

Schick, Andreas und Cierpka, Manfred

Gewaltprävention in weiterführenden Schulen: Das Faustlos-Curriculum für die Sekundarstufe

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 58 (2009) 8, S. 655-671

urn:nbn:de:bsz-psydok-49245

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Gewaltprävention in weiterführenden Schulen: Das Faustlos-Curriculum für die Sekundarstufe

Andreas Schick und Manfred Cierpka

Summary

Violence Prevention in Secondary Schools: The Faustlos-curriculum for Middle School

Schools and kindergartens are particularly suitable for the implementation of violence prevention programs. Many German schools and kindergartens have securely established the violence prevention curriculum Faustlos. The Faustlos programs for kindergartens and elementary schools are now complemented with the version for middle schools. As the kindergarten- and elementary school versions the middle school program too focuses on the theoretically profound, age group-tailored promotion of empathy, impulse control and anger management. These dimensions are subdivided into the five themes „understanding the problem“, „training for empathy“, „anger management“, „problem solving“ and „applying skills“ and taught step-wise, highly structured and based on several video sequences in 31 lessons. US-American evaluation studies proof the effectiveness and the violence prevention potential of the program. With the curriculum for middle schools a comprehensive Faustlos program package is now made available to sustainably promote core violence prevention competences of children and adolescents on a developmentally appropriate level and with a consistent didactic approach.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 58/2009, 655-671

Keywords

violence prevention – social-emotional competences – middle school – Faustlos

Zusammenfassung

Schulen und Kindergärten eignen sich aus verschiedenen Gründen besonders für die Implementierung gewaltpräventiver Maßnahmen. Ein an vielen bundesdeutschen Schulen und Kindergärten etabliertes Programm ist das Gewaltpräventions-Curriculum Faustlos. Die Programme für Kindergärten und Grundschulen wurden inzwischen ergänzt um das Faustlos-Programm für die Sekundarstufe. Auch dieses Programm setzt auf die gezielte, theoretisch fundierte und auf die Altersgruppe zugeschnittene Förderung von Empathie, Impulskontrolle (Problemlösekompetenzen) und den konstruktiven Umgang mit Ärger und Wut. Unterteilt in die fünf Themenbereiche „Problembewusstsein schaffen“, „Empathieförderung“, „Umgang mit Ärger und Wut“, „Problemlösen“ und „Anwendung der Fertigkeiten“ werden diese Kompetenzen schrittweise, hoch strukturiert und mithilfe verschiedener Videovignetten in insgesamt

31 Lektionen unterrichtet. US-amerikanische Evaluationsstudien belegen die Effektivität und das gewaltpräventive Potential des Curriculums. Mit dem Programm für die Sekundarstufe liegt nun ein umfassendes Faustlos-Programmpaket vor, mit dem die zentralen gewaltpräventiven Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen beginnend im Kindergarten bis hin zu den weiterführenden Schulen umfassend, entwicklungspsychologisch fundiert und mit einem durchgängigen didaktischen und inhaltlichen Konzept nachhaltig gefördert werden können.

Schlagwörter

Gewaltprävention – sozial-emotionale Kompetenzen – Sekundarstufe – Faustlos

1 Hintergrund

Aggressives und gewalttätiges Verhalten von Kindern und Jugendlichen ist weiterhin ein ernstzunehmendes gesellschaftliches Problem, obwohl die neue Studie des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (Baier, Pfeiffer, Simonson, Rabols, 2009) seit 1998 eine rückläufige Tendenz in der Kriminalstatistik verzeichnet. Zuvor war die Anzahl der Gewalttaten von Tatverdächtigen unter 21 Jahren seit 1990 deutlich gestiegen. Dies galt insbesondere für die Altersgruppe der 14- bis 18-Jährigen, die von 1990 bis 1999 um fast 100 % zugenommen hatte (Bundeskriminalamt, 2006). In der aktuellen Befragung von 44.600 Schülerinnen und Schülern mit dem Altersdurchschnitt von 15 Jahren gaben mehr als 75 % der Kinder an, in den letzten 12 Monaten keine Gewalterfahrung gemacht zu haben. 11 % erlitten kleinere Diebstähle, 5 % wurden erpresst, 3 % erlitten aber eine Körperverletzung. Aggression und Gewalt gehören somit weiterhin zum schulischen Alltag vieler Kinder und Jugendlicher (vgl. z. B. Eisner u. Ribeaud, 2003; Lösel u. Bliesener, 2003) und sind mit zahlreichen negativen psychischen und physischen Folgen für die Opfer (Bliesener, 2005), Risiken für die Täter (Ihle, Esser, Schmidt, 2005) und immensen gesellschaftlichen Kosten verbunden (Muñoz, Hutchings, Edwards, Hounsome, O’Ceilleachair, 2004). Entsprechend der breiten Palette ursächlicher Faktoren (vgl. z. B. Lück, Strüber, Roth, 2005) werden auch zur Eindämmung dieser Entwicklungen vielfältige Präventionsmaßnahmen vorgeschlagen. Es darf auch angenommen werden, dass das gestiegene öffentliche Interesse an der Gewalteinämmung und die inzwischen implementierten Präventionsmaßnahmen zum Rückgang der Zahlen von Gewalttaten in Schulen beigetragen haben.

Als Ort der Umsetzung primärer Präventionsprogramme eignen sich vor allem Schulen bzw. Kindergärten, da hier sehr viele Kinder, und v. a. auch Kinder aus belasteten Familien, angesprochen werden können, die ansonsten nur schwer erreichbar wären. Zudem können durch die Arbeit mit gesamten (unselektierten) Schulklassen bzw. Gruppen Stigmatisierungsprozesse vermieden werden, und Kinder und Jugendliche mit einem höheren Grad an sozialen Kompetenzen können für ihre Klassenkameraden Modell- und Verstärkungsfunktionen übernehmen (Roos u. Petermann,

2005). Werden Präventionsprogramme an Schulen und Kindergärten angesiedelt, ist zudem ein institutioneller Rahmen für eine langfristige Arbeit und ein Setting für das direkte und permanente Umsetzen des Gelernten auf konkrete soziale Situationen gegeben (Dryfoos, 1990; Henrich, Brown, Aber, 1999; Prothrow-Stith u. Weissman, 1991; Walker et al., 1996; Weissberg u. Greenberg, 1998). Obwohl sich Schulen und Kindergärten somit aus verschiedenen Gründen für die Implementierung von Gewaltpräventionsprogrammen anbieten, sollten sie nicht die einzigen Ansatzorte hierfür sein. Entscheidend scheint vielmehr eine gelungene Kooperation von Kindergarten, Schule, Lehrkräften, Erziehungskräften und Eltern, also sämtlichen zentralen Sozialisationsinstanzen (vgl. z. B. Cierpka, 2005a).

Neben dem Ort der Präventionsmaßnahmen sind vor allem auch die Inhalte und die Konzeption der Präventionsprogramme für deren Effektivität entscheidend. Als besonders effektiv hat sich hier die gezielte Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen erwiesen (Brezinka, 2003; Natzke u. Petermann, 2009; Schick u. Ott, 2002), wofür im deutschsprachigen und vor allem im amerikanischen Sprachraum inzwischen eine Vielzahl von Zugangsweisen vorliegt (Cierpka, 2005b; Lösel u. Beelmann, 2003; Malti u. Perren, 2008; Petermann, 2003). Ein international aufgrund seiner theoretischen und empirischen Fundierung und der überzeugenden Evaluationsergebnisse (Schick, 2006a) sehr verbreitetes Gewaltpräventionsprogramm ist das Curriculum Second Step (Beland, 1988b) und dessen deutschsprachige Adaptation „Faustlos“. Die Faustlos-Programme für Kindergärten (Cierpka, 2004c) und für Grundschulen (Cierpka, 2004b) gehören bereits in über 8.000 Institutionen im deutschsprachigen Raum zum festen Bestandteil der pädagogischen Arbeit an Kindergärten und Grundschulen. Mit dem Curriculum für die Sekundarstufe (Schick u. Cierpka, 2007, 2008) kann die präventive Arbeit nun auf die weiterführenden Schulen ausgedehnt werden.

2 Faustlos für die Sekundarstufe

Auch das Faustlos-Programm für die Sekundarstufe baut zum einen auf Modellen der sozialen Informationsverarbeitung auf (Crick u. Dodge, 1994; Lemerise u. Arsenio, 2000, vgl. Abb. 1) und zum anderen auf Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder und Jugendlicher. Für aggressive Kinder und Jugendliche ließen sich auf sämtlichen Stufen der Informationsverarbeitung konsistente Defizite nachweisen (vgl. Beelmann u. Lösel, 2005). So nehmen sie aggressive Hinweisreize in der Enkodierphase sensibler wahr, erinnern diese besser (Dodge u. Frame, 1982) und überschätzen die Aggressivität ihrer Interaktionspartner (Lochmann u. Dodge, 1998). Bei der Interpretation der Hinweisreize, zeigt sich ihr „bias“ dahingehend, dass aggressive Kinder ihren Interaktionspartnern vor allem in ambivalenten sozialen Situationen häufig einseitig feindselige Absichten unterstellen (Coie, Dodge, Terry, Wright, 1991; Lochmann u. Dodge, 1994; Zelli, Dodge, Lochmann, Laird, Conduct Problems Prevention Research Group, 1999). Desweiteren berücksichtigen aggressive Kin-

der und Jugendliche bei der Festlegung und Klärung ihrer Handlungsziele meist nur die eigenen Bedürfnisse (Coie et al., 1991; Crick u. Ladd, 1990) und generieren entsprechend vor allem aggressive und impulsive Handlungsentwürfe (Rubin, Bream, Rose-Krasnor, 1991; Zelli et al., 1999). In der Phase der Entscheidungsfindung wird sehr unreflektiert vorgegangen und die langfristigen Folgen möglicher Handlungsalternativen werden kaum berücksichtigt (Nagin u. Pogarsky, 2003). Die positiven Folgen aggressiver Handlungen scheinen dabei über- und die negativen Folgen unterschätzt zu werden. Bei der Ausführung der ausgewählten Reaktion schließlich erwiesen sich aggressive Kinder als wenig sozial kompetent (Dodge, Pettit, McClaskey, Brown, 1986). Aus den gefundenen Informationsverarbeitungsdefiziten lassen sich im Umkehrschluss eine Vielzahl von Ansatzpunkten für die gezielte Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ableiten (Greenberg, Kusche, Cook, Quamma, 1995).

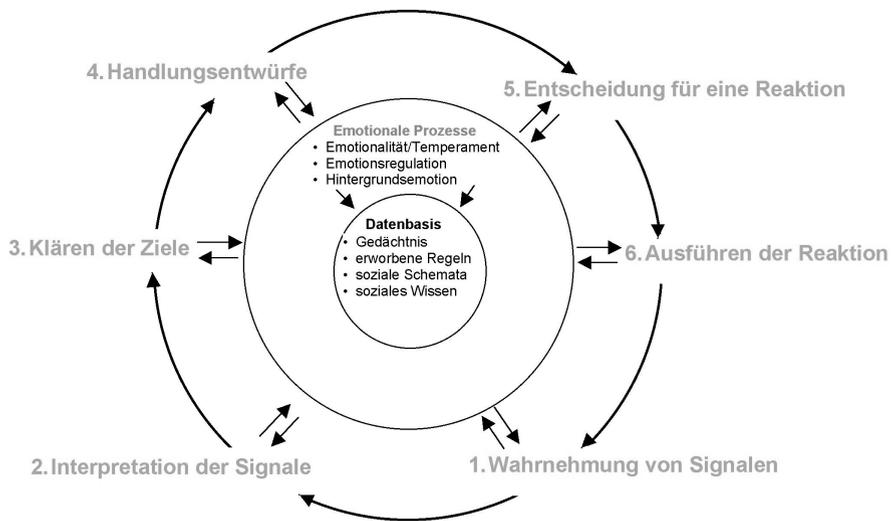


Abbildung 1: Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Lerner und Arsenio (2000)

Mittels der Faustlos-Lektionen üben die Schüler z. B., sich selbst und verschiedene soziale Situationen differenziert wahrzunehmen (Schritt 1), multiperspektivisch zu interpretieren (Schritt 2) und ihre jeweiligen Handlungsziele zu klären (Schritt 3). Das Sammeln verschiedenster Lösungsideen per Brainstorming (Schritt 4) und die anschließende Auswahl einer Lösung anhand entsprechender Bewertungen (Schritt 5) wird in zahlreichen Faustlos-Lektionen anhand praktischer Beispiele geübt. Ist eine Lösung ausgewählt worden, so wird diese in einzelne, kleine Schritte unterteilt und anschließend ausgeführt (Schritt 6). Diese allgemein psychologische Problemlösestruktur wird auf unterschiedliche zwischenmenschliche Konfliktsituationen angewandt. Inhaltlich stehen dabei jeweils die spezifischen Informationsverarbeitungs-

tungs- und Emotionsmanagementdefizite aggressiver Kinder und Jugendlicher im Vordergrund (Schick, 2006b): Empathie (zu den neurobiologischen Aspekten vgl. Roth u. Strüber, 2009), Impulskontrolle und der Umgang mit Wut und Ärger.

2.1 Die fünf Themenbereiche des Curriculums

Aufbauend auf diesen Inhalten sind die Lektionen des Sekundarstufen-Programms in die fünf Themenbereiche „Problembewusstsein schaffen“, „Empathieförderung“, „Umgang mit Ärger und Wut“, „Problemlösen“ und „Anwendung der Fertigkeiten“ unterteilt. Im ersten Themenbereich werden den Schülern die vielfältigen Verursachungs- bzw. Risikofaktoren für aggressives Verhalten und von entsprechenden präventiv wirkenden Faktoren vermittelt, denn häufig werden nur die vordergründigen Auslöser von gewalttätigem Verhalten, nicht aber das meist sehr komplexe Ursachenmuster wahrgenommen. In intensiven Diskussionen und per Vermittlung von Faktenwissen wird im ersten Themenbereich somit die Grundlage dafür geschaffen, eigenes Verhalten differenzierter und lösungsorientierter zu reflektieren, und die Schüler werden für subtilere Formen zwischenmenschlicher Gewalt sensibilisiert. Der zweite Themenbereich „Empathieförderung“ zielt im Wesentlichen auf die Förderung der emotionalen Intelligenz. Hier lernen die Schüler, den emotionalen Zustand anderer Menschen zutreffend einzuschätzen, die Perspektive anderer Menschen zu übernehmen und emotional angemessen auf diese zu reagieren (Cierpka, 2004a). Ohne diese basalen emotionalen und kognitiven Kompetenzen können zwar Problemlösestrategien erlernt werden, die Suche nach Lösungen wird dann aber eher von egoistischen Motiven geprägt sein. Konstruktive Problemlöseprozesse werden zudem häufig von heftigen Wut- und Ärgeremotionen blockiert. Im Themenbereich „Umgang mit Ärger und Wut“ wird deshalb eine Reihe von Möglichkeiten eingeführt und geübt, um Ärger und Wut konstruktiv zu „managen“. Dabei geht es nicht darum, elementare und situationsangemessene Impulse und vordergründig negative Emotionen wie Wut und Ärger zu unterdrücken oder „wegzuerziehen“. Es wird vielmehr vermittelt, dass nicht Ärger und Wut das Problem sind, sondern das sich daraus möglicherweise ergebende destruktive aggressive Verhalten. Dieses unsoziale und schädigende Verhalten soll korrigiert und in eine sozial verträgliche Richtung gelenkt werden. Um das zu erreichen, setzen sich die Schüler deshalb mit den Auslösern von Ärger und Wut auseinander, erlernen verschiedene Entspannungs- und Beruhigungstechniken und erarbeiten Möglichkeiten, konstruktiv mit Ärger und Wut umzugehen.

Neben einem kompetenten Emotionsmanagement und einer ausgeprägten Empathiefähigkeit sind für die Prävention aggressiven Verhaltens eine Reihe von Problemlösekompetenzen entscheidend. Die Kontrolle impulsiven Verhaltens und das strukturierte Lösen zwischenmenschlicher Probleme sind deshalb Gegenstand des vierten Themenbereichs „Problemlösen“. Häufig sind es gerade impulsive Handlungen, die Konflikte heraufbeschwören oder in aggressives Verhalten münden. Dieser Prozess kann auf Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung (Cierpka, 2003) und fehlende Verhaltenskompetenzen zurückgeführt werden. In den Lektionen des Themenbereichs „Pro-

blemlösen“ wird deshalb eine strukturierte Problemlösestrategie eingeführt und mit dem kleinschrittigen Üben einzelner sozial kompetenter Verhaltensweisen verbunden. Die erlernten Problemlösekompetenzen werden jeweils in Einzel-, Kleingruppenarbeit und Rollenspielen, die tragende Bausteine aller Lektionen sind, vertieft. Auf diese Weise werden die Schüler sukzessive an verschiedene soziale Situationen aus ihrem Alltagsleben herangeführt. Während die Problemlöseschritte das „Wie“ beim Lösen von Problemen vorgeben, konkretisieren die einzelnen sozialen Kompetenzen das „Was“. Für eine konstruktive Problemlösung müssen Kinder und Jugendliche wissen, was in einer Problemsituation zu tun ist und wie sie dabei vorgehen sollen. Im fünften Themenbereich werden die sozialen Kompetenzen, die in den vorhergehenden Themenbereichen eingeführt wurden, auf konkrete Problemsituationen wie z. B. „Dem Druck von Gruppen widerstehen“, „Umgang mit Bullies“ oder „Umgang mit Abwertungen“ bezogen angewandt.

2.2 Materialien und Umsetzung

Das didaktische Schlüsselement der Lektionen des fünften Themenbereichs sind kurze Filmsequenzen, in denen Jugendliche die erarbeiteten sozialen Kompetenzen idealtypisch darstellen. Während die Lektionen der anderen Themenbereiche im ständigen Feedbackprozess mit Lehrkräften aus Haupt-, Real-, Förderschulen und Gymnasien sowohl inhaltlich als auch formal weitgehend übernommen werden konnten, mussten die Filmsequenzen des fünften Themenbereichs teilweise sehr stark überarbeitet werden. Hier zeigten die Ergebnisse der Testphase und die Erfahrungen der dänischen Second Step Arbeitsgruppe, dass die original Unterrichtsvideos für die europäische Zielgruppe zu „amerikanisch“ waren. Deshalb wurden für einige Videoszenen neue Drehbücher verfasst, und sämtliche Sequenzen wurden neu gedreht. Die Filmszenen werden in den Lektionen erst dann gezeigt, wenn die Lehrkraft die Problemsituation geschildert hat und die Schüler aktiv in den Problemlöseprozess integriert wurden. Sie werden dazu eingeladen, das Problem in eigenen Worten zu schildern und eigene Problemlösestrategien zu erarbeiten. Im Anschluss an die Betrachtung der entsprechenden Videovignette, werden die dort gezeigten Umsetzungsschritte diskutiert, und die Schüler können ihre Problemlöseschritte dann gegebenenfalls verändern. Abschließend wenden sie diese dann in Rollenspielen praktisch an.

Insgesamt besteht das Faustlos-Programm für die Sekundarstufe aus 31 Lektionen, die drei Levels zugeordnet und als spiralförmiges Curriculum konzipiert sind. Die für die Durchführung des Programms benötigten Materialien umfassen ein Handbuch, und einen Materialordner mit den Lektionsanweisungen, zahlreichen Arbeitsblättern, Hausarbeitsblättern, Overheadfolien, Rollenspielkarten und einer DVD mit den Videosequenzen. Im Handbuch ist der theoretische Hintergrund des Programms beschrieben und es sind Informationen zur Anwendung des Curriculums aufgeführt. In den Lektionsanweisungen sind alle Lektionen in der Reihenfolge der Durchführung detailliert beschrieben. Die äußerst differenzierten Anweisungen sind dabei jeweils als Orientierungshilfe bei der Durchführung und nicht als wörtlich umzusetzende Vorgaben ge-

dacht. Auch die in Klammern aufgeführten Schülerantworten sind nur eine Orientierungshilfe und nicht die zu erreichenden „Zielantworten“. Für eine effektive Umsetzung ist entscheidend, dass die Lehrkraft eine ausgewogene Balance zwischen der individuellen und authentischen Ausgestaltung der Lektionen und der anweisungsgetreuen Realisierung der zentralen Lektionsinhalte erreicht. Sämtliche Lektionen sind unterteilt in einen Abschnitt „Vorbereitung“ und einen Abschnitt „Unterrichten der Lektion“.

2.3 Eine Beispiellektion

Am Beispiel der Lektion 11 „Sich beschweren“ aus dem Themenbereich „Anwendung der Fähigkeiten“ soll nachfolgend die praktische Umsetzung einer Lektion illustriert werden. Im Vorbereitungsteil der Lektion werden folgende zentrale Inhalte und Konzepte vorgegeben: 1. Um sich zu beschweren, muss man bestimmt und selbstbewusst auftreten, 2. Konstruktiv auf einen Vorwurf zu reagieren bedeutet, demjenigen, der die Beschwerde vorbringt, zuzuhören und über das Gesagte nachzudenken (trifft der Vorwurf zu oder ist er ungerechtfertigt), bevor man reagiert. Hierfür sollen die Schüler üben, Entspannungstechniken einzusetzen, positive Selbstaussagen zu benutzen und eine Beschwerde offen, freundlich und bestimmt vorzutragen. Zur Unterstützung der Lehrkraft werden jeweils Schlüsselbegriffe aufgeführt („sich beschweren“, „bestimmt auftreten“), die bei der Umsetzung der Lektion gezielt verwendet werden sollen, um den „roten Faden“ der Lektion nicht aus den Augen zu verlieren. Anschließend werden die für die Lektion benötigten Materialien aufgelistet und der inhaltliche Kern der Lektion wird in Form von „Anmerkungen für die Lehrkraft“ ausformuliert (vgl. Abb. 2).

Lektion 11: Sich beschweren

Anmerkungen für die Lehrkraft

In dieser Lektion werden Verhaltensschritte für den Umgang mit Ärger und Wut, Ich-Botschaften und bestimmtes/selbstbewusstes Auftreten geübt. Diese Schritte sind den Verhaltensschritten für das „Definieren eines Problems“ ähnlich. Menschen, die nicht in der Lage sind, sich zu beschweren, unterdrücken ihren Ärger und ihre Wut und lenken sie oft in falsche Bahnen, z. B. in Klatsch oder üble Nachrede. Den meisten Menschen fällt es leichter, Kritik an einer Person nicht der betreffenden Person gegenüber zu äußern, sondern anderen Personen davon zu erzählen. Betonen Sie, dass man sich freundlich, aber direkt über ein Problem unterhalten kann, und dass eine solche Haltung zu den besten Ergebnissen führt.

Die Check It Out-Filmsequenzen enthalten einen einführenden Abschnitt und fünf Fallbeispiele, die als Modell-Rollenspiele für die jeweiligen Themenbereiche verwendet werden. Die dargestellten Szenen veranschaulichen mögliche Umsetzungs-

schritte für die in den jeweiligen Lektionen besprochenen sozialen Kompetenzen. Die Filmsequenzen sollten erst gezeigt werden, wenn die jeweiligen Schritte bzw. sozialen Kompetenzen diskutiert wurden und die Schüler ihre eigenen Umsetzungsschritte entwickelt haben. Sie können ihre Schritte gegebenenfalls anpassen, wenn sie die entsprechende Filmszene gesehen haben. Für den Lernerfolg ist es zentral, dass die Schüler zunächst eigene Umsetzungsschritte überlegen. Führen Sie kurz in die Arbeit mit den Filmsequenzen ein, bevor Sie den Schülern die Szene zeigen.

Abbildung 2: Anmerkungen für die Lehrkraft zu Lektion 11 „Sich beschweren“

Direkt im Anschluss an den Abschnitt „Vorbereitung“ wird im Abschnitt „Unterrichten der Lektion“ das konkrete Vorgehen in dieser Lektion differenziert beschrieben (vgl. Abb. 3).

Unterrichten der Lektion

In der letzten Lektion habt ihr geübt, eine Lösung in einzelne Schritte zu unterteilen. Heute werdet ihr üben, euch zu beschweren.

1. Was bedeutet „sich beschweren“? (Einer anderen Person sagen, dass man unzufrieden mit etwas ist, das diese Person betrifft.)

Lasst uns mal schauen, wie man sich in der folgenden Problemsituation am besten beschweren könnte:

Problem-Situation

Bennie hat sich in der Vergangenheit häufiger Nicks Fahrrad geliehen. Jetzt hat er es sich genommen, ohne vorher zu fragen, bringt es Nick dreckig und kaputt zurück und macht sich dann schnell aus dem Staub.

2. Wie fühlt sich Nick wohl? (Verärgert, zornig.) **Wie glaubt ihr fühlt sich Bennie?** (Verlegen, nervös.)

3. Was kann Nick tun, um sich zu beruhigen? (vgl. Beruhigungsschritte.)

4. Was ist das Problem? (Bennie hat Nicks Fahrrad genommen ohne ihn vorher zu fragen. Er hat es dreckig und beschädigt zurück gegeben und sich dann aus dem Staub gemacht, ohne anzubieten, das Fahrrad zu reparieren oder sauber zu machen.)

5. Was könnte Nick tun? (Über Bennie lästern; ihn wütend „anmachen“; er kann Bennie die Freundschaft aufkündigen; er kann ihm sagen, wie er sich fühlt; er kann einen Streit beginnen; er kann ihn auffordern, das Fahrrad zu reparieren.)

6. Was könnte passieren wenn ...? (Leiten Sie zu einer Bewertung der Lösungsvorschläge anhand der Bewertungsfragen an.)

Es ist nicht einfach, sich zu beschweren. Oft unterdrücken Menschen ihren Ärger und ihre Wut so lange, bis sie ihre Beschwerde schließlich in einer verletzenden Weise vorbringen oder in einer anderen Situation plötzlich explodieren. Weil es so schwierig ist, sich direkt zu beschweren, lästern Personen oft lieber über den anderen, als sich direkt mit ihm auseinander zu setzen. Die beste Lösung besteht jedoch darin, sich direkt bei der betreffenden Person zu beschweren, weil man nur dann eine reele Chance hat, dass sich etwas ändert. Nick entscheidet sich deshalb dafür, sich bei Bennie zu beschweren.

7. Wann sollte Nick mit Bennie sprechen? (Wenn er sich beruhigt hat und sie Zeit und Ruhe haben, miteinander zu sprechen.)

8. Was sollte Nick sagen und wie sollte er es sagen? (Diskutieren Sie die Verwendung von Ich-Botschaften in einer selbstbewussten, klaren aber nicht aggressiven Art und Weise.)

(Option: Führen Sie die Szene, in der Nick mit Bennie spricht, in einem Rollenspiel vor, und zwar zunächst in aggressiver Form und anschließend in einer ruhigen, bestimmt auftretenden Art und Weise. Lassen Sie die Schüler die beiden Rollenspiele miteinander vergleichen und sich für die bessere Methode entscheiden.)

Overheadfolie Nr. 19: Sich beschweren

Lasst uns die einzelnen Verhaltensschritte für „sich beschweren“ aufschreiben (an folgenden Schritten können Sie sich orientieren):

- ruhig bleiben
- einen Zeitpunkt wählen, zu dem man ruhig miteinander sprechen kann
- dem anderen in die Augen schauen
- sagen, wie man sich fühlt
- eine Bitte/Aufforderung formulieren (höflich aber bestimmt)

9. Wie könnte Bennie am besten auf Nicks Beschwerde reagieren? (Zuhören und darüber nachdenken, was Nick sagt; sich entschuldigen; anbieten, das Fahrrad zu reparieren.)

Abbildung 3: Vorbereitende Fragen aus Lektion 11

Entlang der Fragen wird schrittweise mit der Klasse erarbeitet, wie sich die beiden Protagonisten fühlen, wie sich Nick beruhigen könnte, was genau das Problem ist und wie sich Nick in der dargestellten Situation am besten bei Bennie beschweren

könnte. Die Erarbeitung einer entsprechenden Strategie soll schließlich in eine konkrete Schrittfolge münden, die schriftlich fixiert wird. Erst wenn die Schüler mit den entwickelten Umsetzungsschritten zufrieden sind, wird eine idealtypische Umsetzungsvariante als Filminput gezeigt und diskutiert (vgl. Abb. 4).

Check It Out Filmszene: Sich beschweren

(Zeigen Sie die Szene „Sich beschweren“ und fragen Sie anschließend:)

10. Warum bittet Nick Bennie, raus zu kommen? *(So kann er ihm direkt in die Augen schauen; es ist keine Barriere zwischen ihnen.)*

11. Was tat Nick, als Bennie die Verantwortung für sein Verhalten nicht übernehmen wollte und ihm nicht zuhörte? *(Klare, aber höfliche Aufforderung.)*

12. Möchtet ihr, nachdem ihr diese Szene gesehen habt, einige der Schritte, die ihr für „sich beschweren“ entworfen habt, verändern?

(Option: Insbesondere dann, wenn die von der Klasse entwickelten Umsetzungsschritte von den im Film dargestellten abweichen, können die Schritte der Schüler in einem Rollenspiel vorgeführt werden.)

Abbildung 4: Diskussionsleitfaden zur Nachbesprechung der Filmsequenz aus Lektion 11

Im Anschluss an die Filmsequenz werden einige zentrale Verhaltensweisen der beiden Jungen diskutiert und die Schüler können ihre eigenen Umsetzungsschritte optimieren. Erst danach setzen die Schüler die von ihnen entwickelten Schritte in Rollenspielen praktisch um, um sie so zu vertiefen zu festigen. Hierfür kommt ein „Rollenspielbeobachtungsbogen“ zum Einsatz. Jeweils zwei Schüler führen das Rollenspiel durch. Der dritte notiert auf dem Rollenspielbeobachtungsbogen, welche Verhaltensschritte umgesetzt wurden und welche nicht, und gibt darauf aufbauend eine differenzierte Rückmeldung zur Umsetzungsqualität. Als Hausarbeit erhalten die Schüler ein Arbeitsblatt, auf dem sie beschreiben sollen, wie sie sich bei verschiedenen vorgegebenen Situationen beschweren könnten. Einige der Lösungsvarianten werden dann in der nächsten Faustlos-Stunde besprochen. Um das Gelernte während der Woche gezielt zu festigen, finden sich am Ende der Lektion jeweils eine Reihe von „Anregungen zur Vertiefung“, die in Form von Rollenspielen oder Übungen situationsabhängig durchgeführt werden können.

2.4 Voraussetzungen für die Anwendung

Die Umsetzung der Lektionen ist an eine vorherige Fortbildung gebunden. Dadurch wird die Umsetzungsqualität und in der Folge auch die Effektivität des Curriculums gewährleistet. Die eintägigen Fortbildungen werden von entsprechend qualifizierten Trai-

nerinnen und Trainern des Heidelberger Präventionszentrums durchgeführt (ausführliche Informationen unter www.h-p-z.de). In den Fortbildungsveranstaltungen wird ein Überblick über das Curriculum gegeben, die Ziele und die theoretischen Hintergründe des Programms werden erläutert und das Durchführen der Lektionen wird praktisch geübt. Die Teilnehmer setzen sich intensiv mit dem Programm und den Arbeitsmaterialien auseinander und entwickeln ein Gespür für die Balance zwischen „Manualtreue“ und individuellem Durchführungsstil. Im Idealfall nimmt das gesamte Kollegium an der Fortbildung teil, um so den Transfer der neu erlernten Kompetenzen in den Lebensalltag der Jugendlichen nachhaltig zu unterstützen. Des Weiteren sollte gewährleistet sein, dass die durchführenden Personen über einen längeren Zeitraum mit einer stabilen Gruppe arbeiten und über pädagogische Basiskompetenzen verfügen.

3 Evaluationsstudien

Neben der Langfristigkeit und der theoretischen Fundierung ist die kontinuierliche Qualitätssicherung durch Praktikabilitäts- und Effektivitätsstudien eine weitere Besonderheit der Faustlos- bzw. Second Step-Curricula. Sowohl das original Second Step Programm als auch die deutschsprachigen Adaptationen werden jeweils in der Entwicklungs- bzw. Adaptationsphase (Beland, 1988a; Hahlweg, Hoyer, Naumann, Ruschke, 1998) und begleitend zur Implementierungsphase evaluiert. Nachfolgend werden die bislang vorliegenden Evaluationsstudien zum Original-Second Step-Programm für die Middle School dargestellt.

Orpinas, Parcel, McAlister und Frankowski (1995) befragten in ihrer Studie Schüler vor Beginn des Programms, direkt nach Abschluss und drei Monate später. Die Ergebnisse zeigten, dass nur die Jungen in einigen der Interventionsklassen aufgrund von Second Step signifikant weniger aggressives Verhalten zeigten, als die Jungen in den Vergleichsklassen, und dass die Jungen und Mädchen in der Interventionsgruppe deutlich mehr Gewaltpräventionskompetenzen hatten als die Schüler in der Vergleichsgruppe. Diese Effekte blieben allerdings bis zum Follow up nicht stabil. Interessant war, dass sich die positiven Effekte nur in den Klassen zeigten, in denen die Lehrkräfte dem Programm gegenüber positiv eingestellt waren. Einstellungen und Haltungen – sowohl der Lehrkräfte als auch der Schüler – gegenüber Gewalt bzw. der Prävention von Gewalt erwiesen sich in dieser Studie somit als zentrale „Moderatoren“ der Effektivität von Second Step. In einer weiteren Studie dieser Autorengruppe (Orpinas et al., 2000) wurde die Wirksamkeit von Second Step in der Sekundarstufe als Teil des Mehrebenenansatzes „Students for Peace“ untersucht. In dieser Untersuchung ließen sich keine Effekte belegen, wobei dieses Ergebnis nach Ansicht der Autoren v.a. auf die mangelhafte Umsetzung in den Schulen (wiederum ein motivationaler Faktor) und die gleichzeitige Implementierung von Interventionsmethoden (z. B. Mediation) in den Vergleichsschulen zurückzuführen ist. Sprague et al. (2001) hingegen, die das Sekundarstufen-Programm ebenfalls in Kombination mit anderen Gewaltpräventions-Methoden untersuchten, fanden, dass die

Schüler in der Interventionsgruppe sozial kompetenter geworden waren (mehr Wissen über soziale Kompetenzen wie z. B. Empathie, mehr prosoziale Reaktionen auf Problem- und Konfliktsituationen, erhoben per Interview), und dass in dieser Gruppe deutlich weniger disziplinarische Verweise („discipline referrals“) ausgesprochen werden mussten. Auch in der Studie von McMahon und Washburn (2003) erwies sich das Second Step Programm für die Sekundarstufe als effektiv. Schüler, die am Programm teilgenommen hatten, wussten mehr über Gewaltprävention und gewaltpräventive Kompetenzen, und ihre empathischen Fähigkeiten und prosozialen Verhaltensweisen hatten sich verbessert. Die Ergebnisse dieser Studie sind allerdings nur begrenzt aussagekräftig, da keine Vergleichsgruppe untersucht wurde. Schoiack-Edstrom, Frey und Beland (2002) untersuchten erstmals die Effekte von Second Step (Sekundarstufe, Klasse 5 und 6) auf die Einstellungen und Haltungen der Schüler und fanden deutliche präventive Effekte. Während die Schüler in der Vergleichsgruppe sozialen Ausschluss von Mitschülern bei der Post-Erhebung deutlich positiver bewerteten als bei der Prä-Erhebung, blieb die diesbezügliche Haltung der Schüler in der Second Step Gruppe stabil. Die Effekte des Programms waren in der sechsten Klasse sogar noch größer. Nur die Schüler, die mit Second Step gearbeitet hatten, hatten ihre positive Haltung gegenüber körperlicher Aggression, verbaler Abwertung und sozialem Ausschluss aufgegeben. Die Mädchen in der Vergleichsgruppe hingegen bewerteten sozialen Ausschluss bei der Post-Erhebung positiver als bei der Prä-Erhebung, und die Jungen in der Vergleichsgruppe hielten körperliche Aggressionen bei der Post-Erhebung für geeignetere Durchsetzungsmethoden als bei der Prä-Erhebung. Die Schüler in der Second Step Gruppe gaben zudem an, dass sie nun weniger Schwierigkeiten damit hätten, soziale Verhaltensweisen in ihrem Lebensalltag anzuwenden. Eine Studie zur Effektivität des deutschsprachigen Curriculums für die Sekundarstufe steht noch aus.

4 Diskussion und Ausblick

Mit dem Faustlos-Curriculum für die Sekundarstufe schließt sich nun der Kreis der Faustlos-Programme, mittels derer sozial-emotionale Gewaltpräventionskompetenzen von Kindern und Jugendlichen umfassend, langfristig und strukturiert vom Kindergarten bis zur weiterführenden Schule gezielt gefördert werden können. Die bislang zum original Second Step Curriculum für die Middle School durchgeführten Studien zeigen, dass das Programm ein großes Potential zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen hat und aggressivem Verhalten präventiv entgegenwirkt. Im Schnitt sind die Effekte von Präventionsprogrammen allgemein allerdings eher klein bis moderat und hängen – neben dem tatsächlichen Wirkpotential der jeweiligen Ansätze – von zahlreichen methodischen Faktoren ab, wie z. B. den gewählten Erfolgsmaßen bzw. Indikatoren (z. B. sozial-emotionale Kompetenz vs. aggressives Verhalten), der Stichprobe (z. B. Risikopopulation vs. unbelastete Kinder), den gewählten Datenquellen (z. B. Selbst- vs. Fremdbeurteilung), dem Zeitpunkt der Datenerhebung (z. B. kurz nach Beendigung

des Programms vs. Jahre später). Diese müssen bei der Bewertung der gefundenen Effekte deshalb immer entsprechend einbezogen werden. Im Bereich der Präventionsforschung ist im Unterschied zur Interventionsforschung zudem zu berücksichtigen, dass sich die zu untersuchenden Verhaltens- und Erlebensindikatoren per definitionem meist im „Normalbereich“ bewegen. Da keine extrem verhaltensauffälligen Stichproben untersucht werden, sind deshalb aufgrund von Bodeneffekten grundsätzlich keine besonders hohen und dramatischen Veränderungen i. S. einer Reduktion des Problemverhaltens zu erwarten (Beelmann u. Raabe, 2007; Durlak u. Wells, 1997). Der Erfolg von Präventionsmaßnahmen sollte daher eher an einer Stärkung von Kompetenzen bzw. einer Verhinderung negativer Entwicklungen bemessen werden. Häufig werden allerdings die aufgrund einer Maßnahme nicht aufgetretenen Auswirkungen z. B. auf Seiten potentieller Opfer nicht entsprechend abgebildet oder können aufgrund einer fehlenden Kontrollgruppe nicht beurteilt werden. Die bei der Auswertung im Regelfall berichteten Mittelwerte maskieren zudem die für die Praxis sehr bedeutsamen Effekte auf einzelne Intensivtäter. Verändert sich deren Verhalten zum Positiven, so ist das meist mit einem massiven Rückgang der Opferzahlen und der Häufigkeit gewalttätiger Verhaltensweisen verbunden, was sich jedoch nicht in den Mittelwerten widerspiegelt.

Gerade für den Schulkontext sind die mit sozial-emotionalen Kompetenz-Förderprogrammen einhergehenden „Nebeneffekte“ interessant. So belegen inzwischen zahlreiche Studien einen engen Zusammenhang zwischen schulischem Lernerfolg und den sozial-emotionalen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen (vgl. z. B. McLelland, Morrison, Holmes, 2000; Zins, Weissberg, Wang, Walberg, 2004). Kurz und plakativ zusammengefasst: Sozial-emotional kompetente Schüler sind in der Schule besser. Dies kann u. a. darauf zurückgeführt werden, dass sie bei Gleichaltrigen beliebter sind, deshalb weniger Konflikte mit diesen haben und somit mehr Zeit zum Lernen bleibt. Zudem sind sozial-emotional kompetente Schüler auch bei den Lehrkräften beliebter, weshalb sie diese Schüler im Unterricht besser im Blick haben, häufiger drannehmen und damit intensiver fördern. Und: Je kompetenter Kinder und Jugendliche ihre Gefühle regulieren können, desto schneller und besser können sie sich wieder beruhigen und dem Unterricht konzentrierter folgen, was sich wiederum in besseren Leistungen niederschlägt. Für das Faustlosprogramm für die Grundschule ließ sich zudem nachweisen, dass es neben einer Reduktion aggressiver Verhaltensweisen und einer Förderung der Empathiefähigkeit, auch positive Effekte auf die verbalen Kompetenzen der Kinder hatte (Bowi, Ott, Tress, 2008). Lehrkräfte berichteten zudem, dass durch das Programm Unterrichtszeit gewonnen wurde, die ansonsten für – häufig wiederkehrende und immer nach demselben Muster meist mit denselben Kindern ablaufenden – Streitschlichtungen verloren geht. Die gezielte Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen beugt somit nicht nur dissozialen Verhaltensproblemen vor, sondern wirkt sich auch förderlich auf die Schulleistungen aus und unterstützt in hohem Maße den pädagogischen Auftrag von Schulen und Lehrkräften.

Bei der Planung einer noch ausstehenden Evaluationsstudie zum Sekundarstufen-Programm sollten aufgrund der bislang vorliegenden Studienergebnisse neben

der Effektivität auch verschiedene „Kontextbedingungen“ wie z. B. die Motivation der Anwenderinnen und Anwender oder die Unterstützung durch die Schulleitung mit untersucht werden. Des Weiteren sollte in zukünftigen Studien zu den Faustlos-Programmen verstärkt geschlechtsspezifischen Fragestellungen nachgegangen werden, die in den bisherigen Studien nur am Rande berücksichtigt wurden (Frey, Bobbitt Nolen, Van Schoiack Edstrom, Hirschstein, 2005; Schick u. Cierpka, 2003, 2005; Schoiack-Edstrom et al., 2002). Ein eklatantes Forschungsdefizit bezüglich der Wirksamkeit von Schul- und Kindergarten-basierten Präventionsprogrammen besteht z. B. hinsichtlich der Frage, inwieweit das Geschlecht der die Programme durchführenden Personen Auswirkungen auf die Effekte der Programme hat. Diesbezügliche Forschungsergebnisse würden nicht nur die geschlechtsspezifischen Wirkungsweisen von Faustlos erhellen, sondern könnten (und sollten) in die Entwicklung spezifischer Programm-Module bzw. in eine geschlechtsbewusste Konzeption der Fortbildungen münden.

Literatur

- Baier, D., Pfeiffer, C., Simonson, J., Rabols, S. (2009). Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Beelmann, A., Lösel, F. (2005). Entwicklung und Förderung der sozialen Informationsverarbeitung bei Vorschulkindern. Zusammenhang zu sozialen Problemen und die Prävention dissozialer Entwicklungsverläufe. In T. Guldemann, B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (S. 209-230). Münster: Waxmann.
- Beelmann, A., Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Beland, K. (1988a). *Second Step, grades 1-3: Summary report*. Seattle: Committee for Children.
- Beland, K. (1988b). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Bliesener, T. (2005). Opfer von schulischer Gewalt und Bullying. In K.-P. Dahle, R. Volbert (Hrsg.), *Entwicklungspsychologische Aspekte der Rechtspsychologie* (S. 370-381). Göttingen: Hogrefe.
- Bowi, U., Ott, G., Tress, W. (2008). Faustlos – Gewaltprävention in der Grundschule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 509-520.
- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 71-83.
- Bundeskriminalamt (Hrsg.) (2006). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2005*. Wiesbaden: Bundeskriminalamt.
- Cierpka, M. (2003). Sozial-emotionales Lernen mit Faustlos. *Psychotherapeut*, 48, 247-254.
- Cierpka, M. (2004a). Das Fördern der Empathie bei Kindern mit Faustlos. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 35, 37-50.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2004b). *Faustlos-Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2004c). *Faustlos-Kindergarten*. Göttingen: Hogrefe.

- Cierpka, M. (2005a). Besser vorsorgen als nachsorgen. Möglichkeiten der psychosozialen Prävention. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 59-85). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Cierpka, M. (Hrsg.). (2005b). *Möglichkeiten der Gewaltprävention*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R., Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Crick, N. R., Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Crick, N. R., Ladd, G. W. (1990). Children's perceptions of the outcomes of social strategies: Do the ends justify being mean? *Developmental Psychology*, 26, 612-620.
- Dodge, K. A., Frame, C. L. (1982). Social cognitive biases and deficits in aggressive boys. *Child Development*, 53, 620-635.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51, 1-85.
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at Risk. Prevalence and Prevention*. New York: Oxford University Press.
- Durlak, J. A., Wells, A. M. (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 25, 115-152.
- Eisner, M., Ribeaud, D. (2003). Erklärung von Jugendgewalt – eine Übersicht über zentrale Forschungsbefunde. In J. Raithel, J. Mansel (Hrsg.), *Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich* (S. 182-206). Weinheim: Juventa.
- Frey, K., Bobbitt Nolen, S., Van Schoiack Edstrom, L., Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Applied Developmental Psychology*, 26, 171-200.
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-age children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Hahlweg, K., Hoyer, H., Naumann, S., Ruschke, A. (1998). Evaluative Begleitforschung zum Modellprojekt „Beratung für Familien mit einem gewaltbereiten Kind oder Jugendlichen“. Abschlußbericht. Braunschweig: Technische Universität Braunschweig.
- Henrich, C. C., Brown, J. L., Aber, J. L. (1999). Evaluating the Effectiveness of School-Based Violence Prevention: Developmental Approaches. *Social Policy Report. Society for Research in Child Development*, 13(3), 1-20.
- Ihle, W., Esser, G., Schmidt, M. H. (2005). Aggressiv-dissoziale Störungen und rechtsextreme Einstellungen: Prävalenz, Geschlechtsunterschiede, Verlauf und Risikofaktoren. *Verhaltenstherapie & Verhaltensmedizin*, 26, 81-101.
- Lemerise, E. A., Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, 107-118.
- Lochmann, J. E., Dodge, K. A. (1994). Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and non-aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 366-374.
- Lochmann, J. E., Dodge, K. A. (1998). Distorted perceptions in dyadic interactions of aggressive and nonaggressive boys: Effects of prior expectations, context, and boys' age. *Development and Psychopathology*, 10, 495-512.
- Lösel, F., Beelmann, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The Annals of the American Academy*, 587, 84-109.

- Lösel, F., Bliesener, T. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen*. Neuwied: Luchterhand.
- Lück, M., Strüber, D., Roth, G. (2005). *Psychobiologische Grundlagen aggressiven und gewalttätigen Verhaltens*. Oldenburg: bis.
- Malti, T., Perren, S. (Hrsg.). (2008). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- McLelland, M. M., Morrison, F. J., Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 307-329.
- McMahon, S. D., Washburn, J. (2003). Violence prevention: An evaluation of program effects with urban African American students. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 43-62.
- Muñoz, R. F., Hutchings, J., Edwards, R. T., Hounsome, B., O’Ceilleachair, A. (2004). Economic evaluation of treatments for children with severe behavioural problems. *Journal of Mental Health Policy Economics*, 7, 177-189.
- Nagin, D. S., Pogarsky, G. (2003). An experimental investigation of deterrence: Cheating, self-serving bias, impulsivity. *Criminology*, 41, 501-527.
- Natzke, H., Petermann, F. (2009). Schulbasierte Prävention aggressiv-oppositionellen und dissozialen Verhaltens: Wirksamkeitsüberprüfung des Verhaltenstrainings für Schulanfänger. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 34-50.
- Orpinas, P., Kelder, S., Frankowski, R., Murray, N., Zhang, Q., McAlister, A. (2000). Outcome evaluation of a multi-component violence-prevention program for middle school: the students for peace project. *Health Education Research*, 15, 45-58.
- Orpinas, P., Parcel, G. S., McAlister, A., Frankowski, R. (1995). Violence prevention in middle schools: A pilot evaluation. *Journal of Adolescent Health*, 17, 360-371.
- Petermann, F. (2003). Prävention von Verhaltensstörungen – Einführung in den Themenschwerpunkt. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 65-70.
- Prothrow-Stith, D., Weissman, M. (1991). *Deadly consequences*. New York: Harper Collins Publishers.
- Roos, S., Petermann, U. (2005). Zur Wirksamkeit des „Trainings mit Jugendlichen“ im schulischen Kontext. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 53, 262-289.
- Roth, G., Strüber, D. (2009). Neurobiologische Aspekte reaktiver und proaktiver Gewalt bei antisozialer Persönlichkeitsstörung und „Psychopathie“. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58, 587-609.
- Rubin, K. H., Bream, L. A., Rose-Krasnor, L. R. (1991). Social problem solving and aggression in childhood. In D. J. Pepler, K. H. Rubin (Hrsg.), *The development and treatment of childhood aggression* (S. 219-248). Hillsdale: Erlbaum.
- Schick, A. (2006a). Evaluationsstudien zum Gewaltpräventions-Curriculum Faustlos. *Praxis der Rechtspsychologie*, 16, 169-181.
- Schick, A. (2006b). Gewaltprävention in Grundschule und Kindergarten mit Faustlos. *Psychoanalyse im Widerspruch*, 35, 91-106.
- Schick, A., Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 100-110.
- Schick, A., Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Journal of Applied & Preventive Psychology*, 11, 157-165.

- Schick, A., Cierpka, M. (2007). Gewaltprävention in Kindergarten und Grundschule mit Faustlos. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke, C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 158-169). Göttingen: Hogrefe.
- Schick, A., Cierpka, M. (2008). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Kindergärten, Grundschulen und in der Sekundarstufe: Konzeption und Evaluation der Faustlos-Curricula. In T. Malti, S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (S. 182-196). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schick, A., Ott, I. (2002). Gewaltprävention an Schulen: Ansätze und Ergebnisse. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51, 766-791.
- Schojack-Edstrom, V., Frey, K. S., Beland, K. (2002). Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression: An early evaluation of a school based intervention. *School Psychology Review*, 31, 201-216.
- Sprague, J. R., Walker, H. M., Golly, A., White, K., Myers, D. R., Shannon, T. (2001). Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety. *Education and Treatment of Children*, 24, 495-511.
- Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D. et al. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4, 194-209.
- Weissberg, R. P., Greenberg, M. T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In E. Sigel, A. Renninger (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (5th edition). Volume 4: *Child psychology in practice* (S. 877-954). New York: Wiley.
- Zelli, A., Dodge, K. A., Lochmann, J. E., Laird, R. D., Conduct Problems Prevention Research Group (1999). The distinction between beliefs legitimizing aggression and deviant processing of social cues: Testing measurement validity and the hypothesis that biased processing mediates the effects of beliefs on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 150-166.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., Walberg, H. J. (Hrsg.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.

Korrespondenzanschrift: Dr. Andreas Schick, Heidelberger Präventionszentrum, Keplerstraße 1, 69120 Heidelberg; E-Mail: a.schick@h-p-z.de

Andreas Schick, Heidelberger Präventionszentrum, Heidelberg; *Manfred Cierpka*, Institut für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie, Universität Heidelberg.