

### **3 Wie entsteht Aggression?**

Aggressives Verhalten kann sehr verschiedene Gründe haben. Ein Kind kann sich aus Angst heraus aggressiv verhalten, als Reaktion auf die Handlungen anderer Kinder, aus bewusster Schadensabsicht heraus und aus vielen anderen Gründen mehr. Mit den Entstehungsursachen von Aggression haben sich dementsprechend die verschiedensten theoretischen Ansätze befasst. Die meisten Erklärungsansätze beziehen sich dabei auf spezifische Entwicklungsaspekte, die einerseits eher an (psycho)sozialen Bedingungen, andererseits eher am Individuum ansetzen (vgl. Kapitel 1). Im Folgenden werden die wichtigsten theoretischen Ansätze zur Erklärung von aggressivem Verhalten sowie einige aktuelle Forschungsergebnisse vorgestellt.

#### **3.1 (Psycho)soziale Erklärungen**

Die Umwelt spielt eine entscheidende Rolle bei der Genese aggressiven Verhaltens (Barnow, Lucht & Freyberger, 2001). (Psycho)soziale Theorien versuchen, die Entstehung und Aufrechterhaltung von Aggression im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozessen und psychosozialen Faktoren zu erklären.

##### **3.1.1 Gesellschaftsbezogene Erklärungen**

Aus gesellschaftlicher Perspektive wird die Entstehung von Aggression und die Zunahme des Aggressionspotenzials und dessen Wahrnehmung im Zusammenhang mit Modernisierungsprozessen in der Gesellschaft und der damit einhergehenden zunehmenden Desintegration von Familien und Institutionen erklärt (Heitmeyer, 1992, 1997). Der sozialökologische Kontext von Familien wird durch gesamtgesellschaftliche Modernisierungsprozesse mitbestimmt. Ein grundlegendes Element gesellschaftlicher Veränderungen ist die Individualisierung von Lebenswelten (Ratzke & Cierpka, 1999). Das impliziert neue Entscheidungsfreiheiten für das eigene Leben, birgt aber zugleich mehrere Gefahren, weil man sich nicht mehr an traditionellen Vorgaben orientieren kann (Heitmeyer, 1992, 1993a). Kinder hinterfragen zunehmend den Sinn westeuropäischer gesellschaftlicher Werte wie Bindung und Kontrolle und fordern Unabhängigkeit. Gesellschaftliche Institutionen sind immer weniger dazu in der Lage, Wertvorstellungen auf eine glaubwürdige Art und Weise zu vermitteln (Edelstein, 2001b). So kann leicht eine Lebensatmosphäre von Wert- und Orientierungslosigkeit entstehen. Das erleichtert destruktives Verhalten, sowohl gegenüber sich selbst (Autoaggression) als auch gegenüber anderen.

Desintegrationserfahrungen und Identitätsprobleme sowie Ausbreitung konkurrenz- und geltungsorientierter Haltungen sind daher eine Folge der zunehmenden Orientierungslosigkeit (Edelstein & Sturzbecher, 1996; Heitmeyer et al., 1992).

Trotz des Verlusts der gesellschaftlichen Vorstrukturierung sind viele Kinder und Jugendliche aber auch weiter dazu in der Lage, sich selbst zu strukturieren und in der Gesellschaft konstruktiv durchzusetzen. Diese Strategie erfordert persönliche Stärke, aber auch das Vorhandensein bestimmter Ressourcen. Andere Kinder, denen Erstes und/oder Letzteres fehlt, behaupten sich in der Gesellschaft einzig, um nicht als „looser“ dazustehen. Kinder mit dieser Strategie nehmen die Gesellschaft als Feind wahr (Heitmeyer, 1992). Diese Kinder und Jugendliche haben ihr Vertrauen in grundlegende Werte unserer Gesellschaft verloren. Nach Edelstein (2001b) ist unserer Gesellschaft damit auch ein Teil ihrer psychologischen Stabilität verloren gegangen.

Parallel zu dieser Entwicklung haben auch die repressiven Methoden zur Kontrolle von jugendlicher Kriminalität eine Renaissance erfahren. So zeigt die Strafrechtspolitik der westeuropäischen Länder die Tendenz, Bestrafungsmassnahmen bei Jugendlichen zu verschärfen (Sack, 1997). Es wird beispielsweise diskutiert, die Einsprachemöglichkeit von Jugendlichen gegen Bestrafung aufgrund nicht vorhandener Einsichtsfähigkeit und moralischer Kompetenzen weiter einzuschränken (Graham, 1998). Psychologische Instabilität ist vor allem gefährlich, weil sie zu bedenklichen Folgeerscheinungen bei Kindern und Jugendlichen führen kann: Für die Opfer von aggressiven Handlungen ist neben physischem Schaden mit sozialer Angst vor neuen Gewalthandlungen zu rechnen. Ängste verändern wiederum die Wahrnehmung der existierenden Gewalt und der Bedrohung, die von ihr ausgeht. Das kann im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung zu einem Teufelskreis führen. Für Täter ist die Wahrscheinlichkeit, als Jugendlicher oder Erwachsener erneut straffällig zu werden, gegenüber Nichttätern um ein Vielfaches erhöht (Farrington, 1991; Noack & Wild, 1999; Olweus, 1994). Kinder, die sich häufig aggressiv verhalten, werden aber auch von Gleichaltrigen abgelehnt, was bis zur sozialen Isolierung führen kann. Für Opfer können Gewalthandlungen psychische Langzeitfolgen mit sich bringen, so beispielsweise schwere Depressionen und anhaltende Angstzustände.

### **3.1.2 Psychosoziale Erklärungen**

Unter psychosozialer Perspektive werden vor allem die Lebensbedingungen für aggressive Kinder aus sozial benachteiligten Familien analysiert, um die Entstehung von aggressivem Verhalten zu erklären. Neben Faktoren wie Armut, Arbeitslosigkeit und ungünstigen Wohnverhältnissen werden auch innerfamiliäre Merkmale wie das Erziehungsverhalten und das Familienklima analysiert, um Entstehungsbedingungen aggressiven Verhaltens aufzudecken.

Forschungsergebnisse zeigen, dass „soziale Armut“ mit aggressivem Verhalten in der Kindheit zusammenhängt (Farrington, 1991; Patterson, Kupersmidt & Vaden, 1990; Schneider, 1993; Toupin, Dery, Pauze, Mercier & Fortin, 2000).

Viele Kinder mit aggressivem Verhalten stammen aus sozial benachteiligten Familien, die sich durch eine Kumulation sozioökonomischer Stressoren und Mangel an verfügbaren Ressourcen kennzeichnen. Ein zentraler Befund ist, dass der sozioökonomische Status der Familie das Aggressionspotenzial beim Kind mitbedingt (Beyers, Loeber, Wikstrom & Stouthamer-Loeber, 2001). Nach U. Schneider (1993, S. 92, zit. nach Borg-Laufs, 1997, S. 64) leben „... Familien, in denen es zu Gewalt und sexuellem Missbrauch kommt, häufig in Nachbarschaften, die nicht nur durch materielle Armut, sondern auch durch Isolation innerhalb der Gemeinschaft und durch eine Konzentration von Risikofamilien gekennzeichnet sind (soziale Armut).“ Familien, in denen es zu Gewalt und Misshandlung kommt, sind folglich kaum dazu in der Lage, ihren Kindern genügend Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Vernachlässigung und Verwahrlosung können Folgen davon sein. Diese Familien sind nicht vergleichbar mit Mittelschichtsfamilien, bei denen aggressives Verhalten von Kindern eine andere Bedeutung hat. Nach Ratzke & Cierpka (1999) ist aggressives Verhalten von Kindern in sozial benachteiligten Familien im Gegensatz zu Mittelschichtsfamilien häufig eine Strategie des Überlebens in einer durch Chaos gekennzeichneten Familienstruktur. In einer Untersuchung von Dodge, Pettit & Bates (1994) konnte nachgewiesen werden, dass niedriger sozioökonomischer Status mit verschiedenen negativen Sozialisationsaspekten zusammenhängt, beispielsweise wenig soziale Unterstützung, fehlende Gelegenheiten zur kognitiven Stimulierung, harte Disziplinarmaßnahmen und häufiges Ausgesetztsein mit aggressiven Erwachsenenmodellen. Diese Merkmale sagen wiederum aggressives Verhalten vorher.

Zusammenfassend ist zu folgern, dass aggressives Verhalten also auch Ausdruck sozialer Ungleichheit und ein Zeichen gesellschaftlicher Desintegration von einzelnen Familien ist (Bründel & Hurrelmann, 1994; Heitmeyer, 1992, 1993). Der Einfluss des sozioökonomischen Status ist jedoch nicht unumstritten. Olweus (1981) fand in Norwegen keinerlei Zusammenhänge zwischen Schichtzugehörigkeit und Aggression. Studien über Rechtsradikale zeigen, dass die Täter nicht unbedingt aus niedrigeren sozialen Schichten stammen, aber häufiger über ein niedriges Bildungsniveau verfügen (Dachs, 1993; Willems & Eckert, 1993).

Im Folgenden wird erläutert, warum neben Desintegration und sozialer Armut vor allem familiendynamische Aspekte wie der Erziehungsstil und das Familienklima sowie das schulische Umfeld von zentraler Bedeutung bei der Genese aggressiven Verhaltens sind.

### **3.1.2.1 Familie und Erziehung**

Die Familie hat grundlegende Bedeutung bei der Genese aggressiven Verhaltens (Carlson, Tamm & Hogan, 1999). Die wohl stärkste und häufigste Ursache aggressiven Verhaltens sind Gewalterfahrungen in der Familie (Jaffe, Suderman & Reitzel, 1992; Truscott, 1992). Nach dem Prinzip des Modellernens kann aggressives Verhalten der Eltern zu einem Anstieg aggressiven Verhaltens bei den Kindern führen (Bandura, 1963). In Untersuchungen über Zusammenhänge zwischen dem Familienklima und dem Auftreten von aggressivem Verhalten beim Kind konnte beobachtet werden, dass in den Familien aggressiver Kinder gehäuft Konflikte und vermehrt Stress auftreten (Sanders, Dadds, Johnston, & Cash, 1992). Das Familienklima aggressiver Kinder kann auch durch erhebliche Partnerschaftskonflikte belastet sein, die das Kind mitbelasten (Bründel & Hurrelmann, 1994). Die Eltern aggressiver Kinder sind häufig mit der Erziehung überfordert und zeichnen sich durch ein höheres Konfliktpotenzial über Erziehungsfragen aus im Vergleich zu Eltern mit nicht aggressiven Kindern. Stehen ihnen dabei wenig materielle Ressourcen zur Verfügung, kann das dazu führen, dass sich die Eltern dem Kind gegenüber abwechselnd bindend und ablehnend verhalten (Minuchin, Montalvo, Guerny, Rosman & Schumer, 1967). Befinden sich die Eltern in einer Phase der Ablehnung, kann Vernachlässigung oder Missbrauch des Kindes die Folge sein (Schweitzer, 1997).

In Untersuchungen wurde weiter nachgewiesen, dass insbesondere der Erziehungsstil der Eltern die Entstehung und Aufrechterhaltung aggressiven Verhaltens mitbedingt (Meesters & Muris, 2002, Patterson, Capaldi & Bank, 1991; Petermann & Petermann, 2000). Vor allem ein inkonsequenter Erziehungsstil, bei dem Regeln aufgestellt und wieder verworfen bzw. nicht eingehalten werden, hat sich als besonders ungünstig für die Entwicklung des Sozialverhaltens erwiesen. Ein autoritärer Erziehungsstil, der den Kindern wenig Freiräume lässt, ist ebenfalls besonders ungünstig (Baumrind; 1971; Bründel & Hurrelmann, 1994; Schneewind, 1999).

### **3.1.2.2 Schule**

Das schulische Umfeld ist eine der wichtigsten Entwicklungsumwelten von Kindern. Ergebnisse von Olweus (1999) zeigen interessanterweise, dass weder die Klassen- größe noch die geographische Lage der Schule einen Einfluss auf das Ausmass an Aggression haben. Die Schulform spielt hingegen eine Rolle bei der Prävalenz aggressiven Verhaltens.

In Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass aggressives Verhalten häufiger an Haupt- und Sonderschulen als an Gymnasien auftritt (Bach et al., 1984; Vieluf, 1993). Die Form abweichenden Verhaltens unterscheidet sich nach Schultyp:

An Haupt- und Realschulen treten Sachbeschädigungen häufiger auf als andere deviante Verhaltensweisen. An Gymnasien liegt hingegen die Quote der Diebstähle vergleichsweise höher (Melzer, Schubarth & Tillmann, 1995). Auch die sozioökonomische Lage des Einzugsgebiets (z.B. Armensiedlungen), in dem sich die Schule befindet, hängt eng mit dem Auftreten von Schulgewalt zusammen (Schneider, 1993).

Die Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen Leistungs- und Verhaltensproblemen sind hingegen uneinheitlich. Einige Studien finden Zusammenhänge (Bellanti & Bierman, 2000), andere nicht (Olweus, 1999). Der Zusammenhang zwischen den beiden Aspekten ist ohnehin schwierig zu interpretieren, weil die Variablen miteinander konfundiert sind und nicht klar ist, ob die Leistungsprobleme eine Folge oder eine Ursache aggressiven Verhaltens sind oder ob die Leistungsprobleme das aggressive Verhalten auf der kognitiven Ebene reflektieren (Borg-Laufs, 1997).

Für die Prävention aggressiven Verhaltens werden häufig Veränderungen im Schulklima und in der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern betont (Schubarth & Melzer, 1995; Olweus, 1999).

## **3.2 Individuelle Bedingungen**

Es bestehen verschiedene theoretische Traditionen, die sich mit den individuellen Bedingungen der Entstehung von Aggression auseinander gesetzt haben. Im Folgenden werden die wichtigsten Theorien vorgestellt.

### **3.2.1 Psychoanalytische Erklärungen**

In der Psychoanalyse ist Aggression zunächst als ein dem Menschen angeborener Trieb konzipiert worden (Freud, 1915). Diese Annahme des Destruktions- und Todestrieb wurde von Neopsychoanalytikern zunehmend kritisiert, so dass in den 70er und 80er Jahren eine Revision der psychoanalytischen Theorie der Aggression erfolgte (vgl. Hopf, 1998).

Die neopsychoanalytischen Erklärungen von Aggression und Destruktivität stellen eine Beziehung zwischen Aggression, Identität und Selbstwert her. Die Befriedigung aggressiver Impulse diene der Wiederherstellung eines beschädigten Selbstwertgefühls und der Aufrechterhaltung der Identität (Kohut, 1973; Parens, 1992, 1996). Zum einen fehlt aggressiven Kindern nach psychoanalytischer Auffassung eine stabile Identität, weil sie von ihren Eltern vermittelt bekommen haben, dass das Empfinden dieser Gefühle schlecht ist. Dies habe bei den Kindern zu einer tiefen Verunsicherung geführt. Narzisstisch verwundet, reagieren sie auf Kränkungen besonders heftig, weil sie zur Aufrechterhaltung ihres Selbst auf die Verfügbarkeit eines idealisierten Selbst-Objekts angewiesen sind.

Zum anderen hassen sie sich selbst dafür, dass sie ihre erlebte Hilflosigkeit und innere Verzweiflung nicht überwinden können, und projizieren den Hass auf andere, um den Zustand innerer Verzweiflung und Leere ertragen zu können (*Identifikation mit dem Aggressor*; vgl. Gruen, 2000). Es bleiben zwei Möglichkeiten, auf die narzisstische Kränkung zu reagieren: schamerfüllter Rückzug, also Flucht, oder narzisstische Wut, also Kampf (Hopf, 1998, S. 24).

Zusammenfassend ist Aggression aus psychoanalytischer Sicht der Ausdruck einer Verunsicherung des Selbst, die durch frühkindlich erfahrene emotionale Ambivalenzen ausgelöst wurde. Innerhalb der Bindungstheorie (vgl. Kapitel 4) haben neuere Forschungsarbeiten die Auswirkung unterschiedlicher affektiver Bindungsmuster auf aggressives Verhalten im frühen Schulalter belegt. Es konnte beobachtet werden, dass aggressive Kinder häufiger desorganisiert-unsichere Bindungsmuster gegenüber ihren Eltern haben (Marcus & Kramer, 2001; Petermann, Döpfner & Schmidt, 2001; Spangler & Zimmermann, 1995). Eine Beziehung zwischen vermeidenden oder ambivalenten Bindungsmustern und Aggression besteht hingegen nicht (Lyons-Ruth, 1996). Hopf (1997) schlägt ein weiteres Bindungsmuster vor, das für die Erklärung rechtsextremer Einstellungen relevant ist, und zwar die sogenannte dismissive Bindung. Menschen mit diesem Bindungsmuster unterdrücken ihre in der Beziehung zu den Eltern erlebten negativen Gefühle und schmerzhaften Erinnerungen und werten diese Erfahrungen ab. Hopf, Rieker, Sanden-Marcus & Schmidt (1995) fanden heraus, dass dieses Bindungsmuster mit Rechtsextremismus zusammenhängt.

### **3.2.2 Biologische Erklärungen**

Biologische Ansätze zur Erklärung der Genese aggressiven Verhaltens erfreuen sich zunehmender Beliebtheit. Dies reflektiert sich darin, dass neben soziobiologischen Erklärungen in jüngster Zeit vermehrt evolutionspsychologische Erklärungen menschlichen Verhaltens Aufmerksamkeit finden (Dawkins, 1999; Wilson, 1975; Wright, 1994).

Hinter diesen Ansätzen steht wie bei den frühen psychoanalytischen Erklärungsansätzen die Idee eines angeborenen Aggressionstrieb (bzw. Gens), die interessanterweise in der psychoanalytischen Tradition aufgegeben wurde. Psychiatergeschichtlich finden sich biologische Erklärungsversuche von Aggression erstmals mit der Einführung der Degenerationslehren in der französischen Psychiatrie (Morel, 1857). Die Annahme war, dass dissoziales Verhalten durch schädliche Umwelteinflüsse entstehen und weitervererbt werden kann.

Das führte zum Konzept des „Geborenen Kriminellen“, das von den Sozialdarwinisten vertreten wurde und zum Teil in neuen evolutionstheoretischen Erklärungen und Forschungen wieder Beachtung findet.

### 3.2.2.1 Physiologische und genetische Bedingungen

Einen Hinweis auf Zusammenhänge zwischen physiologischen Faktoren und Verhaltensstörungen liefern Untersuchungen an Kriminellen. Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass Kriminelle ein allgemein niedrigeres Erregungsniveau bei den Komponenten Leitfähigkeit des Hautwiderstands, Herzrate und elektrophysiologische Aktivierung haben (Raine, Venables & Williams, 1990).

Da aggressives Verhalten in der Kindheit hohe Komorbiditätsraten mit dem hyperkinetischen Syndrom (HKS) aufweist, ist der Befund des allgemeinen niedrigeren Erregungsniveau bei aggressivem Verhalten wahrscheinlich nicht auf die Kindheit übertragbar. Aggressive Kinder verfügen wahrscheinlich häufig eher über ein zu hohes Erregungsniveau und können deshalb auch ihre Impulse schlechter kontrollieren. Es ist jedoch möglich, dass der Zusammenhang zwischen niedriger physiologischer Erregung und aggressivem Verhalten für Untergruppen aggressiver Kinder nachweisbar ist, beispielsweise bei Kindern, die sich intentional aggressiv verhalten und kein hyperkinetisches Syndrom aufweisen.

Auch mögliche genetische Ursachen aggressiven Verhaltens sind auf ihren Erklärungswert hin untersucht worden. Das betrifft vor allem Studien, die sich mit der Auftretenswahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens in der Familie des Kindes auseinander setzen, wenn eine genetisch bedingte antisoziale Persönlichkeitsstruktur der Eltern vorliegt (Rowe, 1994; Scarr, 1992). So konnten Frick, Lahey, Loeber, Stouthamer-Loeber, Christ & Hanson (1992) nachweisen, dass bei 40% der Kinder mit aggressivem Verhalten bei den Vätern eine antisoziale Persönlichkeitsstörung diagnostiziert werden kann. Der Rückschluss von diesem und ähnlichen Ergebnissen auf einen genetischen Zusammenhang ist jedoch häufig problematisch. So könnte auch der Erziehungsstil der „antisozialen Väter“ zu aggressivem Verhalten bei den Kindern geführt haben. Das heisst, dass psychosoziale Aspekte mit den Variablen der genetischen Forschung konfundiert sind. Nach Rutter et al. (1998, 1999) verursacht eine genetisch bedingte antisoziale Persönlichkeit der Eltern ein negatives Erziehungsumfeld für das Kind und führt so zu antisozialem Verhalten.

Insgesamt findet sich in der Literatur ein Konsens, dass genetische Merkmale bei aggressivem Verhalten eher einen geringen Erklärungswert haben (vgl. Rutter et al., 1998).

### 3.2.2.2 Neuropsychologische Bedingungen

In der Neuropsychologie und -physiologie werden die hirnhysiologischen Besonderheiten bei Kindern mit aggressivem Verhalten anhand der neuralen Mechanismen erklärt, die der spezifischen kognitiven und affektiven Informationsverarbeitung zugrunde liegen (Klorman, 2000). An einer neuropsychologischen Erklärung der Bewertung von Emotionen bei Verhaltensstörungen arbeitet die Gruppe um Damasio, indem sie die neuropsychologischen Korrelate dieser Fähigkeit mit einer Reihe von Testverfahren untersucht (Damasio, 1999). Die allgemeine Schlussfolgerung ist, dass Schädigungen des präfrontalen Cortex zu Verhaltensstörungen führen können und mit Beeinträchtigungen von Entscheidungsprozessen und emotionalen Prozessen zusammenhängen, vor allem wenn sich die Läsion auf den ventromedialen Abschnitt erstreckt (Anderson, Bechara, Damasio, Tranel & Damasio, 1999).<sup>3</sup> Nach Pincus (1999) sind Schädigungen im Frontallappen mitverantwortlich für die Entstehung von Kriminalität (vgl. auch Brower & Price, 2001). Eine Metaanalyse von Morgan & Lilienfeld (2000) zeigt, dass aggressives Verhalten mit niedrigeren Fähigkeiten in den exekutiven Funktionen einhergeht.

Innerhalb der Neurophysiologie werden die hirnhysiologischen Besonderheiten aggressiver Personen untersucht. Hinweise auf eine von normalen Personen abweichende Wahrnehmung emotionaler Reize liefern Untersuchungen an depressiven psychiatrischen Patienten. In kognitiven Verhaltensexperimenten konnte eine dauerhaft verzerrte Verarbeitung der Wahrnehmung emotional negativer Inhalte bei affektiven Störungen nachgewiesen werden. Neurophysiologische Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen emotionalem Verständnis, Aggression und Hirnhysiologie bei aggressiven Kindern sind allerdings sehr selten. Die normale emotionale Wahrnehmung ist elektrophysiologisch in einer frühen negativen und späten positiven Komponente reflektiert. In Analogie zu den Befunden bei Patienten mit affektiven Störungen ist es für Kinder mit aggressivem Verhalten wahrscheinlich, dass auf neurophysiologischer Ebene frühe Unterschiede in der neuralen Aktivität der emotionalen Wahrnehmung nachweisbar sind.

Eine Untersuchung, die einen Hinweis auf eine von normalen Kindern abweichende Hirnaktivität aggressiver Kinder bei der Wahrnehmung emotionaler Informationen liefert, stammt von Baving, Laucht & Schmidt (2000). Jungen mit oppositionellem Trotzverhalten hatten im Vergleich zu normalen Jungen ein untypisches EEG-Muster der frontalen Gehirnaktivierung.

<sup>3</sup> Ein berühmter Fallbericht stammt von Damasio (1999), der Fall des Manns Gagne. Darin wird beschrieben, wie bei dem Mann nach einer Verletzung des präfrontalen Cortex Verhaltensstörungen und „Emotionslosigkeit“ auftraten.



Die Autoren interpretieren das EEG-Muster als biologisches Substrat eines negativen affektiven Stils und berufen sich dabei auf die Ähnlichkeit des Aktivierungsmusters zwischen Kindern mit emotionalen Störungen und solchen mit oppositionellem Trotzverhalten. Die Lokalisation der dabei involvierten Hirnareale ist in jüngster Zeit vermehrt auch mit bildgebenden Verfahren wie beispielsweise der funktionellen Kernspintomographie (fMRI) untersucht worden. Mittels funktioneller Kernspintomographie ist es möglich, kortikale Reaktionen auf externe Reize mit einer den bisherigen Verfahren (z.B. EEG) überlegenen räumlichen Auflösung zu messen. Studien, die mit diesen bildgebenden Methoden arbeiten, liefern Hinweise auf die Beteiligung der Amygdala bei der Bewertung von Emotionen (z.B. Baron-Cohen, Ring, Wheelwright, Bullmore, Brammer, Simmons & Williams, 1999) sowie eine abnormale präfrontale Aktivierung bei antisozialem Verhalten (Bassarath, 2001). Zusammenfassend geben die Ergebnisse der neuropsychologischen und –physiologischen Studien einerseits Hinweise darauf, dass aggressives Verhalten mit Schädigungen des präfrontalen Cortex zusammenhängt, und andererseits, dass aggressive Kinder wahrscheinlich hirnphysiologische Besonderheiten bei der Bewertung von Emotionen aufweisen.

### **3.2.3 Lerntheoretische Erklärungsmodelle**

Lerntheoretische Ansätze zur Erklärung der Entstehung von Aggression richten ihre Aufmerksamkeit auf die Umweltbedingungen, die zur Aufrechterhaltung und Verstärkung von aggressivem Verhalten führen können. Im Gegensatz zu einem angeborenen Aggressionstrieb, der von psychoanalytischer oder ethologischer Seite als Ursache von Aggression formuliert wird, betrachten Lerntheoretiker aggressives Verhalten wie jedes andere Verhalten als erlernt und damit auch als veränderbar. Es bestehen verschiedene lerntheoretische Prinzipien, die das Erlernen und Aufrechterhalten aggressiven Verhaltens erklären.

#### **3.2.3.1 Verstärkungsprinzipien**

##### *Klassisches Konditionieren*

Bei der klassischen Konditionierung tritt ein neutraler Reiz zusammen mit einem erregenden Reiz auf. Die Wirkung des erregenden Reizes kann in Folge durch den neutralen Reiz allein ausgelöst werden.

Nach Borg-Laufs (1997) kann vor allem die hohe körperliche Erregung, die viele aggressive Kinder während ihrer Wutanfälle haben und die mit starken Wut- und Ärgergefühlen einhergeht, ein Indikator für einen klassisch konditionierten Lernprozess sein.

### *Operantes Konditionieren*

Wenn aggressives Verhalten einmal aufgetreten ist, können verschiedene Mechanismen zur Aufrechterhaltung des Verhaltens beitragen. Nach Ross (1982) lassen sich drei Verstärkungsprinzipien unterscheiden, nach denen das aggressive Verhalten verstärkt werden kann (vgl. Borg-Laufs, 1997):

- positive Verstärkung (z.B. Anerkennung für das Ausführen aggressiver Handlungen)
- negative Verstärkung (z.B. weniger Angst durch das Ausführen aggressiver Handlungen)
- Duldung (z.B. kein Ergreifen von Gegenmassnahmen beim Beobachten aggressives Verhalten – beispielsweise bei Übergriffen Rechtsradikaler)

Auch Bandura (1973) unterscheidet verschiedene Prinzipien, die zur Aufrechterhaltung des aggressiven Verhaltens beitragen. Dabei geht es im Gegensatz zu den oben vorgestellten Prinzipien nicht um die Art der Verstärkung, sondern darum, wer von wem verstärkt wird. Nach Bandura (1973) lassen sich die folgenden Prinzipien unterscheiden:

- stellvertretende Bekräftigung (z.B. Lernen am Modell)
- externe Bekräftigung (z.B. Beifall durch Freunde)
- Selbstbekräftigung (z.B. Selbstaufwertung durch aggressives Verhalten)

Insbesondere die stellvertretende Bekräftigung ist ein Prinzip, das bei der Aufrechterhaltung aggressiven Verhaltens gemäss Forschungsergebnissen eine massgebliche Rolle spielt (Bandura, 1973; Bandura, Ross & Ross, 1963).

### **3.2.3.2 Die sozial-kognitive Lerntheorie**

Nach Bandura (1973) kann aggressives Verhalten durch Beobachtung eines Modells gelernt werden. In einer bekannten Untersuchung zum Modelllernen konnte nachgewiesen werden, dass Kinder weniger aggressives Verhalten zeigen, wenn sie in einem Film ein Modell gesehen hatten, dass für sein aggressives Verhalten bestraft wurde (Bandura, Ross & Ross, 1963). Für diesen Prozess des Modelllernens sind einige kognitive Prozesse erforderlich (Bandura, 1973). Zum einen ist es notwendig, dass der Beobachter aufmerksam ist. Die Aufmerksamkeit ist hoch, wenn sich das Modell ansprechend verhält oder aber einen hohen Status hat. Darüber hinaus muss das Modell im Gedächtnis behalten werden. Um das Verhalten motorisch reproduzieren zu können, müssen die motorischen Fertigkeiten zur Ausübung des Verhaltens (zumindest teilweise) vorhanden sein. Neben den kognitiven Prozessen ist der motivationale Prozess entscheidend, der zur eigenen Ausführung oder Unterlassung des Verhaltens führt. Die Handlungsmotivation wird vom funktionalen Wert des Verhaltens, also dem positiven Anreiz der Handlung, beeinflusst.

### 3.2.3.3 Frustrations-Aggressions-Modell

Ein sehr bekanntes Modell zur Aggressionsgenese ist das Frustrations-Aggressions-Modell von Dollard et al. (1939). Nach dem Modell wird Aggression durch frustrationsauslösende Ereignisse im Sinne eines „Wenn-Dann-Mechanismus“ verursacht. Das ist zum Beispiel der Fall, wenn die Ausführung einer auf ein Ziel gerichteten Handlung unterbrochen oder blockiert wird. Abbildung 3.1 veranschaulicht das Modell.

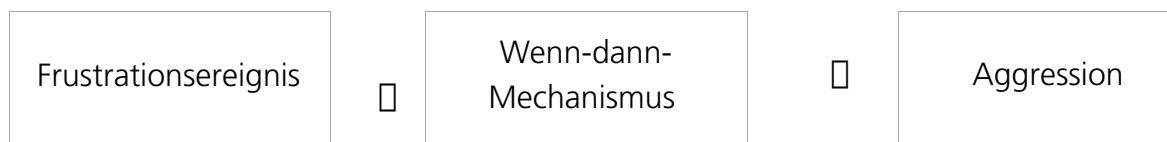


Abbildung 3.1: Das Frustrations-Aggressions-Modell

Das Auftreten einer Aggressionshandlung hängt nach Dollard et al. (1939) wesentlich von der Stärke des Frustrationsereignisses und der antizipierten Strafe ab. Aggressives Verhalten tritt vor allem auf, wenn die Frustration gross und die antizipierte Strafe gering ist. Das Modell ist mehrfach kritisiert und elaboriert worden (vgl. Berkowitz, 1993). Die Kritik am klassischen Modell richtet sich vor allem auf die Annahme, dass Frustration zwangsläufig in Aggression mündet. Aggression tritt jedoch auch häufig ohne vorausgegangene Frustration auf. Zudem kann Frustration auch zu vielen anderen Reaktionen als Aggression führen, wie beispielsweise Vermeidungsverhalten.

Ergänzungen des Modells richten sich deshalb vor allem auf die Fragen, welche weiteren kognitiven und situativen Faktoren den Mechanismus beeinflussen (Weiß, 2000). Das Auftreten einer Aggressionshandlung hängt beispielsweise entscheidend von der Interpretation und Bewertung des auslösenden Frustrationsereignisses ab (Bandura, 1963; Buss, 1961). Je nach Interpretation resultiert eine geringere oder höhere Frustration.

Zusammengefasst ist festzuhalten, dass das Modell trotz Kritik nach wie vor aktuell ist und eine grundlegende Erklärung für die Entstehung von Aggression liefert. Vorteilhaft ist auch, dass es sich sehr gut in andere ätiologische Erklärungsansätze einordnen lässt. Ein Prozess, der zur Ausübung aggressiven Verhaltens führt und verschiedene Aspekte der vorgestellten ätiologischen Modelle integriert, könnte so aussehen: Die in der Gesellschaft erlebte Desintegration und Perspektivenlosigkeit (psychosoziale Faktoren) führen zu Unsicherheit und dem Gefühl des Kontrollverlusts. Das verursacht Frustration (individuelle Faktoren). Die Frustration verursacht eine feindselige(re) Wahrnehmung der Umwelt (Kognition) und setzt so die Hemmschwelle für die Ausführung aggressiven Verhaltens herab (Motivation; vgl. Kapitel 1).

### 3.3 Kognitiv-entwicklungspsychologische Erklärungen

Der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz zur Erklärung von Aggression hebt sich deutlich von den vorgestellten lerntheoretischen und biologischen Erklärungen ab. Gemäss Piaget (1976) entsteht Lernen und Entwicklung durch die aktive und erfahrungsgeleitete Auseinandersetzung des Individuums mit dem Objekt und hängt von der bereits entwickelten (kognitiven) Struktur ab. Der Entwicklungsprozess wird durch das Konzept der Äquilibration erklärt. Äquilibration bedeutet die Findung eines Gleichgewichts, die auf jeder Entwicklungsstufe zwischen Schemata und dem Erkenntnisobjekt angestrebt wird. Schemata sind grundlegende kognitive Strukturen, mit deren Hilfe Objekte, Ereignisse, Menschen und deren Beziehungen zueinander organisiert werden. Gleichgewicht wird durch zwei Anpassungsmechanismen hergestellt: *Assimilation* und *Akkommodation*. Assimilation bedeutet die Aufnahme von Objekten in bereits bestehende Schemata. Akkommodation heisst, dass vorhandene Schemata an Objekte bzw. an veränderte Umweltbedingungen angepasst und verändert werden. Die Differenzierung von bestehenden Strukturen, also Weiterentwicklung, erfolgt aus der Erfahrung eines „Ungleichgewichts“. Dies entsteht, wenn kognitive Konflikte auftreten (beispielsweise bei fehlgeschlagenen Assimilationsversuchen), die neue Akkommodationsprozesse auslösen.

Die Art, in der ein Kind die Gefühle, Intentionen und Handlungen anderer Kinder auf jeder Entwicklungsstufe wahrnimmt, bestimmt die Interaktion mit diesen Kindern (Shantz, 1983). Kognitiv-entwicklungspsychologische Erklärungen der Entstehung von Aggression setzen sich folglich mit den spezifischen *Wahrnehmungsunterschieden* von Kindern mit problematischem Verhalten und Kindern ohne problematisches Verhalten auseinander. In Kapitel 4 wird die theoretische Grundlage der Arbeit, die Theorie des sozialen Verstehens von Selman (1984), vorgestellt. Diese Theorie wurde aus der kognitiv-entwicklungspsychologischen Tradition heraus entwickelt. Problematische Verhaltensweisen werden darin auf soziale Erkenntnisprobleme zurückgeführt. Demnach sind aggressive Kinder entwicklungsverzögert in der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme.

Zahlreiche sozialkognitive Untersuchungen haben nachgewiesen, dass spezifische dysfunktionale Muster in der kognitiven Wahrnehmung an der Ausbildung und Aufrechterhaltung aggressiven Verhaltens beteiligt sind. So haben aggressive Kinder die Tendenz, mehrdeutiges Verhalten als feindselig zu interpretieren und negative Informationen überzubewerten (Dodge, 1993; Dodge & Coie, 1987; vgl. Kapitel 6.3). Sie nehmen auch neutrale Informationen eher als feindselig wahr (Dodge, Price, Bachorowski & Newmann, 1990).

Weitere Studien konnten auch Zusammenhänge zwischen der Selbstwahrnehmung und aggressivem Verhalten feststellen: So sinkt die Selbstachtung mit der Intensität aggressiven Verhaltens (Kolko & Kazdin, 1991). Insgesamt sind die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Selbstwert und Aggression jedoch eher uneinheitlich (vgl. Kapitel 6.5). So zeigen Arbeiten von Hughes, Cavell & Grossman (1997) sowie Webster-Stratton & Woolley Lindsay (1999), dass aggressive Kinder zur Überschätzung ihrer Kompetenzen neigen. Auch nach Edens (1999) hängt die Höhe der Aggressivität mit dem Ausmass der Selbstüberschätzung zusammen. In anderen Arbeiten zeigen aggressive Kinder hingegen einen schlechten Selbstwert (Glaser, Calhoun & Horne, 1999). Spiel & Spiel (1987) kamen in einer Untersuchung über den Zusammenhang von Delinquenz und Persönlichkeitsstrukturen zu einem ähnlichen Ergebnis: 25% der kriminellen Jugendlichen hatten ein zur Selbstkontrolle unfähiges Ich. Weitere 40% hatten ein sozial-labiles Über-Ich, 25% waren in ihrer Persönlichkeit antisozial und 73% hatten eine mangelnde Realitätsprüfung und eine geringe Anpassungsfähigkeit (vgl. Kapitel 6.1). Interessant war in dieser Untersuchung auch, dass hinsichtlich der Entwicklung der Jugendlichen 20% als entwicklungsverzögert, 12% als akzeleriert und 10% als disharmonisch beurteilt wurden (Spiel & Spiel, 1987, S. 275).

Aggressive Kinder weisen aufgrund ihrer undifferenzierten sozialen Wahrnehmung häufig auch Defizite in der Interaktion mit Gleichaltrigen auf (Henggeler, Schoenwald, Borduin, Rowland & Cunningham, 1998; vgl. Kapitel 6.4). Sie kommunizieren weniger und verhalten sich eher feindselig-ablehnend (Willner, 1991; vgl. Kapitel 6.4).

Die Frage, wie aggressive Kinder die Gefühle anderer verstehen, beispielsweise die Gefühle von Opfern und Tätern in typischen Konfliktsituationen, ist bisher empirisch selten untersucht worden (Arsenio & Fleiss, 1996). Es bestehen zwar auch einige Untersuchungen zur Empathiefähigkeit aggressiver Kinder, doch die Forschungsergebnisse sind uneinheitlich: Einige Autoren berichten über eine niedrigere Fähigkeit zur Empathie und sozialen Perspektivenübernahme (Chandler & Moran, 1990), andere hingegen nicht (Lee & Prentice, 1988).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die sozialkognitive Forschung zur Aggressionsgenese nachgewiesen hat, dass aggressive Kinder typische Defizite in der Informationsverarbeitung aufweisen, die sich als feindselig-ablehnende Kognitionen umschreiben lassen.

Die Ergebnisse zu Zusammenhängen zwischen dem Selbstwert, Empathie und der sozialen Perspektivenübernahme einerseits und Aggression andererseits sind allerdings weniger eindeutig. Es bedarf folglich weiterer Forschung, um diese Zusammenhänge aufzudecken.

### 3.4 Der entwicklungspsychopathologische Ansatz

Die Entwicklungspsychopathologie beschäftigt sich mit der jeweiligen entwicklungs-spezifischen Psychopathologie (vgl. Cicchetti, 1989; Laucht, Esser & Schmidt, 2000). Dabei werden von der Norm abweichende Entwicklungsverläufe wie antisoziales Verhalten beschrieben mit dem Ziel, Risiko- und Schutzfaktoren zu identifizieren (vgl. Bassarath, 2001).

Ein solches Entwicklungsmodell aggressiven Verhaltens (Loeber, 1990) ist in Kapitel 2.5 vorgestellt worden. Bei der Definition der Risiko- und Schutzfaktoren werden verschiedene Theorien zur Störungsätiologie miteinbezogen. Die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Faktoren werden berücksichtigt. Tabelle 3.1 zeigt einige Risiko- und Schutzfaktoren aggressiven Verhaltens (Steinhausen, 2000).

Tabelle 3.1: Risiko- und Schutzfaktoren bei Störungen des Sozialverhaltens

	<b>Individuum</b>	<b>Familie</b>	<b>Soziale Umwelt</b>	<b>Gesellschaft</b>
<b>Risiko-faktoren</b>	Genetische und neurophysiologische Faktoren	Disharmonie der Partner Trennung/Scheidung	Wohndichte und -qualität	Ökonomische Strukturveränderungen
	Prä- und perinatale Risikofaktoren	Vernachlässigung/ Misshandlung	Mangel an sozialen Diensten	Arbeitslosigkeit
	Schwieriges Temperament	Dysfunktionale Erziehung	Soziale Desintegration	Armut
	Männliches Geschlecht	Mangelnde Problemlösungs-fertigkeiten	Niedriges Bildungsangebot	Reduzierte Sozialhaushalte
	Belastende Lebensereignisse	Psychische Störungen, speziell Alkohol- und Drogenmissbrauch	Dissoziale Freunde/ Jugendbanden	Ghettoisierung
	Zeuge von Gewalt-erfahrungen	Kriminalität einschliesslich Duldung von Delinquenz	Hohe Kriminalitäts-belastung	Unkritische Gewaltdarstellung in den Medien
	Drogenmissbrauch	Ökonomische Belastungen	Verfügbarkeit von Drogen	Kulturelle Begünstigung von Gewalt
<b>Schutz-faktoren</b>	Autonomie	Stabile Partnerschaft	Versorgung und Unterstützung	Versorgung und Unterstützung
	Soziale Kompetenz	Fürsorge und Unterstützung	Dichtes Netz sozialer Dienste und Angebote	Ökonomische Sicherheit
	Problemlösungs-fertigkeiten	Emotionale Zuwendung und Disziplin	Soziale Integration/ Bürgerbeteiligung	Soziale Integration/ Bürgerbeteiligung
	Reflexivität/ Impulskontrolle	Belastbarkeit und positive Kommunikation	Hohe Erwartungen	Wirksame Sozialpolitik
	Anpassungs-fähigkeit	Hohe Erwartungen	Niedrige Kriminalitäts-belastung	Strikte Gesetzesanwendung

Die Schutzfaktoren können als Ziele von Präventiv- und Interventionsprogrammen sinnvoll genutzt werden.

Die Art der Interaktion zwischen den Schutzfaktoren und Stress auslösenden Ereignissen beeinflusst den Entwicklungsverlauf aggressiven Verhaltens und die allgemeine Anpassungsfähigkeit des Kindes (Ladd & Burgess, 2001). Im Sinne einer vollständigen Ätiologie aggressiven Verhaltens ist der entwicklungspsychopathologische Ansatz als Metatheorie zu betrachten, in dem psychosoziale und individuelle Faktoren sowie deren Wechselwirkung berücksichtigt werden können.

### **3.5 Diskussion und Evaluation der Erklärungsansätze**

Zum Abschluss dieses Kapitels werden einige problematische Grundannahmen der vorgestellten ätiologischen Modelle von Aggression diskutiert sowie begründet, warum der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz als theoretische Grundlage der Arbeit gewählt wurde. Es wird auch erläutert, warum das Gefühlsverständnis als spezifische Komponente des sozialen Verstehens einen besonderen Stellenwert bei der Genese von Aggression hat.

#### **3.5.1 Abgrenzung und Integration der verschiedenen ätiologischen Modelle**

In den vorherigen Abschnitten ist deutlich geworden, dass gesellschaftliche Entwicklungen und psychosoziale Merkmale wie soziale Armut in einer Familie grundlegend mit dem Aggressionspotenzial von Kindern zusammenhängen. Aus der Interaktion ungünstiger psychosozialer und individueller Aspekte können Teufelskreise entstehen, die nur schwer zu durchbrechen sind (vgl. Kapitel 1). Ungünstige psychosoziale Bedingungen (beispielsweise in Schulen) können für Kinder eine Form von struktureller Gewalt sein, die Folgen für die psychische Verfassung haben: Neben massiver Aggression könnten beispielsweise auch vermehrt soziale Ängste und Depressionen bei den Kindern auftreten (Edelstein, 2002).

Dies verdeutlicht, dass neben therapeutischen Interventionen immer auch Massnahmen auf sozialpolitischer und erzieherischer Ebene erforderlich sind, um langfristige Veränderungen des Aggressionspotenzials erzielen zu können. Die gesellschaftlichen und psychosozialen Erklärungen von Aggression sind folglich für ein differenziertes Verständnis der Entstehung von Aggression notwendig.

Ein mit diesen Ansätzen verbundenes Problem ist, dass in Diskussionen häufig einzelne Aspekte (beispielsweise: „die Medien“) herausgegriffen und dazu missbraucht werden, einseitige Schuldzuweisungen vorzunehmen („die Gesellschaft ist schuld“). Pauschalisierungen sind jedoch für eine ernsthafte Diskussion der Ursachen von Aggression eher hinderlich.

Eine differenzierte Argumentation innerhalb des psychosozialen Ansatzes führt hingegen immer zu einer Ergänzung und Erweiterung der Erklärungen, die beim Individuum ansetzen.

Bei den Ansätzen, die sich mit individuellen Bedingungen der Entstehung von Aggression auseinandersetzen, wurde in der Arbeit der kognitiv-entwicklungspsychologische Ansatz präferiert. Die Grundannahmen dieser theoretischen Tradition lassen sich deutlich von den weiteren theoretischen Traditionen abgrenzen. Es bestehen jedoch auch einige Integrationsmöglichkeiten. Im Folgenden wird dies näher erläutert.

#### *Psychoanalytischer Ansatz*

In Abschnitt 3.2.1 wurde verdeutlicht, dass sich die Neopsychoanalyse sehr stark von dem in der klassischen Psychoanalyse formulierten Konzept des Aggressionstriebes distanziert hat. Vielmehr wird die Genese von Aggression auf eine Identitäts- und Selbstwertproblematik zurückgeführt. Diese ergeben sich aus frühkindlichen Erfahrungen emotionaler Ambivalenzen. In der Bindungstheorie (vgl. Kapitel 4) wurde dieser Gedanke aufgegriffen und erarbeitet, welche frühkindlichen Eltern-Kind-Bindungsmuster zu unterscheiden sind. In Forschungen wurde untersucht, welche Zusammenhänge zwischen diesen Bindungsmustern und der psychischen Entwicklung bestehen.

Die neopsychoanalytische Annahme der Selbstwertproblematik sowie die bindungstheoretischen Überlegungen sind gut in neuere kognitive Entwicklungstheorien integrierbar, die davon ausgehen, dass mit kognitiven Entwicklungsverzögerungen Defizite in der sozioemotionalen und Verhaltensentwicklung einhergehen, die wiederum auf den Selbstwert und das Gefühl von Selbstwirksamkeit rückwirken.

#### *Biologischer Ansatz*

Biologische Forscher nehmen an, dass aggressives Verhalten genetische Ursachen habe. Ein früher theoretischer Vorläufer dieser Sichtweise ist der auf psychoanalytischer und ethologischer Seite formulierte Aggressionstrieb als Ursache aggressiven Verhaltens (Freud, 1920; Lorenz, 1966). Die Annahme endogener Ursachen von Aggression wurzelt in der Epistemologie, die in der Entstehungszeit der Psychoanalyse das wissenschaftliche Denken bestimmte (Energie des Verhaltens). Im modernen wissenschaftlichen Zeitgeist erfreuen sich soziobiologische und evolutionstheoretische Erklärungsansätze für verschiedene psychologische Phänomene, darunter auch Aggression, wieder grosser Beliebtheit (Wright, 1994). Genetische oder neurophysiologische Forschung, die Gene oder neuronale Strukturen als direkte Ursache von Aggression sehen, setzen häufig das Verhalten mit den zugrunde liegenden neuronalen Strukturen gleich.



Das verhindert jedoch den Zugang zum Erleben von Aggression und damit zum wirklichen Verständnis von aggressivem Verhalten als Ausdruck des Erlebens.

Genetische Ursachen sind auch stets mit psychosozialen Aspekten konfundiert (vgl. Abschnitt 3.1), so dass keine validen Rückschlüsse auf genetische Ursachen möglich sind. Die Grundannahme der neurophysiologischen und biologischen Erklärungsansätze ist nicht zuletzt deshalb problematisch, weil sie impliziert, dass das Verhalten durch erzieherische und therapeutische Massnahmen nur schwer verändert werden kann. Die Implikation ist insofern gefährlich, weil sie zur „Duldung“ aggressiven Verhaltens beitragen könnte. Unter lerntheoretischer Perspektive würde das zu einer Verstärkung des Verhaltens beitragen.

Die meisten der neueren Forschungen gehen jedoch von Wechselwirkungen zwischen biologischen Parametern und Umweltmerkmalen aus und lassen folglich auch Interventionen zu. In diesem Sinne sind diese Arbeiten gut in kognitive Forschungen integrierbar. Es bestehen bereits einige interessante Forschungen, die diese Integration explizit vornehmen. So wird beispielsweise in neurokognitiven Modellen zur Ätiologie von Aggression der Zusammenhang zwischen Aggression, kognitiver Wahrnehmung und neurophysiologischen Parametern hergestellt (Blair, 2001).

#### *Lerntheoretischer Ansatz*

Die lerntheoretische Perspektive basiert auf dem Grundsatz, dass Verhalten von Grund auf erlernt ist und durch gezieltes Einsetzen der Verstärkungsprinzipien verändert werden kann. Ein prinzipielles Problem an lerntheoretischen Erklärungen ist die Annahme des Reiz-Reaktion-Assoziationismus, die dazu führt, dass dem Individuum im Lernprozess die Rolle des passiven Rezipienten zukommt. Dies vernachlässigt die Tatsache, dass Handelnde Lernprozesse mitkonstruieren, manipulieren und aktiv gestalten.

Die klassische lerntheoretische Erklärung von Aggression unterscheidet sich folglich grundlegend von kognitiv-entwicklungspsychologischen Erklärungen. Ähnlich wie bei den neopsychoanalytischen Erklärungen sind jedoch auch neuere lerntheoretische Ansätze, die kognitive Prozesse bei den Lernprozessen berücksichtigen, zum Teil in das kognitiv-entwicklungspsychologische Modell der Aggressionsgenese integrierbar (vgl. Abschnitt 3.2.3.2).

#### *Kognitiv-entwicklungspsychologischer Ansatz*

Es wurde verdeutlicht, dass aggressives Verhalten unter kognitiv-entwicklungspsychologischer Perspektive im Zusammenhang mit sozialen Erkenntnisproblemen diskutiert wird. Kognitive Entwicklung vollzieht sich als innerer Adaptationsprozess, der durch die Umwelt angeregt wird und der sich durch ein fortschreitendes Differenzieren der Perspektiven von Selbst und anderen kennzeichnet.

Angewandt auf aggressives Verhalten wird angenommen, dass aggressives Verhalten mit einem egozentrischen Denkstil zusammenhängt, der wiederum mit einem bestimmten Niveau der emotionalen Entwicklung und der Fähigkeit zur Perspektivendifferenzierung einhergeht (vgl. Kapitel 4). Das soziale Umfeld spielt dabei eine grundlegende Rolle, denn Dezentrierung im Denken vollzieht sich durch die aktive Auseinandersetzung mit Aspekten der Umwelt. So beeinflusst beispielsweise das familiäre Milieu systematisch das kognitive Entwicklungsniveau und die Fähigkeit, Gefühle und Absichten anderer zu verstehen. Die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme wurde in der Theorie zur Entwicklung des sozialen Verstehens von Selman (1984), die auf der kognitiven Tradition aufbaut, differenziert analysiert. Das Entwicklungsniveau der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme wird darin als Bedingung bei der Entstehung und Aufrechterhaltung problematischen Sozialverhaltens diskutiert. Und umgekehrt setzen Veränderungen im Verhalten an den kognitiven und motivationalen Prozessen an, die aggressives Verhalten mitverursachen. Diese Theorie wird als Grundlage der Arbeit im folgenden Kapitel ausführlich beschrieben.

### **3.5.2 Auswahl des Gefühlsverständnisses**

Abschliessend soll zusammenfassend begründet werden, warum das Gefühlsverständnis als eine spezifische Komponente der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme zur Analyse von Aggression herausgegriffen wurde.

Aus kognitiv-entwicklungspsychologischer Perspektive haben aggressive Kinder einen kognitiven Entwicklungsrückstand. Dieser geht mit Problemen auf affektiver Ebene einher. Übertragen auf den moralischen Bereich bedeutet dies beispielsweise, dass aggressive Kinder neben dem Problem, die Sinnhaftigkeit von Regeln kognitiv nachzuvollziehen, häufig auch Probleme haben, die Gefühle von Tätern und Opfern nach moralischen Regelverletzungen angemessen zu bewerten. Diese Fähigkeit ist eine Komponente der Empathie und beeinflusst die Motivation, sich prosozial zu verhalten. In der Entwicklungspsychologie wird angenommen, dass die Wahrnehmung und Bewertung der eigenen Gefühle und die emotionalen Reaktionen auf andere in Konflikten gerade bei der Internalisierung von Werten und Regeln in der frühen und mittleren Kindheit eine wichtige Rolle spielen (Kochanska, 1994). Innerhalb der Empathieforschung konnte gezeigt werden, dass das Empfinden von Empathie stärker ist, wenn man dazu fähig ist, sich emotional in die Perspektive des anderen zu versetzen (Hoffmann, 2000). Das Empfinden von Empathie wirkt folglich förderlich für den Aufbau prosozialen Verhaltens.

Das Gefühlsverständnis liefert daher als eine kognitive Komponente von Empathie Hinweise auf die Motivation, sich prosozial zu verhalten, indem die Fähigkeit, die Gefühle anderer nachzuvollziehen, über die Qualität des empathischen Empfindens mitbestimmt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Gefühlsverständnis als ein Teil des allgemeinen Beziehungsverständnisses das Sozialverhalten grundlegend beeinflusst, indem es die Motivation zu prosozialen Handlungen erzeugt (Carlo, Knight & Eisenberg 1991; Denham, 1986). Daher ist das Gefühlsverständnis neben der allgemeinen Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme besonders relevant, um die Entstehung aggressiven Verhaltens zu erklären.