

Jürgen Wiechmann

Briefe an Maria – eine Bilanz des situiert angelegten Unterrichtskonzepts "Bella Mia"

Die Kampagne 2008 der Aktion „Jugend will sich-er-leben“ thematisiert die aktive Auseinandersetzung im Umgang mit Suchtmitteln. Das hierfür entwickelte didaktische Konzept für die Nutzung im Rahmen des Berufsschulunterrichts besteht aus drei miteinander verbundenen Elementen:

- Den Ausgangspunkt der Bearbeitung bildet die Präsentation des etwa 25- minütigen problemorientierten Spielfilms „Bella Mia“ (Plonsker 2009).
- Die medienbasierte Ausgangssituation wird anschließend unterrichtlich aufgegriffen. Um ein hohes Maß an Adaptivität zwischen filmischer Ausgangssituation und der spezifischen didaktischen Situation der jeweiligen Lerngruppe zu ermöglichen, werden der unterrichtenden Lehrkraft hierzu sechs alternative Unterrichtskonzepte vorgeschlagen. Jede dieser Varianten ist zusammen mit dem Film im Rahmen einer 45-minütigen Unterrichtssequenz umsetzbar (Plonsker/Rupp/Wiechmann 2009).
- Der Kreativpreis der Aktion „Maria braucht eure Hilfe. Schreibt einen Brief an Maria“ (Arbeitskreise für Sicherheit und Gesundheit / Prävention bei den Landesverbänden der gesetzlichen Unfallversicherungen 2009) fordert die Schülerinnen und Schüler zur Artikulation von Lösungsansätzen auf. Die unterrichtliche Einbindung der Teilnahme an diesem dritten Element liegt in der Entscheidung der Lehrkraft.

Da die Vorgaben für den Kreativpreis weitgehend offen gehalten sind, bieten die eingegangenen Antwortschreiben eine Grundlage zur Bewertung der Kampagne aus der Perspektive der Zielgruppe. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Frage nach der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu risikoverminderndem Verhalten in der außerschulischen Lebenswelt. In einem zweiten Schritt soll dann nach der Bedeutung des situierten Lernens gefragt werden, das in allen Unterrichtsvarianten die methodische Grundlage bildet.

## 1. Hintergrund und Fragestellungen

1.1. Das Präventionsmodell der Kampagne orientiert sich am Konzept der Ressourcenkommunikation (vgl. Schwarzer 1995). Ausgangspunkt des Modells ist die Feststellung, dass die Kenntnis potentieller Gefahren selten zu entsprechenden Handlungskonsequenzen führt. Die Ursachen hierfür sind entweder darin zu sehen, dass vorhandenes Wissen um Gefahrenpotenziale situa-

tiv ausgeblendet wird, oder dass die Fähigkeit zur Beherrschung der Gefahren individuell überschätzt wird. Daher wird im Präventionsmodell der Ressourcenkommunikation nicht die Wissensvermittlung zu den Risikopotenzialen, sondern die Handlungskompetenz im Umgang mit riskanten Situationen in den Mittelpunkt gerückt. Im didaktischen Konzept der Aktion werden dazu drei aufeinander aufbauende Ebenen der Handlungskompetenz unterschieden: Grundvoraussetzung für erfolgreiches situationsangemessenes Handeln ist, neben dem Wissen um das allgemeine Gefährdungspotenzial, das Verständnis der situativen Besonderheit (1) einer Handlungssituation. Darauf aufbauend müssen die in dieser Situation möglichen Verhaltensalternativen (2) erkannt bzw. entwickelt werden, die zu einer Verringerung des unmittelbaren Gefährdungspotenzials führen können. Erst auf dieser Grundlage ist es möglich, die angemessenen Entscheidungen (3) in der problemhaltigen Situation zu treffen. Zusätzlich erweitert wird die Handlungskompetenz durch die bewusste Wahrnehmung des umgebenden sozialen Raumes. Daher werden die bereits dargestellten drei Ebenen im didaktischen Konzept sowohl aus der Perspektive der Protagonistin Maria als auch aus der anderer Beteiligten betrachtet (vgl. Plonsker/Rupp/Wiechmann 2009). Für die Sachstruktur des didaktischen Konzepts ergibt sich damit die bereits eingangs genannte Grundstruktur der sechs Bearbeitungsalternativen nach Wahl der Lehrkraft (vgl. Tab. 1).

Perspektive	Situationsverständnis	Verhaltensalternativen	Entscheidung im Dilemma
„Maria“	Warum geht Maria betrunken zur Arbeit?	Hätte Maria anders handeln können?	Marias Entscheidung
„Andere“	Warum haben Kollegen und Freunde nicht eingegriffen?	Hätten sich Kollegen und Freunde anders verhalten sollen?	Eingreifen oder nicht?

Tab. 1: Übersicht der sechs Unterrichtsvarianten

Die Frage nach der Bewertung der Kampagne kann damit in zweifacher Weise gestellt werden:

- Welche Aspekte der Risikobewältigung werden durch die Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise betont? Diese Aussagen ergeben einen Einblick in das Handlungsverständnis der Schülerinnen und Schüler und erschließen Hinweise auf Stärken und Schwächen in der Kommunikation von Unterstützungspotenzialen.

- In welchem Maße werden die unterschiedlichen Aspekte der sechs Zugangsweisen in den Antworten berücksichtigt? Ein hoher Differenzierungsgrad, dokumentiert durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Ebenen der Handlungskompetenz bzw. durch die Bezugnahme auf die Perspektive unterschiedlicher handelnder Personen, ist dabei als Zielgröße erstrebenswert.

1.2. Der didaktische Ansatz zur Entwicklung der Handlungskompetenz orientiert sich am Konzept des situierten Lernens (vgl. z.B. Bransford/Brown/Cocking 2000). Danach muss der Prozess des Kompetenzerwerbs als aktiver Lernprozess verstanden werden, der in der Auseinandersetzung mit komplexen, authentischen Lebenssituationen und unter aktiver Nutzung des persönlich vorhandenen Vorwissens erfolgt. Die grundsätzlich bestehende Kluft zwischen schulischen und lebensweltlichen Lernsituationen wird dabei durch die Verwendung von narrativ angelegten Filmen als didaktische Ausgangssituation überwunden (vgl. z.B. Gruber 2006). Und die Auseinandersetzung mit den dargestellten komplexen Problemkonstellationen führt zur stellvertretenden Bewältigung der Handlungssituation auf der Grundlage eigenen Vorwissens bzw. eigener Vorerfahrungen. Gräsel (2006, S. 335f) nennt hierfür vier zentrale Elemente: (1) authentische Problemstellung, (2) bedeutungsvolle und interessante Problemstellungen, (3) selbstgesteuerte Lernaktivitäten, (4) flexibler Transfer des Gelernten.

Im Unterschied zu den bisher entwickelten Ansätzen des situierten Lernens zeichnet sich das hier dargestellte Unterrichtskonzept durch einen äußerst kurz bemessenen Zeitrahmen aus, der dann durch die Aufgabenstellung des Briefes im Sinne der selbstgesteuerten Lernaktivität und des flexiblen Transfers in unterrichtsergänzender Form erweitert wird. Daher ist hier vor allem an Hand der ersten beiden Kriterien zu fragen, ob die didaktisch zentralen Elemente erkennbar sind:

- Ist die Problemstellung in ihrer situativen Komplexität authentisch dargestellt? Hinweise hierfür sind, neben dem bereits oben benannten Differenzierungsgrad der Unterstützungsvorschläge, aus den Texten mit Bezug auf die Verhaltensbewertung der handelnden Personen zu entnehmen.
- Ist die Problemstellung bedeutungsvoll und interessant? Die Beantwortung dieser Frage kann vor allem über den Beteiligungsgrad an der Kreativaufgabe erfolgen

## 2. Die Datenbasis und das methodische Vorgehen

Die Einbindung der Kreativaufgabe als Element des Unterrichts liegt in der Entscheidung der unterrichtenden Lehrkraft. Der Rücklauf der Briefe erfolgte im Zeitraum vom Start der Kampagne im Oktober 2008 bis zum Einsendeschluss am 31.01.2009 über die teilnehmenden Schulen. Sowohl die formale als auch die inhaltliche Struktur der Briefe lassen den Schluss zu, dass von Seiten der Schule hier keine weiteren Eingriffe vorgenommen wurden. Insgesamt wurden 604 Briefe von 63 Schulen eingesandt: Die Zahl der Rückmeldungen der einzelnen Schulen variiert dabei im Spektrum von 1 bis 85. Der Umfang der einzelnen Einsendungen reicht von wenigen Sätzen bis hin zu mehreren Seiten, wobei ein mittlerer Umfang von etwa einer Seite mit 60% der Einsendungen deutlich am häufigsten zu verzeichnen ist. 37 % der Antworten stammen von männlichen und 47 % von weiblichen Absendern; die restlichen 16 % sind aufgrund fehlender Angaben geschlechtsspezifisch nicht zuzuordnen.

Die inhaltliche Auswertung der Briefe erfolgte anhand der bereits in Tabelle 1 dargestellten Kategorien der Problematisierung. Der Umfang der Berücksichtigung jedes dieser Faktoren in den Briefen wurde mit Hilfe einer vierstufigen Skala geschätzt, die von „0“ (nicht enthalten) bis „3“ (zentrale Bedeutung in der Argumentation) reicht. Um ein genaueres Verständnis des Handlungshintergrundes zu erfassen, wurden zusätzlich die Bewertung des Verhaltens der filmisch auftretenden Personen sowie eine mögliche Bezugnahme auf das ursächliche Gefährdungspotenzial in entsprechender Weise ausgewertet. Deutlich soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass mit den Schätzurteilen nicht die inhaltliche Bewertung des Aussageelementes durch die Briefautoren erfasst wird, sondern das Ausmaß der Berücksichtigung im Gesamtkontext ihres Briefes.

Die Umsetzung des Verfahrens erfolgte auf der Grundlage einer halbtägigen Raterschulung durch insgesamt drei Mitarbeiter; eine methodisch wünschenswerte parallele Auswertung der Texte durch mindestens jeweils zwei Rater konnte aus zeitlichen Gründen nicht realisiert werden.

Die anschließende Datenbearbeitung und Auswertung erfolgte mit SPSS 17.0.

## 3. Die Ergebnisübersicht

Die erarbeiteten Ergebnisse werden nachfolgend unter Bezugnahme auf die drei oben genannten Fragen deskriptiv vorgestellt.

### 3.1. Aspekte der Risikobewältigung

- Ursachen der Gefährdung - die Begründung der Fahrlässigkeit

Gründe für das fahrlässige Verhalten werden in 78 % der Briefe thematisiert. Die Gefährdung durch Alkohol steht dabei im Zentrum. 67 % der Briefe nennen diesen Ursachenbereich; 26 % der Antwortenden erwähnen diese Ursachen randständig und 35 % in wesentlicher bzw. 7 % in zentraler Weise. Lediglich ein zweiter Ursachenkomplex, die Person „Rocco“, wird mit 28 % noch in deutlichem Maße in den Briefen genannt, wobei dieser Ursache in 20% der Briefe eine erhebliche Bedeutung einnimmt. Alle anderen Ursachen können als weitgehend randständig eingeschätzt werden; so werden berufliche bzw. persönliche Sorgen nur noch in 11 bzw. 12 % der Fälle überhaupt angesprochen (vgl. Abb.1).

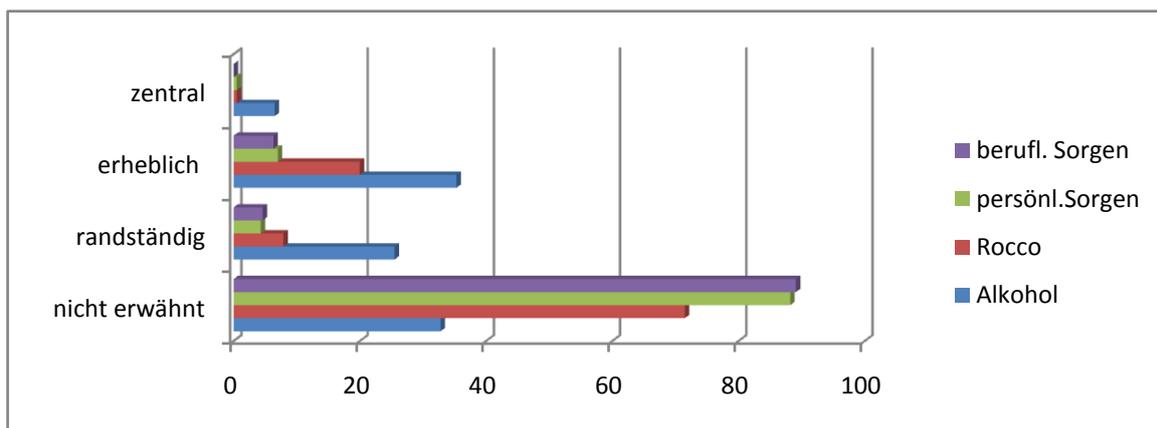


Abb.1 : Ursachen der Gefährdung

- Situationsverständnis - der Hintergrund angemessenen Handelns

In 84 % der Briefe wird in der einen oder anderen Form auf das Situationsverständnis Bezug genommen. 78 % der Antworten orientieren sich im Situationsverständnis an der Perspektive von Maria. In 9 % der Briefe erfolgt dies randständig, 35 % thematisieren diesen Aspekt in erheblichem und mit 33 % fast ebenso viele Antworten in zentraler Weise. Alle anderen Perspektiven sind weitgehend zu vernachlässigen mit der Ausnahme einer geringen Bezugnahme auf die Perspektive von Marias Freund Daniel mit insgesamt 10% der Einsendungen (vgl. Abb.2).

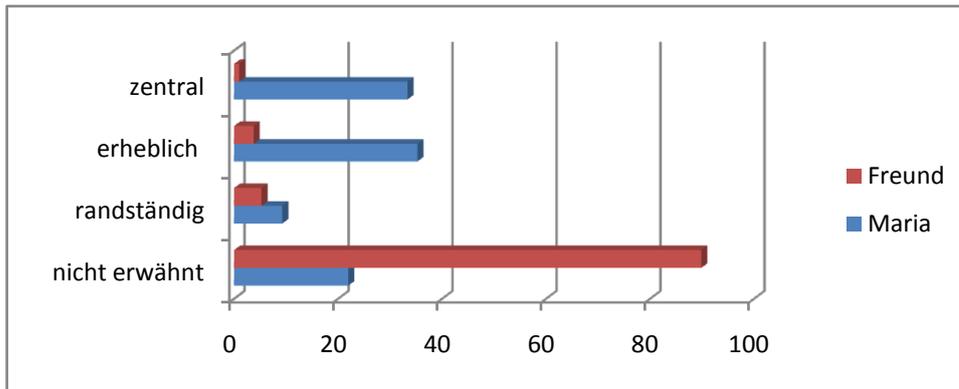


Abb. 2: Situationsverständnis

- Verhaltensalternativen - Handlungsperspektiven in komplexen Situationen

Verhaltensalternativen werden in 43 % der Fälle benannt. Dabei wird die zunächst naheliegende Lösung der Krankmeldung nur von 13 % der Antworten aufgeführt und hier in überwiegenderem Maße auch nur randständig. Die stärkste Betonung erfährt das Gespräch mit dem Lehrherrn („Chef“) in insgesamt 26 % der Briefe; 9 % thematisieren dies randständig, 15 % in erheblichem Maße und 2 % sogar in zentraler Weise (vgl. Abb. 3). Alle anderen Verhaltensalternativen werden kaum erwähnt; eine leichte Ausnahme macht hier lediglich der Kollege Bernd, der auch im Film ein deutliches Hilfsangebot ausspricht; 9 % der Briefe thematisieren diese Hilfe.

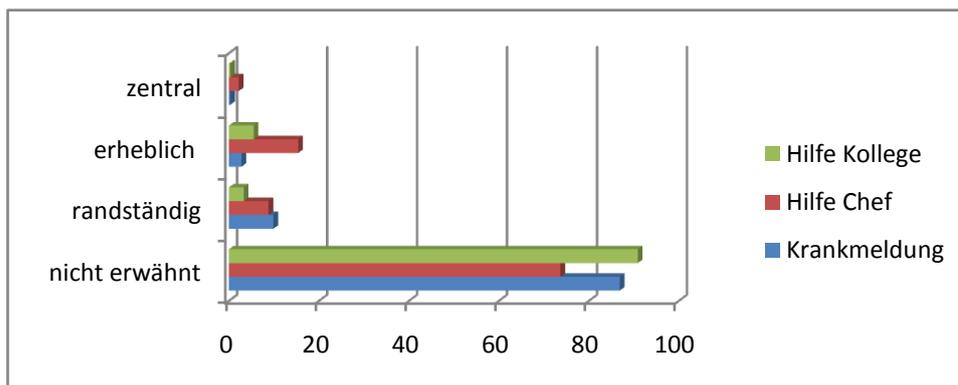


Abb. 3: Verhaltensalternativen

- Unterstützung – wo man Hilfe bei schwierigen Entscheidungen findet

Die Frage nach der Unterstützung geht über das Erkennen von Verhaltensalternativen hinaus, indem die Bedeutung des sozialen Raums für die Wahl der richtigen Verhaltensalternativen erkennbar wird. In den Briefen finden sich eine Vielzahl unterschiedlichster Vorschläge, die auf-

grund ihrer Vielartigkeit nur schwer klassifizierbar sind. Insgesamt werden in 64 % aller Briefe hierzu Vorschläge gemacht. Lediglich zwei Häufungspunkte – die Hilfe durch Freunde mit 23 % der Nennungen bzw. durch die Familie mit insgesamt 14 % der Nennungen (vgl. Abb. 4) – sind dabei erkennbar. Neben dem leichten Übergewicht der Entscheidungshilfen durch den Freundeskreis fällt zusätzlich auf, dass diese mit 15 % der Erwähnungen eine erhebliche Rolle in den Briefen spielen.

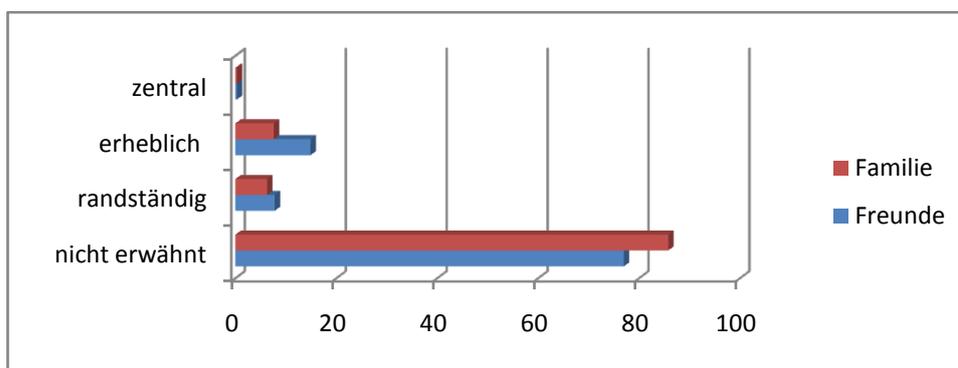


Abb. 4: Unterstützungshilfen in der Entscheidungssituation

### 3.2. Der Differenzierungsgrad der Antworten

Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Situation von Maria zeigt sich zum einen in der Berücksichtigung der drei im didaktischen Modell angesprochenen Ebenen der Handlungskompetenz und zum anderen in der Berücksichtigung unterschiedlicher personaler Perspektiven. Beides soll im Folgenden dargestellt werden.

- Die Differenzierung nach den Ebenen der Handlungskompetenz

Die eingegangenen Antworten betonen vor allem die Ebene des Situationsverständnisses (vgl. Abb. 5). Insgesamt 84 % der Briefe thematisieren diesen Aspekt; der überwiegende Teil davon mit 69 % betrachtet die Situation aus der Perspektive einer Person, 13 % nehmen in ihrer Antwort Bezug auf zwei Perspektiven und weitere 2 % auf drei oder mehr Perspektiven. Deutlich anders stellt sich die Differenzierung beim zweiten Handlungsschritt, der Entwicklung von Verhaltensalternativen, dar: 57 % beziehen hierzu überhaupt nicht Stellung, 29 % nennen eine Verhaltensmöglichkeit zur Problembewältigung und nur 10 % bzw. 4 % schlagen zwei bzw. mehr als zwei Alternativen vor. Die dritte im didaktischen Konzept benannte Ebene, die Ent-

scheidungsunterstützung, wird in insgesamt 64 % der Antworten angesprochen; 44 % nennen eine Möglichkeit, 14 % machen zwei und weitere 6 % mehr als zwei Vorschläge.

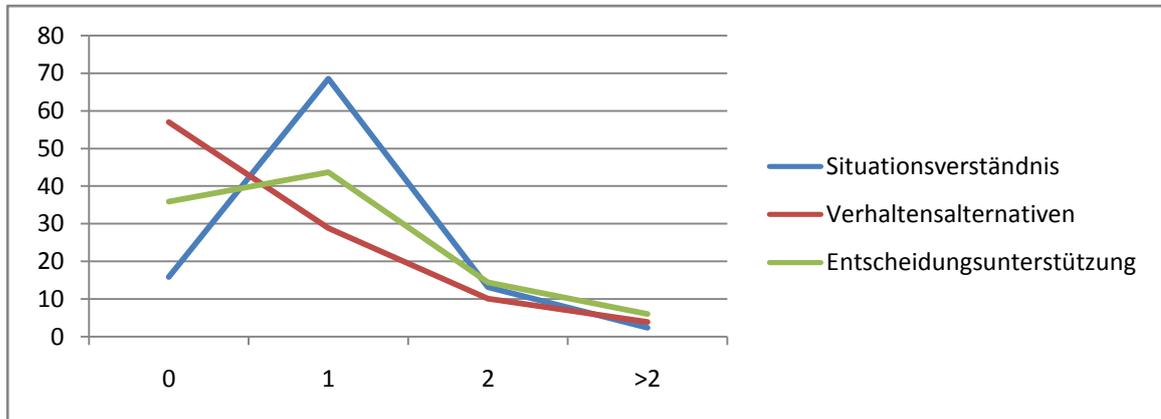


Abb. 5: Differenzierung bezüglich der Handlungsebenen

- Die Differenzierung nach den personalen Perspektiven

Das didaktische Konzept orientiert sich an den zur Verfügung stehenden Ressourcen im Umgang mit riskantem Verhalten und damit an der Einbettung des Verhaltens in soziale Strukturen. Daher soll ebenfalls der Differenzierungsgrad bezüglich der personenbezogenen Perspektiven dargestellt werden<sup>1</sup>. Die Briefe zeigen, dass die überwiegende Zahl der Antworten bei den Hilfsvorschlägen die Perspektiven unterschiedlicher Personen einnimmt (vgl. Abb. 6): 50 % der Antworten orientieren sich an zwei und weitere 22 % an drei Perspektiven. 21 % nehmen ausschließlich die Perspektive von Maria ein und weitere 4 % beziehen sich auf keine Perspektive der im Film auftretenden Personen.

<sup>1</sup> Zu beachten ist dabei die vorhandene Überschneidung mit dem bereits dargestellten Situationsverständnis im Rahmen der Handlungsebenen.

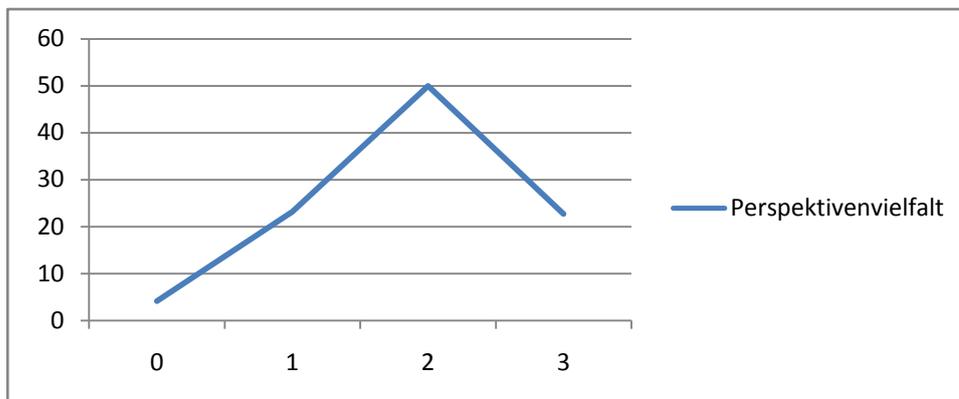


Abb. 6: Differenzierung nach Perspektivenvielfalt

### 3.3. Das didaktische Modell

Das didaktische Modell erfordert zum einen eine situativ komplexe und zum anderen eine interessante Problemstellung als Ausgangspunkt. Weiterhin ist – drittens - zu fragen, ob das Konzept männliche und weibliche Adressaten gleichermaßen erreicht.

- Situative Komplexität

Einen ersten Hinweis auf die Realisierung der authentischen und damit komplexen Situation als Ausgangspunkt der problemorientierten Lernumgebung geben die bereits eben genannten Ergebnisse zum Differenzierungsgrad der Antworten bezüglich der Perspektivenvielfalt: 70 % nennen mehr als eine Perspektive und zeigen damit eine mehrdimensionale Sicht. Ergänzt werden diese Aussagen durch die Daten zur Verhaltensbeurteilung der handelnden Personen (vgl. Abb. 7): 75 % der Briefe enthalten entsprechende Aussagen, wobei 46 % eine eindimensionale Position einnehmen und weitere 29 % mehrdimensionale Bewertungen formulieren. Natürlich steht hierbei die Bewertung des Verhaltens von Maria mit insgesamt 71 % der Bezugnahmen im Vordergrund. Auffällig ist jedoch, dass die verurteilenden und die verständnisvollen Antworten fast gleich verteilt sind (vgl. Abb. 8). Weiterhin fällt auf, dass 19 % der Antworten sowohl verurteilende als auch verständnisvolle Aussageelemente zum Verhalten von Maria enthalten.

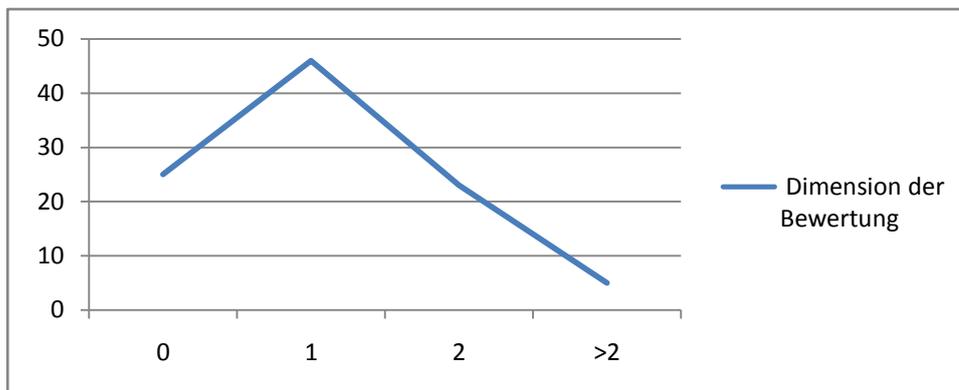


Abb. 7: Anzahl der Bewertungsdimensionen

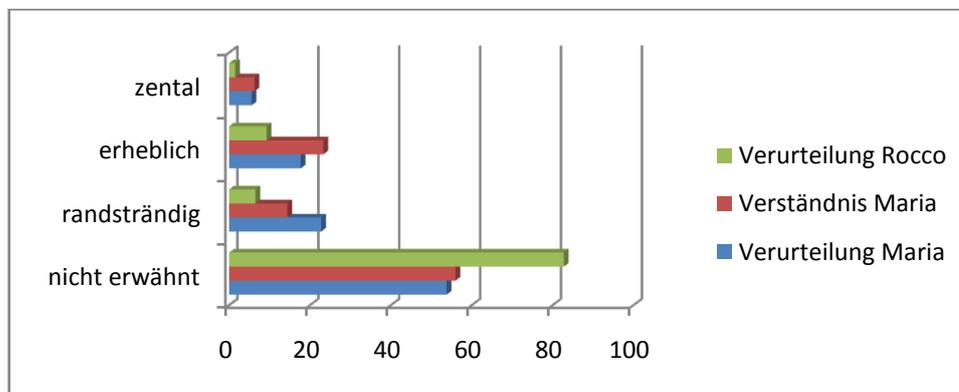


Abb. 8: Bedeutung der Verhaltensbewertung von Maria und Rocco

- Bedeutungsvolle und interessante Problemstellung**

Aussagen zu dem zweiten Kriterium lassen sich auf Grund der eingegangenen Aussagen nur sehr vage treffen, da der quantitative Vergleich zu vorhergehenden Kampagnen aufgrund andersartiger Aufgabenstellungen nicht sinnvoll ist. Auch eine Darstellung der Rücklaufquote ist nicht sinnvoll, da keine Kenntnis zum tatsächlichen Ausmaß der unterrichtlichen Berücksichtigung vorliegt. Hier kann daher lediglich darauf hingewiesen werden, dass die große Zahl der Antworten im Kreis der Projektleitung positives Erstaunen hervorrief, so dass das Erreichen des hier betrachteten Kriteriums zumindest in höherem Maße als bisher gegeben ist.
- Geschlechtsspezifische Unterschiede**

Zur Beantwortung der Frage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden wurden die bisher untersuchten Kriterien als unabhängige Variable einer schrittweisen Diskriminanzanalyse verwendet, wobei die Varianzaufklärung als Kriterium verwendet wird. Insgesamt zeigt sich dabei ein

weitgehend geschlechtsneutrales Muster. Lediglich beim Differenzierungsgrad des Situationsverständnisses zeigen die weiblichen Antworten eine etwas statistisch auffällig höhere Ausprägung.

#### 4. Zusammenfassende Interpretation

Im Zentrum des didaktischen Konzepts steht die Entwicklung von Handlungskompetenz im Umgang mit Gesundheitsgefährdung durch Suchtmittel, indem das Gefährdungspotenzial erkannt und Möglichkeiten einer situationsangemessenen Reaktion gefördert werden. Hierzu werden die Handlungsebenen des differenzierten Situationsverständnisses, der Entwicklung von Verhaltensalternativen und Entscheidungsunterstützung aus der Perspektive der Protagonistin Maria sowie weiterer Beteiligter des sozialen Netzwerkes thematisiert. Die Antworten in den Briefen zeigen einen differenzierten Umgang mit der Problemstellung, so dass die grundlegende Aufgabenstellung insgesamt erreicht ist. Allerdings fällt auf, dass die Identifizierung von Verhaltensalternativen am geringsten ausgeprägt ist: 56 % der Antworten berühren diese unabdingbare Voraussetzung für Risiko vermindern des Verhalten überhaupt nicht und nur 15 % nennen mehr als einen Vorschlag, formulieren also echte Alternativen. Betrachtet man die Vorschläge genauer (vgl. Abb. 3), so zeigt sich gerade hier kaum eine Bezugnahme auf mögliche Hilfsangebote des sozialen Netzes. Der Film selbst liegt hierzu eine Vielfalt von Möglichkeiten nahe, die aber weitgehend unberücksichtigt bleiben. Fragt man nach künftigen Möglichkeiten zur Bearbeitung der damit identifizierten Lücke der Kompetenzentwicklung, so müssen vermutlich die sozialen Ressourcen des betrieblichen Netzwerkes im Gesamtpaket des didaktischen Konzeptes stärker hervorgehoben werden. Die Tatsache, dass gerade der Lehrherr als wesentliches Element für die Initiierung von Verhaltensalternativen benannt wird, spricht für dessen hohe Bedeutung im Rahmen der Gesundheitsfürsorge. Dies ist nicht zuletzt deshalb erstaunlich, weil die für Jugendliche meist maßgebliche Ressource der peer-group kaum eine Erwähnung findet. Diese spielt dagegen bei der Unterstützung im Entscheidungsdilemma eine erkennbare Rolle. Dies könnte einen Hinweis auf ein spezifisches Bewältigungsmuster im präventiven Handeln von Jugendlichen geben, das kurz in hypothetischer Form dargestellt werden soll: Die Identifizierung von Handlungsalternativen übersteigt möglicherweise die Kompetenz der Jugendlichen; hier würde entsprechend Hilfe von erfahrenen und meist älteren Personen des betrieblichen Umfeldes gewünscht oder auch erwartet. Die letztlich erforderliche Entscheidung bei der Wahl einer der Handlungsalternativen wird dann aber wieder als autonome Entscheidung gesehen

und entsprechend allein oder mit der Unterstützung des persönlichen außerbetrieblichen Umfeldes getroffen. Ansätze zur Kompetenzentwicklung müssten dann in noch stärkerem Maße als in der hier dargestellten Kampagne den Aspekt der Entwicklung von Handlungsalternativen im Rahmen des berufsbezogenen sozialen Netzwerks fördern.

Neben der Bewertung der Kampagne an Hand der Kompetenzerfassung der Zielgruppe werden ebenfalls Hinweise zur Wirksamkeit des genutzten didaktischen Konzepts auf der Grundlage des situierten Lernens betrachtet. Das verwendete Grundmuster des situierten Lernens – Darstellung eines authentischen Ausgangsproblems in medienbasierter Form, anschließender kurzer unterrichtlicher Vertiefung mit adaptiv gewähltem Akzent und dem Abschluss durch eine aktivierende Artikulation der eigenen Position in Form der Kreativaufgabe - hat sich trotz des kurzen zeitlichen Rahmens bewährt. Unklar ist dagegen die Bewertung der spezifischen Bedeutung der Kreativaufgabe. Üblicherweise erfolgt die Flexibilisierung der situativen Bindung im Rahmen einer längeren unterrichtlichen Arbeitssequenz. Ob und in welchem Maße gerade die außerunterrichtliche Bearbeitung der Kreativaufgabe zur raschen Flexibilisierung beiträgt, sollte daher unter der Perspektive der Effizienzsteigerung genauer betrachtet werden. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass kausale Effekte des Unterrichtskonzepts aufgrund der Formulierung des Briefes nur zu vermuten, nicht aber zu belegen sind. Eine genaue Untersuchung dieser Frage wäre daher ebenfalls angezeigt.

Schließlich gilt es zu beachten, dass die geschlechtsspezifische Auswertung der Daten mit Blick auf das didaktische Konzept einen leichten, wenn auch nur schwach ausgeprägten Vorteil für Schülerinnen bezüglich der angestrebten differenzierten Perspektive erkennen lässt. Hier ist zu fragen, ob es sich um ein geschlechtsspezifisches Phänomen der Thematik oder um einen Effekt der weiblich besetzten Bezugsperson des Films handelt. Die Wahl eines männlichen Protagonisten in einer kommenden Kampagne wäre daher ebenfalls wünschenswert.

### Literaturverzeichnis

Arbeitskreise für Sicherheit und Gesundheit / Prävention bei den Landesverbänden der Gesetzlichen Unfallversicherungen (2009): Maria braucht eure Hilfe. Schreibt einen Brief an Maria.  
In: Arbeitskreise für Sicherheit und Gesundheit / Prävention bei den Landesverbänden der gesetzlichen Unfallversicherungen (Hrsg.): Bella Mia! Klar kommen! Umgang mit Suchtmitteln.  
<http://www.jwsl.de/aktion2008/lehrer/schuelerinfo.pdf> (26.04.2009)

- Bransford, J. D./Brown, A. L./Cocking, R. R. (Hrsg.) (2000): How people learn. Brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Acad. Press.
- Gräsel, C. (2006): Gestaltung problemorientierter Lernsituationen. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 335–339.
- Gruber, H. (2006): Situiertes Lernen. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 331–334.
- Plonsker, T. (2009): Bella Mia! Der Film. In: Arbeitskreise für Sicherheit und Gesundheit / Prävention bei den Landesverbänden der gesetzlichen Unfallversicherungen (Hrsg.): Bella Mia! Klar kommen! Umgang mit Suchtmitteln. <http://www.jwsl.de/aktion2008/video/bellamiagesamt.html> (07.06.2009)
- Plonsker, T./Rupp, J./Wiechmann, J. (2009): Das Unterrichtskonzept. In: Arbeitskreise für Sicherheit und Gesundheit / Prävention bei den Landesverbänden der Gesetzlichen Unfallversicherungen (Hrsg.): Bella Mia! Klar kommen! Umgang mit Suchtmitteln. <http://www.jwsl.de/aktion2008/lehrer/ukonzept.pdf> (04.06.2009)
- Schwarzer, R. (1995): Entwicklungskrisen durch Selbstregulation meistern. <http://userpage.fu-berlin.de/~baessler/entkrise.htm> (27.04.2008)