerspruch. Konkret war es dann nicht möglich, genügend Jugendliche aus dieser Gruppe für eine Projektbeteiligung zu motivieren.

Die Realisierung des Konzepts mit einer Schulklasse hingegen war möglich. Mit einer dritten (Integrations-)Klasse einer Schule mit fremdsprachlichem Schwerpunkt konnte die geplante Projektwoche durchgeführt werden. Die jugendlichen TeilnehmerInnen waren 21 SchülerInnen (7 weiblich, 14 männlich) aus unterschiedlichen Kulturen, Sprachräumen und Religionen: aus Bosnien-Herzegowina, der Dominikanischen Republik, dem Iran, aus Nigeria, Österreich, Polen, Rumänien, Serbien, Syrien und der Türkei stammend). An der konkreten Projektplanung waren dann der/die KlassenlehrerIn und der/die IntegrationslehrerIn der betreffenden Klasse sowie drei MitarbeiterInnen der außerschulischen Jugendarbeit beteiligt.

## 7 Gewählte Methoden der Evaluation – Begleitforschung

Wie in Kap.2 bereits ausgeführt, war die externe Evaluation des Pilotprojekts „Miteinander leben“ sowohl formativ als auch summativ angelegt – „formativ“ im Sinne kontinuierlicher Beobachtung und Interpretation der Projektabläufe, wobei die Schlussfolgerungen laufend an das Projektteam rückgemeldet wurden um im weiteren Projektverlauf Berücksichtigung zu finden; „summativ“ im Sinne einer zusammenfassenden Beurteilung des Pilotprojekts nach dessen Abschluss.

Der Dominanz der formativen Perspektive entsprechend hatte Prozessevaluation (Beschreibung und Analyse von den Prozess betreffenden Ergebnissen) einen höheren Stellenwert als die Ergebnisevaluation (Beschreibung und Analyse der erzielten Resultate). Großes Augenmerk wurde auch auf Abläufe und Entwicklungen gelegt, die vorab nicht vorhersehbar waren bzw. nicht vorgesehen wurden (Impact Evaluation). Der Schwerpunkt lag auf qualitativen Methoden, wobei auch quantitative Informationen erhoben wurden.

Da es bei der Evaluation weniger um eine abschließende Beurteilung des fertigen Projektkonzepts als darum ging, für zukünftige analoge Projekte relevante Schlussfolgerungen zu ziehen und das gegenständliche Projekt während der Durchführung zu optimieren, ist es zweckmäßig hier nicht nur von „Evaluation“, sondern auch von „Begleitforschung“ im Sinne von Grundlagenforschung zu sprechen.

Das vom LBI-Sucht vorgeschlagene Untersuchungsdesign wurde dem ISP-Team vorgestellt, mit den Anliegen der für die interne Evaluation zuständigen MitarbeiterInnen abgestimmt, und danach die Form der Zusammenarbeit/Aufgabenteilung festgelegt.

### 7.1 Ziele und Inhalte der Begleitforschung

Inhaltlich lassen sich die Fragen der Evaluation nach den Projektzielen in vier Bereiche unterteilen (vgl. Kap. 5.3):

- (1) einer gemeindeorientierten Perspektive, die sich auf die Frage bezieht, ob es gelingt autonome und nachhaltige, sich selbsterhaltende Netzwerke zu implementieren
- (2) einer inhaltlichen Präventionsperspektive, die sich mit der Frage befasst, ob die vom Netzwerk initiierten Aktivitäten tatsächlich suchtpreventiven Charakter haben und nachhaltig wirken
- (3) einer Außenwirkungsperspektive, die sich mit der Frage befasst, ob es gelungen ist, in der Region ein positives Grundklima gegenüber einer Suchtprevention, die nach dem Gesundheitsförderungsansatz ausgerichtet ist, zu fördern und ob die Bereitschaft von regional tätigen Personen und Institutionen gestiegen ist, sich aktiv an Präventionsaktivitäten zu beteiligen – und
- (4) einer Perspektive der Übertragbarkeit der Erkenntnisse aus dem Pilotprojekt im 2. Wiener Gemeindebezirk auf die anderen Wiener Gemeindebezirke

Aus den genannten Perspektiven ergeben sich folgende Partialziele deren Erreichung evaluiert werden muss:

#### (1a) Autonomie der Netzwerke:

D.h. gelingt die Verselbständigung des Projektes in dem Sinne, dass die Aufgaben des ExpertInnenteams des ISP sich sukzessive verringern und sich letztlich auf begrenzte Supervisions- bzw. Coachingangebote reduzieren.

#### (1b) Nachhaltigkeit:

Nachhaltigkeit ist hier im Sinne von Aufrechterhaltung und Wachstum der Netzwer-

ke zu verstehen. D.h. gelingt es den Mitgliedern des Netzwerks laufend mehr Personen zur Mitarbeit zu motivieren als ausscheiden; sind die zur Aufrechterhaltung der Netzwerke und Projektdurchführung nötigen finanziellen Ressourcen gewährleistet, und können adäquate Kommunikationsstrukturen zwischen den Mitgliedern des Netzwerks geschaffen und aufrecht erhalten werden.

- (2a) Umsetzung suchtpreventiver und gesundheitsfördernder Inhalte:  
D.h. gelingt die bedürfnis- und bedarfsorientierte Umsetzung suchtpreventiver und gesundheitsfördernder Inhalte in Schulen sowie in den Strukturen der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, in einer Art und Weise, die mit den theoretischen Grundsätzen moderner Suchtprevention korrespondiert, und sind die Mitglieder des Netzwerks (die an der Projektumsetzung beteiligten Personen) in der Lage, den projektbeteiligten Jugendlichen in einer demokratisch-emanzipatorischen Grundhaltung zu begegnen.
- (2b) Die Nachhaltigkeit der Wirkung der konkreten Teilprojekte mit Jugendlichen hängt nicht nur davon ab, persönliche Ressourcen bei den Jugendlichen zu fördern und Defizite abzubauen, sondern auch davon, wie weit es gelingt, gesundheitsgefährdende Strukturen in Einrichtungen, die mit den Jugendlichen befasst sind, nachhaltig abzubauen und gesundheitsfördernde Strukturen nachhaltig aufzubauen.
- (3) Förderung eines „positives Grundklimas“ im Bezirk:  
D.h. gelingt es den Mitgliedern des Netzwerks im Bezirk eine positive Haltung und Verständnis für einen modernen Präventionsansatz im Sinne der Gesundheitsförderung zu verstärken sowie die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit an Projekten bei professionellen JugendarbeiterInnen, Jugendlichen und deren Bezugspersonen zu fördern. Hierfür ist von speziellem Interesse, ob konkrete Teilprojekte von den Jugendlichen positiv aufgenommen werden, ob eine Einbeziehung der Eltern bzw. anderer Bezugspersonen erfolgt und ob Projektinhalte und -ziele durch öffentliche Projektpräsentationen und Medienarbeit auch ein Zielpublikum erreichen, das über direkt beteiligte Jugendliche und deren Bezugspersonen hinausgeht.
- (4) Übertragbarkeit auf andere Regionen:  
Um zu beantworten, ob ein Konzept auf andere Regionen übertragen werden kann, ist es nötig zu reflektieren, wie weit wesentliche Strukturelemente regionsspezifisch sind bzw. wie weit diese analog auch in anderen Regionen vorausgesetzt bzw. aufgebaut werden können.

## 7.2 Erhebungsformen

Dem überwiegend qualitativen Forschungsansatz gemäß wurden laufend Erwartungen, Ressourcen und Defizite erhoben, damit die Projektstrategien an die regional gegebenen Rahmenbedingungen angepasst und, wo nötig, ergänzt werden konnten. Folgende Techniken kamen dabei zum Einsatz:

### 7.2.1 Episodische Tiefeninterviews

Wesentliches Element jedes narrativen Interviews ist es, der zu interviewenden Person offen gegenüberzutreten, sie erzählen zu lassen und die Gespräche nicht theoriegeleitet oder auch durch Fokussieren einzuengen. Das episodisch-narrative Interview weicht vom klassischen narrativen Interview insofern ab, als davon ausgegangen wird, dass es nicht eine Narration gibt, in der ein Gegenstandsbereich erfassbar ist, sondern dass es günstiger ist, sich mehrere Episoden erzählen zu lassen. Hinter dieser Befragungsform steht die Annahme, dass Erfahrungen der Befragten hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandsbereiches in Form narrativ-episodischen Wissens und in Form semantischen Wissens abgespeichert sind. Narrativ-episodisches Wissen ist erfahrungsnah und bezieht sich auf konkrete Umstände und Situationen. Semantisches Wissen sind davon abstra-

hierte, verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge. Bei episodischen Interviews wird eine Einstiegsfrage formuliert, in der nach den Erwartungen bzw. Erfahrungen in einem bestimmten Gegenstandsbereich gefragt wird. Der dafür erstellte Leitfaden dient nur der Orientierung für die Interviewenden. Die Fragen werden anders als beim klassischen narrativen Interview so gestellt, dass in den Antworten auch Definitionen, Fantasien und abstrakte Zusammenhänge (die auf semantisches Wissen abzielen) hergestellt werden können. Das narrativ-episodische Interview zeichnet sich durch einen vermehrten Dialog zwischen InterviewerIn und dem/der Interviewten aus (Flick, 1995).

Diametral anders als narrative bzw. narrativ-episodische Interviews sind Tiefeninterviews, die vom/von der InterviewerIn theoriegeleitet geführt werden, um gezielt Bedeutungsinhalte zu erfassen, die den Interviewten nicht klar sind oder die diese nur schwer artikulieren können (vgl. Devereux, 1998).

Der Ausdruck „episodische Tiefeninterviews“, der zunächst wie ein Widerspruch anmutet, bezeichnet eine Interviewform, die zunächst einen narrativ-episodischen Interviewstil und in der zweiten Interviewphase eine Exploration im Sinne eines Tiefeninterviews vorsieht (vgl. Devereux, 1998).

Episodische Tiefeninterviews wurden in der Konzeptphase des Projekts und am Beginn der Informations- und Fortbildungsphase durchgeführt, um die Einstellungen und Erwartungen sämtlicher am Projekt beteiligter Personen (beteiligte ISP-MitarbeiterInnen, ReferentInnen, LehrerInnen, außerschulische JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortliche) zu erheben sowie in der Projektumsetzungsphase (Jugendliche und neu dazugekommenen MediatorInnen und MultiplikatorInnen). Jede am Projekt beteiligte Person wurde mindestens einmal interviewt. Die Interviews dauerten zwischen 2 und 4 Stunden, wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert.

### **7.2.2 Teilstrukturierte Interviews**

Teilstrukturierte Interviews wurden, ergänzend zu den Fragebögen durchgeführt, die zur Erhebung der Qualität von Fortbildungsveranstaltungen eingesetzt worden waren. Auch die teilstrukturierten Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert.

### **7.2.3 Teilnehmende Beobachtung und Protokollierung**

Teilnehmende Beobachtung und Protokollierung kam bei Fortbildungsveranstaltungen, Projektvorbereitungstreffen, Koordinations- und Nachbereitungstreffen, sowie während der Umsetzung der konkreten Teilprojekte mit Jugendlichen zum Einsatz.

### **7.2.4 Gruppeninterviews**

Die Gruppeninterviews fanden im Rahmen der Projektumsetzungsphase beim Teilprojekte „Freizeitinteressen finden“ statt, wobei die, unterschiedliche Freizeitaktivitäten ausübenden Jugendlichen gemeinsam über ihre Eindrücke und Ideen befragt wurden. Auch die Gruppeninterviews wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert.

## **7.3 Datenauswertung**

Während des gesamten Projektverlaufes erfolgte eine systematische Dokumentation der Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsschritte. Der Idee der formativen Evaluation entsprechend wurde dem Projektteam regelmäßig Rückmeldung über den Projektverlauf, beruhend auf den Erhebungen in Form von teilnehmenden Beobachtungen, Fragebogenerhebungen, teilstrukturierten Interviews und narrativ-episodischen Tiefeninterviews gegeben. Die Rückmeldung an das Projektteam erfolgte in Form von regelmäßigen Treffen (monatliche Jour-Fixes) und zwischenzeitlichen Treffen

nach Bedarf. Nach Abschluss der „Informations- und Fortbildungsphase“ sowie der „Umsetzungsphase der Projekte mit Jugendlichen“ erfolgte ein interner Zwischenbericht, der mit dem Ersuchen um Feedback an alle Projektbeteiligten erging. Die zahlreich erfolgten Rückmeldungen flossen dann in die weitere Projektkonzeption/-durchführung ein.

Insgesamt waren an den drei Fortbildungsveranstaltungen bzw. Workshops 33 TeilnehmerInnen und 7 ReferentInnen beteiligt. An den im Anschluss durchgeführten beiden Projekten mit Jugendlichen nahmen 97 SchülerInnen mit 15 Betreuungspersonen aus dem schulischen und außerschulischen Bereich teil. Weiters wurden 13 in organisatorisch/politischen Kontext projektbeteiligte Personen in die Erhebungen einbezogen.

Im Sinne der vorhin kurz beschriebenen Methode wurden von allen beteiligten Personen 139 Fragebögen ausgefüllt und ausgewertet. Dazu kamen 151 teilstrukturierte Interviews, 35 episodisch-narrative Tiefeninterviews und 9 Gruppeninterviews mit SchülerInnen.

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte nach der Methode der Grounded Theory (vgl. Strauss & Corbin, 1996; Glaser & Strauss, 1979; Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978). Das Vorgehen nach dieser Methode bedeutet, dass Datensammlung und Datenanalyse innerhalb des gesamten Forschungsprozesses verwoben sind.

Anders als im klassisch-experimentellen Untersuchungsdesign, in dem Hypothesen am Beginn der Forschung formuliert und anschließend überprüft werden, werden nach der Grounded Theory während des gesamten Untersuchungsverlaufes Hypothesen generiert, und dann gezielt Erhebungsstrategien gewählt, die es ermöglichen, diese vorläufigen Hypothesen zu bezweifeln, zu modifizieren oder zu bekräftigen.

Die Theorie entwickelt sich somit sukzessive aus den Daten, durch ständiges Stellen von Fragen und daraus resultierenden Interpretationsvorschlägen, die dann mit neu zu sammelnden Daten wieder überprüft werden. Theorie und Beobachtung müssen vereinbar sein, verallgemeinerbar und reproduzierbar. Dazu sind Verfahren notwendig, die dem analytischen Prozess Regelgeleitetheit und Verifizierbarkeit verleihen, ebenso ist Kreativität im Stellen von Fragen notwendig. Die Grounded Theory könnte man somit als Methodologie bezeichnen, um datengestützt analytisch über soziale Phänomene nachzudenken.

Zentral für die Grounded Theory ist ein Prozessverständnis, d.h. dass Daten und das untersuchte Feld Vorrang gegenüber theoretischen Vorannahmen haben. Die theoretischen Vorannahmen sollen nicht an den untersuchten Gegenstand herangetragen werden, sondern Theorie soll in der Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsfeld und der darin vorfindbaren Empirie entdeckt und als Ergebnis formuliert werden. Dabei ist bei der Auswahl der Erhebungsschritte die Relevanz für das Thema statt Repräsentativität leitend. Es geht nicht um Reduktion von Komplexität durch Zerlegung in Variablen, sondern um Verdichtung von Komplexität durch Einbeziehung von Kontext.

Ganz wichtig ist bei der Grounded Theory auch das Prinzip der Offenheit, da die theoretische Strukturierung zurückgestellt wird, bis sich eine Strukturierung des Forschungsgegenstandes durch die Forschungssubjekte herausbildet. Die damit verbundene Zirkularität des Forschungsprozesses bringt allerdings Konflikte mit Personen, die kompromisslos im quantitativ-experimentellen Forschungsparadigma verhaftet sind, die das lineare Modell (Theorie  $\Rightarrow$  Hypothesen  $\Rightarrow$  Operationalisierung  $\Rightarrow$  Stichprobenziehung  $\Rightarrow$  Datenerhebung  $\Rightarrow$  Datenanalyse  $\Rightarrow$  Überprüfung) starr als einzig legitime Vorgangsweise postulieren und bei ihrer Bewertung von Forschungsergebnissen auf den klassischen Gütekriterien bestehen. Vertreter eines qualitativen Forschungsansatzes – und qualitative Methoden gewinnen gegenwärtig in den Humanwissenschaften ständig an Boden – können den KritikerInnen aus einer experimentell-quantitativen Perspektive entgegnen, dass oft sehr fraglich ist, inwieweit die im Rahmen des quantitativen Paradigmas verwendeten Methoden, Kategorien und Theorien auch tatsächlich

dem Gegenstand und den Daten gerecht werden. Die Grenzen des experimentell-quantitativen Forschens sind kritischen SozialwissenschaftlerInnen allgegenwärtig. Wie Glaser & Strauss (1967, S. 235) formulieren: „Ein Gutteil der soziologischen Forschungsergebnisse erreicht im Gegensatz zu jenen in den Naturwissenschaften nie das Stadium eindeutiger Beweisbarkeit, da die untersuchten sozialen Strukturen einem ständigen Wechsel unterliegen“.

Die Grounded Theory ist nun nicht völlig in einem qualitativen Modell verwurzelt, sondern schöpft sowohl aus dem qualitativen als auch aus dem experimentell-quantitativen Forschungsparadigma. Sie stellt in diesem Sinn eine Synthese aus zwei Paradigmen dar.

## 8 Ergebnisse der Evaluation

---

### 8.1 Evaluation der Konzeptphase

Die wissenschaftliche Begleitung in der Konzeptphase (Juni 2001 bis September 2001) erfolgte mittels episodischer Tiefeninterviews und teilnehmender Beobachtungen bei den Projektplanungssitzungen des ISP-Teams und bei Koordinationstreffen mit Personen, die sich auf Verantwortungs- und/oder Durchführungsebene der konkreten Teilprojekte mit Jugendlichen beteiligen wollten. Dabei wurden Erfahrungen, Erwartungen und Einstellungen von an der Projektdurchführung beteiligten Personen erfasst. Die ausgewerteten Ergebnisse wurden in der Folge dem Projektteam rückgemeldet und bildeten die Grundlage für die Abstimmung der im Theoriekonzept vorgesehenen weiteren Projektschritte mit den Gegebenheiten vor Ort. Die Rückmeldung der Zwischenergebnisse an das Projektteam erfolgte in Rahmen der monatlich stattfindenden Jour-Fixes. An diesen Sitzungen nahmen die Projektleiterin, der/die für die interne Evaluation Zuständige und die die externe Evaluation Durchführende regelmäßig teil. Bei Bedarf wurden zusätzlich auch die ISP-Leiterin, der Projektleiter für die externe Begleitforschung sowie ReferentInnen zu diesen Treffen eingeladen.

### 8.2 Evaluation der Informations- und Fortbildungsphase

Im Zuge der Evaluation der Fortbildungsveranstaltungen (November 2000 bis Juni 2001) wurde ein für die unterschiedlichen Zielgruppen adaptierter Kurzfragebogen entwickelt. Die unterschiedlichen Fortbildungsveranstaltungen wurden mittels teilnehmender Beobachtung begleitet. Mit den ReferentInnen und TeilnehmerInnen an den Informations- und Fortbildungsveranstaltungen wurden ergänzend zu Fragebogenerhebungen teilstrukturierte Interviews geführt. Danach erfolgte eine Auswertung der Beobachtungsprotokolle, Fragebögen und Interviews sowie der Videodokumentation (des Medienzentrums). Die Analysen wurden anschließend in einem ausführlichen Zwischenbericht an die Projektbeteiligten rückgemeldet und mit den Projektverantwortlichen in Hinblick auf das laufende Pilotprojekt sowie in Hinblick auf die geplanten Folgeprojekte in anderen Wiener Gemeindebezirken im Rahmen des Gesamtprojekts „Miteinander Leben“ diskutiert.

Wie unter Kap. 6.2 ausgeführt, erfolgten die Informations- und Fortbildungsangebote für LehrerInnen auf der einen Seite und für außerschulische JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortliche auf der anderen Seite zielgruppenspezifisch, wodurch den unterschiedlichen Ausbildungsmodi der beiden Berufsgruppen und dem damit zusammenhängenden, divergierenden Vorwissen über Suchtprävention Rechnung getragen werden konnte.

Im schulischen Bereich sind, im Gegensatz z.B. zur Ausbildung an der Sozialakademie, über die der Großteil der außerschulisch tätigen JugendarbeiterInnen verfügt, suchtrelevante Inhalte kein spezifisches Ausbildungsthema. Dem dadurch bedingten erhöhten Informationsbedarf der LehrerInnen zu den Themen „Ursachen von Sucht“, „Substanzkunde“, „Vorgehensweise im Anlassfall“, etc. konnte so Rechnung getragen werden. Über die spezifisch abgestimmten Fortbildungsangebote sollte eine gute Grundlage für die Zusammenarbeit der LehrerInnen mit den außerschulischen JugendarbeiterInnen auf Basis einer gemeinsamen Projektdurchführung mit Jugendlichen, geschaffen werden.

## 8.2.1 Dokumentation und Evaluation der LehrerInnenfortbildung

Veranstaltungsort: Pädagogischen Institut (PI) Wien  
Zeit: 28.02. bis 03.03.2001  
ReferentInnen: 2 MitarbeiterInnen des ISP Wien und 1 MitarbeiterIn des PI Wien  
TeilnehmerInnen: 11 LehrerInnen (7 weiblich, 4 männlich)

### 8.2.1.1 Vorbereitung der Veranstaltung

Die Veranstaltung wurde zum ersten Mal im November 2001 ausgeschrieben, aber wegen zu geringer Nachfrage nicht durchgeführt (nur 4 Anmeldungen). Nach neuerlicher Ausschreibung, dieses Mal als Vortagesseminar in einem Seminarhotel in Kirchschlag am Wechsel meldeten sich 13 LehrerInnen an. Bedingung des Pädagogischen Instituts für die Durchführung einer LehrerInnenfortbildung in einem Seminarhotel außerhalb Wiens ist jedoch eine TeilnehmerInnenzahl von mindestens zwanzig Personen. Da diese TeilnehmerInnenzahl nicht erreicht wurde, musste der Seminarort kurzfristig nach Wien ins PI verlegt werden, was zu Verstimmungen gleich zu Projektbeginn sorgte.

Der Veranstaltungsort PI wurde von den TeilnehmerInnen – vor allem von drei LehrerInnen, die den vorher angekündigten Veranstaltungsort kannten und u.a. sich auch deshalb für dieses Seminar gemeldet hatten – als problematisch kritisiert. Die betreffenden LehrerInnen gaben in diesem Zusammenhang an, die entspannte Atmosphäre des Seminarhotels als sehr förderlich für informellen Austausch erlebt zu haben und meinten, dass gemeinsame Abende mit den anderen Teilnehmern speziell im Hinblick auf den Vernetzungsgedanken sehr förderlich gewesen wären. Sie drückten auch aus, aus Erfahrung zu wissen, dass es ihnen schwer fällt, in Wien, und noch dazu in der „Schulatmosphäre“ des PI, Abstand vom Schul-Alltag zu gewinnen und sich ganz auf das Seminar einzulassen.

Bei den im Anschluss an die Veranstaltung durchgeführten Interviews gaben dann 8 LehrerInnen an, unzufrieden damit gewesen zu sein, dass das Seminar am PI und nicht in dem Seminarhotel außerhalb von Wien stattgefunden hatte.

Was die Ankündigung der Veranstaltung betraf, wurde von allen TeilnehmerInnen kritisiert, dass sie über die Natur der Veranstaltung nicht korrekt informiert worden waren. Die Ankündigung war wie eine der regelmäßigen LehrerInnenfortbildungen des PI konzipiert gewesen und es war für die InteressentInnen nicht ersichtlich, dass es sich eigentlich um einen Teil des langfristig angelegten Projekts „Miteinander Leben“ handelte. Dass sie über die Teilnahme an der Veranstaltung zu MediatorInnen und MultiplikatorInnen im 2. Wiener Gemeindebezirk werden sollten, war von den SchulleiterInnen, die in zwei SchulleiterInnen Sitzungen von der Projektleiterin informiert worden waren, nicht entsprechend an den Lehrkörper weitergegeben worden.

Der offensichtliche Mangel an Informationsweitergabe im Schulsystem führte zur Forderung der LehrerInnen direkter informiert zu werden. Eine Teilnehmerin formulierte explizit, dass nicht nur die Schulleitung informiert werden sollte, sondern auch die LehrerInnen direkt, „speziell SchülerberaterInnen. Diese sind sensibilisiert durch ihre SchülerberaterInnentätigkeit, sowie die VertrauenslehrerInnen, die mit den SchulsprecherInnen und mit den KlassensprecherInnen arbeiten.“

Ein Lösungsvorschlag der PI-ReferentInnen, um diese schwierige Situation der Informationsvermittlung verbessern zu können war, beim Vorstellen von zukünftigen Projekten im Rahmen der SchulleiterInnenkonferenz eine mit Suchtprävention vertraute LehrerIn (PI-Angestellte) beizuziehen. Ein weiterer Vorschlag betraf die Erstellung von öffentlichkeitswirksamen Unterlagen, die gleich mit den Anmeldeformularen ausgeteilt werden könnten, bzw. einer Kurzbeschreibung, die optisch gut aufgebaut und gegliedert ebenfalls diesen Zweck erfüllen kann.

Eine weitere Anregung der eben zitierten Teilnehmerin bestand darin, bei der Terminplanung andere, schon geplante, schulübergreifende Veranstaltungen zu berücksichtigen bzw. Ankündigungen von Seminaren oder anderen Veranstaltungen schon vor Semesterbeginn durchzuführen, damit es den interessierten LehrerInnen möglich ist, die Termine in ihrem „persönlichen Fortbildungsplan“ für das Semester zu berücksichtigen. Diese Forderung erhielt in der Folge besondere Brisanz, weil die an der Fortbildung teilnehmenden LehrerInnen, nachdem ihr Fortbildungskontingent ausgeschöpft war, sich an den folgenden Projektphasen, in Widerspruch zum Konzept des Projekts „Miteinander Leben“, großteils nicht mehr beteiligen konnten.

Um die unbedingt notwendige Kontinuität der LehrerInnenmitarbeit am Projekt möglich zu machen, wäre auch die rechtzeitige Einbeziehung eines/einer mit Schulinterna vertrauten Experten / Expertin bereits bei der Ankündigung im Rahmen der SchulleiterInnenkonferenz sehr zielführend.

#### **8.2.1.2 Motive für die Teilnahme an der Fortbildungsveranstaltung am PI**

Die häufigsten Motive an der LehrerInnenfortbildung zur Suchtprävention teilzunehmen waren Interesse am Thema Suchtvorbeugung und Interesse zu erfahren wie man mit einem „Drogenanlassfall“ in der Schule umgehen kann/soll (wurde in den Interviews von 6 TeilnehmerInnen angegeben). Weitere drei Personen begründeten ihre Teilnahme an der Fortbildungsveranstaltung mit definitiven „Drogenanlassfällen“ in ihrer Schule und der damit verbundenen Überforderung. Eine der TeilnehmerInnen wollte generell nur an den Fortbildungsmodulen teilnehmen, die sich mit dieser Thematik befassen. Eine Teilnehmerin wurde als das jüngste Teammitglied von der Schulleitung in die Fortbildung geschickt.

#### **8.2.1.3 Freiwilligkeit der Teilnahme von LehrerInnen an Fortbildungsveranstaltungen**

Im hierarchisch strukturierten schulischen Bereich ist es notwendig, die Wichtigkeit der Freiwilligkeit der Teilnahme interessierter LehrerInnen zu betonen, weil eine Teilnahme über Dienstanordnung sich als hinderlich für die Motivation herausgestellt hat, das erworbene Wissen auch, z.B. in Form konkreter Präventionsprojekte mit Jugendlichen, praktisch umzusetzen.

Eine der TeilnehmerInnen weist im Interview in Bezug auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an Fortbildungen zur Prävention bzw. auch an der konkreten Auseinandersetzung zum Thema „Sucht“ mit SchülerInnen darauf hin, dass nicht darüber hinweggesehen werden darf, dass manche LehrerInnen die persönliche Voraussetzung nicht mitbringen, weil beispielsweise sie selbst oder ihnen nahestehende Personen Betroffene einer Suchtproblematik sind und dadurch möglicherweise der Blickwinkel eingengt ist, oder weil es kein Interesse und keine Bereitschaft gibt, sich mit der Thematik so intensiv zu befassen, dass es wirklich möglich ist die Fragen der SchülerInnen sachgemäß zu beantworten.

FortbildungsteilnehmerIn:

*„...ich persönlich finde Freiwilligkeit wichtig, wenn man es macht, aber es ist auch nicht ein jeder geeignet, das durchführen zu können, weil er sich vielleicht mit der Problematik, aus welchen Gründen auch immer, nicht auseinandergesetzt hat.“*

#### **8.2.1.4 Inhaltliche Erwartungen der TeilnehmerInnen an die LehrerInnenfortbildung**

TeilnehmerInnen wurden am Beginn der Fortbildung nach ihren inhaltlichen Erwartungen an die Fortbildung befragt. Die Themen, über die die TeilnehmerInnen etwas erfahren wollten, waren Informationen über Arten und Wirkweisen von Substanzen, Erkennungsmerkmale und Ursachen von Suchtentwicklung, Vorgehensweisen im „Drogenanlassfall“. Besonders wichtig war es den LehrerInnen, praktisch anwendbare Methoden und Strategien („Handwerkszeug“) vermittelt zu bekommen, wie das erworbene Wissen im Unterricht an die SchülerInnen altersadäquat weitergegeben werden kann, welche diesbezüglichen Erfahrungen schon gemacht wurden, welche bisherigen Präventionsprojekte erfolgreich waren und welche „Anlaufstellen“ es gibt,

wo man sich im Fall von „Drogenanlassfällen“ in der Schule hinwenden kann bzw. wenn man ein konkretes Projekt mit Jugendlichen durchführen will, wohin man sich um Projektberatung wenden kann bzw. dann, wenn man KooperationspartnerInnen beispielsweise aus der außerschulischen Jugendarbeit sucht.

#### 8.2.1.5 Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit dem Fortbildungsseminar

Sowohl in den Interviews als auch in den Fragebogenerhebungen (siehe Kap. 8.2.2.6) äußerten die TeilnehmerInnen eine sehr hohe Zufriedenheit in Bezug auf die Fortbildungsveranstaltung generell, die Vermittlung von Wissen, die Kompetenz der Vortragenden und die Atmosphäre in der Gruppe. Es wurde immer wieder bedauert, dass es im Rahmen des Seminars über die Fortbildungsmodule hinaus keine Möglichkeit für informellen Austausch gab, weil die Veranstaltung nicht wie ursprünglich geplant in einem Seminarhotel, sondern im PI stattfand.

In der Folge werden einige Zitate aus den Interviews im Original wiedergegeben, um den Eindruck der SeminarteilnehmerInnen zu veranschaulichen:

Rückmeldungen, die die Atmosphäre betrafen:

*„Es gab eine gute Kommunikationsatmosphäre, eine große Offenheit in den Gesprächsrunden, schade dass es am Abend so einen Einschnitt gab, da das Seminar nicht in einem Seminarhotel außerhalb Wiens stattgefunden hat.“*

*„... das Seminar war ausgezeichnet, obwohl am PI. Das war meine erste PI-Veranstaltung, die nicht fad war. Ich habe immer gesagt, PI-Fortbildungen sind ineffizient, flach und die Leiter wollen sich nur selbst darstellen, jetzt bin ich eines Besseren belehrt.“*

*„Ich habe mich sehr wohl gefühlt und vor allem der kleine Rahmen hat mir ausgesprochen gut getan. Also anfangs war ich enttäuscht, weil es nicht Kirchschatz war, aber dann habe ich mich sehr wohl gefühlt, auch dass ich dann am Abend zu Hause bei der Familie war, war angenehm.“*

*„Für mich war Wien gut, ich habe es sehr geschätzt am Abend raus aus der Atmosphäre zu kommen und in der Früh wieder mit einem frischen Geist dabei zu sein – besser so und dann zu sagen, schade, dass nicht mehr Zeit war, als mit einer Gruppe wegzufahren, die schrecklich ist und dann zusammensein zu müssen. Ansonsten war es sehr angenehm, weil nichts Elementares übriggeblieben ist das fehlt, herzlichen Dank an Gruppe und Leiterinnen.“*

Rückmeldungen, die den Inhalt betrafen:

*„Die Geschichte hat mich beruhigt, weil wir sind vor zwei Jahren bei dem „Suchtgiftfall“ in der Schule ins kalte Wasser gestürzt, weil bis dahin hatte ich keine Ahnung, außer dass es den ‚Karlsplatz‘ gibt und es hat mich beruhigt, dass man zur Kenntnis nehmen darf, bis daher kann ich, weiter nicht – dieses Grenzen setzen und wahrnehmen können.“*

*„Die Fülle war gewaltig und trotzdem sind immer noch Dinge offen, wo ich in der Schule schauen werde, vielleicht im Herbst was tun, vielleicht mit außerschulischen Kontaktprofis.“*

Rückmeldungen, die die Kompetenz der ReferentInnen betrafen:

Sämtliche TeilnehmerInnen äußerten sich sehr positiv über die ReferentInnen, sowohl im Hinblick auf die Qualität der Inhalte als auch der Form der Vermittlung.

*„Mir hat es gut gefallen, weil die ReferentInnen zwei Menschen aus der Praxis sind, die im Leben stehen und nicht nur Fachwissen aus Büchern haben, was oft der Fall ist.“*

#### 8.2.1.6 Teilnahme der LehrerInnen an der Fortbildung nach Schultyp

Die über das PI angebotene Fortbildungsveranstaltung für LehrerInnen wurde in der Hauptsache von HauptschullehrerInnen, nicht von solchen aus Gymnasien oder berufsbildenden Schulen, in Anspruch genommen. Dies mag zum einen an der größeren Autonomie dieser beiden Schultypen und der damit verbundenen größeren Schwierigkeit der Bekanntmachung der Fortbildung liegen, aber auch an der unterschiedlichen Unterrichtsgestaltung. Während im Bereich der AHS die Betonung stärker auf der Wissensvermittlung liegt und soziale Auffälligkeiten von SchülerInnen z.B. einen Wechsel in eine Hauptschule zur Folge haben können, sind LehrerInnen aus der Hauptschule viel eher mit individuellen Belastungen einzelner SchülerInnen bzw. mit sozialen Problemen aus deren Umfeld konfrontiert. Da von den einzelnen LehrerInnen

durchschnittlich mehr Unterrichtsstunden in ein und derselben Klasse durchgeführt werden, ergibt sich auch ein engerer sozialer Kontakt zu den SchülerInnen.

Bei für beide Schultypen gemeinsam angebotenen Fortbildungen erlebten die ReferentInnen die Zusammenarbeit der TeilnehmerInnen eher konkurrenzierend bzw. die Erwartungen an die Veranstaltung stark divergierend.

Hingegen bewährt sich beim Aufbau regionaler Netzwerke im Bereich "Prävention" die Vernetzung möglichst vieler an der Prävention beteiligter Berufsgruppen – im Sinne einer Ressourcenzusammenführung.

Die Vermittlung von Information und fachlichen Inhalten, sowie die Durchführung eines Kompetenztrainings durch ExpertInnen setzt aber voraus, dass von realistischen Erwartungen über den Wissens- und Bewusstseinsstand der heterogenen Zielgruppen ausgegangen wird.

#### **8.2.1.7 Abstimmung der zeitlichen Planung der Fortbildungen für die verschiedenen Berufsgruppen**

Bei Durchführung der Fortbildungsveranstaltungen getrennt nach Berufsgruppen (LehrerInnen; außerschulische JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortliche) empfiehlt es sich, die Angebote möglichst zeitgleich und in einem nicht zu großen zeitlichen Abstand zu den weiterführenden Veranstaltungen, die der gemeinsamen Projektplanung dienen, anzubieten, damit das erworbene Wissen noch möglichst präsent ist und die entstandenen Kontakte noch aufrecht sind.

#### **8.2.1.8 Bereitschaft zu Kooperation und Vernetzung von Seiten der LehrerInnen**

In der Feed-back-Runde zum Abschluss der LehrerInnenfortbildung wurde von den TeilnehmerInnen einhellig das Bedürfnis geäußert, als Gruppe bestehen zu bleiben um einen Austausch darüber pflegen zu können, was in den verschiedenen Schulen weiter passiert. Die TeilnehmerInnen wünschten sich für diesen Erfahrungsaustausch eine Supervision von Seiten des ISP bzw. die Möglichkeit, eine Expertin / einen Experten des ISP auch in bestehende Schulteams einladen zu können. Die oben beschriebene Kerngruppe an fortgebildeten LehrerInnen sollte durchaus auch durch weitere in der Suchtprävention kompetente Personen (z.B. aus der außerschulischen Jugendarbeit, aus Beratungs- und Therapieeinrichtungen, politisch verantwortliche Personen) erweitert werden.

Um dem Bedürfnis der TeilnehmerInnen nach „praktischem Handwerkszeug“ für die Umsetzung suchtpräventiver Aktivitäten im Sinne des Gesundheitsförderungsansatzes im schulischen Alltag nachzukommen, wurde mit einer der beiden Projektleiterinnen ein Termin für ein erstes Treffen der Gruppe nach dem Fortbildungsseminar vereinbart und zur Zufriedenheit der TeilnehmerInnen auch umgesetzt. Zu einem Folgetreffen wurde die Projektleiterin des Projekts „Miteinander leben“ eingeladen. Bei diesem Folgetreffen waren auf Grund terminlicher Schwierigkeiten nur mehr ein Drittel der Personen der Kerngruppe, die gemeinsam die Fortbildung besucht hatte, anwesend. Weil NeueinsteigerInnen aus der Schule, in der das Treffen stattfand, dabei waren, wurden hauptsächlich wieder Fragen erörtert, die bereits in der Fortbildung thematisiert worden waren. Nach diesem Treffen kam es zu keinem weiteren Treffen der Gruppenmitglieder, was u.a. daran lag, dass die Lehrerin, die die Koordination der Treffen übernommen hatte, an einem konkreten Teilprojekt mit Jugendlichen beteiligt war und damit ihre zeitlichen Ressourcen ausgeschöpft waren.

In der Folge werden einige Motive der TeilnehmerInnen wiedergegeben, die den Wunsch nach Kooperation und Vernetzung, der generell gegeben war, jedoch wie im gegenständliche Bericht an mehreren Stellen ausgeführt, an den mangelnden Organisationsentwicklungskompetenzen immer wieder scheiterte, begründen:

*„(Ich möchte gerne) in Kontakt bleiben, am besten wären Fixtermine für Treffen mit den Gruppenmitglieder, weil es hat mich auch gefreut, dass die Lehrer, die meisten von der Gruppe ja wirklich nahe – im Bezirk – sind,*

*ja und es ist schon so ein bisschen so ein Gefühl jetzt, es entsteht da wirklich ein Netzwerk, damit man mit solchen Sachen nicht allein ist.“*

*„Es gibt für LehrerInnen bzw. Schulen generell wenig Rückmeldung in der Zusammenarbeit mit anderen Sozialstellen, deshalb wäre es wünschenswert SchulärztInnen, Jugendamt, Jugendkontaktbeamte, Leute von Therapie- und anderen Institutionen miteinzubeziehen, sowie natürlich auch Eltern. Wenn man jemanden kennt, tut man sich viel leichter – das bringt dann Austausch und Anregungen.“*

*„Die bezirksweite Projektdurchführung ist schon eine Ressource, weil die Personen kennt man dann.“*

*„Ja einfach dieses Vernetzen, das würde mir sehr gut gefallen, jetzt einmal bezirkswweit oder zumindest die Schulen oder die Kollegen, die daran teilgenommen haben, dass man in Kontakt bleibt, weil man dann Möglichkeiten hat zu Materialaustausch und Erfahrungsaustausch bei Projekten: es können Erfahrungen weitergegeben, weiterbearbeitet, verbessert werden. Dazu bräuchte es irgendwo so regelmäßige Treffen.“*

*Es ist günstig, dass das bezirksbezogen durchgeführt wird. Weil fast alle vom 2. Bezirk sind, kennt man jetzt die Leute, so dass man sich evtl. einen Rat bei anderen Kollegen suchen kann.“*

*„So ein Projekt ist günstig, weil die Nebenschule hat in etwa die gleichen Probleme, da ist nicht so ein regionaler Unterschied, weil da sind auch nicht die Geldleute und da die ohne Geld. Das ist vielleicht in einem besser situierten Bezirk eine andere Situation. Wissen, wo ist ein Kontaktbeamter im 2. Bezirk, an den ich mich wenden kann, der sich dafür einsetzt bzw. wo habe ich da eine Jugendeinrichtung, die sich damit beschäftigt, das kann in dem Bezirk der Fall sein, und im nächsten ist es schon wieder anders, die dafür zuständig wäre. Wo sind Personen die bereit sind etwas zu tun, die sich dafür interessieren, die vielleicht diesbezüglich eine Ausbildung oder Fortbildung haben. Aber das ist sicher regional verschieden. Darum ist die Idee mit der bezirksweiten Vernetzung eine ganz gute, vielleicht ist es dann eine Kernzelle um das dann weiter auszubauen. Weil bei uns ist auch von der Frau Inspektor viel Engagement da, die Unterstützung vom Zuständigen für Drogenfragen. Ja vielleicht bringen wir was weiter.“*

## 8.2.2 Dokumentation und Evaluation der Fortbildung für außerschulische JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortliche

Veranstaltungsort:	Amtsgebäude der Bezirksverwaltung für den 2. Wiener Gemeindebezirk
Zeit:	27.3. bis 29.3. 2001
ReferentInnen:	2 MitarbeiterInnen des ISP Wien
TeilnehmerInnen:	außerschulische JugendarbeiterInnen (8 weiblich, 4 männlich)

### 8.2.2.1 Vorwissen der TeilnehmerInnen über Suchtprävention und Erwartungen an das Seminar

Die Gruppe der Workshop-Beteiligten bestand einerseits aus 8 Personen, die gemeinsam mit LehrerInnen an der praktischen Umsetzung von Projekten mit Jugendlichen mitwirken wollten und andererseits aus 4 Personen, die sich über politische Verantwortung oder über organisatorische Unterstützung in die Realisierung der Teilprojekte mit Jugendlichen einzubringen beabsichtigten.

6 der erstgenannten 8 TeilnehmerInnen verfügten über theoretisches Wissen und teilweise auch über Erfahrungen bei der Durchführung von Präventionsprojekten mit Jugendlichen. Bei allen 8 TeilnehmerInnen deckte sich das persönliche Verständnis von Suchtprävention – entsprechend dem Gesundheitsförderungsansatz (vgl. Kap. 4.8) und einer drogenunspezifischen Ausrichtung – mit dem theoretischen Konzept des ISP, was die konkrete Projektumsetzung mit den Jugendlichen betrifft.

Die Seminarinhalte bauten, orientiert am Gesamtkonzept des Projektes „Miteinander leben“, auf dem Setting-Ansatz zur Gesundheitsförderung auf. (Vgl. Kap. 4.8 und 4.13)

Auf Grund der Ausbildung (Sozialakademie, TanzpsychagogInnenausbildung) und der beruflichen Vorerfahrung dieser TeilnehmerInnen (Streetwork- bzw. Jugendbetreuungs-tätigkeit und Freizeitpädagogik, Erfahrung in der Durchführung von Präventionsprojekten mit Jugendlichen usw.) ging die Projektleitung davon aus, dass keine intensive Vermittlung von theoretischem Wissen sowie von Strategien und Techniken zur Umsetzung suchtpräventiver Projekte mit Jugendlichen notwendig wäre. Den TeilnehmerIn-

nen sollte der Workshop vielmehr die Möglichkeit bieten, ihre berufliche Tätigkeit daraufhin zu reflektieren, ob bzw. inwieweit diese den Anforderungen des WHO-Ansatzes der Gesundheitsförderung entspricht und in welcher Form eine Zusammenarbeit mit Schulen zur Realisierung von konkreten Teilprojekten mit Jugendlichen möglich ist.

Vor dem Hintergrund von Informationen über das geplante Gesamtprojekt „Miteinander leben“, dem ausbildungs- und berufsspezifischen Wissen und den bisherigen Erfahrungen mit Suchtpräventionsprojekten, wurden von diesen GruppenteilnehmerInnen folgende Erwartungen an das Seminar formuliert:

Die TeilnehmerInnen wünschten sich Wissensvermittlung und Praxisaustausch darüber, wie Projekte initiiert werden können – unter der Devise: „Was kommt gut an bei Jugendlichen?“. Sie erwarteten sich auch Hilfe bei der Projektinitiierung von Seiten des ISP und der politisch Verantwortlichen im Bezirk. Wichtig war für die meisten TeilnehmerInnen auch ein Austausch über bereits gemachte Erfahrungen und in der Folge eine Auseinandersetzung über Verbesserungsmöglichkeiten.

Von einigen TeilnehmerInnen, die schon Projekterfahrung mit Schulen hatten, kam der Wunsch nach einem Austausch über Verbesserungsmöglichkeiten der Kommunikation zwischen Schulen und außerschulischen Jugendeinrichtungen; weiters wurde der Bedarf angemeldet, ein „Argumentationsgerüst für suchtpreventive Aktivitäten“ zu erarbeiten, das als Grundlage für Ansuchen um Förderungen dienen kann. Von einigen TeilnehmerInnen wurde noch der Wunsch geäußert, etwas über die Handhabung der Gruppendynamik in der Umsetzung konkreter Projekte mit Jugendlichen zu erfahren.

Nicht vorgesehen im Rahmen dieses Seminars waren Informationen über Substanzen und die Vorgehensweise im „Drogenanlassfall“, Themen, die in der LehrerInnenfortbildung von zentraler Bedeutung waren. Zwei der TeilnehmerInnen wollten auch diese beiden Themen behandelt haben; da die beiden sich jedoch nicht direkt an der Projektumsetzung mit Jugendlichen beteiligen wollten, fanden sie mit Hinweisen auf Informationsbroschüren in den Seminarunterlagen das Auslangen.

Der Schwerpunkt dieses Workshops lag darauf, die schon vorhandenen personellen und strukturellen Ressourcen der teilnehmenden Personen und der dahinterstehenden Institutionen explizit zu machen sowie aufzuzeigen, welche Defizite bestehen und wie diese behoben werden könnten.

#### **8.2.2.2 Ressourcen der außerschulischen Jugendarbeit für Präventionsaktivitäten**

Die außerschulischen JugendarbeiterInnen sind vorwiegend an einem demokratisch-emanzipatorischen Weltbild<sup>13</sup> orientiert, das in den Jugendlichen Subjekte sieht, denen man offen und ehrlich gegenübertritt, und genießen daher, durchwegs großes Vertrauen bei den Jugendlichen; sie erlangen damit in Zusammenhang auch einen guten Einblick in die außerschulischen Lebenswelten der Jugendlichen (dies gilt speziell für StreetworkerInnen, die diese Grundhaltung explizit in ihrem Konzept haben). Sie sind ExpertInnen im freizeitpädagogischen Bereich, d.h. sie verfügen über Kenntnisse von Freizeitbeschäftigungsmöglichkeiten, die im Sinne des Gesundheitsförderungsansatzes beispielsweise eingesetzt werden um die soziale Kompetenz der Jugendlichen zu fördern. Außerschulische JugendarbeiterInnen eignen sich auch, nicht zuletzt auf Grund des in der Regel geringen Altersunterschieds, gut als Vorbilder für die Jugendlichen. Außerschulische JugendarbeiterInnen werden von Jugendlichen auch insofern zumeist positiver als Lehrpersonen gesehen, weil von ihnen keine Leistungsbewertung erfolgt, die Teilnahme an von ihnen angebotenen Aktivitäten freiwillig ist, bei Konflikten nicht sanktioniert wird und eine definitive Parteilichkeit für Jugendliche besteht.

---

<sup>13</sup> und nicht an einem autoritär-patriarchalischen Weltbild, das Jugendliche zu Objekten degradiert, die man „zum eigenen Nutzen“ zwingt und manipuliert

Es wurden auch einige spezifische Angebote einzelner TeilnehmerInnen wie „suchtpräventive Körperarbeit“, Outdoor Experience (Abenteuercamps) sowie Konzepte zur geschlechtsspezifischen Präventionsarbeit – „Mädchen erkunden den öffentlichen Raum“ und „Bogenschießen/Selbstverteidigung für Mädchen“ – besprochen.

#### **8.2.2.3 Vorstellungen der außerschulischen JugendarbeiterInnen bezüglich der Zusammenarbeit mit Schulen**

Die Frage möglicher Formen der Zusammenarbeit mit Schulen nahm in diesem Workshop breiten Raum ein. Nachfolgend werden einige Punkte angeführt, zu denen in der Diskussion teilweise auf bereits gemachte Erfahrungen mit Schulprojekten Bezug genommen wurde, teilweise Befürchtungen geäußert und Wünsche artikuliert wurden. In der konkreten Umsetzungsphase der Teilprojekte mit Jugendlichen stellte sich dann heraus, dass etliche dieser Problempunkte letztlich mangels zeitlicher, personeller und finanzieller Ressourcen nicht zufriedenstellend gelöst werden konnten.

Um eine gute Zusammenarbeit zu erreichen, darin waren sich alle Workshop-TeilnehmerInnen einig, sei eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit denselben Personen aus schulischer und außerschulischer Jugendarbeit und das Einplanen einer Teamfindungsphase notwendig. Es bedürfe einer genauen Abklärung der zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen der jeweils beteiligten Personen und Institutionen und es gelte diese auch für alle Beteiligten offenzulegen.

Von besonderer Bedeutung in der Zusammenarbeit von Schulen mit außerschulischen Einrichtungen sei auch die Klärung von Verantwortlichkeiten (Entscheidungsgewalten – Wie wird in verschiedenen Schulen mit einzelnen LehrerInnen, die im Sinne einer emanzipatorisch-demokratischen Grundhaltung handeln, umgegangen?), Haftung und Aufsichtspflicht.

Ohne anwesende Lehrpersonen erwiesen sich die folgenden Fragen als nicht klärbar: ob es schwierig werden würde, die Arbeitsprinzipien des Streetwork (Freiwilligkeit des Kontaktes, Anonymität, Akzeptanz, Kritische Parteilichkeit, Niederschwelligkeit, Zielgruppen- und Szenorientierung, Bedürfnisorientierung, Transparenz, geschlechtssensible Grundhaltung, Lebensweltorientierung und Ganzheitlichkeit) im Rahmen gemeinsamer Projekte einzuhalten, das heißt wenn Jugendliche über die außerschulischen Organisationen beteiligt sind und wie wäre vermeidbar, dass Projekte nicht „drogenanlassfallbezogen“ durchgeführt werden und nicht seitens der Schulen von den StreetworkerInnen erwartet wird, dass sie bei Auftreten von problematischen Situationen mit Jugendlichen „Feuerwehrfunktion“ übernehmen.

Wichtig war den außerschulischen JugendarbeiterInnen auch, alle Möglichkeiten auszuschöpfen um Kontakte zu Eltern und Elternvereinen herzustellen, um Eltern so weit wie möglich in die Projekte miteinzubeziehen.

Die Frage, wie versicherungsrechtliche Angelegenheiten im Rahmen von Outdoor-Aktivitäten zu regeln wären, konnte während des Workshops nicht ausreichend beantwortet werden.

#### **8.2.2.4 Kooperation der außerschulischen JugendarbeiterInnen mit Personen und Institutionen, die mit Jugendlichen befasst sind**

Die an dem Workshop teilnehmenden außerschulischen JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortlichen sprachen sich dafür aus, eine möglichst breite Vernetzung aller mit Jugendlichen befasster Personen und Institutionen anzustreben, um einen regelmäßigen Informationsaustausch über die unterschiedlichen Arbeitsgebiete, Arbeitsprinzipien usw. zu führen. Auch gemeinsame Fortbildungen zum Thema „Suchtprävention“ erschienen den TeilnehmerInnen dieses Workshops wünschenswert.

Allerdings: bei der Umsetzung von konkreten Projekten mit Jugendlichen wird die Beteiligung von beispielsweise SozialarbeiterInnen des Jugendamtes oder JugendkontaktbeamtlInnen der Polizei als eher problematisch gesehen, weil dadurch das Vertrauen der Jugendlichen in die StreetworkerInnen leiden könnte.

Vom ISP erwarteten die Workshop-TeilnehmerInnen Folgendes: fachliche Unterstützung in der Konzeptphase bezüglich der konkreten Teilprojekte mit Jugendlichen sowie genaue Informationen darüber, welche Rolle das ISP im Rahmen der konkreten Umsetzung der Projekte mit Jugendlichen einzunehmen bereit sein würde, Vermittlung von Erfahrungswerten sowie Informationen über „gelungene“ Projekte und welche materiellen Ressourcen zur Verfügung gestellt werden können; im speziellen erhofften sich die außerschulischen JugendarbeiterInnen auch eine, wie sie es nannten, „Dolmetschfunktion“ von Seiten des ISP, d.h. eine das Zusammenarbeiten fördernde Mittlerfunktion zwischen den verschiedenen Berufsgruppen.

An die Bezirksvertretung (stellvertretend an den anwesenden Bezirksrat für Drogenfragen) richteten die TeilnehmerInnen den Wunsch nach Unterstützung durch Vermittlung von Kontakten („Türöffnerfunktion“ – z.B. zu Firmen, die zu sponsern bereit sind), nach Unterstützung in Bezug auf die Öffentlichkeitsarbeit, nach Information und Unterstützung in rechtlichen Belangen (z.B. Absperrung eines Festgeländes) und auch nach Unterstützung in Form von finanzieller oder sonstiger materieller Unterstützung (Zurverfügungstellung von Räumlichkeiten, Materialien usw.).

Die Gesamtprojektleiterin sicherte zu, dass die Erwartungen, die an das ISP gerichtet sind, dem Angebot von Seiten des ISP entsprächen und weitestgehend erfüllt werden könnten. Tatsächlich konnten jedoch, mitbedingt durch eine umfangreiche Umstrukturierung des ISP (Eingliederung in den Fonds Soziales Wien, Wechsel der Leitung, weitere personelle Veränderungen, Änderungen im Vergabemodus von Förderungen usw.) und bedingt durch Unklarheiten in Bezug auf die Projektverantwortung, die Erwartungen der Beteiligten an der Umsetzungsphase konkreter Projekte mit Jugendlichen nicht hinlänglich erfüllt werden (siehe Kap. 8.3).

Der Bezirksrat für Drogenfragen sicherte für die Bezirksvertretung ebenfalls sein Bemühen um bestmögliche Unterstützung des Projektes zu und stellte Unterstützung in Form von PR-Arbeit, Kontaktvermittlung und der Zurverfügungstellung von Räumlichkeiten in Aussicht. Diese Form der Unterstützung konnte in der Phase der konkreten Projektumsetzung mit Jugendlichen auch realisiert werden (siehe Kap. 8.3).

Die in der Abschlussrunde anwesende Bezirksschulinspektorin bekräftigte ebenfalls, das Pilotprojekt „Miteinander leben“ weiter unterstützen zu wollen, z.B. in Form von Motivationsarbeit in den Schulen sowie im Rahmen der DirektorInnenkonferenz und durch Genehmigung von Freistellungen für Lehrpersonen. Da jedoch die Freistellung der Lehrpersonen aus formalen Gründen mittels eines „Dienstauftrags“ erfolgen musste, kam es zu Missverständnissen auf Seiten von DirektorInnen und LehrerInnen; manche Schulen fassten es als Zwangsverpflichtung auf, zwei LehrerInnen für die gemeinsame Fortbildung für LehrerInnen und außerschulische JugendarbeiterInnen („Zukunftswerkstatt“) zu delegieren. Die Motivation dieser LehrerInnen litt dann noch zusätzlich durch den Umstand, dass sie zuvor nicht an der Fortbildung für LehrerInnen teilgenommen hatten, somit über die Hintergründe des Gesamtprojekts „Miteinander leben“ uninformatiert waren und die Ausrichtung dieses Workshops entsprechend einem primärpräventiven Ansatzes im Sinne der Gesundheitsförderung nicht ausreichend nachvollziehen konnten (siehe Kap. 8.2.2.6).

#### **8.2.2.5 Erwartungen der außerschulischen JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortlichen in Bezug auf die Umsetzungsphase konkreter Teilprojekte**

Die TeilnehmerInnen der Fortbildung für außerschulische JugendarbeiterInnen und politisch Verantwortlichen erwarteten sich in Bezug auf die Umsetzungsphase konkreter Teilprojekte:

- (1) Entstehen eines Modells, wie Kontakte zwischen Schulen und außerschulischen Jugendeinrichtungen gestaltet sein sollten, damit gemeinsame konkrete Präventionsprojekte mit Jugendlichen stattfinden können.
- (2) Aufbau eines Netzwerkes, um Personen aus anderen Berufsgruppen, die mit Jugendlichen befasst sind, besser kennen zu lernen, um einen Erfahrungsaustausch über den Umgang mit Jugendlichen, über die verschiedenen Arbeitsweisen und -prinzipien pflegen und um gegenseitiges Vertrauen aufbauen zu können und um schlussendlich auf dieser Basis aufbauend eventuell auch gemeinsame Projektideen und Projekte entwickeln zu können.
- (3) Übernahme einer Drehscheibenfunktion für Informationsvermittlung durch die „Gebietsbetreuung“ oder durch eine andere zentrale soziale Einrichtung des Bezirks – d.h. es sollte eine zentrale Stelle geben, bei der laufend aktuelle Informationen über den Verlauf des Gesamtprojekts „Miteinander leben“ aufliegen und von allen Projektbeteiligten, aber auch von neu an einer Projektbeteiligung interessierten Personen eingesehen werden können. Diese Stelle sollte auch das Aufrechterhalten der Kontakte zwischen den Projektbeteiligten erleichtern bzw. neu sich engagierenden Personen die Einstiegsmöglichkeit erleichtern.
- (4) Zeitliche und räumliche Ressourcen für die Entwicklung kreativer Projektideen – d.h. ein Forum, in dem Erfahrungen mit bereits durchgeführten Projekten ausgetauscht und neue Zugänge, Strategien und Modellprojekte entwickelt werden können, die nach Abstimmung auf gegebene Rahmenbedingungen umsetzbar sind.

#### 8.2.2.6 Zahlen und Fakten zu den Fortbildungen – Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen

Im Folgenden werden die quantitativen Ergebnisse der im Rahmen der Fortbildungen durchgeführten Fragebogenerhebungen dargestellt, die hinsichtlich der globalen Beurteilung gut mit den in Kap. 8.2.1 und 8.2.2 dargestellten qualitativen Ergebnissen korrespondieren.

Tab. 1: TeilnehmerInnen gesamt nach Geschlecht

	männlich	weiblich	gesamt
LehrerInnen	4	7	11
außerschulische JugendarbeiterInnen <sup>14</sup>	4	8	12
Gesamt	8	15	23

Tab. 2: Rücklaufquote der Fragebögen

LehrerInnen	9
außerschulische JugendarbeiterInnen	11
gesamt	20

<sup>14</sup> In der Gruppe der außerschulischen JugendarbeiterInnen sind auch politisch Verantwortliche für den Jugendbereich inkludiert.

Tab. 3: Tätigkeitsfelder der LehrerInnen

HS	7
AHS	1
BMHS	1

Tab. 4: Tätigkeitsfelder der außerschulischen JugendarbeiterInnen

Streetwork	4
Jugendeinrichtungen	3
Sonstiges	4

Tab. 5: Alter der TeilnehmerInnen in Jahren

	20-30	31-40	41-50
LehrerInnen	1	3	5
Außerschulische JugendarbeiterInnen	7	1	3
gesamt	8	4	8

Tab. 6: Motivation an der Fortbildung teilzunehmen (Mehrfachnennungen möglich)

	LehrerInnen	außerschulische JugendarbeiterInnen	gesamt
allgemeines Interesse am Thema	6	10	16
Wunsch nach Vertiefung des Wissens zum Thema	6	10	16
konkrete Vorstellungen zum Thema	1	4	4
um irgendeine Fortbildung zu konsumieren			
im Auftrag des Arbeitgebers	2	1	3

Tab. 7<sup>15</sup>: Zufriedenheit mit der Veranstaltungsleitung

	---	--	-	+	++	+++
LehrerInnen						9
außerschulische JugendarbeiterInnen					1	10
gesamt					1	19

<sup>15</sup> Bezüglich der Daten der Tabellen 7 bis 10 sei noch einmal festgehalten, dass es sich um zwei berufsgruppen-spezifische Fortbildungsveranstaltungen gehandelt hat, ein Vergleich der Bewertungen daher nur begrenzt möglich ist. Die abgefragten Veranstaltungsaspekte waren jeweils auf einer sechsstufigen Skala von „---“ (sehr unzufrieden) bis „+++“ (sehr zufrieden) zu bewerten.

Tab. 8: Zufriedenheit mit der Auswahl der ReferentInnen

	---	--	-	+	++	+++
LehrerInnen					1	8
außerschulische JugendarbeiterInnen						11
Gesamt					1	19

Tab. 9: Zufriedenheit mit der Vermittlung von Informationen zum Thema

	---	--	-	+	++	+++
LehrerInnen				1	3	5
außerschulische JugendarbeiterInnen				3	2	6
Gesamt				4	5	11

Tab. 10: Zufriedenheit mit der Vermittlung von "Handwerkszeug" für die praktische Umsetzung

	---	--	-	+	++	+++
LehrerInnen				4	1	4
außerschulische JugendarbeiterInnen				2	4	5
Gesamt				6	5	9

### 8.2.3 Dokumentation und Evaluation der „Zukunftswerkstatt“ – Workshop zur Entwicklung von konkreten Teilprojekten mit Jugendlichen

Veranstaltungsort- und zeit:

Bezirksverwaltungsgebäude für den 2. Bezirk / 08. und 09. Mai 2001

Moderationsteam:

1 Mitarbeiterin des ISP Wien

1 Mitarbeiter der NÖ-Fachstelle für Suchtvorbeugung

TeilnehmerInnen:

18 Personen

LehrerInnen: 10 weiblich, 1 männlich

außerschulische JugendarbeiterInnen: 4 weiblich, 3 männlich

#### 8.2.3.1 Die Methode der „Zukunftswerkstatt“

Ziel der Methode der „Zukunftswerkstatt“, die in diesem Workshop als Moderationstechnik eingesetzt wurde, ist es, im Rahmen der Veranstaltung die Ideen und Interessen verschiedener Personen bezogen auf ein bestimmtes Thema oder Anliegen soweit zu konkretisieren, dass daraus umsetzbare Konzepte entstehen. Dabei geben nicht externe ExpertInnen vor, was – wie in diesem Fall – in einer Schule oder in der Jugendarbeit im Sinne der Gesundheitsförderung und Suchtvorbeugung verändert werden sollte, sondern jede(r) einzelne Workshop-TeilnehmerIn – ob LehrerIn, außerschulische(r) JugendarbeiterIn, Jugendliche(r) oder andere Person – ist gefordert, mit seinen Erfahrungen und kreativen Ideen aktiv das eigene Lebensumfeld mitzugestalten. Aufgabe der „ExpertInnen“ ist es, als ModeratorInnen diesen Prozess anzuregen, zu ermöglichen und zu einem konkreten Abschluss zu bringen.

Ziele bzw. Ergebnisse von „Zukunftswerkstätten“ sind somit immer konkrete Projekte bzw. Projektplanungen, die die Realität vielleicht nicht mit einem Paukenschlag ändern, aber – manchmal mit Zeitzündung – konkrete Innovationsmöglichkeiten eröffnen.

Die „Zukunftswerkstatt“ findet in drei Phasen statt:

- (1) Beschwerde- und Kritikphase: In dieser Phase erfolgt eine Bestimmung des Ist-Zustands. Es werden Unmut, negative Erfahrungen und das Thema betreffende Kritik unter Zuhilfenahme verschiedener Medien geäußert.
- (2) Phantasie- und Utopiephase: In dieser Phase erfolgt die Entwicklung eines Wunschhorizontes. Es werden alternative Ideen, Wünsche, Träume usw. erarbeitet. Es geht dabei darum, dort, wo der Ist-Zustand verändert werden sollte, ohne jede Beschränkung durch die realen Gegebenheiten, mit Hilfe von Phantasie und Kreativität Veränderungen zu kreieren. Das Motto dabei lautet: „Alles ist möglich, der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt.“
- (3) Konkretisierungs- und Realisierungsphase: In dieser dritten Phase erfolgt das Eruiere des Handlungspotentials. Es erfolgt eine Rückkehr in die reale Welt der Gegenwart, in der bestimmte Gesetze gelten, Machtverhältnisse herrschen und beschränkte Ressourcen zur Verfügung stehen. Die Durchsetzungschancen der Entwürfe werden kritisch geprüft, indem Hindernisse herausgefunden und ihre Überwindung angegangen wird und so ganz konkrete Vorgangsweisen geplant werden können.

#### 8.2.3.2 Ablauf der „Zukunftswerkstatt“ – Workshop zur Entwicklung von konkreten Teilprojekten mit Jugendlichen

Der Ablauf der Veranstaltung wird in der Folge derart dargestellt, dass sowohl die Moderationsmethode als auch die inhaltlichen Ergebnisse nachvollziehbar sind.

##### 8.2.3.2.1 Phase 1: Beschwerde- und Kritikphase

Als Einstieg wurde eine kurze Phantasiereise angeleitet. Im Anschluss daran folgte eine Übung, die das Kennenlernen erleichtern und die Kommunikation untereinander fördern sollte. In der nächsten Übung war in Form einer individuellen Zeichnung darzustellen, was die TeilnehmerInnen an ihrem beruflichen Alltag zu kritisieren haben. Die einzelnen Zeichnungen wurden dann in Arbeitsgruppen zu Collagen verbunden. Die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppen wurden anschließend im Plenum vorgestellt und diskutiert.

Ergebnisse aus den vier Arbeitsgruppen über das Thema „Persönliche Kritik am Arbeitsumfeld“ waren:

- Arbeitsgruppe 1 (bestehend aus 3 außerschulischenJugendarbeiterInnen und 1 LehrerIn):  
Im Arbeitsalltag problematisch erlebt wurde der Platzmangel in der Schule, ein Zuviel an Verantwortlichkeit im Umgang mit SchülerInnen und zu viele verschlossene Türen, wenn es um das Umsetzen neuer Entwicklungen, kreativer Projekte und dgl. geht.  
(„Man ist gezwungen Türen aufzutreten, die eigentlich offen sein sollten.“)
- Arbeitsgruppe 2 (bestehend aus 2 LehrerInnen und 2 außerschulischen JugendarbeiterInnen):  
Die Kritik dieser Arbeitsgruppe in Bezug auf das eigene Arbeitsumfeld richtete sich vor allem auf, durch starre Hierarchie bedingte Kommunikationsprobleme, Sparmaßnahmen seitens der Regierung und der daraus resultierende „Druck von oben“, Ressourcenknappheit (Geld- und Raumnot), Veränderungen in der Schulorganisation im Sinne einer Abwertung der Hauptschulen und Aufwertung der AHS.

- Arbeitsgruppe 3 (bestehend aus 3 LehrerInnen und 1 außerschulischen JugendarbeiterIn):  
Von der/dem außerschulischen JugendarbeiterIn wurde die Arbeitszeit als problematisch erlebt, im speziellen die Nacht- und Außendienste.  
Die LehrerInnen erlebten zu viele zusätzliche Anforderungen im Schulalltag.  
(„Zuviel, was man tun soll: Projekte, PR, Ausstellungen, Wissensvermittlung ... und möglichst alles lächelnd!“)
- Arbeitsgruppe 4 (bestehend aus 3 LehrerInnen und 1 MitarbeiterIn der außerschulischen Jugendarbeit):  
Als belastend im Alltag wurde in dieser Gruppe die Auseinandersetzung mit den Eltern erlebt („Ignoranz“, „Überforderung“, „Unverständnis“, „Abwälzung von allem Möglichen auf die Schule“). Generell beklagten sich die LehrerInnen, dass neben der traditionellen Aufgabe der Wissensvermittlung soziale Anforderungen an LehrerInnen in der Funktion als „SeelentrösterIn“ größer geworden sind; ein weiteres Thema war der Platzmangel (Kinder in überfüllten Klassen, Bewegungsnot). Seitens des/der außerschulischen Jugendarbeiters/in war auch in dieser Gruppe die Arbeitszeit (Nacht- und Wochenenddienste) und der Umstand, dass Mehrbelastungen nicht gewürdigt werden, Thema. Diese Arbeitsgruppe war sich darin einig, dass die Arbeit mit Jugendlichen generell wenig Würdigung erfährt, dass starre Hierarchien gerade Jugendarbeit sehr erschweren und die Vielfalt der im Zusammenhang mit der Pubertät auftretenden Probleme oft unterschätzt wird.

Den Abschluss der „Kritikphase“ bildete eine „Feier der eigenen Fähigkeiten“: Jede TeilnehmerIn gestaltete eine Einladung, mit der sie die anderen Gruppenmitglieder zur „Feier ihrer eigenen Fähigkeiten“ einlud. Vor dem Hintergrund der bildnerisch gestalteten Einladungen priesen die TeilnehmerInnen ihre Fähigkeiten auch noch verbal an und die Gruppe feierte symbolisch (es wurde mit einem Glas Sekt angestoßen) mit.

#### 8.2.3.2.2 Phase 2: Utopie- oder Phantasiephase

Nach der Mittagspause erfolgte als Überleitung zunächst eine Entspannungsübung. Für die Utopie- und Phantasiephase wurde dann als generelle Regel vereinbart, dass so gehandelt wird, als ob alles möglich und erlaubt wäre und Geld und Macht keine Rolle spielen würden. Die TeilnehmerInnen sollten in dieser Phase eine möglichst offene Begegnung mit den anderen TeilnehmerInnen suchen, Ideen aufgreifen und weiterentwickeln. Der Phantasie sollten keine Grenzen gesetzt werden, über einen Bezug zum Thema „Suchtprävention“ konnten sich die TeilnehmerInnen auch hinwegsetzen.

Zum Einstieg in die Phase wurde von der Moderatorin ein Teil aus der „Unendlichen Geschichte“ (Michael Ende, 1979) vorgelesen.

Im Anschluss daran wurden zwei Arbeitsgruppen gebildet. Je Arbeitsgruppe hatten die TeilnehmerInnen auf einem gemeinsamen großen Plakat ihre Utopien und Phantasien bildlich darzustellen, wie die eigene Arbeit optimalerweise aussehen könnte und sich anschließend mit den anderen Gruppenmitgliedern darüber auszutauschen. Der Einstieg in diesen Austausch innerhalb der Arbeitsgruppe erfolgte über ein kreatives Kommentieren der Bilder der anderen TeilnehmerInnen – es konnten dabei Zeichnungen und Texte hinzugefügt bzw. Ideen weiterentwickelt werden.

Die allgemeine Rückmeldung zu diesem freien „(Dahin-)Phantasieren“ war, dass diese Übung, nach einem teilweise notwendigen Abbau von Hemmungen, als sehr kommunikativ und konstruktiv in Hinsicht auf die Entwicklung neuer Ideen empfunden wurde.

Beispielhaft werden hier einige der geäußerten Phantasien wiedergegeben. Es ist ein klarer Zusammenhang mit der in der vorangehenden Phase geäußerten Kritik zu erkennen.

In Bezug auf den Schulalltag wünschten sich die TeilnehmerInnen großzügigere Räumlichkeiten (größere Klassenräume, Bewegungsräume, Rückzugsräume für Mädchen, Garderoben, Duschen, Stauräume, bunte Gestaltung der Räume, Pflanzen

und Tiere in den Klassen), aber auch mehr Möglichkeiten für Unterrichtseinheiten außerhalb des Schulgebäudes, mehr Grünflächen die genutzt werden dürfen.

In Bezug auf die Gestaltung des Unterrichts besteht der Wunsch nach einer freieren Gestaltung der Unterrichtseinheiten, um beispielsweise Ruhe- und Konzentrationsphasen abwechseln lassen zu können, Beachtung des sozialen Klimas in der Klasse – beispielsweise dadurch, dass Möglichkeiten geschaffen werden um Konflikte austragen und Konfliktlösungsstrategien erarbeiten zu können; mehr Offenheit für Neues und Bereitschaft für Veränderungen – beispielsweise Themen wählen zu können, die von aktuellem Interesse für die SchülerInnen sind; mehr Selbstbestimmtheit / Entscheidungsfreiheit für SchülerInnen im Lernen – beispielsweise die Möglichkeit eines spielerischen Zugangs um Lernstoff zu bewältigen; keine Notengebung in kreativen Fächern; Medien (Video und TV) in allen Klassen zur Verfügung zu haben, die es erleichtern, den Unterricht lebendiger und zeitgerechter zu gestalten.

Die Vorgaben des Lehrplans sollten ganzheitlicher angelegt sein, d.h. eine Unterrichtsgestaltung ermöglichen, wo alle Sinne angesprochen werden – z.B. durch den Einbau von „Erlebniswerkstätten“. Ganztagschulen sollten die Zwangsverpflichtungen für LehrerInnen und SchülerInnen insofern lockern, dass es nicht zu einer völligen Verschulung der Freizeit für die Jugendlichen kommt.

Ein weiteres Anliegen wurde mit „Ein offenes Ohr“ betitelt, darunter wurde der Wunsch nach einer besseren Kommunikation zwischen dem LehrerInnenkollegium, den Eltern und den SchülerInnen verstanden, damit sich ein Miteinander statt ein Gegeneinander in der Schule und zwischen Schule und Elternhaus bzw. außerschulischen Institutionen entwickeln kann.

Die teilnehmenden LehrerInnen wünschten sich mehr Zeit für fachwissenschaftliche Fortbildungen.

Die Phantasien und Utopien der außerschulischen JugendarbeiterInnen umfassten viele erlebnispädagogische Outdoor-Erlebnisse, große grüne Oasen, Mädchenspezifische Arbeit, Spaß an der Arbeit, lustvolles Tun, Übereinstimmung von Wollen und Tun, gegenseitige Akzeptanz, gute Teamatmosphäre, Möglichkeiten Neues ausprobieren zu können, Phantasieräume, Verbindungen zu anderen Kulturen mittels moderner Kommunikationstechnologien, Lärmdämmung für Arbeitsräume.

Anschließend wurden wieder kleinere Arbeitsgruppen gebildet, in denen die gemalten Phantasien und Utopien analysiert und diskutiert wurden. Die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppen wurden danach kurz im Plenum vorgestellt, und von der Moderatorin stichwortartig mitgeschrieben, mittels Überbegriffen zusammengefasst und anschließend thematisch gruppiert.

Die gefundenen Überbegriffe lauteten:

- Strukturwandel
- Austausch / Vernetzung / Kommunikation / Kooperation
- Räume erschließen
- Lustvolles, kreatives Arbeiten
- Wohlbefinden
- Projekte
- Zeit zum Tun und Ruhen
- Soziale Kompetenz

#### **8.2.3.2.3 Phase 3: Realisierungsphase**

Als allgemeingültige Regel für die Realisierungsphase galt, dass alle Ergebnisse festgehalten werden, kurz gefasst und konkret ausgeführt sein sollten und auch einen

Themenbezug (Suchtprävention nach dem Gesundheitsförderungsansatz) haben mussten.

Die oben angeführten Überbegriffe galten als mögliche zur Verfügung stehende Themen, zu denen sich je eine Arbeitsgruppe formieren sollte. Die Bildung dieser Arbeitsgruppen erfolgte nach dem Prinzip der „Demokratie der Füße“: Die einzelnen Begriffe, je auf ein Blatt Papier geschrieben, wurden am Boden ausgelegt und jede(r) TeilnehmerIn stellte sich zu dem Thema, das er /sie konkret bearbeiten wollte.

Das Thema „Strukturwandel“ wurde von niemandem gewählt. Auf Grund der geringen Zahl von InteressentInnen für die Themenbereiche „Zeit zum Tun und Ruhen“ und „Wohlbefinden“ wurden die beiden Begriffe zum Thema einer Arbeitsgruppe zusammengefasst.

Es ergaben sich also letztlich folgende fünf Arbeitsgruppen:

- (1) Arbeitsgruppe: „Austausch / Vernetzung / Kommunikation / Kooperation“ (TeilnehmerInnen: 2 LehrerInnen und 3 außerschulische JugendarbeiterInnen)

Es wurde in dieser Arbeitsgruppe über die generelle Sinnhaftigkeit eines Erfahrungsaustausches zwischen schulischen und außerschulischen JugendarbeiterInnen, nicht nur in Bezug auf das Thema Suchtvorbeugung, diskutiert.

In der Folge entstanden zwei konkrete Umsetzungspläne: Eine an dieser Gruppe teilnehmende Lehrerin wollte Kontakt zu der dem Schulstandort nahegelegenen Jugendeinrichtung aufnehmen, in der sich am Nachmittag hauptsächlich Jugendliche aus der Schule, in der sie unterrichtet, aufhalten.

Als zweites Projekt wurde in dieser Arbeitsgruppe die Gründung eines Forums geplant, in dem LehrerInnen und die außerschulischen JugendarbeiterInnen sich regelmäßig treffen und „anonym“ über ihre Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen austauschen können.

Zur Umsetzung dieser zweitgenannten Projektidee bot die Gesamtprojektleiterin von „Miteinander leben“ Projektberatung durch das ISP-Team an. Bis zum Zeitpunkt dieser Berichtlegung war es jedoch noch zu keiner Umsetzung dieser Projektideen gekommen.

- (2) Arbeitsgruppe: „Räume erschließen“ (TeilnehmerInnen: 2 LehrerInnen und 1 außerschulische/r JugendarbeiterIn)

Ausgehend von der Auseinandersetzung darüber wieweit es möglich sein könnte ein konkretes Schulgebäude umzugestalten, wo in dieser räumlich so beengten Schule sich in der Nähe befindliche Naturräume erschließen lassen könnten und wieweit es möglich ist, „verkrustete“ Strukturen in der Schulhierarchie aufzubrechen, wurde „Räume erschließen“ schließlich zum Hauptthema dieser Arbeitsgruppe. Die Gruppe ging von der Vorstellung aus, dass sich an der Schule ein Gremium bilden müsste, das sich für eine räumliche (Um-)Gestaltung einsetzt. Es wurde dabei an „Räume aufschließen“ im wahrsten Sinne des Wortes gedacht, zum Zweck einer Mehrfachnutzung beispielsweise des Festsaals oder der Bibliothek. Eine andere Überlegung war, den Schulweg der Jugendlichen mit ihnen zu erkunden und behilflich zu sein, ihn nutzbarer zu machen – z.B. dadurch, dass er mit Freizeitangeboten ergänzt wird. Dafür, den SchülerInnen generell die Umgebung, in der sie leben / zur Schule gehen, näher zu bringen, könnten auch Lehrausgänge genutzt werden.

Eine konkret umsetzbare Idee aus dieser Arbeitsgruppe war, die SchülerInnen nach ihren Pausenbedürfnissen zu befragen, um in der Folge gezielte Veränderungen zu diskutieren, wo entsprechende Räume entstehen könnten. Beispielsweise wurde eine Kooperation mit dem nahe gelegenen Jugendzentrum überlegt und die damit verbundene Möglichkeit, die am Vormittag zumeist leerstehenden Räume des Jugendzentrums für spezielle Lehrveranstaltungen zu nützen.

In dieser Arbeitsgruppe wurde auch ein konkretes Projekt für eine vierte Klasse der Schule mit fremdsprachlichem Schwerpunkt geplant. Das Spezifikum dieser Klasse war, dass elf SchülerInnen aus verschiedenen Sonderschulen Wiens diese Klasse

besuchten, um dort die Chance zu bekommen, einen Hauptschulabschluss nachzumachen. Diesen SchülerInnen, die sich erst in diesem Jahr kennengelernt hatten, sollte – in symbolischer Form – Zeit und Raum zur Verfügung gestellt werden, um das Schuljahr noch einmal zu überdenken, im Sinne einer rituellen Gestaltung des Schulabschlusses. Fragen wie: Was hat uns gefallen, was nicht? Was wäre besser gewesen? Wie habe ich die Schule erlebt? Wie soll es in meinem Leben weitergehen? sollten auf eine ungewöhnliche Art und Weise beantwortet werden. Die an dieser Arbeitsgruppe teilnehmende außerschulische Jugendarbeiterin mit Ausbildung als Tanzpsychagogin und mit Erfahrung in Regiearbeit schlug vor, in konkret acht Einheiten mit den Jugendlichen Antworten auf diese Fragen zu finden und als (Schul)-Abschluss sie in Form einer Performance zu präsentieren.

Bis zur Konkretisierung dieser Projektidee ergaben sich jedoch noch einige Veränderungen. Es entwickelte sich aus dieser Projektidee und der in 5. Arbeitsgruppe geplanten Kooperation mit dem naheliegenden Jugendzentrum das zweite konkrete Teilprojekt mit Jugendlichen mit dem Titel „Rauschzone“, das eingehend in den Kap. 6.4.2 und 8.2.2 beschrieben wird.

- (3) Arbeitsgruppe „Lustvolles, kreatives Arbeiten“ (TeilnehmerInnen: 2 LehrerInnen aus einer Schule mit sportlichem Schwerpunkt und einer Differenzierten Kooperationschule mit ökologischem Schwerpunkt und 2 außerschulischen JugendarbeiterInnen aus zwei unterschiedlichen Streetwork-Teams)  
Die Projektgruppe überlegte sich „Freizeitgestaltungsmöglichkeiten“ für Jugendliche, die eine „Drogenabwehrhaltung“ aufbauen helfen sollten. Zur Konkretisierung des Projekts wurde ein Treffen zur Aufgabenverteilung vereinbart. Das Projekt dieser Arbeitsgruppe wurde auch tatsächlich umgesetzt. Diese Arbeitsgruppe bildete das Kernteam in der Umsetzungsphase des sich daraus entwickelnden Teilprojekts. Eine genaue Beschreibung dieses konkreten Teilprojekts mit Jugendlichen mit dem Titel „Freizeitinteressen finden“ erfolgt in den Kap. 6.4.1 und 8.2.2; deshalb wird an dieser Stelle auf eine Darstellung verzichtet.
- (4) Arbeitsgruppe „Wellness and Fun“ (TeilnehmerInnen: 3 LehrerInnen)  
Alle TeilnehmerInnen dieser Gruppe waren Lehrpersonen, die zudem nicht alle an der Fortbildungsveranstaltung für LehrerInnen zum Thema „Suchtprävention“ teilgenommen hatten. Die Arbeitsgruppe überlegte sich verschiedene Angebote für eine Woche Freizeitgestaltung mit den SchülerInnen: vor allem sportliche Aktivitäten, aber auch Entspannungsmöglichkeiten wie z.B. Joga. In Bezug auf die konkrete Umsetzung stellten die TeilnehmerInnen dieser Arbeitsgruppe fest, dass sie, weil sie die Projektwoche selbst gestalten wollten, vorerst ein entsprechendes Kursangebot für sich selbst bräuchten um z.B. Entspannungstechniken zu erlernen. Wie dafür eine Finanzierungsmöglichkeit gefunden werden könnte, blieb ungeklärt.  
Für diese Gruppe galt – ähnlich wie für die 5. Arbeitsgruppe „Zeit zum Tun und Ruhen/Wohlbefinden – Projekte“ –, dass weder ausreichend Wissen (aus beruflicher Erfahrung bzw. aus Fortbildungsveranstaltungen) als Voraussetzung für eine der Vorgabe entsprechende Ausrichtung des Projekts auf die Ziele der Suchtprävention nach dem Gesundheitsförderungsansatz noch Know-how in Bezug auf eine Projektorganisation vorhanden waren, so dass eine Realisierung der Projektidee praktisch nicht in Frage kommen konnte.
- (5) Arbeitsgruppe: „Zeit zum Tun und Ruhen/Wohlbefinden – Projekte“ (TeilnehmerInnen: 2 LehrerInnen, 1 außerschulische/r JugendarbeiterIn)  
In dieser Arbeitsgruppe wurden zwei Projektideen diskutiert: „Natur erforschen“ als ein Thema, das in den Chemie-, Physik- und Mathematikunterricht eingebaut werden könnte und ein künstlerisches/kreatives (Theater)Projekt, das als Teil des Deutschunterrichts durchgeführt werden könnte. Es kam in dieser Gruppe zu keiner Konkretisierung der Ideen in Bezug darauf, von wem diese Aktivitäten durchgeführt werden sollten, wie eine konkrete zeitliche Planung aussehen könnte, wie eine Finanzierung gewährleistet werden könnte etc. Diese Gruppe setzte sich ausschließlich aus Lehrpersonen zusammen, die wenig Erfahrung darin hatten, Projekte mit

schulfremden Personen zu planen und dazu im konkreten Kontext der Fortbildung auch keine Möglichkeit hatten. Da die an dieser Gruppe beteiligten Lehrpersonen nicht an der LehrerInnenfortbildung zum Thema „Suchtprävention“ teilgenommen hatten, gelang es ihnen nicht, ihre Ideen für kreative Aktivitäten an den Zielsetzungen des Gesundheitsförderungsansatzes in der Suchtprävention zu orientieren, d.h. den geplanten Aktivitäten fehlte es an der entsprechenden Intention – zum Beispiel, dass sie im Grunde dazu dienen sollten, das Klima in der Klasse durch die lustvolle gemeinsame Aktivität und Auseinandersetzung mit verschiedenen Persönlichkeitsanteilen der SchülerInnen zu verbessern. Beim Theaterprojekt gab es keine Überlegung bezüglich einer Form des Theaterspiels, die zielführend sein könnte, nämlich den Jugendlichen ermöglicht, Problemlösungs- und Konfliktlösungsstrategien auf kreative Art und in einer Weise zu erarbeiten, bei der das Publikum miteinbezogen wird (wofür sich etwa das Forumtheaterspiel, das sich „aus dem Theater der Unterdrückten“ nach Augusto Boal entwickelt hat, angeboten hätte).

Die von den fünf oben beschriebenen Arbeitsgruppen erstellten Projektplanungen bzw. Projektideen wurden abschließend im Plenum präsentiert.

#### 8.2.3.2.4 Exkurs über den Zusammenhang zwischen Erlebnispädagogik und Suchtprävention

An dieser Stelle sei ein Exkurs eingeschoben, der sich mit der Anwendung erlebnispädagogischen Know-hows in der Suchtprävention auseinandersetzt und die Unterschiede zwischen genereller Freizeitaktivität und der Umsetzung von Suchtpräventionsprojekten nach dem Gesundheitsförderungsansatz, die über ein Angebot von Freizeitaktivitäten passieren können, diskutiert.

Je nach spezifischem Programm (z.B. natursportlich, künstlerisch-kulturell technisch akzentuiert), je nach Klientel, Zielgruppe bzw. individueller/n Problemlage(n) der TeilnehmerInnen (z.B. SchülerInnen, Auszubildende, Jugendliche aus sozialen Brennpunkten der Gesellschaft), je nach zeitlichem Rahmen (Kurzzeit- oder Langzeitmaßnahmen) und Anforderungskultur (physisch, emotional, sozial und/oder kognitiv; Vorerfahrungen und/oder Kenntnisse; Anspruchsniveau) wird eine unverwechselbare Methodenauswahl zu treffen und pädagogisch zu begründen sein. – Denn mit Methoden sollen alle Fragen, die mit dem „Wie“ bei der praktischen Umsetzung von Maßnahmen und Programmen zusammenhängen, personen-, ziel- und konzeptorientiert und damit erzieherisch schlüssig beantwortet werden.

Sozialpädagogisch bedeutsam dürfte auch die Unterscheidung zwischen erlebnispädagogischen Maßnahmen mit dem Ziel der Prävention oder der Nachsorge im devianzpädagogischen Bereich sein.

Vergleicht man Einsatzmöglichkeiten und Lernziele der Erlebnispädagogik mit denen der Suchtprävention wird anschaulich, warum Suchtpräventionskonzepte im Sinne der Lebenskompetenzförderung sich erlebnispädagogischer Methoden bedienen.

Erlebnispädagogische Lernziele können sein<sup>3</sup>

- Selbstvertrauen und Vertrauen zu anderen gewinnen
- Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit erlangen
- eigene Ressourcen entdecken, anwenden und fördern
- eigene Schwierigkeiten bewusst wahrnehmen
- vermeintliche Leistungsgrenzen überschreiten, eigene Grenzen erkennen und akzeptieren

---

3 <http://www.uni-lueneburg.de/einricht/erlpaced/einfuehrung.htm> 01.11.99

- Gefühle (Angst, Hunger etc.) wahrnehmen, ausdrücken und damit umzugehen lernen
- Ausdauer, Durchhaltewillen und Kontinuität üben
- neue Wege und Perspektiven entdecken
- Kommunikationsschwierigkeiten wahrnehmen und Kommunikation üben
- Einschätzen von komplexen Situationen üben
- Schulung ganzheitlicher Wahrnehmung
- ökologische Zusammenhänge und Wirkungsweisen erkennen lernen
- Kritik- und Konfliktfähigkeit üben
- Verpflichtungen eingehen lernen
- Umgang mit dem Wagnis üben
- partnerschaftliches Handeln erproben
- das Leben in sozialen Gruppen üben, Gruppenprozesse und Rollenverhalten wahrnehmen
- Sexismus, Macht und soziale Ungerechtigkeiten wahrnehmen und damit umzugehen lernen
- MitarbeiterInnen-Integration fördern
- Teamfähigkeit ausbauen und Zusammenarbeit üben
- Problem- und Konfliktlösungsstrategien entwickeln und üben
- mit wechselnden Bedingungen umgehen lernen
- Bewältigung neuer, komplexer Aufgaben üben
- Kreativität entwickeln und fördern und innovatives Handeln erproben
- Führungsprinzipien und Führungsstile kennen lernen und üben.

Was Erlebnispädagogik von z.B. „normalen Naturerlebnissen“ unterscheidet oder Suchtprävention von der Ausführung irgendwelcher kreativer Freizeitaktivitäten in einem Schulprojekt, ist das Vorhandensein von übergeordneten Zielen.

Erlebnispädagogik versteht sich als ein prozessorientiertes, teilnehmerInnenzentriertes, ganzheitliches Lernen und geht von einem Lernen aus, das über das direkte Erleben geschieht. Dabei muss davon ausgegangen werden, dass ein Erlebnis als solches noch nicht zwingend positive Lernerfahrungen mit sich bringt. Kritische Stimmen bezweifeln denn auch den Wirkungswert der Erlebnispädagogik.

Wissenschaftliche Untersuchungen<sup>16</sup> zeigen aber, dass Erlebnispädagogik überraschend wirksam sein kann, wenn bestimmte Bedingungen erfüllt sind. Damit ein Trekking, eine Kanu-Tour, ein Klettererlebnis pädagogisch wirksam werden können, muss ein Konzept bestehen, welches das Setting und dessen zu erwartende Wirkungen beschreibt, die zu erreichenden Ziele müssen formuliert sein und einen Bezug zu dem, was vor dem Projekt war und was nach dem Projekt zu folgen hat, haben. Und es muss eine gut strukturierte Transferphase mit den Elementen Wiederholung, Feedback und Umsetzung folgen. Der Transfer darf aber nicht als etwas dem Erlebnis Folgendes verstanden werden, er muss auch während dem erlebnispädagogischen Projekt permanent geschehen.

Der Transfer von gemachten Erfahrungen wird demzufolge erreichbar sein, wenn

- (1) die Ziele mit dem Vorher und Nachher vernetzt sind

---

16 Institut für Spezielle Pädagogik Basel, Wirkungsanalyse Outward-Bound, München, 1992

- (2) der Transfer ein integrierter Teil des erlebnispädagogischen Prozesses ist
- (3) die Lernerfahrungen an eindrückliche Erlebnisse und Metaphern gekoppelt sind
- (4) das Programm einen initiatorschen Aspekt hat („Point of no return“ / „Unumkehrbarkeit“)
- (5) das Projekt möglichst viele lebenspraktische Elemente hat
- (6) Lernerfahrungen mit zunehmenden Alltagsbezug wiederholt werden
- (7) die Verarbeitung von Lernerlebnissen auch kognitiv erfolgt
- (8) Leitungspersonen projektübergreifend begleiten
- (9) die Erwartungen bezüglich Zielerreichungen – bei allen Beteiligten – nicht zu hoch gesteckt sind.

Nach der vorangegangenen relativ ausführlichen Beschreibung von Ablauf und Inhalten der „Zukunftswerkstätte“ und Exkurs über den Zusammenhang von Erlebnispädagogik und Suchtprävention sollen in der Folge noch einige interessante Teilergebnisse aus der Evaluation der „Zukunftswerkstätte“ diskutiert werden.

#### 8.2.3.2.5 Divergierende Voraussetzungen der SeminarteilnehmerInnen

Von den teilnehmenden LehrerInnen haben 5 Personen die Fortbildungsveranstaltung am Pädagogischen Institut mitgemacht, 6 weitere Personen waren „QuereinsteigerInnen“. Die 7 TeilnehmerInnen aus der Gruppe der außerschulischen JugendarbeiterInnen hatten alle an der diesem Seminar vorangehenden Fortbildung für außerschulische JugendarbeiterInnen teilgenommen.

Die LehrerInnen ohne vorherige Fortbildung zum Thema „Suchtprävention“ waren ziemlich irritiert, dass es zu Workshopbeginn keine themenspezifische Einführung (Information über Suchtvorbeugung, Suchtformen, Substanzen, Vorgehensweise im Anlassfall) gab. Für die meisten war es schwierig, einen Bezug zwischen diesem Workshop und ihrer Vorstellung von einem Seminar zum Thema Suchtvorbeugung herzustellen.

#### **Irritation mehrer Gruppenmitglieder durch Videoaufzeichnung**

Die von MitarbeiterInnen des Medienzentrums zu Dokumentationszwecken durchgeführte Videoaufzeichnung der Veranstaltung irritierte einige TeilnehmerInnen, vor allem deshalb, weil keine Vorankündigung erfolgt war. Auf die Frage einer Teilnehmerin, ob die Videoaufzeichnungen veröffentlicht würden, sicherte die Projektleiterin zu, dass es zu keiner Veröffentlichung ohne Einverständnis der TeilnehmerInnen kommen würde. Primär sollte die Videoaufzeichnung Dokumentationszwecken dienen. In der ursprünglichen Form war sie nicht für eine öffentliche Präsentation gedacht.

#### 8.2.3.2.6 Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit dem Workshop und der Methode „Zukunftswerkstatt“

In den Rückmeldungen zeigte sich durchwegs eine hohe Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit der Gestaltung des Workshops in Form einer „Zukunftswerkstatt“. Vor allem deshalb, weil es ihnen dadurch wirklich gelungen war, berufsgruppenübergreifend in Austausch zu treten und Kontakte zu knüpfen sowie gemeinsam konkrete Projekte mit Jugendlichen zu planen. Es wurde durchwegs eine Fortsetzung dieser Form des Austauschs zwischen schulischen und außerschulischen JugendarbeiterInnen gewünscht.

Fast allen TeilnehmerInnen war jedoch die Arbeitszeit in Bezug auf die konkrete inhaltliche Arbeit zu kurz; gleichfalls als zu kurz wurden die Pausen erlebt, wodurch – im

Zusammenwirken mit dem dichten Programm zu wenig Möglichkeiten für einen informellen Austausch und persönliches Kennenlernen geblieben sei.

Um einen Einblick in das individuell unterschiedliche Erleben des Workshops durch die TeilnehmerInnen zu geben, werden in der Folge noch Stellungnahmen einzelner TeilnehmerInnen in Zitatform wiedergegeben.

*„Es hat mir viel gebracht. Ich habe völlig andere Vorstellungen vom Konzept gehabt, weil ich die LehrerInnenfortbildung versäumt habe. Ich habe nicht gewusst, welchen Zweck das Ganze verfolgen soll. Aber es war geschickt eingefädelt, es uns so ‚hinterrücks‘ herausfinden zu lassen und erst dann die Erklärung zu bringen. Ich werde versuchen es auch bei den Kindern umzusetzen, es gab nichts, was mir nicht zugesagt hat.“*

*„Ich bin begeistert, war aber völlig unvorbereitet. Das war schwierig, weil ohne vorbereitende Worte und Erklärungen war Nachbereiten am Abend notwendig. Es bleibt eine Menge konkret umsetzbar: Adressen, der Austausch nimmt Formen an. Ich habe ursprünglich gedacht, ich lerne wie ich mit Haschischrauchern umgehe, aber diesbezüglich werde ich mich woanders informieren. Diese Form der Prävention ist ein indirektes Abhalten vom Drogenkonsum durch Dinge wie Erkennen der eigenen Fähigkeiten usw.“*

Eine weitere Teilnehmerin schließt sich dem obigen Statement an und ergänzt mit einem Kritikpunkt:

*„... Es war zu wenig Zeit für Pausen, es war zu kurz, es wäre mehr Zeit um miteinander zu sprechen notwendig gewesen.“*

*„Ich habe viele Anregungen im Seminar erhalten auch in Bezug auf meine Sorgen die Schüler betreffend in einem konkreten Austausch mit den Streetworkern, bin voll auf meine Kosten gekommen, habe konkrete Ansätze für die nächste Zeit und weiß, welche Kontakte ich in der nächsten Woche knüpfen werde.“*

*„Bei mir gab's große Erwartungen, große Spannung, Offenheit, Interesse am Austausch und es waren sehr produktive zwei Tage. Die konkrete Ausarbeitung (eines Projekts, Anm.d.Verf.) war anfangs schwierig. Es war wichtig, dass wir uns in der Arbeitsgruppe so viel Zeit für den Kennenlernprozess genommen haben. Wir waren dann sehr gut. Ganz allgemein waren aber zu wenig Pausen, überhaupt zu wenig Zeit.“*

*„Die Methodik war ausgezeichnet, die Tage vollgefüllt, auch in einer guten Reihenfolge, aber es gab zu wenig Zeit mit den Leuten in Kontakt zu treten. Es wäre aber wichtig, gerade weil einige auch aus anderen Bezirken kamen. Also insgesamt war die Zeit für so ein Unternehmen zu kurz. Bei der konkreten Projektausarbeitung hatte ich auch ein Unwohlgefühl, mit Schwierigkeiten zu kämpfen – haben aber letztlich etwas Wertvolles entwickelt, habe emotionale Hochs und Tiefs erlebt, aber der Ärger hat sich in Nachdenkkraft verwandelt.“*

*„Ich war erstaunt und erfreut über die Offenheit von Seiten der LehrerInnen und Schulen. Es wäre mir ein Anliegen Möglichkeiten zu suchen wie man Räume schaffen kann. War sehr betroffen beim Schulthema was Platzverhältnisse für LehrerInnen und SchülerInnen angeht.“*

Bezüglich der weiteren Vorgehensweise wurden Treffen für kontinuierlichen Austausch über die laufenden Projekte, von den TeilnehmerInnen in einem Ausmaß von mindestens zwei Tagen pro Halbjahr gewünscht.

### **8.3 Evaluation der Teilprojekte „Rauschzone“ und „Freizeitinteressen finden“**

Von allen zunächst am Pilotprojekt „Miteinander leben“ beteiligten Personen und Institutionen (aus der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit sowie politisch Verantwortliche aus dem 2. Wiener Gemeindebezirk) wurden fünf konkrete Teilprojekte konzipiert und zwei davon – „Rauschzone“ und „Freizeitinteressen finden“ – mit Jugendlichen realisiert. Jene TeilnehmerInnen, die an den Fortbildungen für LehrerInnen und außerschulische JugendarbeiterInnen sowie an der „Zukunftswerkstatt“ teilnahmen und später nicht im Rahmen dieser beiden Teilprojekte aktiv involviert waren, schieden nach den jeweiligen Veranstaltungen aus dem Pilotprojekt „Miteinander Leben“ aus. Dass ein Teil der in der Anfangsphase eines gemeindeorientierten Projekts involvierten Personen letztlich nicht andauernd teilnimmt, ist grundsätzlich kein Problem für den Ansatz, sofern das verbleibende, aktive Netzwerk laufend genügend neue Personen involvieren kann, um diese Ausfälle zu kompensieren.

Die bereits realisierten Teilprojekte könnten – im Sinne von Kristallisationskernen – dann Ausgangspunkt für weitere Aktivitäten darstellen und so ein Weiterbestehen und Wachsen des Netzwerks bewirken.

**Folgende Erhebungsformen kamen in den Phasen der Entwicklung und Umsetzung (Juni 2001 bis September 2001) der Teilprojekte mit Jugendlichen „Rauschzone“ und „Freizeitinteressen finden“ zum Einsatz:**

- (1) Mit Personen, die ohne Teilnahme an der Fortbildung in die Projektentwicklung und/oder Projektumsetzung der Teilprojekte eingestiegen sind (außerschulische JugendarbeiterInnen, LehrerInnen, ReferentInnen...), wurden narrativ-episodische Tiefeninterviews geführt. Die Interviews dienten dazu, Vorwissen über bzw. Erfahrungen mit Prävention, Motivation für die Projektbeteiligung und Erwartungen an das Projekt zu erheben.
- (2) Zur Überprüfung der Qualität der konkreten Realisierung der Teilprojekte wurden – in Ergänzung zu Kurzfragebögen – teilstrukturierte Interviews sowohl mit den Jugendlichen als auch mit den projektverantwortlichen Erwachsenen durchgeführt. Diese wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert.
- (3) Weiters erfolgte eine teilnehmende Beobachtung und Protokollierung während aller Projektvorbereitungs-, Koordinations- und Nachbereitungstreffen, sowie während der gesamten Projektwoche „Rauschzone“. Im Rahmen des Teilprojekts „Freizeitinteressen finden“ fanden zusätzlich zu einer halbtägigen teilnehmenden Beobachtung mit Protokollierung der neun Gruppen von Jugendlichen, die je unterschiedliche Freizeitaktivitäten ausübten, einige Gruppeninterviews statt. D.h. die jeweils eine gemeinsame Aktivität ausübenden Jugendlichen wurden gemeinsam über ihre Eindrücke und Erfahrungen befragt. Auch die Gruppeninterviews wurden auf Tonband aufgenommen und transkribiert.

Im Zusammenhang mit der Projektwoche „Rauschzone“ kamen folgende Erhebungsmethoden zum Einsatz:

- (1) Systematische Dokumentation der Vor- und Nachbereitungstreffen und Aktivitäten während der Projektwoche
- (2) Teilnehmende Beobachtung: Anwesenheit und Protokollierung während der gesamten Projektwoche
- (3) Befragung mittels Fragebögen von Lehrpersonen, außerschulischen JugendarbeiterInnen und SchülerInnen, wobei folgender Rücklauf zu verzeichnen war: 19 (7 weiblich, 12 männlich) von an 21 (7 weiblich, 14 männlich) Jugendliche ausgegebenen Fragebögen und 4 (3 weiblich, 1 männlich) von 4 an die Begleitpersonen ausgegebene Fragebögen
- (4) Befragung mittels teilstrukturierter Interviews: Interviews mit den Begleitpersonen vor und nach der Projektwoche (9 Interviews), mit den SchülerInnen gegen Ende der Projektwoche (17 Interviews) und mit anderen an der Projektdurchführung beteiligten Personen wie Schuldirektorin, andere am Projekt interessierte LehrerInnen, Bezirksrätin für Drogenfragen (5 Interviews)

In Zusammenhang mit der Projektwoche „Freizeitinteressen finden“ kamen folgende Erhebungsmethoden zum Einsatz:

- (1) Systematische Dokumentation der Vor- und Nachbereitungstreffen und der einzelnen Aktivitäten der verschiedenen Projektgruppen
- (2) Teilnehmende Beobachtung: Anwesenheit und Protokollierung während einzelner Aktivitäten der verschiedenen Projektgruppen
- (3) Befragung mittels Fragebögen mit folgendem Rücklauf: 65 (31 weiblich, 24 männlich, 10 anonym) von an 76 SchülerInnen (35 weiblich, 41 männlich) ausgegebenen Fragebögen, 7 (6 weiblich, 1 männlich) von an 7 Lehrpersonen und 2 (2 männlich) von 2 an außerschulische Jugendarbeiter ausgegebenen Fragebögen
- (4) Befragung mittels teilstrukturierter Interviews: 9 Interviews mit am Projekt beteiligten Lehrpersonen (8 weiblich, 1 männlich), 9 Interviews mit am Projekt beteiligten au-

Berschulischen JugendarbeiterInnen (2 weiblich, 7 männlich), 66 Interviews mit den beteiligten Jugendlichen (31 weiblich, 35 männlich), 7 Interviews mit anderen, an der Projektdurchführung beteiligten Personen wie SchuldirektorInnen, nicht an der konkreten Projektumsetzung beteiligten LehrerInnen, Bezirksrat für Drogenfragen (5 weiblich, 2 männlich).

Im gegenständlichen Projekt hat die Interaktion der an den konkreten Teilprojekten mit Jugendlichen beteiligten Personen und Institutionen daher nicht nur Bedeutung für die erfolgreiche Durchführung der zeitlich begrenzten Teilprojekte selbst (gemeindeorientierte Perspektive), sondern hat auch Bedeutung im Hinblick auf die vorgesehene Aufrechterhaltung des der Prävention dienenden Gesamtnetzwerkes im Bezirk (inhaltlichen Präventionsperspektive). Die Ergebnisse der Teilprojekte betreffend werden daher in Hinblick auf beide Perspektiven hin analysiert und diskutiert.

Den, in Kap. 5.3 beschriebenen, inhaltlichen Fragen der Evaluation entsprechend, soll nun anhand der vier ausformulierten Perspektiven:

- (1) der gemeindeorientierte Perspektive
- (2) der inhaltlichen Präventionsperspektive
- (3) der Außenwirkungsperspektive und
- (4) der Perspektive der Übertragbarkeit

exploriert werden, wieweit es in der Konzeptionierung der beiden Teilprojekte gelungen ist, die Zielsetzungen, die sich aus der Betrachtung dieser vier Perspektiven ergeben, zu berücksichtigen.

### 8.3.1 Gemeindeorientierte Perspektive

Aus der gemeindeorientierten Perspektive stellt sich hier die Frage, wieweit die Entwicklung und Umsetzung der beiden Teilprojekte „Rauschzone“ und „Freizeitinteressen finden“ dazu beitrug, ein autonomes, nachhaltiges, selbsterhaltendes Netzwerk zu gründen und welche Funktion das Netzwerk haben sollte?

Denkbar ist grundsätzlich ein symmetrisches Netzwerk aus funktional äquivalenten PartnerInnen aus den verschiedenen mit Jugendlichen befassten Berufsgruppen, die sich – im Sinne eines gemeindeorientierten Ansatzes (Kap. 4.14) – bei ihren eigentlichen Aufgaben wechselseitig beraten und unterstützen oder ein asymmetrisches Netzwerk, in dem eine die Initiative ergreifende Versorgungsstruktur (z.B. eine Schule) sich mit LeistungsanbieterInnen aus anderen Strukturen vernetzt, um deren Leistungen zur Erfüllung bestimmter Aufgaben in Anspruch zu nehmen.

Die Frage, ob im Pilotprojekt „Miteinander Leben“ ein symmetrisches oder asymmetrisches Netzwerk entstehen sollte, war in der Konzeptphase nicht systematisch reflektiert und festgehalten worden und daher kann die gegenständliche Evaluation auch nicht feststellen, ob die tatsächliche Entwicklung mit den ursprünglichen Intentionen korrespondiert oder nicht. Festhalten kann man aber, dass sich die Zusammenarbeit der LehrerInnen mit den außerschulischen JugendarbeiterInnen im Rahmen des Pilotprojekts „Miteinander Leben“ in der Umsetzungsphase der konkreten Teilprojekte mit Jugendlichen de facto zunehmend asymmetrischer gestaltete.

Die beteiligten LehrerInnen hatten an der Kooperation mit den außerschulischen JugendarbeiterInnen Interesse, weil sie sich von deren spezifischen freizeitpädagogischen und kreativ-künstlerischen Kompetenzen in der Umsetzung der Teilprojekte mit SchülerInnen außerhalb des klassischen Schulrahmens eine wichtige Hilfestellung erwarteten.

*Außerschulische JugendarbeiterIn: „Wir haben eher Zugang zu und Vertrauen bei Jugendlichen, sind ExpertInnen im Freizeitbereich, haben Einblick in außerschulische Lebenswelten, Kenntnisse über sinnvolle Beschäftigungsmöglichkeiten, unsere Vorbildwirkung ist anders als die von Lehrpersonen, weil die Jugendlichen lustvollere Assoziationen haben, deshalb, weil von den außerschulischen Kinder- und JugendarbeiterIn-*

*nen keine Leistungsbewertung erfolgt, die Jugendlichen kommen zu uns freiwillig, bei Konflikten wird von unserer Seite nicht sanktionierend interveniert, wir haben eine akzeptierende Haltung, die vielleicht vorurteilsfreier ist und wir haben eine Parteilichkeit für die Jugendlichen.“*

Die außerschulischen JugendarbeiterInnen erwarteten von der Kooperation zunächst gemeinsam getragene Projekte, ein besseres Verständnis schulischer Strukturen und eine bessere Kommunikation mit LehrerInnen. Sie erhofften sich auch, über die Projekte mit SchülerInnen diese zur Teilnahme an von ihnen angebotenen außerschulischen Freizeitaktivitäten zu gewinnen, waren teilweise motiviert durch die zusätzlichen Verdienstmöglichkeiten und nahmen die ihnen zugewiesene ExpertInnenrolle an.

*Außerschulische JugendarbeiterIn: „Wir erwarten uns, dass Projekte auf freiwilliger Basis durchgeführt werden – z.B. in Freigegegenständen; dass Projekte nicht „anlassbezogen“ (bei Problemsituation einzelner SchülerInnen) durchgeführt werden und von uns StreetworkerInnen keine „Feuerwehrfunktion“ erwartet wird; auch eine Wahrung der Anonymität, z.B. dass die Polizei nicht fragt, wer was konsumiert und dass generell in dem Teil des Gesamtprojektes, wo Projekte mit Jugendlichen initiiert und durchgeführt werden, keine aktive Beteiligung von JugendamtssozialarbeiterInnen und Kontaktpersonen der Polizei erfolgt. – Von Seiten des Bezirkes erwarten wir uns Akzeptanz, eine Lobby und eine projektbezogene Unterstützung, in Form von Geld, Raum, Material etc.“*

Wichtig war den außerschulischen JugendarbeiterInnen ferner, alle Möglichkeiten auszuschöpfen um Kontakte zu Eltern und Elternvereinen herzustellen, weil ihnen dies über die außerschulische Jugendarbeit (Streetwork, Jugendzentrumsarbeit, freie Jugendarbeit) kaum gelingt.

Die Situation entwickelte sich dann allerdings sukzessive anders als es die Beteiligten erwartete hatten – viele Anliegen der Beteiligten wurden nicht oder nur teilweise erfüllt.

- (1) Projekte, in denen Jugendliche über die außerschulischen Strukturen erreicht werden sollten, kamen nicht zustande. Konkret bestand die Zielgruppe im Projekt „Freizeitinteressen finden“ aus drei Schulklassen und im Projekt „Rauschzone“ aus einer Schulklasse, d.h. es fanden atypische „Schulprojekte“ mit fachlicher Unterstützung durch außerschulische JugendarbeiterInnen statt.
- (2) Infolge des geographischen Abstandes zwischen den an den beiden konkreten Teilprojekten beteiligten Schulen zu den Jugendeinrichtungen, aus denen die außerschulischen JugendarbeiterInnen kamen, führte das Kennenlernen zwischen SchülerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen nicht dazu, dass diese die betreffenden außerschulischen Jugendeinrichtungen frequentierten.

*LehrerIn: „Die Schüler hätten Gelegenheit haben sollen, die außerschulischen Betreuer kennenzulernen und den Inhalt der geplanten Aktivitäten näher kennenzulernen.“*

*Außerschulische JugendarbeiterIn: „Das mit der Einladung zu uns (Streetworkteam, Anm.d.Verf.) auf Kaffee und Kuchen hat nicht geklappt. Es ist niemand von der Gruppe gekommen. Ist doch ein ziemliche Entfernung von der Schule zu uns.“*

- (3) Die vereinbarte finanzielle Vergütung der Leistungen jener außerschulischen JugendarbeiterInnen, deren Mitarbeit bei der konkreten Umsetzung der Teilprojekte mit SchülerInnen nicht im Rahmen ihrer entlohnten beruflichen Tätigkeit stattfand, wurde letztendlich zwar ausbezahlt, was jedoch infolge einer Fülle von Missverständnissen über Finanzierungsmöglichkeiten und Zuständigkeiten zwischen den Beteiligten nur mit großen Verzögerungen und nach vielen Interventionen durch die Betroffenen erfolgte. Deren Motivation, sich weiterhin bei ähnlichen Projekten zu engagieren, wurde dadurch deutlich reduziert.

*LehrerIn: „Viele Leute warten schon zu lange auf ihr Geld: z.B. das Tonstudio, die LehrerInnen für die Ausgaben, die sie hatten, und die außerschulischen JugendarbeiterInnen auf ihre Honorare. Beim finanziellen Rahmen wurden die Kosten für die Projektpräsentation (Farbkopien, Papier für Plakatgestaltung, Kosten für Fotos usw.) nicht berücksichtigt. Bei einem schulübergreifenden Projekt dieser Größenordnung ist ein genauere strafferer Organisationsplan unbedingt notwendig!“*

- (4) Dazu kam, dass die projektverantwortlichen LehrerInnen den großen organisatorischen Zusatzaufwand ganz ohne Vergütung auf sich nehmen mussten, was angesichts des Umstandes, dass die außerschulischen JugendarbeiterInnen für Zusatzleis-

tungen letztlich entlohnt wurden, besonders schwer zu akzeptieren war und die Beziehung zwischen den beiden Berufsgruppen belastete.

LehrerIn: *„Für die Organisation mit der Nachbereitung, also jetzt auch mit der Abrechnung und so und dann noch so ein Abschlußbericht, ohne Präsentation jetzt noch, weil wir jetzt da noch nicht wissen wer wofür zuständig ist– ohne Präsentation werden es sicher 90 unbezahlte Überstunden gewesen sein.“*

- (5) Da ausschließlich Projekte mit Schulklassen zustande gekommen waren, war es den Schulverantwortlichen möglich, die Teilprojekte mit den SchülerInnen letztlich als Projekte des jeweiligen Schulstandortes zu präsentieren. Dabei wurden zwar die außerschulischen JugendarbeiterInnen als Personen, nicht aber die hinter den Personen stehenden außerschulischen Institutionen angemessen gewürdigt. Das stellte ganz besonders für jene Personen, die von ihren Dienststellen für die entsprechende Projektbeteiligung freigestellt worden waren, und wo zumindest Öffentlichkeitswirksamkeit für die Einrichtung erwartet worden war, ein massives Problem dar.

Zusammenfassend könnte man sagen, dass das anfänglich symmetrische Netzwerk aus LehrerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen sich sukzessive im Projektverlauf bis hin zur Präsentation zu einem weitgehend asymmetrischen Netzwerk entwickelte, das von den schulischen Strukturen klar dominiert wurde.

Ein Grund, warum sich die Erwartungen beider Berufsgruppen in Richtung eines symmetrischen Netzwerks zum gegenseitigen Nutzen im Sinne von konstruktivem Erfahrungsaustausch und Unterstützung, kaum realisierten und zuletzt eher Frustration überwog, liegt sicherlich in den nur unzureichend entwickelten Kommunikationsstrukturen. Es fand kein angemessener Teambildungsprozess statt, kein ausreichender Austausch über Projektverantwortlichkeit und Projektziele und keine ausreichende Nachbesprechung, um aufbauend auf die Erfahrungen weitere analoge Projekt zu planen und zu konzipieren.

Außerschulische JugendarbeiterIn: *„Ich wünsche mir auf alle Fälle mehr Austausch. Das war mein allererster Kontakt. Das war wirklich sehr gut, aber ich weiß trotzdem relativ wenig darüber und ich würde mir auch vorstellen, dass da eine viel intensivere Zusammenarbeit zwischen der Schule und den außerschulischen Betreuern möglich wäre. Es wäre fein, einen Block zu haben, wo es um das gegenseitige Vorstellen des Arbeitsalltags der verschiedenen Berufsgruppen geht. Wäre ganz sicher wichtig.“*

LehrerIn: *„Die Kommunikation war ein bisschen schwierig. Es war ein ungünstiger Termin, finde ich, weil die Ferien dazwischen waren. Es war wenig Kommunikation zwischen den LehrerInnen direkt, also ich habe mit der projektverantwortlichen Lehrerin nur über Mail korrespondiert, überhaupt nicht gewusst wer sie ist. Ich war dann auch im Urlaub und dann, vom Urlaub direkt ins Projekt hinein. Das war vielleicht ein bisschen ungünstig gewählt. Was mir wirklich gefallen hat, das war, dass da andere – diese Streetworker oder Sozialarbeiter – dabei waren. Das hat mir sehr gut gefallen, weil wir ja unsere Kinder nur vom Unterricht her kennen und ganz wenig, sehr wenig vom Privatleben her.“*

Eine Ursache für das diesbezügliche Scheitern war ein grundlegendes Kommunikationsproblem bereits zu Projektbeginn, das im weiteren Verlauf des Projekts nie wirklich korrigiert werden konnte. Die konkrete Rolle der Beteiligten – ganz besonders die Rolle des ISP – war nie eindeutig genug kommuniziert worden. Das ISP verstand sein Funktion als Initiator des Netzwerks und war bereit, bei inhaltlichen Fragestellungen in Form von Coaching Hilfestellung anzubieten.

Gesamtprojektleiterin im Rahmen der Fortbildung der außerschulischen JugendarbeiterInnen: *„Das ISP übernimmt die Koordinationsfunktion solange, bis sich das Projekt in den Bezirk hinein verselbständigt hat. Für die Übernahme dieser Funktion durch eine Institution/Personen im Bezirk würde sich die Jugendplattform gut eignen. Dafür, was wie umgesetzt werden soll, wird Know-how von Seiten des ISP zur Verfügung gestellt– Form und Inhalte der Umsetzung sollen aber von den TeilnehmerInnen (MultiplikatorInnen) mit den Jugendlichen erarbeitet werden.“*

Von Seiten des ISP ging man davon aus, dass LehrerInnen und außerschulische JugendarbeiterInnen weit besser als Präventionsfachkräfte über die finanziellen Möglichkeiten zur Finanzierung von schulischen und außerschulischen Projekten, die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen sowie über die rechtlichen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit informiert seien und gemeinsam eine entsprechende Basis für die Kooperation finden würden.

Die beteiligten LehrerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen hingegen

erlebten „Miteinander leben“ als Projekt des ISP, waren zwar bereit sich in diesem Projekt – zu einem großen Teil auch unentgeltlich – zu engagieren, erwarteten aber, dass wesentliche Entscheidungen, notwendige Finanzierungen, die Organisation der Kommunikation zwischen den Projektbeteiligten und die inhaltliche und rechtliche Letztverantwortung beim ISP lägen.

Außerschulische JugendarbeiterIn: *„Wir wünschen uns vom ISP eine Vermittlungsfunktion zwischen den Berufsgruppen, die das Zusammenkommen erleichtert – „Dolmetschfunktion“, eine fachliche Unterstützung und eine Klarheit über Möglichkeiten, Materialien, Erfahrungswerte, Projektbegleitung und eine Rücksprachemöglichkeit.“*

Erschwerend kam noch dazu, dass alle Beteiligten den Aufwand für die unbedingt notwendige Koordination der Kommunikation zwischen den Beteiligten krass unterschätzten.

Es folgen einige Originalzitate, die einerseits das grundsätzliche Interesse der beteiligten LehrerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen an Kooperation und Austausch in Zusammenhang mit Suchtprävention unterstreichen, gleichzeitig aber auch einen Einblick geben in die Probleme, Missverständnisse, unerfüllten Erwartungen und Frustrationen der Beteiligten.

Außerschulische JugendarbeiterIn: *„ Wir wünschen uns gute Kontakte zu Schulen, einen Aufbau von Vertrauen zwischen Schulen und außerschulischen Einrichtungen, Kontakte auch auf SchülerInnenebene und Kontakte zu anderen Menschen an der Schule, einfach eine Ausweitung der Vernetzung, vorrangig ist uns auch, die Menschen der verschiedenen Berufsgruppen besser kennen zu lernen, wenn sich daraus dann Projektideen/Projekte entwickeln ist es gut, für uns aber nicht Voraussetzung.“*

LehrerIn: *„Die unterschiedliche Sichtweise zwischen den verschiedenen Berufsgruppen war bereichernd, aber auch frustrierend. Jede Gruppe versucht das Beste für die Kinder zu machen, es gibt aber Missverständnisse diesbezüglich: z.B. schon was die Wortwahl anbetrifft. Zum Beispiel als eine Lehrerin sagte: „Kinder anschauen“ und einer der außerschulischen Jugendarbeiter entsetzt war. Da liegt ein Missverständnis vor – meiner Meinung nach – in der Sprache, weil das war keine negative Haltung den Kindern gegenüber. Da ist es schon gut, vorsichtig zu sein und nicht einzelne Aussagen aus dem Bezug genommen zu interpretieren. Es wäre interessant und gut ein Seminar nur für diesen Austausch zu machen, weil die Aussage (von einem/einer außerschulischen JugendarbeiterIn, Anm.d.V.): „Ihr wisst alle nicht, mit welchen Problemen ich zu kämpfen habe!“ – denke ich – gilt in sehr unterschiedlicher Form für fast alle. Wenn ich zum Beispiel an die vielen kleinen Konflikte im Schulalltag denke, die irgendwann zermürben. Diesbezüglich ist der Austausch mit schulischen KollegInnen natürlich leichter, weil sie sofort wissen, wovon man spricht.“*

Direktorin: *„Es war mir eine große Freude, dass unsere (Klasse) mit ihren LehrerInnen an dieser Projektwoche teilnehmen durfte, aber auch, dass die KollegInnen sich bereit erklärten, zusätzliche Arbeit und Zeit aufzuwenden. Sowohl die Kinder als auch die beiden KollegInnen kamen begeistert und erfüllt von den Ereignissen dieser Woche nach Hause. Sie waren alle mehr als positiv eingestellt. Meine KollegInnen engagierten sich sehr dafür, dass wirklich ein Großteil der Klasse mitfahren konnte. Für die Eltern unserer Schüler ist eine Finanzierung von derartigen schulischen Veranstaltungen oft sehr, sehr schwer, manchmal sogar unmöglich. Beide setzten sich dafür ein, dass ALLE die Möglichkeit bekamen, mitfahren zu können. Sie nahmen aber auch viele Unannehmlichkeiten auf sich:*

*u.a.*

- Verlust eines Wochenendes*
- 24 Stunden Dienst*
- Wohnen auf engstem Raum*
- Ungepflegtes Quartier*
- Schwierigkeiten mit den Kindern aus (Ort wo die Projektwoche stattfand, Anm. d. Verf.)*
- Eintreiben und Bereitstellen des Geldes*
- Keine finanzielle Unterstützung seitens des ISP.“*

LehrerIn: *„Ich muss leider sagen, dass unsere Kids über diese Form der Präsentation am Mittwoch im Haus Prater sehr enttäuscht waren, da sie praktisch überhaupt nicht berücksichtigt wurden. ... Eigentlich bedauern wir gemeinsam mit unseren Kindern, am Mittwoch so viel Zeit verschwendet zu haben.*

*Wenn eine schöne, gemeinschaftsfördernde und erlebnisreiche Projektwoche mit einer derartigen Erfahrung seitens der Kinder schließt, wurde das Ziel nicht wirklich erreicht, zumindest nicht für unsere Kids. Um den Erfolg der Projektwoche trotz all dieser Widrigkeiten zu sichern, führen wir mit den Kindern viele Gespräche, damit sie die Enttäuschung über den Abschluss des Projekts in Form dieser „Nicht-Präsentation“ leichter aufarbeiten können.“*

### 8.3.2 Inhaltliche Präventionsperspektive

Die inhaltliche Präventionsperspektive bezieht sich auf die Fragen: Wieweit konnten suchtpreventionsrelevante Zielvorstellungen realisiert werden? Bevor man das beantworten kann ist es nötig die Ziele zu bestimmen.

### 8.3.2.1 Wie weit waren die Ziele des Projekts bekannt?

In den beiden Teilprojekten „Rauschzone“ und „Freizeitinteressen finden“ erfolgte allerdings keine explizite Formulierung der Ziele und Zielsetzungen. Im Projekt „Rauschzone“ (vgl. Kap. 6.4.2) beruhte die inhaltliche Ausrichtung auf einem Projektkonzept, das von präventionserfahrenen JugendarbeiterInnen erstellt und mit der Gesamtprojektleiterin auf die Erfüllung der Ziele des Gesamtprojekts (vgl. Kap. 5.3) abgestimmt worden war. Die inhaltliche Ausrichtung des Teilprojekts „Freizeitinteressen finden“ (vgl. Kap. 6.4.1) wurde im Rahmen der „Zukunftswerkstatt“ erstellt, wobei die Frage der Ziele nie ausdrücklich Gegenstand war. Im Sinne der Transparenz für alle Beteiligten wäre eine explizite Präzisierung der Ziele jedoch empfehlenswert gewesen. Das gilt ganz besonders für jene am Projekt beteiligten Personen, die vorher an keiner Fortbildung zur Suchtprävention teilgenommen hatten und für die die eigentlichen Ziele des Gesamtprojekts daher nie konkret fassbar wurden.

Dass die Ziele nicht für alle Beteiligten klar und eindeutig formuliert worden waren, bedeutet aber natürlich nicht, dass es keine eindeutigen Ziele gegeben hätte. Die bekannten Ziele der Suchtprävention im Sinne von Gesundheitsförderung waren den ProjektinitiatorInnen von ISP und den Vortragenden des PI, den praxiserfahrenen ProjektleiterInnen beim Teilprojekt „Rauschzone“ ohne Frage im Detail bekannt und mehr oder weniger explizit auch jenen ProjektteilnehmerInnen, die an den Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen hatten. Bei den „Quereinsteigern“ war dieses Wissen allerdings nur recht vage vorhanden.

### 8.3.2.2 Wie weit wurde in den konkreten Teilprojekten den Zielen gesundheitsfördernder Suchtprävention entsprochen?

Das Angebot an freizeitpädagogischen und kreativen Aktivitäten basierte durchwegs auf einer demokratisch-emanzipatorischen Haltung der Projektverantwortlichen; das zeigte sich an folgenden Punkten:

- (1) (Mit)-Entscheidungsmöglichkeit der Jugendlichen bezüglich der Fragen, ob und an welchen Aktivitäten sie sich beteiligen wollten
- (2) (Zeit)-Einteilung: wann welche Aktivitäten durchgeführt wurden, bestimmten die Jugendlichen
- (3) Rückzugsmöglichkeiten standen den Jugendlichen jederzeit offen
- (4) Regeln für das Zusammenleben wurden von den Jugendlichen selbst erarbeitet
- (5) Tägliche Reflexionsrunden zur Förderung eines konstruktiven Miteinander
- (6) Angebote verschiedener Konfliktlösungsstrategien
- (7) Förderung des Verantwortungsgefühls durch Übernehmen von Funktionen für die Gruppe und Rollen innerhalb der Gruppe

Das Projekt „Freizeitinteressen finden“ unterschied sich in manchen Punkten insofern vom Projekt „Rauschzone“, als die SchülerInnen nicht an einer gemeinsamen Projektwoche außerhalb Wiens teilnahmen. Das Projekt fand in Wien, hauptsächlich an den beiden Schulstandorten bzw. die Outdoorgruppen im Wienerwald, im Ausmaß der üblichen Unterrichtsstunden statt.

Die SchülerInnen aus den drei Klassen konnten zwischen neun kreativen und freizeitpädagogischen Angeboten wählen (Video, Foto, Radio, Klettern, Technik, Musik, Tanz, Malen und Theater). Die Projektgruppen wurden so gebildet, dass jede(r) SchülerIn im Bereich ihrer/seiner ersten Wahl teilnehmen konnte; ausgenommen die Schülerin, die als Erstwahl „Malen“ gewählt hatte – diese Gruppe war mangels ausreichenden Interesses nicht zustande gekommen.

Den Jugendlichen wurden im Rahmen dieses Teilprojekts „Freizeitinteressen finden“ sinnvolle Freizeitgestaltungsmöglichkeiten auf eine spezifische, dem Gesundheitsförderungsansatz in der Suchtprävention entsprechende Art und Weise vorgestellt. In den

jeweiligen Gruppen wurde auf für die Jugendlichen interessante Themen (z.B. Videogruppen zu den Themen „Sex“ und „Obdachlosigkeit“ oder die Radiogruppe zum Thema „Disco und Drogen“) eingegangen. Kommunikations- und Teambildungsprozesse wurden beispielsweise dadurch unterstützt, dass beim „Bogenschießen“ oder „Seilbrückenbauen“ nicht Schnelligkeit oder Wettbewerb, sondern Rücksichtnahme und Konzentrationsfähigkeit Anerkennung fanden, in der Musik- und Trommelgruppe die Freude am „Zusammenspiel“ gefördert wurde usw. Die SchülerInnen erhielten auch Hintergrundinformationen zu den jeweiligen Aktivitäten, sei es über die geschichtliche Entwicklung des Bogenschießens, Trommelbaus oder der Fotografie (in der Fotogruppe wurden auch Lochbildkameras gebaut), Informationen worauf man beim Kauf einer Trommel, eines Bogens usw. achten muss und wo es Möglichkeiten gibt, die jeweilige Aktivität weiter ausüben zu können.

Wie aus den Interviews hervorging, trug die Möglichkeit, sich für eine bestimmte Aktivität selbst zu entscheiden sehr zur Motivation für die Teilnahme und zu einem großen Engagement der SchülerInnen während der Durchführung der Aktivitäten bei. Einige SchülerInnen, die, weil sie sich zum Zeitpunkt, wo diese Wahl getroffen werden konnte, (noch) nicht in der Klasse befanden (die Wahl fand gegen Ende des Sommersemesters statt, die Projektdurchführung in der zweiten Woche des darauffolgenden Wintersemesters) und nur mehr eine beschränkte Wahlmöglichkeit hatten, haben diesen Umstand in den Interviews bedauert. Die beiden Mädchen, die von der Tanzgruppe ganz andere Vorstellungen hatten und denen das Angebot letztendlich nicht entsprach, waren die einzigen aller teilnehmenden SchülerInnen, die mit dem Projekt wirklich unzufrieden waren. Die ProjektorganisatorInnen haben es bedauert, dass auf Grund eines Kommunikationsmangels kein Wechsel der beiden in eine andere Projektgruppe zustande gekommen war.

Auch auf dieser Ebene der konkreten Projektumsetzung im Projekt „Freizeitinteressen finden“ wäre ein Kommunikationsforum, in dem alle am Projekt beteiligten Personen Erfahrungen austauschen bzw. Vorgehensweisen oder Problemsituationen besprechen hätten können, notwendig gewesen.

### 8.3.2.3 Wie weit war eine Bedürfnis- und Prozessorientierung in der Umsetzung der konkreten Teilprojekte gegeben?

Der Forderung nach Bedürfnis- und Prozessorientierung in der Umsetzung der konkreten Teilprojekte mit Jugendlichen wurde von den beiden Teilprojektorientierten im Projekt „Rauschzone“ insofern Rechnung getragen, als sie keine strukturierten Vorgaben bezüglich der geplanten Aktivitäten während der Projektwoche machten. Eine der beiden projektverantwortlichen Personen beschreibt im Interview, dass sie sich Übungen überlegt hatten, die sie mit den SchülerInnen als Vorbereitung auf die Projektwoche in der Schule durchführen wollten, *„um eine gezieltere und detailliertere Vorstellung zu bekommen, womit die Kinder gerade befasst sind“*. In einem nächsten Schritt sollte das Angebot an Aktivitäten von Seiten der ProjektanbieterInnen mit den Bedürfnissen/Themen der Kinder abgestimmt werden um dann in einem weiteren Teilschritt gemeinsam (SchülerInnen, LehrerInnen und außerschulische JugendarbeiterInnen) einen Projektplan zur Erreichung der allgemeinen Projektziele zu erarbeiten.

Diese Form der gemeinsamen Erarbeitung kam jedoch nicht zustande. Die Gründe dafür sehen die Projektbeteiligten darin, dass zu wenig Zeit für die Vorbereitung vorhanden war und eine vermittelnde Instanz gefehlt hat, um die Erwartungen und Vorstellungen der LehrerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen einander anzunähern.

Die beiden außerschulischen JugendarbeiterInnen, die die Projektverantwortung inne hatten, hätten sich diesbezüglich eine Unterstützung durch das ISP gewünscht, *„...dass es einen klaren Rahmen gibt, wo die Vernetzung (zwischen schulischen und außerschulischen JugendarbeiterInnen) stattfinden kann: z.B. die Möglichkeit für regelmäßige*

*Treffen im ISP – um nachfragen zu können, damit eine Vermittlung zwischen Theorie und Praxis passiert, ... und so die Vorstellung, dass sie (MitarbeiterInnen des ISP, Anm.d.V.) als MediatorInnen präserter sind.“*

#### **8.3.2.4 Wie nachhaltig waren die Effekte bei den konkreten Teilprojekten?**

Die Forderung nach Effektivität und Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit einem Gesundheitsförderungsansatz bedeutet, dass die Projekte konkrete und anhaltende Spuren bei den beteiligten Personen und Institutionen hinterlassen müssen. Um in suchtp Präventiver Hinsicht zweckmäßige Veränderungen bewirken zu können, ist es nötig Problemfelder zu identifizieren, gezielte Strategien zur nachhaltigen Veränderung der Problembereiche zu entwickeln und diese dann auch konsequent umzusetzen. Findet dieses Prinzip nicht oder nur teilweise Beachtung, wird in der Regel weder Effektivität noch Nachhaltigkeit zu erreichen sein.

Ein im Sinne einer gesundheitsfördernden Situation in Schulen ohne Frage relevanter Aspekt ist das Klassenklima. Nach Angaben aus Interviews und Fragebogenerhebungen konnte sowohl beim Projekt „Freizeitinteressen finden“ als auch im Projekt „Rauschzone“ bei den SchülerInnen, die das Klassenklima vor Projektbeginn als negativ erlebt hatten, eine deutliche Verbesserung des subjektiv erlebten Klimas beobachtet werden. Da zwei der drei am Projekt „Freizeitinteressen finden“ beteiligten Klassen das Klassenklima bereits vor Projektbeginn durchwegs positiv erlebt hatten und nur eine Klasse das Klassenklima als durchwegs negativ bezeichnet hatte, betrifft diese Aussage nur letztere Klasse.

In der Klasse, die am Projekt „Rauschzone“ teilgenommen hatte, hatte rund die Hälfte der Schüler das Klassenklima bereits vor Projektbeginn positiv beurteilt. Die Veränderung des erlebten Klassenklimas in positive Richtung betrifft daher jene Hälfte, die ursprünglich noch Unzufriedenheit mit dem Klassenklima ausgedrückt hatte. Die folgenden Zitate unterstreichen diese Entwicklung:

*SchülerIn: „Ja, wir sind selbstbewusster geworden, die Schüler sind eine größere Gemeinschaft geworden, ich glaube, weil wir bei der Projektwoche öfter eine Sitzung gemacht haben und das finde ich echt gut.“*

*SchülerIn: „Wegen der Projektwoche sind sie (die MitschülerInnen, Anm.d.Verf.) verändert und sie sind netter geworden.“*

*SchülerIn: „Wegen der Projektwoche haben wir uns verändert, wir sind netter geworden, ja meiner Meinung nach sehr, aber auf der Projektwoche war es viel besser.“*

*SchülerIn: „Oh ja, das ist sehr gut, als wir da hergekommen sind, war die Klasse so, ja, sie war gut: keiner petzt, aber manchmal doch, der war's, der war's! Aber seit wir hierher gekommen sind: jeder schützt jeden.“*

In allen Projekten ist es, wie gesagt, gelungen, das Klassenklima positiv zu verändern. Wenn man den Veränderungsprozess und die längerfristigen Auswirkungen analysiert, fallen allerdings gravierende Unterschiede auf.

Im Projekt „Freizeitinteressen finden“ erfolgte, alle drei Klassen betreffend, von Anfang an eine gute Kooperation zwischen außerschulischen JugendarbeiterInnen und LehrerInnen. Beide Berufsgruppen standen einem demokratisch-emanzipatorischen Erziehungsstil, wie er dem Gesundheitsförderungsansatz entspricht, nahe, die Konzeptentwicklung sowie die konkrete Projektumsetzung erfolgte gemeinsam in Kooperation. Die im Projekt eingeleiteten Prozesse – z.B. mehr Spontaneität, bessere Integration der Klasse, weniger Konflikte der SchülerInnen untereinander – wurden von beiden Professionen gemeinsam akkordiert, eingeleitet und daher erfolgte nach Projektabschluss, im Übergang zum Regelunterricht, kein plötzlicher Bruch. Die LehrerInnen konnten mit den von ihnen mitbewirkten und kontrollierten Veränderungen in der Klasse gut umgehen.

Ganz anders erwies sich die Situation bezüglich des Projekts „Rauschzone“. Die beiden involvierten LehrerInnen erlebten sich bloß als BegleitlehrerInnen, die sich bei der Projektdurchführung im Hintergrund hielten und die Initiative bei der Konzepterstellung und -durchführung völlig den außerschulischen JugendarbeiterInnen überließen. Der

Grund für die mangelnde Kooperation zwischen den Professionen lag aber nicht primär an der Haltung der beteiligten LehrerInnen, sondern an der Art, wie das Projekt im Rahmen der „Zukunftswerkstatt“ konzipiert worden war. Die bereits ausgegorene Konzeption war, von präventionsprojekterfahrenen außerschulischen JugendarbeiterInnen vorgestellt, von den Anwesenden für gut befunden und von der Schulleitung der betreffenden Schule zugesagt worden. Jene Lehrperson in der Schule, die bereits an der LehrerInnenfortbildung teilgenommen hatte, wurde mit der Durchführung von Seiten der Schule betraut, wodurch automatisch auch die für diese Klasse zuständige Integrationslehrerin involviert war. Die das Projekt durchführenden außerschulischen JugendarbeiterInnen hatten zwar bedacht, dass eine umfassende Vorbereitung mit beteiligten LehrerInnen und Schulverantwortlichen unbedingt notwendig ist, die jedoch auf Grund von mangelnden finanziellen und zeitlichen Ressourcen nicht zustande kam.

Eine der beiden Lehrpersonen konnte mit dem demokratisch-emanzipatorischen Erziehungsstil wenig anfangen, während die andere dem von den außerschulischen JugendarbeiterInnen eingeführten Stil recht positiv gegenüberstand. Erstere war von den beobachtbaren Effekten auf die SchülerInnen zunächst zwar recht angetan und versuchte eine Übertragung auf das Schulsystem, indem sie ein Mitspracherecht der SchülerInnen bei der Erstellung der Schulregeln initiierte.

*Lehrperson: „Und mir ist auch aufgefallen, dass Kinder, die eher – da haben wir eh schon darüber gesprochen – die eher sehr ruhig und zurückgezogen sind, einen unheimlich guten Stellenwert in der Klasse erreicht haben – und dass halt die sogenannten Stars in der Klasse, der Schein ein bisschen verblasst ist, so dass der Level sich angeglichen hat irgendwo.“*

In der Folge ergaben sich durch die im Projekt eingeleiteten Veränderungen seitens der SchülerInnen und in der Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen allerdings Probleme, die diese Lehrperson nachhaltig überforderten, weil ihr die Vermittlung des Lehrstoffs in der gewohnten Weise größere Schwierigkeiten verursachte als zuvor. Die damit zu erklärende Einstellungsveränderung dem erfolgten Projekt und dem Ansatz gegenüber bewirkte einen zunehmenden Konflikt mit der zweiten beteiligten Lehrperson und führte zu einer Distanzierung im Netzwerk. Versuche der zweiten Lehrperson, die Kontakte zwischen den außerschulischen JugendarbeiterInnen und den am Projekt beteiligten SchülerInnen aufrecht zu erhalten, wurden von ihr nicht mehr unterstützt. Die zweite Lehrperson wechselte in der Folge die Schule.

An diesen Beispielen wird recht deutlich, dass eine nachhaltige, von allen Beteiligten unterstützte Veränderung des Schulklimas in eine gesundheitsfördernde Richtung, nur dann zu erwarten ist, wenn alle Beteiligten konsensuell in eine Richtung aktiv werden und wenn jene, die später mit den SchülerInnen regelmäßig weiterarbeiten müssen, beeinflussen können, dass sich keine Entwicklungen ergeben, mit denen sie letztlich dann im schulischen Alltag überfordert sind.

Im Projekt „Rauschzone“ erfolgte das freizeitpädagogische und kreative Angebot vor dem Hintergrund einer ausgesprochen emanzipatorisch-demokratischen Grundhaltung der ProjektanbieterInnen den SchülerInnen gegenüber. Die im Vergleich zum üblichen Unterricht erweiterte Selbstbestimmungsmöglichkeit der SchülerInnen – sie erarbeiteten sich während dieser Projektwoche die Regeln für das Zusammenleben selbst – erarbeiteten Auswirkungen auf den Schulalltag. Die Klassenlehrerin setzte sich auch für mehr Mitspracherecht der SchülerInnen bei Erstellung der Schulregeln ein, was mit Unterstützung der Direktorin auch umgesetzt werden konnte.

Keine allseits befriedigende Lösung wurde allerdings dafür gefunden, wie die von den SchülerInnen zu den außerschulischen JugendarbeiterInnen aufgebauten Beziehungen aufrechterhalten werden hätten können, ebenso wenig gelang es, die im Rahmen der Projektwoche durchgeführten Aktivitäten in den Schulalltag einzubauen.

*„Ja, das wäre echt toll, wenn (die außerschulischen JugendarbeiterInnen) einmal nach Wien kämen, zu unserer Schule und wir gehen in den Augarten oder unternehmen was oder so, das wäre irre toll. Es ist eigentlich so, man wird gefragt, was man will und die (außerschulischen JugendarbeiterInnen) machen*

*wirklich das Beste, was man vielleicht in die Tat umsetzen kann. Z.B. Disco am Abend haben wir auch schon gemacht, dann Lagerfeuer, ja mehreres- Wanderungen, alles mögliche, was man sich halt gedacht hat, bin sehr zufrieden mit ihnen.“*

*„Dass die (außerschulischen JugendarbeiterInnen, Anm.d.Verf.) in die Schule kommen, möchte ich nicht wirklich, hier und in der Schule, das ist schon ziemlich anders, ich möchte ... schon viel Zeit mit ihr verbringen, ich würde gerne mit ihr reden, ich spreche mit ihr so gerne... aber nicht in der Schule. Einen Tag im Monat z.B. außerhalb der Schule mit den beiden (außerschulischen JugendarbeiterInnen, Anm.d.Verf.) was zu unternehmen, das wäre fein. Ja und ich sehe das wirklich, uns allen tut das gut – seit dem Tag wo wir nicht mehr in die Schule gehen, alles hat sich verändert, also allen tut die Woche wirklich sehr gut.“*

Die gut begründbare Forderung von Nachhaltigkeit in der Suchtprävention ist verbunden mit einem hohen Bedarf an organisationsbezogenen Maßnahmen.

Im Teilprojekt „Rauschzone“ hat es an Ressourcen- Zeitbudget der Projektbeteiligten, finanzielle Mittel sowie ExpertInnenwissen – gefehlt, um die Dynamik des sozialen Systems der Schule, in der das jeweilige Präventionsprojekt umgesetzt wurde, und die Auswirkungen darauf, von vornherein mitberücksichtigen zu können.

Im konkreten Fall, wenn ein derartiger Pilotversuch in einer Klasse gestartet wird, bedürfte es einer umfangreichen Information an die Direktion und das LehrerInnenkollegium über die Hintergründe des Gesundheitsförderungsansatzes in der Suchtprävention im allgemeinen und über die Zielsetzungen des konkreten Projekts im besonderen. Die LehrerInnen – speziell diejenigen, die in der entsprechenden Klasse unterrichten – müssen auf die erwünschten und auch auf die möglichen unerwarteten Auswirkungen suchtpreventiver Aktivitäten auf den Schulalltag vorbereitet werden.

Nur so kann es gelingen, dass die in spezifischen Projekten erarbeiteten Kompetenzen der Jugendlichen – wie mehr Selbstbestimmung, höhere Konfliktfähigkeit, besseres Kommunikationsverhalten – nachhaltig wirksam werden können. Es darf nicht die Situation eintreten, dass den Kindern und Jugendlichen in Form von Präventionsprojekten Kompetenzentwicklung möglich gemacht wird, um sie anschließend im Schulunterricht erfahren zu lassen, dass diese „neuen“ Kompetenzen hier weder gefragt sind, noch gefördert werden.

Andererseits dürfen auch nicht – wie im konkreten Beispiel „Rauschzone“ geschehen – den SchülerInnen von Personen der außerschulischen Jugendarbeit Kompetenzen, die eine emanzipatorisch-demokratische Grundhaltung des Umfelds bedingen, um gelebt werden zu können, vermittelt werden, ohne die Lehrpersonen, die diese SchülerInnen alltäglich unterrichten, einzubinden. Diese sind es nämlich, die eine Weiterentwicklung dieser Kompetenzen im schulischen Umfeld unterstützen könnten und im Sinne der Nachhaltigkeit müssten. Dies macht deutlich, warum es so wichtig ist die Bedingungen der Zusammenarbeit zwischen LehrerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen bereits in der Konzeptphase zu klären. Es gilt zu eruieren, wie weit LehrerInnen bereit und in der Lage sind, Präventionsprojekten zu einer Nachhaltigkeit zu verhelfen und wie und durch wen sie bei Bedarf unterstützt werden können, wenn dazu auch auf struktureller Ebene Veränderungen notwendig sind. Der oben beschriebene Demokratisierungsprozess beim Erarbeiten der Schulregeln, der über einen Anstoß durch das Teilprojekt „Rauschzone“ bewirkt wurde, ist hierfür ein Positivbeispiel.

#### **8.3.2.5 Wie weitgehend erfolgte eine Abstimmung der konkreten Teilprojekte auf die gegebenen Rahmenbedingungen?**

Da die beiden konkreten Teilprojekte „Freizeitinteressen finden“ und „Rauschzone“ als „atypische“ Schulprojekte konzipiert waren, bezieht sich die Frage nach der Abstimmung auf die gegebenen Rahmenbedingungen hier primär auf die Rahmenbedingungen des Schulstandorts. Werden Prozesse eingeleitet, die später mit der Realität der Rahmenbedingungen des Schulstandorts in starken Konflikt geraten und damit Gegenreaktionen der Schule provozieren, so ist Nachhaltigkeit eher unwahrscheinlich – ja es besteht sogar die Gefahr, dass positive Effekte im Sinne eines Bumerangeffekts längerfristig in das Gegenteil umgekehrt werden.

Die Zusammenarbeit zwischen Schulen und außerschulischen Einrichtungen bedarf einer schrittweisen Annäherung, indem immer wieder ein für alle Beteiligten hinreichend

akzeptabler Kompromiss zwischen dem Ideal einer größtmöglichen Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und sozialer Kompetenz bei den Jugendlichen und einer Kompatibilität mit den Leistungsanforderungen des Schulsystems gefunden werden muss.

Diese Balance, in der es zu keiner Überforderung beteiligter Personen (SchülerInnen, LehrerInnen, außerschulische JugendarbeiterInnen, PräventionsexpertInnen und Eltern) kommt – zum größtmöglichen Nutzen für die SchülerInnen, gilt es im Laufe der Projektumsetzung immer wieder anzustreben, was mit einem hohen Kommunikationsaufwand verbunden ist.

Eine Überforderung kann dabei in zweierlei Hinsicht entstehen: Einerseits, indem von den betroffenen LehrerInnen Strategien und Verhaltensweisen gefordert werden, die ihren Grundhaltungen und Erfahrungen zuwiderlaufen. Andererseits, indem man die LehrerInnen dazu bewegt Veränderungen einzuleiten, mit deren Ergebnissen sie in der Folge nicht mehr zu Rande kommen. Ein während des Prozesses der Projektumsetzung immer wieder entstehendes Ungleichgewicht – sich äußernd in Konflikten oder Verweigerungen bis hin zum Boykott - lässt sich möglicherweise leichter und effektiver durch eine „neutrale“, nicht direkt am Projekt beteiligte, Person (externe/r KommunikatorIn) frühzeitig erkennen und abfangen als durch die ins Projektgeschehen involvierten Personen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für eine erfolgreiche Umsetzung von Präventionsaktivitäten mit SchülerInnen unbedingt die dadurch bedingten Veränderungen im Gesamtsystem Schule mitberücksichtigt werden müssen, d.h. Projekthalte und Projektstrategien müssen transparent gemacht werden und es muss eine möglichst breite Unterstützung – eine positive Haltung der Suchtprävention/ Gesundheitsförderung gegenüber – nicht nur bei den an der Durchführung beteiligten LehrerInnen, sondern beim gesamten Lehrkörper, bei SystemerhalterInnen (wie DirektorInnen, Schulbehörden ...) und bei den Eltern geschaffen werden.

Organisationen haben große Sozialisationskraft nach innen und nach außen. Die Schule beispielsweise beeinflusst die Einstellungen der SchülerInnen zu Gesundheitsverhalten nicht nur durch den Unterricht, sondern wesentlich auch durch die sozialen Strukturen in der Schule und durch die implizite Wertevermittlung. Nur wenn es gelingt, dass ein Verständnis über Suchtprävention nach dem Gesundheitsförderungsansatz in die Organisationskultur Eingang findet, wirken in Schulen durchgeführte Teilprojekte mit SchülerInnen nachhaltig.

Gesundheitsförderung bedeutet also eine anspruchsvolle Intervention in die Gesellschaft. Der Erfolg hängt entscheidend von einer genauen Kenntnis und einer präzisen Einschätzung der Strukturen und der Dynamik der Systeme ab, mit denen man es zu tun hat. D.h. Gesundheitsförderungsbestrebungen wie sie im Gesamtprojekt „Miteinander leben“ umgesetzt werden, treffen immer auf ein komplexes, meist schwer erkennbares Netz von sozialen Strukturen, in denen die Ressourcen und Energien bereits verteilt und gebunden sind. Jede Veränderung an einem Knoten des Netzes betrifft alle anderen Teile. Gelingt es jedoch, dass der Ansatz bei einer Mehrheit im LehrerInnenkollegium Akzeptanz findet und eine Bereitschaft zur Unterstützung bei der Umsetzung entsteht, so sind Strukturen geschaffen, auf deren Basis es immer wieder gelingen kann konkrete Projekte mit SchülerInnen durchzuführen.

Vergegenwärtigt man sich obige Ausführungen, so bedeutet dies, dass Gesundheitsförderungs-/Präventionsprojekte am wirkungsvollsten in jenen sozialen Systemen einzusetzen sind, in denen diese positive Grundhaltung sich etabliert hat und die Zielgruppe Jugendliche sich alltäglich bewegt, somit ein großer Einfluss auf die Entwicklung der Jugendlichen stattfindet. Die emanzipatorisch-demokratische Grundhaltung, die Suchtpräventionsbemühungen nach dem Gesundheitsförderungsansatz zugrunde gelegt werden muss, ist in den meisten außerschulischen Jugendeinrichtungen schon konzeptionell gegeben.

So kann gesagt werden, dass das Vorhaben des ISP, im Rahmen des Gesamtprojekts „Miteinander leben“ die Zielgruppe Jugendliche über die Schulen zu erreichen und ExpertInnen der außerschulischen Jugendarbeit mit ihrer über die Ausbildung und Berufserfahrung erworbenen Kompetenz in der Gesundheitsförderung (entsprechend der WHO-Charta) zusätzlich zu den LehrerInnen als MultiplikatorInnen auszubilden und gemeinsame Präventionsaktivitäten anzuregen, zielführend ist. Aus den Ausführungen wird auch klar, dass es durchwegs sinnvoll war, das Pilotprojekt „Miteinander leben“ an bereits bestehende Beziehungen und Kontakte zu Schulen und außerschulischen Jugendeinrichtungen anzuknüpfen und nicht in einem neuen Milieu aufzubauen.

Aus den bisherigen Erfahrungen mit Kooperationsprojekten der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit lässt sich sagen, dass eine projektverantwortliche Person bzw. ein projektverantwortliches Team um so mehr gefordert ist, die Projektprozesse durch reibungsarme Kommunikation der Projektbeteiligten organisatorisch sicherzustellen, je heterogener die Gruppe der Projektbeteiligten ist.

Der grosse Kommunikationsaufwand ergibt sich aus der vielfachen Heterogenität der Gruppe der Projektdurchführenden – die Projektdurchführenden kommen aus unterschiedlichem beruflichen und sozialen Umfeld, aus Organisationen mit unterschiedlichen inhaltlichen Konzepten, Aufgabenbereichen, Rechtsformen usw., der räumlichen Trennung der verschiedenen beteiligten Personen und Institutionen und dem Ziel der regionalen Vernetzung von Personen und Institutionen, die mit Jugendarbeit befasst sind.

In den beiden Teilprojekten „Rauschzone“ und „Freizeitinteressen finden“ kam es beim Bemühen sowohl Kommunikations- und Handlungsstrukturen in und zwischen den beteiligten sozialen Systemen als auch ein Netzwerk, das es auch anderen Schulen ermöglicht sich anzuschließen, aufzubauen zu einer Überforderung. Im Licht dessen erscheint es durchaus sinnvoll, die Funktion des Netzwerkaufbaus einer bereits bestehenden Einrichtung in der Region zu übertragen – wie beispielsweise dem Team-Focus<sup>17</sup> – und diese mit zusätzlichen Ressourcen auszustatten (ExpertInnen mit entsprechenden inhaltlichen Kenntnissen bezüglich Suchtprävention/Gesundheitsförderung, die selbst beratend tätig sein bzw. Kontakte herstellen können zu Personen und Institutionen, die über das für eine konkrete Präventionsaktivität benötigte fachliche Know-how verfügen und bei Bedarf Moderation und/oder Coaching anzubieten in der Lage sind).

Sollen, wie in den beiden Teilprojekten „Rauschzone“ und „Freizeitinteressen finden“ konkrete Projekte mit SchülerInnen durchgeführt werden, so muss bereits in der Grobplanung für die Projektorganisation ein geeignetes Projektleitungsteam (bestehend aus VertreterInnen von Schulen und außerschulischen Einrichtungen bzw. externen ExpertInnen) festgelegt werden, damit Problemfelder vorab erkannt und Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden können. Es gilt zu berücksichtigen, dass der kreative Prozess der Projektentwicklung begleitet und gute Ideen festgehalten werden müssen. Bei einem größeren Projektteam (wie es in „Freizeitinteressen finden“ der Fall war) ist es auch notwendig, die Kommunikation über eine gute Moderation zu erleichtern.

Das ISP war davon ausgegangen, dass es möglich sei, ein gemeindeorientiertes Projekt in einem Gemeindebezirk zu initiieren, das sich in der Folge aus eigenen Ressourcen erhält und wächst und das ISP nur in begrenztem Umfang bei Fachfragen konsultiert. ISP-seitig waren daher keine Kapazitäten vorgesehen, um beim Auftauchen

---

17 „Team Focus“ ist ein Projekt des Fonds Soziales Wien. Das Team, das sich aus vier diplomierten SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen bzw. aus VertreterInnen verwandeter Berufe (Psychologie, Pädagogik, Soziologie ...) zusammensetzt, hat den Arbeitsauftrag, soziale Erhebungen im öffentlichen Raum – die Zielgruppen Kinder, Jugendliche und Erwachsene – durchzuführen. Zusätzlich vernetzt „Team Focus“ regionale und überregionale Einrichtungen und sieht sich als DienstleisterIn für regionale Plattformen. „Team Focus“ arbeitet im Auftrag von Vizebürgermeisterin Grete Laska. Vor Ort analysiert Team Focus eingehend die jeweilige Situation, führt Gespräche mit politisch Verantwortlichen im Bezirk, mit VertreterInnen sozialer Institutionen und sonstiger relevanter Einrichtungen und erarbeitet Vorschläge zur Lösung der vorgefundenen Konflikte. (Der Text ist zusammengestellt aus dem aktuellen Folder von „Team Focus“)

von Problemen im Zusammenhang mit spezifische Aufgaben (Lukrieren von Fördergeldern für die Teilprojekte, „KommunikatorInnen“ mit Kompetenzen im Umgang mit Gruppendynamik, Konfliktmanagement, Informationsweitergabe nach innen und außen usw.) im erforderlichen Mass zur Verfügung stehen zu können. Letztlich hat das ISP in den kritischen Situationen, die sich durch Ressourcenknappheit im Rahmen der Projektumsetzung ergaben, zwar außerplanmäßige Unterstützungen geleistet, den tatsächlichen Bedarf aber nicht annähernd abdecken können. Dadurch kam es zu Situationen, in denen immer wieder notdürftig improvisiert werden musste.

Es ist in Bezug auf die Umsetzung einzelner Teilprojekte mit Jugendlichen nicht wirklich zu erwarten, dass die Projektleitung/das Projektleitungsteam Erfahrung im Projektmanagement sowie im Ausarbeiten einer Feinplanung (insbesondere der Planung personeller Ressourcen und des Budgets), in Personalführung und im Umgang mit Medien hat.

Bei kleineren Projekten könnte mit einem Angebot von Coaching bei Bedarf das Auslangen gefunden werden, sofern ein Wissen über die Rahmenbedingungen der Trägerinstitutionen der Projektbeteiligten, sowie Möglichkeiten, motivierende Arbeitsbedingungen für das Team zu schaffen, gegeben sind. Eine gute Grundlage dafür liefert bereits vorhandene Projekterfahrung bei den Projektverantwortlichen und eine adäquate Bedarfserhebung.

### 8.3.2.6 Wie erfolgten die Teambildungsprozesse?

In beiden Teilprojekten „Rauschzone“ und „Freizeitinteressen finden“ stellte sich während der Projektumsetzung heraus, dass in der Konzeptentwicklung die spezifischen Voraussetzungen für eine gute Teamarbeit zu wenig beachtet wurden.

Im Projekt „Freizeitinteressen finden“ lag der Schwerpunkt in der Projektentwicklungsphase auf der inhaltlichen Ausrichtung entsprechend den Kriterien von Suchtprävention nach dem Gesundheitsförderungsansatz sowie auf der Organisation der Projektrealisierung mit den Jugendlichen.

Die für die beteiligten, sich bis dato kaum kennenden, MediatorInnen und MultiplikatorInnen notwendigen Teambildungsprozesse wurden in der Konzeptplanung nicht berücksichtigt, d.h. es waren weder zeitliche Ressourcen – vor allem bei den LehrerInnen, aber teilweise auch bei den außerschulischen JugendarbeiterInnen – für Treffen eingeplant, noch gab es eine verantwortliche Person, die die Organisation bzw. Moderation dieser Treffen hätte übernehmen können.

*LehrerIn: „Ich bin sehr neugierig weggefahren, habe mich sehr gefreut, war eher am Anfang irritiert, weil ich die Fäden aus der Hand geben habe müssen, dieses Marionettenfädenziehen. Das ist mir von Anfang an ein bisschen schwer gefallen, darum war ich eigentlich sehr berührt, wie (der außerschulischer Jugendarbeiter, Anm.d.Verf.) sich immer wieder bei mir gemeldet hat, oder ich bei ihm und er in die Schule gekommen ist und mir immer wieder so Brocken hingeschmissen hat. Ja, er hat nichts wirklich verraten, aber er hat mich irgendwo verstanden zu beruhigen, in die Richtung, was wird passieren.“*

*Außerschulische JugendarbeiterIn: „Angefangen von der Zukunftswerkstatt über die vorbereitenden Treffen in der Schule, die auf Initiative (der außerschulischen JugendarbeiterInnen, Anm.d.Verf.) dort stattfanden, bis zur Durchführung des Projekts „Rauschzone“ und zur Pressekonferenz bin ich von einer Teamstruktur ausgegangen. Es gibt auch bis heute keine Vereinbarung darüber, wer im Team die Projektleitung hat. Die (LehrerIn, Anm.d.Verf.) hat sich in den verschiedenen Phasen immer eigenständig und bestimmt die Aufgaben herausgesucht, die sie übernehmen wollte. Z.B. die Organisation der Anreise, wobei sie hier eigenmächtig und ohne vorherige Absprache mit dem Team den Zeitrahmen verändert hat.“*

Es bedarf auch diesbezüglich – für eine Verselbständigung des Pilot- und Gesamtprojekts „Miteinander leben“ – einer Person (Team)/Stelle im Bezirk, die als vermittelnde Instanz (KommunikatorIn) zur Verfügung steht. Diese Person/Stelle könnte – in Kooperation mit dem ISP was fachlich/inhaltliche Fragen und Projekterfahrung betrifft – einen Projektplan ausarbeiten und die einzelnen Aufgaben an interessierte und dafür kompetente Personen delegieren und somit die inhaltliche Projektverantwortung übernehmen. Eine weitere Möglichkeit seitens des ISP wäre, nicht als Auftraggeber direkt zu fungieren, sondern in einem ersten Schritt einen Teamfindungsprozess für Personen zu begleiten, die ein gemeinsames Projekt durchführen wollen. Dies erfordert

Kompetenzen darin, Treffen der interessierten Beteiligten zu koordinieren, einen Raum dafür zu organisieren und Fähigkeiten einzubringen, um den gruppendynamischen Prozess der Teamfindung und Aufgabenverteilung begleiten zu können. Diese(s) Person / Team / Stelle sollte möglichst weitgehend über Informationen aus dem Bereich der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit, der Präventionsarbeit und über diesbezügliche Einrichtungen im Bezirk verfügen, bzw. in Kontakt mit in den einzelnen Bereichen kompetenten Personen und/oder Institutionen stehen.

Im Teilprojekt „Freizeitinteressen finden“ ist die Kooperation der beiden Schulen mit den außerschulischen JugendarbeiterInnen letztlich zwar wirklich gut gelungen, erforderte jedoch bei den beiden sich für den jeweiligen Schulstandort verantwortlich erklärten LehrerInnen einen unbezahlten Einsatz von je ca. 90 Stunden. Insgesamt stellte sich im Teilprojekt „Freizeitinteressen finden“ erst während der Projektrealisierung heraus, dass zu wenig Ressourcen vorgesehen/vorhanden waren, um den Aufwand des Teilprojekts betreffend Information, Organisation, Kommunikation und Finanzierung abzudecken.

JugendarbeiterIn: *„Ich hätte mir diesbezüglich eine Unterstützung durch das ISP gewünscht, dass es einen klaren Rahmen gibt, wo die Vernetzung (zwischen schulischen und außerschulischen JugendarbeiterInnen, Anm.d.Verf.) stattfinden kann: z.B. die Möglichkeit für regelmäßige Treffen im ISP- um nachfragen zu können, damit eine Vermittlung zwischen Theorie und Praxis passiert, ... und so die Vorstellung, dass sie (MitarbeiterInnen des ISP, Anm.d.Verf.) als Mediatoren präsenter sind.“*

### **8.3.2.7 Vernetzung der Schulen und außerschulischen Jugendeinrichtungen unter Nutzung der daraus entstehenden Synergien**

In beiden konkreten Teilprojekten mit Jugendlichen „Rauschzone“ und „Freizeitinteressen finden“ stellte sich auch heraus, dass keine ausreichende Klärung der Verantwortlichkeiten stattgefunden hatte.

Im Falle dieser vom ISP initiierten, gemeinsam von Schulen und außerschulischen JugendarbeiterInnen organisierten Projektwochen, die auch im Klassenforum und im Schulforum als Projektwoche und schulbezogene Veranstaltung deklariert waren, wäre eine Abklärung der Verantwortlichkeiten zwischen folgenden Beteiligten notwendig gewesen:

- (1) der gesamtprojektitiiierenden Person (im konkreten Fall: Projektleiterin des ISP Wien)  
(Auswahl qualifizierter Personen aus dem Bereich der außerschulischen Jugendarbeit und Delegation der Projektleitung an diese für die konkreten Teilprojekte mit Jugendlichen)
- (2) den SchulleiterInnen  
(Einverständniserklärung mit der Teilprojektleitung durch die außerschulischen JugendarbeiterInnen; Betrauung derselben mit der Beaufsichtigung der SchülerInnen ihrer Schule – damit werden diese funktionell als Organe des Bundes/Landes tätig – was z.B. bei Fragen der Haftung und Aufsichtspflicht bedeutsam ist)
- (3) den projektbeteiligten Personen der außerschulischen (Jugend)-Arbeit  
(werden von den SchulleiterInnen über die die Aufsichtspflicht betreffenden Vorschriften informiert, informieren ihrerseits wiederum die Schulleitung und die an der Projektdurchführung beteiligten Lehrpersonen über Inhalte und Durchführung des Teilprojektes) und
- (4) den an der Projektdurchführung beteiligten Lehrpersonen  
(als Bezugspersonen der SchülerInnen nehmen sie eine erste Einschätzung, ob die Projektinhalte und die Durchführung mit den betreffenden SchülerInnen möglich sein wird, vor)

Zwischen diesen Beteiligten sollte auch bereits zu Projektbeginn abgeklärt werden, von wem und in welcher Form die Eltern informiert werden sollten.

### 8.3.2.8 Einbeziehung der Eltern

Die Eltern der SchülerInnen aus dem Projekt „Rauschzone“ wurden natürlich darüber informiert, dass eine Projektwoche stattfindet; zum einen war die Teilnahme der SchülerInnen von der schriftlichen Zustimmung der Eltern abhängig, zum anderen mussten die Eltern die Teilnahme auch mitfinanzieren.

Der bereits beschriebene Mangel an zeitlichen Ressourcen für einen Teamfindungsprozess zwischen LehrerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen wirkte sich auch bezüglich der Einbindung der Eltern negativ aus.

Einzelne Aufgaben wurden von jeweils der Person übernommen, die sich dazu bereit erklärte. Die Klassenlehrerin übernahm den organisatorischen Teil, der die SchülerInnen betraf: dass für die Finanzierung der Fahrtkosten und Unterkunft gesorgt war und dass die SchülerInnen an den Ort der Projektumsetzung gelangten. Die drei beteiligten außerschulischen JugendarbeiterInnen übernahmen die inhaltliche Konzeption, die Suche eines geeigneten Durchführungsortes und die konkrete Projektumsetzung, dies alles in Absprache mit dem ISP.

Weil im Projektteam kein regelmäßiger Informationsaustausch zwischen LehrerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen erfolgte, fühlte sich die Klassenlehrerin jedoch nicht in der Lage, den Eltern entsprechende Informationen über die suchtp Präventiven/gesundheitsfördernden Inhalte der Projektwoche zu geben.

Als eine weitere Schwierigkeit bezüglich der Einbeziehung der Eltern sah die Klassenlehrerin das im allgemeinen eher geringe Engagement der Eltern in der Zusammenarbeit mit der Schule. Aus der fremdsprachlichen Schwerpunktsetzung der Schule resultierten ausserdem gewisse Sprachbarrieren auch seitens der mancher Eltern. In diesem Fall wären möglicherweise eine mehrsprachige schriftliche Projektinformation bzw. ÜbersetzerInnen für die meistvertretenen Sprachen bei Informationsveranstaltungen notwendig gewesen.

Die Klassenlehrerin hatte allerdings auch Sorge um den Ruf der Schule, falls durch ein Missverstehen der geplanten suchtp Präventiven Aktivitäten Eltern vermuten könnten, es gäbe vermehrt Sucht-/Drogenprobleme an der Schule, die den eigentlichen Anlass für diesbezügliche Projekte bilden.

JugendarbeiterIn: *„Die Einbeziehung der Eltern sollte auch stufenweise erfolgen. In diesem Punkt fühle ich mich aber überfragt, darin habe ich keine Erfahrung.“*

Die Eltern der Klasse aus der Schule mit sportlichem Schwerpunkt wurden im Rahmen eines Elternabends über das konkrete Teilprojekt „Freizeitinteressen finden“ und auch über den Präventionsansatz im Sinne der Gesundheitsförderung des Gesamtprojekts „Miteinander leben“ informiert. Nach Informationen des Klassenlehrers und der Projektverantwortlichen für diese Schule gab es einhellige Zustimmung der Eltern zum Projekt. Bei dieser Klasse handelt es sich um jene, in der von Anfang an „freies Lernen“ (angelehnt an die Montessori-Methode) praktiziert wurde. In diesem Zusammenhang gab und gibt es eine gute Kooperation mit den Eltern und eine besonders hohe Beteiligung der Eltern an Elternabenden generell.

Die Eltern aus den beiden Klassen der Differenzierten Kooperationsschule mit ökologischem Schwerpunkt, haben einen Elternabend im Anschluss an die Umsetzung des Teilprojekts „Freizeitinteressen finden“ veranstaltet; die Gesamtprojektleiterin von „Miteinander leben“ wurde eingeladen, ein Referat für die Eltern über den dem Projekt zu Grunde liegenden spezifischen Ansatz der Suchtp Prävention zu halten.

Eine über diese unterschiedlichen Informationsangeboten hinausgehende Einbindung der Eltern fand im Pilotprojekt „Miteinander leben“ nicht statt.

## 8.3.3 Außenwirkungsperspektive

Unter dem Blickwinkel der Außenwirkungsperspektive stellen sich folgende Fragen: Wieweit ist es in den beiden Projekten gelungen dem Gesundheitsförderungsansatzes in

der Suchtprävention gegenüber ein positives Klima zu schaffen?

Ist die Bereitschaft sich für Präventionsaktivitäten zu engagieren bei Personen in der Region, die mit Kindern und Jugendlichen befasst sind, gestiegen?

#### **8.3.3.1 Auswirkungen des Pilotprojekts „Miteinander leben“ an den Schulstandorten in der Region**

An den drei Schulstandorten, die an der konkreten Umsetzung der beiden Teilprojekte „Rauschzone“ und „Freizeitinteressen finden“ beteiligt waren, ist es im Wesentlichen gelungen, ein positives Klima für den Gesundheitsförderungsansatz in der Suchtprävention zu schaffen. Mitausschlaggebend dafür dürften das Engagement der jeweiligen DirektorInnen und die damit verbundene Bereitschaft, die beteiligten Lehrpersonen zu unterstützen, der große Einsatz der projektverantwortlichen LehrerInnen und die durchwegs große Begeisterung der SchülerInnen über die Aktivitäten.

Es ist den Projektverantwortlichen gelungen, auch etliche Lehrpersonen, die nicht an der Fortbildung teilgenommen hatten, zur Projektbeteiligung zu motivieren – was grundsätzlich zwar positiv vermerkt werden kann, angesichts des Umstandes, dass diesen SpäteinsteigerInnen das in der Fortbildung erarbeitete Grundlagenwissen fehlte, im Sinne des Gesamtprojekts „Miteinander Leben“ allerdings auch kritisch festzuhalten ist.

#### **8.3.3.2 Schaffung eines positiven Klimas für Suchtprävention nach dem Gesundheitsförderungsansatz in der Region**

Um den Ansatz der Gesundheitsförderung in der Suchtprävention und die vor Ort durchgeführten konkreten Präventionsaktivitäten über die jeweils beteiligten Schulstandorte hinaus bekannt zu machen wurde eine gemeinsame Projektpräsentation der beiden Teilprojekte („Rauschzone“ und „Freizeitinteressen finden“ und den beteiligten Jugendlichen die Möglichkeit zu geben ihre Aktivitäten zu präsentieren) durchgeführt. Sie fand im Oktober 2002 im Festsaal des Seniorenheims „Haus Prater“ unter Einbindung des Drogenkoordinators von Wien, des Bezirksrats für Drogenfragen, der GesamtprojektleiterIn, der Bezirksschulinspektorin und PressevertreterInnen statt. Zu dieser Präsentation wurde alle SchülerInnen der drei beteiligten Schulen, die Eltern der am Projekt beteiligten SchülerInnen und andere interessierte LehrerInnen, MitarbeiterInnen der außerschulischen Jugendarbeit und politisch für Jugendliche Verantwortliche im Bezirk eingeladen.

Für die am Projekt „Rauschzone“ beteiligten Jugendlichen fiel die Präsentation insofern enttäuschend aus, als für die Präsentation ihrer Aktivitäten die Zeit zum Schluss zu knapp wurde und nur mehr in der bereits einsetzenden Aufbruchsstimmung durchgeführt werden konnte. Auch im Rahmen der Präsentation manifestierte sich der Mangel an Koordination und Kommunikation zwischen den beteiligten Institutionen.

In Anschluss daran wurde in Kooperation mit einem örtlich nahegelegenen Jugendzentrum eine weitere Präsentation des Projekts „Rauschzone“ in Form eines Festes unter dem Motto: „Im Rausch der Sinne“ durchgeführt. Die Jugendlichen konnten dazu auch Freunde einladen. Die Pressepräsenz sowie die große Zahl an Ehrengästen (Bezirksvorsteher, drei weitere Bezirksräte, drei SchuldirektorInnen, LehrerInnen, Gesamtprojektleiterin, alle an der Projektdurchführung beteiligten Personen mit Ausnahme des erkrankten Klassenvorstandes, MitarbeiterInnen des Jugendzentrums, ...) entschädigten die Jugendlichen für die durch den Zeitdruck im Rahmen der ersten Präsentation ungenügend gegebenen Möglichkeiten ihr Projekt darzustellen.

#### **8.3.4 Perspektive der Übertragbarkeit**

Da das ursprüngliche Konzept „Miteinander Leben“ eine Reihe von Schwachstellen aufwies, wäre es wenig sinnvoll, dieses unverändert auf andere Bezirke zu übertragen, was allerdings auch nie geplant war. Es handelte sich um ein Pilotprojekt, wobei ein Rohkonzept mit formativer Evaluation begleitet implementiert wurde und das es

anhand der gewonnenen Erfahrungen zu optimieren gilt. Die recht allgemein gültigen Lehren aus der Evaluation des Pilotprojekts „Miteinander Leben“ sind ohne Zweifel gut auf andere Regionen übertragbar und werden auch bereits übertragen, wobei den Projektverantwortlichen allerdings zu empfehlen ist, die Prozesse jeweils mit offenen Augen und kritisch zu begleiten, da nach der ersten Evaluation mit grosser Wahrscheinlichkeit nicht alle potentiellen Probleme und Lösungsmöglichkeiten in Zusammenhang mit gemeindeorientierten Ansätzen in Wiener Gemeindebezirken erfasst und diskutiert worden sind.

Bei Folgeprojekten sollte besonderes Augenmerk auf die Motive zur Teilnahme bei den unterschiedlichen Beteiligten und auf Konflikte zwischen diesen gelegt werden. Von großem Interesse wird sein, wieweit es gelingt, diese Faktoren rechtzeitig zu erkennen und mit den Beteiligten zu erörtern, um so das Entstehen von ernststen Konflikten von vornherein zu verhindern.

Von Interesse wird auch sein, ob und mit welchen Strategien es gelingt ausreichend personelle und materielle Ressourcen zu generieren, damit ein sich selbst regenerierendes, aktives und dauerhaftes Netzwerk entstehen kann. Das Ausmaß der Ehrenamtlichkeit zu stärken ist hier eine Option; eine beträchtliche Steigerung ehrenamtlichen Engagements ist aber unrealistisch, wenn primär Professionelle angesprochen sind, die Gesundheitsförderung und Suchtprävention im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit ausüben.

Weiters sollte in Zukunft auch besonders auf jene Module und Aspekte geachtet werden, die im Pilotprojekts „Miteinander Leben“ nicht oder nur partiell realisiert worden sind – wie die aktive Elterneinbindung oder Weiterbildungsmodule, die mit den rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen beteiligter Berufsgruppen vertraut machen.

Die zentrale, wenn auch nicht originelle, Erkenntnis der gegenständlichen Evaluation ist, dass sowohl die Entwicklung eines beständigen Netzwerkes in einer Region, als auch die Entwicklung von anhaltend gesundheitsfördernden Strukturen über konkrete Präventionsprojekte klassische Organisationsentwicklungsaufgaben sind und auch nur als solche adäquat analysiert werden können.

## 9 Zusammenfassung und Diskussion

Mit dem in dieser Studie beforschten Suchtvorbeugungspilotprojekt „Miteinander Leben“ stellte sich das Institut für Suchtprävention Wien (ISP) der Herausforderung, im Sinne eines gemeindeorientierten Ansatzes (vgl. Kap. 8.3.1), suchtpreventive Aktivitäten der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit sowie der politisch Verantwortlichen und der Eltern in einer Region (Gemeindebezirk) einerseits zu vernetzen und andererseits durch fachlichen Input zu unterstützen. Geplant war die Initiierung von sich selbsterhaltenden Netzwerken, deren AkteurInnen die Aufgabe „Suchtprävention“ zu ihrem Anliegen machen, EigentümerInnen des Projekts „Miteinander Leben“ werden, laufend weitere Personen zur Mitarbeit im Netzwerk motivieren und in der Folge Suchtpräventionsaufgaben (sowohl einzelne Teilprojekt mit Jugendlichen als auch nachhaltige Strukturveränderungen mit suchtpreventiver Zielsetzung) autonom realisieren. Das ISP sollte langfristig kein Partner im Netzwerk sein, sondern nur bei auftretenden Problemen und ungelösten Fragen in begrenztem Umfang – im Sinne einer externen Expertenfunktion – einbezogen werden.

Letztere, für den Verlauf des Projektes maßgebliche, Intention wurde in der Initialphase den für ein diesbezügliches Netzwerk in Frage kommenden Personen nicht eindringlich genug kommuniziert, was von Anfang an zu Problemen führte. Jene, die sich am Pilotprojekt „Miteinander Leben“ beteiligten, erlebten das Projekt durchwegs als ISP-Projekt, dem sie zwar Initiative und Arbeitskraft zur Verfügung stellten, für das sie sich aber nicht verantwortlich erlebten. Verantwortlich erlebten sie sich nur für die Durchführung der konkreten Teilprojekte mit Jugendlichen. Für alle übergeordneten Probleme und für die im Teilprojekt anstehenden organisatorischen, finanziellen und rechtlichen Aspekte bis hin zum Aufbau geeigneter Kommunikationsstrukturen für ein regionales Netzwerk wurde fast ausschließlich das ISP als zuständig angesehen. Da die MitarbeiterInnen des ISP die Aufgabenverteilung und die eigene Rolle von Anfang an völlig anders konzipiert hatten, und sich des Umstands lange nicht bewusst waren, dass die Rahmenbedingungen von den anderen Beteiligten anders gesehen und definiert wurden, ergaben sich ständig Missverständnisse und Frustrationen, die sich im Laufe der Projektumsetzung zusehends zu Konflikten steigerten. Konflikte ergaben sich dabei sowohl zwischen den kooperierenden Berufsgruppen als auch mit dem ISP. Erschwerend kam hinzu, dass zu dieser Zeit grundlegende organisatorische und personelle Umstrukturierungen Kapazitäten der MitarbeiterInnen des ISP banden. Im Sinne einer formativen Evaluation wurde diese Situation vom Evaluationsteam zwar immer wieder an das ISP rückgemeldet, im laufenden Projekt ließen sich die wechselseitigen Erwartungen allerdings nicht mehr in der Weise korrigieren, dass das zu einer Adaptierung der Struktur des Pilotprojekts geführt hätte. Versuche des ISP die Situation zu entschärfen, indem MitarbeiterInnen – abweichend vom Ursprungskonzept – zusätzliche Funktionen übernahmen, scheiterten großteils an den dafür fehlenden Ressourcen des ISP.

Die ganz klare Lehre aus der formativen Evaluation – die Rahmenbedingungen und Grenzen des ISP-Einsatzes von Anfang an deutlich zu kommunizieren – wirkte sich daher erst in den beginnenden Folgeprojekten in anderen Gemeindebezirken aus.

Das für Organisationsentwicklung und Projektdurchführung notwendige Zeit- und Finanzbudget sollte vor Projektbeginn realistisch abgeschätzt und einkalkuliert werden. Dabei ist von Anfang an zu reflektieren, aus welchen Quellen der Bedarf gedeckt werden kann. Projekte zu initiieren, deren zu erwartender Aufwand nicht durch verfügbare Ressourcen abgedeckt ist, und darauf zu vertrauen, dass sich für alles im Projektverlauf automatisch Lösungen finden werden, führt in der Regel zu einer Überforderung der Projektbeteiligten und zu Konflikten zwischen diesen. Anfänglich sowieso bestehendes gegenseitiges Misstrauen, Vorurteile und die Infragestellung der Kompetenzen von anderen können – selbst wenn die inhaltliche Zusammenarbeit zunächst erfolgreich ist – verstärkt statt abgebaut werden. Im gegenständlichen

Pilotprojekt hat sich gezeigt, dass der erforderliche Kommunikationsaufwand zwischen den Beteiligten weit über den ursprünglichen Erwartungen gelegen war und dass es nötig gewesen wäre, entsprechende Ressourcen für diesen Bedarf zu sichern.

Ob ein solcher Aufwand durch die Anstellung einer Person für die Funktion eines Kommunikators/einer Kommunikatorin abgedeckt wird, ob projektbeteiligte Institutionen MitarbeiterInnen für diese Funktion freistellen oder ob die Aufgabe über ehrenamtliche Tätigkeit erfüllt wird, sollte bei analogen Projekten in der Konzeptphase analysiert und geklärt werden.

Zu erwarten, dass einzelne Beteiligte aus der Dynamik des Geschehens heraus die Organisation einfach übernehmen werden, kann – wie sich im gegenständlichen Projekt deutlich gezeigt hat – zu massiven Überforderungen führen. Das reduziert dann die Bereitschaft der Betroffenen längerfristig mitzuarbeiten und gefährdet damit die Nachhaltigkeit der suchtpreventiven Aktivitäten des Netzwerks.

Von vornherein mit großem ehrenamtlichen Einsatz Beteiligter zu rechnen erscheint unrealistisch. Ob es möglich gewesen wäre, durch verstärkte Einbeziehung von nicht professionell mit Jugendarbeit befassten Personen (Eltern, Vereine etc.) deutlich mehr ehrenamtliches Engagement zu mobilisieren, lässt sich im gegenständlichen Projekt nicht beurteilen – weil eben die dazu notwendige und eigentlich vorgesehene Einbeziehung dieser Personenkreise als gleichwertige Netzwerkpartner nicht erfolgt ist. Da die diese – die mögliche Einbindung von Eltern betreffenden – Schlussfolgerungen durch das Evaluationsteam erst im Zuge der Erstellung des Endberichts erfolgten, konnte diese Erkenntnis noch nicht in die bereits laufenden Folgeprojekte einfließen. Es ist aber anzuraten bei weiteren analogen Projekten gezielt in diese Richtung zu sondieren.

Weiters sollte von Anfang an viel Augenmerk auf die Analyse der Frage gelegt werden, mit welchen Motivationen, Ressourcen und Defiziten sich die einzelnen projektbeteiligten Personen und Institutionen ins Projekt einbringen. Die Ergebnisse dieser Analyse müssen für alle Beteiligten von Anfang an transparent gemacht und immer wieder diskutiert werden, damit sich keine unrealistischen Erwartungen einschleichen können. Dabei geht es neben dem Interesse an Suchtprävention vor allem um zusätzliche Motive, wie Imagegewinn für die jeweilige Institution, Veränderung von als problematisch erlebten Strukturen innerhalb der bzw. zwischen den Organisationen, Zwangsverpflichtung einzelner MitarbeiterInnen zur Teilnahme durch Vorgesetzte, Verbesserung der eigenen Position innerhalb einer Institution oder zusätzliche Einkunftsquelle für Leistungen, die nicht im Rahmen der Routineberufstätigkeit erfolgen.

Zur Illustration seien hier einige dieser „Hintergrundmotivationen“ näher erläutert: Angesichts zurückgehender SchülerInnenzahlen herrscht in vielen Schulen großes Interesse daran, über interessante, imagedrängende Aktivitäten an Profil zu gewinnen. Für LehrerInnen, die einen demokratisch-emanzipatorischen Unterrichtsstil vertreten, diese Methode in der Schule, in der sie arbeiten aber nicht en vogue ist, bietet der Gesundheitsförderungsansatz in der Suchtprävention eine reale Möglichkeit, Veränderungen in ihrem Sinne zu argumentieren und zu praktizieren. Für MitarbeiterInnen der freien Jugendarbeit wiederum ist die Beteiligung an solchen Projekten eine reguläre Einkommensquelle und eine Möglichkeit ihr Dienstleistungsangebot einer größeren Öffentlichkeit bekannt zu machen. Außerschulische JugendarbeiterInnen aus öffentlichen Einrichtungen bzw. deren Leitungsteams sehen in der Kooperation mit Schulen eine Möglichkeit über diese Kontakte mehr Jugendliche für das Angebot der Einrichtung zu akquirieren und dgl. mehr. Es ist also grundsätzlich darauf zu achten, dass die Motive der einzelnen Personen und Institutionen erkannt, berücksichtigt und diskutiert werden.

Die Grundintention, nämlich suchtpreventiv im Sinne des Gesundheitsförderungsansatzes aktiv zu werden, sollte angesichts teilweise divergierender bzw. sogar widersprüchlicher Partialinteressen der Beteiligten nicht leiden bzw. ganz verloren gehen. Finden jedoch andererseits zentrale „Hintergrundmotive“ für die Projektbeteiligung einzelner Personen keine Beachtung, so kann dies zu einer Reduktion der Motivation führen bzw. bewirken, dass sich diese Personen nicht mehr aktiv für die Projektidee engagieren. Das lässt sich gut am Beispiel einer der LehrerInnen-Fortbildungs-

veranstaltungen im Rahmen des Pilotprojekts illustrieren. Einzelne TeilnehmerInnen gaben als Motiv für die Teilnahme an, etwas über den Umgang mit dem „Drogenanlassfall“ lernen zu wollen. Ein „Drogenanlassfall“, d.h. dass SchülerInnen im Zusammenhang mit Substanzkonsum auffällig werden, stellt für viele LehrerInnen eine ernste Herausforderung dar, der sich viele nicht gewachsen fühlen. Hier holen sie gerne den Rat von qualifizierten ExpertInnen ein. Wenn nun diesem verständlichen Wunsch nicht Rechnung getragen werden kann – was sich für jene LehrerInnen im Projekt „Miteinander leben“ ergeben hat, die erst im Rahmen der „Zukunftswerkstatt“ in das Projekt eingestiegen sind, ohne vorher an der spezifischen LehrerInnenfortbildung teilgenommen zu haben – so entsteht merklich Frustration. D.h. es ist in der Projektplanung darauf zu achten, dass im ersten Fortbildungsmodul auf die Motive der TeilnehmerInnen eingegangen wird und auch, dass alle projektbeteiligten Personen an einer Basisfortbildung teilnehmen, wo ihnen ein Überblick über die Vielfältigkeit von Suchtprävention / Gesundheitsförderung vermittelt wird, damit sie in die Lage versetzt werden, sich fundiert damit auseinanderzusetzen, in welcher Form und in welchem Ausmaß sie sich an konkreten Präventionsaktivitäten beteiligen wollen.

Der den projektbeteiligten Personen und Institutionen abverlangte Einsatz muss in einer akzeptablen Relation zum Zeit- und Finanzbudget der Beteiligten stehen und muss im Einklang mit den Erwartungen bzw. mit dem Bedarf stehen, die diesen ursprünglich kommuniziert wurden. Das betrifft sowohl Aktivitäten in Zusammenhang mit der Kommunikation und Planung im Rahmen des langfristig angelegten Projekts „Miteinander Leben“ als auch die Planung und Durchführung von konkreten Teilprojekten. Da der Kommunikationsaufwand ursprünglich dramatisch unterschätzt worden war und da die projektbeteiligten Personen davon ausgingen, dass die Finanzierung der notwendigen Aufwendungen durch das ISP gegeben sei, kam zu dem für Weiterbildung und Projektdurchführung unbedingt notwendigen Zeitaufwand noch zusätzlicher Organisationsaufwand hinzu, der nicht vorgesehen und daher finanziell auch nicht gedeckt war. Erschwerend kam hinzu, dass nicht nur der insgesamt pro Beteiligten notwendige Zeitaufwand zunächst generell unterschätzt worden war, sondern dass auch der mögliche Zeitaufwand zu Projektbeginn – mangels Organisationsentwicklungskonzept – kein Thema war.

Das äußerte sich beispielsweise darin, dass die Übernahme der Projektverantwortung für ein konkretes Teilprojekt mit Jugendlichen bei zwei LehrerInnen sich mit jeweils ca. 100 unbezahlten Überstunden niederschlug, womit diese keinesfalls gerechnet hatten. Großer Aufwand erwuchs vielen Beteiligten auch dadurch, dass manche vom ISP in Aussicht gestellte Finanzierungszusagen zunächst an formalen Kriterien scheiterten, wodurch nachträgliche Bemühungen und lange Auseinandersetzungen nötig wurden, um die Mittel dann doch noch zu beschaffen. Das betraf primär die Honorare für die außerschulischen JugendarbeiterInnen, aber auch Beträge, die von den LehrerInnen für Materialien, Filmstudio und dgl. ausgelegt worden waren.

Zusammenfassend kann in Bezug auf die Netzwerkentwicklung festgestellt werden, dass eigentlich nie ein Gesamtnetzwerk entstanden ist und dass die beiden über konkrete Teilprojekte entstandenen Teilnetzwerke infolge von Problemen nach Projektabschluss rasch auseinanderbrachen. Die Aufgabe, in einem Wiener Gemeindebezirk ein stabiles, sich selbst regenerierendes und nachhaltiges Netzwerk zu entwickeln, ist – wie sich klar zeigte – eine Organisationsentwicklungsaufgabe, die nur gelingen kann, wenn die dafür nötigen Ressourcen zur Verfügung stehen, wenn unrealistische Erwartungen von Anfang an korrigiert werden, und wenn potentielle Konflikte und Missverständnisse zwischen den Beteiligten rechtzeitig identifiziert, angesprochen und entschärft werden können. Das ist im gegenständlichen Pilotprojekt ganz eindeutig nicht gelungen. Auffallend war auch, dass im Laufe der Projektumsetzung eine Verschiebung der – ursprünglich relativ symmetrischen – Netzwerkstruktur hin zu immer mehr Asymmetrie zu Gunsten der Schulen erfolgte. Die außerschulischen JugendarbeiterInnen, die infolge relevanter spezifischer Kenntnisse aus Ausbildung und Berufserfahrung primär eine ExpertInnenrolle eingenommen hatten, erfuhren im Rahmen der Realisierung der

beiden Teilprojekte „Rauschzone“ und „Freizeitinteressen finden“, die letztlich als „atypische Schulprojekte“ konzipiert waren, trotz entsprechendem Leistungseinsatz sukzessive immer weniger Würdigung. Die beiden Teilprojekte wurden nach Abschluss als Projekte der jeweiligen Schulstandorte präsentiert. Die hinter den beteiligten außerschulischen JugendarbeiterInnen stehenden Einrichtungen wurden bei der Hauptpräsentation kaum mehr erwähnt, weil die projektbeteiligten Jugendlichen ausschließlich aus dem schulischen Kontext heraus eingebunden worden waren.

Die Beurteilung der beiden realisierten Teilprojekte mit Jugendlichen war sowohl aus der Sicht der beteiligten SchülerInnen als auch der projektbeteiligten Erwachsenen sehr positiv und erfüllte durchwegs die inhaltlichen Kriterien von Suchtprävention im Sinne des Gesundheitsförderungsansatz, wenn man davon absieht, dass nachhaltige Strukturveränderungen im Schulalltag letztlich nur partiell passiert sind.

Das Klassenklima hat sich überall dort, wo es diesbezüglich Probleme gegeben hat, deutlich zum Besseren verändert. Das hängt wohl damit zusammen, dass die Reflexionsfähigkeit der SchülerInnen zunahm und bessere Konfliktlösungsstrategien entwickelt wurden. SchülerInnen, die die Erfahrung machen, selbst gestaltend im Schulalltag wirken zu können, eignen sich damit demokratische Praxis an; AußensteiterInnen, die auf Grund mangelnder schulischer Leistungen in diese Rolle gekommen waren, konnten mit Hilfe anderer individueller Fähigkeiten, die sich im Projektrahmen zeigten, ihre Rolle in der Klassengemeinschaft verbessern. Im Schulalltag ergaben sich ebenfalls teilweise positive Veränderungen – mehr Interesse der LehrerInnen an Gesundheitsförderung und Suchtprävention sowie in einer Schule eine Demokratisierung des Prozesses der Schulregeln-Erstellung.

Es ergaben sich teilweise aber auch Problemfelder. So wurde der Kontakt zu den außerschulischen JugendarbeiterInnen nicht aufrechterhalten und auch keine weiteren gemeinsamen Projekte mehr geplant. Konkretes Beispiel: Eine Lehrerin war bei der Projektdurchführung zwar anwesend, aber nicht aktiv beteiligt; der im Projekt praktizierte Erziehungsstil war ihr fremd. Sie duldete als Beobachterin zwar die ablaufenden Prozesse und war zunächst sogar von einigen Veränderungen angetan, konnte selbst diesen alternativen Stil im Schulalltag aber nicht realisieren und war von den durch das Projekt bewirkten Veränderungen im SchülerInnenverhalten stark überfordert. Letztlich wurde sie durch diese Erfahrung in ihrem traditionellen Weltbild verstärkt, woraufhin sich die bereits zuvor bestehenden weltbildbedingten Konflikte mit der zweiten beteiligten Lehrerin erheblich steigerten. Beide Lehrerinnen wurden in ihrem ursprünglichen Weltbild bestätigt. Die zweite verließ die Schule, bezüglich der ersten kann man annehmen, dass sie dem Prinzip „Gesundheitsförderung“ in Zukunft noch skeptischer gegenüber stehen wird als zuvor.

Bezüglich der inhaltlichen Fortbildung der LehrerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen ergab sich, dass beide Berufsgruppen sowohl die berufsgruppenspezifische Fortbildung als auch die berufsgruppenübergreifende „Zukunftswerkstatt“ sehr positiv erlebt hatten. Generell ist es dabei geglückt die Einstellung zur demokratisch-emanzipatorischen Perspektive der Gesundheitsförderung positiv zu vermitteln bzw. diese Haltung zu verstärken.

Ein relevantes Problem ergab sich allerdings aus dem Umstand, dass rund die Hälfte jener LehrerInnen, die an der „Zukunftswerkstatt“ teilnahmen, davor nicht an der berufsgruppenspezifischen Fortbildung teilgenommen hatten und daher mit dem Grundprinzip des Projekts „Miteinander Leben“ sowie mit dem Gesundheitsförderungsansatz nicht vertraut gemacht worden waren. Für diese Gruppe hatte somit auch noch keine Auseinandersetzung mit dem für LehrerInnen so zentralen Thema „Umgang im Drogenanlassfall“ stattgefunden. Dem unter diesen Voraussetzungen durchaus nachvollziehbaren Wunsch, die fehlenden Themen im Rahmen der „Zukunftswerkstatt“ nachzuholen, konnte jedoch aus Zeitgründen von den VeranstalterInnen nicht entsprochen werden. Das führte einerseits zu deutlichen Frustrationen bei einigen Betroffenen und hatte andererseits zur Folge, dass einige LehrerInnen sich über die Natur von Gesundheitsförderung nicht klar wurden. Es fehlte bei letzteren das

Verständnis, dass Gesundheitsförderung auf ganz konkrete nachhaltige Veränderungen in den betroffenen Individuen und den Strukturen der beteiligten Einrichtungen abzielt und weit über einen aufgeschlossenen Umgang mit den SchülerInnen und über das Anbieten angenehmer Freizeitaktivitäten hinausgeht.

Die Lehre für analoge zukünftige Aktivitäten muss daher sein, alles Erdenkliche zu unternehmen, damit sämtliche im Programm integrierte Personen an beiden grundlegenden Initialveranstaltungen tatsächlich teilnehmen. Das bedarf auf Grund der begrenzten und durch schulbürokratische Regelungen sehr unflexiblen Fortbildungsressourcen von LehrerInnen einer langen und gründlichen Vorbereitung. Nur wenn die TeilnehmerInnen am Netzwerk präzise über Zielsetzung und Methoden der Gesundheitsförderung informiert sind und auch die potentiellen Problemfelder und Gefahrenquellen kennen, kann vermieden werden, dass sie – ähnlich Goethes „Zauberlehrling“ – Prozesse einleiten bzw. dulden, die längerfristig zu unangenehmen Konsequenzen für sie führen. Passiert letzteres, so kann sich ein Projekt aus der Warte der Gesundheitsförderung leicht zu einem Bumerang entwickeln.

Es wurde bereits festgestellt, dass die Idee, Eltern im Pilotprojekt „Miteinander Leben“ als gleichwertige Netzwerkpartner einzubeziehen, nicht umgesetzt wurde und dass man durch die Einbeziehung der Eltern das Ausmaß ehrenamtlicher Ressourcen wahrscheinlich hätte erheblich steigern können. Sollte in weiteren analogen Projekten an die aktive Einbindung der Eltern gedacht werden, müsste auch für diese ein spezifisches Fortbildungsangebot als Vorbereitung für die gemeinsame „Zukunftswerkstatt“ geschaffen werden. So wie man in der Vorbereitungsphase die Motivation, Ressourcen und Defizite der LehrerInnen, außerschulischen JugendarbeiterInnen und politischen VerantwortungsträgerInnen analysieren, transparent machen und diskutieren muss, gilt Analoges selbstverständlich auch für am Projekt beteiligte Eltern.

Angesichts der sehr unterschiedlichen Interessenslagen und üblichen Strategien der beteiligten Gruppen ist es unbedingt notwendig, im Rahmen der Netzwerkentwicklung darauf zu achten, dass sich alle beteiligten Gruppen relativ gleichwertig einbringen können und dass sich kein asymmetrisches Netzwerk entwickelt, bei dem dann eine Gruppe die anderen dominiert und für eigene Zwecke einsetzt.

Professionell mit Jugendlichen arbeitende Personen – wie LehrerInnen oder außerschulischen JugendarbeiterInnen – tendieren vielfach dazu, berufsfremde Personen mit abweichenden Zielvorstellungen und Strategien skeptisch zu betrachten und aus dem Arbeitsfeld fernzuhalten und die Umsetzung ihrer gewohnten Konzepte durch Dritte erschwert werden könnte. Oft werden dabei die potentiellen Vorteile einer Kooperation nicht erkannt. Das könnte einer der Gründe dafür sein, dass eine gleichwertige Einbindung von Eltern im Pilotprojekt „Miteinander Leben“ nie erfolgt ist. Die Gründung eines dauerhaften symmetrischen Netzwerkes aus unterschiedlichen Personengruppen ist daher eine komplexe Organisationsentwicklungsaufgabe, die nicht gelingen kann, wenn die potentiellen Konflikte zwischen den Beteiligten nicht erkannt und geklärt werden, wozu zumindest phasenweise fachlich kompetente Moderation von Vorteil ist. Im gegenständlichen Pilotprojekt wurde der Bedarf an einer entsprechenden Moderation vom Evaluationsteam an die Projektverantwortlichen mitgeteilt. Gegen Ende der Projektumsetzungsphase ist daher auch die Einbindung eines fachlich kompetenten Moderators erfolgt. Das wurde von allen Beteiligten zwar mit großer Zustimmung angenommen, der Zeitpunkt war aber zu spät gewählt, um das bereits auseinandertrifftende Netzwerk zu konsolidieren, vorhandene Spannungen und Frustrationen ausreichend zu lösen oder gar eine Ausweitung des Netzwerkes – z.B. durch Einbeziehung der Eltern – zu initiieren.

Die zunehmenden Konflikte zwischen LehrerInnen und außerschulischen JugendarbeiterInnen waren teilweise dadurch entstanden, dass beide Professionen nur unzureichend über die Hintergründe, institutionellen Rahmenbedingungen und spezifischen Probleme der jeweils anderen Berufsgruppe informiert waren. Dieser Bedarf wurde von beiden Berufsgruppen im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen zwar

kommuniziert, konnte aber im Rahmen des laufenden Pilotprojekts nicht mehr realisiert werden. Für weitere analoge Projekte ist zu fordern, dass ein zusätzliches Modul in die Fortbildung eingebaut wird, das dieses Bedürfnis befriedigt. Der Blick über den Teller- rand der eigenen Profession stellt ohne Frage eine ganz zentrale Voraussetzung dar, wenn die Berufsgruppen erfolgreich und gleichberechtigt zusammenarbeiten sollen. Missverständnisse wie jenes, wo die LehrerInnen die außerschulischen JugendarbeiterInnen bei schulbezogenen Veranstaltungen in der Annahme frei walten ließen, dass diese dabei die Verantwortung tragen würden, obschon in Wirklichkeit sie selbst weitgehend verantwortlich waren, können so leichter vermieden werden.

Errichtung und Aufrechterhaltung eines dauerhaften Netzwerks, das im Sinne des gemeindeorientierten Ansatzes in einer Region Gesundheitsförderung mit der Schwerpunktsetzung Suchtprävention fördern soll, sind nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich. Wie bereits punktuell ausgeführt wurde, ist es nötig, dass ausreichend personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen. In diesem Zusammenhang sind nicht nur finanzielle Förderungen sondern auch Ressourcen, die sich über die Projektbeteiligung anderer Einrichtungen ergeben und ehrenamtliche Tätigkeiten relevant. Wenn Personen primär über ihre professionelle Funktion – also LehrerInnen über die Schulen und außerschulische JugendarbeiterInnen als professionelle LeistungsanbieterInnen angesprochen werden, so ist es unrealistisch zu erwarten, dass diese in großem Umfang über die berufliche Aktivität hinaus rein ehrenamtlich tätig werden. Entweder müssen also im Rahmen der beruflichen Tätigkeit ausreichend Freiräume geschaffen werden oder die über die beruflichen Aufgaben hinausgehenden Leistungen müssen finanziell abgegolten werden.

Im Rahmen des Netzwerkes sind auch Kompetenzzentren nötig, die bezüglich Gesundheitsförderung, Finanzierung von Projekten, rechtliche Rahmenbedingungen usw. angesprochen werden können. Quellen für Finanzierungsfragen und Rechtsauskünfte müssen allerdings erst erschlossen werden, wobei in Frage kommt, dass einzelne Mitglieder des Netzwerkes sich ausreichend mit einer Materie beschäftigen, um als kompetente Auskunftspersonen für andere NetzwerksteilnehmerInnen fungieren zu können.

Unbedingt notwendig ist ein/e geeignete/r KoordinatorIn, die/der einen guten Überblick über die Rahmenbedingungen in der Region und die Netzwerksmitglieder hat. Diese Rolle muss als solche klar definiert sein und die Person muss von den anderen in dieser Rolle akzeptiert werden. Bei dieser/m KoordinatorIn müssen in einem gewissen Sinne die Fäden zusammenlaufen, sie/er muss über die Kompetenzzentren und den aktuellen Stand aller Teilprojekte informiert sein und trägt auch die Verantwortung, dass die Kommunikation zwischen den NetzwerksteilnehmerInnen funktioniert und muss bei Konflikten schlichtend eingreifen. Die praktische Aufrechterhaltung der Kommunikation innerhalb des Netzwerkes und die Moderation bei Netzwerkeskonflikten muss die/der KoordinatorIn nicht selbst durchführen, sondern sie/er kann dabei auch auf Sekretariatsdienste und professionelle ModeratorInnen zurückgreifen.

Im gegenständlichen Projekt hat es keine/n KoordinatorIn oder für die interne Kommunikation zuständige Person im oben beschriebenen Sinne gegeben, und es waren auch keine ausreichenden Ressourcen vorgesehen um eine solche Funktion zu besetzen. Von allen Beteiligten wurde zwar die Gesamtprojektleiterin in diese Funktion projiziert, obwohl sie sich diese im Konzept selbst nicht zgedacht hatte und aus Ressourcen- gründen auch gar nicht in der Lage gewesen wäre, diese Aufgabe ausreichend wahrzunehmen. Da die Evaluationsverantwortliche zwecks Erfüllung ihrer Aufgabe mit allen Beteiligten in Kontakt war, kam sie unbeabsichtigt mehr und mehr in die Rolle einer Kontaktdrehscheibe.

Als Kompetenzzentren bezüglich Gesundheitsförderung/Suchtprävention fungierten das ISP und das PI gemeinsam, was von den Beteiligten durchwegs positiv aufgenommen wurde. Ein Kompetenzzentrum bezüglich der finanziellen und rechtlichen Rahmenbedingungen stand nicht zur Verfügung, was immer wieder problematisiert wurde. Die ursprüngliche Projekterwartung, dass LehrerInnen und außerschulische Jugendarbeiter-

rInnen über Projektfinanzierungsmöglichkeiten und rechtliche Rahmenbedingungen in Bezug auf Projektdurchführungen mit Jugendlichen so gut Bescheid wissen, dass ein entsprechendes Kompetenzzentrum nicht nötig sei, musste im Zuge des Projekts korrigiert werden.

Die Moderation zur Auflösung bereits bestehender Konflikte wurde in einer späteren Projektphase außerplanmäßig dem „Team Focus“ übertragen, was von allen Beteiligten sehr positiv aufgenommen wurde, für eine Konfliktlösung im gegenständlichen Projekt aber zu spät kam.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Entscheidung der Projektverantwortlichen, begleitend zum Pilotprojekt „Miteinander Leben“ eine ausführliche formative Evaluation zu veranlassen, sich als sehr hilfreich erwiesen hat. Bei einem Projekt von solchem Umfang und so großer Komplexität, bei dem es kaum detaillierte Erfahrungen gibt, auf die man zurückgreifen kann, ist es sinnvoll und notwendig, den Projektentwicklungsprozess kontinuierlich zu erfassen und zu analysieren, um zweckdienliche Schlussfolgerungen aus dem bisherigen Verlauf sofort berücksichtigen zu können. Manche problematische Situationen im laufenden Projekt können dennoch nicht ausreichend entschärft werden und einige der Evaluationsergebnisse können frühestens im Rahmen analoger Folgeprojekte Berücksichtigung finden. Das ist im gegenständlichen Pilotprojekt „Miteinander Leben“, wo einige Nachfolgeprojekte laufen, auch passiert.

Nur indem die im gegenständlichen Projekt erfassten Rahmenbedingungen, Abläufe und Probleme konkret und ungeschminkt dargestellt werden – wie es die vorliegende Evaluation zu realisieren versucht, können projektbeteiligte Personen und Institutionen für analoge Folgeprojekte sowie Dritte, die ähnliche Projekte planen, maximal profitieren. Trotz sorgfältiger Konzepterstellung ist bei der Umsetzung eines Pilotprojekts mit dem Auftreten von unvorhergesehenen und unvorhersehbaren Problemen zu rechnen. Diese gilt es zu analysieren und Lösungen zu erarbeiten. Daraus kann für Folgeprojekte gelernt werden. Wäre bereits zu Beginn alles klar, bräuchte man keine Pilotprojekte.

Die möglichst präzise Erfassung potentieller Problemfelder ist erforderlich, um Schlussfolgerungen hinsichtlich brauchbarer Lösungen ableiten zu können – als Voraussetzung für eine nachhaltige Optimierung.

Es besteht allerdings immer die Gefahr, dass Außenstehende, die Natur eines Pilotprojekts verkennend, die offene Darstellung von Problemen bei der Durchführung als Scheitern des Vorhabens interpretieren, weswegen häufig Druck auf EvaluatorInnen gemacht wird, den Fokus auf positive Aspekte und nicht auf Probleme zu legen, obwohl man aus letzteren am meisten lernen kann.

Es ist den Projektverantwortlichen des Pilotprojekts „Miteinander Leben“ daher hoch anzurechnen, dass sie immer an einer klaren und präzisen Analyse interessiert waren, aus der man praxisrelevante Schlüsse ziehen kann und dass sie bereit waren mittels einer Veröffentlichung auch Dritte an den Evaluationsergebnissen teilhaben zu lassen und keine Anstrengungen unternahmen, das Evaluationsteam dahingehend zu beeinflussen, das Projekt in ein besonders positives Licht zu rücken.

## 10 Literatur

---

- Amesberger, G. (1994): Persönlichkeitsentwicklung durch Outdoor-Aktivitäten? Untersuchungen zur Persönlichkeitsentwicklung und Realitätsbewältigung bei sozial Benachteiligten. Frankfurt.a.Main
- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the Mystery of Health - How People Manage Stress and Stay Well*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco
- Devereux, G. (1998): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Suhrkamp, Frankfurt
- Dembach, B.; Hüllinghorst, R. (1997): *Modellprogramm Mobile Drogenprävention*. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit, Band 85, Baden-Baden
- Eco, U. (1994). *Einführung in die Semiotik*. 8., unveränderte Auflage. Uni-TB, Stuttgart
- Ende, M. (1979): *Die unendliche Geschichte*. Goldmann-Verlag, München
- Glaser, B.G. (1978): *Theoretical Sensitivity*. *Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Sociology Press, Mill Valley
- Glaser, B. G. & Strauss, A.L. (1979): *Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie. Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung* in: Hopf, C. & Weingarten, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. S 91-111, Klett-Cotta, Stuttgart
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications, California
- Guttman, L. (1944): *A Basis for Scaling Qualitative Data*. *Americ. Sociological Rev.*, 9, S.139-150
- Gutzwiller, F.; Jeanneret, O. (Hrsg.) (1996): *Sozial- und Präventivmedizin Public Health*. Huber, Bern
- Hacker, P.; David, A.; Dressel, M. (1999): *Wiener Drogenkonzept 1999*. Magistrat der Stadt Wien, Wien
- Hildebrandt, H. (1997): *Psyhyrembel - Klinisches Wörterbuch* (258. Auflage). Walter de Gruyter, Berlin
- Kessler, R.C.; McGonagle, K.A.; Zhao, S.; Nelson, C.B.; Hughes, M.; Eshleman, S.; Wittchen, H.U.; Kendler, K.S. (1994): *Lifetime and 12-month Prevalence of DSM-III-R Psychiatric Disorders in the United States: Results From the National Comorbidity Survey*. *Archives of General Psychiatry*, 51, 8-19
- Khantzian, E.J. (1997): *The Self-Medication Hypothesis of Substance Use Disorders: A Reconsideration and Recent Applications*. *Havard Rev Psychiatry*, 4, 5, 231-244
- Künzel-Böhmer, J., Bühringer, G. & Janik-Konecny, T. (1993): *Expertise zur Primärprävention des Substanzmissbrauches*. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Gesundheit. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden Baden
- Lachout, S.; Kriener, H.; Billeth, R. (2000): *check your drugs check your life*. Verein Wiener Sozialprojekte, Wien
- Maritsch, F. & Uhl, A. (1989). *Kaffee und Tee*. In: Scheerer, S. & Vogt, I. (Hrsg.). *Drogen und Drogenpolitik* (S.159-189). Campus, Frankfurt
- Meier, C.; Schwab, I.; Cloetta, B.; Abel, T. (1997): *Grundlagen zur Suchtprävention im Kanton Bern, Dokument 1-5*, Institut für Sozial- und Präventivmedizin Universität Bern, Abteilung für Gesundheitsforschung, Bern

- Opp, K.D. (1976): Methodologie in der Sozialwissenschaft. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg
- Palmen, C. (1998): Die Freundschaft. Diogenes Verlag, Zürich
- Popper, K. (1934): Logik der Forschung. 6. verbesserte Auflage 1973, Mohr, Tübingen
- Reese, A. & Silbereisen, R.K. (2001): Suchtprävention aus entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Kinder- und Jugendmedizin, 1, 2001, 1-3
- Reichert, J. (1999): Gültige Entdeckung des Neuen? Zur Bedeutung der Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 4, 47 – 64
- Rettet das Kind (2000): Konzept 2000 – Streetwork, scene- und stadtteilorientierte Jugendarbeit. Rettet das Kind Österreich, Landesverband Wien, Wien
- Röhrle, B. (1999): Ein Modell präventiven und gesundheitsförderlichen Handelns. In: Röhrle, B. & Sommer, G. (Hrsg.) (1999): Prävention und Gesundheitsförderung (S. 53-68). DGVT, Tübingen
- SFA & Plus (1994): Vom Straucheln, Strudeln und Sprudeln. Baukasten zur Suchtprävention für die Oberstufe. SFA Verlag, Lausanne
- Springer, A. & Uhl, A. (1993): Suchtgiftprävention in der Schule. BMUK, Wien. <http://www.api.or.at/lbi/download.htm>
- Stelzl, I. (1982): Fehler und Fallen der Statistik – Für Psychologen, Pädagogen, Sozialwissenschaftler. Huber, Bern
- Strauss A. & Corbin J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Beltz/Psychologie Verlags Union, Weinheim
- Troschke, J.; Gerber, U.; Kluge, M.; Kälble, K. (1991): Die Gemeinde als soziales Feld für Interventionsstrategien zur Gesundheitsförderung. In: Troschke, Klaes & Maschewsky-Schneider (Hrsg.): Erfolge gemeindebezogener Prävention: Ergebnisse aus der Deutschen Herz-Kreislauf-Präventionsstudie. Asgard-Verlag, St. Augustin
- Uhl, A. & Springer, A. (1997): Die Wiener Drogenszene. Facultas, Wien
- Uhl, A. & Springer, A. (2000): Leitbild der österreichischen Fachstellen für Suchtvorbeugung. In: Fellöcker, K. & Franke, S. (Hrsg.): Suchtvorbeugung in Österreich (65 - 84). Springer, Wien
- Uhl, A. (1983): Die Probleme mit der Vagheit und Mehrdeutigkeit des Begriffes „Alkoholismus“. In: Mader, R. (Hrsg.): Alkohol und Drogenabhängigkeit (221 - 225). Hollinek, Wien
- Uhl, A. (1998): Evaluation of Primary Prevention in the Field of Illicit Drugs: Definitions – Concepts – Problems. In: Springer, A. & Uhl, A. (eds.): Evaluation Research in Regard to Primary Prevention of Drug Abuse. A COST-A6 Publication (135 - 220). European Commission Social Sciences, Brussels. <http://www.api.or.at/lbi/download.htm>
- Uhl, A. (2000): "Non-Problematic Use" – "Problematic Use": A Paradox. In: Springer, A. & Uhl, A. (eds.): Illicit Drugs: Patterns of Use – Patterns of Response. Proceedings on the 10th Annual ESSD Conference on Drug Use and Drug Policy in Europe (309 - 322). Studienverlag, Innsbruck. <http://www.api.or.at/lbi/download.htm>
- Uhl, A. (2002 a): Medien und Suchtprophylaxe. Medienimpulse, Beiträge zur Medienpädagogik, 11, 41, 61 - 71. <http://www.api.or.at/lbi/download.htm>

- Uhl, A. (2002 b): Schutzfaktoren und Risikofaktoren in der Suchtprophylaxe. In: Röhrle, B. (Hrsg): Prävention und Gesundheitsförderung, Bd.II. DGVT, Tübingen
- Uhl, A., Kopf, N., Springer, A., Eisenbach-Stangl, I., Kobrna, U., Bachmayer, S., Beiglböck, W., Preinsberger, W. & Mader, R. (2001): Handbuch: Alkohol – Österreich: Zahlen, Daten, Fakten, Trends. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. BMAGS, Wien.  
<http://www.api.or.at/lbi/download.htm>
- Uhl, A. & Kobrna, U. (2001): Alkoholkonsum und Alkoholismus in Österreich. In: Brosch, R.; Mader, R. (Hrsg.): Alkohol am Arbeitsplatz. Orac, Wien
- Uhl, A. & Seidler, D. (2001): Prevalence Estimate of Problematic Opiate Consumption in Austria (second revised edition). Scientific Report of the LBISucht, Vienna.  
<http://www.api.or.at/lbi/download.htm>
- Uhl, A. & Springer, A. (2002): Professionelle Suchtprävention in Österreich: Leitbildentwicklung der österreichischen Fachstellen für Suchtprävention. Bundesministerium für Soziale Sicherheit und Generationen, Wien.  
<http://www.api.or.at/lbi/download.htm>
- WHO (1986): Ottawa Charter. WHO, Geneva  
<http://www.api.or.at/akis/index/dwldidx.htm>
- Wirth, U. (1995): Abduktion und ihre Anwendungen, Zeitschrift für Semiotik 1995, 17, 405-424
- Wottawa, H. (1977): Psychologische Methodenlehre. Juventa, München
- Ziegenspeck, J. (1999): Erlebnispädagogik – Grundsätzliche Anmerkungen zu einer wissenschaftlichen Praxis und praktischen Wissenschaft.  
<http://www.uni-lueneburg.de/einricht/erlpaed/einfuehrung.htm>
- Zinberg, N.E. (1984): Drug, Set, and Setting: The Basis for Controlled Intoxicant Use. Yale University Press, New Haven

## 11 Anhang

---

### 11.1 Projektbeteiligte Personen<sup>18</sup>

Abel Maria, Acker Nina, Adamu Joy, Adali Samet, Amouri Ghani, Asci Cuma, Auer Heidelinde, Blumenau Evelyn, Beer Joe, Bohrn Patricia, Borgos Alejo Cesar, Brandlmayr Christian, Cevik Melanie, Cosic Matija, Czernikow Joe, Dubonjac Daniela, Duch Daniela, Duit Folgert, Ertem Gamze, Flieh Romana, Foissner Max, Franke Silvia, Gauss Maria, Geßl Gertraud, Gundacker Johannes, Halbmayr Christian, Huber Adelheid, Hulan Barbara, Jatic Halid, Jovic Karin, Kammerer Kathi, Kerschenbauer Gerti, Klein Martin, Husovic Arijana, Konrad Marlies, Kornke Gabriele, Kovacs Attila, Kovrcek Christine, Kreisel Katrin, Kreuz Walter, Kriener Harald, Kuderer Karin, Kwasizur Jan, Legl Wolfgang, Lehfuss Romana, Leitner Lydia, Lemberger Eva, Magnus Axel, Mair Andrea, Mautner Marianus, Mladensich Kresimir, Nagl Isabelle, Nesic Aleksandar, Nowak-Schuh Doris, Öztürk Tufan, Pannagl Ingrid, Pöhl Evelyn, Pospischil Susanne, Preschern Elfriede, Sokol Martha, Rajcic Benjamin, Richlik Eva, Schöller Christopher, Schrader Bea, Schwarz Micha, Sokopp Margot, Stankovic Zivana, Stanzl Georg, Steinbauer Erich, Steurer Sonja, Tischina Alexander, Vintze-Zachata Katharina, Wagila Oskar, Wallner Nina, Wanderer Wolfgang, Weibold Angelika, Worsch Doris

### 11.2 Projektbeteiligte Institutionen

Bezirksvorsteherung für den 2. Bezirk

Karmelitergasse 9/II. Stock

1020 Wien

(Beteiligung an konkretem Teilprojekt mit Jugendlichen)

Differenzierte Kooperationsschule mit ökologischem Schwerpunkt

Obere Augartenstraße 38

1020 Wien

(Beteiligung an konkretem Teilprojekt mit Jugendlichen)

Fonds Gesundes Österreich

Mariahilferstraße 176

1150 Wien

(Fördergeber)

Fonds Soziales Wien

Institut für Suchtprävention

Alserstraße 20

1090 Wien

(Auftraggeber)

Gesunde Schule

Max Winter Platz 2

1020 Wien

---

<sup>18</sup> Um die Liste der 75 beteiligten SchülerInnen zweier 4. Klassen der Differenzierten Kooperationsschule mit ökologischem Schwerpunkt und einer 4. Klasse der Schule mit sportlichem Schwerpunkt wurde von unserem Institut erst in der vorletzten Schulwoche und offensichtlich zu spät angefragt. Von der Schule mit sportlichem Schwerpunkt wurde uns rückgemeldet, dass es sich zeitmäßig nicht mehr arrangieren lässt eine Einverständniserklärung von den Eltern einzuholen. Aus diesem Grund fehlen leider die Namen der SchülerInnen dieser drei Klassen.

Informatikschule  
Feuerbachstraße 1  
1020 Wien

Jugendclub „Der Bogen“  
Berggasse 29  
1090 Wien  
(Beteiligung an konkretem Teilprojekt mit Jugendlichen)

Jugendtreff „Alte Trafik“  
Volkertplatz 5  
1020 Wien  
(Beteiligung an konkretem Teilprojekt mit Jugendlichen)

MA 25 – Gebietsbetreuung Karmeliterviertel  
Im Werd 17  
1020 Wien

Magistratsabteilung (MA) 15  
Gesundheitswesen  
Schottenring 24/2  
1013 Wien  
(Fördergeberin)

Schule mit fremdsprachlichem Schwerpunkt  
Pazmanitengasse 26  
1020 Wien  
(Beteiligung an konkretem Teilprojekt mit Jugendlichen)

Schule mit naturkundlich-technischem und musisch-kreativem Schwerpunkt  
Kleine Sperlgasse 2a  
1020 Wien

Schule mit sportlichem Schwerpunkt  
Wittelsbachstraße 6  
1020 Wien  
(Beteiligung an konkretem Teilprojekt mit Jugendlichen)

Streetwork Nordbahnviertel  
Karmelitergasse 5/1  
1020 Wien  
(Beteiligung an konkretem Teilprojekt mit Jugendlichen)

Streetwork Stuwerviertel  
Wohlmutterstraße 8/1B  
(Beteiligung an konkretem Teilprojekt mit Jugendlichen)

„Team Focus“ des Fonds Soziales Wien  
Friedrich-Schmidt-Platz 3  
1080 Wien

WHO-Projekt "Gesunde Leopoldstadt"  
Praterstern 2/4/9  
1020 Wien

Seniorenheim „Haus Prater“  
Engerthstraße 255  
1020 Wien