

Andreas Schick und Manfred Cierpka

Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: Das Faustlos-Curriculum

Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Prävention gegen Gewaltbereitschaft an Schulen: Das Faustlos-Curriculum. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 230-247). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Die Verschärfung der Intensität von Gewalthandlungen von Kindern und Jugendlichen verlangt zunehmend nach Lösungen im Sinne von Intervention und vor allem im Sinne von Prävention, denn Präventionskonzepte scheinen sowohl langfristig erfolgreicher als auch deutlich kostengünstiger zu sein als Interventionsmaßnahmen (vgl. Bruene-Butler, Hampson, Elias, Clabby & Schuyler, 1997; Slaby, 1998; Thornberry, Huizinga & Loeber, 1995). Inzwischen liegt – vor allem im US-amerikanischen Sprachraum – eine Vielzahl von wissenschaftlich fundierten Präventionsprogrammen vor. Empfohlen wird von verschiedener Seite, dass diese Programme an und in Schulen durchgeführt werden sollten, denn nur auf diesem Weg erreicht man sehr viele Kinder – v.a. auch Kinder aus belasteten Familien, die ansonsten nur schwer erreichbar wären - und Stigmatisierungsprozesse können vermieden werden. Zudem sind Schulen hervorragend für die Durchführung langfristig angelegter Curricula geeignet und ermöglichen ein direktes und permanentes Umsetzen des Gelernten auf konkrete soziale Situationen (vgl. Dryfoos, 1990; Henrich, Brown & Aber, 1999; Prothrow-Stith & Weissman, 1991; Walker et al., 1996; Weissberg & Greenberg, 1998).

Gewaltpräventionsansätze an Schulen

Abhängig von ihrem jeweiligen Veränderungsfokus lassen sich die Möglichkeiten, die Schulen haben, um aggressivem Verhalten von Kindern präventiv entgegenzuwirken, folgendermaßen unterteilen (für einen umfassenden Überblick vgl. Schick & Ott, 2002):

- Strukturelle und organisatorische Maßnahmen
- Ansätze zur Förderung gewaltpräventiver Kompetenzen der Lehrkräfte
- Gewaltpräventions-Programme für Schülerinnen und Schüler

Idealerweise setzen Präventionsmaßnahmen an verschiedenen Ebenen gleichzeitig an (z.B. am Individuum und der Schulorganisation) und integrieren bzw. koordinieren unterschiedlichste gewaltpräventive Bemühungen (vgl. z.B. Goldstein, 1997; Gottfredson, Gottfredson & Hybl, 1993; Tolan & Guerra, 1994; Tolan, Guerra & Kendall, 1995; Walker et al., 1996; Zins, Travis, Brown & Knighton, 1994). Bekanntestes Beispiel für derartige Mehrebenenkonzepte ist das *Anti-Bullying-Programm* von Olweus (1996), das Maßnahmen auf der Schulebene, der Klassenebene und der persönlichen Ebene umfasst.

Strukturelle und organisatorische Maßnahmen

Strukturelle Veränderungen können die Neugestaltung und Einrichtung der räumlichen Umgebung beinhalten oder auf organisatorische Innovationen abzielen. So berichten Balser, Schrewe und Schaaf (1997) und Balser, Schrewe und Wegricht (1997) über eine Reihe kreativer Schulprojekte bei denen z.B. ein Schulradio ins Leben gerufen wurde oder die Schulräume wohnlicher gestaltet wurden. Wieder andere Ansätze setzen auf eine verstärkte Kooperation mit außerschulischen Institutionen oder die Schaffung einer transparenteren und gerechteren Chancenstruktur (vgl. auch Brewer, Hawkins, Catalano & Neckerman, 1995; Hentig, 1993; Hurrelmann, 1992). Die unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission) formuliert folgende Zwischenziele auf dem Weg zu einer gewaltfreien Schulkultur (vgl. Schwind, Baumann & u.a., 1990, S. 150-151):

- „- Die Verantwortlichkeit von Schülern und Lehrern für ihre Schule muss gestärkt werden.
- Frustrationen, die die Schule im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Selektionsfunktion ihren Schülern zufügt, müssen durch gezielte Unterstützung bei Leistungsdefiziten verringert werden.
- Die Schule muss sich auf ihren Erziehungsauftrag zurückbesinnen. Der Erziehungsaspekt und die Vermittlung gesellschaftlicher Normen müssen gegenüber der Wissensvermittlung wieder stärker in den Vordergrund treten. Lehrer müssen in ihrer Ausbildung wieder besser auf ihre Erzieherrolle vorbereitet werden.“

Die auf strukturelle und organisatorische Veränderungen abzielenden Maßnahmen und Vorschläge, erscheinen, was ihre gewaltpräventive Zielsetzung angeht, sehr plausibel, wurden bislang jedoch noch nicht empirisch untersucht.

Ansätze zur Förderung gewaltpräventiver Kompetenzen der Lehrkräfte

Für die Erweiterung der gewaltpräventiven Kompetenzen von Lehrkräften wurden zum einen verschiedene Trainingsprogramme ausgearbeitet, zum anderen wurden Maßnahmen entwickelt, die auf der Einführung spezifischer, gewaltpräventiver didaktischer und pädagogischer Konzepte beruhen. So wird z.B. im Trainingsprogramm von Hinsch und Überschär (Hinsch, Hoffmann, Ueberschär & Wittmann, 1998; Hinsch & Ueberschär, 1998) auf eine Veränderung der subjektiven Handlungstheorien von Lehrkräften - und schwerpunktmäßig von Lehramtsstudierenden - per kognitiver Verhaltensmodifikation hingearbeitet. Auch das *Konstanzer Trainingsmodell* (Tennstädt, Krause, Humpert & Dann, 1994) zielt auf die sukzessive Veränderung der subjektiven Theorien von Lehrkräften zu aggressionsbezogenen Themen ab, um so einen effektiveren Umgang mit gewalthaltigen Situationen zu vermitteln. Ebenfalls an die Lehrerinnen und Lehrer richtet sich die *Schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLF)* zur Gewaltprävention in der Schule (Greber, Maybaum, Priebe & Wenzel, 1993; Miller, 1995). Über einen Zeitraum von einem halben Jahr können Lehrerkollegien (je 25 Teilnehmer) mit Unterstützung von zwei schulexternen Moderatoren lernen a. welche Bedingungsgefüge die Entstehung von Gewalt begünstigen, b. wie das Schulleben so gestaltet werden kann, dass nicht Gewalt sondern prosoziales Verhalten gefördert wird und c. wie und mit welchen außerschulischen Einrichtungen zu diesem Zweck kooperiert werden kann. Sanders und Ratzke (1999) entwickelten im Rahmen eines dreijährigen Modellprojektes ein *Intervisionskonzept* für die kollegiale Fallarbeit zum Thema „Gewaltbereites/aggressives Verhalten in der Schule/im Kindergarten“. Die Intivisionssitzungen, deren Moderation ein spezielles Training voraussetzt, verlaufen in vier Phasen. In der ersten Phase wird ein Fall vorgestellt und ein Auftrag an die Gruppe erteilt. Im gemeinsamen Gespräch zwischen moderierender und vorstellender Person wird der Fall analysiert und die bisherigen Lösungsversuche werden erörtert. Die zweite Phase dient der Rekapitulation und Verdeutlichung der Problemsituation durch die Gruppe. Auch in der dritten Phase hält sich die vorstellende Person völlig zurück und überläßt der Gruppe das Generieren von Hypothesen und Lösungsvorschlägen. Erst in Phase vier wird die vorstellende Person wieder aktiv, gibt der Gruppe Rückmeldungen zu den geäußerten Hypothesen und Lösungsmöglichkeiten und spielt gegebenenfalls einen Lösungsvorschlag im Rollenspiel durch.

Während die Effektivität der oben dargestellten Trainings- und Fortbildungsprogramme noch überprüft werden muss, liegen für die

nachfolgend beschriebenen Ansätze zur Förderung gewaltpräventiver Kompetenzen der Lehrkräfte bereits erste, positive Ergebnisse von Evaluationsstudien vor.

Der Ansatz von Hawkins, Doueck und Lishner (1988) sieht vor, Lehrkräfte in folgenden drei didaktischen Vorgehensweisen zu trainieren: 1. „proactive classroom management“ (z.B. klare Grenzen und Regeln aufstellen), 2. „interactive teaching“ (Schülerinnen und Schüler sollen klar definierte Lernziele erreichen und erst wenn der Lernerfolg sichergestellt ist, wird der nächst schwierigere Inhalt unterrichtet), 3. „cooperative learning“ (Kinder werden zu kleinen, heterogenen Lerngruppen bzw. Teams zusammengefaßt).

Mit dem *Good Behavior Game (GBG)* (Dolan et al., 1993) liegt ein Ansatz zum Verhaltensmanagement vor, der ausschließlich auf der Umsetzung von Verstärkungsprinzipien beruht. Nach einer Baseline-Bestimmung des Verhaltens bildet die Lehrkraft drei heterogene Teams, die gleichermaßen aggressive und sozial isolierte Schülerinnen und Schüler beinhalten sollen. Teams, die vorher gemeinsam aufgestellte Verhaltensstandards verletzen, werden dahingehend „bestraft“, dass an der Tafel für jedes Vergehen Marken angeklebt werden. Ein Team kann das Spiel gewinnen, wenn am Ende nicht mehr als vier Marken an der Tafel sind. Es werden immer bestimmte Zeiträume pro Spiel anberaumt, so dass jedes Team wieder die Chance hat zu gewinnen. Als Belohnung werden materielle Verstärker oder auch Privilegien in der Klasse gegeben.

Der Ansatz von Taylor-Greene et al. (1997) umfasst zum einen eine Art pädagogischen Tag („opening day training“) und zum anderen das Schuljahr begleitende Maßnahmen. Der pädagogische Tag wird mit Informationen und Übungen zu folgenden Themen gestaltet, die vorher mit der Lehrerschaft erarbeitet werden: a. Sei respektvoll („be respectful“), b. Sei verantwortlich („be responsible“), c. Sei da – Sei bereit („be there – be ready“), d. Befolge Anweisungen („follow directions“), e. Hände und Füße bei sich behalten („hands and feet to self“). Während der erste Tag darauf abzielt, die fünf erwünschten Verhaltensweisen („high five“) zu definieren, zu unterrichten und in verschiedenen Übungen zu belohnen, heben die das Schuljahr begleitenden Maßnahmen auf das Auffrischen und Verstärken erwünschten Verhaltens und die Bestrafung unerwünschten Verhaltens ab. Auf regelmäßigen Veranstaltungen des Projektteams werden die Lehrkräfte dazu ermutigt, die Schülerinnen und Schüler immer wieder an die High Five zu erinnern, dabei konsistent vorzugehen und erwünschtes Verhalten konkret zu belohnen. Hierfür werden den Lehrkräften als Tokens spezielle High-

Five-Tickets ausgehändigt. Zudem werden Bestrafungsmaßnahmen für unerwünschtes Verhalten eingeführt und eine Gruppe für verhaltensauffällige Kinder initiiert.

Die durchgeführten Evaluationsstudien ergaben durchweg positive Effekte (Rückgang der Schulverweise, Reduktion aggressiven Verhaltens). Für eine abschließende Beurteilung der Effektivität von Ansätzen zur Förderung der gewaltpräventiven Kompetenzen von Lehrkräften muss allerdings noch eine breitere (und methodisch verbesserte) empirische Basis geschaffen werden, wie das für die nachfolgend beschriebenen Gewaltpräventionsprogramme bereits umgesetzt wird.

Gewaltpräventions-Programme für Schülerinnen und Schüler

In den letzten Jahren wurden im US-amerikanischen Sprachraum einige hochstrukturierte und in curricularer Form vorliegende langfristige Gewaltpräventions-Programme entwickelt und entsprechend der von verschiedener Seite geäußerten Forderungen auch evaluiert (Gainer, Webster & Champion, 1993; Weissberg & Greenberg, 1998). Die Ergebnisse dieser Studien belegen die aggressionsreduzierende und gewaltpräventive Wirkung der Programme. Die US-amerikanische Forschung im Bereich des sozial-emotionalen Lernens machte es möglich, dass das National Center for Missing and Exploited Children in den USA folgende Leitlinien für sozial-emotionales Lernen im Konsensusverfahren verabschieden konnte. Demnach sollten die Curricula:

- auf anerkannten Erziehungstheorien basieren
- auf das Alter, auf die pädagogischen und entwicklungspsychologischen Reifestufen des Kindes abgestimmt sein
- Konzepte bereitstellen, die das kindliche Selbstwertgefühl erhöhen, damit sie besser mit allen möglichen Gefahren zurechtkommen und sich schützen können
- mehrere Komponenten enthalten, die über Jahre aufeinander aufbauen
- durch qualifizierte Fortbildner vermittelt werden und Rollenspiele beinhalten.

Zudem sollten Eltern, Lehrer, Schlüsselinstitutionen und das ganze Umfeld einbezogen werden.

Die bislang vorliegenden Ansätze beruhen weniger auf der Anwendung allgemeiner didaktischer und lernpsychologischer Prinzipien,

sondern vielmehr auf der Umsetzung entwicklungspsychologischer Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder bzw. zu den Ressourcen, die aktiviert werden müssen, um aggressiven Verhaltensweisen vorzubeugen. Die Curricula unterscheiden sich hinsichtlich ihres theoretischen Hintergrundes, ihrer inhaltlichen Schwerpunktsetzung und der Dauer der Maßnahmen.

Dealing With Conflict (Bretherton, Collins & Ferretti, 1993) fokussiert ausschließlich den konstruktiven Umgang mit Konflikten, umfasst zehn Lektionen und ist in vier aufeinander aufbauende Stufen unterteilt (1. Einführende Aktivitäten zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls, 2. Aktivitäten zur Vertrauensbildung und zur Steigerung des Selbstwertgefühls und des gegenseitigen Respekts, 3. Ursachen und Arten von Konflikten und verschiedene Möglichkeiten mit Konflikten umzugehen, 4. Kommunikationsstörungen).

Ein etwas anderer Schwerpunkt wird mit dem *School-Based Violence Prevention Curriculum* (Farrell & Meyer, 1997) gelegt. Schülerinnen und Schüler sollen hierdurch lernen, wie gewalttätige Konflikte entstehen und wie die Beteiligten und die Umwelt zu Gewalt unter Jugendlichen beitragen. Zu diesem Zweck unterrichteten in einem fünftägigen Training ausgebildete „prevention specialists“ achtzehn Lektionen zu folgenden inhaltlichen Schwerpunkten: a. Vertrauen aufbauen, b. Respekt vor individuellen Unterschieden, c. Gewalt und Risikofaktoren, d. Umgang mit Ärger, e. persönliche Werte, f. überstürztes Kämpfen und die Konsequenzen, g. gewaltfreie Alternativen zum Kampf. Aufklärung und Informationsvermittlung ist auch Hauptfokus des *Washington Community Violence Prevention Program (WCVPP)* (Gainer et al., 1993). Das Programm zielt darauf ab, Jugendliche über das Risiko von Verletzungen oder Tötung durch Gewalt, das Tragen von Waffen, Substanzmissbrauch und Drogendealen aufzuklären. Das fünfzehn Stunden umfassende Curriculum basiert auf der sozialen Informationsverarbeitungstheorie und der sozialen Lerntheorie. In den Unterrichtsstunden werden Konfliktsituationen in Rollenspielen bearbeitet. Unterrichtet werden die Inhalte von Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern, die über langjährige Erfahrungen verfügen. Der Unterricht findet täglich statt und erstreckt sich über drei Wochen.

Im Unterschied zu den beiden oben dargestellten Programmen zielt das *Think First Curriculum* (Larson, 1992) auf den konstruktiven Umgang mit Ärger und Wut ab. Es basiert auf kognitiv-behavioralen Prinzipien und umfasst zehn Lektionen zu Ärger auslösenden Faktoren, zur Selbstbeobachtung, zum lauten Denken, zu Selbstinstruktionen und zu Problemlöse-Techniken. Auch das von Hausman,

Pierce und Briggs (1996) untersuchte *Violence Prevention Curriculum for Adolescents* (vgl. Prothrow-Stith & Weissman, 1991) umfasst nur zehn Unterrichtseinheiten à 40 Minuten, die über einen Zeitraum von zehn Wochen hinweg unterrichtet werden. Vorab trainierte Lehrkräfte vermitteln mittels Diskussionen und interaktiven Rollenspielen Alternativen zu gewalttätigem Handeln. In den ersten drei Lektionen werden Informationen zu Gewalt und Tötungsdelikten vermittelt. In den nachfolgenden Lektionen wird aufgezeigt, dass Ärger ein normaler Teil des Lebens ist, und es werden Möglichkeiten des Ärgerausdrucks gesammelt, die schließlich einer Kosten-Nutzen-Analyse unterzogen werden. Abgeschlossen wird das Programm durch Rollenspiele, die auf Video aufgezeichnet, analysiert und diskutiert werden.

Neben den oben beschriebenen, eher kurze Zeiträume umfassenden und einzelne Inhaltsbereiche fokussierenden Programmen, wurde auch eine Reihe von Curricula entwickelt, die sich über mehrere Jahre erstrecken und ein breiteres Spektrum gewaltpräventiver Kompetenzen abdecken. So wird das *Improving Social Awareness – Social Problem Solving Curriculum (ISA-SPS)* (vgl. Bruene-Butler et al., 1997; Elias, Gara, Schuyler, Branden-Muller & Sayette, 1991) über einen Zeitraum von zwei Jahren durchgeführt und vermittelt Kompetenzen in den Bereichen „Selbstkontrolle“, „Peerakzeptanz und Kooperationsfähigkeit“, „Problemlösung und Entscheidungen treffen“ und „Anwendung/Umsetzung der Fähigkeiten“. In das ISA-SPS-Programm flossen theoretische Überlegungen aus der Entwicklungspsychologie, der klinischen Kinderpsychologie, den Kognitionswissenschaften und der Organisations- und Gemeindepsychologie ein. Die Inhalte des Curriculums sind in drei Phasen aufgeteilt: 1. die „Readiness“-Phase, 2. die „Instructional“-Phase und 3. die „Application“-Phase. Phase 1 umfasst zwei Hauptfertigkeiten: Selbst-Kontrolle und Kooperationsfähigkeit/soziales Verständnis. Phase 2 betont das Problemlösen durch das Unterrichten von acht Problemlöseschritten. Phase 3 schließlich dient dazu, den Transfer zu fördern, also die Verfestigung des Gelernten in für die Kinder wichtigen Situationen. Mit insgesamt 42 Lektionen ist auch das *Social Problem-Solving Training* (Weissberg et al., 1981) auf einen längeren Zeitraum hin angelegt. Mittels der Lektionen soll eine systematische Auseinandersetzung mit dem Thema „interpersonelles Problemlösen“ erreicht werden. Die Lektionen sind folgenden fünf Einheiten zugeordnet: 1. Eigene Gefühle und Gefühle anderer, 2. Problemsensibilisierung und Identifikation, 3. Finden alternativer Lösungen, 4. Nachdenken über die Konsequenzen, 5. Integration von Verhaltensweisen zur Lösung von Problemen. In Rollenspielen, mittels Lehrvideos, anhand von Ar-

beitsheften und Klassendiskussionen werden folgende Problemlöse-schritte geübt: a. Wie fühlst Du Dich?, b. Was genau ist das Problem?, c. Entscheide über Dein Ziel, d. Denke nach, bevor Du etwas tust, e. Denke Dir so viele Lösungsmöglichkeiten aus wie Du kannst, f. Überlege, was als nächstes passieren könnte, g. Wenn Du eine wirklich gute Lösung hast, probiere sie aus, h. Wenn Deine erste Lösung nicht funktioniert hat, versuche es noch einmal. Dem Curriculum liegt ein ausgearbeitetes Manual zugrunde und die Lehrkräfte, die es unterrichten, durchlaufen vorab ein Training.

Das Curriculum *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)* (Greenberg, Kusche, Cook & Quamma, 1995) baut auf einem umfassenden entwicklungspsychologischen Modell auf, dem sogenannten „ABCD“-Entwicklungsmodell (affective-behavioral-cognitive-dynamic), wonach die kindliche Anpassung und das Verhalten durch eine Integration von emotionaler und kognitiver Entwicklung bestimmt wird. Dementsprechend werden in den verschiedenen Versionen des *PATHS*-Curriculums zwischen 50 und 60 Lektionen zu den Bereichen „Selbst-Kontrolle“, „Gefühle und Beziehungen“ und „soziales Problemlösen“ unterrichtet (vgl. auch Henrich et al., 1999), wobei dem Verständnis und dem Gewahrsein eigener und fremder Emotionen ein zentraler Stellenwert beigemessen wird. Die Lektionen bauen entwicklungspsychologisch aufeinander auf und beinhalten didaktische Anweisungen, Arbeitsblätter, Rollenspiele, Klassendiskussionen sowie Verstärkungen durch Lehrerinnen, Lehrer und Peers. Vor Beginn des Curriculums nehmen die Lehrkräfte an einem mehrtägigen Trainingsworkshop teil. In der ersten Einheit wird Selbst-Kontrolle vermittelt und geübt. In der zweiten Einheit über Gefühle und Beziehungen werden verschiedene Gefühlszustände, die Unterscheidung zwischen Gefühl und Verhalten, das Erkennen von Gefühlen bei sich und anderen sowie die Veränderung und Verschleierung von Gefühlen thematisiert. Die dritte Einheit arbeitet mit Selbstinstruktionen in Anlehnung an das von Spivak und Shure (1974) eingeführte Ampelmodell, wobei sich die Kinder analog zu einer Verkehrsampel folgende dreistufige Selbstinstruktionen geben: 1. „Stop! Beruhige Dich!“ (Rot), 2. „Langsam! Denke nach!“ (Gelb), 3. „Fang an! Probiere Deinen Plan aus!“ (Grün).

Ein in den USA (und in vielen europäischen Ländern) sehr verbreitetes Programm ist das Gewaltpräventions-Curriculum *Second Step* (Beland, 1988a). Die drei Einheiten des Curriculums sind aus Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu den Defiziten aggressiver Kinder abgeleitet. Demnach fehlen aggressiven Kindern Kompetenzen in den Bereichen Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut. *Second Step* setzt

an eben diesen Schlüsselkompetenzen an, um dadurch aggressiven Verhaltensweisen präventiv entgegenzuwirken. Das Curriculum für die Grundschulklassen umfasst 51 Lektionen, die über einen Zeitraum von drei Jahren unterrichtet werden (von Klasse 1 bis 3). Die Lektionen sind nach entwicklungspsychologischen und didaktischen Gesichtspunkten angeordnet. Die Unterrichtsmaterialien bestehen aus einem Handbuch und Fotokartons, auf deren Rückseite jeweils die Anweisungen pro Lektion abgedruckt sind. In jeder Lektion wird anhand der Bildmaterialien eine soziale Situation erarbeitet, die gelernten Fähigkeiten werden anschließend in Form von Rollenspielen praktisch eingeübt und in einem weiteren Schritt wird gezielt auf einen Transfer des Gelernten auf den Alltag der Kinder hingearbeitet. Lehrerinnen und Lehrer werden in einem Fortbildungsseminar auf das Unterrichten der Lektionen vorbereitet.

Die Untersuchungsergebnisse zur Effektivität von Gewaltpräventions-Curricula belegen eindrücklich die aggressionsreduzierende und gewaltpräventive Wirkung dieser Programme. Einschränkend ist jedoch zu bemerken, dass erst wenige Studien zu den Langzeiteffekten vorliegen (prospektive Langzeitstudien fehlen gänzlich), und dass die verschiedenen Untersuchungen methodisch sehr heterogen sind, was deren Interpretation und Vergleichbarkeit erschwert.

Das *Faustlos*-Curriculum

Faustlos (Cierpka, 2001) basiert auf dem bewährten amerikanischen Ansatz Second Step, der europaweit - und vor allem in den skandinavischen Ländern - umgesetzt wird. Die Originalmaterialien wurden in einem mehrstufigen Prozess übersetzt, im ständigen Feedbackprozess mit ErzieherInnen und Lehrkräften weiterentwickelt, evaluiert und für den deutschsprachigen Kulturraum angepasst. Inzwischen wird *Faustlos* bundesweit und auch in Österreich und der Schweiz in zahlreichen Grundschulen und Kindertagesstätten eingesetzt. Die insgesamt 51 Lektionen des Curriculums sind in die drei Einheiten Empathieförderung, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut unterteilt. Der *Faustlos*-Unterricht beginnt in der ersten Klasse und wird bis zur dritten Klasse fortgeführt (vgl. Tabelle 1).

Empathie ist eine maßgebliche Grundlage für den Erwerb prosozialer Fähigkeiten und ein wesentlicher Antagonist aggressiven Verhaltens (Eisenberg & Fabes, 1991; Mehrabian, 1997; Miller & Eisenberg, 1988).

Tabelle 1: Der Aufbau des Faustlos-Curriculums für die Grundschule im Überblick

Einheiten	Lektionen		
	1. Klasse	2. Klasse	3. Klasse
Einheit I <i>Empathieförderung</i>	1 - 7	8 - 12	13 - 17
Einheit II <i>Impulskontrolle</i>	1 - 8	9 - 14	15 - 19
Einheit III <i>Umgang mit Ärger und Wut</i>	1 - 7	8 - 11	12 - 15
Insgesamt	22	15	14

Faustlos fördert die Empathiefähigkeit der Kinder, indem sie lernen, den emotionalen Zustand anderer Menschen zutreffend einzuschätzen, die Perspektive anderer Menschen zu übernehmen und emotional angemessen auf diese zu reagieren (vgl. Cierpka, 2004). Die Kontrolle impulsiven Verhaltens ist der zweite Baustein des *Faustlos*-Curriculums. Häufig sind es gerade impulsive Handlungen von Kindern, die - oft gar nicht böse gemeint - Konflikte heraufbeschwören oder in aggressives Verhalten münden. Dieser Prozess kann auf Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung (Dodge & Crick, 1990) und fehlende Verhaltenskompetenzen zurückgeführt werden. In der Einheit „Impulskontrolle“ werden deshalb zwei erfolgreiche Unterrichtsstrategien zur Reduktion impulsiven und aggressiven Verhaltens miteinander verbunden: Ein Problemlöseverfahren und die Übung einzelner sozial kompetenter Verhaltensweisen. Das im *Faustlos*-Curriculum verwendete Problemlöseverfahren baut auf dem Ansatz von Spivack & Shure (1974) auf. Im wesentlichen wurde ein Problemlöseprozess, der ursprünglich zur Lösung intellektueller Aufgaben entwickelt wurde, auf zwischenmenschliche Beziehungen übertragen. Neben dem Brainstorming ist ein weiteres Schlüsselement dieser Einheit die Methode des lauten Denkens. Durch den Dialog mit sich selbst und verbale Selbstinstruktionen werden die zur Problemlösung wichtigen kognitiven Strukturen gefestigt und mehr und mehr in die individuelle Denk- und Handlungsweise des Kindes integriert. Wesentliches Ziel des spielerischen Einübens neuer Verhaltensweisen ist es, die Kinder darin zu unterstützen, sich in sozialen Situationen angemessen und erfolgreich zu verhalten. Zu diesem Zweck werden die Kinder in Form von Rollenspielen, die wesentlicher Bestandteil aller Lektionen sind, an verschiedene soziale Situationen aus ihrem Alltagsleben herangeführt. Rollenspiele sind in dieser Einheit von besonderer Bedeutung, da sie den Kindern einen geschützten Raum zum Experimentieren

und Umsetzen der erlernten Strategien bieten. Die Kinder üben in dieser Einheit z.B. wie sie Ablenkungen und Störungen ignorieren können, wie sie jemanden höflich unterbrechen können, wie sie damit umgehen können, etwas haben zu wollen, was ihnen nicht gehört oder wie sie dem Impuls, zu lügen oder zu stehlen widerstehen können.

In der Einheit „Umgang mit Ärger und Wut“ werden Techniken zur Stressreduktion vermittelt, um mit Gefühlen von Ärger und Wut konstruktiv umgehen zu lernen. An den Lektionen dieser Einheit wird besonders deutlich, dass *Faustlos* nicht darauf abzielt, elementare und situationsangemessene Impulse und vordergründig negative Emotionen wie Wut und Ärger zu unterdrücken und „wegzuziehen“. Vielmehr soll unsoziales und schädigendes Verhalten korrigiert und in eine sozial verträgliche Richtung gelenkt werden. Nicht Wut oder Ärger sind das Problem, sondern das sich daraus möglicherweise ergebende destruktive aggressive Verhalten. Um das zu erreichen, werden in den entsprechenden Lektionen affektive Komponenten physischer Entspannung mit kognitiven Strategien der Selbstinstruktion und des Problemlösens verbunden. Somit lernen die Kinder, Auslöser von Ärger und Wut zu erkennen und mit dem Gebrauch positiver Selbst-Verstärkungen und mit Beruhigungstechniken zu verbinden.

Faustlos ist ein sehr praxisorientiertes Curriculum, das sich in seinem didaktischen Aufbau eng an die pädagogischen Anforderungen einer Schulstunde anlehnt. Das Programm wird nicht von externen Experten, sondern von den Lehrkräften selbst unterrichtet und kann problemlos in verschiedene Stunden des Regelunterrichts integriert werden. Im Mittel wird alle zwei Wochen eine Lektion unterrichtet. Um die hohe Qualität und Effektivität des Curriculums zu gewährleisten, durchlaufen die Lehrkräfte zu Beginn ein eintägiges Fortbildungsseminar durch das Heidelberger Präventionszentrum (ausführliche Informationen unter www.faustlos.de), in dem ein Überblick über das Curriculum gegeben wird, die Ziele des Programms erläutert werden und Unterrichtsstrategien anhand von Videobeispielen demonstriert werden. Zentraler Bestandteil der Fortbildung ist die praktische Übung einzelner Lektionen in Form von Rollenspielen und intensiver Kleingruppenarbeit, in denen ein besonderer Schwerpunkt auf die Anleitung zu und die Durchführung von Rollenspielen gelegt wird. Im Idealfall nimmt das gesamte Kollegium an der Fortbildung teil, um so den Transfer der neu erlernten Kompetenzen in den Lebensalltag der Kinder nachhaltig zu unterstützen. Desweiteren sollte gewährleistet sein, dass die durchführenden Per-

sonen über einen längeren Zeitraum mit einer Gruppe von Kindern arbeiten und über pädagogische Basiskompetenzen verfügen.

Die für die Durchführung des Programms benötigten Materialien umfassen ein Handbuch, ein Anweisungsheft und Bildmaterialien (Cierpka, 2001; 2002). Im *Faustlos*-Set für Kindergärten sind zudem die zwei Handpuppen „Wilder Willi“ und „Ruhiger Schneck“ enthalten, die in vielen Lektionen die Haupttransporteure der Inhalte sind. Die Materialien und Lektionsinhalte sind entwicklungspsychologisch fundiert und den jeweiligen altersspezifischen Ausgangsbedingungen der Kinder angepasst. Im Handbuch ist der theoretische Hintergrund von *Faustlos* beschrieben, es sind alle Informationen zur Anwendung des Curriculums aufgeführt und es umfasst einen umfangreichen Anhang mit ergänzenden Anregungen zur spielerischen Vertiefung verschiedener Inhalte. Im Anweisungsheft sind alle Lektionen in der Reihenfolge der Durchführung detailliert beschrieben. Die Anweisungen sind durchgängig untergliedert in einen Vorbereitungsteil, eine Geschichte mit Diskussionsfragen und einen Vertiefungsteil mit Rollenspielen und anderen Übungen zur Übertragung des Gelernten. Das Anweisungsheft und die Photofolien sind die Grundlage für den *Faustlos*-Unterricht. Auf den Photofolien sind passend zum Thema der jeweiligen Lektion soziale Situationen dargestellt, die zunehmend komplexer werden. Jeder Unterrichtsstunde liegt ein entsprechendes Foto zugrunde, anhand dessen schrittweise die jeweiligen Lernziele erarbeitet werden. Nach einer ersten kognitiven Auseinandersetzung mit dem Stundenthema, wird das Gelernte anschließend in Rollenspielen praktisch geübt, und abschließend werden Möglichkeiten der Übertragung auf den Lebensalltag der Kinder besprochen.

Mit den *Faustlos*-Unterrichtsmaterialien („*Faustlos*-Koffer“) wird den Lehrkräften somit ein klares, kleinschrittiges und praxiserprobtes Curriculum zur Verfügung gestellt, dessen Effektivität eng an die Einhaltung der Reihenfolge der Lektionen und vor allem an die authentische Umsetzung des Curriculums gekoppelt ist. Die nachhaltige Wirksamkeit von *Faustlos* ist um so größer, je mehr die Lehrkräfte das Programm zu ihrem eigenen machen, es mit ihrem individuellen Unterrichtsstil vermitteln und die Lektionen auf die jeweiligen Bedürfnisse der Klasse zuschneiden. Dieser Aspekt wird deshalb auch in den Fortbildungen in den Vordergrund gerückt. Dadurch dass das Programm manualisiert und auf die pädagogische Fachkompetenz der Lehrkräfte zugeschnitten ist, kann direkt im Anschluss an die Fortbildung mit der praktischen Arbeit begonnen werden. Wird *Faustlos* als Bestandteil der Schulkultur etabliert, so ist damit zu Anfang ein zeitlicher Mehraufwand verbunden, der

jedoch schon bald zu einer Zeitersparnis führt, weil die Kinder mehr und mehr in der Lage sind Streitigkeiten miteinander zu lösen, ohne dafür jedes Mal die Lehrkraft als schlichtende Instanz heranzuziehen. Dadurch bleibt mehr Zeit für den Unterricht und damit auch für die Kinder, die ein besonderes Maß an Zuwendung benötigen, aufgrund der vielfältigen sozialen Anforderungen des Schulunterrichts aber oft zu kurz kommen. Treten während der Durchführung des Programmes Fragen oder Probleme auf, so können sich die Lehrkräfte direkt an das Heidelberger Präventionszentrum wenden, das auch Supervisionsveranstaltungen anbietet.

Evaluationsergebnisse

Qualitätssicherung auch im Sinne begleitender Effektivitätsstudien ist integrativer Bestandteil von *Faustlos* bzw. Second Step. In den Pilotstudien zum Original-Curriculum konnte bereits gezeigt werden, dass sich Second Step förderlich auf die unterrichteten "violence prevention skills" (Beland, 1988b, S. 3) wie z.B. die Vorhersage von Konsequenzen, Ärger-Management und Brainstorming-Fähigkeiten auswirkte. Auch mit der ersten deutschsprachigen Version des Curriculums verbesserten sich die sozialen Kompetenzen der Kinder und sie lehnten aggressive Verhaltensweisen als Mittel der Konfliktlösung verstärkt ab (vgl. Hahlweg, Hoyer, Naumann & Ruschke, 1998). Grossman (1997) fanden in ihrer Untersuchung, dass die Teilnahme an Second Step körperliche und verbale Aggressionen der Kinder verminderte und zu einer Steigerung prosozialer und neutraler Interaktionen führte (vgl. auch Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000; Frey & Nolen, in Druck). Auch die Studie von McMahon et al. (2000) belegt einen Rückgang verbaler und körperlicher Aggressionen und zeigt, dass "Second Step-Kinder" andere Kinder weniger häufig ablenkten oder störten, Gefühle besser identifizieren und die Folgen von Handlungen besser vorhersagen konnten als Kinder ohne Second Step Unterricht. In der jüngsten Dreijahres-Studie im Kontrollgruppendesign konnte zudem gezeigt werden, dass *Faustlos* eine spezifische angstreduzierende Wirkung hat und in hohem Maße einen Transfer der neu hinzugewonnenen Kompetenzen in den Alltag der Kinder unterstützt (Schick & Cierpka, 2003). Bemerkenswert ist dies vor allem deshalb, weil hier Effekte auf der emotionalen Ebene erzielt wurden, für die aus einer emotionspsychologischen Perspektive ein breites Spektrum besonders nachhaltiger Verhaltensänderungen antizipiert werden kann. Entsprechend den Ergebnissen von (Webster-Stratton, 2000) ist bei einer Zunahme von Emotionsregulationsstrategien mit einer Verbes-

serung des Sozialverhaltens zu rechnen. Insgesamt zeigten sich in dieser Studie für ein Präventionsprogramm recht große Effekte. Dies ist insofern hervorzuheben, weil mit Präventionsprogrammen im allgemeinen meist nur geringe Effekte erzielt werden können, da die Mehrheit der unterrichteten Kinder nicht verhaltensauffällig ist und deshalb von vorneherein keine dramatischen Veränderungen zu erwarten sind (vgl. Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994; Durlak & Wells, 1997).

Die beschriebenen positiven Entwicklungen spiegeln sich auch in den qualitativen Rückmeldungen von Lehrkräften wider, die mit *Faustlos* arbeiten. So beurteilten die Lehrerinnen, die an der Dreijahres-Studie teilnahmen, die Unterrichtsmaterialien und die Rollenspiele durchweg als sehr gut bis gut. Die Eignung des Curriculums zur Verbesserung des Sozialverhaltens und zur Prävention aggressiven Verhaltens schätzten sie ebenfalls als gut ein. Diese Einschätzung zeigte sich aus der Perspektive der Lehrerinnen auch in den tatsächlichen Effekten der *Faustlos*-Lektionen. So habe sich das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler verbessert, und auch bzgl. deren aggressiven Verhaltens zeigten sich aus der Sicht der Lehrerinnen positive Effekte. Zudem berichten Lehrkräfte immer häufiger von positiven „Nebeneffekten“ des Programmes, wie einer spürbaren Verbesserung des Klassen- und Lernklimas, einem deutlichen Zuwachs an verbalen Kompetenzen der Kinder und positiven Auswirkungen auf ihren eigenen Interaktionsstil.

Derzeit wird das Kindergarten-Curriculum an insgesamt 14 Kindergärten im Raum Heidelberg/Mannheim mit Mitteln der Landesstiftung Baden-Württemberg begleitend evaluiert (Universität Heidelberg in Kooperation mit der Universität Innsbruck). In Niedersachsen werden 100 Grundschulen, die mit *Faustlos* arbeiten von der FH Hildesheim wissenschaftlich begleitet. Geplant ist zudem eine Multicenter Studie mit den europäischen Kooperationspartnern (z.B. Dänemark, Schweden, England), in der u.a. den oben aufgeführten „Nebeneffekten“ und dem Zusammenhang zwischen der Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen auf der einen Seite und den schulischen Leistungen auf der anderen Seite nachgegangen werden soll. Dringender Forschungsbedarf besteht auch und vor allem hinsichtlich der Stabilität und Generalisierung der *Faustloseffekte*, denn dies muss letztlich der Maßstab sein, an dem der Nutzen von Gewaltpräventionsmaßnahmen gemessen werden sollte.

Literatur

- Balsler, H., Schrewe, H. & Schaaf, N. (Hrsg.). (1997). *Schulprogramm Gewaltprävention*. Neuwied: Luchterhand.
- Balsler, H., Schrewe, H. & Wegracht, R. (Hrsg.). (1997). *Regionale Gewaltprävention. Strategien und Erfahrungen*. Neuwied: Luchterhand.
- Beelmann, A., Pfingsten, U. & Lösel, F. (1994). Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23(3), 260-271.
- Beland, K. (1988a). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Beland, K. (1988b). *Second Step, grades 1-3: Summary report*. Seattle: Committee for Children.
- Bretherton, D., Collins, L. & Ferretti, C. (1993). Dealing with conflict: Assessment of a course for secondary school students. *Australian Psychologist*, 28(2), 105-111.
- Brewer, D.D., Hawkins, J.D., Catalano, R.F. & Neckerman, H.J. (1995). Preventing Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offending: A Review of Evaluations of Selected Strategies in Childhood, Adolescence, and the Community. In J.C. Howell, B. Krisberg, J.D. Hawkins & J.J. Wilson (Eds.), *Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders. A Sourcebook* (pp. 61-141). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bruene-Butler, L., Hampson, J., Elias, M.J., Clabby, J.F. & Schuyler, T. (1997). The Improving Social Awareness-Social Problem Solving Project. In G.W. Albee & T.P. Gullotta (Eds.), *Primary Prevention Works* (pp. 239-267). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cierpka, M. (Hrsg.). (2001). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hrsg.). (2002). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten*. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Cierpka, M. (2004). Das Fördern der Empathie bei Kindern mit FAUSTLOS. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 35(1), 37-50.
- Dodge, K.A. & Crick, N.R. (1990). Social information-processing biases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(1), 8-22.
- Dolan, L.J., Kellam, S.G., Brown, C.H., Werthamer-Larsson, L., Rebok, G.W., Mayer, L.S., Laudolff, J., Turkkan, J.S., Ford, C. & Wheeler, L. (1993). The short-term impact of two classroom-based preventive interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 317-345.
- 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(2), 115-152.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1991). Prosocial behavior and empathy. In M.S. Clark (Ed.), *Prosocial behavior* (pp. 34-61). Newbury Park: Sage.
- Elias, M.J., Gara, M.A., Schuyler, T.F., Branden-Muller, L.R. & Sayette, M.A. (1991). The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(3), 409-417.

- Farrell, A.D. & Meyer, A.L. (1997). The effectiveness of a school-based curriculum for reducing violence among urban sixth-grade students. *American Journal of Public Health, 87*(6), 979-984.
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K. & Guzzo, B.A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(2), 102-112.
- Frey, K. & Nolen, B. (in Druck). Evaluating a schoolbased social competence program: Linking behavior, goals and attributions. *The Journal of Applied Developmental Psychology*.
- Gainer, P.S., Webster, D.W. & Champion, H.R. (1993). A youth violence prevention program. Description and preliminary evaluation. *Archives of Surgery, 128*, 303-308.
- Goldstein, A. (1997). Controlling vandalism: The person-environment duet. In A. Goldstein & J. Conoley (Eds.), *School violence intervention: A practical handbook* (pp. 290-324). New York: Guilford Press.
- Gottfredson, D.C., Gottfredson, G.D. & Hybl, L.G. (1993). Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study. *American Educational Research Journal, 30*(1), 179-215.
- Greber, U., Maybaum, J., Priebe, B. & Wenzel, W. (Hrsg.). (1993). *Auf dem Weg zur "Guten Schule": Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme, Konzepte, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- 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.
- Grossman, D.C., Neckerman, H.J., Koepsel, T.D., Liu, P.-Y., Asher, K.N., Beland, K., Frey, K. & Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a violence prevention curriculum among children in elementary school. *Journal of the American Medical Association, 277*(20), 1605-1611.
- 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.
- Hausman, A., Pierce, G. & Briggs, L. (1996). Evaluation of comprehensive violence prevention education: Effects on student behavior. *Journal of Adolescent Health, 19*, 104-110.
- Hawkins, J.D., Doueck, H.J. & Lishner, D.M. (1988). Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behavior of low achievers. *American Educational Research Journal, 25*(1), 31-50.
- 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.
- Hentig, H.v. (1993). *Die Schule neu denken*. München: Hanser.
- Hinsch, R., Hoffmann, I., Ueberschär, B. & Wittmann, S. (1998). *Gewalt in der Schule. Materialien für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrern*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hinsch, R. & Ueberschär, B. (1998). *Gewalt in der Schule. Ein Trainingsprogramm für Lehrer und Lehramtsstudenten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Hurrelmann, K. (1992). Aggression und Gewalt in der Schule - Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. *Pädagogisches Forum, 5*(2), 65-74.
- Larson, J.D. (1992). Anger and aggression management techniques through the Think First curriculum. *Journal of Offender Rehabilitation, 18*(1/2), 101-117.

- McMahon, S.D., Washburn, J., Felix, E.D., Yakin, J. & Childrey, G. (2000). Violence prevention: Program effects on urban preschool and kindergarten children. *Applied & Preventive Psychology*, 9, 271-281.
- Mehrabian, A. (1997). Relations Among Personality Scales of Aggression, Violence, and Empathy: Validation Evidence Bearing on the Risk of Eruptive Violence Scale. *Aggressive Behavior*, 23, 433-445.
- Miller, P.A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.
- Miller, R. (1995). *Schulinterne Lehrerfortbildung. Der SchiLF-Wegweiser*. Weinheim: Beltz.
- Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Prothrow-Stith, D. & Weissman, M. (1991). *Deadly consequences*. New York: Harper Collins Publishers.
- Sanders, M. & Ratzke, K. (1999). Das ModeratorInnentraining - Kompetenzen für systemische Fallberatung. In M. Cierpka (Hrsg.), *Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen* (S. 249-356). Göttingen: Hogrefe.
- 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. & Ott, I. (2002). Gewaltprävention an Schulen: Ansätze und Ergebnisse. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51(10), 766-791.
- Schwind, H.-D., Baumann, J. & u.a. (Hrsg.). (1990). *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission) (Band 1)*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Slaby, R.G. (1998). Preventing youth violence through research-guided intervention. In P.K. Trickett & C.J. Schellenbach (Eds.), *Violence against children in the Family and the Community* (pp. 371-399). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Spivack, G. & Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor-Greene, S., Brown, D., Nelson, L., Longton, J., Gassman, T., Cohen, J., Swartz, J., Horner, R.H., Sugai, G. & Hall, S. (1997). School-wide behavioral support: Starting the year off right. *Journal of Behavioral Education*, 7(1), 99-112.
- Tennstädt, K.-C., Krause, F., Humpert, W. & Dann, H.-D. (1994). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM)*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Thornberry, T.P., Huizinga, D. & Loeber, R. (1995). The Prevention of Serious Delinquency and Violence: Implications From the Program of Research on the Causes and Correlates of Delinquency. In J.C. Howell, B. Krisberg, J.D. Hawkins & J.J. Wilson (Eds.), *Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders. A Sourcebook* (pp. 213-237). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tolan, P.H. & Guerra, N.G. (1994). Prevention of delinquency: Current status and issues. *Applied & Preventive Psychology*, 3, 251-273.
- Tolan, P.H., Guerra, N.G. & Kendall, P.C. (1995). A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 579-584.
- Walker, H.M., Horner, R.H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J.R., Bricker, D. & Kaufman, M.J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial

- behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 4(4), 194-209.
- Webster-Stratton, C.H. (2000). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman.
- Weissberg, R.P., Gesten, E.L., Carnrike, C.L., Toro, P.A., Rapkin, B.D., Davidson, E. & Cowen, E.L. (1981). Social problem-solving skills training: A competence-building intervention with second- to fourth-grade children. *American Journal of Community Psychology*, 9(4), 411-423.
- Weissberg, R.P. & Greenberg, M.T. (1998). School and community competence-enhancement and prevention programs. In E. Sigel & A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology (5th edition). Volume 4: Child psychology in practice* (pp. 877-954). New York: John Wiley.
- Zins, J.E., Travis, L., Brown, M. & Knighton, A. (1994). Schools and the prevention of interpersonal violence: Mobilizing and coordinating community resources. *Special Services in the Schools*, 8(2), 1-19.