

# Training deeskalierenden Verhaltens in Konfliktsituationen

## Ein Programm zur Prävention reaktiver Aggression im Kindes- und Jugendalter

### Janine Neuhaus & Diana Schühner

Der Beitrag stellt das „Training deeskalierenden Verhaltens in Konfliktsituationen“ für Schulklassen ab Jahrgang 5 vor, welches in Zusammenarbeit von Schule, Polizei und Wissenschaft entstand (Neuhaus, 2018a). Es folgt dem Motto „Lass dich nicht zum/zur Täter:in machen!“. Im Mittelpunkt des Trainings stehen Einstellungen und Verhaltensweisen, die in der Reaktion auf sozial herausfordernde Situationen zu einer Deeskalation führen. Das Programm ist aus den vierstündigen Anti-Gewalt-Veranstaltungen der Polizei Berlin hervorgegangen, welche seit 1992 an Berliner Schulen angeboten werden. Diese wurden von 2013 bis 2014 wissenschaftlich begleitet und nachfolgend zeitlich und inhaltlich erweitert. Das neu entstandene Training umfasst zehn Schulstunden, die auf vier Module verteilt sind. Es verfolgt neben der Prävention von Kinder- und Jugendgewalt das Ziel, die Zusammenarbeit von Schule und Polizei in der Präventionsarbeit zu stärken.

### Die Bedeutung von Konflikten in der Schule

Wo viele Menschen auf engem Raum zusammen Zeit verbringen, zählen Konflikte zum Alltag. Konflikte bedeuten für eine soziale Gemeinschaft nicht nur Risiken, sondern sind auch natürlicher Bestandteil der menschlichen Interaktion. Sie stellen für Kinder und Jugendliche eine Herausforderung dar, an der sie wachsen und ihre Persönlichkeit weiterentwickeln können. Wasmuth (1992) bezeichnet einen Konflikt als ein soziales Verhalten, bei dem mindestens zwei Personen in eine Kommunikationsbeziehung treten und mindestens eine dieser Personen befürchtet, durch ein Gegenüber beeinträchtigt oder geschädigt zu werden. Konflikte sind diesem Verständnis folgend kein objektiver Zustand, sondern entstehen durch die subjektive Deutung der Situation durch die beteiligten Personen. Kinder und Jugendliche erleben in der Schule häufig konfliktträchtige Situationen, mit denen sie lernen müssen umzugehen. Reagieren sie mit Aggression (wie Beleidigen oder Schubsen), weist dieses Verhalten auf unzu-

reichende Fähigkeiten hin, den Konflikt in kompetenter, also deeskalierender Form, zu lösen.

Das bewusste Übertreten sozialer Regeln und der damit verbundene Anstieg aggressiven und delinquenten Verhaltens gelten als jugendtypisches Phänomen (Moffitt, 1993). Bei der Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen bildet sich das problematische Verhalten während ihrer sozialen und kognitiven Entwicklung zurück, ohne dass es einer Intervention bedarf (Lösel, 2012; Petermann & Petermann, 2007). Studien weisen jedoch darauf hin, dass mindestens ein Viertel der betroffenen Kinder und Jugendlichen einem höheren Risiko unterliegt, im Erwachsenenalter mit dem Gesetz in Konflikt zu geraten (Farrington et al., 1990). Darüber hinaus steigt das Risiko, geringere schulische und berufliche Qualifikationen zu erlangen (Sampson & Laub, 1993). Eine noch im Kindesalter ansetzende Prävention sozialer Fehlentwicklungen dient somit nicht nur der Herstellung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit, sondern senkt auch die langfristigen volkswirtschaftlichen Kosten, die mit gesellschaftlicher Desintegration verbunden sind.

### Risiko- und Schutzfaktoren in der sozialen Entwicklung von Kindern

Die Entstehung aggressiven Verhaltens ist nicht auf einzelne Ursachen zurückzuführen, sondern als ein komplexes Bedingungsgeschehen in der kindlichen Entwicklung zu betrachten. Ganz allgemein formuliert besteht das Ziel präventiver Maßnahmen in der Reduktion von Risikofaktoren und Stärkung von Schutzfaktoren (u. a. Heinrichs et al., 2002), die auf Ebene des Kindes, der Familie und des sozialen Umfeldes verortet werden können (vgl. im Folgenden Petermann & Lehmkuhl, 2010).

Zu den bekanntesten Risikofaktoren aggressiv-dissozialen Verhaltens zählen (1) auf Ebene des Kindes biologische Faktoren (wie Temperament, ein hoher Testosteronspiegel), negative Bindungserfahrungen, eine geringe emotionale Kompetenz sowie Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung (Helmsen & Petermann, 2010), (2) auf Ebene der Familie ein negatives Erziehungsverhalten, Ehe- oder Partnerprobleme, psychische Störungen der Eltern (wie Depression), ein geringes Bildungsniveau und finanzielle Probleme der Eltern (Koglin & Petermann, 2008; Wiegand-Grefe et al., 2009) sowie (3) auf Ebene des sozialen Umfeldes eine Ablehnung durch Gleichaltrige, Misserfolge in der Schule sowie Kriminalität und Gewalt in der Nachbarschaft (Petermann & Lehmkuhl, 2010).

Zu den Schutzfaktoren zählen (1) auf Ebene des Kindes prosoziale Einstellungen (Carlo et al., 2014), gute Emotionsregulationsfähigkeiten und emotionale Intelligenz (Dunsmore et al., 2013; Rivers et al., 2013; Rydell et al., 2003), (2) auf Ebene der Familie eine vertrauensvolle und stabile Eltern-Kind-Be-

ziehung (Connell et al., 2011), soziale Unterstützung und gesicherte finanzielle Verhältnisse der Eltern (Benzies & Mychasiuk, 2009) sowie (3) auf Ebene des sozialen Umfeldes gute Rollenmodelle inner- und außerhalb der Familie (Beardslee & Podorefsky, 1988; Masten, 2001; Werner, 2000).

Das vorliegende Trainingsprogramm setzt auf Ebene des Kindes an, indem Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung ausgeglichen werden und die Kinder und Jugendlichen befähigt werden, kompetent auf mehrdeutige oder feindselige Situationen zu reagieren.

## Die Reduktion reaktiv-aggressiven Verhaltens in konfliktären Situationen

Im Modell der sozialen Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994, 1996) stehen sozial-kognitive Prozesse im Vordergrund, die bei Kindern zu Verhaltensstörungen in der Form hochaggressiven Verhaltens führen. Studien belegen, dass aggressiv auftretende Kinder Verzerrungen auf den verschiedenen Stufen der Informationsverarbeitung aufweisen (ebd.). Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen Kindern, die proaktiv-aggressiv auftreten (als überlegte und zielgerichtete Methode, um eigene Bedürfnisse zu befriedigen) und solchen, die reaktiv-aggressiv auftreten (als Reaktion auf eine wahrgenommene Provokation oder Feindseligkeit) (Little et al., 2003; Ostrov & Crick, 2007; Vitiello & Stoff, 1997).

Während proaktiv-aggressiv auftretende Kinder häufiger die positiven Ergebnisse ihres aggressiven Verhaltens überschätzen (Crick & Dodge, 1996; Schwartz et al., 1998) und Kämpfe gewollt initiieren (Rayne et al., 2006), neigen reaktiv-aggressiv auftretende Kinder eher zu einer fehlerhaften Wahrnehmung der Handlungsabsichten ihres Gegenübers (Dodge et al., 1997; Koolen et al., 2012). Sie interpretieren mehrdeutige Situationen eher feindselig (Crick & Dodge, 1996; Dodge et al., 1997; Schwartz et al., 1998; Quan et al., 2022) und reagieren impulsiv (Barry et al., 2007; Evans et al., 2015; Raine et al., 2006). Reaktiv-aggressiv auftretende Kinder reagieren sehr sensibel auf wahrgenommene Kränkungen und soziale Bedrohungen (Siever, 2008), was sie zunehmend in die Viktimisierung (Gao et al., 2021) und soziale Isolation (Chan et al., 2018) drängt. Sie werden für proaktiv-ag-

gressiv auftretende Kinder und Jugendliche zu einem attraktiven Opfer, da sie impulsiv reagieren und somit (oft unbewusst) die Dynamik von Gewalt anheizen und das Bedürfnis der initiierenden Täter:innen befriedigen. Sie laufen entsprechend Gefahr, „sich zum/ zur Täter:in machen zu lassen“, wenn sie aggressiv auf das Verhalten anderer reagieren. Durch gezielte Trainings der Wahrnehmung und Interpretation von konfliktären Situationen können Verzerrungen bei der sozialen Informationsverarbeitung reduziert werden (Hawkins & Cogle, 2013; Hudley & Graham, 1993).

## Das Training deeskalierenden Verhaltens in Konfliktsituationen

Das Training deeskalierenden Verhaltens in Konfliktsituationen (Neuhaus, 2018a) ist ein vier Module umfassendes Programm, welches sich an Schüler:innen ab Jahrgangsstufe 5 richtet. Es umfasst 450 Minuten (10 Schulstunden à 45 Minuten). Davon entfallen circa 90 Minuten auf Modul 1 „Emotionen“, circa 90 Minuten auf Modul 2 „Kognitionen“, circa 180 Minuten auf das Modul 3 „Handlungskompetenz“ und circa 90 Minuten auf Modul 4 „Wiederholung und Vertiefung“. Das Modul 3 baut in seiner inhaltlichen und methodischen Ausrichtung im Wesentlichen auf das Konzept der Anti-Gewalt-Veranstaltungen der Polizei Berlin auf (Lazai, 2001; von Strünck, 2008a, 2008b). In Berlin werden die Module 1, 2 und 4 vom Schulpersonal (in der Regel von Lehrkräften) durchgeführt, das Modul 3 wird von den Präventionsbeauftragten der Polizei Berlin umgesetzt, die eigens dafür geschult wurden.

Es ist grundsätzlich möglich, das Training nur von pädagogischen Fachkräften durchführen zu lassen, aber die Zusammenarbeit der Schulen mit der Polizei bietet einige Vorteile: eine hohe Akzeptanz und Autorität der Institution Polizei, ein grundsätzliches Interesse und Neugier durch das Berufsbild Polizei sowie keine ausschließliche Interpretation der Informationen als Lehrstoff der Schule. Im Weiteren erachten die Schüler:innen die Vermittlung von Kriminalitäts- und Gewaltthemen durch die Polizei als authentisch (Heimann & Kullmann, 2020, S. 152).

Aufgrund der bereits etablierten Zusammenarbeit von Schule und Polizei wird das neue Programm derzeit nur in Berlin umgesetzt. Hierfür be-

Janine Neuhaus

## Training deeskalierenden Verhaltens in Konfliktsituationen

Ein primär präventives Programm für Schulklassen ab Klasse 5



Abbildung 1: Cover des Trainings deeskalierenden Verhaltens in Konfliktsituationen (Neuhaus, 2018; Abbildung: Lopolo/shutterstock.com)

steht seit 2018 eine Kooperation mit der Berliner Bildungsverwaltung, welche die Fortbildungen des Schulpersonals in der Durchführung des Programms organisiert und finanziert. Die Fortbildungen des Schulpersonals sind zweitägig und werden mit maximal 15 Teilnehmer:innen realisiert. Während der pandemiebedingten Einschränkungen des Schulbetriebes erfolgten die Fortbildungen digital.

Das Trainingsprogramm wurde so entwickelt, dass eine hohe Wirksamkeit der Maßnahme gewährleistet wird (Neuhaus, 2018a, S. 17 ff.). Wichtige Indikatoren für die Wirksamkeit von Präventionsprogrammen bestehen in einer standardisierten Vorgehensweise, einer ausreichenden zeitlichen Intensität der Maßnahme, einer interaktiven Methodik und einer wissenschaftlichen Begründbarkeit der trainierten Bereiche (Bannenberget al., 2013). Das Trainingsmanual beinhaltet detailliert beschriebene Anweisungen zum zeitlichen Umfang und zur praktischen Umsetzung der einzelnen Trainingsmodule, wobei an einigen Stellen Möglichkeiten bestehen, zwischen verschiedenen Methoden und Übungen zu wählen. Diese Flexibilität ist wichtig, da die Übungen möglichst alters- und entwicklungsgerecht eingesetzt werden sollen und didaktisch auf besondere Bedürfnisse der Gruppe eingegangen werden kann.

## Ziele des Trainings

Das übergeordnete Ziel des hier vorgestellten Trainings besteht darin, dass Schüler:innen lernen, kompetent und kontrolliert in sozialen Konfliktsituationen zu reagieren. Es kann sich dabei um mehrdeutige oder eindeutig feindselige Situationen handeln. Durch den Abbau eskalierend wirkender und den Aufbau deeskalierend wirkender Einstellungen und Verhaltensweisen soll die Auftretenswahrscheinlichkeit reaktiver Aggression reduziert werden. Hierzu zählen ein verbesserter Umgang mit den eigenen Emotionen (insbesondere mit Wut und Angst), eine bessere Wahrnehmung und Einschätzung von Situationen in unterschiedlichen Kontexten (Schule und öffentlicher Raum) und der Aufbau von Handlungswissen im Umgang mit konkreten Provokations- und Bedrohungssituationen (wie Ignorieren oder angemessene Formen der Selbstbehauptung).

Durch die Teilnahme am Trainingsprogramm sollen folgende Lernziele erreicht werden (vgl. im Folgenden Neuhaus, 2018a, S. 25):

- die eigenen Emotionen besser erkennen („Die Schüler:innen können Gefühle der Wut von Gefühlen der

Angst unterscheiden.“) und die Emotionen anderer kompetenter deuten („Die Schüler:innen erkennen verschiedene emotionale Gesichtsausdrücke bzw. sind motivierter, diese zu erkennen.“)

- die Perspektive anderer besser einnehmen und mit ihnen fühlen („Die Schüler:innen sind traurig, wenn ihr Gegenüber traurig ist.“)
- soziale Situationen differenzierter interpretieren („Die Schüler:innen reduzieren den Anteil feindseliger Zuschreibungen des Verhaltens von Interaktionspartner:innen in sozial mehrdeutigen Situationen.“)
- Reduktion von Einstellungen, die in Konfliktsituationen wahrscheinlicher zu einer Eskalation führen („Die Schülerinnen und Schüler sind weniger davon überzeugt, dass gewalttätige oder aggressive Verhaltensweisen dazu geeignet sind, mit Konflikten und Provokationen umzugehen.“)
- Aufbau von Einstellungen, die vor gewalttätigen oder aggressiven Verhaltensweisen in Reaktion auf Bedrohungen oder Provokationen schützen („Die Schülerinnen und Schüler lernen, bei Bedrohungssituationen ihre Angstgefühle ernst zu nehmen und sich der Situation – und damit der Gefahr – zu entziehen und in Provokationssituationen ihre

Wut zu kontrollieren und lösungsorientiert zu handeln.“)

- Zuwachs an Wissen darüber, welche Reaktionen auf Bedrohungen oder Provokationen strafrechtlich relevant sind und welche konkreten strafrechtlichen Konsequenzen diese Verhaltensweisen hätten („Die Schüler:innen lernen, dass gewalttätige Verhaltensweisen in Reaktion auf Provokationen oder Bedrohungen riskant sind und dazu führen können, dass sie selbst zum/ zur Täter:in und somit gegebenenfalls straffällig werden.“)
- Akzeptanz und Vertreten von Regeln, die einen kompetenten Umgang mit Konflikten auf Ebene der Schulklasse sichern („Die Schüler:innen reagieren ruhig und besonnen auf Konflikte mit ihren Mitschüler:innen.“)

Ein implizites Ziel besteht im Weiteren darin, die Zusammenarbeit von Schule und Polizei in der Gewaltprävention zu verbessern und wirkungsvoller zu gestalten. Hierfür ist es unabdingbar, ein gegenseitiges Verständnis für die Arbeitsweise und besondere Expertise zu entwickeln, die beide Akteure in der Gewaltprävention einbringen können.

Eine Übersicht der vier Module mit den jeweiligen Lernzielen und Inhalten ist in Tabelle 1 dargestellt.

	Modul 1	Modul 2	Modul 3	Modul 4
<b>Thema</b>	Emotionen	Kognitionen	Handlungskompetenz	Wiederholung und Vertiefung
<b>Wesentliche Inhalte und Lernziele</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Emotionen bei sich und anderen erkennen</li> <li>■ Sensibilisierung für die Unterschiede zwischen Angst und Wut</li> <li>■ Emotionen, insbesondere Wut, besser regulieren</li> <li>■ Fähigkeit zum Perspektivenwechsel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Verbesserung der Wahrnehmungsgenauigkeit</li> <li>■ Abbau von vorsehnlichen Urteilen</li> <li>■ Reduktion feindseliger Ursachenzuschreibungen in mehrdeutigen Situationen</li> <li>■ Angemessene Formen der Selbstbehauptung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Erkennen verschiedener Gewaltformen</li> <li>■ Wissen über die Dynamik der Entstehung von Gewalt</li> <li>■ Rechtliche Konsequenzen</li> <li>■ Erlernen deeskalierender Verhaltensweisen in sozialen Situationen</li> <li>■ Bessere Gefahreinschätzung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Sicherstellung des Gelernten</li> <li>■ Wiederholung und Verinnerlichung zentraler Verhaltenstipps</li> <li>■ Übertragung des Gelernten auf den eigenen Klassenraum</li> </ul>
<b>Methoden (Beispiele)</b>	Gefühlspantomime, Teamübungen, Arbeitsblatt zu emotionsgeladenen Situationen	Wahrnehmungsübungen anhand von Bildern und Bilderserien, Rollenspiel	Brainstorming, Einüben richtiger Verhaltensweisen in Form von Rollenspielen	Karten mit hypothetischen Situationen, Rollenspiele, Visualisierung von Klassenregeln
<b>Empfohlene Akteure</b>	Schulpersonal	Schulpersonal	Polizeifachkräfte	Schulpersonal
<b>Zeitl. Umfang</b>	90 Minuten	90 Minuten	180 Minuten	90 Minuten

Tabelle 1: Übersicht über die vier Module des „Trainings deeskalierenden Verhaltens in Konfliktsituationen“ (Neuhaus, 2018; eigene Darstellung).



## Stand der Evaluation

Im Rahmen der Evaluation der polizeilichen Gewaltpräventionsmaßnahmen an Berliner Schulen (2013 bis 2014, gefördert durch das LKA Berlin) wurde die Wirksamkeit der Anti-Gewalt-Veranstaltungen, welche die Grundlage des Moduls 3 darstellen, empirisch untersucht. Die Ergebnisse der auf einer Basis von insgesamt 1500 Schüler:innen dreimalig durchgeführten Befragung zeigten im Wesentlichen kurzfristige positive Effekte (wie eine Reduktion aggressionsförderlicher Einstellungen, eine Senkung extremer Männlichkeitseinstellungen und eine Steigerung der Anzeigebereitschaft von Straftaten). Langfristige Effekte ließen sich jedoch nur im Bereich „Wissen über die Konsequenzen von Straftaten“ und „Handlungswissen“ erzielen (Neuhaus et al., 2015). In diesen Bereichen blieb der Wissenszuwachs auch über einen Zeitraum von drei Monaten stabil, ohne dass es einer weiteren Intervention bedurfte. In allen anderen Bereichen konnten die positiven Veränderungen der trainierten Schüler:innen nur durch eine weitere Auffrischungsstunde stabilisiert werden (ebd.). Die eingeschränkte Nachhaltigkeit und die positiven Effekte, die durch eine Auffrischungsstunde erzielt werden konnten, führten zu der zeitlichen Intensivierung und inhaltlichen Erweiterung des Trainings in der hier vorgestellten Form.

Für das vorliegende Training im gesamten Umfang von vier Modulen konnte bislang keine Evaluation realisiert werden. Es liegen jedoch Evaluationsergebnisse zu der Wahrnehmungsübung aus dem Modul 2 vor. Im Rahmen des Projekts „Entwicklung von Materialien zur Reduktion feindseliger Attributionen bei Heranwachsenden (EMRAH)“ (2017, gefördert von der Landeskommision Berlin gegen Gewalt) entstanden verschiedene Bilderserien, mit deren Hilfe voreiliges Schlussfolgern und somit potenziell feindselige Zuschreibungen bei Kindern reduziert werden (Neuhaus, 2018b). Die Schüler:innen werden in dieser Übung dazu aufgefordert, sich zu überlegen, welche Ursache zu der auf dem Bild dargestellten Situation geführt haben könnte. Jedes folgende Bild der jeweiligen Serie enthält eine neue Information, was dazu führt, dass die Schüler:innen ihre Ursachenfindung neu bewerten müssen und in ihrem Denken flexibler werden. Die Wirkung dieser Wahrnehmungs-

übung wurde auf Basis einer Gruppe von 77 Berliner Schüler:innen im Alter von 10 bis 12 Jahren untersucht. Es zeigte sich, dass die Kinder nach der Übung in der Tendenz weniger starre Denkmuster aufwiesen; sie wurden also flexibler in der Zuschreibung der Ursachen des Verhaltens anderer (vgl. Neuhaus, 2018a, Kap. 5). Auch belegen die Ergebnisse, dass der Zusammenhang zwischen der Neigung zum reaktiv-aggressiven Verhalten und starren Denkmustern (vorschnelles Schlussfolgern) bei hoch reaktiv-aggressiv auftretenden Kindern durch die Übung reduziert werden kann, während sich bei niedrig reaktiv-aggressiv auftretenden Kindern kein bedeutsamer Zusammenhang zwischen einer reaktiv-aggressiven Verhaltensdisposition der Kinder und ihrem Denkstil zeigte (ebd.).

## Ausblick

Das Programm befindet sich im Aufnahmeverfahren der Grünen Liste Prävention des Landespräventionsrats Niedersachsen ([www.gruene-liste-praevention.de](http://www.gruene-liste-praevention.de)). Aktuell bestehen Bemühungen dahingehend, eine Finanzierung der Evaluation des Gesamtprogramms zu ermöglichen. Im Rahmen der geplanten Evaluation des Trainings sollen neben dessen Wirksamkeit auch Aspekte der Umsetzung, insbesondere die Funktionalität und Zufriedenheit der Zusammenarbeit von Schule und Polizei, untersucht werden. In Berlin finden regelmäßig in den Monaten März und September Fortbildungen für Schulfachkräfte statt. Fortbildungen mit dem hier vorgestellten Training können bundesweit realisiert werden, wenn diese institutionell, insbesondere durch die Bildungsverwaltungen, organisiert und unterstützt werden.

Prof. Dr. Janine Neuhaus ist Professorin für Psychologie und empirische Forschungsmethoden und Pro- und Studiendekanin des Fachbereichs Polizei und Sicherheitsmanagement an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin

Kontakt: [janine.neuhaus@hwr-berlin.de](mailto:janine.neuhaus@hwr-berlin.de)

Dipl.-Psych. Diana Schühner ist Fachpsychologin für Rechtspsychologie (BDP/DGPs) und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Polizei und Sicherheitsmanagement an der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin

Kontakt: [diana.schuehner@hwr-berlin.de](mailto:diana.schuehner@hwr-berlin.de)

## Literatur

Bannenbergh, B., Beelmann, A., Böhm, C., Görden, T., Heinrichs, N., Lösel, F., Marks, E., Preiser, S., Scheithauer, H., Spiel, C., Undorf, E., Wagner, U., Zick, A. (2013). Entwicklungsförderung und Gewaltprävention für junge Menschen. *Impulse des DFK-Sachverständigenrates für die Auswahl & Durchführung wirksamer Programme. Ein Leitfaden für die Praxis*. Stiftung deutsches Forum für Kriminalprävention.

Barry, T. D., Thompson A., Barry, C. T., Lochman, J. E., Adler, K., Hill, K. (2007). The importance of narcissism in predicting proactive and reactive aggression in moderately to highly aggressive children. *Aggressive Behavior*, 33 (3), 185–97. DOI: 10.1002/ab.20198

Beardslee, M. D., Podorefsky, M. A. (1988). Resilient adolescents whose parents have serious affective and other psychiatric disorders: Importance of self-understanding and relationships. *The American Journal of Psychiatry*, 145 (1), 63–69.

Benzie, K., Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work*, 14, 103–114.

Carlo, G., Vicenta Mestre, M., McGinley, M. M., Tur-Porcar, A., Samper, P., Opal, D. (2014). The protective role of prosocial behaviors on antisocial behaviors: The mediating effects of deviant peer affiliation. *Journal of Adolescence*, 37 (4), 359–366.

Chan, J. Y., Harlow, A. J., Kinsey, R., Gerstein, L. H., & Fung, A. L. C. (2018). The examination of authoritarian parenting styles, specific forms of peer-victimization, and reactive aggression in Hong Kong Youth. *School Psychology International*, 39 (4), 378–399. <https://doi.org/10.1177/0143034318777781>.

Connell, C. M., Cook, E. C., Aklon, W. M., Vanderploeg, J. J., Brex, R. A. (2011). Risk and protective factors associated with patterns of antisocial behavior among nonmetropolitan adolescents. *Aggressive Behavior*, 37 (1), 98–106. <https://doi.org/10.1002/ab.20370>.

Crick, N. R., Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74–101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>.

Crick, N. R., Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms on reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67 (3), 993–1002. <https://doi.org/10.2307/1131875>.

Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106 (1), 37–51. DOI: 10.1037//0021-843x.106.1.3.

Dunsmore, J. C., Booker, J. A., & Ollendick, T. H. (2013). Parental emotion coaching and child emotion regulation as protective factors for children with oppositional defiant disorder. *Social Development*, 22 (3), 444–466. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00652.x>

Evans, S. C., Fite, P. J., Hendrickson, M. L., Rubens, S. L., Mages, A. K. (2015). The role of reactive aggression in the link between hyperactive-impulsive behaviors and peer rejection in adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 46 (6), 903–912. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0530-y>.

Farrington D. P., Loeber, R., Van Kammen, W.B. (1990). Long-term criminal outcomes of hyperactive impulsivity-attention deficit and conduct problems in childhood. In L. Robins, M. Rutter (Hrsg.), *Straight and devious pathways from childhood to adulthood* (S. 62–81). Cambridge University Press.

Gao, S., Assink, M., Liu, T., Chan, K. L., Ip, P. (2021). Associations between rejection sensitivity, aggression, and victimization: A meta-analytic review. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(1), 125–135. <https://doi.org/10.1177/1524838019833005>.

Hawkins, K.A., Cogle, J.R. (2013). Effects of interpretation training on hostile attribution bias and reactivity to interpersonal insult. *Behavior Therapy*, 44, 479–488.

Heimann, R., Kullmann, K. (2020). Verantwortliche der Erziehung. In: R. Heimann, J. Fritzsche (Hrsg.), *Gewaltprävention in Erziehung, Schule und Verein* (119–158). Springer Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27101-5>.

Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K., Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensauffälligkeiten. *Psychologische Rundschau*, 53 (4), 170–183.

Helmsen, J., Petermann, F. (2010). Emotionsregulationsstrategien und aggressives Verhalten im Kindergartenalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 59 (10), 775–791.

Hudley, C., Graham, S. (1993). An attributional intervention to reduce peer-directed aggression among African-American boys. *Child Development*, 64, 124–138.

Koglin, U., Petermann, F. (2008). Inkonsistentes Erziehungsverhalten. Ein Risikofaktor für aggressives Verhalten? *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56, 285–194.

Koolen, S., Poorthuis, A., & van Aken, M. A. (2012). Cognitive distortions and self-regulatory perso-

nality traits associated with proactive and reactive aggression in early adolescence. *Cognitive Therapy and Research*, 36 (6), 776–787. <https://doi.org/10.1007/s10608-011-9407-6>.

Lazai, E. (2001). Das Anti-Gewalt-Training der Berliner Polizei. Berliner Forum Gewaltprävention BFC 1/2001, 5. Landeskommision Berlin gegen Gewalt.

Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122–133.

Lösel, F. (2012). Entwicklungsbezogene Prävention von Gewalt und Kriminalität – Ansätze und Wirkungen. *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie*, 6, 71–84.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56 (3), 227–238.

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674–701.

Neuhaus, J. (2018a). *Training deeskalierenden Verhaltens in Konfliktsituationen. Ein primärpräventives Programm für Schulklassen ab Klasse 5*. Vandenhoeck & Ruprecht. ISBN EBook: 9783647452593.

Neuhaus, J. (2018b). Handreichung für Lehrkräfte: Reduktion von feindseligen Zuschreibungen in sozialen Situationen: eine bildbasierte Übung für Schülerinnen und Schüler im Grundschulbereich. *Berliner Forum Gewaltprävention*, 65, Landeskommision Berlin gegen Gewalt/Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. ISSN 1617 – 0253. Verfügbar unter: [https://www.berlin.de/lb/lkbgg/\\_assets/65-bfg-web-es.pdf](https://www.berlin.de/lb/lkbgg/_assets/65-bfg-web-es.pdf).

Neuhaus, J., Kleiber, D., Hannover, B. (2015). Die Wirksamkeit polizeilicher Gewaltpräventionsmaßnahmen an Berliner Schulen. *Prävention. Zeitschrift für Gesundheitsförderung*, 38, 49–53.

Ostrov, J. M., Crick, N. R. (2007). Forms and functions of aggression during early childhood: A short-term longitudinal study. *School Psychology Review*, 36, 22–43.

Petermann, F., Lehmkuhl, G. (2010). Prävention von Aggression und Gewalt. *Kindheit und Entwicklung*, 19 (4), 239–244.

Petermann, U., Petermann, F. (2007). Aggressives Verhalten. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 155, 928–936.

Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32 (2), 159–171. <https://doi.org/10.1002/ab.20115>.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Omori, M., Sickler, C., Bertoli, M. C., Salovey, P. (2013). Emotion skills as a protective factor for risky behaviors among college students. *Journal of College Student Development*, 54(2), 172–183.

Rydell, A. M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotions*, 3 (1), 30–47.

Sampson, R. J., Laub, H. H. (1993). *Crime in the making: Pathways and turning points through life*. Harvard University Press.

Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A. H., Lemerise, E. A., Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups.

*Journal of Abnormal Child Psychology*, 26 (6), 431–440.  
Siever, L. J. (2008). Neurobiology of aggression and violence. *American Journal of Psychiatry*, 165, 429–442.

Vitiello, B., Stoff, D. (1997). Subtypes of aggression and their relevance to child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(3), 307–315.

Von Strünc, C. (2008a). Konzept der Anti-Gewalt-Veranstaltungen (AGV) für Kinder und Jugendliche. Nicht veröffentlichtes Dokument der Polizei Berlin, LKA PräV 4.

Von Strünc, C. (2008b). *Handreichung zur Durchführung von Anti-Gewalt-Veranstaltungen (AGV) für Kinder und Jugendliche*. Nicht veröffentlichtes Dokument der Polizei Berlin, LKA PräV 4.

Wasmuth, U. C. (1992). Friedensforschung als Konfliktforschung. *Zur Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Konflikt als zentrale Kategorie*. AFB-Texte. 1/1992, 4 ff. Arbeitsstelle Friedensforschung.

Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In: J. Shonkoff, & S. Meisels (Hrsg.), *Handbook of early childhood intervention* (2. Aufl., 115–132). Cambridge University Press.

Wiegand-Crefe, S., Geers, P., Plaß, A., Petermann, F., Riedesser, P. (2009). Kinder psychisch kranker Eltern: Zusammenhänge zwischen subjektiver elterlicher Beeinträchtigung und psychischer Auffälligkeit der Kinder aus Elternsicht. *Kindheit und Entwicklung*, 18, 111–121.

Quan, F., Wang, L., Gong, X., Lei, X., Liang, B., & Zhang, S. (2022). Hostile attribution bias and anger rumination sequentially mediate the association between trait anger and reactive aggression. *Frontiers in Psychology*, 12, 778695. <https://www.readcube.com/articles/10.3389/fpsyg.2021.778695>

