

# Positive Jugendentwicklung und Prävention

*Karina Weichold & Rainer K. Silbereisen*

*Zusammenfassung:* Prävention begnügt sich oft mit dem Ziel, Risiken zur Entwicklung von Problemverhalten zu vermeiden, von denen aber viele nicht zu unterbinden sind. Deshalb wird häufig gefordert, stattdessen Schutzfaktoren zu fördern, die dem Individuum mehr Möglichkeiten geben, sich angesichts von Risiken positiv zu entwickeln. Ergänzend wird eine neue Ausrichtung dargestellt, die davon ausgeht, dass selbst eine Entwicklung ohne psychosoziale Anpassungsstörungen noch lange nicht dem entspricht, was man sich wünscht, nämlich Jugendliche mit Initiative, Verantwortlichkeit und Gesundheit. Hierfür ausschlaggebend sind „developmental assets“ (Entwicklungsressourcen), die zu stärken schon das Anliegen von Lebenskompetenz-Programmen war, jetzt jedoch im umfassenderen Konzept positiver Jugendentwicklung neue Bedeutung gewinnt, aber auch Ergänzungen verlangt.

*Schlüsselwörter:* Positive Jugendentwicklung, Developmental Assets, Intervention

## **Positive youth development and prevention**

*Abstract:* Prevention often aims at the reduction of risks. Because many of them cannot be changed, the need to focus on the promotion of protective factors (i.e. enable individuals to cope with risks) has been stressed. Additionally, a new view has been gaining acceptance based on the assumption that problem-free development does not mean being fully prepared for life (i.e. healthy adolescents that show initiative and responsibility). Most of the so called „developmental assets“ that are responsible for these positive outcomes were already targeted through Life-Skills-Programs. These programs gain now new impact within the wider concept of promotion of positive youth development, but also need further elaboration.

*Keywords:* Positive Youth Development, Developmental Assets, Intervention

## **1 Einleitung**

Jugendliche fallen durch eine Vielzahl von Problemverhaltensweisen auf: Fast 38 % rauchen im Alter von 12 bis 25 Jahren, ca. ein Drittel konsumiert regelmäßig Alkohol, nur unter 50 % ernähren sich gesund oder treiben regelmäßig Sport (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2002). Dass das Jugendalter ein besonderes Zeitfenster der Lebensspanne ist, in dem Problemverhalten mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auftritt als in jedem anderen Lebensabschnitt, bleibt beim Vergleich der Prävalenzen in anderen Altersgruppen unumstritten (Arnett, 1999). Insbesondere vor dem Hintergrund des schnellen und umfassenden sozialen und ökonomischen Wandels, der häufig die Bewältigungsmöglichkeiten übersteigt, wird die Prävention von jungem Problemverhalten bedeutsam. Heute beschäftigen sich weltweit viele Forschungsgruppen mit der Identifikation von Risiken, die zu ju-

gendlichem Problemverhalten beitragen, und Schutzfaktoren, die die Folgen von Entwicklungsrisiken verhindern können, werden ebenfalls untersucht. Basierend darauf wird in der Prävention heute nicht nur Wert darauf gelegt, den Einfluss von Risiken zu mindern, sondern auch den der Schutzfaktoren zu erhöhen (Ferrer-Wreder, Stattin, Lorente, Tubmann & Adamson, 2003).

In Statistiken finden sich kaum Angaben zur Verbreitung positiver Entwicklungsergebnisse im Jugendalter (z.B. Gesundheit, Partizipation oder Verantwortlichkeit). Vor diesem Hintergrund haben amerikanische Wissenschaftler in den letzten Jahren der positiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mehr Aufmerksamkeit unter dem Leitmotiv „problem-free is not fully prepared“ gewidmet (Lerner, Brentano, Dowling & Anderson, 2002). Dieser Ansatz zur Entwicklung positiver Entwicklungsergebnisse soll im Folgenden mit Blick auf seine Bedeutung für Interventionsmaßnahmen vorgestellt werden. Dabei werden die Leitlinien zur Förderung positiver Entwicklung mit Programmen zur Förderung von Lebenskompetenzen verglichen, die derzeit die wirksamsten Maßnahmen zur Prävention jugendlichen Problemverhaltens darstellen. Hierbei wird deutlich werden, dass der Ansatz zur Förderung positiver Entwicklung in vorhandenen Interventionsmaßnahmen bereits teilweise umgesetzt ist. Abschließend werden Vorschläge zur künftigen Nutzung des Konzepts positiver Jugendentwicklung in Interventionsmaßnahmen gegeben.

## 2 Entwicklungspsychopathologische Konzepte

Bedeutsam für die Entwicklung und Implementation von effektiven<sup>1</sup> Programmen gegen Problemverhalten bei Kindern und Jugendlichen sind seit Jahren entwicklungspsychopathologische Befunde. Insbesondere klassische Studien zu den Themen Risiko und Resilienz von Rutter (Rutter, 1990; Rutter, 1993), Werner (Werner, 1990; Werner & Smith, 1992) oder Garmezy (Garmezy, 1993) bilden die theoretische Grundlage. Im Folgenden sollen die verschiedenen Konzepte der Entwicklungspsychopathologie und ihr Beitrag zur Prävention von Problemverhaltensweisen beleuchtet werden. Damit wird zum einen die Wechselbeziehung zwischen Studien zur Entstehung von Anpassungsproblemen und der Anwendung der Befunde und Konzepte im Rahmen von Interventionsmaßnahmen verdeutlicht. Zum anderen soll gezeigt werden, welche Annahmen aktuellen Maßnahmen zugrunde liegen.

Die Entwicklungspsychopathologie beschäftigt sich im Allgemeinen mit der Erforschung von Verlauf und Ursache individueller Muster von Fehlanpassung über die gesamte Lebensspanne (Sroufe & Rutter, 1984). Der Fokus liegt auf der Suche nach Erkenntnissen darüber, nach welchen Gesetzmäßigkeiten Entwicklungsprozesse ablaufen (Rutter & Sroufe, 2000). Grundlegend für die Analyse der Entstehung proble-

<sup>1</sup> Wenn im Folgenden von effektiven Programmen die Rede ist, dann sind evaluierte Maßnahmen gemeint, die zum einen durchführbar und akzeptiert sind (Prozessevaluation), zum anderen im Vergleich zu einer Kontrollgruppe signifikant positive Entwicklungsergebnisse beeinflussen (z.B. Kompetenzen) bzw. Problemverhalten wie Substanzmissbrauch verhindern, vermindern oder deren Beginn hinauszögern (WHO, 1997).

matischer Entwicklungsverläufe sind die Konzepte Risikofaktor, Vulnerabilität, Schutzfaktor und Resilienz.

Risikofaktoren sind durch eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für die Manifestation von Problemverhalten definiert (Jessor, Turbin & Costa, 1998; Werner, 1992). Sie können in Attributen der Personen (z.B. schwieriges Temperament, geringe Impulskontrolle) liegen, aber auch in den unmittelbaren (z.B. geringe Unterstützung innerhalb der Familie, deviante Peers) oder weiterreichenden Entwicklungskontexten von Kindern und Jugendlichen (z.B. Nachbarschaft mit geringer sozialer Kontrolle, allgemein hohe Kriminalitätsrate) enthalten sein. Risikofaktoren wirken in der Regel kumulativ, d.h. je mehr Risikofaktoren eine Person ausgesetzt ist, desto wahrscheinlicher werden negative Entwicklungsergebnisse. Darüber hinaus sind Risikofaktoren oft nicht spezifisch, sondern stehen mit vielfältigen Problemverhaltensweisen in Zusammenhang (allgemeine Risikofaktoren). Beispielsweise begünstigt ein harsches Familienumfeld gegenüber einem impulsiven Kind die Entwicklung von unterschiedlichen Problemverhaltensweisen wie Substanzmissbrauch, Kriminalität oder Schulversagen. Nur ein Teil der bekannten Risikofaktoren ist demgegenüber spezifisch prädiktiv für ein bestimmtes Problemverhalten (z.B. Peers mit ausgeprägtem Substanzkonsum zu haben, steigert das eigene Risiko für Substanzmissbrauch; Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber & Kammen 1998; Reese & Silbereisen, 2001).

Risikofaktoren erhöhen die Wahrscheinlichkeit für negative Entwicklungsverläufe auch abhängig von der Vulnerabilität eines Individuums. Vulnerabilität meint eine besondere Empfindlichkeit für die negativen Einflüsse von Risikofaktoren (Rutter, 1990). Beispielsweise haben Kinder, die ein schwieriges Temperament (d.h. geringe Soziabilität und hohe Irritierbarkeit) aufweisen, angesichts eines harschen, kalten Erziehungsstils der Eltern ein höheres Risiko, längerfristige Anpassungsprobleme zu entwickeln.

Das Konzept Resilienz betrifft ebenfalls individuelle Variationen in der Reaktion auf vorliegende Entwicklungsrisiken (Rutter, 1990). Resilienz bedeutet eine deutlich positivere Anpassung aufzuweisen als bei den betreffenden Entwicklungsrisiken eigentlich erwartbar wäre. Die Ursachen liegen in der Regel in Person und Umwelt. Insbesondere durch Studien zur Resilienz wurden Schutzfaktoren bzw. deren Wirkmechanismen identifiziert. Schutzfaktoren können mit Risikofaktoren interagieren und so indirekt die Wahrscheinlichkeit für die Manifestation von Anpassungsproblemen bestimmen. Damit machen Schutzfaktoren positive Entwicklungsergebnisse angesichts von Risiken wahrscheinlicher (Jessor et al., 1998; Masten & Coatsworth, 1998). Darüber hinaus können Schutzfaktoren auch einfach als die Umkehrung von Risikofaktoren verstanden werden. Beispielsweise wurden im Rahmen der Kauai-Studie von Werner (1992), die eine Kohorte von Hoch-Risiko-Kindern über Jahrzehnte untersuchte, drei Gruppen von Schutzfaktoren (angesichts eines ausgeprägten Risikos) identifiziert:

- 1) Dispositionelle Merkmale des Individuums (psychische Aktivität, soziale Fertigkeiten, Intelligenz, kommunikative Kompetenz und interne Kontrollüberzeugungen),
- 2) affektive Bindungen und positive Beziehungen innerhalb der Familie, die angesichts von Stress Unterstützung bietet, und

- 3) externe Unterstützungssysteme (Schule, Arbeit, Kirche), die Kompetenzen und Erfolge bekräftigen.

Als Vermittlungsmechanismus hinter einem Schutzfaktor wird zum einen die Verminderung von Risikoeinflüssen gesehen. Zum anderen wird angenommen, dass die Aufrechterhaltung negativer Kettenreaktionen durch den Einfluss von Schutzfaktoren unterbrochen wird (z.B. Kind wird durch sorgendes Elternteil vom Streit in der Familie ferngehalten). Schließlich können Schutzfaktoren Optionen für positive Entwicklungspfade eröffnen (Rutter, 1990; Coie et al., 1993).

Auch bei Schutzfaktoren werden wie bei Risikofaktoren breiter wirksame (allgemeine) und störungsspezifische unterschieden. Allgemeine Schutzfaktoren wirken gleichermaßen gegen die Entstehung unterschiedlicher Problemverhaltensweisen (Gewalt/Kriminalität, Substanzmissbrauch/Abhängigkeit, Teenager-Schwangerschaft/risikoreiches Sexualverhalten; Jessor et al., 1998), die meist gemeinsam auftreten. Beispiele solcher Schutzfaktoren sind konventionell eingestellte Freunde, eine positive Haltung gegenüber der Schule oder ein hoher Selbstwert (Winkler-Metzke & Steinhausen, 1999) bzw. die von Werner (1992, s. o.) benannten Faktoren, die mit Resilienz angesichts von Risiken einhergehen. Störungsspezifische Schutzfaktoren können beispielsweise gegen Sucht enge Freunde sein, die abstinent leben oder nicht konsumierende Eltern.

Entwicklungspsychopathologische Befunde wie die genannten haben wichtige Informationen für Interventionsmaßnahmen geliefert. Erstens wurden Merkmale im Individuum und seinen Entwicklungskontexten erkannt, die gegen negative Einflüsse auf Kompetenz und gelungene Entwicklung schützen. Diese Ergebnisse beeinflussten die Entwicklung von Programmen zur Prävention von Anpassungsproblemen (z.B. Substanzmissbrauch, Delinquenz, Depression). Zweitens wurde anhand längsschnittlicher Befunde die Ätiologie von Problemverhaltensweisen deutlich, indem Risikofaktoren und teils deren Wirkmechanismen identifiziert wurden, die im Rahmen präventiver Maßnahmen beeinflusst werden können. Viele von ihnen sind jedoch nur begrenzt oder gar nicht veränderbar (z.B. früher Tod der Mutter). Drittens legten entwicklungspsychopathologische Erkenntnisse die Kombination verschiedener Präventionsmaßnahmen nahe. Zum einen soll der Einfluss allgemeiner und störungsspezifischer Risikofaktoren vermindert werden. Gleichzeitig jedoch scheint es lohnenswert, den Einfluss von Schutzfaktoren zu fördern (Reese & Silbereisen, 2001).

Mit der Förderung von Schutzfaktoren geht es im Prinzip um die Schaffung besserer Bedingungen für eine erfolgreiche, positive Entwicklung. Positive Entwicklung bedeutet, über Potentiale für die individuelle oder gemeinschaftliche Bewältigung sich wandelnder soziokultureller Herausforderungen zu verfügen. Dabei geht es nicht nur um die Freiheit von Anpassungsproblemen, sondern um die Entfaltung von besonderen Initiativen bei der Meisterung von Entwicklungsherausforderungen. Es ist wichtig persönliche und ökologische Bedingungen hierfür zu erforschen und man hat in den letzten Jahre große Fortschritte gemacht.

Positive Entwicklung als Ergebnis umfasst Merkmale wie Kompetenz, Initiative, Partizipation, Neugier und Wohlbefinden. Im Folgenden werden Konzepte zur posi-

tiven Entwicklung genauer vorgestellt, entwicklungsfördernde Faktoren erläutert und hinsichtlich ihrer Anwendung in Programmen analysiert. Dabei geht es nicht (wie im vorangegangenen Abschnitt) um Programme mit dem Ziel der Prävention von Problemverhalten, sondern explizit um Entwicklungsförderung im Sinn der Optimierung von Entwicklung.

### 3 Konzepte positiver Entwicklung

Lange Zeit herrschte mit Blick auf Prävention das Defizitmodell in Forschung und Anwendung vor. In der Praxis wurden vornehmlich Programme und Interventionsstrategien angewandt, die darauf abzielten, Heranwachsende vor Risiken und Gefahren zu schützen bzw. bereits bestehende Probleme konstruktiv zu lösen. Oft geraten Jugendliche nur aus diesem Blickwinkel in die öffentliche Aufmerksamkeit. Um auch positive Merkmale Jugendlicher zu vermitteln, scheint es deshalb notwendig, nicht nur Probleme zu verhindern, sondern gleichzeitig positive Ergebnisse wie Engagement und Initiative zu fördern (Pittmann, Irby & Ferber, 2001).

Vor diesem Hintergrund propagieren Jugendforscher wie Richard Lerner ein gewollt optimistisches Bild von Entwicklungschancen: Jeder Jugendliche hat im Prinzip das Potential, sich erfolgreich, gesund und positiv zu entwickeln, und dieses Potential gilt es zu entdecken und zu fördern (Lerner et al., 2002). Bekanntlich wird Entwicklung durch Interaktion des Individuums mit verschiedenen Entwicklungssystemen (Familie, Schule, Peergruppe, Nachbarschaft, Gesellschaft) in einer dynamischen, wechselseitigen Weise angestoßen und weitergetrieben (Bronfenbrenner, 1979; Lerner, 1986; Lerner, Lerner, Stefanis & Apfel, 2001). Um Entwicklung durch Intervention zu beeinflussen, ist es daher zum einen notwendig, Individuen bei der Anpassung an verschiedene Situationen zu unterstützen, zum anderen werden sie als aktive Produzenten ihrer eigenen Entwicklung angesehen (Silbereisen & Eyferth, 1986), weshalb die Förderung von aktiver Entwicklungsregulation ein weiterer wichtiger Fokus ist. Entwicklungsregulation meint die aktiven Bemühungen der Person, Ziele zu verwirklichen (gegebenenfalls auch zu bestimmen bzw. neu zu definieren) verbunden mit der Nutzung von Ressourcen. Dabei werden die Beziehungen zwischen Person und verschiedenen Kontexten in Abhängigkeit von Personenmerkmalen (z.B. Persönlichkeit) und über die Lebensspanne veränderbar angesehen – d.h., sie weisen Plastizität auf (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 1998).

Von Lerner wird der lebenslange Prozess aktiver Entwicklungsregulation als „Thriving“ bezeichnet, was so viel wie gedeihen, blühen, sich entwickeln und Erfolg haben bedeutet. Thriving meint einen Veränderungsprozess, in dem Jugendliche in den Erwachsenenstatus mit positiver psychosozialer Anpassung hineinwachsen (Lerner et al., 2002; Scales, Benson & Leffert, 2000). Proximale Prozesse, deren Ergebnisse anzeigen, dass sich Jugendliche im Sinne von Thriving positiv entwickeln werden, sind Schulerfolg, Hilfsbereitschaft, psychische Gesundheit, eine ausgeprägte Fähigkeit zum Belohnungsaufschub, Wertschätzung von Diversität und angemessene Strategien zur Bewältigung von Problemen und Entwicklungsrisiken.

Damit ist das Konzept des Thrivings verwandt mit anderen Ansätzen zu Voraus-

setzungen positiver Entwicklungsergebnisse, was im Folgenden anhand von vier Beispielen deutlich gemacht wird.

- 1) Studien der Forschungsgruppe um Eisenberg untersuchten die Entwicklung von prosozialem Verhalten (also freiwilligem Verhalten mit der Intention, anderen Gutes zu tun). Sie zeigten, dass Empathie und Sympathie in sozialen Beziehungen mit prosozialer Kompetenz, sozial angepasstem Verhalten und geringerem Problemverhalten wie Aggressivität in Beziehung stehen (Eisenberg, Shepard, Guthrie, Murphy & Reiser, 1999).
- 2) Weiterhin zeigte Forschung zum bürgerschaftlichen Engagement bei Jugendlichen, dass Partizipation in der Gemeinschaft (z.B. Mentor sein, Kinder betreuen, soziales Engagement wie Betreuung von Obdachlosen oder politische Partizipation) bei Jugendlichen eine positive Identitätsentwicklung unterstützt (Youniss, McLellan & Mazer, 2001) und die Ausbildung einer positiven Einstellung zur Partizipation und Verantwortlichkeit in der Gesellschaft fördert (Sherrod, 2004).
- 3) Außerdem hat sich gezeigt, dass eine Voraussetzung für proaktive und engagierte Jugendliche die Ausbildung intrinsischer Motivation ist. Diese umfasst spontanes Interesse, Mastery und Exploration, die grundlegend sind für Vitalität und Freude am Leben sowie für die Entwicklung kognitiver und sozialer Fähigkeiten (Ryan & Deci, 2000). Persönliche Ziele anzustreben und zu erreichen, also intrinsisch statt extrinsisch motiviert zu sein, steht positiv mit Wohlbefinden und Selbstwertgefühl in Beziehung.
- 4) Intrinsische Motivation, Streben nach der Verwirklichung von Zielen und Anstrengungsbereitschaft werden auch von ausgeprägter Neugier beeinflusst (Kashdan, Rose & Fincham, 2004). Befunde zeigen, dass Neugier als Disposition mit positiven subjektiven Erfahrungen, Offenheit für neue Erfahrungen, mastery und „striving for pleasure, excitement, and challenge“ (Kashdan et al., 2004, S. 301) bei Jugendlichen verbunden ist. Wer neugierig ist, ist außerdem weniger ängstlich, apathisch und gelangweilt. Damit bereitet Neugier eine Grundlage, Optionen für persönliches Wachstum und positive Entwicklung wahrzunehmen.

Die genannten Ansätze zu prosozialem Verhalten, bürgerschaftlichem Engagement, intrinsischer Motivation und Neugier werden heute zwar noch nicht zum programmatischen Rahmen positiver Jugendentwicklung gezählt, können aber einen Beitrag zur weiteren Erforschung der Voraussetzungen für positive Entwicklungspfade leisten.

Im Sinne der Positiven Jugendentwicklung werden als Ergebnis des Thriving-Prozesses zumindest fünf Attribute (auch 5 C's genannt) für eine gelungene positive Entwicklung und aktive Partizipation in der Gesellschaft unterschieden (Lerner, Fischer & Weinberg, 2000). (1) Interpersonale und intrapersonale Kompetenz (competence), (2) Vertrauen (confidence) in eigene Kompetenzen und in andere Personen sowie (3) positive Persönlichkeitseigenschaften und ein gefestigter Charakter (character) zeigen positive Entwicklung an. Darüber hinaus (4) sollten tragfähige soziale Bindungen bestehen, die Person also mit anderen vernetzt sein (connection), und (5) fürsorgliche Beziehungen zu anderen aufgebaut bzw. gepflegt werden (caring/compassion). Zusätzlich leisten Jugendliche, die engagiert, interessiert und zufrieden

sind, einen positiven Beitrag für die Gesellschaft. Demnach könnte als sechstes Attribut gelungener positiver Entwicklung „contribution“ hinzugefügt werden. Thriving als Konzept integriert somit Attribute der Person und Qualitäten sozialer Kontexte.

Damit Jugendliche einen positiven Entwicklungspfad einschlagen, soziale Beziehungen pflegen, gesund leben und sich engagiert in die Gesellschaft einbringen – sich also im Sinne des Thrivings positiv entwickeln – müssen bestimmte Voraussetzungen in der Umwelt vorliegen. Dies sind beispielsweise eine sichere Umwelt, Anregung zur Kompetenzförderung, Möglichkeiten der Partizipation oder die Freiheit von Vorurteil und Diskrimination (Lerner et al., 2002). Nur wenn diese Gegebenheiten vorliegen, können sich Ressourcen in der Person entwickeln. Im folgenden Abschnitt sollen die persönlichen und ökologischen Bedingungen, die positive Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen fördern (Developmental Assets), beschrieben werden. Darüber hinaus soll analysiert werden, in welcher Beziehung diese Faktoren mit positiven und negativen Entwicklungsergebnissen stehen.

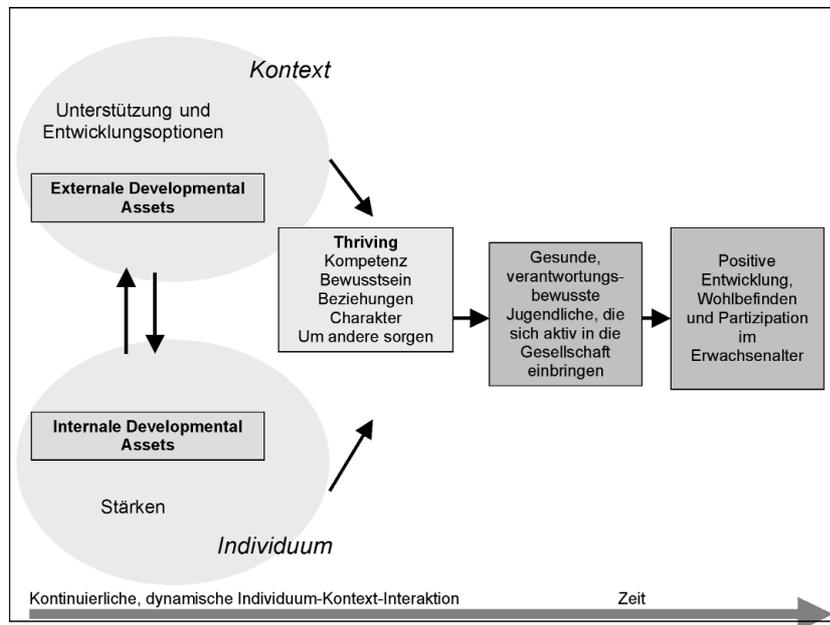
#### 4 Developmental assets – Entwicklungsressourcen

Unter Developmental Assets versteht man interne und kontextuelle Ressourcen für positive Entwicklung. Sie schützen vor gesundheitsschädigendem Verhalten und erhöhen Optionen für Thriving. Developmental Assets werden als eine Erweiterung des entwicklungspsychopathologischen Konzepts der Schutzfaktoren gesehen (Benson, 2002), wobei Forschungsbefunde aus den Bereichen der Prävention von Risikoverhalten (z.B. Gewalt, Drogenmissbrauch), Förderung von positiven Entwicklungsergebnissen („Thriving“, z.B., Schulerfolg, gesunde Lebensführung) und der Resilienzforschung (Benson, 2002) integriert werden.

Insgesamt 40 Developmental Assets werden in externale und interne Assets gruppiert mit jeweils vier Untergruppen. Externale Assets umfassen Entwicklungsressourcen der Umwelten, in denen sich Kinder und Jugendliche entwickeln. Damit sind positive Erfahrungsmöglichkeiten in Beziehungen gemeint (insbesondere mit Erwachsenen) und wahrgenommene Optionen für Partizipation und Initiative. Externale Assets bilden sich durch den beständigen und informellen Austausch der Jugendlichen mit sich sorgenden Erwachsenen und unterstützenden Peers, verstärkt durch ein Netz weiterer Institutionen (Schule, Vereine etc.). Die vier Gruppen von externalen Assets werden überschrieben mit Unterstützung durch andere, Stärkung der eigenen Person, wahrgenommene Grenzen vs. Erwartungen und konstruktive Nutzung von Zeit.

Internale Assets umfassen Kompetenzen, Fähigkeiten und Selbstwahrnehmungen, die Kinder und Jugendliche vor dem Hintergrund vielfältiger Erfahrungen entwickeln. In vier Kategorien werden eine hohe Bereitschaft zum Lernen, positive Werte, soziale Kompetenzen und eine positive Identität unterschieden (Benson, 1997; Scales & Leffert, 1999). Das Vorliegen von internalen Assets allein ist nicht ausreichend, um positive Entwicklung bei Jugendlichen anzustoßen. Vielmehr bedarf es immer der hiermit interagierenden Einflüsse im Sinne der externalen Developmental Assets (Granger, 2002; Lerner et al., 2002; vgl. Abbildung 1).

**Abbildung 1:** *Beziehung zwischen Developmental Assets, Thriving und positive Entwicklung im Erwachsenenalter im Interaktionistischen Entwicklungsprozess (nach Lerner et al., 2002; Granger, 2002)*



Einige Publikationen befassen sich mit der Erhebung von Developmental Assets (Scales et al., 2000), demografischen Unterschieden in den Asset-Profilen von Individuen (Benson, 1997) oder deren Wert zur Vorhersage positiver und negativer Entwicklungsergebnisse (Scales et al., 2000). Die empirischen Befunde anhand sehr großer Stichproben amerikanischer Jugendlicher (12.–18. Lebensjahr) bestätigen, dass Developmental Assets kumulative Effekte haben – je höher die Anzahl der Assets ist, über die Jugendliche verfügen, desto ausgeprägter positiv sind die Entwicklungsergebnisse (Thriving) wie Schulerfolg, prosoziales Verhalten oder Fähigkeit zum Belohnungsaufschub. Darüber hinaus stehen Developmental Assets mit Problemverhalten insofern in Beziehung, dass für Jugendliche mit steigender Zahl von Developmental Assets das Risiko für Drogenkonsum oder Aggression sinkt (Leffert et al., 1998; Scales et al., 2000). Außerdem konnte gezeigt werden, dass diese Beziehungen unabhängig von Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit bzw. Merkmalen primärer Entwicklungskontexte (z.B. in Jugendbanden oder aber positiven Jugendgruppen involviert sein) oder sozioökonomischem Hintergrund gültig sind (Benson, 2002; Taylor et al., 2002). Die entwicklungsfördernden Faktoren wirken demnach nicht isoliert, sondern additiv (äquivalent zum Effekt von multiplen Risikofaktoren auf Problemverhalten) und stehen mit verschiedenen Indikatoren für positive oder negative Entwicklung in Zusammenhang. Freilich muss angemerkt werden, dass alle

bisherigen Befunde korrelativer Natur sind. Wenn von Wirkung die Rede ist, bedeutet dies zunächst nur, dass eine statistische Assoziation besteht.

Kontexte, in denen sich Jugendliche entwickeln, können Entwicklungsressourcen bieten. Dabei scheint die Schule einen besonderen Stellenwert einzunehmen. Dies liegt erstens daran, dass über ergänzende Maßnahmen Kompetenzen bei Schülern ausgebaut und unterstützt werden können, z.B. durch verbessertes Schulklima und günstigeres Lehrerverhalten im Unterricht oder durch Angebote zur Partizipation und Übernahme von Verantwortung. Die Maßnahmen zur Entwicklungsoptimierung können im Schulsystem mit relativ geringem Aufwand aufeinander abgestimmt eingesetzt werden. Zweitens können über die Schule weitere Partner in der Gemeinschaft mobilisiert werden, die Maßnahmen zur Förderung positiver Entwicklung unterstützen können (z.B. Jugendorganisationen oder Freizeitvereine). Drittens ergaben Studien, dass Jugendliche mit mehr Developmental Assets erfolgreicher in der Schule sind und bessere Noten haben, d.h., die Förderung von Assets würde sich insbesondere positiv auf Verhalten und Leistung der Jugendlichen in der Schule auswirken (Benson, 2002). Folglich sollten Interventionen unter Anwendung des Konzepts der positiven Jugendentwicklung darauf abzielen, Developmental Assets besonders in der Schule, aber auch anderen Entwicklungskontexten von Kindern und Jugendlichen, auszubauen.

Wie sehen nun vor diesem Hintergrund Maßnahmen konkret aus, die Entwicklungsressourcen im Sinne des Konzepts der Developmental Assets stärken? Im Folgenden werden Vorschläge für allgemeine Richtlinien vorgestellt. Mit konkreten Beispielen werden diese untermauert und damit gezeigt, dass die erfolgreiche Förderung positiver Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen möglich ist.

## 5 Maßnahmen zur Förderung positiver Entwicklung

Um durch Maßnahmen Veränderungen von Person und Kontext und deren Interaktion zu bewirken und damit positive Entwicklung zu unterstützen, ist es zuvorderst notwendig, den Willen und die Kapazität für Veränderungsprozesse in Schule und Gemeinschaft aufzubauen (Granger, 2002). Deshalb soll, bevor auf die Kriterien für Programme zur Förderung von Developmental Assets eingegangen wird gezeigt werden, wie Systeme (z.B. Schule) für die Einführung und Aufrechterhaltung von solchen Maßnahmen motiviert werden können.

Zuerst müssen durch klare Standards Ziele geschaffen werden, an denen sich die Kontexte orientieren können und die wiederum Katalysatoren für Veränderungsprozesse darstellen können. Beispielsweise werden diese Standards durch staatliche Bildungsziele definiert und durch Verordnungen und Medien in die Öffentlichkeit transportiert. Weiterhin ist es bedeutsam, einschlägige empirische Befunde beispielsweise im Rahmen von Medienkampagnen öffentlich zu machen. Dies muss mehr sein als nur die Häufigkeit von Problemverhaltensweisen innerhalb einer Populationsgruppe (z.B. unter Jugendlichen) zu benennen, sondern Informationen über die Verfügbarkeit von Ressourcen in der Gemeinde oder über Programme, deren Qualität und Effektivität müssen vermittelt werden. Darüber hinaus fördert öffentliche Aufmerk-

samkeit als solche schon das Engagement für Veränderung und Entwicklungsförderung in verschiedenen Kontexten. Zugleich können Sanktionen bei geringer Bereitschaft für Veränderung erfolgen, beispielsweise in Form eines Verlusts von finanzieller Förderung, wenn sich außerschulische Programme für Jugendliche nicht einer Evaluation unterziehen.

Weiterhin müssen personale Kapazitäten erweitert werden. Beispielsweise kann dies über Schulungen (z.B. zu bestehenden Programmen) von Schlüsselpersonen in übergeordneten Institutionen wie Jugendämtern erfolgen. Danach sollte ein Austausch von Wissen (z.B. über Mentorensysteme im Rahmen der Supervision und Unterstützung von Interventionsprogrammen) angeregt werden, damit die Expertise nicht nur bei einzelnen Personen verbleibt (Granger, 2002).

Besteht im Kontext von Schule oder Gemeinde ein Wille für positive Veränderungsprozesse und die Kapazitäten zur Durchführung und Unterstützung weiterer Maßnahmen zur Förderung positiver Entwicklung, geht es an die Auswahl geeigneter Programme. Wirksame Programme zur Förderung von Developmental Assets, und damit positiver Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen, sollten neben der Formulierung klarer Ziele für die Intervention insbesondere die Partizipation der Jugendlichen ermöglichen und unterstützen. Ein zusätzlicher Fokus ist die Stärkung positiver Beziehungen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen sowie eine systematische Förderung von Lebenskompetenzen. Evaluation ist wichtig, um Maßnahmen mit hoher Akzeptanz und Qualität zu erkennen und dieses Wissen zu verbreiten (Lerner, 2000).

Evaluierte Programme zur (expliziten) Förderung positiver Entwicklung bei Jugendlichen liegen bislang kaum vor. Perkins und Kollegen gehen davon aus, dass nur fünf Prozent aller Programme in den USA (das Land mit der führenden Position im Feld positiver Jugendentwicklung) tatsächlich dem Ansatz der Förderung von Developmental Assets folgen (Perkins, Borden, Keith, Hoppe-Rooney & Villarruel, 2003). Dennoch können verschiedene Programme, die einzelne Aspekte positiver Entwicklung betreffen, zur Illustration geeigneter Maßnahmen herangezogen werden. Das erste Beispiel bezieht sich auf das Programm *Media Masters* (Larson, 2004), dessen Absicht es ist, Teamarbeit über das Erlernen von Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer zu fördern. Die Zielgruppe sind benachteiligte amerikanische Jugendliche aus städtischen Gegenden mit hoher Kriminalität. Im Rahmen eines 10-wöchigen außerschulischen Programms wurde durch zwei Mentoren der Gruppe Wissen über den Umgang mit verschiedener Software vermittelt. Die Mentoren unterstützten die praktische Anwendung (z.B. Schneiden eines Videoclips am PC) und auch die Teilnehmer gaben untereinander Hilfestellungen. Weiterhin lernten sie den Umgang mit Feedback (als Sender und Empfänger) und erlebten sich selbst sowohl in der Rolle des Lernenden (wenn Mentoren Informationen vermittelten) als auch des Lehrenden (wenn sie anderen Teilnehmern bei der Bewältigung von Aufgaben halfen). Damit förderte das Programm Teamarbeit, Initiative und Engagement für das eigene Vorankommen. Die Evaluation des Programms basiert leider auf einer kleinen Stichprobe.

Als zweites Beispiel soll ein Programm zur Förderung positiver Entwicklung aus Deutschland vorgestellt werden. Von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung wurden in den letzten Jahren besonders Programme gefördert, die Partizipation und

Initiative bei Jugendlichen stärken sollen. Darunter zählt auch das Projekt „*ARTEMIS*“. „*ARTEMIS*“ ist eine Schülerfirma, die an ein Erfurter Gymnasium angegliedert ist. Die Schülerfirma wird hier als fächerübergreifendes Projekt im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft nachmittags außerhalb der Unterrichtszeiten geführt. In Eigeninitiative unter Hilfestellung durch Lehrer verleihen Schüler Bilder und Fotos, die im Rahmen des Kunstunterrichts entstanden sind, an öffentliche Einrichtungen (Arztpraxen, Firmen etc.). Die Jugendlichen organisieren selbstständig die Rahmungen, Vernissagen und das turnusmäßige Auswechseln der Bilder. Darüber hinaus bieten sie Fotodokumentationen z.B. zum Umbau denkmalgeschützter Objekte an. Die Angebote der Schülerfirma werden durch Prospekte verbreitet sowie durch einen professionellen Internetauftritt, der einen Katalog der Bilder und Fotos umfasst und von den Schülern selbst gepflegt wird. *ARTEMIS* beteiligt sich weiterhin bei Schülerfirmenmessen oder Medien-Messen. Obwohl auch dieses Projekt bisher nicht formal evaluiert wurde, liegen die positiven Effekte auf der Hand: Die aktive Mitarbeit in der Schülerfirma scheint Initiative und Verantwortungsbewusstsein zu fördern, weiterhin werden Kompetenzen im wirtschaftlichen, technischen, künstlerischen und interpersonalem Bereich erlernt. Der Erfolg der Firma hat letztendlich auch positive Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Jugendlichen.

Insgesamt bietet die Beschreibung der Projekte einen Einblick in mögliche konkrete Maßnahmen zur Förderung positiver Entwicklungsergebnisse. Mit dem Blick auf die von Lerner (2000) definierten Kriterien für optimale Programme wird deutlich, dass Programme auf verschiedenen Systemebenen ansetzen und unterschiedliche Maßnahmen miteinander kombinieren sollten. Das heißt, die geschilderten Beispiele sollten unter optimalen Bedingungen nicht nur innerhalb eines Systems (z.B. Schule) implementiert werden, sondern auch mit anderen Maßnahmen in einer Gemeinde vernetzt sein. Dass dieser Ansatz heute schon nicht mehr nur eine Vision ist, zeigen Beispiele in den USA. Hier wurden ganze Gemeinden mobilisiert und entwickelten sich parallel zur Implementation einer Vielfalt von Maßnahmen zu „asset-building communities“, also zu Gemeinden mit einer maximalen Aufmerksamkeit gegenüber der Förderung von Stärken bei den Heranwachsenden (Benson, Leffert, Scales & Blyth, 1998).

Maßnahmen zur Motivation von Veränderungsprozessen in Systemen und zur Förderung positiver Jugendentwicklung liegen also vor. Erste Projekte, mit dem Ziel positive Entwicklungsprozesse bei Jugendlichen (Initiative, Teamarbeit, Verantwortungsbewusstsein, Wohlbefinden) zu fördern, konnten sich erfolgreich etablieren. Dennoch mangelt es an einer umfassenden Umsetzung begleitet von einer wissenschaftlichen Evaluation der Effekte, was daran liegen mag, dass in den letzten Jahrzehnten vorrangig zur Prävention von Problemverhalten im Jugendalter gearbeitet wurde. Im Folgenden sollen die besten Maßnahmen zur Prävention von Problemverhalten vorgestellt werden. Der Fokus wird hier auf dem Lebenskompetenzansatz liegen, denn hier wird versucht, über die Förderung positiver proximaler Prozesse (z.B. gesteigerter Selbstwert) indirekt Einfluss auf Problemverhalten zu nehmen.

2 [http://www.nasch21.de/firmen/artemis\\_01.html](http://www.nasch21.de/firmen/artemis_01.html) [15.11.2004].  
<http://www.artemis-schuelerfirma.de> [15.11.2004].

## 6 Maßnahmen zur Prävention von Problemverhalten

Programme mit unterschiedlichem theoretischen Hintergrund (jedoch weitestgehend dem Defizitmodell folgend) versuchen seit Jahren, insbesondere im Schulkontext, Problemverhalten bei Kindern und Jugendlichen zu verhindern (oder wenigstens zu vermindern). Universelle Maßnahmen zielen hierbei auf gesamte Populationsgruppen (z.B. Schulklassen) vor dem ersten Auftreten von Problemverhalten ab. Selektive Prävention hingegen konzentriert sich auf Gruppen, bei denen erste Anzeichen negativer Entwicklungsverläufe beobachtbar sind oder die einem hohen Ausgangsrisiko ausgesetzt sind. Die indizierte Prävention versucht, die Auswirkungen von Problemverhalten einzudämmen (Greenberg, Domitrovich & Bumbarger, 2001). Während bereits vorliegende Präventionsmaßnahmen früher auf die Reduktion des Einflusses von Risikofaktoren abzielten, verfolgt man heute meist einen Risiko-Ressourcen-Ansatz. Das bedeutet, dass Prävention nicht nur den Einfluss von allgemeinen und für das jeweilige Problemverhalten spezifischen Entwicklungsrisiken reduzieren will, sondern auch durch die Förderung allgemein wirkender Schutzfaktoren den Einfluss von Entwicklungsrisiken vermindern will (z.B. durch die Verbesserung psychosozialer Kompetenz; Reese & Silbereisen, 2001). Hierdurch soll die Entstehung oder längerfristige Manifestierung verschiedener Risikoverhaltensweisen (z.B. Substanzmissbrauch, Depression oder Aggressionen) bei Kindern und Jugendlichen vermieden werden, also all den Verhaltensweisen vorgebeugt werden, die Wohlbefinden, Gesundheit oder persönliche Entwicklung beeinträchtigen (Jessor, 1998).

Eine Vielzahl von Präventionsprogrammen hat sich als nicht bzw. wenig wirksam zur Verhinderung von Verhaltensproblemen herausgestellt (z.B. Weichold, 2004a). Einige sind jedoch in der Lage, jugendlichem Problemverhalten präventiv zu begegnen oder es zu reduzieren (z.B. Botvin, 2000). Obwohl Präventionsprogramme, die vor einem entwicklungspsychologischen Hintergrund entworfen wurden und den wissenschaftlichen Standards von Evaluation genügen, immer noch selten sind (Weissberg & Bell, 1997), hat man am Beispiel Suchtprävention mittlerweile ein klares Bild darüber, welche Präventionsmaßnahmen effektiv sind (vgl. Hanewinkel, in diesem Band). Tobler, Roona, Marshall, Streke und Stackpole (2000) zeigten in ihrer Meta-Analyse was wirkt: Erstens sind solche Maßnahmen wirksamer, die universelle Prävention anstreben, d.h. ganze Personengruppen (z.B. Schulklassen) anvisieren, bevor Problemverhalten manifest wird, und weniger solche, die für Personengruppen mit schon bestehenden Verhaltensproblemen implementiert werden. Zweitens lohnt sich der Versuch, verschiedene Interventionsstrategien miteinander zu kombinieren, denn solche Präventionsprogramme sind effektiver. Drittens zeigte sich, dass Vermittlungsformen (und hier insbesondere interaktive Lehrmethoden) den Erfolg eines Programms bestimmen. Interaktives Vermitteln von Inhalten, beispielsweise über Rollenspiele oder Kleingruppenarbeit, fördert den Kontakt zwischen Vermittler und Teilnehmern sowie unter allen Teilnehmern und erlaubt, sich im Rahmen eines sicheren Kontexts gegenseitig Feedback zu geben und neu erlernte Fähigkeiten und Fertigkeiten zu üben. Viertens arbeiten wirksame Präventionsprogramme nach dem „social influence model“. Sie fördern Widerstandsfähigkeit gegen sozialen Druck (insbesondere in der Peergruppe), meist in Kombination mit der Stärkung allgemeiner

Lebenskompetenzen. Fünftens vermitteln effektive präventive Maßnahmen auch Wissen, das wiederum normative Erwartungen beeinflusst (z.B. Erwartungen über die Verbreitung des Konsums psychoaktiver Substanzen in einer spezifischen Altersgruppe). Insgesamt werden wirksame primärpräventive Programme zur Förderung mentaler Gesundheit als „encouraging and the future is exciting“ (Durlak & Wells, 1997) eingeschätzt.

Wir können zusammenfassen, dass Präventionsprogramme, die neben der Reduktion von Risiken auch Ressourcen fördern und eine Kompetenzerweiterung bei Jugendlichen erreichen, effektiv sein können. Damit hat sich auch in der Präventionsforschung durchgesetzt, dass die Förderung von Stärken einen Beitrag für die positive Anpassung (hier jedoch im Sinne der Freiheit von Problemverhalten) hat. Die Förderung von Lebenskompetenzen ist ein solcher Ansatz und wird im Folgenden genauer vorgestellt.

## 7 Prävention durch die Förderung von Lebenskompetenzen

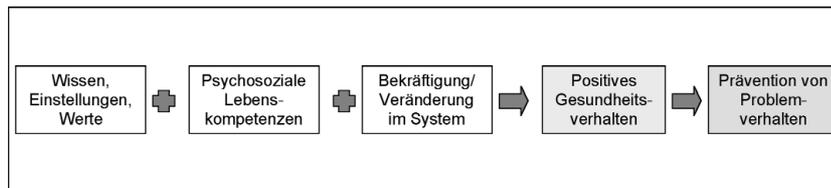
Der derzeit erfolgreichste Ansatz zur Prävention von Problemverhaltensweisen wie Substanzmissbrauch, Depression oder Aggression ist der Life-Skills- oder Lebenskompetenzansatz. Entgegen traditionellen Präventionsmaßnahmen (z.B. affektive Erzierungen oder Wissensvermittlung) liegt der Schwerpunkt hier auf der Vermittlung allgemeiner Lebenskompetenzen und damit der Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen.

Als Lebenskompetenzen werden Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet, die Kinder und Jugendliche befähigen, mit altersadäquaten Herausforderungen und Aufgaben des täglichen Lebens erfolgreich umzugehen. Insgesamt werden zehn intra- und interpersonale Kernkompetenzen („core life-skills“) unterschieden. Lebenskompetent ist demnach ein Heranwachsender, der mit Verstand Entscheidungen treffen kann, konstruktiv und kreativ Probleme löst, kommunikative Fertigkeiten besitzt, Fähigkeiten zur Selbstwahrnehmung, Stressbewältigung und im Umgang mit Emotionen hat, empathisch ist und tragfähige, zwischenmenschliche Beziehungen etablieren und aufrechterhalten kann (World Health Organization [WHO], 1997). Neben der Vermittlung dieser Kernkompetenzen werden in Lebenskompetenzprogrammen auch für das in Frage stehende Problemverhalten geeignete spezifische Fähigkeiten trainiert (z.B. selbstsicheres Ablehnen von Alkohol) sowie Wissen vermittelt (Schmitt-Rodermund, 1999). Lebenskompetenzprogramme setzen somit an allgemeinen ebenso wie für Problemverhalten spezifischen Risiko- und Schutzfaktoren an.

Der Lebenskompetenzansatz zeichnet sich durch die Verknüpfung dreier Komponenten aus: Erstens wird durch ein Lebenskompetenzprogramm Wissen über die kurzfristigen Konsequenzen des Problemverhaltens vermittelt (z.B. „Wenn ich rauche, dann bekomme ich gelbe Finger, die meine Freundin nicht mag“). Über das Wissen sollen Einstellungen und Werte der Kinder und Jugendliche verändert werden. Wissen, Einstellung und Werte sind die Faktoren, die beeinflussen, inwieweit sich Verhaltensintentionen (z.B. ausgeprägter Wunsch, das Rauchen auszuprobieren)

und damit das tatsächliche Verhalten ausbilden (Ajzen & Fishbein, 1980). Zweitens werden in den Programmen intrapersonale und interpersonale Lebenskompetenzen gestärkt. Drittens erfolgt im Rahmen der Programme eine kontinuierliche Bekräftigung neu erlernter Verhaltensweisen. Nur, wenn diese drei Komponenten erfüllt werden, kann Prävention erfolgreich sein (vgl. Abbildung 2).

**Abbildung 2:** Stellung der Lebenskompetenzen im Modell zur Prävention von Problemverhalten bei Kindern und Jugendlichen (nach WHO, 1997)



Lebenskompetenzprogramme, die eine längerfristige, nachhaltige Förderung von Gesundheitsverhalten und Prävention von Anpassungsproblemen anstreben, folgen einem mehrjährigen Schema. In der ersten Stufe liegt der Fokus auf dem Erlernen der Kernkompetenzen, die im Rahmen des Programms anhand von alltäglichen Situationen geübt werden. In der zweiten Stufe werden diese Kompetenzen auf verschiedene gesundheitliche oder soziale Probleme angewandt und in der dritten Stufe auf spezifische Risikosituationen, in denen entsprechende Verhaltensprobleme häufig entstehen (WHO, 1997).

Die Vermittlung von Lebenskompetenzprogrammen erfolgt über interaktive Lehrmethoden (Brainstorming, Rollenspiel, Gruppenarbeit sowie Entspannungs- und Bewegungsübungen) im Rahmen eines ressourcen-orientierten Unterrichts. Dabei steht das Ausprobieren und Üben neuer Kompetenzen im Mittelpunkt. Kinder und Jugendliche können von eigenen Erfahrungen und dem Modell anderer lernen, welche Konsequenzen ihr Verhalten hat (Bandura, 1977). Lebenskompetenzprogramme werden vornehmlich im Schulkontext vermittelt. Schule wird deshalb als ein adäquater Kontext angesehen, weil Lehrern eine bedeutende Rolle in der Sozialisation junger Menschen zugeschrieben wird, da die Maßnahmen aufgrund der allgemeinen Schulpflicht vielen Kindern und Jugendlichen leicht zugänglich sind, darüber hinaus die Implementation aufgrund bestehender Infrastruktur ökonomisch effizient ist und auch längerfristige Evaluation relativ einfach zu verwirklichen ist (WHO, 1997).

Insbesondere in den USA sind die Effekte von Lebenskompetenzprogrammen auch über mehrere Jahre erfolgreich evaluiert worden, besonders im Bereich Suchtprävention (Botvin, 2000; Dusenbury & Botvin, 1992). Hier zeigt sich beispielsweise im Vergleich zur Kontrollgruppe, dass durch ein suchtpreventives Lebenskompetenzprogramm mit interaktiven Lehrmethoden zumindest moderate langfristige Reduktionen im Substanzkonsum bewirkt werden (Botvin et al., 2000). Die Effektgrößen lagen zwischen .15 und .20 (vgl. damit .02 bis .05 bei interaktiven Programmen zur Wissensvermittlung; Tobler et al., 2000). Was sind jedoch die Vermittler der Ef-

ektivität von Lebenskompetenzprogrammen und welche Moderatoren der Effekte liegen vor? Hier steht die Forschung noch am Anfang. Diskutiert wird, dass die durch das Programm vermittelten allgemeinen Kompetenzen, die Verminderung der Beeinflussbarkeit durch andere und Wissensverbesserungen die Effekte von Lebenskompetenzprogrammen vermitteln (Cuijpers, 2002). Eigene Befunde deuten darauf hin, dass auch Verbesserungen des Klassenklimas und eine bessere Bindung an die Schule bedeutsam für präventive Effekte sind (Weichold, 2004b). Als Moderator wird beispielsweise das Geschlecht der Jugendlichen (bei Mädchen erfolgreicher; Holleederer & Boelcskei, 2002) angesehen. Darüber hinaus zeigte sich, dass eine Kombination von Lebenskompetenztrainings mit weiterreichenden Maßnahmen in anderen Kontexten (z.B. Familientrainings) die Effektivität erheblich verbessern kann (Spoth, Redmond, Trudeau & Shin, 2002).

Die Förderung von Lebenskompetenzen hat demnach positive Effekte auf die Verhinderung von Problemverhaltensweisen, wie für die Suchtprävention gezeigt. Sind Lebenskompetenzen aber auch gleichzusetzen mit den Entwicklungsressourcen (Developmental Assets), die einen positiven Entwicklungspfad hin zu ausgeprägtem Wohlbefinden, Initiative, Verantwortungsgefühl oder Partizipation im Sinne des Thrivings begünstigen? Im nächsten Abschnitt soll diese Frage durch den Vergleich von Lebenskompetenzen und Assets beantwortet werden.

## 8 Vergleich von Lebenskompetenzen und Developmental Assets

Wie gezeigt wurde, spielen Lebenskompetenzen eine bedeutende Rolle bei der Prävention von Problemverhalten. Analog dazu stehen Developmental Assets in Beziehung zu positiven Entwicklungsergebnissen bei Jugendlichen (und auch Problemverhalten; Scales et al., 2000). Beide Verständnisse von Ressourcen stehen also mit ähnlichen Ergebnissen in Beziehung. Vergleicht man die Definition der intra- und interpersonellen Lebenskompetenzen (WHO, 1997) mit internalen und externalen Assets (Benson, 2002), zeigen sich augenscheinlich erhebliche Überschneidungen (vgl. Tabelle 1). Die intrapersonalen Lebenskompetenzen entsprechen weitgehend den internalen Assets prosoziale Werte und positive Identität. Interpersonale Lebenskompetenzen wie Kommunikation oder Empathie sind dem internalen Asset soziale Kompetenz ähnlich. Drei der vier Kategorien internaler Developmental Assets spiegeln sich also in den Lebenskompetenzen wider und werden in umfassenden Lebenskompetenzprogrammen schon heute gestärkt. Darüber hinaus beinhalten die meisten Lebenskompetenzprogramme die Förderung einer positiven Beziehung zum Lernen und werden in der Schule implementiert. Beide Faktoren könnten auch zum vierten internalen Asset (positive Einstellung zum Lernen) beitragen (Weichold, 2004c).

**Tabelle 1:** Vergleich von Lebenskompetenzen und Developmental Assets (\*: Asset entspricht Lebenskompetenz)

Lebenskompetenzen	Developmental Assets
<b>Intrapersonale Kompetenzen</b> – Positive Selbstwahrnehmung – Umgang mit Gefühlen und Stress – Kreatives und kritisches Denken – Entscheidungen treffen – Problemlösekompetenzen	<b>Internale Developmental Assets</b> – Positive Einstellung zum Lernen – Positive, prosoziale Werte* – Positive Identität* – Soziale Kompetenzen*
<b>Interpersonale Kompetenzen</b> – Effektive Kommunikation – Interpersonale Beziehungen – Empathie	<b>Externale Assets</b> – Unterstützung* – Ermutigung zur Partizipation – Klare Regeln und Normen* – Konstruktive Nutzung von Zeit
<b>Lehrmethoden</b> Interaktiv, ressourcenorientiert, Fokus auf positiver Bekräftigung	

(\*: Asset entspricht Lebenskompetenz)

Externale Assets werden durch Lebenskompetenzprogramme nicht explizit angegangen, jedoch scheinen durch den ressourcen-orientierten Unterrichtsstil und speziellen Fokus auf Bekräftigung erwünschter, neu erlernter Verhaltensweisen, zumindest zwei der vier externalen Assets gefördert zu werden (Unterstützung, Regeln und Erwartungen). Die übrigen externalen Assets (Ermutigung zur Partizipation, konstruktive Nutzung von Zeit) werden in den meisten Präventionsprogrammen vor dem Hintergrund des Lebenskompetenzansatzes nicht durch die Förderung von Kernkompetenzen oder Lehrmethoden anvisiert. In einigen sind sie jedoch explizites Interventionsziel (z.B. Förderung von Freizeitkompetenzen im Rahmen der Suchtprävention; Caldwell & Smith; 2004). Folglich setzt der Lebenskompetenzansatz (zwar nur bezogen auf den Schulkontext) an der Mehrzahl der Developmental Assets an, deren Stärkung das explizite Ziel von Programmen zur Förderung positiver Jugendentwicklung ist (Lerner, 2000). Demnach könnte man Lebenskompetenzprogramme nicht nur als effektive Präventionsstrategien gegen Problemverhaltensweisen verstehen, sondern auch als Programme, die geeignet sind, Developmental Assets und damit positive Entwicklungspfade zu fördern. Diese Annahme basiert jedoch nur auf den inhaltlichen Überschneidungen der Ressourcen, deren Förderung in Prävention und Förderung positiver Jugendentwicklung als grundlegend herausgestellt wurde. Die Frage danach, ob auch die im Lebenskompetenzansatz genutzten Maßnahmen optimal im Sinne einer angestrebten Förderung positiver Entwicklung sind, kann damit jedoch nicht beantwortet werden. Im Folgenden werden diese deshalb mit den oben genannten Kriterien für Programme zur Positiven Jugendentwicklung (Lerner, 2000) verglichen.

Wichtige Kriterien für Maßnahmen zur Förderung positiver Entwicklung (Lerner, 2002) werden in schulbasierten Lebenskompetenzprogrammen und den damit verbundenen Maßnahmen nicht oder nur in geringem Maße verwirklicht. Dazu zählt, erstens, eine systematische, umfassende Förderung von freiwilligen, strukturierten Freizeitaktivitäten, die als besonders fruchtbarer Kontext für die Entwicklung positiver Attribute wie Initiative oder Agency angesehen werden (Larson, 2000). Studien zeigten nämlich, dass sich Kontexte von Jugendlichen in ihren entwicklungsfördernden Potentialen unterscheiden (Larson, 2004). Die Schule wurde in diesem Zusammenhang als Kontext gekennzeichnet, der Jugendliche zwar stark herausfordert, sie aber nur wenig motiviert. Schule kann demnach, trotz der hohen Akzeptanz von Lebenskompetenzprogrammen (Weichold, 2004), selbstbestimmte Motivation, Initiative und Partizipation nur begrenzt fördern.

Demgegenüber wurden organisierte Jugendprogramme als die Kontexte herausgestellt, in denen Jugendliche sowohl gefordert werden als auch motiviert sind. Hier gehen sie Beschäftigungen gern nach und erwerben dabei Wissen und Kompetenzen. Die Merkmale von Jugendzentren oder -Jugendclubs in Deutschland mögen denen in den USA nicht unbedingt entsprechen (z.B. hinsichtlich der Möglichkeiten für Partizipation, Angeboten von Aktivitäten oder Supervision durch engagierte Erwachsene; Weichold, 2004c), jedoch weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass Schule nicht der einzige Ort ist, an dem Entwicklungsförderung betrieben werden sollte. Freizeitaktivitäten, wie freiwillige soziale Arbeit, religiöse Jugendgruppen, (schulbasierte) Arbeitsgemeinschaften/Jugendclubs, künstlerische Gruppen, Pfadfinder oder Sportvereine lassen Jugendliche hinsichtlich vieler Attribute positiver Entwicklung profitieren (z.B. Initiative, Identität, Reflexion und emotionalem Lernen, Entwicklung von Fähigkeiten zum Teamwork und zum Etablieren von Beziehungen insbesondere zu Erwachsenen; Hansen, Larson & Dworkin, 2003), und das unabhängig davon, ob diese Programme freiwillig genutzt werden oder wahlobligatorisch sind (McLellan & Youniss, 2003). Dabei erleben sich die Jugendlichen selbst als Agenten ihrer Veränderungen (Dworkin, Larson & Hansen, 2003) und werden somit zum aktiven Produzenten eigener Entwicklung (Silbereisen & Eyferth, 1986).

Eine Erweiterung von schulbasierten Lebenskompetenzansätzen um Maßnahmen zur Förderung einer selbst bestimmten, strukturierten Freizeit wäre demnach zur umfassenden Förderung positiver Entwicklung angebracht. Dabei ist jedoch nicht jede organisierte Freizeitaktivität gleichermaßen förderlich. Merkmale entwicklungsfördernder Kontexte nach Eccles und Gottmann (2002) sind körperliche und psychische Sicherheit, Strukturen mit angemessenen Regeln und deren Supervision, unterstützende Beziehungen mit Peers und Erwachsenen, Möglichkeiten für Zugehörigkeit und Partizipation, Normen für angemessenes soziales Verhalten und Werte, Unterstützung für Selbstwertgefühl, Optionen für die Erweiterung von Kompetenzen und die Integration und Kooperation von Schule, Familie und Gemeinde. Bislang ist zwar noch nicht ausreichend erforscht, welche der Komponenten besonders wichtig zur Förderung einer positiven Jugendentwicklung ist, einig ist man sich jedoch in dem Punkt, dass nur ein Bündel dieser Kontextmerkmale gemeinsam entwicklungsfördernde Kontexte auszeichnet (Mahoney, Eccles & Larson, 2004).

Lebenskompetenzprogrammen mangelt es, zweitens, an einer gemeindeorientier-

ten Komponente, die im Konzept zur Förderung positiver Jugendentwicklung besonders hervorgehoben wird. Folglich scheint die Einbindung in gemeindeorientierte Maßnahmen lohnenswert. Dass die Verbindung von Lebenskompetenzprogrammen mit familienbezogenen Elementen erhebliche höhere Effektivität zur Folge hat, ist schon aus der Forschung bekannt (Spoth et al., 2000). Insofern wäre eine weiterreichende Einbindung von Kontexten nahe liegend, in denen sich Kinder und Jugendliche entwickeln, denn Schule ist nur ein Teil des sozialen Umfelds. Präventionsprogramme in den USA, die Schule und Gemeinde als Präventionskontexte einbezogen, konnten eindrucksvolle Steigerungen der Wirksamkeit von suchtpreventiven Lebenskompetenzprogrammen vorweisen (Pentz et al., 1989). Künftige Programme mit dem Fokus der positiven Entwicklungsförderung sollten demnach nicht nur auf individueller Ebene (z.B. durch Förderung von Lebenskompetenzen) ansetzen, sondern auch soziale Netzwerke und gemeindezentrierte Maßnahmen integrieren. Lebenskompetenzprogramme können hier ein wichtiger Baustein sein.

Drittens mangelt es den meisten Lebenskompetenzprogrammen an Maßnahmen, die die Motivation, Identifikation von Kapazitäten und die Bereitschaft für Veränderungen in Schulen (oder anderen Kontexten) angehen (Granger, 2002). Geeignet hierfür sind beispielsweise laufende Angebote für Weiterbildungen, finanzielle und personale Ressourcen oder politische Zieldefinitionen (z.B. Einbindung eines Lebenskompetenzprogramms in das reguläre Schulcurriculum). Nur über die Motivation und Unterstützung von Schlüsselpersonen in Institutionen ist es längerfristig möglich, Programme zur Entwicklungsförderung durchzuführen und Schulen und Gemeinden zu ganzheitlich entwicklungsfördernden Kontexten umzugestalten.

Insgesamt zeigt der Vergleich von Lebenskompetenzen und Developmental Assets, dass beide Konzepte inhaltlich erhebliche Überschneidungen aufweisen. Dennoch kann man nicht davon ausgehen, dass die heute implementierten Lebenskompetenzprogramme schon vollständig den Ansatz zur Förderung positiver Jugendentwicklung umsetzen. Lohnenswert scheint eine Erweiterung bestehender Lebenskompetenzprogramme um weiterreichende Maßnahmen zur Förderung positiver Entwicklung in Freizeit und Gemeinde – schulbasierte Maßnahmen stellen in diesem Sinne nur eine wichtige Komponente in einer umfassenden Strategie dar.

## 9 Ausblick

Bezogen auf eine Umsetzung des Konzepts positiver Jugendentwicklung in der Praxis scheint es angebracht, solche Maßnahmen wie Lebenskompetenzprogramme, die schon in hohem Maße Entwicklungsressourcen (Developmental Assets) bei Kindern und Jugendlichen stärken, auszubauen. Punkte, die hier berücksichtigt werden sollten, sind erstens ein erweiterter Fokus auf organisierte, strukturierte Freizeitbeschäftigungen für Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule (Larson, 2000), beispielsweise in Form von strukturierten Freizeitprogrammen entsprechend des Programms „*Media Masters*“ (Larson, 2004). Zweitens sollten begleitende Maßnahmen, die über das Schulsystem hinaus Familie und Gemeinde involvieren (Fischer, Michaelis & Krieger, 2002), angestrebt werden (z.B. durch Aktionstage in der Gemeinde oder

Wissensvermittlungen bei Elternabenden). Drittens können Maßnahmen zur Förderung der Motivation und Kapazität in Institutionen (über die Gesetzgebung, finanzielle Anreize oder Weiterbildungsangebote; Granger, 2002) einbezogen werden. Mit diesem Maßnahmenbündel würden dann in verschiedenen Entwicklungskontexten bei Kindern und Jugendlichen umfassend positive Entwicklungspfade im Sinne des Konzepts positiver Jugendentwicklung unterstützt werden.

Wie können neue Erkenntnisse, die im Rahmen des Konzepts positiver Jugendentwicklung gewonnen wurden, wissenschaftlich eingeordnet werden und was ist für zukünftige Forschung notwendig? Forschungstraditionen, die sich mit positiven Entwicklungsergebnissen (Prosozialität, intrinsische Motivation etc.) beschäftigen, müssen unter der neuen Perspektive positiver Jugendentwicklung auf ihren Ertrag überprüft werden. Darauf basierend müssen Maßnahmen entwickelt werden, die entsprechende Befähigungen und deren Voraussetzungen fördern. Dabei sollte dem ganzheitlichen Modell von Entwicklung-im-Kontext Rechnung getragen und ein kontinuierlicher Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis angestrebt werden (Larson, 2000). Am besten ist dies im Programm der Angewandten Entwicklungswissenschaften (Applied Developmental Science; Fisher & Lerner, 1994) verwirklicht, deren Ziel es ist, Forschungsbefunde zur Humanentwicklung in Programmen und Maßnahmen verbunden mit einer Evaluation umzusetzen. Eine enge Beziehung zwischen verschiedenen Disziplinen in der Wissenschaft (Grundlagenforschung), Schlüsselpersonen in der Praxis (Anwendung) und Politik ist hier eine grundlegende Voraussetzung für die Überprüfung, Weiterentwicklung und Verbreitung effektiver Programme (Lerner & Galambos, 1998). Dies setzt voraus, dass die Grundlagenforschung stärker auf positive Entwicklungsergebnisse (Resilienz, psychosoziale Reife, Bewältigungsstrategien etc.) fokussiert. Da über deren Entwicklung bislang noch wenig bekannt ist, scheint es schwer, Programme zur Förderung positiver Jugendentwicklung auf breiter Front zu planen. Nur Ansätze mit dem Fokus auf einzelne positive Entwicklungsergebnisse (z.B. Teamarbeit oder Wohlbefinden) konnten in diesem Aufsatz beispielhaft vorgestellt werden. Diese scheinen aber, besonders wenn sie mit erfolgreichen Präventionsstrategien (z.B. Lebenskompetenzförderung) gekoppelt sind, zu einer positiven Entwicklung hin zu engagierten, verantwortungsbewussten und gesunden Jugendlichen beizutragen.

## Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Arnett, J.J. (1999) Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54 (5), 317–326.
- Baltes, P.B., Lindenberger, U. & Staudinger, U. (1998). Life-span theory in developmental psychology. In R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 1029–1144). New York: Wiley.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Benson, P.L. (1997). *All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Benson, P.L. (2002). Adolescent development in social and community context: A program of research. *New Directions for Youth Development*, 95, 123–147.
- Benson, P.L., Leffert, N., Scales, P.C. & Blyth, D.A. (1998). Beyond the „village” rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 2 (3), 138–159.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002). *Elfter Kinder- und Jugendbericht*. Berlin: BMFSFJ.
- Botvin, G.J. (2000). Preventing drug abuse in schools: Social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors. *Addictive Behaviors*, 25 (6), 887–897.
- Botvin, G.J., Griffin, K.W., Diaz, T., Scheier, L.M., Williams, C. & Epstein, J.A. (2000). Preventing illicit drug use in adolescents: Long-term follow-up data from a randomized control trial of a school population. *Addictive Behaviors*, 25 (5), 769–774.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caldwell, L. & Smith, E. (2004). *Understanding How Intervention to Prevent Substance Use Works: The Role of Leisure-Related Mediators*. Paper presented at the 10<sup>th</sup> Biennial Meeting of the SRA, March, 11–14, 2004, Baltimore, USA.
- Coie, J.D., Hawkins, J.D., Watt, N.F., West, S.G., Hawkins, J.D., Asarnow, J.R., Markman, H.J., Ramey, S.L., Shure, M.B. & Long, B. (1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48 (10), 1013–1022.
- Cuijpers, P. (2002). Effective ingredients of school-based drug prevention programs. A systematic review. *Addictive Behaviors*, 27, 1009–1023.
- 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.
- Dusenbury, L. & Botvin, G.J. (1992). Substance abuse prevention: Competence enhancement and the development of positive life options. *Journal of Addictive Diseases*, 11 (3), 29–45.
- Dworkin, J.B., Larson, R. & Hansen, D. (2003). Adolescents’ accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 17–26.
- Eccles, J.S. & Gottman, J.A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington D. C.: National Academy Press.
- Eisenberg, N., Shepard, R.A., Guthrie, I.K., Murphy, B. & Reiser, M. (1999). Parental reactions to children’s negative emotions: Longitudinal relations to quality of children’s social functioning. *Child Development*, 70 (2), 513–534.
- Ferrer-Wreder, L., Stattin, H., Lorente, C., Tubman, J.G. & Adamson, L. (2003). *Successful prevention and youth development programs across borders*. New York: Kluwer.
- Fischer, U.C., Michaelis, T. & Krieger, W. (2002). Gemeindenahe primäre Prävention von Drogenmissbrauch und Sucht. In B. Röhrle (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung* (Bd. II; S. 285–325). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Fisher, C.B. & Lerner, R.M. (Eds.). (1994). Foundations of applied developmental psychology. In C.B. Fisher & R.M. Lerner (Eds.), *Applied Developmental Psychology* (pp. 3–20). New York: McGraw-Hill.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite Risk. *Psychiatry*, 56, 127–136.
- Granger, R.C. (2002). Creating the conditions linked to positive youth development. *New Directions for Youth Development*, 95 (2), 149–164.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C. & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention and Treatment*, 4 (1), no pagination specified.

- Hanewinkel, R. (2006). Drogenprävention. In B. Röhrle (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche* (Bd. III; S. ) Tübingen: dgvt-Verlag.
- Hansen, D.M., Larson, R.W. & Dworkin, J.B. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13 (1), 25–56.
- Hollederer, A. & Boelcskei, P.L. (2002). Förderung von Lebenskompetenzen in der Schule – Effekte eines gemeindeorientierten Präventionsprogramms auf den Zigarettenkonsum. *Sucht*, 48, 351–369.
- Jessor, R., Turbin, M.S. & Costa, F.M. (1998). Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged youth. *Applied Developmental Science*, 2, 194–208.
- Kashdan, T.B., Rose, P. & Fincham, F.D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82 (3), 291–305.
- Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55 (1), 170–183.
- Larson, R. (2004). *Adolescents' experiences in social institutions: Unlocking youth's (tremendous) potentials for growth*. Paper presented at the conference „Positive Development: Linking Individuals, Communities, and Social Policies“, Weimar, Germany, October 9–12, 2004.
- Leffert, N., Benson, P.L., Scales, P.C., Sharma, A.R., Drake, D.R. & Blyth, D.A. (1998). Developmental Assets: Measurement and prediction of risk behaviours among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 209–230.
- Lerner, R.M. (1986). *Concepts and themes of human development*. New York: Random House.
- Lerner, R.M. (2000). Developing civil society through the promotion of positive youth development. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 21 (1), 48–49.
- Lerner, R.M., Brentano, C., Dowling, E.M. & Anderson, P.M. (2002). Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New Directions for Youth Development*, 95 (2), 11–33.
- Lerner, R.M., Fisher, C.B. & Weinberg, R.A. (2000). Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Developmental Psychology*, 71 (1), 11–20.
- Lerner, R.M. & Galambos, N.L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49 (1), 413–447.
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Stefanis, I. de & Apfel, A. (2001). Understanding developmental systems in adolescence: Implications for methodological strategies, data analytic approaches, and training. *Journal of Adolescent Research*, 16 (1), 9–27.
- Loeber, R., Farrington, D.P., Stouthamer-Loeber, M. & Kammen, W.B. van (1998). *Antisocial behavior and mental health problems: Explanatory factors in childhood and adolescence*. Mahwah, New York: Erlbaum.
- Mahoney, J.L., Eccles, J.S. & Larson, R.W. (2004). Processes of adjustment in organized out-of-school activities: Opportunities and risks. *New Directions for Youth Development*, 101, 115–144.
- Masten, A.S. & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205–220.
- McLellan, J.A. & Youniss, J. (2003). Two systems of Youth service: Determinants of voluntary and required youth community service. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 47–58.

- Pentz, M., Dwyer, J.H., MacKinnon, D.P., Hansen, W.B., Wang, E.Y.I. & Johnson, C.A. (1989). A multi-community trial for primary prevention of adolescent drug abuse. *Journal of the American Medical Association*, 261, 3259–3266.
- Perkins, D.F., Borden, L.M., Keith, J.G., Hoppe-Rooney, T.L. & Villarruel, F.A. (2003). Community Youth Development: Partnership Creating a Positive World. In F.A. Villarruel, D.F. Perkins, L.M. Borden & J.G. Keith (Eds.), *Community Youth Development: Programs, Policies, and Practices* (pp. 1–24). Thousand Oaks: Sage.
- Pittman, K.J., Irby, M. & Ferber, T. (2001). Unfinished Business: Further reflections on a decade of promoting youth development. In P.L. Benson & K.J. Pittman (Eds.), *Trends in youth development*. Norwell: Kluwer.
- Reese, A. & Silbereisen, R.K. (2001). Allgemeine versus spezifische Primärprävention von jugendlichem Risikoverhalten. In T. Freund & W. Lindner (Hrsg.), *Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit* (S. 139–162). Opladen: Leske & Budrich.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A.S. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nüchterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181–214). New York: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626–631.
- Rutter, M. & Sroufe, L.A. (2000). Developmental psychopathology: Concepts and challenges. *Development and Psychopathology*, 12, 265–296.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Scales, P.C. & Leffert, N. (1999). *Developmental Assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis: Search Institute.
- Scales, P.C., Benson, P.L. & Leffert, N. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4 (1), 27–46.
- Schmitt-Rodermund, E. (1999). Entwicklungsorientierte Prävention am Beispiel des Drogengebrauchs im Jugendalter. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie – Ein Lehrbuch* (S. 421–436). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Sherrod, L. (2004). *Civic engagement as an expression of positive youth development*. Paper presented at the conference „Positive Development: Linking Individuals, Communities, and Social Policies“. Weimar, Germany, October 9–12, 2004.
- Silbereisen R.K. & Eyferth, K. (1986). Development as action in context. In R.K. Silbereisen & G. Rudinger (Hrsg.), *Development as action in context: Problem behavior and normal youth development* (S. 3–16). Heidelberg, New York: Springer.
- Spoth, R.L., Redmond, C., Trudeau, L. & Shin, C. (2002). Longitudinal substance initiation outcomes for a universal preventive intervention combining family and school programs. *Psychology of Addictive Behaviors*, 16, 129–134.
- Sroufe, L.A. & Rutter, M. (1984). The domain of developmental psychology. *Child Development*, 55, 17–29.
- Taylor, C.S., Lerner, R.M., Eye, A. von, Bilalbegovic Balsano, A., Dowling, E., Anderson, P.M., Bobeck, D.L. & Bjelobrk, D. (2002). Individual and ecological assets and positive developmental trajectories among gang and community-based organization youth. *New Directions for Youth Development*, 95 (2), 57–71.
- Tobler, N.S., Roona, M.R., Marshall, D.G., Streke, A.V. & Stackpole, K.M. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 Meta analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20, 275–336.

- Weichold, K. (2004a). Evaluation eines Anti-Agressions-Trainings bei antisozialen Jugendlichen. *Gruppendynamik & Organisationsberatung – Zeitschrift für Angewandte Sozialpsychologie*, 1, 83–104.
- Weichold, K. (2004b). *Effectiveness of a Life-Skills program against substance misuse in adolescence: Moderators and mediators*. Paper presented at the 10<sup>th</sup> Biennial Meeting of the SRA, March, 11–14, 2004, Baltimore, USA.
- Weichold, K. (2004c). *Beyond the attempts to advance achievement scores: Promotion of positive behaviours in schools*. Paper presented at the conference „Positive Development: Linking Individuals, Communities, and Social Policies“, Weimar, Germany, October 9–12, 2004.
- Weissberg, R.P. & Bell, D.N. (1997). A meta-analytic review of primary prevention programs for children and adolescents: Contribution and caveats. *American Journal of Community Psychology*, 25 (2), 207–214.
- World Health Organization (1997). *Life Skills Education in schools*. Geneva: WHO.
- Werner, E.E. (1990). Protective factors and individual resilience. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 97–116). New York: university Press.
- Werner, E.E. (1992). The children of Kauai: Resiliency and recovery in adolescence and adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 13, 262–268.
- Werner, E.E. & Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, New York: Cornell University.
- Winkler-Metzke, C. & Steinhausen, H.C. (1999). Risiko-, Protektions- und Vulnerabilitätsfaktoren für seelische Gesundheit und psychische Störungen im Jugendalter II: Die Bedeutung von elterlichem Erziehungsverhalten, schulischer Umwelt und sozialem Netzwerk. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 28, 95–104.
- Youniss, J., McLellan, J.A. & Mazer, B. (2001). Voluntary service, peer group orientation, and civic engagement. *Journal of Adolescent Research*, 16 (5), 456–468.

