

Präventionsprogramme

Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule

Andreas Schick und Manfred Cierpka

Universitätsklinikum Heidelberg, Abteilung für PsychosomatischeKooperationsforschung und Familientherapie, Heidelberg

Zusammenfassung. Kinder mit guten Fähigkeiten in der Konfliktlösung greifen in heftigen Auseinandersetzungen mit grösserer Wahrscheinlichkeit nicht zur Gewalt, weil sie ihr Selbstwertgefühl nicht auf Kosten von anderen stabilisieren müssen. Das Fördern von sozial-emotionalen Kompetenzen bei Kindern zur Stärkung ihrer Konfliktfähigkeit hat sich deshalb als ein elementarer Bestandteil in der Gewaltprävention herausgestellt. Im deutschsprachigen Raum liegt mit „Faustlos“ ein differenziert ausgearbeitetes und evaluiertes Curriculum zur Prävention aggressiven Verhaltens für die Grundschule vor. Die in einer Drei-Jahres-Studie im Kontrollgruppen-Design erzielten Evaluationsergebnisse in insgesamt 44 Schulklassen im Heidelberg/Mannheimer Raum zeigen, dass mit „Faustlos“ vor allem auf der emotionalen Ebene positive Entwicklungen von Kindern angestoßen werden können. So wurden durch die „Faustlos“-Lektionen die Ängstlichkeit und die Internalisierungstendenz der unterrichteten Grundschul Kinder deutlich reduziert. Dies ergaben sowohl die Befragungen der Kinder als auch die der Eltern. Die CBCL-Einschätzungen der Eltern belegen einen Transfereffekt, weil die Eltern das außerschulische Verhalten ihrer Kinder beurteilten. Für eine abschließende Beurteilung der Effektivität von „Faustlos“ sollten die gefundenen Ergebnisse in weiterführenden Studien auf ihre Stabilität hin untersucht werden.

Schlüsselwörter: Gewaltprävention, Faustlos, sozial-emotionale Kompetenzen, Ängstlichkeit

Faustlos: Evaluation of a curriculum to enhance social-emotional competence and prevent aggression in elementary schools

Abstract. Children with good capacities in problem solving behaviour have a lower risk of showing violent behaviour in difficult emotional conflicts, because they do not tend to stabilize and compensate their self esteem in these situations. The development of social-emotional competences has therefore become an elementary part of violence prevention programs. In Germany the „Faustlos“ curriculum has been used as an evaluated and systematically constructed tool for preventing aggressive behaviour in children attending kindergartens and elementary schools. In a 3-year control-group design study a total of 44 classes of pupils (30 classes served as the experimental group, 14 classes as a control group) were investigated in the Heidelberg/Mannheim area. The results show significant changes in the emotional competences and prosocial developments in children aged 6-9 years. Children who participated in the „Faustlos“-lessons showed significantly reduced anxiety and internalizing behaviour compared with children who did not participate. The parents' self report ratings with the Child Behaviour Checklist provide clear evidence of better social behaviour outside the schools. For final findings concerning the efficacy of the „Faustlos“ program further studies focussing on the stability of the changes are necessary.

Key words: Violence prevention, Faustlos, social-emotional competences, anxiety

Das Thema Gewalt und Aggression unter Schülern ist in den letzten Jahren immer mehr ins Zentrum der Öffentlichkeit und der wissenschaftlichen Diskussion gerückt. Forschungsbefunden zufolge hat sich die Qualität und Schärfe der Gewalttätigkeit erhöht und das Klima der Gewalt an Schulen verändert (vgl. Bründel, 1994; Cierpka, 1999; Hurrelmann, 1992). Die Ergebnisse deuten zudem darauf hin, dass es keine allgemeine Zunahme von aggressiven Handlungen bei Schülern gibt, sondern dass bei einer Minderheit von Kindern eine Verschärfung der Intensität von Gewalthandlungen zu verzeichnen ist (Hurrelmann, 1994). Nach den Untersuchungen von

Olweus (1995) in Norwegen fallen zwischen 5 und 10% als notorische Angreifer („bullies“) auf. Bei weniger strengen Maßstäben liegen die Zahlen im deutschsprachigen Raum zwischen 10 und 20% (Klipcera & Gasteiger-Klipcera, 1996). Die sich abzeichnende Entwicklung 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).

Die Präventionsmaßnahmen können sehr unterschiedliche Ansatzpunkte haben (für eine Übersicht vgl. Schick & Ott, 2002). Sie können an der Entwicklung des Kindes ansetzen, die Erziehungskompetenzen der Eltern stärken, die ErzieherInnen und LehrerInnen in ihrer Beziehungskompetenz fördern und das psychosoziale Umfeld von Kindern und Familien positiv beeinflussen. Die primäre, universelle Prävention kann bereits bei den werdenden Eltern in der Schwangerschaftsphase ansetzen oder Eltern erst später in der Erziehung ihrer Kinder unterstützen. Um synergistische Effekte zu erreichen, ist eine Koordinierung der Maßnahmen und eine Vernetzung der beteiligten Institutionen unerlässlich. Die Effektivität bei kombinierten Maßnahmen ist dementsprechend höher als ein Elterstraining oder ein Kindertraining allein (Lösel, 2002).

Präventive Strategien müssen vor allem diejenigen erreichen, die eine Unterstützung dringend notwendig haben. Der Zugang zu Hilfsangeboten fällt Familien, in denen Gewalt vorkommt, aufgrund der Schamproblematik und dem bestehenden Misstrauen gegenüber öffentlichen Einrichtungen meist sehr schwer. Um diese Kinder und Familien unterstützen zu können, müssen auch außerfamiliäre Möglichkeiten genutzt werden. Auf diese Art und Weise erreicht man über die Schulen immer die Kinder. Manchmal gelingt es aber auch über die Kinder die Familien in die Maßnahmen einzubeziehen. Um möglichst viele Kinder – und v.a. auch Kinder aus belasteten Familien – zu erreichen, wird daher von verschiedener Seite empfohlen, Gewaltpräventionsprogramme an und in Schulen durchzuführen. Zudem sind Schulen hervorragend für die Durchführung langfristig angelegter Curricula geeignet und ermöglichen ein direktes und permanentes Umsetzen des Gelernten auf konkrete soziale Situationen (Henrich, Brown & Aber, 1999; Walker et al., 1996; Weissberg & Greenberg, 1998). Grundlegende Curricula zur Verbesserung der sozial-emotionalen Kompetenzen, die über mehrere Jahre hinweg als sekundäre, außerfamiliäre Sozialisationschiene eingerichtet werden, können durch interventive Trainings zur Verbesserung des Sozialverhaltens bei Problemkindern ergänzt werden (Petermann et al. 1999).

In den letzten Jahren wurden im US-amerikanischen Sprachraum einige hochstrukturierte und in curricularer Form vorliegende langfristige Gewaltpräventionsprogramme 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.

Im deutschsprachigen Raum befindet sich die empirische Forschung in diesem Bereich im Aufbruch. Petermann et al. (2002) konnten nach der Durchführung eines Verhaltenstrainings, das u.a. die Emotionsregulierung bei den Kindern fördern sollte, bei Schuleinsteigern in einer kontrollierten Studie signifikante Effekte im Verhalten der Kinder (Lehrereinschätzungen) feststellen. Das Durchlaufen von 26 ausgearbeiteten Trainingssitzungen in geschlossenen Klassen führte zu verbessertem Sozialverhalten und zu weniger Aufmerksamkeitsstörungen bei den Schulanfängern. Mit der finanziellen Unterstützung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg konnte eine entsprechende Evaluationsstudie zum Gewaltpräventionsprogramm „Faustlos“ durchgeführt werden.

Methoden

Das „Faustlos“-Curriculum

Mit „Faustlos“ (Cierpka, 2001) liegt erstmals ein ausgearbeitetes, deutschsprachiges Curriculum zur Prävention aggressiven und gewaltbereiten Verhaltens bei Kindern vor, das speziell für den Einsatz an Grundschulen konzipiert ist. „Faustlos“ ist die deutschsprachige Version des vom Committee for Children entwickelten und evaluierten Curriculums „Second Step“ (Beland, 1988a, 1988b). Die Inhalte von „Faustlos“ 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 (vgl. zusammenfassend Cierpka, 2001). Entsprechend dieser Befunde sind die 51 Lektionen des Curriculums in die drei Einheiten Empathieförderung, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut unterteilt. „Faustlos“ wird von Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet, die vorab an einer Fortbildung teilgenommen haben. Im Mittel wird alle zwei Wochen eine Lektion unterrichtet. Der „Faustlos“-Unterricht beginnt in der ersten Klasse und wird bis zur dritten Klasse fortgeführt.

Für den praktischen Unterricht stehen in einem mehrstufigen Prozess optimierte und adaptierte Materialien zur Verfügung.

Studiendesign und Stichprobe

Der vorliegenden Untersuchung liegt ein Prä-Post-Kontroll-Gruppen-Design zugrunde. Dargestellt werden die Entwicklungen von der Prä-Erhebung im Frühjahr 1999 bis zur Post-Befragung im Herbst 2000¹, als die Lehrerinnen durchschnittlich 35 Lektionen und somit fast alle der für die zweite Klasse vorgesehenen Unterrichtsstunden unterrichtet hatten. Die Untersuchungsstichprobe setzte sich aus insgesamt 21 Grundschulen aus den Schulbezirken Heidelberg und Mannheim zusammen. 14 Grundschulen (30 Klassen) wurden nach dem Zufallsprinzip zu einer Experimentalgruppe (EG), sieben Grundschulen (14 Klassen) zu einer Kontrollgruppe (KG) zusammengefasst. Neben den Eltern wurden auch die Lehrerinnen und jeweils zwei Kinder pro Klasse (ein Mädchen, ein Junge) befragt, die zufällig ausgewählt wurden und für die eine Einverständniserklärung der Eltern vorlag. Während die Kinder jeweils per strukturier-tem Interview befragt wurden, wurde den Eltern und den Lehrkräften jeweils ein spezifischer Fragebogen vorgegeben. Bei der Post-Erhebung gaben 335 Eltern einen auswertbaren Fragebogen zurück (238 aus der EG, 97 aus der KG). Insgesamt konnten bei der Post-Erhebung 56 Kinder wieder befragt werden (37 aus der EG, 19 aus der KG) und 23 Lehrerinnen bearbeiteten auch bei der Post-Befragung ihren Fragebogen wieder (16 aus der EG, 7 aus der KG). Dies entspricht einer Rücklaufquote von 47% für die Eltern-Fragebögen, 64% für die Kinderinterviews und 66% für die Lehrerinnen-Fragebögen. Für 64% der Kinder lagen Daten für beide Messzeitpunkte vor. Bei der Post-Befragung waren 17% der Kinder 5-6 Jahre alt, 74% der Kinder waren zwischen 7 und 8 Jahre alt und 7% waren älter als 8 Jahre. Insgesamt lagen für 161 Mädchen und 174 Jungen für beide Messzeitpunkte Daten vor.

Wie die Ergebnisse der Gruppenvergleiche anhand der soziodemographischen Daten zeigten, unterschieden sich die Kontroll- und die Experimentalgruppe nur hinsichtlich der Geschlechtsverteilung der Kinder ($\chi^2(1) = 10.36, p = .001$) und des Schulabschlusses der Mütter

($\chi^2(5) = 11.29, p = .046$) signifikant voneinander. Im Unterschied zur Experimentalgruppe waren in der Kontrollgruppe mehr Jungen als Mädchen und das Bildungsniveau der Mütter in der Experimentalgruppe war höher als in der Kontrollgruppe.

Im Gegensatz zu Curricula, die nur über einen Zeitraum von einigen Monaten eingesetzt werden, sind langfristige, über einige Jahre laufende Curricula mit allen Schwierigkeiten der Durchführungsvalidität behaftet. Während der Implementierungsphase kann es zu vielfältigen strukturellen Veränderungen an den Schulen kommen, so dass die Rahmenbedingungen für eine experimentelle Studie nur unzureichend stabil gehalten werden können. So war die unbefriedigende Rücklaufquote bzgl. der Kinderinterviews vor allem darauf zurückzuführen, dass einige Kinder bei der Post-Erhebung nicht mehr in ihrer Klasse waren (z.B. weil die Familie verzogen war, weil Kinder zurückgestuft wurden oder weil "Faustlos-Kinder" nach der zweiten Klasse in andere dritte Klassen gewechselt hatten). Eingehendere Analysen zeigten, dass diese Ausfälle von Versuchspersonen nicht mit systematischen, die Ergebnisse beeinflussenden Effekten, einhergingen. So wurden weder anhand der soziodemographischen Daten noch anhand der Angaben der Eltern und Kinder zum Verhalten und Erleben der Kinder signifikante Unterschiede zwischen den „drop-out Kindern“ und den Kindern gefunden, für die ein kompletter Datensatz vorlag.

Forschungsziele

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 et al. (1997; vgl. auch Frey, Hirschstein & Guzzo, 2000) 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. In der vorliegenden Studie wurde das bisherige Untersuchungsspektrum zum einen dadurch erweitert, dass auch geschlechtsspezifische Effekte des Faustlos-Curriculums untersucht wurden. Zum anderen wurden neben den Effekten auf der Verhaltensebene auch mögliche Auswirkungen auf die emotionale Befindlichkeit der Kinder überprüft, wobei vor allem die emotionalen Aspekte fokussiert werden sollten, für die ein Zusammenhang mit aggressivem Verhalten angenommen werden

¹ Nach der zweiten Klasse kam es in vielen Schulen zu einem Wechsel der Klassenlehrerin. Mit diesem Wechsel ging eine selektive Stichprobenreduktion einher. Die Kinder, für die auch für den abschließenden Messzeitpunkt (Sommer 2001) Daten vorlagen, unterschieden sich (im Unterschied zu allen anderen Messzeitpunkten) bereits bei der Prä-Erhebung signifikant hinsichtlich des Ausmaßes an Verhaltensauffälligkeiten. Aufgrund dieser unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und des suboptimalen Stichprobenumfangs wurden die Daten des letzten Messzeitpunktes aus den Analysen ausgeschlossen.

kann. So wird z.B. im Rahmen psychoanalytischer Theorien, aus bindungstheoretischer Sicht und auch innerhalb lerntheoretischer Ansätze eine Verbindung zwischen Aggression und Ängstlichkeit postuliert (vgl. z.B. Bandura, 1986; Bowlby, 1973; Freud, 1936). In zahlreichen Studien konnte belegt werden, dass aggressives Verhalten negativ mit Empathie korreliert ist (vgl. z.B. Miller & Eisenberg, 1988), und eine Vielzahl von Autoren bringt das Selbstwertgefühl von Kindern in einen engen Zusammenhang mit deren aggressiven Verhalten (vgl. z.B. Cierpka, 1999).

Erhebungsverfahren

Das Ausmaß an Verhaltensproblemen der Kinder schätzten die Eltern mit der deutschsprachigen Version der *Child Behavior Checklist* ein (Döpfner, Schmeck & Berner, 1994; zu den Testgütekriterien vgl. Döpfner, Schmeck, Berner, Lehmkuhl & Poustka, 1994; Remschmidt & Walter, 1990). Zur Messung der sozialen Kompetenzen der Kinder wurden die leicht modifizierten Skalen "Selbstkontrolle" ($\alpha=.76$, 8 Items), "Selbstbehauptung" ($\alpha=.79$, 8 Items), "Perspektivenübernahme/Sozialkontakt" ($\alpha=.78$, 8 Items) und "Kooperation/Soziale Regeln" ($\alpha=.79$, 8 Items), des Heidelberger Kompetenz-Inventars (HKI, Holtz, Eberle, Hillig & Marker, 1998) eingesetzt.

Für die Erfassung der Effekte aus der Perspektive der Kinder wurde aus verschiedenen Fragebögen ein strukturiertes Interview zusammengestellt. Zu diesem Zweck wurden die Originalitems meist leicht modifiziert (z.B. in die "Du-Form" transformiert), und aus inhaltlichen und zeitlichen Gründen wurde auf einige Items verzichtet. Das so konstruierte Interview wurde über den gesamten Untersuchungszeitraum unverändert beibehalten. Zur Erfassung der Empathiefähigkeit wurden Items des Fragebogens zur Erfassung von Empathie (FEAS) vorgegeben (vgl. Meindl, 1998). Die 30 Items umfassende Empathieskala hatte beim ersten Messzeitpunkt eine interne Konsistenz von $\alpha=.78$. Das Selbstwertgefühl und die Kompetenzeinschätzungen der Kinder wurden mit einer deutschsprachigen Version des *Self-Perception Profile for Children* (SPP) von Harter (1985) erfasst. Für die vorliegende Studie wurden nur die von Schick (2000) überarbeiteten Skalen "Akzeptanz durch Peers" ($\alpha=.50$, 6 Items), "Selbstsicherheit im Verhalten" ($\alpha=.54$, 6 Items) und "Selbstwertgefühl" ($\alpha=.64$, 8 Items) eingesetzt. Zur Erfassung des aggressiven Verhaltens der Kinder wurde der Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS, Petermann & Petermann, 1996) verwendet. Der EAS ist für Kinder im Alter von 9 bis 13 Jahren konzipiert und liegt in geschlechtsspezifischen Versionen mit jeweils 22 Items vor (EAS-J und EAS-M). In der vorliegenden Studie wurden alle Items beibehalten und für die EAS-J eine interne Konsistenz von

$\alpha=.82$, für die EAS-M eine interne Konsistenz von $\alpha=.83$ bestimmt. Die Ängstlichkeit der Kinder wurde mit Items der von Schick (2000) überarbeiteten Version der *General Anxiety Scale for Children* (GASC, Sarason, Davidson, Lighthall, Waite & Ruebush, 1971) erhoben. Aus den insgesamt 32 Items wurden faktorenanalytisch die drei Skalen "Verletzungsängstlichkeit" ($\alpha=.79$, 8 Items), "Angst vor Schlimmem" ($\alpha=.75$, 7 Items) und "Kontrollverlustangst" ($\alpha=.72$, 5 Items) gebildet.

Um die Effekte des Curriculums auch aus der Perspektive der Lehrerinnen zu erfassen, wurden diesen die sechs Subskalen "Ausmaß der Cliquenbildung" ($\alpha=.75$, 10 Items), "Hilfsbereitschaft" ($\alpha=.78$, 8 Items), "Aggressionen gegen Mitschüler" ($\alpha=.83$, 7 Items), "Diskriminierung von Mitschülern" ($\alpha=.82$, 6 Items), "Zufriedenheit mit den Mitschülern" ($\alpha=.81$, 9 Items) und "Konkurrenzverhalten von Mitschülern" ($\alpha=.78$, 7 Items) aus den Landauer Skalen zum Sozialklima für 4. bis 13. Klassen (LASSO 4-13, Saldern & Littig, 1987) vorgegeben. Mit einem eigens entwickelten Fragebogen wurde zudem erfasst, inwieweit sich die Lehrerinnen an die Vorgaben des "Faustlos"-Curriculums hielten. Abschließend beurteilten die Lehrerinnen das gesamte Curriculum.

Ergebnisse

Wie die in Tabelle 1 dargestellten Ergebnisse zur Durchführungsqualität zeigten, hatten sich die Lehrerinnen weitgehend an die zentralen Vorgaben des Curriculums gehalten. Auffällig war allerdings, dass die Modellrollenspiele nicht konstant durchgeführt wurden. Die andere Auffälligkeit bezog sich auf das Verteilen der Arbeitsblätter. In den Supervisionssitzungen wurde allerdings besprochen, dass die Lehrerinnen die Arbeitsblätter zum einen für nicht hilfreich hielten und zum anderen aufgrund ihrer Erfahrung davon ausgingen, dass die Bearbeitung für die Eltern einen Arbeitsaufwand darstellen würden, den sie nicht auf sich nehmen würden. Aufgrund dieser Expertinnen-Einschätzungen wurde beschlossen, die Arbeitsblätter nicht in die endgültige Fassung der Materialien aufzunehmen.

Die Entwicklung der Kinder aus deren eigener Perspektive wurde mittels zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung überprüft. Wie die in Tabelle 2 aufgeführten Ergebnisse zeigen, wurde die GruppexZeit-Interaktion für die GASC-Skala "Kontrollverlustangst" signifikant. Diese Signifikanz ist darauf zurückzuführen, dass sich die Kontrollverlustängste der Kinder nur in der Experimentalgruppe signifikant ($F_{(1,35)}=5.40$, $p=.026$) und mit einem schwachen bis mittleren Effekt ($\eta^2=.13$) verringerten. Bezüglich der Akzeptanz durch Peers und der Aggressivität der Mädchen zeigten sich signifikante Gruppeneffekte und für die Aggressionsskalen der Mädchen und der Jungen wurde zudem der Zeit-

Tabelle 1. Angaben der Lehrerinnen zur Durchführungsqualität

Items		
	M	SD
1. Ich habe vor jeder Lektion den Vorbereitungsteil gelesen	1.36	.63
2. Ich habe den Kindern das jeweilige Foto gezeigt und die Geschichte dazu erzählt	1.29	.47
3. Ich habe alle dazugehörigen Fragen gestellt und mit den Kindern diskutiert	1.86	.66
4. Ich habe die Modellrollenspiele (©) vorgeführt	2.43	.76
5. Die Kinder haben entsprechend den Anweisungen jeweils ein Rollenspiel (bzw. eine Übung) durchgeführt	1.93	.73
6. Ich habe mit den Kindern jeweils Möglichkeiten der Übertragung des Gelernten erarbeitet	1.86	.77
7. Ich habe den Kindern jeweils die Arbeitsblätter mit nach Hause gegeben	3.00	1.08
8. Zu wieviel Prozent haben Sie sich an die Vorgaben des FAUSTLOS-Curriculums gehalten?	73.93	12.43

1=immer 2=meistens 3=manchmal 4=nie

Tabelle 2. Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung mit den Selbsteinschätzungen der Kinder als abhängigen Variablen

Fragebogen zur Erfassung von Empathie (FEAS) min=1, max=2									
Abhängige Variablen	Mittelwerte				F-Werte			Eta ² (Z)	
	EG (n=37)		KG (n=19)		G	Z	G x Z	EG	KG
	prä	post	prä	post					
Empathie	1.78	1.81	1.75	1.75	1.87	.47	.25	.04	.00
Self-Perception Profile for Children (SPP) min=1, max=4									
Abhängige Variablen	Mittelwerte				F-Werte			Eta ² (Z)	
	EG (n=37)		KG (n=19)		G	Z	G x Z	EG	KG
	prä	post	prä	post					
Akzeptanz durch Peers	2.62	2.72	2.94	3.08	4.80*	1.00	.03	.01	.06
Selbstsicherheit im Verhalten	2.77	2.76	2.71	2.82	.00	.23	.33	.00	.03
Selbstwertgefühl	3.08	3.18	3.15	3.09	.00	.06	.85	.03	.01
Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS) min=1, max=3									
Abhängige Variablen	Mittelwerte				F-Werte			Eta ² (Z)	
	EG (n _r =20, n _f =17)		KG (n _r =10, n _f =9)		G	Z	G x Z	EG	KG
	prä	post	prä	post					
Aggression der Mädchen	1.51	1.34	1.26	1.14	4.26*	4.71*	.14	.23	.15
Aggression der Jungen	1.56	1.29	1.59	1.46	.82	4.50*	.58	.59	.04
General Anxiety Scale for Children (GASC) min=1, max=2									
Abhängige Variablen	Mittelwerte				F-Werte			Eta ² (Z)	
	EG (n=37)		KG (n=19)		G	Z	G x Z	EG	KG
	prä	post	prä	post					
Verletzungsängstlichkeit	1.42	1.50	1.49	1.54	.55	1.97	.11	.06	.03
Angst vor Schlimmem	1.56	1.62	1.67	1.71	1.89	.62	.03	.02	.01
Kontrollverlustangst	1.28	1.18	1.14	1.21	.82	.17	4.63*	.13	.06

EG=Experimentalgruppe KG=Kontrollgruppe G=Gruppe Z=Zeit *p≤.05 **p≤.01 ***p≤.001

Tabelle 3. Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung anhand der elterlichen Verhaltensbeurteilungen

Child Behavior Checklist (CBCL) T-Werte									
Abhängige Variablen	Mittelwerte				F-Werte			Eta² (Z)	
	EG (n=238)		KG (n=97)		G	Z	G x Z	EG	KG
	prä	post	prä	post					
Sozialer Rückzug	53.84	53.62	53.16	53.41	.44	.00	.57	.00	.00
Körperliche Beschwerden	53.78	53.53	53.13	53.63	.20	.13	1.17	.00	.01
Angst/Depressivität	53.87	52.96	52.87	53.28	.23	.68	4.74*	.03	.01
Soziale Probleme	51.94	51.99	52.04	52.00	.01	.00	.03	.00	.00
Schizoid/Zwanghaft	52.72	52.41	52.39	51.97	.52	1.24	.03	.00	.01
Aufmerksamkeitsstörungen	52.37	52.46	52.63	52.26	.00	.25	.66	.00	.01
Delinquentes Verhalten	53.10	52.00	53.79	52.10	.45	19.35***	.89	.05	.08
Aggressives Verhalten	52.65	51.75	53.09	52.20	.52	13.06***	.00	.06	.03
Internalisierungsstörungen	49.24	47.56	47.90	48.39	.05	1.35	4.54*	.04	.00
Externalisierungsstörungen	46.72	43.88	47.10	45.95	1.21	20.88***	3.71	.16	.02
CBCL-Gesamtwert	47.01	44.18	47.00	45.70	.40	20.37***	2.82	.14	.02
Heidelberger Kompetenz-Inventar (HKI) min=1, max=4									
Abhängige Variablen	Mittelwerte				F-Werte			Eta² (Z)	
	EG (n=238)		KG (n=97)		G	Z	G x Z	EG	KG
	prä	post	prä	post					
Selbstkontrolle	3.06	3.17	3.07	3.19	.07	22.36***	.04	.07	.08
Selbstbehauptung	3.11	3.17	3.14	3.25	1.45	12.64***	1.55	.02	.08
Perspektivenübernahme	3.15	3.28	3.23	3.31	1.26	17.73***	.93	.09	.04
Kooperation/Soziale Regeln	3.09	3.26	3.12	3.29	.41	49.25***	.00	.16	.15

EG=Experimentalgruppe KG=Kontrollgruppe G=Gruppe Z=Zeit *= $p \leq .05$ **= $p \leq .01$ ***= $p \leq .001$

faktor signifikant. Die Gruppeneffekte sind so zu interpretieren, dass sich die Kinder in der Kontrollgruppe von ihren Peers akzeptierter fühlten als die Kinder in der Experimentalgruppe, und dass sich die Mädchen in der Experimentalgruppe als aggressiver einschätzten, als die in der Kontrollgruppe. Die signifikanten Zeiteffekte verwiesen auf eine Reduktion aggressiver Verhaltensweisen unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit.

Auch die Entwicklung der Kinder aus der Perspektive der Eltern wurde mittels zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung überprüft. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in Tabelle 3 zusammengefasst. Wie an den GruppexZeit-Interaktionen abzulesen ist, zeigten sich für die CBCL-Skalen "Angst/Depressivität" und "Internalisierungsstörungen" signifikante Interaktionseffekte. Für einige CBCL-Skalen und für alle Kompetenzeinschätzungen wurde zudem der Zeitfaktor signifikant. Die vertiefenden Analysen machten deutlich, dass das Ausmaß an Angst/Depressivität und Internalisierungsstörungen nur bei den Kindern in der Experimentalgruppe signifikant zurückgegangen war (Angst/Depressivität: $F_{(1,230)}=7.28$, $p=.007$, $\eta^2=.03$); Internalisierungsstörun-

gen: $F_{(1,230)}=9.85$, $p=.002$, $\eta^2=.04$), während sich in der Kontrollgruppe ein tendenzieller Anstieg abzeichnete. Dies ist vor allem deshalb bemerkenswert, weil sich hier, wenn auch nur schwache, "Faustlos"-Effekte zeigten, die die Eltern am Verhalten ihrer Kinder zuhause bemerkten. Dieses Ergebnis ist somit ein Beleg für den von "Faustlos" angestrebten Transfer des Gelernten.

Die Entwicklung der Kinder anhand der Angaben der Lehrerinnen zum Klassenklima wurden ebenfalls mittels zweifaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung geprüft. Wie Tabelle 4 zu entnehmen ist, zeigten sich bis zur abschließenden Datenerhebung anhand der Lehrerinnenangaben jedoch keine signifikanten Interaktionseffekte. Signifikant wurde nur der Zeiteffekt bzgl. der Skala "Diskriminierung von Mitschülern". Die Diskriminierung von Mitschülern hatte somit bis zur zweiten Klasse in beiden Gruppen nachgelassen.

In weiteren Analyseschritten wurde untersucht, ob Jungen und Mädchen in unterschiedlichem Ausmaß von den "Faustlos"-Lektionen profitieren. Die zu diesem Zweck durchgeführten dreifaktoriellen Varianzanalysen

Tabelle 4. Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung mit den Beurteilungen der Lehrerinnen als abhängigen Variablen

<i>Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO) min=1, max=4</i>									
<i>Abhängige Variablen</i>	<i>Mittelwerte</i>				<i>F-Werte</i>			<i>Eta² (Z)</i>	
	<i>EG (n=16)</i>		<i>KG (n=7)</i>		<i>G</i>	<i>Z</i>	<i>G x Z</i>	<i>EG</i>	<i>KG</i>
	<i>prä</i>	<i>post</i>	<i>prä</i>	<i>post</i>					
<i>Ausmaß der Cliquenbildung</i>	2.28	2.17	2.46	2.42	1.11	.37	.08	.05	.01
<i>Hilfsbereitschaft</i>	2.91	3.11	2.70	2.83	2.22	2.07	.11	.18	.10
<i>Aggressionen gegen Mitschüler</i>	2.14	1.99	2.71	2.31	2.99	4.01	.81	.07	.52
<i>Diskriminierung von Mitschülern</i>	2.34	2.13	2.80	2.47	3.61	7.59*	.38	.28	.39
<i>Zufriedenheit mit den Mitschülern</i>	3.04	3.18	2.89	2.98	.96	.73	.03	.07	.05
<i>Konkurrenzverhalt. von Mitschülern</i>	2.03	2.19	2.23	2.31	.74	1.14	.12	.17	.02

EG=Experimentalgruppe KG=Kontrollgruppe G=Gruppe Z=Zeit *= $p \leq .05$ **= $p \leq .01$ ***= $p \leq .001$

(GruppexZeitxGeschlecht) mit Messwiederholung anhand der Angaben der Kinder ergaben keine signifikanten Dreifach-Interaktionen. Aus der Perspektive der Kinder ließen sich somit keine geschlechtsspezifischen Effekte nachweisen, was allerdings durch die teilweise sehr geringen Subgruppengrößen mitbedingt sein mag. Wurden die Analysen mit den Verhaltensbeurteilungen der Eltern gerechnet, so wurden die Dreifach-Interaktionen für die übergeordnete CBCL-Skala “Externalisierende Störungen” ($F_{(1,323)}=7.24$, $p=.008$) und für die HKI-Skalen “Selbstbehauptung” ($F_{(1,322)}=4.12$, $p=.043$), “Perspektivenübernahme” ($F_{(1,322)}=5.12$, $p=.024$) und “Kooperation/Soziale Regeln” ($F_{(1,322)}=8.55$, $p=.004$) signifikant. Weitergehende Analysen machten deutlich, dass das Ausmaß an Externalisierungsstörungen bei den Jungen in beiden Gruppen abgenommen hatte (EG: $F_{(1,104)}=21.87$, $p=.000$, $\eta^2=.17$; KG: $F_{(1,62)}=8.04$, $p=.006$, $\eta^2=.12$), während bei den Mädchen nur in der Experimentalgruppe eine signifikante Reduktion an Externalisierungsstörungen zu verzeichnen war ($F_{(1,125)}=22.50$, $p=.000$, $\eta^2=.15$). In der Kontrollgruppe hatten die Externalisierungsstörungen hingegen in einem nicht signifikanten Ausmaß zugenommen. Dieses Veränderungsmuster zeigte sich auch bzgl. der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und der Kooperationsfähigkeit bzw. des Einhaltens von sozialen Regeln. Bei den Jungen steigerte sich die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sowohl in der Experimentalgruppe ($F_{(1,106)}=12.39$, $p=.001$, $\eta^2=.11$) als auch in der Kontrollgruppe ($F_{(1,62)}=9.79$, $p=.003$, $\eta^2=.14$). Bei den Mädchen ließ sich nur in der Experimentalgruppe eine signifikante Steigerung feststellen ($F_{(1,123)}=10.81$, $p=.001$, $\eta^2=.08$). Das kooperative Verhalten der Jungen verbesserte sich ebenfalls in beiden Gruppen (EG: $F_{(1,106)}=15.45$, $p=.000$, $\eta^2=.13$; KG: $F_{(1,62)}=22.96$, $p=.000$, $\eta^2=.27$), während es bei den Mädchen nur in der Experimentalgruppe zunahm ($F_{(1,123)}=28.81$, $p=.000$, $\eta^2=.19$). Das Selbstbehauptungsvermögen steigerte sich aus der Sicht der Eltern nur bei den Jungen in der Kontrollgruppe ($F_{(1,62)}=13.72$,

$p=.000$, $\eta^2=.18$). Jungen scheinen somit hinsichtlich der Externalisierungsstörungen, der Perspektivenübernahmefähigkeit und des kooperativen Verhaltens sowohl vom Regelunterricht als auch von den “Faustlos”-Lektionen zu profitieren, während die Mädchen in diesen Bereichen durch den Regelunterricht nicht ausreichend gefördert zu werden scheinen.

Neben der oben beschriebenen Effektivitätsprüfung wurden die Lehrkräfte, die “Faustlos” unterrichtet hatten abschließend um eine Gesamtbeurteilung des Curriculums gebeten. Insgesamt bearbeiteten 30 Lehrerinnen die zu diesem Zweck vorgegebenen Fragen. Die Ergebnisse dieser abschließenden Gesamtbeurteilung sind in Tabelle 5 wiedergegeben.

Wie Tabelle 5 zu entnehmen ist, beurteilten die Lehrerinnen die Unterrichtsmaterialien und die Rollenspiele durchweg als sehr gut bis gut. Sowohl ihnen als auch den Schülerinnen und Schülern gefiel das Curriculum insgesamt gut bis sehr gut. Durch die Faustlos-Lektionen habe sich das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler verbessert, und auch bzgl. deren aggressiven Verhaltens zeigten sich aus der Sicht der Lehrerinnen positive Effekte. Die insgesamt sehr positive Gesamtbeurteilung des Curriculums durch die Lehrerinnen zeigte sich auch darin, dass 77% der Lehrerinnen angaben, “Faustlos” auch in ihren nächsten Klassen einzusetzen. Dies vor allem deshalb, weil sich die Lektionen deutlich spürbar auf das Klassenklima und das Sozialverhalten ausgewirkt hätten, was sich wiederum positiv im Lernklima niederschlagen würde. Aufgrund dieser positiven Gesamteinschätzungen hatten 77% der Lehrerinnen “Faustlos” ihren Kolleginnen und Kollegen weiterempfohlen. Bemerkenswert waren zudem die Anmerkungen einiger Lehrerinnen, die “Faustlos” auch als “Hilfe und Bereicherung” für sich selbst empfanden. Sie forderten, dass das Curriculum „im Bildungsplan von Grund- und

Tabelle 5. Ergebnisse der abschließenden Beurteilung des Curriculums durch die Lehrerinnen

<i>Beurteilungskriterien</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>min=1, max=5¹</i>	
Verständlichkeit des Handbuches	1.50	.63
Eignung des Handbuches zur Vermittlung von Hintergrundwissen	1.63	.61
Eignung des Handbuches als Hilfe für die Vorbereitung der Lektionen	1.83	.70
Eignung des Handbuches als Hilfe für das Unterrichten der Lektionen	1.90	.80
Verständlichkeit des Anweisungsheftes	1.62	.62
Eignung des Anweisungsheftes als Hilfe zur Durchführung der Lektionen	1.83	.66
Altersangemessenheit der Sprache bzw. der Geschichten im Anweisungsheft	2.14	.79
Realitätsnähe der Rollenspiele im Anweisungsheft	1.97	.63
Handhabbarkeit des Anweisungsheftes während des Unterrichts	2.18	.77
Bildqualität der Photofolien	2.20	.92
Aussagekraft (Eindeutigkeit) der Photofolien	2.07	.69
Realitätsnähe der Photofolien	1.80	.55
Realitätsnähe der Beispielsituationen in den Rollenspielen	1.77	.57
Verständlichkeit der Situationen in den Rollenspielen	1.79	.62
Effektivität der Rollenspiele (in Hinblick auf die Lernziele)	2.31	.66
	<i>min=1, max=4²</i>	
Wie gut eignen sich die Photofolien als Unterrichtsmedium?	1.93	.69
Wie gut eignen sich die Rollenspiele zur Vermittlung der jeweiligen Lektionsinhalte?	1.93	.58
Wie gut unterstützt fühlen Sie Sich von Seiten der ProjektmitarbeiterInnen?	1.93	.66
Wie gut gefällt Ihrer Meinung nach den SchülerInnen das FAUSTLOS-Programm?	1.70	.60
Wie gut gefällt Ihnen persönlich das FAUSTLOS-Curriculum?	1.57	.57
Wie gut eignet sich FAUSTLOS dafür, das Sozialverhalten der SchülerInnen zu verbessern?	1.77	.57
Wie gut eignet sich FAUSTLOS dafür, aggressives Verhalten der SchülerInnen zu verhindern?	2.14	.64
	<i>min=1, max=4³</i>	
Hat sich das Sozialverhalten der SchülerInnen Ihrem Eindruck nach verbessert?	1.90	.49
Wurde Ihrem Eindruck nach aggressives Verhalten der SchülerInnen verhindert?	2.31	.81
	Ja	Nein
Werden Sie FAUSTLOS über den Projektzeitraum hinaus in weiteren Klassen unterrichten?	77%	23%
Haben Sie FAUSTLOS einer Kollegin oder einem Kollegen weiterempfohlen?	77%	23%

¹ 1=sehr gut, 2=eher gut, 3=mittelmäßig, 4=eher schlecht, 5=sehr schlecht² 1=sehr gut, 2=eher gut, 3=eher nicht so gut, 4=gar nicht gut³ 1=ja, sehr, 2=ja, ein bisschen, 3=nein, eher nicht, 4=nein, gar nicht

Hauptschulen verankert“ sein sollte, und wünschten sich weitere, vertiefende Fortbildungen zum Thema.

Diskussion

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass durch die “Faustlos“-Lektionen vor allem aus der Sicht der Eltern Verhaltensänderungen der Kinder angestoßen wurden. Bemerkenswert waren hier die durch signifikante Gruppexzeit-Interaktionen angezeigten Entwicklungsunter-

schiede bzgl. der Angst/Depressivität und der Internalisierungsstörungen der Kinder. Nur die “Faustlos“-Kinder legten ihre ängstlich/depressiven Verhaltensweisen zunehmend ab und wirkten auf ihre Eltern weniger zurückgezogen und scheu, während dies durch den Regelunterricht nicht erreicht wurde. Hier zeigten sich somit deutliche Transfereffekte des Curriculums, denn die Eltern beurteilten das außerschulische Verhalten ihrer Kinder. Dies ist auch insofern bemerkenswert, als Grossman et

al. (1997), die in ihrer Untersuchung ebenfalls die CBCL einsetzten, keine Verhaltensänderungen aus der Sicht der Eltern feststellen konnten. In der Grossman-Studie wurden die insgesamt 30 Lektionen allerdings innerhalb eines Zeitraums von sechs Monaten unterrichtet, während die Lektionen in der vorliegenden Untersuchung über einen Zeitraum von 18 Monaten verteilt waren. Möglicherweise brauchen die Kinder somit ausreichend Zeit, um mit den neuen Verhaltensweisen zu experimentieren und sie Schritt für Schritt in ihr Alltagsleben zu integrieren.

Die Ängstlichkeit betreffend korrespondierten die Einschätzungen der Eltern mit denen der Kinder. Die „Faustlos“-Kinder schätzten ihre „Kontrollverlustängste“ im Unterschied zu den Kindern in der Vergleichsgruppe bei der abschließenden Befragung als signifikant geringer ein. Betrachtet man die Items der entsprechenden Skala, so kann der Effekt dahingehend interpretiert werden, dass die „Faustlos“-Kinder in vermeintlich unkontrollierbaren und beängstigenden Situationen (z.B. bei Arztbesuchen oder bei Gewittern) ihre Gefühle besser verbalisieren konnten (was ein Hauptfokus der Empathielektionen ist), die in den Lektionen zur Impulskontrolle erlernten Problemlöseschritte anwendeten und Beruhigungstechniken benutzten, die in den Lektionen zum Umgang mit Ärger und Wut eingeführt werden.

Entgegen der weit verbreiteten Annahme, Mädchen hätten hinsichtlich sozialer Kompetenzen (wie z.B. Einfühlungsvermögen, Anpassungsfähigkeit usw.) einen Sozialisations-bedingten Vorteil gegenüber Jungen und bräuchten deshalb im Gegensatz zu Jungen keine zusätzliche Förderung, weisen die vorliegenden geschlechtsspezifischen Ergebnisse darauf hin, dass sich eine spezifische Förderung gerade bei Mädchen förderlich auf deren Kooperations- und Perspektivenübernahmefähigkeiten auswirken kann. Die geschlechtsspezifischen Effekte hinsichtlich der Selbstbehauptungsfähigkeit folgten im Unterschied dazu einem anderen Muster. Hier zeigte sich, dass sich die Selbstbehauptungsfähigkeit nur bei den Jungen in der Kontrollgruppe gesteigert hatte. Dies kann möglicherweise als Hinweis auf eine größere Verunsicherung der „Faustlos“-Jungen interpretiert werden, die mit den neu erlernten Möglichkeiten der Durchsetzung eigener Wünsche noch nicht gänzlich vertraut waren, aber auf aggressive Mittel der Selbstbehauptung mehr und mehr verzichteten. Aufgrund der geringen Zellbesetzungen können die geschlechtsspezifischen Ergebnisse jedoch nur als erste Hinweise interpretiert werden und müssen vor einer abschließenden Bewertung an größeren Stichproben repliziert werden.

Insgesamt konnten mit „Faustlos“ somit einige Verhaltens- und Erlebensänderungen bei den Kindern angestoßen werden, wobei die Effekte, wie bei den Programmen zur Förderung sozialer Kompetenzen erwartungskonform, eher gering waren (vgl. Beelmann, Pfingsten & Lösel, 1994). Die Effektivität des Faustlos-

Curriculums wurde in der vorliegenden Untersuchung allerdings auch anhand distaler Erfolgsindikatoren, wie z.B. dem Ausmaß an Internalisierungs- und Externalisierungsstörungen überprüft, und nicht mittels eng an die Inhalte des Curriculums angelehnter Indikatoren, für die größere Effekte zu erwarten gewesen wären.

Die geringeren Effekte können somit nicht vereinfacht als Indiz für die geringe Effektivität von Gewaltpräventionsprogrammen im allgemeinen und von „Faustlos“ im speziellen interpretiert werden. Vielmehr erhielten auch wir im Hinblick auf präventive Ansätze sehr bemerkenswerte Ergebnisse, denn „since participants in primary prevention programs are functioning in the normal range to begin with and thus should not be expected to change dramatically“ (Durlak & Wells, 1997, S. 137). Bemerkenswert ist dies vor allem deshalb, weil sich die „Faustlos“-Lektionen angstreduzierend auswirkten, und somit Effekte auf der nur schwer zu verändernden 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 Verbesserung des Sozialverhaltens zu rechnen.

Die gefundenen Effekte sollten nun auf ihre Stabilität und Generalisierung hin untersucht werden, was letztlich der Maßstab sein muss, an dem der Nutzen von Gewaltpräventionsmaßnahmen gemessen werden sollte. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse erscheint es zudem äußerst vielversprechend, die emotionalen Veränderungen, und hier v.a. die Effekte auf die Ängstlichkeit der Kinder, weiter zu verfolgen. Weiterführende Studien sollten zur Prüfung der Effekte neben Befragungen auch auf Verhaltensbeobachtungen rekurrieren, die ein objektiveres Effektivitätsmaß darstellen. Da sich die zu untersuchenden Verhaltens- und Erlebensindikatoren im Bereich der Prävention per definitionem im „Normalbereich“ bewegen und kaum dramatische Veränderungen zu erwarten sind, sollte zudem die Entwicklung von speziellen Erhebungsverfahren zur Evaluation von (Gewalt)präventions Ansätzen vorangetrieben werden. Für eine „faire“ Beurteilung der Effektivität von Gewaltpräventionsmaßnahmen werden Messinstrumente mit einer „hohen Auflösung“ benötigt, die sensibel für kleinste Veränderungen sein müssen. Da den zahlreichen Rückmeldungen der Lehrerinnen zu entnehmen war, dass sich die Fortbildung in und die Anwendung von „Faustlos“ auch positiv auf deren soziale Kompetenzen ausgewirkt hatte, sollte in zukünftigen Studien auch diesen Effekten nachgegangen werden.

Literatur

- Bandura, A. (1986). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- 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.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss (Vol. 2): Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- 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.
- Bründel, H. (1994). Gewalt in unseren Schulen - Gewalt in unserer Gesellschaft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 41, 232-237.
- Cierpka, M. (Hrsg.). (1999). *Kinder mit aggressivem Verhalten. Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hrsg.). (2001). *FAUSTLOS - Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Döpfner, M., Schmeck, K. & Berner, W. (1994). *Handbuch: Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der Child Behavior Checklist (CBCL)*. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.
- Döpfner, M., Schmeck, K., Berner, W., Lehmkuhl, G. & Poustka, F. (1994). Zur Reliabilität und faktoriellen Validität der Child Behavior Checklist - eine Analyse in einer klinischen und einer Feldstichprobe. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 22(3), 189-205.
- 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.
- Freud, S. (1936). *The problem of anxiety*. New York: W.W. Norton.
- 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.
- 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.
- 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.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- 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.
- Holtz, K.-L., Eberle, G., Hillig, A. & Marker, K.R. (1998). *HKI - Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte. Handbuch*. Heidelberg: Edition Schindele.
- Hurrelmann, K. (1992). Aggression und Gewalt in der Schule - Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. *Pädagogisches Forum*, 5(2), 65-74.
- Hurrelmann, K. (1994). Probleme mit dem sozialen Verhalten: Kann die Schule Kindern und Jugendlichen mit aggressiven Impulsen helfen? In U. Puehse, *Soziales Handeln im Sport und Sportunterricht* (S. 15-30). Schorndorf: Hofmann.
- Klipcera, C. & Gasteiger-Klipcera, B. (1996). Die Situation von "Tätern" und "Opfern" aggressiver Handlungen in der Schule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45, 2-9.
- Lösel, F. (2002) Übersicht über die Effektivität von Prävention. Vortrag, gehalten auf dem Symposium „Kinder sind unschlagbar“, München.
- Meindl, C. (1998). *Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Empathie und seine Anwendungen im Rahmen eines Empathietrainings. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Uni Regensburg, Fachbereich Psychologie*. Regensburg.
- Miller, P.A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule*. Bern: Huber.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1996). *Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F., Jugert, G., Rehder, A., Tänzer, U. & Verbeek, D. (1999) Sozialtraining in der Schule. (2. erweiterte Aufl.) Göttingen: Hogrefe.
- Remtschmidt, H. & Walter, R. (1990). *Psychische Auffälligkeiten bei Schulkindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Saldern, M.v. & Littig, K.E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima 4.-13. Klassen. LASSO 4-13*. Weinheim: Beltz.
- Sarason, S.B., Davidson, K.S., Lighthall, F.F., Waite, R.R. & Ruebush, B.K. (1971). *Angst bei Schulkindern*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Schick, A. (2000). *Das Selbstwertgefühl von Scheidungskindern. Determinanten und Angst-Pufferfunktion*. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Schick, A. & Ott, I. (2002). Gewaltprävention an Schulen: Ansätze und Ergebnisse. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51(10), 766-791.
- 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.
- 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.
- 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. & 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.

Dr. phil. Andreas Schick
Prof. Dr. med. Manfred Cierpka

Universitätsklinikum Heidelberg
Abteilung für Psychosomatische Kooperationsforschung
und Familientherapie
Bergheimer Straße 54
69115 Heidelberg