

2. Aggressives Verhalten bei Grundschulern

Der Begriff des aggressiven Verhaltens umfasst eine Reihe von qualitativ sehr unterschiedlichen Verhaltensweisen. Zunächst wird das für Jungen typische offen aggressive Verhalten näher betrachtet. Anschließend tritt das relational aggressive Verhalten in den Fokus, welches traditionell eher Mädchen zugeschrieben wird. Des Weiteren ist zu diskutieren, welche personalen und situativen Einflussfaktoren eine Rolle bei der Genese und Verfestigung aggressiven Verhaltens über den Entwicklungsverlauf hinweg spielen.

2.1 Offen aggressives Verhalten bei Jungen

Der Facettenreichtum aggressiven Verhaltens deutet sich bereits bei dem Versuch einer Begriffsbeschreibung an. Bis zum heutigen Tag existiert keine allgemein gültige Definition, vielmehr herrscht eine Diversität verschiedener Ansätze sowie nicht deckungsgleicher Begriffe vor. Dimensionen, die bei den unterschiedlichen Definitionsansätzen häufig berücksichtigt werden, sind solche die auf Verhaltenskategorien, Handlungsintentionen, zugefügtem Schaden und anschließendem sozialem Urteil basieren. Eine der klassischen Definitionen versteht unter Aggression „a behavior that is aimed at harming or injuring another person or persons“ (Parke & Slaby, 1983, zitiert nach Coie & Dodge, 1998). Allen Definitionen ist gemein, dass es sich um ein Verhalten mit Schädigungsabsicht handelt und dass das Verhalten vom Opfer als verletzend empfunden wird. Aggression umfasst somit Einstellungen oder Absichten (Motivation), Emotionen und Verhaltensweisen (Scheithauer, 2003). Studien jüngerer Datums unterscheiden vor allem darin, *wie* solche Schädigungen und Verletzungen anderen Personen zugefügt werden. Dabei umfasst *offen aggressives Verhalten* all jene Formen von aggressiven Handlungen, die andere Personen durch körperliche Übergriffe wie „schlagen, hauen, treten und schubsen“ oder unter verbaler Androhung solcher Attacken wie „schreien, brüllen, drohen“ schädigen oder verletzen (Crick, Casas & Mosher, 1997).

Traditionellerweise wird Jungen nachgesagt, im Vergleich zu Mädchen eher solche Formen der offenen Aggression anzuwenden. Um die Frage „Do girls manipulate and boys fight?“ zu beantworten, untersuchten Björkquist, Lagerspetz und Kaukiainen (1992) drei Alterskohorten. Bei den 8-Jährigen ($N = 85$) und 15-Jährigen ($N = 127$) setzten Jungen signifikant häufiger offen aggressives Verhalten ein als Mädchen. Dies galt auch für die Kohorte ($N = 167$) der 11-Jährigen (Lagerspetz, Björkquist & Peltonen, 1988). In Ergänzung dazu berichten Crick und Grotpeter (1996) bei $N = 474$ befragten Dritt- bis Sechstklässlern in

den USA, dass Jungen signifikant häufiger Opfer offen aggressiven Verhaltens wurden als Mädchen, $F(1, 470) = 6.0; p < .05$. Diese Befunde werden durch Metaanalysen unterstützt. Bettencourt und Miller (1996) kamen nach Durchsicht von $K = 64$ Originalstudien aufgrund einer Effektstärke von $d = .24$ zu dem Ergebnis, dass sich Männer aggressiver verhalten als Frauen. Eingang in die Metaanalyse fanden alle Originalstudien, deren Probandinnen und Probanden nicht jünger als 14 Jahre waren. Darüber hinaus zeigten die Ergebnisse, dass diese Geschlechtsunterschiede nur für neutrale Situationen galten, sich jedoch signifikant verringerten, wenn eine Provokation vorausging ($Q_b(1) = 6.65; p < .01$). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass konsistente Geschlechtsunterschiede bei körperlich aggressivem Verhalten ab etwa vier Jahren auftauchen, wobei sich die ausgeprägte körperliche Aggressivität der Jungen im Vorschulalter bis zum Ende der Grundschulzeit fortsetzt. Um das elfte Lebensjahr tritt offen aggressives Verhalten besonders häufig auf, wird danach aber seltener (zusammenfassend dargestellt bei Salisch, Ittel & Bonekamp, 2005; Petermann, 1998).

2.2 Relational aggressives Verhalten bei Jungen

In den letzten Jahren ist eine weitere Form des aggressiven Verhaltens immer mehr ins Blickfeld der Wissenschaft gerückt. Dabei geht es um eine „verdeckte“ Art aggressiven Handelns, das beziehungsschädigendes Verhalten auch relationale Aggression genannt wird. Werner, Bigbee und Crick (1999) definieren *relationale Aggression* als ein Verhalten, das die Beziehung einer Person zu Gleichaltrigen oder die Gefühle der sozialen Zugehörigkeit und Akzeptanz beschädigt. Scheithauer (2003) fasst die Terminologien indirekte, soziale und relationale Aggression unter dem Begriff der *unprototypischen Aggression* zusammen. Den Begriffen gemein ist, dass sie sich alle auf die Schädigung einer Person über ihre soziale Bezugsgruppe beziehen, beispielsweise durch soziale Manipulation, Verleumdung, Ausschluss oder durch das Verbreiten von Gerüchten (ähnlich Crick et al., 1997).

Dem relational aggressiven Verhalten eilt der Ruf einer „femininen“ Aggression voraus, was nur bedingt gültig ist. In einer Metaanalyse über $K = 35$ Primärstudien konnte Scheithauer (2003) ein Überwiegen der Mädchen gegenüber den Jungen hinsichtlich des Ausmaßes unprototypischer Formen der Aggression bestätigen. Einschränkend nennt der Autor jedoch Moderatoreffekte: Demnach wiesen Studien zur relationalen Aggression ein leichtes Überwiegen der Jungen nach, Studien zur indirekten und sozialen Aggression hingegen ein Überwiegen der Mädchen. Vor allem Studien aus Australien, Skandinavien, den USA und Kanada unterstrichen das Überwiegen der Mädchen. Zusätzlich zu den

Metaanalysen liefern querschnittliche Feldstudien Hinweise, dass auch Jungen relational aggressives Verhalten nicht fremd ist. Laut Crick und Grotpeter (1996) wurden gleichermaßen Jungen wie Mädchen Opfer relationaler Aggression ($M_{\text{boys}} = 2.27, SD = .90$; $M_{\text{girls}} = 2.27, SD = .90$). Bei einer zweimaligen Befragung von $N = 314$ italienischen Grundschulkindern (8-10 Jahre) innerhalb eines Schuljahres konnten Tomada und Schneider (1997) belegen, dass Jungen von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern sowohl als offen ($t_1(311) = 8.53, p < .001$; $t_2(311) = 8.39, p < .001$) wie auch als relational aggressiver ($t_1(311) = 2.68, p < .05$; $t_2(311) = 2.21, p < .05$) eingestuft wurden als Mädchen. Zu dem Schluss, dass Jungen sowohl offen ($t = 154.09, df = 902; p < .001$) wie auch relational aggressiver ($t = 16.15, df = 902; p < .001$) sind als Mädchen, gelangten auch Henington, Hughes, Cavell und Thompson (1998) bei einer Untersuchung an $N = 904$ Zweit- und Drittklässlern in den USA.

Da im Verlauf des Grundschulalters – mit zunehmenden kognitiven und sozialen Fertigkeiten – Jungen (und Mädchen) immer häufiger indirekte oder sozial manipulative Aggressionsformen einsetzen (Björkqvist et al., 1992), stehen im Rahmen dieser Arbeit sowohl *offen* wie auch *relational* aggressive Verhaltensweisen von Jungen im Fokus.

2.3 Personale und situative Einflussfaktoren

Zur Genese aggressiven Verhaltens liegen eine Reihe unterschiedlicher Erklärungsansätze vor. Zu den eng umschriebenen psychologischen Theorien, die versuchen, die Entstehung von aggressivem Verhalten zu erläutern, zählen die psychoanalytische Triebtheorie, die Aggressions-Frustrations-Theorie und das Lernen durch Imitation aggressiver Vorbilder. Bei der *psychoanalytischen Triebtheorie* setzt Freud (1994) dem Lebenstrieb (Eros), der für Energie und Wachstum sorgt, den Todestrieb (Thanatos), der nach der Selbstzerstörung des Individuums strebt, entgegen. Der Todestrieb werde oft in Gestalt der Aggression gegen andere nach außen umgelenkt. Bei einer Katharsis werden die angestauten Triebenergien in kleinen Mengen und auf sozial akzeptierte Weise abgegeben. Trotz der Kritik, die Katharsistheorie ermögliche keine Vorhersagen, ob Aggressionen auftreten und welche Form sie annehmen, wird diese These im Zusammenhang mit der Interaktivität bei Computerspielen erneut untersucht (zusammenfassend bei Sherry, 2001). Gemäß der *Aggressions-Frustrations-Theorie* ist Aggression erworben, entstanden als Reaktion auf Frustrationserlebnisse. Laut Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears (1939) tritt Frustration auf, wenn die Ausführung einer Zielreaktion unterbrochen oder blockiert wird. Je größer die gegenwärtige und angesammelte Frustration, um so stärker die daraus resultierende aggressive Reaktion. Relativiert wurde die These dahingehend, dass nicht auf jede

vorangegangene Frustration aggressives Verhalten erfolgt. Entscheidend sind die eigene Wahrnehmung der Frustration sowie die drohende Bestrafung des aggressiven Verhaltens. Mit dem *Lernen durch Imitation aggressiver Vorbilder* beschreibt Bandura (2002), dass Aggression – wie viele andere Verhaltensweisen – erlernt werden. Neben der Beobachtung attraktiver Modelle spielen auch der Einfluss von Belohnung und Bestrafung sowie soziale Normen eine Rolle beim Erwerben der Verhaltensweisen. Die Erweiterung dieser These zur *Sozialen Lerntheorie* findet im Zusammenhang mit gewalthaltigen Computerspielen viel Beachtung und wird in Kapitel 4 ausführlich diskutiert.

In jüngster Zeit erfahren jedoch vor allem solche Erklärungsansätze zum aggressiven Verhalten Aufmerksamkeit, die sich nicht auf einen Kausalaspekt konzentrieren, sondern mehrere Determinanten gleichzeitig berücksichtigen. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang die Arbeit von Coie und Dodge (1998), die basierend auf einem multifaktoriellen Rahmenmodell, Theorien verschiedenster Teildisziplinen mit entwicklungsbedingten Veränderungen in einer stringenten Zusammenschau präsentiert. Daran anknüpfend schlagen Dodge und Pettit (2003) ein *transaktionales biopsychosoziales Modell* vor, um die Entwicklung chronischer Verhaltensstörungen (*conduct disorder*) angemessen zu erklären. Aus Abbildung 2.1 geht hervor, dass reziproke Beziehungen zwischen genetischer Veranlagung, aktuellen Kontextbedingungen und individueller Lebenserfahrung im Zeitverlauf zu immer wiederkehrenden Konstellationen führen, welche die Entwicklung von antisozialem Verhalten hemmen oder fördern. Kognitive und emotionale Prozesse beim Kind, einschließlich des Wissenserwerbes und der Verarbeitung sozialer Informationen, sind Mediatoren, die ihrerseits die Beziehung zwischen Lebenserfahrungen und Verhaltensauffälligkeiten beeinflussen. Anhand eines ähnlichen Modells erklärt Petermann (1998) die Aktualgenese aggressiven Verhaltens bei Kindern. Die Rolle von Risiko- oder Schutzfaktoren im Entwicklungsverlauf modellieren Loeber (1990), sowie im Bereich der Entwicklungspsychiatrie Herpertz-Dahlmann, Resch, Schulte-Markwort und Warnke (2003).

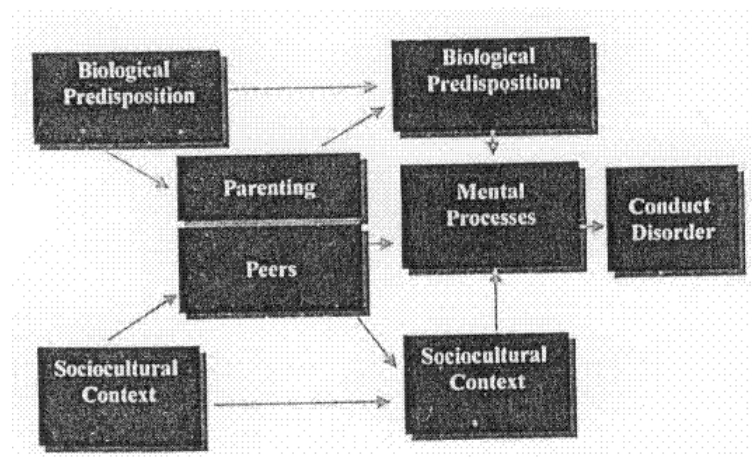


Abbildung 2.1. Biopsychosoziales Modell zur Entstehung von *conduct disorder* nach Dodge & Pettit (2003, S. 351)

Unabhängig davon, welches der Erklärungsmodelle als gültig betrachtet wird, beschreibt eine Vielzahl an Theorien *personale* und *situative* Faktoren, denen bei der Entstehung und Verfestigung aggressiven Verhaltens eine Schlüsselrolle zukommt. Im Folgenden werden einige ausgewählte Einflussfaktoren vorgestellt.

2.3.1 Sozioökonomischer Status und Wohnumfeld

Zu dem soziokulturellen Kontext im Modell von Dodge und Pettit (2003) zählen der sozioökonomische Status und das Wohnumfeld. Als sozioökonomischer Status wird die Stellung einer Person innerhalb der Gesellschaft verstanden, definiert durch das Einkommen, den Beruf und gelegentlich auch das Ausbildungsniveau. Soll bei Studien der sozioökonomische Status von Kindern kontrolliert werden, ist es üblich, den der Eltern zu ermitteln. Das Wohnumfeld schließt strukturelle und kulturelle Merkmale der Wohngegend beziehungsweise des Stadtteils oder der Gemeinde ein. Untersuchungen zeigen, dass ein Einfluss des sozioökonomischen Status und des Wohnumfeldes auf aggressives Verhalten von Kindern zumindest nicht auszuschließen ist. Kupersmidt, Griesler, DeRosier, Patterson und Davis (1995) interviewten 1.271 Schulkinder der zweiten bis fünften Klasse in den USA. Sie fanden heraus, dass zwischen Familientyp und aggressivem Verhalten in Kindheit und Jugend ein Zusammenhang bestand, $F(7, 1239) = 26.6, p < .0001$. Darüber hinaus wiesen sie einen signifikanten Interaktionseffekt aus Familientyp \times Wohnumfeld nach, $F(7, 1239) = 2.95, p < .01$. Allerdings lag kein signifikanter Haupteffekt für Wohnumfeld vor. Hingegen bestätigten Beyers, Bates, Pettit und Dodge (2003) ebenfalls in den USA einen Einfluss des

Wohnumfelds. Bei $N = 585$ befragten Kindern und Eltern im Rahmen des *Child Development Projects* standen höhere „neighborhood - residential instability“ mit verstärktem „externalizing behavior“ bei den 11-Jährigen ($r = .17^{**}$), den 12-Jährigen ($r = .27^{**}$) und den 13-Jährigen ($r = .15^*$) in Zusammenhang, genauso wie „neighborhood – structural disadvantage“ ($r_{11} = .31^{**}$; $r_{12} = .38^{**}$ und $r_{13} = .25^{**}$). Diese widersprüchlichen Ergebnisse können auch auf unterschiedliche Operationalisierungen des sozioökonomischen Status beziehungsweise des Wohnumfeldes zurückzuführen sein.

2.3.2 Kognitive Wertvorstellungen

Hinter dem im Modell mit „Mental Processes“ betitelten Einflussfaktor verbirgt sich das von Dodge und Pettit (2003) formulierte *Soziale Informationsverarbeitungsmodell*. Demnach erwerben Kinder im Laufe der Entwicklung durch ihre Auseinandersetzung mit der Umwelt Wissen über Beziehungen und soziale Interaktionen (*social knowledge*). Dieses Wissen wird in Form von Schemata (bzw. Skripten) gespeichert und dient als Richtlinie und Handlungsanweisung bei zukünftigen sozialen Interaktionen. Die idiosynkratische Art und Weise, auf die ein Kind soziale Informationen verarbeitet, fungiert als Moderator bei der Wahrnehmung der Umwelt. Ein wichtiger Aspekt des *social knowledge* ist, inwieweit aggressives Verhalten als angemessen betrachtet wird (Dodge & Pettit, 2003).

In Anlehnung an die soziale Informationsverarbeitungstheorie untersuchten Huesmann und Guerra (1997) den Einfluss *kognitiver Wertvorstellung*. „By the term normative belief, we mean an individual’s own cognition about the acceptability or unacceptability of a behavior“ (S. 409). Solche kognitiven Wertvorstellungen dienen dazu, die korrespondierenden Handlungen zu regulieren, indem sie vorschreiben, welches akzeptable und welches verbotene Verhaltensweisen sind. Im Rahmen ihrer Längsschnittstudie befragten Huesmann und Guerra (1997) insgesamt 1.015 Zweit-, Dritt- und Fünftklässler in den USA zwischen 1990 und 1993, drei Mal im Abstand von jeweils einem halben bis einem Jahr. Bei der jüngeren Kohorte, den ursprünglichen Zweitklässlern, sagte das aggressive Verhalten der ersten Erhebungen die kognitiven Wertvorstellungen der dritten Erhebung vorher ($\beta = .20$; $p < .001$). Hingegen erklärten bei den beiden älteren Kohorten, den ursprünglichen Dritt- und Fünftklässlern, sowohl frühes aggressives Verhalten ($\beta_{3.Kohorte} = .68^{***}$; $\beta_{5.Kohorte} = .60^{***}$) wie auch frühe kognitive Wertvorstellungen ($\beta_{3.Kohorte} = .08^*$; $\beta_{5.Kohorte} = .16^{***}$) späteres aggressives Verhalten. Daher schlussfolgert das Autorenpaar, dass junge Kinder ihre kognitiven Wertvorstellungen basierend auf ihrem eigenen Verhalten und dessen Konsequenzen hin entwickeln. Folglich sind die kognitiven

Wertvorstellungen zunächst nicht stabil und können anhand früheren aggressiven Verhaltens vorhergesagt werden. Haben sich die kognitiven Wertvorstellung im Entwicklungsverlauf dann jedoch herauskristallisiert, werden sie stabiler ($\beta_{3,\text{Kohorte}} = .27^{***}$; $\beta_{5,\text{Kohorte}} = .23^{***}$) und können nachfolgendes aggressives Verhalten vorhersagen.

2.3.3 Peer-Beziehungen

Der Einfluss der Gleichaltrigen – *Peers* im Modell von Dodge und Pettit (2003) – auf aggressives Verhalten wird in vielen Studien dokumentiert. Mittels soziometrischer Wahlen unter Gleichaltrigen lässt sich ermitteln, wie aggressiv, beliebt oder unbeliebt die Kinder von ihren Klassenkameraden eingeschätzt werden. Aus der Differenz der Anzahl aller Beliebt- und Unbeliebtennungen wird die *soziale Präferenz* eines Kindes errechnet, das heißt ein Index für dessen Beliebtheit in der Klasse. Zusätzlich lässt sich anhand der Summe der Nennungen der *soziale Einfluss* ermitteln, ein Wert an dem abzulesen ist, wie „auffällig“ beziehungsweise wie „präsent“ ein Kind für seine Mitschülerinnen und Mitschüler ist. Darüber hinaus ermöglichen die beiden Dimensionen soziale Präferenz und sozialer Einfluss die Einteilung der Heranwachsenden in Gruppen der *durchschnittlichen, beliebten* (popular), *zurückgewiesenen* (rejected), *kontroversen* (controversial) und *nicht wahrgenommenen* (neglected) Kinder (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Die Einteilung in diese Gruppen, auch *sozialer Status* genannt, erwies sich über einen Zeitraum von fünf Jahren als moderat stabil (Coie & Dodge, 1983).

Dennoch handelt es sich bei dem sozialen Status der zurückgewiesenen Jungen nicht um eine homogene Gruppe. Bei $N = 98$ befragten Jungen (5-7 Jahre) ergaben wiederholte soziometrische Wahlen im Verlauf eines Jahres, dass sich die Gruppe der zurückgewiesenen Jungen in weitere Subgruppen unterteilen lies. In die Untergruppe der als signifikant aggressiver ($F(15, 266) = 26.78, p < .001$), impulsiver und nicht kooperativ wahrgenommenen Jungen fielen 48% aller Befragten (Cillessen, van Ijzendoorn, van Lieshout & Hartup, 1992). Außerdem erwies sich die Ablehnung durch die Peers dann als besonders stabil, wenn sie in Kombination mit aggressivem Verhalten stand ($\chi^2(1, N = 97) = 5.37, p < .02$). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Warman & Cohen (2000), die ebenfalls den Zusammenhang zwischen Ablehnung durch Peers und aggressivem Verhalten untersuchten. Allerdings betrachteten sie im Abstand von einem Jahr die vier Gruppen der *nie aggressiven, stabil, wechselnd* und der *neuerlich aggressiven* Kinder ($N = 212$, 2.-5. Klasse). Schüler, die als aggressiv von ihren Klassenkameraden eingestuft wurden, erhielten zu beiden Messzeitpunkten deutlich mehr Ablehnung als nicht aggressive Kinder ($F(3, 208) = 5.32, p <$

.01). Diese Effekte bestätigte die Forschungsgruppe um Dodge (Dodge, Lansford, Salzer, Bates, Pettit, Fontaine & Price, 2003) ebenfalls anhand zweier Längsschnittprojekte. Im ersten Projekt wurden 1259 Schüler der 1.-3. Klasse befragt und erneut vier Jahre später. Kindern, die in der ersten Klasse von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern abgelehnt wurden (soziometrische Wahlen), bescheinigten die Lehrkräfte in der 5. Klasse doppelt so viel Aggressivität, wie denjenigen, die nicht abgelehnt wurden ($F(1, 181) = 4.37, p < .05; M = 11.33, M = 6.60$). Im zweiten Projekt begleitete die Forschungsgruppe 2585 Jungen und Mädchen vom Kindergarten bis zur 3. Klasse (5-8 Jahre) und konnte die Ergebnisse des ersten Projektes replizieren. Zusätzlich deutete sich ein Moderatoreffekt für die Ablehnung durch Gleichaltrige an: Peerablehnung verstärkte antisoziales Verhalten nur bei denjenigen Kindern, die bereits zu Beginn des Projektes zu Aggressionen neigten.

Langfristig trägt Ablehnung durch die Gleichaltrigen zur Vorhersage von aggressivem Verhalten und antisozialen Verhaltensstörungen im Jugendalter bei (Kupersmidt, Coie & Dodge, 1990).

2.3.4 Schulleistung, Klassenklima, Selbstwert

Ebenfalls zu dem Einflussfaktor *Peers* des biopsychosozialen Modells lassen sich – im weitesten Sinne – das Schulklassenklima und die damit einhergehenden Schulleistungen und der Selbstwert der Kinder zählen. Der Schulbesuch ist für Kinder mit dem Erwerb neuer Rollen, Bezugspersonen, Vergleichsgruppen und Normen verbunden und erfordert vielfältige und neuartige Lern- und Anpassungsleistungen. Für die Genese des Selbstkonzeptes sind die Erfahrungen der ersten Schuljahre, insbesondere die zunehmende Nutzung sozialer Vergleichsinformationen für die Selbsteinschätzung, von ausschlaggebender Bedeutung (Helmke, 1991). Protektiv kann ein sogenanntes Mastery-Klassenklima sein, das durch individualisierte Lehrer-Schüler-Beziehungen und supportive Schüler-Schüler-Beziehungen gekennzeichnet ist. Ein solches *Klassenklima* fördert die schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen ($\beta = .23$), wie eine Längsschnittstudie mit drei Messzeitpunkten im Abstand von jeweils einem Jahr an $N = 842$ Schülerinnen und Schülern ($M = 14.2$ Jahre zu t_1) in 62 Klassen ergab (Satow, 1999). In der bereits zitierten Studie von Kassis (2003) konnte der Autor anhand eines Strukturmodells „Täter physischer Gewalt“ zeigen, dass negative Beziehungen zu Lehrpersonen ($\beta = -.29$) und negative Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern ($\beta = -.19$) zu Disziplinierungsproblemen führten. Diese standen wiederum mit geringerem Selbstvertrauen in Zusammenhang ($\beta = -.17$), wobei

Selbstvertrauen und emotionales Selbstbild ebenfalls eng verknüpft waren ($\beta = .75$). Schließlich erbrachten die Ergebnisse, dass Gewalttäter im Schulkontext ein deutlich negativ gefärbteres emotionales Selbstbild hatten als gewaltfreie Jungen ($\beta = -.39$).

Langfristige negative Wirkungen fehlender schulischer Anpassung und Verhaltensstörungen fanden Kokko und Pulkkinen (2000). Bei einer Längsschnittstudie wurden zunächst Kinder im Alter von 8 Jahren befragt und erneut dann als Jugendliche und Erwachsene mit 14, 27 und 36 Jahren ($N = 311$). Im ermittelten Strukturgleichungsmodell, in das schlechte Schulleistungen, mangelndes Interesse an Schularbeiten, Sanktionen in der Schule sowie Schulschwänzen einfließen, stand diese mangelnde Anpassung im Alter von 14 Jahren in direkter Beziehung zur Langzeitarbeitslosigkeit im Alter von 27-36 Jahren ($\beta = .31$). Gleichzeitig konnten aggressives Verhalten im Alter von 8 Jahren die mangelnde schulische Anpassung im Alter von 14 Jahren vorhersagen ($\beta = .53$).

Konform mit Befunden, die einen niedrigeren *Selbstwert* bei aggressiven Kindern nahe legen, geht die Studie von Lochman & Lampron (1986). Die Autoren berichteten, bei den im Durchschnitt 10 Jahre alten Schülern, dass die aggressiven Jungen ($n = 20$) einen niedrigeren Selbstwerte aufwiesen als die nicht-aggressiven ($n = 18$) Geschlechtsgenossen ($F = 8.3, p < .01$). Hingegen postulieren Baumeister und Boden (1998), dass nicht ein niedriger, sondern ein hoher Selbstwert mit aggressivem Verhalten in Verbindung stehe. Wobei nicht ein hoher Selbstwert an sich direkt mit aggressivem Verhalten zusammenhänge, sondern eine Kombination aus unrealistisch überhöhten Selbstwert und der Gefahr, dass dieser durch Bewertung Außenstehender sowie negative Urteile in Frage zu stellen sei. Darüber hinaus, betonen die Autoren die bedeutende Rolle der Selbstkontrolle, „thus violent and aggressive behavior may be viewed as one important type of failure to regulate behavior“ (Baumeister & Boden, 1998, S. 132). In einem Review der gleichen Forschungsgruppe trugen Baumeister, Smart und Boden (1996) Belege für ihre diesbezüglichen Thesen zusammen. Entscheidend ist auch die Frage nach der Stabilität des Selbstwertes. Junge Erwachsene mit hohem, aber instabilem Selbstwert reagierten defensiv und ablehnend auf negative Beurteilung, hingegen solche mit niedrigem, aber instabilem Selbstwert eher akzeptierend (Kernis; Cornell; Sun; Berry & Harlow, 1993).

Zu resümieren bleibt, dass sich die Beziehung zwischen Selbstwert und aggressivem Verhalten – in Abhängigkeit des Alters der befragten Kinder und der verwendeten Skala – komplex gestaltet. Aufgrund der gefundenen Zusammenhänge erscheint es jedoch, trotz zum

Teil widersprüchlicher Ergebnisse, lohnenswert, den Selbstwert bei der Entstehung und Verfestigung von aggressivem Verhalten zu berücksichtigen.

2.3.5 Emotionsregulation

Zwar berücksichtigen Dodge & Pettit (2003) in ihrem Modell die Interaktion aus Emotionen und Kognitionen im Rahmen der sozialen Informationsverarbeitungstheorie, jedoch mit einer stärkeren Gewichtung der *Mental Processes*. Da Emotionen in engem Bezug zu aggressivem Verhalten stehen, soll – in Anlehnung an einige der oben zitierten Entstehungsmodelle – den Emotionen eine zentralere, eigenständige Rolle zugesprochen werden. Etwas lapidarer ausgedrückt, sollte in der graphischen Darstellung des Modells ein weiteres Kästchen *Emotional Processes* hinzugefügt werden. Dabei wird der Emotion Ärger eine zentrale Bedeutung zuteil. Zur Aktualgenese von Ärger bei Kindern, sowie der Emotionsregulierung im Entwicklungsverlauf, sei auf von Salisch (2000a) verwiesen. Die Autorin postuliert drei logische Beziehungen zwischen ärgerlichen Gefühlen und aggressivem Verhalten. Zum einen ein „instrumentelles“ schädigendes Verhalten, das nicht auf Gefühlen des Ärgers beruht. Zum anderen einen reinen Ärger, der nicht in aggressivem Verhalten sondern in konstruktiven Handlungen mündet und zum dritten ärgerliche Gefühle, die zu aggressivem Verhalten führen.

Da Ärger ein häufiges Gefühl in zwischenmenschlichen Beziehungen ist, erscheint vor allem interessant, wie Kinder damit umgehen, wenn sie sich über ihre beste Freundin oder ihren besten Freund ärgern. Anhand des Fragebogens zu den *Kindlichen Ärgerregulierungsstrategien KÄRST* stellte von Salisch (2000a) fest, dass bei $N = 141$ Schulkindern der 3., 5. und 6. Klasse aus Berliner Grundschulen, die Elf- und Zwölfjährigen ($F(2, 121) = .527; p = .00$) eher die Ärgerregulierungsstrategien (Faktorebene) einsetzten, die auf *Distanzierung* gegenüber dem Ärgerverursacher oder dem ärgerlichen Geschehen abzielten, als die Neun- bis Zehnjährigen ($F(2, 127) = .581; p = .00$). Gleichzeitig fand ein Rückgang der *körperlichen* Formen der Auseinandersetzung – Schubsen, Treten, Hauen (Itemebene) – vor allem zwischen zehn und elf Jahren statt. Bei den Zwölfjährigen stieg die Neigung zu diesen körperlich schädigenden Verhaltensweisen dagegen wieder leicht an, $F(2, 120) = .69, p = .00$. *Verbal* konfrontierende Äußerungen ging dagegen nicht zurück, ebenso wenig wie *Intrigen* und *Rachedgedanken*. Eine Nachfolgeuntersuchung an 85 der ursprünglich befragten Jugendlichen im Alter von 14 bis 19 Jahren dokumentierte die hohe Stabilität der körperlich konfrontativen Strategien ($\beta = .55, t = 4.05$) und der Neigung zu Selbstvorwürfen ($\beta = .81, t = 3.77$) im Vergleich zu der Strategie, sich über die Hintergründe des Ärgers

auszutauschen und sich wieder zu vertragen ($\beta = .12, t = 1.31$). Geschuldet ist dies möglicherweise einem komplexeren Verständnis für Ärger im Jugendalter und einer erhöhten Fähigkeit zur Introspektion und Perspektivenübernahme (Salisch, Vogelgesang & Oppl, 2003).

Selbstberichtskaalen, wie die zur Erfassung der Ärgerregulierung, geraten leicht in die Kritik nicht valide zu sein. Zur Validierung des Fragebogens zu den *Kindlichen Ärgerregulierungsstrategien KÄRST* wurden die Angaben der Grundschul Kinder (8-14 Jahre) über ihre bevorzugten Ärgerregulierungsstrategien gegenüber einem bestimmten Freund oder einer bestimmten Freundin mit den Einschätzungen ihrer Freunde verglichen (Salisch & Pfeiffer, 1998). Bei gleicher Referenzperson ($N=20$) hingen fünf der sieben Strategien signifikant miteinander zusammen ($r = .40 - .76$). Korrelationen mit Items zur Kontrolle der sozialen Erwünschtheit fielen lediglich gering bis moderat aus, was ebenfalls für die Validität der Selbstberichtsskalen zur Ärgerregulierung spricht (ähnlich Tangney, Hill-Barlow, Wagner, Marschall, Borenstein, Sanftner, Mohr & Gramzow, 1996).

Auch wenn sich Jungen und Mädchen kaum in der Häufigkeit unterscheiden, mit der sie Ärger erleben, so lassen sich doch deutliche Geschlechtsunterschiede beim Ausdruck von Ärger feststellen. Vor allem Mädchen neigen dazu, ihren Ärger dem Verursacher mit keinem Ton mitzuteilen beziehungsweise ihren Ärger im Ausdruck zu verkleinern. Jungen berichten hingegen häufiger als Mädchen, dass sie den Freund bei Ärger schubsen, treten oder hauen. Zugleich gaben die Jungen häufiger als Mädchen an, dass sie sich vorstellen würden, wie sie es dem Freund heimzahlen könnten (Salisch, 2000a).

Im Zusammenhang mit der Ärgerregulierung ist auch der im vorherigen Abschnitt 2.3.4 genannten Selbstwert zu sehen. Die Vorstellung, die Kinder und Jugendliche von sich selbst haben, kann Einfluss darauf nehmen, wie sie Ärger erleben und verarbeiten. In einer Längsschnittstudie konnten Salisch, Oppl und Vogelgesang (2002) zeigen, dass die Art und Weise, wie Kinder ihren Ärger in der Freundschaft regulierten, das Niveau ihrer Selbstbewertung im Jugendalter beeinflusste und nicht umgekehrt. Kreuzpfadmodelle ergaben, dass je mehr die Kinder dazu neigten, ihren Anspruch gegenüber der Freundin oder dem Freund bei Ärger zurückzunehmen und sich selbst zu beschuldigen, desto negativer fiel ihre globale Selbstbewertung im Jugendalter aus ($\beta = -.49, t = -4.59$). Gleiches galt, wenn die Kinder dazu neigten, bei Ärger ihren Freund zu schubsen, zu treten oder zu hauen. Um so negativer bewerteten sie sich in der Regel fünf Jahre später als Jugendliche in bezug auf ihre

Attraktivität in Freundschaften und Peer-Beziehungen ($\beta = -.30$, $t = -3.00$; Salisch et al., 2002).

Ähnlich wie der Umgang mit Ärger, bietet auch die *Bewältigung von alltäglichen Problemsituationen* die Möglichkeit konstruktiven Reagierens (Nutzung des sozialen Stützsystems, Nutzung internaler Bewältigungsstrategien) oder eher destruktiven Reagierens (Problemmeidens Verhalten). Sind Kinder und Jugendliche nicht in der Lage, Stress- und Problemsituationen angemessen zu bewältigen, kann dies langfristig zu Verhaltensproblemen führen (Seiffge-Krenke, 1989; 1995). Befunde von $N = 46$ klinisch-auffälligen Jugendlichen legten einen Zusammenhang zwischen dysfunktionalen Bewältigungsstrategien und erhöhter Depressionsneigung sowie externalisierendem Verhalten nahe ($r = .72$, $p = .001$ für Mädchen; $r = .59$, $p = .05$ für Jungen; Seiffge-Krenke, 1993).

Im Zusammenhang mit aggressivem Verhalten nicht zu vernachlässigen ist die *Mitgefühlbereitschaft*. Diese definiert die Fähigkeit, mit anderen Menschen mitzufühlen im Sinne eines nachempfindenden Teilens eines Gefühls. Auslöser ist die Notlage beziehungsweise der Kummer einer Person, Inhalt ist immer Betroffenheit und Bedauern. In der englischsprachigen Literatur wird für Mitgefühl *sympathy* verwendet. Der Begriff *empathy* bezeichnet allgemeiner jede Form gefühlsmäßiger Anteilnahme, unabhängig davon, ob die Gefühle der anderen Person positiv oder negativ sind. Im Rahmen dieser Arbeit werden – der besseren Lesbarkeit wegen – die beiden Begriffe Mitgefühlbereitschaft und Empathie synonym verwendet, entsprechend der Bedeutung von *sympathy*.

Bereits Kinder ab dem zweiten Lebensjahr sind in der Lage aufgrund von empfundenem Mitgefühl anderen Personen Hilfe bei der Minderung des Leidens anzubieten (Ulich, Kienbaum & Volland, 2002). Die bisherige Forschung zur Frage der Entwicklungsbedingungen mitfühlend-prosozialen Verhaltens geht davon aus, dass Sozialisationserfahrungen und die resultierenden Persönlichkeitsmerkmale dabei eine Rolle spielen (Volland, Ulich, Hölzle & Schock, 2003). Die Forschungsgruppe „Mitgefühl“ der Universität Augsburg befragte $N = 740$ Jugendliche im Alter von 11 bis 17 Jahren im Altersquervergleich mit Hilfe eines Szenarioverfahrens zu ihrer Mitgefühlbereitschaft. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse belegten einen signifikanten Haupteffekt für Alter ($F(1, 740) = 17.21$; $p < .001$) und eine signifikante Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Alter ($F(1, 740) = 7.27$; $p < .001$) auf die Mitgefühlbereitschaft der Kinder und Jugendlichen. Zusammenfassend ergaben die Analysen, dass die Mädchen mit zunehmendem Alter signifikant mehr Mitgefühlbereitschaft signalisierten als die Jungen und, dass bei den

Mädchen eine generalisierte, situationsunabhängige Prosozialität vorlag, während die Mitgefühlbereitschaft der Jungen in Abhängigkeit von der vorgegebenen Situation variierte (Volland et al., 2003). Einige Studien sprechen dafür, dass Empathie die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten verringert. Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg und Ahlbom (1999) fanden heraus, dass Schulkinder mit höherem Level in sozialer Perspektivenübernahme weniger körperlich, verbal und indirekt aggressiv waren. Carlo, Raffaelli, Laible und Meyer (1999) stellten fest, dass empathisches Mitfühlen das Auftreten körperlicher Gewalt bei jugendlichen Mädchen und Jungen moderierte. Zu den gleichen Resultaten gelangten auch Loudin, Loukas und Robinson (2003) bei $N = 300$ College Studentinnen und Studenten (19-25 Jahre). Junge Männer, die eine niedrige Ausprägung des empathischen Mitfühlens hatten, wiesen höhere Werte beim relational aggressiven Verhalten ($m = 7.21$) als junge Frauen ($m = 5.36$) auf.

Die Erweiterung des Modells um die Emotionen erscheint vor dem Hintergrund der zitierten Literatur wichtig. Eine missglückte Emotionsregulierung (Ärger in der Freundschaft, Stressbewältigung) kann mit Problemen und Störungen auf sozialer und individueller Ebene verknüpft sein. Eine hohe Mitgefühlbereitschaft kann als Antagonist zu aggressiven Verhaltenstendenzen verstanden werden, da das empathische Mitleiden mit den Opfern von Gewalt die Legitimation solcher Handlungen in Frage stellt (Trudewind & Steckel, 2002).

2.3.6 Geschlechtsrollenselbstkonzept

Nicht eindeutig einem der im Modell von Dodge und Pettit (2003) genannten Bereiche lassen sich Geschlechtsstereotype und Geschlechtsrollenselbstkonzept zuordnen. *Geschlechtsstereotype* lassen sich am ehesten dem *gesellschaftlichen und kulturellen Kontext* zuordnen. Ebenso wie explizite Normen können sie das Auftreten aggressiven Verhaltens moderieren, indem sie als Richtwerte dafür gelten, was für das jeweilige Geschlecht als angemessen zu betrachten ist.

Das Geschlechtsrollenselbstkonzept ist eher im Bereich innerhalb der Personen (*mental processes*) und im Bereich der sozialen Interaktionen (*Peers, Parenting*) anzusiedeln, selbstredend unter Berücksichtigung des biologischen Geschlechts (*Biological Predisposition*). Der Begriff *Geschlechtsrollenselbstkonzept* bezeichnet eine differentiell-psychologische Persönlichkeitsvariable, welche sich in den maskulinen, femininen und androgynen Dimensionen der Selbstwahrnehmung manifestiert. Der Prozess der Geschlechtsrollenübernahme oder Geschlechtsrollenidentifikation beschreibt den Erwerb

geschlechtstypischer Eigenschaften, Verhaltensmuster und Einstellungen. Universelles Entwicklungsziel dieses Prozesses – der in der frühen Kindheit beginnt und sich über die Adoleszenz bis ins Erwachsenenalter erstreckt – ist die Vereinigung maskuliner und femininer Eigenschaften in einer Person (Trautner, 2002).

Bereits Kinder haben rigide Vorstellungen darüber, welches Verhalten geschlechtskonform ist und welches nicht. Allerdings denken sie in absoluten Kategorien von männlich und weiblich, das heißt sie setzen maskulin mit dem biologischen Geschlecht gleich. Im Verlauf des Grundschulalters werden die Geschlechtsstereotypen allmählich flexibler. Es wird erkannt, dass neben Geschlechtsunterschieden auch Gemeinsamkeiten existieren und Merkmale auch innerhalb des Geschlechts variieren (Trautner, 2002). Mit diesem Wissen einher geht auch eine größere Differenzierung über Normen und Normverletzungen. Allerdings variiert die Bedeutung der Normverletzungen für die Kinder in Abhängigkeit der Art der Verletzung. Nach Blakemore (2003) beurteilten 3- bis 11-jährige Kinder aus den USA Jungen mit Mädchenkleidung und -frisur negativer als Mädchen mit Jungenhaarschnitt und -kleidung. Das Wissen über Geschlechtsrollenstereotype kann auch als Prozess der individuellen Entwicklung (Identitätsbildung) aufgefasst werden. Über ein Jahr hinweg betrug die Stabilität der selbstberichteten Geschlechtsrollenstereotype bei $N = 99$ Mädchen und Jungen der 3. bis 6. Klasse (USA) für *Maskulinität* $r(50) = .47^{**}$ und *Femininität* $r(50) = .39^{**}$. Für die befragten Jungen galt, dass sie im Verlauf des einen Jahres höhere Werte bei Maskulinität aufwiesen ($t(24) = 3.31, p < .005$), wohingegen sie bezüglich der Femininität stabil blieben (Hall & Halberstadt, 1980).

Darüber, unter welchen Umständen es für Jungen und Mädchen gerechtfertigt ist, sich zu ärgern oder gar aggressive Verhaltensweisen an den Tag zu legen, existieren eine Reihe von Stereotypen und soziale Repräsentationen (Salisch, 2000a). Das traditionell geschlechtskonform betrachtete aggressive Verhalten – also offen aggressives Verhalten für Jungen und relational aggressives Verhalten für Mädchen – scheint mit weniger Ablehnung durch Gleichaltrige verbunden zu sein, als nicht geschlechtskonforme Aggression. Zwar waren aggressive Kinder bei ihren Peers generell unbeliebt (Philipsen, Deptula und Cohen, 1999), jedoch bescheinigten die Gleichaltrigen den Jungen-Jungen Freundschaftsdyaden, mit erhöht relational aggressivem Verhalten, eine deutlichere Ablehnung ($n = 308, \beta = .20$) als solchen, in denen erhöht offen aggressives Verhalten vorlag ($n = 308, \beta = .14$) oder Mädchen-Mädchen-Dyaden mit vermehrt relational aggressivem Verhalten ($n = 359, \beta = -.27$). Mit anderen Worten, die Peergruppe unterstützt geschlechtskonforme Aggression und

sanktioniert nicht geschlechtskonforme Aggression, indem die betroffenen Kinder abgelehnt und ausgegrenzt werden. Unterstützt wird diese Tendenz durch Angaben, welche die Betroffenen selbst über ihr psychosoziales Wohlbefinden machen. Schulkinder im Alter von 9 bis 12 Jahren ($N = 1166$) gaben an, dass diejenigen, die zu nicht geschlechtskonformen Aggressionen neigten ein signifikant schlechteres psychosoziales Wohlbefinden aufwiesen ($F(1,1150) = 7.7, p < .01$), als diejenigen, die geschlechtskonforme Aggressionen ausagierten und diejenigen Kinder, die nicht aggressiv waren (Crick, 1997). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Kassis (2003) bei älteren Kindern und Jugendlichen. Der Autor befragte in der Schweiz $N = 262$ Mädchen und $N = 219$ Jungen (13 - 16 Jahre) mittels eines standardisierten Fragebogens, und fand für die Jungen anhand von Strukturgleichungsmodellen einen Zusammenhang zwischen Aggression und Geschlechtsrollenstereotypen. Je ausgeprägter die Geschlechtsrollenstereotype waren, desto eher neigten Jungen in der Schule zu körperlich aggressivem Verhalten ($\beta = .17$) und außerhalb der Schule zu Delinquenz ($\beta = .31$).

Demnach haben in der Gesellschaft vorherrschende Stereotype und das damit verwobene Geschlechtsrollenselbstkonzept Einfluss darauf, welche Formen von Aggression als für das jeweilige Geschlecht akzeptabel gelten und somit auch darauf, welches Verhalten gezeigt und welches sanktioniert wird.

2.4 Aggressives Verhalten in der Entwicklung

Die meisten Kinder, die irgendwann im Laufe ihrer frühen Kindheit unter Verhaltensproblemen litten, erfüllen im Schulalter die Kriterien einer Verhaltensstörung. Doch auch unterhalb des Niveaus diagnostizierter Störungen werden hohe Stabilitäten für aggressives Verhalten berichtet (Petermann, 1998). Bereits im Kindergartenalter ist nicht nur offen sondern auch relational aggressives Verhalten bei Jungen und Mädchen zu beobachten. Die Befragung von Kindergärtnerinnen erbrachte, dass sich bei Kindern ($N = 65$), im Alter von 3 ½ bis 4 ½ Jahren, Jungen ($M = 12.5, SD = 4.8$) signifikant offen aggressiver verhielten als Mädchen ($M = 8.8, SD = 4.1; F(1, 60) = 23.6, p < .001$; Crick et al., 1997). Dieser Unterschied konnte auch für das späte Erwachsenenalter berichtet werden. Walker, Richardson und Green (2000) befragten $N = 110$ ältere Männer und Frauen (55-89 Jahre) mittels Selbstberichtskalen und fanden, dass Männer ($M = 1.00, SD = 1.97$) signifikant direkt aggressiver waren als Frauen ($M = .36, SD = 1.09; T = -2.15^*$). Diese Befunde leiten zu der Fragestellung nach der individuellen Stabilität des aggressiven Verhaltens über die Lebenszeitspanne hinweg. Sind Jungen, die als Kinder besonders offen aggressiv sind, auch noch im Erwachsenenalter aggressiver als andere Männer? Und bleiben Jungen, die zunächst

eher zu offen aggressivem Verhalten neigen, auch im Jugend- und Erwachsenenalter eher offen als relational aggressiv?

Eine umfassende Arbeit von Broidy und Mitarbeitern (2003) stellt die Ergebnisse aus sechs verschiedenen Längsschnittstudien, erhoben in mehreren Bundesstaaten der USA, Kanadas und Neuseelands in einer Zusammenschau dar. Jeweils ca. 500 bis 1000 Kinder wurden pro Längsschnittprojekt meistens im Jahresabstand vom Kindergarten- bis zum Jugendalter mehrfach interviewt. Den Ergebnissen ist zu entnehmen, dass Problemverhalten (*physical aggression* und *delinquency*) bei Jungen von der Kindheit bis ins Jugendalter stabil war, vor allem wenn es sich bei dem frühen Problemverhalten um körperliche Aggressionen handelte. Weiterhin gab es keine Hinweise auf ein „verspätetes“ Auftreten körperlich aggressiver Verhaltensmuster. Vielmehr legten die Entwicklungsverläufe die Vermutung nahe, dass sich offen aggressives Verhalten bereits vor dem ersten Messzeitpunkt der Studien, also bei Kindern jünger als 5-7 Jahre, etablierte.

Wie hoch diese individuelle Stabilität aggressiven Verhaltens über einen Zeitraum von 22 Jahren hinweg ist, kann der Längsschnittstudie um die Forschungsgruppe von Huesmann, Eron, Lefkowitz und Walder (1984) entnommen werden. Über 400 Teilnehmerinnen und Teilnehmer machten im Alter von 8, 19 und 30 Jahren Angaben über ihr aggressives Verhalten. Ergänzend lagen Einschätzungen der Eltern und Klassenkameraden zum ersten Messzeitpunkt vor, sowie Werte von den mittlerweile eigenen Kinder zum letzten Messzeitpunkt. Strukturgleichungsmodellen ist zu entnehmen, dass die Stabilität des aggressiven Verhaltens zwischen 8 und 19 Jahren ($\beta = .59$) weniger stabil ist als im Erwachsenenalter zwischen 19 und 30 Jahren ($\beta = .85$). Über die gesamte Spanne von 22 Jahren betrug die Stabilität bei den Männern $\beta = .50$. Weiterhin konnte die Forschungsgruppe herausfinden, dass sich aggressives Verhalten in der Kindheit zu schwerwiegender Aggression im Jugend- und Erwachsenenalter entwickeln kann. Diese manifestierte sich in kriminellem Verhalten, körperlicher Aggression, Missbrauch von Kindern und Ehepartnern sowie Verkehrsdelikten.

In der bereits erwähnten finnischen Längsschnittstudie (Kokko & Pulkkinen, 2000) erwies sich aggressives Verhalten im Alter von 8 Jahren als direkter Einflussfaktor ($\beta = .22$) für Alkoholprobleme im Alter von 27 Jahren, sowie als indirekter Einflussfaktor für Arbeitslosigkeit im Alter von 27-36 Jahren.

Hinweise auf eine hohe Stabilität des aggressiven Verhaltens, aber auch die Möglichkeit erst später auftretender Verhaltensauffälligkeiten fanden Fergusson, Lynskey

und Horwood (1996) bei $N = 901$ Jungen und Mädchen aus Neuseeland, die im Alter von 7-9 Jahren und 14-16 Jahren befragt wurden. Von diesen Kindern ließen sich 7% als stabil aggressiv zu beiden Messzeitpunkten klassifizieren, 5% zeigten zum ersten nicht aber zum zweiten Zeitpunkt aggressives Verhalten und bei 7% traten die Verhaltensauffälligkeiten erst bei der zweiten Befragung auf. Die Stabilität des aggressiven Verhaltens über den Befragungszeitraum hinweg, wurde anhand von Wahrscheinlichkeiten geschätzt. Diese Schätzung ergab, dass Kinder mit frühen Verhaltensproblemen 16.1 mal häufiger Verhaltensauffälligkeiten im Jugendalter zeigten, als nicht auffällige Altersgenossen.

In Ergänzung zu den oben bereits erwähnten Studien, liefert das Längsschnittprojekt um Vaillancourt, Brendgen, Boivin und Tremblay (2003) zwei weitere wichtige Erkenntnisse. Im Rahmen dieses Projektes befragte die Forschungsgruppe 3089 kanadische Kinder im Alter von 4-7 Jahren (T1), von 6-9 Jahren (T2) und erneut im Alter von 8-11 Jahren (T3). Die gefundenen Ergebnisse des Strukturgleichungsmodells verdeutlichten, dass körperlich aggressives Verhalten ($\beta_{T1T2} = .58^{***}$; $\beta_{T2T3} = .55^{***}$, $\beta_{T1T3} = .26^{***}$) über den Zeitraum von vier Jahren hinweg stabiler blieb als indirekte Aggression ($\beta_{T1T2} = .46^{***}$, $\beta_{T2T3} = .45^{***}$, $\beta_{T1T3} = .18^{***}$). Da die Kreuzpfade des Strukturgleichungsmodells keine bedeutenden Pfadkoeffizienten aufwiesen, konnten die Ergebnisse die Hypothese, dass Kinder im Laufe der Entwicklung zwischen den Aggressionsformen wechseln würden, nicht bestätigt werden. Aggressives Verhalten war über den Entwicklungsverlauf hinweg stabil, unabhängig davon, ob es sich um körperliche oder indirekte Aggression handelte. Einschränkung ist jedoch anzumerken, dass die Daten auf Angaben der Mütter (oder anderen Bezugspersonen) beruhen. Dies dürfte sich vor allem nachträglich auf die Validität der indirekten Aggression auswirken, da fraglich ist, in welchem Umfang die Mütter Kenntnis über solch verdeckte Verhaltensweisen ihrer Kindern haben.

2.5 Zusammenfassung

Bei aggressivem Verhalten lässt sich zwischen *offener* Aggression (z.B. hauen, treten, schubsen) und *relationaler*, das heißt beziehungsschädigender Aggression (z.B. andere von Aktivitäten ausschließen) unterscheiden. Traditionellerweise werden Jungen eher mit offen aggressivem Verhalten in Verbindung gebracht. Studien belegen jedoch, dass auch unter Jungen relationale Aggression keine Seltenheit ist. Da bei der Entstehung und Verfestigung des aggressiven Verhaltens von dynamischen biopsychosozialen Modellen ausgegangen wird, sind einige personale und situative Einfluss- und Risikofaktoren zu berücksichtigen,

wie zum Beispiel sozioökonomischer Status, kognitive Wertvorstellungen, Emotionsregulierung, Mitgefühlbereitschaft, Schulleistung, Beliebtheit bei den Gleichaltrigen und Geschlechtsrollenstereotype. Aggressives Verhalten, vor allem offene Aggression, erweist sich im Entwicklungsverlauf als äußerst stabil. Kinder, die von Klassenkameraden als aggressiv eingestuft werden, behalten diese Stellung oft über den Zeitraum von mehreren Jahren. Darüber hinaus konnten verschiedene Längsschnittstudien belegen, dass körperliche Aggression im Schulalter mit Delinquenz, Verhaltensauffälligkeiten, Alkoholmissbrauch und Arbeitslosigkeit im Jugend- und Erwachsenenalter einhergeht.