

## 4 Die theoretische Grundlage der Untersuchungen

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Gefühlsverständnis als einer Bedingung bei der Genese aggressiven Verhaltens. Das Gefühlsverständnis ist ein kognitiver Prozess und Teil des allgemeinen sozialen Verstehens. Die allgemeine Fragestellung der Arbeit ist, ob aggressive Kinder Probleme damit haben, Gefühle zu verstehen und die Perspektive anderer zu übernehmen. Darauf aufbauend wird untersucht, ob sich diese Erkenntnisprobleme vor allem in typischen Problembereichen (wie beispielsweise dem moralischen Bereich), das heißt bereichsspezifisch, ergeben, oder ob sie bereichsunabhängig und für alle aggressiven Kinder, das heißt unabhängig vom Motiv des Verhaltens, auftreten. In Kapitel 2 wurde erörtert, dass die dem aggressiven Verhalten zugrunde liegende Motivation mitbestimmt über die Stärke und die Breite aggressiven Verhaltens (differentialdiagnostische Unterscheidung). Es wird daher angenommen, dass die sozialen Erkenntnisprobleme aggressiver Kinder bereichsspezifisch und in Abhängigkeit von dem Motiv, das dem Verhalten zugrunde liegt, variieren. Das heißt, wir gehen davon aus, dass sich die Erkenntnisprobleme aus einer Person-Situation-Interaktion heraus ergeben.

Die Beziehung zwischen dem sozialen Verstehen und dem Sozialverhalten ist innerhalb der sozialkognitiven Entwicklungstheorie beschrieben worden, die als theoretische Grundlage der Arbeit ausgewählt wurde. Eine Grundannahme dieser theoretischen Tradition ist, dass die Gründe, die ein Kind dem Handeln eines anderen Kindes attribuiert, die Art und Qualität der Interaktion mit diesem Kind entscheidend beeinflussen (Piaget, 1973; Shantz, 1983).

Nach Kohlberg (1973) enthält eine Beschreibung des Sozialverhaltens notwendigerweise eine Beschreibung der Art, wie das Kind seine soziale Umgebung und sich selbst wahrnimmt (S. 372). So wird beispielsweise ein Kind, das denkt, ein anderes hätte mit Absicht seinen PC zerstört, sich mit hoher Wahrscheinlichkeit aggressiv verhalten. Wenn das Kind jedoch annimmt, dass das Kind den PC unbeabsichtigt zerstört hat, wird es eher nicht aggressiv reagieren (Dodge, 1980). Und weiter: Vermutet das Kind, dass sich das andere Kind wegen des zerstörten PCs gar nicht schuldig fühlt, wird es eher wütend werden, als wenn es denkt, dass sich das andere Kind schuldig fühlt, weil es den Schaden nicht beabsichtigt hat. Die Erfahrungen, die ein Kind in den sozialen Interaktionen gewonnen hat, beeinflussen wiederum die Wahrnehmung des Kindes (Damon & Killen, 1982). Das heißt in unserem Beispiel, wenn das Kind, dem der PC gehört, die Erfahrung gemacht hat, dass sich das andere Kind dafür entschuldigt hat, dass es den PC zerstört hat, wird es in der Folge auch öfter annehmen, dass vergleichbare Handlungen unbeabsichtigt waren. Das bestimmt die weiteren sozialen Interaktionen dieses Kindes.

Interindividuelle Unterschiede im sozialen Verstehen sind in erheblichem Ausmass auf entwicklungsbedingte Unterschiede in den sozialkognitiven Wahrnehmungen zurückzuführen und können sich in Verhaltensunterschieden manifestieren (Selman, 1984). Aggressive Verhaltensweisen sind dann Ausdruck einer spezifischen Ausprägung des impulsiven Stils, vor allem eines egozentrischen, konkretistischen, also „unterentwickelten“ Blickwinkels (Shapiro, 1965).

Diese Annahme ist in einigen neueren Forschungen angezweifelt worden. Die Kritiker beziehen sich auf so genannte „Machiavellistische Persönlichkeiten“, also Menschen von hoher kognitiver Intelligenz und Manipulationsfähigkeit. Aggressive Kinder sind demnach nicht per se kognitiv entwicklungsverzögert. Vielmehr verstehen sie die Gefühle sehr wohl und nutzen diese sogar effektiv für die Verwirklichung ihrer eigenen Ziele. Es fehlt also vor allem das empathische Mitfühlen, nicht jedoch das kognitive Verständnis von Gefühlen (Ciucci & Fonzi, 1999; Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Es ist möglich, dass dieser Zusammenhang für eine Untergruppe aggressiver Kinder zutrifft (beispielsweise intentional aggressive Kinder). Da wir jedoch an allgemeinen Entwicklungszusammenhängen zwischen aggressivem Verhalten und sozialen Erkenntnisproblemen interessiert sind, hat die Untersuchung dieser Annahme für die vorliegende Arbeit untergeordnete Priorität.

Der theoretische Rahmen der empirischen Untersuchungen orientiert sich deshalb an der Annahme einer sozialkognitiven Entwicklungsverzögerung, die in der Theorie der Entwicklung des sozialen Verstehens von Selman (1984) ausgearbeitet wurde. Die theoretischen Grundannahmen wurden aus der kognitiv-strukturalistischen Tradition heraus entwickelt (Kohlberg, 1969; Piaget, 1983) und von Keller (1976, 1996) weiterentwickelt (vgl. Kapitel 6.2). In der Theorie wird die Entwicklung des sozialen Verstehens des Kindes unter Berücksichtigung seiner Perspektive differenziert analysiert. Die Bedeutung sozialer Beziehungen soll in der Sprache des Kindes dargestellt werden. Das Niveau des sozialen Verstehens liegt der Qualität des Sozialverhaltens zugrunde, denn Sozialverhalten kann nach Selman „... nicht als soziales verstanden und klassifiziert werden, ohne den vom Handelnden subjektiv gemeinten Sinn zu berücksichtigen“, denn „... das untersuchte soziale Verhalten besitzt eine intersubjektive Bedeutung für die Beteiligten selbst“ (1984, S. 19). Das Sozialverhalten von Kindern soll deshalb mit Hilfe der Kategorien der Kinder beschrieben und interpretiert werden.

Die dem empirischen Vorgehen zugrunde liegende Annahme ist, dass ein Kind in einer bestimmten Form agiert, weil es ein bestimmtes Niveau des sozialen Verstehens hat. Es geht also um die Beschreibung des Verständnisses der Gefühle, Absichten und Beziehungen, und wie sich dieses Verständnis im Sozialverhalten reflektiert. Das macht die Theorie grundlegend für die Fragestellung der Arbeit.

Das Konzept der sozialen Perspektivenübernahme knüpft an Konzepte aus der kognitiv-strukturalistischen Theorie von Piaget (1983) an. In Piagets Theorie taucht der Begriff der sozialen Perspektivenübernahme nicht explizit auf. Es gibt aber ein damit eng verwandtes Konstrukt, das Konzept des Egozentrismus.

#### **4.1 Das Konzept des Egozentrismus bei Piaget**

Piaget (1975) beschreibt das undifferenzierte, intellektuell zentrierte kindliche Denken als egozentrisch. Dies trifft auf Kinder in der voroperationalen Phase zu. Nach Damon bedeutet „... dieser Mangel an Unterscheidung die Unfähigkeit, die sozialen Perspektiven anderer als von der eigenen unterschieden wahrzunehmen“ (1990, S. 262). Die eigenen Gedanken und Gefühle werden dann auch den anderen zugeschrieben. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist die Voraussetzung dafür, die sozialen Perspektiven anderer zu übernehmen und kompetent an sozialen Interaktionen teilzunehmen. Ein Bereich, in dem Piaget den Egozentrismus neben verschiedensten anderen untersucht hat, ist der des Verstehens sozialer Interaktionen (1975). In dem Bereich zeigten sich Entwicklungsstufen, die die Kriterien der Stufenabfolge erfüllen. Kinder im Vorschulalter sind nach dieser Theorie egozentrisch. Das drückt sich darin aus, dass Kinder in diesem Alter prinzipiell vermuten, die Gedanken und Gefühle anderer seien mit den eigenen Gedanken identisch. Ausserdem können Kinder auf dieser Stufe noch nicht unterscheiden zwischen dem, was sie wissen, und der Sache. Ab ca. 7 Jahren werden Kinder zunehmend weniger egozentrisch. Sie sind zunehmend dazu fähig, mehrere Aspekte eines Sachverhalts gleichzeitig zu berücksichtigen und sich in die Sichtweise eines anderen zu versetzen (Borke, 1971; Keller, 1974; Piaget, 1994; Piaget & Inhelder 1971). Die Dezentrierung im Denken wird durch Konflikte mit anderen, insbesondere den Gleichaltrigen, erleichtert.

Autoren der interaktionistischen Tradition wie G. H. Mead haben die Annahme, dass Dezentrierung unilateral kompetentes Sozialverhalten bedingt, kritisiert. Sie sehen vielmehr die sozialen Interaktionen als Bedingung für die Weiterentwicklung des (sozialen) Verstehens (Mead, 1934). Das Kind wird in soziale Bezugssysteme hineingeboren und übernimmt die Interaktionsstrategien, die dort gültig sind. Es stellt keine Urteilsprozesse über andere an und erwirbt auch kein Konzept vom Verhalten eines bestimmten Menschen als solchen. Vielmehr geht es von der konkreten Beziehungsform aus, in der es zu jemand anderem steht. Sein Wissen stammt nicht aus Reflexionen über andere, sondern aus Interaktionen mit ihnen. Es entwickelt ein Konzept über das Verhalten in spezifisch definierten Beziehungen (Youniss, 1980, 1983).

Neben der Kritik aus der interaktionistischen Tradition bezieht sich eine weitere Kritik auf die Vernachlässigung der Rolle der Gefühle in der Theorie von Piaget.

In der Tat hat Piaget die Tatsache vernachlässigt, dass sich sowohl der motivationale Zustand als auch die Umwelt systematisch auf die individuelle Entwicklung auswirken können (Edelstein & Schröder, 2000). Auf diese Debatte wird in Kapitel 6.2 näher eingegangen.

#### **4.2 Die Entwicklung des sozialen Verstehens nach Selman**

In der Theorie der Entwicklung des sozialen Verstehens wird soziale Perspektivenübernahme als eigene Entwicklungsdimension beschrieben. Der Begriff der sozialen Perspektivenübernahme umfasst „... nicht nur die Art, in der soziales oder psychologisches Wissen der einen vom Standpunkt einer anderen Person gesehen werden mag, wie dies der Begriff der Rollenübernahme tut, sondern umfasst wesentlich das sich entwickelnde Verständnis dafür, wie verschiedene Blickwinkel zueinander in Beziehung stehen und miteinander koordiniert werden“ (Selman, 1984, S. 30). Es geht also darum, wie das Kind die Beziehungen zwischen den sozialen Perspektiven des Selbst und des anderen konzipiert. Die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme entwickelt sich in einer Stufenabfolge. Jede Stufe erfasst das Niveau, auf dem das Kind andere Kinder und ihre Absichten wahrnimmt, ihre Gefühle inferiert und ihre Handlungsrollen in Situationen interpretiert. Die Entwicklung dieser sozialen Dimension unterscheidet sich von der Entwicklung nicht sozialer Konzepte. Sie ist eine genuin soziale und wird entscheidend durch die Beziehungen mit anderen, beispielsweise den Eltern, gefördert (Keller, 1996). Perspektivenübernahme liegt weiteren sozialen Konzepten strukturell zugrunde, beispielsweise den Konzepten, die Kinder zum Verständnis von Freundschaft oder des Selbst entwickeln.

In seinen empirischen Arbeiten baut Selman (Selman, 1971; Selman & Byrne, 1974; Selman & Damon, 1975) auf den Arbeiten Flavells zur Rollenübernahme (1968) auf. Ursprünglich wurde das Konzept der Rollenübernahme von G. H. Mead entwickelt, der darunter die Fähigkeit des Individuums verstand, den anderen im Selbst abzubilden (1969). Wechselseitige Rollenübernahme bedeutet, dass das Individuum durch die Teilnahme an sozialen Interaktionen sich selbst durch andere erfahren kann und sich dadurch die Möglichkeit eröffnet, die Bedeutung von Handlungen so zu erfahren wie andere. Rollenübernahme ist bei Mead vor allem ein Erkenntnisprozess und beinhaltet weniger affektive Teilnahme bzw. empathisches Verständnis (Keller, 1976, S. 35). Flavell (1968) hat untersucht, wie Kinder das Verständnis von Gedanken, Absichten und Gefühlen erlernen. Das hat eine Reihe weiterer Forschungsarbeiten zum Thema nach sich gezogen. Gerade das Verständnis der subjektiven Eigenschaften der Teilnehmer an sozialen Beziehungen wie Gefühlen, Absichten und Gedanken fällt Kindern in der frühen Kindheit sehr schwer (Damon, 1989; Piaget, 1973).

Nach Harris (1992) lernen Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren immer mehr, dass das Gefühlserleben von der subjektiven Situation abhängt und die objektive Situation eher eine untergeordnete Rolle spielt. Kinder lernen auch zunehmend, ambivalente Gefühle zu verstehen (Harter & Whitesell, 1989) und „echte“ von „vorgetäuschten“ Gefühlen zu unterscheiden (Harris, 1992).

Das Verständnis von Gefühlen beinhaltet jedoch auch „dynamische Aspekte interpersonaler Beziehungen“ (Damon, 1989), die in den Untersuchungen meistens nicht berücksichtigt wurden. Selman kommt das Verdienst zu, diese dynamischen Prozesse in seinem Konzept der sozialen Perspektivenübernahme herausgearbeitet zu haben. Um die verschiedenen Niveaus der sozialen Perspektivenübernahme abzuleiten, haben Selman und seine Mitarbeiter die Begründungen von Kindern in Interviews über hypothetische Dilemmata in verschiedenen Bereichen der sozialen Kognition analysiert (Adalbjarnardóttir & Selman, 1989; Selman & Schultz, 1990). Keller (1984, 1986, 1996; Keller & Wood, 1989) hat das Konzept der Perspektivenübernahme in Bezug auf Freundschaftsbeziehungen weiter ausgearbeitet und gezeigt, dass Freundschaftsbeziehungen im Bereich der Moral relevant sind. Die Analyse des Freundschaftsdilemmas wird im Zusammenhang mit der moralischen Entwicklung bei aggressiven Kindern in Kapitel 6.2 vorgestellt.

In neueren Forschungsarbeiten wird bei der empirischen Untersuchung der Niveaus der sozialen Perspektivenübernahme insbesondere darauf geachtet, wie je nach individuellem Entwicklungsstand die Gedanken und Gefühle der Interaktionspartner nachvollzogen werden können (Adalbjarnardóttir, 2001).

#### **4.2.1 Die vier Niveaus der sozialen Perspektivenübernahme**

Individuelle Entwicklung wird als Prozess verstanden, den zunehmendes Verständnis von Gefühlen, Beziehungen und Handlungen kennzeichnet. In der Entwicklung durchläuft jedes Kind vier sequentiell geordnete Niveaus der Perspektivenübernahme. Die Niveaus spiegeln unterschiedliche Typen von Beziehungen zwischen dem Selbst und den anderen wider.

Der dabei verwendete Strukturbegriff erfüllt die von der kognitiven Theorie geforderten Kriterien an eine Stufenabfolge. Jedes Niveau impliziert gegenüber dem vorausgehenden Niveau eine Zunahme von Differenzierung und Integration von Perspektiven. Dies umfasst qualitative Unterschiede in der Art, wie die sozialen Perspektiven wahrgenommen werden. Die Unterschiede sind qualitativ, weil sie von einer Stufe zur nächsten eine Restrukturierung der Art und Weise darstellen, wie das Kind soziale Beziehungen auffasst. Die Stufen werden in invarianter Sequenz durchlaufen, das heißt die Abfolge, in der die Stufen durchlaufen werden, ist immer die gleiche.

Keine Stufe kann übersprungen oder ausgelassen werden, und die Richtung der Entwicklung ist im Prinzip invariant (das heisst, es gibt keine Regressionen).

Zur Invarianz der Stufenabfolge meint Selman, dass Kinder, die über höhere Formen des sozialen Denkens verfügen, zwar gelegentlich regredieren. Dann können sie auch Problemlösungen vorschlagen, bei denen sie auf Konzeptionen niedrigerer Niveaus zurückgreifen. Immer gibt es eine obere Grenze der Kompetenz beim heranwachsenden Kinde (1984, S. 72). Jede Entwicklungsstufe ist zudem ein strukturiertes Ganzes. Die Begründungen auf einer Stufe repräsentieren eine spezifische Entwicklungslogik, die soziales Verstehen auf dieser Stufe beschreibt. Die Stufen des sozialen Verstehens stellen hierarchische Integrationen der vorhergehenden Stufen dar und bilden zunehmend umfassendere Strukturen der Organisation sozialer Interaktionen und deren Wahrnehmung. Die Stufen lassen sich wie folgt beschreiben:

*Niveau 0 (egozentrisch-impulsive Perspektivenübernahme, ca. 3–8 Jahre):*

Auf Niveau 0 ist das Kind dazu in der Lage, bestimmte Gedanken und Gefühle bei anderen zu erkennen. Es unterscheidet aber die Perspektive anderer Personen noch nicht von der eigenen. Es versteht nicht, dass andere Kinder Gefühle und Absichten anders wahrnehmen könnten als es selbst. Das Kind kann auch nicht deutlich zwischen den physischen und psychischen Eigenschaften von Menschen unterscheiden. Das führt dazu, dass die äusseren Aspekte einer Handlung mit den durch sie zum Ausdruck gebrachten Gefühlen verwechselt werden. Absichtliches und unabsichtliches Verhalten werden nicht deutlich voneinander unterschieden.

*Niveau 1 (subjektive, unilaterale Perspektivenübernahme, ca. 5–9 Jahre):*

Auf Niveau 1 kann das Kind die Gedanken und Gefühle anderer Kinder von seinen eigenen unterscheiden, weil es beispielsweise realisiert, dass sie andere Dinge wissen als es selbst. Das Kind kann zwischen physischen und psychischen Merkmalen von Menschen differenzieren. Beabsichtigte und unbeabsichtigte Handlungen können voneinander unterschieden werden.

*Niveau 2 (selbstreflexive, reziproke Perspektivenübernahme, ca. 7–12 Jahre):*

Das Kind auf Niveau 2 ist dazu fähig, seine eigenen Gedanken und Gefühle zu reflektieren und sie aus der Perspektive der zweiten Person zu sehen. Es kann die Perspektiven anderer über seinen eigenen Gefühlszustand antizipieren und erkennt, dass diese Antizipation wiederum seine Wahrnehmung der anderen beeinflusst.

*Niveau 3 (wechselseitige Perspektivenübernahme, ca. 10–15 Jahre):*

Auf dem dritten Niveau kann das Kind die Perspektive der dritten Person einnehmen. Es erkennt, dass in einer Interaktion von zwei Personen jeder sich in den anderen hineinversetzen kann und sich von diesem Standort aus selbst wahrnimmt, bevor die Person sich zu einer Handlung entscheidet. Das Kind betrachtet Menschen als mit überdauernden Eigenschaften ausgestattet.

Selman hat noch ein weiteres Niveau beschrieben, das aber für die vorliegende Arbeit nicht relevant ist, da es sich allenfalls in der späteren Adoleszenz und bei Erwachsenen findet. Der Vollständigkeit halber soll es hier dennoch beschrieben werden.

*Niveau 4 (tiefenpsychologische Perspektivenübernahme, ab 12 Jahre):*

Selman beschreibt das Niveau 4 als ein Niveau, auf dem „... Handlungen, Gedanken und Motive als psychologisch determiniert verstanden werden. Der Begriff des Unbewussten entsteht. Persönlichkeit wird als Produkt von Eigenschaften, Meinungen Werten und Einstellungen verstanden, als System mit individueller Lebensgeschichte. Die subjektiven Perspektiven von Personen werden gleichzeitig auf mehreren, auch tieferen Kommunikationsebenen verstanden“ (1984, S. 54).

Zur Überprüfung der Gültigkeit der Stufenabfolge haben Selman und seine Mitarbeiter eine Reihe von Validierungsstudien durchgeführt. Insgesamt konnte die Stufenabfolge empirisch abgesichert werden. Seinen Ergebnissen zufolge lässt sich ein Grossteil der 6-jährigen Kinder Niveau 1 zuordnen. 8-Jährige befinden sich zu rund 40% auf Niveau 1 und zu 50% auf Niveau 2. 10-Jährige befinden sich hingegen zu 60% auf Niveau 2 und jeweils zu 20% auf Niveau 1 und 3. Daraus lässt sich für die hier verwendete Stichprobe (vgl. Kapitel 6) folgern, dass sich die meisten der Kinder mindestens Niveau 1 des sozialen Verstehens zuordnen lassen sollten und damit dazu in der Lage sein sollten, die eigenen Gefühle von denen anderer zu unterscheiden.

*Emotionsverständnis*

Das Verstehen von Emotionen wurde innerhalb der Entwicklungspsychologie intensiv untersucht. Eine gängige methodische Herangehensweise ist die Vorgabe von Gesichtern, die (universelle) Basisemotionen ausdrücken (Ekman, 1993; Ekman & Davidson, 1994). Forschungsarbeiten stützen dabei die Annahme, dass Kinder im Grundschulalter bereits die eigenen Gefühle von denen anderer differenzieren können bzw. die Perspektive und die Gefühle anderer nachvollziehen können.

Nach Denham (1998) lassen sich im Entwicklungsverlauf verschiedene Entwicklungsveränderungen im Gefühlsverständnis von der frühen bis zur mittleren Kindheit nachweisen (vgl. Eisenberg & Strayer, 1987). So hat sich beispielsweise gezeigt, dass Kinder am Ende der Vorschulzeit über ein solides Grundwissen über die grundlegenden Gefühle verfügen und zunehmend besser dazu in der Lage sind, die Gefühle anderer nonverbal zu erkennen und verbal zu benennen (Denham & Couchoud, 1990). Das Verständnis für das gleichzeitige Vorhandensein verschiedener Gefühle entwickelt sich in einer Stufenabfolge und wird im Entwicklungsverlauf zunehmend differenzierter (Harter & Buddin, 1987). Bereits im Vorschulalter sind Kinder dazu in der Lage, die Gründe, die bestimmte Gefühle verursachen, richtig einzuschätzen (Fabes, Eisenberg, McCormick & Wilson, 1988; Strayer, 1986). Vorschüler können auch die Ursachen für ihre eigenen Gefühle benennen (Denham & Zoller, 1991). Dabei macht es einen Unterschied, ob Kinder die Ursachen für negative oder positive Gefühle antizipieren sollen: Es scheint ihnen im allgemeinen leichter zu fallen, Ursachen für negative Gefühle zu identifizieren (Dunn & Hughes, 1998). Während Vorschüler noch häufiger situative Umstände heranziehen, um Gefühle zu begründen, beziehen sich Grundschüler häufiger auf persönliche oder psychologische Aspekte, die die Situation hervorruft (Hughes, Tingle & Sawin, 1981).

Einige Autoren fanden auch Geschlechtsunterschiede im Verständnis der Ursachen, die bestimmte Gefühle hervorrufen. Mädchen nennen häufiger als Jungen interpersonale Gründe für ein bestimmtes Gefühl (Fabes et al., 1988).

Die Forschungsergebnisse sprechen dafür, dass Kinder im Grundschulalter im Allgemeinen dazu in der Lage sind, Gefühle und die sie verursachenden Gründe bei sich selbst und anderen zu verstehen. Es ist wahrscheinlich, dass sich aggressive Kinder in ihrer individuellen Entwicklung noch auf einem niedrigeren Niveau der sozialen Perspektivenübernahme befinden. Das würde eine undifferenzierte Wahrnehmung der Gefühle anderer implizieren und könnte sich auch in dysfunktionalen Handlungen äussern, die zu negativen Interaktionen mit Gleichaltrigen führen. Eine Untersuchung von Cook, Greenberg & Kusche (1994) fand einen Zusammenhang zwischen Verhaltensproblemen und Defiziten im Verstehen verschiedener Gefühlszustände. Bei einer Untersuchung an Vorschülern zeigte sich, dass die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme und zum Gefühlsverständnis mit der Qualität der Interaktion mit einem engen Freund zusammenhing (Dunn, Cutting & Demetriou, 2000).

Es ist möglich, dass dieses Defizit den egozentrischen Standpunkt aggressiver Kinder verstärkt und dass sie aufgrund dieser egozentrischen Perspektive erwarten, dass andere wie sie selbst ausschliesslich ihre eigenen Interessen verfolgen (Projektion der eigenen Motive und Bedürfnisse auf andere).



In einer Untersuchung von Yeates, Schultz & Selman (1991) konnte nachgewiesen werden, dass die Verhaltensanpassung in der Schule mit dem Niveau des sozialen Verstehens zusammenhängt.

### **4.3 Weitere sozialkognitive Erklärungen zur Aggressionsgenese**

Auch innerhalb der kognitiv-strukturgenetischen Tradition sind Aggressionsmodelle entwickelt worden. Ein bekanntes Modell, das die von Piaget formulierten Zusammenhänge zwischen affektiven Prozessen, kognitiven Strukturen und Verhalten auf Aggression anwendet, hat Eckensberger formuliert (Eckensberger & Emminghaus, 1982).

#### **4.3.1 Das Aggressionsmodell von Eckensberger**

Im Aggressionsmodell von Eckensberger & Emminghaus (1982) sind neben Kognitionen Affekte als direkte Ursache von Aggression miteinbezogen. Die Annahme ist, dass sich kognitive und affektive Prozesse gegenseitig beeinflussen und bei der Entstehung von Aggression ineinander wirken. Dabei beruft sich Eckensberger auf Piaget (1995), der affektive und kognitive Wahrnehmungsprozesse als grundlegend verschieden beschreibt, sie aber im konkreten Verhalten als nicht voneinander trennbar beurteilt. Affektivität erzeugt demnach keine Strukturen, sondern bestimmt die Wahrnehmung und liegt als motivationaler Aspekt den Handlungen zugrunde (vgl. Kapitel 6.2). Der Wirkmechanismus, der zu einer aggressiven Verhaltensweise führt, ist nach Eckensberger der folgende: Eine Konfliktsituation ruft einen Affekt hervor, der zu einer bestimmten kognitiven Wahrnehmung der Handlung führt. Die kognitive Wahrnehmung der Situationsauslöser und -folgen und die Einschätzung der eigenen Handlungskompetenz führen zur Neubewertung des Affekts. Die Handlungsauswahl ist von der Interaktion der kognitiven Wahrnehmung und der Bewertung des Affekts bestimmt. Geht man von Eckensbergers Modell aus, ist das Gefühlsverständnis (beispielsweise die nach Regelverletzungen zu bewertenden Gefühle) grundlegend bei der Entstehung von Aggression. Forschungsbefunde über den Zusammenhang zwischen dissozialem Verhalten und moralischen Gefühlen stützen das Modell (vgl. Kapitel 6.2). So zeigen Untersuchungen beispielsweise, dass dissoziales Verhalten mit weniger Empathie einhergeht (Cohen & Strayer, 1996).

Zusammenfassend lässt sich aus dem Aggressionsmodell von Eckensberger ableiten, dass die affektive Wahrnehmung die kognitive Wahrnehmung und die Interpretation von Situationen beeinflusst. Dies wirkt auf die emotionale Wahrnehmung zurück und führt zu einer Neubewertung des Affekts. Die affektive und die kognitive Wahrnehmung bedingen sich also gegenseitig und bestimmen die Handlungsauswahl.

Aus einer negativ verzerrten Bewertung der affektiven und kognitiven Informationen in einer Situation kann demzufolge Aggression resultieren (vgl. auch Harvey, Fletcher & French, 2001).

#### 4.3.2 Der Ansatz der sozialen Informationsverarbeitung von Dodge

Neben den Aggressionsmodellen in der kognitiv-strukturgenetischen Tradition ist für unsere empirische Untersuchungen das Modell der sozialen Informationsverarbeitung von Dodge bedeutsam. Anders als Eckensberger geht Dodge (1986) davon aus, dass die kognitive Bewertung der Situation direkt zur Auswahl einer bestimmten Handlung führt. Der Ansatz der sozialen Informationsverarbeitung befasst sich nicht mit der Entwicklung des sozialen Verstehens, sondern mit den einzelnen Schritten, die beim Prozess der Wahrnehmung eines Gefühls oder einer Absicht über die Bewertung bis hin zum Verhalten durchlaufen werden (vgl. Kapitel 6.3). Demzufolge gibt es in diesem Ansatz auch kein Konzept wie das der sozialen Perspektivenübernahme. Die verschiedenen Schritte der Informationsverarbeitung können indessen auf jeder Stufe des Entwicklungsmodells von Selman durchlaufen werden. Die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme stellt dabei die grundlegende Struktur im Prozess der Informationsverarbeitung dar. Dodge hat den Prozess der Informationsverarbeitung sozialer Reize in fünf Schritten beschrieben, die nacheinander durchlaufen werden (1986). Das ist in Abbildung 4.1 dargestellt.

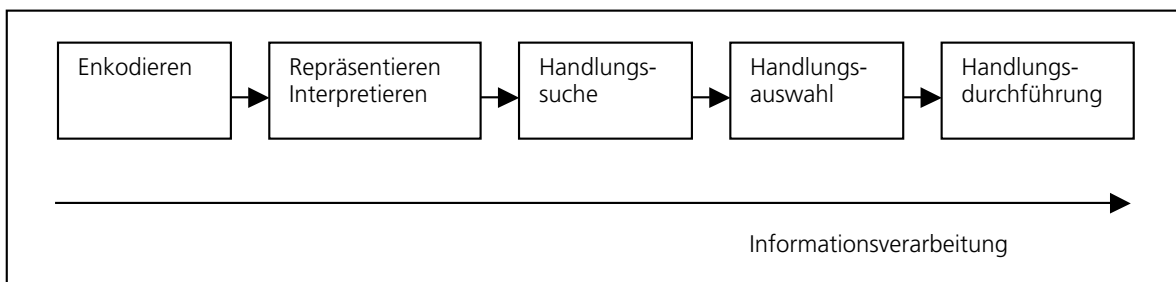


Abbildung 4.1: Die Schritte der sozialen Informationsverarbeitung

Der erste Schritt besteht in der Definition des Problems. Das setzt voraus, dass das Kind aufmerksam ist und die relevanten Reize in der Umwelt wahrnimmt (Enkodieren). Im zweiten Schritt werden die Informationen repräsentiert und interpretiert. Das erfordert die Fähigkeit, die Perspektiven anderer zu übernehmen und den wahrgenommenen Reizen Ursachen zuzuordnen. Im dritten Schritt werden mögliche Verhaltensweisen generiert und im vierten Schritt wird eine Verhaltensweise ausgewählt. Die Entscheidung, welche Verhaltensweise ausgeführt wird, ist durch die Akzeptanz wichtiger Bezugspersonen sowie die eigenen Interessen geleitet.

Eine Voraussetzung dafür ist, dass dem Kind überhaupt verschiedene Verhaltensweisen in seinem Verhaltensrepertoire zur Verfügung stehen. Ein Kind, das eine wahrgenommene verbale Äußerung eines anderen Kindes als Bedrohung wahrnimmt und eine böswillige Absicht vermutet, wird beispielsweise von vornherein die beiden Reaktionen Kampf oder Flucht in Erwägung ziehen. Im fünften Schritt wird die Handlung ausgeführt. Das führt zu einer Bewertung des Verhaltens und einer Reaktion auf Seiten der Umwelt.

Für die vorliegende Arbeit sind vor allem die ersten beiden Schritte der Informationsverarbeitung relevant, und zwar vor allem unter dem methodischen Aspekt. Dodge (1986) hat die sozialkognitive Wahrnehmung von aggressiven Kindern und die zur Konfliktlösung eingesetzten Strategien differenziert empirisch untersucht. Dabei hat er verschiedene Zusammenhänge zwischen aggressivem Verhalten und kognitiven Stilen herausgearbeitet. Umstritten ist, ob sich die interindividuellen Unterschiede in den kognitiven Stilen auf kognitive Entwicklungsunterschiede (Intelligenz) oder aber auf spezifische Muster der Ursachenzuschreibung zurückführen lassen, die sich durch Kommunikations- und Interaktionsprozesse im Verlauf der Entwicklung herausgebildet haben. Auch frühkindliche emotional negative Bindungserfahrungen (vgl. Abschnitt 4.4) und körperlicher Missbrauch in der frühen Kindheit wirken sich auf die Informationsverarbeitung in der mittleren Kindheit aus (Dodge, Bates & Pettit, 1990). Ein typisches Folgeproblem aggressiver Kinder ist, dass sie Schwierigkeiten in der sozialen Interaktion erleben. Deshalb machen sie nur eingeschränkt soziale Erfahrungen und werden von Gleichaltrigen häufig abgelehnt. Der soziale Rückzug von einer als bedrohlich erlebten Umwelt verhindert dann den Aufbau von Handlungskompetenzen erneut und erhöht die Bereitschaft zu aggressivem Handeln. Trachtenberg & Viken (1994) greifen diesen Mechanismus auf. Sie sind der Ansicht, dass aggressive Kinder als Reaktion auf die Erfahrungen mit anderen einen negativen Wahrnehmungsstil herausbilden. Die Wahrnehmung aggressiver Kinder beruht dabei auf realistischen Erfahrungen: Sie unterstellen feindselige Absichten, weil sie oft Zielscheibe von aggressivem Verhalten waren (vgl. Frustrations-Aggressions-Hypothese). Dieses Attributionsmuster kann auf die Selbstwahrnehmung zurückwirken und in einem niedrigen Selbstwert resultieren. Das ist der Fall, wenn die Ablehnung internal attribuiert wird. Die feindselig verzerrte Wahrnehmung kann aber auch zur Selbstüberschätzung führen. Das ist der wahrscheinlichere Fall, wenn wir davon ausgehen, dass das Problem auf egozentrisches Denken zurückgeht (vgl. Kapitel 6.5).

In dem ursprünglichen Ansatz von Dodge bleibt unklar, welche spezifischen Motivationen mit der Informationsverarbeitung einhergehen.

Das Originalmodell ist in der Folge mehrmals revidiert worden (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000) mit dem Ziel, die Rolle von Gefühlen in die Schritte der Informationsverarbeitung theoretisch zu integrieren. Neben dem Enkodieren und Interpretieren von Kognitionen beinhalten die revidierten Modelle als Erweiterung auch das Enkodieren und Interpretieren von Gefühlen. Eine Untersuchung zu dem revidierten Modell der sozialen Informationsverarbeitung wird in Kapitel 6.2 vorgestellt. Das Modell von Dodge ist zudem in das Entwicklungsmodell von Selman integriert worden (Abschnitt 4.5).

#### **4.4 Die Bindungstheorie**

In Ergänzung zur sozialkognitiven Theorie bezieht sich die Bindungstheorie explizit auf die Rolle der emotionalen Erfahrungen bei der Entwicklung von Verhaltensunterschieden (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1951; Main, 1996; Sroufe, Carlson, Levy & Egeland, 1999). Die emotionalen Erfahrungen mit den Eltern führen durch Konstruktionsprozesse vom Kind zu internen Strukturierungsmodellen und drücken sich in spezifischen Verhaltensweisen aus (Thompson, 2000; Waters, Posada, Cowell & Keng-Ling, 1993). Durch die emotionalen Erlebnisse wird ein so genanntes internes Arbeitsmodell aufgebaut, das eine spezifische innere Strukturierung der Wahrnehmung, des Denkens und des Verhaltens bezeichnet. Diese innere Struktur bestimmt die Fähigkeit der Verhaltensregulation und -kontrolle, die bei aggressiven Kindern vermindert ist. In der Bindungstheorie werden die von Dodge (1986) nachgewiesenen verzerrten sozialkognitiven Wahrnehmungen bei aggressiven Kindern folglich als Ausdruck früher negativer emotionaler Erfahrungen interpretiert (Grossmann, August, Fremmer-Bombik, Friedel, Grossmann, Scheurer-Englisch, u.a., 1989; Sroufe, 1996). Wenn einem Kind schon früh nahe gelegt wird, dass seine Gefühle falsch oder lächerlich sind, und ihm seine Eltern ohne Warmherzigkeit und Liebe begegnen, beginnt das Kind sich selbst und seine Gefühle zu hassen (Gruen, 2001a). Um diesen Zustand ertragen zu können, wird das Kind mehr und mehr „mauern“ und Ausseneinflüsse abwehren. So führen unsichere Bindungsbeziehungen zu starker Verunsicherung und fördern den Aufbau kognitiver Wahrnehmungen, in denen die Welt als feindselig interpretiert wird (Main, Kaplan & Cassidy, 1985; Sues, Grossmann & Sroufe, 1992). Die Verunsicherung führt auch zu einer Idealisierung autoritärer Bezugspersonen (den Eltern), weil sich das Kind nur so dem täglichen Terror der emotionalen Isolation entziehen kann. Unsichere Bindung führt so zu einer mangelnden Fähigkeit der Emotionsregulierung.

Das manifestiert sich auf der Verhaltensebene in einer erpresserisch-eskalierenden Bindung, vermehrtem Ärgererleben und einem höheren Risiko für aggressive Verhaltensweisen (Petermann, Döpfner & Schmidt, 2001).

Untersuchungen stützen den Zusammenhang zwischen dysfunktionaler Emotionsregulierung und externalisierendem Verhalten in verschiedenen Altersgruppen (Hughes et al., 2000).

Nach Cicchetti, Toth & Lynch (1995) wird die Wahrscheinlichkeit für aggressives Verhalten durch unsichere Bindungen auf drei verschiedene Weisen erhöht. Erstens, indem das Kind interne Strukturierungsmodelle aufbaut, in denen Beziehungen durch Chaos und Misstrauen konstruiert werden. Zweitens, indem das aggressive Verhalten funktionalisiert wird, um Aufmerksamkeit zu erhalten. Und drittens, indem sich aus der unsicheren Bindung heraus eine eher antisoziale Orientierung in Hinblick auf Beziehungen entwickelt. Innerhalb der Bindungstheorie sind aggressive Verhaltensweisen also der Ausdruck zugrunde liegender emotionaler Erfahrungen, die durch die Lerngeschichte zu verzerrten kognitiven Wahrnehmungen geführt haben. Jacobsen, Edelstein & Hofmann (1994) haben in einer longitudinalen Untersuchung nachgewiesen, dass frühkindliche Bindungserfahrungen zu individuellen Unterschieden in der sozialkognitiven Entwicklung führen. Das sozialkognitive Defizit kann dann unkontrollierte Ärgerausbrüche mitbedingen (dysfunktionale Emotionsregulierung). Zusammengefasst lässt sich aus bindungstheoretischer Perspektive festhalten, dass die emotionalen Erfahrungen in der frühen Kindheit und die Fähigkeit der Emotionsregulierung Unterschiede in der sozialkognitiven Entwicklung und im Sozialverhalten erklären können.

#### **4.5 Das integrative Modell von S. Adalbjarnardóttir**

Anhand des Entwicklungsmodells von Selman (1976; 1984) und dem Ansatz der sozialen Informationsverarbeitung von Dodge (1986; vgl. Rubin & Krasnor, 1986) hat Adalbjarnardóttir (2001) ein Modell entwickelt, das die beiden Ansätze miteinander integriert. Die vier Niveaus des sozialen Verstehens bilden die Struktur für jeden der vier Schritte bei der Informationsverarbeitung. Adalbjarnardóttir (2001) fasst die Schritte 1 und 2 zu einem Schritt zusammen. Die Tabelle 4.1 ist Adalbjarnardóttir (2001) entnommen (S. 215). Dabei werden hier bei den Informationsverarbeitungsschritten nur Schritt 1 und 2, bei den Niveaus des sozialen Verstehens nur Niveau 0 bis 2 dargestellt.

Tabelle 4.1: Entwicklungsniveaus und Problemlöseschritte

<b>Niveau des sozialen Verstehens</b>	<b>Schritte der Problemlösung</b>	
	Schritt 1:	Schritt 2:
	Problemdefinition	Entwicklung alternativer Strategien
Niveau 0: Impulsiv-egozentrisch	Problem wird nicht von Lösung unterschieden	Physisch (impulsiv)
Niveau 1: Unilateral	In Hinblick auf Wünsche und Bedürfnisse einer Person	Unilaterale verbale Konfliktlösung
Niveau 2: Reziprok-reflexiv	In Hinblick auf Bedürfnisse beider Personen, wobei einer Person Priorität gegeben wird	Reziproke verbale Konfliktlösung

Wie Tabelle 4.1 zeigt, werden je nach Entwicklungsniveau Informationen qualitativ anders verarbeitet. So erfolgt die Problemdefinition auf Niveau 1 beispielsweise in Hinblick auf die Wünsche einer Person und dementsprechend werden unilaterale Konfliktlösungen generiert. Auf dem zweiten Niveau werden hingegen reziproke Konfliktlösungen verfügbar, weil das Kind das Problem in Hinblick auf die Bedürfnisse beider Personen wahrnimmt.

#### 4.6 Der methodische Rahmen

Sowohl bei der Themen- als auch der Bereichsauswahl haben wir uns am Vorgehen Selmans orientiert, das er als klinisch-entwicklungspsychologische Herangehensweise bezeichnet. Die Methode ist einerseits entwicklungspsychologisch, weil Kinder verschiedener Altersstufen in verschiedenen Bereichen der sozialen Kognition untersucht werden. Die Methode ist andererseits klinisch, weil Kinder, die von ihren Eltern in ihren sozialen Beziehungen als problematisch eingeschätzt werden, mit Kindern verglichen werden, die keine Schwierigkeiten haben. Selman beschreibt das klinische Vorgehen wie folgt: „... Bei der Ausdifferenzierung der Themen waren wir auch von dem Interesse geleitet, das interpersonale Verstehen von Kindern im allgemeinen mit dem von Kindern zu vergleichen, die Schwierigkeiten in ihren sozialen Beziehungen und in ihrer Selbstwahrnehmung haben. Wir hoffen, dass solch ein Vergleich über spezifische Themen hinweg etwas Klarheit darüber schaffen wird, inwiefern interpersonale Konzepte zur Bestimmung von spezifischen sozialen Verhaltensweisen wie auch des kindlichen Verhältnisses zur sozialen Welt im Allgemeinen beitragen können“ (Selman, 1984, S. 85).

In Tabelle 4.2 wird zusammenfassend ein Überblick über die Bereiche gegeben, in denen das Gefühlsverständnis aggressiver Kinder untersucht wird.

Tabelle 4.2: Übersicht über die Bereiche, theoretischen Ansätze und Methoden der Untersuchung

<b>Bereich</b>	Moral	Situation mit unbeabsichtigt negativen Folgen	Soziale Interaktion und Wahrnehmung	Selbstverständnis
<b>Thema</b>	Moralische Gefühle	Gefühle und Absichten	Interaktion, Gefühle und Gedanken der Beteiligten	Selbstkonzept und Selbstwert
<b>Theorie</b>	Piaget/ Kohlberg	Dodge	Selman	Damon & Hart
<b>Methode</b>	Hypothetische moralische Konflikte	Situation, die unbeabsichtigt negative Folgen hat	Sozialspiel und Wahrnehmung davon	Interview zum Selbstverständnis

In den Kapiteln 6.1 bis 6.5 werden jeweils die wichtigsten theoretischen Ansätze sowie aktuelle Forschungsergebnisse der empirischen Untersuchungen dargestellt.

#### 4.6.1 Auswahl der Bereiche

Die ersten drei Bereiche thematisieren zwischenmenschliche Konfliktsituationen. Dies ist gut geeignet für das Aufdecken von Ursachen des aggressiven Verhaltens, weil sich aggressives Verhalten typischerweise in Konflikten zeigt.

Der Bereich der moralischen Entwicklung (Bereich 1) wurde ausgewählt, weil moralische Konflikte eine typische Problemsituation für Kinder sind, die per definitionem Regeln verletzen. Die Fragestellung, wie aggressive Kinder die Gefühle und Absichten nach moralischen Regelverletzungen bewerten, eignet sich besonders gut zur Untersuchung von Entstehungsbedingungen aggressiven („unmoralischen“) Verhaltens, weil moralische Gefühle von Entwicklungspsychologen als Indikator der Internalisierung moralischer Normen angesehen werden. Es ist wahrscheinlich, dass aggressive Kinder nach Regelverletzungen weniger moralische Gefühle antizipieren. Eine Folge davon könnte sein, dass sie weniger dazu motiviert sind, sich prosozial zu verhalten.

Eine Situation, in der die Absichten des Handelnden unbeabsichtigt sind, aber negative Folgen haben, ist eine weitere typische Problemsituation, die sich für die Untersuchung aggressiven Verhaltens besonders eignet (Bereich 2). So hat Dodge beispielsweise untersucht, wie aggressive Kinder die Handlung eines Akteurs interpretieren, der in ein Zimmer eintritt und dabei den Turm eines Kindes unbeabsichtigt zerstört (vgl. Kapitel 6.3). Dem liegt der Gedanke zugrunde, dass aggressive Kinder die Tendenz haben, neutrale Situationen mit negativem Handlungsausgang feindselig zu interpretieren.

Das Sozialspiel (Bereich 3) ist eine konkrete, alltagsnahe Situation für die Kinder. Durch Beobachtung in der direkten Interaktion kann das natürlich auftretende aggressive Verhalten erfasst werden.

Für eine diagnostische Klassifikation der Kinder mit aggressivem Verhalten ist die direkte Beobachtung neben Fremdeinschätzungen besonders geeignet. Die Wahrnehmung der Gefühle während des eigenen Sozialverhaltens erfasst das Gefühlsverständnis in einer alltagsnahen, gleichzeitig erlebten Situation.

Das Selbstverständnis (Bereich 4) enthält das Selbstkonzept und die Selbstbewertung. Das Selbstkonzept ist Teil der Identität, die Bewertung dieser Wahrnehmungen zugleich Teil des Selbstwertgefühls. Das Selbstverständnis beeinflusst die soziale Interaktion, indem sich die Kinder mit bestimmten Auffassungen über sich selbst in die Interaktion begeben. Nicht nur die eigenen Handlungen sind stark davon beeinflusst, wie man sich selbst sieht und bewertet, sondern auch die Reaktionen anderer auf die eigenen Handlungen.

#### **4.7 Fragestellung und Hypothesen**

In allen genannten Bereichen wird das Gefühlsverständnis und die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme aggressiver Kinder mit dem von weniger aggressiven Kindern verglichen. Die Untersuchungen dienen der Überprüfung der folgenden allgemeinen Fragestellungen:

- Bestehen Unterschiede im Gefühlsverständnis zwischen aggressiven und nicht aggressiven Kindern (Bereiche 1 bis 3)?
- Unterscheiden sich aggressive von nicht aggressiven Kindern im Entwicklungsniveau des sozialen Verstehens (Bereiche 1 und 4)?
- Sind aggressive Kinder weniger kooperativ in der sozialen Interaktion, und haben sie einen geringeren Selbstwert (Bereiche 3 und 4)?
- Variiert das Gefühlsverständnis aggressiver Kinder zwischen den verschiedenen Bereichen, oder ist es konsistent?

Zusammenfassend wird angenommen, dass aggressive Kinder Gefühle von Opfern und von Tätern unangemessen interpretieren und folglich auch Personen und deren Absichten anders bewerten als nicht aggressive Kinder. Das heisst: Wir vermuten, dass aggressive Kinder in ihrem allgemeinen sozialen Verstehen entwicklungsverzögert sind. Dieses Defizit wirkt auf die sozialen Interaktionen, die sich qualitativ schlechter gestalten als die von nicht aggressiven Kindern. Es ist wahrscheinlich, dass aggressive Kinder weniger positive Rückmeldungen von Gleichaltrigen erhalten. Der Selbstwert aggressiver Kinder sollte dementsprechend geringer sein als der nicht aggressiver Kinder. Wir nehmen auch an, dass die sozialen Erkenntnisprobleme aggressiver Kinder bereichsabhängig sind.



Das heisst, dass in manchen Situationen alle aggressiven Kinder Defizite im sozialen Verstehen zeigen, in anderen Situationen jedoch nur spezifische Untergruppen aggressiver Kinder betroffen sind. So wird wahrscheinlich ein körperlich aggressives Kind in einer Situation, die eine körperliche Bedrohung thematisiert, stärker angesprochen werden als ein angstmotiviert aggressives Kind. Ein Bereich, in dem sich für alle aggressiven Kinder Erkenntnisprobleme ergeben werden, ist der moralische Bereich. Regelverletzungen sind ein Thema, mit dem alle aggressiven Kinder per Definition konfrontiert sind. Die Frage, ob sich auch in den anderen Bereichen allgemeine Erkenntnisprobleme ergeben, soll überprüft werden.