

Erklärungsansätze für die Entstehung von Aggression bei Kindern und Jugendlichen

Eine integrative Betrachtungsweise

Hochschule Magdeburg-Stendal

Studiengang: B.Sc. Rehabilitationspsychologie

Betreuerin und 1. Gutachterin: Prof. Dr. Nicola Wolf-Kühn

2. Gutachter: Prof. Dr. Michael Kraus

Verfasserin: Anna Britz

Sommersemester 2014

Matrikelnummer: 20113360

Datum: 03.09.2014

Inhalt

Abstract- Deutsche Version	4
Abstract- English version.....	5
1. Einleitung.....	6
2. Definition relevanter Begrifflichkeiten.....	9
2.1 Aggression	9
2.2 Aggressivität.....	11
2.3 Gewalt.....	12
2.4 Ärger, Wut, Zorn, Hass.....	14
3. Typologie der Aggression	15
3.1 Einteilung der Aggressionen nach Petermann, Döpfner und Schmidt.....	16
3.2 Einteilung der Aggressionen nach Petermann und Petermann.....	18
3.3 Einteilung der Aggressionen nach Selg, Mees und Berg.....	18
4. Wichtige Erklärungsansätze zur Aggressionsgenese	20
4.1 Neurowissenschaftliche Befunde.....	21
4.2 Die klassisch-psychologischen Theorien.....	24
4.2.1 Psychoanalytische Triebtheorie.....	24
4.2.2 Die Frustrations-Aggressions-Hypothese.....	26
4.2.3 Lerntheoretische Ansätze	27
4.3 Kognitive Theorie	29
4.4 Personenbezogene Aspekte	34
4.4.1 Bindungsstörungen	34
4.4.2 Deformation der ICH-Entwicklung	34
4.4.3 Minderwertigkeitsgefühle	36
4.5 Soziale Aspekte.....	36
4.5.1 Familie.....	36
4.5.2 Kleingruppe	38
5. Kritische Betrachtung bisheriger Erklärungsansätze und Vorstellung eines allgemeinen bio-psychozialen Modells der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten.....	38
5.1 Kritische Betrachtungen bisheriger Erklärungsansätze	39
5.2 Allgemeines bio-psychoziales Modell der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten.....	43
6. Fazit.....	49
Literaturverzeichnis	52

Erklärungsansätze für die Entstehung von Aggression bei Kindern und Jugendlichen - Eine integrative Betrachtungsweise-	3
Abbildungsverzeichnis	58
Selbstständigkeitserklärung	59

Abstract- Deutsche Version

Jeder von uns war schon einmal aggressiv. Erinnert man sich an seine eigene Kindheit oder Jugend zurück, existieren viele Situationen, in denen man aggressiv agierte. Während der Kindheit und Pubertät müssen Entwicklungsaufgaben bewältigt und die eigene Identität gefunden werden. Gleichaltrige sind wichtiger Bestandteil der sozialen Umwelt des Kindes und Jugendlichen. Aggressionen können in diesen Entwicklungsphasen Ausdruck vielerlei Ursachen sein. Beispielsweise können sie ein Hinweis auf unbewältigte Entwicklungsaufgaben darstellen oder sie dienen dem Abbau von Spannungen und emotionaler Erregung. Neben sozialen und Individuen bezogenen Erklärungsansätzen, existieren noch weitere theoretische Annahmen hinsichtlich der Entstehung von kindlicher und jugendlicher Aggression. Unabhängig von den auslösenden Bedingungen für aggressives Verhalten in einer sozialen Situation werden diese ursächlichen Annahmen für kindliche und jugendliche Aggression betrachtet und kritisch diskutiert. Dabei soll auf die Idee eines integrativen Modells für die bisher isoliert stehenden Erklärungsansätze als Lösung für die Vielzahl an theoretischen Annahmen aufmerksam gemacht werden.

Abstract- English version

Every one of us was aggressive at one point. If one thinks back to his childhood or teenage years, a memory of aggressive situations will most likely appear. During childhood and puberty a lot of different stages of development as well as forming the individual identity have to be managed by every individual. Peers are a fundamental social influence to children and teenagers. Aggressions can be a type of expression for different reasons. A possible example could be the non-fulfilment of several development stages as well as the cutback of tensions and emotional excitement. Next to social and individual explanations, other theoretical approaches connected to the development of aggressive behaviour of children and teenagers exist. The reasons for aggressive behaviour of this group will be critically discussed and evaluated, excluding the caused aggression in a particular social situation. In the course of this discussion a solution will be present which combines the isolated explanatory approaches and works towards an integrated model as a solution for the numerous theoretical assumptions.

1. Einleitung

Meine inhaltliche Motivation, mich mit einer Auswahl an Theorien der Aggressionsentstehung bei Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen und diese kritisch zu betrachten, entwickelte sich aufgrund aktueller politischer, gesellschaftlicher und fachlicher Diskussionen hinsichtlich der Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen.

So wird die Aktualität und Brisanz der Themen „Jugendgewalt“ und „Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen“ durch regelmäßige Berichterstattungen in den Medien, die besonders dramatische Fälle von intensivster Gewaltanwendung und gewalttätigen Gruppenaktivitäten wiedergeben, verdeutlicht (Lösel & Bliesener, 2003).

Dabei heißt es, laut Aussage der aktuell verfügbaren polizeilichen Kriminalstatistik der Bundesrepublik Deutschland 2012, dass insgesamt ein Rückgang aller Tatverdächtigen und damit auch der Kinder- und Jugendlichen Tatverdächtigen zu verzeichnen ist. Im Jahr 2012 wurden 3,6 % der Kinder (unter 14 Jahre) als Anteil aller Tatverdächtigen gezählt. Im Vergleich zum Jahr 2011 (85.600) ist die absolute Zahl der tatverdächtigen Kinder damit im Jahr 2012 um 11,9 % auf 75.449 tatverdächtige Kinder gesunken. Fast die Hälfte dieser Kinder wurde aufgrund von Diebstahl polizeilich registriert. Interessant für die vorliegende Arbeit ist die Verteilung der restlichen tatverdächtigen Kinder, die aufgrund von Körperverletzung (21,8 %), Sachbeschädigung (18,5 %), Straßenkriminalität (18,3 %) und Gewaltkriminalität (10,8 %) registriert wurden. Der Anteil jugendlicher Tatverdächtiger (14 bis unter 18 Jahren) an der Gesamtheit aller Tatverdächtigen nimmt 9,6 % ein. Auch bei dieser Gruppe Tatverdächtiger ist die absolute Zahl im Vergleich zum Jahr 2011 (214.736) um 6,7 % auf 200.257 tatverdächtige Jugendliche gesunken. Vorwiegend wurden die Jugendlichen wegen Körperverletzung (23,2 %), Ladendiebstahl (23,2 %) und Sachbeschädigung (14,4 %) registriert. Zu betonen ist der Rückgang der von Jugendlichen ausgeübten Gewaltkriminalität um 14,6 % auf 27.095 Vorfälle im Vergleich zum Vorjahr 2011 (31.730) sowie der Rückgang in der Gewaltkriminalität mitinbegriffenen gefährlichen und schweren Körperverletzungen um 16,5 % auf 21.066 jugendliche Tatverdächtige (2011: 25.222).

Hinsichtlich der eben getätigten Aussagen muss kritisch angemerkt werden, dass etwaige Einflussfaktoren auf die beschriebene Statistik, wie beispielsweise die Exklusion von Dunkelfeldstudien, die Berücksichtigung des Anzeigeverhaltens der Bevölkerung und die schwankende Intensität der polizeilichen Kontrollen zum Zeitpunkt der Erhebung der Daten nicht berücksichtigt worden sind (Bundesministerium des Inneren, 2012). Dennoch belegen auch die Ergebnisse der KFN-Studie Jugendgewalt, 2007/2008, dass im Bereich der Dunkelfeldforschung seit 1998 von einem Rückgang bzw. einer gleichbleibenden Bereitschaft zur Anwendung von Gewalt bei den Jugendlichen gesprochen werden kann (Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention, 2009).

Trotz der leicht rückläufigen oder gleichbleibenden Tendenz der Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen sind die aktuellen Zahlen der Statistiken zum Thema Jugendgewalt als kritisch zu erachten. Die momentane Anzahl an erfassten Gewalthandlungen (im Hell- und Dunkelfeld) ist, unabhängig von dem rückläufigen Trend, weiterhin als problematisch anzusehen und muss Beachtung finden.

Neben der gesellschaftlichen und politischen Diskussion über Aggressions- und Gewalthandlungen von Kindern und Jugendlichen setzen sich verstärkt auch die Kinder- und Jugendlicheneinrichtungen mit aggressivem Verhalten von Kindern und Jugendlichen auseinander. So stellen Patienten mit der Diagnose Störung des Sozialverhaltens (Betrachtung aggressiv-dissozialer Verhaltensweisen als klinisches Erscheinungsbild) neben den Patienten mit der Diagnose ADHS die größte Patientengruppe in der Kinder- und Jugendlichenpsychiatrie dar (Petermann, Döpfner und Schmidt, 2001). Und auch bei anderen psychischen Erkrankungen, wie der Depression bei Kindern und Jugendlichen, äußert sich aggressives Verhalten häufig als ein Symptom (Bundespsychotherapeutenkammer, 2014).

Vor dem Hintergrund der erläuterten Aspekte hinsichtlich einer fortwährenden Aktualität von Aggressivität im Kindes- und Jugendalter in Gesellschaft und Politik sowie einer fachlichen Notwendigkeit, kindlichen und jugendlichen Aggressionen psychologisch und psychotherapeutisch entgegenzuwirken, soll in der vorliegenden Arbeit die Frage beantwortet werden, wie Aggressionen, laut wichtiger Erklärungsansätze, im Kindes und Jugendalter entstehen. Des Weiteren soll eine kritische Diskussion der verschiedenen Erklärungsansätze geführt werden mit dem Ziel, die Fragestellung zu beantworten, wie eine integrative Betrachtung der unterschiedlichen theoretischen Annahmen zur Aggressionsgenese bei Kindern und Jugendlichen aussehen könnte.

Dabei erfolgte die Auswahl der Theorien zur Aggressionsgenese für die vorliegende Arbeit anhand eines Vergleiches hinsichtlich der Häufigkeit aktueller Verweise auf (z.T. auch ältere) Theorien in der gängigen wissenschaftlich anerkannten Literatur sowie aufgrund neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse in entsprechender Fachliteratur, die für die Erklärung der Entstehung von Aggressionen bei Kindern und Jugendlichen verwendet werden. Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit wird anhand folgender inhaltlicher Einteilung bearbeitet:

Zunächst sollen im folgenden Kapitel zwei (Definition relevanter Begrifflichkeiten) grundlegende Begrifflichkeiten wie Aggression, Aggressivität, Gewalt und Ärger, Wut, Zorn und Hass definiert und differenziert betrachtet werden. Die dann in dieser Arbeit geltenden Definitionen der unterschiedlichen Termini sollen dazu dienen, ein gemeinsames Verständnis bei den Lesern/innen und der Verfasserin dieser Arbeit zu schaffen.

Da eine Vielzahl an Aggressionsformen existiert und in unterschiedlicher Art und Weise in der eingängigen Aggressionsforschung verwendet werden, wird in Kapitel drei (Typologie der Aggressionen) mit den drei Einteilungen von Aggressionen nach Petermann, Döpfner und Schmidt, nach Petermann und Petermann sowie nach Selg, Mees und Berg eine umfassende Übersicht gegeben.

Im Kapitel vier (wichtige Erklärungsansätze zur Aggressionsgenese) wird eine ausführliche Beschreibung und Erläuterung der wichtigsten Erklärungsansätze zur Entstehung von Aggressionen vorgenommen. Dabei wird auf neuroanatomische Befunde, klassisch-psychologische Theorien, kognitive Annahmen, personenbezogene sowie sozialisations-theoretische Aspekte fokussiert.

Im anschließenden Kapitel fünf (Kritische Betrachtung bisheriger Erklärungsansätze und Vorstellung eines allgemeinen bio-psycho-sozialen Modells der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten) werde ich eine kritische Betrachtung auf Grundlage der bereits erläuterten theoretischen Annahmen zur Aggressionsgenese aus Kapitel vier durchführen. Als perspektivischen Lösungsansatz für eine umfassende Erklärung der Entstehung von Aggressionen bei Kindern und Jugendlichen wird das integrative bio-psycho-soziale Modell der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten aus der Entwicklungspsychopathologie vorgestellt und erläutert.

Zuletzt werden im Kapitel sechs (Fazit) die eingangs genannten Fragestellungen zusammenfassend beantwortet. Außerdem wird neben der Wichtigkeit der Erforschung von ursächlichen Bedingungen kindlicher sowie jugendlicher Aggression auch der Aspekt der präventiven Arbeit betont, da sich Ursachenforschung und Präventivmaßnahmen gegenseitig bedingen.

2. Definition relevanter Begrifflichkeiten

Häufig werden Begriffe wie Aggression und Gewalt synonym oder miteinander gepaart verwendet. Für einen gemeinsamen Konsens bezüglich des Verständnisses der in dieser Arbeit verwendeten Begrifflichkeiten ist es notwendig, die Begriffe der Aggression, Aggressivität, Gewalt und Ärger, Wut, Zorn und Hass zu definieren und voneinander abzugrenzen.

2.1 Aggression

Im weiteren Sinne kann der Terminus Aggression als „...eine Handlung, die auf eine Verletzung, Beeinträchtigung, Schädigung, o.Ä. zielt...“ (Kornadt, 2011, S. 31) definiert werden.

Für die nähere Begriffsbestimmung von Aggression existiert bisher jedoch keine einheitliche Definition. Sowohl in den unterschiedlichen Fachrichtungen der Psychologie als auch im Alltag wird der Terminus Aggression unterschiedlich eingegrenzt und verwendet (Selg, Mees & Berg, 1997). Die Begründung für das Nicht-Vorhandensein einer universellen Definition von Aggression liegt insbesondere darin, dass Ursache für die unterschiedlich gezeigten aggressiven Verhaltensweisen im Alltag der Menschen die verschiedenen individuellen psychologischen Motive und Bedingungen sind, die ein Zustandekommen aggressiver Handlungen begründen. Dabei handelt es sich genauer betrachtet um von den betroffenen Personen wahrgenommene Unterschiede in den Emotionen, in den situationellen Bedingungen, in der Art der Wertschätzung und in den Zielen. Aufgrund der genannten unterschiedlichen Voraussetzungen eines Menschen für das Zeigen einer aggressiven Handlung ist die Gestaltung einer enggefassten Definition von dem Begriff der Aggression mit Anspruch auf Vollständigkeit nicht möglich (Kornadt, 2001).

Dennoch ist es für die vorliegende Arbeit notwendig, eine psychologische Rahmenbeschreibung der Begrifflichkeit Aggression zu erarbeiten, um ein gemeinsames Verständnis der Leser bezüglich des Terminus Aggression zu erreichen. Um den Hintergrund für die in dieser Arbeit dann geltende Definition von Aggression zu verstehen ist es sinnvoll, sich zunächst einmal die etymologische Herleitung des Substantiv Aggression zu verdeutlichen. Aggression bedeutet soviel wie „...Angriff, Angriffslust, Kriegsbereitschaft oder bewaffneter Raubüberfall...“ (Biedermann & Plaum, 1999, S. 10) und ist auf das lateinische Wort „aggre-di“ zurückzuführen, was mit „...auf jemand oder etwas zugehen, sich nähern, angreifen, überfallen...“ (Biedermann & Plaum, 1999, S. 10) übersetzt werden kann.

Vor dem Hintergrund dieser etymologischen Herleitung der Begrifflichkeit Aggression und als eine in der Aggressionsforschung häufig zitierte Definition wird die Eingrenzung von Selg, Mees & Berg (1997) hervorgehoben:

Eine Aggression besteht in einem gegen einen Organismus oder ein Organismus-surrogat gerichteten Austeilen schädigender Reize („schädigen“ meint beschädigen, verletzen, zerstören und vernichten); es impliziert aber auch wie „iniuriam facere“ oder „to injure“ Schmerz zufügende, störende, Ärger erregende und beleidigende Verhaltensweisen, welche der direkten Verhaltensbeobachtung schwerer zugänglich sind. (S. 4)

Selg, Mees und Berg (1997) ergänzen im Folgenden die genannte Definition durch einige Anmerkungen:

- Zum einen soll „Aggression“ als eine Verhaltensweise angesehen werden und nicht als eine Ursache für gezeigtes Verhalten. Zum anderen stellt das Verhalten „Aggression“ weder einen Affekt noch unangenehme körperliche Zustände dar.
- Passive Verhaltensweisen, wie das Unterlassen einer Hilfeleistung werden als nicht aggressive Verhaltensweisen angesehen. Die Autoren begründen diese Aussage zum einen durch die ungewollte Entwicklung einer erneuten Erweiterung der Definition von Aggression. Zum anderen würde somit ein Personenkreis als kontinuierlich aggressiv definiert werden, da weltweit eine Vielzahl an (öffentlich bekannten) Ungerechtigkeiten existiert und trotz dessen kein aktiver Protest durch Personen oder Personengruppen vollzogen wird.
- Des Weiteren ist es notwendig, die bereits in der oben genannten Definition erwähnte Gerichtetheit eines aggressiven Vorhabens genau zu analysieren und zu interpretieren. Von Aggression abgegrenzt werden soll das Zufügen zufälliger Aggressionen, beispielsweise das zufällige Zufügen von Schmerz. Hierbei soll die Interpretation der Gerichtetheit des aggressiven Vorhabens durch beobachtende Personen und nicht ausschließlich durch das „Aggressionsopfer“ allein erfolgen, denn sonst könnten extrem „empfindsame“ Menschen Aggressionen in die sie betreffenden Handlungen hineininterpretieren.
- Hervorzuheben ist auch, dass die sonst negativ assoziierte Begrifflichkeit „Aggression“ auch in einem positiven Kontext gesehen werden kann. So kann das Demonstrieren von Aggressionen durchaus positive Auswirkungen haben. Aggressives Handeln kann demnach dem Schutz des eigenen Lebens aber auch dem Schutz von Schwächeren dienen. Diese Art der instrumentellen Aggression, d.h. der Einsatz

von Aggression, um möglicherweise lebensrettende Ziele zu erreichen, wird auch als positive Aggression bezeichnet.

- Eine Besonderheit stellen Selbstaggressionen sowie in der Phantasie entwickelte Aggressionen dar, welche jedoch auch der Definition von Aggression zugeteilt werden können (Selg, Mees & Berg, 1997).

Zusätzlich zu der oben genannten Definition von Selg, Mees und Berg fügt Scheithauer (2003) hinzu, dass die gezeigte Aggression bzw. die aggressive Handlung des Täters vom „Aggressionsopfer“ als demütigend und verletzend empfunden wird.

Des Weiteren gibt Scheithauer (2003) an, dass die „Aggression“ drei Ebenen umfasst. Zum einen wird der motivationale Aspekt einer aggressiven Handlung betont. Hiermit sind Intentionen, wie z.B. jemanden schädigen, gemeint. Zum anderen wird auf die emotionale Ebene verwiesen. Häufig gehen aggressive Handlungen mit Emotionen wie Ärger und Wut einher. Schlussendlich stellen die Verhaltensweisen einer Person die dritte Ebene dar. Aggression kann demnach sowohl verbal als auch körperlich erfolgen.

Zusammenfassend und für die vorliegende Arbeit als geltend zu erachten, kann Aggression als ein motiviert gerichtetes sowie emotional geprägtes Verhalten des Täters/der Täterin verstanden werden, mit der Intention der Schädigung des Aggressionsopfers. Dabei können die ausgeführten Aggressionen des Täters zu psychischen und physischen Verletzungen und Demütigungen beim Aggressionsopfer führen.

2.2 Aggressivität

Neben dem Terminus „Aggression“ wird in der Fachliteratur häufig der Begriff „Aggressivität“ verwendet, welcher nun näher betrachtet wird.

Aggressivität kann „...als eine erschlossene, relativ überdauernde Bereitschaft zu aggressivem Verhalten...“ (Selg, Mees & Berg, 1997, S. 10) angesehen werden. Im psychoanalytischen Kontext wird Aggressivität folgendermaßen definiert: „Aggressivität ist als latentes Verhaltensmuster in jedem Mensch vorhanden; jedoch von Mensch zu Mensch in unterschiedlich hohem Maße“ (Varbelow, 2000, S. 7).

Somit soll an dieser Stelle die Begrifflichkeit des „aggressives Verhaltens“ präzisiert werden. Anderson und Bushman (2002) geben an, dass aggressives Verhalten, ähnlich wie bei der Aggression, darauf ausgerichtet ist, einer anderen Person Schaden zuzufügen. Ergänzend wird hinzugefügt, dass der „Täter“ davon überzeugt sein muss, dem „Opfer“ durch sein gezeigtes Verhalten Schaden zuzufügen. Gleichzeitig ist das „Aggressionsopfer“ moti-

viert, dem Verhalten auszuweichen. Dennoch sollte „Aggressivität“ als eine individuelle Bereitschaft zu aggressivem Verhalten verstanden werden, denn der Mensch definiert sich durch eine Anzahl unterschiedlicher Formen und Arten von „Aggressivität“, die unabhängig voneinander und je nach Situation unterschiedlich intensiv auftreten können (Selg, Mees & Berg, 1997).

An dieser Stelle ist kritisch zu bemerken, dass bei der Übertragung der Definitionen von „Aggression“ und „Aggressivität“ auf das Kindesalter Nachteile und Zweifel hinsichtlich der Vertretbarkeit der Definitionen entstehen. So stellt insbesondere bei den Definitionen von „Aggression“ und „Aggressivität“ die Gerichtetheit bzw. die Absicht des gezeigten Verhaltens der entsprechenden Person einen zentralen Stellenwert dar. Bei Kleinkindern mit altersentsprechendem kognitivem, verbalem und moralischem Entwicklungsstand fällt es schwer, eben genau diese Absicht und Gerichtetheit des aggressiven Verhaltens zu erkennen bzw. zu ermitteln.

Zwei grundlegende Aspekte hinsichtlich der Definitionen von „Aggression“ und „Aggressivität“ werden weiterhin kritisch angebracht. Zum einen ist es fraglich, ob überhaupt eine Intention vorliegen muss, um aggressives Verhalten auch wirklich als aggressiv zu definieren; zum anderen soll noch kritisch angemerkt werden, dass „Aggressionen“ und „aggressive Verhaltensweisen“ auch immer durch die soziale Umwelt definiert und eingestuft werden. Damit erscheint die Definition von „Aggression“ und „Aggressivität“ auch immer subjektiv, individuell und von der jeweiligen Situation abhängig zu sein (Scheithauer, 2003).

Zusammenfassend kann „Aggressivität“ also als eine überdauernde Bereitschaft zu aggressiven Verhaltensweisen verstanden werden, die individuell ausgeprägt ist und der subjektiven Bewertung Anderer unterliegt. „Aggressivität“ als eine individuelle Bereitschaft zu aggressivem Verhalten grenzt sich von Aggression dahingehend ab, dass „Aggression“ als ein tatsächlich gezeigtes Verhalten und nicht als bloße Bereitschaft zu aggressivem Verhalten verstanden wird.

2.3 Gewalt

Der Begriff „Gewalt“ wird unterschiedlich betrachtet und interpretiert. Zum einen kann der Gewaltbegriff als „...eine Art von gestaltender Machtausübung...“ (Esser & Dominikowski, 1993, S. 27) ausgelegt werden. Zur Verdeutlichung wird das Beispiel der Staatsgewalt angeführt. Die andere und häufiger assoziierte Variante der Interpretation des Gewaltbegriffes ist die Bedeutungsannahme von „Gewalt“ im Sinne von „Gewalttätigkeit“ (Esser & Dominikowski, 1993).

Etymologisch betrachtet leitet sich der Terminus „Gewalt“ mit seiner oben beschriebenen Doppeldeutigkeit aus dem althochdeutschen Verb „waltan“ ab, was soviel wie „stark sein“ und „beherrschen“ (Esser & Dominikowski, 1993, S. 27) bedeutet. In anderen Sprachen hingegen, beispielsweise im Lateinischen, wird eine deutlichere terminologische Präzisierung des Gewaltbegriffes vorgenommen. Hier wird zwischen „... ‚potestas‘ (Kraft, Macht, [legitime] Amtsgewalt, Herrschaft) und ‚violentia‘ ([heftige] Gewalttätigkeit, Tücke)...“ (Esser & Dominikowski, 1993, S. 27) unterschieden.

Selg, Mees und Berg (1997) definieren den Terminus „Gewalt“ folgendermaßen: „Unter ‚Gewalt‘ wird in erster Linie physische Gewalt verstanden, d.h. physische Aggression, die mit relativer Macht einhergeht...Als psychische Gewalt können dann sowohl alle ernstgemeinten Drohungen als auch jene verbale Aggressionen gelten, die mit relativer Macht einhergehen...“(S.8).

Die Autoren betonen hierbei, dass mit dem Aufzeigen von Gewalt körperliche oder psychische Macht einhergeht. Aktuell existieren unterschiedliche Ansichten hinsichtlich der inhaltlichen Trennbarkeit der Begriffe „Aggression“ und „Gewalt“. Zum einen wird „Gewalt“ als eine Unterform aggressiven Verhaltens angesehen, da die beiden Begrifflichkeiten viele inhaltliche Überschneidungen aufweisen und Gewalt eine Form von Aggression darstellen kann. Böttger (1998) verweist auf die Definition von „Gewalt“ aus strafrechtlicher Sicht, welche besagt, dass Gewalt ein

...physisch vermittelter Zwang zur Überwindung eines geleisteten oder erwarteten Widerstandes [ist]...Der Begriff „Zwang“ umfasst dabei jegliche Form der Durchsetzung eigener Interessen bei anderen Gesellschaftsmitgliedern gegen deren Willen. Der gegen einen Widerstand ausgeübte Zwang muss „physisch vermittelt“ sein, wenn er als Gewalt bezeichnet werden soll. (S.19)

Die Eingrenzung des Begriffes „Gewalt“ durch das Strafrecht zeigt auf, dass die Begriffe „Aggression“ und „Gewalt“ nicht exakt trennbar sind und möglicherweise synonym verwendet werden könnten (Scheithauer, 2003).

Zum anderen wird die Position vertreten, dass gewalttätige Handlungen eine Art der Steigerung und Intensivierung aggressiven Verhaltens darstellen (Petermann & Koglin, 2013). „Ziel dabei ist es, eine andere Person massiv zu schädigen (bis hin zum Tod)“ (Petermann & Koglin, 2013, S.9). Die übermäßig ausgeprägten gewalttätigen Handlungen, die häufig auch in Form von körperlicher Gewalt auftreten, sind für eine Person unzumutbar

und derart schädigend, dass die gezeigte „Gewalt“, wie bereits erwähnt, eine Steigerung aggressiver Handlungsweisen darstellt (Scheithauer, 2003).

Eine weitere Option, die Begrifflichkeiten „Aggression“ und „Gewalt“ zu separieren, liegt in der Umformulierung der Definitionen von „Aggression“ und „Gewalt“. Hierbei wird „Aggression“ als eine Form von überschwänglichen, nicht durchdachten Handlungen definiert, während das Anwenden von „Gewalt“ dem Erreichen eines bestimmten Zieles dienlich ist. Gewalt würde so im weiteren Sinne der instrumentellen Aggression gleichgesetzt werden können, auf die im folgenden Kapitel drei noch näher eingegangen wird (Bierhoff & Wagner, 1998).

Abschließend angemerkt kann bei dem sonst so negativ besetzten Terminus „Gewalt“ auch von positiven Assoziationen die Rede sein, denn die Anwendung von „Gewalt“ in bestimmten Situationen kann durchaus als hilfreich, rettend und akzeptabel empfunden werden (beispielsweise die verunglückten Attentate auf Hitler) (Selg, Mees & Berg, 1997).

Zusammengefasst kann Gewalt und die damit einhergehende Macht einer Person sowohl in psychischer als auch in physischer Form auftreten, mit dem möglichen Ziel, ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen. Aktuell existieren unterschiedliche Ansichten über die Einordnung der Begrifflichkeiten „Aggression“ und „Gewalt“. Zum einen wird Gewalt als eine (Unter)Form der Aggression angesehen, zum anderen stellt sie eine intensiviere, gesteigerte Form von aggressiven Handlungen dar.

2.4 Ärger, Wut, Zorn, Hass

Grundsätzlich stellen Ärger, Wut und Zorn Affekte dar, welche aggressions-affin sind (Selg, Mess & Berg, 1997).

„Ärger soll hier eine Klasse von untereinander subjektiv ähnlichen, unlustbetonten (negativen) emotionalen Reaktionen bezeichnen, die auf Störungen, auf aversive Erlebnisse hin auftreten können...“ (Selg, 1992, S. 190).

Das Empfinden von Ärger wird maßgeblich durch die Einflussnahme von Kognitionen bestimmt. So wird der Affekt „Ärger“ stärker wahrgenommen und verspürt, wenn die betreffende Person das aversive Ereignis als unbedacht und ungerecht interpretiert. Die beschriebenen kognitiven Einflüsse sind wiederum vom Entwicklungsstand der betreffenden Person abhängig. Folglich hat also eine erwachsene Person eine intensivere kognitive Einflussnahme zu verzeichnen als ein Kind. „Ärger“ ist objektbezogen und richtete sich demnach gegen Personen oder gegen „etwas“, wie z.B. eine Erkältung. Das den Ärger auslösende Objekt wird als Hindernis wahrgenommen, welches beseitigt werden muss.

In diesem Zusammenhang ist die expressive Aggression zu nennen, welche eine Verbindung zwischen Ärger und Aggression darstellt. Die expressive Aggression ist eine

der motivationalen Ebene der Aggression untergeordnete Kategorie, unter der eine Aggression verstanden wird, die mit Ärger und Wut einhergeht und die Intention besitzt, ein Hindernis zu beseitigen und somit die wahrgenommenen Negativaffekte der entsprechenden Person zu reduzieren.

Allerdings ist an dieser Stelle deutlich zu betonen, dass sowohl Ärger ohne Aggression als auch Aggression ohne Ärger verspürt werden kann. Bei dem Affekt Ärger kann ein aggressiver Impuls wahrgenommen werden, was die anfangs getätigte Aussage der Aggressions-Affinität von Ärger unterstreicht. Folglich lässt sich daraus ableiten, dass Ärger (sowie Wut und Zorn) ein Gefühl darstellt, welches im nahen Umfeld der Aggression angesiedelt ist.

„Wut“ und „Ärger“ sind Affekte, die als fließend ineinander übergehend bezeichnet werden können. Dabei gilt „Wut“ jedoch „...als ein ‚Primitiv‘ Affekt; die Erregung ist höher als bei Ärger; Wut kann ‚blind‘ machen...“ (Selg, 1992, S. 190). Folglich ist es angemessen, zusammenfassend von einem Ärger/Wutaffekt auszugehen und keine tiefgreifende Separierung der Begrifflichkeiten vorzunehmen (Selg, 1992).

Ebenso wie „Ärger“ und „Wut“ stellt „Zorn“ einen Affekt dar, der jedoch nur bei Menschen (und nicht bei Tieren) verspürt werden kann. „...Er [der Zorn] entsteht, wenn andere Personen wichtige Normen verletzen; der Zornige braucht gar nicht Opfer solcher Normverletzung zu sein“ (Selg, Mees & Berg, 1997, S. 10). Die Unterschiede zwischen Zorn, Wut und Ärger sind derart minimal, dass hier ebenfalls keine Unterscheidung der Begrifflichkeiten vorgenommen wird.

Schließlich wird „Hass“ als „...eine überdauernde intensive Einstellung gegen etwas oder jemand...“ (Selg, Mees & Berg, 1997, S. 10) definiert. Es wird betont, dass die Zerstörung des betreffenden Objektes im Vordergrund steht. Hass stellt somit einen weiteren (überdauernden) Affekt dar, der als eng verknüpft mit der „aggressiven Verhaltensweise“ angesehen werden kann.

Neben den hier aufgeführten Affekten gibt es noch viele weitere Begrifflichkeiten, die im Zusammenhang mit Aggression genannt werden können. Die Affekte Ärger, Wut, Zorn und Hass stellen jedoch die Emotionen dar, welche eine sehr beeindruckend große Affinität zur Aggression aufweisen können (Selg, Mees & Berg, 1997).

3. Typologie der Aggression

Die Formen der Aggression sind aufgrund ihrer Abhängigkeit von Entwicklungsverlauf, Alter und Geschlecht des jeweiligen Kindes durch unterschiedliche Erscheinungen und Verläufe charakterisiert und erweisen sich somit als sehr heterogen. Folglich existiert eine Vielzahl an Einteilungen aggressiver Verhaltensweisen (Varbelow, 2000). Im weiteren Verlauf wer-

den drei Einteilungen von Aggressionen vorgestellt, die einen umfassenden Überblick über die verschiedenen, in der Fachliteratur verwendeten Einordnungen von „Aggressionstypen“ darstellen.

3.1 Einteilung der Aggressionen nach Petermann, Döpfner und Schmidt

Im Folgenden werden aggressiv-dissoziale Handlungen von Kinder und Jugendlichen differenzierter betrachtet. Hierunter werden alle externalisierenden Verhaltensweisen (Aggression, Trotzverhalten, hyperkinetische Störungen) verstanden, bei denen gesellschaftliche und soziale Regeln sowie Bestimmungen nicht eingehalten oder die Rechte anderer Personen verletzt werden. Folglich ist in dieser Definition auch die Begrifflichkeit des delinquenten Verhaltens von Kindern und Jugendlichen mitinbegriffen (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004). Delinquenz wird als Straftat angesehen und gilt somit als kriminelle Verhaltensweise. Voraussetzung für die Zuschreibung einer Straftat ist zum einen die Strafmündigkeit des Täters und das Vorhandensein einer zumutbaren Wahlmöglichkeit des Täters. Dabei ist die Definition einer Straftat gesellschafts- und zeitabhängig (im historischen Sinne), womit delinquente Handlungen als heterogen kategorisiert werden können (Montada, 2002).

Die beschriebenen aggressiv-dissozialen Verhaltensweisen beziehen sich auf entwicklungsbedingte, „normale“ Erscheinungsformen. Davon abzugrenzen ist das aggressiv-dissoziale Verhalten als klinisches Erscheinungsbild, auf welches in dieser Arbeit nicht näher eingegangen wird. Im klinischen Kontext wird durch die beiden diagnostischen Klassifikationssysteme ICD-10 und DSM-IV die Diagnose der „Störung des Sozialverhaltens“ nach bestimmten Kriterien für aggressiv-dissoziales Verhalten vergeben (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004).

Petermann, Döpfner und Schmidt (2001, S. 3) geben eine umfassende Einteilung für aggressiv (-dissoziale) Ausdrucksformen im Kindes- und Jugendalter vor. Dabei verwenden sie fünf verschiedene Dichotomien, um die Formen aggressiven Verhaltens einteilen zu können:

- Feindselig vs. Instrumentell

Die feindselige Aggression hat das Ziel eine Person zu schädigen. Im Gegensatz dazu wird die instrumentelle Aggression angewandt, um etwas Bestimmtes zu erreichen.

- **Offen vs. Verdeckt**
Hierbei wird die offene Aggression als feindselig und offen trotzig beschrieben. Die Aggression erscheint unkontrolliert und impulsiv. Ersichtlich wird eine solch aggressive Verhaltensweise in Kämpfen oder Streitereien. Die verdeckte Aggression ist nicht leicht ersichtlich und wird kontrolliert, im Sinne der instrumentellen Aggression, eingesetzt.
- **Reaktiv vs. Aktiv**
Die reaktive Aggression stellt eine Reaktion auf eine wahrgenommene Bedrohung oder auch Provokation dar. Bei der aktiven Aggression wird von einer Zielgerichtetheit ausgegangen mit der etwas Bestimmtes erreicht werden soll.
- **Körperlich vs. Indirekt**
Die körperliche Ausdrucksform von Aggression zeigt sich in der direkten Auseinandersetzung mit dem „Aggressionsopfer“. Der indirekte Ausdruck von Aggression vollzieht sich durch Manipulation der Beziehungen einer Person.
- **Affektiv vs. „Räuberisch“**
Die affektive Aggression definiert sich durch Unkontrolliertheit, „Ungeplantheit“ und Impulsivität. Die „räuberische“ Aggression erscheint im Gegensatz dazu kontrolliert, zielorientiert, geplant und versteckt

Ein weiterer zu beachtender Aspekt bei der Einteilung aggressiver Verhaltensweisen ist die geschlechtsspezifische Betrachtung. So wird ersichtlich, dass Jungen tendenziell körperlich aggressiver agieren. Mädchen hingegen neigen zur Anwendung von indirekter, verbaler Aggression (Varbelow, 2000). Die indirekten, relationalen und sozialen Aggressionsformen „...umfassen indirekte oder direkte Schädigungen einer anderen Person über die soziale Gruppe, in der sich die Person bewegt, beispielsweise über soziale Manipulation, Diffamierung, Ausschluss oder dem Verbreiten von Gerüchten“ (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, S. 370).

Ebenso wie die geschlechtsspezifische Betrachtung von Aggressionsformen des aggressiv-dissozialen Verhaltens wird auch dem Bullying eine gesonderte Betrachtung beigemessen. Dabei wird Bullying als „...das wiederholte Tyrannisieren oder Ausschließen von Mitschülern, mit einem Ungleichgewicht zwischen Täter und Opfer...“ (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004, S. 370) definiert. Die Besonderheit des Bullying besteht in der wiederholten Anwendung von Aggressionen bei der gleichen Person. Als Phänomen aggressiv-

dissozialer Verhaltensweisen tritt das Bullying hauptsächlich im schulischen Kontext auf. Ergänzend wird hinzugefügt, dass diese aggressiv-dissoziale Verhaltensweise über die direkte oder indirekte Konfrontation erfolgen kann (Petermann, Niebank & Scheithauer, 2004).

3.2 Einteilung der Aggressionen nach Petermann und Petermann

Eine weitere, in der Fachliteratur häufig verwendete Einteilung aggressiver Ausdrucksformen haben Petermann und Petermann (1995, S. 4) vorgenommen. Sie unterscheiden die

- offen-gezeigte und verdeckt-hinterhältige Aggression
- körperliche und verbale Aggression
- aktiv-ausübende und passiv-erfahrende Aggression (= Betrachtungsweise aus der Sicht des Täters bzw. des Opfers)
- direkte und indirekte Aggression (= indirekt bezieht sich auf die Schädigung einer Person, indem man ihren Besitz verunglimpft, zerstört oder stiehlt)
- nach außen und nach innen- gewandte Aggression

Hierbei muss angemerkt werden, dass die „nach innen-gewandte Aggression“ eine Autoaggression darstellt. Damit stellt sie keine relevante Aggressionsform dar, welche an der Entwicklung des Sozialverhaltens beteiligt ist und wird folglich im Rahmen dieser Arbeit nicht nähergehend betrachtet.

Ergänzend fügen die Autoren hinzu, dass es notwendig ist, die Intention der jeweiligen Aggression zu analysieren (z.B. eine schädigende Absicht), um Aggressionen bewerten, interpretieren und einordnen zu können. Der „verborgene“ Grund für das Zeigen aggressiver Verhaltensweisen ist ausschlaggebend für die Bewertung von Aggression. Aggression dient den Kindern und Jugendlichen oftmals dazu, ihre Affekte und emotionalen Zustände zu regulieren. Beispielsweise können Kinder vermehrt aggressiv reagieren, wenn ein ursprüngliches Bedürfnis nach Zuneigung und Anerkennung existiert und nicht erfüllt wird (Petermann, 1995).

3.3 Einteilung der Aggressionen nach Selg, Mees und Berg

Selg, Mees und Berg (1997, S. 15) versuchen die Fülle an Einteilungen von aggressiven Ausdrucksformen nach äußerlich-formalen und inhaltlich-motivationalen Aspekten zu kategorisieren:

Äußerlich-formale Einteilungen

- Offene (körperlich, verbal) vs. Verdeckte (phantasierte) Aggressionen
- Direkte vs. Indirekte Aggression
- Einzel vs. Gruppen-Aggression
- Selbst vs. Fremdaggression

Inhaltlich-motivationale Einteilungen

- Positive vs. Negative Aggressionen
- Expressive vs. Feindselige vs. Instrumentelle Aggressionen
- Spontane vs. Reaktive vs. Aggressionen auf Befehl
- Spielerische vs. Ernste Aggressionen

Bei der äußerlich-formalen Einteilung ist zum einen die Unterteilung der offenen und verdeckten (phantasierten) Form der Aggression hervorzuheben. Dabei erklärt sich die offene Aggression, wie oben beschrieben, konsequenterweise durch körperlich oder verbal aggressive Verhaltensweisen (z.B. Beleidigungen). Die phantasierte Form der Aggression hingegen äußert sich beispielsweise durch Malereien, aber auch durch Verbalisierungen (z.B. das Äußern von Wünschen). Dabei ist jedoch nie exakt einzugrenzen, inwieweit die phantasierte Aggression vollständig geäußert wurde. Des Weiteren werden bei der Einteilung der Aggression direkte und indirekte Aggressionen unterschieden. Die direkten Aggressionen richten sich folglich direkt gegen das „Aggressionsopfer“, während die indirekten bzw. verschobenen Aggressionen auf ein Ersatzobjekt projiziert bzw. in anderweitiger Form angewendet werden (z.B. werden anstelle körperlicher Aggression Beleidigungen vorgebracht). Abschließend sind bei der äußerlich-formalen Einteilung noch zwei Formen der Aggression zu betonen. Hinsichtlich der Gruppen- Aggression stellt der Krieg, als eine schreckliche gesellschaftliche und individuelle Tragödie, einen aggressiven Akt zwischen zwei Großgruppen dar. Im Folgenden wird diese Thematik nicht näher erläutert, da die vorliegende Arbeit den Rahmen hierfür nicht ausreichend bieten kann. Im Kontrast zu der Gruppen-Aggression stellt die Selbstaggression eine gegen sich selbst gerichtete Aggression dar, die bei den Formen aggressiven Verhaltens miteingeschlossen werden kann.

Bei der inhaltlich-motivationalen Einteilung ist die Differenzierung von positiven und negativen Aggression zu nennen, welche als normativ zu betrachten ist. So wird jede aggressive Handlung durch gesellschaftliche Anerkennung und Akzeptanz bewertet und geprägt. Des Weiteren ist die Unterteilung der Aggressionen in expressive, feindselige und instrumentelle Formen hervorzuheben. Dabei stellen expressive Aggressionen einen spontanen emotionalen (affektiven) Zustand dar, welcher durch das Ziel der Regulierung einer

wahrgenommenen Anspannung definiert ist. Häufig sind sie Ausdruck einer spontanen, ungerichteten Ärgerreaktion. Sie können jedoch auch gerichtet auftreten. Die feindselige Aggression hat das Ziel der Schädigung einer wahrgenommenen Bedrohung (bzw. die Schädigung einer entsprechenden Person). Durch das Ausüben feindseliger aggressiver Verhaltensweisen können bei dem Täter auch durchaus positive emotionale Zustände entstehen. Im Gegensatz dazu hat die instrumentelle Aggression die primäre Intention der Zielerreichung. Hierbei steht das Schädigen und Verletzen einer Person nicht im Vordergrund; dient es jedoch der Zielerreichung, wird es nicht vermieden. Des Weiteren existiert die Aggressionsform „Aggression auf Befehl“. Beispielhaft werden Soldaten angeführt, welche eine Auseinandersetzung beginnen sollen. Auch das wissenschaftlich fundierte Milgram-Experiment, in dem auf Befehl hin anderen Personen Stromschläge verabreicht werden, gilt als Aggression auf Befehl. Die reaktive Aggression wird im weiteren Verlauf dieses Kapitels noch eingehender betrachtet. Letztlich soll die spielerische Aggression von der ernststen Aggression unterschieden werden. So kann insbesondere bei Kindern eine Form spielerischer Aggression beobachtet werden (z.B. die spielerische Auseinandersetzung zwischen zwei befreundeten Kindern). Diese Form der Aggression ist deutlich von dem Aufzeigen ernstzunehmender Aggressionen zu separieren (Selg, Mees & Berg, 1997).

4. Wichtige Erklärungsansätze zur Aggressionsgenese

Es existiert eine Vielzahl an Theorien zur Aggressionsgenese. In diesem Kapitel sollen die verschiedenen älteren und neueren theoretischen Ansätze beleuchtet werden. Hervorzuheben sind vor allem die klassisch psychologischen Theorien, zu denen die psychoanalytische Theorie (Triebtheorie), die Frustrations-Aggressions-Hypothese und die lerntheoretischen Ansätze zählen (Lernen am Modell, operantes Konditionieren) (Weiß, 2000). Weitere wichtige Annahmen hinsichtlich der Aggressionsgenese finden sich in moderneren neurowissenschaftlichen Erkenntnissen sowie in der kognitiven Theorie, der unter anderem das Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge zugeordnet wird, wieder (Scheithauer, 2003).

In der aktuellen Literatur der Aggressionsforschung wird in ursächliche und auslösende Bedingungen für Aggressionen unterschieden. Die theoretischen Annahmen bezüglich der ursächlichen Entstehung von Aggressionen gehen von einem stabilen Selbstkonzept aus, welches sich durch die Einwirkungen der individuellen Lern- und Lebenserfahrungen einer Person entwickelt und manifestiert. Die sich aus der Selbststruktur einer Person ableitenden Handlungs- und Denkschemata sind für zwischenmenschliche Kontaktaufnah-

me und Beziehungsgestaltung sowie für die Fähigkeit der Konfliktlösung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben maßgeblich.

Im Gegensatz dazu stellen die Auslöser für Aggressionen akute, situative Einflüsse dar. Eine aggressive Reaktion in einer bestimmten Situation setzt ein bereits vorhandenes Aggressionspotential bei der entsprechenden Person voraus, denn nicht jede Person reagiert in entsprechender Situation aggressiv. So kann das Zusammenspiel von wie oben beschriebenen Selbststrukturanteilen sowie Handlungsschemata und auslösenden Bedingungen, wie beispielsweise wiederholt auftretenden Auffälligkeiten in der zwischenmenschlichen Interaktion, dann zu aggressiven Verhaltensweisen bei einer Person führen (Fröhlich-Gildhoff, 2006).

Des Weiteren werden im nachfolgenden Kapitel aktuelle individuelle und sozialisationstheoretische Annahmen erläutert, welche den ursächlichen Bedingungen für die Entstehung von Aggression zugeordnet werden können. Diese theoretischen Annahmen benennen als Ursache von Aggression das Individuum betreffende Bindungsstörungen, die Deformation der Ich-Entwicklung und Minderwertigkeitsgefühle. Weiterhin hat das soziale Umfeld, wie die Familie und die Gruppe, zu der sich ein Kind zugehörig fühlt, einen entscheidenden und ausschlaggebenden Einfluss auf die primäre Sozialisation des Kindes und damit auch auf das Auftreten von aggressiven Verhaltensweisen (Schottmayer, 2011).

In den nun folgenden Erläuterungen bezüglich unterschiedlicher Erklärungsansätze zur Aggressionsgenese wird auf die Theorien fokussiert, die sich mit den Ursachen und nicht mit den auslösenden Bedingungen von Aggression beschäftigen. Zu Beginn werden relevante neurowissenschaftliche Befunde, die klassischen psychologischen Theorien und die kognitive Theorie überblicksartig beschrieben. Danach wird auf die personenbezogenen und sozialisationstheoretischen Aspekte für die Entstehung von Aggression eingegangen.

Anmerkend sei noch gesagt, dass die neurowissenschaftlichen Befunde sowie die psychoanalytische Triebtheorie von Freud und die Frustrations-Aggressionshypothese von Dollard, Doob, Miller, Mowrer und Sears eine verallgemeinerte Aussage hinsichtlich der Entstehung von Aggression treffen, ohne eine spezifische Gruppe an Personen nähergehend zu bezeichnen. Diese theoretischen Annahmen können somit durchaus auch auf den Prozess der kindlichen sowie jugendlichen Aggressionsgenese übertragen werden.

4.1 Neurowissenschaftliche Befunde

Aus Sicht der Neurowissenschaften liegt die Ursache von Aggressionen in strukturellen oder funktionellen Veränderungen von bestimmten Hirnarealen oder in erniedrigter Neurotransmitter-Stoffwechselaktivität. Auch genetische Aspekte, die das Auftreten von aggressiven Verhaltensweisen begünstigen sollen, werden diskutiert. Im Zusammenhang mit einer

rapiden Entwicklung von bildgebenden Verfahren wird das zentrale Nervensystem zu einem Hauptforschungsgebiet der Neurowissenschaft erklärt. Dabei wird vor allem eine Verbindung zwischen anatomischen und funktionellen Veränderungen des Frontalhirns und aggressiven Verhaltensweisen diskutiert. Diese Annahmen werden durch zahlreiche Studien und Untersuchungen unterstützt, in denen bei Personen mit hohem Aggressionspotential eine reduzierte neuronale Frontalhirnaktivität nachgewiesen werden konnte oder die Größe und Umfang des Frontalhirns vermindert war. Störungen des Frontalhirns können jedoch auch mit weiteren funktionellen Einschränkungen einhergehen, welche eine Verbindung zu Aggressions- und Gewaltbereitschaft schlüssig nachvollziehbarer werden lassen. So können beispielsweise eine gering ausgeprägte Impulskontrolle oder Störungen des Sozialverhaltens Folgen von eingeschränkter Funktion des Frontalhirns sein. Des Weiteren werden funktionelle Beeinträchtigungen bezüglich einer eingeschränkten Verbindung zwischen der linken und rechten Hemisphäre diskutiert, durch die somit auch die unterschiedlichen Funktionen beider Hemisphären negativ beeinflusst werden können. Grundsätzlich übernimmt die linke Gehirnhälfte die Funktionen von Sprachfähigkeit und Wortschatz sowie analytischem und reflektiertem Denken.

Im Gegensatz dazu werden in der rechten Hemisphäre nonverbale Stimuli und emotionale, affektive Zustände verarbeitet. Durch eine verminderte und reduzierte Entwicklung, insbesondere der rechten Gehirnhälfte, kann eine eingeschränkte Verarbeitung von Emotionen und affektiven Zuständen erfolgen, welche wiederum das Potential der Gewaltbereitschaft erhöhen kann. Auch eine gestörte Interaktion zwischen dem Frontalhirn, dem Hippocampus und dem Septum könnte ursächlich für das Entstehen von Aggression sein. Der Hippocampus ist Bestandteil des limbischen Systems, welches für die Verarbeitung von Emotionen und Gedächtnisprozessen verantwortlich ist. Er ist maßgeblich an der Gedächtnisbildung beteiligt. Das Septum ist mit dem Hippocampus verbunden und ist für die Steuerung und Regulierung ängstlicher sowie lustvoller Gefühlszustände verantwortlich. Durch Schädigungen des Septums sowie unterschiedlicher Volumina der Hippocampi kann es der Theorie nach zu einer gering ausgeprägten Affektkontrolle kommen. Allerdings ist für diese anatomischen und daraus resultierenden funktionellen Beeinträchtigungen das Ursache-Wirkungsprinzip weitestgehend unbekannt.

Ein anderer Aspekt, der als ursächlich für das Entstehen von Aggression genannt wird, ist der Zusammenhang von Hirnschädigung und aggressiven Verhaltensweisen, welcher durch verschiedene Studien untersucht und nachgewiesen werden konnte. Eine sich veränderte Hirnsubstanz aufgrund von raumfordernden Vorgängen, beispielsweise ein Hirntumor oder ein Schädel-Hirn-Traumata, führt demnach neben anderen negativen potentiell-

len Erscheinungen, wie beispielsweise einem chronischen Lügenverhalten, zu Aggressivität und delinquenten Verhaltensweisen (Oster, 2011).

Wichtig für die Ergebnisse der Neurowissenschaften hinsichtlich des Zusammenhangs von Aggressivität und strukturellen sowie funktionellen Störungen des Frontalhirns ist die Erkenntnis, dass die betreffenden Personen in der Regel dazu fähig sind, ihr (aggressives) Verhalten zu reflektieren und damit auch in der Lage zu analysieren, ob das gezeigte Verhalten in einem bestimmten Kontext unangemessen oder verträglich war. Die vorherrschende Problematik bei den betroffenen Personen besteht vorwiegend in einer Impulskontrollstörung, die das Auftreten aggressiver Verhaltensweisen begünstigt.

Bei der oben bereits erwähnten Neurotransmitterstoffwechselstörung, die neben einer veränderten Frontalhirnfunktion als ursächlich für die Entstehung von aggressiven Verhaltensweisen verantwortlich gemacht wird, geht die Forschung bei Personen mit ausgeprägtem Aggressionspotential von einer erniedrigten Dosis des Neurotransmitters Serotonin aus. Diese Annahme geht einher mit dem Fund veränderter Serotoninrezeptoren und einem reduzierten Vorhandensein von präfrontalen Serotonintransportern bei häufig aggressiv handelnden Personen.

Auch die weiteren Neurotransmitter Adrenalin und Noradrenalin sind förderlich für die Entstehung von Aggressionen. Zudem sollen Aggressionen auch durch eine verminderte Herstellung des Dopamin-Stoffwechselproduktes Homovanillinsäure im Liquor (Gehirn- und Rückenmarksflüssigkeit) begünstigt werden (Oster, 2011).

Ebenso deuten genetische Befunde auf einen Zusammenhang zwischen Genetik und Aggression hin. So wurde festgestellt, dass die bei allen Menschen vorhandene Variation des MAO (Monoaminoxidase)-Gens, welches sich auf dem X-Chromosom befindet, mit erhöhter Aggressions- und Gewaltbereitschaft bei Männern verbunden werden kann, wenn der Körper zu wenig der benötigten Monoaminoxidase herstellt. Die zu gering vorhandene Menge an Monoaminoxidase hat zur Folge, dass die oben genannten Neurotransmitter Dopamin, Adrenalin und Serotonin nicht ausreichend im Stoffwechsel umgesetzt werden können (Scheithauer, 2003).

Aus der Sicht der Neurowissenschaften kann die Verbindung zwischen strukturellen und funktionellen Abwandlungen im Gehirn und einem damit assoziierten bzw. erwarteten Verhalten nicht eindeutig und transparent nachgewiesen werden. Neben genetisch veranlagten Besonderheiten sollte bei entsprechenden Personen von einer problematischen lebens- und lerngeschichtlichen Entwicklung ausgegangen werden, welche durch Funktionsstörungen des Gehirns begünstigt wird und entsprechendes aggressives Verhalten fördert (Oster, 2011).

4.2 Die klassisch-psychologischen Theorien

In der Psychologie werden vorwiegend drei klassische Aggressionstheorien genannt. Zum einen die psychoanalytische Triebtheorie nach Freud (1920), die Frustrations-Aggressions-Hypothese nach Dollard, Doob, Miller, Mowrer und Sears (1993; 1970) und die lernpsychologischen Theorien über aggressives Verhalten, bei denen insbesondere das „Lernen am Modell“ nach Bandura (1961) und das operante Konditionieren nach Skinner (1938) betrachtet wird (Heinemann, 1996).

4.2.1 Psychoanalytische Triebtheorie

Zunächst beeinflusst durch die Annahmen der Instinkthypothese von McDougall, welcher die Motivation von Menschen zu etwaigen Auseinandersetzungen als angeborenen Instinkt ansah, entwickelte Freud seine Annahmen hinsichtlich der Entstehung von Aggression aufgrund der schrecklichen Ereignisse im ersten Weltkrieg weiter. Freud ging nun von einem im Menschen veranlagten Trieb für die Entstehung von Aggression aus (Scheithauer, 2003).

Mit Hinblick auf die von Freud entwickelte Triebtheorie müssen Triebe von Instinkten klar unterschieden werden. Triebe stellen ausschließlich beim Menschen vorkommende Wunschbedürfnisse dar. Instinkte hingegen sind angeboren und veranlassen einen Organismus in Abhängigkeit von angeborenen auslösenden Mechanismen dazu, auf entsprechende, spezifische Reize zu reagieren. Das Wunschbedürfnis und die Befriedigung dessen stehen beim Triebgeschehen in keinem zwingenden Zusammenhang, da der Mensch die spezifische und einzigartige Fähigkeit besitzt, die Befriedigung seines Bedürfnisses bzw. seiner Triebe bewusst zu verzögern. Im Vergleich dazu muss die Bedürfnisbefriedigung durch das instinktgeleitete Verhalten mit dem Ziel der Sicherung des Überlebens, unmittelbar erfolgen. Der sich durch das Aufschieben entwickelnde Wunsch nach Triebbefriedigung geht einher mit der Entwicklung von Emotionen, Ideen und Vorstellungen und fördert damit das Entstehen von Interaktion und sozialem Austausch, welche auch von tiefgreifenden emotionalen Empfindungen, wie Liebe, begleitet sein können. Somit tritt an die Stelle der instinktgesteuerten Fortpflanzung eine von Trieben und intensiven Emotionen begleitete Beziehung. Unter Beachtung körperlicher Aspekte ergibt die Kombination aus Bedürfnis, Befriedigung und der bereits erwähnten somatischen Ebene den Trieb.

Zunächst ging Freud davon aus, dass Aggressionen ein Phänomen des Selbsterhaltungstriebes des Menschen darstellen. Die Selbsterhaltungstriebe, auch Ichtriebe genannt, ordnete Freud später dem Lebenstrieb (Eros) zu. Damit umfasst der Lebenstrieb die Sexual- und Selbsterhaltungstriebe; der Todestrieb (Destrudo) umfasst den Aggressions-

trieb. Der beschriebene Triebdualismus tritt somit an die Stelle der bereits oben beschriebenen These von Freud, Aggressionen seien ein Phänomen des Selbsterhaltungstriebes. Die weiter entwickelten Annahmen von Freud beinhalteten die These, dass das menschliche Handeln durch den Lebenstrieb bzw. Sexualtrieb (Eros) und den Todestrieb bzw. Destruktionstrieb (Destrudo) bestimmt wird. Dabei hat der Sexualtrieb das Ziel der Befriedigung sexueller Spannungen des Menschen. Im Gegensatz dazu verfolgt der Todestrieb das absolute Ziel, die im Menschen befindlichen Spannungen allesamt zu entkräften und damit das Leben an sich zu beenden. Damit das Ziel des Todestriebes, die Zerstörung von Leben, nicht umgesetzt werden kann, ist der Eros dafür verantwortlich, die destruktiven Kräfte des Todestriebes in Form von aggressiven und destruktiven Handlungen an die Umwelt weiterzuleiten. Die Aggression gilt somit als Erscheinung des Todestriebes; der Lebenstrieb übernimmt die Aufgabe, die zerstörerischen Kräfte des Destrudo abzuwenden (Varbelow, 2000).

Das später entwickelte Strukturmodell von Freud mit den Instanzen Es, Ich und Über-Ich diente einer neuen Formulierung des Begriffes von Aggression. Dabei betonte Freud vornehmlich die Verbindung zwischen Aggression und der Ausbildung des Über-Ichs. Neben dem im Über-Ich vorherrschenden Moralitätsprinzip, welches Einfluss auf das gesellschaftlich anerkannte Handeln und Verhalten hat (Heinemann, 1996), ist diese Instanz für die Verinnerlichung von solchen Aggressionen verantwortlich, welche in der Kindheit aufgrund einer tiefen Verbundenheit zu den Eltern und einer Verhinderung des Auslebens von Aggressionen durch die Eltern, nicht zugelassen werden konnten. In dem Maße, in dem jene kindlichen Aggressionen unterbunden wurden, sind sie im Über-Ich repräsentiert (Varbelow, 2000).

Neuere psychoanalytische Annahmen verweisen jedoch auf den in verhaltenstherapeutischen und kognitiven Theorien oftmals erwähnten Faktor „Frustration“, welcher zur Entstehung von destruktiver Aggression führt, die dann wiederum aggressive Handlungsweisen auslösen kann. Dabei spielen die bei einem Frustrationserlebnis entstehenden negativen Empfindungen eine bedeutende Rolle für die Entwicklung von destruktiver Aggression. Durch ein Verspüren von Negativemotionen wird das angeborene Reaktionssystem der Feindseligkeit aktiviert. Die dadurch entstehenden destruktiven Aggressionen werden somit als ein reaktives Verhalten auf ein Frustrationsereignis verstanden. Es wird deutlich, dass entsprechende aggressive Handlungen damit nicht als vorrangig angeborene Reaktionen verstanden werden sollten (Weiß, 2000).

4.2.2 Die Frustrations-Aggressions-Hypothese

Im Jahre 1939 formulierten die Wissenschaftler Dollard, Doob, Miller, Mowrer und Sears der Yale Universität folgende Hypothesen: „ (1) Aggression ist immer eine Folge von Frustration. (2) Frustration führt immer zu einer Form von Aggression. “ (Nolting, 2005, S. 59). Dabei wird Frustration als Störung einer „...zielbezogenen[n] Aktivität durch ein Hindernis, eine Barriere...“ (Nolting, 2005, S. 60) definiert. Ergänzend muss hinzugefügt werden, dass es sich bei einer entsprechenden, zu einer Frustration führenden Störung um eine bereits begonnene zielgerichtete (sowie imaginär erdachte) Handlung handelt und nicht um eine bloße unerfüllte Wunschvorstellung ohne ersichtlichen (sowie gedanklichen) Handlungsbeginn. Die absolutistischen, hypothetischen Annahmen der Wissenschaftler hinsichtlich des beschriebenen „Wenn-Dann-Mechanismus“ wurden von einer Vielzahl an Fachleuten kritisch diskutiert, denn ein frustrierendes Ereignis löst bei unterschiedlichen Menschen differierende Reaktionen aus, unter anderem auch Aggression. Dies führte zu einer Neuverfassung der Frustrations-Aggressions-Hypothese durch die Yale-Wissenschaftler, in der Frustration als Faktor für eine Vielzahl an unterschiedlichen Reaktionen verantwortlich gemacht wurde; eine durch Frustration ausgelöste Reaktion kann somit neben anderen Reaktionen auch aggressives Verhalten darstellen. Hieraus ergaben sich jedoch neue Ungereimtheiten, beispielsweise, welche Art der Frustration zu Aggression oder zu anderen Verhaltensweisen führt. Grundsätzlich scheint die bereits oben definierte Form der Frustration kein sicherer Faktor für die Aggressionsgenese zu sein, dennoch kann Frustration die Tendenz zu aggressiven Handlungsweisen erhöhen, muss sie jedoch nicht (Nolting, 2005).

Leonard Berkowitz entwickelte die Frustrations-Aggressions-Hypothese weiter, indem er die Wichtigkeit von Ärger als vermittelnde Instanz für die Entstehung von Aggression aufgrund eines frustrierenden Ereignisses betonte (Nolting, 2005). In seinem später formulierten „cognitive- neoassociationistic model“ betont er anstelle von Ärger einen unspezifischen „negativen Affekt“, welcher entscheidend für die Entstehung von aggressiven Tendenzen ist. Berkowitz (1990) hebt hierbei die Vielfalt an Variationen hervor, welche als „negative Affekte“ definiert werden können. So stellen beispielsweise Unruhe und Lärm, Depression oder Schmerz „negative Affekte“ dar, welche zu aggressiven Verhaltensweisen beim Menschen führen können:

Most notably, according to this model, there is an associative connection between negative affect and anger-related feelings, ideas, and memories, and also with aggressive inclinations. It is because of these associations that persons who feel bad for one reason or another- whether they have toothache, are very hot, are exposed to foul smells or an unpleas-

ant noise, or are just very sad or depressed- are likely to be angry, have hostile ideas and memories, and to be aggressively disposed. (S. 496)

Weiterhin fokussiert das „cognitive-neoassociationistic model“ von Berkowitz auf die parallel ablaufenden kognitiven und emotionalen Prozesse. Dabei geht Berkowitz zunächst von einem unspezifischen negativen emotionalen Zustand aus. Durch die damit im Zusammenhang entstehende Aktivierung von etwaigen Gedanken, Gefühlen und somatischen Vorgängen entsteht eine „fight or flight“ Reaktion, die von Ärger und Angst begleitet wird. Durch die einsetzenden kognitiven Verarbeitungsprozesse und die damit verbundene individuelle Wahrnehmung der Situation und der eigenen Befindlichkeit sowie das Abwägen von Konsequenzen kommt es zu einer Spezifizierung des bisher noch diffusen Gefühlszustandes und das Gefühl von Angst oder Ärger überwiegt (Nolting, 2005). Berkowitz (2012) formuliert das Entstehen von Angst oder Ärger aufgrund bestimmter Faktoren folgendermaßen: „My model holds that these aversive occurrences can give rise to either ‚fight‘ or ‚flight‘ reactions, with the immediate situation, prior learning, and genetic dispositions determining which urge is dominant at the time“ (Berkowitz, 2012, S. 324-325).

Das Modell von Berkowitz stellt aufgrund der Einführung des diffusen „negativen Affektes“, der Interaktion von emotionalen und kognitiven Prozessen und der durch eine einzelne Komponente geschaffenen Aktivierung von kompletten Assoziationsketten, eine Erweiterung der Erklärungsansätze zur Aggressionsgenese dar (Nolting, 2005).

4.2.3 Lerntheoretische Ansätze

Für die Erklärung der Entstehung von Aggression ist insbesondere die Betrachtung zweier „Lernarten“ bedeutsam. Zunächst wird das „Lernen am Modell“ nach Bandura erläutert. Im Anschluss wird das operante Konditionieren nach Skinner nähergehend betrachtet.

Durch das Experiment von Bandura wurde die Relevanz des Modelllernens im Zusammenhang mit der Entstehung von Aggressionen erkannt. In diesem Experiment wurden zwei Gruppen von Kindern unterschiedlich handelnde Modelle (Personen) gezeigt. In einem mit einer Vielzahl an Utensilien (Puppe, Holzhammer, Stifte, Papier etc.) ausgestatteten Raum beobachtete ein Teil der Kinder einen mit einem Holzhammer auf eine Puppe einschlagenden und sie beleidigenden Mann. Im Vergleich dazu betrachtete die andere Gruppe an Kindern einen Spielzeug einsammelnden, nicht aggressiv wirkenden Mann. Das Ergebnis dieses Experimentes sah folgendermaßen aus: Die Kinder, welche das aggressive Modell beobachteten, reagierten im Anschluss mit vergleichbaren Handlungen deutlich häufiger aggressiv und nutzten auch solche Utensilien für das Ausleben ihrer Aggressionen,

welche das Modell benutzte. Im Vergleich dazu zeigten die Kinder, die das friedfertige Modell betrachteten, deutlich weniger aggressive Tendenzen, was sich auch in ihren Handlungen widerspiegelte.

Im Folgenden wurde versucht, das „Lernen am Modell“ auch auf die alltägliche und reale Welt von Kindern und Jugendlichen zu übertragen. So wurde auf das Vorbildverhalten von Eltern fokussiert. Eltern, die ihr Kind beleidigen, bestrafen und gewalttätig behandeln, gelten als aggressives Vorbild für ihr Kind. Die dadurch „erlernten“ Aggressionen der Kinder richteten sich zwar nicht zwangsläufig gegen die Eltern, jedoch aber gegen das mittelbare soziale Umfeld des Kindes, beispielsweise gegen die Mitschüler. Auch gewalttätiges Handeln zwischen den Eltern kann dem Kind sowohl als Modell für die Täterrolle, als auch für die Opferrolle dienen (Nolting, 2005). Des Weiteren existiert für die Autoren ein Zusammenhang zwischen erlernten Aggressionen und den Kommunikationsmedien, beispielsweise dem Fernsehen. Demnach steigert der Konsum gewalttätiger Medien ebenfalls das Risiko für ein erhöhtes Aggressionspotential des Kindes (Selg, Mees & Berg, 1997).

Grundsätzlich kann kritisch angemerkt werden, dass aggressive Modellvorgaben nicht zwangsläufig zu Aggressionen bzw. aggressiven Verhaltensweisen bei den Betroffenen führen müssen. Aggressive Modelle können als ein Risiko für eine erhöhte Gewaltbereitschaft verstanden werden, die jedoch durch eine gelungene Sozialisation oder durch das Auffinden anderer sozialverträglicher Modelle relativiert werden können. Dennoch können die erlernten Aggressionen sowohl in der Beziehung zu Gleichaltrigen als auch in der späteren Beziehung zu den eigenen Kindern und dem Lebenspartner auftreten. Für das Zeigen solch erlernter Verhaltensweisen ist die alleinige Beobachtung von aggressiven Modellen oder das wirkliche Erleben von aggressiven Handlungsweisen ausreichend.

Abschließend noch eine Anmerkung zu den Faktoren, von denen die Aneignung neuer Verhaltensweisen grundsätzlich bestimmt wird. Zum einen sollte die Handlung des Modells erfolgsversprechend sein und für den Imitierenden als ethisch korrekt empfunden werden. Der Nachahmende befindet sich zum Zeitpunkt des Lernens am Modell in Situationen, in denen ein bestimmtes Interesse für die jeweilige Handlung des Modells existiert. Eine emotionale Bindung zwischen Modell und Imitierendem kann positiven Einfluss auf die Nachahmung von Verhaltensweisen haben. Der Zeitpunkt der Wiedergabe von erlernten Verhaltensweisen durch das Modell ist beliebig. Die erlernten Verhaltensweisen werden im Gedächtnis abgespeichert und müssen nicht zwangsläufig nachgeahmt werden (Nolting, 2005).

Die zweite „Lernart“, die für eine Erklärung der Aggressionsgenese angeführt wird, ist das operante Konditionieren nach Skinner. Das operante Konditionieren oder auch das sogenannte Lernen am Erfolg vertritt zusammengefasst die Annahme, dass aggressives

Verhalten durch Bestärkung bzw. Erfolg gefördert und gefestigt wird. Durch das Ausleben von Aggressionen können bestimmte Ziele, wie der Aufbau von Selbstschutz oder das Erregen von Aufmerksamkeit, erreicht werden. Es kann so zu einer emotionalen Regulierung von Anspannungszuständen kommen. Unregelmäßige Erfolge erzielen eine deutlichere Intensivierung aggressiver Verhaltensweisen als eine konsequente Verstärkung (Heinemann, 1996). Nach Scheithauer (2003) wird das Dulden von aggressiven Handlungen seitens der Erwachsenen vom Kind als unausgesprochene Bestätigung verstanden. Im Gegensatz dazu führen Erfolgslosigkeit und Bestrafung zu einer Aggressionshemmung (Heinemann, 1996).

4.3 Kognitive Theorie

Die kognitive Theorie sagt aus, dass jedes Kind internale kognitive Repräsentationen, also Wissensstrukturen, aufgrund gemachter Erfahrungen und Erinnerungen in sozialen Situationen, ausbildet. Diese angeeignete Wissensgrundlage befähigt das Kind dann dazu, eine soziale Situation dementsprechend wahrzunehmen, einzuordnen und zu interpretieren (Scheithauer, 2003). Dabei werden die sozialen Interaktionen und Ereignisse u.a. in Form von kognitiven Schemata und Skripts abgespeichert, welche Repräsentationen im Langzeitgedächtnis darstellen.

Kognitive Schemata geben die Struktur eines bestimmten Objektes in abstrakter Form wieder und werden auch als durch das Lernen vorgeformte „Systeme“, die „Raum“ für das Abspeichern spezifischer und aktueller Inhalte bieten, definiert. Fehlende Inhalte können selber konstruiert und damit im „System“ ergänzt werden. Aggressive kognitive Schemata enthalten Aspekte einer Situation, in der aggressives Verhalten anzuwenden ist, wann aggressives Verhalten zum Erfolg führt, welche Konsequenzen die angewendete Aggression hat und wann das Durchführen aggressiver Handlungen als legitim erscheint.

Die Skripts sind dafür verantwortlich einen prototypischen Handlungsablauf wiederzugeben (Kleiter, 1997).

Ein häufig gezeigtes aggressives Verhalten in Konfliktsituation erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass das entsprechende Verhalten auch in weiteren, vergleichbaren Situationen gezeigt wird. Hierdurch kommt es zu einer Verstärkung und Intensivierung der enkodierten kognitiven Skripts, insbesondere dann, wenn das gezeigte Verhalten mit keinen Negativkonsequenzen verbunden ist und das Kind das gezeigte aggressive Verhalten als für sich erfolgreich definieren kann. Es wird ersichtlich, dass das kindliche Sozialverhalten durch die verinnerlichte kognitive Repräsentation der sozialen Interaktion bestimmt wird. So ist eine Situation der sozialen Interaktion zunächst als neutral zu betrachten. Die Wahrneh-

mung und Interpretation der Situation und die darauffolgende Reaktion hängt von den eigenen verinnerlichten kognitiven Repräsentationen des Kindes ab (Scheithauer, 2003).

Eine der kognitiven Theorien zuzuordnende Theorie ist das Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge. Diese Theorie der sozialen Informationsverarbeitung vertritt die Annahme, dass eine defizitär ausgeprägte sozial-kognitive Informationsverarbeitung zu aggressivem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen führt. Die Besonderheit des Modells liegt in der Erklärung der Entstehung von Aggression bei Kindern und Jugendlichen in einer sozialen Situation, d.h. die Entwicklung einer unmittelbaren aggressiven Handlung wird betrachtet und nicht die lebensgeschichtliche Entwicklung bzw. Erfahrung eines Individuums, welche aggressive Handlungen begünstigen kann (Wendell, 2005). In dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung von Crick und Dodge nimmt die Betrachtung feindseliger und reaktiver Aggressionen einen zentralen Stellenwert ein (Kessels & Hannover, 2009). Es wird angenommen, dass aggressive Kinder einem feindseligen Attributionsfehler unterliegen, d.h. dass aggressive Kinder den mehrdeutigen Handlungen anderer Personen schädigende Absichten zuschreiben. Aufgrund dieser negativen Erwartungen wird das Verhalten des sozialen Umfeldes nach entsprechenden Intentionen erkundet und analysiert. Oftmals gelangen aggressive Kinder zu dem Entschluss, dass eine ärgerliche, impulsive (reaktive) Reaktion auf eine wahrgenommene Bedrohung durch außenstehende Personen angemessen wäre. Hierdurch wird ersichtlich, dass neben der reaktiven Aggression, also eine ärgerliche Reaktion auf eine wahrgenommene Bedrohung oder Provokation auch die feindselige Aggression mit dem Ziel der Schädigung dieser wahrgenommenen Bedrohung als zentral in diesem Modell angesehen wird (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005).

Das 1994 erweiterte Rahmenmodell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung von Crick und Dodge basiert auf dem im Jahr 1986 von Dodge ursprünglich entwickelten Modell der sozialen Informationsverarbeitung. Mit Hilfe des Modells von Dodge konnte die soziale Anpassung von Kindern exakter und auch erfolgreicher vorhergesagt werden als mit verallgemeinerten Modellen, welche in früheren Untersuchungen genutzt wurden. Dodge erläuterte in seinem Modell der sozialen Informationsverarbeitung die Zusammenhänge der einzelnen Schritte der sozialen Informationsverarbeitung und die daraus resultierende soziale Anpassung eines Kindes (Dodge, 1986).

Mit zunehmendem forschungsorientiertem Interesse, aber auch als praktische Hilfe für Fachkräfte, die aufgrund diverser Projekte im regelmäßigen Kontakt mit verhaltensauffälligen Kindern stehen, wurde das Modell durch Crick und Dodge (1994) erweitert und überarbeitet. Das modifizierte Modell beinhaltet sechs Phasen der sozialen Informations-

verarbeitung, die durchlaufen werden und zu einer bestimmten Reaktion der sozialen Anpassung bzw. Nicht-Anpassung von Kindern und Jugendlichen in einer Situation führen.

Die sechs Stufen der sozialen Informationsverarbeitung werden folgendermaßen beschrieben (Dodge, 1994, S. 76):

1. Enkodierung von externalen und internalen Hinweisreizen
2. Interpretation der Hinweisreize
3. Abklärung der Ziele
4. Reaktionssuche oder Konstruieren einer neuen Situation
5. Handlungsauswahl und Bewertung
6. Handlungssteuerung

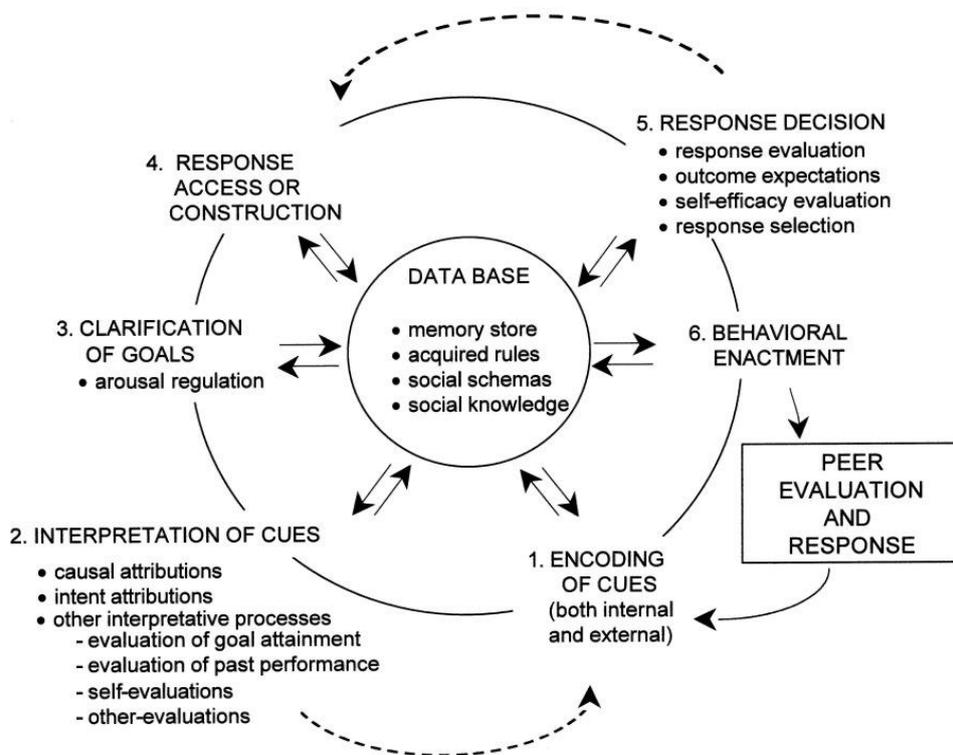


Abbildung 1: Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (1994, S. 76)

In den ersten beiden Stufen des Modells (Enkodierung von externalen und internalen Hinweisreizen, Interpretation der Hinweisreize) gehen Crick und Dodge (1994) von einer selektiven Wahrnehmung hinsichtlich situativer und internaler Hinweisreize aus. Die Enkodierung dieser Hinweisreize erfolgt auf der Grundlage bereits bestehender Schemata und Skripte, die sich durch vergangene Situationen ausgebildet haben und nun als Basis für die Enko-

dierung der aktuellen Hinweisreize dienen. Die Reizinterpretation kann durch einen oder mehrere voneinander unabhängige Prozesse beeinflusst werden. Zunächst erfolgt eine situative Bewertung durch die im Langzeitgedächtnis gespeicherten, individuellen mentalen Repräsentationen der externen Hinweisreize. Ein weiterer interpretativer Prozess stellt die Kausalanalyse der in einer Situation erfolgten Ereignisse dar. Zusätzlich werden die Sichtweisen der Beteiligten einer sozialen Situation durch die eigene Person eingeschätzt und bewertet. Hierbei kann es auch zu einer Zuschreibung von feindseligen Intentionen kommen, welche auch als „...hostile attributional biases...“ (Crick & Dodge, 1994, S. 84) bezeichnet werden. Die Reizinterpretation kann weiterhin von der Bewertung abhängig sein, ob das entsprechende Ziel in früheren sozialen Situationen erreicht worden ist, ob in vorherigen Situationen die Erwartungen in Bezug auf das Ergebnis eingetroffen sind und von einer individuellen Schlussfolgerung der Bedeutung früherer und aktueller Interaktionen für das Selbst sowie für die anderen Gleichaltrigen. Bereits vorhandene Wissensstrukturen (z.B. das soziale Wissen) können eine Einflussnahme auf die verschiedenen Prozesse der Reizinterpretation haben. Auch ist es möglich, dass sich die vorhandene individuelle Wissensbasis durch Reizinterpretationen verändert, da neue mentale Repräsentationen aufgrund neuer Informationen im Gedächtnis entstehen können. Die selektive Wahrnehmung bei sozialer Interaktion führt bei aggressiven Kindern zu einer Fokussierung auf Ereignisse in sozialen Situationen, welche als absichtlich böswillig und feindselig gedeutet werden können. Aufgrund einer mangelhaften Enkodierung der situativen Hinweisreize wird ein Auftreten reaktiver Aggressionen begünstigt. Auch die Interpretation der sozialen Situation ist bei Kindern mit aggressiven Tendenzen durch negative Zuschreibungen sowie böswilligen Unterstellungen gekennzeichnet.

Die dritte Stufe des Modells ist durch die Entwicklung eines Ziels charakterisiert. Dabei definieren Crick und Dodge (1994) die Ziele folgendermaßen: „Goals are focused arousal states that function as orientations toward producing (or wanting to produce) particular outcomes.“ (Crick & Dodge, 1994, S. 76). Ziele stellen also spezifizierte emotionale Erregungszustände dar, die als Orientierung zur Erreichung eines bestimmten Ergebnisses dienen. In dieser Stufe drei können die Kinder bereits zielorientierte Vorstellungen für die aktuelle soziale Situation entwickelt haben. Jedoch existiert ebenso die Möglichkeit, die Ziele in Abhängigkeit von dem erfahrenen Ereignis neu zu konstruieren oder zu modifizieren. In dieser Stufe der Abklärung der eigenen Ziele geht es um die Festlegung eines gewünschten Ergebnisses. Dabei steht vor allem die Regulierung des emotionalen Erregungszustandes, ggf. durch aggressive Handlungen, im Vordergrund (Kessels & Hannover, 2009).

In der darauffolgenden Stufe vier (Reaktionssuche oder Konstruieren einer neuen Situation) werden mögliche Reaktionsalternativen abgerufen, welche bereits durch gemachte Erfahrungen im Gedächtnis abgespeichert sind. Sollte keine der Reaktionsmöglichkeiten passend als „Antwort“ auf eine soziale Situation sein, werden neue Verhaltensweisen konstruiert, die dem Kind dazu verhelfen, entsprechend seiner Zielvorstellung zu reagieren. Teilweise konnte bei aggressiven Kindern nachgewiesen werden, dass diese einen (mentalen) Aufruf von primär aggressiven Handlungsmöglichkeiten bevorzugen, da friedfertige Reaktionen von entsprechenden Kindern oftmals nicht erlernt oder nicht zu dem gewünschten Ergebnis geführt haben.

Die vorletzte Stufe, Stufe fünf (Handlungsauswahl und Bewertung) dient dazu, die neu konstruierten oder bereits vorhandenen Reaktionsmöglichkeiten nach ihrem Erfolgsversprechen zu evaluieren bzw. zu bewerten und letztendlich auszuwählen. Dieser komplexe Entscheidungsprozess wird durch mehrere Faktoren beeinflusst: Die Erwartungen über die Ergebnisse der unterschiedlichen Handlungen, die Selbstwirksamkeit in Bezug auf die individuelle Fähigkeit der Ausführung der ausgewählten Reaktion und die Überprüfung, ob die verschiedenen Reaktionsalternativen angemessene Verhaltensweisen für die entsprechende Situation darstellen. Dabei ist die Handlungsauswahl auch von der moralischen Bewertung eines Kindes abhängig.

In der sechsten und letzten Stufe des Modells der sozialen Informationsverarbeitung (Handlungssteuerung) wird die gewählte Reaktion schließlich ausgeführt. Dabei ist die Reaktion, Bewertung und das Feedback der anderen Beteiligten, beispielsweise der Peergroup, hinsichtlich der ausgeführten Handlung von großer Bedeutung für den nun erneut einsetzenden Informationsverarbeitungsprozess (Crick & Dodge, 1994).

Besonderheiten des Modells der sozialen Informationsverarbeitung sind zum einen Rückkoppelungsprozesse, die eine soziale Informationsverarbeitung auf vorheriger Stufe ermöglichen und somit möglicherweise zu einem veränderten Verarbeitungsprozess der sozialen Information führen können. Zum anderen existiert ein ständiger Austausch zwischen der individuellen Wissens- bzw. Datenbasis (Gedächtnis, soziale Normen, kognitive Schemata für diverse Reaktionsmöglichkeiten, individuelle Wertvorstellungen) und der Informationsverarbeitung einer sozialen Situation. Des Weiteren betonen Crick und Dodge, dass bei dem Vorgang der sozialen Informationsverarbeitung auch parallel ablaufende Prozesse stattfinden, welche durch die zyklische Struktur des Modells und die z.T. in verschiedene Richtungen laufenden Pfeile verdeutlicht werden sollen. Abschließend wird betont, dass die soziale Informationsverarbeitung eines Kindes oder Jugendlichen hauptsächlich unbewusst und nicht reflektiert verläuft, denn oftmals werden die modellhaften Abläufe als aktive und bewusste Prozessvorgänge verstanden (Crick & Dodge, 1994).

4.4 Personenbezogene Aspekte

Im Folgenden wird auf die Bedeutsamkeit psychosozialer Einflüsse für die Aggressionsgenese bei Kindern und Jugendlichen eingegangen. Hierbei wird vor allem der Zusammenhang zwischen Bindungsstörungen, ICH-Deformationen sowie Minderwertigkeitsgefühlen und der Entstehung von Aggressionen nähergehend betrachtet.

4.4.1 Bindungsstörungen

Bei diesem Ansatz wird auf unsicher gebundene Kinder fokussiert, die eine negativ gefärbte Beziehungserwartung internalisiert haben. Dies äußert sich unter anderem durch ein gering ausgeprägtes Selbstvertrauen, fehlende Empathie sowie Angst vor sozialer Interaktion. Des Weiteren unterstellen diese Kinder anderen Personen oftmals eine feindliche Intention und entwickeln schnell ein Gefühl des Sich- Angegriffen-Fühlens. Insgesamt lässt sich ein Zusammenhang zwischen unsicherer Bindung bei Kindern und verbaler sowie physischer Aggression durch mehrere Studien belegen.

Der Grund für eine unsichere Bindung liegt vor allem in früheren, negativen Bindungserfahrungen, welche durch anhaltende Ablehnung und Inakzeptanz durch die nahen Bezugspersonen der Kinder gekennzeichnet sind. Die hieraus entstehenden Gefühle von Wut, Enttäuschung und Trauer beeinflussen die zukünftige Beziehungsgestaltung der Kinder bis in das Erwachsenenalter maßgeblich. Allerdings können unsichere Bindungserfahrungen durch das Erleben von sicherer Bindung reguliert werden, so dass sich die entsprechenden Personen nicht zwangsläufig ein Leben lang mit den Folgen einer negativen Bindungserfahrung auseinandersetzen müssen (Schottmayer, 2011).

4.4.2 Deformation der ICH-Entwicklung

Günter Ammon, deutscher Psychiater, entwickelte eine Theorie zur Aggressionsgenese bei Kindern und Jugendlichen, bei der die psychischen Prozesse eines Kindes im Vordergrund stehen, welche die kindlichen Entwicklungsprozesse maßgeblich mitbeeinflussen. Die Theorie von Ammon wird als Ergänzung zu den Annahmen der Bindungsstörungen gesehen, bei denen, wie bereits erwähnt, die soziale Interaktion und nicht vorrangig die psychischen Prozesse als ursächlich für die Entstehung von Aggressionen gelten. Bei beiden Ansätzen wird die Ursache von aggressiven Verhaltensweisen in der frühen Kindheit gesehen.

Zentraler Bestandteil der ICH-Entwicklung ist die konstruktive Aggression. Die konstruktive Aggression zeichnet sich durch die Motivation und den Willen des Kindes aus, einen regen und explorativen Austausch mit seiner Umwelt, insbesondere mit seinen nahen Bezugspersonen, einzugehen. Hiermit verbunden ist die Möglichkeit für das Kind, Er-

fahrungen zu sammeln und durch die soziale Interaktion mit Bezugspersonen die eigene Identitätsfindung, auch unbewusst, zu fördern. Kann ein solcher Rahmen aufgrund mangelnder Bezugnahme der Umwelt hinsichtlich der Bedürfnisse des Kindes nicht geboten werden, kommt es zu einer (negativen) Veränderung der konstruktiven Aggression des Kindes. So wandelt sich die ursprünglich konstruktive Aggression in destruktive Aggression, mit dem Ziel der Provokation von Bezugnahme und Antwortverhalten der Umwelt und dem zum Teil unbewussten Wunsch nach Beziehungsaufbau, Liebe und Persönlichkeitsentwicklung. Die gezeigten aggressiven Verhaltensweisen des Kindes können als reaktiv-aggressiv verstanden werden, also als eine Reaktion auf eine „ignorante“ Umwelt, die sich entweder gegen das eigene ICH oder die Umwelt richtet. Die destruktive Aggression umfasst sowohl bewusste als auch unbewusste Prozesse und ist aufgrund einer Verhinderung von Exploration verbunden mit der Unmöglichkeit der regelhaften Persönlichkeitsentwicklung Ausdruck einer Deformation der ICH-Entwicklung. Dabei ist zu betonen, dass es sich für die Entstehung von destruktiver Aggression um auslösende Ereignisse handeln muss, welche die ICH-Struktur massiv angreifen und das Kind ein Alter von eineinhalb Jahren erreicht haben muss, da hier die Entwicklung des ICH-Bewusstseins einsetzt.

Die bewusste Ignoranz und Abwendung der Eltern von dem eigenen Kind kann durch ein defizitäres Selbst der Eltern erklärt werden. Aufgrund einer selbst erfahrenen ICH-Deformation und damit verbundenen unterdrückten Entwicklung der Persönlichkeit der Eltern, sind diese nicht in der Lage, auf kindliche Bedürfnisse nach Interaktion, Erfahrungen sowie Liebe und Geborgenheit einzugehen. Das Kind dient der Kompensation der elterlichen defizitären Persönlichkeit und internalisiert somit die destruktiven, aggressiven Verhaltensweisen der Eltern.

Des Weiteren wird bei Ammon die Wandlung eines konstruktiven Narzissmus zu einem destruktiven Narzissmus als Begründung für die Aggressionsgenese bei Kindern und Jugendlichen beschrieben. Die Entstehung von destruktiven narzisstischen Verhaltensweisen wird zum einen durch das Fehlen von Geborgenheit, Liebe und Bestätigung, aber auch durch ein ängstliches Verhindern von explorativem Verhalten durch die Eltern des Kindes gefördert. Ein solch destruktiver Narzissmus führt zu gesellschaftlich nicht anerkannten Verhaltensweisen, beispielsweise zu egoistischem Verhalten, Beziehungsunfähigkeit und Überschätzung der eigenen Leistung bei gleichzeitig gering ausgeprägtem Selbstbewusstsein. Eine massiv ausgeprägte Abhängigkeit des Individuums von der Gesellschaft entwickelt sich, welche durch den anhaltenden Wunsch nach Bestätigung und Aufmerksamkeit, charakterisiert ist. Aufgrund vorrangig negativer Rückmeldungen der Umwelt kommt es zu einer narzisstischen Kränkung, welche dann wiederum die destruktiven narzisstischen Verhaltensweisen verstärkt. Der destruktive Narzissmus kann sich sowohl gegen die eigene

Person als auch gegen die Umwelt, unter anderem in Form von Aggression und Gewalt, richten (Schottmayer, 2011).

4.4.3 Minderwertigkeitsgefühle

Wie auch bei den theoretischen Ausführungen hinsichtlich der Bindungsstörungen, fokussiert auch Alfred Adler in seinen individualpsychologischen Annahmen auf die sozialen Aspekte im Leben, welche Einfluss auf das kindliche Verhalten haben. Es wird davon ausgegangen, dass Minderwertigkeitsgefühle zu aggressiven Verhaltensweisen führen können. Dabei dient die Entwicklung von Aggressionen zunächst als (Selbst)Schutz vor Gefährdungen, da eine Schädigung des Selbstwertes und des ICH-Konzeptes vermieden werden soll (Metzinger, 2005). Insbesondere bei stark ausgeprägten Minderwertigkeitsgefühlen kann es zu einer Überkompensation kommen, bei der die entsprechende Person ein so intensives Verlangen nach Überlegenheit und gesellschaftlicher Anerkennung entwickelt, dass es zur Anwendung von Aggression kommt, um diese Ziel zu erreichen. Jedoch scheitert die erhoffte gesellschaftliche Akzeptanz und Anerkennung aufgrund der Anwendung von gesellschaftlich nicht tolerierten aggressiven Handlungen, was wiederum zu einer Intensivierung der Minderwertigkeitsgefühle führt. Aufgrund einer nur mangelhaften Einbindung in soziale Netzwerke der Person können aggressive Tendenzen nicht verhindert und in konstruktive Handlungen modifiziert werden (Schottmayer, 2011).

4.5 Soziale Aspekte

Der soziale Raum eines Kindes ist durch ein dynamisches Beziehungsgefüge definiert, indem eine kontinuierliche zwischenmenschliche Interaktion stattfindet. Der soziale Raum dient also der (aktiven) Entfaltung des Kindes, Fähigkeiten zu entwickeln, Beziehungen und Interaktionen einzugehen und aufrechtzuerhalten. Im Rahmen einer solchen Sozialisation übernimmt das Kind die moralische Einstellung, Werte und Normen des ihn umgebenden sozialen Umfeldes. Dabei wird in primäre Sozialisation, beispielsweise durch Eltern oder Peergroups und in sekundäre Sozialisation, beispielsweise durch Arbeitskollegen und Vereine, unterschieden. Im Folgenden werden vorwiegend die Instanzen der primären Sozialisation (Familie, Kleingruppe) betrachtet (Schottmayer, 2011).

4.5.1 Familie

Je nach elterlicher Erziehung bzw. Beziehungsgestaltung zu den eigenen Kindern kann aggressives Verhalten der Kinder begünstigt oder reduziert werden. Für die Förderung ag-

gressiver Verhaltensweisen durch das nahe soziale Umfeld der Kinder sind eine Vielzahl an Faktoren ausschlaggebend, die im Folgenden zusammenfassend betrachtet werden sollen.

Durch ein ausgeprägtes Desinteresse der Eltern hinsichtlich der alltäglichen Unternehmungen ihres Kindes, verbunden mit wenig, aber negativer Kontrolle durch die Eltern, kann die Tendenz zur Ausführung aggressiver Handlungen des Kindes gesteigert werden. Dabei meint negative Kontrolle eine negative Beurteilung und Maßregelung durch die Eltern als erzieherische Maßnahme. In Ergänzung hierzu wird auf einen „aggressionsfördernden Erziehungsstil“ (Petermann, Döpfner & Schmidt, 2001, S. 23) verwiesen, welcher unter anderem durch eine inkonsequente Einhaltung von Regeln, durch eine regellose oder eine regelüberflutete Erziehung und durch eine (vorrangig negative) Verstärkung von aggressiven Verhaltensweisen des Kindes durch die Eltern charakterisiert werden kann.

Nicht nur oben beschriebene erzieherische Maßnahmen können aggressive Handlungen von Kindern begünstigen. Angelehnt an die bereits erläuterten aggressionsfördernden Erziehungsmaßnahmen können auch auf emotionaler Ebene durch eine angespannte Mutter-Kind-Beziehung Aggressionen der Kinder gefördert werden. So führt die fehlende Liebe und Geborgenheit sowie der mangelhafte emotionale Rückhalt durch die Mutter zu einer Begünstigung der Entstehung von Aggressionen bei den betroffenen Kindern. Dabei spielt das Alter eine entscheidende Rolle. Von jüngeren Kindern wird mütterliche Ablehnung und eine somit konflikthafte Mutter-Kind-Beziehung deutlich intensiver verinnerlicht als bei älteren Kindern (Petermann, Döpfner & Schmidt, 2001).

Angelehnt an eine Studie von Campbell, welche 1997 durchgeführt wurde, geben Petermann, Döpfner & Schmidt (2001) als einen wichtigen Risikofaktor für eine Begünstigung und Aufrechterhaltung aggressiver Verhaltenstendenzen einen dauerhaften und langanhaltenden Stress im familiären Kontext an, der durch eine depressive Erkrankung der Mutter, Streitigkeiten in der Partnerschaft und eine für das Kind belastende Lebenssituation, wie die Scheidung der Eltern, charakterisiert ist.

Das Ausüben von Gewalt der Eltern gegenüber ihren Kindern oder die Anwendung von Gewalt in der elterlichen Paarbeziehung kann für das aggressive Handeln des Kindes weitreichende Konsequenzen haben. Kinder, bei denen das familiäre Leben durch Liebesentzug, konflikthafte Beziehungen, Inakzeptanz und aggressive sowie gewalttätige Umgangsformen geprägt ist, entwickeln ihrem sozialen Umfeld gegenüber eine aggressionsförderliche Einstellung, da sie die in der Familie beobachteten und erlebten aggressiven Verhaltensweisen nachahmen. Die jeweiligen Reaktionen der Eltern auf das gezeigte aggressive Verhalten der Kinder können zu unterwürfigem Verhalten oder aber zu Rebellion und Angriff bei den Kindern führen. Hinzu kommt ein Fehlen von Möglichkeiten innerhalb der Familie, die ein soziales Miteinander begünstigen, wie beispielsweise der Aufbau von

liebvollen Beziehungen und ein Erlernen von Akzeptanz gegenüber anderen Familienmitgliedern.

4.5.2 Kleingruppe

Im Jugendalter kommt es vermehrt zu aggressiven Handlungen, beispielsweise zu physischen Auseinandersetzungen. Dennoch dient das Ausleben von Aggression nicht nur der Spannungsregulation des Jugendlichen, sondern kann auch zu einer Ausbildung und Formung von Persönlichkeit führen. In diesem Zusammenhang hat die jeweilige Gruppenzugehörigkeit des Jugendlichen einen entscheidenden Einfluss auf dessen weitere Persönlichkeitsentwicklung (Fröhlich-Gildhoff, 2006). Die soziale Entwicklung und Prägung eines Jugendlichen findet primär durch die Familie statt. Jedoch wird der Jugendliche nicht ausschließlich durch die Familie, sondern auch durch Gleichaltrige und Kleingruppenzugehörigkeit sozialisiert. Dementsprechend können sich auch innerhalb einer Kleingruppe aggressive Modelle zur Nachahmung finden lassen. Durch die Imitation aggressiver Handlungen kommt es zu einer Anerkennung des Jugendlichen durch die anderen Gruppenmitglieder, was die Zugehörigkeit des Jugendlichen zur Gruppe stabilisiert. Wird das Nachahmen aggressiver Modelle aufgrund erfolgsversprechender Rückmeldungen durch die Gruppe längerfristig vollzogen, kann dies entsprechende Konsequenzen für die bereits entwickelten sozialen Einstellungen und die Identität des Jugendlichen haben, so dass dieser die Überzeugung entwickelt, vorrangig durch aggressive Handlungen positives Feedback der Gruppe und damit auch eine Aufwertung seines Selbst zu erlangen (Schottmayer, 2011).

5. Kritische Betrachtung bisheriger Erklärungsansätze und Vorstellung eines allgemeinen bio-psychozialen Modells der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten

Die im vorherigen Kapitel beschriebenen Erklärungsansätze zur Aggressionsgenese bei Kindern und Jugendlichen sind in Abhängigkeit von ihrer theoretischen Herkunftsschule auf ausgewählte Aspekte fokussiert.

Im folgenden Kapitel werde ich mich mit den unterschiedlichen Erklärungsansätzen kritisch auseinandersetzen, einschließlich einer Positionierung meinerseits. Im Anschluss soll ein bio-psychoziales Modell der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten mit theoretischer Grundlage als lösungsorientierte Perspektive hinsichtlich einer integrativen Betrachtung von Erklärungsansätzen zur Aggressionsgenese vorgestellt werden.

5.1 Kritische Betrachtungen bisheriger Erklärungsansätze

Um die beschriebenen Erklärungsansätze kritisch betrachten zu können, ist es notwendig, eine eigene Position hinsichtlich der Erklärung der Aggressionsgenese einzunehmen. Grundsätzlich vertrete ich die Position, die Ursache von Aggressionen nicht ausschließlich durch einen einzigen theoretischen Ansatz bzw. eine Theorie erklären zu können. Daher wäre die Idee eines übergreifenden, integrativen Erklärungsmodells für die Aggressionsgenese eine akzeptable Option für mich, um der bereits zuvor angedeuteten Eindimensionalität einzelner Theorien zu entgehen. Eine integrative Betrachtungsweise der Theorien schließt unterschiedliche Erklärungsansätze mit ein und angelehnt an das Adjektiv „integrativ“, was so viel wie „eingliedernd“ (Wermke, Klosa, Kunkel-Razum & Scholze-Stubenrecht, 2000, S. 502) bedeutet, sollten hierbei einzelne Ansätze und Aspekte zu einer umfassenden Theorie, die die unterschiedlichen Logiken in eine nachvollziehbare psycho-soziale Ausrichtung zusammengefügt, ergänzt werden.

Die bisher angeführten gängigen Theorien zur Erklärung der Aggressionsgenese stellen keine integrativen Theorien dar. Innerhalb der beschriebenen Theorien werden verschiedene Aspekte isoliert voneinander tiefgängiger betrachtet, die einen Einfluss auf die Entstehung von Aggressionen bei Kindern und Jugendlichen haben können. Diese isolierte Betrachtungsweise von - in sich zwar durchaus schlüssigen - Erklärungsansätzen kann m. E. der Vielfältigkeit und Komplexität des Individuums in seinem gesellschaftlichen Kontext nicht gerecht werden. Unabhängig davon ist es jedoch auch innerhalb der gegebenen Auswahl an Theorien durchaus diskussionswürdig, welche Faktoren einen möglicherweise prägenderen Einfluss auf die Entstehung kindlicher und jugendlicher Aggressionen haben.

Während der Bearbeitung der verschiedenen Erklärungsansätze hinsichtlich der jugendlichen Aggressionsgenese im vorherigen Kapitel entwickelte sich mein Verständnis dahingehend, dass die Entstehung von Aggressionen bei Kindern und Jugendlichen bedingt durch personenbezogene und soziale Aspekte die umfangreichsten und nachvollziehbarsten Erklärungen innerhalb der vorgegebenen Auswahl an Theorien darstellen.

Die beschriebenen Bindungsstörungen, ICH-Deformationen und ausgeprägten Minderwertigkeitsgefühle, die den personenbezogenen Aspekten zugeordnet werden, verdeutlichen ausdrucksvoll, dass individuell gemachte Erfahrungen in der Vergangenheit zu Veränderungen bzw. Erneuerungen von Selbstbild und Einstellungen des Kindes oder Jugendlichen führen können. Die Implementierung dieser (positiven oder negativen) Erfahrungen in die Selbststruktur des Kindes oder Jugendlichen hat Auswirkungen auf das aktuelle Beziehungserleben sowie auf das Agieren in sozialen Situationen. So können aggressive Reaktionen, abhängig von den bisher durchlebten Situationen des Kindes oder des Jugendlichen, beispielsweise als Schutz vor Bedrohung und Angstzuständen oder als Abbau von Wutge-

fühlen und Ärger verstanden werden (Schottmayer, 2011). Kein anderer Erklärungsansatz (ausgenommen die sozialen Erklärungsansätze) bezieht die individuellen Anteile einer Person bei der Entstehung von Aggression so explizit mit ein wie die personenbezogenen theoretischen Annahmen. Die Fokussierung auf das Individuum ist meiner Meinung nach unabdingbar, denn neben der Nachfrage nach der Befindlichkeit des Opfers steht die aggressiv agierende Person im Mittelpunkt der Betrachtung. Hier sollte primär hinterfragt werden, welche Gründe sie zu dieser Tat veranlasst haben. Die personenbezogenen Erklärungsansätze stellen somit meiner Meinung nach hinterfragende und nicht vorrangig schuldzuweisende theoretische Annahmen dar. Denn es wäre falsch, das Individuum per se allein für die begangene Aggressionshandlung verantwortlich zu machen, da beispielsweise auch existierende gesellschaftliche Missstände zu einer Aggressionshandlung einer Person führen können. Dieses Argument spricht den Aggressor objektiv betrachtet nicht frei von Schuld, lässt aber ein Verständnis entstehen, durch das vorrangig gesellschaftliches Versagen erkannt werden kann, woraufhin die Tat des Aggressors neu bewertet werden kann. Wichtig hierbei ist zu sagen, dass die jeweiligen Gründe für eine Aggressionshandlung spezifisch und differenziert betrachtet werden sollten. Eine einzig verallgemeinerte Aussage zu treffen, wie „Die Gesellschaft ist schuld“, wäre ebenso nicht sachgerecht und würde sowohl für den Aggressor als auch für das Aggressionsopfer keine gerechten Konsequenzen zur Folge haben. So würde der Aggressor frei von Schuld gesprochen werden und das Aggressionsopfer erneut keine Gerechtigkeit erfahren. Wie schon angedeutet stehen die personenbezogenen Erklärungsansätze in Verbindung mit den sozialisationstheoretischen Annahmen, die ebenfalls die Entstehung von kindlichen und jugendlichen Aggression erklären sollen. Hierbei wird in der von mir vorgegebenen Auswahl an Erklärungsansätzen die Familie und Kleingruppe betrachtet.

Sieht man nun das Individuum und seine soziale Umwelt (Familie, Kleingruppe), so wird ersichtlich, dass eine fortwährende Interaktion zwischen Individuum und Umwelt existiert. Dabei kann die soziale Umwelt des Kindes oder Jugendlichen als förderlich oder hinderlich hinsichtlich seiner persönlichen Entwicklung verstanden werden. Wie bereits beschrieben, kann beispielsweise ein ignorantes, streng kontrollierendes Familienklima oder eine aggressiv agierende Peergroup die Entstehung kindlicher und jugendlicher Aggression begünstigen (Petermann, Döpfner & Schmidt, 2001). Im Gegensatz zu den im vorherigen Kapitel angeführten Theorien wird die soziale Umwelt des Kindes oder Jugendlichen hier als ursächlich für die Entstehung von Aggressionen angesehen. In Anlehnung an die bekannte Aussage „Der Mensch ist ein soziales Wesen“ sind es meiner Meinung nach primär die erwähnten sozialen Aspekte, die - neben den individuellen Faktoren - den Menschen und sein vorhandenes Aggressionspotential beeinflussen können.

Die sozialen und personenbezogenen Aspekte als Entstehungsursache kindlicher und jugendlicher Aggression, können durch kognitive Annahmen ergänzt werden. Das Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge besagt, wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, dass eine von aggressiven Kindern und Jugendlichen ausgehende defizitäre Informationsverarbeitung externer Reize zu einer Interpretation von feindseligen Absichten bei anderen Kindern und Jugendlichen führt (Crick & Dodge, 1994). Die Art der kognitiven Verzerrung kann somit einen Einfluss auf die Beziehungsgestaltung aggressiver Kinder oder Jugendlicher haben. Trotz der für mich schlüssigen Ergänzung der individuellen und sozialen Aspekte durch kognitive Aspekte, wird bei den kognitionstheoretischen Annahmen der Einfluss von Emotionen auf die kognitiven Verarbeitungsprozesse vernachlässigt. Insbesondere bei der Entstehung von Aggressionen, die Ausdruck von größter Emotionalität sein können, sollte bei der kognitiven Theorie auch auf die Emotionen fokussiert werden, die der Aggressor empfindet. Beantwortet werden muss u. a. die Frage, ob Kognition oder Emotion die aggressive Handlung ausgelöst hat. Laut den Annahmen der kognitiven Theorie lösen kognitive Verarbeitungsprozesse die aggressive Handlung aus. Die Aggression gilt hierbei als eine Reaktion auf den kognitiven Verarbeitungsprozess. Diese Annahme kann ich so nicht vertreten. Ich schließe mich eher den Annahmen der überarbeiteten Frustrations-Aggressions-Hypothese und insbesondere den Annahmen von Leonard Berkowitz an. Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben ging Berkowitz in seinem „cognitive- neoassociationistic model“ von einem zunächst diffusen, negativen Affekt aus, der im weiteren Verlauf kognitive Prozesse, Wahrnehmungsprozesse, etc. aktiviert, die dann letztlich zu einer spezifizierten Ärger- oder Angstreaktion führen. Berkowitz vertritt hier die Ansicht eines Zusammenspiels von Kognition und Emotion, wobei der diffuse, negative Affekt die kognitiven Verarbeitungsprozesse aktiviert (Berkowitz, 2012).

Die im vorherigen Kapitel beschriebenen lerntheoretischen Ansätze (Lernen am Modell, operantes Konditionieren) sowie die psychoanalytischen Erklärungen bezüglich der Entstehung von kindlicher und jugendlicher Aggression sehen den Aggressor als passives Individuum innerhalb seiner Umgebung an. So wird in den lerntheoretischen Erklärungsansätzen, insbesondere beim operanten Konditionieren nach Skinner, von erlernten Aggressionen ausgegangen, die beispielsweise durch eine Bestärkung (Zielerreichung) gefördert werden können (Heinemann, 1996). Dabei werden jedoch die existierenden aktiven Denkprozesse des Individuums bei der Entstehung von Aggressionen nicht integriert. Somit wird dem Kind oder Jugendlichen auch die Fähigkeit von Reflexion, Nachfrage und Eigenverantwortlichkeit abgesprochen. Auch in den bereits beschriebenen Annahmen von Bandura (Lernen am Modell) wird die Entstehung von Aggression als keine aktive Handlung verstanden. Aggressionen werden durch Modellvorgaben erlernt bzw. kann ein aggressives Modell

das Risiko erhöhen, Aggressionen zu zeigen (Selg, Mees & Berg, 1997). Es werden ebenso die entstehenden kognitiven sowie emotionalen Vorgänge des Kindes während der Aggressionsgenese ausgeblendet. Allerdings sollte hierbei betont werden, dass Bandura, im Gegensatz zu den operanten Annahmen nach Skinner, das Lernen am Modell durch einige Einschränkungen spezifiziert hat. So wird das Aneignen einer Handlung oder eines Verhaltens beispielsweise durch eine emotionale Beziehung zwischen Beobachter und Modell positiv beeinflusst, etc. (Nolting, 2005). Entgegen dieser spezifizierten Vorgaben durch Bandura muss ich die beschriebenen Ansätze (operantes Konditionieren, Lernen am Modell) mit Distanz betrachten und kritisch bemerken, dass ich nicht nur von einem der Umwelt ausgelieferten, passiven Individuum ausgehe. Ich vertrete die Meinung, dass jedes Kind bzw. Jugendlicher ein aktiv denkendes und emotionales Individuum ist und dementsprechend Handlungen prozesshaft reflektieren und selber steuern kann, je nach Entwicklungsstand und Reflektionspotential.

Auch Freud ging von einem passiven Individuum aus. In seinen psychoanalytischen Annahmen hinsichtlich der Entstehung von Aggressionen beschrieb er ein Individuum, welches durch unbewusste Triebe und Dynamiken beeinflusst wird und so Aggressionen entwickeln kann (Varbelow, 2000). Auch hier gilt meine bereits bei den lerntheoretischen Annahmen geäußerte Kritik hinsichtlich einer fehlenden Beachtung für vom Individuum ausgehende, aktiv gestaltete emotionale und kognitive Vorgänge während der Aggressionsgenese. Jedoch kann ich mich einigen Ausführungen hinsichtlich der Aggressionsgenese von Freud anschließen. So finde ich es schlüssig, dass neben aktiven Denkprozessen, die eigentliche Psychodynamik des Menschen unbewusst verläuft. Die überarbeiteten Annahmen von Freud bezüglich des Strukturmodells und dem Zusammenhang von Aggression und Moral (Über-Ich Funktion) sind für mich nachvollziehbar. Laut Freud können die unterdrückten Aggressionen im Über-Ich aufgrund der elterlichen Kontrolle in der frühen Kindheit im weiteren Lebensverlauf die aktuelle Psychodynamik eines Menschen beeinflussen (Varbelow, 2000). Die Beachtung des Zusammenspiels von unbewussten und bewussten Anteilen eines Menschen bei der Entstehung von Aggressionen sollte m.E. zwingender Bestandteil eines integrativen Modells zur Erklärung der Aggressionsgenese sein. Der Erklärungsansatz der Neurowissenschaften muss ebenso kritisch begutachtet werden, wie die zuvor erwähnten theoretischen Annahmen. So können strukturelle und funktionelle Auffälligkeiten oder eine bestimmte genetische Veranlagung einer aggressiv agierenden Person meiner Meinung nach nicht als alleinige Ursache für die Aggressionsgenese angesehen werden. Auch die Neurowissenschaftler räumen hier teilweise einen nicht immer eindeutig nachgewiesenen Zusammenhang zwischen anatomischen und funktionellen Abwandlungen des Gehirns und der Entstehung von Aggressionen ein. Eine Ausnahme bildet die mehrfach

eindeutig nachgewiesene Verbindung von Hirnschädigung (z.B. ein Gehirntumor) und Persönlichkeitsveränderung (u.a. aggressives sowie delinquente Verhaltensweisen) (Oster, 2011). Unabhängig davon vertrete ich die Meinung, dass funktionelle und strukturelle Abwandlungen des Gehirns das Risiko für die Entstehung von Aggressionen erhöhen können, jedoch nicht als ursächlich betrachtet werden sollten; das Individuum hätte sonst keinerlei Chancen, Verhaltensänderungen im Laufe seines Lebens zu erreichen. Vielmehr sollte auf das Zusammenspiel von körperlichen Faktoren (funktionelle und strukturelle Veränderungen des Gehirns, genetische Veranlagung) und sozialer Umwelt fokussiert werden.

5.2 Allgemeines bio-psychosoziales Modell der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten

Als mögliche Alternative, die unterschiedlichen Aspekte verschiedener Theorien zu vereinen, soll im Folgenden ein aus der Entwicklungspsychologie stammendes bio-psycho-soziales Modell, in seinen Grundzügen erläutert werden (Fröhlich-Gildhoff, 2006). Dabei wird versucht, die Komponenten Bio-Psycho-Sozial, die nach entwicklungspsychopathologischer Auffassung zu der Entstehung von Aggression führen, integrativ darzustellen. Das bio-psycho-soziale Modell der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten vertritt die Annahme, dass sich angeborene biologische Bedingungen des Kindes und in früher Kindheit erlebte Beziehungen prägend auf dessen Selbststruktur auswirken. Hierdurch entwickelt das Kind spezifische, individuelle Handlungsschemata, die beispielsweise einen Einfluss auf die Beziehungsgestaltung des Kindes in seiner Umwelt haben können. Der Ausbau eines individuellen Selbst des Kindes wird durch personenbezogene, soziale und umweltbedingte Risiko- und Schutzbedingungen mitbeeinflusst, wobei das unmittelbare soziale Umfeld des Kindes primär einen Einfluss auf die Ausgestaltung der Selbststrukturen des Kindes hat. Je nach Alter des Kindes oder Jugendlichen müssen zusätzlich entsprechende Entwicklungsschritte durchlaufen werden. Darüber hinaus können für das Kind oder den Jugendlichen belastende und stressauslösende Situationen entstehen, die ebenfalls überwunden werden müssen. Die Bewältigung der erwähnten altersspezifischen Entwicklungsaufgaben sowie die Verarbeitung von belastenden und stressauslösenden Situationen des Kindes/Jugendlichen werden durch seine ausgebildete Selbststruktur und somit auch durch die sie beeinflussenden Risiko und Schutz fördernden Faktoren mitbeeinflusst. Es können also unterschiedliche Bewältigungsformen bezüglich diverser Anforderungen des Kindes/Jugendlichen entstehen. Einerseits kann es zu einer den Selbstwert stärkenden adäquaten Bewältigung von spezifischen Entwicklungsaufgaben und Belastungen kommen. Andererseits kann die Bewältigung von Anforderungen jeglicher Art bei Kindern/Jugendlichen als ein „...internalisierender Modus...“ (Fröhlich-Gildhoff, 2006, S. 36)

verstanden werden, bei dem sich die Kinder und Jugendlichen isolieren und negativ bewerten. Die dritte Bewältigungsform wird als „...externalisierender Modus...“ (Fröhlich-Gildhoff, 2006, S. 36) bezeichnet, welcher mit intensiven Aggressionen und ausgeprägter Aktivität der Kinder und Jugendlichen einhergeht. Abhängig von der Entwicklung einer bestimmten Bewältigungsform können entsprechende Abwandlungen der Selbststruktur auftreten (Fröhlich-Gildhoff, 2006).

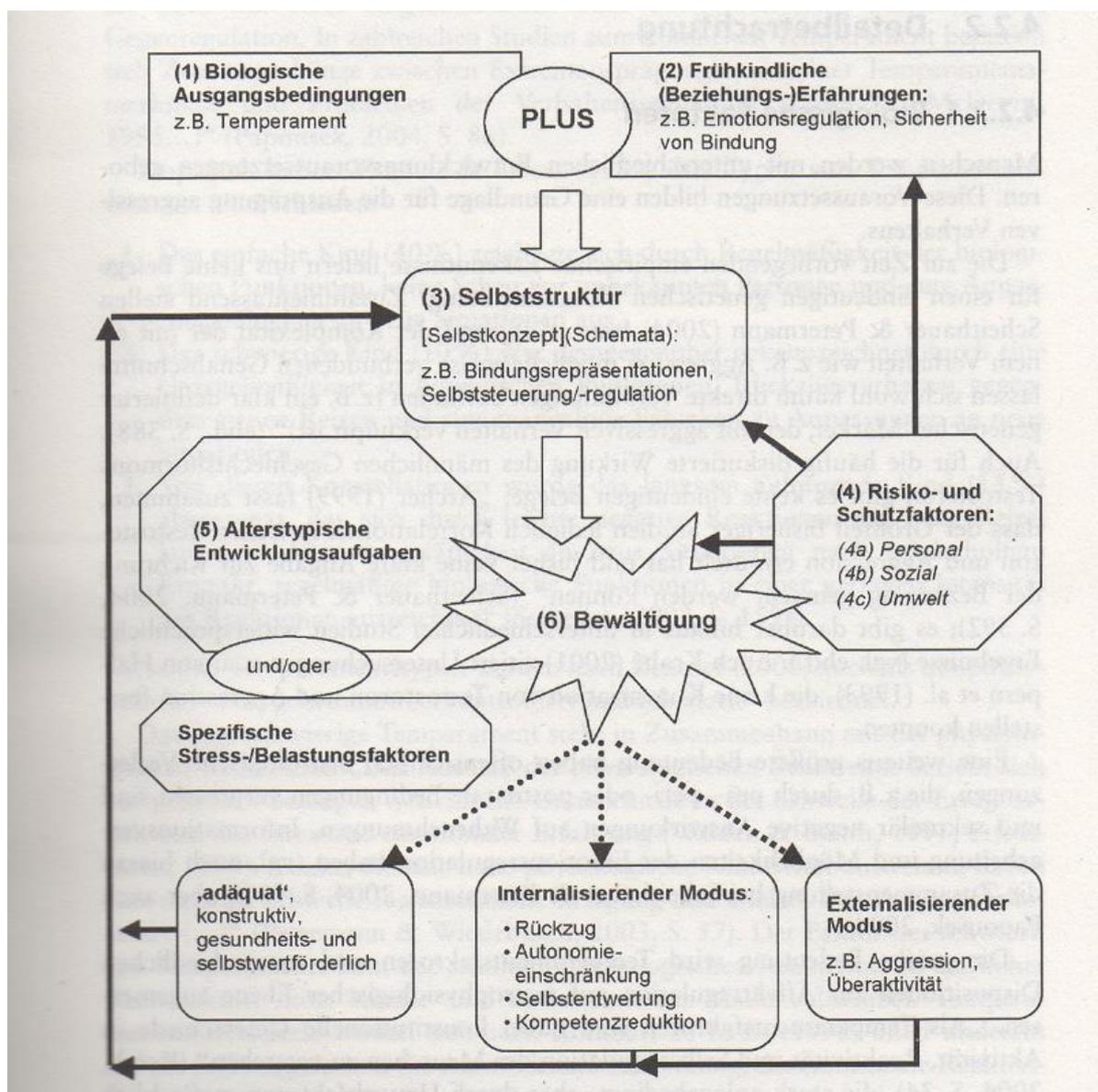


Abb. 2: Allgemeines bio-psycho-soziales Modell der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten (Fröhlich-Gildhoff, 2006, S. 35)

Im Folgenden werden die einzelnen Komponenten des Modells eingängiger betrachtet bzw. etwaige Besonderheiten hervorgehoben.

Begonnen wird mit den biologischen Aspekten des Modells (1). Hierbei werden insbesondere die Temperamentsfaktoren und das sogenannte schwierige Temperament des aggressiven Kindes hervorgehoben. „Als Temperamentsfaktoren sind dabei konstitutionelle Unterschiede in Aktivität, Reaktivität und Selbstregulation des Menschen zu verstehen“ (Resch, 2004; zitiert nach Fröhlich-Gildhoff, 2006, S. 36). Die unterschiedliche Ausprägung von Aktivität, Reaktivität und Selbstregulation des Kindes wird durch ein Ungleichgewicht aktivierender und blockierender physiologischer Vorgänge erklärt, was oftmals einhergeht mit Regulationsschwierigkeiten des Verhaltens von Kind und Jugendlichen. So können ein extrem ausgeprägtes Temperament oder auch unterschiedliche Arten von intensiv ausgeprägten Temperamentszügen des Kindes oder Jugendlichen häufig auf ein Ungleichgewicht physiologischer Vorgänge zurückgeführt werden.

Ein weiterer biologischer Aspekt, der die Aggression von Kindern und Jugendlichen mit erklären soll, ist das „schwierige Temperament“, welches mit der genetisch veranlagten physiologischen Reaktivität einhergeht. Eine gesteigerte physiologische Reaktivität umfasst die subjektiv intensivierte Wahrnehmung von Emotionen und die damit verbundene schnelle emotionale Erregbarkeit des aggressiven Kindes oder Jugendlichen. Somit begünstigt die biologische Bedingung des „schwierigen Temperaments“ oder auch der erhöhten physiologischen Reaktivität, neben einer intensivierten Wahrnehmung von Emotionen, die Empfindsamkeit des Kindes oder Jugendlichen in sozialen Situationen und Anforderungen.

Neben den biologischen Bedingungen, wird auch auf die frühkindlichen Beziehungserfahrungen (2) fokussiert. Diese umfassen neben „...a) der Unterstützung kindlicher Emotionsregulation und Affekt Abstimmung, b) dem Erfahren einer sicheren Bindung und c) dem Erleben von Kontrolle und Selbstwirksamkeit ...“ (Fröhlich-Gildhoff, 2006, S.38) auch empathische und für das Kind angemessene sowie nachvollziehbare Reaktionen der Eltern in einer sozialen Situation.

Die (elterliche) Hilfe bei der Regulation von affektiven Zuständen (a) umfasst neben der Regulation von emotionalen Spannungszuständen beispielsweise auch die Regulation von Bewegungsdrang und intensiver (auch mentaler) Beteiligung an den Geschehnissen innerhalb der sozialen Umwelt des Kindes. Die kindliche Emotionsregulation durch die Eltern wird mit zunehmendem Alter des Kindes weniger benötigt. Ältere Kinder sind daher nur noch teilweise und insbesondere bei sie betreffenden Negativerfahrungen auf die Regulationshilfe der Eltern angewiesen. Wichtig zu betonen ist die entstehende Interaktionsdynamik zwischen Eltern und Kind bei der Emotionsregulation. So hat das Verhalten des Kindes Auswirkungen auf das Verhalten der Eltern und umgekehrt. Durch diese sich gegenseitig

beeinflussende Art der Interaktion entwickelt das Kind beispielsweise eine Vorstellung von der zu erwartenden Emotionsregulation durch die Eltern.

Auch bei der Affektabstimmung unterstützen die Eltern das Kind hinsichtlich der Tendenz und Prägung von emotionaler Empfindung bei ihm noch nicht bekannten Situationen und Objekten. Hierdurch erlernt das Kind emotionales Einfühlungsvermögen sowie empathisches Verstehen. Sollte bei der Emotionsregulation die Interaktion zwischen Eltern und Kind misslingen, kann dies zu einem erhöhten Anspannungszustand des Kindes führen und somit konsequenterweise die Fähigkeit des Kindes, Emotionen zu regulieren, beeinträchtigen. Dies wiederum hat Auswirkungen auf die interaktive Eltern-Kind Beziehung. Die überforderten Eltern verlagern ihre entstandenen Negativemotionen auf das Kind, was zu einem erneuten (und erhöhten) Stresszustand des Kindes führt. Des Weiteren kann es aufgrund der nicht ausreichend erfüllten (teilweise unbewussten) Bedürfnisse des Kindes nach Emotionsregulation durch die Eltern zu mangelhaften Selbstwirksamkeitserwartungen und Kontrollerlebnissen kommen. Geprägt durch eine solche Erfahrung reagiert das Kind entweder mit Rückzug, Aggression (mit dem Ziel des Erlangens von Kontrolle) oder mit einer Vermischung von abwechselnder Passivität und aktiv aggressivem Agieren. Auch bei der Affektabstimmung zwischen Kind und Bezugsperson kann beispielsweise eine überprotektive Mutter das Neugierverhalten des Kindes sowie die Möglichkeit des Kindes für etwaige Erkundungen seiner Umwelt unterbinden und die dadurch entstehenden affektiven Zustände des Kindes einschränken. Somit kommt es zu einer dem Kind fehlenden bzw. mangelhaft ausgeprägten Fähigkeit der Regulation von Emotionen.

Neben der Emotionsregulation und Affektabstimmung des Kindes, wird auch die Wichtigkeit einer sicheren Bindung für das Kind (b) betont. So ist eine sichere Bindung Voraussetzung für ein entwicklungsgerecht ausgebildetes Selbst. Damit verbunden ist die Möglichkeit der Entwicklung von mentalen Repräsentationen, die wiederum eine Voraussetzung für das natürliche Explorationsverhalten des Kindes darstellen (Fröhlich-Gildhoff, 2006). Wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, kann eine unsichere Bindung unter anderem ein Risikofaktor für aggressives Verhalten darstellen, da diese Kinder oftmals negative und von Gewalt sowie Aggression gezeichnete Beziehungsmuster verinnerlicht haben (Schottmayer, 2011).

Frühkindliche Beziehungserfahrungen umfassen auch das Erleben von Kontrolle und Selbstwirksamkeit (c). Dabei verweist Fröhlich-Gildhoff (2006) auf Bandura (1977), welcher den Zusammenhang von Kontrolle und Selbstwirksamkeit betont. Demnach führen bereits durchlebte Erfahrungen zu einer tiefgehenden Überzeugung der Person, auch in Zukunft etwaige Behinderungen und Störungen für ein spezifisches Ziel überwinden zu können. Das Unvermögen von Kontrolle und das Erfahren von mangelhafter Selbstwirk-

samkeit können zu massiv ausgeprägten Selbstwertproblematiken des Kindes führen. Kindliche und jugendliche Aggressionen dienen somit dem Aufbau von für das Kind positiven Selbstwirksamkeitserfahrungen, welche allerdings nur kurzzeitig das Selbstvertrauen des Kindes stärken können.

Das Zusammenspiel von biologischen Ausgangsbedingungen und frühkindlichen Beziehungserfahrungen hat Auswirkungen auf die Selbststruktur (3) des Kindes und erhöht somit auch das Risiko für die Entstehung aggressiven Verhaltens. Neben der bereits erwähnten unsicheren Beziehungsgestaltung des Kindes zu seinem sozialen Umfeld aufgrund verinnerlichter negativer Beziehungsmuster und einer mangelnden Kontrollerfahrung sowie einem gering ausgeprägtem Selbstwirksamkeitserleben, welches durch aggressives Verhalten kurzzeitig wiederhergestellt wird, wird auch auf die Informationsverarbeitung des aggressiven Kindes verwiesen. Wie bereits im vorherigen Kapitel erläutert, vertritt die Theorie der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge (Crick & Dodge, 1994) die These, dass aggressive Kinder einem feindseligen Attributionsfehler unterliegen, d.h. dass aggressive Kinder den mehrdeutigen Handlungen anderer Personen vermehrt schädigende Absichten zuschreiben. Des Weiteren wurde bereits auch auf die kindliche Emotionsregulation im Zusammenhang mit der elterlichen Interaktion verwiesen. So besitzen aggressive Kinder nur unzureichend ausgebildete Fähigkeiten, ihre Emotionen zu regulieren und reagieren daher oftmals impulsiv. Alternativen, beispielsweise die Fähigkeit der Emotionsregulation über kognitive Vorgänge zu bestreiten, sind oftmals nicht gegeben. Zusätzlich verfügen aggressive Kinder über ein gering ausgeprägtes Handlungspotential, d.h. ihre Handlungsoptionen, insbesondere in unklaren sozialen Situationen, beschränken sich oftmals auf ein aggressives Agieren innerhalb dieser Situation.

Neben den bereits erläuterten Ursachen des Modells, die in Kombination aggressive Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen auslösen können, existieren sogenannte Risiko und Schutzfaktoren (4). Das Zusammenwirken von diesen Risiko- und Schutzfaktoren kann ausschlaggebend für eine Manifestierung überdauernder aggressiver Bereitschaft des Kindes und Jugendlichen sein. Fröhlich-Gildhoff (2006) unterteilt die Risiko- und Schutzbedingungen in personale, soziale und umweltbedingte Kriterien, welche wiederum einen Einfluss auf die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die Selbststruktur und das Beziehungserleben des Kindes haben. Die bisher erläuterten Ursachen für die Entstehung von kindlicher und jugendlicher Aggression finden sich teilweise als Risiko- bzw. Schutzfaktoren in dem hier beschriebenen integrativen Modell wieder. So wird beispielsweise eine defizitäre soziale Informationsverarbeitung als personeller Risikofaktor für die Entstehung von Aggressionen benannt. Auch soziale und umweltbedingte Faktoren wie beispielsweise der von Desinteresse und Bestrafung geprägte Erziehungsstil der Eltern und die Verinnerli-

chung negativer Beziehungsmuster durch die Eltern sowie ein aggressionsförderlicher Einfluss von Peergroups auf das kindliche Verhalten wurden bereits im vorherigen Kapitel benannt und stellen gleichermaßen Ursache und Risiko für die Entwicklung aggressiver Verhaltensweisen dar. Hervorzuheben sind die sozio-ökonomischen Faktoren, die bisher noch nicht nähergehend betrachtet wurden und ebenfalls die Entstehung von überdauernden aggressiven Verhaltensweisen begünstigen können. Die mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status einhergehende hohe, negative (psychische) Belastung von Familie und Kind kann folglich zu einer fehlenden oder minimierten elterlichen Zuwendung und altersgerechten Förderung und Stimulation des Kindes führen. Aufgrund einer intensiven, überdauernden (negativen) Stresssituation, der die Familie ausgesetzt ist, kann es beispielsweise zu einer Vernachlässigung der Erziehungsgestaltung des Kindes kommen. Aufgrund geringer finanzieller Ressourcen fehlen materielle Güter, die wiederum das kindliche Explorationsverhalten, die Interaktion zwischen Kind und Bezugsperson und die kognitive Entwicklung des Kindes mit unterstützen und fördern. Aggressive Verhaltensweisen können demnach durch den Risikofaktor „niedriger sozio-ökonomischer Status“ begünstigt werden, dürfen jedoch nicht pauschal als Ursache für die Entstehung von Aggression verstanden werden.

In dem allgemeinen bio-psychosozialen Modell der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten werden auch die alterstypischen Entwicklungsaufgaben (5) und die altersspezifischen Stress- und Belastungsfaktoren berücksichtigt, von denen einige Einfluss auf die kindliche/jugendliche Aggressionsgenese haben können. Dabei sind die Entwicklungsaufgaben (physiologische Entwicklungsvorgänge, Erfüllen gesellschaftlicher Auflagen, etc.) als durch den Einfluss von Gesellschaft und Kultur veränderbar zu verstehen. Hervorzuheben ist die Entstehung von Aggression im Jugendalter. In der Pubertät entwickelt sich das Verlangen nach der eigenen Identitätsfindung. Viele Jugendliche schließen sich deshalb Kleingruppen bzw. Peergroups an, um sich mit einer entsprechenden Gruppe identifizieren zu können. Zudem erleben die Jugendlichen durch aggressives Agieren in der Gruppe das Wirken ihrer eigenen Selbstwirksamkeit, was das eigene Selbstvertrauen und das Sicherheitsbedürfnis aufgrund einer noch nicht abgeschlossenen Findungsphase stärkt und erfüllt.

Schlussendlich ist die Bewältigung (6) der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben sowie der spezifischen Stress- und Belastungsfaktoren (z.B. Trennung der Eltern) abhängig von den bereits erwähnten Risiko und Schutzfaktoren sowie von der bis dahin ausgebildeten Selbststruktur des Kindes oder Jugendlichen. Bei einem Überwiegen von Risikofaktoren sowie einer aggressionsaffinen Selbststruktur kann es bei der Bearbeitung von etwaigen Entwicklungsaufgaben zu wiederkehrenden Konflikten kommen. Diese ergeben sich aus dem Erleben einer Differenz aus gesellschaftlichen und individuellen Erwartungen und dem

Unvermögen des Kindes oder Jugendlichen, diese Erwartungen zu bewältigen. Hierbei ist es erst einmal irrelevant, warum spezifische Entwicklungsaufgaben nicht bewältigt werden können, d.h. es ist zunächst nicht ausschlaggebend, ob das Scheitern der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben durch gravierende oder weniger ausgeprägte Defizite beispielsweise in der (Situations-)Wahrnehmung des Kindes oder Jugendlichen verursacht wird. Das aggressive Agieren wird durch bereits gefestigte, verinnerlichte Schemata ausgelöst und führt so zu dem bereits erwähnten erwünschten Selbstwirksamkeitserleben sowie zu einer Regulierung emotionaler Anspannung. Dies wiederum verstärkt und fördert die bereits aggressionsaffine Selbststruktur des Kindes oder Jugendlichen.

6. Fazit

Zu Beginn dieser Arbeit stellte ich mir zwei wesentliche Fragen. Zum einen sollte die Frage beantwortet werden, wie aussagekräftig und nachvollziehbar ausgewählte, relevante Erklärungsansätze die Ursachen für die Entstehung von Aggressionen im Kindes- und Jugendalter darlegen und erläutern. Von dieser Fragestellung leitete ich für mich die Aufgabe ab, die vorgestellten Erklärungsansätze kritisch zu betrachten und mich mit den verschiedenen Annahmen der Theorien auseinanderzusetzen. Die kritische Analyse der unterschiedlichen theoretischen Annahmen bildete die Grundlage für die Entstehung meiner zweiten Fragestellung innerhalb dieser Arbeit: Wie könnte ein integratives Modell der unterschiedlichen theoretischen Annahmen bezüglich der Aggressionsgenese bei Kindern und Jugendlichen aussehen?

Die in dieser Arbeit aufgeführten theoretischen Annahmen unterschiedlicher Wissenschaftler/innen bildeten die Basis meiner Aufgabenstellung. In meiner kritischen Betrachtung habe ich bereits die für mich unklaren bzw. un schlüssigen Abschnitte der einzelnen Theorien versucht herauszustellen und dies auch begründet. Die einzelnen Theorien sind größtenteils nicht miteinander kompatibel bzw. haben diesen Anspruch auch nicht. Die Betrachtung einer einzelnen Theorie stellt für mich somit keine umfassende bzw. vollständige Erklärung für die Entstehung von Aggressionen dar. Dennoch muss an dieser Stelle der Einwand erhoben werden, dass die existierende Vielzahl an wissenschaftlichen Theorien natürlich auch neue Erkenntnisse, Ergebnisse und Perspektiven eröffnen und für den/die Psychologen/in und Psychotherapeuten/in wertvolle theoretische Inhalte enthält, die dann in der praktischen Tätigkeit angewendet werden können. Ebenso sollte ein Bewusstsein darüber geschärft werden, dass integrative Modelle, wie beispielsweise das in dieser Arbeit beschriebene Allgemeine bio-psycho-soziale Modell zur Erklärung von Verhaltensauffälligkeiten, auf genau dieser vorhandenen Vielzahl an unterschiedlichen Theorien fußt.

Aufgrund vorliegender Perspektiven tendiere ich dennoch zu der Orientierung an einem integrativen Modell zur Erklärung von kindlicher bzw. jugendlicher Aggression, da solche Modelle die einzelnen theoretischen Annahmen vereinen und Zusammenhänge zwischen den einzelnen Komponenten, die als ursächlich für die Entstehung von Aggression gelten, entwickeln. So wird die kindliche und jugendliche Aggression nicht einseitig erklärt, sondern auf unterschiedlichen Ebenen betrachtet und erläutert. In dem Allgemeinen bio-psycho-sozialen Modell der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten findet genau ein solcher Prozess statt. Eine derartige integrative Erklärung von kindlicher und jugendlicher Aggression ist meiner Meinung nach für Psychologen/innen deutlich praxisrelevanter als die Ursachenklärung durch eine einzelne Theorie, da insbesondere auch soziale und individuelle Aspekte in die Analyse einbezogen werden, die sonst im klinisch-psychiatrischen Kontext aufgrund von Zeit- und Geldmangel nicht eingängig und ausführlich betrachtet werden. Es ist zu diskutieren, ob die Vorstellung eines integrativen Modells bei Betroffenen und Angehörigen eher Verwirrung oder Verständnis auslöst. Viele Menschen sehen Aggressionen als „psychische Erkrankung“ oder „Problem“ an, für das es eine kausale Begründung geben muss. Ein integratives Modell schafft keine lineare Erklärung, im Sinne des Ursache-Wirkungs-Prinzips, sondern lässt Raum für mehrdeutige Erklärungen zu.

Der Vorteil eines integrativen Modells ist, dass auch sonst weniger beachtete Aspekte, wie gesellschaftliche Missstände und defizitäre Lebensumstände von Betroffenen und Angehörigen in die Ursachenfindung einbezogen werden. Ein integratives Modell verbindet diesen wichtigen sozialen Aspekt mit den für die Gesellschaft und den Staat umgänglicheren und „bequemeren“ Erklärungsansätzen, die beispielsweise eine medikamentöse Behandlung von „physiologischen Auffälligkeiten“ des aggressiven Kindes favorisieren. Damit wird eine Veränderung von mitverursachenden prekären sozialen Zuständen, die der Staat teilweise zu verantworten hat, negiert. Eine Aufklärung der Betroffenen und Angehörigen hinsichtlich einer (endlich) kombinierten Beachtung von mehreren aggressionsauslösenden Aspekten, kann meiner Meinung nach zur Akzeptanz und zum Verständnis des integrativen Modells führen.

Abschließend soll noch auf die Wichtigkeit der präventiven Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verwiesen werden. Die in dieser Arbeit aufgeführten Theorien sowie das allgemeine bio-psycho-soziale Modell der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten dienen der Ursachenklärung von kindlicher und jugendlicher Aggression. Dies ist nicht nur notwendig, um die ausgelebte Aggression zu verstehen und die ursächlichen Bedingungen zu beheben bzw. zu verändern. Eine Ursachenklärung stellt gleichzeitig auch eine Hilfe und ein Hinweis für die Präventionsarbeit dar. So kann schon im Vorfeld (vor der Entstehung von ausgeprägter Aggression) versucht werden, etwaige ausgemachte, aggressionsförderliche Fakto-

ren durch Familienhilfe, Antigewalttraining oder Aufklärung in der Schule etc. zu entkräften oder zu beheben. Dem Sektor Prävention sollte zukünftig neben der Klärung von Ursachen kindlicher oder jugendlicher Aggression mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. So könnte das Ziel, die Vermeidung bzw. Reduzierung von normenverletzendem aggressivem Agieren erreicht werden. Eine diesbezügliche Weiterentwicklung von gesellschaftlichem Bewusstsein sowie ein Ausbau von Sensibilität gegenüber den unterschiedlichen Ursachen für die Entstehung kindlicher/jugendlicher Aggression wären wünschenswert und würden auch den Stellenwert präventiver Arbeit fördern.

Literaturverzeichnis

- Anderson, C.A. & Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27- 51.
- Bandura, A. (1977). Self- Efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Berkowitz, L. (1990). On the Formation and Regulation of Anger and Aggression. A Cognitive-Neoassociationistic Analysis. *American Psychologist*, 45, 494- 503.
- Berkowitz, L. (2012). A Different View of Anger: The Cognitive- Neoassociation Conception of the Relation of Anger to Aggression. *Wiley Periodicals, Inc.*, 38, 322-333.
- Biedermann, T. & Plaum, E. (1999). *Aggressive Jugendliche. Fakten, Theorien, Hintergründe und methodische Zugangsweisen*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag GmbH.
- Bierhoff, H.W. & Wagner, U. (1998). Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen. In H.W. Bierhoff & U. Wagner (Hrsg.), *Teil I: Theoretische Perspektiven. Aggression: Definition, Theorie und Themen* (S.2- 25). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Böttger, A. (1998). *Gewalt und Biographie. Eine qualitative Analyse rekonstruierter Lebensgeschichten von 100 Jugendlichen*. Baden-Baden: Nomos.

Bundesministerium des Inneren (2012). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2012*. Paderborn:
Bonifatius GmbH.

Bundespsychotherapeutenkammer (2014). *Kinder und Jugendliche mit Depression
richtig behandeln. S3-Leitlinie gibt wissenschaftlich fundierte Empfehlungen*.
Zugriff am 12.03.2014 unter <http://www.bptk.de/aktuell/einzelseite/artikel/kinder-und-j-2.html>

Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994): A Review and Reformulation of Social Information Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Dodge, K.A. (1986). A Social Information Processing Model of Social Competence in Children. In M. Perlmutter (Hrsg.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, 18, S. 77-123. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Eppelsheim, P. (2011). Jugendgewalt. Die unendliche Geschichte. Zugriff am 12.03.2014 unter <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/jugendgewalt-die-unendliche-geschichte-13574.html?printPagedArticle=true>

Esser, J & Dominikowski, T. (1993). Die Lust an der Gewalttätigkeit bei Jugendlichen: Krisenprofile, Ursachen, Handlungsorientierungen für die Jugendarbeit. Frankfurt am Main: ISS

Fröhlich-Gildhoff, K. (2006). *Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Heinemann, E. (1996). *Aggression. Verstehen und bewältigen*. Heidelberg: Springer-Verlag.

Kessels, U. & Hannover, B. (2009). Pädagogische Psychologie. In E. Wild & J. Möller.
Gleichaltrige, (S. 283- 304). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Kleiter, E. (1997). *Film und Aggression-Aggressionspsychologie. Theorie und empirische
Ergebnisse mit einem Beitrag zur Allgemeinen Aggressionspsychologie*. Weinheim:
Deutscher Studien Verlag.

Kornadt, H.-J., (2011). *Aggression. Die Rolle der Erziehung in Europa und Ostasien*.
Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Lösel, F. & Bliesener, T. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen*.
Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. München: Luchterhand.

Metzinger, A. (2005). Band 6. Verhaltensprobleme erkennen, verstehen und behandeln. In
P. Thiesen (Hrsg.), *Sozialverhalten* (S. 42-59). Weinheim: Beltz Verlag.

Montada, L. (2002). Entwicklungspsychologie (5., vollständig überarbeitete Aufl.). In R.
Oeter & L. Montada. *Kapitel 29. Delinquenz*, (S. 859- 873). Weinheim: Beltz
Verlage.

Nolting, H.-P. (2005). *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht- Wie sie zu vermindern ist. Eine
Einführung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Oster, M. (2011). Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrate-
gien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten. In J.

Weidner & R. Kilb (Hrsg.), *Gewalt und Aggression aus neurowissenschaftlicher Sicht* (S. 86- 92). München: Juventa Verlag.

Petermann, F. (1995). Entwicklungspsychologie. In R. Oerter & L. Montada. *Kapitel 30. Aggressives Verhalten*, (S. 1016- 1023). Weinheim: Psychologie Verlags Union

Petermann, F., Döpfner, M. & Schmidt, M.H. (2001). Aggressiv-dissoziale Störungen. Band. 3. In M. Döpfner, G. Lehmkuhl & F. Petermann (Hrsg.), *Stand der Forschung* (S. 1- 40). Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Petermann, F. & Koglin, U. (2013). *Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen. Hintergründe und Praxis*. Heidelberg: Springer Verlag Berlin.

Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie-Genetik-Neuropsychologie*. Heidelberg: Springer-Verlag Berlin.

Petermann, F. & Petermann, U. (1995). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Scheithauer, H., Rosenbach, C. & Niebank, K. (2008). *Gelingensbedingungen für Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Expertise zur Vorlage bei der Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention (DFK)*. Zugriff am 12.03.2014 unter

http://www.kriminalpraevention.de/images/pdf/dfk_expertise%20_gelingensbedingungen_gewaltpraevention.pdf

Schottmayer, G. (2011). *Umgang mit Gewalt. Reformation statt Deformation des Sozialen*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Selg, H. (1992). Psychologie des Ärgers. In U. Mees (Hrsg.), *Ärger und Aggression* (S. 190-205). Göttingen: Hogrefe- Verlag für Psychologie.

Selg, H., Mees, U & Berg, D. Psychologie der Aggressivität (2., überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (2005). Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter. In S. Pauen. *Theorien der sozialen Entwicklung*, (S.469-526).München: Elsevier GmbH.

Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention, 2009. KFN-Studie Jugendgewalt. Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V.

Varbelow, D. (2000). *Aggressionen im Kindes- und Jugendalter*. Marburg: Tectum Verlag.

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

Weiß, R.H. (2000). *Gewalt, Medien und Aggressivität bei Schülern*. Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Wendell, A. (2005). Bindungserfahrungen, Ärgerregulation und Aggression.

Zusammenhänge zur sozialen Informationsverarbeitung bei reaktiv und proaktiv aggressiven Jugendlichen. *Studien zur Kindheits- und Jugendforschung (Band 37)*.

Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Wermke, M., Klosa, A., Kunkel-Razum, K. & Scholze-Stubenrecht, W. (Hrsg.).

(2000). *Duden. Die deutsche Rechtschreibung*. Mannheim: Bibliografisches Institut & F.A. Brockhaus AG.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge	S. 31
Abbildung 2	Allgemeines bio-psychosoziales Modell der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten	S. 44

Abb. 1, S. 76, Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick und Dodge, Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994): A Review and Reformulation of Social Information- Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Abb. 2, S. 35, Allgemeines bio-psychosoziales Modell der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten, Fröhlich-Gildhoff, K. (2006). *Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die hier vorliegende Arbeit selbstständig und nur mit den angegebenen Hilfsmitteln verfasst habe. Des Weiteren versichere ich, dass ich alle Zitate als solche kenntlich gemacht habe.

Anna Britz