

Lebenslanges Lernen zum Erwerb von Handlungskompetenzen für Sicherheit und Gesundheit

W. Hamacher, S. Wittmann



Fb 1052

Schriftenreihe der
Bundesanstalt für
Arbeitsschutz und
Arbeitsmedizin

b a u a :

**Lebenslanges Lernen zum Erwerb
von Handlungskompetenzen für
Sicherheit und Gesundheit**

Diese Veröffentlichung ist der Abschlussbericht zum Projekt „Lebenslanges Lernen zum Erwerb von Handlungskompetenzen im Bereich von Sicherheit und Gesundheit - konzeptionelle Grundlagen“ - INQA-Projekt 26-03, gefördert durch die Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) im Rahmen der Initiative Neue Qualität der Arbeit (INQA). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Autoren: Dipl.-Päd. Werner Hamacher
Dipl.-Psych. Sonja Wittmann

Systemkonzept
Gesellschaft für Systemforschung und Konzeptentwicklung mbH
Aachener Str. 68, D-50674 Köln

Umschlaggestaltung
und Fotografik: Angelika Rößler,
Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin

Verlag/Druck: Wirtschaftsverlag NW
Verlag für neue Wissenschaft GmbH
Bürgermeister-Smidt-Str. 74-76, D-27568 Bremerhaven
Postfach 10 11 10, D-27511 Bremerhaven
Telefon: (04 71) 9 45 44 - 0
Telefax: (04 71) 9 45 44 - 77
E-Mail: info@nw-verlag.de
Internet: www.nw-verlag.de

Herausgeber: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
Friedrich-Henkel-Weg 1-25, D-44149 Dortmund
Telefon: (02 31) 90 71 - 0
Telefax: (02 31) 90 71 - 24 54
E-Mail: poststelle@buaa.bund.de
Internet: www.buaa.de

Berlin:
Nöldnerstr. 40-42, D-10317 Berlin
Telefon: (0 30) 5 15 48 - 0
Telefax: (0 30) 5 15 48 - 41 70

Dresden:
Proschhübelstr. 8, D-01099 Dresden
Telefon: (03 51) 56 39 - 50
Telefax: (03 51) 56 39 - 52 10

Alle Rechte einschließlich der fotomechanischen Wiedergabe und des auszugsweisen Nachdrucks vorbehalten.

ISSN 1433-2086
ISBN 3-86509-386-8

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Kurzreferat	5
Abstract	6
Résumé	7
1	Grundanliegen des Projektes 9
2	Vorgehensweise 10
3	Leitbild zum Lebenslangen Lernen im Bereich von Sicherheit und Gesundheit 12
3.1	Quellen eines Leitbildes zum Lebenslangen Lernen im Bereich von Sicherheit und Gesundheit 12
3.2	Grundphilosophie der Handlungskompetenzen für Sicherheit und Gesundheit 19
3.3	Kernelemente eines Leitbildes zum „Lebenslangen Lernen für Sicherheit und Gesundheit“ 26
4	Entwicklung eines Modells zur Beschreibung der notwendigen Handlungskompetenzen im Bereich von Sicherheit und Gesundheit 32
4.1	Was ist unter Handlungskompetenzen zu verstehen? 32
4.2	Ausgangsmodell 33
4.3	Aspekt der Handlungsfähigkeit 34
4.3.1	Explizites und implizites Wissen 34
4.3.2	Fertigkeiten 36
4.4	Aspekt der Handlungsbereitschaft 38
4.4.1	Theoriebasierte Exploration 38
4.4.2	Elemente der Handlungsbereitschaft: Begriffsklärungen 47
4.4.3	Prozessmodell der Handlungsbereitschaft 50
4.4.4	Strukturmodell der Handlungsbereitschaft 52
4.5	Außerindividuelle Bedingungen: Handlungsfeld und Rollen 52
4.6	Gesamtmodell der Handlungskompetenz im Bereich von Sicherheit und Gesundheit 57

5	Matrizes zur Beschreibung von Handlungskompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit	59
5.1	Dimensionen der Kompetenzmatrix	59
5.2	Verwendungsnutzen der Kompetenzmatrizes	60
6	Generelle Kompetenzmatrix zu Sicherheit und Gesundheit	65
6.1	Generelle Kompetenzmatrix zu Handlungsfähigkeit im Hinblick auf Sicherheit und Gesundheit	65
6.1.1	Kompetenzmatrix „Handlungsfähigkeit“ – Übersicht	66
6.1.2	Fachkompetenz im Bereich Sicherheit und Gesundheit	69
6.1.3	Methodenkompetenz im Bereich von Sicherheit und Gesundheit	84
6.1.4	Fachliche und methodische Fertigkeiten	88
6.1.5	Sozialkompetenz im Bereich von Sicherheit und Gesundheit	89
6.2	Generelle Kompetenzmatrix zur Handlungsbereitschaft im Hinblick auf Sicherheit und Gesundheit	91
6.2.1	Kompetenzmatrix „Handlungsbereitschaft“ – Übersicht	91
6.2.2	Werte im Bereich von Sicherheit und Gesundheit	93
6.2.3	Normative Einstellung im Bereich von Sicherheit und Gesundheit	94
6.2.4	Verantwortungsübernahme im Bereich von Sicherheit und Gesundheit	94
6.2.5	Kontrollüberzeugung im Bereich von Sicherheit und Gesundheit	94
6.2.6	Emotionen im Bereich von Sicherheit und Gesundheit	95
6.2.7	Soziales Umfeld im Bereich von Sicherheit und Gesundheit	96
7	Kompetenzmatrizes für spezifische Zielgruppen	99
7.1	Kompetenzmatrix: Lehrkräfte	99
7.2	Kompetenzmatrix: Jugendfeuerwehr	118
8	Prozesse und struktureller Rahmen der Kompetenzentwicklung	139
8.1	Prozesse der Kompetenzentwicklung	139
8.2	Struktureller Rahmen für Maßnahmen der Kompetenzentwicklung	143
9	Schlussfolgerungen und Leitlinien für die Ausgestaltung des lebenslangen Lernens zu Sicherheit und Gesundheit	153
10	Literaturverzeichnis	158
11	Abbildungsverzeichnis	164
12	Tabellenverzeichnis	166

Lebenslanges Lernen zum Erwerb von Handlungskompetenzen für Sicherheit und Gesundheit

Kurzreferat

Lebenslanges Lernen ist eine lebensbegleitende und lebensgestaltende Aufgabe. Sicherheit und Gesundheit sind zentrale Felder für die Realisierung beruflicher und persönlicher Ziele in allen Lebensphasen, Arbeits- und Lebenssituationen. Durch Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit werden Kompetenzen entwickelt, die Beschäftigungsfähigkeit und Work-Life-Balance herstellen bzw. aufrechterhalten. Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit ist auch ein treibender Faktor für Innovation, Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung. Die Entwicklung der konzeptionellen Grundlagen verknüpft die Ansätze und Konzepte von Sicherheit, Gesundheit und Lebenslangem Lernen. Auf der Basis eines zeitgemäßen Präventions- und Gesundheitsverständnisses wurde ein gemeinsames Leitbild zu Sicherheit und Gesundheit generiert, das als Grundverständnis, Zielvorgabe und Strategie für weitere Entwicklungen in diesem Feld dient. Zur Beschreibung von Handlungskompetenzen wurde ein ganzheitliches Modell der Handlungskompetenz für sicheres und gesundheitsgerechtes Handeln zugrundegelegt, das neben den kognitiven Aspekten wie dem Wissen insbesondere motivationale Aspekte wie die Handlungsbereitschaft umfasst. Der Aspekt der Handlungsbereitschaft wurde als Struktur- und Prozessmodell entwickelt. Das dynamische Prozessmodell kann genutzt werden zur Erklärung und Vorhersage der Bereitschaft sicherheits- und gesundheitsgerecht zu handeln. Auf der Basis des Gesamtmodells wurden Kompetenzmatrizes erstellt, in denen sowohl generell als auch beispielhaft spezifiziert an zwei Zielgruppen und Lebenskontexten die Inhalte von Handlungskompetenzen für Sicherheit und Gesundheit beschrieben werden. Die Kompetenzmatrizes kann man zur Konzeption und Evaluation von Bildungs- und Qualifizierungsansätzen zur Förderung von Sicherheit und Gesundheit nutzen. Für die Gestaltung von Prozessen des Lebenslangen Lernens zu Sicherheit und Gesundheit sind Schlussfolgerungen und Leitlinien zusammengestellt.

Schlagwörter:

Lebenslanges Lernen, Leitbild Sicherheit und Gesundheit, Handlungskompetenz, Kompetenzmodell, Handlungsfähigkeit, Handlungsbereitschaft, Beschäftigungsfähigkeit, Kompetenzmatrizes zu Sicherheit und Gesundheit

Life-long learning to acquire performance skills for safety and health

Abstract

Life-long learning is a life-accompanying and life-shaping task. Safety and health are central fields in the attainment of professional and personal goals in all life phases, working situations and life situations. Life-long learning in safety and health helps develop skills which create or maintain employability and work-life balance. Life-long learning in safety and health is also a driving factor in innovation and in organisational, business and regional development. The development of the conceptual principles links the approaches towards and concepts of safety, health and life-long learning. On the basis of a modern notion of prevention and health a common model of safety and health has been generated which provides a basic understanding, a specification of goals and a strategy for further developments in this field. To provide a basis for describing performance skills, a holistic model of performance skill for safe and healthy action was taken which encompasses not only cognitive aspects such as knowledge, but also and in particular motivational aspects such as willingness to act. The aspect of willingness to act was developed as a structural and process model. The dynamic process model can be used to explain and predict willingness to act in a safe and healthy fashion. On the basis of the overall model, skill matrices were developed in which the content of performance skills for safety and health was described, both in general terms and by way of example in terms of two specific target groups and life contexts. The skill matrices can be used to design and evaluate educational and qualificational approaches to the promotion of safety and health. Conclusions and guidelines are compiled for the design of processes for life-long learning in safety and health.

Key words:

life-long learning, safety and health model, performance skill, skills model, ability to act, willingness to act, employability, skill matrices for safety and health

Apprentissage à vie pour l'acquisition de compétences d'action dans le domaine de la sécurité et la santé

Résumé

L'apprentissage à vie est une tâche qui accompagne et organise toute une vie. Sécurité et santé sont les domaines centraux pour la réalisation des objectifs professionnels et personnels dans toutes les périodes de la vie, dans toutes les situations professionnelles et dans toutes les situations de la vie. Par l'apprentissage à vie concernant sécurité et santé, on développe des compétences qui établissent ou bien maintiennent une faculté d'occupation et une balance vie-travail. L'apprentissage à vie concernant sécurité et santé est aussi un facteur-moteur pour des innovations et pour le développement au niveau de l'organisation, de l'entreprise et de la région. Le développement du fondement de conception lie les points de départ et les conceptions de sécurité, santé et apprentissage à vie. Sur la base d'une conception actuelle de prévention et de santé, un modèle commun relatif à la sécurité et à la santé a été produit et sert de conception élémentaire, objectif et stratégie pour les développements ultérieurs dans ce secteur. La description de compétences d'action a été fondée sur un modèle global de la compétence d'action ayant trait à un agissement sûr et approprié à la santé et comprenant particulièrement, en plus des aspects cognitifs, comme le savoir, des aspects de motivation, comme l'engagement. L'aspect de l'engagement a été développé comme modèle de structure et de processus. Le modèle dynamique de processus peut servir pour la déclaration et la prédiction de la volonté d'agir conformément aux aspects de sécurité et de santé. Sur la base du modèle global, on a dressé des matrices de compétences dans lesquelles on décrit, non seulement de façon générale mais aussi spécifié de manière exemplaire à l'aide de deux groupes cibles et contextes de vie, le fond des compétences d'action pour sécurité et santé. Les matrices de compétences peuvent servir pour la conception et l'évaluation des points de départ de formation et de qualification pour la promotion de sécurité et santé. Pour l'organisation de processus de l'apprentissage durant toute la vie en ce qui concerne la sécurité et la santé, des déductions et des mementos ont été réunis.

Mots clés:

Apprentissage à vie, modèle sécurité et santé, compétence d'action, modèle de compétence, faculté d'action, engagement, faculté d'occupation, matrices de compétence concernant sécurité et santé

1 Grundanliegen des Projektes

Lebenslanges Lernen ist eine lebensbegleitende und lebensgestaltende Aufgabe. Sicherheit und Gesundheit sind hier zentrale Felder, die Voraussetzung für die Realisierung beruflicher und persönlicher Ziele in allen Lebensphasen, Arbeits- und Lebenssituationen sind. Durch Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit werden Kompetenzen entwickelt, Beschäftigungsfähigkeit und Work-Life-Balance herzustellen bzw. aufrechtzuerhalten. Solche Lernprozesse sind aber auch treibende Faktoren für Innovation, Organisations-, Unternehmens- und Regionalentwicklung sowie die Entwicklung und Stärkung von individuellen Bewältigungs- und Gestaltungskompetenzen, mit den sich wandelnden Lebens- und Arbeitsbedingungen umzugehen.

Sicherheitsgerechtes und gesundheitsbezogenes Handeln basiert auf Handlungskompetenzen, die das Individuum in verschiedenen Lebensphasen und in unterschiedlichen Lebensbereichen (wie Familie, Freizeit, Schule, Beruf) vermittelt bekommt und sich in unterschiedlicher Weise angeeignet hat (vgl. Abb. 1.1).

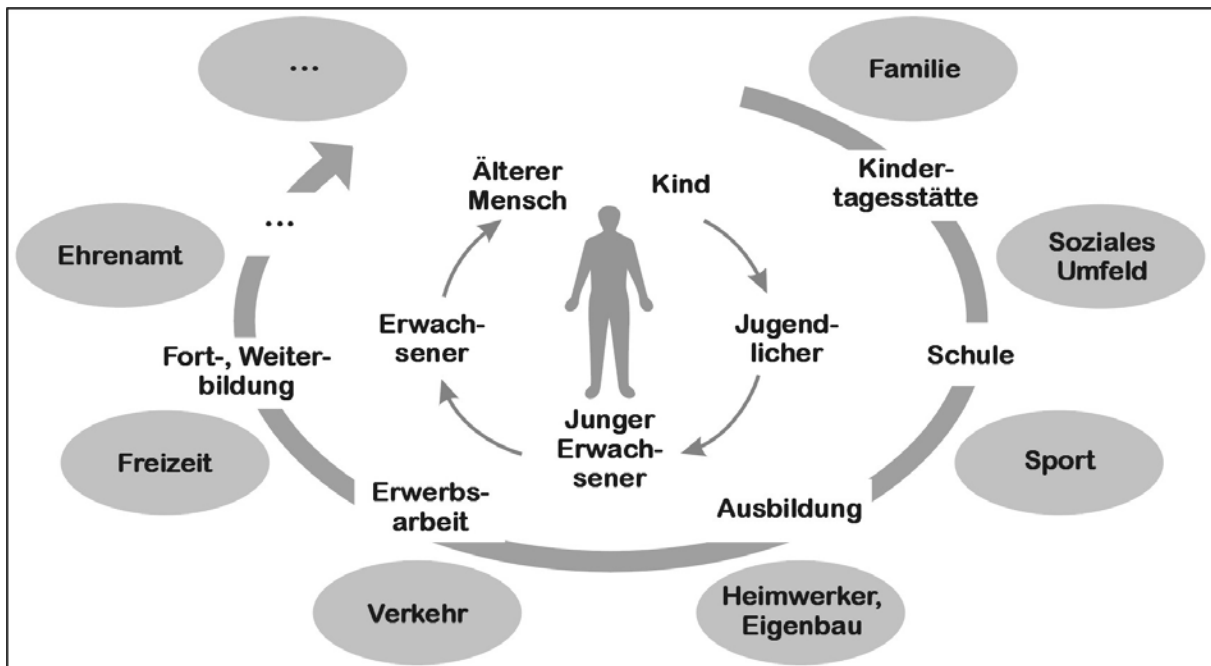


Abb. 1.1 Sicherheit und Gesundheit im Lebenszyklus

Ein integriertes Gesamtkonzept zur Beschreibung von erforderlichen Handlungskompetenzen zur Gewährleistung von Sicherheit und Gesundheit in allen Arbeits- und Lebensphasen fehlt bislang. Grundanliegen dieses Projektes ist es, eine konzeptionelle Grundlage zu erstellen, die es ermöglicht, erforderliche Handlungskompetenzen für den Bereich Sicherheit und Gesundheit zu strukturieren, zu beschreiben und zu systematisieren.

2 Vorgehensweise

Auf der Basis eines zeitgemäßen Präventions- und Gesundheitsverständnisses wurde ein Leitbild generiert, das privat und beruflich gleichermaßen geeignet ist, sicherheits- und gesundheitsbezogenem Handeln umfassend Orientierung zu bieten.

Die Elemente eines solchen Leitbildes wurden durch eine breit angelegte Dokumentenanalyse ermittelt. Hierzu wurden ausgewählte Schriftstücke auf bereits vorliegende Erkenntnisse hin untersucht. Kriterien für die Auswahl der Dokumente war neben der Spezifikation auf die gesuchten Inhalte „Sicherheit und Gesundheit“ die fachliche und politische Anerkennung. Besonderes Interesse galt gemeinsamen Definitionen und Arbeitsgrundlagen. Für den Bereich „Sicherheit“ waren z. B. Gesetzesvorlagen, Dokumente des Bundesverbandes der Unfallkassen (BUK) sowie einschlägige Forschungsberichte der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) relevant, für den Bereich „Gesundheit“ beispielsweise Veröffentlichungen der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BzgA) und der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Die einzelnen Dokumente wurden gesichtet, die relevanten Inhalte exzerpiert und tabellarisch aufgelistet. Im nächsten Schritt erfolgte eine Zusammenfassung gleichartiger Aussagen bzw. eine Reduktion, um eine integrierende höhere Abstraktionsebene zu finden. Durch dieses Vorgehen konnten schließlich Kernelemente als gemeinsame Bestimmungsstücke eines Leitbildes herausgefiltert werden. Aus dem Leitbild lassen sich Aussagen über erforderliche Handlungskompetenzen ableiten.

Um Handlungskompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit zu systematisieren, ist ein allgemeines Kompetenzmodell erforderlich. Als Basis wurde ein Modell genutzt, das u. a. Kompetenzen zu innovativem Handeln beschreibt. Die dort postulierten Komponenten der Handlungsfähigkeit wurden im Hinblick auf Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit angepasst definiert und die der Handlungsbereitschaft für das Anliegen dieser Studie auf der Basis einer theoriegeleiteten Exploration ausdifferenziert und weiterentwickelt.

Neben der Entwicklung von Beschreibungskategorien der Handlungsbereitschaft wurde ein dynamisches Prozessmodell zur Entstehung von Handlungsbereitschaft sowie von sicherheits- und gesundheitsgerechten Handlungen generiert.

Unter Zugrundelegung dieses adaptierten Modells der Handlungskompetenzen wurden generelle Handlungskompetenzen für Sicherheit und Gesundheit beschrieben und in Form von generellen Kompetenzmatrizes zusammengestellt.

Handlungskompetenzen müssen für unterschiedliche Lebensphasen und Handlungsfelder spezifiziert werden. Die relevanten Handlungsfelder für Sicherheit und Gesundheit werden deskribiert und gegliedert. In unterschiedlichen Handlungsfeldern sind unterschiedliche Handlungskompetenzen erforderlich. Unter Verwendung der generellen Kompetenzmatrizes wurden für einzelne Handlungsfelder exemplarisch spezifische Kompetenzmatrizes generiert. Diese konkreten Kompetenzen – erworben in einem bestimmten Handlungsfeld – kommen auch in anderen Handlungsfeldern zur Verwendung. Eine Übersicht zur Vorgehensweise findet sich in Abb. 2.1.

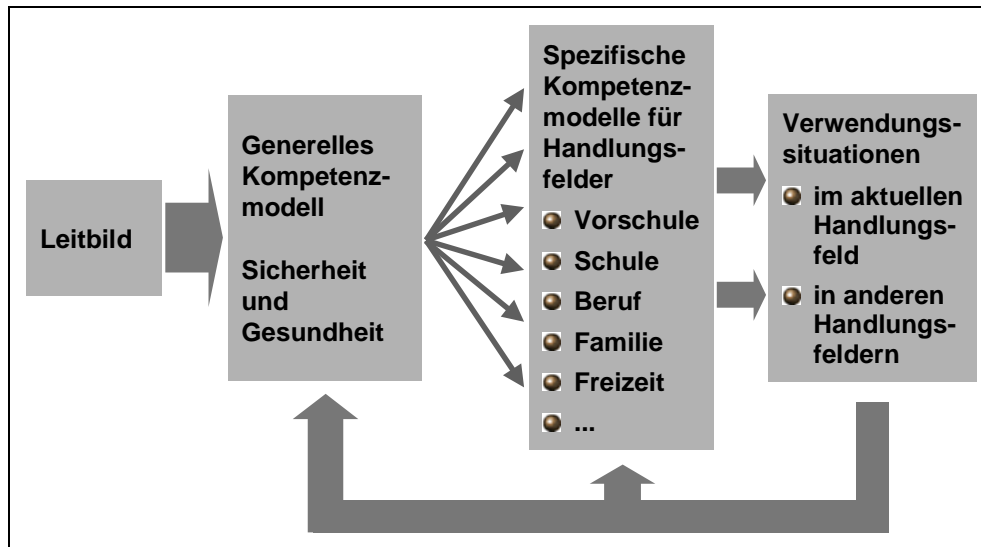


Abb. 2.1 Entwicklung der Kompetenzmodelle

Um Kriterien für angemessene Angebote zu gewinnen, sind prinzipielle Vorstellungen über die Entwicklung der einzelnen Handlungskompetenzen erforderlich. Der Prozess der Entwicklung von Handlungskompetenzen wird als Persönlichkeitsbildung zu Sicherheit und Gesundheit und als Erwerb von Schlüsselkompetenz sowie von handlungsfeldbezogenen Kompetenzen beschrieben.

Angebote und Ansätze zur Entwicklung von Handlungskompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit sind zum einen dahingehend zu bewerten, auf welche inhaltlichen Aspekte der Kompetenzentwicklung sie gerichtet sind. Zum anderen sind sie anhand von Kriterien zu bewerten, mit denen der strukturelle Rahmen von Angeboten und Ansätzen zu beschreiben und zu gestalten ist. Konsequenzen für die Gestaltung von Prozessen des lebenslangen Lernens zu Sicherheit und Gesundheit wurden in Form von Leitlinien zusammengestellt.

3 Leitbild zum Lebenslangen Lernen im Bereich von Sicherheit und Gesundheit

3.1 Quellen eines Leitbildes zum Lebenslangen Lernen im Bereich von Sicherheit und Gesundheit

Erforderliche Handlungskompetenzen lassen sich aus einem übergeordneten Leitbild ableiten. Das Leitbild muss geeignet sein, gleichermaßen sowohl für den beruflichen als auch für den ehrenamtlichen und privaten Bereich Handlungsanforderungen und Handlungskompetenzen abzuleiten.

Quellen eines solchen Leitbildes sind vor allem:

- Zeitgemäßes Arbeitsschutzverständnis als Teil der europäischen Sozialpolitik
- Initiative Neue Qualität der Arbeit in Deutschland
- Gesundheitsverständnis der WHO
- Zeitgemäßes Verständnis betrieblicher Gesundheitspolitik
- Sicherheit und Gesundheit in der Bildungspolitik:
EU als Raum des Lebenslangen Lernens

Zeitgemäßes Arbeitsschutzverständnis als Teil der europäischen Sozialpolitik

Die Phase der Erwerbstätigkeit ist eine wesentliche Lebensphase, in der sicherheits- und gesundheitsgerechtes Handeln gefordert ist. Arbeitsschutz oder – entsprechend dem Verständnis der europäischen Richtlinien anders ausgedrückt – Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit bietet für lebenslanges Lernen einen wesentlichen Orientierungsrahmen. Zeitgemäße Basis eines Arbeitsschutzverständnisses sind die in der Sozialcharta der Europäischen Union von 1989 („Gemeinschaftscharta der sozialen Grundrechte der Arbeitnehmer“) dargelegten **Grundsätze und sozialen Rechte der Arbeitnehmer** im europäischen Binnenmarkt. Für den hier diskutierten Zusammenhang sind relevante Eckpunkte:

- Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen
- Sozialer Schutz
- Berufliche Bildung
- Unterrichtung, Anhörung und Mitwirkung der Arbeitnehmer
- Gesundheitsschutz und Sicherheit in der Arbeitsumwelt
- Berücksichtigung von unterschiedlichen Lebensphasen wie Kinder, Jugendliche, Ältere sowie Leistungsgewandelten und Behinderte

In einem Aktionsprogramm wurde ein Grundbestand von Mindestvorschriften für alle Mitgliedsstaaten weitgehend erarbeitet und verabschiedet. Mit der EU-Rahmenrichtlinie 89/391/EWG – Richtlinie des Rates vom 12. Juni 1989 über die Durchführung von Maßnahmen zur Verbesserung der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes der Arbeitnehmer bei der Arbeit – wurde ein zeitgemäßes Verständnis zum Arbeitsschutz entwickelt und mit dem Arbeitsschutzgesetz in nationales Recht überführt. Dieser Entwicklungsprozess ist noch nicht abgeschlossen. Es werden sowohl auf europäischer Ebene Richtlinien entwickelt und angepasst als auch auf nationaler Ebenen Gesetze und Verordnungen erlassen, die dem Geist und Inhalt der Richtlinie verpflichtet sind.¹

In verschiedenen Zusammenhängen wurde dieses Verständnis in seinen Grundlinien aufgearbeitet (vgl. Abb. 3.1) (BUNDESVERBAND DER UNFALLKASSEN, 2001; HAUPTVERBAND DER GEWERBLICHEN BERUFSGENOSSENSCHAFTEN UND BUNDESANSTALT FÜR ARBEITSSCHUTZ UND ARBEITSMEDIZIN, Abschnitt 2.1 "Leitbild eines zeitgemäßen Arbeitsschutzes", 2003, S. 15 ff.)

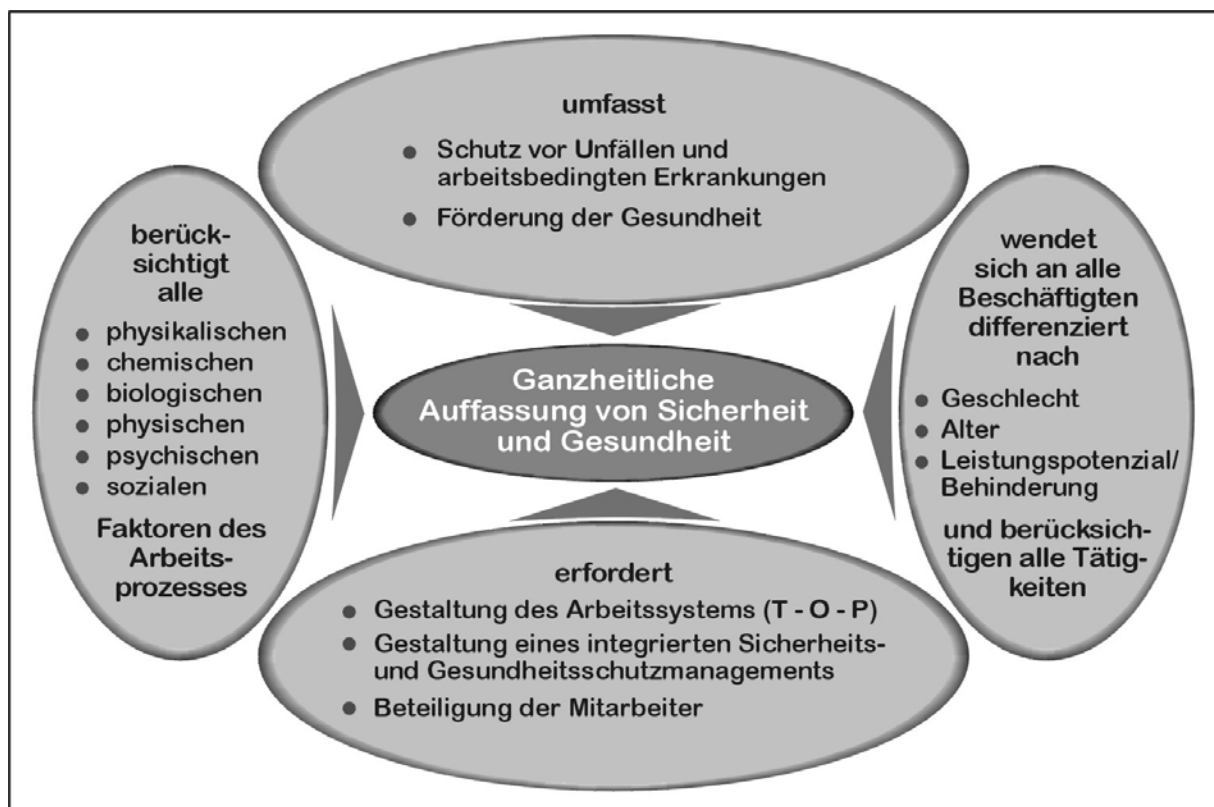


Abb. 3.1 Zeitgemäßes Arbeitsschutzverständnis

Der mit einem solchen zeitgemäßen Arbeitsschutzverständnis verbundene Wandel des Arbeitsschutzes zeigt sich auch an folgenden Beispielen für Bilanzierungen und Neupositionierungen:

¹ Jüngste Beispiele sind die Novellierung der Arbeitsstättenverordnung und der Gefahrstoffverordnung.

- Der Präsident der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin fordert eine **Neuorientierung des Arbeitsschutzes**, die den Umbrüchen und den schnellen Wandlungsprozessen in der Arbeitswelt gerecht wird. Arbeitsschutz muss zukunftsgerichtet und innovationsfähig und dabei konsequent präventiv ausgerichtet sein (BIENECK, 2001). Neue Belastungen sind genauso zu berücksichtigen, wie der Arbeitsschutz ein eigenes Innovationsverständnis entwickeln muss. Der Arbeitsschutz muss sich in seinen Strukturen verändern, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden. Personelle Ressourcen sind problemadäquat auszubilden und einzusetzen. Arbeitsschutz muss Teil der Innovationsprozesse werden und integraler Bestandteil von Management- und Führungsprozessen sein. Arbeitsschutz und betriebliche Gesundheitspolitik müssen ineinander greifen. Der Arbeitsschutz benötigt ein neues, zukunftsgerichtetes Leitbild.
- Das Bilanzierungsprojekt „Forum Arbeitsschutz, Bilanz und Zukunftsperspektiven des Forschungsfeldes“ (LUCZAK et al., 2001) kommt ebenfalls zu der Auffassung, dass **neue Leitbilder für einen präventiven und innovativen Arbeitsschutz** und eine Neuorientierung der Arbeitsschutzforschung erforderlich sind. Inhalte sollen die Entwicklung des Potenzials von Gesundheit, kreativitätsfördernde Arbeitsgestaltung, Entwicklung von humanen und sozialen Ressourcen, Verbesserung der Qualität der Arbeit sein.
- Zunehmend rückt das Verständnis eines **ergebnisorientierten Arbeitsschutzes** in den Mittelpunkt der Betrachtung (LANGHOFF, 2002; HAMACHER et al., 2002; SAßMANNSHAUSEN et al., 2002; PACKEBUSCH et al., 2003). Damit zeichnet sich ein Paradigmenwechsel vom Ressourcenansatz zum Ergebnisansatz des Arbeitsschutzes ab. Im Mittelpunkt steht nicht mehr die Frage, welche Ressourcen (Geld- Sachmittel, Personal) aufzuwenden sind, sondern welche Ergebnisse und welcher Nutzen damit auf verschiedenen Feldern und hier insbesondere für die betrieblichen Ziele erreicht werden.
- Die Initiativpartner der „**Initiative Neue Qualität der Arbeit**“ (INQA) wollen die Interessen der Menschen an positiven, gesundheits- und persönlichkeitsförderlichen Arbeitsbedingungen mit der Notwendigkeit wettbewerbsfähiger Arbeitsplätze verbinden. Gemeinsam sehen die Initiativpartner die Förderung einer neuen Qualität der Arbeit als eine wichtige, zukunftsweisende Aufgabe und Herausforderung an. Es gilt die Arbeit von morgen menschengerecht zu gestalten. Diese schließt die Verhütung von Unfällen und arbeitsbedingten Erkrankungen genauso ein, wie die Entwicklung von kreativen, sinnvollen, innovativen und verantwortungsvollen Tätigkeiten, die sowohl dem Menschen als auch den Unternehmen dienen (BUNDESANSTALT FÜR ARBEITSSCHUTZ UND ARBEITSMEDIZIN, 2003).

Abb. 3.2 zeigt den Wandel der Handlungsansätze im betrieblichen Arbeitsschutz.

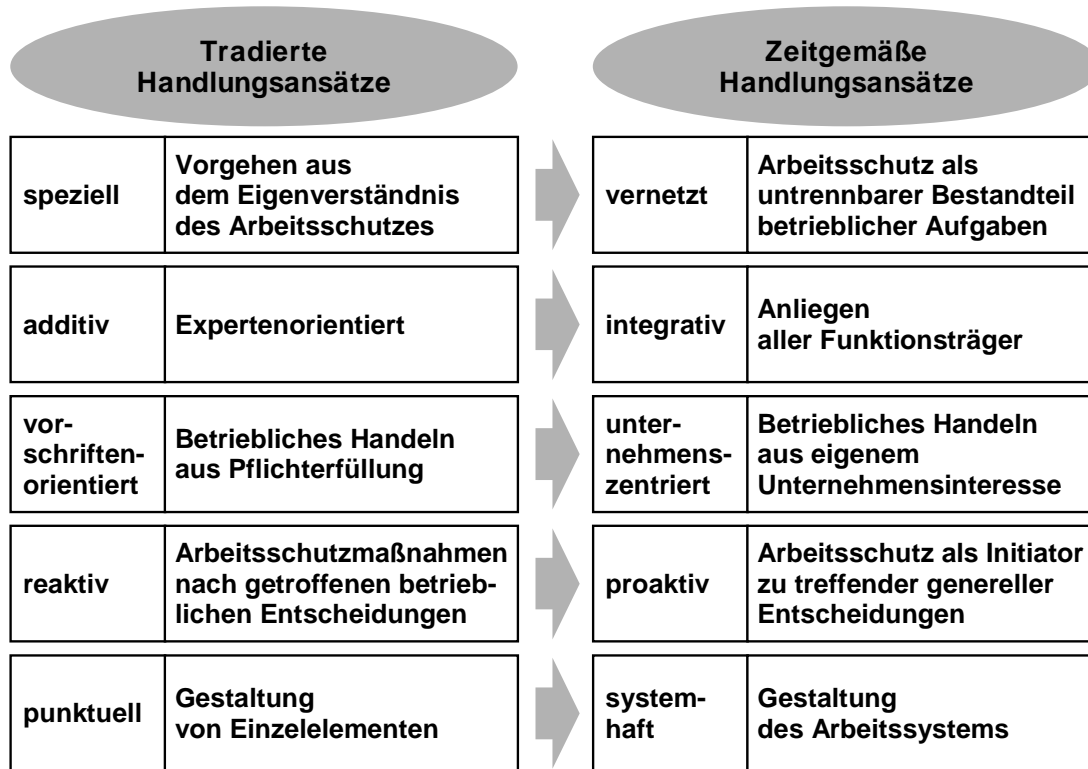


Abb. 3.2 Wandel des betrieblichen Arbeitsschutzhandelns

Gesundheitsverständnis der WHO

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit muss von einem zeitgemäßen Gesundheitsverständnis ausgehen. Die Weltgesundheitsorganisation versteht unter Gesundheit den Zustand eines umfassenden körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens (WHO, Ottawa Charta, 1986). Um dies zu erreichen sind „unterstützende Umwelten für Gesundheit“ zu schaffen. Gesundheit ist sowohl ein Produkt der Gesellschaft als auch des Einzelnen. Neben die Frage, wodurch Krankheiten entstehen (Pathogenese), tritt die Frage, wodurch Gesundheit entsteht bzw. gefördert wird (Salutogenese). Gesundheit steht für ein positives Konzept, das die Bedeutung sozialer und individueller Ressourcen für die Gesundheit ebenso betont wie die körperlichen Tätigkeiten. Als gesundheitsförderliche Ressourcen, die in der Person selbst liegen, gelten vor allem:

- Fachliche, emotionale und soziale Kompetenzen
- Positives Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen
- Positive soziale Beziehungen, gegenseitige Unterstützung

Auf die Gesundheit wirken neben unbeeinflussbaren Faktoren wie Alter, Geschlecht und Erbanlagen auch folgende beeinflussbare Faktoren ein (nach DAHLGREN, WHITEHEAD, 1991, zitiert nach BzGA 2003):

- Verhaltens- und Lebensweisen des Einzelnen
- Unterstützung und Beeinflussung durch das soziale Umfeld des Einzelnen, das der Gesundheit förderlich oder hinderlich sein kann

- Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie Zugang zu Einrichtungen und Diensten
- Allgemeine Bedingungen der sozioökonomischen, kulturellen und physischen Umwelt

Gesundheit ist eine Ressource für das tägliche Leben, nicht Ziel des Lebens. Gesundheit ist als Mittel zu sehen, um die Individuen zu befähigen, individuelles und gesellschaftliches Leben positiv zu gestalten. Damit steht auch entsprechendes Handeln und Handlungskompetenz des Individuums sowie von sozialen Gruppen im Zentrum von Gesundheit.

Gesundheitsförderung ist im Verständnis der WHO ein Prozess, der den Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit ermöglicht und sie dadurch zur Stärkung ihrer Gesundheit befähigt.

Dieses Verständnis von Gesundheit und Gesundheitsförderung orientiert sich an der Gesundheit der Bevölkerung insgesamt und umfasst die verschiedenen Lebensbereiche wie Schule, Freizeit, Arbeitsplatz, Städte und Regionen. Mit Gesundheitsförderung werden Maßnahmen bezeichnet, die Krankheitsursachen reduzieren und Gesundheitspotenziale fördern wollen. Im Mittelpunkt steht die Frage „Was macht den Menschen gesund und wie können diese Ressourcen gestärkt werden?“ neben der Frage „Was macht den Menschen krank und wie können diese Risiken vermieden werden?“. Ansätze von Maßnahmen sind vor allem (nach BENGEL, 2002):

- Vermeidungsansätze
Vermeiden von Entstehung einer Erkrankung (z. B. durch Risikoaufklärung), Fortschreiten von Erkrankungen (z. B. durch Vorsorge und Früherkennung), Verschlechterung der Gesundheit (z. B. durch Rehabilitation, Aufklärung, Palliativmedizin)
- Ansatz der Verhaltensänderung
Unterstützung von Individuen bei der Annahme gesunder Verhaltensweisen
- Ansatz der Gesundheitsaufklärung
Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, um das Individuum zu befähigen, über das eigene Gesundheitsverhalten die richtigen Entscheidungen zu treffen
- Empowerment-Ansatz
Entwicklung von Fähigkeiten und Zuversicht, um auf Probleme und Herausforderungen in gesundheitlicher Hinsicht adäquat reagieren zu können
Der Empowerment-Ansatz besteht in der Unterstützung und Beratung von Individuen und sozialen Gruppen zur Entwicklung solcher Fähigkeiten.
Er entspricht dem Verständnis von Gesundheitsförderung als Prozess zur Selbstbestimmung der eigenen Gesundheit und zur Stärkung der gesundheitlichen Ressourcen.
- Ansätze der sozialen Veränderung und Organisationsentwicklung
Der Ansatz zielt auf die Verbesserung der sozialen und sozioökonomischen Voraussetzungen, sich gesundheitsförderlich zu verhalten (Kosten, Verfügbarkeit und Zugänglichkeit von Maßnahmen, die zur Gesunderhaltung und Förderung beitragen).

Gesundheitsförderung verfolgt einen **Setting-Ansatz (lebensweltbezogener Ansatz)**: Gesundheit entsteht im Alltag in seinem sozialen Kontext, in dem eine Vielzahl von umweltbezogenen, organisatorischen und personalen Faktoren zusammenwirken und Gesundheit und Wohlbefinden beeinflussen.

In Deutschland wird die Diskussion um einen umfassenden Gesundheitsbegriff und die daraus folgenden Konsequenzen in jüngster Zeit im Rahmen der Entwicklung eines neuen Präventionsgesetzes geführt. Ziel ist es, das bestehende Gesundheitssystem unter dem Gesichtspunkt der Prävention zu verbessern. Eckpunkte einer „Nationalen Aufgabe Prävention“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND SOZIALE SICHERUNG, 2004) beschreiben den inhaltlichen und institutionellen Rahmen, in dem in der Bundesrepublik Deutschland die Prävention in Zukunft einen sehr viel stärkeren Stellenwert erhalten soll.²

Zeitgemäße betriebliche Gesundheitspolitik

Die Expertenkommission „Zukunftsfähige betriebliche Gesundheitspolitik“ der BERTELSMANN STIFTUNG UND HANS-BÖCKLER-STIFTUNG, 2004, stellt in den Mittelpunkt ihrer Ergebnisse die Aufwertung der betrieblichen Gesundheitspolitik und die Stärkung der Selbstverantwortung der Unternehmen auf diesem Gebiet. Die Kommission empfiehlt den Betrieben:

- Aktivierung und Neuausrichtung der betrieblichen Gesundheitspolitik durch konsequente Verfolgung gesetzlicher Zielvorgaben durch Projekte zur betrieblichen Gesundheitsförderung und durch Etablierung eines integrierten Gesundheitsmanagements
- Deutliche Erhöhung der Verantwortung und Qualifizierung der Führungskräfte hinsichtlich Wohlbefinden und Gesundheit der Mitarbeiter, eine entsprechende Weiterbildung der Arbeitssystemplaner, Gesundheitsexperten sowie sonstiger Entscheidungsträger und eine stärkere Einbeziehung der gesamten Belegschaft
- Ausbau der bedarfsgerechten arbeitsmedizinischen und sicherheitstechnischen Betreuung aller Arbeitnehmer auch mit dem Ziel der Gesundheitsförderung

Höchste Priorität räumt die Kommission dem **präventiven betrieblichen Handeln** ein. Dieses muss zur Führungsaufgabe und systematisch geplant werden sowie Wissen über neue Belastungsformen und -ursachen berücksichtigen. Die Kommission geht davon aus, dass gesunde Organisationen sowohl das Wohlbefinden als auch die Produktivität ihrer Mitglieder fördern. Die Mitarbeiter und ihre Gesundheit müssen mehr denn je als Quelle für den Unternehmenserfolg angesehen werden.

Gesunde Arbeit in gesunden Organisationen setzt auf die Stärkung gesundheitlicher Ressourcen. Gesundheitsförderliche Ressourcen können im Betrieb entstehen bzw. gestärkt werden durch die Wechselwirkung von richtig gestalteter Arbeit mit den Fähigkeiten und anderen Leistungsvoraussetzungen der Person sowie dem daraus entstehenden Verhalten. Ansatzpunkte können vor allem sein:

² Zu Beginn des Jahres 2005 ist geplant, ein Präventionsgesetz vorzulegen und in das Gesetzgebungsverfahren einzugeben.

- Verbesserung des Umgangs miteinander im Sinne einer gesundheitsförderlichen Unternehmenskultur anstelle einer durch Reparatur und Kompensation geprägten Kultur
- Führungsverhalten, das – ausgehend von dem Wissen der Führungskräfte um die Möglichkeiten der Stärkung gesundheitlicher Ressourcen – auf die Gestaltung des sozialen Umfelds gerichtet ist, die Verbesserung des Betriebsklimas sowie die Verbesserung des Verhältnisses zwischen Vorgesetzten und Mitarbeitern sowie zwischen Kollegen und Möglichkeiten gegenseitiger Unterstützung anbietet
- Mitwirkungsmöglichkeiten der Beschäftigten zur Gestaltung ihrer eigenen Arbeit
- Gesundheitsförderliche Gestaltung von Arbeitsaufgaben und Arbeitsorganisation:
 - Gestaltung von Arbeitsaufgaben sowohl hinsichtlich körperlicher als auch psychischer Beanspruchung (Vermeiden von Über- bzw. Unterforderung; Möglichkeiten, vorhandene Fähigkeiten einzusetzen und weiterzuentwickeln; angemessene und ausgewogene körperliche Beanspruchung usw.)
 - Gestaltung der Arbeitsorganisation (Schaffen von angemessenen Handlungs- und Tätigkeitsspielräumen; Vermeiden von Stress usw.)
- Vermittlung von Strategien zur Bewältigung von Belastungen (Umgang mit Stress; Selbstorganisation; Kontrolle der Situation – „Alles im Griff haben“; Entspannungstechniken)
- Angebote zur Stärkung der körperlichen Fitness (Ausgleichs-, Pausengymnastik; Rückenschulen; Ernährungsberatung; Betriebssport)

Alle Aktivitäten sind in einem in die betrieblichen Abläufe integrierten Gesundheitsmanagement zielgerichtet zu planen, durchzuführen, systematisch als Führungsaufgabe zu verankern und die Wirkungen zu kontrollieren.

Sicherheit und Gesundheit in der Bildungspolitik: EU als Raum des Lebenslangen Lernens

Die Mitgliedsstaaten vereinbarten auf dem Europäischen Rat in Feira im Jahr 2000 und im Kontext der europäischen Bildungsstrategie, kohärente und umfassende Strategien für Lebenslanges Lernen zu entwickeln und umzusetzen (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, 2001). Ziel ist der Aufbau eines europäischen Raumes des Lebenslangen Lernens. Die Menschen mit ihren Kenntnissen und Kompetenzen sind der Schlüssel für die Zukunft Europas. Nur mit ihnen sind die Wandlungsprozesse durch Globalisierung, Demographieentwicklung, digitale Technologien und Umwelt zu bewältigen. Lebenslanges Lernen wird als ein Schlüsselement angesehen, um Europa zur wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wissensgesellschaft der Welt zu machen. Lebenslanges Lernen dient der Beschäftigungsfähigkeit, der Förderung aktiver und demokratischer Bürger, persönlicher Entfaltung und sozialer Eingliederung.

Lebenslanges Lernen bezeichnet alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualität und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt. Lebenslanges Lernen umfasst alle Lebensphasen vom Vorschulalter bis zum Ruhestand und das gesamte Spektrum vom formalen über das nicht-formale bis zum informellen Lernen. (Nach: KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN, 2001)

Die Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen greift diese Forderungen auf und ersucht die Mitgliedsstaaten unter anderem, Ziele zur Erhöhung der Humanressourcen zu setzen, aber auch das Lernen am Arbeitsplatz zu fördern. Handlungskompetenzen für Sicherheit und Gesundheit sind damit Teilziele des Lebenslangen Lernens. Zwischen dem Anliegen des Arbeitsschutzes, einem umfassenden Gesundheitsverständnis und einer zeitgemäßen betrieblichen Gesundheitspolitik und den Zielen des Lebenslangen Lernens bestehen große Schnittmengen. Die Ziele des Lebenslangen Lernens sind nur erreichbar, wenn die Kompetenzentwicklung auf dem Gebiet von Sicherheit und Gesundheit integraler Bestandteil der Lernprozesse ist. Die EUROPÄISCHE AGENTUR FÜR SICHERHEIT UND GESUNDHEIT BEI DER ARBEIT (2004) betont den Stellenwert der Integration von Sicherheit und Gesundheit in die Erziehung und Bildung als einen politischen „Mainstream“. Erziehung, Bildung und Training werden als Schlüssel zur Entwicklung einer Präventionskultur angesehen. Der Ansatz liegt bereits im Kindes- und Jugendalter. In einem Projekt wurden gute Praxisbeispiele in Europa gesammelt und aufbereitet (EUROPÄISCHE AGENTUR FÜR SICHERHEIT UND GESUNDHEIT BEI DER ARBEIT, 2004).

3.2 Grundphilosophie der Handlungskompetenzen für Sicherheit und Gesundheit

Lernen zu Sicherheit und Gesundheit sind traditionell Gegenstand von Forschung und Praxis des Arbeitsschutzes, der Verkehrs- und Sicherheitserziehung und anderer verwandter Gebiete. Das Leitbild von den Kompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit unterliegt einem Wandel, der durch die Entwicklung des Verständnisses von Arbeitsschutz, Gesundheit und Gesundheitsbildung gekennzeichnet ist. Abb. 3.3 und Abb. 3.4 zeigen solche Entwicklungslinien vom „sicherheitsgerechten Verhalten“ über die „Risikokompetenz“ zur „eigeninitiativen, vorgehenden und vorausschauenden Gestaltung der Lebens- und Arbeitsbedingungen“ auf.

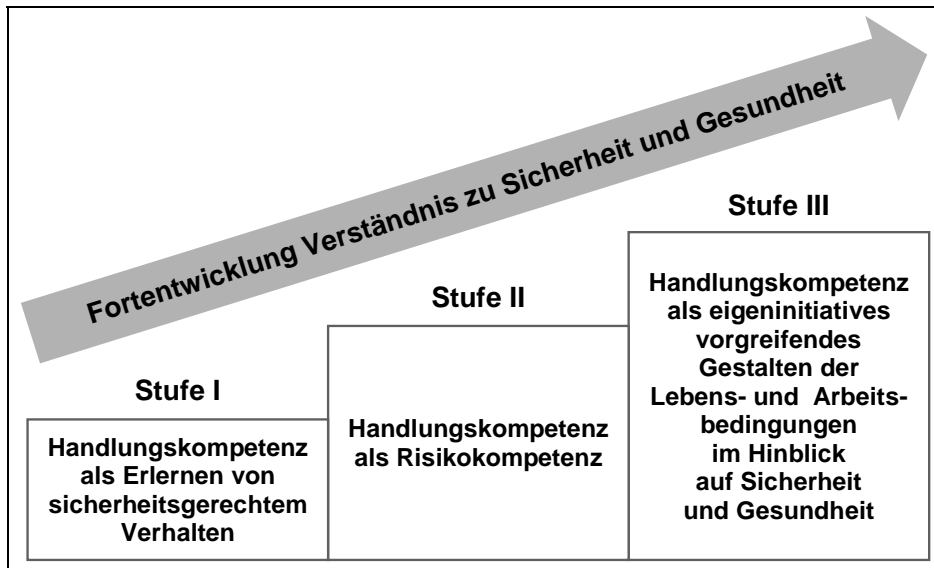


Abb. 3.3 Stufenweise Entwicklung des Verständnisses von Handlungskompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit

	Stufe I: Handlungskompetenz als Erlernen von sicherheitsgerechtem Verhalten	Stufe II: Handlungskompetenz als Risikokompetenz	Stufe III: Handlungskompetenz als eigeninitiatives vor- greifendes Gestalten der Lebens- und Arbeitsbedingungen im Hinblick auf Sicherheit und Gesundheit
Verständnis	<ul style="list-style-type: none"> ● Mensch als Schutzobjekt ● Ausgleich von technischen Defiziten ● Gefahrenkontrolle 	<ul style="list-style-type: none"> ● Gesellschaftliche Übereinkunft zu Risikoakzeptanz ● Risikokommunikation ● Ermitteln und Beurteilen von Risiken ● Reduzieren von Risiken 	<ul style="list-style-type: none"> ● Prävention als vorgeifende Gestaltung ● Salutogenese statt Pathogenese ● Förderung, Entwicklung des Menschen ● Wohlbefinden, Produktivität ● Selbstbestimmung, Mitwirkung ● Work-life-blance
Methoden	<ul style="list-style-type: none"> ● Verhaltensbildung durch Verhaltensregeln ● Verhaltenstraining ● Unterweisung, Anweisung 	<ul style="list-style-type: none"> ● Kompetenzen zum Umgang mit Risiken (Risikobeherrschung) ● Gefahrenanalyse, Risikoabschätzung und -bewertung ● Definition von Grenzsrisiken ● Sozialer Austausch über Risiken, Kommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ressourcenorientierte Kompetenzentwicklung ● Gestaltungskompetenzen zu Lebens- und Arbeitsbedingungen

Abb. 3.4 Entwicklungslinien zum Verständnis von Handlungskompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit

Stufe I: Handlungskompetenz als Erlernen von sicherheitsgerechtem Verhalten

Durch ein im klassischen Arbeitsschutz begründetes Verständnis des sicherheitsgerechten Verhaltens und dementsprechende methodische Ansätze zur Kompetenzentwicklung ist Stufe I geprägt.

□ Verständnis

- Der klassische Arbeitsschutz sah den **Menschen** in erster Linie **als Schutzobjekt**. Vor allem durch technische Schutzmaßnahmen ist der Mensch im Arbeitsprozess vor Gefahren zu schützen. Notwendigkeit und Ausgestaltung solcher Schutzmaßnahmen werden von Experten festgelegt.
- **Sicherheitsgerechtes Verhalten** wird **als Ausgleich** von technischen Defiziten eingestuft. Die Hierarchie der Schutzmaßnahmen beschreibt das Vorgehen (vgl. Abb. 3.5).

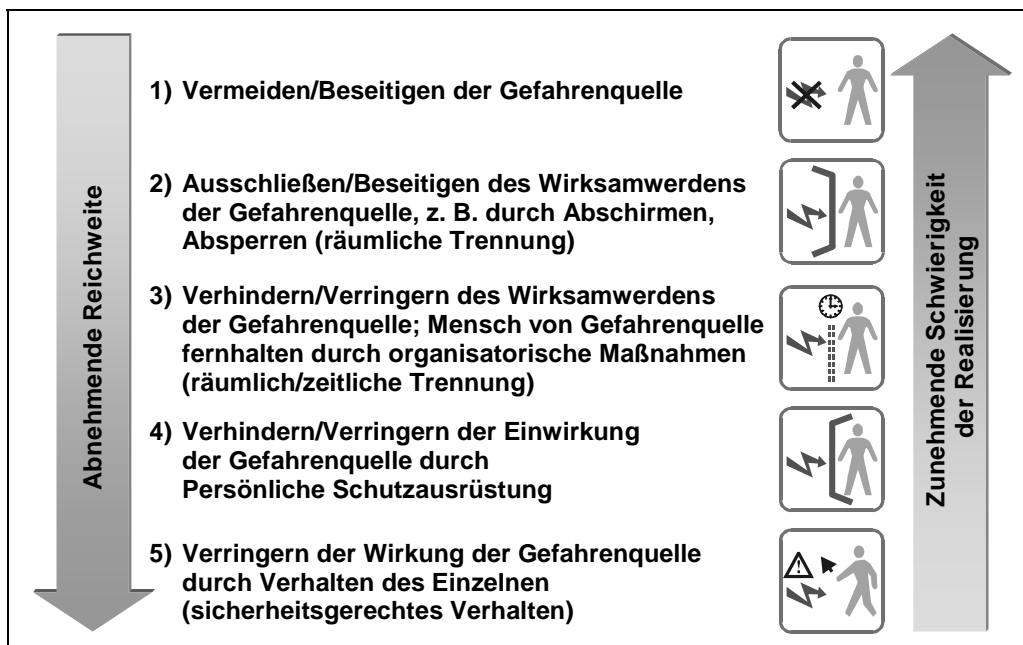


Abb. 3.5 Hierarchie der Schutzmaßnahmen

– Gefahrenkontrolle durch Gefahrenkognition

Im Mittelpunkt steht das Erkennen des sich aufbauenden Gefahrenpotenzials. Der Beschäftigte muss befähigt sein, Entscheidungen treffen zu können, die den eigentlichen Arbeitsvorgang zugunsten von Sicherungsmaßnahmen unterbrechen. Durch ein sicherheitsgerechtes Verhalten gleichen die Beschäftigten die in Arbeitssystemen noch bestehenden Gefährdungen und Risiken aus. Sie verhalten sich so, dass diese nicht wirksam werden.

Dies lässt sich als ein dreistufiger Prozess der Informationsverarbeitung beschreiben (vgl. Abb. 3.6). Die Wahrnehmung von Gefahren und ihre Bewertung bestimmen das Verhalten der Beschäftigten. Die Informationen, die sie aufnehmen und bewerten, entscheiden darüber, ob sich die Beschäftigten risikoarm oder risikoreich verhalten. Dieser Prozess der Informationsverarbeitung wird nicht immer wieder neu als bewusster Entscheidungsprozess durchlaufen. Es bilden sich Reflexe, Automatismen und Arbeitsgewohnheiten.

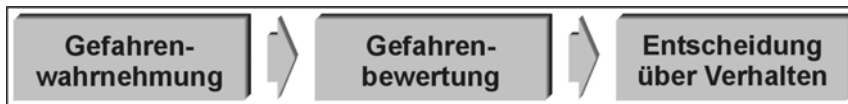


Abb. 3.6 Prozess der Informationsverarbeitung zum sicherheitsgerechten Verhalten

□ Methoden

Die Verhaltensbildung zum sicherheitsgerechten Verhalten erfolgt vor allem durch Entwicklung von Verhaltensregeln und deren Einübung (BURKHARDT, 1992). Instrumente sind vor allem:

- Unterweisungen, Betriebsanweisungen
- Verhaltenstraining (Einüben) nach arbeitspädagogischen Prinzipien wie z. B. Vier-Stufen-Methode nach REFA
- Kontrolle der Einhaltung der Regeln
- Lob und Vorbild

Stufe II: Handlungskompetenz als Risikokompetenz

Die Weiterentwicklung des Arbeitsschutzverständnisses in Richtung der Beherrschung von Risiken ist Grundlage der Stufe II.

□ Verständnis

Das traditionelle Arbeitsschutzverständnis der Hierarchie der Schutzmaßnahmen (vgl. Abb. 3.5) legte nahe, dass prinzipiell alle Gefahren durch Beseitigung und Abschirmung der Gefahrenquelle zu beseitigen seien und letztlich nur technische und finanzielle Unzulänglichkeiten sicherheitsgerechtes Verhalten als Ausgleich erfordern. Demgegenüber hat sich – auch unter dem Einfluss der Umwelt und Kernkraftdebatte seit den 80er Jahren – das Verständnis entwickelt, dass gesellschaftlich zu klären ist, wie viel Risiko akzeptabel ist. „Null Risiko“ wird als lebensfremd angesehen. Risiko ist definiert als Produkt aus der Wahrscheinlichkeit des Eintritts eines möglichen Schadens und der möglichen Schwere des Schadens. In öffentlichen Debatten, Expertenkommissionen und Gesetzgebungsverfahren wird das jeweils gerade noch akzeptable Risiko diskutiert und teilweise in Form von Grenzwerten festgelegt, die immer das Ergebnis einer wertenden Gesamtabwägung sind. Kriterium dafür ist die Risikoakzeptanz durch einzelne, gesellschaftliche Gruppen oder die Gesamtgesellschaft.

Sicherheit wird als der Zustand, in dem das bestehende Restrisiko nicht höher ist als das gerade noch akzeptable Risiko. Gefahr ist der Zustand, in dem das bestehende Restrisiko höher ist als das gerade noch akzeptable Risiko (vgl. Abb. 3.7). Dies bezieht sich sowohl auf die Unfall- als auch die Gesundheitsrisiken.

Maßnahmen dienen dazu, Risiken zu beherrschen. Abb. 3.8 zeigt die grundsätzlichen Zusammenhänge zwischen Schutzmaßnahmen und Risikobeherrschung. Dieses Risikoverständnis verlangt, dass unter Berücksichtigung der jeweils getroffenen Schutzmaßnahmen einschließlich eines sicherheits- und gesundheitsgerechten Verhaltens zu beurteilen ist, ob das akzeptable Risiko erreicht wird. Zu

handeln ist aus gesellschaftlicher Sicht dann, wenn dies nicht der Fall ist. Dies überträgt Organisationen wie Unternehmen, Verwaltungen etc., aber auch dem Einzelnen ein hohes Maß an Verantwortung für eine sachgerechte Risikoabschätzung und -bewertung sowie für ein adäquates Risikoverhalten. Ein solches Risikoverständnis erfordert Kompetenzen zum systematischen Ermitteln und Beurteilen von Risiken und die Entwicklung eines dem abgeschätzten und bewerteten Risiko entsprechenden Verhaltens. Dies schließt sowohl die Gestaltungs-kompetenz des Einzelnen als auch das eigene Risikoverhalten ein (sicherheits- bzw. gesundheitsgerechtes Verhalten) und setzt die Fähigkeiten und die Bereitschaft zu entsprechenden Handlungen voraus.

Risikowahrnehmung und Risikoakzeptanz sowie die Risikokommunikation sind entscheidende Einflussgrößen auf das Risikoverhalten. Risiken werden vielfach erheblich über- oder unterschätzt. Objektiv große Risiken werden oftmals akzeptiert und durch persönliche Verhaltensweisen in Kauf genommen (z. B. bei Trendsportarten, beim Rauchen). Die Kommunikation über Risiken orientiert sich vielfach nicht an fachlichen Einschätzungen und objektiven Beurteilungen, sondern an Gefühlen gegenüber gerade in der Öffentlichkeit diskutierten Themen wie Handy-Strahlung, BSE, Gifte in der Nahrung etc. Hintergründe für solche Verhaltensweisen sind die zunehmende Komplexität und Kompliziertheit der technischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit, die für viele nicht mehr durchschaubar sind und deren Zukunft nicht vorhersagbar ist, sowie die Informationsüberflutung.

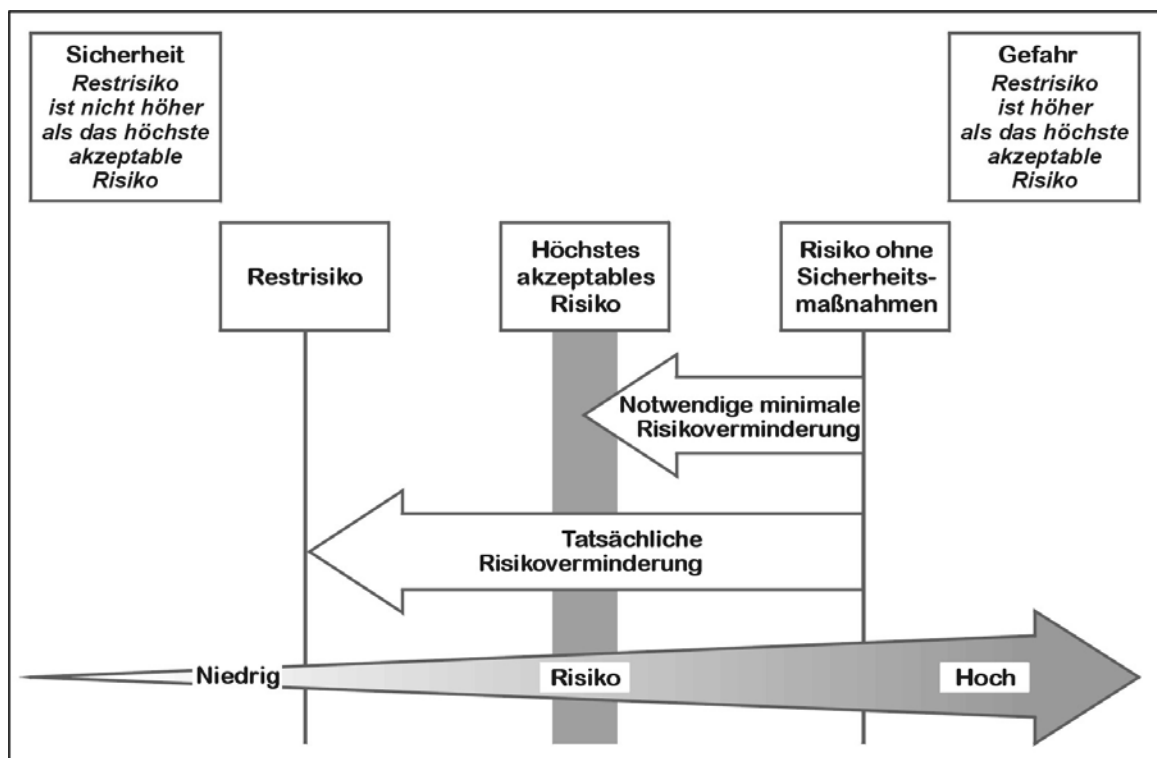


Abb. 3.7 Risikoverständnis nach DIN EN 1050

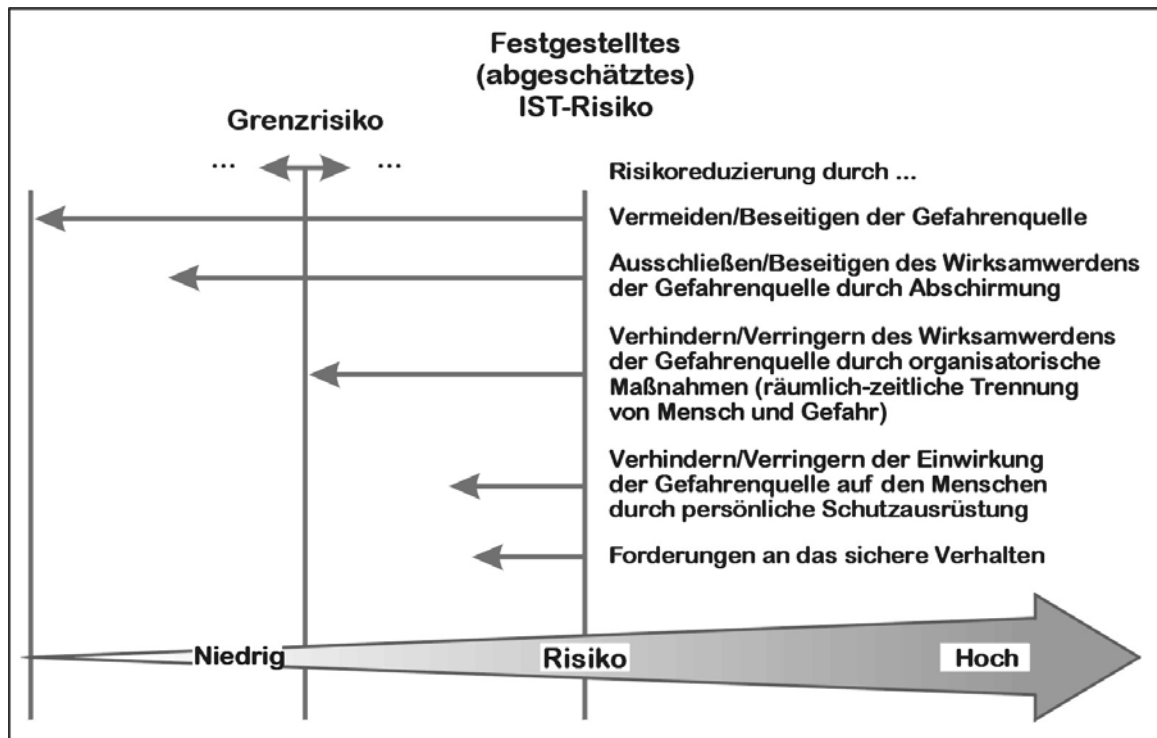


Abb. 3.8 Maßnahmen zur Risikobeherrschung

□ Methoden

Risikokompetenz erfordert methodische Vorgehensweisen wie z. B.:

- Verfahren zur Gefahren-, Gefährdungsanalysen
- Methoden zur Risikoabschätzung und Risikobewertung
- Anwenden von Grenzkrisiken als Beurteilungsmaßstäbe

Risikokompetenzen müssen zu einer realistischen und handlungsrelevanten Einschätzung von Risiken und zu einem angemessenen Verhalten führen.

Stufe III: Handlungskompetenz als eigeninitiatives vorgegreifendes Gestalten der Lebens- und Arbeitsbedingungen im Hinblick auf Sicherheit und Gesundheit

Stufe III ist geprägt von einem umfassenden Gesundheitsverständnis sowie von Ansätzen und Konzepten zum Gesundheitsmanagement und der Weiterentwicklung des Arbeitsschutzes hin zur präventiven umfassenden Gestaltung von allen Umständen, die Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit betreffen. Handlungskompetenzen sind auf die vorausschauende Gestaltung von Lebens- und Arbeitsbedingungen und ebenso auf die Entwicklung von Ressourcen gerichtet, die Lebens- und Arbeitsanforderungen zu bewältigen.

□ Verständnis

- Prävention wird umfassend verstanden als vorgegreifende Gestaltung der Lebens- und Arbeitsbedingungen (Anpassung bei Änderungen, Prävention als

ständiger Verbesserungsprozess). Verhaltens- und Verhältnisprävention sind zwei untrennbare Dimensionen von Prävention.

- Von der Pathogenese zur Salutogenese:
 - Pathogenese verfolgt die Leitfrage: Was macht krank?
Gesucht wird nach Risiken und Gefährdungsfaktoren, nach Ursachen für Krankheiten in den Lebens- und Arbeitsbedingungen.
Die Prävention ist auf das vorausschauende Vermeiden von Risikofaktoren bzw. ihre Minimierung ausgerichtet.
 - Salutogenese verfolgt die Leitfrage: Was hält gesund?
Gesucht wird nach Faktoren, die zum Entstehen, zum Erhalt und zur Förderung der Gesundheit beitragen.
Die Prävention darf nicht mehr nur als Vermeiden von Risikofaktoren verstanden werden.
- Ressourcen bilden sich durch auf das **Individuum bezogene Maßnahmen** (Fitness, Ernährung, Rückenschulen etc.) und durch **organisatorische Maßnahmen** (ganzheitliche Arbeitsaufgabengestaltung, Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Bewältigung der Arbeitsaufgaben, Verichtung von Tätigkeiten, bei denen man Neues lernen und sich weiterentwickeln kann, gegenseitige Unterstützung, gutes soziales Klima im Umgang miteinander, in ein Beziehungsnetzwerk eingebettet sein).
- Gesundheit ist die Fähigkeit, Belastungen und Anforderungen aus der (Arbeits-)Umwelt mit Hilfe von entsprechenden Kompetenzen zu bewältigen. Das Grundverständnis des Zusammenhangs zwischen Belastungen und Bewältigungskompetenzen sowie Gesundheit zeigt Abb. 3.9.

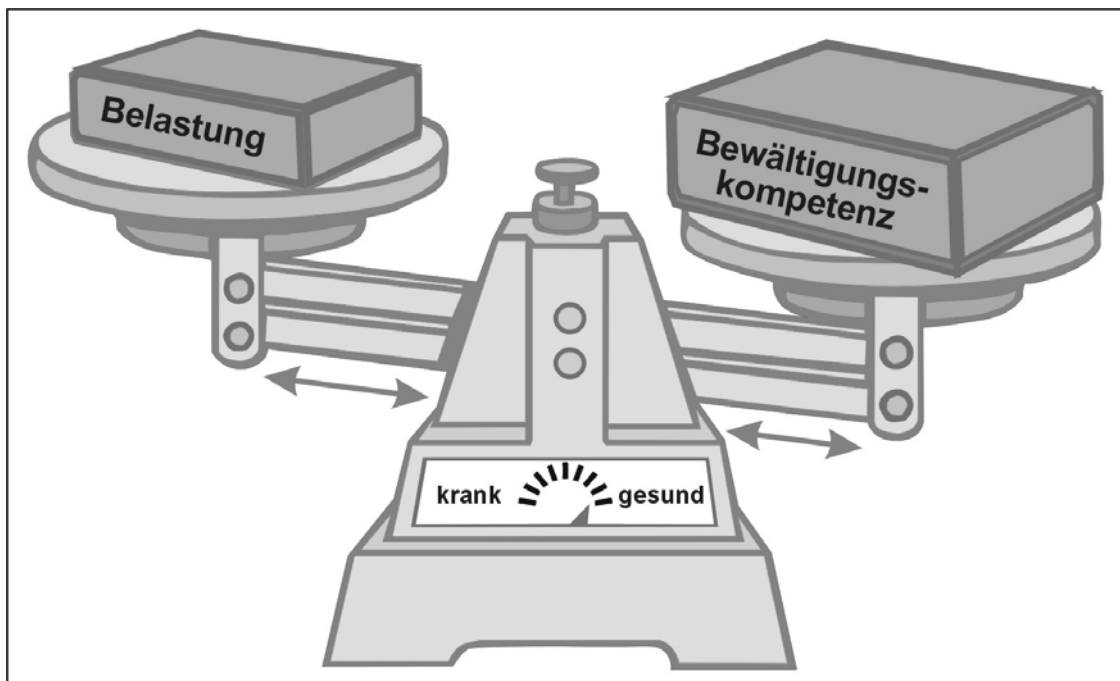


Abb. 3.9 Zusammenhang zwischen Belastungen und Bewältigungskompetenzen

- Förderung und Entwicklung des Menschen (Persönlichkeitsentfaltung) sind Voraussetzung und zugleich Teil einer Gesundheitsförderung.
- Selbstbestimmung und Mitwirkung des Individuums, Selbstwirksamkeit
Das Selbstverständnis, wichtige Ereignisse beeinflussen und seine Umwelt mitgestalten zu können, erfordert Verantwortungsübernahme für sich selbst (und für andere) sowie persönliche Ressourcen zur Bewältigung von Belastungen und Anforderungen aus der Umwelt.
- Positives Selbsterleben, emotionale Stabilität, Selbstvertrauen, Glaube an die eigenen Stärken und Fähigkeiten führen zu Gesundheit:
 - Wohlbefinden und Produktivität stehen in positiver Wechselwirkung.
 - Work-Life-Balance:
In diesen Konzepten (vgl. KASTNER, 2002) geht es darum, durch ein Ausbalancieren von Belastungen im Sinne von außen und selbst gestellten Anforderungen mit personalen und organisationalen Ressourcen Über- und Unterforderungen mit negativen Rückwirkungen, insbesondere in Form von Aufschaukelungsprozessen, zu vermeiden. Dabei sind nicht nur die Arbeitswelt, sondern auch die anderen Bereiche der Lebenswelt zu berücksichtigen.
 - Gesunde Arbeit in gesunden Organisationen

□ Methoden

Handlungskompetenzen im Sinne der Stufe III erfordern vor allem:

- Methoden zur ganzheitlichen Gestaltung von Bedingungen und Bewältigung von Anforderungen (Gestaltungswissen, Gestaltungsfähigkeiten zu den Bedingungen)
- Methoden zur Verbesserung der gesundheitlichen Ressourcen, Stärkung gesundheitlicher Ressourcen (organisational und personal)
- Lifestyle-Management, das gesundheitliche Aspekte einschließt

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit muss auf zeitgemäßes und zukunftsgerichtetes Handeln und entsprechende Kompetenzentwicklung ausgerichtet sein.

Ein Leitbild geht von dem in der Stufe III beschriebenen Leitbild aus und schließt die Stufen I und II ein.

3.3 Kernelemente eines Leitbildes zum „Lebenslangen Lernen für Sicherheit und Gesundheit“

Auf der Grundlage der Quellen und Entwicklungslinien lässt sich ein Leitbild „Lebenslanges Lernen für Sicherheit und Gesundheit“ mit Kernelementen beschreiben (vgl. Abb. 3.10).

Folgende Prämisse liegt dabei dem Leitbild zugrunde:

Lebenslanges Lernen geht von einer ganzheitlichen Auffassung von Sicherheit und Gesundheit aus.

Eine ganzheitliche Auffassung von Sicherheit und Gesundheit erweitert den traditionellen Schutzaspekt um die Komponenten der positiven und aktiven Förderung und Entwicklung beider Bereiche.

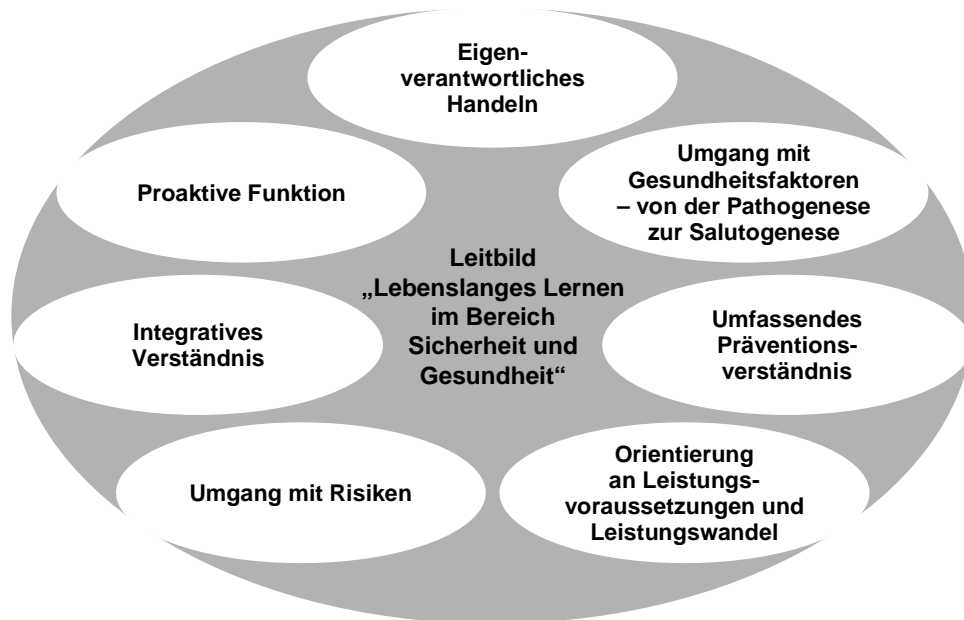


Abb. 3.10 Kernelemente des Leitbildes „Lebenslanges Lernen für Sicherheit und Gesundheit“

Kernelement 1: Eigenverantwortliches Handeln, Selbstwirksamkeit

Lebenslanges Lernen ist darauf gerichtet, dass sich eigenverantwortliches Handeln für die eigene Sicherheit und Gesundheit und die Anderer entwickelt.

Jede Person wird als Trägerin eigener Gesundheitskompetenzen betrachtet. Dazu ist es notwendig, die Kritikfähigkeit und Selbstbestimmung des Individuums im Hinblick auf Sicherheit und Gesundheit zu gewährleisten. Im Einzelnen erfordert dies:

- Selbstbestimmtheit des Individuums im Umgang mit Sicherheit und Gesundheit
- Überzeugung, dass eine Gestaltung von Ereignissen und Umwelt möglich ist
- Kritikfähigkeit des Individuums hinsichtlich des eigenen Sicherheits- und Gesundheitsverhaltens
- Entscheidungsfähigkeit im Lebensalltag zur eigenen Gesundheit und der Gestaltung der eigenen Lebens- und Arbeitsbedingungen
- Grundsätzliche Fähigkeiten und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für die eigene Sicherheit und Gesundheit und die Anderer

Das eigenverantwortliche Handeln schließt auch die Übernahme von Verantwortung für andere in den verschiedenen Handlungsfeldern und Rollen ein, wie insbesondere als:

- Arbeitgeber/Arbeitgeberin bzw. Unternehmer/Unternehmerin
- Führungskraft
- Lehrkraft, Auszubildende, Erzieherin, Erzieher, sonstiges pädagogisches Handlungsfeld
- Verantwortliche in ehrenamtlicher Tätigkeit
- Handelnde in Freizeit und Verkehr

Kernelement 2: Umgang mit Gesundheitsfaktoren – von der Pathogenese zur Salutogenese

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit ist auf die Entwicklung eines umfassenden körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens gerichtet. Lebenslanges Lernen leistet Beiträge zur Entwicklung gesundheitsförderlicher Ressourcen und zur Nutzung der eigenen Ressourcen zum Erhalt der eigenen Gesundheit und des eigenen Wohlbefindens.

Lebenslanges Lernen leistet Beiträge zur Gesundheitsförderung als Prozess der Selbstbestimmung über die eigene Gesundheit speziell durch:

- Entwickeln und Mobilisieren von Kompetenzen zur Herstellung von gesundheitsförderlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen
- Betonen der sozialen und individuellen Ressourcen und der körperlichen Tätigkeit
- Stärken von Kompetenzen und Selbsthilfefähigkeit von Personen und Gruppen im Hinblick auf die eigene Gesundheit
- Erkennen und Fördern von Gesundheitsfaktoren, die dazu beitragen, gesundheitliche Ressourcen zu bilden und diese zu nutzen

Kernelement 3: Umfassendes Präventionsverständnis

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit ist auf die Entwicklung eines umfassenden Präventionsverständnisses als Handlungskonzept gerichtet.

Ein umfassendes Präventionsverständnis geht über bloße Vermeidungsstrategien hinaus. Prävention in einem solch umfassenden Verständnis schließt die vorbeugende und vorgreifende Gestaltung der Arbeits- und Lebensbedingungen, um vorausschauend Gesundheitsschäden und Unfälle zu vermeiden, genauso ein wie alle Aktivitäten zur Stärkung von gesundheitsförderlichen Ressourcen und Bewältigungskompetenzen. Prävention ist Verhältnis- und Verhaltensprävention:

- Verhältnisprävention als vorbeugende Gestaltung der Bedingungen in Heim, Freizeit, Arbeit, Bildungsstätten, usw.
- Verhaltensprävention als Bildung sicherer, gesundheitsgerechter und die gesundheitlichen Ressourcen stärkenden Verhaltensweisen

Es gilt, die Möglichkeit von Sicherheits- und Gesundheitsrisiken bereits im Ansatz zu vermeiden sowie Ressourcen von Beginn an zu nutzen und zu fördern. Damit wird die korrektive Sichtweise um die präventive, vorausschauende Sichtweise vergrößert. Prävention ist auf die ständige Verbesserung der Verhältnisse und des Verhaltens im Hinblick auf Sicherheit und Gesundheit gerichtet.

Kernelement 4: Orientierung an Leistungsvoraussetzungen und Leistungswandel

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit leistet Beiträge zur Gestaltung der Lebens- und Arbeitsbedingungen und des eigenen Verhaltens entsprechend den jeweiligen individuellen Leistungsvoraussetzungen.

Im Einzelnen bedeutet dies:

- Gestaltung der Lebens- und Arbeitsbedingungen und des eigenen Verhaltens entsprechend dem Leistungswandel in der Entwicklung des Menschen (Lebensalter)
- Erhalt und Entwicklung der Leistungsvoraussetzungen
- Nutzen der Stärken innerhalb des Leistungswandels
- Berücksichtigung von Leistungseinschränkungen (Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, Beseitigung von Hindernissen)

Kernelement 5: Umgang mit Risiken

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit befähigt zum Umgang mit Risiken.

Ein Leben ohne Risiken ist nicht möglich. Sie müssen aber durch ein angemessenes Verhalten beherrscht werden.

- Risiken müssen erkannt werden. Dies erfordert es, die Gefährdungen, Gefahrenquellen und Umstände, unter denen sie wirksam werden können, zu erkennen und ggf. auch systematisch zu ermitteln.
- Erkannte Gefährdungen müssen möglichst sachgerecht und objektiv auf ihre Eintrittswahrscheinlichkeit und mögliche Schadensschwere abgeschätzt und somit ihr Risiko eingeschätzt werden.

- Risiken sind dahingehend zu bewerten, ob sie individuell und sozial akzeptabel sind. Hierzu gilt es, individuelle oder organisationale bzw. institutionelle Entscheidungen zu treffen (z. B. im Unternehmen).
- Auf eine Risikobewertung müssen adäquate Maßnahmen zur Risikobeherrschung folgen.

Kernelement 6: Integratives Verständnis

Lebenslanges Lernen fördert das Verständnis, dass Sicherheit und Gesundheit integraler Teil des Handelns im Alltag, in Freizeit und Beruf ist und dass dadurch Beiträge zum Erreichen von privaten, unternehmerischen und gesellschaftlichen Zielen geleistet werden.

Sicheres und gesundheitsbezogenes Verhalten ist nicht nur in bestimmten Lebensbereichen oder Handlungen zu sehen. Vielmehr sind die Aspekte Sicherheit und Gesundheit immer integraler Bestandteil des Alltagshandelns in Arbeit und Freizeit. Dies erfordert die Integration in

- Alltag und Freizeit,
- das Handeln zur Erziehung und Ausbildung,
- betriebliches Handeln,
- ehrenamtliches Handeln.

Sicherheit und Gesundheit sind integraler Bestandteil der Politik, der Strukturen, Prozesse und Ergebnisse von Organisationen sowie Teil des Führungshandelns und des Alltagshandelns in den Organisationen.

Kernelement 7: Proaktive Funktion

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit hat eine proaktive Funktion. Handlungskompetenz auf dem Gebiet von Sicherheit und Gesundheit ist Grundlage für Beschäftigungsfähigkeit, Innovationsfähigkeit und -verhalten und leistet Beiträge zu den Ergebnissen der Organisationen bzw. der Leistungserstellung.

Sicherheit und Gesundheit werden nicht nur in Reaktion auf veränderte Anforderungen bedacht. Beide Aspekte liefern Anstöße für Innovationen auf unterschiedlichsten Gebieten und leisten einen Beitrag zu Beschäftigungsfähigkeit und Ressourcensteigerung. Proaktiv heißt, dass der Arbeitsschutz betrieblich neue Anstöße zur Gestaltung und Weiterentwicklung von Technik, Organisation, Personalentwicklung und Management geben kann und soll. Der Arbeitsschutz soll aber auch das Ausschöpfen und Erweitern von betrieblichen Potenzialen unterstützen.

Der Erhalt und die Entwicklung der Leistungsfähigkeit sind Grundlagen für die Kompetenzentwicklung auf anderen Gebieten und das Betreiben eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses.

Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit leisten mittelbar und unmittelbar Beiträge zur Entfaltung von Potenzialen und Ergebnissen auf verschiedenen Wirkungsfeldern:

- **Optimieren von Arbeitssystemen** unter dem Aspekt der sicheren, gesundheits- und menschengerechten Arbeitsgestaltung in der Wechselwirkung mit anderen Zielaspekten der Arbeitssystemgestaltung
Arbeitssysteme entfalten dann ihre optimale Wirksamkeit, wenn ihre Gestaltung integrativ und ganzheitlich erfolgt – d. h. Arbeitsschutzbelange als gleichwertiges Zielkriterium mit anderen Zielkriterien zur Anwendung kommen und das Zusammenwirken von Personal, Technik und Organisation zur Erfüllung einer Arbeitsaufgabe in seinen Wechselwirkungen optimiert wird. Unter diesen Gesichtspunkten ist die Gestaltung der Arbeitssysteme bei der Prozessgestaltung zu berücksichtigen.
- **Verbessern des Outputs von Arbeitssystemen**
Prozesse sind so zu gestalten, dass der Output der Arbeitssysteme verbessert wird. Dabei sind alle Outputs des Arbeitssystems zu berücksichtigen, wie Produktivität, Information und Kommunikation, aber auch Sicherheit und Gesundheit von Beschäftigten, von Externen wie Kunden, Lieferanten im Umfeld des Arbeitssystems und ebenso von denjenigen, die mit dem Output (Produkt, Dienstleistung) umgehen.
- **Optimieren des Ressourceneinsatzes**
Bei der Prozessgestaltung sind eingesetzte Ressourcen wie Personal, Arbeitsmittel, Roh-, Hilfs- und Betriebsstoffe, Energie, Information zu optimieren.
- **Vermeiden von Ressourcenverlusten**
Prozesse sind so zu gestalten, dass Verluste von Ressourcen wie Personal, Arbeitsmittel, Roh-, Hilfs- und Betriebsstoffe, Energie, Information vermieden bzw. so gering wie möglich gehalten werden.
- **Verbessern der Prozesse**
Stabile, beherrschte und robuste Prozesse sind hier das Ziel der Prozessgestaltung.
- Sicherheit und Gesundheit leisten Beiträge zur **Stabilisierung und Innovation** von Unternehmen – dies nicht nur bezüglich der Suche nach neuen Lösungen, sondern auch als markterweiterndes Feld. Kundenservice verbunden mit der Sicherheitsqualität der Produkte und Leistungen können zu entsprechenden Aufträgen führen, Zusatzangebote für die Integration von Erzeugnissen in die Arbeitssysteme des Kunden unter kundenbezogener Beachtung von Arbeitsschutzlösungen und anderes mehr stehen auf der Tagesordnung.
- Sicherheit und Gesundheit ist mehr als Vermeiden von Verlusten und Fehlzeiten. Wertschöpfung und Vermeiden unnötiger Kosten durch Beiträge zur Anlagensicherheit, durch geschlossene Stoffkreisläufe und hieraus resultierendem Vermeiden von Abfällen, durch zusätzliche kundenorientierte Angebote für Abnehmer und anderes bieten hier Ansatzpunkte, die längst nicht erschlossen sind. Der Arbeitsschutz ist kein einseitiger kostentreibender Faktor, sondern trägt direkt zur **Wirtschaftlichkeit in der Wertschöpfungskette** bei.

4 Entwicklung eines Modells zur Beschreibung der notwendigen Handlungskompetenzen im Bereich von Sicherheit und Gesundheit

4.1 Was ist unter Handlungskompetenzen zu verstehen?

Im alltäglichem Leben, in den Bereichen Heim und Freizeit, im Straßenverkehr, bei der Wahrnehmung ehrenamtlicher Aufgaben, vor allem aber in der Erwerbsarbeit und in der nachgehenden Phase des „dritten“ Lebensalters bestehen erhebliche Chancen und Einflussmöglichkeiten, durch vor allem präventives Handeln aktiv die eigenen Lebens- und Arbeitsbedingungen sicher und gesundheitsgerecht zu gestalten bzw. sich in entsprechenden Situationen angemessen zu verhalten. Ein solches Handeln setzt Handlungskompetenzen voraus.

Es existiert eine Vielzahl von Definitionen von Handlungskompetenz, die je nach wissenschaftlichem Hintergrund und Erkenntnisinteresse unterschiedliche Schwerpunkte setzen.³ Im Kern lässt sich Handlungskompetenz umschreiben als die Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums sich aus dem eigenen inneren Wissenszusammenhang mit der Außenwelt auseinander zu setzen und auf die gesellschaftliche Wirklichkeit in dem jeweiligen Handlungsfeld aktiv einzuwirken. Handlungskompetenzen bestehen im konkreten Fall in den Fähigkeiten und der Bereitschaft eines Individuums, einfache, komplizierte – vor allem aber auch komplexe – Probleme und Aufgaben zu bearbeiten und zu lösen. Man verfügt über Strategien und Pläne, aber auch über bestimmte Motive und Einstellungen, um Anforderungen, die aus der Umwelt gestellt werden, zu bewältigen. Wer handlungskompetent ist, beherrscht eine Sache als Ganzes. Handlungskompetenzen sind persönliche Potenziale und Dispositionen, die sich in konkreten Anforderungssituationen mobilisieren lassen und das Verhalten zur Bewältigung der Anforderungen steuern.⁴ Handlungskompetenz entwickelt sich in hohem Maße über reflektierte praktische Erfahrungen mit der Bewältigung von unterschiedlichen Anforderungen.

Kompetenz beinhaltet, dass die Bearbeitung einer Sache, die Bewältigung eines Problems, eine Alltagsanforderung

- sach- und fachgerecht erfolgt,
- selbstständig ausgeführt wird (dies schließt die Selbstorganisationsfähigkeit mit ein),

³ Ansätze sind vor allem die Handlungsregulationstheorie (HACKER, 1986; HACKER, SKELL, 1993; VOLPERT, 1997); psychologische Theorien zur Strategie des Handelns (MILLER, GALANTER, PRIBRAM, 1973; DÖRNER, 1987 und 2000); neuere Kompetenzforschung zur beruflichen Kompetenzentwicklung – QEM (DOHMEN, 2001; ERPENBECK, HEYSE, ERPENBECK, 1996; FLOTHOW, 1992); Lehr- Lernforschung (AEBLI, 1993/1994); Konzepte der Schlüsselqualifikationen (MERTENS, 1974; WILSDORF, 1991).

⁴ Auf eine Definition von Handlungskompetenz soll hier bewusst verzichtet werden, da es hier nicht um Abgrenzung zu bestehenden Konzepten und Theorien geht, sondern es gilt, eine Basis zu gewinnen für ein möglichst integratives Kompetenzmodell auf dem Handlungsfeld von Sicherheit und Gesundheit.

- verantwortungsbewusst behandelt wird
- und den Umgang damit selbst reflektiert.

Handlungskompetenz basiert

- einerseits darauf, dass dem Handelnden Handlungsstrategien, -schemata und -pläne verfügbar sind, auf die zurückgegriffen werden kann und die es ermöglichen, in ganz unterschiedlichen Situationen und Problemlagen angemessen und zielgerichtet zu handeln,
- andererseits auf Werten, Motiven und Emotionen, die das Handeln steuern, beginnend bei dem Punkt, überhaupt eine Handlung ausführen zu wollen bzw. sich eigenverantwortlich dafür oder dagegen zu entscheiden.

Handlungskompetenzen setzen sich sowohl aus den Fähigkeiten als auch aus der Bereitschaft zum Handeln zusammen (Abb. 4.1).



Abb. 4.1 Handlungskompetenz als Fähigkeit zum Bearbeiten und Lösen von Problemen, Aufgaben, Alltagsanforderungen

4.2 Ausgangsmodell

Als Ausgangspunkt für eine Systematisierung und Beschreibung von Handlungskompetenz wurde das Kompetenzmodell des Instituts für angewandte Innovationsforschung (IAI) zugrundegelegt, welches in Abb. 4.2 visualisiert ist (STAUDT et al., 2002). In diesem Modell basiert die individuelle Handlungskompetenz auf dem Zusammenspiel von Handlungsfähigkeit (untergliedert in die Komponenten explizites Wissen, implizites Wissen, Fertigkeiten) und Handlungsbereitschaft vor dem Hintergrund von Persönlichkeitseigenschaften. Die tatsächliche Performanz einer Handlungskompetenz hängt außerdem zusätzlich von außerindividuellen Rahmenbedingungen der Zuständigkeit, der organisatorischen Einbindung und der technologischen Kopplungen ab.

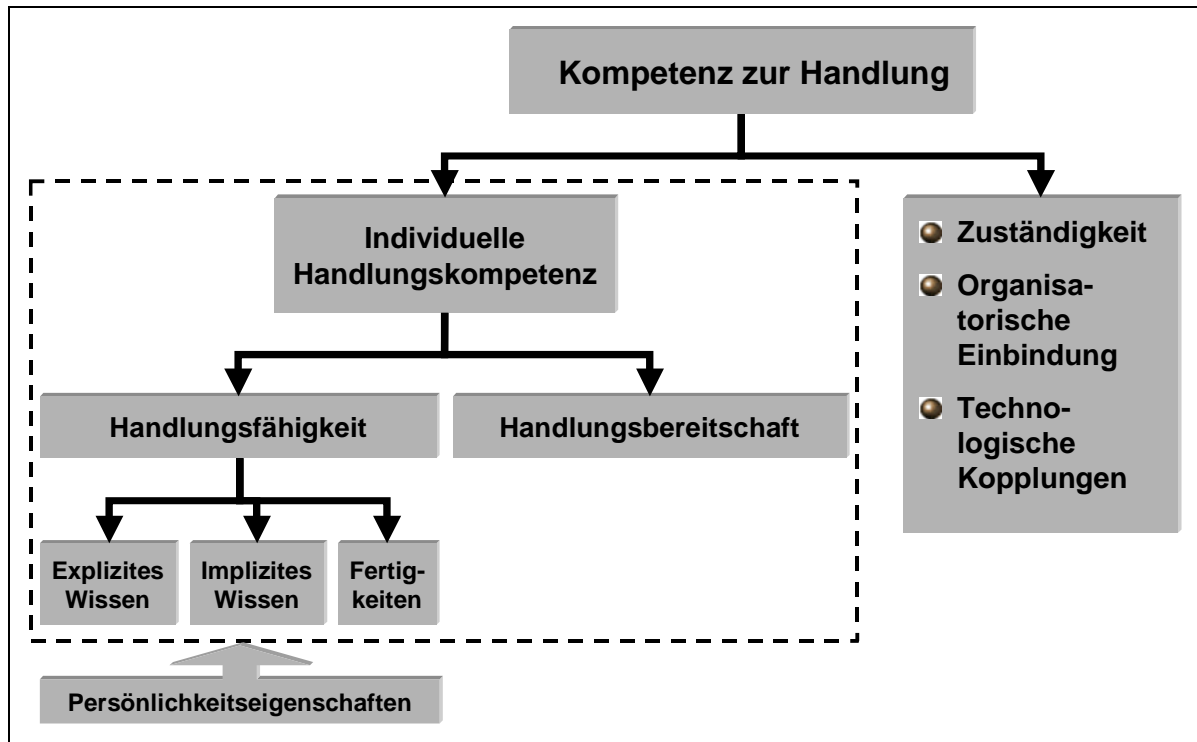


Abb. 4.2 Kompetenzmodell nach STAUDT et al., 2002

Besonders die genannten außerindividuellen Rahmenbedingungen verdeutlichen, dass dieses Kompetenzmodell für das Handeln im beruflichen Kontext entwickelt worden war und einen spezifischen Hintergrund berücksichtigt. Im Projektverlauf wurde es daher für den thematischen Hintergrund „Sicherheit und Gesundheit“ sowie für den Aspekt des lebenslangen Lernens in verschiedenen Handlungskontexten spezifiziert und weiterentwickelt:

- Elemente der Handlungsfähigkeit wurden auf sicherheits- und gesundheitsbezogene Inhalte bezogen.
- Komponenten der Handlungsbereitschaft wurden wissenschaftlich weiterentwickelt und ausdifferenziert sowie ebenfalls mit sicherheits- und gesundheitspezifischen Inhalten gefüllt.
- Außerindividuelle Rahmenbedingungen wurden offen für verschiedene Handlungskontexte formuliert.

4.3 Aspekt der Handlungsfähigkeit

4.3.1 Explizites und implizites Wissen

Implizites und explizites Wissen sind Komponenten der Handlungsfähigkeit. Für den betrieblichen Kontext ist die Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen nach NONAKA, TAKEUCHI (1997) weit verbreitet. Der Blick der Definition findet hier von außen auf eine Organisation statt. Es wird gefragt, welche Wissensressourcen in einer betrieblichen Organisation vorliegen und wie sie erfasst werden können. Fokus ist hier vor allem die Frage nach der Personengebundenheit und damit allgemeiner Verfügbarkeit von Wissen in der Organisation oder nicht. NONAKA, TAKEUCHI

(1997) unterscheiden dabei neben dem impliziten und expliziten Wissen noch kollektiv und individuell (vgl. CERNAVIN et al., 1999, S. 158 ff.).

Für den Bereich des lebenslangen Lernens, das lebensbereichsübergreifend gefasst werden soll, interessiert eine Definition, die unabhängig von äußeren Kontexten und bestimmten Lebensbereichen ist und für alle Lebensphasen gilt. Es empfiehlt sich, die Sicht des Individuums einzunehmen und den expliziten bzw. impliziten Wissensbegriff kognitionspsychologisch zu betrachten, der eng mit den Termini Lernen, Gedächtnis, Wissen und Wahrnehmung verbunden ist (vgl. PERRIG, 1996, S. 218). Bei der Unterscheidung von expliziten und impliziten Gedächtnisleistungen kann innerhalb der Psychologie der systemtheoretische oder prozesstheoretische Ansatz verfolgt werden (vgl. WITTMANN, 2002, S.12 ff.). Da hier nicht die Frage der Wissensallokation im Mittelpunkt steht, sondern die lebenslange Entwicklung der Wissensbestände, also der Erwerb, Aufbau und Abruf von Wissen, werden folgende Begriffe kognitionspsychologisch prozessorientiert betrachtet. Der diskriminierende Prozess zwischen den Wissensformen ist dabei die Art der Aufmerksamkeitszuwendung: Explizites Wissen benötigt bei Erwerb, Aufbau und Abruf bewusste und absichtliche Aufmerksamkeitszuwendung, implizites Wissen dagegen nicht. Verbunden mit der Aufmerksamkeitszuwendung ist die Frage, inwieweit das Wissen reflektierbar, fixierbar und anderen mitteilbar ist. Bewusst und absichtlich Gelerntes kann leichter wiedergegeben und artikuliert werden als beiläufig Gelerntes, welches erst dem tragenden Subjekt selbst bewusst und dann in eine mitteilbare Form gebracht werden muss.

Als weiteres Unterscheidungsmerkmal werden die definierten Arten des Wissenserwerbes „formal“, „nicht-formal“ und „informell“ gemäß der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (2004) herangezogen. Formales Lernen wird dort definiert als *„Lernen, das in der Regel in einer Bildungs- oder Ausbildungsinstitution stattfindet (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), strukturiert ist und zur Zertifizierung führt.“* (Glossar, S. 32). Nicht-formales Lernen ist *„Lernen, das nicht in einer Bildungs- oder Ausbildungsinstitution stattfindet. Gleichwohl ist es systematisch in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel und führt im Vergleich zum informellen Lernen häufiger zur Zertifizierung.“* (EBDA.) Als informelles Lernen wird bezeichnet: *„Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung.“* (EBDA.)

In Tab. 4.1 sind die erläuterten Unterscheidungsmerkmale zwischen explizitem und implizitem Wissen zusammengefasst.

Tab. 4.1 Unterscheidungsmerkmale zwischen explizitem und implizitem Wissen

Explizites Wissen	Implizites Wissen
Benötigt bewusste und absichtliche Aufmerksamkeit bei Erwerb, Aufbau und Abruf	Benötigt keine bewusste oder absichtliche Aufmerksamkeit bei Erwerb, Aufbau und Abruf
Mündlich oder schriftlich fixierbar und mitteilbar	Nicht mündlich oder schriftlich fixierbar und mitteilbar bzw. dies benötigt besondere Anstrengung, Aufmerksamkeitsleistung und/oder Methoden
Formal und nicht-formal erwerbbar	Informell erwerbbar

Eine Fremdsprache lässt sich z. B. formal in einer Bildungseinrichtung oder nicht-formal in einer privaten Lerngruppe anhand fixiertem expliziten Wissen (Sprachbücher, Grammatiken, Lexika) erlernen. Indem man in dem Land lebt, in der die Sprache gesprochen wird, ist es auch durch den informellen Aufbau impliziten Wissens möglich, Sprachkompetenz zu erwerben.

4.3.2 Fertigkeiten

Neben dem expliziten und impliziten Wissen sind Fertigkeiten eine dritte Komponente der Handlungsfähigkeit. Fertigkeiten sind nach HACKER (1978, S. 305) „*durch Übung automatisierte, d. h. ohne ständige Steuerung und Kontrolle durch das Bewusstsein ablaufende Tätigkeitskomponenten. Verfestigt und automatisiert ist dabei die Ausführungsweise der jeweiligen Tätigkeit.*“. Hacker zielt demnach mehr auf sensorische Fertigkeiten und die Automatisierung von Handlungsschritten ab. Weitere Arten von Fertigkeiten benennen BRYCE, MCCALL (1990), indem sie Basisfertigkeiten (beobachtende, beschreibende, messende, manipulierende, bedienende, nachahmende) und Prozessfertigkeiten (Schlussfolgerungen, Transferleistungen, Auswahlleistungen) unterscheiden. Auch soziale Fertigkeiten werden in der Literatur genannt.

Als gemeinsame Hauptmerkmale aller Fertigkeiten können die Kriterien nach NORMAN, 1982 (nach HACKER, SKELL, 1993, S.73 f.) herangezogen werden:

- **Psychische Automatisiertheit**
Zur Ausführung ist keine bewusste Zuwendung mehr notwendig, Aussagen über die Ausführungsweise sind nicht mehr möglich. Eine Selbstbeobachtung kann das automatische Ausführen stören oder unmöglich machen.
- **Flüssigkeit des Vollzugs**
Die Teilschritte einer Tätigkeit gehen ohne Pause ineinander über. Eine beobachtende Person erkennt keine Grenzen oder Abschnitte, sie erkennt nur einen ganzheitlich geschlossenen Tätigkeitsvollzug.
- **Störungs- und Stressanfälligkeit**
Fertigkeiten sind gegenüber Störungen im Ablauf anfälliger als bewusst geführte und kontrollierte Handlungen. Dafür werden sie unter belastenden Bedingungen nicht schlechter ausgeführt als unter normalen Bedingungen.
- **Subjektiver Ansatzpunkt der bewussten Regulation**
Fertigkeiten sind Werkzeuge für umfassendere Tätigkeiten, die eine bewusste Zuwendung benötigen. Der subjektive Ansatzpunkt der bewussten Regulation verlagert sich von der detaillierten Teiltätigkeit einer Fertigkeit zu übergeordneten Tätigkeitsrahmen.

Weitere bestimmende Merkmale sind:

- **Zeitaspekt**
Die Ausbildung von Fertigkeiten benötigt Erfahrung mit den Tätigkeiten, d. h. eine kontinuierliche Anwendung und Übung mit ihnen. Sie sind also stark übungs- und erfahrungsbasiert und im Laufe der Zeit erwerbbar.

- Personengebundenheit

Fertigkeiten sind immer personengebunden, nicht übertragbar und oft alltags-sprachlich umschrieben mit Gespür, Gefühl kriegen. Das Gefühl, Gespür selbst lässt sich nicht konkret beschreiben.

Explizites Wissen transformiert sich durch kontinuierliches Üben in Fertigkeiten. Beispielsweise wird in der betrieblichen Ausbildung von Metallberufen die Bearbeitung von Metallwerkstücken mit verschiedenen Fertigungsverfahren wie Drehen, Fräsen oder Schleifen eingeübt.

Explizites Wissen kann im Verlauf der Zeit durch Anwenden des Wissens in implizites Wissen übergehen. Durch weiteres Anwenden und Erfahren geht implizites Wissen in Fertigkeiten über. Im Beispiel des Fremdsprachenerwerbs sind Vokabeln, nachdem sie explizit gelernt worden sind, dann Teil des impliziten Wissens, wenn nicht mehr über ihre Bedeutung nachgedacht werden muss. Durch weiteren Gebrauch der Vokabeln und weitere Erfahrung mit ihnen sind im Sinne von Sprachfertigkeiten die Vokabeln und ihre Bedeutungen so internalisiert, dass es der Person schwer fällt, eine Übersetzung zu finden oder dass sie Bedeutungsnuancen je nach inhaltlichem Kontext erkennt und im Gebrauch beachtet, ohne darüber nachzudenken.

In Abb. 4.3 ist der Zusammenhang zwischen explizitem Wissen, implizitem Wissen und Fertigkeiten dargestellt sowie ihr Beitrag zur Ausbildung der Handlungsfähigkeit.

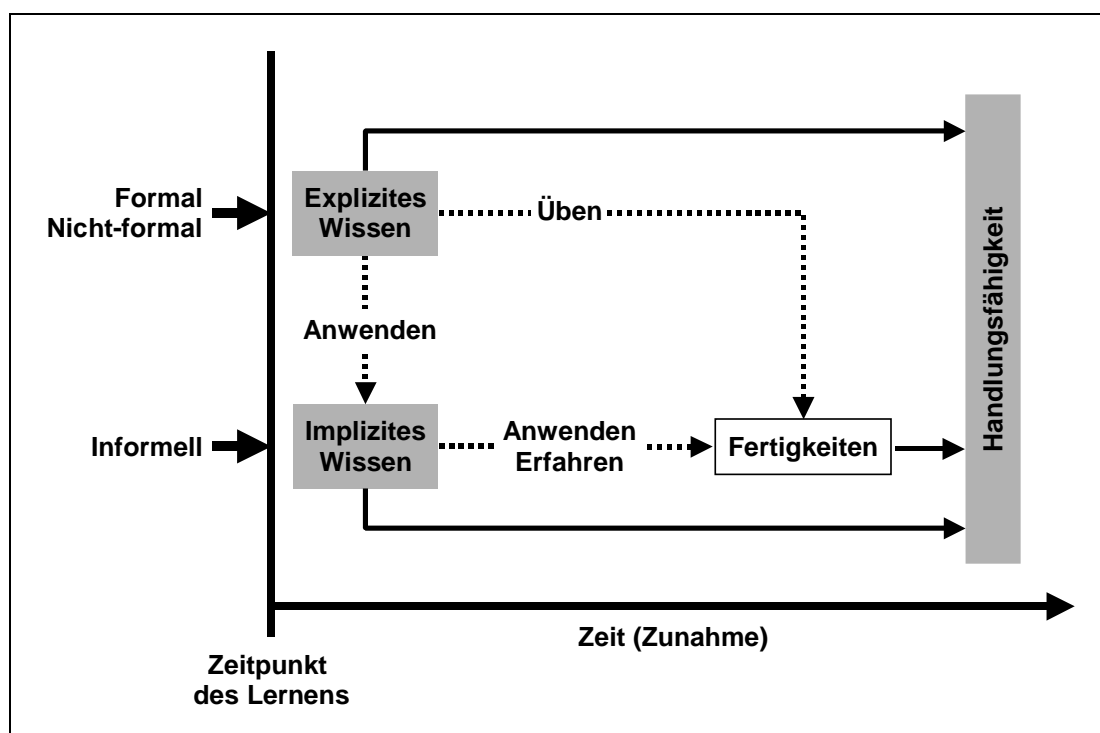


Abb. 4.3 Zusammenhang von explizitem, implizitem Wissen und Fertigkeiten und ihr Beitrag zur Ausbildung der Handlungsfähigkeit

4.4 Aspekt der Handlungsbereitschaft

4.4.1 Theoriebasierte Exploration

In der Psychologie liegt eine Vielzahl von Modellen zur Handlungsbildung vor. Für eine theoriebasierte Exploration wurden zum einen Modelle, welche auf allgemeiner Basis die Entstehung einer Handlung erklären, zum anderen Modelle, welche die Handlungsbildung in dem für das Projekt interessierenden spezifischen Kontext von Sicherheit und Gesundheit beschreiben, herangezogen. Von besonderem Interesse war es, ob in einem Modell nicht-kognitive im Sinne von nicht-wissensbasierten Komponenten berücksichtigt worden sind, also ob Variablen wie Einstellungen, Emotionen, Motive etc. enthalten sind. Ebenso wurde Wert auf eine gute theoretische Fundierung und empirische Überprüfung der verwendeten Theorien gelegt.

Aus der sozialpsychologischen Forschung kam nach den oben genannten Kriterien insbesondere folgende Literatur für die Analyse infrage:

- **Sozial-kognitive Lerntheorie** (BANDURA, 1979)

Lernen wird hier betrachtet als die Anlage von Verhaltensbereitschaften durch das Beobachten und Speichern von Verhaltensmustern anderer Personen. Dazu muss Aufmerksamkeit auf das Verhalten gerichtet werden, was von der Valenz der handelnden Person für die Beobachterin bzw. den Beobachter abhängt (wichtige Bezugsperson, berühmte Person, Vorbildperson etc.).

Die Wahrscheinlichkeit, dass das beobachtete und gespeicherte Verhalten gezeigt wird, ist dann insbesondere abhängig von der Erwartung über die eigene Handlungskompetenz (Kann ich das Verhalten selbst ausführen?) und der Ergebniserwartung (Bringt das Verhalten die gewünschten Konsequenzen?).

- **Theorie des rationalen Handelns** (AJZEN, FISHBEIN, 1980)

Nach dem Modell von AJZEN und FISHBEIN (1980) basiert eine Verhaltensabsicht auf zwei Faktoren und deren Komponenten (vgl. Abb. 4.4):

- Einstellung gegenüber dem Verhalten, das sich wiederum als Produkt der Erwartungen von Verhaltenskonsequenzen und deren Bewertung ergibt
- Subjektive Norm, die sich ergibt aus der Überzeugung, dass das Umfeld soziale Normen bezüglich des Verhaltens setzt und damit soziale Normen existieren sowie der Motivation, diese sozial gesetzten Normen zu befolgen.

In diesem Modell wird im Gegensatz zu BANDURA (1979) die Bedeutung des sozialen Umfeldes deutlich als eigenständiger Einflussfaktor auf die Verhaltensabsicht herausgestellt: Das soziale Umfeld setzt Normen, wie man sich verhalten soll bzw. wie man sich nicht verhalten soll. Die Person wird die Normen des sozialen Umfeldes befolgen, welches ihr besonders wichtig ist (Peer-Group, Familie, religiöse Gemeinschaft etc.).

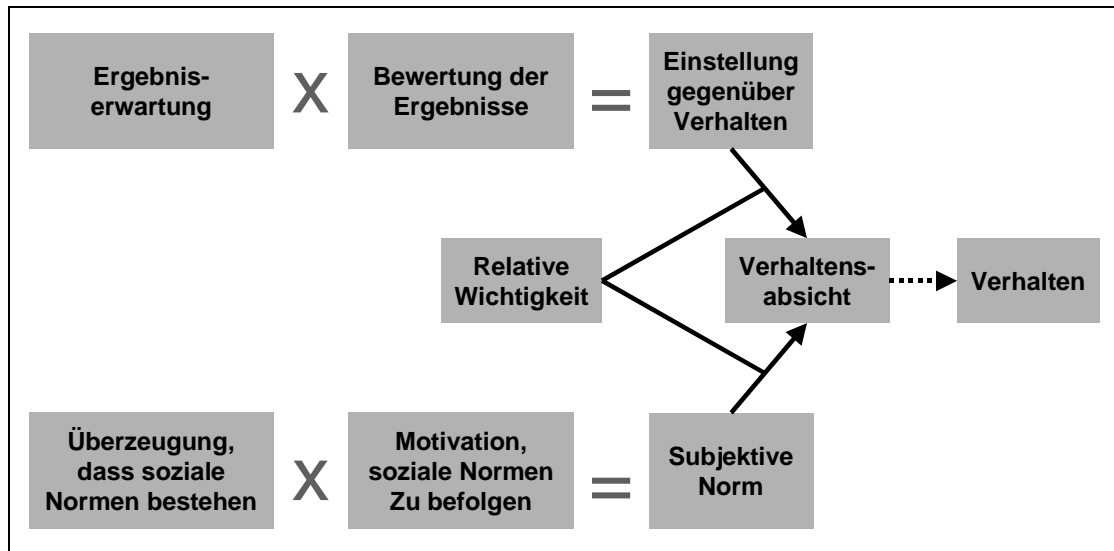


Abb. 4.4 Theorie des überlegten Handelns (nach AJZEN, FISHBEIN, 1980)

- **Theorie des geplanten Verhaltens** (AJZEN, 1991)

In der Weiterentwicklung der Theorie des rationalen Handelns wurde als weitere Variable neben der Einstellung gegenüber dem Verhalten und der subjektiven Norm die wahrgenommene Kontrollierbarkeit des Verhaltens aufgenommen. Man ist davon überzeugt, das eigene Verhalten kontrollieren und damit das Handeln und die Konsequenzen beeinflussen zu können (interne Verhaltenskontrolle) oder man ist eher davon überzeugt, dass das eigene Verhalten von äußeren Bedingungen abhängt (Schicksal, Zufall, mächtige Personen etc.) und infolgedessen Handlungsergebnisse nicht steuerbar sind (externe Verhaltenskontrolle). Diese Variable knüpft an BANDURAS (1979) Handlungskompetenzerwartung an und findet sich in anderen Konzepten wie der Kontrollüberzeugung bei ROTTER (1966) wieder.

- **Norm-Aktivierungs-Modell** (SCHWARTZ, HOWARD, 1980)

Die ursprüngliche Intention des Modells ist es, Hilfsverhalten zu erklären: Wann leistet jemand Hilfe und wann nicht. Es wurde darüber hinaus auch in der Umwelt- und Gesundheitsforschung genutzt, um schutzmotiviertes Verhalten in diesen Kontexten zu erklären. Im Prozessmodell werden folgende Verarbeitungskomponenten postuliert:

- Aufmerksamkeit

Die Wahrnehmung einer bedürftigen Person aktiviert die für diesen Handlungsanlass bereichsspezifischen und problemrelevanten Kognitionen und Emotionen (Obdachloser an der Straße lässt denken: „Ich bin froh, dass es mir gut geht!“ und macht Schuldgefühle – Radfahrer wird angefahren und liegt auf der Straße, lässt denken: „Da ist etwas Schlimmes passiert!“ und lässt fühlen Schock, Angst). Es wird geprüft, welche Handlung in der Situation angebracht ist und ob man sie selbst durchführen kann (Einen Euro geben, Geld dabei? – Notarzt rufen, Handy dabei?).

- Motivation und Bewertung

Es entstehen Verpflichtungsgefühle (Motivation), die aber gegen mögliche Verhaltenskonsequenzen abgewogen werden (Bewertung). Die Hilfehandlung

erfolgt, wenn moralische und nicht-moralische Überlegungen die gleiche Handlung befürworten. Herrscht ein Ungleichgewicht, liegt ein Entscheidungskonflikt vor und es kann als Abwehrstrategie eine Redefinition der gesamten vorangegangenen Wahrnehmungen und Überlegungen stattfinden. Beispielsweise kann die Problemlage geleugnet werden (Die Situation ist gar nicht so schlimm.) oder das eigene Nicht-Handeln gerechtfertigt werden (Ich habe gerade selbst soviel Stress.). Damit entgeht man dem Druck der moralischen Verpflichtung zu handeln. Das letztendliche Verhalten ist eine Folge aus den vorangegangenen Verarbeitungsschritten.

Wichtig für die Handlungsbereitschaft ist in diesem Modell die Berücksichtigung möglicher interner Entscheidungskonflikte und die Rolle, die dabei Normen spielen. Auch bei Entscheidungen, die Sicherheit und Gesundheit betreffen, spielen andere Überlegungen (Kosten, Zeit etc.) mit hinein. Die Wahrscheinlichkeit, dennoch für Sicherheit und Gesundheit zu handeln, erhöht sich mit der Bedeutsamkeit persönlicher Normen für diese Werte.

- **Health Belief Model** (ROSENSTOCK, 1966; BECKER, 1974)

Das Health Belief Model oder auch Modell der gesundheitlichen Überzeugungen dient zur Vorhersage von Vorsorgeverhalten und der Einhaltung medizinischer Ratschläge (Compliance) (vgl. Abb. 4.5). Damit wird präventives Handeln in den Blick genommen, welches gemäß dem modernen Arbeits- und Gesundheitschutzverständnis besonders wichtig ist (vgl. das Leitbild in Kapitel 3).

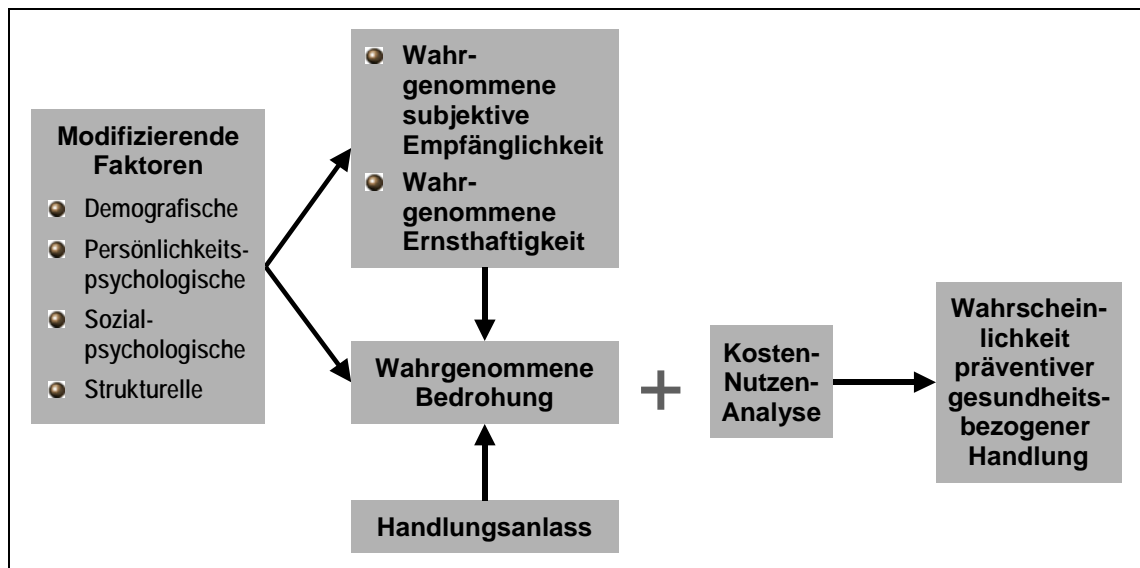


Abb. 4.5 Health Belief Model (nach BECKER, 1974)

Einer präventiv gesundheitsbezogenen Handlung (z. B. die Teilnahme an einer Krebsvorsorgeuntersuchung) geht neben einer Kosten-Nutzen-Analyse im Sinne eines Abwägens von Machbarkeit und Barrieren gegenüber Wirksamkeit und Vorteilen die subjektiv wahrgenommene Bedrohung durch eine Krankheit voraus. Diese wiederum ergibt sich aus der subjektiv wahrgenommenen Ernsthaftigkeit einer Krankheit (Krebserkrankungen nehmen zu, Krebs kann tödlich enden) und der wahrgenommen eigenen Empfänglichkeit für diese (Krebserkrankungen in der Familie liegen vor, Krebs betrifft mich). Modifiziert werden die gesamten Wahrnehmungen durch demografische, persönlichkeits- und sozialpsychologi-

sche sowie strukturelle Bedingungen. Um eine Bedrohung wahrnehmen zu können, ist ein Handlungsanlass notwendig (Informationsblatt über Krebsvorsorge).

Aus dem Modell wird gefolgert, dass Individuen unter folgenden Bedingungen ihr Verhalten gesundheitsförderlich ändern (vgl. NAIDOO, WILLS, 2003, S. 221):

- Es liegt ein Anreiz zur Verhaltensänderung vor.
- Das aktuelle Verhalten erzeugt ein subjektives Bedrohungsgefühl.
- Es besteht die Überzeugung, dass eine Verhaltensänderung von Vorteil ist und kaum negative Folgen mit sich bringt.
- Es besteht die Überzeugung, dass die Verhaltensänderung selbst durchführbar ist.

Die beiden letztgenannten Folgerungen deuten wieder auf die Wichtigkeit der Überzeugung bezüglich der Ergebnis- und Eigenkompetenzerwartung bei der Ausbildung von Handlungsbereitschaft hin. Im Vergleich zu den bisherigen Darstellungen wird als neue Komponente das Bedrohungsgefühl genannt – eine emotionale Folge aus kognitiven Bewertungsprozessen, die wiederum von verschiedenen Variablen beeinflusst werden.

- **Schutzmotivationstheorie** (RIPPETOE, ROGERS, 1987)

Wie beim Health Belief Model ist der Auslöser für die Bildung einer Schutzmotivation die Wahrnehmung einer Bedrohung (vgl. Abb. 4.6). Diese setzt in Anlehnung an die Coping Theorie von LAZARUS und FOLKMAN (1984) folgende zwei Bewertungsprozesse in Gang:

- Bedrohungs-Bewertungs-Prozess

In einer ersten subjektiven Bewertung wird der Schweregrad der Bedrohung und die eigene mögliche Betroffenheit (Vulnerabilität) eingeschätzt. Einen Einfluss auf beide Aspekte haben Werte: Je wertbesetzter und damit wertvoller der bedrohte Gegenstand ist, desto stärker wird die Bedrohung bewertet. Dies hat auch Auswirkung auf das Ausmaß des Erlebens von Furcht. Eine hohe subjektive Wahrnehmung von Schweregrad und Vulnerabilität löst auf direktem Wege Furchtgefühle aus, die eine kognitive Gesamtbewertung der Bedrohung verstärken. Ebenso kann erst durch das Resultat einer kognitiven Gesamtbewertung Furcht entstehen. In diesem Modellausschnitt wird das Zusammenspiel von Kognitionen und Emotionen deutlich: Emotionen können als Verstärker für kognitive Bewertungen wirken bzw. kognitive Bewertungen können Auslöser für bestimmte Emotionen sein (vgl. Debatte um Prä- oder Postkognitive Entstehung von Emotionen bei ZAJONC, LAZARUS, EPSTEIN (1984) etc.).

- Bewältigungs-Einschätzungs-Prozess

Im zweiten Bewertungsprozess wird die Bewältigungsmöglichkeit der Bedrohung eingeschätzt. In die Bewertung fließen die Erwartungen über Handlungsergebnisse und die eigene Handlungskompetenz ein (vgl. Soziale Lerntheorie von BANDURA, 1979) sowie die Wahrnehmung von Kosten und Barrieren.

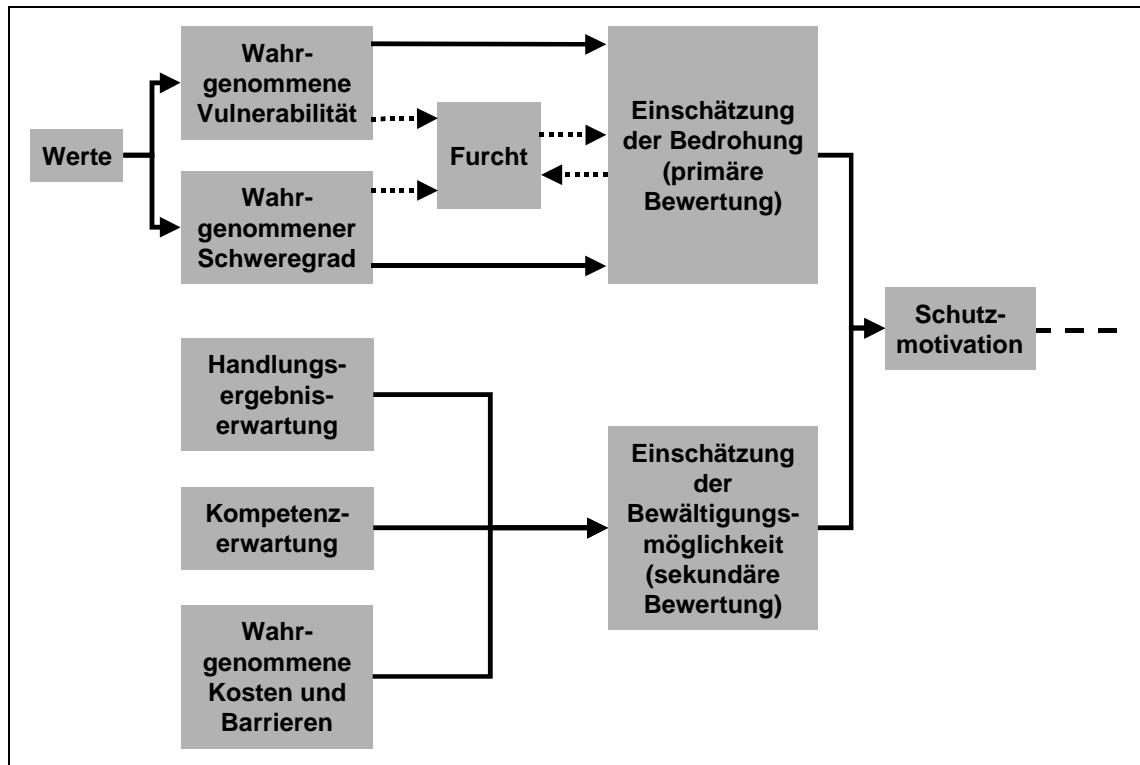


Abb. 4.6 Schutzmotivationstheorie – Ausschnitt (nach RIPPETOE, ROGERS, 1987)

Vom Ergebnis beider Prozesse hängt die Auswahl der Bewältigungsstrategie ab, die beabsichtigt wird auszuführen. Ob es zu der intendierten Handlung kommt, hängt dann von vorliegenden tatsächlichen Barrieren ab (nach MARTENS, 1999).

Für Handlungsbereitschaft sind aus diesem Modell die Rolle der Emotionen und der Einfluss der Werte auf wahrgenommene Bedrohung interessant.

- **Sozial-kognitives Prozessmodell gesundheitlichen Handelns** (SCHWARZER, 1992)

Das sozial-kognitive Prozessmodell gesundheitlichen Handelns ist stark angelehnt an die Schutzmotivationstheorie, betrachtet aber den Weg nach der Bildung einer Handlungsabsicht (Intention) genauer (vgl. Abb. 4.7). In die Intentionsbildung fließen – wie bei der Schutzmotivationstheorie – eine Einschätzung der Bedrohung sowie die Erwartung über Ergebnisse und Eigenkompetenz mit ein. Schwarzer greift das Rubikon-Modell der vier Handlungsphasen auf (vgl. HECKHAUSEN, 1989) und schiebt zwischen der Intention und dem Handeln die Phase der Volition ein. Ausgehend davon, dass immer mehrere konkurrierende Handlungsabsichten gebildet werden und vorliegen, entscheidet sich in dieser Phase, welche Intention tatsächlich in einer Situation realisiert und als Handlung gezeigt wird. Entscheidend für eine Realisierung ist beispielsweise die Stärke der Intention, die Dringlichkeit oder die Günstigkeit der Gelegenheit (HECKHAUSEN, 1989, S. 214). Determinanten der Volition bei SCHWARZER (1992) sind die Handlungsplanung (wie weit sind die einzelnen Handlungsschritte für die Person vorstellbar und planbar und damit realisierungsnäher) und die Handlungskontrolle (z. B. inwieweit kann das Individuum die Handlung bis zur passenden Ge-

legenheit aufschieben). Beeinflusst wird die Volitionsphase durch die Kompetenzerwartung sowie empfundene Barrieren und Ressourcen.

Im sozial-kognitiven Prozessmodell wird deutlich, dass nicht jede Intention auch zur Handlung führt, sondern weitere Prozesse dazwischen stattfinden. Interessant für die Handlungsbereitschaft ist die Frage, wovon beispielsweise die Stärke oder die Dringlichkeit einer Intention bestimmt wird. Befunde legen nahe, dass Angst als Folge von wahrgenommener Bedrohung der Gesundheit und damit als negative Motivationsquelle weniger gesundheitsgerechtes Handeln nach sich zieht (SCHWARZER, 1992). Eine Möglichkeit ist das Vorliegen von subjektiver Relevanz.

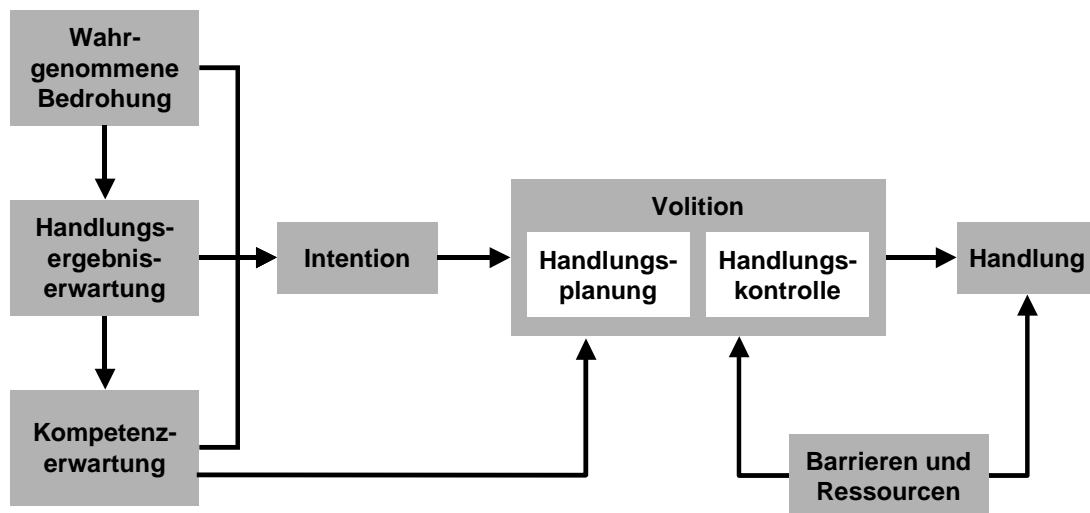


Abb. 4.7 Sozial-kognitives Prozessmodell (nach SCHWARZER, 1992)

- **Modell der ökologischen Verantwortung (KALS, 1996)**

Aus der umweltsychologischen Forschung wurde das Modell der ökologischen Verantwortung von KALS (1996) herangezogen (vgl. Abb. 4.8). Die Aussagekraft des Modells wurde auch auf gesundheitsbezogenes Handeln hin empirisch überprüft und bestätigt (KALS, 1998). In dem Modell wird erklärt, unter welchen intraindividuellen Voraussetzungen Personen bereit sind, sich zum Schutz der Natur und Umwelt zu engagieren bzw. sich selbst umweltschädigende Verhaltensweisen zu verbieten (Verbots- und Engagementsbereitschaften zum Schutz der Umwelt bzw. Natur). Eine zentrale Stellung nimmt dabei die eigene Übernahme von Verantwortung für den Schutz der Umwelt ein, die einen starken, direkten Einfluss auf die Ausbildung der Verbots- und Engagementsbereitschaften hat. Um Verantwortung für etwas übernehmen zu können, ist ein Bewusstsein für eine Gefährdung der Umwelt notwendig und zugleich die Überzeugung, selbst effektive Maßnahmen zur Verringerung der Gefährdungen ergreifen zu können (Kontrollüberzeugungen). Beide Komponenten – Gefährdungsbewusstsein und Kontrollüberzeugungen – besitzen in dem Modell neben dem direkten Einfluss auf die Verantwortung einen geringeren direkten Einfluss auf die Verbots- und Engagementsbereitschaften. Einen eigenen Stellenwert erhalten in dem Modell die Emotionen. Sie besitzen in folgenden Ausprägungen einen direkten starken Einfluss auf die Verbots- und Engagementbereitschaften:

- Verantwortungsbezogene emotionale Urteile (z. B. Empörung über umweltschädigendes Verhalten anderer, Schuld bei eigenem umweltschädigendem Verhalten)
- Emotionale Verbundenheit mit der Natur (z. B. Liebe zu Tieren, Freude über Blumen)
- Spezifische Emotionen in einem Handlungsfeld

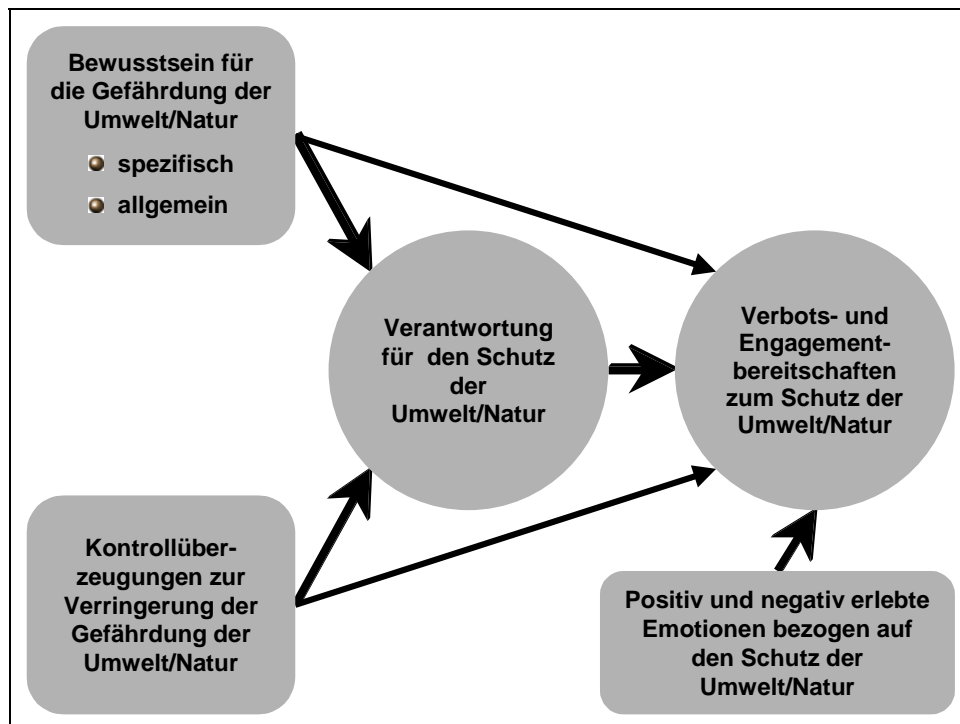


Abb. 4.8 Modell der ökologischen Verantwortung (nach KALS, 1996)

Das Modell der ökologischen Verantwortung erkennt die wichtige Stellung der Emotionen an und belegt ihren Einfluss auf Handlungsbereitschaften. Des Weiteren zeigt es mit der Verantwortung eine wichtige Schlüsselvariable auf: In den bisherigen Modellen ist nach dem Abgleich zwischen Bedrohungs- und Bewältigungsbeurteilung immer noch eine Ablehnung der Handlung möglich (vgl. Redefinition der Situation) bzw. eine Handlung, die nicht im Sinne der ursprünglichen Intention ist: Es ist beispielsweise der Umgang mit der Bedrohung möglich, aber es herrscht kein Interesse daran und die Intensionsstärke ist gering. Wird jedoch für den bedrohten Gegenstand Verantwortung übernommen, ist die gebildete Intention stark und es entwickelt sich eine Handlungsbereitschaft zum Schutz des bedrohten Gegenstandes.

- **Lernprozess Sicherheit** (KLIEMT, DIEKERSHOFF, 1978)

KLIEMT und DIEKERSHOFF definieren das Sicherheitsbewusstsein als „Motivation und Fähigkeit, sich selbst und ggf. andere nachhaltig vor Unfällen zu schützen“ (1978, S. 53). Sie betrachten es als multifaktorielle Variable mit folgenden Komponenten:

- Verfügen über einen funktionalen Unfallbegriff
Funktional ist der Unfallbegriff, wenn er nicht von den Unfallfolgen, sondern vom Unfallereignis bestimmt ist und als Gemeinsamkeit aller Unfallereignisse

das unkontrollierte, ungesicherte Freiwerden tatsächlich oder potenziell verletzungs- bzw. schadensbewirkender Energie erkannt wird.

- Fehlen magischer, fatalistischer, mystischer Vorstellungen
Unfallursachen müssen als erforschbar zu verstehen sein und nicht als unergründbare Gegebenheiten, die durch Zufall, Pech oder Schicksalsschläge zu Stande kommen.
- Verfügen über einen funktionalen Unfallursachenbegriff
Das Erkennen von Gefahren unterschiedlicher Art als Ursachen von Unfällen kennzeichnet einen funktionalen Unfallursachenbegriff. Ebenso muss verstanden sein, dass eine Kombination mehrerer Ursachen zu einem Unfall führt und menschliches Verhalten oft das vervollständigende Moment darstellt.
- Kenntnis über die Prognostizierbarkeit von Unfällen
Unfälle sind potenziell vorhersehbar und damit vermeidbar.
- Verfügen über funktionale Strategien zur Verhinderung von Unfällen
Es gibt verschiedene Strategien, Unfälle zu vermeiden, z. B. korrektiv, präventiv, durch Beseitigung der Gefahr oder technisch-organisatorische Lösungen.
- Verfügen über normative Einstellungen
Die Sicherheit vor Unfällen ist als eine wesentliche Bedingung menschlicher Existenzsicherung zu betrachten und besitzt einen hohen Stellenwert (Relevanz). Das Zulassen einer Gefährdung gilt als Normverstoß.
- Transfer
Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen auf verschiedene Situationen übertragen bzw. unter konkreten Bedingungen angewendet werden können.

Im empirischen Befund stellen die Autoren vor allem die Bedeutung der normativen Einstellungen heraus: Die Einstellung zur Relevanz der Sicherheitsthematik übt einen starken Einfluss auf die weiteren Dimensionen des Sicherheitsbewusstseins aus. Ist die Einstellung zur Relevanz der Sicherheitsthematik stark ausgeprägt, ist die Neigung zu riskantem Verhalten sowie die Tendenz zur Mystifikation von Unfällen geringer. Die Gefahren(er)kenntnis ist dagegen stark ausgeprägt. Als wichtige Facette der Handlungsbereitschaft werden daher die normativen Einstellungen aufgenommen.

Ziel dieser breit angelegten theoriebasierten Exploration (vgl. BORTZ, DÖRING, 1995) war es, aus den verschiedenen Modellen möglichst die aussagekräftigsten Komponenten der Handlungsbereitschaft zu bestimmen. Die Bereitschaft zum Handeln kann sich generell aus zahlreichen Facetten zusammensetzen. Für die Entwicklung von Interventionsprogrammen und pädagogischen Vermittlungsansätzen ist es hinsichtlich der Effizienz und der Langfristigkeit von Wirkungen von Nutzen, gezielt die wichtigsten Komponenten konzeptionell zu berücksichtigen und anzusprechen.

In Tab. 4.2 sind die für die Erfassung der Handlungsbereitschaft wichtigen Komponenten aus den ausgewählten Modellen in einer Übersicht zusammengestellt:

Tab. 4.2 Übersicht zu interessierenden Komponenten für die Handlungsbereitschaft aus der theoriebasierten Exploration

	Außer-individuelle Einflüsse	Erwartungen	Überzeugungen	Emotionen	Normen	Werte
Sozialkognitive Lerntheorie	Soziales Umfeld	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebniserwartung • Handlungskompetenzerwartung 				
Theorie des rationalen Handelns	Soziales Umfeld	Ergebniserwartung			Soziale Normen	
Theorie des geplanten Verhaltens	Soziales Umfeld	Ergebniserwartung	Kontrollierbarkeit des eigenen Verhaltens		Soziale Normen	
Norm-Aktivierungsmodell		<ul style="list-style-type: none"> • Ergebniserwartung • Handlungskompetenzerwartung 		Emotionen	Persönliche und soziale Normen	Moralische Werte
Health Belief Model	(Soziales Umfeld)	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebniserwartung • Handlungskompetenzerwartung 		Bedrohungsgefühl		
Schutzmotivations-theorie		<ul style="list-style-type: none"> • Ergebniserwartung • Handlungskompetenzerwartung 		Furcht		Werte
Sozialkognitives Prozessmodell gesundheitlichen Handelns	Barrieren und Ressourcen	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebniserwartung • Handlungskompetenzerwartung 				<ul style="list-style-type: none"> • Stärke einer Intention • Subjektive Relevanz
Modell der ökologischen Verantwortung		Ergebniserwartung und Handlungskompetenzerwartung integriert in Kontrollüberzeugung	Kontrollüberzeugung	Emotionen	Verantwortung	Verantwortung
Lernprozess Sicherheit					Normative Einstellungen	

4.4.2 Elemente der Handlungsbereitschaft: Begriffsklärungen

Im Folgenden werden die Elemente begrifflich gefasst, die aus der Exploration in das Modell der Handlungsbereitschaft integriert werden.

Werte

KLUCKHOHN (1951, zitiert nach Schwarte, 2001, S. 12) definiert Werthaltungen als „eine explizite oder implizite, für ein Individuum oder eine Gruppe charakteristische Konzeption des Wünschenswerten, welche die Auswahl unter verfügbaren Handlungsarten, -mitteln und -zielen beeinflusst“ und geht hier bereits von einer aktionalen Wirkung abstrakter Werte aus.

Abb. 4.9 veranschaulicht den Weg der Konkretisierung von Werten in einen Verhaltensakt nach MÜLLER-FOHRBRODT (1999).

In nachstehender Definition von MÜLLER-FOHRBRODT (1999) wird zusätzlich zum handlungsleitenden Aspekt die Verknüpfung zu Emotionen und Kognitionen verdeutlicht. Nach MÜLLER-FOHRBRODT (1999, S. 66) sind „Werte [...] überindividuelle, leitende Prinzipien, auf sehr hohem Abstraktionsniveau oder Allgemeingrad formuliert, mit Verpflichtungscharakter für das Urteilen, Entscheiden und Handeln versehen; sie sind durch emotionale und kognitive Aspekte bestimmt.“

Unter der „überindividuellen Leitung“ wird dabei verstanden, dass die Begründung für einen Wert außerhalb persönlicher Bedürfnisse oder Interessen liegen muss. So sichert er beispielsweise das Überleben der Menschheit oder gewährleistet Wohlstand für die Allgemeinheit. Das hohe Abstraktionsniveau verbürgt, dass Werte für unterschiedlichste Lebenssituationen gelten und auch zukünftige Fragestellungen auffangen können (so z. B. Wertediskussion in der Gentechnikdebatte). Zur Umsetzung der allgemein formulierten Werte auf konkrete Situationen in bestimmte Verhaltensnormen ist eine Interpretationsleistung notwendig, die bei mehreren Diskussionsteilnehmern zu widersprüchlichen Ergebnissen führen kann. Akzeptierte Werte erzeugen einen moralischen Druck, sich an diesen zu orientieren und sie im Denken und Handeln zu realisieren und besitzen damit einen Verpflichtungscharakter für das Urteilen, Entscheiden und Handeln. Verletzt man die selbst gesetzte Verpflichtung, in dem man gegen die Werte handelt, stellen sich Schuld- oder Schamgefühle ein. Empörung ist beispielsweise die Folge, wenn anerkannte Werte von anderen übertreten werden (vgl. MONTADA, 1989; MONTADA, 1993; KALS, 1996). Das Pendant zu diesem emotionalen Aspekt der Werte ist der kognitive Aspekt, die argumentativ begründete Legitimation der Werte. Beide Aspekte sind wichtig, damit der Verpflichtungscharakter des Wertes wirkt: Die rationale Begründung ohne emotionale Ver-

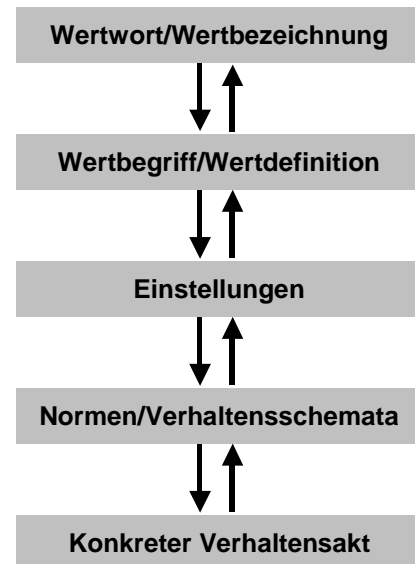


Abb. 4.9
Schematische Darstellung zur Konkretisierung von Werten (nach MÜLLER-FOHRBRODT, 1999, S. 69)

bundenheit bzw. die emotionale Verbundenheit ohne rationale Begründung allein reicht nicht aus.

In jedem sozialen System existieren mehrere Werte und werden mehrere Werte akzeptiert. Es herrscht auch intraindividuell immer ein Wertpluralismus, Werte konkurrieren miteinander oder stehen im Konflikt zueinander. Es ist vom Individuum immer wieder neu zu entscheiden, welcher Wert in welcher Situation handlungsbestimmend wird (vgl. HERMANS, 2002).

Normative Einstellung

Normative Einstellungen sind auf Menschen, Objekte und Situationen konkretisierte Werte (vgl. MÜLLER-FOHRBRODT, 1999). Sie sind im Verlaufe der Sozialisation erworbene und relativ stabile Eigenschaften einer Person und haben eine handlungssteuernde Wirkung. Einstellungen können verändert werden. Oft ist dies die Voraussetzung dafür, dass sich Verhalten ändert.

Kontrollüberzeugung

Kontrollüberzeugungen liegen Aspekte über die Verursachung und Kontrollierbarkeit eines Ereignisses zugrunde. Für das Modell der Handlungsbereitschaft wird konkret auf die eigene Kompetenz zur Durchführbarkeit von Handlungen und die Effektivität des Handelns Bezug genommen.

Die Kontrollüberzeugung beinhaltet in dem Modell der Handlungsbereitschaft demnach sowohl die eigene Handlungskompetenzerwartung als auch die Ergebniserwartung im Sinne der gewünschten Intention und fasst damit – vergleichbar wie das Modell der ökologischen Verantwortung – zwei wichtige Elemente zusammen, die in den vorher beschriebenen Theorien separat aufgeführt wurden.

Eine hohe Kontrollüberzeugung, also eine hohe Überzeugung davon, dass man eine bestimmte Handlung ausführen kann und diese Handlung die gewünschten Konsequenzen nach sich zieht, hat eine handlungssteuernde Wirkung.

Verantwortungsübernahme

Die Verantwortungsübernahme ist bestimmt durch einen normativen Bezug. Es ist ein mit Moral und Werten verbundenes Konstrukt. Das Individuum übernimmt zu verschiedenen Anlässen Verantwortung (Wahrnehmung einer Situation, Lesen von Informationen etc.). Mit der Übernahme von Verantwortung trifft man eine eigene Entscheidung zu handeln, diese Entscheidung und die Konsequenzen daraus selbst zu verantworten und zu rechtfertigen. Dies kann mit oder ohne bewusste Auseinandersetzung mit dem Anlass erfolgen. Im Modell der Handlungsbereitschaft ist das Vorliegen von Verantwortungsübernahme ein Zeichen für das Bestehen bestimmter Werte. Als emotionale Indikatoren für das Vorliegen von Verantwortung sind Schuldgefühle, Empörung, Stolz und Ärger empirisch belegt (vgl. KALS, BECKER, RIEDER, 1999; MONTADA, 2001).

Emotionen

SCHERER (1990) beschreibt Emotionen als Syndrom mit fünf Subsystemen, die immer beteiligt sind:

- Subjektive Erlebnisqualität
Eine Emotion wird gefühlt.
- Kognitionen
Je nach Forschungsrichtung werden Kognitionen als Ursache für die Entstehung von Emotionen gesehen (postkognitive Emotionstheorien) oder als Folge von Emotionen (präkognitive Emotionstheorien).
- Emotionsausdruck
Emotionen werden nonverbal als Teil der sozialen Kommunikation mitgeteilt in Gestik und Mimik und signalisieren dem Gegenüber Handlungsabsichten.
- Biophysiologische Komponente
Emotionen liegen physiologische Veränderungen im Körper zugrunde, z. B. rot werden bei Scham durch verstärkte Durchblutung, Schweißbildung und Aktivierung von „Stresshormonen“ bei Angst, Aktivierung von „Glückshormonen“ bei Freude.
- Motivation
Emotionen ziehen bestimmte Handlungsdispositionen nach sich, z. B. Fluchtkreaktionen bei Angst.

Für das Modell der Handlungsbereitschaft sind die Subsysteme der Kognitionen und der Handlungsdisposition relevant. Im Zusammenhang mit Kognitionen wird das postkognitive Emotionsmodell vertreten. Nach EPSTEIN (1984) sind Emotionen der „*Königsweg zu vorbewussten Kognitionen*“. Besteht Klarheit über vorbewusste Kognitionen, ist eine Steuerung der Emotionen und in einem weiteren Schritt der zukünftigen Handlungen möglich (vgl. MONTADA, 1989; MONTADA, 1993). Damit spielen

Emotionen eine wichtige Rolle bei der Änderung von Handlungsbereitschaften. Am Aufbau von Handlungsbereitschaft für bestimmte Sachverhalte sind ebenfalls Emotionen beteiligt: Emotional positiv besetzte Erfahrung mit einem Sachverhalt lassen diesen zu einem wertbesetzten und damit wertbezogenen Gegenstand werden (vgl. KALS, BECKER, RIEDER, 1999).

Soziales Umfeld

Das soziale Umfeld lebt eine bestimmte Wertekultur vor und liefert Begründungen für einzelne Werte. Das soziale Umfeld prägt die Wertekultur der einzelnen Mitglieder über das Vorleben hinaus durch Reaktionen auf wertbezogene Handlungen: Es verstärkt durch positive Reaktionen wie Lob und Anerkennung bzw. schwächt oder löscht durch negative Reaktionen wie Tadel, Ächtung, Bestrafung ein gezeigtes Verhalten beim Individuum (vgl. klassische Lerntheorien). Auf individueller Seite werden durch die Rückmeldung des sozialen Umfeldes Emotionen ausgelöst, die künftige Handlungen steuern:

- Verstärkung des Handelns durch Lob, Bestätigung, Anerkennung
Auslösen positiver Emotion beim handelnden Subjekt wie Freude, Stolz, Erleichterung etc.
- Reduzierung bzw. Löschen des Handelns durch Tadel, Nichtbeachtung, Missachtung, Ächtung
Auslösen negativer Emotion beim handelnden Subjekt wie Ärger, Scham, Trauer etc.

Das soziale Umfeld lässt sich nach BRONFENBRENNER (1979) in vier Systeme aufteilen:

- Mikrosystem mit direkten, interpersonellen Beziehungen und den eigenen Rollen (z. B. Familie, Freundeskreis)
- Makrosystem als Bezeichnung für das unmittelbare soziale Umfeld (z. B. Schule, Betriebe, Vereine)
- Mesosystem als Umfeld im größeren kulturellen und gesellschaftlichen Rahmen (z. B. Staaten, Religionsgemeinschaften)
- Exosystem als Austauschplattform der genannten Systeme miteinander
Jedes System kann eine eigene Wertekultur besitzen, mit dem das Individuum konfrontiert wird (z. B. kann ein Betrieb andere Werte als ein gemeinnütziger Verein verfolgen) und für das sich das Individuum dafür oder dagegen entscheiden kann.

4.4.3 Prozessmodell der Handlungsbereitschaft

Nachstehend erfolgt die Darstellung und Erläuterung der Wirkungszusammenhänge der einzelnen Komponenten der Handlungsbereitschaft in Form eines dynamischen Prozessmodells der Handlungsbereitschaft (vgl. Abb. 4.10).

Aus der Abbildung sind zum einen die Komponenten erkennbar, die in Form einer Prozesskette auf die Handlungsbereitschaft wirken: Werte, normative Einstellung, Aktivierung von Normen, Verantwortungsübernahme. Zum anderen flankieren Komponenten den Prozess und üben somit stärker einen indirekten Einfluss aus: Soziales Umfeld, Emotionen, Kontrollüberzeugung und das Bewusstsein für Sicherheit und Gesundheit, wobei die beiden letzteren Komponenten – Kontrollüberzeugung und Bewusstsein für Sicherheit und Gesundheit – auch einen gewissen direkten Anteil besitzen (angelehnt an die empirischen Ergebnisse über Einflussstärken der Komponenten im Modell der ökologischen Verantwortung).

Das Bewusstsein für Sicherheit und Gesundheit verweist auf die kognitiv geprägte, wissensbasierte Facette, die für die Bereitschaft notwendig ist und die im Ausgangsmodell (vgl. Abschnitt 4.2) als Handlungsfähigkeit bereits dargestellt ist. Die Kontrollüberzeugung dagegen beinhaltet vor allem ein erfahrungsbasiertes Merkmal: Das Individuum muss davon überzeugt sein, dass es gemäß den gewünschten Intentionen fähig ist, zu handeln, und dass das ausgeführte Handeln die gewünschten Effekte erzielt. Diese Überzeugung entwickelt sich über einen längeren Zeitraum hinweg durch wiederholte Erfahrungen mit bestimmten Handlungen und den daraus resultierenden Konsequenzen.

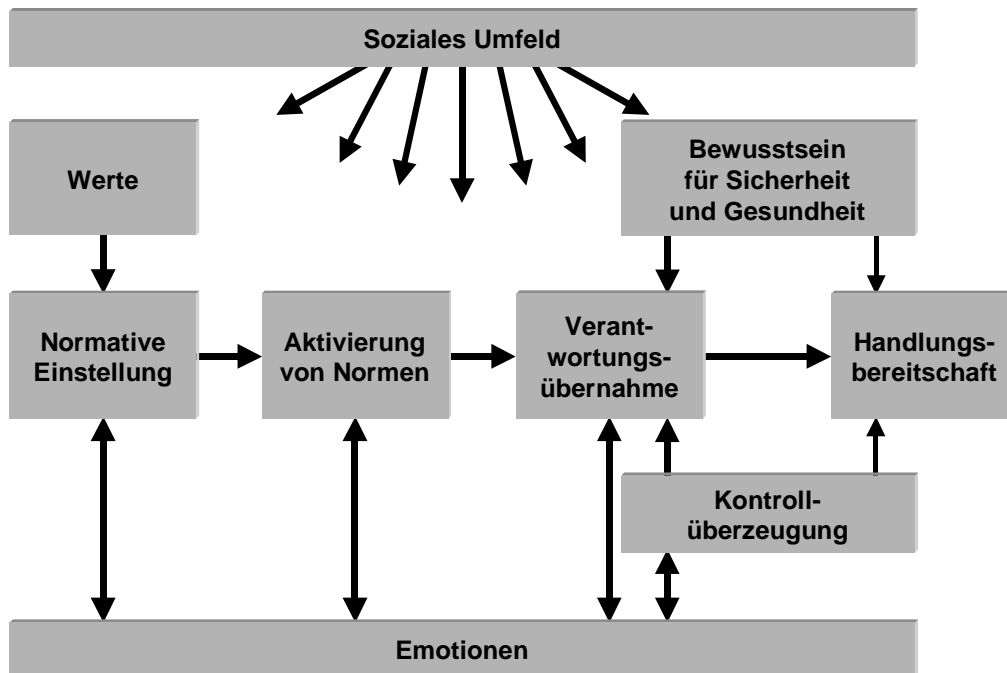


Abb. 4.10 Prozessmodell der Handlungsbereitschaft

Beide Komponenten haben neben dem geringeren direkten Einfluss auf die Handlungsbereitschaft jedoch ein stärkeres direktes Gewicht bezüglich der Facette der Verantwortungsübernahme. Diese wiederum hat entscheidende direkte Wirkung auf die Handlungsbereitschaft: Wird für einen Sachverhalt Verantwortung übernommen, ist die Wahrscheinlichkeit am größten, dass eine Person sich aktiv und aus eigenem Antrieb dafür handelnd einsetzt.

Verantwortungsgefühle sind Ausdruck moralbezogener Persönlichkeitskomponenten. Die Entstehung von Verantwortungsübernahme setzt demnach eine vorangegangene Herausbildung moralbezogener Variablen voraus. Erst eine Aktivierung von Normen durch einen spezifischen Anlass (z. B. Wahrnehmung einer bestimmten Situation) setzt die Übernahme von Verantwortung in Gang. Um Normen aktivieren zu können, muss bereits eine normative Einstellung bezüglich des Sachverhaltes vorliegen, die wiederum von übergreifenden abstrakten Werten gesteuert wird.

Der ganze Prozess – die Entwicklung von Werten und ihre Konkretisierung in bestimmten normativen Einstellungen, die Aktivierung von Normen in verschiedenen Anlässen sowie die Übernahme von Verantwortung, welche die Bereitschaft zu handeln entscheidend beeinflusst – vollzieht sich nicht isoliert im individualpsychologischen Raum. Vielmehr besteht ein dauernder prägender, flankierender und wechselseitiger Austausch mit dem sozialen Umfeld. So orientiert sich beispielsweise das Individuum an den vorliegenden Wertemustern des für sie wichtigen Umfeldes, was sich im Verlauf des Lebens ändern kann (z. B. Ablösen von Familienwerten durch Werte des Freundeskreises).

Als Indikator für die bestehende Ausprägung von Werten, die normative Einstellung und die Verantwortungsübernahme gelten bestimmte Emotionen (vgl. MONTADA, 1989; MONTADA, 1995; MONTADA, 2001). Es gibt Überlegungen, dass Emotionen ebenso eine wichtige Rolle beim Aufbau von Moral spielen: Eine positive emotionale

Verbundenheit mit einem Sachverhalt lässt diesen zu einem wertvollen und schützenswerten Gut werden (vgl. KALS, BECKER, RIEDER, 1999). Diese Aussage ist wichtig für die Konzeption von Programmen, welche die Entwicklung von Kompetenzen verfolgen.

4.4.4 Strukturmodell der Handlungsbereitschaft

Ein Prozessmodell verdeutlicht Zusammenhänge und Entwicklungen. Eine strukturelle Beschreibung der Handlungsbereitschaft bietet folgende Vorteile: Die einzelnen Komponenten der Handlungsbereitschaft sind auf einen Blick erkennbar, die Komponenten lassen sich getrennt voneinander betrachten, einzelne Elemente können herausgegriffen und genauer erfasst werden. Dies zeigt in Kapitel 6 die Anwendung des Strukturmodells zur Erstellung von Kompetenzmatrizes. In Abb. 4.11 ist das Strukturmodell der Handlungsbereitschaft dargestellt.

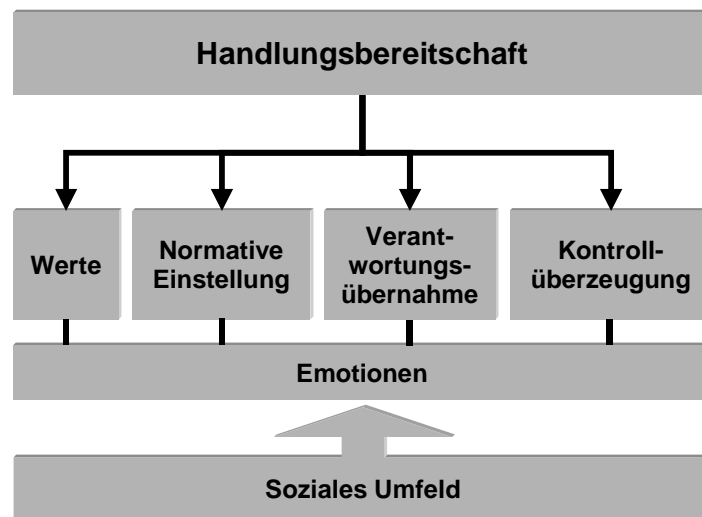


Abb. 4.11 Strukturmodell der Handlungsbereitschaft

4.5 Außerindividuelle Bedingungen: Handlungsfeld und Rollen

Die Beschreibung von Handlungskompetenzen für Sicherheit und Gesundheit ist um folgende Gesichtspunkte zu erweitern:

1. Handlungskompetenzen für Sicherheit und Gesundheit sind nicht ausschließlich universell, sondern auch kontextabhängig und speziell. In verschiedenen Handlungsfeldern und weiterhin in Abhängigkeit der in solchen Handlungsfeldern wahrgenommenen Rollen sind unterschiedliche Handlungen und damit auch Handlungskompetenzen erforderlich. Diese spezifischen Ausprägungen der Handlungskompetenz müssen beschrieben werden.
2. Der Erwerb von Handlungskompetenzen erfolgt in den verschiedenen Handlungsfeldern über die verschiedenen Lebensphasen hinweg im biographischen Kontext des Individuums. In einer Lebensphase und in einem Handlungsfeld erworbene Kompetenzen werden auch in anderen Lebensphasen und Handlungs-

feldern genutzt. Kompetenz für sicheres Verhalten in der Erwerbsarbeit ist auch bei der Arbeit im heimischen Garten nutzbar.

3. Die tatsächliche Performanz einer Handlungskompetenz hängt nicht nur von der Fähigkeit und Bereitschaft zu handeln ab, sondern auch von den außerindividuellen Rahmenbedingungen, dem sozialen und organisatorischen Kontext, in dem gehandelt wird. Dieser Kontext entscheidet mit über die Entwicklung entsprechender Handlungskompetenzen. Der soziale und organisatorische Kontext lässt sich bezogen auf die verschiedenen Lebensphasen ebenfalls in Form von Handlungsfeldern und Rollen beschreiben.

Für die Beschreibung und Systematisierung des sozialen und organisatorischen Kontextes der Handlungskompetenzen sind zu berücksichtigen:

- Was macht den sozialen und organisatorischen Kontext des Handlungsfeldes aus?
- In welcher Rolle agiert die Person in diesem Handlungsfeld?
- Worin bestehen die Belange von Sicherheit und Gesundheit in dem Handlungsfeld?

Beschreibung von Handlungsfeldern

Anhand der nachstehenden Eckpunkte lässt sich der soziale und organisatorische Kontext der Handlungsfelder beschreiben:

- Handlungsorte, beteiligte Personen
- Ausgeübte Tätigkeiten
- Ablauf und Organisation der Tätigkeiten
- Benutzte Gegenstände
- Umgebung, in der die Tätigkeiten stattfinden

In Kapitel 7 werden konkrete Handlungsfelder anhand dieser Eckpunkte beispielhaft beschrieben.

Beschreibung von Rollen

Als Rolle bezeichnet man Erwartungen an das Verhalten, die jemandem aufgrund seiner Position in einem sozialen System entgegengebracht werden. Die Rolle bestimmt den Handlungs- und Gestaltungsspielraum, die Verhaltensweisen, die Aufgaben und Pflichten, aber auch die Befreiung von Pflichten usw. einer Person. In diesem Zusammenhang wird von idealtypischen Verhaltenserwartungen ausgegangen.

- Beispiel „Elternrolle“
In der Rolle als Eltern wird erwartet, dass man für seine Kinder sorgt, sie erzieht, an ihrem Leben teilnimmt, sie ein Leben lang begleitet. Diese Erwartungen ergeben sich aus der Position der Eltern: Sie sind älter als die Kinder, besitzen mehr Lebenserfahrung, haben die Lebensphasen, die das Kind vor sich hat, bereits selbst durchlebt, sorgen für den Lebensunterhalt, können sich über alles, was mit Kindererziehung zusammenhängt, informieren (Schule, Kinderkrankheiten, Kleidung, Spielzeug, Freizeitaktivitäten etc.).

- Beispiel „Rolle Führungskraft“

Eine Führungskraft verfügt je nach Position über bestimmte Entscheidungsrechte, Budgethoheiten, Rechenschaftspflichten etc. Es wird aufgrund ihrer Position z. B. erwartet, dass sie Entscheidungen trifft, Aufgaben delegiert, Verantwortung für Projekte übernimmt, Abläufe und Ergebnisse kontrolliert, Gelder verwaltet, die Existenz des Unternehmens sichert.

Jeder Mensch füllt mehrere Rollen aus, zum einen in verschiedenen Handlungsfeldern (z. B. Rentner, zugleich ehrenamtliches Mitglied in einem Verein, Staatsbürger und Großvater). Zum anderen können auch mehrere Rollen innerhalb eines Handlungsfeldes ausgefüllt werden (etwa Führungskraft und zugleich Fachkraft für Arbeitssicherheit). Rollenübergänge stellen immer eine Herausforderung dar und erfordern Anpassungsleistungen. Sie sind kennzeichnend für Entwicklungsverläufe (z. B. vom Kind zur Jugendlichen, von der Kollegin zur Führungskraft).

In Tab. 4.3 sind über verschiedene Lebensphasen hinweg die dazugehörigen Handlungsfelder und Rollen aufgelistet. Zusätzlich werden die in den jeweiligen Phasen markanten Gesichtspunkte für Sicherheits- und Gesundheitsbelange skizziert und exemplarisch mit Beispielen belegt, um die Aspekte der Entwicklung von Kompetenzen und ihre Übertragung in andere Handlungsfelder zu verdeutlichen, die für ein lebenslanges Lernen von Sicherheit und Gesundheit charakteristisch sind.

Tab. 4.3 Handlungsfelder und Rollen im Lebenszyklus und ihre Verknüpfung mit Belangen von Sicherheit und Gesundheit

Lebensphase	Handlungsfelder	Rolle	Belange von Sicherheit und Gesundheit	Beispiele
Vor-schule	<ul style="list-style-type: none"> • Familie • Kindertagesstätte • Freizeitaktivitäten • Peer-Group • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Tochter/Sohn • Kindergartenkind • Freund/-in • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesundheitsbildung: <ul style="list-style-type: none"> – Verhaltensregeln – Positives Körpergefühl – Erleben von Wohlbefinden – Werteentwicklung: Gesundheit als Wert – ... • Sicherheitsverständnis: <ul style="list-style-type: none"> – Gefahren erkennen – Verhaltensregeln – Eigene Leistungen und Grenzen erfahren – Werteentwicklung: Sicherheit als Wert – ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Hygiene • Umgang mit gefährlichen Gegenständen im Alltagsumfeld wie Herd, Messer etc. • Verhalten im Straßenverkehr • Gesunde Ernährung • ...

Lebensphase	Handlungsfelder	Rolle	Belange von Sicherheit und Gesundheit	Beispiele
Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Familie • Schule • Freizeitaktivitäten • Peer-Group • Ehrenämter • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Tochter/Sohn • Bruder/Schwester • Schüler/-in • Freund/-in • Ehrenamtliches Mitglied • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesundheitsbildung: <ul style="list-style-type: none"> – Weitere Verhaltensregeln – Positives Körpergefühl – Erleben von Wohlbefinden – Werteentwicklung: Gesundheit als Wert – Entwicklung normativer Einstellungen – ... • Sicherheitsverständnis: <ul style="list-style-type: none"> – Gefahren erkennen – Weitere Verhaltensregeln – Eigene Leistungen und Grenzen erfahren – Werteentwicklung: Sicherheit als Wert – Entwicklung normativer Einstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zahnhygiene • Verkehrserziehung • Sexualerziehung • Gesunde Ernährung • ...
Berufsausbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterführende Schulen • Betrieb • Hochschulen • Familie • Ehrenamt • Freizeitaktivität • Peer-Group 	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler/-in • Auszubildende/-r • Student/-in • Sohn/Tochter • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsspezifisches Sicherheitswissen • Nutzen vorhandener sicherheits- und gesundheitsgerechter Kompetenzen aus früheren Lebensphasen • Übertragung sicherheits- und gesundheitsgerechter Kompetenzen auf alle Handlungsfelder • Wertestabilisierung: Sicherheit und Gesundheit als Wert • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen und Umgang mit Gefahren im Betrieb • Umgang mit Maschinen, Geräten • Arbeiten im Team • Gestaltung des Arbeitsplatzes • Gestaltung von Arbeit und Freizeit (Work-Life-Balance) • Sicherheitsverhalten in der Freizeit • ...

Lebensphase	Handlungsfelder	Rolle	Belange von Sicherheit und Gesundheit	Beispiele
Erwerbsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Familie • Betrieb • Weiterbildung • Ehrenamt • Freizeitaktivität • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschäftigte/-r • Kollege/Kollegin • Freund/-in • Ehe-, Lebenspartner/-in • Vereinsmitglied • Eltern • Verwandte/-r • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissenszuwachs zum Erkennen und Beurteilen von Gefahren • Vorbildfunktion • Beitrag zur betrieblichen Sicherheits- und Gesundheitskultur • Übernahme von Verantwortung für Sicherheit und Gesundheit • Nutzen vorhandener sicherheits- und gesundheitsgerechter Kompetenzen aus früheren Lebensphasen • Übertragung sicherheits- und gesundheitsgerechter Kompetenzen auf alle Handlungsfelder • Wertestabilität: Sicherheit und Gesundheit als Wert • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung der Work-Life-Balance • Gestaltung des Arbeitsplatzes • Gestaltung der Arbeitsorganisation • ...
Familienphase	<ul style="list-style-type: none"> • Familie • Freizeit • Ehrenamt • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern • Ehe-, Lebenspartner/-in • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit neuer Lebensphase • Wissen weitergeben • Sicherheits- und gesundheitsgerechtes Verhalten zeigen • Sicherheits- und gesundheitsgerechtes Verhalten unterstützen • Vorbildfunktion • Verantwortung für Sicherheit und Gesundheit in der Familie übernehmen • Wertestabilität: Sicherheit und Gesundheit als Wert • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorsorgeuntersuchung für sich und Familienmitglieder wahrnehmen • Haushalt sicherheitsgerecht gestalten • ...

Lebensphase	Handlungsfelder	Rolle	Belange von Sicherheit und Gesundheit	Beispiele
Nacherwerbsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Familie • Peer-Group • Ehrenamt • Freizeit • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Rentner/Pensionäre • Großeltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit neuer Lebensphase • Wissen weitergeben • Werte weitergeben • Lebenserfahrung weitergeben • Wertestabilität: Sicherheit und Gesundheit als Wert • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit altersbedingten Änderungen der individuellen Leistungsvoraussetzungen • Umgang mit Krankheit und Tod im Bekanntenkreis • Gesunde Ernährung • ...

4.6 Gesamtmodell der Handlungskompetenz im Bereich von Sicherheit und Gesundheit

Das gesamte Kompetenzmodell liefert ein umfassendes Bild der einzelnen Aspekte der individuellen Handlungskompetenz (Abb. 4.12). Die Handlungsfähigkeit, die durch explizites Wissen, implizites Wissen und Fertigkeiten beschrieben wird, verdeutlicht die wissensbasierten Bereiche, die zur Entwicklung einer Kompetenz notwendig sind. Das Individuum muss über einen Sachverhalt in irgendeiner Form etwas lernen (explizit, implizit, formal, informell usw.) und Wissen aufbauen (explizites Wissen, Erfahrungswissen, Expertise usw.), um in einem bestimmten Kontext handeln zu können. Die Handlungsbereitschaft als unverzichtbarer komplementärer Part bestimmt die Handlungskompetenz durch die persönlichkeitsbildenden Elemente der Werte, normative Einstellungen, Verantwortungsübernahme und Kontrollüberzeugung. Da diese von Emotionen begleitet werden bzw. sich aus bestimmten Emotionen entwickeln, spielen Emotionen bei der Bereitschaft zu handeln ebenfalls eine entscheidende Rolle.

Als übergreifende Einflussfaktoren auf beide Bereiche – Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft – wirken sich die Persönlichkeitseigenschaften und das soziale Umfeld aus. So prägen beispielsweise die Werte des sozialen Umfelds die individuellen Wertvorstellungen. Das soziale Umfeld steckt aber auch den Rahmen für Lernerfahrungen und damit den Wissenserwerb. Die Persönlichkeitseigenschaften durchdringen die Voraussetzungen sowohl des Lernens, als auch der Werteentwicklung. Schließlich stehen die beiden übergreifenden Faktoren auch in gegenseitigem Einfluss zueinander.

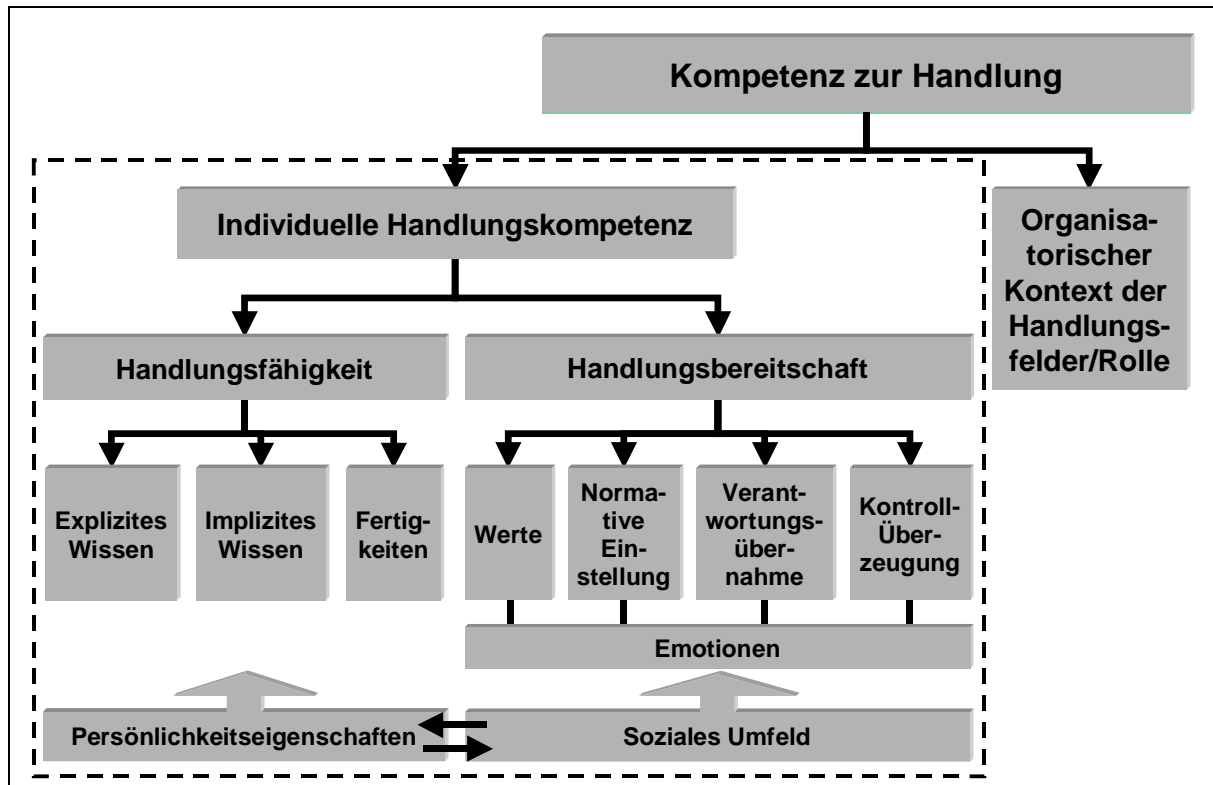


Abb. 4.12 Durch die Handlungsbereitschaft erweitertes gesamtes Kompetenzmodell

5 Matrizes zur Beschreibung von Handlungskompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit

Ein zentrales Ziel der Studie ist die Entwicklung eines Rasters zur Beschreibung von Kompetenzen für Sicherheit und Gesundheit. Als Instrument hierzu werden im Folgenden Matrizes mit entsprechenden Beschreibungskategorien entwickelt und inhaltlich hinsichtlich der Belange zu Sicherheit und Gesundheit gefüllt (vgl. Kapitel 6).

5.1 Dimensionen der Kompetenzmatrix

Ableitungen aus dem gesamten Handlungskompetenzmodell

Aus dem Kompetenzmodell (vgl. Abb. 4.12) sind die übergeordneten Kategorien zu entnehmen, die für die individuelle Handlungskompetenz im Bereich von Sicherheit und Gesundheit relevant sind.

Die Handlungsfähigkeit wurde in der kategorialen Einteilung in explizites Wissen, implizites Wissen und Fertigkeiten entwickelt. Zur besseren Differenzierung der Ausprägung dieser Kategorien wird die Matrix um die Dimensionen der Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz erweitert, wie es vielfach in der Literatur gehandhabt wird (vgl. z. B. SONNTAG, SCHAPER, 1992).

- **Fachkompetenz**

Zur Fachkompetenz lässt sich insbesondere das Grundlagenwissen zählen, das Denkmodelle, Leitbilder und Verständnisse über verschiedene Sachverhalte beinhaltet. Tiefergehende Kenntnisse zu einem speziellen Handlungskontext finden sich im fachlichen Überblickswissen bis hin zu Spezialwissen in einem Fachgebiet. Ein weiterer wichtiger Baustein besonders für den Kontext Sicherheit und Gesundheit ist das Gestaltungswissen, zu dem Grundwissen über Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Grundwissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit zählen.

- **Methodenkompetenz**

Unter Methoden ist das systematische Vorgehen in bestimmten Schrittfolgen zu verstehen. Zu berücksichtigen sind Methoden zur Problembearbeitung, Informationsgewinnung, Wissensmanagement, analytische Methoden, Messmethoden, Gestaltungsmethoden, strategische Methoden, Organisationsmethoden, Dokumentenmethoden, Transfermethoden, Zielsetzungs- und Entscheidungsmethoden, Planungs- und Organisationsmethoden sowie strategische Methoden.

- **Sozialkompetenz**

Zu den Sozialkompetenzen zählen Kooperationskompetenz, Konfliktlösungskompetenz, Kommunikationskompetenz, Rollenkompetenz und Kulturkompetenz im Sinne von Kompetenz im Umgang mit Regeln und Kultur einer Gemeinschaft.

Tab. 5.1 zeigt die Grundform einer Kompetenzmatrix unabhängig von einem konkreten Verwendungskontext. Tab. 6.1 in Kapitel 6 beinhaltet die mit konkreten Anforderungen gefüllte Kompetenzmatrix der Handlungsfähigkeit bezogen auf den Kontext von Sicherheit und Gesundheit.

Tab. 5.1 Grundform einer Kompetenzmatrix

Handlungsfeld, Rolle, Thema		Konkrete Kompetenzanforderungen		
		Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz
Abstrakte Kategorien der Handlungsfähigkeit	Explizites Wissen			
	Implizites Wissen			
	Fertigkeiten			
		Konkrete Kompetenzanforderungen		
Abstrakte Kategorien der Handlungsbereitschaft	Werte			
	Normative Einstellung			
	Verantwortungsübernahme			
	Kontrollüberzeugung			
	Emotionen			
	Soziales Umfeld			

5.2 Verwendungsnutzen der Kompetenzmatrizes

Generelle Matrix zu Sicherheits- und Gesundheitskompetenzen

Eine generelle Kompetenzmatrix – strukturiert nach den Kategorien entsprechend Tab. 5.1 – beschreibt die grundlegenden Handlungskompetenzen auf dem Gebiet von Sicherheit und Gesundheit sowohl für den Bereich der Handlungsfähigkeit als auch für den der Handlungsbereitschaft. Eine solche generelle Kompetenzmatrix

strukturiert die verschiedenen Facetten der Handlungskompetenz zu Sicherheit und Gesundheit unabhängig von Lebensphasen, Handlungsfeldern und wahrgenommenen Rollen und schafft einen Gesamtüberblick.

Kapitel 6 enthält eine differenzierte Beschreibung einer generellen Kompetenzmatrix zur Sicherheit und Gesundheit, die insbesondere folgendermaßen genutzt werden kann:

- Als Verortungsinstrument für vorhandene Produkte zur Kompetenzentwicklung auf dem Gebiet von Sicherheit und Gesundheit
 - Welche Komponenten der Kompetenz sind Gegenstand des Produkts?
Beispiel:
Ein vorliegendes Seminarkonzept zum Arbeitsschutz oder eine Aktion zur Gesundheitsförderung kann mit Hilfe der Matrix bewertet werden. Die dunkelgrau hinterlegten Felder in Tab. 5.2 zeigen, welche Komponenten beispielsweise für ein solches Produkt Gegenstand sind.
 - Welche inhaltlichen Kompetenzen, strukturiert nach den o. g. Komponenten, sollen durch die Produkte entwickelt werden?
Inhaltliche Beschreibungen der Kompetenzen können beispielsweise aus der Matrix in Kapitel 6 entnommen werden.
Tab. 5.3 zeigt beispielhaft, welche Inhalte Gegenstand der Fachkompetenz als explizites Wissen sind und welche Inhalte Gegenstand des Kompetenzfeldes „Verantwortungsübernahme“ sind.
- Zur Orientierung für Neuentwicklung von Produkten
Die Matrix hat hier eine Leitfunktion. Im Einzelnen kann geprüft werden:
 - Welcher Bedarf besteht nach neuen Produkten?
Erfasste Produkte – z. B. in Fachdatenbanken zusammengestellt – können mit Hilfe der Matrix einzelnen Kompetenzfeldern zugeordnet werden. Im Gesamtüberblick sind gefüllte und leere Felder erkennbar, die bisherige Aktivitäten aufzeigen und den Bedarf anhand von „weißen Flecken“ sichtbar machen.
 - Wie soll das neue Produkt ausgestaltet werden?
 - Ist ein inhaltlich sinnvoller Zusammenhang von Kompetenzen gegeben?
 - Sind Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft hinreichend berücksichtigt?
 - Sind Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft hinreichend aufeinander bezogen?
 - Welcher Kompetenzzuwachs wurde in welchen Feldern der Matrix erreicht (bei der späteren Evaluation des Produktes)?

Die generelle Kompetenzmatrix ist die Basis für die Ableitung und Spezifizierung von handlungsfeld- und rollenbezogenen Kompetenzmatrizes.

Tab. 5.2 Beispielhafte Einordnung der mit dem konkreten Produkt „Seminar zur Gesundheitsförderung“ zu entwickelnden Handlungskompetenzen

Handlungsfeld, Rolle, Thema				
		Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz
Abstrakte Kategorien der Handlungsfähigkeit	Explizites Wissen			
	Implizites Wissen			
	Fertigkeiten			
Abstrakte Kategorien der Handlungsbereitschaft	Werte			
	Normative Einstellung			
	Verantwortungs- übernahme			
	Kontrollüberzeu- gung			
	Emotionen			
	Soziales Umfeld			

Tab. 5.3 Beispielhafte Einordnung der Inhalte eines Produktes „Seminar zur Gesundheitsförderung“ in die Felder der Kompetenzmatrix

Handlungsfeld, Rolle, Thema		Fachkompetenz	Methodenkompetenz	Sozialkompetenz
Abstrakte Kategorien der Handlungsfähigkeit	Explizites Wissen			
	Implizites Wissen			
Fertigkeiten				
Abstrakte Kategorien der Handlungsbereitschaft	Werte			
	Normative Einstellung			
	Verantwortungsübernahme			
	Kontrollüberzeugung			
	Emotionen			
	Soziales Umfeld			

Grundwissen um gesundheitsfördernde Faktoren und um salutogene Ressourcen und ihre Wirkungsweise:

- **Verantwortungsübernahme für Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse):**
- **Verantwortungsübernahme für Gestaltung des eigenen Verhaltens:**

Spezifische Kompetenzmatrizes

In den spezifischen Kompetenzmatrizes werden die in der generellen Kompetenzmatrix systematisierten Aspekte der Handlungskompetenz für Sicherheit und Gesundheit mit konkretisierten Kompetenzanforderungen für einzelne Handlungsfelder

gefüllt. Neben dem Handlungsfeld selbst ist die Rolle des Individuums im Handlungsfeld ein strukturierendes Element. Kompetenzmatrizes für das Handlungsfeld „Arbeit“ müssen beispielsweise dahingehend differenziert werden, ob z. B. Kompetenzen für Sicherheit und Gesundheit in der Rolle als Beschäftigte oder als Führungskräfte beschrieben werden sollen. Je nach Rolle sind unterschiedliche Kompetenzanforderungen im Bereich von Sicherheit und Gesundheit gefordert. So haben beispielsweise Beschäftigte die Pflicht, Mängel und Gefahren in ihrem technischen und organisatorischen Tätigkeitsbereich zu melden und benötigen dementsprechend in diesem Bereich Kompetenzen zur Gefahrenerkennung. Die Führungskraft mit Personalverantwortung muss zusätzlich noch über Gestaltungskompetenzen für die Arbeitsbedingungen verfügen.

Im Handlungsfeld „Arbeit“ finden sich viele Themen, die sicherheits- und gesundheitsrelevante Kompetenzen erfordern, vom Tragen persönlicher Schutzausrüstung, über Stressmanagement und Möglichkeiten des körperlichen Ausgleichs bei einseitig belastenden Tätigkeiten bis hin zur gesamten Gestaltung einer ausgeglichenen Work-Life-Balance. Zur weiteren Konkretisierung und Handhabbarkeit der Matrizes empfiehlt es sich daher, auch das fokussierte Thema im Handlungsfeld zu benennen, z. B. welche Kompetenzanforderungen benötigt eine Führungskraft im Handlungsfeld „Arbeit“ zur Durchführung von Unterweisungen oder um Arbeits- und Gesundheitsschutz im Führungshandeln zu integrieren.

Mit Hilfe der Kompetenzmatrizes ist es möglich, systematisch und strukturiert Kompetenzen ganzheitlich zu bestimmen. Durch die Fokussierung auf ein Handlungsfeld, eine Zielgruppe und ein Thema werden die Kompetenzen zielgerichtet erfasst. Dennoch bleibt eine hohe Flexibilität erhalten: Das allgemeine Raster des hinterlegten Kompetenzmodells ist offen für unterschiedliche Handlungsfelder aus verschiedenen Lebensbereichen, die Konkretisierungstiefe ist je nach gestelltem Thema allgemein oder spezifisch variierbar.

Die spezifischen Kompetenzmatrizes können sowohl zur Konzeption als auch zur Evaluation von Kompetenzentwicklungsangeboten zur Anwendung kommen. Bei der Konzeption neuer oder ergänzender Angebote wird in einem erstem Schritt bestimmt, welche Kompetenzen erforderlich sind und eine gefüllte Kompetenzmatrix entwickelt. Im zweiten Schritt wird geplant, wie die einzelnen Anforderungen didaktisch anzusprechen und zu entwickeln sind. Zur Evaluation können im Sinne einer Ist-Soll-Bewertung die Inhalte vorhandener Konzepte mit wiederum eigens entwickelten oder vorliegenden Kompetenzmatrizes abgeglichen werden.

Spezifische Kompetenzmatrizes leisten lebensphasen-, handlungsfeld- und rollenbezogen

- eine Strukturierung und Beschreibung grundlegender Handlungskompetenzen,
- einen Gesamtüberblick über die spezifisch erforderlichen Kompetenzen.

Sie sind

- ein Verortungsinstrument für vorhandene Produkte
- und bieten inhaltliche Orientierung für die Entwicklung neuer Produkte.

6 Generelle Kompetenzmatrix zu Sicherheit und Gesundheit

Inhaltlich sind die Handlungskompetenzen für Sicherheit und Gesundheit aus dem generierten Leitbild abzuleiten (vgl. Abschnitt 3). Die Beschreibung der Kompetenzen erfolgt entsprechend der Grundform der Kompetenzmatrix in Tab. 5.1. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und Übersichtlichkeit werden in

- Abschnitt 6.1 die Aspekte der Handlungsfähigkeit
- Abschnitt 6.2 die Aspekte der Handlungsbereitschaft beschrieben.

Beide Teilkapitel bilden zusammengenommen die gesamte Kompetenzmatrix.

6.1 Generelle Kompetenzmatrix zu Handlungsfähigkeit im Hinblick auf Sicherheit und Gesundheit

Schlüsselkompetenzen für die Entwicklung der Handlungsfähigkeit sind Denkschemata im Bereich des expliziten und impliziten Wissens. Diese Denkschemata sind bildlich gesprochen „die Brille, durch die man die Dinge betrachtet“. Solche generellen Denkschemata sind im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit zu entwickeln.

In Abschnitt 6.1.1 werden die Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit in Form einer Tabelle beschrieben, strukturiert in den Spalten a) Fachkompetenz, b) Methodenkompetenz und c) Sozialkompetenz. In den einzelnen Spalten sind die inhaltlichen Benennungen der Fachkompetenzen von oben nach unten mit aa), ab) usw., die der Methodenkompetenzen mit ba), bb) usw. und die der Sozialkompetenzen mit ca), cb) usw. bezeichnet. Die Nummerierung erfolgt fortlaufend für die Kategorien des expliziten und impliziten Wissens.

Abschnitt 6.1.2 beschreibt die Fachkompetenzen (Spalte a)) inhaltlich differenzierter. Dabei wird nicht zwischen expliziten und impliziten Wissen unterschieden. Die jeweils entsprechenden Kompetenzen des expliziten Wissens und des Erfahrungswissens werden jeweils zusammengefasst, da der Unterschied nicht in den Inhalten der Kompetenzen, sondern in der Form ihres Erwerbs besteht.

Entsprechend wird mit den Methodenkompetenzen (Spalte b)) und ihrer Anwendung zur Bildung von Erfahrungswissen in Abschnitt 6.1.3 verfahren.

6.1.1 Kompetenzmatrix „Handlungsfähigkeit“ – Übersicht

Tab. 6.1 Generelle Kompetenzmatrix der Handlungsfähigkeit zu Sicherheit und Gesundheit

Handlungsfähigkeit			
	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
Explizites Wissen	aa) Grundwissen über Gesundheit, Gesundheitsverständnis	ba) Planungs- und Organisationskompetenz zu Sicherheit und Gesundheit; Strategische Kompetenz für Sicherheits- und Gesundheitsbelange	ca) Kommunikationsfähigkeiten über Sicherheit und Gesundheit cb) Verantwortungsübernahme für Sicherheit und Gesundheit in der jeweiligen Rolle
	ab) Grundwissen über menschliche individuelle Leistungsvoraussetzungen und ihr Wandel im Lebenslauf	bb) Methodenwissen zum Messen und Beurteilen menschlicher individueller Leistungsvoraussetzungen Methodenwissen zur Beurteilung der eigenen Arbeitsfähigkeit	cc) Kooperationskompetenz mit Experten/Expertinnen und Partnern/Partnerinnen im Bereich von Sicherheit und Gesundheit
	ac) Grundwissen zu Prävention, Präventionsverständnis	bc) Siehe ba)	cd) Konfliktlösungskompetenz bei Konflikten von Sicherheits- und Gesundheitsbelangen mit anderen Interessen, Werten, Zielen oder Rollenvorstellungen
	ad) Grundwissen um gesundheitsfördernde Faktoren und das Entstehen von salutogenen Ressourcen sowie ihre Wirkungsweisen	bd) Methodenwissen zur Entwicklung und Förderung von gesundheitsstärkenden Ressourcen – im Bereich der eigenen Person – in der Tätigkeit selbst und der (Arbeits-)Umwelt	ce) Kommunikationskompetenz zur Durchsetzung von Sicherheits- und Gesundheitsbelangen
	ae) Grundwissen über die Entstehung von Unfall- und Gesundheitsgefährdungen und über Gefährdungsfaktoren	be) Methodenwissen zum Erkennen und Ermitteln – von Gefährdungsfaktoren – von Gefahrenquellen in der Lebens- und Arbeitsumwelt Methodenwissen zum faktorbezogenen Erkennen und Ermitteln der – konkreten Erscheinungsform – Ausprägung des Auftretens – Quellen – Schädigungsmechanismen	cf) Rollenkompetenz in den Handlungsfeldern im Bereich Sicherheit und Gesundheit cg) Kulturkompetenz bezüglich Sicherheits- und Gesundheitskultur in verschiedenen Gemeinschaften

Handlungsfähigkeit			
	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	af) Grundwissen um Ursache-Wirkungszusammenhänge von Gefährdungen, Gefahrenquelle und Gesundheitsschaden	bf) Methodenwissen zum Erkennen von Ursache-Wirkungszusammenhängen von Gefährdungen, Gefahrenquelle und Gesundheitsschaden	
	ag) Grundwissen zu Risiko und Risikobewertung	bg) Methodenwissen zur Risikoabschätzung und Risikobewertung sowie zur Entscheidungsfindung über akzeptable Risiken	
	ah) Grundwissen über Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Grundwissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit, besonders im Sinne der Prävention: <ul style="list-style-type: none"> – Grundwissen über Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse) – Grundwissen über Gestaltung des eigenen Verhaltens 	bh) Methodenwissen zu Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Methodenwissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit <ul style="list-style-type: none"> – zur ganzheitlichen Gestaltung – zum Anwenden von Gestaltungsregeln – zur Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse) – zur Gestaltung des eigenen Verhaltens 	
	ai) Grundwissen zu Rechten und Pflichten bezüglich Sicherheit und Gesundheit	bi) Methodenwissen zur rollen- und handlungsfeldbezogenen Wahrnehmung von Rechten und Pflichten bezüglich Sicherheit und Gesundheit	
Implizites Wissen	aj) Erfahrungswissen zu Gesundheit, Gesundheitsverständnis	bj) Erfahrungswissen zur Anwendung von Planungs- und Organisationskompetenz zu Sicherheit und Gesundheit; Strategische Kompetenz für Sicherheits- und Gesundheitsbelange	ch) Erfahrungswissen durch Anwenden der sozialen Kompetenzen, durch eigenes Agieren in sozialen Situationen (vgl. ca) bis cg))
	ak) Erfahrungswissen über menschliche individuelle Leistungsvoraussetzungen und ihr Wandel im Lebenslauf	bk) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zum Messen und Beurteilen menschlicher individueller Leistungsvoraussetzungen Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zur Beurteilung der eigenen Arbeitsfähigkeit	

Handlungsfähigkeit			
	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	al) Erfahrungswissen zu Prävention, Präventionsverständnis	bl) Siehe ba)	
	am) Erfahrungswissen zu gesundheitsfördernden Faktoren und zum Entstehen von salutogenen Ressourcen sowie ihre Wirkungsweisen	bm) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zur Entwicklung und Förderung von gesundheitsstärkenden Ressourcen <ul style="list-style-type: none"> – im Bereich der eigenen Person – in der Tätigkeit selbst und der (Arbeits-)Umwelt 	
	an) Erfahrungswissen über Entstehung von Sicherheits- und Gesundheitsgefährdungen und über Gefährdungsfaktoren	bn) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zum Erkennen und Ermitteln von <ul style="list-style-type: none"> – Gefährdungsfaktoren – Gefahrenquellen in der Lebens- und Arbeitsumwelt <p>Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zum faktorbezogenen Erkennen und Ermitteln der</p> <ul style="list-style-type: none"> – konkreten Erscheinungsform – Ausprägung des Auftretens – Quellen – Schädigungsmechanismen 	
	ao) Erfahrungswissen um Ursache-Wirkungszusammenhänge von Gefährdungen, Gefahrenquelle und Gesundheitsschaden	bo) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zum Erkennen von Ursache-Wirkungszusammenhängen	
	ap) Erfahrungswissen zu Risiko und Risikobeurteilung	bp) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zur Risikoabschätzung und Risikobewertung, zur Entscheidungsfindung über akzeptable Risiken	

Handlungsfähigkeit			
	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	aq) Erfahrungswissen über Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Erfahrungswissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit, besonders im Sinne der Prävention: <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen über Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse) – Erfahrungswissen über Gestaltung des eigenen Verhaltens 	bq) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zu Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Methodenwissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit <ul style="list-style-type: none"> – zur ganzheitlichen Gestaltung – zum Anwenden von Gestaltungsregeln – zur Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse) – zur Gestaltung des eigenen Verhaltens 	
	ar) Erfahrungswissen zu Rechten und Pflichten bezüglich Sicherheit und Gesundheit	br) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zur rollen- und handlungsfeldbezogenen Wahrnehmung von Rechten und Pflichten	
Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Automatisiertes Anwenden der Fach- und Methodenkompetenzen • Automatisches Anwenden der Fach- und Methodenkompetenzen in verschiedenen Kontexten • Gefühl und Gespür haben beim Anwenden der Fach- und Methodenkompetenzen 		<ul style="list-style-type: none"> • Automatisiertes Anwenden der sozialen Kompetenzen • Automatisches Ausfüllen und Ausführen der sozialen Rolle in verschiedenen Kontexten • Gefühl und Gespür für soziale Situationen, Gruppenprozesse, Interaktionen haben

6.1.2 Fachkompetenz im Bereich Sicherheit und Gesundheit

aa) Grundwissen über Gesundheit, Gesundheitsverständnis

+

aj) Erfahrungswissen zu Gesundheit, Gesundheitsverständnis

Das Grundverständnis von Gesundheit entsprechend der Auffassung der Weltgesundheitsorganisation ist als Zustand eines umfassenden körperlichen, geistigen und sozialen Wohlbefindens zu charakterisieren. Gesundheit ist als Ressource zur Bewältigung des täglichen Lebens in den verschiedenen Handlungsfeldern aufzufassen (vgl. hierzu das Gesundheitsverständnis der WHO wie in Abschnitt 3.1 zusammengefasst).

Grundwissen über Gesundheit und ein umfassendes, nicht nur medizinisch geprägtes Gesundheitsverständnis ist eine grundlegende fachliche Kompetenz als Teil der Handlungskompetenz auf dem Gebiet von Sicherheit und Gesundheit. Im Einzelnen sind insbesondere folgende Punkte relevant:

- Grundverständnis „Was ist Gesundheit?“ (WHO-Verständnis, s.o.)
- Wissen um die Einflussfaktoren auf Gesundheit (Lebensweise, soziales Umfeld, Lebens- und Arbeitsbedingungen, allgemeine sozioökonomische, kulturelle und physische Umweltbedingungen)
- Wissen um die Bedeutung des eigenverantwortlichen Handelns für Gesundheit
- Wissen, dass man über bestimmte Ressourcen verfügen muss, um die Anforderungen aus der Umwelt positiv zu bewältigen (fachliche, emotionale und soziale Kompetenzen; positives Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen; positive soziale Beziehungen, gegenseitige Unterstützung)

Die Entwicklung eines entsprechenden Gesundheitsbewusstseins ist eine zentrale fachliche Basisqualifikation. Dies erfordert zum einen die systematische Entwicklung von explizitem Wissen in allen Lebensphasen und Handlungsfeldern. Der Grundlegung im Kindes- und Jugendalter in den Handlungsfeldern Familie, Kindertagesstätten und Schulen kommt eine besondere Bedeutung für die Entwicklung eines entsprechenden fachlichen expliziten Wissens zu.

Gesundheitsbewusstsein muss sich über erfahrungsbezogene Lernprozesse im gesamten Lebensverlauf in Form von impliziten Wissen konkretisieren und sich in verschiedenen Feldern manifestieren.

ab) Grundwissen über menschliche individuelle Leistungsvoraussetzungen und ihr Wandel im Lebenslauf

+

ak) Erfahrungswissen über menschliche individuelle Leistungsvoraussetzungen und ihr Wandel im Lebenslauf

Zu den Leistungsvoraussetzungen zählen physische (wie Bewegungsapparat, Sinnesorgane) und psychische (wie Aufmerksamkeitsleistungen, Informationsverarbeitungskapazitäten) Voraussetzungen. Der Begriff der Leistungsvoraussetzungen ist neutral zu verstehen. Die Leistungsvoraussetzungen unterliegen zum einen entwicklungsbedingten Veränderungen, zum anderen sind sie z. T. durch eigene Steuerung änderbar. Sie sind interindividuell verschieden. Zur Anpassung von äußeren Bedingungen an die Leistungsvoraussetzungen dienen zur Orientierung durchschnittliche Richtwerte (z. B. durchschnittliche Körpermaße zur ergonomischen Einrichtung von Arbeitsplätzen).

Im Einzelnen sind insbesondere nachfolgende Punkte relevant.

- Grundkenntnisse über die menschlichen Leistungsvoraussetzungen generell und die eigenen Leistungsvoraussetzungen:
 - Physische Leistungsfähigkeit von Stütz- und Bewegungssystem, von Herz-Kreislauf-System, von Atmung und Stoffwechsel sowie von Nervensystem und Sinnesorganen

- Psychische Leistungsfähigkeit der Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung, Informationsspeicherung
- Physische und psychische Leistungsbereitschaft
- Grundkenntnisse über die Einflussgrößen auf die Leistungsvoraussetzungen wie Alter, Geschlecht, Trainiertheit, Ausbildung, Vorschädigungen, Tagesschwankungen, Motivation, Ermüdung, Stimmungslagen und Arbeitsbedingungen
- Grundkenntnisse über den Wandel der Leistungsvoraussetzungen mit zunehmendem Alter; Grundverständnis vom Wandel der Leistungsfähigkeit mit dem Lebensalter anstelle des Defizitmodells der Leistungseinschränkungen
- Wissen um die Möglichkeiten und Chancen des Erhalts und der Verbesserung der individuellen Leistungsvoraussetzungen
- Grundverständnis, dass Lebens- und Arbeitsbedingungen gemäß den jeweiligen Leistungsvoraussetzungen gestaltet werden müssen, z. B.:
 - Anpassung der Arbeitsanforderungen an die sich wandelnden psychischen und physischen Kräfte
 - Vermeiden von Über- und Unterforderungen insbesondere mit zunehmenden Alter
 - Nutzen der aus dem Leistungswandel entstehenden Stärken zur Bewältigung von Anforderungen – dies betrifft auch den Umgang mit Unfallgefahren
- Grundverständnis der selbstbestimmten Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und am Arbeitsleben bei Krankheit, Behinderung oder anderen Leistungseinschränkungen; Grundkenntnisse über die Auswirkungen von Leistungseinschränkungen und Kompensationsmöglichkeiten z. B. bei Behinderungen; Grundkenntnisse über die Gestaltungsmöglichkeiten zur Beseitigung von Hindernissen und zur Herstellung von Chancengleichheit
- Grundverständnis der Wirkfaktoren auf die Arbeitsfähigkeit mit zunehmendem Lebensalter:
 - Maßnahmen der Gesundheitsförderung
 - Qualifizierung und lebenslanges Lernen
 - Arbeits- bzw. Unternehmenskultur, Qualität der sozialen Beziehungen
 - Gestaltung der Arbeitsbedingungen
- Grundverständnis der Leistungsfähigkeit mit zunehmenden Lebensalter im Kontext von Gesundheit
 - Wirkungen auf die Arbeitsqualität und Produktivität
 - Wirkungen auf die Lebensqualität und das Wohlbefinden

Grundlagen und Grundverständnis sind auch hier über explizites Wissen zu entwickeln. Dem impliziten Wissen kommt insbesondere große Bedeutung zu im Zusammenhang mit den durch das Lebensalter bedingten Veränderungen der Leistungsvoraussetzungen, der konkreten Gestaltung von Lebens- und Arbeitsbedingungen sowie einem angepassten Verhalten.

- ac) Grundwissen zu Prävention, Präventionsverständnis**
+
al) Erfahrungswissen zu Prävention, Präventionsverständnis

Ein umfassendes Präventionsverständnis geht über bloße Vermeidungsstrategien hinaus. Prävention in einem solch umfassenden Verständnis schließt die vorbeugende und vorgeifende Gestaltung der Arbeits- und Lebensbedingungen, um vorausschauend Gesundheitsschäden und Unfälle zu vermeiden, genauso ein wie alle Aktivitäten zur Stärkung von gesundheitsförderlichen Ressourcen und Bewältigungskompetenzen. Prävention ist Verhältnis- und Verhaltensprävention.

Im Einzelnen geht es hier insbesondere um folgende Punkte:

- Umfassendes Präventionsverständnis
- Wissen, was Verhältnisprävention ist, welchen Stellenwert Verhältnisprävention hat, welche Ansatzpunkte für Verhältnisprävention bestehen
- Wissen, was Verhaltensprävention ist, welchen Stellenwert Verhaltensprävention hat, welche Ansatzpunkte für Verhaltensprävention bestehen
- Wissen, dass Prävention auf die vorausschauende Gestaltung von Lebens- und Arbeitsbedingungen gerichtet ist und die Aktivitäten zur Stärkung der Gesundheit einschließt
- Wissen, dass Prävention eine Anpassung von Maßnahmen und Verhaltensweisen bei sich ändernden Leben- und Arbeitsbedingungen erfordert
- Wissen, dass Prävention auf eine ständige Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen gerichtet ist
- Wissen, dass Prävention auch in der Eigenverantwortung des Einzelnen zu betreiben ist (vgl. aa))

Neben explizitem Wissen muss das Präventionsverständnis durch erfahrungsgelitetes implizites Wissen zu einem vertieften und verfestigten Verständnis von Prävention führen.

- ad) Grundwissen um gesundheitsfördernde Faktoren und das Entstehen von salutogenen Ressourcen sowie ihre Wirkungsweisen**
+
am) Erfahrungswissen zu gesundheitsfördernden Faktoren und das Entstehen von salutogenen Ressourcen sowie ihre Wirkungsweisen

Ausgehend von einem Grundverständnis von Gesundheit ist eine wesentliche fachliche Kompetenz das Wissen um gesundheitsförderliche Ressourcen sowie um gesundheitsfördernde Faktoren, die zu Entstehung und Entwicklung von Gesundheit beitragen. Wer die positiven Effekte von gesundheitsförderlichen Faktoren und Ressourcen für sich nutzen will, muss wissen, aus welchen Quellen für Gesundheit geschöpft werden kann und wie diese sich in Arbeit und Alltag positiv auswirken können.

- Grundkenntnisse über salutogene Ressourcen:

Ressourcen sind Quellen, aus denen die Gesundheit im Sinne eines umfassenden physischen, psychischen und sozialen Wohlbefindens gestärkt und erhalten werden kann. Sie befinden sich sowohl im Menschen selbst als auch im (organisatorischen) Umfeld.

 - Ressourcen aus der eigenen Person heraus:
 - Selbstsicherheit und Selbstvertrauen
 - Selbstwirksamkeit, Überzeugung, die Anforderungen aus der Umwelt lösen zu können; Überzeugung, mit dem eigenen Handeln im Sinn der Ziele etwas zu bewirken (sich z. B. gesund zu verhalten)
 - Selbstwertschätzung, positive Selbstbeurteilung, positives Selbsterleben
 - Weitreichende soziale Kompetenzen
 - Soziales Netzwerk mit guter Qualität der sozialen Beziehungen
 - Erlernte Umgangsweisen zur Bewältigung von Belastungen und Anforderungen; Strategien zur Bewältigung von Belastungen (Umgang mit Stress, Selbstorganisation, Kontrolle der Situation – „Alles im Griff haben“; Entspannungstechniken)
 - Kommunikationsfähigkeiten
 - Körperliche Fitness
 - Organisationale Ressourcen aus der Umwelt:
 - Qualität des sozialen Klimas im unmittelbaren Umfeld von Kindern und Jugendlichen (Familie, Wohnumfeld, Bildungseinrichtungen); Möglichkeit zur Individualisierung und Identitätsbildung in einem angemessenen Orientierungsrahmen (Werte, soziale Verhaltensweisen, Informationsangebot etc.)
 - Zugehörigkeit zu sozialen Netzwerken und sozialer Rückhalt: Keine soziale Isolation, gegenseitige Unterstützung; Hilfen zum Umgang mit Belastungen und Anforderungen aus der Umwelt; Gefühl der sozialen Integriertheit; Förderung von Selbstkompetenz und Autonomie; Unterstützung bei der Realisierung eines gesundheitsgerechten Verhaltens
 - Arbeitstätigkeit und Arbeitsbedingungen: Vollständige Tätigkeiten mit planenden, ausführenden und das eigene Ergebnis beurteilenden Anteilen; hinreichende Entscheidungs- und Handlungsspielräume über die Art und Weise der Ausführung von Arbeitstätigkeiten; Tätigkeiten mit Lernangeboten und Anreiz zu Kompetenzerwerb und -erweiterung, gegenseitige Unterstützungsmöglichkeiten bei der Bewältigung von Arbeitsanforderungen
 - Hinreichende Beteiligungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Arbeits- und Lebensbedingungen
- Grundkenntnisse über gesundheitsfördernde Faktoren und Maßnahmen, die zum Entstehen und zur Förderung salutogener Ressourcen beitragen:

Wissen, dass gesundheitsfördernde Faktoren (vgl. SCHNEIDER, 1997) vor allem bestehen in:

 - Physische Faktoren

Anforderungen, die auf den Körper wirken und ihn in angemessener Weise fördern und fordern wie z. B. ausgewogene Bewegung, gesundheitsgerechte Ernährung, behagliches Klima, Licht und Farbe der Umgebung

- Psychische Faktoren
Anforderungen, die auf den Geist wirken und ihn in angemessener Weise fördern und fordern und zu einem positiven Arbeitserleben führen wie z. B. interessante, abwechslungsreiche, lernförderliche Aufgaben und Tätigkeiten, die es einerseits ermöglichen, vorhandene Kompetenzen zur Bewältigung der Aufgaben zu nutzen, und andererseits Anreize zur Weiterentwicklung der Kompetenzen bieten, aber auch Transparenz und Einsicht in die Sinnhaftigkeit der Dinge, die zu tun sind
- Soziale Faktoren
Anforderungen, die den Umgang mit anderen Menschen betreffen wie z. B. das Organisieren von Zusammenarbeit und Kommunikation bei der Arbeit (trägt zur Freude und Motivation an der Arbeit bei und hilft vorhandene Belastungen besser zu bewältigen)
- Grundwissen um die Wirkungen gesundheitsfördernder Ressourcen und Faktoren:
 - Grundverständnis des arbeitswissenschaftlichen Belastungs-Beanspruchungskonzeptes
Anforderungen aus der Umwelt beanspruchen den Menschen und können in der Folge positive und negative Wirkungen hervorrufen. Der Zusammenhang zwischen Belastung, Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen wird mit Abb. 6.1 verdeutlicht.

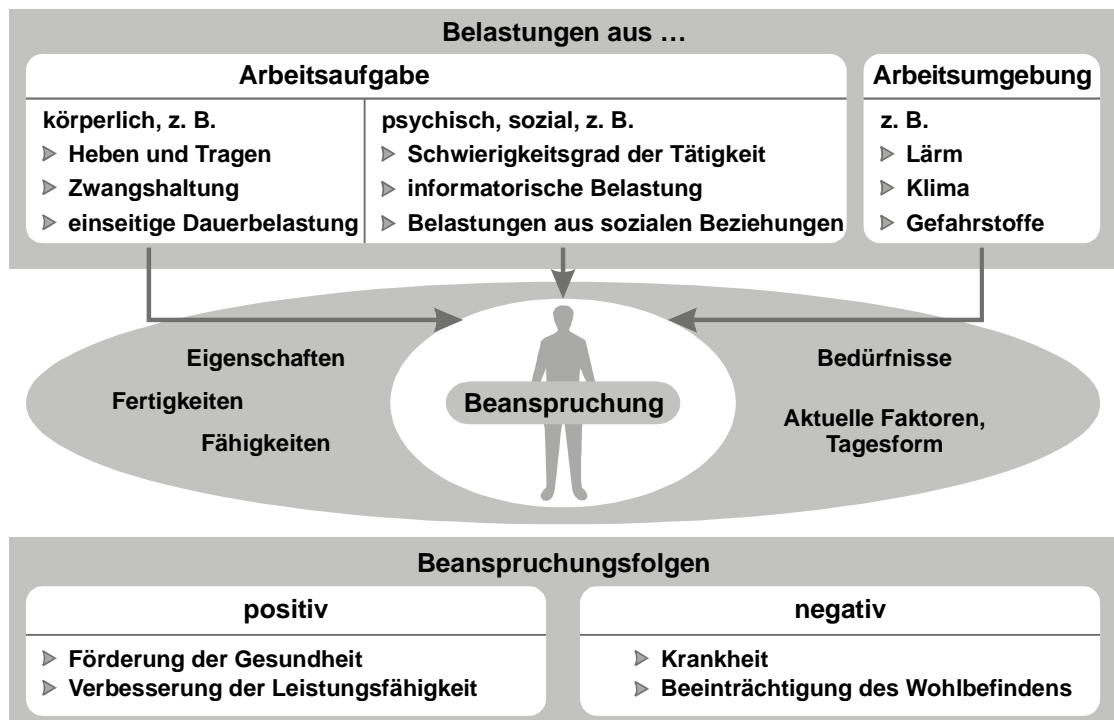


Abb. 6.1 Zusammenhang Belastungen – Beanspruchung – Beanspruchungsfolgen

- Grundverständnis des Kohärenzerlebens (Antonovski, zit. nach BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDHEITLICHE AUFKLÄRUNG, 2001)
- Grundverständnis, was Bewältigungskompetenzen sind, worin sie bestehen und wie sie wirksam werden (z. B. Fähigkeiten zum Umgang mit stressbelasteten Situationen)
- Grundverständnis, dass gesundheitliche Ressourcen dazu beitragen,
 - sich wohl zu fühlen und mit den eigenen Leistungen bzw. der Arbeit zufrieden zu sein,
 - die Leistungsfähigkeit (auch mit fortschreitendem Alter) aufrecht zu erhalten
 - beschäftigungsfähig zu sein,
 - innovativ und kreativ handeln zu können.
- Grundverständnis über die positiven Langzeitwirkungen des Aufbaus und der Weiterentwicklung von gesundheitsförderlichen Ressourcen
- Grundverständnis, dass sowohl die Anforderungen aus der Umwelt und selbstgestellte Anforderungen gestaltet und ausgewählt werden können als auch die Kompetenzen zur Bewältigung von Anforderungen gezielt und bewusst entwickelt werden können
- Grundverständnis, dass Gesundheit ein Resultat der gesundheitlichen Ressourcen und ihrer Nutzung ist
- Grundverständnis von Gesundheitsförderung als Prozess, der den Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Gesundheit ermöglicht und sie dadurch zur Stärkung ihrer Gesundheit befähigt
- Grundwissen um die Ansatzpunkte von Gesundheitsförderung:
 - Information und Bewusstseinsbildung
Hier geht es in erster Linie um Aufklärung der Beschäftigten hinsichtlich gesundheitsrelevanter Fragen. Dieser Ansatz geht davon aus, dass über den Verstand und die Einstellungen das Verhalten beeinflusst werden kann.
 - Verhaltensänderung
Durch entsprechende Kursangebote soll z. B. ein gesundheitsgerechtes Verhalten entwickelt werden (Essverhalten, Umgang mit Stress, Bewegungsverhalten, Heben und Tragen usw.).
 - Veränderung der gesundheitsfördernden Bedingungen
Dies ist z. B. durch Arbeitsorganisation, angemessenes Führungsverhalten, ergonomische Gestaltung von Arbeitsplätzen möglich.

Zur Entwicklung von Grundkenntnissen und einem ersten Grundverständnis der Gesundheitsförderung und von Ressourcen kommt dem Aufbau von expliziten Wissen ein hoher Stellenwert zu. Für die Ausbildung von gesundheitsförderlichen Handlungsstrategien in Arbeit und Alltag über den Lebenszyklus hinweg ist der Aufbau von implizitem Wissen in Verbindung mit konkreten Fertigkeiten wesentlich.

- ae) **Grundwissen über die Entstehung von Unfall- und Gesundheitsgefährdungen und über Gefährdungsfaktoren**
- +
an) **Erfahrungswissen über Entstehung von Sicherheits- und Gesundheitsgefährdungen und über Gefährdungsfaktoren**

Handlungsfähigkeit zum Vermeiden und Beherrschen von Unfall- und Gesundheitsgefährdungen setzt ein Grundverständnis über die Entstehung von Gefährdungen voraus. Dazu ist ein entsprechendes Denkmodell notwendig. Im einzelnen umfasst dies:

- Unfälle und Erkrankungen, insbesondere arbeitsbedingte Erkrankungen, sind auf Ursachen zurückzuführen, die prinzipiell darin bestehen, dass der Mensch mit einem unfall- oder krankheitsbewirkenden Faktor zusammentrifft.
- Speziell in der Arbeitswelt, aber auch in vergleichbaren Situationen wie bei Arbeiten in Heim und Freizeit sowie bei ehrenamtlichen Tätigkeiten sind Faktoren zu finden, die – wenn sie unter bestimmten Bedingungen mit dem Menschen zusammentreffen – zu einer konkreten Gefährdung führen. Als Gefährdung wird der Zustand oder die Situation bezeichnet, in der die Möglichkeit des Eintritts eines Unfalls oder eines Gesundheitsschadens besteht. Die Gefährdung entsteht durch ein mögliches räumliches und/oder zeitliches Zusammentreffen einer Gefahrenquelle mit dem Menschen, bei dem eine schädigende Wirkung eintreten kann. Das Zusammentreffen kann durch gefahrbringende Bedingungen beeinflusst sein (vgl. Abb. 6.2).

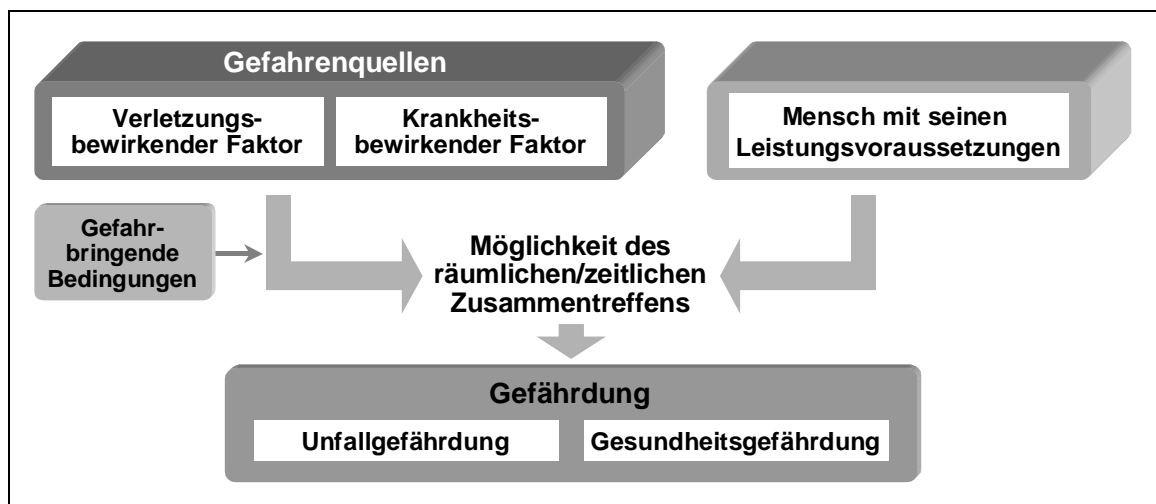


Abb. 6.2 Denkmodell „Gefährdung als das Zusammentreffen von Mensch und Gefahrenquelle (verletzungsbewirkende oder krankheitsbewirkende Faktoren)“

- Solche Faktoren sind immer an konkrete Quellen gebunden, aus denen sie entstehen – die Gefahrenquelle. Die Gefahrenquelle kann verletzungsbewirkende Faktoren und/oder krankheitsbewirkende Faktoren aufweisen. Eine Gefahrenquelle ist die Quelle eines möglichen Schadens.
- Gefahrenquellen (Gefährdungsfaktoren als verletzungs- und krankheitsbewirkende Faktoren) und Gefährdungen (Möglichkeiten des zeitlich/räumlichen Zusammentreffens)

menttreffens von Mensch und Gefährdungsfaktoren) sind vorausschauend erkennbar und beeinflussbar.

- Das vorausschauende Erkennen der Gefahrenquelle ist eine zentrale Grundlage für Sicherheit und Gesundheit.
- Gefahrenquellen können in verschiedenen Bereichen bestehen. Eine Aufgliederungsmöglichkeit bietet die Unterteilung in technischen, organisatorischen, persönlichen und sozialen Bereich:
 - Technischer Bereich
 - Alle Gegenstände wie Geräte und Maschinen benutzt in Haushalt, Freizeit, Arbeit
 - Alle Stoffe wie Putzmittel, Waschmittel, Medikamente, Pflegeprodukte, Bastelstoffe, Arbeitsstoffe etc. benutzt in Haushalt, Freizeit, Arbeit
 - Gestaltung von Wohn- und Arbeitsräumen, weiteren Nutzräumen (wie Keller, Dachboden, Hobbywerkstatt), Wirkungsorten (Lesecke, Heimwerkerwerkbank, Küche, Spielecke etc.)
 - Verfahrensweisen wie Reinigungsverfahren, Essenszubereitung, Arbeitsverfahren, Verfahren bei Hobbywerken
 - Organisatorischer Bereich
 - Aufgaben:
Mit was beschäftigt man sich (Hobby, Arbeit, Familie, Freundeskreis, Freizeit, Ehrenamt etc.)?
 - Organisation:
Wie tut man die Dinge (Was hat Priorität, worauf wird wie viel Zeit verwendet, ist man alleine oder in einer Gruppe, ist der Inhalt selbst- oder fremdbestimmt etc.)?
 - Zeitdimension:
Wie lange und in welcher Häufigkeit tut man die Dinge?
 - Persönlicher Bereich
 - Art und Weise der Ausführung von Tätigkeiten
 - Verhaltensweisen:
Welche Verhaltensweisen werden gefordert, welche sanktioniert etc.

Die unterschiedlichen Gefahrenquellen können verletzungsbewirkende Faktoren und/oder krankheitsbewirkende Faktoren aufweisen. Der latente Zustand charakterisiert ein vorhandenes Gefährdungspotenzial mit schadensbewirkenden Eigenschaften der objektiven Arbeitsbedingungen unabhängig vom Risiko. Eine Gefahrenquelle ist die Quelle eines möglichen Schadens.

Handlungskompetenzen erfordern explizites und implizites Wissen insbesondere zu folgenden Punkten:

- Grundverständnis zum Entstehen von Unfall- und Gesundheitsgefährdungen (vgl. Abb. 6.2)
- Wissen, dass man Gefahrenquellen erkennen kann

- Wissen, welche Faktoren zu Unfällen und Erkrankungen führen können
Es sind Grundkenntnisse über das Gesamtspektrum der Faktoren erforderlich, die zu Schädigungen führen können⁵.
- Wissen, dass die Faktoren Quellen haben, aus denen sie entstehen
- Wissen, wo sich diese Faktoren in der Lebens- und Arbeitsumwelt befinden können (von welchen Quellen Gefährdungen ausgehen können)
- Wissen, in welcher Weise die Faktoren den Menschen schädigen können
- Hier geht es darum, dass auf den einzelnen Faktor bezogen darüber Grundkenntnisse bestehen, wie sie schädigend auf den Menschen einwirken können.
- Wissen, dass die Faktoren bestimmte Ausprägungen haben müssen, um Schädigungen hervorrufen zu können (Intensität des Auftretens, Energiepotenziale, Dosis und Zeitdauer der Einwirkung)
- Wissen, dass das mögliche Schadensausmaß abhängig ist von der konkreten Ausprägung der Gefährdung (Intensität des Auftretens, Energiepotenziale, Dosis und Zeitdauer der Einwirkung)
- Wissen, wie man die Faktoren erkennen kann
- Wissen, wie man das Ausmaß ihres Auftretens und ihre Ausprägungen erkennen kann

af) Grundwissen um Ursache-Wirkungszusammenhänge von Gefährdungen, Gefahrenquelle und Gesundheitsschaden

+

ao) Erfahrungswissen um Ursache-Wirkungszusammenhänge von Gefährdungen, Gefahrenquelle und Gesundheitsschaden

Wer Unfälle und Erkrankungen vermeiden möchte, muss über ein Denkmodell (Erklärungsschema) zum Zustandekommen verfügen. Abb. 6.3 zeigt das Denkmodell in seinen grundlegenden Zusammenhängen.⁶

Erst wenn Ursache-Wirkungszusammenhänge klar sind, ist es möglich, sie zu unterbrechen bzw. ihr Entstehen zu vermeiden. Das Denkmodell zur Unfallentstehung verdeutlicht, dass für das Entstehen eines Unfalls oder einer Verletzung der Mensch (z. B. in der Küche) und der verletzungsbewirkende Faktor (z. B. heiße Herdplatte) unter dem Umstand einer begünstigenden Bedingung (z. B. Ablenkung durch gleichzeitiges Telefonieren) zusammentreffen müssen (Mensch lehnt sich an heiße Herdplatte an). Die heiße Herdplatte alleine bewirkt noch keine Verletzung. Die Verletzung kann vermieden werden durch das Wahrnehmen der heißen Herdplatte und das Vermeiden der Berührung.

⁵ Das Spektrum der Faktoren ist geprägt durch mechanische, elektrische, klimatische, physikalische, chemische, biologische, physische, psychische Faktoren.

⁶ Erkrankungen sind natürlich auch auf endogene Ursachen zurückzuführen. Hier wird auf solche Erkrankungen abgehoben, bei denen Einflüsse aus der (Arbeits-)Umwelt einen Beitrag leisten. Arbeit wird hier nicht auf Erwerbsarbeit beschränkt, sondern schließt Tätigkeiten in Ehrenamt, Heim und Freizeit ein.

Das Denkmodell zur Krankheitsentstehung berücksichtigt über das Zusammentreffen von Mensch und krankheitsbewirkendem Faktor und der begünstigenden Bedingung hinaus Latenzzeiten und die Intensität der Einwirkung. Ein Mensch, der mit Grippeviren (krankheitsbewirkender Faktor) während einer Erkrankungswelle (hohe Intensität) bei eigener schlechter körperlicher Verfassung (begünstigende Bedingung) zusammentrifft (in der Arbeit, in der Familie, in der Straßenbahn), erkrankt sehr wahrscheinlich nach ein bis zwei Tagen (Latenzzeit).



Abb. 6.3 Zusammenhang zwischen Gefahrenquelle, Gefährdung sowie Gesundheitsschäden

Die meisten Gefährdungen, die in konkreten Lebens- und Arbeitssituationen auftreten, führen nicht zu einem Unfall oder einer Erkrankung. Entscheidend ist die konkrete Ausprägung des Auftretens der Gefährdung in einer konkreten Situation. Diese beeinflusst die Eintrittswahrscheinlichkeit und das tatsächliche mögliche Schadensmaß, das Risiko (vgl. ag). Erst wenn eine hinreichende Wahrscheinlichkeit eines Schadenseintritts (Verletzung, Krankheit) gegeben ist, liegt ein handlungsrelevanter Gefahrenzustand vor.

Im Einzelnen ist explizites und implizites Wissen zu folgenden Punkten relevant:

- Wissen, wie Unfälle entstehen, welche Faktoren eine Rolle spielen und wie sie in der Abfolge zusammenwirken (Grundverständnis eines Erklärungsmodells für das Eintreten von Unfällen)
- Wissen um die Unfallentstehung zum vorausschauenden Erkennen und Bewerten von Situationen nutzen können, um rechtzeitig durch angemessenes Verhalten gegensteuern zu können
- Wissen, dass vorhandene Gefährdungen jederzeit wirksam werden können
- Wissen, dass bestimmte Bedingungen das Wirksamwerden der Gefährdungen begünstigen
- Wissen, dass unterschiedliche Folgen (Unfallschwere, Sachschäden) auf die gleichen Faktoren und Bedingungen zurückzuführen sind
- Wissen, dass Unfälle keine schicksalhaften Ereignisse sind, sondern auf Ursachen – nämlich Gefährdungen – zurückzuführen sind
- Wissen, dass arbeitsbedingte Erkrankungen auf krankheitsbewirkende Faktoren aus der Tätigkeit und der Arbeitsumwelt zurückzuführen sind
- Wissen, dass die Dauer und Intensität der Einwirkung von krankheitsbewirkenden Faktoren mitentscheiden über das Auftreten einer arbeitsbedingten Erkrankung und ihre Schwere
- Wissen, dass unterschiedliche Folgen (Erkrankungsschwere, Folgeschäden) auf die gleichen Faktoren und Bedingungen zurückzuführen sind

ag) Grundwissen zu Risiko und Risikobeurteilung

+

ap) Erfahrungswissen zu Risiko und Risikobeurteilung

Der Umgang mit Risiken gehört zum Leben und zur Arbeitswelt. Risiko bezeichnet allgemein die Wahrscheinlichkeit, dass bei einer Handlung eine unerwünschte Folge eintritt. Man spricht z. B. vom Verseuchungsrisiko, Unfallrisiko oder Erkrankungsrisiko. Risiko ist die Schwere eines möglichen Schadens und die Wahrscheinlichkeit, dass dieser Schaden eintritt. Sicherheit ist der Zustand, in dem das bestehende Restrisiko nicht höher ist als das gerade noch akzeptable Grenfrisiko. Gefahr ist der Zustand, in dem das bestehende Restrisiko höher ist als das gerade noch akzeptable Grenfrisiko (vgl. Abb. 3.7). Dies bezieht sich sowohl auf die Unfall- als auch auf die Gesundheitsrisiken.

Das Vorliegen eines Risikos ist Teil des Erklärungsmodells für die Entstehung von Gesundheitsschäden (vgl. Abb. 6.4).

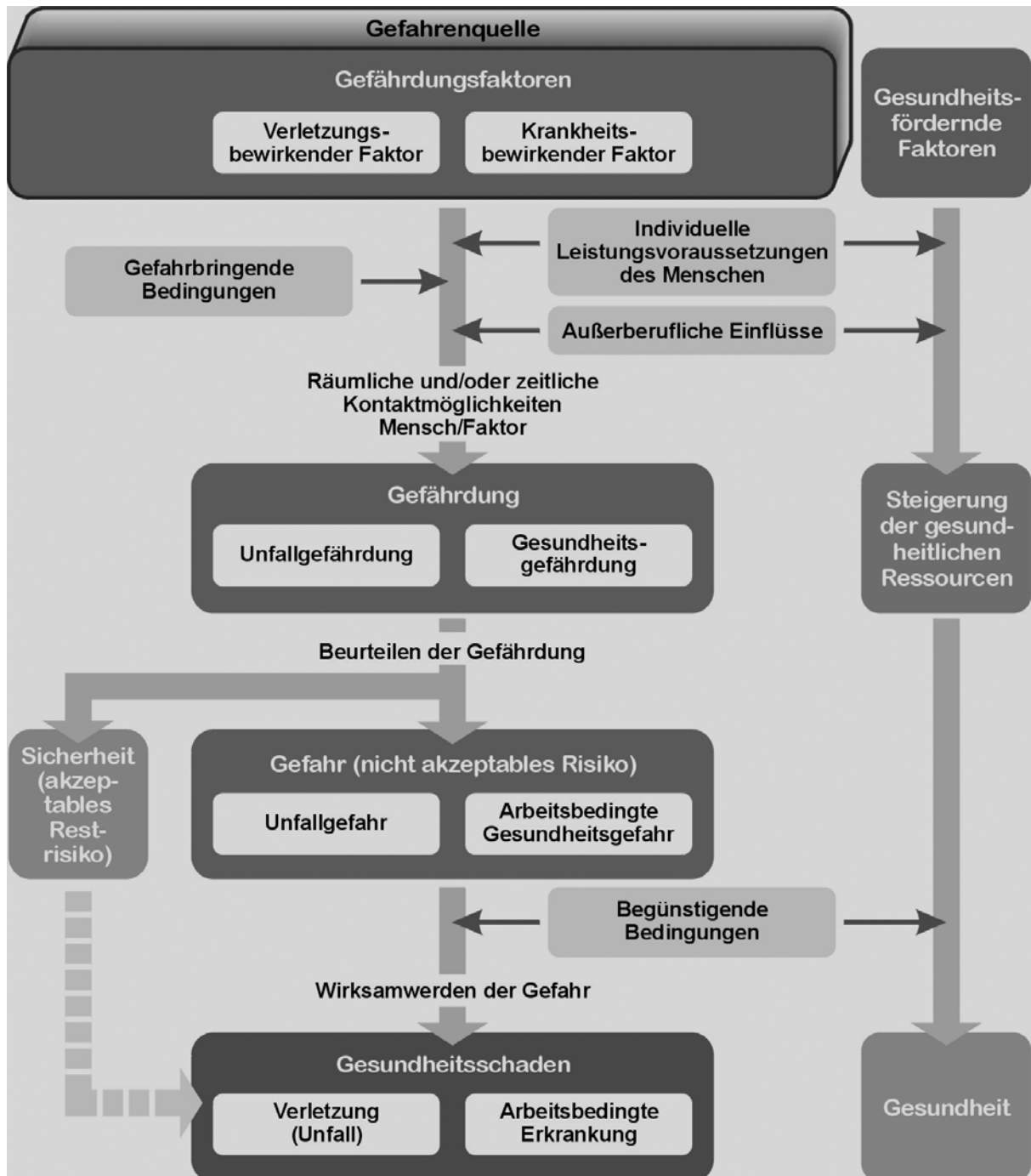


Abb. 6.4 Gefahr und Risiko als Teil des Erklärungsmodells für die Entstehung von Gesundheitsschäden

Dieses Grundverständnis von Risiko beinhaltet auch die Einsicht, dass mit akzeptablen Risiken umgegangen werden muss, nicht akzeptable Risiken jedoch vermieden werden müssen. Um diese Unterscheidung akzeptabel versus nicht akzeptabel treffen zu können, ist ein grundlegendes Wissen zu Risikoabschätzung und -bewertung notwendig:

- Wissen, dass eine Risikoabschätzung in jeder konkreten Situation erforderlich ist: Risiken müssen unter Berücksichtigung der Umstände der konkreten Situation abgeschätzt werden (Abschätzung der Eintrittswahrscheinlichkeit und des Schadensausmaßes)

- Wissen, dass eine Risikobewertung auf der Grundlage des abgeschätzten Risikos erforderlich ist (rationale Grundlage für Entscheidungen über das Verhalten)
 - Grundwissen zum akzeptablen Grenzrisiko:
 - Kenntnis über relevante Grenzwerte; Beachtung der Dosis-Wirkungsbeziehung
 - Wissen, dass Grenzwerte als Ergebnis gesellschaftlicher Diskussion zu sehen sind
 - Wissen, dass Grenzwerte im Betrieb, in der Organisation, im sozialen Umfeld diskutiert und entwickelt werden müssen, wenn allgemein akzeptierte Werte zur Beschreibung des Grenzrisikos fehlen
 - Wissen, dass Risiken bewusst eingegangen oder gemieden werden können (Risikobewusstsein)
 - Wissen, dass Zustände oberhalb des akzeptablen Grenzrisikos Gefahrenzustände sind und entsprechender Handlungsbedarf zur Beherrschung der Risiken besteht
 - Wissen, dass bei Zuständen unterhalb des akzeptablen Grenzrisikos in der Regel immer noch Gefährdungen vorhanden sind, die durch angemessenes Verhalten beherrscht werden müssen
- ah) **Grundwissen über Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Grundwissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit, besonders im Sinne der Prävention**
- +
- aq) **Erfahrungswissen über Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Erfahrungswissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit, besonders im Sinne der Prävention**

Ein zentraler Aspekt von Handlungsfähigkeit zu Sicherheit und Gesundheit besteht im expliziten und impliziten Gestaltungswissen. Das Grundwissen über Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie das Grundwissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit beinhaltet folgende zwei Aspekte von Gestaltungswissen:

- Grundwissen über die Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse)
Verhältnisprävention als vorbeugende Gestaltung der Bedingungen in Heim, Freizeit, Arbeit, Bildungsstätten usw.
Dazu zählt die Gestaltung von Rahmenbedingungen und Lebensverhältnissen nach bestimmten Kriterien und gültigen Standards für eine gute Gestaltung wie Hygienestandards, ergonomische Gestaltungsregeln, Regeln zur Gestaltung von abwechselnden Anstrengungs- und Erholungszeiten etc.
 - Grundverständnis entwickeln, dass die Lebens- und Arbeitsbedingungen grundsätzlich gestaltbar sind
 - Wissen, dass immer das gesamte (Arbeits-)System unter Beachtung der Wechselwirkungen seiner einzelnen Elemente sicher und gesundheitsgerecht gestaltet werden muss

- Wissen, dass man für die sichere und gesundheitsgerechte Gestaltung von Lebens- und Arbeitsbedingungen selbst Kenntnisse benötigt, um dies eigenverantwortlich umzusetzen bzw. daran mitzuwirken
- Wissen, wo man Informationen über Gestaltungsstandards und gute Praxisbeispiele gewinnt
- Wissen, welche Experten und Institutionen bei der Gestaltung unterstützen können
- Felder der menschengerechten Arbeitsgestaltung und Gesundheitsförderung kennen:
 - Gestaltung von Arbeitsaufgaben sowohl hinsichtlich körperlicher als auch psychischer Beanspruchung (Vermeiden von Über- bzw. Unterforderung; Möglichkeiten, vorhandene Fähigkeiten einzusetzen und weiterzuentwickeln; angemessene und ausgewogene körperliche Beanspruchung usw.)
 - Gestaltung der Arbeitsorganisation (Handlungs- und Tätigkeitsspielraum; Vermeiden von Stress usw.)
 - Gestaltung des sozialen Umfelds (Betriebsklima; Verhältnis Vorgesetzte – Mitarbeiter; Kollegenverhältnis; Möglichkeiten gegenseitiger Unterstützung)
 - Vermittlung von Strategien zur Bewältigung von Belastungen (Umgang mit Stress; Selbstorganisation; Kontrolle der Situation – „Alles im Griff haben“; Entspannungstechniken)
 - Angebote zur Stärkung der körperlichen Fitness (Ausgleichs-, Pausengymnastik; Rückenschulen; Ernährungsberatung; Betriebssport)

Ziel ist es einerseits, das (Arbeits-)Umfeld so zu gestalten, dass die Arbeit gesundheitsgerecht bewältigt werden kann und andererseits, die Fähigkeiten der Menschen zu stärken, damit mit den Anforderungen aus der Arbeit umgegangen werden kann, ohne dass diese krank machen.

- Grundwissen über Gestaltung des eigenen Verhaltens
Die Gestaltung des eigenen Verhaltens benötigt Wissen um die eigenen Leistungsvoraussetzungen sowie sichere, sicherheitserhöhende, gesundheitsförderliche und gesundheitsschützende Verhaltensweisen, aber auch Wissen um die Bildung sicherer, gesundheitsgerechter und die gesundheitlichen Ressourcen stärkenden Verhaltensweisen.

Für das Grundverständnis von Prävention ergibt sich daraus, dass eine ständige Verbesserung der Verhältnisse und des Verhaltens im Hinblick auf Sicherheit und Gesundheit erforderlich ist.

Gestaltungswissen ist prinzipiell gut als explizites Wissen erwerbbar. Eine gute Praxis wird sich aber erst über die Entwicklung eines erfahrungsgeleiteten impliziten Wissens herausbilden.

- ai) **Grundwissen zu Rechten und Pflichten bezüglich Sicherheit und Gesundheit**
- +
ar) **Erfahrungswissen zu Rechten und Pflichten bezüglich Sicherheit und Gesundheit**

- Grundwissen um die Rechte als Beschäftigter und Bürger hinsichtlich Sicherheit und Gesundheit, wie z. B.:
 - Beschwerderecht bei bestehender Gefährdung
 - Arbeitsverweigerungsrecht bei bestehendem Gefahrenzustand
 - Kommunikations- und Anzeigerecht
 - Recht auf kostenfreie medizinische Vorsorge
 - Entfernungsrecht
 - Recht, Vorschläge zu unterbreiten
- Grundwissen um die Pflichten als Beschäftigter und Bürger hinsichtlich Sicherheit und Gesundheit, wie z. B.:
 - Vorschriften beachten
 - Regelungen beachten
 - Sich gemäß Anweisungen, Vorgaben verhalten
 - Gegenstände bestimmungsgemäß verwenden
 - Gefahren und Mängel melden
 - Gefahren und Mängel nach Möglichkeit beseitigen
- Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen
 - Maßnahmen zur Sicherheit und Gesundheit unterstützen

Je nach Rolle und Handlungsfeld sind Rechte und Pflichten unterschiedlich ausgeprägt:

- Wissen, dass man in leitender Stellung (Unternehmer, Führungskraft, aber auch leitende Funktion im Ehrenamt usw.) eigenverantwortlich für die Sicherheit und Gesundheit von Unterstellten oder vergleichbaren Personen tätig werden muss
- Wissen, dass Entscheidungsbefugnisse gleichzeitig auch Pflichten für eine sichere und gesundheitsgerechte (Arbeits-)Umwelt beinhalten (im Rahmen der Befugnisse)

6.1.3 Methodenkompetenz im Bereich von Sicherheit und Gesundheit

In Kongruenz zu den Inhalten der Fachkompetenzen sind entsprechend Tab. 6.1, Spalte b) Methodenkompetenzen erforderlich.

ba) Planungs- und Organisationskompetenz zu Sicherheit und Gesundheit; strategische Kompetenz für Sicherheits- und Gesundheitsbelange

+

bj) Erfahrungswissen zur Anwendung von Planungs- und Organisationskompetenz zu Sicherheit und Gesundheit; Strategische Kompetenz für Sicherheits- und Gesundheitsbelange

- Planungs- und Organisationskompetenz
 - Bei gemeinsamen Vorhaben die Beteiligung aller organisieren können
 - Gemeinsames Vorhaben inhaltlich planen können
 - Eigene Arbeit organisieren können
 - Eigene Arbeit inhaltlich planen können
- Strategische Kompetenz für Sicherheits- und Gesundheitsbelange
 - Strategien zur langfristigen Förderung von Sicherheit und Gesundheit entwickeln können
 - Fähigkeit zur Durchsetzung von Sicherheits- und Gesundheitszielen, zur Bildung strategischer Handlungskoalitionen
 - Fähigkeit zu analytischem, vernetztem und zukunftsweisendem Denken
 - Ziele zu Sicherheit und Gesundheit mit anderen Zielen verknüpfen können
 - Forschungs- und Entwicklungsprogramme für den Aufbau von sicherheits- und gesundheitsförderlichen betrieblichen Strukturen nutzen können

bb) Methodenwissen zum Messen und Beurteilen menschlicher individueller Leistungsvoraussetzungen, Methodenwissen zur Beurteilung der eigenen Arbeitsfähigkeit

+

bk) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zum Messen und Beurteilen menschlicher individueller Leistungsvoraussetzungen sowie zur Beurteilung der eigenen Arbeitsfähigkeit

Hier geht es um Methoden, mit denen auch Laien die eigenen Leistungsvoraussetzungen und die anderer angemessen einschätzen können. Grundlegende Methoden sind insbesondere in der Arbeitswissenschaft verfügbar.

bc) Siehe ba)

+

bl) Siehe ba)

bd) Methodenwissen zur Entwicklung und Förderung von gesundheitsstärkenden Ressourcen

+

bm) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zur Entwicklung und Förderung von gesundheitsstärkenden Ressourcen

Hier geht es um die Beherrschung von Methoden zur Entwicklung und Förderung von gesundheitsstärkenden Ressourcen. Solche Methoden sind entsprechend dem Katalog der gesundheitsfördernden Ressourcen sehr breit gefächert. Beispiele sind Methoden

- zur Erhöhung der Selbstwirksamkeit,
- zum Lernen des Lernens, zur Nutzung von Lernangeboten,
- zur Stärkung der Bewältigungskompetenzen im Umgang mit Stress,
- zum Training körperlicher Fitness (z. B. Aufstellen und Umsetzen von individuell angemessenen Trainingsprogrammen),
- zur gesundheitsgerechten Ernährung (z. B. Aufstellen und Umsetzen von Ernährungsplänen).

be) Methodenwissen zum Erkennen und Ermitteln von Gefährdungsfaktoren und Gefahrenquellen sowie zum faktorbezogenen Erkennen und Ermitteln der konkreten Erscheinungsform, Ausprägung des Auftretens, Quellen und Schädigungsmechanismen

+

bn) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zum Erkennen und Ermitteln von Gefährdungsfaktoren und Gefahrenquellen

Auch hier steht ein breites Methodenspektrum zur Verfügung. Von Bedeutung ist, dass Methodenkompetenz entwickelt wird, um im jeweiligen konkreten Lebens- und Arbeitsumfeld vorausschauend Gefährdungen erkennen und ihre Entstehungszusammenhänge ermitteln zu können. Die Methoden reichen von einfachen Checklisten bis hin zu expertenorientierten Verfahren wie Arbeitsanalyseverfahren, arbeitsablauforientierten Gefährdungsanalysen. Entscheidend ist ein der jeweiligen Situation angemessenes Verfahren.

Das Methodenwissen muss für alle in der eigenen Arbeits- und Lebensumwelt relevanten Faktoren geeignet sein und gerichtet sein auf:

- Erkennen der konkreten Erscheinungsform des Gefährdungsfaktors
- Erkennen der Quellen, von denen er ausgeht
- Erkennen und Ermitteln der Ausprägung seines Auftretens (Dauer, Intensität)
- Berücksichtigen der Schädigungsmechanismen

- bf) Methodenwissen zum Erkennen von Ursache-Wirkungszusammenhängen von Gefährdungen, Gefahrenquelle und Gesundheitsschaden**
+
bo) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zum Erkennen von Ursache-Wirkungszusammenhängen

Geht es bei Punkt be) um das vorausschauende Erkennen von Gefährdungsfaktoren, geht es hier um das methodische Vorgehen, die Wirkungsweisen und Schädigungsmechanismen realistisch einschätzen und beurteilen zu können. Aus der methodischen Kompetenz, eingetretene Ereignisse wie z. B. Unfälle auf ihre Ursachen zurückzuführen, sind wiederum Kompetenzen zur vorausschauenden Unterbrechung solcher Kausal-Ketten zu entwickeln.

- bg) Methodenwissen zur Risikoabschätzung und Risikobewertung sowie zur Entscheidungsfindung über akzeptable Risiken**
+
bp) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zur Risikoabschätzung und Risikobewertung, zur Entscheidungsfindung über akzeptable Risiken

Zum Erkennen und Bewerten von Sicherheits- und Gesundheitsrisiken ist ein bestimmtes Vorgehen und die Anwendung von Verfahrensweisen als Methodenkompetenz erforderlich:

- Vorgehen zur Risikobeurteilung in den Schritten Risikoabschätzung, Risikobewertung und Entscheidung über das Verhalten
- Methoden zur realistischen Risikoabschätzung: Kriterien zur Abschätzung der Eintrittswahrscheinlichkeit und des möglichen Schadensausmaßes nutzen und anwenden können
- Methoden zur realistischen Risikobewertung: Kriterien zur Bewertung, ob die Situation einem akzeptablen Grenzkrisiko entspricht, nutzen und anwenden können
- Methoden zur Entscheidungsfindung über das Verhalten, um keine unverhältnismäßigen Risiken einzugehen

- bh) Methodenwissen zu Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Methodenwissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit**
+
bii) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zu Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Methodenwissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit

Methodenwissen zu Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Methodenwissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit liegt aus vielen Fachdisziplinen in mannigfaltiger Form und Breite vor. Übergreifende Methodenkompetenz besteht vor allem in:

- Methodenwissen zur ganzheitlichen Gestaltung (Verhaltens- und Verhältnisprävention und unter Berücksichtigung aller Umstände)
 - Methodenwissen zum Finden situativ angemessener Gestaltungsmethoden
 - Methodenwissen über Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse):
 - Grundlegende Gestaltungsregeln kennen und anwenden können
 - Gute Praxisbeispiele kennen und Maßnahmen für die Gestaltung der eigenen Arbeits- und Lebensbedingungen ableiten können
 - Methodenwissen über Gestaltung des eigenen Verhaltens
 - Methoden zur Entwicklung von Verhaltensregeln für sicheres und gesundheitsgerechtes Verhalten
- bi) Methodenwissen zur rollen- und handlungsfeldbezogenen Wahrnehmung von Pflichten und Rechten bezüglich Sicherheit und Gesundheit**
- +**
- br) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zur rollen- und handlungsfeldbezogenen Wahrnehmung von Rechten und Pflichten**

Methoden zur rollen- und handlungsfeldbezogenen Erfüllung von Pflichten und Rechten bezüglich Sicherheit und Gesundheit betreffen Vorgehensweisen zum Erkennen der Rechte und Pflichten, z. B. sowohl aus relevantem Vorschriftenwerk als auch von Vorgehensweisen zum Nutzen der Mitwirkungs- und Beteiligungsmöglichkeiten.

6.1.4 Fachliche und methodische Fertigkeiten

Wissen geht im Laufe der Zeit durch Übung, Anwendung und Erfahrung in automatisierte und internalisierte Fertigkeiten über (vgl. Abb. 4.3). Eine Trennung von Fach- und Methodenwissen ist nicht mehr sinnvoll und möglich. Wissen und Ausführung sind zu einem Gefühl und Gespür verschmolzen:

- Automatisiertes Anwenden der Fach- und Methodenkompetenzen
- Automatisiertes Anwenden der Fach- und Methodenkompetenzen in verschiedenen Kontexten
- Entwickeln von Gefühl und Gespür beim Anwenden der Fach- und Methodenkompetenzen

6.1.5 Sozialkompetenz im Bereich von Sicherheit und Gesundheit

Explizite Sozialkompetenz

ca) Kommunikationsfähigkeiten über Sicherheit und Gesundheit

Kommunikation und Dialog sind für die Durchsetzung von Sicherheits- und Gesundheitsbelangen grundlegend. Für eine erfolgreiche Kommunikation ist es wichtig, Kriterien für eine gute Gesprächsführung zu kennen, den Verlauf eines Gesprächs zu beachten und sich der verschiedenen Ebenen der Kommunikation bewusst zu sein. Darüber hinaus unterstützt das Wissen um Rhetorik und Argumentationstechniken die Kommunikationskompetenz.

cb) Verantwortungsübernahme für Sicherheit und Gesundheit in der jeweiligen Rolle

Je nach Handlungsfeld und Rolle muss das Individuum in unterschiedlicher Weise Verantwortung für die eigene Sicherheit und Gesundheit und die anderer übernehmen. Diese muss auch gegenüber anderen Akteuren überzeugend vermittelt werden.

cc) Kooperationskompetenz mit Experten/Expertinnen und Partnern/Partnerinnen im Bereich von Sicherheit und Gesundheit

Um Sicherheits- und Gesundheitsbelange durchzusetzen, sind Kooperationen mit Experten und Partnern notwendig. Voraussetzung dazu ist die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten realistisch zu beurteilen und den Bedarf an Unterstützung einzuschätzen. Die Zusammenarbeit mit Experten erfordert neben dem dialogorientierten kollegialen Austausch, wie sie im Team stattfindet, auch, die Unterstützung von Experten anzunehmen und Vorschläge oder Anweisungen (z. B. Arztanweisungen) zu befolgen.

cd) Konfliktlösungskompetenz bei Konflikten von Sicherheits- und Gesundheitsbelangen mit anderen Interessen, Werten, Zielen oder Rollenvorstellungen

Sicherheit und Gesundheit konfliktieren mit Interessen, Werten oder Zielen von anderer sozialer Gruppen. Auch intraindividuell kann es zu Konflikten kommen, beispielsweise wenn Führungskräfte sowohl ökonomischen Zielen (z. B. in Form eines unerwarteten Extraauftrags), aber auch dem Wohl der Beschäftigten (z. B. extreme Mehrarbeit für die Beschäftigten) verpflichtet sind. Für einen konstruktiven Umgang mit diesen Konflikten besteht die Notwendigkeit von Kompetenzen zur Konfliktlösung. Dazu zählt beispielsweise die Wahrnehmung der Konflikte, die Kenntnis ihrer Quellen, die positive Einstellung zu Konflikten im Sinne von Herausforderungen und der unterschiedliche Umgang mit verschiedenen Konflikttypen.

ce) Kommunikationskompetenz zur Durchsetzung von Sicherheits- und Gesundheitsbelangen

Zur Durchsetzung von Sicherheits- und Gesundheitsbelangen in den verschiedenen Handlungsfeldern sind vor allem Dialogfähigkeit mit verschiedenen Akteuren und eine überzeugende Vermittlung des Sicherheits- und Gesundheitsanliegens und seines Nutzens für die Individuen und die Organisation (z. B. den Betrieb, das Unternehmen) sowie eine angemessene Kompromissfähigkeit erforderlich.

cf) Rollenkompetenz in den Handlungsfeldern im Bereich Sicherheit und Gesundheit

Unter der Rollenkompetenz im Bereich Sicherheit und Gesundheit wird das Wissen um die in den Handlungsfeldern jeweilige eigene Stellung und damit verbundenen Aufgaben, Erwartungen, Handlungsmöglichkeiten, Gestaltungsspielräume und Verantwortlichkeiten verstanden. So ändern sich beispielsweise die Anforderungen, wenn Beschäftigte eine Führungsposition übernehmen.

cg) Kulturkompetenz bezüglich Sicherheits- und Gesundheitskultur in verschiedenen Gemeinschaften

Die Sicherheits- und Gesundheitskultur ist in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich ausgeprägt. So können für den Arbeitsbereich strengere Verhaltensregeln gelten als in der Freizeit. Die Kulturkompetenz beinhaltet das Wissen um die Regeln des Miteinanderlebens in einer Gemeinschaft und das Wissen um die Existenz unterschiedlicher Regeln in unterschiedlichen Gemeinschaften. Auch das Wissen um die eigene Wirkung und den Beitrag für eine Kultur in einer Gemeinschaft ist von Bedeutung.

Implizite Sozialkompetenz

Vergleichbar mit der impliziten und expliziten Fachkompetenz sind die Inhalte der impliziten Sozialkompetenz identisch mit den Inhalten der expliziten Sozialkompetenz. Der Unterschied liegt wiederum in der Art des Erwerbs. Das implizite Wissen kann informell oder durch die Anwendung des expliziten Wissens aufgebaut werden. In Tab. 6.1 wird dieses Unterscheidungsmerkmal im Terminus „Erfahrungswissen“ erfasst.

Soziale Fertigkeiten

Parallel zu den Fach- und Methodenkompetenzen entwickeln sich die Sozialkompetenzen im Laufe der Zeit durch das eigene Anwenden und Erfahren in internalisierte und automatisierte soziale Fertigkeiten:

- Automatisiertes Anwenden der sozialen Kompetenzen
- Automatisches Ausfüllen und Ausführen der sozialen Rolle in verschiedenen Kontexten
- Gefühl und Gespür für soziale Situationen, Gruppenprozesse, Interaktionen haben

6.2 Generelle Kompetenzmatrix zur Handlungsbereitschaft im Hinblick auf Sicherheit und Gesundheit

In diesem Abschnitt wird die zweite Komponente der Handlungskompetenz zu Sicherheit und Gesundheit, die Handlungsbereitschaft in Form einer generellen Kompetenzmatrix beschrieben.

6.2.1 Kompetenzmatrix „Handlungsbereitschaft“ – Übersicht

Tab. 6.2 beinhaltet die Grundmatrix zur Handlungsbereitschaft im Kontext von Sicherheit und Gesundheit.

Tab. 6.2 Generelle Kompetenzmatrix der Handlungsbereitschaft zu Sicherheit und Gesundheit

Handlungsbereitschaft	
	Ausprägungen der Kompetenzen der Handlungsbereitschaft zu Sicherheit und Gesundheit
Werte	Sicherheit und Gesundheit: <ul style="list-style-type: none"> • bestehen als Wert • sind im Wertepluralismus vorhanden • haben eine hohe Stellung in der Wertehierarchie
Normative Einstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Es existieren sicherheits- und gesundheitsbezogene Einstellungen zu Menschen, Objekten und Situationen. • Sicherheits- und gesundheitsbezogene Einstellungen haben gleichen oder höheren Rang wie andere Einstellungen.
Verantwortungsübernahme	Verantwortungsübernahme für sicherheits- und gesundheitsgerechte Gestaltung <ul style="list-style-type: none"> • der äußeren Bedingungen (Verhältnisse) • des eigenen Verhaltens
Kontrollüberzeugung	Überzeugung, <ul style="list-style-type: none"> • sicherheits- und gesundheitsgerechtes Handeln bzw. die Methoden selbst erlernen zu können, • sicherheits- und gesundheitsgerechtes Handeln bzw. die Methoden selbst durchführen zu können, • dass das Handeln bzw. die Methoden die Gesundheit schützen und die Sicherheit gewährleisten, • dass das Handeln bzw. die Methoden die Gesundheit fördern und die Sicherheit erhöhen.

Handlungsbereitschaft	
	Ausprägungen der Kompetenzen der Handlungsbereitschaft zu Sicherheit und Gesundheit
Emotionen	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionen steuern das Handeln: <ul style="list-style-type: none"> – Positive Emotionen bei/nach einer sicherheits- und gesundheitsgerechten Handlung verstärken diese Handlung und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, wieder so zu handeln. – Negative Emotionen bei/nach einer sicherheits- und gesundheitsgerechten Handlung schwächen diese Handlung und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, diese Handlung zukünftig zu unterlassen. – Positive Emotionen bei/nach einer sicherheits- und gesundheitswidrigen Handlung verstärken diese Handlung und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, wieder so zu handeln. – Negative Emotionen bei/nach einer sicherheits- und gesundheitswidrigen Handlung schwächen diese Handlung und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, diese Handlung zukünftig zu unterlassen. • Emotionen bilden Werte: <ul style="list-style-type: none"> – Positive Emotionen verbunden mit einem sicherheits- und gesundheitsbezogenen Gegenstand lassen diesen zum wertbesetzten Gut werden.
Soziales Umfeld	<p>Das soziale Umfeld kann einen positiven oder negativen Einfluss auf individuelle sicherheits- und gesundheitsgerechte Kompetenzen haben. Das verlangt vom Individuum unterschiedliche Kompetenzen hinsichtlich der Handlungsbereitschaft:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das soziale Umfeld unterstützt sicherheits- und gesundheitsgerechte Kompetenzen. Das Individuum benötigt folgende Bereitschaften, um sicherheits- und gesundheitsgerechte Kompetenzen beizubehalten oder weiterzuentwickeln: <ul style="list-style-type: none"> – Bereitschaft zur Wahrnehmung und Akzeptanz der Unterstützung – Bereitschaft zur Kooperation – Bereitschaft zum Erlernen der Elemente der Handlungsfähigkeit • Das soziale Umfeld unterstützt nicht sicherheits- und gesundheitsgerechte Kompetenzen. Das Individuum benötigt folgende Bereitschaften, um die eigenen sicherheits- und gesundheitsgerechten Kompetenzen beizubehalten: <ul style="list-style-type: none"> – Bereitschaft zur Reflexion der Wertunterschiede: <ul style="list-style-type: none"> Sich der Wertunterschiede bewusst sein Sich für eigene Werte entscheiden, zu eigenen Werten stehen Eigene Werte durchsetzen, eigenen Werten bestimmten Rahmen geben – Bereitschaft für den Einsatz sicheren und gesundheitsgerechten Handelns: <ul style="list-style-type: none"> Eigenes Verhalten beibehalten Eigenes Verhalten durchsetzen Eigenes Verhalten begründen – Bereitschaft, Unannehmlichkeiten auf sich zu nehmen – Bereitschaft zum konstruktiven Umgang mit Konflikten – Bereitschaft zum Dialog – Bereitschaft für das Erlernen der Elemente der Handlungsfähigkeit

6.2.2 Werte im Bereich von Sicherheit und Gesundheit

Sicherheit und Gesundheit müssen als eigenständige Werte bewusst und als solche anerkannt sein und nicht als Selbstverständlichkeiten oder unreflektierte Gegebenheiten verstanden werden. Sie müssen im Wertpluralismus einen eigenen Platz besitzen. Damit sie einen deutlichen Einfluss auf die Handlungsebene ausüben, müssen sie innerhalb der Wertehierarchie eine hohe Stellung einnehmen und mit anderen Werten verknüpft sein. An den nachstehenden Beispielen aus dem individuellen und betrieblichen Bereich sollen diese Zusammenhänge verdeutlicht werden.

Individualbeispiel:

Sicherheit und Gesundheit sind als eigenständige Werte erkannt und akzeptiert, wenn sie im individuellen Wertpluralismus neben anderen Werten wie beispielsweise Freundschaft, Besitz, hohes Ansehen, Selbstverwirklichung, Eigenständigkeit, Schönheit oder Freiheit stehen.

Individuelle Wertobjekte im Zusammenhang mit Sicherheit und Gesundheit sind beispielsweise der eigene Körper und die eigene Psyche, das eigene Leben sowie das Leben nahe stehender Personen. Auch verschiedene Lebensaktivitäten können Wertobjekte sein, wie z. B. einen bestimmten Sport oder ein bestimmtes Hobby ausüben, reisen, selbstbestimmt leben, Freundschaften pflegen, arbeiten.

Sicherheit und Gesundheit haben eine hohe Stellung in der Wertehierarchie, wenn sie in Konfliktsituationen gegenüber anderen Werten bevorzugt werden, beispielsweise durch Verzicht auf den nächsten Karrieresprung und damit auf höheres Ansehen zugunsten der eigenen Gesundheit.

Sicherheit und Gesundheit können auf folgende Weise mit anderen individuellen Werten verknüpft sein: Gesundheit ist ein Faktor, um mit zunehmendem Alter selbstbestimmt leben zu können. Sicherheit garantiert, dauerhaft bestimmte Hobbys (z. B. Skifahren, Heimwerken) pflegen zu können.

Betriebliches Beispiel:

Sicherheit und Gesundheit sind als eigene Unternehmenswerte erkannt und respektiert, wenn sie im betrieblichen Wertpluralismus neben anderen Werten wie Qualität, Effizienz, Kapitalvermehrung, Kundenzufriedenheit, herausragende Marktposition oder Wirtschaftlichkeit stehen. Als betriebliche Wertobjekte im Zusammenhang mit Sicherheit und Gesundheit lassen sich die physische und psychische Sicherheit und Gesundheit aller Beschäftigten, deren Motivation, Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft sowie die Störungsfreiheit der betrieblichen Abläufe nennen. Sicherheit und Gesundheit nehmen eine hohe Position in der Wertehierarchie ein, wenn ihnen in Konfliktfällen mit anderen Werten Vorrang gewährt wird. Die Sicherheit gegenüber der Wirtschaftlichkeit wird z. B. bevorzugt, wenn teurere Arbeitsmittel als funktional notwendig verwendet werden, die aber höhere Sicherheitsstandards gewährleisten. Durch die Verknüpfung mit anderen Werten steigt ebenfalls ihre Stellung im Wertekanon und ihre aktionale Wirkung erhöht sich. Beispielsweise sorgt die Beachtung von Sicherheit und Gesundheit für reibungslose betriebliche Abläufe ohne Ausfallzeiten wegen Unfällen oder technischen Störungen und sichert auf diese Weise die Effizienz eines Unternehmens. Ebenso sorgt die Beachtung von Sicherheit und Gesundheit für eine leistungsbereite und leistungsfähige Belegschaft und sichert so die Qualität der Produkte und Dienstleistungen.

6.2.3 Normative Einstellung im Bereich von Sicherheit und Gesundheit

In normativen Einstellungen werden die Werte Sicherheit und Gesundheit konkretisiert. In ihnen werden Aussagen über Menschen, Objekte und Situationen festgehalten (z. B. Sicherheit im Straßenverkehr ist wichtig; gesunde Ernährung ist die Basis von Gesundheit; gesunde Menschen sind leistungsfähig).

Vergleichbar wie die Werte besitzen normative Einstellungen bezüglich Sicherheit und Gesundheit einen Einfluss auf Handlungen, wenn sie einen gleichen oder höheren Rang wie andere Einstellungen besitzen und ihnen in konfligierenden Situationen der Vorzug gegeben wird (Sicherheit im Straßenverkehr ist wichtiger als schnelles Vorankommen; es ist sinnvoll, mehr Geld für qualitativ bessere Lebensmittel auszugeben).

6.2.4 Verantwortungsübernahme im Bereich von Sicherheit und Gesundheit

Mit der Übernahme von Verantwortung trifft man die Entscheidung, im Sinne der internalisierten Werte Sicherheit und Gesundheit selbst aktiv zu werden und zu handeln. Das Handeln bezieht sich zum einen auf die sicherheits- und gesundheitsgerechte Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse). Darin enthalten ist die Übernahme von Verantwortung für die Sicherheit und Gesundheit anderer, wenn beispielsweise eine Führungskraft nicht nur den eigenen Büroarbeitsplatz, sondern generell alle Büroarbeitsplätze im Unternehmen nach ergonomischen Kriterien gestaltet.

Zum anderen bezieht sich das Handeln auf die sicherheits- und gesundheitsgerechte Gestaltung des eigenen Verhaltens. Man entscheidet sich, regelmäßig Sport zu betreiben und übernimmt die Verantwortung dafür, dies umzusetzen. Der auf diese Weise gebildete Vorsatz ist immun gegen Ausreden oder Entschuldigungen.

6.2.5 Kontrollüberzeugung im Bereich von Sicherheit und Gesundheit

Die Kontrollüberzeugung beinhaltet für den Bereich von Sicherheit und Gesundheit folgende Facetten:

- Überzeugung, sicherheits- und gesundheitsgerechte Handlungen bzw. Methoden selbst erlernen zu können
- Überzeugung, sicherheits- und gesundheitsgerechte Handlungen bzw. Methoden selbst durchführen zu können
- Überzeugung, dass das Handeln bzw. die Methoden die Gesundheit schützen und Sicherheit gewährleisten
- Überzeugung, dass das Handeln bzw. die Methoden die Gesundheit fördern und die Sicherheit erhöhen

Unterschiedliche Bildungsträger vermitteln beispielsweise viele Methoden der Stressvermeidung. Die Methode des autogenen Trainings ist leicht zu erlernen und problemlos in den Alltag integrierbar. Zeitmanagementtechniken jedoch sind komplizierter zu handhaben und erfordern eine größere Ausdauer, sie im Alltag kontinuier-

lich anzuwenden. Ist jemand nicht davon überzeugt, Zeitmanagementtechniken erlernen und durchführen zu können, werden sie nicht genutzt. Wird das autogene Training als unwirksam zur Vermeidung von Stress empfunden, wird auch diese Methode nicht praktiziert werden.

Im betrieblichen Kontext haben arbeitsschutzspezifische Methoden wie die Gefährdungsbeurteilung oder Unterweisung zum Ziel, präventiv Gefährdungen zu vermeiden und so die Sicherheit und Gesundheit der Beschäftigten zu bewahren bzw. zu erhöhen und zu fördern. Die Führungskraft, die mit diesen Aufgaben betraut ist, muss davon überzeugt sein, diese Methoden lernen und durchführen zu können. Werden sie als zu kompliziert oder als zu großer Störfaktor im Arbeitsablauf betrachtet, kommen sie nicht in der gedachten Art und Weise zur Anwendung. Verstärkt wird dies, wenn die arbeitsschutzspezifischen Methoden nicht als effektive Mittel zur Bewahrung der Sicherheit und Gesundheit der Beschäftigten anerkannt sind. Auch wenn Sicherheit und Gesundheit im Unternehmen als Werte bestehen, die gängigen Methoden aber nicht als effektiv betrachtet werden, werden sie nicht oder nur durch externen Druck wie beispielsweise durch gesetzliche Auflagen verfolgt werden.

6.2.6 Emotionen im Bereich von Sicherheit und Gesundheit

Emotionen sind allgegenwärtig und begleiten alle Handlungen. Sie geben Rückmeldung über das eigene Verhalten und dessen Konsequenzen und steuern so das zukünftige Handeln:

- Positive Emotionen bei/nach einer sicherheits- und gesundheitsgerechten Handlung verstärken diese Handlung und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, wieder so zu handeln.
Dies wird beispielsweise bei der frühkindlichen Erziehung besonders deutlich. Vorschulkinder können von ihrem kognitiven Entwicklungsstand her nicht genau die Kausalzusammenhänge zwischen Gefährdungen und Verletzungen begreifen. Es ist wichtig für ihre Sicherheit, bestimmte Verhaltensregeln z. B. im Straßenverkehr zu lernen und zu befolgen. Durch Lob und Anerkennung der richtigen Verhaltensweisen werden diese verstärkt und zukünftig von den Kindern weiterhin umgesetzt.
- Negative Emotionen bei/nach einer sicherheits- und gesundheitsgerechten Handlung schwächen diese Handlung und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, diese Handlung zukünftig zu unterlassen.
Im betrieblichen Bereich herrschen innerhalb von Berufsgruppen oft bestimmte Vorstellungen über das eigene Berufsbild. Ein „echter“ Dachdecker bewegt sich z. B. „wie eine Katze auf dem Dach“ und benötigt keine Absicherung. Einen Kollege oder eine Kollegin, die für eine Absicherung sorgt, nehmen die übrigen Mitarbeiter nicht ernst, und das sichere Verhalten wird abgewertet. Das löst unangenehme Emotionen aus und als Konsequenz wird wahrscheinlich zukünftig das sicherheitsgerechte Verhalten unterlassen.
- Positive Emotionen bei/nach einer sicherheits- und gesundheitswidrigen Handlung verstärken diese Handlung und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, wieder so zu handeln

Erhält man Lob von den Kollegen für sicherheitswidriges Verhalten – als „echter“ Dachdecker ohne Sicherung auf dem Dach zu arbeiten –, wird dieses Verhalten beibehalten. Weitere verstärkende Emotionen können sein eine Art Überlegenheitsgefühl, das Risiko zu beherrschen oder der Nervenkitzel, bei etwas Verbotenem nicht erwischt zu werden. Auch wenn das soziale Umfeld keine Rückmeldung gibt, weil es das sicherheitswidrige Verhalten nicht bemerkt, nicht beachtet oder duldet, verstärkt es dieses Verhalten für die Zukunft.

- Negative Emotionen bei/nach einer sicherheits- und gesundheitswidrigen Handlung schwächen diese Handlung und erhöhen die Wahrscheinlichkeit, diese Handlung zukünftig zu unterlassen.

Erlebt man zum Beispiel Angst bei einer sicherheits- und gesundheitswidrigen Handlungen, wird man bemüht sein, dieses Verhalten zukünftig zu vermeiden. Ebenso verhält es sich bei Schuldgefühlen über einen entstandenen Schaden oder Ärger über die eigene Fahrlässigkeit.

Neben der Handlungssteuerung tragen Emotionen dazu bei, Werte zu bilden:

Positive Emotionen – verbunden mit einem sicherheits- und gesundheitsbezogenen Gegenstand – lassen diesen zum wertbesetzten Gut werden. Durch Freude am eigenen Körper, das Erleben von psychischem Wohlbefinden, Stolz auf die eigenen individuellen Leistungsvoraussetzungen etc. werden diese Faktoren wichtig und bewahrenswert. Sicherheit und Gesundheit etablieren sich als Werte.

6.2.7 Soziales Umfeld im Bereich von Sicherheit und Gesundheit

Jeder Mensch bewegt sich in mehreren Ebenen des sozialen Umfeldes, die unterschiedliche Werte leben können. Als Kind wird man in der Familie von anderen Werten geprägt als in der Schule oder in der eigenen Peer-Group. Im betrieblichen sozialen Umfeld lassen sich ebenfalls verschiedene Ebenen festhalten. Mit der Kollegin vor Ort bildet man ein Team (Mikroebene), mit weiteren Kolleginnen und Kollegen gehört man einer bestimmten Abteilung an. Die Abteilung ist mit anderen Abteilungen Teil einer weiteren größeren Einheit, wie z. B. einer Verwaltung. Die Verwaltung bildet mit dem Produktionsbereich und seinen Untereinheiten ein Werk usw. Die Werte einer Sicherheits- und Gesundheitskultur, die für das gesamte Unternehmen propagiert werden, können in den verschiedenen Ebenen sehr unterschiedlich gelebt werden. So können Sicherheitsstandards im Produktionsbereich ernster genommen und stärker verfolgt werden als am Büroarbeitsplatz in der Verwaltung. Die einzelne Person kann sich an den gelebten Werten vor Ort oder an den Unternehmenswerten orientieren.

Das soziale Umfeld gibt durch Reaktionen Rückmeldung über das Handeln des Individuums:

- Es verstärkt sicherheits- und gesundheits**gerechtes** Handeln durch das Auslösen positiver Emotionen beim handelnden Subjekt (z. B. durch Lob, Bestätigung, Anerkennung).
- Es schwächt bzw. löscht sicherheits- und gesundheits**gerechtes** Handeln durch das Auslösen negativer Emotion beim handelnden Subjekt (z. B. durch Tadel, Nichtbeachtung, Missachtung, Ächtung).

- Es verstärkt sicherheits- und gesundheits**widriges** Handeln durch das Auslösen positiver Emotion beim handelnden Subjekt (z. B. durch Lob, Bestätigung, Anerkennung, Duldung).
- Es schwächt bzw. löscht sicherheits- und gesundheits**widriges** Handeln durch das Auslösen negativer Emotion beim handelnden Subjekt (z. B. durch Tadel, Missachtung, Ächtung)

Jede Person bewegt sich wie erwähnt in verschiedenen Subsystemen des sozialen Umfeldes, in dem verschiedene Wertekulturen gelebt werden. Wenn man Sicherheit und Gesundheit als eigene Werte internalisiert hat, stellt sich die Frage, welche Kompetenzen das Individuum in einem sozialen Umfeld benötigt, das sicherheits- und gesundheitsgerechte Kompetenzen unterstützt bzw. nicht unterstützt.

Das soziale Umfeld unterstützt sicherheits- und gesundheitsgerechte Kompetenzen. Das Individuum benötigt folgende Bereitschaften, um sicherheits- und gesundheitsgerechte Kompetenzen beizubehalten oder weiterzuentwickeln:

- **Bereitschaft zur Wahrnehmung und Akzeptanz der Unterstützung**
Das soziale Umfeld kann auf vielfältige Weise sicherheits- und gesundheitsgerechtes Verhalten unterstützen. Angebote wie Informationen, Seminare oder Beratung müssen jedoch wahrgenommen und angenommen werden. Zum Beispiel bieten Krankenkassen, Volkshochschulen oder Sportvereine spezielle Rückenschulskurse an. Eine Person kann auf verschreibungspflichtige Physiotherapie fixiert sein und andere Angebote nicht wahrnehmen oder nicht bereit sein, diese zu akzeptieren, weil sie nicht von der Ärztin als Autorität für medizinische Qualität verordnet sind.
- **Bereitschaft zur Kooperation**
Im Bereich von Sicherheit und Gesundheit gibt es viele Expertinnen und Experten, die über detailliertes Wissen in einzelnen Gebieten verfügen, was die Gestaltung der Bedingungen und des eigenen Verhaltens angeht. Es muss die Bereitschaft bestehen, mit ihnen für Sicherheits- und Gesundheitsbelange zu kooperieren und beispielsweise Vorschläge zu akzeptieren oder Anweisungen (z. B. des Arztes) zu befolgen. Die Bereitschaft zur Kooperation ist auch wichtig für Sicherheits- und Gesundheitsmaßnahmen, die nur im Team erarbeitet und umgesetzt werden können, wie die sicherheitsgerechte Neugestaltung von Spielplätzen im Kindergarten als gemeinsame Aktion des Elternbeirats oder die Bewältigung saisonaler Mehrarbeit im Betrieb.
- **Bereitschaft für das Erlernen der Elemente der Handlungsfähigkeit**
Hier wird die Verbindung zur Handlungsfähigkeit deutlich. Die einzelne Person muss bereit sein, sich zu informieren und Wissen anzueignen, Methoden zu erlernen usw.

Das soziale Umfeld unterstützt **nicht** sicherheits- und gesundheitsgerechte Kompetenzen. Das Individuum benötigt in diesem Fall folgende Bereitschaften, um die eigenen sicherheits- und gesundheitsgerechten Kompetenzen beizubehalten:

- **Bereitschaft zur Reflexion der Wertunterschiede**
Ist man sich unterschiedlicher Werte bewusst, kann man sich aktiv für die eigenen Werte entscheiden und diese verfolgen. Zugleich entscheidet man sich gegen die Werte des sozialen Umfelds.
Ist man sich der eigenen Werte bewusst, kann man diese kommunizieren und das eigene Handeln begründen.
Um eigene Werte durchzusetzen, benötigt man die Bereitschaft, ihnen im Alltag kontinuierlich und konsequent einen bestimmten Rahmen zu geben.
- **Bereitschaft für den Einsatz von sicherem und gesundheitsgerechtem Handeln**
Unterstützt das soziale Umfeld nicht sicherheits- und gesundheitsgerechtes Handeln erfordert es die Bereitschaft, sich dennoch und in Abweichung vom sozialen Umfeld dafür einzusetzen. Dazu muss man bereit sein, das eigene Verhalten so weit wie möglich beizubehalten und durchzusetzen. Unterstützt wird dies durch die Bereitschaft, das eigene Verhalten immer wieder zu begründen.
- **Bereitschaft, Unannehmlichkeiten auf sich zu nehmen, Bereitschaft zum konstruktiven Umgang mit Konflikten, Bereitschaft zum Dialog**
Gerade wenn in Gruppen, zu denen man gehören will (Berufsgruppe, Freundeskreis, Verein etc.) sicherheits- und gesundheitsgerechtes Verhalten nicht geschätzt wird und beispielsweise als altmodisch, den Spaß verderbend oder als Zeichen von Schwäche gilt, ist es notwendig, den sozialen Druck auszuhalten und damit umzugehen, wenn man das eigene Verhalten und die eigenen Werte beibehalten möchte. Die Bereitschaft zum konstruktiven Umgang mit Konflikten und zum Dialog sind sinnvolle Grundhaltungen zum Erreichen dieses Ziels.
- **Bereitschaft für das Erlernen der Elemente der Handlungsfähigkeit**
Wie beim unterstützenden sozialen Umfeld gilt es auch im nicht unterstützenden Umfeld bereit zu sein, sicherheits- und gesundheitsgerechte Kompetenzen im Bereich der Handlungsfähigkeit zu erwerben.

7 Kompetenzmatrizes für spezifische Zielgruppen

Exemplarisch werden im Folgenden für zwei Handlungsfelder spezifische Kompetenzmatrizes zu Sicherheit und Gesundheit vorgestellt:

- Handlungsfeld „Beruf“: Lehrkräfte in Schulen
Der Fokus wurde hier auf das Problemfeld des Umgangs mit psychischen Belastungen verengt.
Die Auswahl erfolgte insbesondere unter dem Gesichtspunkt der Beschäftigungsfähigkeit von Lehrkräften über das gesamte Berufsleben hinweg und der Bedeutung der psychischen Belastung für die Beschäftigungsfähigkeit.
- Für das Handlungsfeld „Ehrenamt“ der Bereich Jugendfeuerwehr
Der Fokus liegt hier auf den Aspekten Sicherheit (Umgang mit Unfallrisiken) und physische Belastungen.
Ausgewählt wurde dieses Handlungsfeld, weil hier in der Phase des Jugendalters in einem Bereich der ehrenamtlichen Tätigkeit Handlungskompetenzen sowohl für die spätere Ausübung des Ehrenamtes als auch z. B. für eine berufliche Tätigkeit zum Umgang mit Unfallrisiken und physischen Anforderungen erlernt werden.

7.1 Kompetenzmatrix: Lehrkräfte

Handlungsfeld und Rolle

Das Handlungsfeld „Schule“ aus der Perspektive der Lehrkräfte wird nachstehend anhand der Personalsituation, des Arbeitsgegenstands, der Arbeitsmittel, der Arbeitsorganisation, Arbeitsumgebung und des Aufgaben- und Tätigkeitsspektrums beschrieben. Die Tätigkeiten spiegeln die verschiedenen Rollenansprüche, die an den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers gerichtet werden, wieder.

Unberücksichtigt bleiben in diesem Rahmen die speziellen Aspekte der verschiedenen Schulformen im Primar- und Sekundarbereich, der Sonderschulen⁷ sowie der berufsbildenden Schulen. Unterschiede bestehen hier insbesondere im Alter und in der Situation der Schüler, in den Arbeitsmitteln, in der Arbeitsstätte (z. B. Werkstätten) sowie in der Arbeitsorganisation.

Personalsituation

Das Personal setzt sich hauptsächlich aus Lehrkräften, Lehramtsanwärtern, Schülern und anderen pädagogischen Mitarbeitern zusammen. Abb. 7.1 gibt einen Überblick zur Altersstruktur von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen. Über 43 % sind älter als 50 Jahre.

⁷ In manchen Ländern auch Förderschulen genannt.

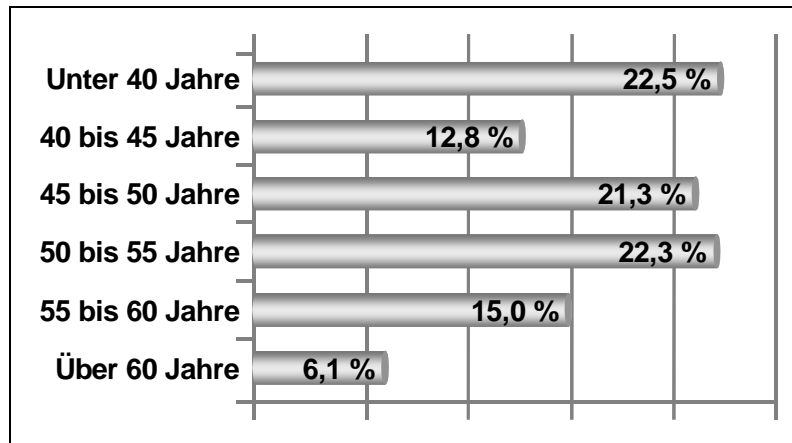


Abb. 7.1 Alterstruktur von hauptamtlichen Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2000/2001 (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2002)

Arbeitsgegenstand

Gegenstand der Tätigkeit sind einerseits die Interaktionen mit Schülern, Eltern, Kollegen und Externen sowie andererseits vor allem der Umgang mit Informationen, die für die Planung, Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts etc. in Form von Daten, Drucken oder anderen Medien aufbereitet und bearbeitet werden.

Arbeitsmittel

Neben typischen Büroarbeitsmitteln einschließlich PC stellen vor allem Lehrmittel aller Art Arbeitsmittel dar. Im naturwissenschaftlichen Bereich werden unterschiedliche Geräte, Werkzeuge, Stoffe, Materialien verwendet, im Sportbereich Sportgeräte, im Werk- bzw. Technikbereich Handwerkszeug, Maschinen, Geräte, Materialien sowie im Hauswirtschaftsbereich Küchengeräte, Maschinen, Materialien.

Arbeitsorganisation

Die Arbeitsorganisation ist durch die Teilung in zwei Bereiche gekennzeichnet:

- **Arbeitsorganisation innerhalb des Schulbetriebs**
Sie ist geprägt durch die innere Organisation des Schulbetriebs. Arbeitszeiten werden bestimmt durch zu leistende Unterrichtsstunden (meist zwischen 24 bis 28 Stunden für Vollzeitkräfte), Stundenpläne, Lage und Dauer von Pausen, Springstunden, Raumbelagung, Klassengrößen, Organisation von Projektarbeit, Vertretungsregelungen und Regelungen zur Aufsichtsführung.
- **Arbeitsorganisation im häuslichen Bereich für Vorbereitung, Planung usw.**
In Eigenregie und eigenverantwortlich bestimmt die jeweilige Lehrkraft selbst sowohl die Lage und Dauer von Arbeitszeiten und Pausen, die Planung und Organisation der eigenen Arbeit, den Einsatz und die Verwendung von Arbeitsmitteln usw. In diesem Bereich verfügen die Lehrkräfte über erhebliche Handlungs- und Gestaltungsspielräume.

Arbeitsumgebung

Die Arbeitsumgebung ist zum einen durch die Arbeitsstätte „Schule“ – Bau und Ausrüstung der Schulen und Sporthallen, der Möblierung, der Gestaltung der Schulhöfe und der dort befindlichen Arbeitsplätze (Unterrichtsräume, Lehrerzimmer, Pausenflächen, Sporthallen usw.) – gekennzeichnet. Zum anderen ist die Arbeitsumgebung der häusliche Bereich, in dem im günstigen Fall in einem eigenen und entsprechend ausgestatteten Arbeitszimmer die Vor- und Nachbereitungsaufgaben verrichtet werden. Je nach persönlichen und familiären Voraussetzungen können hieraus sehr unterschiedliche Arbeitsbedingungen resultieren. Für die Gestaltung des häuslichen Arbeitsplatzes ist die Lehrkraft selbst zuständig. Die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums, die Schulkultur, der Einzugsbereich der Schule (soziale Lage: Schüler, Eltern, Umfeld) sowie weitere Faktoren bilden das soziale Umfeld, welches in erheblichem Maße die Arbeitsbedingungen mitbestimmt. Dies ist von einer Schule zur anderen sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Aufgaben- und Tätigkeitsspektrum

- Erziehungsaufgaben vor allem im Bereich der Primarstufe und Sekundarstufe I
Zu den Erziehungsaufgaben gehören z. B. die Förderung der geistigen und seelischen Entwicklung der Kinder sowie die Erziehung zu gesellschaftlich akzeptablen Verhaltensweisen und Wertesystemen, die Entwicklung zu verantwortungsbewussten, selbstständigen Persönlichkeiten.
- Unterrichten in allen Schulformen – Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten
Die Anforderungen an diese Aufgaben sind abhängig sowohl von den Schulformen und Klassenstufen als auch von den Unterrichtsfächern (wie z. B. Naturwissenschaften, Werk-, Technikunterricht, Hauswirtschaft, Sportunterricht).
- Planen, Vor- und Nachbereiten des Unterrichts, Vorbereiten und Korrigieren von Klassenarbeiten, Tests und anderen Maßnahmen zum Messen und Bewerten des Leistungsstandes der Schüler, Planen und Auswerten von Schulveranstaltungen, Projekten etc.
- Beaufsichtigen, Betreuen und Beraten von Schülern, Betreuung von Schülerpraktika
- Durchführen von Klassenfahrten, Exkursionen etc.
- Elternarbeit (Elternabende, Beratung von Eltern etc.)
- Mitarbeit bei Schulverwaltungsaufgaben, Kooperation mit externen Stellen
- Durchführen, Mitwirken an Konferenzen und in den Schulmitwirkungsorganen

Rollenspektrum

Durch die vielfältigen Aufgaben nimmt die Lehrkraft unterschiedliche Rollen ein (Erziehungsperson, Fachexpertin, Erziehungsexperte, Organisator, Aufsichtsperson, Prüferin, Schulentwickler, Vorbild etc.). An die Position der Lehrkraft sind ebenso vielfältige Erwartungen von verschiedensten Akteuren (Schüler und Schülerinnen, Eltern, Vorgesetzte, Behörden etc.) geknüpft.

Gefährdungs- und Belastungsschwerpunkte

Im Hinblick auf Sicherheit und Gesundheit sind Lehrkräfte einem spezifischen Gefährdungs- und Belastungsspektrum ausgesetzt. Die Ausprägung ist von verschiedenen Einflussfaktoren abhängig, insbesondere von

- Schulform(-typ),
- regionalen und sozialen Unterschieden (Stadt, Land, soziale Brennpunkte),
- länderspezifischen strukturellen Bedingungen (z. B. Art des Arbeits- bzw. Dienstverhältnisses),
- Schulgröße,
- Fächerkombinationen,
- Schulkultur (z. B. Betriebsklima, Führung),
- Einstellungen zu Arbeit und Lehrerberuf, individuellen Bewältigungsstrategien.

Vor dem Hintergrund dieser Faktoren sind sowohl in der objektiven Beanspruchungssituation als auch im subjektiven Empfinden große Unterschiede festzustellen.

Eine Befragung in einem Schulaufsichtsbezirk (Abb. 7.2, UNFALLKASSE HESSEN, 2002) lässt erkennen, dass Schwerpunkte vor allem in den Belastungen durch Lärm und Klima sowie durch baulich-räumliche Verhältnisse und psychische Belastungen durch schwierige Schüler, Arbeitsorganisation, Arbeitszeit gesehen werden. Dieser Belastungsschwerpunkt wird im Folgenden beispielhaft ausgeführt.

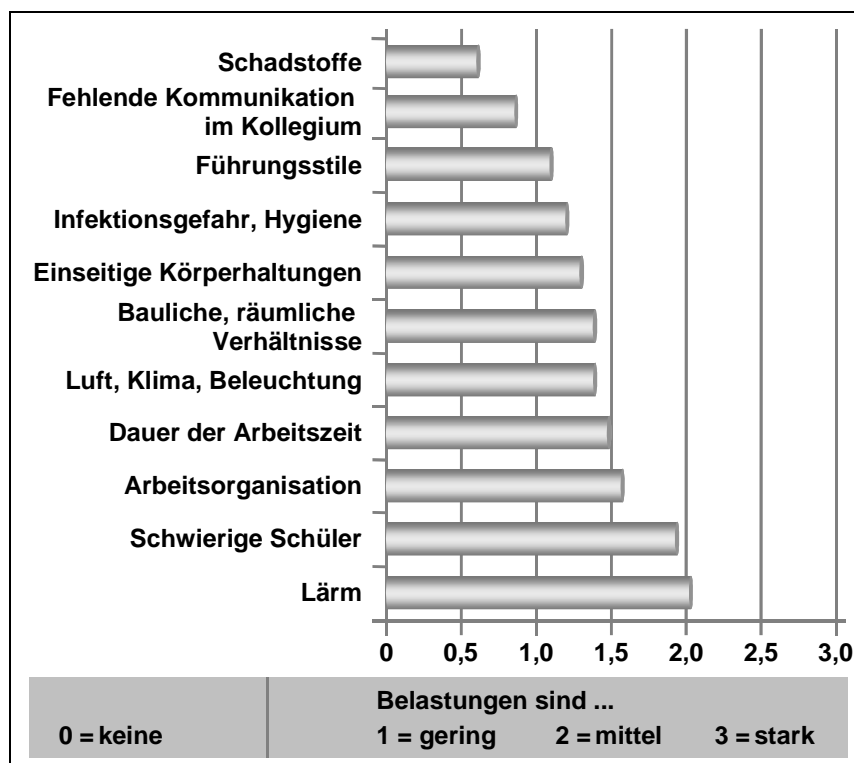


Abb. 7.2 Beurteilung der Belastungen von Lehrkräften

Fokus: Psychische Belastungen bei Lehrkräften

Ein besonderes Kennzeichen der Tätigkeit als Lehrerin und Lehrer sind die psychischen Belastungen, die aus den verschiedenen Quellen entstehen. Diese Anforderungen beinhalten sowohl ein Potenzial an persönlichkeits- und gesundheitsfördernden Faktoren als auch an Faktoren, die zu negativen, gesundheitsschädlichen Beanspruchungsfolgen führen.

Gesundheits- und persönlichkeitsförderlich können beispielsweise wirken:

- Relativ großer Handlungsspielraum bei der Gestaltung des Unterrichts sowie bei seiner Planung und Vorbereitung
- Arbeit mit jungen Menschen
- Teilweise freie Zeiteinteilung
- Möglichkeiten, im Beruf dazuzulernen und sich weiterzuentwickeln
- Wechselnde Aufgabeninhalte
- Eigenverantwortliches Handeln bezüglich des Unterrichts und des Umgangs mit den Schülern usw.

Negative, gesundheitsschädliche Wirkungen können vor allem resultieren aus Überforderungen aufgrund

- der Art und Weise und des Umfangs der Arbeitsaufgaben,
- der Arbeitsorganisation im teilweise stark reglementierten Schulbetrieb,
- des Umgangs mit Schülern.

Ausgehend von den Leistungsvoraussetzungen des Einzelnen (insbesondere Persönlichkeit, Qualifikation, Konstitution) und den jeweiligen Bewältigungskompetenzen (z. B. Umgang mit Stresssituationen), müssen die Belastungen des Lehrpersonals differenziert hinsichtlich der Beanspruchungen und Beanspruchungsfolgen bewertet werden. Tab. 7.1 gibt einen Überblick zu Belastungsquellen und Belastungen, die in der subjektiven Beurteilung durch die Betroffenen zu negativen Beanspruchungsfolgen führen können.

Das Belastungs-Beanspruchungsprofil wird auch durch Rollenerwartungen geprägt. Neben dem Selbstbild sind die unterschiedlichen Fremdbilder verschiedener Personengruppen zu beachten. Die Lehrkraft steht mit ihrem eigenen Verständnis ihrer Rolle und Aufgaben dem oft sehr abweichenden Erwartungen anderer Personengruppen gegenüber. So kann es sein, dass sich die Lehrkraft rein in der Rolle als Wissensvermittler versteht. Die Schülerinnen und Schüler erwarten jedoch zum Beispiel einen Kumpel, der ihre persönliche Situation versteht, die Eltern einen Ratgeber und Entlaster von Erziehungsaufgaben, die Öffentlichkeit einen „Verwahrer“ und Erzieher der nachfolgenden Generationen usw. (vgl. Abb. 7.3).

Tab. 7.1 Belastungsquellen und Belastungen bei Lehrkräften

Belastungsquellen	Belastungen mit möglichen negativen Beanspruchungsfolgen
Arbeitssystem	
Arbeitsaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> • Aufsichtspflicht • Verantwortungsdruck • Altersspezifische Betreuung, Altersspanne • Lehrplan, pädagogisches Konzept • Fachfremde Unterrichtsverpflichtungen trotz fehlender Qualifikationen • Qualitätsanforderungen • Handlungsspielraum
Arbeitsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitdruck • Zeitliche Überlastung (z. B. Arbeitszeiten, Pausenzeiten, Vertretungen) • Eingeengte Handlungs- und Entscheidungsspielräume • Unzureichende Transparenz der Aufgabenverteilung innerhalb der Schule
Arbeitsgegenstand (Interaktion mit Schülern, Klassen, Gruppen)	<ul style="list-style-type: none"> • Gewalt und Aggressivität (physisch und psychisch) • Lautstärke, Lärm • Desinteresse
Lehrkraft selbst (Person)	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifikation • Fähigkeiten, Bereitschaft zur Fortbildung
Arbeitsmittel, materielle Ausstattung	<ul style="list-style-type: none"> • Unzureichende Lehrmittel • Ungeeignete, fehlende Fachräume (Probleme der adäquaten Aufgabenbewältigung) • Umgang mit Medien, Medienvielfalt
Arbeitsumgebung	<ul style="list-style-type: none"> • Klima (Luftfeuchtigkeit, Temperatur, Zugluft, CO₂-Gehalt) • Beleuchtung • Licht und Farbe • Lärm • Eigene Arbeitsräume, häuslicher Arbeitsraum (Rückzugsmöglichkeiten)
Soziales Umfeld	
Lehrerkollegium	<ul style="list-style-type: none"> • Fehlende Unterstützung • Fehlende Anerkennung • Unzureichende Kooperation • Konflikte

Belastungsquellen	Belastungen mit möglichen negativen Beanspruchungsfolgen
Schulleitung, Schulkultur	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsdruck • Fehlende Unterstützung • Fehlende Anerkennung • Unzureichende Kooperation • Führungsstil
Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortungsabgabe • Hohe Qualitätsanforderungen • Schwierige Kooperation • Fehlende Anerkennung
Kulturelle Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> • Beruflicher Status • Gesellschaftliche Erwartungen • Medien

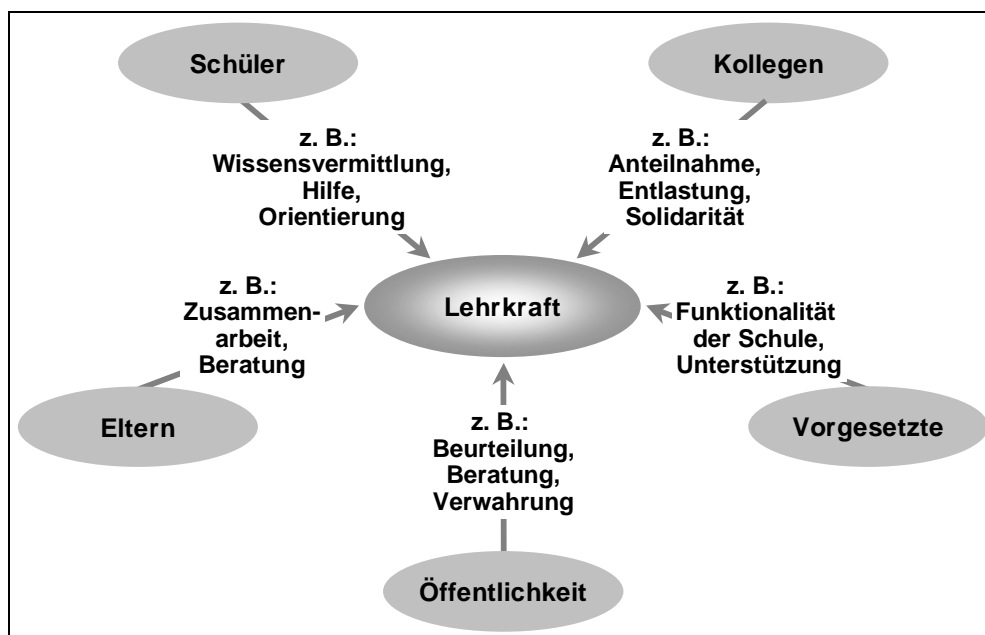


Abb. 7.3 Lehrkraft und Erwartungsträger

Kompetenzmatrix Lehrkräfte mit Fokus: psychische Belastung

Die Kompetenzmatrix in Tab. 7.2 und Tab. 7.3 zeigt beispielhaft, welche Kompetenzen eine Lehrkraft zum konstruktiven Umgang mit psychischen Belastungen im Handlungsfeld „Schule“ benötigt.

Tab. 7.2 Spezifische Kompetenzmatrix zu Sicherheit und Gesundheit mit dem Fokus auf psychische Belastungen für die Rolle „Lehrkräfte“ – Handlungsfähigkeit

Handlungsfeld Erwerbsarbeit: Schule			
Rolle „Lehrkraft“ – Fokus: psychische Belastung			
Handlungsfähigkeit			
	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
Explizites Wissen	aa) Grundwissen über Gesundheit, Gesundheitsverständnis: <ul style="list-style-type: none"> – Psychisches Wohlbefinden ist Teil von Gesundheit 	ba) Planungs- und Organisationskompetenz für Sicherheit und Gesundheit; strategische Kompetenz für Sicherheits- und Gesundheitsbelange: <ul style="list-style-type: none"> – Bei gemeinsamen Vorhaben die Beteiligung aller organisieren können – Das gemeinsame Vorhaben inhaltlich planen können – Eigene Arbeit organisieren – Eigene Arbeit inhaltlich planen – ... 	ca) Kommunikationsfähigkeiten über Sicherheit und Gesundheit: <ul style="list-style-type: none"> – Verschiedene Ebenen der Kommunikation kennen – Rhetorik und Argumentationstechniken kennen – Zielgruppengerecht kommunizieren können (Schüler, Schülerinnen, Eltern, Behörden, Kollegium) – Wissen um eigene Wirkung auf andere
	ab) Grundwissen über menschliche individuelle Leistungsvoraussetzungen und ihren Wandel im Lebenslauf: <ul style="list-style-type: none"> – Psychische Beanspruchungsfähigkeit ändert sich im Verlauf des Lebens – Psychische Beanspruchungsfähigkeit kann situativ variieren – Psychische Beanspruchungsfähigkeit kann durch kumulative Ereignisse beeinflusst werden – ... 	bb) Methodenwissen zum Messen und Beurteilen menschlicher individueller psychischer Beanspruchungsfähigkeit sowie zur Beurteilung der eigenen Arbeitsfähigkeit <p>Anwendung von</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fragebögen – Testverfahren – systematischen Beobachtungen – Gesprächen – Checklisten – ... 	cb) Verantwortungsübernahme für Sicherheit und Gesundheit in der jeweiligen Rolle: <ul style="list-style-type: none"> – Übernahme von Verantwortung für die eigene Sicherheit und Gesundheit – Übernahme von Verantwortung für die Sicherheit und Gesundheit der Schüler, Schülerinnen – ...

Handlungsfeld Erwerbsarbeit: Schule
Rolle „Lehrkraft“ – Fokus: psychische Belastung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>ac) Grundwissen zu Prävention, Präventionsverständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Psychische Belastungen können durch vorausschauende Gestaltung der Verhältnisse und des eigenen Verhaltens – Psychische Belastungsfähigkeit kann durch Stärkung von Ressourcen und Bewältigungskompetenzen erhöht werden – ... 	<p>bc) Siehe ba)</p>	<p>cc) Kooperationskompetenz mit Experten/Expertinnen und Partnern/Partnerinnen im Bereich von Sicherheit und Gesundheit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten realistisch zu beurteilen und den Bedarf an Unterstützung einzuschätzen – Unterstützung annehmen und „Anweisungen“ befolgen (z. B. des Arztes) – Zusammenarbeit mit Kollegium (Aufgabenverteilung, Absprachen) – Zusammenarbeit mit Schulleitung – Mitarbeit und Beteiligung an Gestaltungslösungen und -maßnahmen
	<p>ad) Grundwissen um gesundheitsfördernde Faktoren und das Entstehen von salutogenen Ressourcen sowie ihre Wirkungsweisen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Körperliche Aktivität baut psychische Spannungen ab. – Kollegialer Austausch und Unterstützung vermindert psychische Belastungen. – Erholungsphasen stärken die psychische Belastungsfähigkeit. – Stressmanagement – ... 	<p>bd) Methodenwissen zur Entwicklung und Förderung von gesundheitsstärkenden Ressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> – im Bereich der eigenen Person z. B. Entspannungsmethoden, Methoden der Psychohygiene (Tagebuch, Gespräche, kreative Arbeiten etc.), körperliche Aktivität – in der Tätigkeit selbst und der Arbeitsumwelt z. B. Methode des Grenzsetzens, Prioritätensetzung, Aufgabenverteilung, Methode der kollegialen Beratung und Unterstützung, Supervision 	

Handlungsfeld Erwerbsarbeit: Schule
Rolle „Lehrkraft“ – Fokus: psychische Belastung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>ae) Grundwissen über die Entstehung von Unfall- und Gesundheitsgefährdungen und über Gefährdungsfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wissen um Quellen psychischer Belastungen: Arbeitsaufgabe, Arbeitsorganisation, Personen etc. – Grundwissen über psychische Gefährdungsfaktoren wie Zeitdruck, Verantwortungsdruck, eingeschränkte bzw. fehlende Handlungs- und Gestaltungsspielräume 	<p>be) Methodenwissen zum Erkennen und Ermitteln von Gefährdungsfaktoren und Gefahrenquellen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erkennen und Beurteilen psychischer Belastung durch Selbstbeobachtung eigener Gedanken, Gefühle und körperlicher Empfindungen z. B. durch Führen eines Tagebuchs, Ausfüllen von Checklisten, Ausfüllen von Kurzfragebögen, bei kollegialen Gesprächen, während bewusster Auszeiten, Traumreisen – Erkennen und Beurteilen psychischer Belastung durch Fremdbeobachtung: Erfassen des sozialen Klimas im Kollegium (Kommunikationsfluss, Kooperationsbereitschaften, Umgang mit Konflikten), Ursachen krankheitsbedingter Ausfälle, Umgang mit Ausfällen, Umgang mit Aufgaben – Erkennen und Ermitteln von Quellen psychischer Belastung durch arbeitsablaforientierte Gefährdungsanalysen, Einsatz von Fragebögen, Beobachtungsverfahren – ... 	<p>cd) Konfliktlösungskompetenz bei Konflikten von Sicherheits- und Gesundheitsbelangen mit anderen Interessen, Werten, Zielen oder Rollenvorstellungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Konfliktlösungskompetenzen im Umgang mit unterschiedlichen Konfliktparteien: Schüler und Schülerinnen, Kollegen und Kolleginnen, Eltern – Konflikte wahrnehmen können – Quellen für Konflikte kennen – Positive Einstellung zu Konflikten besitzen – Mit Konflikten konstruktiv umgehen – ...

Handlungsfeld Erwerbsarbeit: Schule
Rolle „Lehrkraft“ – Fokus: psychische Belastung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>af) Grundwissen um Ursache-Wirkungszusammenhänge von Gefährdungen, Gefahrenquelle und Gesundheitsschaden:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Denkmodell des Belastungs-Beanspruchungskonzeptes: Wirkungszusammenhänge von psychischer Belastung, kurzfristiger/ langfristiger Beanspruchung und Beanspruchungsfolgen – ... 	<p>bf) Methodenwissen zum Erkennen von Ursache-Wirkungszusammenhängen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Methoden der Retrospektion 	<p>ce) Kommunikationskompetenz für Durchsetzung von Sicherheits- und Gesundheitsbelangen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kriterien für eine gute Gesprächsführung kennen – Verlauf eines Gesprächs kennen – Verschiedene Ebenen der Kommunikation kennen – Zielgruppenspezifische Argumentationstechniken kennen (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Behörden) – Zielgruppengerecht kommunizieren können (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Behörden, Kollegium) – Wissen um eigene Wirkung auf andere
	<p>ag) Grundwissen zu Risiko und Risikobewertung:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie viel psychische Belastung ist akzeptabel? – Abschätzung des Risikos z. B. nach Belastungsdauer, fehlenden Kompensationsmöglichkeiten – Bestimmte Emotionen, Gedanken und körperliche Empfindungen als Indikatoren für psychische Belastung kennen lernen (z. B. Ängste, Überforderungsgedanken, Schlafstörungen) – Beurteilung des Risikos anhand der Kriterien wie wahrgenommene Gefühle, Gedanken und körperliche Empfindungen – ... 	<p>bg) Methodenwissen zur Risikoabschätzung und Risikobewertung, zur Entscheidungsfindung über akzeptable Risiken</p> <ul style="list-style-type: none"> – Skalierungsmethoden: Einstufung der eigenen Gedanken, Gefühle und körperlichen Empfindungen nach Intensität und Häufigkeit – Nutzen von Vergleichswerten, Durchschnittswerten, Erfahrungswerten 	

Handlungsfeld Erwerbsarbeit: Schule
Rolle „Lehrkraft“ – Fokus: psychische Belastung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>ah) Grundwissen über Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Grundwissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit, besonders im Sinne der Prävention:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Grundwissen über Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse), z. B. Zeitrahmen, Arbeitsorganisation, Schulklima, häuslicher Arbeitsplatz – Grundwissen über Gestaltung des eigenen Verhaltens, z. B. Umgang mit Zeit, Umgang mit Pausen, Organisation von Arbeiten im häuslichen Bereich, Einfluss von Einstellungen auf Bewältigungsstrategien 	<p>bh) Methodenwissen zu Schutz und Erhöhung der psychischen Gesundheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Methodenwissen zur Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse), z. B. Entwickeln eines positiven Schulklimas, Aufstellen von Arbeitsplänen, Erstellen von Qualifikationsmatrizes, organisationales Zeitmanagement – Methodenwissen über Gestaltung des eigenen Verhaltens, z. B. körperliche Stressbewältigungstechniken (autogenes Training oder progressive Muskelrelaxation etc.), Zeitmanagementtechniken, kognitive Bewältigungsstrategien (förderliche Bewältigungsmuster) 	<p>cf) Rollenkompetenz in den Handlungsfeldern im Bereich von Sicherheit und Gesundheit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wissen um jeweilige eigene Stellung und Rolle als Lehrkraft und damit verbundene Aufgaben, Handlungsmöglichkeiten, Gestaltungsspielräume, Verantwortungen – Wissen um Wirkung der Rolle auf andere – Wissen um Erwartungshaltungen anderer an die Rolle als Lehrkraft – Wissen um unterschiedliche Erwartungshaltungen von SchülerInnen, Behörden, Schulleitung, Eltern... – ...
	<p>ai) Grundwissen zu Rechten und Pflichten bezüglich Sicherheit und Gesundheit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Recht auf gesundheitsgerechte Arbeitstätigkeit – Pflicht zur Mitgestaltung im Rahmen der Möglichkeiten – Informationspflicht über psychische Belastungen – Vereinbarungen, Regelungen z. B. im Falle von Mobbing beachten – ... 	<p>bi) Methodenwissen zur rollen- und handlungsbezogenen Wahrnehmung von Rechten und Pflichten</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ermitteln rechtlicher Grundlagen – Ermitteln eigener Pflichten – Nutzen rechtlicher Quellen – Ermitteln und Nutzen rechtlicher Fachkompetenz – Ermitteln und Nutzen eigener Mitwirkungsrechte und -pflichten – ... 	<p>cg) Kulturkompetenz bezüglich Sicherheits- und Gesundheitskultur in verschiedenen Gemeinschaften</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wissen um den eigenen Beitrag zu Schaffung einer Sicherheits- und Gesundheitskultur – Umgang mit unterschiedlichen Sicherheits- und Gesundheitskulturen – ...

Handlungsfeld Erwerbsarbeit: Schule

Rolle „Lehrkraft“ – Fokus: psychische Belastung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
Implizites Wissen	aj) Erfahrungswissen zu Gesundheit, Gesundheitsverständnis <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen zum Thema psychische Belastung durch eigene Aktivität, Erleben, Beobachtung – Erfahrungswissen durch das Erleben psychischen Wohlbefindens bzw. dessen Störung – ... 	bj) Erfahrungswissen zur Anwendung von Planungs- und Organisationskompetenz für Sicherheit und Gesundheit; Strategische Kompetenz für Sicherheits- und Gesundheitsbelange <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen mit der Organisation gemeinsamer Vorhaben – Erfahrung mit zielgruppen-gerechten Vorgehen (Schüler und Schülerinnen, Eltern, Behörden) – Gemeinsame Vorhaben inhaltlich planen können – Erfahrungswissen mit der Organisation der eigenen Arbeit: Zeitmanagement (Wann muss ein Zeitpuffer eingeplant werden, wie lange voraus müssen Termine angekündigt werden etc.?) – ... 	ch) Erfahrungswissen durch Anwenden der sozialen Kompetenzen, durch eigenes Agieren in sozialen Situationen (vgl. ca) bis cg))
	ak) Erfahrungswissen über menschliche individuelle Leistungsvoraussetzungen und ihren Wandel im Lebenslauf: <ul style="list-style-type: none"> – Erleben unterschiedlicher Stärke von psychischer Beanspruchungsfähigkeit: Psychische Instabilität bei kumulierenden Faktoren, psychische Beanspruchungsfähigkeit variiert über verschiedene Situationen hinweg, psychische Beanspruchungsfähigkeit steigt oder sinkt mit zunehmender Erfahrung – ... 	bk) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zum Messen und Beurteilen menschlicher individueller psychischer Beanspruchungsfähigkeit: Erfahrung in der Anwendung von <ul style="list-style-type: none"> – Fragebögen – Testverfahren – Systematische Beobachtungen – Gesprächen – Checklisten – ... – Erfahrung damit, welche Instrumente für eigene Belange geeignet sind 	

Handlungsfeld Erwerbsarbeit: Schule
Rolle „Lehrkraft“ – Fokus: psychische Belastung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>a) Erfahrungswissen zu Prävention, Präventionsverständnis:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erleben oder Beobachtung, dass psychische Belastungen vermieden werden können – Erleben, dass eigene Ressourcen gestärkt werden können z. B. durch Aufbau eines unterstützenden Netzwerkes mit Kollegen/-innen – ... 	<p>b) Siehe ba)</p>	
	<p>am) Erfahrungswissen zu gesundheitsfördernden Faktoren und zum Entstehen von salutogenen Ressourcen sowie ihre Wirkungsweisen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen über persönliche gesundheitsfördernde Faktoren: z. B. körperliche Aktivität tut gut und baut psychische Spannungen ab, Lesen dagegen verstärkt Anspannungen – Erfahrungswissen über persönliche salutogene Ressourcen: z. B. soziale Unterstützung der Familie ist hilfreich, die des Kollegiums dagegen nicht; bestimmte Einstellungen unterstützen, andere nicht 	<p>bm) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zur Entwicklung und Förderung von gesundheitsstärkenden Ressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> – im Bereich der eigenen Person: Erfahrung, welche Methoden in welcher Situation unterstützen und welche nicht – in der Tätigkeit selbst und der Arbeitsumwelt: Erfahrung, welche Methoden im konkreten Kontext funktionieren und welche nicht – ... 	

Handlungsfeld Erwerbsarbeit: Schule
Rolle „Lehrkraft“ – Fokus: psychische Belastung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>an) Erfahrungswissen über Entstehung von Sicherheits- und Gesundheitsgefährdungen und über Gefährdungsfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen um die Quellen der psychischen Belastung in der eigenen Schule – Erfahrungswissen über die persönlichen psychischen Gefährdungsfaktoren: z. B. kann Verantwortungsdruck subjektiv belastender als Zeitdruck empfunden werden, Zeitdruck kann als Ansporn oder Belastung empfunden werden etc. – ... 	<p>bn) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zum Erkennen und Ermitteln von Gefährdungsfaktoren und Gefahrenquellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen mit dem Erkennen und Beurteilen psychischer Belastung durch Selbstbeobachtung eigener Gedanken, Gefühle und körperlicher Empfindungen – Erfahrungswissen, welche Methode für welche Zwecke geeignet sind – Erfahrung mit dem Erkennen und Beurteilen psychischer Belastung durch Fremdbeobachtung: Erfassen des sozialen Klimas im Kollegium (Kommunikationsfluss, Kooperationsbereitschaften, Umgang mit Konflikten), Ursachen krankheitsbedingter Ausfälle, Umgang mit Ausfällen, Umgang mit Aufgaben – Erfahrung mit dem Erkennen und Ermitteln von Quellen psychischer Belastung durch arbeitsablauforientierte Gefährdungsanalysen, Einsatz von Fragebögen, Beobachtungsverfahren – Erfahrungswissen über Vorteile und Nachteile der einzelnen Methoden – Erfahrungswissen über Aufwand der einzelnen Methoden – ... 	

Handlungsfeld Erwerbsarbeit: Schule
Rolle „Lehrkraft“ – Fokus: psychische Belastung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>ao) Erfahrungswissen um Ursache-Wirkungszusammenhänge von Gefährdungen, Gefahrenquelle und Gesundheitsschaden</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erleben oder Beobachten von Ursache-Wirkungszusammenhängen (z. B. Zusammenhang von Zeitdruck durch Betreuung zu vieler Klassen, kurzfristigem Stresserleben und langfristiger Auswirkung als psychosomatische Erkrankung) – Erfahrungswissen über Ursache-Wirkungszusammenhänge, die persönlich betreffen – ... 	<p>bo) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zum Erkennen von Ursache-Wirkungszusammenhängen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Methoden der Retrospektion – ... 	
	<p>ap) Erfahrungswissen zu Risiko und Risikobeurteilung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen darüber, wie hoch die psychische Belastung ist – Erfahrungswissen bei der Beurteilung des Risikos, z. B. welche persönlichen Gefühle, Gedanken und körperlichen Symptome weisen auf psychische Belastung hin; Hinweis von unterschiedlichen Intensitäten dieser Kriterien auf Stärke der psychischen Belastung etc. 	<p>bp) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zur Risikoabschätzung und Risikobewertung, zur Entscheidungsfindung über akzeptable Risiken</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen mit Skalierungsmethoden: Einschätzung eigener Beanspruchungsprofile – Erfahrung mit dem Nutzen von Vergleichswerten, Durchschnittswerten, Erfahrungswerten und ihr Bezug auf eigene Werte – ... 	

Handlungsfeld Erwerbsarbeit: Schule
Rolle „Lehrkraft“ – Fokus: psychische Belastung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>aq) Erfahrungswissen über Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Erfahrungswissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit, besonders im Sinne der Prävention</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen über Gestaltung der Verhältnisse: z. B. die Einrichtung eines eigenen Arbeitsplatzes im häuslichen Bereich, die Einrichtung eines „Raumes der Stille“ für Erholung oder konzentrierte Arbeiten in der Schule – Erfahrungswissen über Gestaltung des eigenen Verhaltens: z. B. bewusste Planung und Organisation der häuslichen Arbeit mit festen Zeiten, bewusstem Einplanen von Pausen, aktiver Gestaltung der Pausen 	<p>bq) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zu Schutz und Erhöhung der psychischen Gesundheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen zur Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse), z. B. Entwickeln eines positiven Schulklimas, Aufstellen von Arbeitsplänen, Erstellen von Qualifikationsmatrizes, organisationales Zeitmanagement – Erfahrungswissen über Gestaltung des eigenen Verhaltens, z. B. körperliche Stressbewältigungstechniken (autogenes Training oder progressive Muskelrelaxation etc.), Zeitmanagementtechniken, kognitive Bewältigungsstrategien (förderliche Bewältigungsmuster), Erfahrung, welche Methoden wann unterstützen und wann nicht 	
	<p>ar) Erfahrungswissen zu Rechten und Pflichten bzgl. Sicherheit und Gesundheit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen mit Einfordern des Rechts auf gesundheitsgerechte Arbeit – Erfahrungswissen mit der Pflicht zur Mitgestaltung – Erfahrungswissen mit vereinbarten Regelungen z. B. im Falle von Mobbing – ... 	<p>br) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zur rollen- und handlungsbezogenen Wahrnehmung von Rechten und Pflichten</p> <p>Erfahrung mit dem</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ermitteln rechtlicher Grundlagen – Ermitteln eigener Pflichten – Nutzen rechtlicher Quellen – Ermitteln und Nutzen rechtlicher Fachkompetenz – Ermitteln und Nutzen eigener Mitwirkungsrechte und -pflichten – ... 	

Handlungsfeld Erwerbsarbeit: Schule
Rolle „Lehrkraft“ – Fokus: psychische Belastung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Automatisiertes, internalisiertes Wissen • Transfer des Wissens in andere Kontexte (z. B. psychische Belastung durch Aufgabenverteilung in Familie) • Automatisiertes Anwenden der Stressbewältigungs- und Entspannungstechniken, auch in anderen Kontexten (z. B. Familienstress) <ul style="list-style-type: none"> – Gespür für eigene Belastbarkeit entwickeln – Gespür für Bedarf an Erholungspause entwickeln – Gespür für passende Erholungsform entwickeln 		<ul style="list-style-type: none"> • Automatisiertes Anwenden der sozialen Kompetenzen • Automatisches Ausfüllen und Ausführen der sozialen Rolle in verschiedenen Kontexten • Gefühl und Gespür für soziale Situationen, Gruppenprozesse, Interaktionen haben

Tab. 7.3 Spezifische Kompetenzmatrix zu Sicherheit und Gesundheit mit dem Fokus auf psychische Belastungen für die Rolle „Lehrkräfte“ – Handlungsbereitschaft

Handlungsfeld Erwerbsarbeit:
Schule – Rolle „Lehrkraft“ – Fokus: psychische Belastung

Handlungsbereitschaft

Werte	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherheit und Gesundheit bestehen als Wert. • Sicherheit und Gesundheit sind im Wertepluralismus vorhanden neben z. B. <ul style="list-style-type: none"> – Gerechte Behandlung der Schülerinnen und Schüler – Gleiche Behandlung der Schülerinnen und Schüler – Sendungsbewusstsein – Erziehungswillen nach einem Erziehungsideal (humanistisch, leistungsorientiert, ganzheitlich, spezialisiert etc.) • Sicherheit und Gesundheit haben eine hohe Stellung in der Wertehierarchie.
Normative Einstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Gesundheitsgerechte und -förderliche Einstellungen zur Arbeit: <ul style="list-style-type: none"> – Psychische Gesundheit ist genauso wichtig wie physische Gesundheit. – Psychische Gesundheit ist Voraussetzung für effektives und zufriedenes Arbeiten. – Eigene Gesundheit ist ebenso wichtig wie weiteres Engagement in zusätzlichen Arbeitsgruppen im Lehrberuf. – Um die psychische Gesundheit zu bewahren, mache ich Abstriche an meinem Perfektionsstreben. – ...
Verantwortungsübernahme	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortungsübernahme für Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse): <ul style="list-style-type: none"> – Mitarbeit und Kooperation bei der Gestaltung der äußeren Bedingungen, z. B. bei Einführung anderer Arbeitsorganisation • Verantwortungsübernahme für Gestaltung des eigenen Verhaltens: <ul style="list-style-type: none"> – z. B. Verantwortungsübernahme für eigene Erholungspausen, Erholungsbedürftigkeit – Verantwortungsübernahme für eigene Organisation der Arbeit

Handlungsfeld Erwerbsarbeit: Schule – Rolle „Lehrkraft“ – Fokus: psychische Belastung

Handlungsbereitschaft

Kontrollüberzeugung	<p>Überzeugung,</p> <ul style="list-style-type: none"> • sicherheits- und gesundheitsgerechtes Handeln bzw. die Methoden selbst erlernen zu können: <ul style="list-style-type: none"> – Autogenes Training ist leicht erlernbar – Ich kann schrittweise Selbstbeobachtungsmethoden erlernen. • sicherheits- und gesundheitsgerechtes Handeln bzw. die Methoden selbst durchführen zu können: <ul style="list-style-type: none"> – Autogenes Training ist in den Alltag integrierbar. – Ich kann mir jeden Tag Zeit nehmen für Selbstbeobachtungsmethoden. – Ich kann mir einen eigenen Arbeitsplatz im häuslichen Bereich einrichten. • dass das Handeln bzw. die Methoden die Gesundheit schützen und die Sicherheit gewährleisten: <ul style="list-style-type: none"> – Entspannungstechnik baut Stress ab. – Entspannungstechnik hilft in stressigen Situationen. – Entspannungstechnik macht stabil, stärkt für stressige Situationen. – Durch Selbstbeobachtungsmethoden erkenne ich mein persönliches Belastungsprofil und kann gezielt damit umgehen.
Emotionen	<p>Positive Emotionen bei/nach einer sicherheits- und gesundheitsgerechten Handlung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Freude über Hilfe durch erlernte Techniken, Erleichterung • Freude über effizientes Arbeiten • Freude über gewonnene Energie, Zeit • Freude über Pausen, Erholungszeiten • Zufriedenheit mit eigener Arbeitsweise • Freude über Lob, Bestätigung, Anerkennung • Stolz über eigene Leistung • Stolz auf neue Arbeitsform • Erleichterung über neue Perspektiven • Erleichterung über Unterstützung
Soziales Umfeld (Kollegium, Schulleitung, Eltern, Gesellschaft)	<ul style="list-style-type: none"> • Soziales Umfeld unterstützt sicherheits- und gesundheitsgerechte Kompetenzen: <ul style="list-style-type: none"> – Bereitschaft zu Wahrnehmung und Akzeptanz der Unterstützung – Bereitschaft zur Kooperation – Bereitschaft für das Erlernen der Elemente der Handlungsfähigkeit • Soziales Umfeld unterstützt nicht sicherheits- und gesundheitsgerechte Kompetenzen: <ul style="list-style-type: none"> – Bereitschaft zur Reflexion der Wertunterschiede: sich der Wertunterschiede bewusst sein, sich für eigene Werte entscheiden, zu eigenen Werten stehen, eigene Werte durchsetzen, eigenen Werten bestimmten Rahmen geben – Bereitschaft für den Einsatz von sicherem und gesundheitsgerechtem Handeln: eigenes Verhalten beibehalten, eigenes Verhalten durchsetzen, eigenes Verhalten begründen – Bereitschaft, Unannehmlichkeiten auf sich zu nehmen – Bereitschaft zum konstruktiven Umgang mit Konflikten – Bereitschaft zum Dialog • Bereitschaft für das Erlernen der Elemente der Handlungsfähigkeit

7.2 Kompetenzmatrix: Jugendfeuerwehr

Handlungsfeld und Rolle

Die Jugendfeuerwehr ist eine Institution der Freiwilligen Feuerwehr zur Nachwuchssicherung. Daher sind alle Mitglieder ehrenamtlich tätig. Sie wird von einem oder mehreren Jugendfeuerwehrwarten geleitet, die meist aktive Mitglieder der Freiwilligen Feuerwehr sind. Es handelt sich hierbei um eine reine Jugendarbeit, denn die Jugendfeuerwehr darf bei Einsätzen allenfalls zur Verkehrssicherung mitwirken.

Personalsituation

Die Altersspanne in der Jugendfeuerwehr beträgt im Durchschnitt 10 bis 17 Jahre. Der Anteil der Mädchen beträgt ca. 10 bis 20 %.

Gegenstand/Aktivitäten

Neben den üblichen Jugendaktivitäten wie Sport, Freizeiten und Zeltlager werden feuerwehrtechnische Übungen und Wettbewerbe (Leistungsspanne) durchgeführt.

Arbeitsmittel

Die Jugendfeuerwehr nutzt meist das Feuerwehrhaus, Fahrzeuge und feuerwehrtechnische Geräte (z. B. Schläuche, Löschgeräte) der Freiwilligen Feuerwehr mit. Sie besitzt eigene Schutzkleidung und Freizeitgeräte (Zelte, Grill, Sportgeräte etc.).

Arbeitsorganisation

Feuerwehrtechnische Übungen der Jugendfeuerwehr sind wie bei der Freiwilligen Feuerwehr stark strukturiert. Die Aufgaben und Rollen sind hierarchisch zugewiesen (Maschinist, Truppführer, Wassertrupp, Schlauchtrupp etc.), wie es für einen realen Einsatzfall notwendig ist. Die Übungen bereiten auch auf den Wettbewerb der Leistungsspanne vor.

Arbeitsumgebung

Die Jugendfeuerwehr agiert im Feuerwehrhaus und -gelände, in freier Natur und an verschiedenen Veranstaltungsorten (Volksfeste, Konzerte, Messen etc.)

Tätigkeiten, Aufgabenspektrum, Handlungen

- Feuerwehrtechnische Ausbildung (Löschübungen, Löschangriff, Umgang mit Kleinlöschgeräten, spezieller: Kuppeln von Saugschläuchen, Aufbau von Armaturen)
- Sport, Spiel (Schwimmen, Laufen, Tischtennis, Radfahren, Volleyball), Wettbewerbe (Bundeswettbewerbe, Leistungsspanne, Staffellauf, Kugelstoßen, Schnelligkeitsübung zum Schlauchkuppeln, Löschangriff)
- Zeltlager (z. B. auf-, abbauen, grillen, Feuer machen, wandern, Nachtwanderungen, schwimmen, Geländespiele)
- Ausflüge (zu kulturellen, sportlichen Veranstaltungen, zu Freizeitparks)

- Umweltschutzaktionen (Bachpatenschaft, Einsammeln von Weihnachtsbäumen, Basteln von Vogelhäuschen)
- Tragen eigener Ausstattung (Schutzhelm, Stiefel, Anzug)
- Seminare und Lehrgänge (Ausbildung zu Jugendgruppenleiter, Brandschutzerziehung, Unfallverhütungsunterricht)
- Begleitung bei Festen, Volksfesten (Ordnerdienste, Einweisungen auf Parkplätze)
- Beteiligung an Musikkorps der Feuerwehren
- Arbeitsgemeinschaften (Fahrradstandhaltung, Werken, Basteln etc.)

Rolle

Die Rolle „Jugendfeuerwehr“ ist Teil des Rollenspektrums im Jugendalter. Das Jugendfeuerwehrmitglied ist in der Rolle, alles im Zusammenhang mit Feuerwehrarbeit zu lernen. Erwartet wird, dass es sich beteiligt, gehorcht, diszipliniert verhält und mit zunehmender Zugehörigkeit Vorbild für neue Mitglieder ist, Wissen weitergibt, jüngere Mitglieder unterstützt.

Gefährdungs- und Belastungsschwerpunkte

Bei der Jugendfeuerwehr lassen sich zwei Gefährdungs- und Belastungsschwerpunkte feststellen, die durch entsprechende Handlungskompetenzen beherrscht werden müssen:

- Physische Belastungen
 - Die Tätigkeit bei der Jugendfeuerwehr stellt z. T. erhebliche Anforderungen an die physischen Kräfte der Jugendlichen, deren körperliche Konstitution anders ist als bei Erwachsenen. Kinder und Jugendliche haben weniger Erfahrung bei der Einschätzung von Gefahren. Sie neigen dazu, sich zu überschätzen und die Lage zu unterschätzen.
 - Durch die Nutzung der für Kinder und Jugendliche ungeeigneten Geräte kommt es zu Gefährdungen durch schwere dynamische Arbeit.
- Unfall- und Verletzungsgefährdung, wie z. B.
 - Absturz von Fahrzeugen beim Ein- und Aussteigen aber auch beim Klettern auf den Fahrzeugen, teilweise aus über zwei Metern Höhe
 - Wegeunfälle, Sturz mit dem Rad
 - Sportverletzungen, insbesondere bei Ballspielen

Abb. 7.4 zeigt eine Darstellung des Unfallgeschehens bei der Jugendfeuerwehr nach ihrer Dienstart im Jahr 2003. Es wird deutlich, dass dabei der Großteil der Unfälle während des Aufenthaltes im Zeltlager und bei Übungs- und Schuldiensten geschieht.

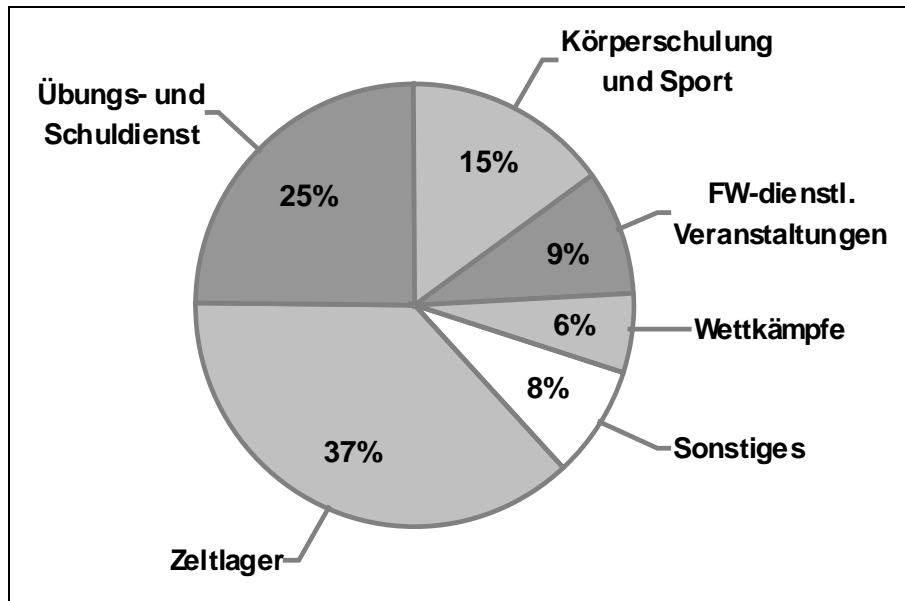


Abb. 7.4 Unfallstatistik 2003 – Unfälle bei den Jugendfeuerwehren in Niedersachsen nach Dienstart (Quelle: Feuerwehr Unfallkasse Niedersachsen)

Der Fokus der folgenden Kompetenzmatrix (Tab. 7.4 und

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr			
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung			
Handlungsfähigkeit			
	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
Explizites Wissen	aa) Grundwissen über Gesundheit, Gesundheitsverständnis – Grundwissen über Einflussfaktoren auf körperliche Gesundheit	ba) Planungs- und Organisationskompetenz für Sicherheit und Gesundheit; Strategische Kompetenz für Sicherheits- und Gesundheitsbelange: – Beobachtung dieser Kompetenzen bei Älteren – In kleinem Rahmen eigenes Anwenden z. B. im Zeltlager gemeinsames sicheres Entfachen von Feuer, Aufstellen der Zelte	ca) Kommunikationsfähigkeiten über Sicherheit und Gesundheit: – Eigene Bedürfnisse mitteilen können: Überforderungen, Ängste, Schmerzen, Wohlbefinden – ...

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>ab) Grundwissen über menschliche individuelle Leistungsvoraussetzungen und ihren Wandel im Lebenslauf</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wachstumsvorgänge im Körper – Geringere Muskelkraft als Erwachsene – Entwicklung der Grob- und Feinmotorik mit zunehmendem Alter – ... 	<p>bb) Methodenwissen zum Einschätzen und Beurteilen menschlicher individueller physischer Belastungsfähigkeit</p>	<p>cb) Verantwortungsübernahme für Sicherheit und Gesundheit in der jeweiligen Rolle</p> <ul style="list-style-type: none"> – Altersgerechte Übernahme von Verantwortung für die eigene Sicherheit und Gesundheit – Altersgerechte Übernahme von Verantwortung für die Sicherheit und Gesundheit jüngerer Kinder
	<p>ac) Grundwissen zu Prävention, Präventionsverständnis</p> <ul style="list-style-type: none"> – Negative physische Belastungen können vermieden werden durch vorausschauende Gestaltung der Verhältnisse und des eigenen Verhaltens – Physische Belastungsfähigkeit kann durch Stärkung von körperlichen Ressourcen gesteigert werden – ... 	<p>bc) Siehe ba)</p>	<p>cc) Kooperationskompetenz mit Experten/Expertinnen sowie Partnern/Partnerinnen im Bereich von Sicherheit und Gesundheit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten realistisch zu beurteilen und den Bedarf an Unterstützung einzuschätzen – Unterstützung annehmen und „Anweisungen“ befolgen: z. B. Aufgabenverteilung bei feuerwehrtechnischen Übungen

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>ad) Grundwissen um gesundheitsfördernde Faktoren und das Entstehen von salutogenen Ressourcen sowie ihre Wirkungsweisen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Trainierte Muskeln als salutogene Ressource – Gesunde Ernährung – Training der Geschicklichkeit – ... 	<p>bd) Methodenwissen zur Entwicklung und Förderung von gesundheitsstärkenden Ressourcen im Bereich der eigenen Person:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Training des Körpers – Zubereitung von gesundem Essen – ... 	<p>cd) Konfliktlösungskompetenz bei Konflikten von Sicherheits- und Gesundheitsbelangen mit anderen Interessen, Werten, Zielen oder Rollenvorstellungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erste Konfliktlösungskompetenzen bei eigenen Konflikten – Argumentative Lösung von Konflikten – Konflikte gemeinschaftlich lösen – Unterstützung von Gruppenleitung einholen – ...
	<p>ae) Grundwissen über die Entstehung von Unfall- und Gesundheitsgefährdungen und über Gefährdungsfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wissen um Quellen physischer Belastungen: Gegenstände als Lasten, nicht an körperlichen Entwicklungsstand angepasste Übungen, Umgang mit für Erwachsene konzipierten Arbeitsmitteln – Grundwissen über mechanische Faktoren als physische Gefährdungsfaktoren wie bewegte Transportmittel, Fahrzeuge, Zeltstangen, Seile, Schläuche etc. – Funktionales Unfall-Ursachenverständnis – ... 	<p>be) Methodenwissen zum Erkennen und Ermitteln von Gefährdungsfaktoren und Gefahrenquellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nutzen von Checklisten – Anwenden von Verfahrensregeln – ... 	<p>ce) Kommunikationskompetenz für Durchsetzung von Sicherheits- und Gesundheitsbelangen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Artikulation eigener Bedürfnisse – Selbstvertrauen, Belange anzusprechen bei Gleichaltrigen und Erwachsenen – ...

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>af) Grundwissen um Ursache-Wirkungszusammenhänge von Gefährdungen, Gefahrenquelle und Gesundheitsschäden:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Denkmodell zur Unfallentstehung – ... 	<p>bf) Methodenwissen zum Erkennen von Ursache-Wirkungszusammenhängen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Analyse von Unfällen – ... 	<p>cf) Rollenkompetenz in den Handlungsfeldern im Bereich Sicherheit und Gesundheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wissen um jeweilige eigene Stellung und Rolle als Jugendfeuerwehrmitglied: Stellung in der Hierarchie und damit verbundene Aufgaben (einfaches Mitglied, Trupfführer, Jugendfeuerwehrwart etc.) – Bei feuerwehrtechnischen Übungen klare Regelungen der Rollen beachten (Maschinist, Wassertrupp, Schlauchtrupp usw.) – Klare Rollentrennung bei feuerwehrtechnischen Übungen und Freizeitaktivitäten – ...
	<p>ag) Grundwissen zu Risiko und Risikobewertung:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie viel physische Belastung ist akzeptabel? – Abschätzung des Risikos z. B. nach Gewicht und Größe einer Last, Dauer einer Aufgabe oder eines Spiels – Bestimmte körperliche Empfindungen als Indikatoren für physische Belastung kennen – Beurteilung des Risikos anhand von Kriterien – ... 	<p>bg) Methodenwissen zur Risikoabschätzung und Risikobewertung sowie zur Entscheidungsfindung über akzeptable Risiken</p> <p>Ermitteln und Nutzen von</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vergleichswerten – Durchschnittswerten – Erfahrungswerten – ... 	

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>ah) Grundwissen über Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Grundwissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit, besonders im Sinne der Prävention:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Grundwissen über Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse), z. B. Stolperfallen vermeiden, Ordnung im Gerätehaus halten, Geräte und Ausrüstung ergonomisch an Alter angepasst aufbewahren) – Grundwissen über Gestaltung des eigenen Verhaltens, z. B. schwere Lasten nicht alleine tragen, richtige Hebe- und Trage-techniken anwenden, zu schwere Aufgaben ablehnen – ... 	<p>bh) Methodenwissen zu Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Methodenwissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ordnungs- und Aufbewahrungsmethoden – Techniken zum Aufbau von Geräten – Hebe- und Trage-techniken – Nutzen von technischen Hilfen zum Ausgleich von Höhenunterschieden – ... 	<p>cg) Kulturkompetenz bezüglich Sicherheits- und Gesundheitskultur in verschiedenen Gemeinschaften</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wissen um den eigenen Beitrag zur Schaffung einer Sicherheits- und Gesundheitskultur z. B. Vorbildfunktion für neue Mitglieder – Umgang mit unterschiedlichen Sicherheits- und Gesundheitskulturen: Jugendfeuerwehr vs. Familie oder Freundeskreis – ...
	<p>ai) Grundwissen zu Rechten und Pflichten bzgl. Sicherheit und Gesundheit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme an feuerwehr-technischen Übungen – Recht auf Unversehrtheit des Körpers – Aufsichtspflicht als Jugendgruppenleiter/-leiterin 	<p>bi) Methodenwissen zur rollen- und handlungsfeld-bezogenen Wahrnehmung von Rechten und Pflichten</p> <p>Ermitteln der Rechte und Pflichten:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vereinsatzung – Statuten – Jugendfeuerwehrwart – ... 	

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
Implizites Wissen	aj) Erfahrungswissen über Gesundheit, Gesundheitsverständnis <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen mit Einflussfaktoren auf eigene körperliche Gesundheit – Erfahrungswissen über Einflussfaktoren auf körperliche Gesundheit anderer 	bj) Erfahrungswissen zur Anwendung von Planungs- und Organisationskompetenz für Sicherheit und Gesundheit; Strategische Kompetenz für Sicherheits- und Gesundheitsbelange: <ul style="list-style-type: none"> – Beobachtung dieser Kompetenzen bei Älteren – Erfahrungswissen im Rahmen als beteiligte Person, nicht Initiator – ... 	ch) Erfahrungswissen durch Anwenden der sozialen Kompetenzen, durch eigenes Agieren in sozialen Situationen (vgl. ca) bis cg))
	ak) Erfahrungswissen über eigene menschliche individuelle Leistungsvoraussetzungen und ihren Wandel im Lebenslauf <ul style="list-style-type: none"> – Wachstumsvorgänge im Körper – Zunahme der Muskelkraft mit zunehmenden Alter oder Training – Entwicklung der Grob- und Feinmotorik mit zunehmendem Alter – ... 	bk) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zum Messen und Beurteilen menschlicher individueller physischer Belastungsfähigkeit: <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen über Körpergrößen, Körpergewicht, Muskelkraft – ... 	
	al) Erfahrungswissen zu Prävention, Präventionsverständnis <ul style="list-style-type: none"> – Physische Belastungen können vermieden werden durch vorausschauende Gestaltung der Verhältnisse und des eigenen Verhaltens – Physische Belastungsfähigkeit kann durch Stärkung von körperlichen Ressourcen gesteigert werden – ... 	bl) Siehe ba)	

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>am) Erfahrungswissen zu gesundheitsfördernden Faktoren und zum Entstehen von salutogenen Ressourcen sowie ihre Wirkungsweisen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Trainierte Muskeln als salutogene Ressource – Altersgemäßes Körpergewicht 	<p>bm) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zur Entwicklung und Förderung von gesundheitsstärkenden Ressourcen im Bereich der eigenen Person:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Training des Körpers – Ausgewogene Ernährung – ... 	
	<p>an) Erfahrungswissen über die Entstehung von Unfall- und Gesundheitsgefährdungen und über Gefährdungsfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wissen um Quellen physischer Belastungen: Gegenstände als Lasten, nicht an körperlichen Entwicklungsstand angepasste Übungen, für Erwachsene konzipierte Arbeitsmittel – Erfahrungswissen über mechanische Faktoren als physische Gefährdungsfaktoren wie bewegte Transportmittel, Fahrzeuge, Zeltstangen, Seile, Schläuche, ... – Funktionales Unfallursachenverständnis – ... 	<p>bn) Erfahrungswissen zum Erkennen und Ermitteln von Gefährdungsfaktoren und Gefahrenquellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Regelmäßiges Nutzen von Checklisten – Kontinuierliches Beachten von Verfahrensregeln – ... 	
	<p>ao) Erfahrungswissen um Ursache-Wirkungszusammenhänge von Gefährdungen, Gefahrenquelle und Gesundheitsschaden:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Denkmodell zur Unfallentstehung – ... 	<p>bo) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zum Erkennen von Ursache-Wirkungszusammenhängen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Analyse von Unfällen unterschiedlichster Art – Prognose von Ursache-Wirkungszusammenhängen – Analyse fiktiver Unfälle – Entwickeln von Szenarien – ... 	

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>ap) Erfahrungswissen zu Risiko und Risikobeurteilung:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrung mit physischer Belastung – Erfahrung mit Abschätzung des Risikos nach objektiven Kriterien – Erfahrung mit bestimmten körperliche Empfindungen als Indikatoren für physische Belastung – Erfahrung mit Beurteilung des Risikos anhand von Kriterien – ... 	<p>bp) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zur Risikoabschätzung und Risikobewertung zur Entscheidungsfindung über akzeptable Risiken:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nutzen von Vergleichswerten, Durchschnittswerten, Erfahrungswerten – Erfahrungswissen über eigene physische Beanspruchungsfähigkeit – Erfahrungswissen über Gewichte, Maße 	
	<p>aq) Erfahrungswissen über Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Erfahrungswissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit, besonders im Sinne der Prävention:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen über Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse), z. B. typische Stolperfallen und ihre Vermeidung, Ordnungsstrukturen im Gerätehaus – Erfahrungswissen über Gestaltung des eigenen Verhaltens, z. B. gemeinsames Tragen von schweren Lasten, kontinuierliches Anwenden von Hebe- und Tragetechniken, Ablehnung schwerer Aufgaben 	<p>bq) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zu Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Methoden über Erhalt und Förderung der Gesundheit</p> <p>Routinierter Umgang mit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ordnungs- und Aufbewahrungsmethoden – Techniken zum Aufbau von Geräten – Hebe- und Tragetechniken – technischen Hilfen zum Ausgleich von Höhenunterschieden 	
	<p>ar) Erfahrungswissen zu Rechten und Pflichten bezüglich Sicherheit und Gesundheit</p>	<p>br) Erfahrungswissen zur rollen- und handlungsfeldbezogenen Wahrnehmung von Rechten und Pflichten</p>	

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Automatisiertes, internalisiertes Wissen • Transfer des Wissens in andere Kontexte (z. B. Gefahrenerkennung in Familie, bei anderen Freizeitaktivitäten) • Automatisiertes Anwenden der Methoden, auch in anderen Kontexten (z. B. Hebe- und Tragetechniken, Gefahrenerkennung) <ul style="list-style-type: none"> – Gespür für eigene Belastbarkeit entwickeln – Gespür für Risiken entwickeln – ... 		<ul style="list-style-type: none"> • Automatisiertes Anwenden der sozialen Kompetenzen • Automatisches Ausfüllen und Ausführen der Rolle bei verschiedenen Tätigkeiten (feuerwehrtechnische Übung vs. Zeltlager) • Gefühl und Gespür für soziale Situationen, Gruppenprozesse, Interaktionen entwickeln

Tab. 7.5) wird auf die Schwerpunkte „physische Belastung“ und „Unfallgefährdungen“ gelegt.

Kompetenzmatrix Jugendfeuerwehrmitglied mit Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Tab. 7.4 Kompetenzmatrix Jugendfeuerwehrmitglied mit dem Fokus auf physische Belastung, Unfallgefährdung – Handlungsfähigkeit

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
Explizites Wissen	<p>as) Grundwissen über Gesundheit, Gesundheitsverständnis</p> <ul style="list-style-type: none"> – Grundwissen über Einflussfaktoren auf körperliche Gesundheit 	<p>bs) Planungs- und Organisationskompetenz für Sicherheit und Gesundheit; Strategische Kompetenz für Sicherheits- und Gesundheitsbelange:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Beobachtung dieser Kompetenzen bei Älteren – In kleinem Rahmen eigenes Anwenden z. B. im Zeltlager gemeinsames sicheres Entfachen von Feuer, Aufstellen der Zelte 	<p>ci) Kommunikationsfähigkeiten über Sicherheit und Gesundheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Eigene Bedürfnisse mitteilen können: Überforderungen, Ängste, Schmerzen, Wohlbefinden – ...

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>at) Grundwissen über menschliche individuelle Leistungsvoraussetzungen und ihren Wandel im Lebenslauf</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wachstumsvorgänge im Körper – Geringere Muskelkraft als Erwachsene – Entwicklung der Grob- und Feinmotorik mit zunehmendem Alter – ... 	<p>bt) Methodenwissen zum Einschätzen und Beurteilen menschlicher individueller physischer Belastungsfähigkeit</p>	<p>cj) Verantwortungsübernahme für Sicherheit und Gesundheit in der jeweiligen Rolle</p> <ul style="list-style-type: none"> – Altersgerechte Übernahme von Verantwortung für die eigene Sicherheit und Gesundheit – Altersgerechte Übernahme von Verantwortung für die Sicherheit und Gesundheit jüngerer Kinder
	<p>au) Grundwissen zu Prävention, Präventionsverständnis</p> <ul style="list-style-type: none"> – Negative physische Belastungen können vermieden werden durch vorausschauende Gestaltung der Verhältnisse und des eigenen Verhaltens – Physische Belastungsfähigkeit kann durch Stärkung von körperlichen Ressourcen gesteigert werden – ... 	<p>bu) Siehe ba)</p>	<p>ck) Kooperationskompetenz mit Experten/Expertinnen sowie Partnern/Partnerinnen im Bereich von Sicherheit und Gesundheit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen und Handlungsmöglichkeiten realistisch zu beurteilen und den Bedarf an Unterstützung einzuschätzen – Unterstützung annehmen und „Anweisungen“ befolgen: z. B. Aufgabenverteilung bei feuerwehrtechnischen Übungen

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>av) Grundwissen um gesundheitsfördernde Faktoren und das Entstehen von salutogenen Ressourcen sowie ihre Wirkungsweisen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Trainierte Muskeln als salutogene Ressource – Gesunde Ernährung – Training der Geschicklichkeit – ... 	<p>bv) Methodenwissen zur Entwicklung und Förderung von gesundheitsstärkenden Ressourcen im Bereich der eigenen Person:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Training des Körpers – Zubereitung von gesundem Essen – ... 	<p>cl) Konfliktlösungskompetenz bei Konflikten von Sicherheits- und Gesundheitsbelangen mit anderen Interessen, Werten, Zielen oder Rollenvorstellungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erste Konfliktlösungskompetenzen bei eigenen Konflikten – Argumentative Lösung von Konflikten – Konflikte gemeinschaftlich lösen – Unterstützung von Gruppenleitung einholen – ...
	<p>aw) Grundwissen über die Entstehung von Unfall- und Gesundheitsgefährdungen und über Gefährdungsfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wissen um Quellen physischer Belastungen: Gegenstände als Lasten, nicht an körperlichen Entwicklungsstand angepasste Übungen, Umgang mit für Erwachsene konzipierten Arbeitsmitteln – Grundwissen über mechanische Faktoren als physische Gefährdungsfaktoren wie bewegte Transportmittel, Fahrzeuge, Zeltstangen, Seile, Schläuche etc. – Funktionales Unfallursachenverständnis – ... 	<p>bw) Methodenwissen zum Erkennen und Ermitteln von Gefährdungsfaktoren und Gefahrenquellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nutzen von Checklisten – Anwenden von Verfahrensregeln – ... 	<p>cm) Kommunikationskompetenz für Durchsetzung von Sicherheits- und Gesundheitsbelangen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Artikulation eigener Bedürfnisse – Selbstvertrauen, Belange anzusprechen bei Gleichaltrigen und Erwachsenen – ...

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>ax) Grundwissen um Ursache-Wirkungszusammenhänge von Gefährdungen, Gefahrenquelle und Gesundheitsschaden:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Denkmodell zur Unfallentstehung – ... 	<p>bx) Methodenwissen zum Erkennen von Ursache-Wirkungszusammenhängen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Analyse von Unfällen – ... 	<p>cn) Rollenkompetenz in den Handlungsfeldern im Bereich Sicherheit und Gesundheit:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wissen um jeweilige eigene Stellung und Rolle als Jugendfeuerwehrmitglied: Stellung in der Hierarchie und damit verbundene Aufgaben (einfaches Mitglied, Truppführer, Jugendfeuerwehrwart etc.) – Bei feuerwehrtechnischen Übungen klare Regelungen der Rollen beachten (Maschinist, Wassertrupp, Schlauchtrupp usw.) – Klare Rollentrennung bei feuerwehrtechnischen Übungen und Freizeitaktivitäten – ...
	<p>ay) Grundwissen zu Risiko und Risikobewertung:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie viel physische Belastung ist akzeptabel? – Abschätzung des Risikos z. B. nach Gewicht und Größe einer Last, Dauer einer Aufgabe oder eines Spiels – Bestimmte körperliche Empfindungen als Indikatoren für physische Belastung kennen – Beurteilung des Risikos anhand von Kriterien – ... 	<p>by) Methodenwissen zur Risikoabschätzung und Risikobewertung sowie zur Entscheidungsfindung über akzeptable Risiken</p> <p>Ermitteln und Nutzen von</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vergleichswerten – Durchschnittswerten – Erfahrungswerten – ... 	

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>az) Grundwissen über Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Grundwissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit, besonders im Sinne der Prävention:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Grundwissen über Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse), z. B. Stolperfallen vermeiden, Ordnung im Gerätehaus halten, Geräte und Ausrüstung ergonomisch an Alter angepasst aufbewahren) – Grundwissen über Gestaltung des eigenen Verhaltens, z. B. schwere Lasten nicht alleine tragen, richtige Hebe- und Trage-techniken anwenden, zu schwere Aufgaben ablehnen – ... 	<p>bz) Methodenwissen zu Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Methodenwissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ordnungs- und Aufbewahrungsmethoden – Techniken zum Aufbau von Geräten – Hebe- und Trage-techniken – Nutzen von technischen Hilfen zum Ausgleich von Höhenunterschieden – ... 	<p>co) Kulturkompetenz bezüglich Sicherheits- und Gesundheitskultur in verschiedenen Gemeinschaften</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wissen um den eigenen Beitrag zur Schaffung einer Sicherheits- und Gesundheitskultur z. B. Vorbildfunktion für neue Mitglieder – Umgang mit unterschiedlichen Sicherheits- und Gesundheitskulturen: Jugendfeuerwehr vs. Familie oder Freundeskreis – ...
	<p>aaa) Grundwissen zu Rechten und Pflichten bzgl. Sicherheit und Gesundheit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pflicht zur regelmäßigen Teilnahme an feuerwehertechnischen Übungen – Recht auf Unversehrtheit des Körpers – Aufsichtspflicht als Jugendgruppenleiter/-leiterin 	<p>baa) Methodenwissen zur rollen- und handlungsfeldbezogenen Wahrnehmung von Rechten und Pflichten</p> <p>Ermitteln der Rechte und Pflichten:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vereinsatzung – Statuten – Jugendfeuerwehrwart – ... 	

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
Implizites Wissen	<p>abb) Erfahrungswissen über Gesundheit, Gesundheitsverständnis</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen mit Einflussfaktoren auf eigene körperliche Gesundheit – Erfahrungswissen über Einflussfaktoren auf körperliche Gesundheit anderer 	<p>bbb) Erfahrungswissen zur Anwendung von Planungs- und Organisationskompetenz für Sicherheit und Gesundheit; Strategische Kompetenz für Sicherheits- und Gesundheitsbelange:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Beobachtung dieser Kompetenzen bei Älteren – Erfahrungswissen im Rahmen als beteiligte Person, nicht Initiator – ... 	<p>cp) Erfahrungswissen durch Anwenden der sozialen Kompetenzen, durch eigenes Agieren in sozialen Situationen (vgl. ca) bis cg))</p>
	<p>acc) Erfahrungswissen über eigene menschliche individuelle Leistungsvoraussetzungen und ihren Wandel im Lebenslauf</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wachstumsvorgänge im Körper – Zunahme der Muskelkraft mit zunehmenden Alter oder Training – Entwicklung der Grob- und Feinmotorik mit zunehmendem Alter – ... 	<p>bcc) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zum Messen und Beurteilen menschlicher individueller physischer Belastungsfähigkeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen über Körpergrößen, Körpergewicht, Muskelkraft – ... 	
	<p>add) Erfahrungswissen zu Prävention, Präventionsverständnis</p> <ul style="list-style-type: none"> – Physische Belastungen können vermieden werden durch vorausschauende Gestaltung der Verhältnisse und des eigenen Verhaltens – Physische Belastungsfähigkeit kann durch Stärkung von körperlichen Ressourcen gesteigert werden – ... 	<p>bdd) Siehe ba)</p>	

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>aee) Erfahrungswissen zu gesundheitsfördernden Faktoren und zum Entstehen von salutogenen Ressourcen sowie ihre Wirkungsweisen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Trainierte Muskeln als salutogene Ressource – Altersgemäßes Körpergewicht 	<p>bee) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zur Entwicklung und Förderung von gesundheitsstärkenden Ressourcen im Bereich der eigenen Person:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Training des Körpers – Ausgewogene Ernährung – ... 	
	<p>aff) Erfahrungswissen über die Entstehung von Unfall- und Gesundheitsgefährdungen und über Gefährdungsfaktoren</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wissen um Quellen physischer Belastungen: Gegenstände als Lasten, nicht an körperlichen Entwicklungsstand angepasste Übungen, für Erwachsene konzipierte Arbeitsmittel – Erfahrungswissen über mechanische Faktoren als physische Gefährdungsfaktoren wie bewegte Transportmittel, Fahrzeuge, Zeltstangen, Seile, Schläuche, ... – Funktionales Unfallursachenverständnis – ... 	<p>bff) Erfahrungswissen zum Erkennen und Ermitteln von Gefährdungsfaktoren und Gefahrenquellen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Regelmäßiges Nutzen von Checklisten – Kontinuierliches Beachten von Verfahrensregeln – ... 	
	<p>agg) Erfahrungswissen um Ursache-Wirkungszusammenhänge von Gefährdungen, Gefahrenquelle und Gesundheitsschaden:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Denkmodell zur Unfallentstehung – ... 	<p>bgg) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zum Erkennen von Ursache-Wirkungszusammenhängen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Analyse von Unfällen unterschiedlichster Art – Prognose von Ursache-Wirkungszusammenhängen – Analyse fiktiver Unfälle – Entwickeln von Szenarien – ... 	

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
	<p>ahh) Erfahrungswissen zu Risiko und Risikobeurteilung:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrung mit physischer Belastung – Erfahrung mit Abschätzung des Risikos nach objektiven Kriterien – Erfahrung mit bestimmten körperliche Empfindungen als Indikatoren für physische Belastung – Erfahrung mit Beurteilung des Risikos anhand von Kriterien – ... 	<p>bhh) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zur Risikoabschätzung und Risikobewertung zur Entscheidungsfindung über akzeptable Risiken:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Nutzen von Vergleichswerten, Durchschnittswerten, Erfahrungswerten – Erfahrungswissen über eigene physische Beanspruchungsfähigkeit – Erfahrungswissen über Gewichte, Maße 	
	<p>aii) Erfahrungswissen über Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Erfahrungswissen über Erhalt und Förderung der Gesundheit, besonders im Sinne der Prävention:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungswissen über Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse), z. B. typische Stolperfallen und ihre Vermeidung, Ordnungsstrukturen im Gerätehaus – Erfahrungswissen über Gestaltung des eigenen Verhaltens, z. B. gemeinsames Tragen von schweren Lasten, kontinuierliches Anwenden von Hebe- und Tragetechniken, Ablehnung schwerer Aufgaben 	<p>bii) Erfahrungswissen zur Anwendung von Methoden zu Schutz und Erhöhung der Sicherheit sowie Methoden über Erhalt und Förderung der Gesundheit</p> <p>Routinierter Umgang mit</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ordnungs- und Aufbewahrungsmethoden – Techniken zum Aufbau von Geräten – Hebe- und Tragetechniken – technischen Hilfen zum Ausgleich von Höhenunterschieden 	
	<p>ajj) Erfahrungswissen zu Rechten und Pflichten bezüglich Sicherheit und Gesundheit</p>	<p>bjj) Erfahrungswissen zur rollen- und handlungsfeldbezogenen Wahrnehmung von Rechten und Pflichten</p>	

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsfähigkeit

	a) Fachkompetenz	b) Methodenkompetenz	c) Sozialkompetenz
Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Automatisiertes, internalisiertes Wissen • Transfer des Wissens in andere Kontexte (z. B. Gefahrenerkennung in Familie, bei anderen Freizeitaktivitäten) • Automatisiertes Anwenden der Methoden, auch in anderen Kontexten (z. B. Hebe- und Tragetechniken, Gefahrenerkennung) <ul style="list-style-type: none"> – Gespür für eigene Belastbarkeit entwickeln – Gespür für Risiken entwickeln – ... 		<ul style="list-style-type: none"> • Automatisiertes Anwenden der sozialen Kompetenzen • Automatisches Ausfüllen und Ausführen der Rolle bei verschiedenen Tätigkeiten (feuerwehrtechnische Übung vs. Zeltlager) • Gefühl und Gespür für soziale Situationen, Gruppenprozesse, Interaktionen entwickeln

Tab. 7.5 Kompetenzmatrix Jugendfeuerwehrmitglied mit dem Fokus auf physische Belastung, Unfallgefährdung – Handlungsbereitschaft

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr
Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsbereitschaft

Werte	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherheit und Gesundheit bestehen bzw. etablieren sich als Wert. • Sicherheit und Gesundheit sind im Wertpluralismus vorhanden neben z. B.: <ul style="list-style-type: none"> – Freundschaft – Anerkennung – Altruismus – Gemeinschaft – ... • Sicherheit und Gesundheit haben eine hohe Stellung in der Wertehierarchie.
Normative Einstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Es existieren bzw. etablieren sich sicherheits- und gesundheitsbezogene Einstellungen zu Menschen, Objekten und Situationen: <ul style="list-style-type: none"> – Bei feuerwehrtechnischen Übungen ist Disziplin für die Sicherheit wichtig – Die Sicherheit im Zeltlager ist wichtig. – Im Gerätehaus muss immer Ordnung herrschen. – ... • Sicherheits- und gesundheitsbezogene Einstellungen haben gleichen oder höheren Rang wie andere Einstellungen <ul style="list-style-type: none"> – Neben dem Spaß ist im Zeltlager auch die Sicherheit wichtig. – Bei feuerwehrtechnischen Übungen muss ich mit anderen fair zusammen arbeiten, auch wenn wir uns gerade gestritten haben. – Ich schütze meinen Kopf mit einem Feuerwehrhelm. – Meinen Kopf zu schützen, ist nicht nur bei der Feuerwehr wichtig. – ...

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr

Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsbereitschaft

Verantwortungsübernahme	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortungsübernahme für Gestaltung der äußeren Bedingungen (Verhältnisse): <ul style="list-style-type: none"> – Mitarbeit und Kooperation bei der Gestaltung der äußeren Bedingungen, z. B. bei Gestaltung des Feuerwehrhauses, beim Aufbau des Zeltlagers – ... • Verantwortungsübernahme für Gestaltung des eigenen Verhaltens: <ul style="list-style-type: none"> – Z. B. Verantwortungsübernahme für das sicherheitsgerechte Aufräumen von benutzten Geräten und Ausrüstung – Verantwortungsübernahme für das Melden von erkannten Gefährdungsfaktoren – ...
Kontrollüberzeugung	<p>Überzeugung,</p> <ul style="list-style-type: none"> • sicherheits- und gesundheitsgerechtes Handeln bzw. die Methoden selbst erlernen zu können: <ul style="list-style-type: none"> – Ordnungssysteme sind erlernbar. – Ich kann Hebe- und Tragetechniken lernen. – ... • sicherheits- und gesundheitsgerechtes Handeln bzw. die Methoden selbst durchführen zu können: <ul style="list-style-type: none"> – Ich kann Hebe- und Tragetechniken immer anwenden. – Das Ordnungssystem kann ich mir gut merken. – ... • dass das Handeln bzw. die Methoden die Gesundheit schützen und die Sicherheit gewährleisten: <ul style="list-style-type: none"> – Durch Hebe- und Tragetechniken kann ich mehr leisten. – Durch Ordnung im Gerätehaus gibt es keine Stolperfallen. – ...
Emotionen	<p>Positive Emotionen bei/nach einer sicherheits- und gesundheitsgerechten Handlung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Freude über Hilfe durch erlernte Techniken, Erleichterung • Freude über gemeinsames Vorgehen im Trupp • Freude über Lernfortschritte • Freude über eigene Leistungsfähigkeit • Zufriedenheit mit eigener Arbeitsweise • Freude über Lob, Bestätigung, Anerkennung • Stolz auf eigene Leistungen • Stolz über das Eintreten für eigene Bedürfnisse • ...

Handlungsfeld Ehrenamt: Jugendfeuerwehr Rolle „Jugendfeuerwehrmitglied“ – Fokus: physische Belastung, Unfallgefährdung

Handlungsbereitschaft

Soziales Umfeld (Feuerwehrmit- glieder, Peer- Group, Eltern, Gesellschaft)

- Soziales Umfeld unterstützt sicherheits- und gesundheitsgerechte Kompetenzen:
 - Bereitschaft zu Wahrnehmung und Akzeptanz der Unterstützung
 - Bereitschaft zur Kooperation
 - Bereitschaft für das Erlernen der Elemente der Handlungsfähigkeit
- Soziales Umfeld unterstützt **nicht** sicherheits- und gesundheitsgerechte Kompetenzen:
 - Abhängig vom Alter und damit vom kognitiven Entwicklungsstand Bereitschaft zur Reflexion der Wertunterschiede: Sich der Wertunterschiede bewusst sein, sich für eigene Werte entscheiden, zu eigenen Werten stehen, eigene Werte durchsetzen, eigenem Werten bestimmten Rahmen geben
 - Bereitschaft für den Einsatz von sicherem und gesundheitsgerechtem Handeln z. B. in einer Gruppe von Gleichaltrigen: eigenes Verhalten beibehalten, eigenes Verhalten durchsetzen, eigenes Verhalten begründen
 - Bis zu bestimmtem Maß die Bereitschaft, Unannehmlichkeiten auf sich zu nehmen, wie Hänseleien von Gleichaltrigen
 - Mit zunehmenden Alter Bereitschaft zum konstruktiven Umgang mit Konflikten
 - Bereitschaft zum Dialog
- Bereitschaft für das Erlernen der Elemente der Handlungsfähigkeit

8 Prozesse und struktureller Rahmen der Kompetenzentwicklung

8.1 Prozesse der Kompetenzentwicklung

Die Kompetenzmatrizes sind ein analytisches Instrumentarium zur systematischen Ermittlung und Deskription der Kompetenzen mit ihren einzelnen Komponenten. Prinzipiell ist es erstrebenswert, dass entsprechend dem entwickelten Kompetenzmodell und der Beschreibung in den Kompetenzmatrizes alle Aspekte der Handlungsfähigkeit und -bereitschaft entwickelt werden.

Die Entwicklung von Handlungskompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit verläuft in anderen Dimensionen als die Beschreibung der Kompetenzen und ist als Prozess zu verstehen. Die Entwicklung vollzieht sich über die individuelle Biographie hinweg, verläuft nicht linear, sondern ist oft von Brüchen und „mäandrierenden“ Verläufen gekennzeichnet.⁸

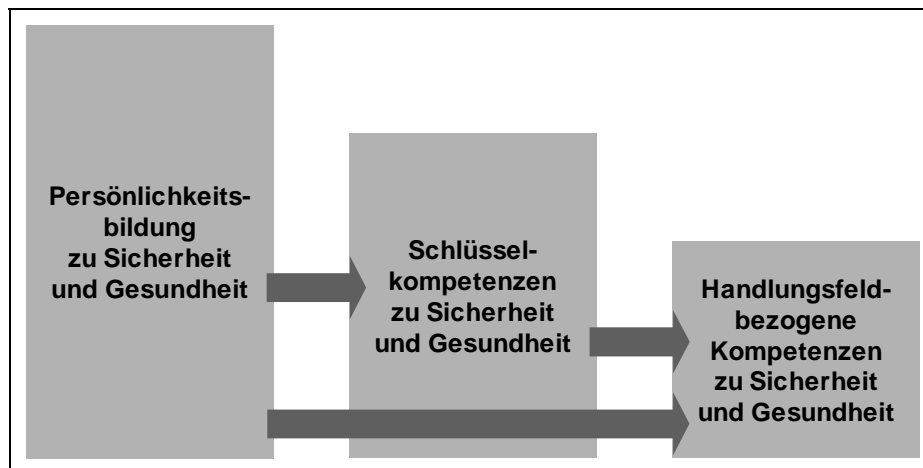


Abb. 8.1 Kompetenzentwicklung zu Sicherheit und Gesundheit

Die Entwicklung von Handlungskompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit (Abb. 8.1) kann erfolgen als

- Teil der Persönlichkeitsbildung,
- Entwicklung von spezifischen, aber möglichst universell anwendbaren Schlüsselkompetenzen,
- eng auf ein konkretes Handlungsfeld bezogene Kompetenzentwicklung.

In jedem dieser drei Bereiche der Kompetenzentwicklung sind aber jeweils alle Komponenten der Handlungskompetenz gemäß dem Kompetenzmodell enthalten.

⁸ Solche Brüche und nichtlineare Verläufe treten oft auf im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter oder nach einschneidenden Ereignissen (Unfälle, Erkrankungen) und Lebenskrisen.

Persönlichkeitsbildung und -entwicklung zu Sicherheit und Gesundheit

Bei der Kompetenzentwicklung als Teil der Persönlichkeitsbildung stehen der Aufbau von personalen Ressourcen für Sicherheit und Gesundheit und die Entwicklung von Werten und normativen Einstellungen im Mittelpunkt. Die Persönlichkeitsbildung zu Sicherheit und Gesundheit ist das Fundament für die Entwicklung von weiteren generellen Schlüsselkompetenzen für Sicherheit und Gesundheit sowie spezifischen handlungsfeldbezogenen Kompetenzen. Sie erfolgt grundlegend im Kindes- und Jugendalter und entwickelt sich in allen Lebensphasen weiter.

Persönlichkeitsbildend und -entwickelnd sind insbesondere folgende Kompetenzen:

- Werteentwicklung und Entwicklung normativer Einstellungen zu Sicherheit und Gesundheit
- Entwicklung von positiven Emotionen zu Sicherheit und Gesundheit
- Entwicklung eines Grundverständnisses von salutogenen Faktoren und gesundheitsförderlichen Ressourcen im Bereich der eigenen Person
- Entwicklung eines Grundverständnisses über die eigenen Leistungsvoraussetzungen und ihr Wandel über die verschiedenen Lebensphasen
- Aufbau von salutogenen Ressourcen, die insbesondere geeignet sind, Anforderungen aus den stattfindenden Wandlungsprozessen zu bewältigen wie insbesondere:
 - Selbstsicherheit und Selbstvertrauen; Selbstwertschätzung, positive Selbstbeurteilung, positives Selbsterleben
 - Selbstwirksamkeit; Überzeugung, die Anforderungen aus der Umwelt lösen zu können; Überzeugung, mit dem eigenen Handeln im Sinn der Ziele etwas zu bewirken (sich z. B. gesund zu verhalten)
 - Selbstorganisationsfähigkeit
 - Soziale Kompetenzen (Kommunikation, Kooperation, Konfliktfähigkeit)
- Aufbau von Kontrollüberzeugung im Hinblick auf sicherheits- und gesundheitsgerechtes Handeln
- Entwicklung eines umfassenden Gesundheits- und Präventionsverständnisses

Handlungsfeldübergreifende Schlüsselkompetenzen für Sicherheit und Gesundheit

Handlungsfeldübergreifende Schlüsselkompetenzen sind solche Kompetenzen, die unabhängig vom konkreten Handlungsfeld und den damit verbundenen Rollen genutzt werden können. Sie entstehen in der Regel in einem konkreten Handlungsfeld, bleiben aber in ihrer Verwendung nicht darauf beschränkt.

Über eine handlungsfeldübergreifende Schlüsselkompetenz verfügt derjenige, der nicht nur im Straßenverkehr Unfallrisiken angemessen einschätzen kann, sondern über generelle Handlungsstrategien verfügt, Unfallrisiken angemessen einzuschätzen, z B. beim Bergsteigen, beim Heimwerken, bei der Verrichtung von Alltagsrouti-

nen im Haushalt, bei der Bedienung einer Lackieranlage oder einer Kreissäge in seiner beruflichen Tätigkeit und natürlich auch im Straßenverkehr.

Es lassen sich ausgehend vom Leitbild und von den allgemeinen Kompetenzmatrizes nachstehende zentrale Schlüsselkompetenzen ableiten.

**Schlüsselkompetenz:
Aufrechterhalten und Aktivieren von Werten zu Sicherheit und Gesundheit in den verschiedenen Lebensphasen**

Wertereflexion im sozialen Umfeld, Wertestabilität gegenüber dem sozialen Umfeld, Verfestigung von normativen Einstellungen sind Ausprägungen dieser Schlüsselkompetenz.

**Schlüsselkompetenz:
Verantwortungsübernahme für die eigene Sicherheit und Gesundheit und die anderer**

Grundlage der Entwicklung dieser Schlüsselkompetenz ist die Erkenntnis, dass jedes Individuum für seine eigene Sicherheit und Gesundheit durch eigeninitiatives und vorausschauendes Handeln („Man muss etwas für sich tun.“) und für die Sicherheit und Gesundheit anderer im jeweiligen sozialen Umwelt („Ich habe Verantwortung für andere.“) in der Pflicht ist zu handeln, und dass der Wille vorhanden sein muss, dies auch umzusetzen.

**Schlüsselkompetenz:
Handlungsstrategien zum Herstellen und Aufrecht erhalten von Work-Life-Balance**

Diese Schlüsselkompetenz zielt auf das Schaffen eines ausgewogenen Verhältnisses von Anforderungen und Bewältigungskompetenzen. Kompetenzen zur Work-Life-Balance bedeuten, über hinreichende personale und organisationale gesundheitliche Ressourcen als „Puffer“ zu verfügen, um Über- und Unterforderungen von selbstgestellten oder Anforderungen aus der Umwelt zu vermeiden. Die Schlüsselkompetenz basiert auf einem Grundverständnis der Wirkungsweisen von Belastungen (Anforderungen) und Beanspruchungen und ihren möglichen positiven und negativen Folgen (Belastungs-Beanspruchungsmodell).

**Schlüsselkompetenz:
Handlungsstrategien zum verantwortungsbewussten Umgang mit Risiken**

Die Erkenntnis und der Wille, keine unverhältnismäßigen Risiken einzugehen, bilden die Basis für diese Schlüsselkompetenz. Neben einem entsprechenden Risikomodell (Risikoverständnis) gibt es prinzipielle Methodenkompetenzen zum Abschätzen und Bewerten von Risiken.

**Schlüsselkompetenz:
Handlungsstrategien zur sicherheits- und gesundheitsgerechten Gestaltung der eigenen Lebens- und Arbeitsbedingungen als Verhältnis- und Verhaltensprävention**

Grundlage für diese Schlüsselkompetenz sind Denkmodelle (Erklärungsschemata), die sich in Einstellungen, Handlungsstrategien und Fertigkeiten verfestigt haben. Wesentlich sind folgende Denkmodelle:

- Grundverständnis der Ansätze der Gesundheitsförderung und des Entstehens von gesundheitsfördernden Ressourcen speziell, die aus der Lebens- und Arbeitsumgebung stammen (organisationale Ressourcen)
- Grundverständnis der Entstehungszusammenhänge von Gefährdungen
- Unfallursachenverständnis, Grundverständnis der Entstehungen von (arbeitsbedingten) Erkrankungen
- Grundverständnis von vorausschauender Verhaltens- und Verhältnisprävention

**Schlüsselkompetenz:
Methodenkompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit**

Es sind solche Methodenkompetenzen gemeint, die unabhängig von konkreten Handlungsfeldern und Rollen nutzbar sind, wie z. B.:

- Analytische Methoden zur Ermittlung von Gefährdungen
- Strategische und organisationale Kompetenzen zur Gewährleistung von Sicherheit und Gesundheit
- Entwicklung von Verhaltensregeln

**Schlüsselkompetenz:
Soziale Kompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit**

Soziale Kompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit als Schlüsselkompetenzen bestehen vor allem in folgenden Punkten:

- Rollenbezogene Übernahme von Verantwortung für die eigene Sicherheit und Gesundheit und die anderer sowie Fähigkeiten und Bereitschaft diese Rolle gegenüber anderen Akteuren überzeugend zu vermitteln

- Kooperationskompetenzen innerhalb des sozialen Umfeldes im Hinblick auf Sicherheits- und Gesundheitsfragen
- Kompetenzen zum Umgang mit Konflikten zwischen den eigenen Werten und Normen zu Sicherheit und Gesundheit mit Interessen, Werten oder Zielen anderer innerhalb des sozialen Umfeldes
- Grundlegende Dialogfähigkeit und -bereitschaft mit verschiedenen Akteuren zu Sicherheits- und Gesundheitsfragen
- Kompetenz einer überzeugenden Vermittlung des Sicherheits- und Gesundheitsanliegens und seines Nutzens

Handlungsfeldbezogene Kompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit

Handlungsfeldbezogene Kompetenzen sind geknüpft an das jeweilige Handlungsfeld und die Rolle des Individuums, die es in dem Handlungsfeld einnimmt. Beispiele für handlungsfeldbezogene Kompetenzen sind:

- Aktivierung von Normen, Einstellungen in der konkreten Situation des Handlungsfeldes
- Verantwortungsübernahme in der konkreten Rolle
- Entwicklung und Stabilisierung von Rollenmustern hinsichtlich Sicherheit und Gesundheit
- Risikoabschätzung und -bewertung in einer konkreten Situation z. B. als Verkehrsteilnehmer
- Stressbewältigungstechniken

Im Einzelnen siehe hierzu die Beispiele in den Abschnitten 7.1 und 7.2.

8.2 Struktureller Rahmen für Maßnahmen der Kompetenzentwicklung

Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung sind darauf gerichtet, in unterschiedlichen Kontexten persönlichkeitsbildende Handlungskompetenzen, handlungsfeldübergreifende Schlüsselkompetenzen und spezifische handlungsfeldbezogene Kompetenzen zu entwickeln. Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung erfolgen in einem erfassbaren strukturellen Rahmen. Ein Modell zur Beschreibung eines solchen strukturellen Rahmens muss geeignet sein sowohl aus der Perspektive des Individuums, die wesentlichen strukturellen Einflussgrößen auf den Kompetenzerwerb zu erfassen, als auch aus der Perspektive von Einrichtungen und Personen, die Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung für andere planen, initiieren und durchführen. Aus einem solchen Strukturmodell lassen sich Kriterien zur Beschreibung, Strukturierung und Bewertung von Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung ableiten. Mit Hilfe dieser Kriterien können vorliegende Maßnahmen systematisiert und Strategien zum lebenslangen Lernen von Sicherheit und Gesundheit entwickelt werden.

Mit dem in Abb. 8.2 dargestellten Modell wird ein solches Strukturmodell vorgeschlagen.

Nachfolgend werden die Einflussgrößen auf die Kompetenzentwicklung beschrieben.

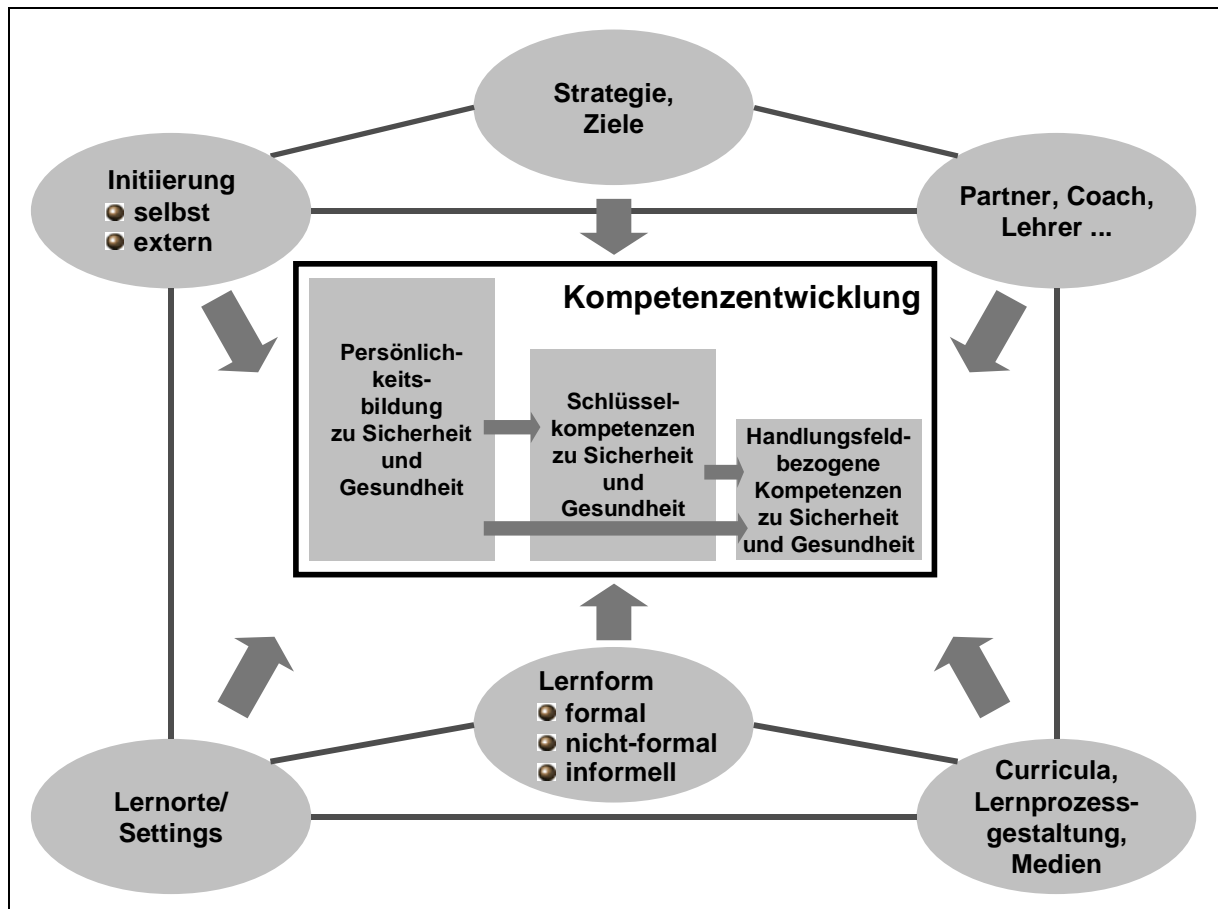


Abb. 8.2 Struktureller Rahmen der Kompetenzentwicklung

Strategien und Ziele zur Kompetenzentwicklung zu Sicherheit und Gesundheit

Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung zu Sicherheit und Gesundheit müssen nach einer strategischen Ausrichtung erfolgen. Elemente einer solchen strategischen Ausrichtung sind vor allem:

- **Zielbildung** für lebenslanges Lernen hinsichtlich Sicherheit und Gesundheit
Die Zielbildung sollte als Aspekte umfassen:
 - Auf welche Phase (vgl. Abb. 8.1) des Kompetenzerwerbs ist die Lernaktivität hauptsächlich gerichtet?
 - Persönlichkeitsbildung
 - Schlüsselkompetenzen
 - Handlungsfeldbezogene Kompetenzen

- Auf welche Komponenten der Handlungskompetenz sind die Maßnahmen ausgerichtet?
 - Handlungsfähigkeit:
Fach-, Methoden- Sozialkompetenzen
Wie werden Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen strategisch miteinander verknüpft?
 - Implizites Wissen, explizites Wissen, Fertigkeiten:
Wie werden implizites Wissen, explizites Wissen, Fertigkeiten strategisch miteinander verknüpft?
 - Handlungsbereitschaft:
Werte, Normen, Verantwortungsübernahme, Kontrollüberzeugung, Bewusstsein, Emotionen, Einfluss des sozialen Umfeldes
Wie werden die Elemente der Handlungsbereitschaft entsprechend dem Prozessmodell (vgl. Abb. 4.10) miteinander verknüpft?
 - Wie werden die Aspekte der Handlungsfähigkeit und der Handlungsbereitschaft strategisch miteinander verknüpft?
- Welche Kompetenzen sollen inhaltlich in welchen Zusammenhängen entwickelt werden (vgl. Tab. 6.1 und Tab. 6.2)?
- **Einbettung in eine Gesamtstrategie** des Lebenslangen Lernens (BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG, 2004; EUROPÄISCHE AGENTUR FÜR SICHERHEIT UND GESUNDHEITSSCHUTZ AM ARBEITSPLATZ, 2004). Kompetenzentwicklung zu Sicherheit und Gesundheit soll unter dem Gesichtspunkt der Einbettung in eine Gesamtstrategie folgende Aspekte berücksichtigen:
 - Orientierung der Lernprozesse zu Sicherheit und Gesundheit an der Biographie des Menschen
 - Einbeziehung des informellen Lernens
 - Selbstgesteuertes Lernen
 - Angebote zur Lernberatung
 - Wissensmanagement (Kompetenz zum selbstständigen Erschließen des benötigten Wissens)
 - Vernetzung von Infrastrukturen, die auch selbstorganisiertes Lernen ermöglicht
 - Modularisierung von Lernangeboten
 - Chancengerechter Zugang, Eröffnen von Teilhabemöglichkeiten für alle und in allen Phasen der Biographie
 - Entwicklung einer Lernkultur (Motivierung, Förderung, Popularisierung)
 - Beteiligung aller Interessengruppen und Akteure (Vernetzung)
 - Lernen in einer sicheren und gesundheitsgerechten Lebens- und Arbeitsumwelt
 - Bezug zum Handlungsfeld (z. B. Arbeitsplatz)

- Ausbildung der Ausbilder (Lehrer, Trainer, Lernberater, Coach etc.)
- Einsatz interaktiver und flexibler Lehr- und Lernmethoden
- **Systematisches Vorgehen** zur Integration von Sicherheits- und Gesundheitsthemen in Bildungsprozesse. Die EUROPÄISCHE AGENTUR FÜR SICHERHEIT UND GESUNDHEITSSCHUTZ AM ARBEITSPLATZ (2004) schlägt als strategisches Vorgehen zur Integration des Themas Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit in Bildungsprozesse ein Vorgehen in sechs Schritten vor:
 - 1. Schritt: Informationsbeschaffung**
Z. B. über Unfälle, Arbeitsbedingungen, gesundheitsrelevante Fragestellungen
 - 2. Schritt: Planung**
Konzeption der Integration von Sicherheits- und Gesundheitsthemen in Bildungsprozesse über Beteiligung von Partnern, Netzwerken (z. B. zur gesundheitsförderlichen Schule), Finanzierung, Einbindung in vorhandene Strukturen
 - 3. Schritt: Entscheidung**
Ziele definieren; globale und strategische Ziele herunterbrechen auf operative Ziele; Entwicklung und Durchführung von Pilot-, Modellprojekten, Erprobungsphasen
 - 4. Schritt: Umsetzung**
Beteiligung von in Sicherheit und Gesundheit erfahrenen Partnern, Lehrern, Coaches etc.; Ausbildung der Ausbilder
 - 5. Schritt: Evaluierung**
Begleitende Evaluierung des Prozesses der Integration von Sicherheits- und Gesundheitsthemen in die Bildungsprozesse; Evaluierung der Übertragbarkeit auf andere Settings
 - 6. Schritt: Folgemaßnahmen**
Aus den Modellprojekten Folgemaßnahmen entwickeln

Initiierung von Lernprozessen zu Sicherheit und Gesundheit

Strukturell ist zu unterscheiden, ob Lernprozesse zu Sicherheit und Gesundheit erfolgen als

- Selbstinitiiertes Lernen – Lernen im eigenen **Handlungsfeld**
- Selbstinitiiertes Lernen – Lernen in einem speziellen **Lernfeld** (z. B. Besuch eines Fahrsicherheitstrainings)
- Fremdinitiiertes Lernen – Lernen im eigenen **Handlungsfeld** (z. B. in der beruflichen Tätigkeit)
- Fremdinitiiertes Lernen – Lernen in einem speziellen **Lernfeld** (z. B. Schule, Kindergarten, Berufsausbildung, Beruf)

Entsprechend den unterschiedlichen Initiierungen sind angepasste Unterstützungsangebote, Konzepte, Materialien bereitzustellen.

Einbinden von Partnern, Coaches, Lehrern, Dozenten, Lernberatern etc. in die Lernprozessgestaltung

Lernprozesse sind in aller Regel unmittelbar oder mittelbar (Internet, CBT, schriftliches, audiovisuelles Material) durch eine „Lerner-Lehrer-Beziehung“ gekennzeichnet. Der Begriff des Lehrers muss umfassend verstanden werden: Jede Person, die eine pädagogische Aktion bzw. einen Lernprozess plant, initiiert, moderiert, unterstützt, berät, steuert hat eine solche „lehrende“ Funktion. „Bildungsangebote“ umfassen in diesem umfassenden Verständnis alle Aktivitäten einer Institution, die auf solche Lernprozesse gerichtet sind.

Als Strukturmerkmal sind zwei Ebenen für die „lehrende“ Funktion prägend.

- **Institutionenebene**

Prägende Kriterien für die Ausgestaltung der „lehrenden“ Funktion sind:

- Selbstverständnis der Institution auf dem Gebiet von Sicherheit und Gesundheit und der Anspruch der Institution zu Kompetenzentwicklung
- Strategische Ausrichtung im Hinblick auf die Bildungsangebote zu Sicherheit und Gesundheit
- Programmplanung von Bildungsangeboten zu Sicherheit und Gesundheit
- Sachliche, mediale und organisatorische Voraussetzungen
- Auswahl und Einsatz von „Lehrenden“

- **Personenebene**

Prägende Kriterien für die Ausgestaltung der „lehrenden“ Funktion sind:

- Selbstverständnis als „Lehrende“ auf dem Gebiet von Sicherheit und Gesundheit
- Pädagogische Qualifikation im Hinblick auf die Unterstützung der Entwicklung von
 - implizitem Wissen
 - erfahrungsgeleitetem explizitem Wissen
 - Fertigkeiten
 - Handlungsbereitschaft
 Entscheidend ist das ganzheitliche Verständnis der Kompetenzentwicklung, das alle Komponenten der Kompetenz berücksichtigt.
- Fachliche Qualifikation im Hinblick auf
 - die relevanten Kompetenzen von Sicherheit und Gesundheit
 - die Einheit von Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz
- „Lehr“verhalten
- Feedbackverhalten gegenüber den Lernenden

Lernformen zum Erwerb von Handlungskompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit

Als Unterscheidungsmerkmal für die verschiedenen Lernformen wird auf die von der BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (2004) definierten Arten des Wissenserwerbes „formal“, „nicht-formal“ und „informell“ zurückgegriffen.

- **Formales Lernen:**
„Lernen, das in der Regel in einer Bildungs- oder Ausbildungsinstitution stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt.“ (Glossar, S. 32)
- **Nicht formales Lernen:**
„Lernen, das nicht in einer Bildungs- oder Ausbildungsinstitution stattfindet. Gleichwohl ist es systematisch in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel und führt im Vergleich zum informellen Lernen häufiger zur Zertifizierung.“ (EBDA.)
- **Informelles Lernen**
„Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung.“ (EBDA.)

Lernorte, Settings und Lernkonzepte zum Erwerb von Handlungskompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit

Prinzipiell sind folgende Lernorte und Settings zu unterscheiden:

- Lernorte in der Lebenswelt wie insbesondere
 - Familie
 - Freizeitaktivitäten z. B. in Sportvereinen
 - Arbeitsplatz, Betrieb
 - Wohnumfeld
 - Ehrenamtliche Tätigkeiten
 - ...
- Lernorte in Bildungsinstitutionen wie
 - Kindertagesstätten
 - Allgemeinbildende Schulen
 - Berufsbildende Schulen, betriebliche und überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen
 - Hochschulen
 - Betriebliche Fort- und Weiterbildungseinrichtungen
 - Erwachsenenbildungsinstitutionen allgemein

- Institutionen mit einem speziellen Fortbildungsauftrag hinsichtlich Sicherheit und Gesundheit wie z. B. Unfallversicherungsträger
- ...

Die Wahl der Lernorte ist eng verknüpft mit dem Lernansatz. Entsprechend den Lernorten können unterschiedliche **Lernkonzepte** verfolgt werden, die auf unterschiedliche Komponenten der Handlungskompetenz ausgerichtet werden können.

- **Lebensweltbezogener Lernansatz (Settingansatz)**
Dieser Ansatz geht davon aus, dass in eine bestimmte Lebenswelt systematisch interveniert wird, um dort Lernprozesse zur Kompetenzentwicklung zu Sicherheit und Gesundheit zu initiieren, zu unterstützen, zu moderieren, zu begleiten, zu steuern und zu evaluieren. In den Lernorten muss sich letztlich eine Kultur des lebenslangen Lernens zu Sicherheit und Gesundheit entwickeln, die das selbstgesteuerte Lernen auf diesem Gebiet fördert und unterstützt. Insbesondere die Entwicklung des impliziten Wissens, die Ausprägung von Fertigkeiten und die Komponenten der Handlungsbereitschaft können in Lernorten aus der Lebenswelt verstärkt initiiert und gefördert werden.
- **Fach- und institutionenbezogener Lernansatz**
Dieser Ansatz ist nach klassischer Weise auf die Vermittlung expliziten Wissens und ggf. auch des Erwerbs von Fertigkeiten ausgelegt. Vielfach folgt er dem Instruktionsparadigma des Lernens, bei dem die Vermittlung des Wissens durch einen Lehrenden oder ein Lernmedium im Vordergrund steht. Die zu lernenden Inhalte werden didaktisch ausgewählt, strukturiert, aufbereitet und dargeboten. Der Erwerb von Wissen wird von außen geplant, gesteuert und kontrolliert. Das Lernen findet meist in speziellen Räumen der Bildungsinstitutionen statt (Klassenzimmer, Seminarräume) und wird fachlich und biographisch segmentiert. Es bleibt meist dem Lernenden überlassen, das erworbene Wissen in einen Gesamtzusammenhang zur eigenen Person und zum eigenen Handeln zu bringen. Handlungsorientierte Lernkonzepte versuchen, diese Defizite auszugleichen, in dem sie Problemstellungen aus der Lebenswelt als aufbereitete Lernaufgaben in die Lernwelt transportieren.

Curricula, Lernprozessgestaltung, Medien zum Erwerb von Handlungskompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit

Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung sind auf Lernprozesse ausgerichtet, die im Hinblick auf Ziele, Inhalte sowie zugrundeliegende Lernparadigmen und methodisch-didaktische Lernkonzepte zu gestalten sind. Im einzelnen sind insbesondere folgende Aspekte zu unterscheiden:

- **Wie sind die Curricula ausgestaltet?**
Curricula beschreiben
 - Lernziele: Was soll im Hinblick auf Sicherheit und Gesundheit gelernt werden?
 - Inhalte: Anhand welcher Inhalte soll gelernt werden?

- Methoden: Über welche Methoden sollen die Inhalte vermittelt werden?
- Evaluation: Wie wird der Lernerfolg kontrolliert?
- Welchem Lernparadigma folgt die Planung, Initiierung und Durchführung von Lernprozessen?
 - Instruktionistisches Lernparadigma – rezeptives Lernen

Bei Lernprozessen, die stärker dem Instruktionparadigma folgen, geht man von einem fest umrissenen Wissensbestand aus, der durch „Instruktion“ dem Lernenden durch einen Lehrenden oder ein Medium (Texte, andere Medien) vermittelt wird. Das Lernen erfolgt als Wissensvermittlung insbesondere zu Fakten und Regeln, indem Inhalte ausgewählt und vorstrukturiert werden, der Lernprozess vorgeplant und der Lernende durch den Lehrenden bzw. das Medium gesteuert wird.
 - Problemlösungsparadigma – exploratives Lernen

Lernprozesse, die dem Problemlösungslernen oder dem Konstruktivismus folgen, sind dadurch gekennzeichnet, dass die Erarbeitung der Inhalte durch den Lernenden im Mittelpunkt steht, nicht die Vermittlung durch den Lehrenden. Der Lernende beschäftigt sich aktiv, selbstgesteuert und selbsttätig mit problemlösungsorientierten Lernaufgaben. Der Lernende greift hierbei auf eigene Wissensvorräte, Denkmodelle und Einstellungen zurück. Die Aufbereitung der Lernumgebung in einem konstruktivistischen Ansatz muss wiederum bestimmten Anforderungen folgen. Die Lernumgebung muss für exploratives Lernen so aufbereitet sein, dass sie

 - die Konstruktion von Wissen unterstützt,
 - mehrere Problemstellungen, Kontexte und Perspektiven des Gegenstandes anbietet und zum eigenständigen Auseinandersetzen mit den Inhalten anregt,
 - Kontexte erfahrungsbezogen darbietet, um Alltagserfahrungen der Lernenden zu aktivieren.

Konstruktivistisches Lernen ist ein sozialer Prozess. Empfehlenswert sind „gemäßigte“ konstruktivistische Lernkonzepte, die eine gewisse Steuerung der Angebote, der Lernprozesse und vor allem der Lernziele zulassen.
- Welche Lernkonzepte liegen den Maßnahmen zugrunde?

Relevante Lernkonzepte sind insbesondere:

 - Handlungsorientiertes Lernen

Handlungsorientiertes Lernen ist ganzheitliches Lernen, bei dem der Bereich des Verstandes, der Bereich der Gefühle und Einstellungen sowie der Bereich des Handelns gleichermaßen Gegenstand der Lernprozesse sind. Es sollen möglichst viele Sinneskanäle wie Hören, Sehen, Fühlen angesprochen werden. Lernen in der Gruppe und individuelles Lernen ergänzen sich gegenseitig. Das Lernen ist auf verschiedene Lernaufgaben ausgerichtet, die mehrere Wissensbereiche umfassen. Handlungsorientiertes Lernen ist exemplarisches Lernen.

– Exemplarisches Lernen

Unter „exemplarisch“ ist die vertiefte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen, die für das berufliche und z. T. auch das private Handeln von grundlegender Bedeutung sind, zu verstehen. Die Auseinandersetzung vollzieht sich in der Art und Weise, dass Lösungsmethoden, Arbeitstechniken und -weisen, Wirkungszusammenhänge verstanden, gedanklich durchdrungen und auf neue Handlungssituationen übertragen werden können. Exemplarisches Lernen verzichtet auf die vollständige Behandlung von Inhalten in der Breite zugunsten des Entwickelns von Handlungskompetenz am Beispiel. Die Handlungskompetenz richtet sich darauf, bewusst und zielgerichtet zwischen Alternativen zu entscheiden und entsprechende Mittel zur Ausführung der Handlung einzusetzen.

– Einstellungslernen

Einstellungen sind prinzipiell durch erneute Lernprozesse veränderbar, die sich in der Regel über einen längeren Zeitraum hinziehen. Nur wenn der „ganze“ Mensch mit seinem Verstand, seinen Gefühlen, seinen bisherigen Erfahrungen, seinen Ängsten und seinen inneren Widerständen ins Blickfeld genommen wird, sind Einstellungen zu verändern und die Voraussetzungen für Verhaltensänderungen zu schaffen.

– Ansätze und Methoden der Personalentwicklung

Die vordringliche Aufgabe der Personalentwicklung besteht darin, die vorhandenen Fähigkeiten und Neigungen der Mitarbeiter zu erkennen, zu entwickeln und sie mit den jeweiligen Anforderungen aus den Arbeitsaufgaben in Übereinstimmung zu bringen (vgl. Abb. 8.3). Gegenstand der betrieblichen Personalentwicklung ist dementsprechend die Förderung und Bildung der Mitarbeiter:

- Förderung beinhaltet alle Aktivitäten, die auf die Position im Betrieb und die berufliche Entwicklung des Einzelnen gerichtet sind.
- Bildung umfasst alle Aktivitäten, mit denen die zur Wahrnehmung der jeweiligen Aufgaben erforderlichen Qualifikationen vermittelt werden.

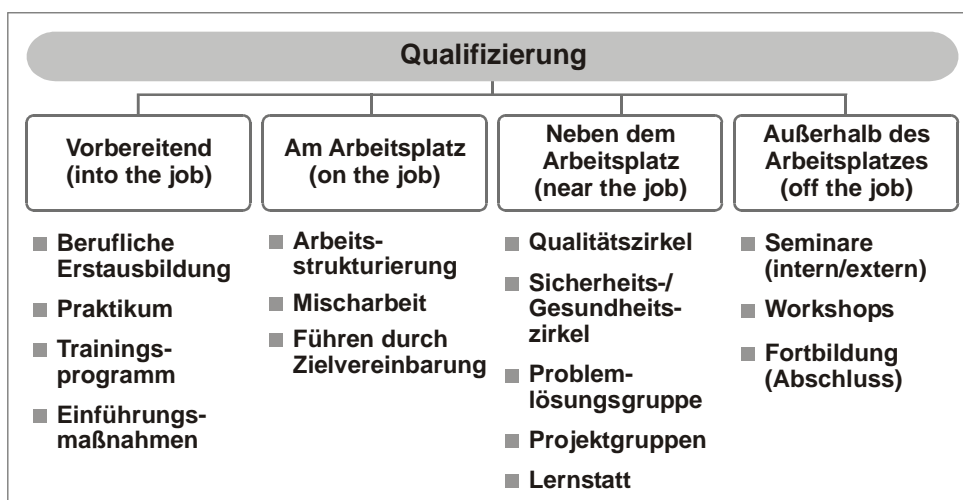


Abb. 8.3 Formen der Personalentwicklung

- Lernmedien

Die Auswahl und Ausgestaltung von Lernmedien ist eng verknüpft mit der Orientierung an das jeweilige Lernparadigma und Lernkonzept. Je nach Ansatz unterstützen und strukturieren sie Lernprozesse, gestalten die Lernumgebung, sind Hilfsmittel und Methode zur Darbietung der Lerninhalte. Medien sind einsetzbar in den verschiedenen Lernorten und Settings. Sie können die Verknüpfung leisten zwischen unterschiedlichen Lernformen (Präsenz in Bildungseinrichtungen, Selbstlernen, Blended Learning usw.).

Lernmedien lassen sich insbesondere strukturieren nach:

- Print-Medien
- Audio-, bewegte visuelle und audio-visuelle Medien (Audio-Kassetten, Filme, Video)
- Medienverbund (Beispiel Funk- oder Telekolleg)
- Multimedia mit den charakterisierenden Kriterien der Multimedialität (Video, Audio, Animation, Text, Grafik, Bilder), der Multimodalität (der Art und Weise der Integration der Medien und ihrer Darbietung und der Möglichkeiten der Interaktion)
- Elektronische Medien einerseits als Speichermedium, andererseits aber auch als funktionales Konzept für neue Lerntechnologien (Online-Lernen, Lernen in virtual reality, Teletutoring, Telelearning, Lernen in Hyper-Media-Systemen als aufbereitete Lernumgebungen, Teleteaching)

9 Schlussfolgerungen und Leitlinien für die Ausgestaltung des Lebenslangen Lernens zu Sicherheit und Gesundheit

Im Ergebnis der Studie lassen sich Leitlinien für die Ausgestaltung des Lebenslangen Lernens zu Sicherheit und Gesundheit ableiten. Die Leitlinien richten sich an alle, die auf dem Gebiet des Lebenslangen Lernens zu Sicherheit und Gesundheit aktiv sind bzw. aktiv werden wollen, z. B. in Form von Bildungsangeboten, Maßnahmen, Aktionen, Programmen.

Leitlinie 1:

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit muss sich an der biographischen Entwicklung orientieren. Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit ist persönlichkeitsbildend.

Kompetenzentwicklung zu Sicherheit und Gesundheit in ihren verschiedenen Facetten muss als Teil der Biographie des Individuums verstanden werden. Dementsprechend müssen auch die Lernprozesse an der Biographie ausgerichtet und langfristig angelegt sein. Über das Leben hinweg entwickelt sich grundlegend ein zunehmend vertieftes Verständnis dafür,

- was Sicherheit und Gesundheit für die eigene Person bedeutet,
- welchen Stellenwert Sicherheit und Gesundheit in den einzelnen Handlungsfeldern für das Individuum hat,
- wie das Individuum sicher und gesundheitsgerecht in den verschiedenen Handlungsfeldern agieren kann.

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit ist in diesem Sinne persönlichkeitsbildend. Lern- und Entwicklungsprozesse verankern Sicherheit und Gesundheit als Werte und normative Einstellungen in Bewusstsein und Motivstruktur und sind so Bestandteil der Persönlichkeit.

In der Konsequenz gilt es, die Lernprozesse über die verschiedenen Phasen der persönlichen Biographie auf die Entwicklung eines solchen vertieften Verständnisses auszurichten. Die verschiedenen Entwicklungs- und Lebensphasen des Menschen müssen hinsichtlich des Lernens von Sicherheit und Gesundheit miteinander verknüpft werden.

In Kindheit und Jugend – in Elternhaus, Kindertagesstätten, allgemeinbildenden Schulen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit – werden die Weichen für Werte, Normen, Emotionen, Bewusstsein, Grundlagenwissen und Handlungsstrategien für Sicherheit und Gesundheit gelegt. Hierauf ist der Schwerpunkt der Kompetenzentwicklung durch Aktionen und Maßnahmen zu legen. Zusätzlich ist aber bereits die Ausbildung spezifischer Kompetenzen erforderlich, die Kinder und Jugendliche in die Lage versetzen, sich innerhalb des jeweiligen Handlungsfeldes sicher und gesundheitsgerecht zu verhalten, z. B. den Weg zum Kindergarten sicher zu bewältigen.

In der Berufsbildungsphase kommt es darauf an, diese Grundlagen zum einen weiter auszudifferenzieren, so dass die Grundlegung aus der Kindheits- und Jugendphase verstärkt und „Kurs gehalten“ wird. Zum anderen gilt es für das Handlungsfeld „Beruf“ spezifische Kompetenzen zu erwerben (vgl. hierzu das Beispiel in Abschnitt 7.1).

In der Phase der Erwerbsarbeit sind die grundlegenden Kompetenzen aus der Berufsbildungsphase weiter zu differenzieren und auch hier gilt es „Kurs zu halten“. Von besonderer Bedeutung für den Erhalt und die Entwicklung von Beschäftigungsfähigkeit und Innovation sind die Handlungskompetenzen hinsichtlich Sicherheit und Gesundheit unter dem Gesichtspunkt des Leistungswandels mit zunehmenden Lebensalter.

Leitlinie 2:

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit muss verstärkt lebensweltbezogene Lernkonzepte verfolgen.

Lebenslanges Lernen muss verstärkt Ansätze verfolgen, die es ermöglichen, informelle und selbstgesteuerte Lernprozesse, erfahrungsgeliteten Kompetenzerwerb und die Entwicklung der verschiedenen Komponenten der Handlungsbereitschaft zu initiieren und zu unterstützen.

Grundlage sind hier vor allem die aus der Gesundheitsförderung bekannten und dort auch bereits erfolgreich erprobten lebensweltbezogenen Konzepte (Setting-Ansatz).

- Übertragen auf die Lernprozesse zu Sicherheit und Gesundheit erfordert dies in bestimmte Lebenswelten (settings) systematisch zu intervenieren, um dort Lernprozesse zur Kompetenzentwicklung zu Sicherheit und Gesundheit zu initiieren, zu unterstützen, zu moderieren, zu begleiten, zu steuern und zu evaluieren. Settings können z. B. Betriebe, Schulen, Krankenhäuser, Arztpraxen sein.
- In diesen Lebenswelten ist eine Kultur des Lebenslangen Lernens zu Sicherheit und Gesundheit zu entwickeln, die das selbstgesteuerte Lernen auf diesem Gebiet fördert und unterstützt.

Es gilt hier gleichermaßen lernförderliche und gesundheitsförderliche Lebenswelten zu schaffen, in denen eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung zu Sicherheit und Gesundheit stattfinden kann. Positive Beispiele gibt es im Schulbereich mit Projekten „gesundheitsförderlicher Schulen“, die umfassend auf das Lernen von Schülern, Lehrern, Eltern zu Sicherheit und Gesundheit ausgerichtet sind.

Leitlinie 3:

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit muss ganzheitlich auf die Entwicklung aller Komponenten von Handlungskompetenz ausgerichtet sein.

Handlungsfähigkeit ohne Handlungsbereitschaft ist genauso wertlos für das Handeln wie Handlungsbereitschaft ohne Handlungsfähigkeit. Bisherige Maßnahmen zur

Kompetenzentwicklung haben viel zu wenig einen ganzheitlichen Ansatz von Kompetenzentwicklung verfolgt, der alle Komponenten der Handlungskompetenz in ihrem Zusammenwirken berücksichtigt. Ganzheitliche Kompetenzentwicklung muss sowohl in lebensweltbezogenen Ansätzen erfolgen als auch in solchen, die in klassischen Bildungsinstitutionen stattfinden. Handlungskompetenz entwickelt sich nur über die Verknüpfung der Komponenten der Handlungsfähigkeit mit denen der Handlungsbereitschaft.

Leitlinie 4:

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit muss stärker den Aspekt der Handlungsbereitschaft berücksichtigen.

Erste Analysen zu den vorliegenden pädagogischen Ansätzen der Kompetenzentwicklung zeigen hier die größten Defizite. Es ist verstärkt darauf zu achten, dass die Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung mit geeigneten Methoden Beiträge leisten zur

- Werteentwicklung und Entwicklung normativer Einstellungen zu Sicherheit und Gesundheit,
- Entwicklung von positiven Emotionen zu Sicherheit und Gesundheit,
- Aktivierung von Werten und Normen in konkreten Situationen,
- Verantwortungsübernahme für die eigene Sicherheit und Gesundheit und die anderer – jeweils in der entsprechenden Rolle im jeweiligen Handlungsfeld,
- Stärkung des Sicherheits- und Gesundheitsbewusstseins.

Ansatzpunkte sind vor allem Methoden des Einstellungslernens, des sozialen Lernens – auch in Gruppen von Erwachsenen –, des Verbindens von kognitiven und affektiven Lernzielen, des Nutzens von kognitiven Dissonanzen; der Selbstverpflichtungen („Vertrag mit sich selbst“), der Rollenklärung, des Nutzens von Verstärkern.

Leitlinie 5:

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit muss verstärkt informelle Lernprozesse nutzen und erfahrungsgeleitetes Wissen entwickeln.

Informelle erfahrungsgeleitete Lernprozesse – wie z. B. die Sozialisation im Betrieb und Lernen in der Tätigkeit – werden im Hinblick auf Kompetenzentwicklung zu Sicherheit und Gesundheit weitgehend unterschätzt bzw. sogar als kontraproduktiv für die Entwicklung eines sicherheits- und gesundheitsgerechten Verhaltens bewertet. (Heimliches Curriculum: „Hier lernt man, warum man sich nicht sicherheits- und gesundheitsgerecht verhält“.) Es gilt, den Chancen informeller Lernprozesse und erfahrungsbezogenen Lernens verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen.

Ansatzpunkte sind die Reflexion von Erfahrungen, Anbieten von Lernberatungen, Praktika, Lernstattkonzepte, Training-on-the-Job.

Leitlinie 6:

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit muss ganzheitliche und handlungsorientierte Lernkonzepte verfolgen.

An die Stelle der Wissensvermittlung in der klassischen Lehrer-Lerner-Beziehung müssen stärker anwendungs- und handlungsorientierte Lernprozesse treten. Grundprinzipien und Formen, mit denen solche Prozesse unterstützt werden, sind z. B.:

- Methoden des handlungsorientierten Lernen (z. B. Leittextmethode)
- Lernförderliche Arbeitsgestaltung
- Lernen des Lernens
- Einstellungslernen

Leitlinie 7:

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit muss verstärkt Schlüsselkompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit entwickeln.

Neben den in Leitlinie 1 angesprochenen persönlichkeitsbildenden Aspekten der Handlungskompetenz ist es wichtig, zentrale Schlüsselkompetenzen für Sicherheit und Gesundheit herauszubilden. Diese Schlüsselkompetenzen sind insbesondere:

- Werte zu Sicherheit und Gesundheit in den verschiedenen Lebensphasen aufrechterhalten und aktivieren können
- Verantwortungsübernahme für die eigene Sicherheit und Gesundheit und die anderer
- Handlungsstrategien zum Herstellen und Aufrechterhalten von Work-Life-Balance
- Handlungsstrategien zum verantwortungsbewussten Umgang mit Risiken
- Handlungsstrategien zur sicherheits- und gesundheitsgerechten Gestaltung der eigenen Lebens- und Arbeitsbedingungen als Verhältnis- und Verhaltensprävention
- Methodenkompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit
- Soziale Kompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit

Es gilt, in den verschiedenen Handlungsfeldern durch pädagogische Aktivitäten und unter besonderer Berücksichtigung des informellen und erfahrungsgeleiteten Lernens solche Kompetenzen zu entwickeln. Die verschiedenen Akteure (Bildungsanbieter) müssen, um effizient und effektiv zu wirken, dabei von den gleichen Grundlagen und dem gleichen Verständnis ausgehen. Entscheidend ist, dass in verschiedenen Lebensphasen, Handlungsfeldern und Rollen immer wieder Lernimpulse in die gleiche Richtung gesetzt und Lernprozesse entsprechend begleitet und unterstützt werden.

Leitlinie 8:

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit muss eine Gesamtstrategie entwickeln und die Akteure vernetzen. Maßnahmen zum Lebenslangen Lernen zu Sicherheit und Gesundheit müssen auch im biographischen Kontext Kontinuität entwickeln.

Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit findet in den unterschiedlichsten Handlungsfeldern statt, in denen eine Vielzahl von Akteuren und Bildungsanbietern tätig sind, die nicht nur auf den engeren Bereich von Sicherheit und Gesundheit beschränkt sind. Alle Aktivitäten sollten aber gemäß Leitlinie 1 an der Kompetenzentwicklung im biographischen Kontext des Individuums ausgerichtet werden.

Dieser Ansatz, aber auch das Verfolgen von lebensweltlichen Lernkonzepten erfordern die Vernetzung auf verschiedenen Ebenen:

- Vernetzung der Aktivitäten über die Lebensphasen hinweg
Für das Individuum muss erkennbar und nachvollziehbar sein, dass die verschiedenen Aktivitäten zum Lebenslangen Lernen für Sicherheit und Gesundheit aufeinander aufbauen und sich gegenseitig ergänzen (Modularisierung der Konzepte, Aktivitäten und Materialien).
- Vernetzung der Akteure
Die Akteure schaffen Infrastrukturen und unterbreiten Bildungsangebote für Lebenslanges Lernen zu Sicherheit und Gesundheit. Bisher sind sie in ihrem Anliegen, ggf. sogar in ihrem gesetzlichen Auftrag und ihrer strategischen Zielstellung unterschiedlich ausgerichtet. Nur durch eine Vernetzung und durch eine an der zielgerichteten Entwicklung der Handlungskompetenzen ausgerichtete Kooperation von Akteuren ist eine den vorstehenden Leitlinien entsprechende Entwicklung von Handlungskompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit in der Breite möglich.
- Vernetzung der verschiedenen Handlungsfelder
Horizontal (innerhalb einer Lebensphase) und vertikal (über die Lebensphasen hinweg) sind die verschiedenen oft stark von einander abgeschotteten Handlungsfelder im Hinblick auf das Lernen zu Sicherheit und Gesundheit zu vernetzen. Lernprozesse müssen die Grenzen verschiedener Handlungsfelder überspringen.

Eine solche Vernetzung erfordert die Entwicklung einer Gesamtstrategie, an denen sich die Akteure ausrichten können.

Die Vernetzung der vorgenannten Ebenen kann eine Lernkultur erzeugen, die Sicherheit und Gesundheit für möglichst viele Individuen und Organisationen interessant macht, aber auch Motivation und Bereitschaft des Einzelnen und von Organisationen zum Lebenslangen Lernen zu Sicherheit und Gesundheit fördert. Mittelfristig wird das Lebenslange Lernen zu Sicherheit und Gesundheit entscheidende Beiträge zur Bewältigung der anstehenden und bereits stattfindenden Wandlungsprozesse in Wirtschaft, Verwaltung und Gesellschaft leisten, die Ressource Mensch und Wissen als entscheidenden Wettbewerbsvorteil Europas stärken sowie die Beschäftigungs- und Innovationsfähigkeit erhöhen.

10 Literaturverzeichnis

- Aebli, H.:** Grundlagen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta, 1993. – ISBN 3-608-93116-3
- Aebli, H.:** Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart: Klett-Cotta, 1994. – ISBN 3-608-93044-2
- Ajzen, I.:** The theory of planned behaviour. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes* 50: S. 179-211. 1991
- Ajzen, I.; Fishbein, M.:** Understanding attitudes and predicting social behaviour. Prentice Hall, Englewood Cliffs 1980
- Aregger, K.; Lattmann, U. P. (Hrsg.):** Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie? Konzepte – Praxisbeispiele – Perspektiven. Oberentfelden: Sauerländer Verlage, 2003. (Lehrerbildung Sentimatt Luzern, Band 21). – ISBN 3-0345-0082-3
- Bandura, A.:** Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979
- Becker, M. H.:** The Health Belief Model and sick role behaviour. *Health Education Monographs* 1974, 2, 409-419,
- Bengel, J.:** Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) 2002. – ISBN 3-933191-10-6
- Bertelsmann Stiftung und Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.):** Zukunftsfähige betriebliche Gesundheitspolitik. Vorschläge der Expertenkommission. Gütersloh, 2004. – ISBN 3-89204-743-X
- Bieneck, H.-J.:** Brauchen wir einen neuen Arbeitsschutz? Über Illusionen und Notwendigkeiten. In: Arbeitsschutz im Wandel. Neue Wege – Anregungen – Projekte. Hrsg.: DLR Heidelberg, 2001
- Borau, T.:** Arbeitssicherheit und Umweltschutz als Elemente handlungsorientierter Lernprozesse: Grundlagen, Analysen und Perspektiven didaktischer Materialien im Berufsfeld Metalltechnik. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag, 2000. (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Forschung, Fb 875). – ISBN 3-89701-479-3
- Bortz, J.; Döring, N.:** Forschungsmethoden und Evaluation. Springer: Berlin, 1995
- Bronfenbrenner, U.:** The ecology of human development: Experiments by design and nature. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979
- Bryce, T.; McCall, J.:** Assessment of Practical Skills. In: N. J. Entwistle (ed.): *Handbook of Educational Ideas and Practice*, London: Routledge, 1990, pp.887–895
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.):** Arbeit von morgen heute gestalten! Neue Qualität der Arbeit. Sicherheit und Gesundheit am Arbeitsplatz im 21. Jahrhundert. Dortmund, 2003
- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.):** Lebenslanges Lernen im Bereich Sicherheit und Gesundheit – Diskussionspapier – Quelle: Internet BAuA 2003

- Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.):** Wenn aus Kollegen Feinde werden. Der Ratgeber zum Umgang mit Mobbing. Dortmund, 2004. – ISBN 3-88261-453-5
- Bundesärztekammer (Hrsg.):** Berufsberatung bei allergischer Disposition. Köln, 1999
- Bundesärztekammer (Hrsg.):** Fitness (Bewegung/Entspannung und Ernährung). Köln, 1999
- Bundesärztekammer (Hrsg.):** Suchtprävention. Köln, 1999
- Bundesärztekammer (Hrsg.):** Unfallverhütung im Kindesalter. Köln, 1999
- Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung (Hrsg.):** Bund-Länder-Arbeitsgruppe: Eckpunkte für ein Präventionsgesetz. Stand 13. September 2004
- Bundesverband der Unfallkassen (Hrsg.):** Zeitgemäßer Arbeitsschutz: Präventionsverständnis, Anforderungsprofil, Ausbildung (GUV 80.0). München, 2001
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK):** Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland. 2004, Heft 115. – ISBN 3-934850-51-0
- Büttner, T.; Fahlbruch, B.; Wilpert, B.:** Sicherheitskultur: Konzepte und Analysemethoden. Heidelberg: Asanger, 1999
- Burkhardt, F.:** Lernprozesse zur Arbeitssicherheit: Fünf-Stufen-Methode zur Verhaltensbeeinflussung an Unfallschwerpunkten. Grävenwiesbach: Verlag für Arbeitsschutz, 1992. – ISBN 3-929243-00-8
- Cernavin, O.; Hamacher, W.; Köchling, A.; Wilken, U.J.:** Schlüsselinnovationen für Präventionsdienstleister. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW, 1999
- DLR-Projekträger des BMBF „Arbeitsgestaltung und Dienstleistung“ (Hrsg.):** Arbeitsschutz im Wandel. Neue Wege – Anregungen – Projekte. Heidelberg, 2001
- Dohmen, G.:** Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). BMBF Publik, Bonn, 2001
- Dörner, D.:** Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. 13. Aufl. Hamburg: Rowohlt, 2000
- Dörner, D.:** Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer, 1987. – ISBN 3-17-009711-3
- Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002** zum lebensbegleitenden Lernen (2002/C163/01). In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft vom 09.07.2002, C163/1 ff.
- Epstein, S.:** Controversial issues in emotion theory. In: Shaver, P. (ed.): Review of Personality and Social Psychology, pp.64–88, Beverly hills: sage, 1984
- Erpenbeck, J.:** Kompetenz und kein Ende? In: QUEM-Bulletin. (1996) Nr. 1, 9–13

Erpenbeck, J.; Heyse, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und Multimediale Kommunikation. Edition QUEM, Band 10. Münster, New York, München, Berlin, 1999

EU-Rahmenrichtlinie 89/391/EWG – Richtlinie des Rates vom 12. Juni 1989 über die Durchführung von Maßnahmen zur Verbesserung der Sicherheit und des Gesundheitsschutzes der Arbeitnehmer bei der Arbeit

Europäische Agentur für Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit (Hrsg.): Mainstreaming occupational safety and health into education: good practice in school and vocational education. Brüssel, 2004. – ISBN 92-9191-016-3

Flothow, K.: Förderung von Handlungskompetenzen in der beruflichen Erstausbildung durch Lern- und Arbeitstechniken. Bergisch Gladbach, 1992

Große-Jäger, A.; Sieker, A.; de Graat, T.; Krauss-Hoffmann, P.: Lebenslanges Lernen über Sicherheit und Gesundheit. In: Bundesarbeitsblatt. (2003) Nr. 5, 15–19

Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Bern: Huber, 1978

Hacker, W.; Skell, W.: Lernen in der Arbeit. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1993

Hamacher et al.: Indikatoren und Parameter zur Bewertung der Qualität des Arbeitsschutzes im Hinblick auf Arbeitsschutzmanagementsysteme. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag, 2002. (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Forschung, Fb 959). – ISBN 3-89701-827-6

Hauptverband der gewerblichen Berufsgenossenschaften und Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.): Die Ausbildung zur Fachkraft für Arbeitssicherheit. In: BGZ Report. (2003), Nr. 1, hier: Abschnitt 2.1 "Leitbild eines zeitgemäßen Arbeitsschutzes", S. 15 ff.

Heckhausen, H.: Motivation und Handeln. Berlin: Springer, 1989

Hermans, H. J. M.: The Person as a motivated Storyteller: Valuation Theory and Self-confrontation-Method. Advances in Personal Construct Psychology, (pp. 3–38), Neimeyer, R. A.; Neimeyer, G. J. (Eds.), 2002

Holz, G.; Richter, A. (Hrsg.): Gesund in allen Lebenslagen, Band II. Wirtschaftsverlag NW: Bremerhaven, 2004

Kals, E.: Übernahme von Verantwortung für den Schutz von Umwelt und Gesundheit. In: Kals, E. (Hrsg.): Umwelt und Gesundheit. Die Verbindung ökologischer und gesundheitlicher Ansätze. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1998, S. 101–118

Kals, E.: Verantwortliches Umweltverhalten. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1996

Kals, E.; Becker, R.; Rieder, D.: Förderung umwelt- und naturschützenden Handelns bei Kindern und Jugendlichen. In: Linneweber, V.; Kals, E.: Umweltgerechtes Handeln. Barrieren und Brücken. Berlin: Springer, 1999, S. 191–209

Kastner, M.: Work-Life-Balance – ein Konzept für Gesundheitskompetenz. In: Bundesarbeitsblatt. (2002), Nr. 9

- Kliemt, G.; Diekershoff, K.H.:** Lernprozess Sicherheit. Hrsg.: Bundesverband der Unfallversicherungsträger der öffentlichen Hand – BAGUV –. Obertshausen: Max Dorn, 1978
- Kommission der europäischen Gemeinschaften** (Hrsg.): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission. KOM (2001) 678 endgültig. Brüssel 2001
- Langhoff, T.:** Ergebnisorientierter Arbeitsschutz: Bilanzierung und Perspektiven eines innovativen Ansatzes zur betrieblichen Arbeitsschutzökonomie. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag, 2002. (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Forschung, Fb 955). – ISBN 3-89701-831-4
- Lazarus, R. S.; Folkman, S.:** Stress, Appraisal and Coping. New York 1984
- Luczak et al.:** Forum Arbeitsschutz: Bilanz und Zukunftsperspektiven des Forschungsfeldes. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW, 2001. (Schriftenreihe DLR/Projektträger des BMBF Arbeitsgestaltung und Dienstleistungen. Förderkennzeichen: 01HK9801. Werkstattberichte aus Wissenschaft + Technik: Wb 25). – ISBN 3-89701-760-1
- Martens, T.:** Kognitive und affektive Bedingungen von Umwelthandeln. Berlin: dissertation.de, 1999
- Mertens, D.:** Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. (1974), Nr. 1, 36–43
- Miller, Galanter, Pribram:** Strategien des Handelns. Pläne und Strukturen des Verhaltens. Stuttgart, 1973
- Montada, L.:** Bildung der Gefühle? In: Zeitschrift für Pädagogik. 35 (1989), Nr. 3, 293–311
- Montada, L.:** Denial of Responsibility. In: Bierhoff, H.W.; Auhagen, E.A. (Hrsg.): Responsibility – The many faces of a social phenomenon. London: Routledge, 2001, S. 79–92
- Montada, L.:** Eine pädagogische Psychologie der Gefühle: Kognitionen und die Steuerung erlebter Emotionen. In: Mandl, H.; Dreher, M.; Kornadt, H.-J. (Hrsg.): Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext. Göttingen: Hogrefe, 1993, S. 229–249
- Moschner, B.:** Ehrenamtliches Engagement und soziale Verantwortung. In: Reichle, B.; Schmitt, M. (Hrsg.): Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral. Weinheim: Juventa, 1998, S. 73–86
- Müller-Fohrbrodt, G.:** Konflikte konstruktiv bearbeiten lernen. Opladen: Leske + Budrich, 1999. – ISBN 3-8100-2136-9
- Naidoo, J.; Wills, J.:** Lehrbuch der Gesundheitsförderung. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.). Hamburg: Verlag für Gesundheitsförderung, 2003
- Nonaka, I., Takeuchi, H.:** Die Organisation des Wissens: Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt, 1997

- Packebusch, L.; Herzog, B.; Laumen, S.:** Erfolg durch Arbeitsschutz: Bilanzierung der Einflussfaktoren im Bereich Sicherheit und Gesundheitsschutz auf den betrieblichen Erfolg kleiner und mittlerer Unternehmen. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag, 2003. (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Forschungsanwendung, Fa 57). – ISBN 3-86509-014-1
- Perrig, W. J.:** Implizites Lernen. In: Hoffmann, J.; Kintsch, W. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Serie Kognition, Band Lernen. Göttingen: Hogrefe, 1996
- Richter, A.; Altgeld, T. (Hrsg.):** Gesund in allen Lebenslagen Band I. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW, 2004. – ISBN 3-86509-150-4
- Rippetoe, P. A.; Rogers, R. W.:** Effects of components of protection-motivation theory on adaptive and maladaptive coping with a health threat. *Journal of Personality and Social Psychology*. (1987), Nr. 52, 596–604.
- Rotter, J. B.:** Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 1966, 80, 1–28
- Saßmannshausen et al.:** Bewertung der Qualität von Sicherheit und Gesundheit in Unternehmen und Verwalten. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW, 2002. (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Forschung, Fb 952). – ISBN 3-89701-866-7
- Schacter, D. L.:** Implicit memory: History and current status. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. (1987), 13 (3), 501–518
- Scherer, K. R.:** Theorien und aktuelle Probleme der Emotionspsychologie. In: Scherer, K. R. (Hrsg.): *Psychologie der Emotion*. Göttingen: Hogrefe, 1990, S. 398–438
- Schwarte, R.:** Jugendliche in der Wertekrise. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Fachbereich 1 Psychologie, Universität Trier, 2001
- Schwartz, S. H.;** Howard, J. A.: Explanations of the moderating effect of responsibility denial on the personal norm-behavior relationship. *Social Psychology Quarterly*. (1980), 43, 441–446
- Schwarzer, R.:** *Psychologie des Gesundheitsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe, 1992
- Sonntag, K.; Schaper, N.:** Förderung beruflicher Handlungskompetenz. In: Sonntag, K. (Hrsg.): *Personalentwicklung in Organisationen*. Göttingen: Hogrefe, 1992, S. 186–210
- Sozialcharta 1989** Gemeinschaftscharta der sozialen Grundrechte der Arbeitnehmer
<http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/cha/c10107.htm>
 © Europäische Gemeinschaften, 1995-2004
- Staudt, E. et al.:** *Kompetenzentwicklung und Innovation*. Münster: Waxmann, 2002
- Unfallkasse Hessen (Hrsg.):** Befragung durch die UK Hessen in Kooperation mit Netzwerk Schule & Gesundheit Hessen. Zitiert nach: Rickes, O.: Arbeitsplatz Schule – Traumberuf oder Horrorjob. In: *Inform. Mitteilungsblatt der Unfallkasse Hessen*. (2002), Nr. 4, 14ff.
- Volpert, W.:** Handlungsregulation. In: *Handbuch Arbeitswissenschaft*. Luczak, H.; Volpert, W. (Hrsg.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 1997. – ISBN 3-7910-0755-6

- Wildt, B.:** Gesundheitsförderung in der Schule. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 1997. (Praxishilfen Schulen). – ISBN 3-472-01599-3
- Wilsdorf, D.:** Schlüsselqualifikationen. München, 1991
- Wingen, S. et al.:** Vertrauensarbeitszeit: Neue Entwicklung gesellschaftlicher Arbeitszeitstrukturen. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag, 2004. (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Forschungsanwendung, Fb 1027)
- Wittmann, S.:** Der Einfluss der Lernbedingung und des Vorwissens auf implizite konzeptuelle Gedächtnisleistungen bei Kindern. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Fachbereich 1 Psychologie, Universität Trier, 2002
- World Health Organization:** Constitution, Genf: WHO, 1946
- World Health Organization:** Glossar Gesundheitsförderung. Genf: WHO, 2002
- World Health Organization:** Ottawa Charta für Gesundheitsförderung. Ottawa, 1986
- Wulfhorst, B.:** Theorie der Gesundheitspädagogik: Legitimation, Aufgabe und Funktionen von Gesundheitserziehung. Weinheim, München: Juventa, 2002. (Grundlagentexte Gesundheitswissenschaften). – ISBN 3-7799-1562-6

11 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.1	Sicherheit und Gesundheit im Lebenszyklus	9
Abb. 2.1	Entwicklung der Kompetenzmodelle	11
Abb. 3.1	Zeitgemäßes Arbeitsschutzverständnis	13
Abb. 3.2	Wandel des betrieblichen Arbeitsschutzhandelns	15
Abb. 3.3	Stufenweise Entwicklung des Verständnisses von Handlungskompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit	20
Abb. 3.4	Entwicklungslinien zum Verständnis von Handlungskompetenzen zu Sicherheit und Gesundheit	20
Abb. 3.5	Hierarchie der Schutzmaßnahmen	21
Abb. 3.6	Prozess der Informationsverarbeitung zum sicherheitsgerechten Verhalten	22
Abb. 3.7	Risikoverständnis nach DIN EN 1050	23
Abb. 3.8	Maßnahmen zur Risikobeherrschung	24
Abb. 3.9	Zusammenhang zwischen Belastungen und Bewältigungskompetenzen	25
Abb. 3.10	Kernelemente des Leitbildes „Lebenslanges Lernen für Sicherheit und Gesundheit“	27
Abb. 4.1	Handlungskompetenz als Fähigkeit zum Bearbeiten und Lösen von Problemen, Aufgaben, Alltagsanforderungen	33
Abb. 4.2	Kompetenzmodell	34
Abb. 4.3	Zusammenhang von expliziten, impliziten Wissen und Fertigkeiten und ihr Beitrag zur Ausbildung der Handlungsfähigkeit	37
Abb. 4.4	Theorie des überlegten Handelns	39
Abb. 4.5	Health Belief Model	40
Abb. 4.6	Schutzmotivationstheorie – Ausschnitt	42
Abb. 4.7	Sozial-kognitives Prozessmodell	43
Abb. 4.8	Modell der ökologischen Verantwortung	44

Abb. 4.9	Schematische Darstellung zur Konkretisierung von Werten	47
Abb. 4.10	Prozessmodell der Handlungsbereitschaft	51
Abb. 4.11	Strukturmodell der Handlungsbereitschaft	52
Abb. 4.12	Durch die Handlungsbereitschaft erweitertes gesamtes Kompetenzmodell	58
Abb. 6.1	Zusammenhang Belastungen – Beanspruchung – Beanspruchungsfolgen	74
Abb. 6.2	Denkmodell „Gefährdung als das Zusammentreffen von Mensch und Gefahrenquelle (verletzungs- oder krankheitsbewirkende Faktoren)“	76
Abb. 6.3	Zusammenhang zwischen Gefahrenquelle, Gefährdung sowie Gesundheitsschäden	79
Abb. 6.4	Gefahr und Risiko als Teil des Erklärungsmodells für die Entstehung von Gesundheitsschäden	81
Abb. 7.1	Alterstruktur von hauptamtlichen Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 2000/2001	100
Abb. 7.2	Beurteilung der Belastungen von Lehrkräften	102
Abb. 7.3	Lehrkraft und Erwartungsträger	105
Abb. 7.4	Unfallstatistik 2003 – Unfälle bei den Jugendfeuerwehren in Niedersachsen nach Dienstart	120
Abb. 8.1	Kompetenzentwicklung zu Sicherheit und Gesundheit	139
Abb. 8.2	Struktureller Rahmen der Kompetenzentwicklung	144
Abb. 8.3	Formen der Personalentwicklung	151

12 Tabellenverzeichnis

Tab. 4.1	Unterscheidungsmerkmale zwischen explizitem und implizitem Wissen	35
Tab. 4.2	Übersicht zu interessierenden Komponenten für die Handlungsbereitschaft aus der theoriebasierten Exploration	46
Tab. 4.3	Handlungsfelder und Rollen im Lebenszyklus und ihre Verknüpfung mit Belangen von Sicherheit und Gesundheit	54
Tab. 5.1	Grundform einer Kompetenzmatrix	60
Tab. 5.2	Beispielhafte Einordnung der mit dem konkreten Produkt „Seminar zur Gesundheitsförderung“ zu entwickelnden Handlungskompetenzen	62
Tab. 5.3	Beispielhafte Einordnung der Inhalte eines Produktes „Seminar zur Gesundheitsförderung“ in die Felder der Kompetenzmatrix	63
Tab. 6.1	Generelle Kompetenzmatrix der Handlungsfähigkeit zu Sicherheit und Gesundheit	66
Tab. 6.2	Generelle Kompetenzmatrix der Handlungsbereitschaft zu Sicherheit und Gesundheit	91
Tab. 7.1	Belastungsquellen und Belastungen bei Lehrkräften	104
Tab. 7.2	Spezifische Kompetenzmatrix zu Sicherheit und Gesundheit mit dem Fokus auf psychische Belastungen für die Rolle „Lehrkräfte“ – Handlungsfähigkeit	106
Tab. 7.3	Spezifische Kompetenzmatrix zu Sicherheit und Gesundheit mit dem Fokus auf psychische Belastungen für die Rolle „Lehrkräfte“ – Handlungsbereitschaft	116
Tab. 7.4	Kompetenzmatrix Jugendfeuerwehrmitglied mit dem Fokus auf physische Belastung, Unfallgefährdung – Handlungsfähigkeit	128
Tab. 7.5	Kompetenzmatrix Jugendfeuerwehrmitglied mit dem Fokus auf physische Belastung, Unfallgefährdung – Handlungsbereitschaft	128