

6 Ergebnisse der empirischen Untersuchungen

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen vorgestellt. In Kapitel 3 wurde gezeigt, dass sowohl psychosoziale als auch individuelle Aspekte bei der Genese aggressiven Verhaltens grundlegend sind.

Deshalb werden zusätzlich zur Analyse des Gefühlsverständnisses und des allgemeinen sozialen Verstehens aggressiver Kinder die im Elternfragebogen erfassten psychosozialen Aspekte (Erziehungsstil und Familienklima) auf ihren Zusammenhang mit aggressivem Verhalten und Persönlichkeitsmerkmalen analysiert.

Zuerst werden die Ergebnisse zu den Zusammenhängen zwischen psychosozialen Merkmalen und Aggression vorgestellt (Kapitel 6.1). Anschliessend werden die Resultate zu den Beziehungen zwischen dem Gefühlsverständnis, der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme und Aggression erörtert (Kapitel 6.2–6.5).

6.1 Psychosoziale Merkmale, Persönlichkeit und aggressives Verhalten

Die Analysen in diesem Kapitel dienen einerseits der Bestätigung des bindungstheoretischen Ansatzes (vgl. Kapitel 4.4), der die grundlegende Bedeutung des familiären Umfelds und der frühen Eltern-Kind-Beziehung für die Entstehung aggressiven Verhaltens herausgearbeitet hat. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, ob Aggressionen im Kindesalter mit spezifischen Persönlichkeitsstrukturen zusammenhängen (vgl. Kapitel 3.3). Abschliessend wird untersucht, ob familiäre Merkmale wie der Erziehungsstil mit den Persönlichkeitsstrukturen des Kindes zusammenhängen und das Sozialverhalten beeinflussen.

6.1.1 Psychosoziale Merkmale und aggressives Verhalten

6.1.1.1 Erziehungsstil

Innerhalb des bindungstheoretischen Ansatzes wird davon ausgegangen, dass sich die Erfahrung einer sicheren Bindung und wertschätzenden Erziehung als Ausdruck einer positiven emotionalen Eltern-Kind-Beziehung in der frühen Kindheit positiv auf die emotionale und Verhaltensentwicklung in der mittleren Kindheit auswirkt (Main, 1996; Main & Cassidy, 1988; Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Auch Forschungsergebnisse stützen die Annahme, dass sich elterliche Unterstützung und eine positive Erziehung in der frühen Kindheit grundlegend auf die kognitive Entwicklung und die soziale Kompetenz auswirken (Landry, Smith, Swank & Miller-Loncar, 2000). Aggressive Menschen haben in der frühen Kindheit häufig starke emotionale Ambivalenzen, Ablehnung oder Trennung von ihren Bezugspersonen erfahren (Spangler & Zimmermann, 1995).

Bowlby (1944) konnte beispielsweise nachweisen, dass 44 Jugendliche, die durch Diebstähle auffielen, häufiger als die Jugendlichen der Kontrollgruppe in den ersten fünf Lebensjahren von ihrer Mutter länger als 6 Monate getrennt waren.

Die frühkindlichen Bindungserfahrungen spielen offenbar auch eine grundlegende Rolle bei der Internalisierung von Wertvorstellungen (Kochanska, 1995). Korrespondierend dazu sollte die positive Wertschätzung des Kindes in Verbindung mit einem unterstützenden Erziehungsstil zum Aufbau eines positiven Selbstbilds, zu empathischem und soziodemoralischem Verständnis und zu prosozialen Verhaltensweisen beitragen (Gottman, 1997; Grundmann & Keller, 1999; Zhou, Eisenberg, Losoya, Fabes, Reiser, u.a., 2002). Im Gegensatz dazu können unsichere oder ambivalente emotionale Beziehungen verzerrte sozialkognitive Wahrnehmungen und problematisches Sozialverhalten mitbedingen und auch zu einer Stabilisierung von oppositionell-aggressivem Verhalten führen (Wasserman, Miller, Pinner & Jaramillo, 1996). Das früh erlebte Gefühl der Unsicherheit in Beziehungen verursacht grundlegende Zweifel an der Verlässlichkeit anderer Menschen und intensiviert dadurch das Gefühl der Desintegration und Haltlosigkeit (vgl. Kapitel 1), das wiederum aggressives Verhalten fördert. Eine Metaanalyse von Van IJzendoorn (1997) bestätigt Beziehungen zwischen Bindungsunsicherheit, niedrigem moralischem Entwicklungsniveau und deviantem Verhalten. Bei unsicher gebundenen Kindern ist das Bedürfnis nach Grundvertrauen unbefriedigt geblieben, so dass sie häufig kein Vertrauen in andere mehr entwickeln können. In besonders drastischen Fällen kann dies zu intensiver Aggression und dem Fehlen eines moralischen Bewusstseins führen. Ein solches Beispiel berichtet Gruen (2001a, S. 12): Die grausamen Sicherheits-Schutzgruppen von Nicolae Ceausescu wurden aus ehemaligen Waisenkindern rekrutiert, also Menschen, die in ihrer Kindheit wenig Mitgefühl und Zärtlichkeit erlebt haben (vgl. auch Frefel, 1989). In einer Untersuchung von Meesters & Muris (2002) ergab sich ein Zusammenhang zwischen unsicherem oder vermeidendem Bindungsstil und selbst berichteter Aggression. Die unsicher gebundenen Personen berichteten zudem über mehr Ärger und Feindseligkeit im Vergleich zu den sicher gebundenen Personen.

Wenn die Eltern dem Kind in seinen Bedürfnissen nicht entgegenkommen, ist das eine Form von Gewalttätigkeit, die auf der körperlichen Ebene Wachstumsstörungen und auf der psychischen Ebene ein extremes Gefühl von Hilflosigkeit verursachen kann (Gruen, 2001a). Es handelt sich um eine Form der emotionalen Isolation. Auch in Tierversuchen wird der Zusammenhang zwischen Hilflosigkeit, der Entwicklung von depressiven Zuständen und somatischen Beschwerden bis hin zum Tod bestätigt (vgl. Seligman, 1999). Untersuchungen über unerklärliche Todesfälle von Ratten zeigen, dass sie „ihr Leben aufgaben“, wenn sie sich aus schwierigen Situationen nicht mehr durch Kampf oder Flucht retten konnten (Richter, 1965).

Nach James (1904) bedeutet die Nicht-Anerkennung eines Kindes durch seine Eltern dessen Nicht-Existenz, ein Trauma, das zu tiefer Verzweiflung führen kann. Die Hoffnungslosigkeit, die daraus resultiert, hat drastische Folgen für den Selbstwert und die sozioemotionale Entwicklung. Aus psychoanalytischer Sicht ist eine Strategie, um mit der Nicht-Anerkennung der Eltern umgehen zu können, die Idealisierung und Identifikation mit dem Aggressor (Gruen, 2001a). In der neueren Bindungstheorie wird angenommen, dass Menschen in diesem Fall eine dismissive Bindung entwickeln und die erlebte Hoffnungslosigkeit abwerten (vgl. Abschnitt 3.2.1).

Zum Sozialisationsprozess in der westlichen Gesellschaft gehört die Internalisierung von Schuld. Das bedeutet, dass das Kind prinzipiell dazu bereit ist, sich selbst schuldig zu fühlen⁷, aber zugleich häufig noch nicht die Gründe versteht, warum es notwendig ist, sich schuldig zu fühlen. Das heisst, es ist noch nicht bereit, die Schuldgefühle auch auszuhalten. Nach Gruen (2001a, S. 111) entsteht Wut und Aggression, wenn das Kind seine Bereitschaft, sich schuldig zu fühlen, nicht kompensieren kann durch die Fähigkeit, die Schuldgefühle auch auszuhalten.

Forschungsergebnisse legen nahe, dass unsichere emotionale Beziehungen, ein instabiles Selbst und aggressives Verhalten zum Teil durch einen vernachlässigenden, autoritären oder inkonsistenten Erziehungsstil entstehen (McCord, 1996). Ein Beispiel ist eine Studie über die seelische Belastbarkeit der US-Soldaten nach den traumatischen Erlebnissen im Vietnamkrieg: Die Männer der Spezialeinheit Green Berets, die aus autoritätshörigen Familien stammten, in denen Zärtlichkeit verpönt war und Befehle immer befolgt werden mussten, brachen nach dem Krieg zusammen (Gruen, 2001a, S. 176). Im Gegensatz dazu waren die Männer stärker belastbar, die in ihrer Kindheit Mitgefühl erlebt hatten, mehr Zugang zu ihren eigenen Gefühlen hatten und sich selbst gegenüber einen moralischen Standard aufrechterhielten. Sie waren auch nicht an Vergewaltigungen, Folterungen an Zivilisten und an der Verstümmelung von Leichen beteiligt (Hendin & Haas, 1984). Ein vernachlässigender Erziehungsstil äussert sich in einer dem Kind gegenüber ablehnend-feindseligen Haltung. Eltern mit einer abwertenden Erziehungsstrategie kritisieren beispielsweise emotionale Äusserungen des Kindes oder verharmlosen sie. Das kann bei einem Kind zu einer tiefen Verunsicherung über die eigenen Gefühle und zu Selbstwertzweifeln führen. Eine inkonsequente Erziehung zeigt sich in einer willkürlichen Anwendung von Belohnung und Bestrafung und einer allgemeinen Nachgiebigkeit. Auch das kann beim Kind tiefe Verunsicherung auslösen, weil es keine Hilfestellungen bei Problemen angeboten bekommt und auch keine Modellperson verfügbar ist.

⁷ Die Ergebnisse im Kapitel 6.2 zur Attribution moralischer Gefühle zum Selbst stützen das: Die meisten Kinder schreiben sich selbst „moralische“, also Schuldgefühle zu.

Zusammenfassend zeigen die Forschungsarbeiten innerhalb der Bindungstheorie und die aktuelle Forschung über emotionale Intelligenz bei Kindern deutlich die Auswirkungen einer positiven emotionalen Eltern-Kind-Beziehung und des elterlichen Erziehungsverhaltens auf das Sozialverhalten (Goleman, 1996; Gottman, 1997; Landry, Smith, Swank & Miller-Loncar, 2000; Rothbaum & Weisz, 1994).

In der folgenden Analyse wird der Frage nachgegangen, ob sich der Zusammenhang zwischen dem Erziehungsstil und aggressivem Verhalten bestätigen lässt. Wir gehen davon aus, dass verschiedene Erziehungsstile der Ausdruck verschiedener emotionaler Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind (beispielsweise ein wertschätzender Erziehungsstil Ausdruck einer sicheren Bindung), so dass es gerechtfertigt scheint, den Parameter „Bindungsstil“ zu vernachlässigen.

6.1.1.1.1 Ergebnisse zum Erziehungsstil

In Tabelle 6.1.1 sind die Mittelwerte und die Standardabweichungen für die Erziehungsstilfaktoren nach Gruppe angegeben.

Tabelle 6.1.1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Erziehungsstilfaktoren nach Gruppe

Erziehungsstil	Nicht aggressiv M (SD)	Aggressiv M (SD)	p
Wertschätzung	13.5 (1.7)	12.9 (1.8)	–
Geringschätzung	2.6 (1.9)	2.6 (2.2)	–
Bestätigung	11.8 (1.8)	11.4 (1.8)	–
Unterdrückung	5.2 (2.4)	5.6 (2.0)	–
Fördernde Anleitung	11.8 (1.8)	11.2 (2.1)	–
Vernachlässigung	2.3 (2.0)	2.5 (1.8)	–
Laissez-faire	4.8 (1.8)	5.7 (1.9)	**
Fordernde Kontrolle	11.6 (1.7)	11.5 (2.2)	–
Positive elterliche Unterstützung	26.8 (7.9)	24.8 (8.5)	–
Demokratisch-konsequente Erziehung	6.8 (2.9)	5.8 (3.0)	*

* $p < .10$; ** $p < .05$

Die Mittelwerte sind mit dem Mann-Whitney U-Test auf Unterschiede hin überprüft worden. Die U-Tests ergeben einen signifikanten Gruppenunterschied beim Faktor „Laissez-faire“ ($z(1, 92) = -2.62, p < .01$). Aggressive Kinder haben häufiger Eltern, die sie laissez-faire erziehen, als nicht aggressive Kinder.

Tendenziell unterscheiden sich die aggressiven von den nicht aggressiven Kindern auch im Faktor „Demokratisch-konsequente Erziehung“ ($z(1, 92) = -1.62, p < .10$). Nicht aggressive Kinder werden strenger erzogen als aggressive Kinder.

Extremgruppenvergleich

Auch die Extremgruppen unterscheiden sich im Faktor „Laissez-faire“ signifikant voneinander ($z(1, 92) = -2.79, p < .01$). Tendenziell ergibt sich ein Unterschied im Faktor „Unterdrückung“ ($z(1, 92) = -1.84, p < .10$).

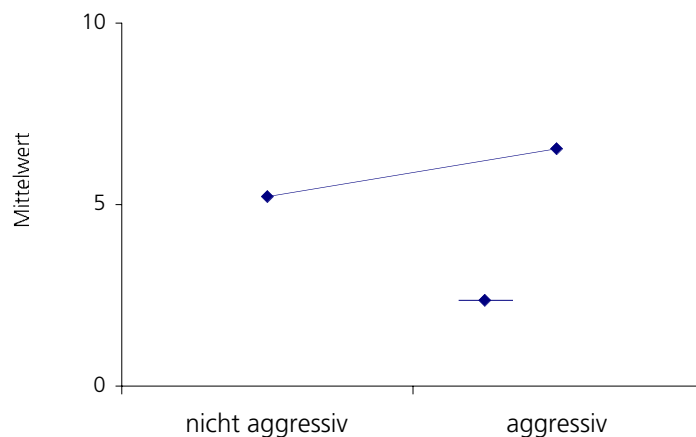


Abbildung 6.1.1: Durchschnittliche Unterdrückung nach Extremgruppe

Abbildung 6.1.1 zeigt, dass die als hoch aggressiv eingeschätzten Kinder tendenziell häufiger unterdrückt werden als die nicht aggressiven Kinder.

Alters-, Geschlechts- und Schichteffekte

Zur Überprüfung der Alters-, Geschlechts- und Schichteffekte auf die Erziehungstilfaktoren sind zweifaktorielle Varianzanalysen berechnet worden.

Gruppe und Alter

In Tabelle 6.1.2 sind die signifikanten Ergebnisse der einzelnen Varianzanalysen zu den Erziehungstilfaktoren (erster und zweiter Ordnung) und den Interaktionseffekten von Gruppe und Alter abgebildet.

Tabelle 6.1.2: Ergebnisse der Varianzanalysen zu den Erziehungsstilfaktoren, Gruppe und Alter

Erziehungsstil	F (p)	Interaktionseffekt	
		Gruppe*	Alter F (p)
Wertschätzung	–		–
Geringschätzung	–		–
Bestätigung	2.6 (*)		3.5 (*)
Unterdrückung	–		–
Fördernde Anleitung	–		4.1 (**)
Vernachlässigung	–		4.2 (**)
Laissez-faire	2.8 (**)		2.9 (*)
Fordernde Kontrolle	–		2.9 (*)
Positive elterliche Unterstützung	2.9 (**)		5.6 (**)
Demokratisch-konsequente Erziehung	2.8 (**)		4.7 (**)

p* < .10; ** p < .05

In der Altersgruppe der 6- bis 8-jährigen Kinder ergeben sich keine Gruppenunterschiede. Bei den 9- bis 10-jährigen Kindern erhalten die aggressiven Kinder weniger Bestätigung und weniger fördernde Anleitung als die nicht aggressiven Kinder. Sie werden häufiger vernachlässigend und laissez-faire erzogen. Ihre Eltern erziehen sie weniger fordernd-kontrollierend als die Eltern nicht aggressiver Kinder. In der Altersgruppe der 9- bis 10-jährigen Kinder werden aggressive Kinder weniger positiv unterstützend und weniger demokratisch-konsequent erzogen als nicht aggressive Kinder.

Gruppe und Geschlecht

Insgesamt ergeben sich keine Interaktionseffekte zwischen der Gruppe und dem Geschlecht. Tendenziell ergibt sich beim Faktor „Geringschätzung“ ein Interaktionseffekt ($F(1, 93) = 2.9, p < .10$). Aggressive Mädchen werden von ihren Eltern häufiger gering geschätzt als nicht aggressive Mädchen.

Gruppe und Schicht

Die Varianzanalysen ergeben keine signifikanten Interaktionseffekte.

6.1.1.1.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Aggressives Verhalten hängt positiv mit Laissez-faire und negativ mit demokratisch-konsequenter Erziehung zusammen.

Beim Extremgruppenvergleich zeigt sich neben dem Unterschied in der Laissez-faire Erziehung ein weiterer Unterschied: Die aggressiven Kinder werden eher von ihren Eltern unterdrückt als die nicht aggressiven Kinder. Der Faktor „Unterdrückung“ entspricht einem autoritären, repressiven Erziehungsstil. Das Ergebnis stützt das Argument der Psychoanalyse, dass eine an reinem Gehorsam orientierte Erziehung mit Aggressionen beim Kind zusammenhängen kann. Der Zusammenhang zwischen Gewalt und einem autoritären Erziehungsstil wird auch durch Forschungsergebnisse gestützt (McCord, 1996; Noack & Wild, 1999).

Es ist interessant, dass sich bei den als hoch aggressiv eingeschätzten Kindern im Vergleich zu nicht aggressiven Kindern ein Unterschied in der unterdrückenden Erziehung ergibt, bei den moderat aggressiven Kindern im Vergleich zu den nicht aggressiven Kindern hingegen nicht (vgl. DeKlyen, Biernbaum, Speltz & Greenberg, 1998). Das könnte darauf hinweisen, dass verschiedene Erziehungsstile mit verschiedenen Formen und Intensitäten aggressiven Verhaltens zusammenhängen. Eine Folgeuntersuchung könnte untersuchen, ob sich die Eltern der hochgradig aggressiven Kinder von Kindern mit eher trotzig-impulsiven Auffälligkeiten wie Wutausbrüchen in ihrem Erziehungsstil unterscheiden. Die Frage nach der differenziellen Wirkung verschiedener Erziehungsstile auf die emotionale Befindlichkeit sowie die Stärke und Ausdrucksformen unangepassten Verhaltens beim Kind bleibt theoretisch grösstenteils unbeantwortet. In der Psychoanalyse wird der Mechanismus der Identifikation mit dem Aggressor nicht weiter ausdifferenziert, sondern nur zwischen Autoaggression und nach-aussen gerichteter Aggression unterschieden. Auch in der bindungstheoretischen Forschung werden spezifische Probleme in der sozialkognitiven Entwicklung verschiedenen Erziehungsstilen zugeordnet, ohne die Kontinuität zu berücksichtigen.

Neben den allgemeinen Gruppenunterschieden ergeben sich altersspezifische Gruppenunterschiede. Dabei unterscheiden sich vor allem die aggressiven Kinder in der Gruppe 9- bis 10-Jährigen von den nicht aggressiven Kindern, während sich bei den 6- bis 8-Jährigen keine Unterschiede beim Erziehungsstil ergeben. Die 9- bis 10-jährigen aggressiven Kinder erhalten zusammengefasst weniger positive elterliche Unterstützung und erfahren seltener eine demokratisch-konsequente Erziehung im Vergleich zu den nicht aggressiven Kindern. Dafür werden sie stärker vernachlässigt und Laissez-faire erzogen.

Der Zusammenhang zwischen einem Laissez-faire oder vernachlässigenden Erziehungsstil und aggressivem Verhalten wird damit bei den 9- bis 10-jährigen Kindern bestätigt. Für die 6- bis 8-jährigen Kinder kann hingegen keine Beziehung zwischen der Erziehung der Eltern und dem Sozialverhalten der Kinder nachgewiesen werden. Das dürfte ein Stichprobenartefakt sein und bedarf einer weiteren Untersuchung.

6.1.1.2 Familienklima

In Kapitel 3.3 wurde beschrieben, wie sich verschiedene Aspekte des Familienklimas auf das Sozialverhalten des Kindes auswirken. Ein durch Stress und Dauerkonflikte gekennzeichnetes Familienklima kann beim Kind zu starken Verunsicherungen und psychosomatischen Symptomen führen und aggressives Verhalten bewirken.

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob sich das Familienklima in den Familien der aggressiven Kinder in grundlegenden Aspekten von dem der nicht aggressiven Kinder unterscheidet.

6.1.1.2.1 Ergebnisse zum Familienklima

Kohäsion und Adaptabilität

Die Auswertungen zeigen weder für den Faktor Familienkohäsion noch für den Faktor Familienadaptabilität Gruppenunterschiede. Auch beim Extremgruppenvergleich ergeben sich keinerlei Unterschiede in den Merkmalen des Familienklimas. Es bestehen keine Alters-, Geschlechts- und Schichteffekte.

Scheidung und Trennung

Ein kritisches Lebensereignis für das System Familie ist eine Trennung oder Scheidung der Eltern.

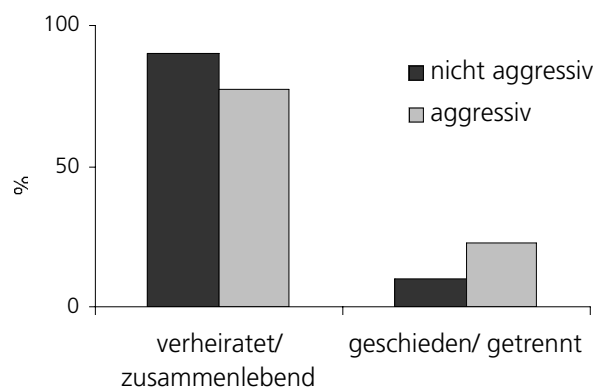


Abbildung 6.1.2: Beziehungsstatus der Eltern nach Gruppe

Abbildung 6.1.2 zeigt, dass die Eltern aggressiver Kinder tendenziell häufiger geschieden sind oder voneinander getrennt leben als die Eltern nicht aggressiver Kinder ($\chi^2(1, 92) = 2.91, p < .10$).

6.1.1.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Untersuchung zeigt keinen Zusammenhang zwischen dem Familienklima und dem Sozialverhalten der Kinder. Das widerspricht den Forschungsergebnissen zum Thema (vgl. Kapitel 3.1). Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass die Familien, die an der Untersuchung teilgenommen haben, keine drastisch negativen Lebensumstände aufweisen: So gibt es keine „broken homes“, extreme Armut und schweren Drogenprobleme. Das Familienklima ist demzufolge wahrscheinlich zum grössten Teil funktional und intakt.

Eine Alternativerklärung ist, dass andere, dynamische Aspekte in der Familie bedeutsamer sind bei der Erklärung problematischen Verhaltens, beispielsweise das erlebte Ausmass an Stress und Belastung oder Familien- und Partnerschaftskonflikte (Donenberg & Baker, 1993). Das Ergebnis, dass aggressive Kinder tendenziell eher aus Familien mit geschiedenen oder voneinander getrennt lebenden Eltern stammen, stützt das (vgl. Schmidt-Denter & Beelmann, 1997). In der Untersuchung sind jedoch keine weiteren dynamischen Aspekte des Familiensystems erfasst worden. Es ist möglich, dass sich eine Trennung per se nicht langfristig negativ auf das Sozialverhalten auswirkt. Vielmehr ist anzunehmen, dass weitere Aspekte im familiären Umfeld bedingen, ob sich eine Scheidung der Eltern langfristig auf die psychische Verfassung und das Verhalten des Kindes auswirkt. Wichtig ist beispielsweise die psychische Konstitution der Mutter oder der betreuenden Person. Solche Aspekte sind in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht erfasst worden.

6.1.2 Persönlichkeit und aggressives Verhalten

Aggressives Verhalten ist nach der Theorie der Entwicklung des sozialen Verstehens der Ausdruck einer spezifischen sozialen Wahrnehmung. Jedes Individuum konstruiert sich auf seinen Erfahrungen aufbauend seinen eigenen typischen Wahrnehmungsstil, der zu der Persönlichkeit gehört. Demnach hängen die Persönlichkeit und die sozialen Kognitionen eng zusammen (Caspi, 1998; Hart et al., 1998; Gibson, 1990). Nach Anderson & Bushman (2002) bedeutet der Begriff Persönlichkeit ein Set von mehr oder weniger stabilen Wissensstrukturen, die Individuen benutzen, um Ereignisse ihrer sozialen Welt zu interpretieren und ihr Verhalten anzuleiten. Das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit, das hier verwendet wird, geht von fünf Persönlichkeitsmerkmalen aus, die durch die Vereinheitlichung aus verschiedenen Persönlichkeitsbeschreibungen hergeleitet wurden (vgl. Abschnitt 5.7.3).

Aus interaktionistischer Perspektive definiert Sullivan Persönlichkeit als ein überdauerndes Muster wiederkehrender interpersoneller Situationen, die ein menschliches Leben charakterisieren (1953, zit. nach Fiedler, 1998, S. 87).

Aus psychoanalytischer Sicht repräsentieren Persönlichkeitsstrukturen die internalisierten Muster frühkindlicher Objektbeziehungen (beispielsweise der Mutter-Kind-Beziehung), die im Sinne von frühen emotionalen Erfahrungen und verfestigten kognitiven Stilen als Grundlage für Verhaltensschemata dienen. Der Mechanismus der Symptombildung erklärt sich dann aus der Bedürfnisspannung der Person selbst. Unausgelebte Bedürfnisse bleiben altersabhängig fixiert und führen zu einem Entwicklungsrückstand (Fiedler, 1998, S. 52).

Aus biologischer Sicht sind stabile interindividuelle Unterschiede in der Persönlichkeit genetisch bedingt. Es wird postuliert, dass die genetisch bedingte Persönlichkeitsstruktur antisoziales Verhalten verursacht (Farrington, 1991, 1995; Gottfredson & Hirschi, 1990).

Die folgende Analyse geht der Frage nach, ob aggressives Verhalten mit spezifischen Persönlichkeitstendenzen zusammenhängt. Aus psychoanalytischer Perspektive lässt sich ableiten, dass Kinder mit problematischen Verhaltensweisen allgemein neurotischere und weniger verträgliche Persönlichkeitsstrukturen haben, die sich in ihren sozialen Beziehungen widerspiegeln. Aus sozialkognitiver Perspektive ist zu folgern, dass sich Kinder mit aggressivem Verhalten auf der kognitiven und der motivationalen Ebene durch geringere Gewissenhaftigkeit und die Zuschreibung von Schuldgefühlen nach aussen beschreiben lassen, indem sie beispielsweise die Täter- und Opfergefühle neutralisieren. Das dient der Abwehr persönlicher Verantwortung (vgl. Kapitel 4).

6.1.2.1 Ergebnisse zu den Persönlichkeitsfaktoren

Tabelle 6.1.3 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Persönlichkeitsfaktoren nach Gruppe.

Tabelle 6.1.3: Mittelwerte und Standardabweichungen der fünf Persönlichkeitsfaktoren nach Gruppe

Faktor	Nicht aggressiv	Aggressiv
	M (SD)	M (SD)
Gewissenhaftigkeit	14.60 (4.19)	12.15 (4.48)
Neurotizismus	6.75 (3.54)	9.93 (4.15)
Offenheit für Erfahrungen	6.45 (2.64)	6.60 (2.07)
Extraversion	3.64 (3.01)	4.63 (4.03)
Verträglichkeit	8.39 (1.94)	6.75 (2.75)

Zur Vorhersage aggressiven Verhaltens anhand der Persönlichkeitsfaktoren ist eine multiple lineare Regression berechnet worden. Die abhängige Variable ist der Kennwert für aggressives Verhalten. Als unabhängige Variablen wurden die fünf Persönlichkeitsfaktoren verwendet.

Tabelle 6.1.4: Vorhersage aggressiven Verhaltens durch die Persönlichkeitsfaktoren

Unabhängige Variablen	Abhängige Variable: Aggressives Verhalten
Gewissenhaftigkeit	-.24**
Neurotizismus	.29**
Offenheit für Erfahrungen	.19*
Extraversion	-
Verträglichkeit	-.37***
Gesamtvarianz	R ² = .49 F = 16.73***

*p < .05; **p < .01; ***p < .001; es sind jeweils die signifikanten standardisierten β -Koeffizienten angegeben

Wie Tabelle 6.1.4 zeigt, klären die Persönlichkeitsfaktoren 49% der Varianz auf ($F(5, 92) = 16.73, p < .001$). Da die unabhängigen Variablen miteinander korrelieren, ist mit Hilfe einer Kollinearitätsanalyse überprüft worden, ob die Variablen unabhängige Beiträge zur Varianzaufklärung leisten. Ein Maß zur Bestimmung der Kollinearität ist die Toleranz, die für jede unabhängige Variable im Modell geprüft wird. Die Variable wird nicht aufgenommen, wenn der Toleranzwert 0.0001 unterschreitet. Das ist für keine der Variablen der Fall (Backhaus et al., 2000, S. 49). Die Variablen „Extraversion“ und „Offenheit für Erfahrungen“ verbessern die Vorhersageleistung des Modells nicht signifikant und können aus dem Modell eliminiert werden (Bortz, 1993, S. 426). Nach der Eliminierung der Variablen ergibt sich eine Varianzaufklärung von 46% ($F(3, 92) = 25.35, p < .001$).

Extremgruppenvergleich

Im Extremgruppenvergleich zeigen sich ähnliche Resultate. Die als hoch aggressiv eingeschätzten Kinder sind weniger gewissenhaft ($z(1, 92) = -2.88, p < .01$) und weniger verträglich als die nicht aggressiven Kinder ($z(1, 92) = -3.63, p < .001$). Die nicht aggressiven Kinder sind hingegen weniger neurotischer als die hoch aggressiven Kinder ($z(1, 92) = -3.45, p < .01$).

Im Extremgruppenvergleich ergibt sich im Gegensatz zum Gruppenvergleich ein zusätzlicher Unterschied im Faktor Extraversion: Die nicht aggressiven Kinder sind weniger extravertiert als die hoch aggressiven Kinder ($z(1, 92) = -2.17, p < .05$).

Alters-, Geschlechts- und Schichteffekte

Es ergeben sich keine signifikanten Effekte.

6.1.2.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass sich aggressives Verhalten durch die Persönlichkeitsstrukturen der Kinder beschreiben lässt. Aggressive Kinder werden von ihren Eltern als weniger gewissenhaft und verträglich beschrieben, dafür aber als neurotischer wahrgenommen. Dabei ist einschränkend anzumerken, dass sowohl die Verhaltens- als auch die Persönlichkeitsbeurteilung von den Eltern stammen, das heißt aus der gleichen Informationsquelle sind. Die gefundenen Zusammenhänge könnten zu einem Teil darauf zurückzuführen sein.

Die als hoch aggressiv beurteilten Kinder sind zusätzlich extravertierter als die nicht aggressiven Kinder. Das ist nahe liegend, denn die Kinder kennzeichnen sich häufig durch explosionshafte Wutattacken und eine allgemein niedrige Impulskontrolle. Das Ergebnis zeigt, dass sich aggressives Verhalten anhand bestimmter Persönlichkeitsmerkmale strukturieren lässt. Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit sind Persönlichkeitsaspekte, die die Anpassungsfähigkeit des Kindes auf kognitiver und emotionaler Ebene beschreiben.

Bei einer diagnostischen Einordnung könnten neben Verhaltensmerkmalen auch solche Aspekte genutzt werden, um eine vollständigere Beschreibung des Problemverhaltens zu erhalten. Interessant ist, dass aggressives Verhalten mit Neurotizismus zusammenhängt (vgl. Rothbart, Ahadi & Hershey, 1994). Das stützt die psychoanalytische Grundannahme, dass destruktive Verhaltenstendenzen auf neurotischen Strukturen basieren, die sich durch frühkindliche emotionale Erfahrungen herausgebildet haben.

Das Ergebnis ist innerhalb der Theorie des sozialen Verstehens interpretierbar, wenn man den kognitiven Stil als Teil der Persönlichkeitsstrukturen begreift. Der individuelle kognitive Stil beschreibt die spezifische Art der Ursachenattribution und Interpretationsweise des Individuums. Der Zusammenhang zwischen dem Niveau der kognitiven und emotionalen Anpassungsfähigkeit und spezifischen Persönlichkeitsstrukturen ist nahe liegend. Ein ausgeglichenes Kind hat beispielsweise in einer neutralen Situation mehr neutrale oder positive Interpretationen zur Verfügung als ein emotional leicht erregbares Kind.

6.1.3 Mediationseffekte

In neueren Forschungsarbeiten ist die Annahme, dass sich Elternmerkmale indirekt auf das Sozialverhalten auswirken, indem sie durch die Kognitionen bzw. Persönlichkeitsmerkmale der Kinder mediiert werden, vermehrt untersucht worden (Marcus, Lindahl & Malik, 2001; vgl. auch Edelstein, Grundmann, Hofmann & Schellhas, 1992). Die Studien stützen sich auf die Bindungstheorie.

Demnach verursachen feindselig verzerrte Beziehungsschemata und -muster, die aggressive Kinder durch unsichere Bindungsmuster in der frühen Kindheit erworben haben, die feindseligen sozialen Kognitionen in der frühen und mittleren Kindheit. Diese wirken vermittelnd auf das Sozialverhalten.

Eine Untersuchung von Gomez, Gomez, DeMello & Tallent (2001) zeigt, dass das Ausmass der wahrgenommenen mütterlichen Kontrolle und Unterstützung bei aggressiven Kindern ihre sozialen Kognitionen bestimmte. Diese medierten die Beziehung zwischen den wahrgenommenen mütterlichen Erziehungsverhalten und Aggression. Abbildung 6.1.3 veranschaulicht den Zusammenhang.

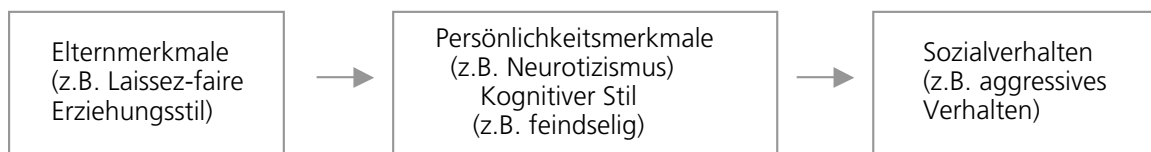


Abbildung 6.1.3: Auswirkungen von Eltern- und Persönlichkeitsmerkmalen auf das Sozialverhalten

Laissez-faire Erziehung kann längerfristig bei einem Kind Verunsicherung verursachen. Dies kann sich zu stabilen internalen Strukturen verfestigen und sich auf der Verhaltensebene in aggressivem Verhalten manifestieren. Untersuchungen über die Effektivität therapeutischer Massnahmen bei aggressiven Kindern zeigen, dass sozialkognitive Trainings bei Kindern mit Störungen des Sozialverhaltens weniger effektiv sind, wenn die Eltern kein unterstützendes Erziehungsverhalten zeigen (Webster-Stratton, Reid & Hammond, 2001).

6.1.3.1 Ergebnisse

In der folgenden Analyse wurde die Annahme geprüft, dass die Persönlichkeitsfaktoren die Beziehung zwischen dem Erziehungsstil und dem aggressiven Verhalten vermitteln.

Erziehungsstil und Persönlichkeit

Es bestehen enge korrelative Zusammenhänge zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen und dem Erziehungsstil.

Tabelle 6.1.5: Korrelationen zwischen Persönlichkeits- und Erziehungstilfaktoren erster Ordnung

Faktor	WS	GS	B	U	Fö	V	L	F
Gewissenhaftigkeit	.30**	-.25*	–	-.32**	.30**	-.26*	-.34**	.26*
Neurotizismus	-.37***	.26*	-.34**	.38***	-.23*	.23*	.43***	-.22*
Offenheit für Erfahrungen	–	–	.30**	–	–	–	–	–
Extraversion	–	.21*	-.26*	–	-.25*	.22*	.26*	–
Verträglichkeit	.28*	–	–	–	.35**	-.31**	-.28**	.32**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; WS = Wertschätzung; GS = Geringschätzung; B = Bestätigung; U = Unterdrückung; Fö = Fördernde Anleitung; V = Vernachlässigung; L = Laissez-faire; F = Fordernde Kontrolle

Die Faktoren „Wertschätzung“, „Bestätigung“, „fördernde Anleitung“ und „fordernde Kontrolle“ korrelieren negativ mit Neurotizismus und überwiegend positiv mit Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit. Die Faktoren „Geringschätzung“, „Unterdrückung“, „Vernachlässigung“ und „Laissez-faire“ hängen positiv mit Neurotizismus und mehrheitlich negativ mit Gewissenhaftigkeit zusammen.

In Tabelle 6.1.6 sind die Korrelationen zwischen den übergeordneten Erziehungstilfaktoren und den Persönlichkeitsfaktoren abgebildet.

Tabelle 6.1.6: Korrelationen zwischen Persönlichkeits- und Erziehungstilfaktoren zweiter Ordnung

Faktor	Positive elterliche Unterstützung	Demokratisch-konsequente Erziehung
Gewissenhaftigkeit	.38***	.38***
Neurotizismus	-.43***	-.41***
Offenheit für Erfahrungen	.26*	–
Extraversion	-.31**	-.29**
Verträglichkeit	.32**	.38***

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Der Faktor „positive elterliche Unterstützung“ korreliert positiv mit Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrungen und Verträglichkeit und negativ mit Neurotizismus und Extraversion.

Der Faktor „demokratisch-konsequente Erziehung“ korreliert positiv mit Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit und negativ mit Neurotizismus und Extraversion.

Mediation

Zur Überprüfung der Mediationshypothese ist eine multiple Regression berechnet worden. Als unabhängige Variablen dienen die Persönlichkeitsfaktoren und die Erziehungsstilfaktoren. Zur Überprüfung der linearen Unabhängigkeit zwischen den unabhängigen Variablen wurde eine Multikollinearitätsanalyse durchgeführt. Eine Statistik, die das Ausmass der Kollinearität zwischen den unabhängigen Variablen in einer linearen Regressionsgleichung überprüft, ist die so genannte „Toleranz“-Statistik. Diese bestimmt das Ausmass der linearen Beziehung zwischen den unabhängigen Variablen und gibt den Anteil der Varianz einer Variablen an, der nicht durch eine andere der unabhängigen Variablen in der Gleichung aufgeklärt wird. Ein niedriger Toleranzwert besagt folglich, dass die Variable nur wenig Information für das Regressionsmodell liefert. Die Toleranzwerte der unabhängigen Variablen liegen alle zwischen .51–.80, das heisst, es liegt keine Kollinearität vor. Das Ergebnis der multiplen Regression ist in Tabelle 6.1.7 wiedergegeben.

Tabelle 6.1.7: Vorhersage aggressiven Verhaltens durch die Persönlichkeits- und die Erziehungsstilfaktoren

Unabhängige Variablen	Abhängige Variable: Aggressives Verhalten
Gewissenhaftigkeit	–.30**
Neurotizismus	.27*
Offenheit für Erfahrungen	.17*
Verträglichkeit	–.42***
Gesamtvarianz	R ² = .58 F (13, 92) = 8.31***

In der Tabelle sind nur die signifikanten Variablen dargestellt. *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Insgesamt werden durch die unabhängigen Variablen 58% der Varianz aufgeklärt. Die Persönlichkeitsfaktoren Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Offenheit für neue Erfahrungen und Verträglichkeit sagen signifikant aggressives Verhalten vorher. Die Aufnahme des Erziehungsstils hat zu einer zusätzlichen Varianzaufklärung von 9% geführt. Tabelle 6.1.7 zeigt, dass keiner der acht Erziehungsstilfaktoren in der Regressionsgleichung signifikant wird. Das bedeutet, dass sich der Erziehungsstil nicht direkt auf das Sozialverhalten auswirkt, sondern die Persönlichkeitsstrukturen mitbestimmt. Letztere sagen problematisches Verhalten direkt vorher.

6.1.3.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ausgangsfrage war, ob sich der Erziehungsstil auf die Persönlichkeit des Kindes auswirkt und so vermittelnd das Sozialverhalten beeinflusst. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass zwischen dem Erziehungsstil der Eltern und der Persönlichkeit der Kinder korrelative Zusammenhänge bestehen. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Kinder, die von ihren Eltern positiv unterstützend und/ oder demokratisch-konsequent erzogen werden, sind gewissenhafter und verträglicher, hingegen weniger neurotisch und extravertiert. Die Erziehungsstile „positiv-unterstützend“ und „demokratisch-konsequent“ hängen positiv miteinander zusammen (vgl. Abschnitt 5.7.1). Es ist davon auszugehen, dass die hohe Überlappung der Korrelationen zwischen den beiden Erziehungsstilen und Persönlichkeitsfaktoren auf die Ähnlichkeit der beiden Faktoren zurückzuführen ist. Von daher wäre zu überlegen, ob die Extraktion eines Faktors beim Erziehungsstil ausreichend gewesen wäre (allgemein positive Erziehung). Ein Unterschied in der Wirkung der beiden Erziehungsstile auf die Persönlichkeit zeigt sich jedoch bei dem Faktor Offenheit für Erfahrungen: Eine positiv unterstützende Erziehung hängt mit mehr Offenheit für Erfahrungen zusammen, eine demokratisch-konsequente Erziehung hingegen nicht. Eine vernachlässigende, Laissez-faire Erziehung sowie eine unterdrückende Erziehung hängen mit Neurotizismus und mit geringerer Gewissenhaftigkeit beim Kind zusammen. Das Ergebnis bestätigt, dass die Erziehung der Eltern stabil mit der Persönlichkeitsstruktur des Kindes zusammenhängt und belegt damit die Bedeutsamkeit, die der Erziehungsstil für die sozialkognitive und Persönlichkeitsentwicklung hat. Die Mediationshypothese wird durch die Ergebnisse gestützt: Aggressives Verhalten wird direkt durch die Persönlichkeitsfaktoren vorhergesagt. Der Erziehungsstil bedingt aggressives Verhalten nicht direkt, sondern indirekt über die Persönlichkeit mit. Das Ergebnis unterstützt die Annahme, dass aggressives Verhalten der Ausdruck eines spezifischen kognitiven Stils und Teil einer Persönlichkeitsstruktur ist, die sich in den Daten durch einen allgemein höheren Neurotizismus und eine allgemein niedrigere Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit gezeigt haben.

Es ist einschränkend anzumerken, dass die korrelativen Analysen keine Aussagen über gerichtete Kausalzusammenhänge zulassen, sondern einzig Information über den Zusammenhang zwischen den jeweiligen zwei Variablen liefern. Zudem stammen alle Informationen aus der gleichen Datenquelle, und zwar dem Elternfragebogen, dies stellt eine zusätzliche Einschränkung der Validität dar.

Zusammenfassend stützen die Ergebnisse dieses Kapitels die psychosozialen Ansätze zur Aggressionsgenese (vgl. Kapitel 3.3) sowie die Bindungstheorie (vgl. Kapitel 4.4). Das familiäre Umfeld und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung wirken sich auf die Persönlichkeitsstruktur des Kindes aus. Diese wiederum bedingt Unterschiede im Sozialverhalten mit.

6.2 Moralische Gefühle und Aggression

Regelverletzungen sind ein Thema, mit dem sowohl die aggressiven Kinder selbst als auch die davon Betroffenen ständig konfrontiert sind. Aggressives Verhalten wird durch das Verletzen von Regeln und Auflehnen gegen Normen gekennzeichnet (vgl. Kapitel 1). Das Verständnis moralischer Regeln und moralischer Gefühle eignet sich von daher gut, um den Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Gefühlsverständnis und Aggression herauszuarbeiten.

Die moralische Entwicklung gehört inhaltlich zum Bereich der sozialen Kognition. Nach Keller & Edelstein (1986) ist die moralische Entwicklung ein Teil des allgemeinen Verständnisses von Personen, Beziehungen und Handlungen. Deshalb besteht ein enger theoretischer Zusammenhang zwischen der sozialen Perspektivenübernahme, also der Fähigkeit, Gedanken und Gefühle anderer zu verstehen, und der moralischen Entwicklung (Edelstein & Keller, 1982; Keller & Edelstein, 1991; Kohlberg, 1996; Kurdek, 1978; Selman, 1984). Kinder verstehen ihre soziale Umgebung durch die Fähigkeit, die Gedanken und Gefühle anderer in Beziehung und in Abgrenzung zu den eigenen wahrzunehmen.

6.2.1 Theoretischer Hintergrund

6.2.1.1 Soziale Perspektivenübernahme und moralische Entwicklung

In der vorliegenden Untersuchung wird unter anderem der Frage nachgegangen, ob aggressive Kinder moralische Gefühle schlechter verstehen und ob sie eine niedrigere Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme im moralischen Bereich haben. Das Verständnis von Reziprozität und Fairness hängt davon ab, wie gut man die Perspektive des Täters zu der des Opfers zueinander in Beziehung setzen kann.

In der Theorie der moralischen Entwicklung von Kohlberg wird die Beziehung zwischen dem allgemeinen Verständnis von Gefühlen und Personen (Rollenübernahme) und dem moralischen Entwicklungsniveau beschrieben. Die Stufen der Rollenübernahme umfassen nach Kohlberg „... das Niveau, auf dem die Person andere Menschen wahrnimmt, ihre Gedanken und ihre Gefühle interpretiert“ (Kohlberg, 1996, S.125). Übereinstimmend mit Selman (1971) betrachtet Kohlberg die Stadien der sozialen Perspektivenübernahme als (kognitive) Basisstruktur, die den Stadien des moralischen Urteilens zugrunde liegt. Die moralische Entwicklung vollzieht sich in drei Entwicklungsniveaus, die jeweils zwei Stufen enthalten. Parallel zu den Entwicklungsniveaus verlaufen die Niveaus der Rollenübernahme, die Kohlberg als „soziale Perspektive“ bezeichnet.

Im Gegensatz zum Konzept der Rollenübernahme ist die soziomoralische Perspektive aber ein allgemeineres strukturelles Konstrukt, das „... sich auf den Standpunkt bezieht, den das Individuum bei der Vergegenwärtigung sozialer Faktoren wie der Bestimmung soziomoralischer Werte, einnimmt“ (Kohlberg, 1996, S. 133). Die moralischen Stufen reflektieren unterschiedlich differenzierte moralische Vorstellungen. Die drei Niveaus repräsentieren unterschiedliche Typen von Beziehungen zwischen dem Selbst und den gesellschaftlichen Regeln. Ein höheres Niveau der Sozialperspektive wird durch die wachsende Fähigkeit des Individuums gekennzeichnet, sich in andere einzufühlen, deren Gefühle zu verstehen und eine Handlung aus verschiedenen Perspektiven zu bedenken.

Tabelle 6.2.1 zeigt die hier relevanten Stadien der moralischen Entwicklung und der jeweiligen dazu korrespondierenden Sozialperspektive nach Kohlberg (1996, S.131f.).

Tabelle 6.2.1: Die Stadien der moralischen Entwicklung und der dazu korrespondierenden Sozialperspektive

	Moralische Stufe	Inhalt der Stufe	Soziale Perspektive der Stufe
Präkonventionell	Stufe 1: Heteronome Moral Gehorsam und Strafe	Regeln werden eingehalten, um Strafe zu vermeiden.	Egozentrischer Gesichtspunkt: Die Interessen der anderen werden nicht berücksichtigt oder es wird nicht erkannt, dass sie von den eigenen verschieden sind. Handlungen werden nach dem äusseren Erscheinungsbild beurteilt und nicht nach den dahinter stehenden Absichten.
	Stufe 2: Instrumenteller Hedonismus	Regeln werden eingehalten, wenn es den eigenen Interessen dient und die eigenen Bedürfnisse befriedigt.	Konkret individualistische Perspektive: Das Kind versteht, dass die verschiedenen individuellen Interessen miteinander konfliktieren.
Konventionell	Stufe 3: Gruppenperspektive	Richtig ist, die Erwartungen anderer zu erfüllen („Gut sein“).	Perspektive des Individuums, das in Beziehung zu anderen Individuen steht: Das Kind ist sich gemeinsamer Gefühle und Erwartungen bewusst, die wichtiger als individuelle Interessen sind. Die „Goldene Regel“ wird angewendet, ohne aber eine systemische Sichtweise einzunehmen.

Die Tabelle 6.2.1 veranschaulicht, dass die Entwicklung der Fähigkeit der sozialen Perspektivenübernahme von Selman (1975) eng mit der Entwicklung des moralischen Urteils von Kohlberg zusammenhängt.

Zur empirischen Analyse der Beziehung zwischen den Perspektiven des Selbst und des Anderen wurden die Antworten der Kinder auf hypothetische Dilemmata analysiert. Interviews zu den Dilemmata, die Konflikte um Regelverletzungen und Schuldfragen thematisieren, sind für das Vorhaben vorteilhaft, weil darin (auch) das allgemeine Verständnis des Kindes von Beziehungen, Handlungsabsichten und Gefühle erfasst wird. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass die moralischen Konflikte Fragen berühren, die für das Verständnis des aggressiven Verhaltens grundlegende Bedeutung haben, nicht zuletzt, weil Regelverletzungen im Alltag ein Kriterium zur Einschätzung der Intensität des aggressiven Verhaltens sind.

6.2.1.2 Soziomoralische Sensibilität und moralische Gefühle

Im Bereich der moralischen Entwicklung kommt neben dem Egozentrismus (vgl. Kapitel 4) einem weiteren Aspekt, der dem Begriff der sozialen Perspektivenübernahme sehr nah ist, besondere Bedeutung zu: der soziomoralischen Sensibilität (Keller, 1996). Der Begriff ist definiert als die Wahrnehmung der Gedanken und Gefühle beim Selbst und beim anderen im Bereich der moralischen Entwicklung, das heisst der Wahrnehmung der Gedanken und Gefühle in Konflikten über Regelverletzungen (Keller, 1996).

Hier wird ein Aspekt der soziomoralischen Sensibilität, nämlich *interindividuelle Unterschiede im Gefühlsverständnis* der am moralischen Konflikt Beteiligten, empirisch untersucht. Moralische Gefühle wie Schuld oder Scham gelten neben dem Regelverständnis als ein Teil der moralischen Entwicklung (Keller, 1996; Nunner-Winkler, 1993). Im Gegensatz zu den „Basisemotionen“ wie beispielsweise Angst sind Schuld- und Schamgefühle komplexe Gefühle, die immer in direktem Zusammenhang mit einem bestimmten Verhalten und mit einer kognitiven Bewertung stehen (Ekman, 1993; Tangney, 1990, 1991; Tangney, Flicker, Barlow & Miller, 1996). Man fühlt sich beispielsweise schuldig, wenn man den PC eines anderen Kindes zerstört hat (Verhalten) und das selbst schlecht findet (kognitive Bewertung). Das Antizipieren moralischer Gefühle weist darauf hin, dass die Gültigkeit einer moralischen Regel internalisiert ist. Das heisst, dass man sich der Norm gegenüber verpflichtet fühlt bzw. sie nicht nur im Allgemeinen, sondern auch im „Speziellen“, das heisst persönlich verbindlich erlebt (Arsenio & Lover, 1995).

In der Literatur wird die Zuschreibung moralischer Gefühle nach Regelverletzungen als empirischer Indikator für das Ausmass moralischer Motivation verwendet (Nunner-Winkler, 1993). Das Wissen um moralische Regeln allein genügt nicht, um auch motiviert zu sein, dementsprechend zu handeln.

Die Entscheidung zu handeln wird durch die emotionale Betroffenheit mitbestimmt. Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder spätestens im Alter von 7 Jahren moralische Gefühle verstehen (Denham, 1998; Harris, 1992; Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Eine Voraussetzung für die Antizipation moralischer Gefühle ist, dass die Kinder ein (mehr oder weniger) stabiles Selbstbild ausgebildet haben (Lewis, 1993; Noam, 1993). Eine Voraussetzung für das Verständnis moralischer Gefühle ist die kognitive Fähigkeit zur Perspektivenkoordination. Das Verständnis von Schuldgefühlen setzt ein bestimmtes Verständnis von Verantwortlichkeit voraus. Das Kind muss dazu in der Lage sein, die Absichten der Handelnden und die Handlungsfolgen in Bezug auf moralische Normen zu bewerten (Hoffman, 1977; Keller, 1996). Das Antizipieren moralischer Gefühle wird von einigen Autoren auch unter den Begriff Empathie subsumiert. Das Verständnis der Gefühlslage ist die kognitive Komponente von Empathie (Hoffman, 2000). Die affektive Komponente von Empathie beinhaltet die „Teilhabe an der Emotion“ des anderen (Bischof-Köhler, 1989, S. 13). Eine Voraussetzung für prosoziales Handeln besteht darin, dass die Notlage des anderen verstanden bzw. nachempfunden wird. Daraus kann dann die Motivation entstehen, ihn aus seiner Notsituation zu befreien. Empathie kann folglich eine aggressionshemmende Wirkung haben.

Der Zusammenhang zwischen moralischen Einstellungen und moralischem bzw. prosozialem Handeln wird mit zunehmender Einsicht in die Gültigkeit moralischer Normen und die Internalisierung moralischer Wertvorstellungen enger. Kohlberg (1996) und Kohlberg & Candee (1984) haben gezeigt, dass zwischen dem Niveau der moralischen Begründung und dem realen moralischen Handeln ein Zusammenhang besteht. Je höher das Stufenniveau, desto enger wird der Zusammenhang (Blasi, 1983). Die Förderung moralischer Motivation könnte auch dazu beitragen, aggressives Verhalten in bestimmten Situationen zu unterlassen und prosoziales Verhalten bzw. moralische Motivation zu fördern (Denham, 1986; Saarni, 1999).

6.2.1.3 Exkurs: Die Rolle der moralischen Gefühle in der kognitiven Moraltheorie

Die Theorie der moralischen Entwicklung ist innerhalb der kognitiv-strukturgenetischen Tradition grundlegend von Piaget (1973) erarbeitet und von Kohlberg (1973) weitergeführt und ausdifferenziert worden. Da diese Theorien grundlegende Bedeutung für die Untersuchung haben, soll im Folgenden erläutert werden, welche Rolle das Gefühlsverständnis in moralischen Konflikten in dieser Theorietradition spielt.

In der aktuellen Forschungsliteratur wird diskutiert, ob Piaget in seinen Arbeiten die Rolle emotionaler und sozialer Einflussfaktoren auf die kognitive Entwicklung vernachlässigt hat.

Blasi (1983, 1986, 1993) kritisiert, dass Piaget die Prinzipien der kognitiven Entwicklung auf die moralische Entwicklung übertragen habe, ohne weitere Faktoren zu berücksichtigen (Keller, 1996, S. 69). Die Aktualität der Kritik zeigt sich in einer Debatte über die Rolle der „sozioemotionalen und kulturellen Faktoren auf die kognitive Entwicklung“, die im Heft 71 der Zeitschrift *Child Development* (2000) diskutiert wird. Die meisten der an der Diskussion beteiligten Autoren sind sich darüber einig, dass Piaget der emotionalen und kulturellen Entwicklung in seiner Theorie zu wenig Beachtung geschenkt hat (Suizzo, 2000). Umstritten ist aber, ob Piaget diese Aspekte ausgeklammert hat oder aber ihnen eine andere Bedeutung zugewiesen hat.

Ohne genauer auf die Debatte einzugehen ist anzumerken, dass Piaget in seinem eher wenig beachteten, mit der „affektiven Wende“ in der Entwicklungspsychologie häufiger rezierten Buch „Intelligenz und Affektivität“ (1995) die Beziehung zwischen Gedanken und Gefühlen in der kognitiven Entwicklung analysiert und sogar eine Theorie der moralischen Gefühle entworfen hat. Über die Beziehung zwischen Gedanken und Gefühlen schreibt Piaget, dass „... es ganz offensichtlich ist, dass Affektivität die Wahrnehmung ständig beeinflusst. So werden verschiedene Personen nicht die gleichen Details einer komplexen Gestalt wahrnehmen. Die jeweilige Auswahl wird wohl von den unterschiedlichen Interessen bestimmt. So sind dem Kind andere Einzelheiten wichtig als dem Erwachsenen. Dennoch bleiben die Gesetze der Wahrnehmung, welche die Strukturbildung bestimmen, in jedem Fall gleich“ (S. 24). Nach Piaget interagieren Gefühle und Gedanken ständig wechselseitig in der Entwicklung im Sinne von einer Interaktion zwischen Wissen und Motivation. Interessiert man sich beispielsweise für eine bestimmte Sache, konzentriert man sich auch auf sie. Die Schlussfolgerung daraus ist, „... dass die Affektivität unaufhörlich die Denktätigkeit beeinflusst (...) und die Energetik des Verhaltens der Affektivität entspringt, während die Strukturen aus kognitiven Funktionen hervorgehen“ (S. 25). Das Zitat zeigt, dass sich Piaget darüber bewusst war, dass Gefühle und soziale Faktoren das (moralische) Denken beeinflussen. Nach Edelstein & Schröder (2000) hat er aber die Tatsache vernachlässigt, dass „sozial bedingte Unterschiede zwischen Individuen und Lernprozesse, die sich aus den Erfahrungen in Interaktionen ergeben, die Entwicklung systematisch beeinflussen“ (S. 842).

Die affektive Entwicklung verläuft nach Piaget parallel zur Entwicklung der kognitiven Strukturen. Die Struktur der kognitiven Stufen bringt aber bestimmte (affektive) Inhalte mit sich. Jede neue Struktur bringt dann auch neue affektive Inhalte mit sich. Umgekehrt setzt jede neue Stufe der affektiven Entwicklung eine bestimmte kognitive Struktur voraus. Nach Kohlberg sind wie für Piaget auch die affektive Entwicklung und die kognitive Entwicklung keine getrennten, sondern parallel zueinander laufende Bereiche.

Sie stellen verschiedene Perspektiven der strukturellen Veränderungen dar. Kohlberg hat jedoch nicht weiter ausgearbeitet, was er unter dieser Parallelität versteht.

Die sozialkognitive Forschung hat bestätigt, dass sich die Fähigkeit des Gefühlsverständnisses parallel zur kognitiven Entwicklung stufensequentiell entwickelt (Shantz, 1975). Selman (1976; Selman & Jaquette, 1977) hat eine Sequenz von Entwicklungsstufen des Gefühlsverstehens definiert (Keller, 1996, S.61). Eine bekannte empirische Studie zur affektiven Perspektivenübernahme stammt von Borke (1971). Sie konnte nachweisen, dass Kinder zunächst die Gefühle in solchen Situationen verstehen, in denen ihre eigenen Gefühle denen des Protagonisten ähneln. In diesen Situationen ist es noch nicht erforderlich, sich selbst deutlich von anderen zu differenzieren.

Ein Auszug der hier relevanten Stadien der kognitiven und affektiven Entwicklung nach Piaget (1995, S.34f.) ist in Tabelle 6.2.2 veranschaulicht.

Tabelle 6.2.2: Stadien der kognitiven und affektiven Entwicklung

	Verbale Intelligenz	Interindividuelle Gefühle
IV	Präoperationale Repräsentationen (Verinnerlichung von Handlungen in Form noch nicht reversiblen Denkens)	Spontane Gefühle (elementare soziale Gefühle: Sympathie, Antipathie, Selbstwert) Auftauchen erster moralischer Gefühle
V	Konkrete Operationen (zwischen dem 7/8. und 10/11. Lebensjahr) einfache Operationen bezüglich Klassen und Relationen, das heisst, noch kein formales Denken	Normative Gefühle: Auftauchen moralischer, vom Willen geleiteter Gefühle: Gehorsam und Achtung; Unabhängigkeit vom unbedingten Gehorsam gegenüber Regeln

Im Stadium IV treten spontane Gefühle wie Sympathie und Antipathie auf. Diese Gefühle bezeichnet Piaget als „nicht normativ“. Sie gehören zu den präoperationalen Vorstellungen. Parallel dazu befinden sich die Kinder auf dem Niveau der heteronomen Moral. Die Bewertung von richtig oder falsch beruht auf den Konsequenzen einer Handlung und orientiert sich an Autoritäten. Auch das Selbstwertgefühl tritt in Stadium IV auf. Den Selbstwert definiert Piaget als „... wenn jemand sich selbst im Vergleich mit anderen als überlegen oder als minderwertig beurteilt. Hierbei handelt es sich gewissermassen um die Anwendung des Sympathie- oder Antipathieschemas auf die eigene Person“ (1995, S. 88). Die Bedeutung des Selbstwertgefühls liegt darin, dass es ein situationsüberdauerndes Gefühl ist. Es bleibt als Minderwertigkeits- oder Überlegenheitsgefühl bestehen. Mit der kognitiven Dezentrierung entwickelt sich auch das Gefühlsverständnis.

Piaget bezeichnet die Gefühle zwischen den Stadien V und IV „seminormativ“ und meint damit Gefühle, welche die Wertschätzung anderer Personen ausdrücken. Sie sind der Ausgangspunkt für alle interpersonalen Beziehungen.

Im Stadium V treten mit der Entwicklung der autonomen Moral die moralischen Gefühle und der Wille auf. Die ersten bewusst moralischen Gefühle, Gehorsam und Achtung, treten also mit dem Beginn der konkreten Operationen auf. In diesem Stadium bewerten Kinder beispielsweise die Verwerflichkeit einer Lüge nicht mehr nur danach, welcher materielle Schaden dabei angerichtet wurde. Vielmehr wird die persönliche Verantwortlichkeit bei der Regelverletzung mit in die Überlegungen miteinbezogen. Auf der Stufe der autonomen Moral, die Piaget durch das Respektieren der ausgehandelten Vereinbarungen charakterisiert, treten neben den nicht normativen Gefühlen zum ersten Mal bewusst moralische Gefühle auf. Sie gewährleisten die Einhaltung bestimmter moralischer Werte.

Nach der Theorie Piagets hängen interindividuelle Unterschiede im Verständnis moralischer Gefühle also vom allgemeinen kognitiven Entwicklungsstand ab. Die moralische Entwicklung wird vor allem durch Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen angeregt.

6.2.1.4 Kritik an der kognitiven Theorie

Es ist deutlich geworden, dass der Einfluss von Gefühlen auf die kognitive Entwicklung in der kognitiven Theorie berücksichtigt wurde. Dennoch ist die Grundannahme, dass sich die individuelle Entwicklung vor allem durch den Prozess der kognitiven Dezentrierung vollzieht, problematisch. Die kognitive Fähigkeit zur Dezentrierung kann nicht allein erklären, dass die Gefühle anderer verstanden und in den weiteren Überlegungen berücksichtigt werden (Blum, 1980; Keller, 1996). Sie kann auch nicht erklären, warum einige Kinder motiviert sind, sich moralisch zu verhalten, und andere nicht. In der kognitiven Tradition ist die Bedeutung, die das Gefühlsverständnis für interindividuelle Unterschiede in der moralischen Entwicklung hat, vernachlässigt worden. Kinder verstehen sich nach Keller (1996) bereits in der frühen Kindheit als Teil von Beziehungen. Die Forschung zur prosozialen Entwicklung hat gezeigt, dass sich Kinder schon in der frühen Kindheit für das Wohlergehen anderer interessieren. Kinder sind ab dem ersten Lebensjahr dazu in der Lage, sich empathisch in andere hineinzufühlen (Eisenberg, 1998; Hoffman, 1994). Das Vorhandensein von Empathie ist zentral für moralisches Handeln und zugleich Basis für das Entstehen von Schuldgefühlen (Hoffman, 1984). Nach Hoffman (2000) besteht Empathie aus einer kognitiven und einer affektiven Komponente (vgl. Feshbach, 1979). Die kognitive Komponente von Empathie lässt sich differenzieren in

- die Fähigkeit, die Gefühlszustände anderer zu erkennen und zu benennen, und
- die Fähigkeit, die Perspektive des anderen zu übernehmen.

Die affektive Komponente von Empathie ist die emotionale Erlebnisfähigkeit, das beobachtete Gefühl teilen zu können. In Hinblick auf das Aggressionspotenzial von Kindern und Jugendlichen ist das Gefühlsverständnis als eine Komponente von Empathie zentral, denn es ist eine notwendige Grundlage, um prosoziale Motivationen zu entwickeln.

Der Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung ist die Frage, ob aggressive Kinder weniger moralische Gefühle antizipieren und ob sie sich allgemein auf einer niedrigeren Stufe der moralischen Entwicklung befinden als weniger aggressive Kinder.

6.2.1.5 „Happy-Victimizer“-Tradition

Moralische Gefühle sind vor allem in der so genannten „Happy-Victimizer“-Tradition untersucht worden. In den „Happy-Victimizer“-Untersuchungen wurden Kindern Konfliktsituationen vorgelegt, in denen jemand eine Regel verletzt, um sein Ziel zu erreichen. Ein bekanntes Beispiel ist die Schaukelgeschichte. Darin stösst ein Kind ein anderes von der Schaukel, um selbst schaukeln zu können. Die Kinder werden darum gebeten, den Regelverstoss zu bewerten und die Gefühle des Regelverletzers einzuschätzen (Nunner-Winkler, 1993).

Die Ausgangsfrage der Untersuchungen war, welche Gefühle Kinder den Regelverletzern in solchen moralischen Konflikten zuschreiben. Das Phänomen, dass sich in einigen Studien gezeigt hat, ist, dass Kinder zwar die Verletzung der Regel verstehen, aber dennoch nach der Regelverletzung keine moralischen Gefühle (Schuld), sondern positive Gefühle attribuieren. Das impliziert, dass sie die Regel noch nicht als persönlich verbindlich erleben. Die Befunde zu Entwicklungsunterschieden in der Attribution moralischer Gefühle sind uneinheitlich. Nach Keller (1996) sind Kinder bereits ab 6 Jahren dazu in der Lage, einem Regelverletzer moralische Gefühle zu attribuieren. In der „klassischen“ Untersuchung von Nunner-Winkler & Sodian (1988) schrieben 90% der 8-jährigen Kinder einem Regelverletzer negative Gefühle zu. Eine Studie von Arsenio & Kramer (1992) kam hingegen zum Ergebnis, dass die meisten der 8-Jährigen einem Regelverletzer positive Gefühle attribuieren. Lourenco (1997) konnte nachweisen, dass 8-Jährige nach Probefragen mehr negative, 4- bis 6-Jährige jedoch weiterhin positive Gefühle zuschrieben. Insgesamt lässt sich aus den Untersuchungen zwar kein allgemein gültiger Entwicklungstrend ableiten, jedoch die Tendenz, mit steigendem Entwicklungsalter häufiger negative Gefühle zu attribuieren.

In Bezug auf Kinder mit aggressiven Verhaltensweisen bestehen uneinheitliche Forschungsergebnisse.

Einige Arbeiten belegen, dass aggressive Kinder und Jugendliche zur Externalisierung von Schuldgefühlen neigen und sich nur schlecht empathisch in die Perspektive eines anderen einfühlen können (Blair, Sellars, Strickland, Clark, Williams, Smith & Jones, 1995; Cohen & Strayer, 1996; Hughes & Dunn, 2000; Miller & Eisenberg, 1988) sowie weniger zwischen moralischen (beispielsweise das Einhalten eines Versprechens) und konventionellen Regelverletzungen (beispielsweise eine bestimmte Kleiderregel) unterscheiden (Fisher & Blair, 1998). In einer Untersuchung von Arsenio & Fleiss (1996) begründeten aggressive Kinder die Gefühle des Regelverletzers mit den positiven Folgen seiner Handlung und beurteilten den Täter positiver. Auch hier sind die Ergebnisse aber insgesamt uneinheitlich. So finden einige Studien keine Zusammenhänge zwischen Empathie und aggressivem Verhalten (Lee & Prentice, 1988; MacQuiddy, Maise & Hamilton, 1987) sowie dem Emotionsausdruck und Aggression (Hubbard, 2001).

Die uneinheitlichen Befunde liegen einerseits an den verschiedenen Messinstrumenten zur Erfassung von Aggression. Andererseits liegen sie auch am Inhalt der Fragen. Untersuchungen haben gezeigt, dass auch Kinder ohne aggressives Verhalten die Gefühle eines hypothetischen Regelverletzers positiv bewerten. Das entspricht dem Phänomen der Akteur-Selbst-Differenzierung, das in der Sozialpsychologie von Nisbett & Ross (1980) beschrieben wurde. Demnach führt man Handlungen, die nicht den eigenen Wertvorstellungen entsprechen, bei anderen auf ihre negativen Charaktereigenschaften zurück (Personattribution), bei sich selbst hingegen auf situative Umstände (Situationsattribution). Die Tendenz, sich eigenes „Fehlverhalten“ durch situative Umstände zu erklären, dürfte der Erhaltung der Selbstkonsistenz und auch der Abwehr von Kritik dienen.

Das Phänomen, dass dem Regelverletzer so häufig positive Gefühle attribuiert werden, ist in Folgeuntersuchungen differenzierter untersucht worden. Nach Gruen bedeutet (2001a, S. 111) die Antizipation von Schuldgefühlen nicht die Übernahme der Schuld anderer, sondern das Empfinden von eigener Schuld, und äussert sich in einem Schamgefühl sich selbst gegenüber. Das heisst, dass vor allem Gefühle, die Kinder sich selbst attribuieren, relevant sind.

Neben den Gefühlen eines Regelverletzers wurden in weiteren Untersuchungen die Gefühle des Selbst in der Rolle des Regelverletzers erfasst. In den entwicklungspsychologischen Untersuchungen zeigte sich ein deutlicher Unterschied zwischen der Selbst- und der Akteurattribution. So konnten Keller, Edelstein, Schuster & Fang Fu-Xi (1996) nachweisen, dass chinesische Kinder sich selbst bereits ab dem sechsten Lebensjahr vorwiegend negative Gefühle attribuieren, Regelverletzern hingegen nicht. Dieser Effekt konnte in einer Untersuchung an deutschen Vorschulkindern bestätigt werden (Keller & Malti, 1999).

Bei einem Vergleich zwischen Kindergartenkindern mit aggressiven Verhaltensweisen und Kindern mit unproblematischem Verhalten zeigte sich in einer Pilotstudie die Tendenz, dass Vorschulkinder, die sich im Kindergarten aggressiv verhielten, sowohl einem Akteur als auch sich selbst weniger moralische Gefühle attribuierten und das mit der Attraktivität des Ziels begründeten (Hawley, Malti & Keller, 1998; Malti, 1998). Daraus lässt sich vorsichtig folgern, dass sich aggressive Kinder wahrscheinlich weniger moralische Gefühle zuschreiben als nicht aggressive Kinder. Obwohl die Forschungsergebnisse zur Gefühlsattribution zu Regelverletzern uneinheitlich sind, spricht manches dafür, dass aggressive Kinder auch Regelverletzern weniger moralische Gefühle zuschreiben. Es ist zudem wahrscheinlich, dass aggressive Kinder im Vergleich zu unauffälligen Kindern den Regelverletzer als Person eher positiv wahrnehmen, weil sie sich selbst bereits häufig in der Rolle des Regelverletzers erlebt haben und zur Wahrung eines positiven Selbstbilds auch das Verhalten anderer Regelverletzer eher entschuldigen.

Nach der sozialkognitiven Theorie (vgl. Kapitel 3) haben aggressive Kinder die Tendenz, in Konfliktsituationen die Konsequenzen für Täter und Opfer umzuwerten, indem sie beispielsweise die positiven Folgen der Regelverletzung für den Täter überbewerten und die Folgen für das Opfer verharmlosen. Das ist ein Mechanismus, der die externale Attribution von Schuld erleichtert und so zu Verantwortungsabwehr und einer Rechtfertigung aggressiven Verhaltens führen könnte (Sykes & Matza, 1957). Dieser Prozess setzt jedoch komplexe Attributionsprozesse auf Seiten des aggressiven Kindes voraus.

Eine weitere Hypothese ist, dass sich aggressive Kinder tendenziell auf einem niedrigeren moralischen Entwicklungsniveau befinden, weil sie im Allgemeinen noch weniger dazu fähig sind, die Perspektiven anderer zu übernehmen. Einige empirische Untersuchungen an älteren Kindern belegen, dass Aggression mit einer niedrigeren moralischen Urteilsfähigkeit einhergeht (Bear, 1989; Chandler & Moran, 1990; Gibbs, 1991; Vandiver, 2001). Ein weiterer Hinweis auf ein verzögertes Entwicklungsniveau ist das Ergebnis, dass Verhaltensprobleme mit einer undifferenzierten Unterscheidung zwischen moralischen und konventionellen Regelverletzungen einhergehen (Fisher & Blair, 1998). Aggressive Kinder sollten demzufolge einem niedrigeren Stufenniveau der moralischen Entwicklung zuzuordnen sein. In der Untersuchung werden die folgenden Hypothesen überprüft:

- a) Aggressive Kinder attribuieren einem Opfer weniger negative Gefühle.
Sie attribuieren sowohl einem Akteur als auch sich selbst weniger moralische Gefühle und sind weniger konsistent in ihrer Gefühlszuschreibung.
- b) Aggressive Kinder bewerten den Regelverletzer als Person weniger negativ und
- c) ihre soziomoralischen Argumentationen lassen sich einem niedrigeren Stufenniveau zuordnen.

6.2.2 Methode

Das moralische Urteil und das Verständnis von moralischen Gefühlen und Begründungen wurde in vier hypothetischen Konfliktsituationen zu den Themen Freundschaft, körperliche Unversehrtheit, Stehlen und Helfen erhoben (Keller et al., 2002; Nunner-Winkler & Sodian, 1988; Selman, 1984). Dazu wurden die Kinder von trainierten Psychologiestudentinnen während des Unterrichts aus der Klasse abgeholt und in einem separaten Raum im jeweiligen Schulhaus interviewt. Die Interviews dauerten ca. 30 Minuten. Nach einigen einleitenden Sätzen („*Wie heisst du? Wie geht es dir? Haben wir uns schon bei einer anderen Untersuchung kennengelernt?*“ etc.) begann das Interview. Alle Interviews wurden auf Tonbandkassetten aufgezeichnet. Die Geschichten wurden von den Interviewerinnen durch Bilder (29 x 21 cm) in Jungen- und Mädchenversion illustriert und jeweils durch einen kurzen Text erläutert, der die Regelverletzung thematisierte. Der Text der Geschichten ist in Tabelle 6.2.3 wiedergegeben.

Tabelle 6.2.3: Moralgeschichten

Geschichte	Text
Schaukel	Das ist Max. Max möchte unbedingt gerne schaukeln. Es ist aber gerade ein anderes Kind auf der Schaukel. Max stösst das andere Kind von der Schaukel.
Nicht teilen	Das ist Johanna. Dieses Mädchen hier, Alexandra, ist auch ein Kind aus der Schule. Ihre Eltern haben an diesem Morgen vergessen, ihr Znüni mitzugeben. Deshalb ist Alexandra ohne Znüni in die Schule gekommen und sehr hungrig. Johanna hat zwei Brote und Milch zum Znüni von ihrer Mutter bekommen. Alexandra fragt, ob sie ein Brot und eine Milch abbekommen kann. Johanna sagt nein.
Stehlen	Das sind Michael und Thomas. Sie sind gerade in ihrer Schule angekommen und hängen ihre Jacken an der Garderobe auf. Michael nimmt eine Tafel Schokolade aus seiner Jackentasche und zeigt sie Thomas. „ <i>Guck mal, meine Tante hat mir die feine Schokolade geschenkt.</i> “ Thomas mag diese Schokolade sehr gerne. Später ist Thomas wieder im Garderoberaum, in dem Michaels Jacke mit der Schokolade hängt. Er ist alleine und überlegt, ob er die Schokolade aus Michaels Jackentasche nehmen soll. Dann geht er zur Jacke, nimmt die Schokolade und steckt sie in seine Tasche. Er geht zurück zu den anderen Kindern. Niemand hat ihn gesehen.
Versprechen	Das ist Petra. Sie ist in deinem Alter und geht in die Schule. Und das Mädchen, Eva, ist eine gute Freundin von Petra. Sie kennen sich schon sehr lange. Jeden Sonntag haben sie ihren gemeinsamen, ganz besonderen Spieltag. Eines Tages zieht Lisa in dieselbe Strasse und lernt Petra und Eva kennen. Petra und Lisa mögen sich. Aber Eva mag Lisa nicht. Als Petra und Eva einmal allein sind, reden sie über Lisa. „ <i>Was denkst du über Lisa?</i> “, fragt Petra. Eva sagt: „ <i>Ich finde sie angeberisch.</i> “ Darauf antwortet Petra: „ <i>Aber sie ist doch neu hier und versucht nur, Freundinnen zu finden. Wir sollten nett zu ihr sein.</i> “ Eva sagt: „ <i>Ja, aber das heisst nicht, dass wir auch Freundinnen von ihr sein müssen, oder? Ist ja auch egal, kommst du wieder am Sonntag? Wir können wie immer zusammen spielen. Ausserdem möchte ich dir etwas Wichtiges erzählen. Bitte komme auch, es ist ganz wichtig für mich.</i> “ Petra verspricht: „ <i>Ja, ich komme am Sonntag.</i> “ Am selben Abend ruft Lisa an und fragt Petra: „ <i>Kommst du zu mir nach Hause zum Fernsehen? Ich lade dich ein. Danach können wir Pizza essen bei mir, meine Mutter backt uns welche.</i> “ Die Fernseheinladung von Lisa ist genau an dem Sonntagabend, an dem Petra versprochen hat, zu Eva zu gehen.

Um die Bildergeschichten zu veranschaulichen, sind in Abbildung 6.2.1 beispielhaft die Bilder der Geschichte „Nicht teilen“ in der Mädchenversion illustriert. In Bild 1 sind die beiden Protagonistinnen der Geschichte dargestellt. Bild 2 zeigt, dass Johanna nichts von ihrem Znüni abgibt.



Abbildung 6.2.1: Die Nicht-teilen-Geschichte

Im Anschluss an das Vorlesen der Geschichten wurden den Kindern in den Geschichten 1–3 die folgenden Fragen gestellt:

1. Moralisches Urteil: *Ist das richtig, was Johanna macht? Warum/warum nicht?*
2. Gefühlsattribution Opfer: *Wie fühlt sich Alexandra? Warum/warum nicht?*
3. Gedanken Opfer: *Was denkt Alexandra jetzt über Johanna? Warum/warum nicht?*
4. Moralisches Urteil/Selbst: *Wenn Du Johanna wärst, würdest Du auch nichts abgeben? Warum/warum nicht?*
5. Alternativstrategie: (Nur wenn das Kind gesagt hat, dass es die Regel nicht verletzen würde) *Was würdest Du dann tun? Warum?*
6. Konfliktlösestrategie: *Was ist der beste Weg für Johanna, um das Problem zu lösen? Warum?*
7. Gefühlsattribution Regelverletzer: *Wie fühlt sich Johanna? Warum/warum nicht?*
8. Gefühlsattribution Regelverletzer anderes Land: *Du hast gerade gesagt, dass sich Johanna _____ fühlt. Denkst Du, dass sich Johanna in einem weit entfernten Land auch anders fühlen könnte? Warum/warum nicht?*
9. Personbewertung Regelverletzer: *Ist Johanna ein liebes oder ein freches Mädchen? Warum?*
10. Gefühlsattribution Selbst als Regelverletzer: *Wie würdest Du Dich fühlen, wenn Du Johanna wärst? Warum?*
11. Beziehungsfolgen: *Hat das, was Johanna getan hat, Folgen für die Beziehung zwischen Johanna und Alexandra? Warum/warum nicht?*

Die Fragen wurden den Kindern in variierender Abfolge präsentiert, um Reiheneffekte zu vermeiden.

Frage 1 ist eine Kontrollfrage und erfasst, ob das Kind die Regelverletzung als solche verstanden hat. Die Antworten wurden in „nein“, „ja“ und „weiss nicht/Sonstiges“ kodiert. Die Fragen 2 und 3 erfassen die Gefühle und Gedanken, die dem Opfer zugeschrieben wurden. Die Antworten auf Frage 2 wurden kodiert in „negative“, „positive“, „ambivalente“ und „neutrale“ Gefühle. Die auf Frage 3 gegebenen Antworten wurden dazu korrespondierend in „negative“, „positive“, „ambivalente“ und „neutrale“ Gedanken kodiert. Frage 4 erfasst die Verbindlichkeit der moralischen Regel für das Kind selbst. Die Antworten wurden in „nein“, „ja“ und „weiss nicht/Sonstiges“ kodiert. Frage 5 erfasst alternative Konfliktlösestrategien. Um herauszufinden, welche Konfliktlösestrategien von Kindern in diesem Alter als angemessen erachtet werden, wurde in Frage 6 nach der besten Konfliktlösestrategie gefragt. Die Antworten wurden in „konstruktive“, „destruktive“, „neutrale Strategien“ und „Sonstiges“ kodiert.

Weil frühere Untersuchungen gezeigt hatten, dass Kinder zwischen den Gefühlen, die sie Regelverletzern zuschreiben, und denen, die sie sich selbst zuschreiben, häufig unterscheiden (Keller et al., 1996), wurde in den Fragen 7 und 10 sowohl die Gefühlsattribution zu den Regelverletzern als auch zum Selbst erhoben. Die Antworten wurden in „negative“, „positive“, „ambivalente“ und „neutrale“ Gefühle kodiert. Frage 8 erfasst, ob die dem Regelverletzer zugeschriebenen Gefühle auch in einem anderen Land gelten. Die Kodierung der Antworten erfolgte in „nein“, „ja“ und „weiss nicht/Sonstiges“. Wie der Regelverletzer als Person bewertet wird, wird in Frage 9 erfasst. Die Antworten der Kinder wurden in „schlecht“, „gut“, „ambivalent“ und „neutral“ kodiert. Frage 10 erhebt die Beziehungsfolgen, die sich aus der Situation ergeben. Die Antworten wurden mit „nein“, „ja“ und „weiss nicht/vielleicht“ kodiert.

Die Begründungen der Kinder wurden nach einem Kodiermanual von Keller in 13 Kategorien klassifiziert (Keller, 1997). Da die Begründungen in der vorliegenden Untersuchung nicht weiter analysiert werden, wird darauf verzichtet das Manual vorzustellen. In der Versprechensgeschichte wurde den Kindern die folgenden Fragen gestellt (Keller, 1996):

1. *Was ist das Problem in der Geschichte? Warum?*
2. *Wie entscheidet sich Petra? Warum?*
3. *Hätte sich Petra auch gerne für (Alternative) entschieden? Warum?*
4. *Ist die Entscheidung richtig? Warum?*
5. *Gefühlsattribution Protagonist: Wie fühlt sich Petra? Warum?*
6. *Gefühlsattribution Protagonist Alternativentscheidung: Wie hätte sich Petra gefühlt, wenn sie (Alternative) gemacht hätte? Warum?*
7. *Gefühlsattribution Selbst als Protagonist: Wie würdest du dich fühlen, wenn du das gemacht hättest, was Petra gemacht hat? Warum?*
8. *Gefühlsattribution Freundin: Wie fühlt sich die Freundin Eva? Warum?*
9. *Hat die Entscheidung Folgen für die Beziehung? Warum?*

Die Fragen der Geschichte wurden nach den Antworten und Begründungen kodiert. Zusätzlich wurde die jeweilige Stufe der Aussage bestimmt.

In Frage 1 wird erfasst, ob und wie das Kind die sich widerstreitenden Interessen, Erwartungen, Gefühle und Verpflichtungen der Protagonisten thematisiert. Die Antworten wurden in einem ersten Schritt in „Problem verstanden“, „Problem zum Teil verstanden“ und „Problem nicht verstanden“ kodiert. Die zweite Frage erfasst die Entscheidung in der Problemsituation. Die Antworten wurden in „Freund“, „neues Kind“, „beide“ (ausweichen) und „weiss nicht“ kodiert. In der dritten Frage wird die Entscheidung für die Alternative erfragt.

Frage 4 fragt nach der Richtigkeit der Entscheidung. Die Kodierung der Antworten auf die Fragen 3 und 4 war „ja“, „nein“ und „weiss nicht“.

In den Fragen 5 bis 8 wird das Gefühlsverständnis erfragt. Frage 5 fragt nach den Gefühlen des Protagonisten, Frage 6 nach den Gefühlen des Protagonisten bei der Alternativenentscheidung. Frage 7 erfasst die Gefühlsattribution des Selbst in der Rolle des Protagonisten. In Frage 8 werden die dem Freund zugeschriebenen Gefühle erfasst. Die Antworten wurden in „negative“, „positive“, „ambivalente“ und „neutrale“ Gefühle kodiert. Die Begründung der Fragen wurde wie in den Geschichten 1–3 nach dem Kodiermanual von Keller (1997) kodiert.

6.2.2.1 Stufenkodierung

Die Stufenkodierung erfolgt anhand eines Kodiermanuals für die Versprechensgeschichte von Keller, Schuster, Krettenauer, Mönning & Maute (1995). Die Stufenkodierungen reichen von Stufe 0–3. In der vorliegenden Untersuchung war die höchste kodierte Stufe 2,5. Im Folgenden wird beispielhaft für die Frage 1 (Definition der Problemsituation) eine Stufenkodierung wiedergegeben (vgl. Keller, 1997).

Die Frage ist: *„Was ist das Problem in der Geschichte?“*

Niveau 0: Es liegt kein Konfliktverständnis vor. Eine typische Antwort auf dieser Stufe ist: *„Ich weiss es nicht.“*

Niveau 0/1: Konfligierende Aspekte der Versprechensgeschichte werden erfasst, ohne darin ein Entscheidungsproblem zu sehen. Ein typisches Antwortbeispiel ist: *„Bei beiden sein.“*

Niveau 1: Das Entscheidungsproblem wird thematisiert. Dabei werden attraktive Objekte oder Personen miteinander verglichen. Eine typische Reaktion Aussage auf Niveau 1 ist: *„Petra weiss nicht, zu wem sie gehen soll.“*

Niveau 1/2: Das Versprechen wird erwähnt, ohne die Verbindlichkeit auszu-differenzieren. Als Antwort wird beispielsweise genannt: *„Petra hat versprochen zu Eva zu gehen, später hat Lisa sie zu sich nach Hause zum Fernsehschauen eingeladen.“*

Niveau 2: Die Geschichte wird als Dilemma erfasst. Das Versprechen hat verpflichtenden Charakter und gerät mit den widerstreitenden prosozialen Intentionen der Protagonistin in Konflikt. Eine typische Argumentation auf der Stufe ist: *„Petra und Eva sind gute Freundinnen. Petra mag aber auch Lisa gerne, die neu zugezogen ist und die Petra zu sich nach Hause eingeladen hat. Petra ist in einer Zwickmühle und es ist ihr unangenehm, ihre Freundin Eva im Stich zu lassen.“*

Niveau 2/3: Neben dem Konfliktverständnis wird die situationsspezifische Gefühls- und Bedürfnislage der Freundin berücksichtigt. Das Versprechen hat verpflichtenden Charakter und das Nichteinhalten des Versprechens bringt Schuldgefühle oder ein schlechtes Gewissen mit sich. Eine typische Antwort auf dem Niveau ist: *„Petra und Eva sind gute Freundinnen und treffen sich jeden Samstag. Lisa ist neu in der Klasse und geht Eva auf die Nerven. Petra und Lisa verstehen sich gut. Lisa lädt Petra zu sich nach Hause ein, aber Petra hat bereits versprochen zu Eva zu gehen. Jetzt weiss Petra nicht, was sie tun soll. Sie möchte gerne zu Lisa, denn sie schaut gerne fern und liebt auch Pizza. Petra weiss nicht, was sie machen soll, sie kann nicht zu beiden gehen.“*

Niveau 3: Auf dem Niveau sind grundlegendes Vertrauen, gegenseitige Fürsorge und Verlässlichkeit für eine Freundschaftsbeziehung konstitutiv. Die Freundinnen haben eine enge Beziehung, die eine emotionale Abhängigkeit impliziert. Das Auftreten eines neuen Kindes wird deshalb zum zentralen Problem, weil damit die Freundschaft selbst in Frage gestellt wird. Eine Beispielsantwort ist: *„Das Problem ist, dass Petra und Eva so gute Freundinnen sind und alles zusammen machen, und dann kommt plötzlich Lisa und dann ist die Freundschaft zwischen Petra und Eva nicht mehr so toll, weil die andere dazwischen ist.“*

6.2.2.2 Reliabilität

Um die Reliabilität zu bestimmen, wurden von den insgesamt 94 Interviews 14 Interviews (15%) von zwei trainierten Kodierern unabhängig voneinander kodiert. Die prozentuale Interraterübereinstimmung wurde für die Stufenkodierungen im Freundschaftsdilemma berechnet. Als Koeffizient wurde der Kappa-Koeffizient von Cohen (1960) berechnet. Der durchschnittliche Kappa-Koeffizient für die Kodierung der Stufen lag bei $\kappa = .84$. Alle Nichtübereinstimmungen wurden anschliessend durch Diskussionen der Kodierern besprochen und geklärt.

6.2.2.3 Datenaggregation

Die Antworten auf die Geschichten 1–3 wurden zusammengefasst. So wurden allgemeine Kennwerte für die Gefühlsattributionen zum Opfer, zum Regelverletzer und zum Selbst in der Rolle des Regelverletzers erstellt. Geschichte 4 wurde separat ausgewertet. Die Stufenkennwerte wurden über die Fragen hinweg zusammengefasst, um einen Kennwert für das allgemeine Niveau der moralischen Argumentation zu erhalten.

6.2.3 Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse der quantitativen Analysen vorgestellt werden, möchten wir das Interview mit einem Mädchen, das wegen Störungen des Sozialverhaltens in der Klinik angemeldet wurde, beschreiben. Die Therapeutin des Mädchens diskutierte mit uns in einmal wöchentlich stattfindenden Gesprächen die Probleme des Mädchens auf verschiedenen Ebenen (Selbstwert, emotionale Entwicklung, soziale Beziehungen, Konflikterleben). Nach Selman (1984) bietet diese klinische Fallanalyse die Gelegenheit, eine Methode der Fokussierung auf den Inhalt von Erfahrungen kennen zu lernen (S. 209). Durch die Gespräche konnte die soziomoralische Entwicklung des Mädchens in andere Entwicklungsthematiken, die bei der Analyse des Sozialverhaltens relevant sind, eingebettet werden. Das ist eine Hilfestellung beim Versuch, ein präziseres Verständnis der Verhaltensproblematik zu erhalten. Im Gegensatz dazu geht es bei den anschließenden quantitativen Analysen um das Aufzeigen struktureller, entwicklungsbedingter Unterschiede in der Fähigkeit der sozialen Perspektivenübernahme bei aggressiven Kindern.

6.2.3.1 Klinische Einzelfallanalyse

Vorinformationen

Die 10-jährige Anja⁸ (geb. 27. 6. 91) wurde aufgrund wiederholter Tobsuchtsanfälle mit massivem Schreien in der Klinik angemeldet. Die Mutter des Kindes berichtet, dass das Mädchen unvermittelt Gegenstände wild um sich werfe. Sie sei nicht dazu in der Lage, die Wutanfälle zu kontrollieren. In der Schule ist Anja mehrmals davongelaufen, vor allem wenn sie sich in einer Situation ausgeschlossen fühlte. So ist Anja beispielsweise am Sporttag von allen weggerannt, weil sie sich nicht sportlich findet und sich dadurch von allen ausgeschlossen fühlte.

Diagnostische Daten liegen auf Seiten der Mutter sowie der Lehrperson vor. Sowohl die Mutter als auch die Lehrperson schätzen sowohl das aggressive Verhalten (M: T = 60; L: T = 69) als auch Angst/Depressivität (M: T = 69; L: T = 66) und soziale Probleme (M: T = 63; L: T = 76) auf der CBCL-Skala als hoch ein.

Familienanamnese

Die Eltern des Mädchens verfügen beide über ein hohes Bildungsniveau und gehören der Oberschicht an. Anja hat eine jüngere Schwester, die sie als lebhaft und dominant schildert. Die Schwester wird von den Eltern unbeabsichtigt mehr beachtet, was das Mädchen als schwierig erlebt. Im Tagebuch des Mädchens steht, dass es das Gefühl habe, die Mutter möge die Schwester lieber als es.

⁸ Name geändert

Laut Therapeutin verharmlost die Mutter im Gespräch die Wutanfälle des Mädchens. Sie betont die positiven Eigenschaften des Kindes und versucht, das Thema Wutausbrüche zu umgehen. Zugleich könne sie verstehen, dass das Kind explodiert, denn sie selbst habe auch schon unkontrollierte Wutanfälle gehabt. Der Vater des Kindes ist häufig abwesend, aber emotional verfügbar für die Kinder.

Selbstwert

Die Therapeutin beurteilt den Selbstwert des Mädchens als schlecht. Das äussere sich vor allem in Aussagen der Mutter, die beispielsweise berichtete, dass das Mädchen nach Wutanfällen „*wie in sich zusammenfalle*“ und „*Einbrüche*“ habe. Auch ihre Lebhaftigkeit sei nach dem Wutanfall „*wie verschwunden*“. Früher sei sie ohnehin aufgeweckter gewesen und auch dazu in der Lage, Kontakt mit Gleichaltrigen aufzunehmen. Sie betrachtet sich auch nicht gern im Spiegel. Die Therapeutin berichtet weiter, dass das Mädchen grosse Angst davor habe, von anderen Kindern ausgeschlossen zu werden. Das sei auch bereits einige Male vorgekommen.

Emotionale Entwicklung

Das Mädchen hat Probleme, seine Gefühle verbal auszudrücken. In seinem Gesichtsausdruck und seiner Mimik spielen sich nur wenige Gefühle wider. Die Therapeutin berichtet, dass das Mädchen emotional ambivalent ist und auch die Gefühle bei anderen eher schlecht nachvollziehen kann, weil ihm der Bezug zu sich selbst fehle. Zugleich verfügt es aber über eine hohe Intelligenz und weiss, welche Gefühle man in welchen Situationen empfinden „*sollte*“. Das Mädchen berichtet offen über die eigenen Probleme und thematisiert die Dinge in den Gesprächen mit der Therapeutin so, wie es sie wirklich erlebt. Es kann sich verbal gut ausdrücken und hat den Wunsch, von anderen Mädchen angenommen und gemocht zu werden.

Soziale Beziehungen

Das Mädchen ist im Umgang mit gleichaltrigen Mädchen relativ unerfahren, vor allem auch aufgrund seines Vermeidungsverhaltens in problematischen Situationen. Nach seiner Schilderung hat es zwar Freundinnen, aber keine in seiner Klasse. Es ist mit keinem Mädchen enger befreundet und hat Mitleid mit anderen Mädchen, die ausgeschlossen werden. Die Erfahrung des Ausgeschlossen-Werdens aus Mädchengruppen hat das Mädchen bereits mehrere Male erlebt.

In seinen Aussagen über die eigenen Beziehungen sind starke Schwankungen beobachtbar. Bei einem Termin berichtete das Mädchen beispielsweise, es habe enge Freundinnen, mit denen es sich oft verabreden würde. Bei einem anderen Termin betonte es hingegen, nur wenige Freundinnen zu haben und keine besonders nah sei. Das Mädchen hat sich ein System in Bezug auf ihre Freundesbeziehungen ausgedacht.

Freundschaften sollten nach dem Rotationsprinzip geordnet sein, so dass jedes Kind nicht immer mit einem bestimmten Kind zusammen ist, sondern immer wieder mit einem anderen Kind. Das Prinzip führe dazu, dass kein Kind ausgeschlossen werden kann, und gefällt ihm deshalb ausgesprochen gut.

Konflikte

Die Therapeutin sieht Konfliktsituationen im Allgemeinen als kritische Situationen an, mit denen das Mädchen nur schlecht umgehen kann. Das Mädchen neigt dazu, Konflikte zu vermeiden, und zwar sowohl in Gesprächen als auch in der Interaktion mit anderen Kindern. Insbesondere wenn sich das Mädchen ausgeschlossen fühlt, ist eine Rückzugstendenz beobachtbar. In den Gesprächen treten deutlich die sozialen Probleme und die Angstproblematik, die sich daraus ergibt, hervor. Der Versuch, das Aggressionspotenzial bei dem Mädchen zu erklären und zu interpretieren, enthält die Berücksichtigung des Zusammenhangs zwischen dem Verhalten, den allgemeinen sozialen Problemen und der Angst vor dem Ausgeschlossenensein.

Soziomoralisches Interview

Das Interview zur moralischen Entwicklung wurde von der Therapeutin durchgeführt. Die Antworten auf die relevanten Fragen der vier Geschichten werden jeweils vergleichend gegenübergestellt.

1. Regelverletzung: „Ist das richtig? Warum nicht?“

Antworten:

- 1) *„Sie hätte auch fragen können: „Wollen wir zusammen? Darf ich auch mal? Kann ich nachher?“*
- 2) *„Sie hätte auch fragen können: Darf ich Schocki haben?“*
- 3) *„Weil sie das zweite Brot nicht mag. Sie könnte es ihr abgeben, vielleicht gibt sie ihr später ja auch mal etwas.“*
- 4) Problem der Geschichte: *„Wenn sie zur Freundin geht, ist die neue traurig und umgekehrt. Ist in unserer Schule auch immer so, wir haben auch ein Mädchen, das alle gerne haben.“*

Entscheidung für neues Kind, weil „... das Mädchen neu ist und eine Freundin braucht, Eva fände es auch traurig, wenn sie neu wäre. Lisa sagt ja nicht, dass Eva doof und dumm ist.“

Ist das richtig? „Nein, ich hätte beide zu mir nach Hause eingeladen.“

2. Gefühl Opfer: „Wie fühlt sich das Opfer? Warum?“

Antworten:

- 1) *„Die (Regelverletzerin) fühlt sich gross und stark, weil sie die andere runterstossen kann, ist aber traurig, dass sie nicht gefragt hat, denn nun haben sie Streit und vertragen sich nicht mehr.“ (Frage falsch verstanden).*
- 2) *„Schlecht, hat schlechtes Gewissen, dass ihre Schocki weg ist.“*

3) *„(Opfer) fühlt sich ausgeschlossen und traurig, weil (die Regelverletzerin) das Znüni jetzt ihrer besten Freundin gibt und ihr eben nicht. Vielleicht fände (die Regelverletzerin das Opfer) auch nicht so nett.“*

4) *„Die Freundin fühlt sich so mittel, traurig und glücklich. Traurig, weil die Freundin mit der neuen zusammen ist und glücklich, weil sie die Freundin immer noch „im Griff“ hat, und die Chance insgesamt doch grösser ist, dass sie beide zusammenbleiben und nicht die anderen beiden.“*

3. Gefühl Regelverletzerin: *„Wie fühlt sich die Regelverletzerin? Warum?“*

Antworten:

1) *„Schlecht, weil sie nicht auf die Schaukel kann, es ist dumm, wenn man etwas unbedingt will, das man nicht kann.“*

2) *„Schlecht, sie hat ein schlechtes Gewissen, dass sie erwischt wird.“*

3) *„Nicht gut, hat schlechtes Gewissen, fände es auch nicht gut, wenn ihr niemand sein Znüni gibt.“*

4) *„Gut, alle haben mich gerne und alle wollen mit mir spielen, weil sie hat zwei Freundinnen, die anderen beiden haben aber nur eine Freundin.“*

4. Gefühl anderes Land: *„Wie würde sich die Regelverletzerin in einem weit entfernten Land fühlen?“*

Antworten:

1) *„Wie hier, nicht gut, weil sie auch von den anderen Freunden des anderen Kindes ausgestossen wird.“*

2) *„Wenn sie die Sprache nicht kann, könnte sie so tun, als ob sie die andere nicht verstanden hat, sonst ist es so wie hier.“*

3) *„Sie wäre dann noch bedrückter, wegen den fremden Kindern. Sie wäre dann noch mehr von den anderen Kindern ausgeschlossen.“*

4) Nicht erfragt.

5. Personbewertung: *„Ist die Regelverletzerin eher ein liebes oder eher ein freches Mädchen?“*

Antworten:

1) *„Beides, denn sie hätte das Mädchen auch von vorne anstatt von der Seite runterschubsen können. Von hinten wäre es noch schlimmer gewesen.“*

2) *„Beides, denn sie hätte die Schocki auch gleich aufessen können, oder es hätte sie auch jemand sehen können.“*

3) *„Beides, jedes Kind ist mal lieb und mal böse.“*

4) Nicht erfragt.

6. Gefühl Selbst als Regelverletzerin: *„Wie würdest du dich fühlen, wenn du die Regel verletzt hättest?“*

Antworten:

- 1) *„Kommt drauf an, wie viele andere Kinder noch dort sind. Wenn es viele sind, schlecht, wenn es wenige sind, mittelschlecht, denn wenn es viele Kinder sind, sagen die: Was hast du auch gemacht. Wenn es wenige sind, kann ich mich einfach entschuldigen und weglaufen.“*
- 2) *„Nicht gut, ich hätte ein schlechtes Gewissen und würde die Schocki wieder zurückstecken.“*
- 3) *„Nicht gut, weil ich das auch nicht gerne hätte.“*
- 4) *„Nicht gut, ich würde Alpträume bekommen, weil dann die Freundschaft nicht mehr da wäre.“*

7. Beziehungsfolgen: *„Hat das Folgen für die Beziehung?“*

Antworten:

- 1) *„Ja, wenn das (Opfer) mal auf der Schaukel ist, macht sie das Gleiche und sagt: Das hast du mir auch mal gemacht.“*
- 2) *„Ja! Es ist ja klar, dass sie die Schocki genommen hat. (Das Opfer) zeigt (der Regelverletzerin) künftig nichts mehr, weil es weiss, dass sie es ihm sowieso wieder wegnehmen würde.“*
- 3) *„Ja, sie mögen sich nicht mehr und hätten immer Streit, es ginge immer hin und her und es werden noch mehr Freundinnen in den Streit reingezogen.“*
- 4) *„Ja, weil immer wieder jemand ausgeschlossen ist und das immer so abwechselt.“*

Folgerungen

Ein Thema, das sich durch das ganze Interview zieht, ist die Angst vor dem Ausgeschlossen-Werden aus Beziehungen und das Vermeiden von Konflikten, die zu einem Ende der Beziehungen führen könnten. Das zeigt sich am deutlichsten in den Antworten auf die Frage nach den Beziehungsfolgen. Die Konflikte haben nach der Meinung des Mädchens in jedem Fall Folgen für die Beziehung, entweder weil sich daraus weitere Konflikte ergeben oder weil sich das Opfer bei der nächsten Gelegenheit mit einer vergleichbaren Handlung revanchieren wird. Die Argumentation ist konsistent mit den Themen, die in der Therapie für das Mädchen eine hohe Bedeutung haben, vor allem die sozialen Beziehungen. Von daher ist das Interview ideal dazu geeignet, die klinisch relevanten Probleme des Mädchens besser zu verstehen. Die diagnostische Fremdeinschätzung, dass das Mädchen neben aggressiven Verhaltensproblemen auch soziale Probleme und Angst hat, wird durch die Begründungen der Beziehungsfolgen der Dilemmata gestützt. Es ist wahrscheinlich, dass das aggressive Verhalten des Mädchens zu einem Teil angstmotiviert ist.

Allgemeines Gefühlsverständnis

Das Mädchen versteht, dass sich die Opfer schlecht fühlen. Im Freundschaftsdilemma zeigt sich in der Gefühlsbegründung ein Instrumentalisieren der Beziehung, indem sich die Freundin auch gut fühlt, weil sie „noch alles im Griff hat“. Bei der Gefühlszuschreibung zu den Protagonistinnen (Frage 3) antizipiert das Mädchen in der Schaukelgeschichte negative Gefühle, aber nicht aus moralischen Überlegungen heraus, sondern weil die Protagonistin ihre Ziele nicht erreicht. In der Stehlen- und der Helfen-Geschichte attribuiert es aus Angst vor Bestrafung oder Revanche-Verhalten der Peers negative Gefühle. Im Freundschaftsdilemma fühlt sich die Regelverletzerin gut, weil sie die Wahl zwischen verschiedenen Mädchen hat und gleich zwei Freundinnen. In der Begründung wird die Besitzkomponente bei der Konzeption sozialer Beziehungen deutlich. Es geht weniger darum, wie gut die Freundschaft ist (Qualität), sondern darum, wie viele Freundinnen sie hat (Quantität). Die Begründung passt zu dem „Rotationsprinzip“, das das Mädchen in seinen sozialen Beziehungen einsetzen möchte, um zu verhindern, dass einzelne Mädchen oder es selbst ausgeschlossen wird. Die Antworten auf die Frage, wie sich das Mädchen in der Rolle der Regelverletzerin fühlen würde (Frage 6), sind in den vier Geschichten inkonsistent. Im Freundschaftsdilemma argumentiert das Mädchen hoch sensibel und moralisch (Alpträume bekommen). In der Schaukelgeschichte sind seine Gefühle davon abhängig, wie viele andere Kinder anwesend sind. Sind es nur wenige, kann es davon laufen (Vermeidungsverhalten).

Auch aus den Begründungen wird erkenntlich, dass Freundschaft und soziale Beziehungen ein problematisches Thema für das Mädchen sind. Die Antizipation eines schlechten Gewissens zeigt zum einen, dass das Mädchen die Handlungsfolgen für die Beteiligten versteht. Die Inkonsistenz in den Begründungen reflektiert vielleicht die allgemeine Unsicherheit in sozialen Beziehungen und Konfliktsituationen. Es ist möglich, dass die Angst vor Ablehnung und Ausgeschlossen-Werden die Inkonsistenz mitbedingt. Nach Selman (1984, S. 225) bewegen sich Kinder beispielsweise bei Konflikten, die Angst auslösen, auf einem niedrigeren kognitiven Niveau als ihrem potenziell möglichen Niveau bzw. schwanken in der Differenziertheit ihrer Argumentationen.

Zusammengefasst lassen sich durch die Argumente zum Gefühlsverständnis die allgemeinen Probleme in den sozialen Beziehungen des Mädchens erschliessen. Negative Gefühle werden durch instrumentell-reziproke Folgen oder das mögliche Ausgeschlossen-Werden begründet. Es ist möglich, dass sich in den Begründungen eine allgemeine Beziehungsangst ausdrückt. Zugleich versteht das Mädchen aber Beziehungen instrumentell-reziprok und wertet die Beziehungsquantität höher als die -qualität.

Die Inkonsistenz in der Gefühlsattribution zu den Regelverletzerinnen und sich selbst in der Rolle der Regelverletzerinnen zeigt, dass die moralischen Konflikte vermutlich Ängste bei dem Mädchen auslösen, die seine Verunsicherung und die Schwankungen in den Antworten mitverursachen.

Bewertung

Das Mädchen bewertet die Charaktere ungewöhnlich. Die Bewertung wird nicht von der Intention abhängig gemacht, sondern von der Art, wie die Regel verletzt wurde (so ist die Regelverletzerin in der Schaukelgeschichte beispielsweise auch lieb, weil sie das Mädchen von der Seite und nicht von hinten geschubst hat). Obwohl das Mädchen die Regelverletzungen als solche versteht (Frage 1), zeigen die Bewertungen der Charaktere, dass es Regelverletzungen anhand anderer Kriterien als die meisten anderen Kinder seines Alters bewertet. Das deutet darauf hin, dass das Mädchen die Konflikte auf eine spezifische Art interpretiert.

Moralisches Stufenniveau

Die Begründungen schwanken zwischen 2 und 2.5 mit einem durchschnittlichen Stufenkennwert von 2.1, der über dem durchschnittlichen Wert der 9- bis 10-jährigen Kinder der Stichprobe liegt (1.4). Das Mädchen ist folglich kognitiv weit entwickelt. Es hat auch einen hohen Intelligenzquotienten. Die strategisch-instrumentelle Komponente in seinen Antworten wird in dem Stufenkennwert aber nicht berücksichtigt. Zusammenfassend zeigt das Interview, dass sich die allgemeinen Entwicklungsproblematiken in den erfragten Inhalten sehr gut manifestieren. Das ist auch nicht weiter erstaunlich, weil das Interview auch das allgemeine Verständnis sozialer Beziehungen, Intentionen und Gefühle erfasst. Das Mädchen hat wahrscheinlich besonders sensibel auf das Thema Konflikte in sozialen Beziehungen reagiert und ist verunsichert. Das Mädchen zeigt auch hohe Inkonsistenzen, wenn es über seine eigenen sozialen Beziehungen berichtet. Die Ängste des Mädchens, die sich um das Ausgeschlossen-Werden in sozialen Beziehungen drehen, werden im Interview auch mehrmals von ihm thematisiert. Neben der reinen Beschreibung ergeben sich aber auch weitere diagnostische Hinweise auf Probleme im sozialkognitiven Verstehen, die mit den Problemen des Sozialverhaltens im Zusammenhang stehen. Interviewbeispiele sind die stark instrumentell-reziproke Komponente von Beziehungen und die Betonung der Beziehungsquantität. In den Argumenten drückt sich eine Entwicklungsverzögerung in der Konzeption von sozialen Beziehungen aus. Viele Kinder in diesem Alter sind bereits gut dazu in der Lage, auch die qualitativen Seiten in Freundschaftsbeziehungen zu formulieren.

Die diagnostischen Informationen aus dem soziomoralischen Interview sind nutzbar für das Training mit Kindern, die sich problematisch verhalten, wie der vorgestellte Fall. Das Mädchen wurde aufgrund seiner sozialen Probleme, seiner Angst vor engen Beziehungen und dem Ausgeschlossen-Werden zur Gruppentherapie angemeldet, in der es das Diskutieren über seine eigenen Gefühle und die Gefühle und Intentionen der anderen Mädchen übte. Das Mädchen übte zusätzlich in der Einzeltherapie, die Gefühle und Gedanken in Konfliktsituationen zu deuten. Die von der Therapeutin formulierten Therapieziele waren zum einen die Schulung eines differenzierten Verständnisses der Perspektive anderer, und zum anderen der Aufbau sozialer Kompetenz im Umgang mit anderen Mädchen.

6.2.3.2 Quantitative Ergebnisse

6.2.3.2.1 Geschichten 1–3 (Schaukel, Stehlen, Nicht teilen)

So gut wie alle Kinder beurteilen die Verletzung der moralischen Regel als falsch (97%).

Gefühle Opfer

Fast alle Kinder denken, dass sich die Opfer der Regelverletzungen schlecht fühlen (96%). Tabelle 6.2.4 zeigt die Häufigkeiten der attribuierten Opfergefühle nach Gruppe.

Tabelle 6.2.4: Prozentuale Häufigkeiten der Gefühlsattribution zum Opfer nach Gruppe

Opfergefühle	Nicht aggressiv	Aggressiv
Schlecht	98.0	94.4
Gut	1.5	2.8
Ambivalent	–	0.7
Neutral	0.5	2.1

Die aggressiven Kinder beurteilen die Gefühle des Opfers im Vergleich zu den nicht aggressiven Kindern etwas seltener als schlecht ($\chi^2(1, 261) = 5.95, p < .05$). Dennoch überwiegt insgesamt bei allen Kindern die negative Einschätzung der Opfergefühle.

Gefühlsattribution Regelverletzer und Selbst als Regelverletzer

Insgesamt schreiben die Kinder sowohl einem Regelverletzer als auch sich selbst überwiegend negative Gefühle zu. Die Gefühlsattribution zum Regelverletzer ist in Tabelle 6.2.5 abgebildet.

Tabelle 6.2.5: Prozentuale Häufigkeiten der Gefühlsattribution zum Regelverletzer nach Gruppe

Gefühle Regelverletzer	Nicht aggressiv	Aggressiv
Schlecht	63.4	64.9
Gut	32.2	23.9
Ambivalent	2.7	6.7
Neutral	1.6	4.5

Bei den Gefühlen, die den Regelverletzern zugeschrieben werden, unterscheiden sich die Kinder nicht voneinander. Tendenziell schreiben die aggressiven Kinder dem Regelverletzer mehr ambivalente Gefühle zu als die nicht aggressiven ($\chi^2(1, 317) = 2.91$, $p < .10$).

Die Gruppen unterscheiden sich jedoch bei der Gefühlsattribution zu sich selbst in der Rolle des Regelverletzers. Dies zeigt Abbildung 6.2.1.

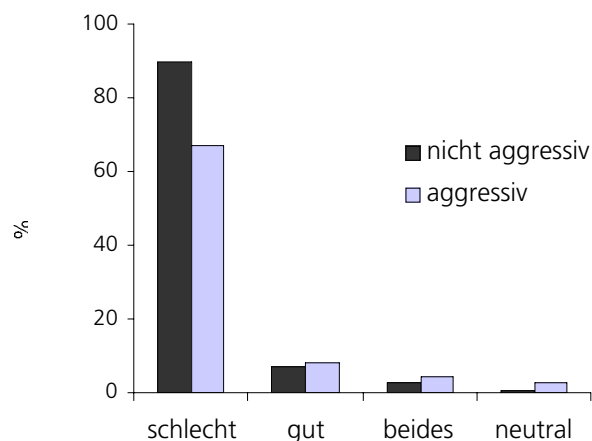


Abbildung 6.2.2: Prozentuale Häufigkeiten der attribuierten Gefühle zum Selbst als Regelverletzer nach Gruppe

Die aggressiven Kinder schreiben sich selbst signifikant weniger schlechte Gefühle zu als die nicht aggressiven (67% versus 90%; $\chi^2(1, 254) = 4.67$, $p < .05$).

Extremgruppenvergleich

Im Extremgruppenvergleich ergeben sich andere Unterschiede: Die aggressiven Kinder schreiben dem Regelverletzer häufiger negative Gefühle ($\chi^2(1, 263) = 4.79$, $p < .05$), und auch häufiger neutrale Gefühle zu als die nicht aggressiven Kinder ($p < .01$; Fisher's Exact Test). Beim Selbst als Regelverletzer resultieren keine Gruppenunterschiede.

Loglineare Modelle

Um die Variablen auf Alters-, Geschlechts-, Schicht- und Geschichtseffekte hin zu untersuchen, sind eine Anzahl loglinearer Modelle berechnet worden. Loglineare Modelle dienen der Analyse mehrdimensionaler Kontingenztafeln und sind mit Varianzanalysen auf Nominalskalenniveau vergleichbar (Andersen, 1990; Neyman, 1949). Das Design (Haupt- und Interaktionseffekte) ist im Modell spezifizierbar. Die Parameter (z-Werte) geben Auskunft über die Signifikanz der Effekte und werden nach dem jeweils vorgegebenen Design geschätzt.

Die in den berechneten Modellen verwendeten abhängigen Variablen sind zum einen die Gefühlsattribution zum Regelverletzer (schlecht (R)⁹/gut), und zum anderen die Gefühlsattribution zum Selbst als Regelverletzer (schlecht (R)/gut). Die unabhängigen Variablen sind in beiden Modellen die Gruppe (aggressiv (R)/nicht aggressiv), die Altersgruppe (6 bis 8 Jahre (R), 9 bis 10 Jahre), das Geschlecht (männlich (R), weiblich), die Schicht (Unter-, Mittel (R)- und Oberschicht) und die Geschichte (Schaukel, Stehlen (R), Helfen). Für die beiden abhängigen Variablen sind jeweils vier loglineare Modelle berechnet worden, die jeweils neben der unabhängigen Variable „Gruppe“ als zweiten Faktor die Variablen „Altersgruppe“, „Geschlecht“, „Schicht“ oder „Geschichte“ beinhalten.¹⁰

Im Design sind jeweils die Haupteffekte sowie der Interaktionseffekt (Gruppe* Alter, Gruppe* Geschlecht, Gruppe* Schicht und Gruppe* Geschichte) berücksichtigt.

Tabelle 6.2.6 liefert einen Überblick über die berechneten loglinearen Modelle.

Tabelle 6.2.6: Überblick über die loglinearen Modelle

	<i>Gefühlsattribution Regelverletzer (GR)</i>	<i>Gefühlsattribution Selbst (GSR)</i>	<i>Personbewertung Regelverletzer (P)</i>
<i>AV</i>			
<i>UV</i>			
EA x A	Modell 1 (M 1)	Modell 5 (M 5)	Modell 9 (M 9)
EA x S	Modell 2 (M 2)	Modell 6 (M 6)	Modell 10 (M 10)
EA x Sch	Modell 3 (M 3)	Modell 7 (M 7)	Modell 11 (M 11)
EA x G	Modell 4 (M 4)	Modell 8 (M 8)	Modell 12 (M 12)

EA = Aggressionseinschätzung Eltern; A = Alter; S = Geschlecht; Sch = Schicht; G = Geschichte

⁹ R = Referenzkategorie

¹⁰ Eine Alternative ist die Berechnung eines loglinearen Modells, das alle Variablen gleichzeitig als unabhängige Variablen aufnimmt. Die Analyse ist nicht durchgeführt worden, weil das zu einer zu niedrigen Zellbesetzung geführt hätte. Zudem sind in den Analysen nur die Interaktionseffekte mit der Gruppe (nicht aggressiv/aggressiv) interessant.

Gefühlsattribution Regelverletzer(GR)

Die abhängige Variable wurde dummy-kodiert (schlecht versus gut). Die Kategorien „ambivalent“ und „neutral“ sind nur selten aufgetreten und von daher in den weiteren Analysen vernachlässigt worden. Tabelle 6.2.7 zeigt die Parameterschätzungen (z-Werte) der Modelle 1–4. Ein z-Wert > 1.96 bedeutet, dass das Ergebnis auf dem 5%-Niveau signifikant ist.

Tabelle 6.2.7: Ergebnisse der loglinearen Analysen für die Gefühlsattribution zum Regelverletzer (GR)

Haupt- und Interaktionseffekte		z-Wert
	M 1	
GR		-6.36
	M 2	
GR		-6.36
GR x S		-3.59
	M 3	
GR		-6.35
GR x Sch		2.30; 3.96
	M 4	
GR		-5.97

GR = Gefühlsattribution Regelverletzer; EA = Aggressionseinschätzung Eltern; A = Alter; S = Geschlecht; Sch = Schicht; G = Geschichte

In allen vier Modellen zeigt sich, dass die Kinder dem Regelverletzer insgesamt weniger positive als negative Gefühle zuschreiben (M1 und M2: $z = -6.36$; M3: $z = -6.35$; M4: $z = -5.97$). Es ergeben sich in keinem der vier Modelle Gruppenunterschiede zwischen aggressiven und nicht aggressiven Kindern. Im Modell 2 zeigt sich ein Geschlechtseffekt: Die Jungen schreiben dem Regelverletzer mehr positive Gefühle zu als die Mädchen ($z = -3.59$). Das Modell 3 ergibt einen Schichteffekt: In der Unter- und Mittelschicht attribuieren die Kinder häufiger negative Gefühle als in der Oberschicht ($z = 2.30$; $z = 3.96$). Die Geschichte hat keinen Einfluss auf die Gefühle, die den Regelverletzern zugeschrieben werden (M4).

Gefühlsattribution zum Selbst als Regelverletzer (GSR)

Tabelle 6.2.8 zeigt die Parameterschätzungen (z-Werte) der loglinearen Modelle 5–8 für die abhängige Variable Gefühlsattribution zum Selbst als Regelverletzer.

Tabelle 6.2.8: Ergebnisse der loglinearen Analysen für die Gefühlsattribution zum Selbst (GSR)

Haupt- und Interaktionseffekte		z-Wert
	M 5	
GSR		-11.22
GSR x EA		2.88
GSR x EA x A		1.83
	M 6	
GSR		-11.22
GSR x EA		2.88
	M 7	
GSR		-11.22
GSR x EA		2.87
GSR x EA x Sch		-3.44; -2.29
	M 8	
GSR		-9.94
GSR x EA		3.20

GSR = Gefühlsattribution Selbst als Regelverletzer; EA = Aggressionseinschätzung Eltern; A = Alter; S = Geschlecht; Sch = Schicht; G = Geschichte

Die Modelle 5–8 zeigen, dass sich die Kinder im Allgemeinen deutlich mehr negative als positive Gefühle zuschreiben (M5–M7: $z = -11.22$; M8: $z = -9.94$).

In allen der berechneten Modelle zeigt sich, dass sich die aggressiven Kinder weniger negative Gefühle zuschreiben als die nicht aggressiven Kinder (M5 und M6: $z = 2.88$; M7: $z = 2.87$; M8: $z = 3.20$). Im Modell 5 resultiert ein tendenziell signifikanter Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Alter ($z = 1.83$): Die jüngeren aggressiven Kinder schreiben sich weniger negative Gefühle zu als die nicht aggressiven jüngeren Kinder. Die älteren Kinder unterscheiden sich hingegen nicht.

Modell 7 ergibt einen Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Schicht. Die aggressiven Kinder in der Mittelschicht- und Oberschicht attribuieren sich selbst häufiger positive Gefühle als die nicht aggressiven Kinder in der Mittel- und Oberschicht ($z = -3.44$; $z = -2.29$), in der Unterschicht gibt es hingegen keinen Unterschied. Das Geschlecht (M6) und die Geschichte (M8) haben keinen Einfluss auf die Gefühlsattribution zum Selbst in der Rolle des Regelverletzers.

Konsistenz Gefühl Regelverletzer – Selbst als Regelverletzer

Um die Konsistenz in der Gefühlszuschreibung zu den Regelverletzern und zum Selbst in der Rolle der Regelverletzer zu überprüfen, sind aus den Variablen „Gefühl Regelverletzer“ und „Gefühl Selbst als Regelverletzer“ acht Dummy-Variablen gebildet worden (schlecht versus Rest; gut versus Rest; schlecht und gut versus Rest; neutral versus Rest).

Zur Prüfung der Konsistenz zwischen den je zwei Dummy-Variablen sind mit Hilfe des Phi-Koeffizienten Korrelationen zwischen den Variablen (Gefühl Regelverletzer/Selbst als Regelverletzer) berechnet worden. Dabei sind die Korrelationen jeweils für die Gruppen aggressiv/nicht aggressiv getrennt berechnet worden.

Tabelle 6.2.9: Korrelationen zwischen der Gefühlskonsistenz Regelverletzer – Selbst nach Gruppe

Gefühlskonsistenz Regelverletzer – Selbst	Nicht aggressiv	Aggressiv
Schlecht	.28 (.00)	.37 (.00)
Gut	.28 (.00)	.20 (.03)
Beides	ns	.47 (.00)
Neutral	ns	.27 (.003)

Sowohl aggressive als auch nicht aggressive Kinder schreiben einem Regelverletzer und sich selbst als Regelverletzer konsistent negative oder positive Gefühle zu. Das bedeutet: Wenn ein Kind einem Regelverletzer negative Gefühle zuschreibt, schreibt es sich selbst auch überzufällig häufig negative Gefühle zu. Die Konsistenz in der Zuschreibung ambivalenter und neutraler Gefühle ist hingegen gruppenspezifisch: Nur die aggressiven Kinder schreiben sich konsistent ambivalente und neutrale Gefühle zu, bei den nicht aggressiven Kindern ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang.

Personbewertung (P)

Auf die Frage, wie die Kinder den Regelverletzer als Person bewerten würden, zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen. Das wird in Abbildung 6.2.3 veranschaulicht.

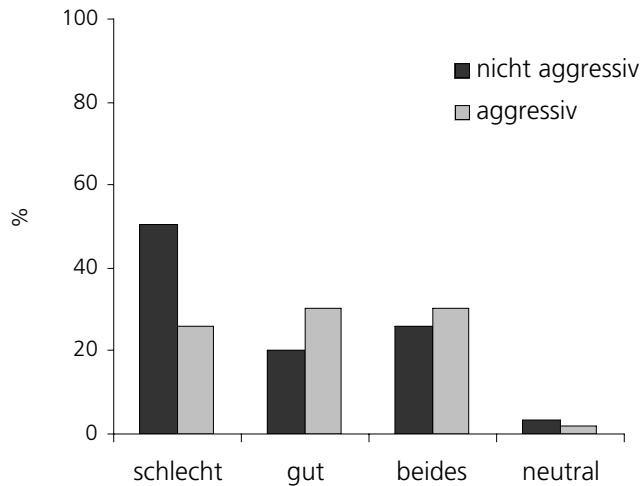


Abbildung 6.2.3: Prozentuale Häufigkeiten der Personbewertung nach Gruppe

Die aggressiven Kinder bewerten den Regelverletzer signifikant seltener als schlechte Person ($\chi^2(1, 257) = 7.81, p < .01$), und signifikant häufiger als gute Person ($\chi^2(1, 257) = 7.04, p < .01$).

Beim Extremgruppenvergleich ergeben sich keine signifikanten Gruppenunterschiede.

Loglineare Modelle

Für die abhängige Variable Personbewertung (dummy-kodiert: schlecht versus gut) sind wieder vier loglineare Modelle (M1: Alterseffekte; M2: Geschlechtseffekte; M3: Schichteffekte und M4: Geschichteneffekte) berechnet worden. Die Referenzkategorie der abhängigen Variable Personbewertung ist „schlecht“. Alle anderen Referenzkategorien bleiben bestehen. Tabelle 6.2.10 zeigt die Parameterschätzungen (z-Werte) der Modelle 9–12.

Tabelle 6.2.10: Ergebnisse der loglinearen Analysen für die Personbewertung des Regelverletzers (P)

Haupt- und Interaktionseffekte		z-Wert
	M 9	
P		-3.37
P x EA		3.66
P x A		3.66
	M 10	
P		-3.33
P x EA		3.62
	M 11	
P		-3.35
P x EA		3.64
P x Sch		ns; 2.49
P x EA x Sch		2.35; ns
	M 12	
P		-3.33
P x EA		3.62

P = Personbewertung; EA = Aggressionseinschätzung Eltern; A = Alter; S = Geschlecht; Sch = Schicht; G = Geschichte

Die Ergebnisse zeigen, dass der Regelverletzer als Person signifikant häufiger negativ als positiv bewertet wird (M9: $z = -3.37$; M10 und M12: $z = -3,33$; M11: $z = -3,35$). Die nicht aggressiven Kinder bewerten den Regelverletzer häufiger negativ als die aggressiven Kinder (M9: $z = 3.66$; M10 und M12: $z = 3.62$; M11: $z = 3.64$). Im Modell 9 zeigt sich ein Alterseffekt: Die älteren Kinder bewerten den Regelverletzer häufiger negativ als die jüngeren ($z = 3.66$). Mädchen und Jungen unterscheiden sich nicht in ihren Bewertungen der Charaktere.

Modell 11 ergibt einen Schichteffekt: Die Kinder in der Unterschicht bewerten den Regelverletzer negativer als die Kinder in der Oberschicht ($z = 2.49$). Modell 11 zeigt auch einen signifikanten Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Schicht: Die nicht aggressiven Kinder in der Mittelschicht bewerten den Regelverletzer negativer als die aggressiven Kinder in der Mittelschicht ($z = 2.35$). In der Unter- und der Oberschicht ergibt sich hingegen kein Gruppenunterschied.

6.2.3.2.2 Freundschaftsdilemma

Die Mehrheit der Kinder versteht das Problem in der Versprechensgeschichte: Rund 61% der Kinder beantworten die Frage darauf, was das Problem in der Geschichte sei, damit, dass sich der Protagonist „*nicht aufteilen oder nicht entscheiden kann*“. Weitere 21% der Kinder beziehen sich direkt auf das Versprechen als Konflikt. Befragt nach ihrer Entscheidung in der Situation, nennen rund 67% der Kinder das neue Kind. Rund 33% der Kinder entscheiden sich für die Option Freund.

Die Frage, ob die getroffene Entscheidung richtig ist, bejahen 54% der Kinder. Rund 39% schätzen ihre Entscheidung hingegen als falsch ein. Vergleicht man die Gruppen in Bezug auf die Entscheidungsoption (Freund, neues Kind), ergeben sich die in Tabelle 6.2.11 abgebildeten prozentualen Häufigkeiten.

Tabelle 6.2.11: Häufigkeiten der Entscheidungsoption nach Gruppe

Entscheidung	Nicht aggressiv	Aggressiv
Freund	23 (46)*	8 (21)
Neues Kind	27 (54)	30 (79)
Gesamt	50 (100)	38 (100)

*N (%)

Die aggressiven Kinder entscheiden sich signifikant häufiger für die Option „neues Kind“ im Vergleich zu den nicht aggressiven Kindern ($\chi^2(1,88) = 5.89, p < .05$).

Der Extremgruppenvergleich ergibt keine Unterschiede.

Stufen

Die allgemeine Stufenverteilung, die sich in der Stichprobe ergibt, ist in Tabelle 6.2.12 abgebildet.

Tabelle 6.2.12: Prozentuale Verteilung der Stufennennungen

Stufe	0/0.5	1	1.5	2	2.5
Nennungen	12	26.3	37.8	20.7	3.2

Insgesamt liegt der Grossteil der Nennungen zwischen Stufe 1–2. Für die weiteren Analysen ist ein durchschnittlicher Stufenkennwert gebildet ($M = 1.4, SD = 0.6$) und z-standardisiert worden. Der U-Test ergibt keine signifikanten Gruppenunterschiede im durchschnittlichen Stufenniveau. Auch der Extremgruppenvergleich ergibt keine Unterschiede.

Varianzanalysen

Zur Überprüfung der Alters-, Geschlechts- und Schichteffekte sind zweifaktorielle Varianzanalysen berechnet worden.

Gruppe und Alter

Die Gruppe und das Alter sagen signifikant das Stufenniveau vorher ($F(3, 762) = 3.35, p < .05$). Der Interaktionseffekt Gruppe* Alter ist signifikant ($F(1, 762) = 9.9, p < .01$).

Das heisst, die aggressiven 6- bis 8-jährigen Kinder befinden sich prozentual signifikant häufiger auf Stufen ≤ 1 im Vergleich zu den 6- bis 8-jährigen nicht aggressiven Kindern (vgl. Abbildung 6.2.4).

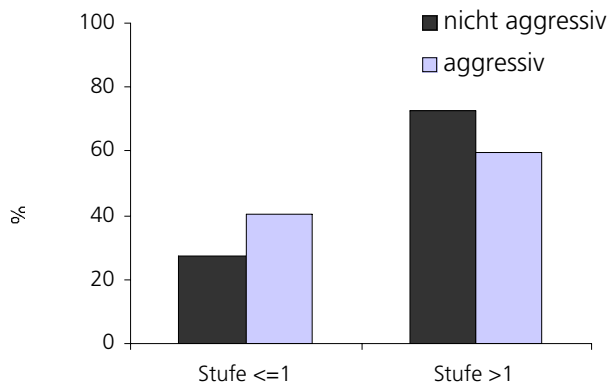


Abbildung 6.2.4: Prozentuale Stufenverteilung nach Gruppe bei den 6- bis 8-jährigen

In der Altersgruppe der 9- bis 10-jährigen ergeben sich keine Unterschiede.

Gruppe und Geschlecht

Die Varianzanalyse ergibt keine Geschlechtseffekte.

Gruppe und Schicht

Die Gruppe und die Schicht bestimmen signifikant das durchschnittliche moralische Entwicklungsniveau ($F(5, 762) = 7.3, p < .001$). Der Haupteffekt Schicht ist signifikant ($F(2, 762) = 6.3, p < .01$; vgl. Abbildung 6.2.5).

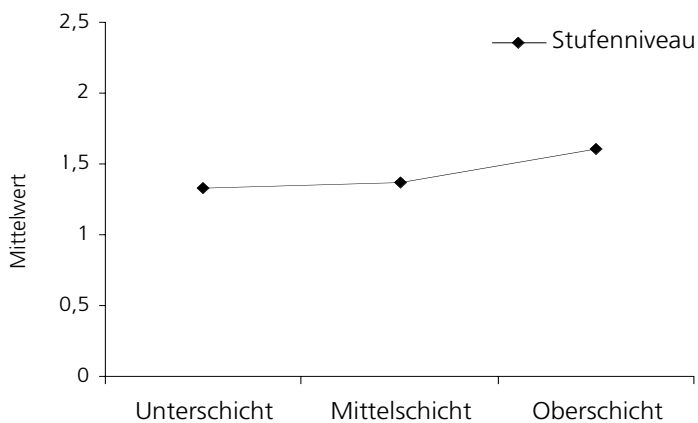


Abbildung 6.2.5: Stufenmittelwerte nach Schicht

Die Post-Hoc-Testung mit dem Scheffé-Test zeigt, dass die Oberschicht einen durchschnittlich höheren Stufenmittelwert hat, und zwar sowohl im Vergleich zur Mittelschicht ($p < .01$) als auch im Vergleich zur Unterschicht ($p < .001$).

Der Interaktionseffekt Gruppe* Schicht sagt signifikant das Stufenniveau der moralischen Entwicklung vorher ($F(2, 762) = 11.3, p < .001$; vgl. Abbildung 6.2.6).

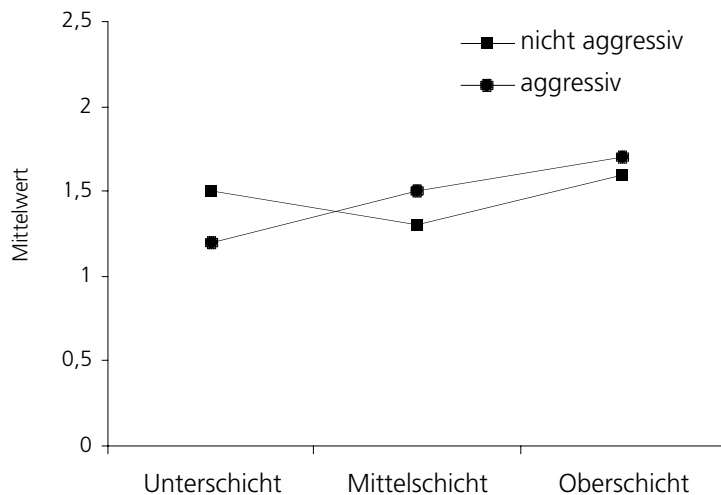


Abbildung 6.2.6: Stufenmittelwerte nach Gruppe und Schicht

Die aggressiven Kinder in der Unterschicht argumentieren auf einem durchschnittlich niedrigeren Stufenniveau als die nicht aggressiven Kinder in der gleichen Schicht ($t(2, 231) = 3.35, p < .001$). Die aggressiven Kinder in der Mittelschicht argumentieren hingegen auf einem höheren Stufenniveau als die nicht aggressiven Kinder der Mittelschicht ($t(2, 446) = -3.0, p < .01$). In der Oberschicht unterscheiden sich die Gruppen nicht voneinander.

6.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Ausgangspunkt der Untersuchung waren die drei Fragen, ob aggressive Kinder den Opfern, Regelverletzern und sich selbst weniger moralische Gefühle zuschreiben, ob sie den Regelverletzer als Person weniger negativ wahrnehmen und ob sie sich einem niedrigeren moralischen Stufenniveau zuordnen lassen.

6.2.4.1 Gefühlszuschreibung Opfer, Regelverletzer und Selbst

So gut wie alle Kinder verstehen, dass sich die von den Regelverletzungen betroffenen Opfer schlecht fühlen. Die aggressiven Kinder beurteilen die Gefühle im Vergleich zu den nicht aggressiven Kindern aber weniger schlecht. Zu diesem Befund existieren wenige Forschungsbefunde. Eine Untersuchung von Boulton & Underwood (1992) stützt, dass Bullies den Opfern weniger negative Gefühle zuschreiben.

Da auch der Grossteil der aggressiven Kinder die Opfergefühle als schlecht eingeschätzt hat, muss sich das Ergebnis in Folgeuntersuchungen bewähren. Bei der Gefühlszuschreibung zum Regelverletzer zeigen sich entgegen der Annahme keine Gruppenunterschiede.

Im Extremgruppenvergleich zeichnet sich sogar ein entgegengesetzter Trend ab: Die aggressiven Kinder attribuieren dem Regelverletzer mehr negative, aber auch mehr neutrale Gefühle als die nicht aggressiven Kinder. Es ist möglich, dass sich keine Gruppenunterschiede ergeben haben, weil Kinder in dem Entwicklungsalter im Allgemeinen nach Regelverletzungen sowohl positive als auch negative Gefühle attribuieren, wie die uneinheitlichen Forschungsergebnisse zeigen (Arsenio & Kramer, 1992; Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Das Ergebnis des Extremgruppenvergleichs widerspricht dem Forschungsergebnis, dass aggressive Kinder Regelverletzern weniger moralische Gefühle zuschreiben (Arsenio & Fleiss, 1996). Es ist möglich, dass die aggressiven Kinder aufgrund der antizipierten Folgen (beispielsweise Bestrafung, die sie selbst bereits erlebt haben) negative Gefühle zuschreiben.

Die häufigere Zuschreibung neutraler Gefühle („*der fühlt sich halt so*“) verweist darauf, dass in der Gruppe der aggressiven Kinder wahrscheinlich Untergruppen bestehen, die sich ätiologisch voneinander abgrenzen lassen und sich damit auch in ihrem Niveau des sozialen Verstehens voneinander unterscheiden. Die Attribution neutraler Gefühle ist auch insofern interessant, als sie in den entwicklungspsychologischen Untersuchungen zu der Gefühlsattribution nur sehr selten auftritt. Die gängigen Gefühlsattribute, die Kinder im Alter zwischen 6 bis 10 Jahren zuschreiben, sind positive, negative oder ambivalente Gefühle. Die Antizipation neutraler Gefühle ist vielleicht ein Indikator für eine allgemeine Neutralisierungsstrategie in Konfliktsituationen.

Bei der Gefühlsattribution zum Selbst attribuieren sich die meisten Kinder negative Gefühle. Das Ergebnis stützt damit die entwicklungspsychologischen Untersuchungen, die gezeigt haben, dass sich Kinder bereits sehr früh negative Gefühle attribuieren. Das ist bei einem Regelverletzer nicht notwendigerweise der Fall (Keller, Lourenco, Malti & Saalbach, 2003). Die Hypothese, dass aggressive Kinder sich selbst weniger moralische Gefühle zuschreiben, wird durch das Ergebnis bestätigt (vgl. Malti, 2001). Die aggressiven Kinder schreiben sich weniger negative Gefühle zu als die nicht aggressiven Kinder. Der Zusammenhang zwischen der Gefühlsattribution zum Selbst und zu aggressivem Verhalten könnte implizieren, dass aggressive Kinder schlechter dazu in der Lage sind, zwischen sich selbst und einem Regelverletzer zu differenzieren und deshalb sich selbst häufiger positive Gefühle zuschreiben. Das Argument einer mangelnden Selbst-Andere-Differenzierung aggressiver Kinder wird durch die Annahme einer Entwicklungsverzögerung in der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme (vgl. Kapitel 4) gestützt.

Die aggressiven Kinder der Mittel- und Oberschicht schreiben sich selbst im Vergleich zu den nicht aggressiven Kindern der Mittel- und Oberschicht häufiger positive Gefühle zu. In der Unterschicht zeigt sich dieser Zusammenhang nicht. Das heisst, der Zusammenhang zwischen der Gefühlsattribution zum Selbst und der Gruppe wird durch die Lebenswelt, wie sie durch den sozioökonomischen Status indiziert wird, mitbestimmt. Bei der Gefühlsattribution zum Regelverletzer zeigt sich hingegen kein Zusammenhang zwischen Gruppe und Schicht. Eine mögliche Erklärung für den Befund ist, dass nur die dem Selbst zugeschriebenen Gefühle als die persönlich verbindlicheren Gefühle aussagekräftig in Bezug auf den sozialkognitiven Entwicklungsstand sind und sich deshalb auch Zusammenhänge zu weiteren Einflussgrössen wie der Schichtzugehörigkeit ergeben.

Das Ergebnis stützt zusammengefasst die Annahme, dass sich die Schichtzugehörigkeit auf die sozialkognitiven Fähigkeiten und das Sozialverhalten auswirkt, eher zum Teil (Dodge, Pettit & Bates, 1994; Edelstein et. al., 1992; vgl. Abschnitt 6.2.4.3).

Konsistenz in der Gefühlszuschreibung Regelverletzer – Selbst als Regelverletzer

Die Kinder, die einem Regelverletzer schlechte oder gute Gefühle zuschreiben, schreiben sich diese Gefühle auch selbst überzufällig häufig zu, und zwar unabhängig von der Gruppe. Bei der Zuschreibung ambivalenter und neutraler Gefühle attribuieren nur die aggressiven Kinder dem Regelverletzer und sich selbst konsistente Gefühle. Das Ergebnis, dass aggressive Kinder konsistent ambivalente und neutrale Gefühle attribuieren, ist schwer zu interpretieren. Zum einen ist die Fallzahl der Kinder, die diese Gefühle attribuiert haben, gering. Zum anderen besteht keine Literatur dazu.

Die Hypothese, dass verschiedene Untergruppen in der Gruppe der aggressiven Kinder bestehen, die mit spezifischen Arten des sozialen Verstehens zusammenhängen, ist eine mögliche Erklärung für die konsistent ambivalenten oder neutralen Attributionsmuster. In dem Sinne sind die ambivalenten Attributionen vielleicht ein Hinweis auf eine angstmotivierte Aggression (vgl. klinische Einzelfallanalyse). Die neutralen Attributionen sprechen für eine intentionale Aggression, indem Neutralisierungsstrategien eingesetzt werden, um die Regelverletzungen zu verharmlosen.

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse zum Verständnis moralischer Gefühle, dass die Mehrheit der Kinder negative Gefühle attribuiert. Da die Schweiz ein Land mit ausgesprochen vielen und komplexen Regeln ist, die schon in der frühen Kindheit an die Kinder herangetragen werden, erstaunt die hohe Anzahl negativer Gefühlsattributionen nicht. Trotzdem schätzen die aggressiven Kinder im Vergleich zu den nicht aggressiven Kindern die Opfergefühle und ihre eigenen Gefühle in der Rolle des Regelverletzers als weniger schlecht ein.

Wenn man die Attribution moralischer Gefühle als Indikator moralischer Motivation und der Internalisierung moralischer Wertvorstellungen auffasst, deutet das Ergebnis auf eine niedrigere moralische Motivation und Internalisierung moralischer Wertvorstellungen der aggressiven Kinder hin. Das geht mit einem niedrigeren Niveau der sozialen Perspektivenübernahme einher.

6.2.4.2 Personbewertung

Die aggressiven Kinder erleben den Regelverletzer als Person deutlich weniger negativ. Das Ergebnis stützt die Annahme, dass Kinder mit problematischem Verhalten zur Verharmlosung von Regelverletzungen neigen, indem sie die Tat umdeuten bzw. Neutralisierungsstrategien einsetzen (Powell, Rosen & Huff, 1997; Sykes & Matza, 1957). Das dient auch der Vermeidung persönlicher Schuld (Sutton, Reeves & Keogh, 2000). Ein Beispiel für eine solche Strategie ist das Argument, dass die einzigartige Gelegenheit der Situation „schuld“ an der Regelverletzung sei oder aber die ausserordentliche Qualität der Schokolade. Das Ergebnis, dass sich aggressive Kinder im Freundschaftsdilemma deutlich häufiger für das neue Kind entscheiden, zeigt, dass sie sich häufiger für Regelverletzungen entscheiden. Die Ergebnisse sprechen für ein niedrigeres Niveau der moralischen Entwicklung (Kohlberg, 1996). Das Ergebnis ist auch mit Hilfe der Dissonanztheorie erklärbar (Festinger, 1978). Aggressive Kinder erleben sich selbst wahrscheinlich häufig als Regelverletzer und beurteilen zur Reduzierung kognitiver Dissonanz und im Sinn der Aufrechterhaltung eines positiven Selbstbilds Regelverletzer trotz ihres Verhaltens als „nett“ und „lässig“.

Die aggressiven Kinder der Unterschicht bewerten den Regelverletzer im Vergleich zu den aggressiven Kindern der Mittelschicht negativer. Eine mögliche Erklärung des Unterschieds ist, dass schichtspezifische Unterschiede bei der Ätiologie des aggressiven Verhaltens bestehen. In Unterschichtsfamilien kommt es häufiger zu Gewalterfahrungen in der frühen Kindheit. Es ist möglich, dass aggressive Kinder aus der Unterschicht zum Teil aufgrund solcher Erfahrungen Entwicklungsverzögerungen in ihren sozialkognitiven Fähigkeiten und in ihrem Sozialverhalten haben (Edelstein et al., 1992). Das könnte sich im Moralinterview in Begründungen ausdrücken, die die Angst vor Bestrafung thematisieren. In dem Sinne können die Kinder Regelverletzer auch global negativ bewerten, weil „es böse ist Regeln zu verletzen“, ohne notwendigerweise ein differenziertes Verständnis der Konfliktproblematik zu haben.

6.2.4.3 Stufen

Das Stufenniveau der moralischen Entwicklung gibt Informationen über das allgemeine sozialkognitive Entwicklungsniveau und spielt eine zentrale Rolle bei der Erklärung des Sozialverhaltens wie beispielsweise Aggression (vgl. Eckensberger, 1988). Die Ergebnisse zeigen alters- und schichtspezifische Unterschiede zwischen Kindern mit problematischem und Kindern ohne problematisches Sozialverhalten.

In der Gruppe der 6- bis 8-jährigen Kinder sind mehr aggressive als nicht aggressive Kinder auf einem Stufenniveau, das sich auf einer Stufe ≤ 1 bewegt. Bei den 9- bis 10-jährigen Kindern bestehen keine Gruppenunterschiede. Eine Schlussfolgerung aus dem Ergebnis ist, dass sich das Argument einer Entwicklungsverzögerung in der Fähigkeit der sozialen Perspektivenübernahme, die problematisches Sozialverhalten mitbedingt, nur für die jüngeren Kinder stützen lässt. Das ist interessant, weil es für ein gezieltes Training der sozialkognitiven Fähigkeiten im frühen Grundschulalter spricht. Eine Interpretation des Ergebnisses wäre, dass sich bei den älteren Kindern bereits „Teufelskreise“ etabliert haben, die zum Teil durch ein sozialkognitives Defizit im früheren Entwicklungsalter entstanden sind. Zur Validierung dieser Hypothese sind jedoch Längsschnittstudien erforderlich.

Ein besonders interessantes Ergebnis ist der Einfluss der sozialen Schicht auf das moralische Entwicklungsniveau: Die aggressiven Kinder in der Unterschicht haben ein niedrigeres moralisches Stufenniveau im Vergleich zu den nicht aggressiven Kindern der Unterschicht. In der Mittelschicht ist das Ergebnis genau umgekehrt, und in der Oberschicht ergibt sich kein Zusammenhang. Insgesamt argumentieren die Oberschichtkinder im Durchschnitt auf einem höheren Niveau als die Unterschicht- und die Mittelschichtkinder. Der allgemeine Schichteffekt im Stufenniveau ist sozialisationstheoretisch erklärbar: Den Kindern aus der Oberschicht stehen in ihrem familiären und sozialen Umfeld häufig deutlich mehr materielle und kulturelle Ressourcen zur Verfügung (Bücher, Lerngelegenheiten etc.). Auch das Kommunikationsklima in ihrem sozialen Umfeld gestaltet sich häufig positiver, die Eltern diskutieren mehr mit ihrem Kind und bieten mehr Gelegenheiten zu kognitiven Auseinandersetzungen. Das fördert das sozialkognitive Entwicklungsniveau nachhaltig. Kindern in der Unterschicht fehlen meistens Gelegenheiten zur Diskussion und zur Rollenübernahme (vgl. Kapitel 1). Das Argument wird durch die Erfahrungen gestützt, die wir bei den Elternabenden in den Diskussionen mit den Eltern verschiedener sozialer Schichten gemacht haben. Der Diskursstil der Eltern unterschied sich drastisch in Abhängigkeit vom Schulhaus. In einem der Schulhäuser, in dem vor allem Unterschichtkinder den Unterricht besuchen, verwandelte sich der Elternabend zur „Untersuchung über Aggression“ in eine „In-vivo-Untersuchung über Aggression“.

Die Eltern begannen bereits nach kurzer Zeit, die Forscher während des Vortrags zu unterbrechen und sich gegenseitig sowie den Lehrpersonen, dem Schulpräsidenten und den Medien die Schuld für das Aggressionspotenzial zu geben. Jeder versuchte, die Verantwortung auf andere abzuwälzen. Zahlreiche Eltern verliessen unter lautstarken Beschuldigungen das Diskussionsforum vorzeitig.

Sie beschwerten sich auch darüber, dass sie anstelle einer Ursachenbestimmung und des Aufweisens möglicher Lösungswege keine allgemeine Handlungsanweisung erhielten, wie dem Problem zu begegnen sei, ohne aber Bereitschaft zu zeigen, selbst an den Problemen zu arbeiten. Im Gegensatz dazu ergaben die Diskussionen in einem anderen Schulhaus, in dem vor allem Kinder aus der Mittel- und Oberschicht den Unterricht besuchen, konstruktive Lösungsvorschläge zu der Aggressionsproblematik sowie kritische Anmerkungen zur Untersuchung auf Seiten der Eltern und Lehrer. Die Eltern schlugen beispielsweise vor, auf bildungspolitischer Ebene Massnahmen gegen Gewalt und aggressives Verhalten in Schulen zu ergreifen (beispielsweise migrationspolitische Massnahmen) und diskutierten den Einsatz von Rollenspielen in der Klasse. Die Beschreibung des elterlichen Diskursstils macht das Ergebnis, dass die aggressiven Kinder aus der Unterschicht ein niedrigeres Stufenniveau der moralischen Entwicklung aufweisen, verständlicher.

Zusammengefasst stützen die Ergebnisse mehrheitlich die Annahme der Theorie des sozialen Verstehens, dass sich Kinder mit problematischem Sozialverhalten in ihrem Gefühlsverständnis und ihrem allgemeinen sozialen Verständnis auf einem niedrigeren Entwicklungsniveau befinden. Diese Annahme wird auch in der aktuellen Forschungsliteratur gestützt (Happé & Frith, 1996).

Die Analyse der Alters-, Geschlechts- und Schichteffekte zeigt, dass die meisten Zusammenhänge mit Aggressivität schichtspezifisch sind. Das stützt die psychosozialen Erklärungen der Genese aggressiven Verhaltens (vgl. Kapitel 3.1), die zeigen, dass das soziale Milieu die sozialkognitiven Fähigkeiten und das Sozialverhalten differenziell beeinflusst.

Es ergeben sich so gut wie keine Geschlechtsunterschiede. Die Annahme, dass sich aggressive Kinder geschlechtsspezifisch in ihren sozialkognitiven Fähigkeiten voneinander unterscheiden, wird durch die Ergebnisse der Untersuchung demnach nicht gestützt. Der Befund stützt damit auch die allgemeinen Ergebnisse der Untersuchungen über Geschlechtsunterschiede in der moralischen Entwicklung, die entgegen den Annahmen von Gilligan (1984) insgesamt zu dem Befund kommen, dass sich Mädchen und Jungen in ihrer moralischen Entwicklung nicht voneinander unterscheiden (vgl. Walker, 1984).

Ein wichtiger Alterseffekt in den Ergebnissen ist, dass sich nur die 6- bis 8-jährigen aggressiven Kinder in ihrem moralischen Entwicklungsniveau von den nicht aggressiven Kindern unterscheiden.

Aggressives Verhalten kann sich je nach Entwicklungsalter auf verschiedenen Ebenen manifestieren. Es ist möglich, dass vor allem bei Kindern im frühen Grundschulalter Unterschiede im sozialen Verstehen bestehen und sich bei Kindern im mittleren bis späten Grundschulalter Folgeprobleme daraus ergeben (vgl. Kapitel 2). Für die praktische Arbeit bedeutet das, dass gezielte altersspezifische Interventions- und Präventionsmassnahmen eingesetzt werden müssen. In Kapitel 8 wird ein Trainingsprogramm zur Förderung der Fähigkeit des Gefühlsverständnis im frühen Grundschulalter beschrieben, das auf den Ergebnissen der Untersuchung aufbaut.

Tabelle 6.2.13 gibt einen zusammenfassenden Überblick über die wichtigsten Ergebnisse der Moraluntersuchung.

Tabelle 6.2.13: Übersicht über die Ergebnisse der Moraluntersuchung

Variable*	Effekte	
	Nicht aggressiv	Aggressiv
Gefühlsattribution Opfer**	-	+
Gefühlsattribution Selbst als Regelverletzer	-	+
Personbewertung Regelverletzer	-	+
Entscheidung Freund	+	-
<i>Alterseffekte</i>		
Gefühlsattribution Selbst als Regelverletzer		
- 6-8 Jahre	-	+
Stufenniveau***		
- 6-8 Jahre	-	+
<i>Schichteffekte</i>		
Gefühlsattribution Selbst als Regelverletzer		
- Mittelschicht	-	+
- Oberschicht	-	+
Personbewertung Regelverletzer		
- Mittelschicht	-	+
Stufenniveau		
- Unterschicht	-	+
- Mittelschicht	+	-

* In der Tabelle sind nur die signifikanten Effekte angegeben.

** Ein „-“ bedeutet, dass mehr negative Gefühlszuschreibungen aufgetreten sind.

*** Ein „-“ bedeutet ein niedrigeres Stufenniveau.

6.3 Informationsverarbeitung aggressiver Kinder in einer Situation mit unbeabsichtigt negativem Ausgang

Aggressive Kinder reagieren besonders in typischen Problemsituationen „problematisch“. Die Auswahl der Situation ist demnach entscheidend für die Beschreibung und Erklärung aggressiven Verhaltens. Im Bereich der sozialen Kognition ist häufig untersucht worden, wie sich aggressive Kinder verhalten und was sie denken, wenn sie mit Situationen konfrontiert werden, die beabsichtigt oder unbeabsichtigt negativ ausgehen, oder auch Situationen, deren Ausgang mehrdeutig interpretierbar ist. Die Frage der folgenden Untersuchung ist, ob aggressive Kinder in einer Situation, die ohne Absicht negativ ausgeht, den Handelnden andere Gefühle attribuieren als nicht aggressive Kinder, unter anderem weil sie die Handlung des Protagonisten feindselig bewerten und folglich auch aggressiver reagieren würden als nicht aggressive Kinder. Die Frage nach einer feindselig verzerrten Wahrnehmung aggressiver Kinder ist ausführlich innerhalb des sozialen Informationsverarbeitungsansatzes von Dodge (1986) behandelt worden. Dazu hat Dodge eine Reihe von sozialkognitiven Prozessen, die zu aggressivem Verhalten führen können, sowohl theoretisch beschrieben als auch empirisch untersucht.

6.3.1 Theoretischer Hintergrund

6.3.1.1 Beschreibung aggressiven Verhaltens

Das Modell der sozialen Informationsverarbeitung beschreibt die Zusammenhänge zwischen dem Sozialverhalten und der Informationsverarbeitung sehr genau. Aggressives Verhalten wird darin als sozial unangemessenes Verhalten verstanden, das sich aus der Art und Weise ergibt, wie das Kind die sozialen Reize in einer bestimmten sozialen Situation wahrnimmt und verarbeitet. Im ursprünglichen Modell von Dodge (1986) werden fünf Schritte beschrieben, die bei der Verarbeitung von Informationen nacheinander durchlaufen werden (vg. Kapitel 4.3.2). Die Frage, ob aggressive Kinder in problematischen Situationen die Gefühle so wahrnehmen und bewerten, dass aggressives Verhalten als Reaktion wahrscheinlicher wird, lässt sich unter den Verarbeitungsschritten 1 und 2 des Modells einordnen, dem Wahrnehmen und Interpretieren sozialer Reize. Das beinhaltet auf Seiten des Kindes beispielsweise die Fähigkeit, Intentionen zu interpretieren. Dazu ist ein gewisses Ausmass der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme notwendig. Neben der Anwendung des Modells auf Individuen und einzelne Verhaltensweisen ermöglicht der Ansatz auch eine allgemeine Erklärung aggressiven Verhaltens.

Dodge (1993) beschreibt das folgendermassen: „... if a processing action (such as attributing hostile intent) is correlated with a deviant behavior (such as an aggressive act), then a general processing tendency (a bias to attribute hostile intents) will be correlated with a general behavioral tendency (conduct disorder)“ (S. 563).

Das ursprüngliche Modell der Informationsverarbeitung ist von verschiedenen Seiten kritisiert worden. Eine der Kritiken zielt auf die theoretische Vernachlässigung der Rolle der Gefühle bei der Erklärung aggressiven Verhaltens bzw. des Sozialverhaltens im Allgemeinen (Hoffman, 1981; vgl. Lemerise & Arsenio, 2000). Auf die Kritiken haben Crick & Dodge (1994) mit einer Revision des Modells reagiert, in dem die Informationsverarbeitung als Prozess mit kognitiven und emotionalen Aspekten beschrieben wird. Im revidierten Modell werden beide Aspekte als Typen der Informationsverarbeitung beschrieben, die aber unterschiedliche Funktionen haben: Die emotionalen Aspekte geben Rückschlüsse auf die Motivation, die kognitiven Aspekte hingegen auf den Wissensstand des Kindes (Denham, 1998; Ekman & Davidson, 1994; Izard, 1991, 1993; Piaget, 1995; Saarni, 1999). Schritt 2 beinhaltet im revidierten Modell der Informationsverarbeitung neben der Bewertung und Interpretation von situativen Reizen „weitere interpretative Prozesse“. Damit sind Prozesse gemeint, die die Beziehung zwischen den eigenen Emotionen, Motivationen und Selbstbewertungen und den situativen Reizen regulieren. Die Interpretation der Reize erfolgt, indem das Kind das Verhältnis zwischen den eigenen Gedanken und Emotionen und der Situation reflektiert (Dodge, 1993). Gefühle wie beispielsweise das Empfinden von Ärger können die Interpretation von Reizen beeinflussen. Vor kurzem haben Lemerise & Arsenio (2000) das Modell der revidierten Informationsverarbeitung weiter ausgearbeitet. Dabei wurden vor allem die emotionalen und kognitiven Prozesse bei der sozialen Informationsverarbeitung ineinander integriert und weiter spezifiziert. Lemerise & Arsenio (2000) haben ferner den Einfluss der Gefühlszustände auf die Schritte der sozialen Informationsverarbeitung herausgearbeitet und explizit in das Modell aufgenommen (vgl. Greenberg, Kusche, Cook & Quamma 1995; Saarni, 1999). Gefühle beeinflussen demzufolge in jedem Schritt des Modells die Informationsverarbeitung (Damasio, 1999; Dodge, 1991; Lemerise & Arsenio, 2000). Ist ein Kind beispielsweise verärgert, wird es neutrale Reize eher feindselig interpretieren, als wenn es gute Laune hat (Lemerise, Gregory, Leitner & Hobgodd, 1999). Das Phänomen, dass sich der emotionale Zustand deutlich auf die kognitive Verarbeitung auswirkt, ist besonders gut in der Depressionsforschung belegt worden (Beck, 1981; Hamilton, Bower & Frijda, 1988).

In der sozialkognitiven Literatur ist die Frage nach kognitiven und emotionalen Aspekten bei der Erklärung von aggressivem Verhalten im Allgemeinen unter dem Begriff der Empathie diskutiert worden. Empathie umfasst eine kognitive und eine affektive Komponente (vgl. Kapitel 6.2).

Die kognitive Komponente von Empathie ermöglicht es dem Kind, eine Konfliktsituation von der Perspektive des anderen aus zu sehen und zu verstehen. Die affektive Komponente von Empathie beinhaltet die Wahrnehmung und Bewertung der Gefühle des Opfers und sollte folglich aggressionshemmend wirken. Die Prozesse haben wahrscheinlich eine andere Bedeutung bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von aggressivem Verhalten. Die Motivation, sich prosozial zu verhalten, ist vermutlich stark durch die (eher) affektive Komponente mitbestimmt. So sind Kinder häufig nicht motiviert, sich an Regeln zu halten, weil beispielsweise der kurzfristige Gewinn so attraktiv erscheint, dass längerfristige Folgen wie die Enttäuschung der Freundin, deren Gefühle verletzt sind, für den Moment vernachlässigt werden. In der Realität interagieren kognitive und motivationale Prozesse ohnehin immer wechselseitig und wirken dann auch bei der Genese aggressiven Verhaltens zusammen.

Neben der Erklärung von aggressivem Verhalten ist das Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Dodge (1993) auch als Strukturierungshilfe für die empirische Forschung nutzbar, indem die Beziehung zwischen Sozialverhalten und jedem einzelnen Schritt der Informationsverarbeitung untersucht werden kann.

6.3.1.2 Empirische Befunde

6.3.1.2.1 Feindselige Attributionen bei aggressiven Kindern

Dodge und seine Mitarbeiter haben in zahlreichen empirischen Arbeiten eindrücklich bestätigt, dass aggressive Kinder die Handlungsabsichten anderer negativ verzerrt wahrnehmen (Burks, Laird, Dodge, Pettit, & Bates, 1999; Dodge & Schwarz, 1997). Nach seinen ausführlichen und sehr sorgfältigen Untersuchungen über die Informationsverarbeitung von aggressiven und depressiven Kindern zieht Dodge die Schlussfolgerung, dass sich aggressive Kinder vor allem bei Schritt 2 der Informationsverarbeitung von nicht aggressiven unterscheiden, indem sie einen „kognitiven Fehler“ machen: Sie bewerten die Intentionen und Gedanken ihrer Kameraden eher als feindselig und neigen dann auch eher dazu, auf mehrdeutige Intentionen mit Aggression zu reagieren (Derry & Kuiper, 1981; Dodge & Coie, 1987; Dodge, Price, Bachorowski & Newman, 1990; Gouze, 1987; Guerra & Slaby, 1989).

Nach vielfältigen Forschungsergebnissen ist der Effekt, dass aggressive Kinder ihren Peers feindselige Attributionen unterstellen, robust (Graham, Hudley & Williams, 1992; Lochman, 1987). In einer Untersuchung von Dodge, Murphy & Buchsbaum (1984) zeigte sich, dass aggressive Kinder selbst dann böswillige Intentionen unterstellen, wenn die Handelnden prosoziale Absichten verfolgten und dabei Schaden anrichteten.

Eine Folge dieser feindseligen Attributionstendenz ist, dass Kinder mit aggressivem Verhalten aggressive Verhaltensweisen auch als positiver bewerten (Perry, Perry & Rasmussen, 1986) und den belohnenden Effekt von aggressivem Verhalten überbewerten (Boldizar, Perry & Perry, 1989). Allerdings hängt die Bewertung der Handlungsabsichten auch mit der allgemeinen Einschätzung der Situation zusammen. In einer Untersuchung von Dodge & Somberg (1987) zeigte sich beispielsweise, dass 8- bis 10-jährige Jungen, die von Gleichaltrigen als aggressiv beurteilt wurden, in mehrdeutigen Situationen nur feindselige Motive zuschrieben, wenn sie sich selbst bedroht fühlten. Ausserdem ist diese Fehlattribution von Informationen nicht spezifisch für die klinische Gruppe der aggressiven Kinder. Auch depressive Kinder (Quiggle, Garber, Panak & Dodge, 1992) und Menschen mit einer paranoiden Persönlichkeit (Turkat, Keane & Thompson-Pope, 1990) attribuieren beispielsweise häufiger feindselige Intentionen. Die Literatur zum ursprünglichen Modell der sozialen Informationsverarbeitung stützt insgesamt die Annahme, dass Kinder mit aggressivem Verhalten spezifische Defizite auf dem zweiten Schritt der Informationsverarbeitung aufweisen. Diese bewerten die Intentionen anderer häufiger unrealistisch-feindselig.

6.3.1.2.2 Soziale Perspektivenübernahme bei aggressiven Kindern

Schritt 2 der Informationsverarbeitung beinhaltet die Fähigkeit, die Perspektiven anderer zu übernehmen. Forschungsarbeiten konnten bestätigen, dass Kinder mit aggressivem Verhalten Probleme mit der Perspektivenübernahme haben, wie beispielsweise dem Verständnis der Begründungen anderer (Rubin & Maioni, 1975). Chandler (1973) konnte nachweisen, dass delinquente Jungen im Alter von 11–13 Jahren schlechter als nicht delinquente Jungen dazu in der Lage sind, die Perspektiven anderer zu übernehmen. Der Befund ist aber umstritten: In einer Studie von Kurdek (1978) zeigte sich ein genau entgegengesetzter Effekt bei Primarschulkindern. Kinder mit aggressivem Verhalten zeichneten sich durch eine hohe Fähigkeit aus, die Perspektive anderer zu übernehmen.

Die uneinheitlichen Ergebnisse könnten zum einen auf die verschiedenen Altersgruppen der Untersuchungen zurückführbar sein. Zum anderen werden in allen Untersuchungen verschiedene Messinstrumente zur Erfassung von Aggressivität eingesetzt. Die Ergebnisse des Kapitels 6.2 haben auch gezeigt, dass die Beziehung zwischen Aggression und Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme mit dem sozioökonomischen Status zusammenhängt. Es ist möglich, dass in vielen Untersuchungen die statistische Kontrolle wichtiger weiterer Variablen unterlassen wurde. So könnte beispielsweise eine Unterscheidung zwischen Situationen mit prosozialen Motiven versus Situationen mit sozial manipulativen Motiven der Handelnden zu einer Klärung der Befundlage beitragen.

Es ist möglich, dass aggressive Kinder nur in prosozialen Situationen ein Defizit in der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme haben, weil sie selbst über weniger prosoziale Motive verfügen und die Situationsanforderung für sie höher ist. Die Frage nach der Interaktion zwischen Person-Situation-Faktoren ist folglich bei der weiteren Erklärung unangepassten Verhaltens eine zentrale Frage (Weiss, Dodge, Bates & Pettit, 1992).

Es wäre beispielsweise auch denkbar, dass bei aggressiven Kinder die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Allgemeinen schlecht ist (im Sinne einer kognitiven Entwicklungsverzögerung), ohne dass notwendigerweise auch eine negative Attributionstendenz (in Abhängigkeit der Situation und der Art der Aggression) vorliegt. Dies wäre der Fall, wenn aggressive Kinder auch bei sich selbst nur sehr ungenau die Gründe und korrespondierenden Gefühle zu einer Handlung beschreiben können, beispielsweise aufgrund eines schlechten Selbstwertgefühls. Zusammengefasst geht es also um die Klärung der Frage, inwieweit die sozialkognitiven Defizite aggressiver Kinder in Abhängigkeit von der Situation und von individuellen Merkmalen (beispielsweise der Form des aggressiven Verhaltens) variieren versus konstant sind.

6.3.1.2.3 Gefühlsverständnis bei aggressiven Kindern

Im revidierten Modell der Informationsverarbeitung werden weitere Prozesse auf dem zweiten Schritt der Informationsverarbeitung beschrieben, so beispielsweise die Bewertung von Gefühlen. Dem Gefühlsverständnis aggressiver Kinder ist bisher empirisch kaum Aufmerksamkeit geschenkt worden. Dies ist erstaunlich, wenn man bedenkt, dass vor allem die Bewertung von Gefühlen Hinweise auf interindividuelle Unterschiede in der Motivation liefert, sich prosozial zu verhalten. Die Studien, die den Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung und der Bewertung von Gefühlen und aggressivem Verhalten bearbeitet haben, kommen zu eher widersprüchlichen Ergebnissen. In einer Studie von Feshbach & Feshbach (1969) konnte für Mädchen keine Beziehung zwischen Empathie und Aggression gefunden werden. Einige Arbeiten zeigen hingegen, dass Kinder mit aggressivem Verhalten Schwierigkeiten haben, die Gefühle anderer zu verstehen (Izard, Fine, Schultz, Ackerman & Youngstrom, 2001). In einer Untersuchung von Keane & Parrish (1992) bezogen unbeliebte Kinder im Gegensatz zu den anderen Kindern bei der Interpretation mehrdeutiger Intentionen keine affektiven Informationen mit ein, auch wenn sie diese Informationen zusätzlich zur Verfügung gestellt bekamen.

Die folgende Untersuchung dient der Klärung, ob aggressive Kinder die Gefühle anderer undifferenzierter verstehen, und zwar in einer Problemsituation mit unbeabsichtigt negativem Ausgang.

Auf die Untersuchung des Gefühlsverständnisses aggressiver Kinder in einer weiteren typischen Problemsituation, einer Situation mit beabsichtigt negativem Ausgang, wurde in der Arbeit verzichtet, weil der Effekt einer negativ verzerrten Wahrnehmung hinreichend nachgewiesen wurde (vgl. Abschnitt 6.3.1.2.1). Auf dem revidierten Modell und der sozialkognitiven Theorie (vgl. Kapitel 4.5) aufbauend wird angenommen, dass aggressive Kinder die Gefühle der Beteiligten allgemein schlechter verstehen.

Zusammengefasst werden die folgenden Annahmen überprüft:

Aggressive Kinder werden in der Situation mit unbeabsichtigt negativem Ausgang

- a) die Gefühle des Aktors, des Opfers und ihre eigenen Gefühle in den beiden Rollen schlechter verstehen, das heißt weniger der Situation angemessene Gefühle inferieren,
- b) mehr aggressive Handlungsfolgen generieren und
- c) der Handlung des Aktors eine feindselige Absicht unterstellen.

6.3.2 Methode

6.3.2.1 Versuchsablauf

Orientiert an Dodge et al. (1986) wurde den Kindern ein Videofilm (jeweils Mädchen- und Jungenversion) gezeigt, in dem die negative Folge einer unbeabsichtigten Handlung eines Kindes für ein anderes Kind thematisiert ist. Die „Schauspieler“ der Videofilme waren Schulkinder, die dem Alter der Untersuchungsteilnehmer in etwa (8 Jahre) entsprechen. Die Kinder konnten sich also gut mit den Schauspielerinnen und Schauspielern identifizieren. Zur Durchführung der Untersuchung wurden die Kinder von der jeweiligen Versuchsleiterin aus der Klasse geholt und in einen separaten Raum im Schulhaus geführt, wo ihnen der Videofilm gezeigt wurde. Die Untersuchung wurde in Kombination mit dem Interview zum Selbstkonzept (vgl. Kapitel 6.4) in einer Untersuchungssitzung durchgeführt. Die Betrachtung des Videofilms und die anschließende Befragung dauerten ungefähr 15 Minuten. In dem Videofilm ist ein Kind beim Spielen eines beliebten Computerspiels zu sehen (*„Onkel Alberts abenteuerliche Reise“*). Unvermittelt kommt ein anderes Kind gleichen Geschlechts ins Zimmer gerannt und fällt unbeabsichtigt über das Computerkabel. Das Computerspiel fällt aus, das Kind fällt hin.

In den Abbildungen 6.3.1–6.3.5 sind die Filmsequenzen zu sehen.



Abbildung 6.3.1: Mädchen beim PC-Spielen



Abbildung 6.3.2: Anderes Mädchen kommt ins Zimmer



Abbildung 6.3.3: Anderes Mädchen rennt zu Spielsachen



Abbildung 6.3.4: PC-Spiel fällt aus



Abbildung 6.3.5: Ende der Handlung

6.3.2.2 Fragebogen und Kodierung

Im Anschluss an den Film wurden die Kinder anhand eines Fragebogens über die Handlungsfolgen, die Gefühle des Aktors und des Opfers sowie die Handlungsabsicht des Aktors befragt. Die Kodierung der Antworten erfolgte im Allgemeinen nach Dodge et al. (1986) sowie Dodge & Price (1994). Der Fragebogen enthielt die folgenden Fragen:

Handlungsverständnis

1. „Was ist in dem Film passiert?“

Durch die Frage sollte das Verständnis der Handlung sichergestellt werden, denn der Sturz geschah recht schnell, so dass eine kurze Unaufmerksamkeit dazu führen konnte, die Handlung nicht zu verstehen. Ausserdem sollte durch die Frage die Intention des Handelnden erfasst werden. Die Antworten wurden kodiert in „Film verstanden“ versus „Film nicht verstanden“. Ausserdem wurde die Schilderung des Filmereignisses in „zufällig darübergefallen“, „absichtlich“ und „mehrdeutig/unklar“ kodiert. Die Frage erfasst nach dem Modell von Dodge (1986) Schritt 2 der Informationsverarbeitung, die Interpretation der Handlung.

Handlungsfolgen für das Opfer

2. „Was macht der Junge/das Mädchen, dem/der der PC runtergefallen ist, nun? Warum?“

Die Frage erfasst die Reaktion auf die Handlung und die darauf folgende Handlungsauswahl (Schritt 3 im Informationsverarbeitungsmodell). Die Antworten wurden in Anlehnung an Dodge et al. (1986) in „kompetent“, „aggressiv“, „Intervention durch Autorität“, „weinen“ und „Aktor helfen“ kodiert.

Tabelle 6.3.1 gibt Beispiele für die Kodierungen.

Tabelle 6.3.1: Beispiele für Kodierungen der Frage 2 im Fragebogen zur Situation mit unbeabsichtigt negativen Ausgang

Kategorie	Beispiel
Kompetent	„Er fragt ihn, warum er das gemacht hat.“
Aggressiv	„Er schlägt ihn, dann macht er es nicht nochmal.“
Intervention durch Autorität	„Er holt ganz schnell den Papi.“
Weinen	„Er weint und ist traurig.“
Aktor helfen	„Er hilft dem anderen wieder auf, das hat bestimmt weh getan.“

3. „Was macht der Junge/das Mädchen, dem/der der PC runtergefallen ist, noch? Warum?“

Die Kodierung entspricht der Kodierung in Frage 2.

Die Antworten auf Frage 2 und Frage 3 wurden zusammengefasst, um allgemeine Kennwerte für die antizipierten Handlungsfolgen zu gewinnen.

Gefühlsverständnis

4. „Wie fühlt sich der Junge/das Mädchen, dem/der der PC runtergefallen ist? Warum?“

5. „Wie fühlt sich der Junge/das Mädchen, der die über das PC-Kabel gefallen ist? Warum?“

6. „Wie würdest du dich fühlen, wenn dir der PC runtergefallen wäre?“

7. „Wie würdest du dich fühlen, wenn du über das Kabel gefallen wärst? Warum?“

Die Fragen 4–7 eruieren, wie gut das Kind dazu in der Lage ist, die Gefühle der Beteiligten zu identifizieren und wie gut es sich selbst in die Perspektive der Beteiligten versetzen kann. Die Antworten wurden kodiert in „schlecht/traurig“, „gut“, „wütend“, „neutral“, „traurig und wütend“, „ängstlich“ und „Sonstiges“. Es wurde bei allen Fragen mehrfach nachgefragt, wie sich die Akteure noch fühlen könnten.

Handlungsabsicht

8. „Hat der Junge/das Mädchen, der/die über das Kabel gefallen ist, das absichtlich gemacht? Warum/ warum nicht?“

Die Frage erfasst die Handlungsabsicht des Protagonisten und wurde kodiert in „zufällig“, „absichtlich“ und „Sonstiges“ (Dodge et al., 1986; Dodge & Price, 1994).

Die Begründungen der Antworten auf die Fragen 1–8 wurden separat kodiert. Da sie in den Auswertungen nicht weiter verwendet werden, wird auf die Darstellung des Kategoriensystems verzichtet.

6.3.3 Ergebnisse

Handlungsverständnis

So gut wie alle Kinder verstehen den Film und schildern den Handlungsablauf richtig (99%). Fast alle Kinder berichten beim direkten Nacherzählen der Handlung entweder, dass das Kind über das Kabel gefallen sei (50%) bzw. dass das Kind „über das Kabel g'heit sei“ (49%). Nur ein einziges Kind formuliert explizit, dass das Kind absichtlich über das Kabel gefallen sei (1%). Es bestehen keine Gruppenunterschiede.

6.3.3.1 Gefühlsverständnis

6.3.3.1.1 Gefühl Opfer

Tabelle 6.3.2 zeigt die Gefühle, die dem Opfer der Handlung zugeschrieben werden nach Gruppe. So gut wie alle Kinder verstehen, dass sich das Opfer der Handlung schlecht fühlt.

Tabelle 6.3.2: Häufigkeiten des Opfergefühls nach Gruppe

Gefühl Opfer	Nicht aggressiv	Aggressiv
Schlecht/ traurig	42 (82)*	32 (80)
Wütend	9 (18)	8 (20)
Gesamt	51 (100)	40 (100)

*N (%)

Sowohl die nicht aggressiven als auch die aggressiven Kinder schreiben dem Opfer vor allem schlechte und traurige Gefühle zu (82%; 80%). Es treten keine Gruppenunterschiede auf. Auch im Extremgruppenvergleich ergeben sich keine Unterschiede.

Die Gefühlsattributionen bei der Frage, wie sie sich selbst in der Rolle des Opfers fühlen würden, sehen vergleichbar aus.

Tabelle 6.3.3: Häufigkeiten des Gefühls für das Selbst in der Rolle des Opfers nach Gruppe

Gefühl Selbst als Opfer	Nicht aggressiv	Aggressiv
Schlecht/ traurig	39 (75.0)*	27 (69.2)
Wütend	11 (21.1)	7 (18.0)
Neutral	2 (3.8)	5 (12.8)
Gesamt	52** (100)	39 (100)

*N (%); ** Mehrfachantworten waren möglich

Der Grossteil der Kinder berichtet, dass er sich selbst in der Rolle des Opfers schlecht fühlen würde (75%; 69%). Rund 13% der aggressiven Kinder im Vergleich zu rund 4% der nicht aggressiven Kinder berichten, dass sie sich selbst neutral fühlen würden. Die Fallzahlen sind aber gering. Die Extremgruppen unterscheiden sich nicht.

Alters-, Geschlechts- und Schichtunterschiede

Die 6- bis 8-jährigen Kinder unterscheiden sich darin, wie sie sich selbst als Opfer fühlen. In Abbildung 6.3.6 ist die Zuschreibung neutraler Gefühle zu sich selbst als Opfer nach Alter und Gruppe wiedergegeben.

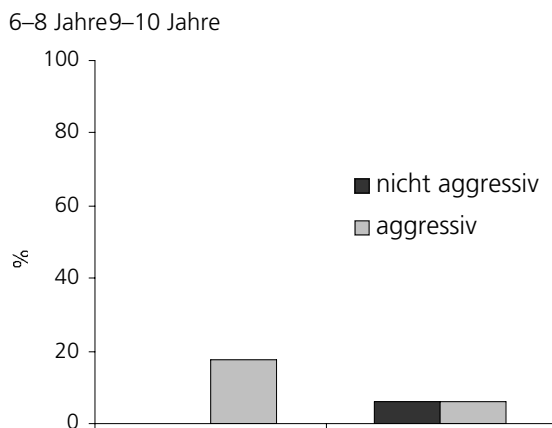


Abbildung 6.3.6: Prozentuale Häufigkeiten der dem Selbst als Opfer zugeschriebenen neutralen Gefühle nach Alter und Gruppe

Die aggressiven 6- bis 8-jährigen Kinder schreiben sich selbst mehr neutrale Gefühle zu als die nicht aggressiven Kinder gleichen Alters ($\chi^2(1, 44) = 4.02, p < .05$). Die 9- bis 10-jährigen Kinder unterscheiden sich nicht. Es treten keine Geschlechts- und Schichtunterschiede auf.

6.3.3.1.2 Gefühl Aktor

Die Gefühle, die die Kinder dem Aktor nach der Handlung attribuieren, sind in Tabelle 6.3.4 beschrieben.

Tabelle 6.3.4: Häufigkeiten des Aktorgefühls nach Gruppe

Gefühl Aktor	Nicht aggressiv	Aggressiv
Schlecht/ traurig	41 (82)*	32 (86.5)
Ängstlich	5 (10)	4 (10.8)
Gut	4 (8)	1 (2.7)
Gesamt	50 (100)	37 (100)

*N (%)

Die meisten Kinder schreiben dem Aktor negative Gefühle zu. Dabei unterscheiden sich die Gruppen nicht (82%; 87%). Etwa 10% der Kinder denken, dass sich der Aktor nach der Handlung ängstlich fühle. Die Extremgruppen unterscheiden sich nicht. Die Gefühle, die die Kinder sich selbst in der Rolle des Aktors zuschreiben, sind in Tabelle 6.3.5 wiedergegeben.

Tabelle 6.3.5: Häufigkeiten des Selbstgefühle in der Rolle des Aktors nach Gruppe

Gefühl Selbst als Aktor	Nicht aggressiv	Aggressiv
Schlecht/traurig	46 (93.9)*	32 (88.9)
Ängstlich	3 (6.1)	4 (11.1)
Gesamt	49 (100)	36 (100)

*N (%)

In der Gefühlsattribution zum Selbst in der Rolle des Aktors bestehen keine statistisch signifikanten Gruppenunterschiede. Alle Kinder schreiben sich selbst in der Rolle des Aktors vor allem negative Gefühle zu (rund 94% bzw. 89%). Dennoch nennen rund doppelt so viele aggressive Kinder, dass sie sich selbst in der Rolle des Aktors ängstlich fühlen würden (rund 6 % versus rund 11%). Die Fallzahlen sind hier aber gering.

Alters-, Geschlechts- und Schichtunterschiede

Es treten keine Alters- und Geschlechtsunterschiede in den zugeschriebenen Aktorgefühlen auf. Die aggressiven Kinder in der Unterschicht berichten häufiger als die nicht aggressiven Kinder, dass sich der Aktor schlecht fühlt (Fisher's Exact Test $p < .05$). In der Mittel- und Oberschicht ergeben sich keine Gruppenunterschiede.

Es treten weder Unterschiede in der Extremgruppe noch Alters-, Geschlechts- oder Schichteffekte auf.

Konsistenz Gefühl Anderer–Selbst

Um die Konsistenz in der Zuschreibung zu den hypothetischen Protagonisten und dem Selbst in der Rolle der Protagonisten zu überprüfen, wurden aus den vier Variablen „Gefühl Opfer“, „Gefühl Selbst als Opfer“, „Gefühl Aktor“ und „Gefühl Selbst als Aktor“ vier Dummy-Variablen für die Zuschreibung schlechter Gefühle kodiert (schlecht versus Rest). Zur Prüfung der Konsistenz sind Korrelationen zwischen den je zwei Variablen (Gefühl Opfer / Gefühl Selbst als Opfer und Gefühl Aktor / Gefühl Selbst als Aktor) mit dem Phi-Koeffizienten getrennt nach Gruppe (aggressiv/nicht aggressiv) berechnet worden.

Tabelle 6.3.6: Korrelationen zwischen der Gefühlskonsistenz Anderer–Selbst nach Gruppe

Gefühlskonsistenz	Nicht aggressiv	Aggressiv
Opfer–Selbst	–	–
Aktor–Selbst	.40 (003)	.41 (.01)

Die Korrelation zwischen der Gefühlsattribution Aktor und Selbst ist in beiden Gruppen fast identisch. Das heisst, dass die Kinder beider Gruppen überzufällig häufig dem Aktor und sich selbst negative Gefühle zugeschrieben haben. Bei der Gefühlsattribution zum Opfer und sich selbst in der Rolle des Opfers ergibt sich in beiden Gruppen kein Zusammenhang. Im Extremgruppenvergleich zeigen sich vergleichbare korrelative Zusammenhänge.

6.3.3.2 Handlungsfolgen

In Tabelle 6.3.7 sind die Antworten auf die Frage, wie das Opfer auf die Handlung reagierte, nach Gruppe dargestellt.

Tabelle 6.3.7: Häufigkeiten der Handlungsfolgen nach Gruppe

Handlungsfolge	Nicht aggressiv	Aggressiv
Weinen	9 (8.0)*	6 (7.9)
Aggressiv	51 (45.5)	44 (57.9)
Kompetent	37 (33.0)	18 (23.7)
Autorität holen	9 (8.0)	3 (3.9)
Provokateur helfen	6 (5.4)	5 (6.6)

*N (%)

Insgesamt unterscheiden sich die Gruppen nicht bezüglich der antizipierten Folgen der Handlung. Tendenziell nennen die aggressiven Kinder jedoch mehr aggressive Handlungen des Kindes, dem das PC-Spiel ausgefallen ist ($\chi^2(1, 188) = 2.77, p < .10$). Der Extremgruppenvergleich ergibt, dass die aggressiven Kinder weniger kompetente Handlungsfolgen antizipieren als die nicht aggressiven ($\chi^2(1, 188) = 4.15, p < .05$).

Alters-, Geschlechts- und Schichtunterschiede

Betrachtet man die Handlungsfolgen altersdifferenziert, ergeben sich in der Gruppe der 6- bis 8-jährigen Kinder Unterschiede. In Abbildung 6.3.7 sind die antizipierten aggressiven Handlungsfolgen nach Gruppe für die 6- bis 8-jährigen Kinder veranschaulicht.

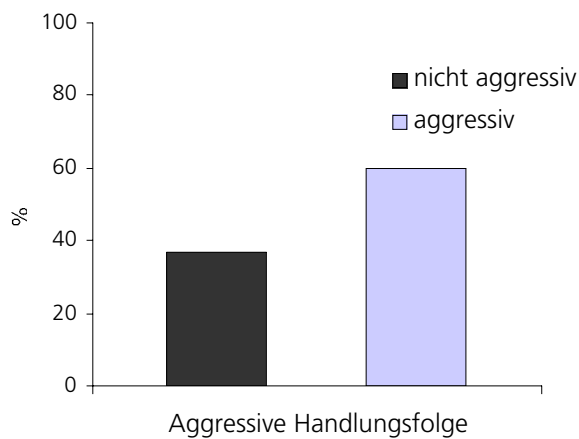


Abbildung 6.3.7: Prozentuale Häufigkeiten der antizipierten aggressiven Handlungsfolgen nach Gruppe bei den 6- bis 8-jährigen

Die aggressiven 6- bis 8-jährigen Kinder antizipieren häufiger aggressive Handlungsfolgen als die nicht aggressiven 6- bis 8-jährigen Kinder ($\chi^2(1, 83) = 4,31, p < .05$). Die 9- bis 10-jährigen Kinder unterscheiden sich nicht in den antizipierten Handlungsfolgen. Es treten weder Geschlechts- noch Schichteffekte auf.

6.3.3.3 Handlungsabsicht

Die grosse Mehrheit der Kinder schätzte die Handlungsabsicht des Aktors angemessen als unbeabsichtigt ein (rund 89%). Es ergeben sich keine Gruppenunterschiede bei der Bewertung der Handlungsabsicht. Auch im Extremgruppenvergleich zeigen sich keine Unterschiede.

6.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Fragen der Untersuchung waren, ob aggressive Kinder im Vergleich zu Kindern mit unproblematischem Sozialverhalten in einer Situation mit unbeabsichtigt negativem Ausgang die Gefühle der Akteure und ihre eigenen Gefühle in der Rolle der Akteure schlechter verstehen, ob sie weniger kompetente Handlungsfolgen generieren und ob sie die Handlungsabsicht des Aktors eher als feindselig beurteilen. Die Fragen 2 und 3 dienen der Replikation der bestehenden Forschungsbefunde anhand der in der Untersuchung verwendeten Situation.

6.3.4.1 Gefühlsverständnis

Zur Erfassung des Gefühlsverständnisses wurden die Gefühle des Opfers, des Aktors und des Selbst in der Rolle des Opfers und des Aktors erhoben. Betrachtet man die Ergebnisse zusammengefasst, so zeigen sich nur wenige Unterschiede zwischen den aggressiven Kindern und den nicht aggressiven Kindern.

Die Mehrheit der Kinder urteilte, dass sowohl die Gefühle des Opfers als auch die des Aktors und ihre eigenen Gefühle in den Rollen des Opfers und des Aktors schlecht sind. In der Altersgruppe der 6- bis 8-jährigen Kinder schrieben sich die aggressiven Kinder in der Rolle des Opfers häufiger neutrale Gefühle zu. Die Fallzahlen sind jedoch sehr gering, so dass eine Interpretation des Ergebnisses schwierig ist. Dennoch könnte es dafür sprechen, dass in einer Untergruppe der aggressiven Kinder im frühen Grundschulalter eine Tendenz zur „Neutralisierung“ der Opfergefühle besteht. Die Erklärung wird durch das Ergebnis in Kapitel 6.2, dass aggressive Kinder dem Opfer tendenziell weniger negative und mehr neutrale Gefühle zuschreiben, gestützt. Die Ergebnisse haben weiter gezeigt, dass sowohl aggressive wie auch nicht aggressive Kinder in ihren Gefühlszuschreibungen konsistent sind, wenn sie nach den Gefühlen des Aktors und ihren eigenen Gefühlen befragt werden, nicht aber, wenn es um die Gefühle des Opfers geht. Die Inkonsistenz im Beschreiben der Opfergefühle und der eigenen Gefühle in der Rolle des Opfers könnten sich dadurch erklären lassen, dass das Verständnis der Opfergefühle in dieser Situation sehr von individuellen Präferenzen abhängig ist – die Bewertung hängt beispielsweise davon ab, ob das Kind überhaupt PC-Spiele mag (ein Kind, das PC-Spiele nicht mag, wird eher wenig Frustration des Opfers antizipieren).

Die Ergebnisse zum Gefühlsverständnis widersprechen insgesamt eher dem von Crick & Dodge (1994) revidierten Modell der sozialen Informationsverarbeitung. Demzufolge hätten die Kinder mit problematischem Sozialverhalten die Gefühle der Beteiligten anders bewerten sollten als die Kinder mit unauffälligem Verhalten.

Die Annahme des revidierten Modells, dass sich parallel zu den Problemen beim Enkodieren und Interpretieren von Intentionen auch Probleme beim Enkodieren und Interpretieren von Gefühlen ergeben, hat sich in den Ergebnissen der Untersuchung nicht bestätigt. Eine Erklärung für das Ergebnis ist, dass die meisten Kinder die Gefühle des Aktors und des Opfers global negativ bewerteten und nur selten differenziertere Gefühlszustände überhaupt genannt wurden. Es ist möglich, dass sich in einer Stichprobe mit älteren Kindern mehr Unterschiede zwischen Kindern mit problematischem versus unproblematischem Sozialverhalten zeigen.

Es ist auch denkbar, dass das Gefühlsverständnis in der Situation an sich nur eine untergeordnete Bedeutung hat, und zwar weil die meisten Kinder sofort an die Handlungsfolgen denken bzw. handeln würden.

Das verweist auf die theoretische Debatte, ob einer aggressiven bzw. prosozialen Handlung immer eine Bewertung bzw. ein kognitiver Prozess vorausgeht (im Sinne von Frustration-Aggression; vgl. Kapitel 3; Berkowitz, 1962; Lazarus, 1991), oder ob das nicht notwendigerweise der Fall sein muss. Letzteres wäre beispielsweise der Fall bei einer Überschusshandlung, die durch das spontane Erleben von Wut und gleichzeitiger hoher physiologischer Erregung ausgelöst wird (Zajonc, 1980).

6.3.4.2 Handlungsfolgen

Die zweite Annahme wurde durch die Ergebnisse bestätigt. Die aggressiven Kinder haben tendenziell mehr aggressive Handlungsfolgen antizipiert, und im Extremgruppenvergleich berichteten die höher aggressiven Kinder weniger kompetente Strategien als die weniger aggressiven Kinder.

Der altersdifferenzierte Vergleich ergab, dass der Unterschied in der Gruppe der 6- bis 8-jährigen Kinder liegt: Die 6- bis 8-jährigen aggressiven Kinder generierten häufiger als die nicht aggressiven Kinder aggressive Handlungsstrategien. Bei den 9- bis 10-jährigen Kindern konnten keine Unterschiede in den antizipierten Handlungsfolgen beobachtet werden. Die Ergebnisse stützen damit für beide Gruppenvergleiche die Befunde von Dodge et al. (1986), dass aggressive Kinder in problematischen Situationen weniger kompetente und mehr aggressive Handlungsfolgen als nicht aggressive Kinder antizipieren, das heißt, sie unterscheiden sich in Schritt 3 der Informationsverarbeitung (vgl. auch Coy, Speltz, DeKlyen & Jones, 2001). Auch das Ergebnis einer Untersuchung von Richard & Dodge (1982) wird gestützt. Aggressive Kinder nannten, auch wenn sie zuerst eine kompetente Handlung generierten, in Folge mehr aggressive Handlungen. Die Ergebnisse zeigten auch, dass der Unterschied vor allem in der Gruppe der 6- bis 8-jährigen Kinder liegt.

Eine Erklärung für das Ergebnis könnte sein, dass sich Aggression im Entwicklungsverlauf anders ausdrückt und deshalb die Methode von Dodge vor allem für das frühe Grundschulalter zwischen Kindern mit problematischem Verhalten und Kindern ohne problematisches Verhalten differenziert, nicht aber für Kinder im mittleren bis späten Grundschulalter. Ab der mittleren Kindheit dominiert wahrscheinlich verbale Aggression (vgl. Nolting, 2000). Das Ergebnis ist konsistent mit dem Ergebnis in Kapitel 6.2, dass sich nur bei den 6- bis 8-jährigen Kindern Unterschiede im durchschnittlichen Entwicklungsniveau des moralischen Urteils ergeben. Es zeigt, dass die jüngeren aggressiven Kinder in ihrem Verhaltensrepertoire eingeschränkt sind und von daher weniger Handlungskompetenzen im Vergleich zu den nicht aggressiven Kindern haben (vgl. Bandura, 1973).

6.3.4.3 Handlungsabsicht

Die Frage zur Handlungsabsicht diente der Replikation des bestehenden Forschungsbefunds, dass aggressive Kinder allgemein vermehrt feindselige Absichten unterstellen. Insgesamt schätzten die meisten Kinder die Handlungsabsicht des Protagonisten angemessen ein, und zwar als unbeabsichtigt. Es ergaben sich keine Gruppenunterschiede. Das Ergebnis widerspricht damit der Annahme, dass aggressive Kinder dazu neigen, die Intentionen anderer als feindselig auszulegen, auch wenn die Situation diesen Schluss nicht zulässt. Es ist möglich, dass die feindselige Bewertung einer Handlung eher stattfindet, wenn weitere situative Reize als bedrohlich und feindselig erlebt werden. Demnach beurteilen aggressive Kinder beispielsweise die Handlung anderer eher als feindselig, wenn sie die Situation als bedrohlich für sich selbst erleben oder wenn sie in der Vergangenheit bereits negative Erfahrungen in Situationen mit negativem Ausgang oder in mehrdeutigen Situationen gemacht haben. Situative Besonderheiten sind in der hier vorgestellten Untersuchung nicht explizit berücksichtigt worden.

Eine Alternativerklärung ist, dass die hier verwendete Situation zur Untersuchung einer verzerrten Wahrnehmung aggressiver Kinder ungünstig ist. So ist es möglich, dass das Stolpern über ein PC-Kabel im allgemeinen kaum als absichtlich interpretiert. Einige Kinder dachten beispielsweise, dass der PC zerstört wurde. Das macht eine absichtliche Handlung per se unwahrscheinlich, weil ein PC teuer ist und das Kind bzw. die Eltern für den finanziellen Schaden aufkommen müssen.

Es ist auch möglich, dass die Situation nur eine Untergruppe der aggressiven Kinder provoziert, beispielsweise die physisch aggressiven (vgl. Werner, Bigbee & Crick, 1999). Es konnte nachgewiesen werden, dass relational aggressive Kinder in anderen sozialen Situationen provoziert werden als physisch aggressive Kinder (Crick, 1995; vgl. Crick & Dodge, 1996; vgl. Crick & Werner, 1998). In der Arbeit wurden schwere Formen physischer Aggression nicht erfasst.

6.4 Soziale Interaktion und deren Wahrnehmung bei aggressiven Kindern

Das Sozialspiel bietet Kindern die Gelegenheit, Erfahrungen im Umgang mit sozialen Regeln zu sammeln und ihre sozialen Fähigkeiten mit ihrem Spielpartner zu üben. Eine wichtige Funktion sozialer Interaktionen ist zu lernen, mit Konflikten angemessen umzugehen. Das Spiel mit Gleichaltrigen bietet im Gegensatz zu den Interaktionen mit Erwachsenen die Gelegenheit, Probleme unter Gleichgestellten auszuhandeln. Dadurch entwickeln Kinder zunehmend die Einsicht in die Gültigkeit von Regeln (Piaget, 1973). Sie lernen durch die Auseinandersetzungen mit anderen auch, den anderen als Person mit eigenen Gefühlen und Ansichten zu achten (Krappmann, 1993). In Beobachtungsstudien wird bestätigt, dass Regeln der Fairness vor allem in der sozialen Interaktion ausgehandelt werden (Krappmann & Oswald, 1995). Kinder, die sozial gut integriert sind, verfügen in der Folge auch über ein höheres moralisches Urteilsniveau (Bear & Rys, 1994).

Die Interaktion mit Gleichaltrigen fördert also die Entwicklung des Sozialverhaltens und die allgemeine kognitive Entwicklung (Oerter, 1995; von Salisch, 1991). Sozial kompetente Kinder sind dazu fähig, sich im Spiel auf verschiedene Weisen erfolgreich einzubringen (Rubin & Krasnor, 1991).

Der folgenden Untersuchung liegt die Annahme zugrunde, dass aggressives Verhalten häufig der Ausdruck eines allgemeinen Kompetenzdefizits im Sozialverhalten ist und mit typischen defizitären sozial-kognitiven Prozessen einhergeht (vgl. Kapitel 6.2 und 6.3). Die empirische Frage ist, ob aggressive Kinder im Vergleich zu Kindern mit unproblematischem Sozialverhalten weniger mit Gleichaltrigen interagieren und die Interaktion undifferenzierter wahrnehmen.

6.4.1 Theoretischer Hintergrund

Nach der Theorie der Entwicklung des sozialen Verstehens verändert sich die Qualität der sozialen Interaktion mit der Entwicklung des sozialen Verstehens (Damon, 1989; vgl. auch Edelstein & Habermas, 1984). Kinder, deren Denken sich auf dem Niveau 0 der Perspektivenübernahme befindet, denken egozentrisch und haben deshalb auch noch kein Verständnis für Reziprozität. Das heisst, dass sie auf der Verhaltensebene auch nicht miteinander, sondern eher parallel spielen. Nach Piaget ist dies vor allem auch durch den sprachlichen Egozentrismus des Kindes in der voroperationalen Phase bedingt: Demnach erzählt das Kind vorwiegend von sich selbst und geht nur wenig oder gar nicht auf den Standpunkt des Zuhörers ein. Damit sich das Kind mit Erfolg in die Interaktion einbringen kann, ist ein bestimmtes Niveau der sozialen Perspektivenübernahme notwendig.

Erst auf höheren Entwicklungsniveaus spielen Kinder zunehmend gemeinsam und stimmen ihre Handlungen aufeinander ab. Dazu müssen sie Wissen über die Beziehung zwischen sich selbst und anderen zur Verfügung haben. Das Bewusstsein, dass die eigenen Handlungen den Verlauf und die Güte der Beziehung beeinflussen, bestimmt die Qualität der weiteren sozialen Interaktion (Damon, 1989). Die Aufmerksamkeit des Kindes für den Partner und seine Bedürfnisse sowie die Kommunikation und das Aushandeln zwischen den Spielpartnern bestimmen, ob die Interaktion positiv verläuft oder nicht. Eine Untersuchung von Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade (1991) stützt den Zusammenhang zwischen dem Niveau des sozialen Verstehens und dem Sozialverhalten. Sie konnten nachweisen, dass bereits im sehr frühen Kindesalter Unterschiede im sozialen Verstehen die kooperative Interaktion mit Geschwistern beeinflussen.

Auf der Theorie von Selman aufbauend ergibt sich die Annahme, dass sich die sozialen Interaktionen von Kindern mit problematischem Sozialverhalten allgemein durch weniger Kontakte und Kommunikation kennzeichnen, weil die Kinder sich auf einem niedrigeren Niveau des sozialen Verstehens befinden.

Die Annahme ist in der Literatur aber umstritten. Die Sichtweise, dass das Niveau des sozialen Verstehens die Qualität und den Verlauf sozialer Interaktionen bestimmt, ist vor allem von Dodge, et al. in seinem Aufsatz über soziale Kompetenz (1986) harsch kritisiert worden. Seine Kritik richtet sich auf mehrere allgemeine Aspekte der kognitiv-strukturalistischen Theorie. Ein Kritikpunkt richtet sich gegen die Annahme, dass eine bestimmte kognitive Fähigkeit zu einem bestimmten Verhalten „führt“. Die Formulierung ist nach Dodge tautologisch. Ein weiteres Problem der kognitiv-strukturalistischen Theorie liegt nach Dodge in ihrer „Unspezifität“, die sich in der ungenauen Formulierung der Beziehung zwischen aggressivem Verhalten und sozialkognitiven Prozessen manifestiert. Es stimmt zwar, dass die kognitive Theorie nicht detailliert beschrieben hat, welche spezifischen sozialen Kognitionen an spezifischen sozialen Interaktionsmustern beteiligt sind und welche kognitiven Prozesse in welchen sozialen Interaktionen auftreten. So bleibt beispielsweise unklar, wie bestimmte Vorstellungen über sich selbst zu spezifischen Verhaltensweisen führen. Andererseits geht es ja gerade um die Formulierung von allgemeinen Erklärungszusammenhängen und weniger um die Deskription der einzelnen Funktionsmodi, die zu einer Verhaltensweise führen. Im sozialen Informationsverarbeitungsmodell von Dodge (1986) wird aggressives Verhalten konsequenterweise präzise und detailliert in verschiedenen sozialen Kontexten untersucht (vgl. Kapitel 6.3).

Ein weiterer Kritikpunkt zielt in eine ähnliche Richtung und richtet sich gegen den Begriff Egozentrismus bzw. Perspektivenübernahme. Nach Dodge kann mit Hilfe der Terminologie nicht der Prozess der sozialen Interaktion, sondern bestenfalls das Produkt beschrieben werden. Abschliessend geht er in seiner Kritik so weit, die gesamte Theorie als „metaphorisch“ zu bezeichnen, weil sie zwar die charakteristischen Prozesse der sozialen Kognition formuliert, aber beispielsweise keine der zugrunde liegenden neurophysiologischen Korrelate.

Die Kritik ist insofern berechtigt, als dass es die kognitive Theorie versäumt hat, inhaltliche Zusammenhänge zwischen sozialen Verhaltensweisen und den spezifischen zugrunde liegenden kognitiven Strukturen präzise zu formulieren. Andererseits ist das auch nicht das Hauptanliegen der Theorie des sozialen Verstehens, die auf einer anderen Ebene ansetzt. Die Theorie des sozialen Verstehens versucht, anhand der Vorstellungen des Kindes selbst Sinnzusammenhänge zwischen der sozialen Kognition und dem Sozialverhalten herzustellen. Das Informationsverarbeitungsmodell beschreibt hingegen den Prozess, der von der (hirnphysiologischen) Wahrnehmung eines Umweltreizes bis hin zur Reaktion auf den Reiz durchlaufen wird. Ein tieferes Problem als die Unspezifität der kognitiven Theorie sehen wir allerdings im sozialen Informationsverarbeitungsmodell von Dodge, indem die Zusammenhänge zwischen sozialkognitiven Prozessen und Verhalten zwar beschrieben, aber kaum erklärt werden. Die Formulierung in Input-Output-Zusammenhängen lässt vermuten, dass unidirektionale Kausalitäten im Sinne von „wenn – dann“ angenommen werden, ohne Sinnzusammenhänge aufzudecken. Ein Ansatz, der die verschiedenen Ebenen der beiden theoretischen Modelle ineinander integriert, ist in Kapitel 4.5 beschrieben worden.

6.4.1.1 Sozialspiel und Aggression

Unabhängig von der inhaltlichen Diskussion beschreiben sowohl die Theorie zur Entwicklung des sozialen Verstehens als auch das Modell der sozialen Informationsverarbeitung aggressives Verhalten als sozial inkompetentes Verhalten. Forschungsergebnisse haben zum Teil bestätigt, dass aggressive Kinder sozial inkompetent sind. Demnach zeigen aggressive Kinder nicht nur im Generieren von Handlungsstrategien (vgl. Kapitel 6.3), sondern auch im konkreten Umgang mit anderen Kindern typische Schwierigkeiten. So charakterisierte Willner (1991) in einer Beobachtungsstudie verhaltensauffällige achtjährige Jungen im Vergleich zu unauffälligen Jungen dadurch, dass sie seltener mit anderen Kindern spielten und sich häufiger allein mit anderen Aktivitäten beschäftigten. Weiter reagierten sie häufiger feindselig-aggressiv, verhielten sich egozentrisch und insgesamt weniger prosozial.

Dodge et al. (1986) bestätigten, dass aggressive Kinder weniger gemeinsam spielen als nicht aggressive Kinder. Eine Untersuchung, in der die Problemlösestrategien von aggressiven Kindern in der sozialen Interaktion analysiert wurden, zeigte, dass aggressive Kinder öfter störende Strategien benutzten und häufiger versuchten, die Handlungen anderer Kinder zu verhindern (vgl. Neel, Jenkins & Meadows, 1990).

Weitere Studien weisen darauf hin, dass „schwierige Kinder“ in der Interaktion selbstzentrierter agieren, während angepasste Kinder viel häufiger kommunizieren, teilen und kooperieren (Manning & Sluckin, 1979/1980). Bei Konflikten in der Interaktion bevorzugen aggressive Kinder direkte Handlungen gegenüber verbalen Beschwichtigungen (Lochman & Lampron, 1986). Einige Untersuchungen weisen auch auf Geschlechtsunterschiede hin. Aggressive Jungen unterscheiden sich häufig von aggressiven Mädchen: Während Jungen eher physisch aggressiv sind, verhalten sich Mädchen eher relational aggressiv (Rys & Bear, 1997). Aggressive Kinder haben in der Interaktion auch Probleme, den Blickkontakt lange aufrechtzuerhalten (Rutter & O'Brien, 1980) und aufmerksam zu bleiben. Das ist vielleicht auch ein Grund, warum aggressive Kinder auch in konfliktfreien Situationen Probleme haben, die Gestik und Mimik anderer zu deuten und vom Verhalten auf die zugrunde liegenden Absichten zu schliessen.

Die beobachteten mangelnden sozialen Fertigkeiten bei aggressiven Kindern können weitere Probleme mit Gleichaltrigen zur Folge haben. Und so bestätigen weitere Forschungsergebnisse, dass aggressive Kinder verstärkt von Gleichaltrigen zurückgewiesen und abgelehnt werden (Willis & Foster, 1990). Es ist noch nicht geklärt, ob das aggressive Verhalten die Ursache oder die Folge der Zurückweisung ist oder ob es sich wechselseitig bedingt. Eine Untersuchung von Dodge, Price, Coie & Christopoulos, (1990) zeigt, dass Jungen, die von ihren Peers abgelehnt werden, in ihren dyadischen Interaktionen mehr Aggression entwickeln. Die Zurückweisung kann in einen Teufelskreis aus Aggression und Ablehnung münden, der die Verhaltensprobleme der zurückgewiesenen Kinder verschlimmert (Dodge, Bates & Pettit, 1990).

6.4.1.2 Wahrnehmung und Aggression

Eingangs ist bereits gesagt worden, dass soziale Interaktionen ein Übungsfeld für das Erlernen sozialer Fertigkeiten und das Aushandeln von Konflikten sind. Lernprozesse vollziehen sich aber nicht nur auf der Verhaltensebene, sondern vor allem auf der kommunikativen Ebene. Neben der eigentlichen Handlung liefert die Analyse der Gefühle und Gedanken, die beim Spiel erlebt und geäußert wurden, Informationen über die Lernprozesse, die in der sozialen Interaktion stattfinden (Damon, 1984; vgl. LeMare & Rubin, 1987).

Dodge et al. (1986) konnten nachweisen, dass Kinder, die kompetent mit anderen Kindern interagieren, auch soziale Situationen gut einschätzen und interpretieren können.

Empirische Untersuchungen bestätigen, dass der negative Interaktionsstil aggressiver Kinder zum Teil durch Defizite in der Wahrnehmung erklärbar ist. Aggressive Kinder beurteilen beispielsweise das Verhalten anderer Kinder allgemein negativer (Trachtenberg & Viken, 1994) und nehmen ihre Peers aus einer egozentrischen Perspektive heraus wahr. Matthys, Walterbos, Van-Engeland & Koops (1995) beobachteten, dass aggressive Kinder weniger die internale Welt ihrer Peers und dafür mehr externale Qualitäten wahrnahmen, beispielsweise indem sie mehr auf der Beschreibung der Aktivitäten der Peers fokussierten. Aggressive Kinder schätzen häufig die Auswirkungen einer prosozialen Handlung als unbedeutender (Crick & Dodge, 1989) und die Wirksamkeit aggressiver Handlungen als höher ein, als sie es ist (Perry et al., 1986; Quiggle, Garber, Panak & Dodge, 1992). Die verzerrten Wahrnehmungen erhöhen das subjektive Gefühl des Angegriffenseins, so dass „Abwehraggressionen“ entstehen, die in einem Teufelskreis der permanenten Verstärkung aggressiven Verhaltens münden können (Hobrucker, 1990).

Die Annahme, dass sich Kinder, die sich auf einem niedrigen Entwicklungsniveau des sozialen Verstehens befinden, durch weniger kommunikativen Kontakt und weniger interaktives Spiel beschreiben lassen, wird in weiteren Untersuchungen bestätigt (Smith, 1988). Eine Untersuchung von Hughes, Dunn & White (1998) zeigt, dass aggressive Vorschulkinder Probleme haben, die Gefühle anderer angemessen zu verstehen. In der bereits zitierten Studie von Willner (1991) konnte beobachtet werden, dass sich der soziale Kontakt der aggressiven Jungen durch weniger Kommunikation kennzeichnete und sie die Fragen des anderen häufiger ignorierten. Das kommunikative Defizit in der sozialen Interaktion beeinflusst wiederum sozialkognitive Leistungen und wirkt so auf die weiteren Interaktionen zurück.

Der Ausgangspunkt der Untersuchung beruht auf der Annahme der sozialkognitiven Theorie, dass aggressive Kinder mangelnde soziale Kompetenzen in der Interaktion mit Gleichaltrigen haben. Daraus ergibt sich die Frage, ob sie auch weniger kommunizieren und ihre eigene Interaktion und die des Spielpartners undifferenzierter wahrnehmen bzw. anders bewerten. Auf der Theorie von Selman (1984) aufbauend nehmen wir an, dass aggressive Kinder sowohl weniger sozial interagieren, als auch, dass sie sich in der Interaktion weniger unterhalten und mit dem anderen austauschen. Wir nehmen weiter an, dass sie die Gedanken und Gefühle, die sie selbst und ihr Partner während des Spiels erlebt haben, undifferenzierter beschreiben.

In der Untersuchung soll zusammengefasst untersucht werden, ob aggressive Kinder im Vergleich zu nicht aggressiven Kindern

- a) weniger interagieren (weniger gemeinsam und mehr allein spielen),
- b) negativer sozial interagieren (mehr aggressive und weniger sozial kompetente Verhaltensweisen aufweisen) und

c) ihre Gedanken und Gefühle und die ihres Partners undifferenzierter beschreiben. Ausserdem wird untersucht, ob das Verhalten aggressiver Kinder unabhängig vom Verhalten des Spielpartners ist (auch aggressiv versus nicht aggressiv) oder ob die Verhaltensweisen durch das Verhalten des Spielpartners mitbedingt sind.

6.4.2 Methode

6.4.2.1 Versuchsanordnung

Das Sozialverhalten der Kinder wurde in einer quasi-experimentellen Spielsituation mit je zwei Kindern beobachtet und für jeweils fünf Minuten videographiert. Die Kinder spielten jeweils ein Spiel, in dem das Ziel entweder durch Kooperation oder aber genauso gut auch allein erreicht werden kann. Die Entscheidung für die Spielvariante blieb den Kindern überlassen. Insgesamt wurden 44 dyadische Interaktionen erfasst. Anschliessend wurden die Kinder anhand der Videographie ihres Spiels über ihre Gedanken und Gefühle während des Spiels und die des Spielpartners befragt. Die Interviewfragen wurden in Anlehnung an Dodge et al. (1986) entwickelt. An der Verhaltensbeobachtung und dem daran anschliessenden Interview nahmen insgesamt 88 der 94 Kinder teil.

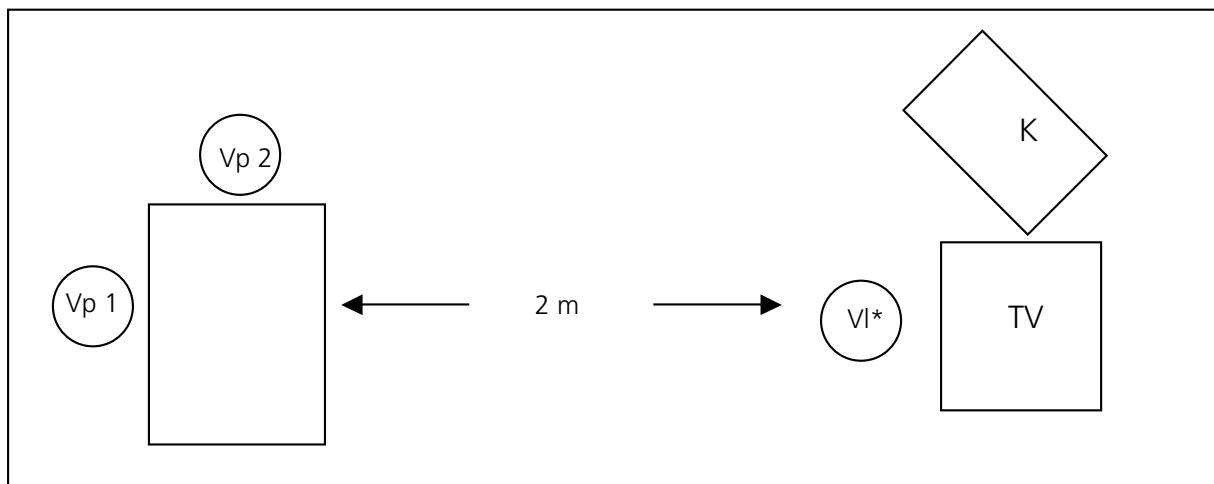
6.4.2.2 Versuchsablauf

Die Versuchsleiterin machte die Kinder zu Beginn darauf aufmerksam, dass sie gefilmt werden und dass sie sich im Anschluss an das Spiel den Videofilm anschauen würden. Die Kinder wurden instruiert, dass sie das Spiel in zwei Varianten spielen könnten, entweder allein oder aber gemeinsam. Die Versuchsleiterin führte anschliessend jeweils beide Spielvarianten vor und sagte den Kindern, dass sie sich selbst für eine Spielvariante entscheiden könnten und fünf Minuten Zeit für das Spiel hätten. Darauf verliess die Versuchsleiterin das unmittelbare Umfeld der Kinder, blieb aber im Raum und setzte sich mit dem Rücken zu den Kindern. Nach fünf Minuten Spielzeit wurde das Spiel beendet. Ein Kind wurde vor die Tür geschickt und wartete, bis das andere Kind das Video gesehen und die Interviewfragen beantwortet hatte. Das zweite Kind wurde danach interviewt. Nach Abschluss der Befragung bedankte sich die Versuchsleiterin bei den Kindern und verabschiedete sich. Insgesamt dauerte die Untersuchung einer Dyade ungefähr 30 Minuten.

6.4.2.3 Verhaltensbeobachtung

Die Dyadenzusammensetzung erfolgte parallelisiert nach Alter und Geschlecht in der jeweiligen Klasse. Das heisst, die eine Hälfte der Kinder wurde einem gleichgeschlechtlichen und die andere Hälfte einem gegengeschlechtlichen gleichaltrigen Partner zugewiesen.

Zur Beobachtung des Spielverhaltens wurden die Kinder jeweils in Zweiergruppen (Dyaden) in ein von der Schule zur Verfügung gestelltes Untersuchungszimmer geführt. In dem Zimmer waren die Spielmaterialien bereits auf einem Tisch vorbereitet. Zum Videographieren wurde eine Videokamera (Modell GF-S1000HE) im Zimmer installiert. Für die anschliessende Befragung über das eigene Spiel wurde ein Fernseher an die Kamera angeschlossen. Die Kamera wurde von den Kindern nicht als störend empfunden. Die technische Ausrüstung wurde von der Uni-TV Zürich zur Verfügung gestellt. Abbildung 6.4.1 zeigt schematisch die Versuchsanordnung.



*VI = Versuchsleiter; Vp= Versuchsperson; TV = Fernsehgerät; K = Videokamera

Abbildung 6.4.1: Versuchsanordnung der Verhaltensbeobachtung

Spielmaterialien

Es wurden zwei Spiele für die Beobachtung der sozialen Interaktion eingesetzt. Das erste Spiel ist das „Stapelmännchen“.



Abbildung 6.4.2: Das Spiel „Stapel Männchen“

Die Aufgabe des Spiels besteht darin, aus unregelmässig geformten Spielfiguren einen schönen, hohen Turm zu bauen. Dazu stehen entweder ein oder zwei schwarze Spielfiguren mit Sockel zur Verfügung, die als Träger des Stapels dienen und ungefähr 40 weitere bunte Spielfiguren, die man an die schwarzen Spielfiguren anhängen kann. Die Aufgabe der Kinder ist, entweder einen Turm für sich mit der Hälfte der Spielfiguren auf je einer schwarzen Spielfigur oder aber einen gemeinsamen Turm mit allen Spielfiguren zu bauen. Abbildung 6.4.3 veranschaulicht das Spiel anhand einer Dyade.



Abbildung 6.4.3: Dyade beim Spiel „Stapelmännchen“

Das zweite Spiel ist der so genannte „Cheesewiz“. Abbildung 6.4.4 zeigt das Spiel.

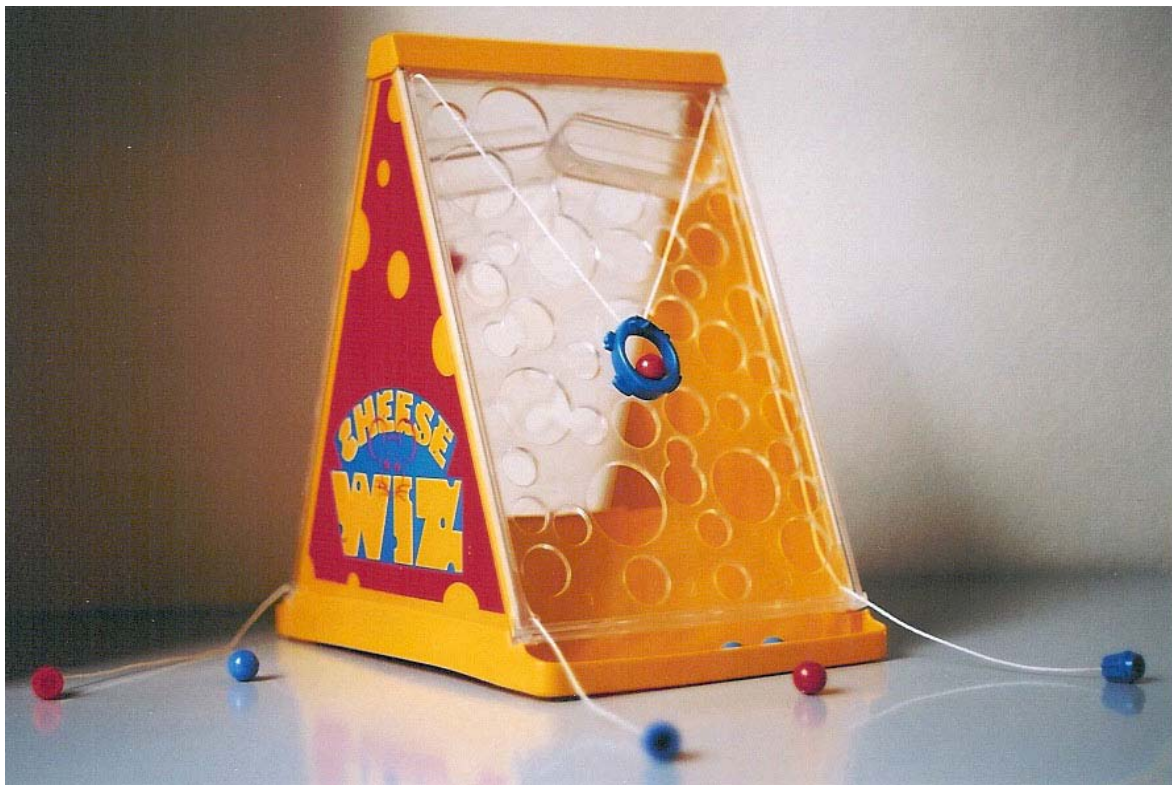


Abbildung 6.4.4: Das Spiel „Cheesewiz“

Das Spiel besteht aus einem aufgestellten Stück Emmentaler, an dem auf beiden Seiten eine Maus befestigt ist. Die Maus ist an zwei Fäden befestigt. Man kann eine Kugel in ihren Bauch legen und mit Hilfe der Fäden die Maus um die Käselöcher herum steuern. Die Aufgabe besteht darin, möglichst viele Kugeln an den Löchern vorbei an die Spitze des Käses zu führen und dort in ein Loch zu bringen. Die Kinder können entweder unabhängig voneinander auf je einer Seite spielen. Bei dieser Variante zählt jede ins Ziel gebrachte Kugel einen Punkt. Die Kinder können aber auch versuchen, gemeinsam eine Maus zu führen, indem ein Kind den linken und das andere den rechten Faden bewegt. Bei dieser Variante zählt jede erfolgreich ins Ziel gebrachte Kugel doppelt, also zwei Punkte. Das Punktesystem wurde eingeführt, um die gemeinsame Variante des Spiels ähnlich attraktiv zu gestalten, da sie von vielen Kindern als motorisch schwieriger empfunden wurde.

6.4.2.4 Interview

Der an das Spiel anschliessende Fragebogen erfasste in erster Linie die Gefühle und Gedanken der Kinder während des Spiels sowie ihre Begründungen.

Tabelle 6.4.1: Interviewfragen zum Spielverhalten

-
1. Wolltest du da gemeinsam/alleine spielen? Warum?
 2. Fandest du es richtig, dass du da so gespielt hast? Warum?
 3. Hättest du auch gerne (Alternative) gespielt? Warum?
 4. Wollte das andere Kind so spielen? Warum?
 5. Wie hast du dich gefühlt? Warum?
 6. Wie hat sich das andere Kind gefühlt? Warum?
 7. Wie hätte sich das andere Kind gefühlt, wenn ihr (Alternative) gespielt hättet? Warum?
-

In der ersten Frage wird die Spielmotivation und die Begründung für die Auswahl der jeweiligen Variante erfragt. Frage 2 betrifft die Bewertung der eigenen Spielauswahl. Durch die Frage sollte erfasst werden, ob sich das Kind unsicher ist bei seiner Entscheidung. Frage 3 zielt auf die Stabilität der Entscheidung ab. In Frage 4 wird die Motivation des Spielpartners aus der Perspektive des Kindes erfragt. Die Fragen 5 bis 7 richten sich auf die Gefühle, die während der sozialen Interaktion von den beiden Kindern erlebt wurden. Frage 5 erfasst die Gefühle, die das Kind selbst im Spiel hatte. In Frage 6 werden die Gefühle, die der Spielpartner im Spiel erlebt hat, erhoben. In der siebten Frage bewertet das Kind die Gefühle des Spielpartners, wenn sie sich für die nicht gewählte Spielalternative entschieden hätten.

Im Verlauf der Untersuchung stellten wir fest, dass die Auswahl der Spielvariante und das Spielniveau sehr stark mit der gegenseitigen Sympathie der Kinder zusammenhängen und nahmen deshalb zwei weitere Fragen auf (N = 12):

Frage 8: Magst du das andere Kind? Warum?

Frage 9: Mag das andere Kind Dich? Warum?

Frage 8 erfasst, ob das Kind den Spielpartner allgemein sympathisch findet. In Frage 9 wird aus der Perspektive des Kindes die wahrgenommene Sympathie des anderen Kindes erfragt.

6.4.2.5 Kodierung

6.4.2.5.1 Verhaltenskodierung

Die Initiierung und Durchsetzung der Entscheidung (gemeinsam versus allein spielen) wurde protokolliert. Die Kodierung der Verhaltensbeobachtung erfolgte mithilfe eines modifizierten Kategoriensystems (Dodge et al., 1986; Hawley, Malti & Keller, 1998). Die 5-Minuten-Spielsequenzen wurden in 30 10-Sekunden-Intervalle unterteilt (vgl. Hawley & Little, 1998). Für beide Kinder wurde das Auftreten der Kategorien in jedem einzelnen 10-Sekunden-Intervall festgehalten und mit „1 = aufgetreten“ versus „0 = nicht aufgetreten“ kodiert. Das Spielniveau wurde in sieben Kategorien kodiert, die die Interaktionsrate, das heisst den Anteil an gemeinsamer versus alleiniger Spielaktivität, und die Güte des Verhaltens, das heisst den Anteil des angemessenen versus unangemessenen Verhalten, erfassen.

Tabelle 6.4.2: Spielniveaus

-
1. Gemeinsames angemessenes Spielen (GA): beide Partner sind in einem Intervall am Spiel beteiligt, oder ein Partner spielt, während der andere aufmerksam ist.
 2. Gemeinsames unangemessenes Spielen (GU): beide Partner spielen am Spiel, aber beide verhalten sich unangemessen, beispielsweise stören sich gegenseitig.
 3. Gemeinsames, aber konkurrenzorientiertes Spielen (GK): beide Partner spielen gemeinsam, aber gegeneinander konkurrierend; es wird kein gemeinsames Ziel verfolgt.
 4. Allein angemessenes Spielen (AA): die Partner spielen in einem Intervall einzeln am Spiel.
 5. Allein unangemessenes Spielen (AU): die Partner spielen allein und auf unangemessene Weise, beispielsweise werfen oder zerstören Spielsachen.
 6. Allein und konkurrenzorientiertes Spielen (AK): die Partner spielen allein und konkurrieren gegeneinander.
 7. Passives Spiel (P): Das Kind ist nicht am Spiel beteiligt, sondern schaut passiv in der Gegend herum.
-

Die Kategorien „GK“, „GU“, „AK“, „AU“ und „P“ kamen nur sehr selten vor und sind deshalb in den weiteren Auswertungen nicht berücksichtigt worden. Neben dem Spielniveau wurde die Spielstimmung (positiv – neutral – negativ) protokolliert. Das Spielverhalten wurde nach verschiedenen Bereichen kodiert. Die übergeordneten drei Kategorien sind „Aggressives Verhalten“ (8 Kategorien), „Zurückweichendes Verhalten“ (4 Kategorien) und „Sozial kompetentes Verhalten“ (10 Kategorien).

Tabelle 6.4.3: Verhaltenskategorien und Beispiele

Kategorie	Beispiel
<i>Aggressives Verhalten</i>	
Drohen	„Pass bloss auf!“
Körperliche Aggression	Kind schlägt das andere
Verbale Aggression	„Du Vollidiot!“
Durchsetzen	Den anderen wegdrängen/ nicht spielen lassen
Aggression gegen Sachen	Kind schimpft über Spielmaterialien
Dominanz	Dem anderen die Spielmaterialien wegnehmen, um selbst die Initiative übernehmen zu können
Kommandieren	„Du musst jetzt an der Stelle weitermachen!“
<i>Zurückhaltendes Verhalten</i>	
Schuld übernehmen	Absichtlich Spielfiguren hinunterwerfen, weil es dem Partner passiert ist
Zurückweichen	Kind lässt sich vom anderen wegdrängen
Passiv sein	Kind sitzt passiv in der Gegend herum
Imitation	Das Kind imitiert das Verhalten des anderen
<i>Sozial kompetentes Verhalten</i>	
Soziale Initiierung	„Wollen wir hier zusammen spielen? Komm!“
Helfen und teilen	„Komm, ich helfe dir beim Turmbauen“
Lob und Verstärkung	„Das hast du supergeil gemacht“
Bitten	„Kannst du bitte an der Seite weiterbauen?“
Spielvorschlag	„Wollen wir da eine Kugel vorbeilenken?“
Zustimmen	„Ja, da mache ich mit“
Aufmerksam sein	Kind betrachtet mindestens drei sec. das andere Kind
Regel aufstellen	„Jeder zieht einmal, immer abwechselnd“
Aufmerksamkeit fordern	„Guck mal, wie megageil mein Turm schon aussieht“
Nicht übereinstimmen	„Nein, das finde ich nicht gut, da weiterzubauen“

Alle Variablen wurden über die 30 Intervalle hinweg aufsummiert und standardisiert, indem für jede Variable der proportionale Anteil des Auftretens durch die Gesamtzahl der Intervalle berechnet wurde.

Der Aggregation über die Intervalle hinweg liegt die Annahme zugrunde, dass sich das Spielverhalten in der Dyade zum einen aus allgemeinen, vom Kind häufig verwendeten Verhaltensweisen und zum anderen aus Verhaltensweisen, die sich unmittelbar aus der dyadischen Situation heraus ergeben, zusammensetzt (Ickes & Tooke, 1988; Kenny, 1990). Bei den dyadischen Daten stellt sich als methodisches Problem die wechselseitige Abhängigkeit der Daten, die das statistische Kriterium der Unabhängigkeit der Variablen verletzt. In den Datenanalysen werden deshalb zum einen die jeweiligen voneinander unabhängigen individuellen Verhaltenskennwerte verwendet (Individualebene), weil sich die Hauptfragestellung auf Gruppenunterschiede im *allgemeinen* Verhalten bezieht. Damit gehen Informationen über die Verhaltensspezifität in der jeweiligen Dyade verloren.¹¹ Zum anderen werden aber auch dyadenspezifische Auswertungen durchgeführt, weil das situative Interaktionsverhalten wertvolle Informationen über interaktive Besonderheiten bei aggressiven Kindern liefert (Interaktionsebene).

6.4.2.5.2 Fragebogenkodierung

Die Antworten auf Frage 1–4 wurden mit „nein“, „ja“ und „weiss nicht/sonstiges“ kodiert. Die auf die Fragen 5–7 gegebenen Antworten wurden mit „positiv“, „negativ“, „beides“ und „neutral“ kodiert. Die Fragen 8 und 9 wurden mit „gar nicht“, „eher nicht“, „mittel“, „eher“ und „sehr“ kodiert. Die Begründungen der Fragen 1 und 2 wurde anhand der Antworten der Kinder inhaltsanalytisch geordnet. Das so konstruierte Kategoriensystem beinhaltet 11 Kategorien (Homburger, 2002). Da die Begründungen in den Datenauswertungen nicht berücksichtigt werden, wird auf die Darstellung des Kategoriensystems verzichtet.

6.4.2.6 Reliabilität

Die Reliabilität wurde für das Spielniveau (allein/ gemeinsam) und die Verhaltenskategorien der zwei voneinander unabhängigen Kodiererinnen berechnet. Dazu wurden sieben nach dem Zufallsprinzip gezogene Dyaden verwendet (rund 16%), die nach Alter, Geschlecht, Geschlecht des Spielpartners und Klassenzugehörigkeit parallelisiert wurden. Für das quantitative Spielniveau („Allein spielen“) wurde der Kappa-Koeffizient berechnet.

¹¹ Lösungsversuche zu dem methodischen Problem finden sich bei Gonzalez & Griffin (1997).

Zur Bestimmung der Reliabilität der Verhaltenskategorien („Aggressives Verhalten“, „Zurückhaltendes Verhalten“, „Sozial kompetentes Verhalten“) wurde hingegen eine prozentuale Interrater-Übereinstimmung (Übereinstimmung dividiert durch Übereinstimmung plus Nichtübereinstimmung) berechnet. Die Auftretenshäufigkeit der Verhaltenskategorien war zum Teil so gering, dass Kappa nicht berechnet werden konnte. Der Kappa-Koeffizient für die Variable „Allein spielen“ lag bei $\kappa = .87$. Die prozentuale Interrater-Übereinstimmung für die Variable „Aggressives Verhalten“ betrug $r = .98$, für die Variable „Zurückhaltendes Verhalten“ $r = .97$ und für die Variable „Sozial kompetentes Verhalten“ $r = .88$. Die Kategorien, in denen die Kodiererinnen in ihren Kodierungen nicht übereinstimmten, wurden besprochen und ein Konsens gefunden.

6.4.3 Ergebnisse

6.4.3.1 Ergebnisse zur Sozialen Interaktion

6.4.3.1.1 Spielentscheidung

In Abbildung 6.4.5 ist die Entscheidung für die beiden Spielvarianten (gemeinsam, allein) nach Gruppe dargestellt.

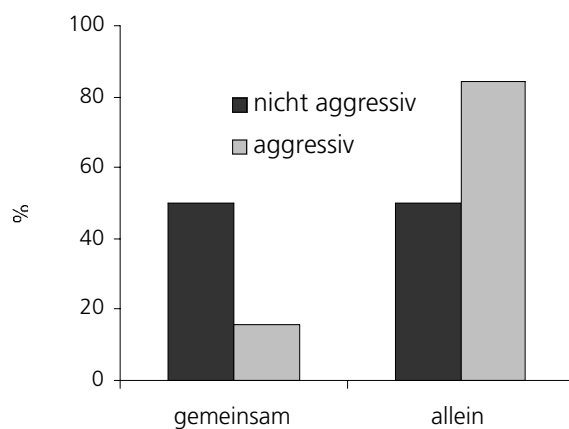


Abbildung 6.4.5: Prozentuale Häufigkeiten der Spielvariante nach Gruppe

Die aggressiven Kinder entscheiden sich häufiger dazu, alleine zu spielen ($\chi^2 (1, 88) = 11,07, p < .01$). Der Extremgruppenvergleich ergibt dasselbe Ergebnis.

6.4.3.1.2 Spielniveau

Die Gruppenunterschiede zeigen sich auch im Anteil des gemeinsamen versus allein Spielens.

Tabelle 6.4.4: Mann-Whitney U-Test zum durchschnittlichen Spielniveau nach Gruppe

Spielniveau	Nicht aggressiv	Aggressiv	p
	M (SD)	M (SD)	
Gemeinsam	10.7 (12.1)	3.5 (7.5)	**
Allein	16.6 (12.2)	23.0 (10.4)	*

*p < .05; **p < .01

Die aggressiven Kinder spielen signifikant seltener gemeinsam und signifikant häufiger allein als die nicht aggressiven Kinder.

Alters-, Geschlechts- und Schichteffekte

Zur Überprüfung der Interaktionseffekte sind drei zweifaktorielle Varianzanalysen berechnet worden. Es ergeben sich keine Interaktionseffekte zwischen der Gruppe und den Faktoren Alter, Geschlecht und Schicht.

6.4.3.1.3 Spielstimmung

Insgesamt ist die Spielstimmung überwiegend neutral (rund 86%), es ergeben sich keine Gruppenunterschiede. Auch der Anteil an positiver (rund 11%) und negativer Stimmung (rund 3%) trat in beiden Gruppen ähnlich häufig auf.

6.4.3.1.4 Verhaltenskategorien

Die Kategorien „Körperliche Aggression“, „Aggression gegen Sachen“, „Schuld übernehmen“ und „Helfen und teilen“ kamen nur sehr selten vor und sind deshalb in den weiteren Analysen nicht mehr berücksichtigt worden. In Tabelle 6.4.5 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die Verhaltenskategorie „Aggressives Verhalten“ nach Gruppe dargestellt.

Tabelle 6.4.5: Mann-Whitney U-Test zum durchschnittlichen aggressiven Verhalten nach Gruppe

Kategorie:	Nicht aggressiv	Aggressiv	P
<i>Aggressives Verhalten</i>	M (SD)	M (SD)	
Drohen	0 (.19)	.37 (.94)	**
Verbale Aggression	.33 (1.1)	.42 (.68)	**
Durchsetzen	.16 (.43)	0 (.36)	–
Dominanz	.12 (.59)	.32 (.77)	*
Kommandieren	.18 (.69)	.26 (.69)	–
Gesamtkennwert	.17 (.34)	.29 (.31)	***

*p < .10; **p < .05; ***p < .01

In der Kategorie „Aggressives Verhalten“ ergeben sich in drei der fünf Verhaltenskategorien Gruppenunterschiede. Aggressive Kinder drohen signifikant häufiger als nicht aggressive Kinder. Sie sind häufiger verbal aggressiv und verhalten sich häufiger dominant als nicht aggressive Kinder. Die Gruppen unterscheiden sich nicht in den Kategorien „Kommandieren“ und „Durchsetzen“. Die aggressiven Kinder verhalten sich insgesamt signifikant häufiger aggressiv.

Tabelle 6.4.6 zeigt die durchschnittlichen Häufigkeiten des zurückhaltenden Verhaltens aggressiver und nicht aggressiver Kinder.

Tabelle 6.4.6: Mann-Whitney U-Test zum durchschnittlichen zurückhaltenden Verhalten nach Gruppe

Kategorie:	Nicht aggressiv M (SD)	Aggressiv M (SD)	P
<i>Zurückhaltendes Verhalten</i>			
Zurückweichen	.35 (.95)	0 (0)	**
Passiv sein	.16 (.75)	.13 (.66)	–
Imitation	.29 (.74)	.26 (.50)	–
Gesamtkennwert	.27 (.74)	.13 (.27)	–

**p < .05

In der Kategorie „Zurückhaltendes Verhalten“ zeigt sich ein Gruppenunterschied: Nicht aggressive Kinder weichen häufiger zurück als aggressive Kinder. In den anderen beiden Variablen (Passiv sein, Imitation) unterscheiden sich die Gruppen nicht voneinander. Insgesamt bestehen keine Unterschiede in der Auftretenshäufigkeit des zurückhaltenden Verhaltens. In der Extremgruppe bestehen keine Unterschiede.

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Kategorie „Sozial kompetentes Verhalten“ sind in Tabelle 6.4.7 dargestellt.

Tabelle 6.4.7: Mann-Whitney U-Test zum durchschnittlichen sozial kompetenten Verhalten nach Gruppe

Kategorie:	Nicht aggressiv	Aggressiv	
<i>Sozial kompetentes Verhalten</i> ¹²	M (SD)	M (SD)	p
Soziale Initiierung	2.16 (3.4)	.92 (2.2)	*
Lob und Verstärkung	.41 (.64)	.42 (.83)	–
Bitten	.59 (1.1)	.21 (.66)	**
Spielvorschlag	.88 (1.5)	.66 (1.4)	–
Zustimmen	.69 (1.1)	.26 (.50)	*
Nicht übereinstimmen	.65 (.86)	.63 (1.1)	–
Aufmerksam sein	2.31 (2.7)	.84 (1.4)	***
Aufmerksamkeit fordern	3.71 (4.4)	4.92 (3.9)	**
Regel aufstellen	.29 (.61)	.26 (.55)	–
Gesamtkennwert	1.05 (.97)	.51 (.61)	***

* $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .01$

In der Kategorie „Sozial kompetentes Verhalten“ zeigen sich mehrere Gruppenunterschiede. Die nicht aggressiven Kinder initiieren häufiger soziale Interaktionen und bitten den Spielpartner häufiger um etwas als die aggressiven Kinder. Die aggressiven Kinder stimmen ihrem Spielpartner hingegen seltener zu und sind ihm gegenüber weniger aufmerksam. Die aggressiven Kinder fordern aber mehr Aufmerksamkeit von ihrem Partner als die nicht aggressiven Kinder. Aggressive Kinder sind insgesamt signifikant weniger sozial kompetent als nicht aggressive Kinder.

Alters-, Geschlechts- und Schichteffekte

Die zweifaktoriellen Varianzanalysen ergeben keine Interaktionseffekte zwischen den unabhängigen Variablen.

¹² Die Variablen „Nicht übereinstimmen“ und „Aufmerksamkeit fordern“ sind im Gesamtkennwert nicht

6.4.3.1.5 Verhalten in Abhängigkeit vom Partner

Neben der Information über das Verhalten auf Individualebene ist das Verhalten auf dyadischer Ebene analysiert worden. Anhand der Aggressionskennwerte des Kindes und des jeweiligen Partners sind vier Gruppen gebildet worden:

AA: Kind aggressiv – Spielpartner aggressiv (N = 12)

ANA: Kind aggressiv – Spielpartner nicht aggressiv (N = 15)

NAA: Kind nicht aggressiv – Spielpartner aggressiv (N = 15)

NANA: Kind nicht aggressiv – Spielpartner nicht aggressiv (N = 18)

Tabelle 6.4.8 zeigt das durchschnittliche Spielniveau nach den vier Gruppen.

Tabelle 6.4.8: Durchschnittliches Spielniveau nach den Gruppen

Gruppe	AA	ANA	NAA	NANA
Spielniveau	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Gemeinsam	.17 (.39)	3.40 (6.98)	3.07 (6.63)	15.56 (13.14)
Alleine	23.9 (11.4)	25.33 (7.42)	24.80 (8.07)	12.67 (12.20)

Die Gruppen sind voneinander abhängig, da sie nach dem Kriterium „Spielpartner aggressiv versus nicht“ parallelisiert einander zugeordnet wurden. Das angemessene methodische Verfahren für den Gruppenvergleich mehrerer voneinander abhängiger Stichproben ist die Rangvarianzanalyse von Friedman (1937). Dabei werden global Unterschiede in der zentralen Tendenz der abhängigen Stichproben getestet (Bortz & Lienert, 1998, S. 172).

Die Rangvarianzanalyse ergibt einen hoch signifikanten Gruppenunterschied für den Anteil der durchschnittlichen gemeinsamen Spielzeit ($\chi^2(1, 60) = 56.07, p < .001$) sowie für den durchschnittlichen Anteil an Allein-Spielen ($\chi^2(1, 60) = 29.40, p < .001$). Zur Durchführung von Einzelvergleichen sind Dummy-Variablen mit jeweils zwei Gruppen (z.B. AA versus ANA) gebildet worden. Die jeweils zwei Gruppen sind mit dem Vorzeichenrangtest von Wilcoxon (1945) auf Unterschiede hin getestet worden. Die Einzelvergleiche beim gemeinsamen Spielen ergeben Unterschiede zwischen den Gruppen AA und NANA ($z = -2.35, p < .05$), ANA und NANA ($z = -2.98, p < .01$) und NAA versus NANA ($z = -2.98, p < .01$).

Beim Allein-Spielen ergeben die Wilcoxon-Tests Unterschiede zwischen allen Gruppen (AA und ANA ($z = -4.49, p < .001$), AA und NAA ($z = -4.49, p < .001$), AA und NANA ($z = -4.55, p < .001$), ANA und NAA ($z = -4.81, p < .001$), ANA und NANA ($z = -4.88, p < .001$) und NAA und NANA ($z = -4.87, p < .001$)).

Spielstimmung

Die Stimmung während des Spiels war mehrheitlich neutral. Abbildung 6.4.6 zeigt die neutrale Stimmung nach den vier Gruppen.

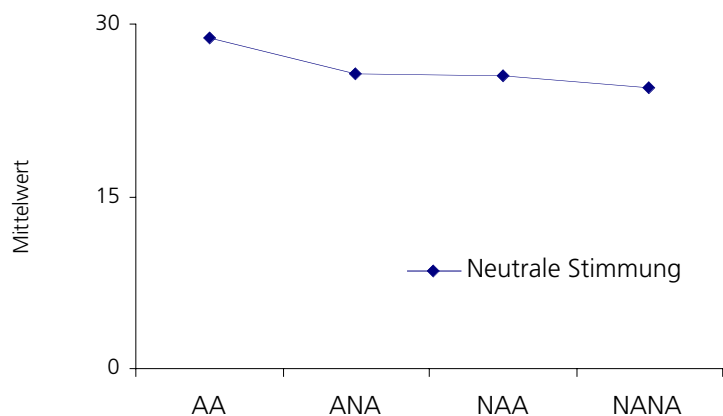


Abbildung 6.4.6: Durchschnittliche neutrale Stimmung nach Gruppen

Die Rangvarianzanalyse ergibt einen signifikanten Gruppenunterschied ($\chi^2(1, 60) = 18.29, p < .001$). Die Einzelvergleiche mit dem Wilcoxon-Test ergeben für alle Gruppen signifikante Unterschiede, das heißt, in der Gruppe, in der beide Kinder aggressiv sind, ist die neutrale Stimmung durchschnittlich am höchsten (AA und ANA ($z = -3.29, p < .01$), AA und NAA ($z = -3.29, p < .01$), AA und NANA ($z = -3.69, p < .001$), ANA und NAA ($z = -2.78, p < .01$), ANA und NANA ($z = -3.28, p < .01$) und NAA und NANA ($z = -3.28, p < .01$)).

In Abbildung 6.4.7 ist die positive Stimmung nach den Gruppen dargestellt.

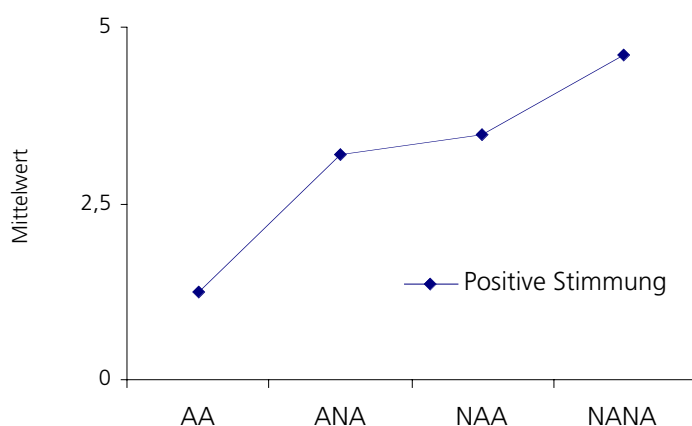


Abbildung 6.4.7: Durchschnittliche positive Stimmung nach Gruppen

Die Gruppen unterscheiden sich signifikant in der positiven Stimmung ($\chi^2(1, 60) = 32.67, p < .001$). Alle Einzelvergleiche sind auf dem $p < .10$ -Niveau signifikant. In den Dyaden, in denen beide Kinder aggressiv sind, ist die durchschnittliche positive Stimmung am niedrigsten im Vergleich zu den anderen drei Gruppen. In Dyaden, in denen beide Kinder nicht aggressiv sind, ist die durchschnittliche positive Stimmung hingegen am höchsten.

Insgesamt trat während des Spiels prozentual nur sehr selten negative Stimmung auf. Deshalb ist auf einen Gruppenvergleich verzichtet worden.

Verhaltenskategorien

Neben dem Spielniveau sind die Gruppen auch in ihrem Spielverhalten (aggressiv, zurückhaltend, sozial kompetent) miteinander verglichen worden. In Abbildung 6.4.8 ist das durchschnittliche Auftreten aggressiven Verhaltens nach den Gruppen dargestellt.

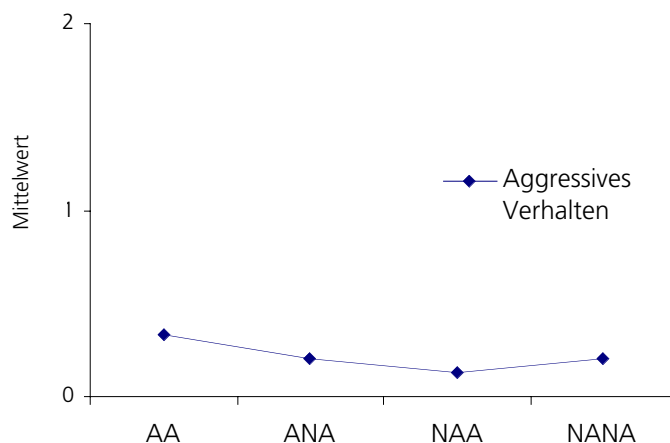


Abbildung 6.4.8: Durchschnittliches aggressives Verhalten nach Gruppen

Die Rangvarianzanalyse ergibt einen signifikanten Gruppenunterschied ($\chi^2(1, 60) = 28.57, p < .001$). Die Einzelvergleiche mit dem Wilcoxon-Test zeigen, dass sich die Gruppen AA und ANA ($z = -1.78, p < .10$), AA und NAA ($z = -2.14, p < .05$), ANA und NAA ($z = -2.78, p < .01$) und NAA und NANA ($z = -2.25, p < .05$) voneinander unterscheiden.

Abbildung 6.4.9 zeigt das durchschnittliche zurückhaltende Verhalten nach den Gruppen.

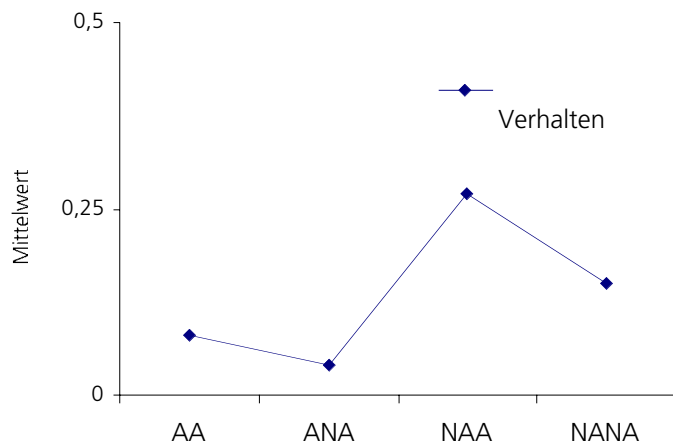


Abbildung 6.4.9: Durchschnittliches zurückhaltendes Verhalten nach Gruppen

Die Gruppen unterscheiden sich signifikant voneinander ($\chi^2(1, 60) = 38.72, p < .001$). Aus der Abbildung wird sichtbar, dass zurückweichendes Verhalten durchschnittlich am häufigsten in Dyaden auftritt, bei denen ein nicht aggressives Kind mit einem aggressiven Kind spielt. Die Einzelvergleiche mit dem Wilcoxon-Test zeigen, dass sich die Gruppen AA und ANA ($z = -3.21, p < .01$), AA und NAA ($z = -1,66, p < .10$), AA und NANA ($z = -2.39, p < .05$), ANA und NAA ($z = -2.21, p < .05$), ANA und NANA ($z = -2.89, p < .01$) sowie NAA und NANA ($z = -2.11, p < .05$) signifikant voneinander unterscheiden.

Die Gruppenmittelwerte im sozial kompetenten Verhalten sind in Abbildung 6.4.10 dargestellt.

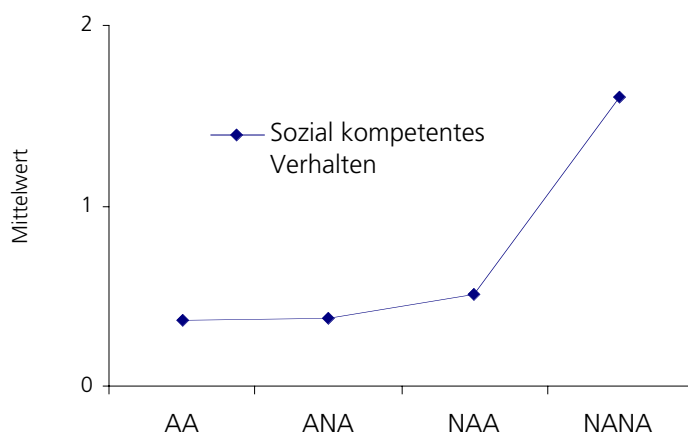


Abbildung 6.4.10: Durchschnittliches sozial kompetentes Verhalten nach den Gruppen

Die Gruppen unterscheiden sich in ihrer sozialen Kompetenz voneinander ($\chi^2(1, 60) = 15.52, p < .001$). Die Einzelvergleiche mit dem Wilcoxon-Test zeigen, dass sich die Gruppen AA und NANA ($z = -1,96, p < .05$), ANA und NANA ($z = -1,62, p < .10$) und NAA und NANA ($z = -1,93, p < .05$) voneinander unterscheiden. Das bedeutet, dass die soziale Kompetenz in Dyaden, in denen zwei nicht aggressive Kinder miteinander spielen, am höchsten ist.

6.4.3.2 Ergebnisse zur Wahrnehmung der sozialen Interaktion

Entscheidung

So gut wie alle Kinder berichten, dass sie ihre Spielvariante auch spielen wollten (95%), und beurteilen das als richtig (98%). Die Mehrheit der Kinder hätte aber auch gerne die Alternative gespielt (75%). Die meisten Kinder bejahen die Frage danach, ob ihr Spielpartner auch so spielen wollte (91%). Drei aggressive Kinder berichten im Vergleich zu keinem der nicht aggressiven Kinder, dass sie eigentlich nicht so spielen wollten (Fishers Exact Test $p < .10$). Es ergeben sich keine weiteren Gruppenunterschiede im Entscheidungsverhalten, und auch die Extremgruppen unterscheiden sich nicht.

6.4.3.2.1 Gefühle

Gefühl Selbst

Die meisten Kinder haben sich während des Spiels gut gefühlt (rund 77%). Die Gruppen unterscheiden sich dabei nicht. Auch der Extremgruppenvergleich ergibt keine Unterschiede.

Alters-, Geschlechts- und Schichteffekte

Aggressive Mädchen nennen im Vergleich zu den nicht aggressiven Mädchen tendenziell häufiger positive Gefühle ($\chi^2(1, 35) = 3.39, p < .10$). Bei den Jungen ergeben sich keine Gruppenunterschiede. Das Alter und die Schicht spielen keine Rolle bei der Gefühlszuschreibung.

Gefühl anderer

Die Frage, wie sich der Spielpartner während des Spiels gefühlt hat, beantworten insgesamt 81% der Kinder mit positiv. Rund 16% der Kinder denken, dass sich ihr Spielpartner eher schlecht gefühlt hat während des Spiels mit ihnen. Es bestehen keine Gruppenunterschiede und auch keine weiteren Interaktionseffekte mit dem Alter, dem Geschlecht und der Schicht.

Gefühl anderer Alternative

Rund 70% der Kinder denken, dass sich der Partner auch gut gefühlt hätte, wenn sie die Spielalternative gespielt hätten. Die Gruppen unterscheiden sich nicht.

Alters-, Geschlechts- und Schichteffekte

In der Altersgruppe der 9- bis 10-jährigen Kinder meinen tendenziell mehr nicht aggressive als aggressive Kinder, dass sich das andere Kind mit der Spielalternative schlecht gefühlt hätte ($\chi^2(1, 21) = 3.28, p < .10$). Die aggressiven 9- bis 10-jährigen Kinder denken häufiger als die nicht aggressiven Kinder, dass sich der Spielpartner mit der Spielalternative gut gefühlt hätte ($\chi^2(1, 35) = 4.20, p < .05$). Es ergeben sich keine Geschlechts- und Schichteffekte.

6.4.3.2 Sympathie

Die Ergebnisse des Gruppenvergleichs werden trotz der sehr geringen Fallzahlen deskriptiv dargestellt. Tabelle 6.4.9 zeigt die Sympathie für den Spielpartner nach Gruppe.

Tabelle 6.4.9: Häufigkeit der Sympathie für den Partner nach Gruppe

Ich mag das andere Kind ...	Nicht aggressiv	Aggressiv
Gar nicht/eher nicht	3 (25)*	1 (25)
Mittel	1 (8)	3 (75)
Eher/sehr	8 (67)	–

*N (%)

Kein aggressives Kind sagt, dass es seinen Spielpartner eher oder sehr gerne mag. Drei aggressive Kinder berichten, dass sie den Partner mittelgut mögen (75) im Gegensatz zu einem nicht aggressiven Kind (8%). Je 25% der Kinder in beiden Gruppen mögen den Spielpartner eher nicht oder gar nicht. In Tabelle 6.4.10 sind die Antworten auf die Frage, ob ihr Spielpartner sie mag, nach Gruppe wiedergegeben.

Tabelle 6.4.10: Häufigkeit der wahrgenommenen Sympathie des Partners nach Gruppe

Das andere Kind mag mich ...	Nicht aggressiv	Aggressiv
Gar nicht/eher nicht	–	1 (25)
Mittel	5 (42)*	1 (25)
Eher/sehr	7 (58)	2 (50)

*N (%)

Keines der nicht aggressiven Kinder berichtet, dass sein Spielpartner es nicht mag im Vergleich zu einem aggressiven Kind (25%). Alle nicht aggressiven Kinder denken, dass ihr Spielpartner sie mittelgut bis sehr gut mag (100%) im Vergleich zu 75% der aggressiven Kinder.

6.4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Ausgangspunkt der Untersuchung waren die Fragen, ob aggressive Kinder weniger und wenn, dann negativer sozial interagieren und ob sie die Interaktion anders wahrnehmen als nicht aggressive Kinder.

6.4.4.1 Soziale Interaktion

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass sich die aggressiven Kinder im Vergleich zu den nicht aggressiven seltener dazu entschieden haben, mit dem anderen Kind zusammen zu spielen. Die Verhaltensanalyse hat weiter ergeben, dass die aggressiven Kinder häufiger allein gespielt haben.

Das Ergebnis unterstützt damit die Annahme, dass aggressive Kinder weniger sozial interagieren und repliziert damit auch die Forschungsergebnisse, dass sich aggressive Kinder im Spiel durch eine geringere Interaktionsrate kennzeichnen (vgl. Willner, 1991). Das ist ein wichtiger Befund, denn wenn Kinder ihr Sozialverhalten vor allem im Umgang mit Gleichaltrigen erlernen und weiterentwickeln und aggressive Kinder weniger interagieren, haben sie seltener die Gelegenheit etwas Neues zu entdecken und zu erlernen. Der Interaktionsmangel wirkt sich ungünstig auf die kognitive Entwicklung und die Entwicklung der allgemeinen sozialen Kompetenz aus. Kompetenzmangel wäre demnach eine mögliche Folge der selteneren Gelegenheiten zur sozialen Interaktion. Es ist auch möglich, dass sich die beiden Aspekte gegenseitig bedingen und aufeinander rückwirken. Die Ergebnisse der Verhaltensanalyse stützen auch die Annahme, dass aggressive Kinder allgemein „negativer“, das heisst weniger sozial kompetent interagieren (vgl. Tyron & Keane, 1991). Zum einen haben sie sich im Allgemeinen seltener sozial kompetent verhalten (vgl. Dodge & Price, 1994). So initiierten sie weniger soziale Interaktionen und baten ihren Partner seltener um etwas. Es ist interessant, dass die aggressiven Kinder ihrem Partner gegenüber weniger Aufmerksamkeit zeigten, dafür aber mehr Aufmerksamkeit forderten (vgl. Manning & Sluckin 1979/1980). Das spricht für die Annahme, dass sich die aggressiven Kinder auf einem niedrigeren Niveau des sozialen Verstehens befinden, das sich in sozialen Interaktionen in Selbstfokussiertheit ausdrückt (vgl. Kapitel 4). Zum anderen nutzten die aggressiven Kinder auch häufiger aggressive Verhaltensweisen während des Spiels. Sie haben mehr gedroht, waren häufiger verbal aggressiv und dominant.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Befunde Forschungsergebnisse stützen, die einen negativen Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und sozialer Kompetenz in der Interaktion nachgewiesen haben (Dodge et al., 1986).

6.4.4.2 Sozialverhalten in Abhängigkeit des Partners

Die Analyse des Interaktionsverhaltens zeigt, dass Dyaden, in denen beide Kinder aggressiv sind, deutlich weniger gemeinsam spielen als Dyaden, in denen der eine oder beide Partner nicht aggressiv sind. Die Spielstimmung ist in Dyaden, in denen beide Kinder aggressiv sind, am schlechtesten. Am positivsten ist die Stimmung, wenn beide Kinder nicht aggressiv sind. In der Verhaltensanalyse ergibt sich, dass aggressives Verhalten deutlich häufiger in Dyaden auftritt, in denen beide Kinder aggressiv sind. Zurückhaltendes Verhalten zeigte sich vor allem, wenn das Kind selbst nicht aggressiv, der Partner aber aggressiv ist. Sozial kompetentes Verhalten tritt am häufigsten in Dyaden auf, in denen beide Kinder nicht aggressiv sind. Zum einen stützen die Ergebnisse auf der Interaktionsebene sehr deutlich die Ergebnisse, die auf der Individualebene berichtet wurden. Zum anderen liefern sie weitere Informationen über die Wirkung, die die Interaktion in der Situation auf das Verhalten des Kindes hat. Besonders aufschlussreich ist, dass sozial kompetentes Verhalten deutlich häufiger in Dyaden auftritt, in denen beide Kinder nicht aggressiv sind. Das Ergebnis zeigt, dass die soziale Kompetenz eines Kindes auch von der sozialen Kompetenz des Interaktionspartners abhängt.

Zusammengefasst sprechen die Ergebnisse der Verhaltensanalysen auf Individual- und Interaktionsebene sehr deutlich für die Annahme, dass aggressives Verhalten der Ausdruck eines Kompetenzdefizits im Sozialverhalten ist.

6.4.4.3 Wahrnehmung der sozialen Interaktion

Die Annahme, dass aggressive Kinder die Interaktion und die während des Spiels erlebten Gefühle der Interaktionspartner anders wahrnehmen als nicht aggressive Kinder, konnte in der Untersuchung nicht bestätigt werden. So gut wie alle Kinder berichteten, dass sie die Spielvariante auch spielen wollten und das so gut fanden. Insgesamt haben die Kinder unabhängig von der Gruppe, dem Alter und dem Geschlecht auch sehr ähnlich darauf geantwortet, wie sie sich selbst und wie sich der Spielpartner während des Spiels gefühlt hat. Bei den Antworten auf die Frage, wie sie sich selbst während des Spiels gefühlt haben, ergab sich ein Geschlechtsunterschied. Die aggressiven Mädchen nannten im Vergleich zu den nicht aggressiven häufiger positive Gefühle. Die Jungen unterschieden sich nicht.

Die Ergebnisse zeigen keine Unterschiede bei der Frage nach den Gefühlen des Spielpartners. Die meisten Kinder meinten, dass sich auch der Partner beim Spiel gut gefühlt habe. Die Gruppen unterschieden sich auch nicht in ihren Antworten auf die Frage, wie sich ihr Spielpartner mit der Alternative gefühlt hätte. In der Altersgruppe der 9- bis 10-jährigen Kinder ergab sich ein Gruppenunterschied: Die aggressiven Kinder dachten häufiger als die nicht aggressiven Kinder, dass sich der Partner beim Spielen der Alternative auch gut gefühlt habe. Das Ergebnis könnte darauf hinweisen, dass sich die aggressiven Kinder unsicherer darüber sind, ob sich der Partner beim Spiel mit ihnen wohl gefühlt hat. Da die Fallzahlen jedoch gering sind, ist das Ergebnis kaum weiter zu interpretieren.

Zusammengefasst widersprechen die Ergebnisse zum Gefühlsverständnis in der sozialen Interaktion der Annahme, dass aggressive Kinder die Gefühle während der Interaktion anders wahrnehmen als nicht aggressive Kinder. Das liegt wahrscheinlich am methodischen Design der Untersuchung. Die Spielsituation provozierte bei den meisten Kindern keine starken Gefühle, sondern rief eher global positive Gefühle hervor. Eine Folgeuntersuchung mit derselben Fragestellung könnte beispielsweise eine Situation, in der die Kinder festgelegten, verschieden attraktiven Spielrollen zugeteilt werden, analysieren. Es ist möglich, dass sich eher Unterschiede ergeben, wenn die Situation provozierenden Charakter hat.

Die Fragen nach der gegenseitigen Sympathie wurden erst im Verlauf der Untersuchung mitaufgenommen, und deshalb sind die Fallzahlen nur sehr gering. Die Ergebnisse sind folglich nicht weiter interpretierbar. Die Tendenz, dass die befragten aggressiven Kinder ihren Partner weniger mochten und dachten, dass der Partner sie auch nicht mag, ist indes interessant und könnte in Folgeuntersuchungen überprüft werden.

Zusammenfassend haben die Ergebnisse der Untersuchung sehr deutlich die Annahme bestätigt, dass aggressive Kinder weniger und sozial unangemessener interagieren. Das stützt die Theorie des sozialen Verstehens, dass sich die Interaktionen von Kindern mit problematischen Verhaltensweisen quantitativ und qualitativ von den Interaktionen unproblematischer Kinder unterscheiden. Besonders interessant ist, dass das sozial kompetente Verhalten auch von der Verhaltensqualität des Interaktionspartners abhängt. Das Ergebnis verdeutlicht, dass die Interaktion die allgemeine soziale Kompetenz und die kognitive Entwicklung mitbestimmt.

6.5 Selbstverständnis, Selbstwert und Aggression

In den vorausgegangenen Abschnitten wurde der Frage nachgegangen, ob aggressive Kinder in der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme entwicklungsverzögert sind. Kohlberg (1969) zufolge entwickelt sich das Verständnis anderer synchron zum Selbstverständnis, und zwar weil beide Prozesse das Ergebnis eines gemeinsamen Entwicklungsprozesses sind. Beiden liegt die sozialkognitive Fähigkeit der Perspektivenübernahme zugrunde. Beides sind zugleich Prozesse, die zur Motivation führen, sich moralisch zu verhalten (Kohlberg, 1969). Für die Studie ist deshalb das Selbstverständnis neben dem Verständnis der Gefühle und Intentionen anderer als ein zentrales Konstrukt zur Untersuchung des sozialen Verstehens von aggressiven Kindern ausgewählt worden.

6.5.1 Theoretischer Hintergrund

6.5.1.1 Selbstverständnis und Selbstwert bei aggressiven Kindern

Das Selbstverständnis enthält die Gefühle und die Denkinhalte, die ein Kind in Bezug auf sich selbst hat. Aus der Wahrnehmung der eigenen Gedanken und Gefühle entwickelt das Kind ein System mehr oder weniger aufeinander bezogener Konzepte. Dies wird unter dem Begriff Selbstkonzept zusammengefasst. Das Selbstkonzept ist folglich die Einstellung, die man gegenüber sich selbst hat. Diese entsteht durch Selbstbeobachtung (Filipp, 1984; von Salisch, 2000). Der Selbstwert und die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit hängen theoretisch mit dem Selbstkonzept zusammen (von Salisch, 2000). Der Selbstwert entsteht zum einen aus der Bewertung der eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen. Zum anderen gründet der Selbstwert auf den Einschätzungen der eigenen Handlungen durch andere. Im Grundschulalter sind dabei neben den Eltern insbesondere gleichaltrige Freunde bedeutsam (Frey & Benning, 1983; von Salisch, 2000).

Das Selbstkonzept und der Selbstwert beeinflussen nicht nur, wie man die eigenen Fähigkeiten bewertet, sondern bestimmen auch über die Art der Wahrnehmung und Interaktion mit anderen sowie über die moralische Entwicklung (Brown, Dutton & Cook, 2001; Edelstein, Nunner-Winkler & Noam, 1993). Eine positive Einstellung gegenüber sich selbst sowie die Überzeugung der eigenen Selbstwirksamkeit beeinflussen vor allem die Motivation, überhaupt mit anderen Beziehungen aufzunehmen (Schwarzer, 1995). Die Art der Beziehungsaufnahme hat dann eine bestimmte Reaktion des anderen Kindes zur Folge (Krappmann, 1984).

Wenn ein Kind wenig Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten hat, wird es mit grösserer Wahrscheinlichkeit vermuten, dass andere nichts von ihm halten oder ihm gegenüber gleichgültig sind.

Eine Folge der Angst vor Ablehnung durch andere Kinder ist, dass das Kind Interaktionen meidet oder aber sich in kritischen Situationen distanziert-feindselig verhält. So kann bei Kindern mit problematischem Verhalten ein Teufelskreis entstehen: Je weniger sie sich auf soziale Interaktionen mit anderen Kindern einlassen, desto weniger haben sie Gelegenheit, positive soziale Rückmeldungen zu bekommen. Dies wiederum kann dazu führen, dass sie sich noch seltener auf Interaktionen einlassen (Petermann & Petermann, 2000). Der Mangel an positiven sozialen Erfahrungen kann dann bei den Kindern das Gefühl auslösen, von anderen abgelehnt zu werden, unbeliebt und einsam zu sein, so dass sie sich in ihrem negativen Selbstwertgefühl verstärkt sehen und den Glauben an die Wirksamkeit des eigenen Handelns mehr und mehr verlieren (Bandura, 1994). Die Selbstwahrnehmungen und -bewertungen determinieren so das Ausmass der selbst erfahrenen Handlungskompetenz (Bandura, 1992, 1994). Das wirkt auf die Wahrnehmung zurück. Eine Untersuchung von Hart & Edelstein (1992) zeigt, dass die Selbstwahrnehmung die soziale Kompetenz bestimmt.

In Kapitel 6.4 wurde verdeutlicht, dass aggressive Kinder mangelnde soziale Kompetenzen in ihren Interaktionen aufweisen. Dies führt häufig zur Ablehnung durch andere. Aggressives Verhalten kann folglich der Ausdruck „erlernter Hilflosigkeit“ sein, die durch die Erfahrung ausgelöst wird, von anderen abgelehnt und gemieden oder von anderen unterdrückt zu werden (Seligman, 1999). George Orwell beschreibt dieses Gefühl der Hilflosigkeit gut, nachdem er als Internatsschüler vom Rektor eine Tracht Prügel bekommen hatte: *Ein Gefühl elender Einsamkeit und Hilflosigkeit, nicht nur eingekerkert zu sein in einer feindlichen Welt, sondern auch in einer Welt von Gut und Böse, wo die Regeln so arrangiert waren, dass es für mich tatsächlich nicht möglich war, sie einzuhalten* (Zitat aus „...Such, such were the joys“, 1968, Übersetzung von Gruen, 2001b, S. 155).

Der Mechanismus der Selbstwertgenese bei aggressiven Kindern lässt sich gut bindungstheoretisch erklären (vgl. Kapitel 4.4). Wenn ein Kind schon in frühester Kindheit vermittelt bekommt, dass seine Gefühle nichts wert sind, und es gelernt hat sich dafür zu verachten, Gefühle zu empfinden, wird das Kind mehr und mehr beginnen, sich selbst zu hassen. Ein Kind, das sich selbst hasst, hasst auch andere Menschen und kompensiert durch diese Projektion die Unerträglichkeit des Hasses auf sich selbst. Die Kompensation des Selbsthasses durch die Schaffung von Feindbildern lenkt von der eigenen Verletzlichkeit und dem eigenen Opfer-Sein ab (Gruen, 2001b). Aus psychoanalytischer Sicht ist ein Mensch vor allem dann mit der eigenen Verletzlichkeit konfrontiert, wenn die sorgfältig aufgebauten gesellschaftlichen Schutzmechanismen zusammenbrechen, beispielsweise in ökonomischen oder sozialen Krisen (vgl. Erikson, 1968).

Die Konfrontation ist dann aber so unerträglich, dass der Mensch seinen Hass nur umso stärker nach aussen projizieren wird bis hin zu der Vernichtung des Feindes, um die eigene Verzweiflung abzuwehren. Auch das ist ein nur äusserst schwierig zu durchbrechender Teufelskreis (vgl. Kapitel 1).

In der folgenden Untersuchung wird analysiert, ob sich aggressive Kinder in ihrem Selbstverständnis und Selbstwert von nicht aggressiven Kindern unterscheiden, und zwar sowohl in strukturellen Aspekten (dem Stufenniveau) als auch in inhaltlichen Aspekten. Dazu wird zuerst das theoretische Modell, auf dem die Untersuchung basiert, vorgestellt. Anschliessend werden Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen Selbstkonzept, Selbstwert und Aggression beschrieben. Nach der Beschreibung des methodischen Vorgehens werden die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Selbstverständnis, Selbstwert und Aggression vorgestellt und zusammenfassend diskutiert.

6.5.1.2 Das Selbstkonzept-Modell von Damon & Hart

Die Untersuchung zum Selbstkonzept und zum Selbstwert beruht auf dem Selbstkonzept-Modell von Damon & Hart (1982, 1988). Das Modell wurde für die Untersuchung ausgewählt, weil es auf der Basis der kognitiven Tradition entwickelt wurde und dem allgemeinen theoretischen Rahmen der Untersuchung entspricht. Die Prinzipien, nach denen das Entwicklungsmodell organisiert ist, sind strukturell und repräsentieren eine Entwicklungslogik. Das ermöglicht die Untersuchung eines allgemeinen Niveaus des Selbstverständnisses, das sich parallel zu dem Niveau des sozialen Verstehens in Stufen entwickelt (vgl. Kapitel 4). Damon & Hart (1988) distanzieren sich zwar explizit von einer „universalistisch-strukturalistischen Perspektive“. Im Gegensatz zu universell gültigen Strukturen, die innerhalb der kognitiven Theorie postuliert werden, sei das Selbstkonzept eine Dimension, die je nach sozialer Situation und Kultur variiert. Aber auch in ihrem Ansatz wird das Selbstkonzept in eine allgemeine Stufenabfolge von verschiedenen differenzierten Entwicklungsniveaus eingeordnet.

Im Modell wird das Selbstkonzept als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, das aus einem organisierten, relativ stabilen und konsistenten, aber auch veränderbaren System von Teilkonzepten besteht. Es wird durch verschiedene inhaltliche Merkmale gekennzeichnet, die unterschiedliche Funktionen erfüllen und den Prozess der Informationsverarbeitung mitbestimmen (vgl. Kapitel 6.3). Nicht nur die Wahrnehmungen, sondern auch die Erwartungen und Handlungen einer Person sind davon beeinflusst. Das Modell beschreibt sowohl die Niveaus (Stufen) als auch die (Wissens)inhalte des Selbstkonzepts und des Selbstwerts. Das Modell wurde von Damon & Hart gründlich empirisch untersucht und validiert (1982, 1986, 1988).

Abbildung 6.5.1 veranschaulicht das Modell für die ersten beiden Entwicklungsperioden (frühe und mittlere Kindheit; Damon, 1989, S. 443). Die im Modell enthaltenen frühen Stufen sowie der späten Adoleszenz werden hier nicht berücksichtigt, weil sie für die Untersuchung nicht relevant sind.

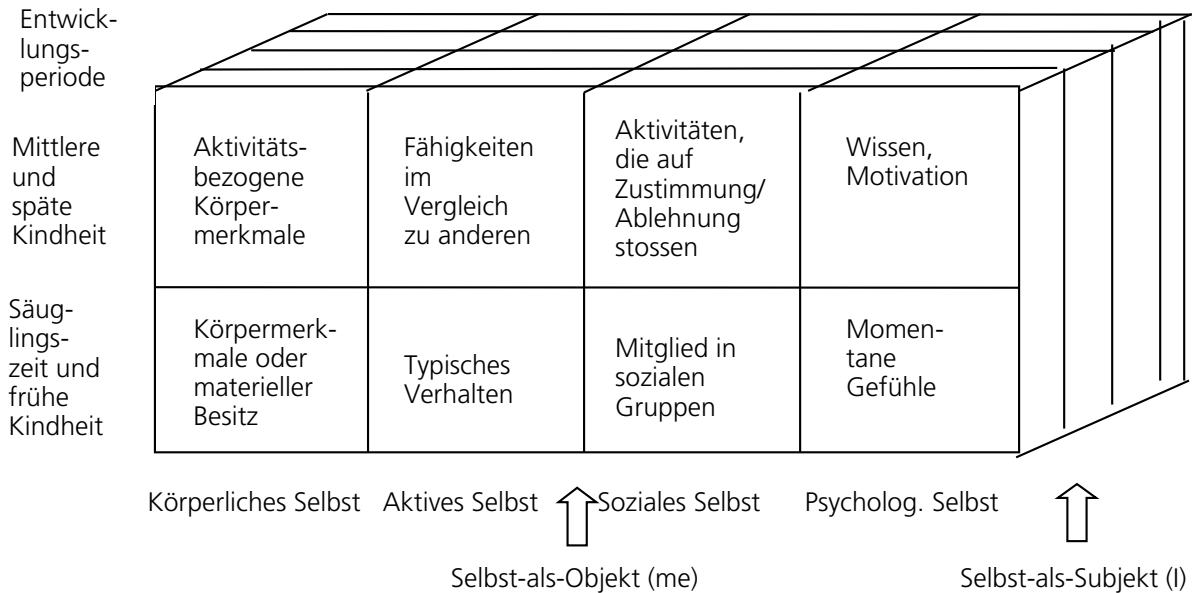


Abbildung 6.5.1: Die Entwicklung des Selbstverstehens

Das Modell stellt das Selbst-als-Objekt (Meads' me) und das Selbst-als-Subjekt (Meads' I) dar (vgl. Mead, 1934). Das Selbst-als-Objekt setzt sich aus vier inhaltlichen Komponenten (Selbstschemata) zusammen, deren Entwicklung über ein Fortschreiten von Stufe zu Stufe verläuft:

- körperliches Selbst
- aktives Selbst
- soziales Selbst
- psychologisches Selbst

In der vorliegenden Untersuchung wurde das Selbst-als-Subjekt nicht berücksichtigt, da die Frage der Untersuchung, ob sich aggressive Kinder im Entwicklungsniveau ihres Selbstverständnisses (Stufen) und ihrem inhaltlichen Verständnis über sich selbst (Schemata) sowie in ihrem Selbstwert (ein inhaltlicher Bereich des Selbstkonzepts) im Vergleich zu Kindern mit unproblematischem Verhalten unterscheiden, den Bereich des Selbst-als-Objekt betrifft. Das Selbst-als-Subjekt bezieht sich eher auf die Kontinuität der Vorstellungen über sich selbst und wäre von daher besser für eine längsschnittliche Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Aggression und Selbstkonzept geeignet.

6.5.1.3 Die vier Entwicklungsstufen

Auf jeder der vier Stufen setzen sich die Schemata aus qualitativ anderen inhaltlichen Aspekten zusammen. Auf Stufe 1 ist das Selbstwissen in gewissem Sinn „körperlich“, weil es vor allem Oberflächenmerkmale thematisiert. Wenn Handlungen, soziale Interaktionen oder Gefühle des Selbst beschrieben werden, dann werden sie nur benannt und deskriptiv behandelt, als wären sie physische Objekte. Das Selbstkonzept wird als eine Anzahl separater *kategorialer Bezeichnungen* verstanden. Typischerweise nennen die Kinder Kategorien wie Gruppenzugehörigkeit, Aktivitäten und körperliche Eigenschaften, wobei diese nicht mehr als einfache, oberflächliche Bezeichnungen sind. Es bestehen keine zusammenhängenden Verknüpfungen zwischen den verschiedenen kategorialen Bezeichnungen (Damon 1989, S. 444). Zur Veranschaulichung sind in Tabelle 6.5.1 typische Aussagen für jedes der vier Schemata auf Stufe 1 beschrieben.

Tabelle 6.5.1: Argumente auf Stufe 1 nach Schemata

Schema	Beschreibung	Beispiel
Körperlich	Körperliche und materielle Eigenschaften des Selbst sind wichtig: Grösse, Geschlecht, Alter, Kleidung, Besitz sind jeweils wichtig	„Ich bin gross. Ich trage schon Kleidergrösse L.“
Aktiv	Typische Aktivitäten, die man ausführt, sind wichtig	„Ich gehe nicht oft raus zum Spielen. Ich bleibe meistens zu Hause und spiele mit dem Game Boy.“
Sozial	Das Selbst wird durch die Beziehung zur Familie, zu Freunden oder durch die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen definiert	„Ich habe drei Schwestern. Ich habe eine Riesenfamilie.“
Psychologisch	Stimmungen, Gedanken, Gefühle und Einstellungen, die in keiner Beziehung zu festen Veranlagungen oder Fähigkeiten stehen, sind für das Selbst wichtig	„Ich bin 'ne ‚Lustige‘ und glücklich. Bin halt einfach immer so.“

Auf Stufe 2 werden alle vier Schemata in gewissem Sinn als aktiv behandelt. Das Selbst wird in Bezug auf andere oder beispielsweise über soziale Standards definiert (*vergleichende Beurteilung*). Das Selbstverständnis konzentriert sich auf Vergleiche zwischen den eigenen Leistungen oder Fähigkeiten im Vergleich mit den Leistungen oder Fähigkeiten anderer. Solche Vergleiche können deutlich („Ich kann ... besser als ...“) oder undeutlich („Ich kann nicht sehr lange in der Sonne bleiben“) sein. Typisch sind Aussagen über die eigenen Fähigkeiten oder Leistungen („Ich spiele besser Baseball als meine Schwester“; „Ich bin intelligent für mein Alter“; „Ich bin ein guter Katholik“).

Die Argumente gewinnen dann auf Stufe 3 sozialen Charakter. Merkmale, aufgrund derer man sich selbst identifiziert, werden im Blick auf zwischenmenschliche Aspekte interpretiert und bestimmen die Qualität der Interaktion mit anderen (*zwischenmenschliche Beziehungen*). Die Selbstbeschreibung kann persönliche Charakterzüge, Verhaltensvorlieben, körperliche Attraktivität, materielle Anreize oder Gemütszustände enthalten, die die Art der Interaktion mit anderen bestimmen (z.B.: „*Ich spiele Fußball. Beim Fußballspielen lernt man Kollegen kennen, mit denen man sich gut versteht und mit denen man was zusammen unternehmen kann.*“).

Auf Stufe 4 sind die Selbstbeschreibungen durch die Betonung psychologischer Aspekte gekennzeichnet. Das Selbstverständnis ist durch Meinungen und Lebensansichten organisiert, die sich systematisch aufeinander beziehen (*systematische Ansichten*). Merkmale, die einem an sich selbst wichtig sind, werden durch die Bedeutung solcher Lebensansichten bestimmt. Die Ansichten repräsentieren das philosophische oder moralische Wertesystem, die Ideologie oder bestimmte persönliche, längerfristige Ziele (z.B. „*Ich lerne immer mehr dazu. Ich will möglichst viele verschiedene Dinge kennen lernen und verstehen, damit ich einen besseren Durchblick kriege. Und ich habe schon eine Menge dazugelernt.*“). Auf dieser Ebene tritt zum ersten Mal ein bewusst systematisches Selbstbild auf.

Für die postulierte Stufenabfolge konnten Damon & Hart (1988) empirisch präzise Alterstrends nachweisen, die die im Modell angenommenen Entwicklungsfortschritte empirisch stützen.

6.5.1.4 Selbstschemata

Kinder durchlaufen in ihrer Entwicklung jedes Schema und haben auf jeder Entwicklungsstufe ein spezifisches, qualitativ anderes Wissen in Bezug auf jedes der vier Schemata. Auf jeder Stufe ist ein anderes Selbstschema zentral (Hart & Damon, 1986). Je nach Entwicklungsstand verändert sich sowohl das Wissen, das eine Person in Bezug auf die vier inhaltlichen Bereiche des Selbstkonzepts hat, als auch dessen Anwendung. Mit zunehmendem Alter verwenden Kinder der Reihe nach zuerst die körperlichen, dann die aktiven, die sozialen und zuletzt die psychologischen Aspekte, um sich selbst zu beschreiben.

6.5.1.5 Inhaltliche Bereiche des Selbstkonzepts

Neben dem allgemeinen Selbstkonzept haben Damon & Hart (1988) in ihren empirischen Analysen verschiedene inhaltliche Bereiche des Selbstkonzepts bestimmt. Für die vorliegende Untersuchung ist vor allem der Bereich der Selbstbewertung interessant, denn eine Annahme der Untersuchung ist, dass sich aggressive Kinder in ihrem Selbstwert von nicht aggressiven Kindern unterscheiden.

Der Bereich der Selbstbewertung betrifft die Bewertung der eigenen Person. Dazu gehört auch, was im Allgemeinen dem Begriff „Selbstachtung“ zugeordnet ist (beispielsweise Antworten auf die Frage: *„Worauf bist du ganz besonders stolz an dir?“* – *„Ich bin stolz darauf, dass ich so gross bin, denn dann kann ich gut Basketball spielen“*). Im Modell von Damon & Hart bestehen drei weitere Bereiche, die der Vollständigkeit halber erwähnt werden sollen.

Der zweite Bereich, die Selbstdefinition, umschreibt die Art und Weise, in der sich eine Person selbst beschreibt oder sich selbst definiert (beispielsweise Antworten auf die Frage: *„Wie würdest du dich selbst beschreiben?“* – *„Ich bin schlau“*). Die Selbstdefinition erfolgt häufig über Gemeinsamkeiten und/ oder Unterschiede, die das Kind durch Vergleiche zwischen sich selbst und bedeutsamen anderen herstellt (z.B.: *„Ich und meine Schwester sorgen uns beide um das Wohlergehen anderer Kinder“*).

Der dritte Bereich wird als „Selbst–In–Beziehung“ bezeichnet. Dabei geht es darum, wie sich das Kind selbst in Beziehung zu anderen Personen beschreibt (beispielsweise Antworten auf die Frage: *„Was denkt deine Freundin über dich?“* – *„Dass ich ´ne Nette bin, weil ich ihr immer von meiner Schocki abgebe“*).

Schliesslich wird als vierter Bereich das sog. Selbstinteresse beschrieben. Dies bezieht sich auf Hoffnungen, Wünsche und Bedürfnisse eines Selbst. Darunter ist auch das häufig unter dem „Idealen Selbst“ beschriebene „Wunsch-Selbst“ subsumiert (beispielsweise Antworten auf die Frage: *„Was wünschst du dir?“* – *„Dass ich mehr Freunde habe, weil ich mich dann oft verabreden kann“*).

6.5.1.6 Weitere theoretische Modelle

Neben dem kognitiven Modell des Selbstkonzepts von Damon & Hart bestehen weitere theoretische Ansätze zur Entwicklung des Selbstkonzepts, die eher eine integrative Perspektive wählen und Bezüge zur allgemeinen Sozialentwicklung des Kindes herstellen. Ein integrativer Ansatz stammt von Kegan (1986), der seine Theorie aus neopsychoanalytischen Ich-Theorien (Erikson, 1966) und existentialistisch-phänomenologischen Ansätzen (Maslow, 1954) heraus entwickelt hat und sich auf die kognitive Entwicklungspsychologie Piagets (1975, 1976) stützt.

Vor allem die zwei Leitlinien der Theorie von Kegan, die Idee der Konstruktion von Wissen und die Idee von Entwicklung, stammen aus der kognitiven Tradition. Wissen wird demnach durch die aktive Gestaltung unserer Wahrnehmung konstruiert. Interessant ist an Kegans Ansatz, dass er die sechs Stufen der von ihm entwickelten Stufenabfolge den Stufen Piagets und Kohlbergs zuordnet und damit einen allgemeinen Entwicklungsüberblick liefert. Kegan beschreibt den Prozess der Entwicklung des Selbst vor allem in Hinblick auf die schrittweise Differenzierung des Selbst von seiner Umwelt. Am Anfang der Entwicklung gibt es noch keine Unterscheidung zwischen Selbst und Nicht-Selbst, so dass die eigenen Gedanken und Gefühle nicht von denen der anderen unterschieden werden (*Stufe 1: Das impulsive Selbst*). Korrespondierend zu diesem Selbstverständnis befinden sich Kinder auf dem vor-operationalen Entwicklungsniveau und auf Stufe 1 der moralischen Entwicklung (Damon & Hart, 1992). Im Entwicklungsverlauf nimmt das Kind sich selbst und andere zunehmend als voneinander verschieden wahr und versteht, dass die Unterschiede zum Teil mit individuellen Besonderheiten zusammenhängen. Das Kind erkennt sich selbst als Person mit eigenen Bedürfnissen, Wünschen und Interessen (*Stufe 2: Das souveräne Selbst*). Parallel zum souveränen Selbst ist das Denken des Kindes in der konkret-operationalen Phase. Das korrespondierende moralische Entwicklungsniveau ist Kohlbergs Stufe 2. Nach Kegan befinden sich Kinder im Grundschulalter auf der Stufe 2 des souveränen Selbst. So beschreiben Kinder ungefähr ab dem siebten Lebensjahr Personen und sich selbst nicht mehr nur ausschliesslich über Oberflächenmerkmale wie über Haarfarbe, Grösse und Wohnort (Stufe 1 im Modell von Damon & Hart), sondern über Persönlichkeitseigenschaften, Aktivitäten und Beziehungen. Nach der Theorie Kegans sind die Kinder der vorliegenden Untersuchung im Allgemeinen eher Stufe 2 zuzuordnen. Das heisst, dass sie dazu in der Lage sind, sich selbst nicht nur über Oberflächenmerkmale zu beschreiben. Das entspricht empirisch auch der Stufe 2 des Konzepts nach Damon & Hart. Oerter & Noam (1999) kritisieren am Ansatz Kegans, dass verschiedene Persönlichkeitsdimensionen in „Stufen“ des Selbst eingebaut werden (S. 57). Die Kritik trifft auch das Modell von Damon & Hart. Noam (1985) hat deshalb eine weitere Stufenabfolge entwickelt, die er als „Abfolge von Niveaus der Selbst-Andere-Perspektive“ beschreibt (S. 154). Dabei verbindet er Selmans Ansatz der sozialen Perspektivenübernahme mit Grundannahmen aus der kognitiven Theorie (vgl. Kapitel 4). Unter Äquilibration wird in Noams System die Balance zwischen Selbst und Anderem verstanden. Noams Stufen weichen jedoch vor allem bei den höheren Stufen des Selbst von Kegans Stufen ab, so dass dieser Ansatz für die Untersuchung nicht weiter relevant ist.

6.5.1.7 Forschungsergebnisse

In der Forschungsliteratur besteht Konsens darüber, dass problematisches Verhalten zu einem Teil auf Unterschiede in der individuellen Wahrnehmung und Bewertung des Selbsts zurückgeführt werden muss (Bandura, 1973; Selman, 1984). Umgekehrt hat sich im Bereich der moralischen Entwicklung gezeigt, dass Konsistenz zwischen dem moralischen Entwicklungsniveau und dem moralischen Handeln mit der Selbstentwicklung und der Ich-Stärke zusammenhängt (Blasi, 1993; Damon & Hart, 1992; Edelstein u.a., 1993; Kohlberg, 1996). Forschungen zum Zusammenhang zwischen Selbstverständnis, Selbstwert und Aggression im Grundschulalter sind indessen rar und kommen zu widersprüchlichen Ergebnissen.

Einige Arbeiten weisen darauf hin, dass der Selbstwert aggressiver Kinder allgemein niedriger ist und die kindliche Selbstachtung mit dem Ausmass aggressiven Verhaltens sinkt (Glaser et al., 1999; Kolko & Kazdin, 1991; Lochman & Dodge, 1994; Lochman & Lampron, 1986). Kinder mit instabilem Selbstwert nehmen provokative Situationen nach einer Untersuchung von Washull & Kernis (1993) auch eher als selbstwertbedrohlich wahr als Kinder mit stabilem Selbstwert. Kinder, die von ihren Mitschülern nicht anerkannt werden, können sich aggressiv verhalten und ein schlechteres Selbstwertgefühl entwickeln (Bullock, 1992). Forschungsergebnisse zeigen auch, dass sozial kompetente Kinder sich selbst eher positiv bewerten, weil sie positive Handlungsergebnisse internal attribuieren. Im Gegensatz dazu bewerten sich aggressive Kinder selbst eher negativ und fühlen sich einsam, weil sie positive Ereignisse häufiger external attribuieren (Crick & Ladd, 1993; Quiggle et al., 1992). Für ein negatives Selbstbild aggressiver Kinder spricht auch, dass aggressive Kinder häufig Probleme damit haben, kompetent ihren Ärger zu regulieren (vgl. von Salisch, 2000). Dies könnte zu einem niedrigeren Selbstwertgefühl führen. Ein kompetenter Umgang mit Ärger hat umgekehrt einen positiveren Selbstwert zur Folge.

Andere Arbeiten finden jedoch keine konsistenten Zusammenhänge zwischen aggressivem Verhalten und dem Selbstkonzept (Crick & Dodge, 1989) bzw. dem Selbstwert (Frankel & Myatt, 1996; Schaughency, Frame & Strauss, 1987) oder sogar einen positiven Zusammenhang (David & Kistner, 2000; Treuting & Hinshaw, 2001).

Eine Längsschnittuntersuchung von Verschueren, Buyk & Marcoen (2001) ergab beispielsweise, dass positiver Selbstwert im Alter von 5 Jahren allgemeine soziale Akzeptanz, Anpassung in der Schule und Unabhängigkeit im Alter von 8 Jahren vorhersagte, nicht aber Verhaltensprobleme. Olweus (1984) berichtet, dass sich Gewalttäter eher positiv beschrieben und weder selbstunsicher waren noch an einem schwachen Selbstwertgefühl litten (vgl. auch Björkqvist, Ekman & Lagerpetz, 1982).

Zusammenfassend lässt sich kein klarer Zusammenhang zwischen Selbstverständnis, Selbstwert und Aggression aus den Forschungsergebnissen ableiten.

In der Forschungsliteratur wird indessen übereinstimmend angenommen, dass der Selbstwert in enger Beziehung zu den sozialen Erfahrungen mit Gleichaltrigen steht (Frey & Benning, 1983) sowie bedeutsam zur Entstehung aggressiven Verhaltens beiträgt (Schwind & Baumann, 1990).

Die uneinheitlichen Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Selbstkonzept, Selbstwert und aggressivem Verhalten könnten darauf zurückzuführen sein, dass Selbstkonzept und Selbstwert in den Studien mit Hilfe unterschiedlicher Methoden erfasst werden. Die Operationalisierung des Konstrukts „Selbstwert“ auf der Dimension „schlechter ... besser“ wird der Komplexität des Konstrukts häufig nur annähernd gerecht. Eine inhaltliche Analyse der Begründungen, warum ein Kind auf einen Aspekt an sich selbst stolz ist oder warum es einen anderen Aspekt an sich selbst nicht mag, erscheint sinnvoller. Dieses Vorgehen ermöglicht zu identifizieren, was die Kinder selber unter „schlechter“ und „besser“ verstehen. Es dient folglich dem Vergleich der Wertigkeiten, die aggressive versus nicht aggressive Kinder bestimmten inhaltlichen Aspekten beimessen, wenn sie über sich selbst reflektieren.

Ein weiteres Problem könnte darin liegen, dass in vielen Forschungsarbeiten häufig nur ungenügend nach Entwicklungsalter differenziert wurde. So wird beispielsweise im Modell von Damon & Hart die gesamte Entwicklungsspanne der mittleren und späten Kindheit auf einer Stufe abgehandelt (Stufe 2), ohne die altersspezifischen Besonderheiten in der Entwicklung weiter zu berücksichtigen.

Hypothese

Die Untersuchung dient der Klärung der Frage, ob interindividuelle Unterschiede im Selbstverständnis und Selbstwert mit aggressivem Verhalten zusammenhängen. Forschungsarbeiten, die das Selbstkonzept aggressiver Kinder mit dem nicht aggressiver Kinder anhand der inhaltlichen Merkmale von Damon & Hart analysiert haben, sind uns nicht bekannt. Im Folgenden werden deshalb allgemeine Annahmen formuliert, die in Bezug auf Unterschiede im Selbstkonzept und Selbstwert bei Kindern mit aggressivem Verhalten versus Kindern mit unproblematischem Sozialverhalten aus den theoretischen Annahmen des Modells von Damon & Hart abgeleitet werden. Kinder mit aggressivem Verhalten haben Schwierigkeiten, die Perspektiven anderer zu übernehmen (vgl. Kapitel 4). Sie sind demzufolge egozentrischer in ihrem Denken und eher an Strafe und Gehorsam orientiert, wenn sie Regelverletzungen reflektieren. Weiter sind sie nur eingeschränkt dazu in der Lage, die Gefühle und Intentionen anderer zu antizipieren (Stufe 0 oder 1 der sozialen Perspektivenübernahme). Parallel dazu sollten sie sich in ihrer Selbstentwicklung auf einem Niveau befinden, auf dem Kinder sich selbst nur undifferenziert und über Oberflächenmerkmale definieren.

Sie beschreiben sich noch wenig über internale, psychologische Eigenschaften (strukturell Stufe 1 des Modells zum Selbstkonzept; inhaltlich körperliche oder aktive Merkmale). Die Annahme, dass aggressives Verhalten negativ mit dem Selbstkonzept zusammenhängt, ist in einer Studie zum Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Delinquenz gestützt worden: Verschiedene Indikatoren des Selbstkonzepts hingen negativ mit deviantem Verhalten zusammen (Uslucan, Fuhrer & Rademacher, 2001). Nach Damon (1989) werden je nach Entwicklungsniveau auch andere inhaltliche Aspekte bei der Selbstbeschreibung und -bewertung dominant. Wenn sich aggressive Kinder auf einem niedrigeren Stufenniveau beschreiben als nicht aggressive Kinder, ist eine Folge, dass sie auch andere inhaltliche Aspekte thematisieren, wenn sie sich selbst beschreiben. So ist es möglich, dass sie sich selbst eher über „Oberflächenmerkmale“ beschreiben, also beispielsweise Aussagen, die ihr Aussehen thematisieren (körperliches Selbst). Die Selbstdefinition über physische Merkmale oder Aktivitäten ist sonst eher für Kinder im Vorschulalter typisch (Keller, Ford & Meacham, 1978).

In Bezug auf die Selbstbewertung aggressiver Kinder sind uns keine Forschungsergebnisse bekannt, die das Modell von Damon & Hart verwendet haben. Es lässt sich aus den Forschungsergebnissen auch kein einheitliches Bild über die Richtung des Zusammenhangs zwischen Selbstwert und Aggression ableiten. Wir vermuten, dass aggressive Kinder nicht unbedingt über einen schlechteren (oder besseren) Selbstwert verfügen, sondern sich über andere inhaltliche Aspekte bewerten, die sich aus den Erfahrungen der Kinder mit ihrer sozialen Umwelt ergeben. So ist es möglich, dass ein aggressives Kind seinen Selbstwert weniger über die Qualität seiner sozialen Beziehungen bezieht als ein nicht aggressives Kind, und zwar weil es in der Regel über weniger bzw. schlechtere soziale Beziehungen verfügt. Im Sinne der kognitiven Dissonanzreduktion würde dieses Kind zur Aufrechterhaltung seines Selbstbilds gelernt haben, anderen Erfahrungen eine wichtigere Bedeutung beizumessen als den sozialen Beziehungen, beispielsweise den Leistungen, die ausschliesslich auf der eigenen Fähigkeit beruhen.

Zusammengefasst wird untersucht, ob aggressive Kinder im Vergleich zu nicht aggressiven Kindern

- a) insgesamt auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe des Selbstkonzepts argumentieren und als Folge
- b) sich selbst über andere inhaltliche Merkmale definieren und
- c) ihren Selbstwert über andere Inhalte beziehen, und zwar weniger über soziale Merkmale und vermehrt über Merkmale, die sich auf körperliche Attribute oder Aktivitäten beziehen.

6.5.2 Methode

Die Selbstwahrnehmung der Kinder wurde anhand des halbstrukturierten Interviews zum Selbstkonzept (in einer schweizerdeutschen Kurzform) nach Damon & Hart (1988) erhoben.

6.5.2.1 Versuchsablauf

Die Kinder wurden jeweils von den in der Interviewtechnik trainierten Versuchsleiterinnen während des Unterrichts in der Klasse abgeholt und in einem separaten Raum im jeweiligen Schulhaus befragt. Das Interview dauerte ca. 30 Minuten. Nach einigen einleitenden Sätzen („*Wie heisst Du?*“ „*Wie geht es Dir?*“ etc.) sagte die jeweilige Versuchsleiterin dem Kind, dass sie daran interessiert sei, was das Kind über sich selbst denkt. Nach der Durchführung des Interviews bedankte sich die Versuchsleiterin bei dem Kind und brachte es zurück in seine Klasse. Alle Interviews wurden auf Tonbandkassetten aufgezeichnet.

6.5.2.2 Das Interview zum Selbstkonzept

Das verwendete Kurzinterview umfasst sieben Fragen zu den vier inhaltlichen Bereichen Selbstdefinition, Selbstinteresse, Selbst in Beziehung und Selbstbewertung.

Tabelle 6.5.2: Interviewfragen zum Selbstkonzept in der Kurzform

- 1 Wenn ich jemandem erzählen möchte, wie du (Nennung des Namens) bist, was würde ich ihm/ ihr wohl erzählen? Oder: Stell dir vor, dass ich jemandem ein Bild von dir zeige. Wenn er/sie mich fragt, wie du bist, was würde ich ihm/ihr wohl erzählen? Warum (einzelne genannten Dinge aufzählen) ist das wichtig?
- 1b Welche dieser Dinge (wieder aufzählen) sind die wichtigsten? Warum (sind sie am wichtigsten)?
- 2 Von allen Leuten, die du kennst oder von denen du etwas weisst in der Welt: Wem bist du am ähnlichsten?
- 2b Gibt es auch Unterschiede zwischen dir und _____ (genannter Person)? Welche? Warum?
- 3 Kennst du die Geschichte vom Flaschengeist? (wenn nicht, wird sie dem Kind erzählt). Angenommen, du würdest eine Flasche finden und an ihr reiben und ein Flaschengeist käme heraus und würde sagen: „So lange sass ich in der Flasche gefangen, und du hast mich endlich aus meinem Gefängnis befreit. Dafür gewähre ich dir drei Wünsche, welche drei Wünsche hättest Du?“ Warum (wünschst du dir das)?
- 4 Hast du einen Freund/eine Freundin? Was denkt er/sie über dich? Warum? Findest du das auch? Warum?
- 4b Stell dir vor, dass dein Freund denkt, dass du _____ bist (das Gegenteil von dem, dass das Kind berichtet hat). Was würdest du dann über dich denken? Warum?
- 4c Wer von euch beiden hätte Recht? Warum?
- 5 Worauf bist du ganz besonders stolz an dir selbst? (oder) Was magst du am meisten an dir? Warum?

- 6 Worauf bist du am wenigstens stolz an dir selbst? (oder) Was magst du am wenigsten an dir? Warum?
- 7 Vor einiger Zeit wurde in Afrika ein Junge/ein Mädchen gefunden, der/die seinen Eltern als kleines Baby verloren gegangen ist. Er/sie war im Dschungel verschwunden und wuchs dort mit Affen und vielen anderen Tieren auf. Aber er/sie wusste nicht viel über Menschen und auch nicht, was für eine Person er/sie ist. Angenommen, dass du in Afrika gelebt hättest, als der Junge/das Mädchen im Dschungel gefunden wurde. Deine Aufgabe ist es, dem Jungen/dem Mädchen zu helfen bei der Entscheidung, wie er/sie als Person sein möchte und was er/sie will im Leben. Was würdest du ihm/ihr sagen, um ihm/ihr bei der Entscheidung zu helfen:
- 7a Wie er/sie ist? Warum? Willst du so sein? Warum?
- 7b Was er/sie will im Leben (werden möchte)? Warum? Möchtest du das auch? Warum?
- 7c Mit wem er/sie spielt? Warum? Möchtest du auch mit den Kindern spielen? Warum?
- 7d Wie er/sie aussieht? Warum? Möchtest du so aussehen? Warum?
-

In Frage 1 wird erfasst, was das Kind in Bezug auf sich selbst als charakteristisch erlebt. Das Kind wird dazu aufgefordert, sich kurz selbst zu beschreiben und die ihm wichtigen Aspekte zu nennen. Frage 2 erfragt die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Kind und einer bedeutsamen anderen Person, die das Kind selbst wählt. Beide Fragen erfassen die Selbstdefinition. In Frage 3 werden anhand der „Flaschengeistgeschichte“ die Wünsche des Kindes erfragt. Mit der Frage wird das Selbstinteresse erfasst.

In Frage 4 wird das Kind dazu aufgefordert, sich selbst aus der Sicht eines Freundes/einer Freundin zu beschreiben. Die Frage erfasst das Selbst-in-Beziehung.

Der Selbstwert wird durch die Fragen 5 und 6 erfasst, und zwar zum einen der positive Selbstwert (Frage 5) und zum anderen der negative Selbstwert (Frage 6).

In Frage 7 wird das Selbstverständnis des Kindes durch die Identifikation mit einem hypothetischen Charakter (dem Kind im Dschungel) erfasst. Die Frage erfasst das Selbstinteresse.

6.5.2.3 Kodierung der Interviews

Die Antworten der Kinder wurden nach dem Kodiermanual von Damon & Hart (1988) in Kennwerte kodiert, welche die Art (z.B. physisches Selbstkonzept: „*Ich mag es, dass ich so schöne Augen habe*“) und die Begründung (z.B.: „*Weil das toll ist*“) zusammenfassend als Stufenkennwert angeben. Jedes Selbstschema ist in vier Stufen unterteilt. Auf jeder Stufe bestehen verschiedene Kategorien zur Kodierung des jeweiligen Schemas. Zur Veranschaulichung des Kategoriensystems wird in Tabelle 6.5.3 die Kodierung für das aktive Selbstschema auf den vier Entwicklungsstufen beispielhaft beschrieben.

Tabelle 6.5.3: Kodierungen für das aktive Schema nach Stufen und Beispiele

Stufe	Inhalt	Beispiel
1	Aktive Eigenschaften sind typische Verhaltensweisen und Aktivitäten oder Verhaltensweisen und Aktivitäten, die verboten/erlaubt sind.	
Kodierungen*		
2101	Beschreibung von (häufigen) Handlungen allgemeiner Art	<i>„Ich bin jemand, der gerne zu Hause bleibt und TV schaut.“</i>
2102	Beschreibung von erlaubten/verbotenen Handlungen	<i>„Ich darf keine PC-Spiele spielen, in denen man andere Menschen töten muss.“</i>
2	Aktive Eigenschaften oder Fähigkeiten, die sich entweder auf vergangene oder derzeitige Fähigkeiten von einem Selbst beziehen oder auf die Fähigkeiten von anderen.	
Kodierungen		
2201	Vergleich der eigenen Fähigkeiten bei verschiedenen Aktivitäten	<i>„Ich spiele besser Fussball als Basketball.“</i>
2202	Vergleich der eigenen Fähigkeiten mit denen von anderen	<i>„Ich bin besser im Fussball als die meisten anderen Jungen in meiner Klasse.“</i>
3	Aktive Eigenschaften bestimmen oder beeinflussen die Wirkung auf andere, die sozialen Interaktionen oder die sozialen Beziehungen.	
Kodierungen		
2301	Identifizierung mit spezifischen eigenen Aktivitäten, die zu sozialen Interaktionen führen oder diese verbessern	<i>„Wenn ich Fussball spielen gehe, kann ich mit anderen Jungen zusammen spielen und mich mit ihnen anfreunden. Wahrscheinlich mögen wir uns, weil wir alle Fussball spielen, und wir können gemeinsam Dinge unternehmen.“</i>
2302	Identifizierung mit eigenen spezifischen Fähigkeiten, die sich auf soziale Interaktionen beziehen	<i>„Ich kann gut nähen und dekorieren wie meine Mutter, und das könnte ich später auch meinen Kindern beibringen.“</i>
4	Aktive Eigenschaften, die persönliche Werte, Glauben, Entscheidungen oder Ziele reflektieren	
Kodierungen		
2401	Bezug auf die eigene Motivation, Fähigkeiten zu erlernen oder zu verbessern in Hinblick auf zukünftige Aktivitäten	<i>„Ich möchte viel lernen, weil ich später Arzt werden möchte. Deshalb muss ich gut in der Schule sein.“</i>
2402	Auswahl von zukünftigen Aktivitäten auf der Grundlage derzeitiger Vorlieben und Interessen	<i>„Später werde ich Pianistin, weil ich mich für Klaviermusik interessiere und selbst gerne Klavier spiele.“</i>

* Die erste Zahl der Kodierungen bezeichnet das inhaltliche Schema (1 = körperlich; 2 = aktiv; 3 = sozial; 4 = physiologisch), die zweite Zahl das Stufenniveau (1–4) und die letzten beiden Ziffern die jeweilige Kategoriennummer. Die Zahl 2101 bedeutet also: aktives Schema, Stufe 1, Kategorie 1.

6.5.2.4 Datenzusammenfassung

Zur Auswertung der Daten wurden die Kategorien über die Interviewfragen hinweg zusammengefasst. Es wurden verschiedene neue Kennwerte gebildet.

Zusammenfassung zu Kennwerten der Stufen

Die Antworten wurden für jedes der vier Selbstschemata innerhalb der vier Stufen zusammengefasst. Als Beispiel ist in Tabelle 6.5.4 die Zusammenfassung der Kategorien für das aktive Selbstschema dargestellt.

Tabelle 6.5.4: Beispiel für die Zusammenfassung der Kategorien einer Stufe zu übergeordneten Stufenkennwerten

Stufe 1
Kategorien 1101; 1102; 2101; 2102; 3101; 3102; 4101; 4102

Tabelle 6.5.4 zeigt, wie die einzelnen Kategorien der jeweiligen Stufe zu einem übergeordnete Stufenkennwert zusammengefasst wurden. Der Kennwert „Stufe 1“ beinhaltet beispielsweise alle Kategorien, die Aussagen auf Stufe 1 enthalten, und zwar über die Schemata (körperlich, aktiv, sozial, psychologisch) hinweg.

Zusammenfassung zu Kennwerten der Selbstsschemata

Die Daten wurden auch nach dem verwendeten Schema (körperlich, aktiv, sozial, psychologisch) über die Stufen hinweg zusammengefasst.

Tabelle 6.5.5: Beispiel für die Zusammenfassung der Kategorien eines Schemas zu übergeordneten Schemakennwerten

Aktives Selbstschema
Kategorien 2101; 2102; 2201; 2202; 2301; 2302; 2401; 2402

In Tabelle 6.5.5 ist die Zusammenfassung zum Kennwert „aktives Selbstschema“ veranschaulicht. Alle zu dem Schema zugehörigen Kategorien wurden über die Stufen hinweg aufsummiert.

6.5.2.5 Reliabilität

Zur Berechnung der Reliabilität wurden 14 der 94 Interviews (15%) von zwei Kodiererinnen unabhängig voneinander kodiert. Von den insgesamt möglichen 400 Kodierungen waren 356 kodierbar (89%). Die Interraterreliabilität wurde nach dem Vorgehen von Damon & Hart (1988) berechnet (S. 88f.). Interraterreliabilitäten wurden über die Fragen und Interviews hinweg für alle Kodierungen berechnet.

Weil sich die Analysen zum einen auf die Selbstschemata und zum anderen auf die Stufen unabhängig voneinander bezogen, wurden die Reliabilitäten

- für die Stufen über die Schemata hinweg und
- für die Schemata über die Stufen hinweg berechnet.

Die prozentuale Interraterübereinstimmung für die Stufenkennwerte betrug 93%. Bei den Schemakennwerten ergab sich eine prozentuale Interraterübereinstimmung von 96%. Alle Nichtübereinstimmungen wurden von den beiden Kodierern diskutiert und, wenn dies möglich war, wurde ein Konsens gefunden.

6.5.3 Ergebnisse

6.5.3.1 Stufen

Insgesamt nennen die Kinder am häufigsten Argumente auf Stufe 1 (rund 39%). Stufe 2 und Stufe 3 treten in den Argumentationen etwa gleich häufig auf (Stufe 2: 19%; Stufe 3: 21%). Stufe vier ist mit rund 10% der Nennungen prozentual am seltensten vertreten. Tabelle 6.5.6 zeigt die Resultate der Gruppenvergleiche im Stufengebrauch.

Tabelle 6.5.6: Häufigkeit des Stufengebrauchs nach Gruppe

Stufe	Nicht aggressiv	Aggressiv	$\chi^2(1, 1953)$
1	442 (44.9)*	319 (42.6)	–
2	194 (19.7)	174 (23.2)	–
3	214 (21.7)	194 (25.9)	4.3**
4	135 (13.7)	62 (8.3)	11.9***

*N (%); **p < .05; ***p < .001; N = absolute Nennungen auf dem Stufenniveau

Die Tabelle zeigt, dass sich auf Stufe 1 und auf Stufe 2 keine Gruppenunterschiede ergeben, das heißt, aggressive Kinder argumentieren etwa gleich häufig auf den niedrigeren Stufen des Selbstverständnisses wie nicht aggressive Kinder. Auf Stufe 3 und auf Stufe 4 ergeben sich hingegen Gruppenunterschiede. Aggressive Kinder nennen durchschnittlich häufiger Argumente auf Stufe 3 als nicht aggressive Kinder. Die nicht aggressiven Kinder argumentieren häufiger als die aggressiven Kinder auf Stufe 4. Der Extremgruppenvergleich ergibt keine Unterschiede.

Alters-, Geschlechts- und Schichtunterschiede

Zur Überprüfung von Alters-, Geschlechts- und Schichteffekten wurde in einem ersten Schritt für jeden Stufenkennwert eine binäre logistische Regression berechnet.

Anschliessend wurden die Interaktionseffekte zwischen den unabhängigen Variablen (beispielsweise Gruppe und Schicht) anhand von Kreuztabellen überprüft.

In binären logistischen Regressionen ist im Gegensatz zu multiplen linearen Regressionen die abhängige Variable binär kodiert. Als unabhängige Variablen wurden schrittweise die Variablen „Gruppe“, „Alter“, „Geschlecht“ und „Schicht“ in das Modell aufgenommen. In Tabelle 6.5.7 sind die signifikanten χ^2 -Werte für die unabhängigen Variablen sowie der χ^2 -Wert für das Gesamtmodell angegeben.

Tabelle 6.5.7: Vorhersage der Stufenkennwerte

Unabhängige Variablen	Abhängige Variablen			
	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
Gruppe	–	4.25*	6.66*	8.77**
Alter	14.74***	14.46***	–	–
Geschlecht	–	–	–	–
Schicht	–	4.77*	5.16*	9.11**
Gesamtvarianz	χ^2 (4, 1953) = 15.7**	χ^2 (4, 1953) = 23.83***	χ^2 (4, 1953) = 10.71*	χ^2 (4, 1953) = 21.79***

*p < .05; **p < .01; ***p < .001

Tabelle 6.5.7 zeigt, dass Argumente auf Stufe 1 signifikant durch das Alter vorhergesagt werden: Die 6- bis 8-jährigen Kinder befinden sich häufiger auf Stufe 1 als die 9- bis 10-jährigen Kinder. Keine weitere der unabhängigen Variablen trägt signifikant zur Vorhersage von Argumenten auf Stufenniveau 1 bei.

Bei der Vorhersage von Argumenten auf Stufe 2 tragen alle Variablen ausser dem Geschlecht statistisch signifikant zur Vorhersage bei. Die aggressiven Kinder befinden sich häufiger auf Stufe 2 als die nicht aggressiven Kinder. Die 9- bis 10-jährigen Kinder argumentieren häufiger auf Stufe 2 als die 6- bis 8-jährigen Kinder. Auch die Schichtzugehörigkeit bestimmt das Auftreten von Argumenten auf Stufe 2 mit: Kinder aus der Unterschicht argumentieren häufiger auf Stufe 2 als Kinder aus der Oberschicht (χ^2 (1, 1092) = 6.72, p < .05) und als Kinder aus der Mittelschicht (χ^2 (1, 1428) = 3.94, p < .05). Kinder der Mittel- und Oberschicht unterscheiden sich hingegen nicht in der Häufigkeit, mit der sie auf Stufe 2 argumentieren. Bei der Vorhersage von Argumenten auf Stufe 3 tragen die Variablen „Gruppe“ und „Schicht“ signifikant zur Vorhersage bei. Das heisst, dass die aggressiven Kinder häufiger auf Stufe 3 argumentieren als die nicht aggressiven Kinder. Kinder aus der Oberschicht begründen tendenziell häufiger auf Stufe 3 als Kinder aus der Unterschicht (χ^2 (1, 1092) = 3.41, p < .10).

Stufe 4 wird signifikant durch die Variablen „Gruppe“ und „Schicht“ vorhergesagt. Nicht aggressive Kinder begründen häufiger auf Stufe 4 als aggressive Kinder. Zudem argumentieren Kinder aus der Oberschicht häufiger auf Stufe 4 als Kinder aus der Unterschicht ($\chi^2 (1, 1092) = 12.08, p < .01$) und Kinder aus der Mittelschicht ($\chi^2 (1, 1386) = 7.62, p < .01$).

Die Variable „Geschlecht“ leistet in keinem der vier Regressionsmodelle eine signifikante Vorhersageleistung. Das bedeutet, dass sich Mädchen und Jungen nicht im Niveau unterscheiden, auf dem sie sich selbst beschreiben.

Alters- und schichtspezifische Effekte

Um die Effekte der Regressionsanalysen genauer zu lokalisieren, wurde der Zusammenhang zwischen dem Stufenniveau und Aggression in einem zweiten Schritt alters- und schichtspezifisch analysiert. So können beispielsweise innerhalb der Gruppe der 6- bis 8-Jährigen sowie innerhalb der Gruppe der 9- bis 10-Jährigen die aggressiven Kinder mit den nicht aggressiven Kindern in der Häufigkeit der Argumente auf Stufenniveau 2 verglichen werden. Die Variable Geschlecht wird in den folgenden Analysen nicht mehr berücksichtigt, weil sich in den Regressionsanalysen kein Geschlechtseffekt gezeigt hat.

Alter

In der Gruppe der 6- bis 8-jährigen Kinder zeigt sich, dass die aggressiven Kinder signifikant seltener auf Stufe 4 argumentieren als die nicht aggressiven Kinder ($\chi^2 (1, 1596) = 11.79, p < .01$). Bei den 9- bis 10-jährigen Kindern begründen die aggressiven Kinder häufiger auf Stufe 2 ($\chi^2 (1, 1470) = 14.42, p < .001$) und auf Stufe 3 ($\chi^2 (1, 1470) = 4.87, p < .05$) im Vergleich zu den nicht aggressiven Kindern. Tendenziell argumentieren die aggressiven Kinder im Vergleich zu den nicht aggressiven Kindern dieser Altersgruppe seltener auf Stufe 4 ($\chi^2 (1, 1470) = 3.20, p < .10$).

Schicht

Es resultieren schichtspezifische Gruppenunterschiede für Stufen 2 und Stufe 4. Die aggressiven Kinder der Unterschicht argumentieren häufiger auf Stufe 2 ($\chi^2 (1, 1407) = 9.82, p < .10$) als die nicht aggressiven Kinder. Abbildung 6.5.2 zeigt die Häufigkeit der Stufe 4 nach Gruppe und Schicht.

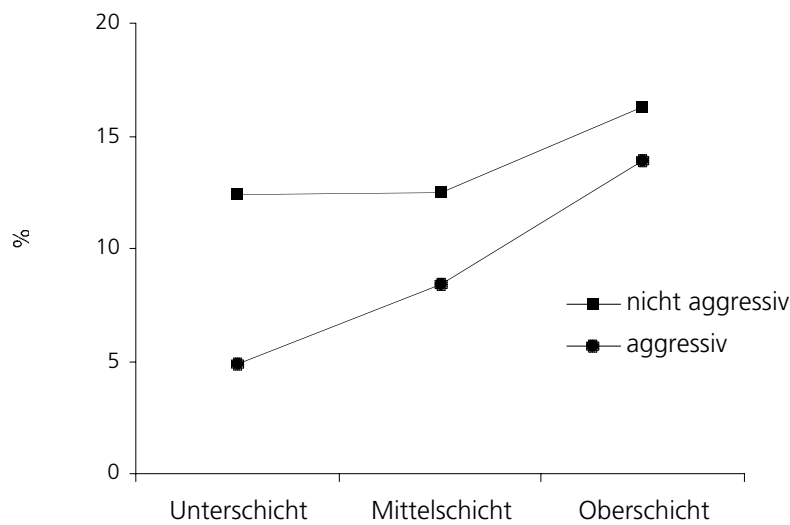


Abbildung 6.5.2: Prozentuale Häufigkeiten der Argumente auf Entwicklungsstufe 4 nach Gruppe und Schicht

Die aggressiven Kinder der Unterschicht begründen seltener auf Stufe 4 als die nicht aggressiven Kinder der Unterschicht ($\chi^2(1, 1407) = 14.68, p < .001$). Die aggressiven Kinder der Mittelschicht argumentieren seltener auf Stufe 4 als die nicht aggressiven Kinder der Mittelschicht ($\chi^2(1, 1491) = 6.46, p < .05$). In der Oberschicht ergibt sich hingegen kein Gruppenunterschied.

6.5.3.2 Selbstschemata

Neben den Stufen als strukturellen Indikatoren des Selbstverständnisses wurden interindividuelle Unterschiede in inhaltlichen Merkmalen des Selbstverständnisses, den Schemata, analysiert.

Insgesamt haben die Kinder etwa gleich häufig das körperliche Schema mit rund 31% und das soziale Schema mit rund 34% genannt, um sich selbst zu beschreiben. Das psychologische Schema tritt mit rund 20% auf. Das aktive Schema verwenden die Kinder prozentual am seltensten in ihren Selbstbeschreibungen (rund 15%). Tabelle 6.5.8 zeigt die Gruppenvergleiche im Schemagebrauch.

Tabelle 6.5.8: Häufigkeit des Schemagebrauchs nach Gruppe

Schema	Nicht aggressiv	Aggressiv	$\chi^2(1, 1953)$
Körperlich	336 (30.4)*	258 (31.0)	–
Aktiv	149 (13.5)	142 (17.1)	4.9**
Sozial	388 (35.0)	273 (32.9)	–
Psychologisch	234 (21.1)	158 (19.0)	–

*N (%); **p < .05

Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass sich die aggressiven Kinder einzig beim Gebrauch des aktiven Selbstschemas von den nicht aggressiven Kindern unterscheiden. Aggressive Kinder nennen das aktive Schema häufiger als nicht aggressive Kinder. Die Kinder unterscheiden sich hingegen nicht voneinander in der Häufigkeit, in der sie sich selbst über körperliche, soziale und psychologische Merkmale beschreiben. Im Extremgruppenvergleich zeigen sich keine Unterschiede.

Alters-, Geschlechts- und Schichtunterschiede in den Selbstschemata

Zur Vorhersage der einzelnen Selbstschemata (körperlich, aktiv, sozial, psychologisch) wurden vier binäre logistische Regressionen berechnet. Dabei wurden als unabhängige Variablen die Variablen „Gruppe“, „Alter“, „Geschlecht“ und „Schicht“ in die Regressionsgleichung aufgenommen. Abhängige Variablen sind die vier Selbstschemata (z.B. körperliches Schema, kodiert: 0 = nicht aufgetreten, 1 = aufgetreten). Neben den χ^2 -Werten für die unabhängigen Variablen ist der χ^2 -Wert für das jeweilige Gesamtmodell in Tabelle 6.5.9 angegeben.

Tabelle 6.5.9: Vorhersage der Selbstschemata

Unabhängige Variablen	Abhängige Variablen			
	Körperlich	Aktiv	Sozial	Psychologisch
Gruppe	–	4.89*	–	–
Alter	–	–	4.03*	4.68*
Geschlecht	–	–	–	3.84*
Schicht	–	–	6.84**	–
Gesamtvarianz	$\chi^2(4, 1938)$ = 4.68	$\chi^2(4, 1938)$ = 5.05	$\chi^2(4, 1938)$ = 12.49*	$\chi^2(4, 1938)$ = 11.3*

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tabelle 6.5.9 zeigt, dass das körperliche Schema durch keine der aufgenommenen unabhängigen Variablen in statistisch bedeutsamer Weise vorhergesagt wird.

Bei der Vorhersage des Gebrauchs des aktiven Schemas leistet die Gruppenzugehörigkeit einen signifikanten Beitrag. Das heisst, dass die aggressiven Kinder das aktive Schema häufiger nennen als die nicht aggressiven Kinder, um sich selbst zu beschreiben.

Beim sozialen Schema leisten die Variablen „Alter“ und „Schicht“ eine signifikante Vorhersage. Das bedeutet, dass die 6- bis 8-Jährigen im Vergleich zu den 9- bis 10-Jährigen häufiger soziale Aspekte nennen, um sich selbst zu beschreiben.

Kinder in der Oberschicht beziehen sich in ihren Selbstbeschreibungen häufiger auf soziale Aspekte als Kinder in der Unterschicht ($\chi^2(1, 1092) = 8.00, p < .01$) und tendenziell auch häufiger als Kinder in der Mittelschicht ($\chi^2(1, 1386) = 3.65, p < .10$).

Das psychologische Schema wird signifikant durch die Variablen „Alter“ und „Geschlecht“ erklärt. Die 9- bis 10-jährigen Kinder beziehen sich häufiger auf psychologische Aspekte als die 6- bis 8-jährigen Kinder, um sich selbst zu beschreiben. Jungen beziehen sich im Vergleich zu Mädchen häufiger auf psychologische Merkmale, um sich selbst zu beschreiben.

Alters-, Geschlechts- und schichtspezifische Effekte im Zusammenhang zwischen Aggression und Selbstschemata

Neben der Vorhersage der Selbstschemata durch die Variablen Gruppenzugehörigkeit, Alter, Geschlecht und Schicht ist der Zusammenhang zwischen Selbstschemata und Aggression wieder alters-, geschlechts- und schichtspezifisch durchgeführt worden. Das heisst, es sind beispielsweise innerhalb der Gruppe der 6- bis 8-jährigen Kinder die aggressiven mit den nicht aggressiven Kindern in Hinblick auf die Häufigkeit verglichen worden, mit der sie sich selbst über Aktivitäten beschreiben.

Alter

Die nach Alter getrennte Auswertung der Gruppenunterschiede zeigt weitere statistisch signifikante Effekte. Abbildung 6.5.3 zeigt die prozentuale Häufigkeit der Selbstschemata bei den 6- bis 8-Jährigen nach Gruppenzugehörigkeit.

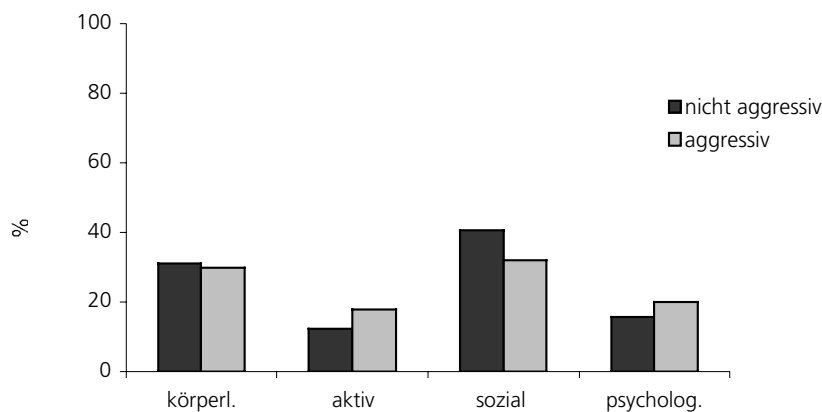


Abbildung 6.5.3: Prozentuale Häufigkeiten der Selbstschemata nach Gruppe bei den 6- bis 8-Jährigen

In der jüngeren Altersgruppe nennen die aggressiven Kinder im Vergleich zu den nicht aggressiven häufiger das aktive Schema ($\chi^2(1, 945) = 5.82, p < .05$).

Die nicht aggressiven Kinder beziehen sich im Vergleich zu den aggressiven Kindern hingegen häufiger auf das soziale Schema, um sich selbst zu beschreiben ($\chi^2(1, 945) = 7.66, p < .01$). Abbildung 6.5.4 zeigt den Schemagebrauch nach Gruppe bei den 9- bis 10-jährigen Kindern.

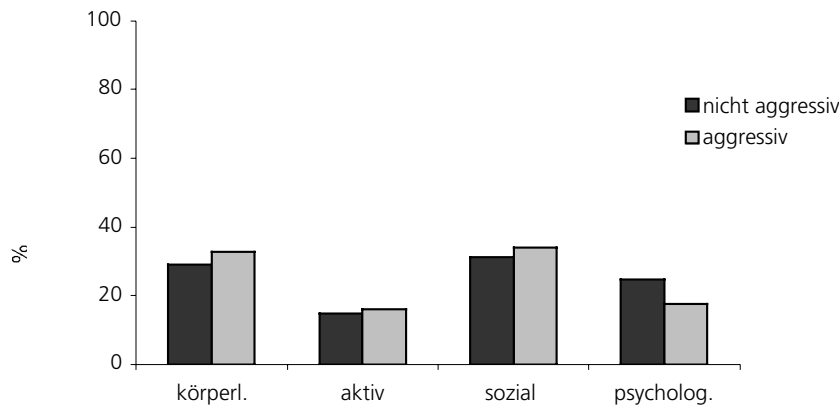


Abbildung 6.5.4: Prozentuale Häufigkeiten der Selbstschemata nach Gruppe bei den 9- bis 10-Jährigen

Bei den älteren Kindern nennen die nicht aggressiven Kinder signifikant häufiger als die aggressiven Kinder psychologische Merkmale, um sich selbst zu beschreiben ($\chi^2(1, 1008) = 6.93, p < .01$). Es ergeben sich keine weiteren Gruppenunterschiede.

Geschlecht

Die geschlechtsspezifische Auswertung ergibt keine weiteren Unterschiede. Das heißt, dass weder bei den Mädchen noch bei den Jungen spezifische Effekte zwischen aggressiven und nicht aggressiven Kindern im Gebrauch der Schemata auftreten.

Schicht

Bei der schichtspezifischen Analyse resultiert ein Effekt in der Unterschicht: Die aggressiven Jungen in der Unterschicht nutzen das aktive Schema häufiger als die nicht aggressiven Jungen ($\chi^2(1, 567) = 3.86, p < .05$).

6.5.3.3 Selbstwert

Der Bereich „Selbstbewertung“ enthält eine positive Komponente (Interviewfrage 5: „Was magst du am meisten an dir? Warum?“) und eine negative Komponente (Interviewfrage 6: „Was magst du am wenigsten an dir? Warum?“).

Sowohl beim positiven als auch beim negativen Selbstwert argumentieren die meisten Kinder auf Stufe 2 (rund 60% resp. 50%).

Rund ein weiteres Drittel befindet sich jeweils auf Stufe 1 (28% und 33%). Stufe 3 und 4 treten prozentual selten auf. Tabelle 6.5.10 stellt die prozentuale Verteilung des positiven und des negativen Selbstwerts nach Schemata dar.

Tabelle 6.5.10: Häufigkeit des Schemagebrauchs beim positiven und beim negativen Selbstwert

Schema	Positiver Selbstwert	Negativer Selbstwert
Körperlich	22 (23.7)*	21 (22.6)
Aktiv	38 (41.3)	19 (20.4)
Sozial	4 (4.3)	20 (21.5)
Psychologisch	28 (30.4)	33 (35.5)
Gesamt	92 (100)	93 (100)

*N (%)

Tabelle 6.5.10 zeigt, dass die Kinder ihren positiven Selbstwert häufig über das aktive Schema definieren (rund 41%), gefolgt vom psychologischen Schema (rund 30%) und dem körperlichen Schema (rund 24%). Das soziale Schema wird mit rund 4% am seltensten genannt. Das heisst, dass gut die Hälfte der Kinder Dinge an sich mögen, die sich auf Aktivitäten beziehen, beispielsweise dass sie gut im Rechnen sind. Rund ein Drittel der Kinder ist auf psychologische Eigenschaften, die sie selbst haben, stolz. Ein weiteres Viertel der Kinder ist auf körperliche Merkmale an sich selbst stolz, beispielsweise auf die Körpergrösse. Beim negativen Selbstwert ist hingegen das psychologische Schema mit rund 36% am häufigsten genannt, beispielsweise unzufrieden zu sein mit den eigenen Fähigkeiten als Zuhörer. Ähnlich häufig werden die drei anderen Schemata genannt (körperlich: 23%; aktiv: 20%; sozial: 22%). Rund ein Drittel der Kinder dieser Stichprobe kritisiert sich folglich vor allem für Mängel, die sich auf psychologische Fähigkeiten beziehen.

6.5.3.3.1 Positiver Selbstwert

Bei der Frage danach, worauf sie an sich selbst stolz sind, ergeben sich keine Unterschiede zwischen aggressiven und nicht aggressiven Kindern.

Tabelle 6.5.11: Häufigkeit des positiven Selbstwerts nach Gruppe

Schema	Nicht aggressiv	Aggressiv	$\chi^2(1, 92)$
Körperlich	14 (26)*	8 (20.5)	–
Aktiv	18 (34)	20 (51.3)	–
Sozial	3 (6)	1 (2.6)	–
Psychologisch	18 (34)	10 (25.6)	–

*N (%)

Aggressive Kinder beziehen sich prozentual etwas häufiger auf aktive Merkmale bei der Beschreibung ihres positiven Selbstwerts (51% versus 34%). Der Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant. Auch im Extremgruppenvergleich ergeben sich keine Unterschiede.

Alters-, Geschlechts- und Schichtunterschiede

Abbildung 6.5.5 zeigt die Selbstschemata nach Gruppenzugehörigkeit für die 6- bis 8-jährigen Kinder.

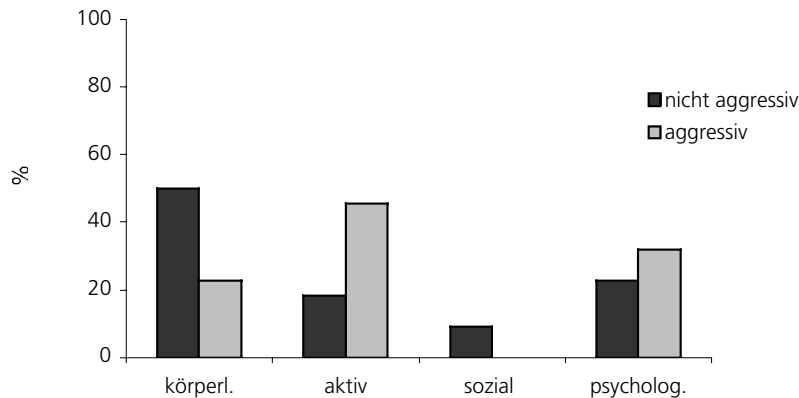


Abbildung 6.5.5: Prozentuale Häufigkeiten der Selbstschemata beim positiven Selbstwert nach Gruppe bei den 6- bis 8-Jährigen

In der Gruppe der 6- bis 8-Jährigen sind die nicht aggressiven Kinder tendenziell häufiger auf körperliche Merkmale stolz als die aggressiven Kinder ($\chi^2(1, 44) = 3.56$, $p < .10$). Aggressive Kinder sind hingegen im Vergleich zu nicht aggressiven Kindern häufiger auf aktive Merkmale stolz ($\chi^2(1, 44) = 3.77$, $p < .05$).

In der Gruppe der 9- bis 10-Jährigen ergeben sich hingegen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede. Ein Blick auf die prozentualen Häufigkeiten zeigt aber, dass mehr als doppelt so viele nicht aggressive Kinder im Vergleich zu aggressiven Kindern auf psychologische Merkmale an sich selbst stolz sind (rund 41% versus rund 18%). Die Fallzahlen sind aber sehr gering ($N = 13$ versus $N = 3$). Es ergeben sich weder geschlechts- noch schichtspezifische Effekte.

6.5.3.3.2 Negativer Selbstwert

Die Antworten auf die Frage, was sie an sich selbst am wenigsten mögen, fallen für die aggressiven und die nicht aggressiven Kinder ähnlich aus. Tabelle 6.5.12 gibt die Ergebnisse für die Gruppenvergleiche an.

Tabelle 6.5.12: Häufigkeit des negativen Selbstwerts nach Gruppe

Schema	Nicht aggressiv	Aggressiv	$\chi^2(1, 93)$
Körperlich	14 (26.4)*	7 (17.5)	–
Aktiv	9 (17.0)	10 (25)	–
Sozial	12 (22.6)	8 (20)	–
Psychologisch	18 (34)	15 (37.5)	–

*N (%)

Es ergeben sich keine signifikanten Gruppenunterschiede, und auch der Extremgruppenvergleich zeigt keine Unterschiede.

Alters-, Geschlechts- und Schichtunterschiede

Die nach Altersgruppen getrennte Auswertung ergibt keine Gruppenunterschiede im Gebrauch der Selbstschemata. Bei der geschlechtsspezifischen Analyse resultiert bei den Jungen ein Gruppenunterschied im Gebrauch der Selbstschemata. Dies ist in Abbildung 6.5.6 veranschaulicht.

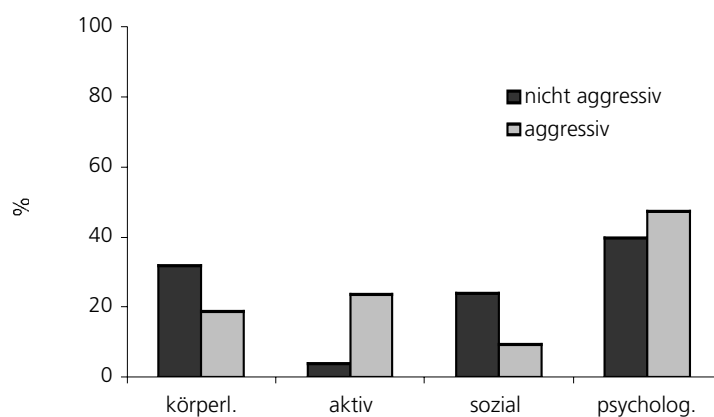


Abbildung 6.5.6: Prozentuale Häufigkeiten der Selbstschemata beim negativen Selbstwert nach Gruppe bei den Jungen

Die aggressiven Jungen sind häufiger als nicht aggressive Jungen mit Merkmalen an sich selbst unzufrieden, die sich auf Aktivitäten beziehen ($\chi^2(1, 46) = 3.95, p < .05$).

Die aggressiven Mädchen unterscheiden sich nicht von den nicht aggressiven Mädchen. Es resultieren keine schichtspezifischen Gruppenunterschiede.

6.5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Fragen der Untersuchung richteten sich darauf, ob aggressive Kinder auf einer niedrigeren Stufe des Selbstkonzepts argumentieren als nicht aggressive Kinder und ob sie sich selbst über andere inhaltliche Aspekte beschreiben, beispielsweise weniger über soziale Beziehungen und mehr über Aktivitäten, die sie allein ausführen können. Ausserdem wurde überprüft, ob aggressive Kinder ihren positiven und negativen Selbstwert über andere Inhalte beziehen als nicht aggressive Kinder. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu diesen drei Fragestellungen zusammenfassend berichtet.

6.5.4.1 Stufen der Selbstentwicklung

Die erste Annahme der Untersuchung ist, dass sich aggressive Kinder im Vergleich zu nicht aggressiven Kindern auf einem niedrigeren Stufenniveau in ihrer Entwicklung des Selbstkonzepts befinden. Insgesamt argumentieren die Kinder am häufigsten auf Stufe 1 (44%), zu 21% auf Stufe 2, zu 24% auf Stufe 3 und zu rund 11% auf Stufe 4. Die Kinder in dieser Stichprobe beschreiben sich selbst also nicht hauptsächlich auf Stufenniveau 2, wie das im Modell von Damon & Hart (1988) für diese Altersgruppe postuliert wird. Die Gruppenvergleiche haben die Hypothese, dass sich die aggressiven Kinder auf einer niedrigeren Stufe in der Entwicklung ihres Selbstkonzepts als die nicht aggressiven Kinder befinden, mehrheitlich nicht bestätigt. Allerdings lagen die Begründungen der aggressiven Kinder seltener als die der nicht aggressiven Kinder auf Stufe 4. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass es weniger aggressive Kinder sind, die überdurchschnittlich weit im Vergleich zu ihrer Altersgruppe entwickelt sind. Das Ergebnis stützt damit insgesamt die Annahme eher nicht, dass sich Kinder mit problematischem Verhalten tendenziell auf niedrigeren Entwicklungsstufen des Selbstverständnisses befinden. In der Stichprobe lassen sich jedoch fast die Hälfte der Argumente (44%) Stufe 1 zuordnen. Das zeigt, dass viele Kinder sich selbst noch undifferenziert beschreiben. Darum ist es möglich, dass sich im Allgemeinen aggressive Kinder eher darin unterscheiden, wie sie sich beschreiben (Inhalte), als in der Qualität ihrer Aussagen (Struktur).

Ein weiteres interessantes Ergebnis ist, dass der Gruppenunterschied im Stufenniveau des Selbstkonzepts schichtspezifisch ist. Die aggressiven Kinder der Unter- und Mittelschicht beschreiben sich selbst seltener als die nicht aggressiven Kinder derselben Schicht auf dem Stufenniveau 4. Dieser Effekt lässt sich für die Oberschicht nicht bestätigen und bestätigt damit das Ergebnis in Kapitel 6.2, dass sich aggressive Kinder der Oberschicht in ihrem Entwicklungsniveau der sozialkognitiven Entwicklung nicht von nicht aggressiven Kindern unterscheiden.

Das Ergebnis bestätigt, dass Entwicklungsunterschiede zwischen aggressiven Kindern und nicht aggressiven Kindern im Niveau des sozialen Verstehens zum Teil durch den sozioökonomischen Status mitbedingt sind.

6.5.4.2 Selbstschemata

Die zweite Annahme der Untersuchung war, dass sich aggressive Kinder über andere inhaltliche Aspekte beschreiben als nicht aggressive Kinder. Zu den inhaltlichen Merkmalen des Selbstkonzepts, den Schemata, zeigen die Ergebnisse im Allgemeinen, dass sich die Kinder nicht primär über das aktive Schema beschreiben. Nach dem Entwicklungsmodell von Damon & Hart (1988) beziehen sich Kinder im Grundschulalter vor allem auf Aktivitäten in ihren Selbstbeschreibungen. In der Stichprobe dominieren hingegen das soziale Schema (34%) und das körperliche Schema (31%). Rund 20% der Kinder begründen ihre Selbstbeschreibungen psychologisch. Das aktive Schema wird von den Kindern nur in rund 15% der Fälle genannt. Das Ergebnis spricht folglich dafür, dass Kinder im Grundschulalter bereits über ein breiteres inhaltliches Repertoire verfügen, um sich selbst zu beschreiben, als das im ursprünglichen Modell von Damon & Hart angenommen wurde (Luder, 2002). Aggressive Kinder nennen dabei häufiger als nicht aggressive Kinder das aktive Schema, um sich selbst zu beschreiben. In keinem der anderen Schemata resultieren Gruppenunterschiede. Es ist wahrscheinlich, dass Aktivität für aggressive Kinder einen höheren Stellenwert besitzt als für nicht aggressive Kinder. So spielen aggressive Kinder häufiger allein (vgl. Kapitel 6.4) und haben von daher weniger Gelegenheiten, sich selbst über soziale oder psychologische Aspekte zu beschreiben. Der soziale Austausch und die Diskussion mit anderen sind notwendig, um an sich selbst bestimmte soziale und psychologische Eigenschaften identifizieren und beschreiben zu können. Bei den alters-, geschlechts- und schichtspezifischen Analysen zeigt sich, dass der Gruppenunterschied im Gebrauch des aktiven Selbstschemas in der Gruppe der 6- bis 8-jährigen Kinder liegt: Die aggressiven Kinder beziehen sich häufiger als die nicht aggressiven Kinder auf aktive Merkmale, um sich selbst zu beschreiben.

Die nicht aggressiven Kinder nennen im Gegensatz dazu eher soziale Aspekte als die aggressiven Kinder. Bei den 9- bis 10-jährigen Kindern argumentieren die aggressiven Kinder in ihren Selbstbeschreibungen hingegen seltener psychologisch als die nicht aggressiven Kinder. Das Ergebnis spricht dafür, dass die Inhalte des Selbstverständnisses altersspezifischer variieren als von Damon & Hart (1988) angenommen. Das Ergebnis, dass sich die jüngeren unauffälligen Kinder eher über soziale Merkmale beschreiben als die aggressiven Kinder, könnte zum anderen darauf hinweisen, dass die sozialen Beziehungen für die aggressiven Kinder einen niedrigeren Stellenwert haben.

Der Unterschied im aktiven Schema ist plausibel, wenn man berücksichtigt, dass aggressive Kinder in der Schule häufiger gemieden werden und eventuell weniger soziale Beziehungen haben (Bullock, 1992). Eine Folge davon könnte sein, dass sie sich selbst auch weniger über soziale Beziehungen und vermehrt über Aktivitäten beschreiben. Bei den 9- bis 10-jährigen Kindern gewinnen wahrscheinlich psychologische Aspekte zunehmend an Bedeutung für das Selbstverständnis. Das Ergebnis, dass sich die aggressiven älteren Kinder weniger als die nicht aggressiven über psychologische Merkmale beschreiben, ist interessant. Nach Damon & Hart (1988) gehen psychologische Argumente mit einem höheren Entwicklungsniveau einher. Demnach könnte das Ergebnis für eine Entwicklungsverzögerung sprechen.

Ein weiterer Befund ist, dass der Gruppenunterschied im Gebrauch des aktiven Selbstschemas schichtabhängig ist: Einzig die aggressiven Kinder in der Unterschicht beschreiben sich im Vergleich zu den nicht aggressiven Kindern der gleichen Schicht vermehrt über Aktivitäten. In der Mittel- und Oberschicht zeigt sich dieser Effekt nicht. Dieser Befund bestätigt noch einmal die Annahme, dass die Entwicklungsunterschiede zwischen aggressiven und nicht aggressiven Kindern im Niveau und im Inhalt des sozialen Verstehens zum Teil schichtabhängig sind (vgl. Kapitel 6.2; vgl. Hart & Edelstein, 1992). Die Ergebnisse der Arbeit sprechen damit zusammengefasst dafür, dass vor allem aggressive Kinder aus der Unterschicht in ihrem sozialen Verstehen entwicklungsverzögert sind. Dieser Befund ist besonders interessant in Hinblick auf mögliche Selektionsfolgen für diese Kinder in der weiteren schulischen Entwicklung (vgl. Vellacott & Wolter, 2002).

6.5.4.3 Selbstwert

Die dritte Annahme der Untersuchung war, dass aggressive Kinder ihren positiven sowie ihren negativen Selbstwert über andere inhaltliche Merkmale beziehen als nicht aggressive Kinder. Die Kinder definieren ihren positiven Selbstwert über andere inhaltliche Merkmale als ihren negativen Selbstwert. Rund 40% der Kinder (41%) beschreibt ihren positiven Selbstwert über Merkmale, die sich auf Aktivitäten beziehen. So waren beispielsweise viele Kinder auf ihre schulischen Leistungen stolz. Rund ein weiteres Drittel der Kinder (30%) ist auf psychologische Qualitäten an sich selbst stolz, beispielsweise dass sie gute Zuhörer sind. Ein gutes Viertel der Kinder (24%) ist auf körperliche Attribute an sich selbst stolz, beispielsweise darauf, einen schönen Mund zu haben. Soziale Aspekte spielen hingegen eine untergeordnete Rolle. Nur rund 4% beziehen sich auf soziale Eigenschaften, wenn sie danach gefragt werden, was sie an sich selbst mögen. Merkmale, mit denen die Kinder an sich selbst unzufrieden sind (negativer Selbstwert), sind hingegen zu rund 36% psychologische, zu rund 23% körperliche Mängel und zu rund 22% Mängel, die sich auf soziale Qualitäten beziehen.

Mangelnde Fähigkeiten bei der Durchführung von Aktivitäten werden von rund 20% der Kinder genannt. Beim positiven Selbstwert dominieren also aktive Merkmale, während beim negativen Selbstwert unterschiedliche Aspekte wichtig sind. Das Ergebnis stützt für den positiven Selbstwert die Annahme von Damon & Hart (1988), dass Aktivitäten bei Kindern im Grundschulalter eine bedeutsame Rolle spielen. Es ist interessant, dass das für die negativen Aspekte beim Selbst nicht gilt. Der positive Selbstwert ist stark durch gesellschaftliche und Gruppenkonventionen bestimmt. Es ist möglich, dass dies weniger für den negativen Selbstwert gilt.

Die Annahme, dass sich aggressive Kinder sowohl in ihrem positiven als auch in ihrem negativen Selbstwert von den nicht aggressiven Kindern unterscheiden, bestätigt sich nicht. Es resultieren weder beim positiven noch beim negativen Selbstwert Unterschiede zwischen aggressiven und nicht aggressiven Kindern. Die Ergebnisse zeigen jedoch altersspezifische Gruppenunterschiede beim positiven Selbstwert. Die jüngeren aggressiven Kinder definieren ihren positiven Selbstwert häufiger über aktive Merkmale als die jüngeren nicht aggressiven Kinder. Ein typisches Beispiel ist, dass sie darauf stolz sind, schon so gut im Fussball oder im Gameboy-spielen zu sein. Die älteren Kinder unterscheiden sich nicht hinsichtlich der Frage danach, worauf sie stolz sind. Das Ergebnis ist plausibel, weil Aktivitäten für jüngere Kinder im Allgemeinen einen höheren Stellenwert haben, während für ältere Kinder soziale und psychologische Aspekte zunehmend an Bedeutung gewinnen. Aggressive Kinder lassen sich häufig durch ein höheres Aktivitätsniveau kennzeichnen. Demzufolge ist es nicht verwunderlich, dass sie auch ihren positiven Selbstwert darüber definieren. Beim negativen Selbstwert zeigt sich ein geschlechtsspezifischer Gruppenunterschied. Die aggressiven Jungen berichten häufiger als die nicht aggressiven Jungen, dass sie mit der Ausübung bestimmter Aktivitäten an sich selbst unzufrieden sind. Auch dieses Ergebnis ist verständlich, wenn man berücksichtigt, dass sich Jungen wahrscheinlich im Allgemeinen häufiger über Aktivitäten definieren als Mädchen. Demzufolge kennzeichnen sich insbesondere aggressive Jungen durch eine andere Auffassung bei der Beschreibung ihres negativen Selbstwerts.

Die Hypothesen der Untersuchung waren, dass sich aggressive Kinder im Vergleich zu nicht aggressiven Kindern insgesamt auf einer niedrigeren Entwicklungsstufe des Selbstkonzepts befinden und sich selbst über andere inhaltliche Merkmale beschreiben. Es wurde auch angenommen, dass aggressive Kinder ihren Selbstwert häufiger über körperliche und Handlungsmerkmale definieren als nicht aggressive Kinder. Die Ergebnisse zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich diese drei Hypothesen zum Teil bestätigen liessen.

Die Annahme, dass sich aggressive Kinder durchschnittlich auf einem niedrigeren Stufenniveau in ihrem Selbstkonzept befinden, konnte jedoch insgesamt nicht gestützt werden.

Das Ergebnis widerspricht damit der zu Beginn formulierten theoretischen Annahme eines Entwicklungsrückstands im Niveau des Selbstverstehens. Aggressive Kinder beschrieben sich selbst mehr über Aktivitäten. Das Ergebnis bestätigt damit die zweite Annahme der Untersuchung, dass sich aggressive Kinder in den Inhalten, mit denen sie sich selbst beschreiben, von nicht aggressiven Kindern unterscheiden. Das ist ein plausibler Befund, denn zum einen sind aggressive Kinder auch häufig (hyper)aktiv und beschreiben sich folglich eher über Aktivitäten. Zum anderen haben aggressive Kinder auch häufig problematische Beziehungen zu Gleichaltrigen (vgl. Kapitel 6.4). Dies könnte dazu führen, dass sie sich auch weniger über soziale Beziehungen definieren und mehr über Aspekte an sich selbst, die sie allein ausführen können. In der Literatur werden soziale Beziehungen zu Mitschülern als wichtiger Indikator für die Selbstachtung von Kindern im Grundschulalter angesehen (Mussen et al., 1993). Es wäre möglich, dass sich aggressive Kinder auch deshalb weniger über soziale und vermehrt über aktive Merkmale beschreiben.

Die dritte Annahme der Untersuchung bezog sich auf Unterschiede zwischen aggressiven und nicht aggressiven Kindern in ihrem Selbstwertgefühl. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die Kinder insgesamt nur geringfügig in ihrem Selbstwert voneinander unterscheiden. Es ergaben sich jedoch alters- und geschlechtsspezifische Effekte: Beim positiven Selbstwert definierten sich die 6- bis 8-jährigen aggressiven Kinder häufiger als die nicht aggressiven Kinder über Aktivitäten, und die aggressiven Jungen beschrieben Mängel an sich selbst häufiger über Aktivitäten als nicht aggressive Jungen. Das Ergebnis widerspricht damit insgesamt eher Forschungsergebnissen, die einen negativen bzw. positiven Zusammenhang zwischen Selbstwert und aggressivem Verhalten aufzeigen konnten. Allerdings ist in der Untersuchung auch eher der Zusammenhang zwischen strukturellen und inhaltlichen Merkmalen im Selbstverständnis und Aggression untersucht worden, und weniger die Beziehung zwischen einer globalen Selbstbewertung (im Sinne von „positiv“ versus „negativ“) und aggressivem Verhalten. Es ist auch möglich, dass sich keine Gruppenunterschiede im Selbstwert ergeben haben, weil in der Untersuchung der allgemeine Zusammenhang zwischen Selbstwert und Aggression erfasst wurde. Es ist denkbar, dass eher differenzielle Zusammenhänge zwischen diesen beiden Variablen bestehen, und zwar in Abhängigkeit von dem Motiv, das dem aggressiven Verhalten zugrunde liegt. So könnte beispielsweise ein angstmotiviert aggressives Kind einen eher negativen Selbstwert haben. Dies wäre bei einem intentional aggressiven Kind, das zu Selbstüberschätzungen neigt, hingegen weniger der Fall: Dieses Kind hätte vielleicht eher einen positiven Selbstwert. In einer Folgeuntersuchung könnten diese differenziellen Zusammenhänge analysiert werden.