

Schriftliche Stellungnahme in Vorbereitung des Expertenhearings

Berichterstattung der Landesregierung entsprechend § 10 Thüringer Kinder- und Jugendhilfegesetz

Dr. Karina Weichold, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Welche Ressourcen tragen zu einer gelingenden Bewältigung von Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen bei?

Aktuelle Entwicklungstheorien verstehen die Entwicklung zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Lebensspanne als ein Resultat der Interaktion zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. Die Schlüsselannahmen dieser Theorien (bspw. der developmental contextualism; Lerner, 1992) unterstreichen die Fusionierung der individuellen und kontextuellen Ebenen und verstehen die Entwicklungsregulation über die gesamte Lebensspanne als einflussreiche, dynamische Interaktionen zwischen der Person und ihrer Umwelt. Durch ein stetes Ändern der systemischen Voraussetzungen ist das sich entwickelnde Individuum **jederzeit durch ein Potential für Änderungen** gekennzeichnet (Plastizität), was zu der optimistischen Annahme Anlass gibt, dass **jede einzelne Person prinzipiell das Potential hat, sich erfolgreich zu entwickeln**. Dieser Optimismus betrachtet neben Möglichkeiten der Umwelt, einen Beitrag für die in ihr lebenden Personen zu leisten, auch die Person selbst, die aktiv an der Gestaltung der eigenen Entwicklung mitwirken kann. So kann von Bestrebungen der Jugendlichen ausgegangen werden, Entwicklungsziele durch Anregungen und unter Nutzung der Umweltressourcen selbst zu definieren und zu verfolgen (Silbereisen & Pinquart, 2005; Lerner, 2005).

Der **Prozess aktiver Entwicklungsregulation** wird als ‚**Thriving**‘ (Wachsen, Gedeihen, Erblühen) bezeichnet (Lerner et al., 2006) und beschreibt das gesunde Hineinwachsen des Kindes und Jugendlichen hin zum Erwachsenenstatus. Verhaltensnahe Indikatoren für diesen erfolgreichen Prozess sind dabei

- Erfolg in der Schule
- Übernehmen von Führungsrollen
- Hilfsbereitschaft
- **Gesundheit, geringes Problemverhalten**
- Fähigkeit zum Belohnungsaufschub
- Wertschätzung der Unterschiedlichkeit von Menschen sowie
- Strategien zur Problembewältigung (Scales, Benson, Leffert, & Blyth, 2000).

Im Ergebnis des Thriving-Prozesses stehen fünf personale Attribute (**5 C's**, Lerner, 2005; Lerner et al., 2006; Benson, Scales, Hamilton, Sesma, Hong, & Roehlkepartain, 2006). Neben Kompetenzen (competence) im persönlichen und zwischenmenschlichen Bereich besitzt die positiv entwickelte Person Vertrauen (confidence) in die eigenen Kompetenzen und andere Personen, einen gefestigten, positiven Charakter (character), unterhält feste, vertrauliche Beziehungen (connection) zu anderen Personen und sorgt sich um diese (caring/compassion). Sind diese fünf Attribute entwickelt, kann sich ein sechstes Schlüsselattribut (contribution) bilden, das den Jugendlichen als aktives, verantwortliches Mitglied der Gesellschaft beschreibt.

Developmental Assets (Entwicklungsressourcen) werden als **Grundvoraussetzungen für eine positive Entwicklung** gesehen (Vgl. Abb. 1). Die Forschung hierzu begründet sich auf Befunden der Risikoforschung (Welche Faktoren tragen zu Fehlanpassung bei?), daraus entstandenen Präventionsmaßnahmen und der Forschung zur Resilienz (Welche Faktoren tragen trotz widriger Umstände zu einer gelungenen Anpassung bei?) bzw. Jugendentwicklung (Leffert et al., 1998). Insgesamt 40 Entwicklungsressourcen werden in internale und externale Ressourcen gruppiert.

Internale Entwicklungsressourcen umfassen die vier Bereiche:

- positive Identität,
- soziale Kompetenzen,
- Bereitschaft zum Lernen und
- positive Werte.

Diese stellen **Kompetenzen** dar, die Kinder und Jugendliche in Interaktion mit den verschiedenen Umwelten/Lebensbereichen erwerben.

Externale Entwicklungsressourcen beinhalten Bedingungen und positive Erfahrungsmöglichkeiten mit der Umwelt – und hier vor allem mit erwachsenen Personen.

Dazu gehören die Bereiche:

- Stärkung der Person (Empowerment),
- Unterstützung,
- Grenzen und Erwartungen und
- Möglichkeiten zur konstruktiven Nutzung freier Zeit.

Sie bilden sich durch einen beständigen, **informellen Austausch** der Heranwachsenden mit Erwachsenen und Gleichaltrigen **aus unterschiedlichen Lebensbereichen** (Familie, Schule, Vereine, strukturierte Programme, Nachbarschaft, Kommune).

Befunde an großen Stichproben amerikanischer Jugendlicher zeigen additive positive Effekte der Entwicklungsressourcen auf positive Entwicklung und das Vermeiden von Anpassungsproblemen. **Je mehr positive Erfahrungen eine Person macht, d.h. je mehr Ressourcen ihr zur Verfügung stehen, umso wahrscheinlicher wird sie Indikatoren für positive Entwicklung** (i.S. des oben vorgestellten Thriving) berichten. So konnte z.B. gezeigt werden, dass Jugendliche mit vielen Entwicklungsressourcen häufiger über Erfolg in der Schule, Widerstand gegen negative Einflüsse und über langfristige Gesundheit berichteten. In diesen Studien konnte außerdem gezeigt werden, dass Entwicklungsressourcen Indikatoren einer positiven Entwicklung vorhersagen: So wurde bspw. die Übernahme einer Führungsrolle (z.B. Schülersprecher) durch die Teilnahme an Jugendprogrammen (z.B. Pfadfinder) prädiziert (Scales et al., 2000). Zusätzlich stehen die Entwicklungsressourcen in Beziehung zu Indikatoren für Risikoverhaltensweisen. Für den Alkohol- und Tabakkonsum beispielsweise waren es vor allem Freunde (die als Modell für prosoziales Verhalten fungieren) und eigene Überzeugungen zur Abstinenz, die negativ mit Konsum in Verbindung standen (Leffert et al., 1998). Die große Mehrzahl der o. g. Befunde wurde für Angehörige unterschiedlichster ethnischer Gruppen und Jugendliche unterschiedlichen sozioökonomischen Hintergrunds bestätigt (Scales et al., 2000).

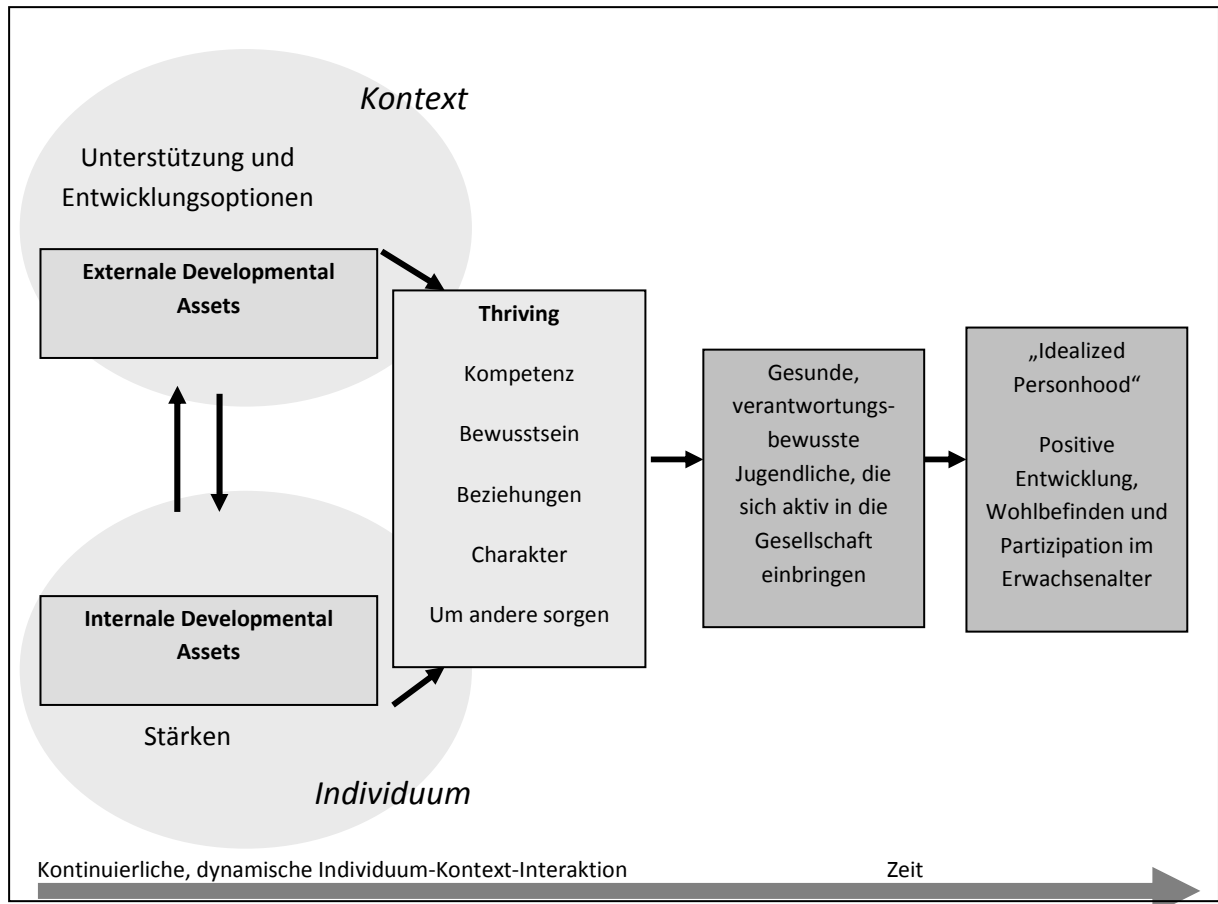


Abb. 1: Zusammenfassung der Beziehung zwischen Developmental Assets, Thriving und positive Entwicklung im Erwachsenenalter im interaktionistischen Entwicklungsprozess (aus: Weichold & Silbereisen, 2007)

Konzeptionell gibt es eine erhebliche Überlappung des Konzepts der „Developmental Assets“ mit Lebenskompetenzen (Life Skills) (vgl. Weichold, 2008), die seit Jahren von der Weltgesundheitsorganisation als Faktoren zur Förderung einer gesunden und kompetenten Entwicklung propagiert werden, besonders im Bereich Gesundheitsförderung (WHO, 1997).

Life Skills sind demnach Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder und Jugendliche befähigen, effektiv mit altersadäquaten Herausforderungen (Entwicklungsaufgaben) und Aufgaben des täglichen Lebens umgehen zu können (WHO, 1997). Zu den allgemeinen Lebenskompetenzen zählen:

- Entscheidungsfähigkeit,
- Kreatives Denken,
- Kommunikative Fähigkeiten,
- Selbstwahrnehmung,
- Stressbewältigung,
- Problemlösen,
- Kritisches Denken,
- Zwischenmenschliche Beziehungen,
- Empathie und der
- Umgang mit Emotionen

Welche Risiken wirken der gelingenden Bewältigung von Entwicklungsaufgaben entgegen?

Entwicklungsrisiken wurden in einer Vielzahl von Studien für eine mangelhafte oder fehlgeschlagene Bewältigung von Entwicklungsaufgaben festgestellt (**allgemeine** Risikofaktoren) sowie für die Entstehung einzelner Problemverhaltensweisen (**spezifische** Risikofaktoren, z.B. Konsum legaler und illegaler Drogen, Weichold, Bühler & Silbereisen, 2008).

Die konkreten **Risikofaktoren** sind vielfältiger Natur und beziehen sich sowohl auf

- individuelle Faktoren (z.B. Aggressivität, Gehemmtheit, geringe Risikovermeidung, geringe Kompetenz),
- Einflüsse aus der Familie (z.B. genetische Belastung, negatives Erziehungsverhalten, Verhaltensprobleme von Eltern und Geschwistern),
- Einflüsse aus dem Freundeskreis (z.B. Modellwirkung, Druck Problemverhalten zu zeigen, Streben nach Akzeptanz und Wertschätzung durch Peers), sowie
- Risikofaktoren in weiterreichenden Entwicklungskontexten wie der Gemeinde oder Gesellschaft (z.B. gesetzliche Regelungen, Einstellungen gegenüber jungen Menschen, soziale Kontrolle).
- Dazu kommen weiterhin Besonderheiten der Gehirnentwicklung im Jugendalter, die auf Risikowahrnehmung, emotionale Verarbeitung von Reizen oder das Planen und Verantworten von Handlungen betrifft (vgl. Weichold & Silbereisen, 2008).

Jugendliche zeigen in der **Mehrheit temporäres Problemverhalten** (wie gesundheitsschädigendes oder delinquentes Verhalten), das mit der Lösung von Entwicklungsaufgaben (Silbereisen & Reese, 2001) und der Überwindung des Missverhältnisses zwischen körperlicher und sozialer Reife (Moffitt, 1993) in Zusammenhang steht. Diesem Typus, der durch temporäre Probleme gekennzeichnet ist, steht ein weiterer Entwicklungsverlauf gegenüber, der durch **multiple Anpassungsprobleme mit hoher Kontinuität über gesamte Lebensspanne** charakterisiert ist. Die Ursachen liegen bei dieser Minderheit der auffälligen Jugendlichen, im Zusammenspiel negativer Persönlichkeitseigenschaften mit abträglichen Umweltbedingungen in Familie, Kindergarten und Schule. Entsprechend der o. g. differentiellen Entwicklungsverläufe kann die Bedeutung dieser Risikofaktoren und ihrer Wirkmechanismen variieren.

Wie müssen Angebote inhaltlich strukturiert sein, um eine gelingende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu fördern?

Um die Lösung von Entwicklungsaufgaben und damit eine positive Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen zu fördern, bedarf es einerseits des **Willens**, positive Veränderungsprozesse in den Kontexten anzustoßen und andererseits ausreichend **finanzieller sowie personaler Kapazitäten** zur Umsetzung (Benson, 2000). Sind diese Voraussetzungen erfüllt, geht es in einem nächsten Schritt um die Auswahl geeigneter Programme oder Maßnahmen, die zur Zielerreichung implementiert werden sollen.

Welche Maßnahmen sind besonders geeignet?

Um positive Verhaltensweisen wie Initiative und Partizipation bei Kindern und Jugendlichen anzuregen, sollten vor allem Maßnahmen durchgeführt werden, die

- sich an den Interessen der Kinder Jugendlichen orientieren,
- als herausfordernd erlebt werden,
- längerfristige Projekte sind (z.T. durch Schule und Freizeit regelmäßig angeboten werden) und
- die Jugendlichen mit Regeln (prosozialen Normen, optimalerweise durch starke erwachsene Rollenmodelle) versehen.
- Differenzielle zusätzliche Angebote müssen für bestimmte Problemgruppen geschaffen werden (z.B. früh Verhaltensauffällige).

Die **Voraussetzungen der Entwicklung von Partizipation und Initiative** junger Menschen sind in verschiedenen Lebensbereichen oft unterschiedlich gut realisiert (Larson, 2000). In der Schule werden Schüler typischerweise mit Informationen versorgt und ihnen werden Aufgaben gestellt, die sie aber selten intrinsisch motiviert erfüllen. Im Freizeitbereich hingegen verbringen Schüler oft viel Zeit mit unstrukturierten Tätigkeiten (TV, Treffen mit Freunden), für die sie zwar ein starkes Interesse haben, bei denen sie jedoch kaum gefördert werden. Diese unstrukturierte oder auch passive Freizeit (Mahoney, Larson, Eccles, & Lord, 2005) steht nicht mit positiven Entwicklungsergebnissen und Gesundheit in Zusammenhang (Zarrett & Lerner, 2008).

Es sind die **strukturierten Freizeitaktivitäten**, die den Interessen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden, intrinsisch motiviert durchgeführt werden und gleichzeitig die Kompetenzentwicklung vorantreiben (Larson, 2000; Zarrett & Lerner, 2008; Lerner et al., 2006). Strukturierte Aktivitäten sind z.B. **schulische oder außerschulische, zielgebundene Aktivitäten, bspw. in Jugendorganisationen, Vereinen, thematischen Arbeitsgemeinschaften oder Mentorenprogrammen**. Aber auch selbst strukturierte und organisierte Hobbies (z.B. Gedichte schreiben) gehören hierzu. Solche Freizeitaktivitäten tragen zu positiver Entwicklung (z.B. Partizipation) bei, wenn sie über längere Zeiträume erfolgen und somit Prozesse wiederholter Entscheidungsfindungen, Zeit für Probleme und Problemlösungen sowie eine Anpassung der Strategien zur Zielerreichung ermöglichen.

Lerner (2005) fasst folgende Merkmale für **strukturierte Freizeitprogramme** zusammen, die gegeben sein sollten, nämlich:

- Erwachsenen/Jugendliche-Beziehungen,
- Kompetenzvermittlung und
- Möglichkeiten zur Partizipation und Übernahme von Führungsrollen,
- um positive Entwicklungsverläufe bei Kindern und Jugendlichen zu begünstigen.

Eccles und Gootman (2000; vgl. Lerner, 2005) fügen hinzu, dass solche Freizeitprogramme

- für Kinder und Jugendliche einen Sinn machen sollen und
- sie das Gefühl haben sollen, dass man einen ‚Unterschied macht‘, etwas Sinnvolles beizutragen hat und zur Gesellschaft ‚dazugehört‘.

Prinzipiell weiß man aus grundlegenden theoretischen Modellen der Partizipationsforschung, dass nicht jedes Kind und jeder Jugendliche über die notwendigen Kompetenzen verfügt, ihm/ihr sich bietende Optionen für Partizipation an entwicklungsfördernden Programmen oder Projekten zu ergreifen. Neben strukturellen Barrieren (z.B. Notwendigkeit finanzieller Ressourcen, um beispielsweise Computer oder Sportausrüstung zu kaufen, die zu der Freizeitaktivität gehören, die man gern verfolgen würde) stehen hier besonders Defizite in allgemeinen Kompetenzen (oder Life Skills) im Mittelpunkt. Nur, wer sich auch zutraut, bei besonderen Projekten mitzumachen, die betreffenden Personen angemessen ansprechen kann, und in Gruppensituation über Kompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen und Erwachsenen verfügt, wird von der Teilhabe an strukturierten Freizeitprogrammen besonders profitieren können. Insofern macht es besonders Sinn, diese **Kompetenzen in allgemein verfügbaren Maßnahmen (wie Lebenskompetenzprogramme in der Schule) langfristig auszubilden (als universelle Maßnahme)**. Besonders die Verzahnung von schulischen Angeboten, Schulungen für Eltern und neuartigen Angeboten im Freizeitbereich kann eine umfassende Persönlichkeits- und Entwicklungsförderung für Kinder und Jugendliche darstellen. Programme, die mehr als nur einen Lebensbereich der Jugendlichen einbeziehen und eine Integration der Bemühungen über Kontexte hinweg anstreben, sind gut geeignet, um die positive Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen zu stärken (vgl. Lerner, 2005). Dabei sind diese Maßnahmen in größere kommunale Strukturen eingebettet.

Gemeindebasierte Programme zur Förderung einer positiven Entwicklung sollten unterschiedlichste Maßnahmen (Programmelemente, Projekte, Veranstaltungen in verschiedenen Entwicklungskontexten) bündeln (vgl. Weichold und Silbereisen, 2007), die auf die Förderung von Kompetenzen und die Reduktion von Verhaltensproblemen abzielen. Maßnahmen sollten, wie bereits im vorangegangenen Abschnitt besprochen, strukturierte Aktivitäten darstellen, die mit

- klaren Verhaltenserwartungen (Normen) einhergehen,
- einen informellen Austausch zwischen Jugendlichen und Freunden/Erwachsenen ermöglichen und
- Heranwachsende in alle Entscheidungen einbeziehen.

Erste ermutigende Erfahrungen mit kontextübergreifenden Programmen werden aus dem amerikanischen Raum berichtet. Mehr als 500 ‚ressourcenbildende‘ Gemeinden wurden mobilisiert, um gemeinsam Ressourcen auszubauen und verschiedenste Maßnahmen strukturierter Art anzubieten (Benson, 2000). Ein Beispiel für ein gemeindebasiertes Programm in Thüringen ist das Thüringer Bildungsmodell „Neue Lernkultur in Kommunen“ (nelecom) (vgl. www.nelecom.de).

Diese Kommunen folgen dem Ziel, bei Kindern und Jugendlichen Stärken zu erkennen und Entwicklungsguthaben zu fördern. Sie zeichnen sich durch folgende Kernmerkmale aus (Benson, 2000; Benson, Leffert, Scales & Blyth, 2006):

- Zusammenarbeit aller sozialen Systeme (Familie, Schule, Freunde, Nachbarn, Vereine), einschließlich lokaler Politik und Wirtschaft,
- Vielfältige Maßnahmen zur Ressourcenbildung,
- Bürgerschaftliches Engagement (gesellschaftliche Normen etablieren: jeder ist verantwortlich, kann und soll einen Beitrag leisten),

- Einbeziehung der Kinder und Jugendlichen, schon in der Planung,
- Fokus liegt auf dauerhaften Änderungen sowie
- Möglichkeit für wiederholte und vielfältige positive Erfahrungen von Unterstützung (**Breite und Tiefe an Erfahrungen**).

Welche Hindernisse und Hürden haben Sie bei der Umsetzung von Strategien zur Gesundheitsförderung wahrgenommen?

Zu wenige und zu kurzfristig **Evaluationsstudien** zur Effektprüfung werden durchgeführt und finanziert. Evaluation ist jedoch ein wichtiges Qualitätsmerkmal von Interventionsprogrammen (vgl. Weichold & Silbereisen, 2007). Evaluation ermöglicht einen Erkenntnisgewinn über die Wirksamkeit und Wirkmechanismen der Maßnahmen (oder einzelner Komponenten) bei gesamten vs. spezifischen Personengruppen. Oft werden Strategien im Bereich Gesundheitsförderung nicht evaluiert (und trotzdem empfohlen!) oder die begleitenden Studien sind methodisch mangelhaft und nur wenige entsprechen den wissenschaftlichen Standards (z.B. Kontroll- und Versuchsgruppe mit wiederholter Befragung der Stichproben).

Im Bereich Schule wird oft über „zu viele Angebote“ geklagt – warum die Einrichtungen überfrachten mit immer neuen (nicht evidenz-basierten) Angeboten im Bereich Gesundheitsförderung, die zudem nicht evaluiert sind/werden? Macht es nicht mehr Sinn, in eine landesweite Verbreitung **nachweislich effektiver Interventionsprogramme** (oder evidenzbasierter Programme, die entsprechend wissenschaftlicher Standards evaluiert werden) zu forcieren, statt immer neuer (kurzlebiger) Maßnahmen, die nicht evaluiert wurden bzw. das auch nicht planen? Vielfältige Beispiele erfolgreich evaluierter Präventionsprogramme liegen für Thüringen vor, wie das suchtpreventive Lebenskompetenzenporgramm IPSY (Information + Psychosoziale Kompetenz = Schutz) (vgl. Weichold, Brambosch, & Silbereisen, in press; Spaeth, Weichold, Silbereisen, & Wiesner, 2010; Wenzel, Weichold, & Silbereisen, 2009; Weichold, 2007)

Schließlich sollte eine koordinierte Implementierung effektiver Maßnahmen **auf unterschiedlichen Ebenen** (Schule, Familie, Kommune, Landesebene) stattfinden, um somit umfassend Kinder und Jugendliche bei der Lösung ihrer Entwicklungsaufgaben zu unterstützen und ihre positive, gesunde Entwicklung zu fördern.

Literatur

- Benson, P.L. (2000). *Building developmental assets. A new strategy for preventing high-risk behaviour*. Search Institute Minneapolis.
- Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F., Sesma, A., Hong, K. & Roehlkepartain, E.C. (2006). Positive youth development so far. Core hypotheses and their implications for policy and practices. *Search Institute – Insights and Evidence*, 3 (1), 1-13.
- Eccles, J., & Gootman, J. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Larson, R.W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologists*, 55 (1), 170-183.

- 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*, 2 (4), 209-230.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Theokas, C., Jelicic, H., Gestsdottir, S., Alberts, A., Ma, L., Christiansen, E., Almerigi, J., Warren, D. Naudeau, S., Simpson, I., Smith, L. M., & Bentley, A. (2006). Towards a new vision and vocabulary about adolescence: Theoretical and empirical bases of a "positive youth development" perspective. In: L. Balter, & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.). *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. New York: Psychology Press/Taylor und Francis.
- Lerner, R.M. (2005). *Promoting positive youth development: theoretical and empirical bases*. White paper prepared for: Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council, Washington, DC. September 9, 2005.
- Mahoney, J.L., Larson, R.W., Eccles, J.S. & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In: J.L. Mahoney, R.W. Larson, und J.S. Eccles (Hrsg.). *Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after-school and community programs*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Scales, P.C., Benson, P.L., Leffert, N., und & Blyth, D.A. (2000). Contribution of Developmental Assets to the Prediction of Thriving Among Adolescents. *Applied Developmental Science*, 4 (1), 27-46.
- Silbereisen, R.K. & Piquart, M. (2005). Die entwicklungspsychopathologische Perspektive. In P.F. Schlotzke, R.K Silbereisen., S. Schneider, und G.W. Lauth (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Serie D II: Klinische Psychologie, Band 5: Störungen im Kindes- und Jugendalter (S. 4-45). Göttingen: Hogrefe.
- Spaeth, M., Weichold, K., Silbereisen, R. K., & Wiesner, M. (2010). Developmental pathways of alcohol use in early adolescence: Examining the differential effectiveness of a Life-Skills Program (IPSY). *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 78, 334-348.
- Weichold, K. & Silbereisen, R. K. (2007). Positive Jugendentwicklung und Prävention [Positive youth development and prevention]. In B. Röhrle (Ed.), *Prävention und Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche* (S. 103-126). Tübingen: DGTV-Verlag.
- Weichold, K. & Silbereisen, R. K. (2008). Pubertät und psychosoziale Anpassung [Puberty and psychosocial adaptation]. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Eds.), *Enzyklopädie Psychologie, Serie V (Entwicklung) Band 5 Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (pp. 3-53). Göttingen: Hogrefe.
- Weichold, K. & Silbereisen, R. K. (2008). Pubertät und psychosoziale Anpassung [Puberty and psychosocial adaptation]. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Eds.), *Enzyklopädie Psychologie, Serie V (Entwicklung) Band 5 Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (pp. 3-53). Göttingen: Hogrefe.
- Weichold, K. & Silbereisen, R. K. (2009). Gesundheitsförderung und Prävention: Konsum illegaler Drogen [Health promotion and prevention: Consumption of illegal drugs]. In J. Bengel & M. Jerusalem (Eds.), *Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie* (S. 220-229). Göttingen: Hogrefe.
- Weichold, K. (2008). Alkoholprävention durch Lebenskompetenzenprogramme [Alcohol prevention via Life Skills Programs]. In: P. Tossmann & N. H. Weber (Eds.). *Alkoholprävention in Erziehung und Unterricht* (S. 102-114). 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Herbolzheim: Centaurus-Verlag.

- Weichold, K., Brambosch, A., & Silbereisen, R. K. (in press). Do girls profit more? Gender-specific effectiveness of a Life Skills Program against substance misuse in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*.
- Weichold, K., Bühler, A., & Silbereisen, R. K. (2008). Konsum von Alkohol und illegalen Drogen über die Lebensspanne. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Eds.), *Enzyklopädie Psychologie, Serie V (Entwicklung) Band 5 Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (pp. 537-586). Göttingen: Hogrefe.
- Wenzel, V., Weichold, K., & Silbereisen, R. K. (2009). The Life Skills Program IPSY: Positive Influences on School Bonding and Prevention of Substance Misuse. *Journal of Adolescence*, 32, 1391-1401.
- Zarret, N. & Lerner, R.M. (2008). Ways to promote the positive development of children and youth. *Child Trends: Research-to-Resulty Brief, 2008-11*, Washington, DC: The Atlantic Philanthropies.