

INAUGURAL-DISSERTATION
ZUR ERLANGUNG DES DOKTORGRADES
DER
PHILOSOPHISCH-SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN FAKULTÄT DER
UNIVERSITÄT AUGSBURG

AGGRESSIVES VERHALTEN BEI JUGENDLICHEN
ALS FOLGE VON DEFIZITEN IN DER SOZIALEN
INFORMATIONSVERRARBEITUNG
– Ein kognitiv orientierter Ansatz zur Aggressionsverminderung –

VORGELEGT VON
ANDREA HEINZELMANN
GEBOREN IN KONSTANZ

2006

GEFÖRDERT DURCH DIE UNIVERSITÄT AUGSBURG

ERSTGUTACHTER:

PROF. DR. DIETER ULICH

ZWEITGUTACHTER:

PROF. DR. MARTIN STENGEL

TAG DER MÜNDLICHEN PRÜFUNG: 26.07.2006

ZUSAMMENFASSUNG

Dargestellt wird die Durchführung einer Replikationsstudie zur Aggressionsverminderung bei Jugendlichen nach dem Vorbild von Guerra & Slaby (1990), die auf dem Ansatz der sozialen Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (Dodge, 1986; Crick & Dodge, 1994) beruht und davon ausgeht, dass aggressives Verhalten auf Defiziten und Fehlern bei der Informationsverarbeitung in sozialen Situationen beruht. Durch die Interventionsstudie im Prä-Posttest-Kontrollgruppendesign soll überprüft werden, ob das für deutsche Verhältnisse adaptierte Trainingsprogramm Aggression bei Jugendlichen vermindern kann und ob die Theorie von Crick & Dodge als Erklärung für Aggression brauchbar ist.

Nach dem 12-wöchigen Interventionstraining mit Jugendlichen aus Schulen und Justizvollzugsanstalten zeigten die Ergebnisse, dass Aggression bei hochaggressiven Jugendlichen signifikant vermindert wurde. Es gab jedoch keine eindeutigen Anhaltspunkte, dass durch das Training auch eine Verbesserung der Informationsverarbeitungscompetenz stattgefunden hat. Das Modell der defizitären sozialen Informationsverarbeitung konnte insgesamt nicht zweifelsfrei als Erklärung für Aggression bestätigt werden.

SCHLÜSSELWÖRTER:

Aggressionsverminderung – soziale Informationsverarbeitung – Interventionsstudie

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich die Gelegenheit ergreifen, und mich bei all denen bedanken, die mich bei meinem Dissertationsvorhaben unterstützt und bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Interventionsprogramms mitgewirkt haben.

Als erstes möchte ich meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Dieter Ulich für die Betreuung der Dissertation danken. Mit der Gründung des Projektes zur Aggressionsverminderung verschaffte er mir die optimale Möglichkeit, meine wissenschaftliche Laufbahn fortzusetzen und als Doktorandin in einem hochinteressanten und aktuellen Forschungsfeld mit einem tollen Projektteam Erfahrungen zu sammeln. Dementsprechend bedanke ich mich auch bei der gesamten Forschungsgruppe, denn nur als Team war die Organisation und Durchführung des Projekts überhaupt möglich. Besonderer Dank geht hier an Frau Silvia Kratzer, die die organisatorische Leitung des Projekts führte und mir während der gesamten Zeit meiner Dissertation immer mit Rat und Tat zur Seite stand, und Herrn Dr. Johannes Bach, der uns Interventionsleiter im Vorfeld der Studie im Training sozialer und kognitiver Kompetenzen unterwies, mit uns das Standpunkte-Programm durcharbeitete und die Supervisionssitzungen während der Durchführung der Interventionen leitete. Weiterhin danke ich Frau Iris Hentschel für die statistischen Berechnungen und ihre Hilfe bei allen statistischen Fragen und den Sekretärinnen des Lehrstuhls für Psychologie der Universität Augsburg, insbesondere Frau Franziska Bauer und Frau Katrin Ihlenfeldt, für ihre allgemeine Unterstützung.

Ein besonderer Dank gebührt den Schulleitern, Lehrerinnen und Lehrern der acht an der Studie beteiligten Haupt- und Berufsschulen und den Verantwortlichen der Justizvollzugsanstalten Neuburg-Herrenwörth und Aichach. Nur durch ihre Bereitschaft zur Teilnahme und ihre große Unterstützung konnte das Projekt so erfolgreich realisiert werden. Dies gilt natürlich in gleicher Weise für die Jugendlichen, die als wesentliche Akteure im Zentrum der ganzen Studie standen und denen ich eine Vielzahl hilfreicher Anregungen zu verdanken habe.

Last but not least möchte ich meinen Eltern danken, die mir mein Studium ermöglicht und mich immer in materieller und ideeller Weise unterstützt haben. Durch ihren Glauben an mich und ihre verlässliche emotionale sowie praktische Hilfe bei jeglicher Art von auftauchenden Problemen haben sie wesentlich zur Entstehung dieser Dissertation beigetragen.

INHALT

EINFÜHRUNG UND ÜBERBLICK.....	6
1 FRAGESTELLUNGEN UND ZIELE DER STUDIE	9
2 THEORETISCHER TEIL: DIE BASIS DER STANDPUNKTE-STUDIE	13
2.1 Reaktive Ärger-Aggression und aktualgenetische Modelle	13
2.1.1 Definition und Arten aggressiven Verhaltens	13
2.1.2 Drei Modelle zur Aktualgenese von Ärger-Aggression.....	16
2.1.2.1 <i>Das Modell von Berkowitz</i>	16
2.1.2.2 <i>Das Modell von Kornadt</i>	19
2.1.2.3 <i>Das Modell von Crick & Dodge</i>	20
2.1.2.4 <i>Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Modelle von Berkowitz, Kornadt und Crick & Dodge</i>	21
2.2 Aggression und soziale Informationsverarbeitung	24
2.2.1 Das Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick & Dodge.....	24
2.2.2 Die Bedeutung von Emotionen: Das erweiterte Crick/Dodge-Modell von Lemerise & Arsenio	33
2.2.3 Zusammenfassung und Ausblick	38
2.3 Soziale Informationsverarbeitung und aggressionsbezogene Intervention: Die Studien von Guerra & Slaby als Vorbild der vorliegenden Standpunkte-Studie	40
2.3.1 Die Studie von 1988	41
2.3.2 Die Studie von 1990.....	49
2.4 Aggression im Jugendalter: Intervention, Prävention und exemplarische Programme	60
2.4.1 Primäre Intervention und Prävention	61
2.4.2 Sekundäre Intervention und Prävention	63
2.4.3 Tertiäre Intervention und Prävention	64
2.4.4 Ansätze zur Programmentwicklung und Defizite der Forschung	66

2.5	Aggression und Gewalt in der Schule.....	68
2.5.1	Formen von Präventions- und Interventionsmaßnahmen in der Schule	70
2.5.2	Präventions- und Interventionsprogramme zur Verminderung von Aggression und Gewalt in der Schule	73
2.5.2.1	<i>Learning to Care – ein Programm der Forschungsgruppe Feshbach.....</i>	73
2.5.2.2	<i>Das Mehr-Ebenen-Konzept „sozialwirksame Schule“ nach Hopf</i>	75
2.5.2.3	<i>Interventionsprogramm zum Täter-Opfer-Problem in Schulen nach Olweus</i>	79
2.5.3	Methodische Probleme schulischer Gewaltforschung	82
2.5.4	Zusammenfassung: Einordnung der Standpunkte-Studie	86
2.6	Vom aggressiven Verhalten zur Delinquenz: Jugendliche in der Justizvollzugsanstalt	88
2.6.1	Formen jugendlicher Delinquenz	88
2.6.1.1	<i>Lebenslanges antisoziales Verhalten</i>	90
2.6.1.2	<i>Antisoziales Verhalten im Jugendalter.....</i>	94
2.6.2	Interventionsmöglichkeiten bei delinquenten Jugendlichen	98
2.6.2.1	<i>Delinquenzform-orientierte Ansätze zur Intervention.....</i>	99
2.6.2.2	<i>Defizit-orientierte Ansätze zur Intervention.....</i>	100
2.6.2.2.1	Problemlösung.....	101
2.6.2.2.2	Rollen- und Perspektivenübernahme	103
2.6.2.2.3	Selbstkontrolle.....	105
2.6.2.2.4	Sozialtraining mit straffälligen Jugendlichen – eine Studie von Long & Scherer	107
2.6.2.3	<i>Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) nach Weidner.....</i>	110
2.6.3	Zusammenfassung: Einordnung der Standpunkte-Studie	111
3	EMPIRISCHER TEIL – DIE STANDPUNKTE-STUDIE.....	114
3.1	Ziele der empirischen Untersuchung.....	114
3.2	Methoden.....	115
3.2.1	Allgemeines methodisches Vorgehen	115
3.2.2	Variablen und Tests.....	116
3.2.2.1	<i>Demoskopische Daten.....</i>	117

3.2.2.2	<i>Einstellungsfragebogen</i>	117
3.2.2.3	<i>Aggressions-Delinquenz-Fragebogen</i>	118
3.2.2.4	<i>Mitgefühlfragebogen</i>	118
3.2.2.5	<i>Youth Self-Report (YSR)</i>	119
3.2.2.6	<i>Level of Service Inventory – Revised (LSI-R)</i>	121
3.2.2.7	<i>Problemlösefertigkeiten / sozial-kognitive Maße</i>	121
3.2.2.8	<i>Offene Fragen zur Durchführung der Intervention</i>	122
3.2.2.9	<i>Verhaltenseinschätzungen</i>	123
3.2.2.10	<i>Selbstbericht über die Trainingseffekte</i>	123
3.2.2.11	<i>Übersicht über die verwendeten Tests und deren Einsatz</i>	124
3.3	Studiendesign und Beschreibung des Programms	126
3.3.1	Vorbereitung der Interventionsstudie.....	126
3.3.2	Stichprobe.....	126
3.3.3	Durchführung der Intervention – das Standpunkte-Programm	129
3.4	Das Modell der sozialen Informationsverarbeitung von Crick & Dodge als Grundlage des Standpunkte-Programms: Der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis	134
3.5	Hypothesen zur Standpunkte-Interventions-Studie	139
3.5.1	Kann durch das Interventionsprogramm Aggression vermindert werden?... 139	
3.5.2	Gibt es einen Zusammenhang zwischen Aggression und anderen Verhaltensauffälligkeiten?	141
3.6	Ergebnisse der Hypothesen	143
3.6.1	Ergebnisse zur Verminderung von Aggression.....	144
3.6.2	Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Aggression und anderen Verhaltensauffälligkeiten	158
3.7	Replikation des Interventionsprogramms von Guerra & Slaby (1990): Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse von Viewpoints und Standpunkte..	173
3.7.1	Problemlösefertigkeiten / sozial-kognitive Maße	174
3.7.2	Einstellungsmaße	197
3.7.3	Verhaltenseinschätzungen.....	200
3.7.4	Selbstbericht über die Trainingseffekte.....	208

3.7.5	Ergebnistabelle von Guerra & Slaby (1990)	217
3.7.6	Zusammenfassung	218
3.8	Das Standpunkte-Programm in der Kleinstgruppe – Eine Interviewanalyse	219
3.8.1	Festlegung des Materials	219
3.8.2	Analyse der Entstehungssituation	220
3.8.3	Formale Charakteristika des Materials	221
3.8.4	Richtung der Analyse	221
3.8.5	Theoretische Differenzierung der Fragestellung	222
3.8.6	Definition der Analyseeinheiten, Bestimmung der Analysetechnik und Festlegung des konkreten Ablaufmodells	222
3.8.7	Ergebnisse der Analyse	225
3.9	Beurteilung des Standpunkte-Programms durch die Interventionsteilnehmer	231
3.9.1	Persönlicher Gewinn aus dem Standpunkte-Programm	231
3.9.2	Verbesserungsvorschläge für das Standpunkte-Programm	236
3.9.3	Beurteilung der Leiter	241
3.10	Diskussion und kritische Reflexion	246
3.10.1	Diskussion der Hypothesen und ihrer Ergebnisse	246
3.10.1.1	<i>Hypothesen zur Aggressionsverminderung</i>	<i>246</i>
3.10.1.2	<i>Hypothesen zum Zusammenhang zwischen Aggression und anderen Verhaltensauffälligkeiten</i>	<i>251</i>
3.10.2	Ist die Theorie der defizitären sozialen Informationsverarbeitung als Erklärungsmodell für Aggression haltbar?	257
3.10.3	Anregungen und Gedanken zur Weiterentwicklung des Standpunkte- Programms	265
4	RESÜMEE	270
	LITERATUR	274
	ANHANG	283

EINFÜHRUNG UND ÜBERBLICK

Die vorliegende Dissertation entstand im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Verminderung von Aggression bei Jugendlichen unter der Leitung von Prof. Dr. Dieter Ulich am Lehrstuhl für Psychologie der Universität Augsburg (Ulich, 2002; 2003). Ziel des Projekts ist es, eine empirisch fundierte Methode zur Aggressionsverminderung bei Jugendlichen zu entwickeln und praktisch zu erproben. Dazu wurde nach dem Vorbild einer amerikanischen Interventionsstudie von Guerra & Slaby (1990), die mit straffälligen Jugendlichen über Jahre hinweg sehr überzeugende Ergebnisse erzielten, ein auf deutsche Verhältnisse zugeschnittenes Interventionstrainingsprogramm entwickelt, das von den Mitgliedern der Projektgruppe mit Jugendlichen aus Haupt- und Berufsschulen und Jugendjustizvollzugsanstalten durchgeführt wurde.

Theoretisch basiert dieses Interventionstraining auf dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (z.B. Dodge, 1986, 1993; Crick & Dodge, 1994). Dieser Ansatz geht davon aus, dass Fehler und Defizite bei der Informationsverarbeitung in sozialen Situationen die Ursache für aggressives Verhalten sind. Durch eine einseitige und verzerrte Wahrnehmung kommt es zu einer falschen Interpretation der Situation und so schließlich zu einer aggressiven Reaktion. Unterstützt wird dieser Prozess durch fehlerhafte Attribuierungen. So schreiben Jugendliche mit Schwächen in der Informationsverarbeitung anderen z.B. eher feindliche Absichten zu und fühlen sich ohne objektiven Anlass sehr schnell provoziert. Das von der Forschungsgruppe um Prof. Ulich entwickelte Standpunkte-Interventionsprogramm¹ setzt genau hier an und vermittelt den Jugendlichen anhand eines Acht-Stufen-Plans eine Reihe von sozialen Problemlösefertigkeiten, die die Defizite bei der Informationsverarbeitung kompensieren und so Aggression vermindern sollen.

Um den Leser darauf vorzubereiten, was ihn genau und im einzelnen in dieser Dissertationsschrift erwartet, folgt nun eine Übersicht über die wesentlichen Inhalte.

Die Arbeit gliedert sich in zwei große Bereiche: einen theoretischen Teil, der die Grundlagen und wissenschaftlichen Hintergrundinformationen liefert, und einen empirischen Teil,

¹ Der Name „Standpunkte“ für das entwickelte Interventionsprogramm leitet sich von der amerikanischen Vorbild-Studie „Viewpoints“ von Guerra & Slaby (1990) ab

der sich mit der Durchführung und den Ergebnissen des Interventionsprogramms der Standpunkte-Studie befasst.

Nach einer kurzen einführenden Übersicht über Fragestellungen und Ziele der Standpunkte-Studie, beginnt der theoretische Teil mit einer Begriffsklärung aggressiven Verhaltens und stellt drei zentrale Modelle zur Aktualgenese von (Ärger-)Aggression vor, um einen grundlegenden Einblick in das Forschungsgebiet der Entstehung von Aggression zu vermitteln. Im Folgenden Kapitel wird dann ausführlich der für die Standpunkte-Studie grundlegende Ansatz zur Informationsverarbeitung in sozialen Situationen von Crick & Dodge (Dodge, 1986; Crick & Dodge, 1993, 1994) sowie die Erweiterung dieses Modells um die emotionale Komponente von Lemerise & Arsenio (2000) erläutert. Daran anschließend folgt eine Beschreibung der beiden Studien von Slaby & Guerra (1988; bzw. Guerra & Slaby, 1990), die als direktes Vorbild für das Standpunkte-Interventionsprogramm dienen. In Kapitel 2.4 wird ein Überblick über den Forschungsstand zur Intervention und Prävention im Jugendalter gegeben, einschließlich der Vorstellung exemplarischer Programme, möglicher Ansätze zur Programmentwicklung und einer Analyse der bestehenden Defizite der Forschung auf diesem Gebiet. Abgeschlossen wird der theoretische Teil durch eine Betrachtung von Aggression und Gewalt in den beiden für die Standpunkte-Studie zentralen Institutionen Schule und Justizvollzugsanstalt, um die spezifischen Charakteristika und den Status quo in diesen relevanten Bereichen herauszustellen.

Der theoretische Teil der Dissertation hat also das Ziel, das nötige Hintergrundwissen für den praktischen Teil der Arbeit zu liefern – das kognitiv orientierte Interventionsprogramm zur Verminderung von Aggression bei Jugendlichen aus Schulen und Justizvollzugsanstalten. Diese ausführliche theoretische Basis unterscheidet die Standpunkte-Studie von anderen Programmen zur Bekämpfung von Aggression und begibt sich damit auf eine hohe wissenschaftliche Ebene. Es ist ein wichtiges und zentrales Anliegen meiner Arbeit, die Verbindung zwischen Theorie und Praxis nie aus den Augen zu verlieren.

Der empirische Teil der Dissertationsschrift gibt nach einem kurzen Überblick über die spezifischen Fragestellungen der Untersuchung einen ausführlichen Einblick in die bei der Standpunkte-Studie verwendeten Methoden und Tests. Darauf folgt eine Beschreibung des Studiendesigns, der untersuchten Stichprobe und des entwickelten Interventionsprogramms. Anschließend wird eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis geknüpft und der Zusammenhang zwischen dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung und den

einzelnen Schritten des Interventionsprogramms erläutert. Nach einer Vorstellung der untersuchten Hypothesen und einer ausführlichen Ergebnisdarstellung wird eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der Standpunkte-Studie mit denen ihrer Vorbild-Studie von Guerra & Slaby (1990) vorgenommen. Um Erkenntnisse darüber zu erlangen, ob das Interventionstraining auch in einer Kleinstgruppensituation anwendbar sein könnte, widmet sich das folgende Kapitel einer Analyse von drei Interviews, die mit den Teilnehmern einer Kleinstgruppe der Berufsschule Aichach geführt wurden. Anschließend folgt auf der Grundlage eines offenen Fragebogens eine Beurteilung des Standpunkte-Programms durch Jugendliche, die am Training teilgenommen haben. Hier wird analysiert, was die Jugendlichen von dem Programm für sich mitgenommen haben, was sie am Programm verändern würden und wie sie die Leiter erlebt haben. Einen zentralen Teil der Arbeit nimmt schließlich die Diskussion und Reflexion der gesamten Ergebnisse ein – vor dem Hintergrund des Ansatzes der sozialen Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (1994) werden die gewonnenen Daten überprüft und zusammenfassend diskutiert, ob das Crick/Dodge-Modell als Erklärung für aggressives Verhalten herangezogen werden kann. Kritische Überlegungen und Vorschlägen zur Verbesserung und dem weiteren Einsatz des Standpunkte-Programms runden die Diskussion ab und beenden den empirische Teil der Arbeit. Den Abschluss der Dissertation bildet ein zusammenfassendes Kapitel, das die Besonderheiten der Standpunkte-Studie noch einmal im Überblick herausstellt.

Im Anhang finden sich neben dem Abbildungsverzeichnis und einer Übersicht über die in der Arbeit verwendeten Abkürzungen auch der für die Kleinstgruppen-Interviews eingesetzte Interviewleitfaden und das Kategoriensystem für die Auswertung der Interviews.

Abschließend möchte ich noch darauf hinweisen, dass in dieser Arbeit der besseren Lesbarkeit wegen und zur Vereinfachung nur die männliche Personenform verwendet wird. Wenn also von Lehren, Schülern oder Leitern etc. die Rede ist, schließt dies selbstverständlich immer auch Lehrerinnen, Schülerinnen und Leiterinnen etc. mit ein und beinhaltet keineswegs eine Diskriminierung und Herabwürdigung des weiblichen Geschlechts.

1 FRAGESTELLUNGEN UND ZIELE DER STUDIE

Aggression bei Jugendlichen ist ein sehr weitverbreitetes, ernstzunehmendes und gesellschaftlich brisantes Problem. Nach wie vor gibt es in Deutschland keine präventiven oder intervenierenden, empirisch fundierten Methoden, die auf eine Verminderung von aggressivem Verhalten abzielen.

Das Ziel der vorliegenden Studie ist es daher, genau hier anzusetzen und eine empirisch fundierte Methode zur Verminderung von Aggressivität bei Jugendlichen zu entwickeln und praktisch zu erproben. Im Mittelpunkt stehen dabei kognitive Moderatoren und Informationsverarbeitungsprozesse in sozialen Situationen. Durch die Replikation einer amerikanischen Interventionsstudie (Guerra & Slaby, 1990) soll die Möglichkeit geschaffen werden, ein Instrument zu erhalten, das künftig auch großflächig in Deutschland zur Prävention und Verminderung von aggressivem Verhalten bei Jugendlichen eingesetzt werden kann. Diese bisher fehlende Basis zur flächendeckenden Anwendung solcher Trainingsprogramme soll mit der vorliegenden Studie angelegt werden.

Die theoretische Grundlage der Studie geht auf einen spezifischen Ansatz zur Verarbeitung sozialer Informationen (z.B. Dodge, 1986; 1993; Crick & Dodge, 1994) zurück. Dieses Erklärungsmodell zur Entstehung von aggressivem Verhalten setzt direkt an der aggressiven Person selbst an und sieht soziales Verhalten als Ergebnis von Informationsverarbeitungsprozessen. Unangepasstes Sozialverhalten wie Aggressivität wird nach diesem Ansatz als Folge von fehlerhafter oder defizitärer Verarbeitung sozialer Situationen interpretiert. Aggressive Jugendliche machen demnach also Fehler bei der Informationsverarbeitung in sozialen Situationen. Sie unterstellen z.B. anderen Personen eher feindliche Absichten als nicht-aggressive Jugendliche und verfügen über ein wesentlich kleineres Verhaltens- und Handlungsrepertoire. Zudem halten sie aggressives Verhalten für legitim und denken, dass Aggression ein geeignetes Mittel ist, die Selbstachtung zu fördern und ein negatives Image als Feigling zu vermeiden. Aggressive Jugendliche glauben auch nicht, dass ihre Opfer besonders unter den ihnen zugefügten Aggressionen leiden (Guerra & Slaby, 1990; Slaby & Guerra, 1988).

Diese Beobachtungen lassen sich durch eine Vielzahl empirischer Untersuchungen untermauern: So legten z.B. Slaby und Guerra (1988) Jugendlichen zwei hypothetische Ge-

schichten vor, in denen ein Jugendlicher von einem unbekanntem Gleichaltrigen in einer sozialen Situation aus unklaren Gründen am Erreichen eines persönlichen wichtigen Ziels gehindert wird. Zur Lösung dieser Dilemma-Situationen fragten aggressive Jugendliche deutlich weniger nach weiteren Informationen als nicht-aggressive Jugendliche und vermuteten in diesen mehrdeutigen sozialen Situationen eher feindliche Absichten von Seiten der anderen Jugendlichen. Außerdem nannten sie für fiktive Provokationssituationen deutlich mehr aggressive als vermittelnde Handlungslösungen. Auch Ergebnisse aus anderen Untersuchungen legen nahe, dass aggressive Jugendliche über ein eingeschränktes Verhaltensrepertoire verfügen und in sozialen Situationen – besonders bei Provokationen – weniger Handlungsmöglichkeiten generieren und Aggression weitaus positiver bewerten als nicht-aggressive Vergleichspersonen (Crick & Dodge, 1994; Lochmann & Dodge, 1994).

Knopf (1999) konnte in einer Studie belegen, dass bei einer Verbesserung des prosozialen Verhaltens die Aggression bei Jugendlichen vermindert werden kann. Feshbach & Feshbach (1982) gehen von einer Verminderung aggressiven Verhaltens aus, wenn Empathie – als sozial-kognitive Fähigkeit – gefördert wird. Unter Empathie (Einfühlungsfähigkeit) wird die Fähigkeit verstanden, „den emotionalen Zustand einer anderen Person identifizieren zu können oder ihn aus dem Rollenverständnis heraus voraussetzen zu können, was bedeutet, ein kognitives Verständnis für die Gefühle anderer Personen zu erreichen“ (Miller & Eisenberg, 1988, S. 325 – eigene Übersetzung). Mangelnde Empathie scheint also mit aggressivem Verhalten und fehlerhafter Informationsverarbeitung in Zusammenhang zu stehen. Ziel des Interventionstrainings ist es daher auch, durch Übungen zum Perspektiven- und Rollenwechsel die empathischen Fähigkeiten der Jugendlichen zu verbessern und so Aggression zu vermindern.

Bereits 1990 führten Guerra & Slaby eine Studie mit jugendlichen Strafgefangenen durch, bei der durch ein 12-wöchiges Interventionsprogramm, genannt „Viewpoints“, eine Aggressionsverminderung erreicht werden sollte. Im Mittelpunkt des Interventionstrainings standen eine Verbesserung der sozialen Informationsverarbeitung und eine Veränderung des Wissens über soziale Situationen. Konkret sollten zum Beispiel folgende Fähigkeiten der Jugendlichen verbessert werden: Das Erkennen von relevanten und nichtfeindlichen Hinweisen beim Definieren eines sozialen Problems und beim Setzen eines Ziels, das Einholen weiterer Informationen, die Generierung unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten, das Abschätzen von Konsequenzen und das Bevorzugen von zielgerichteten, gewaltfreien und legalen Lösungen.

Nach der Intervention zeigten sich bei den Jugendlichen signifikante Veränderungen der Einstellungen und Bewertungen in Bezug auf aggressives Verhalten und eine signifikante Verbesserung der Verarbeitung sozialer Informationen (Guerra & Slaby, 1990).

Diese Studie von Guerra & Slaby (1990) bietet somit einen idealen Ansatzpunkt zur Verminderung von Aggression. Ziel des Forschungsprojektes um Prof. Ulich war es daher, das amerikanische Interventionsprogramm für Deutschland unter dem Namen „Standpunkte“ zu adaptieren. Zur Überprüfung, ob die beeindruckenden Erfolge des Programms aus Amerika auch in Deutschland erreicht werden können, wurde das angepasste und für deutsche Verhältnisse modifizierte Interventionsprogramm mit Jugendlichen aus Justizvollzugsanstalten und Schulen aus dem Augsburger Raum durchgeführt.

Die vorliegende Dissertation soll nun eine direkte Antwort auf die Frage geben, ob eine auf dem Ansatz der defizitären und fehlerhaften sozialen Informationsverarbeitung (Dodge, 1986; 1993; Crick & Dodge, 1994) aufbauende Interventionsmaßnahme Aggression bei Jugendlichen vermindern kann. Indirekt wird somit auch die Frage beantwortet, ob diese Theorie als Erklärungsmodell für Aggression brauchbar ist. Dieser letzte Punkt unterscheidet die vorliegende Studie wesentlich von anderen Programmen und Interventionsansätzen, die im Folgenden auch immer wieder Beachtung finden werden, um die Notwendigkeit, Besonderheit und Qualität des vorliegenden Programms herauszuarbeiten und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen anderen Ansätzen und der Standpunkte-Studie darstellen zu können.

Ein weiteres Anliegen dieser Arbeit ist es, das entwickelte Interventionsprogramm immer weiter zu optimieren und an die speziellen Bedürfnisse der Jugendlichen und an die sozialen Verhältnisse in Deutschland anzupassen. Zur Erhellung der Frage, welche Zielgruppe am meisten vom Standpunkte-Training profitiert, wurden zum einen hoch- und niedrigaggressive, aber nicht straffällige Schüler aus Haupt- und Berufsschulen und zum anderen bereits delinquente Jugendliche aus Justizvollzugsanstalten untersucht. Ein Vergleich dieser beiden unterschiedlichen Gruppen von Jugendlichen soll besonders detaillierte Einblicke in die Wirkweise des Interventionstrainings geben.

Immer im Vordergrund der Dissertationsschrift stehen aber die beiden grundlegenden Fragestellungen:

1. Kann durch das Standpunkte-Interventionstraining Aggression bei Jugendlichen vermindert werden?
2. Kann das Modell der defizitären sozialen Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (1994) als Erklärungsmodell für aggressives Verhalten durch die Ergebnisse der Interventionsstudie bestätigt werden?

2 THEORETISCHER TEIL:

DIE BASIS DER STANDPUNKTE-STUDIE

Der theoretische Teil dieser Arbeit legt das Fundament für die Entwicklung und praktische Durchführung der Standpunkte-Interventionsmaßnahme und dient insgesamt als wichtiger Orientierungsrahmen für das gesamte Forschungsprojekt. Ohne eine ausführliche Darstellung und Kenntnis der theoretischen Grundlagen bliebe die empirische Studie form- und inhaltlos und könnte sich nicht in der wissenschaftlichen Forschungslandschaft platzieren.

2.1 REAKTIVE ÄRGER-AGGRESSION UND AKTUALGENETISCHE MODELLE

Zur Einführung in die Thematik wird zunächst eine Aggressionsdefinition vorgenommen und verschiedene Arten aggressiven Verhaltens vorgestellt. So kann herausgearbeitet werden, um welche Form von Aggression es in der vorliegenden Arbeit geht und was im Folgenden unter „Aggression“ überhaupt verstanden wird. Anschließend wird das theoretisch Erklärte an drei ausgewählten Ansätzen verdeutlicht.

2.1.1 DEFINITION UND ARTEN AGGRESSIVEN VERHALTENS

Der Begriff „Aggression“ wird sowohl im Alltag als auch in der Forschung auf vielfältige und unterschiedliche Weise verwendet. Zum Versuch einer Definition von Aggression gibt es unzählige Publikationen, so dass an dieser Stelle auf detaillierte Ausführungen verzichtet werden soll. Im Folgenden wird jedoch zum besseren Verständnis und zur Ein- und Abgrenzung von anderen Definitionsvorschlägen kurz dargestellt, was die vorliegende Studie unter Aggression versteht und auf welche spezielle Art aggressiven Verhaltens sich die Arbeit bezieht.

Generell wird Aggression in diesem Fall ausschließlich auf der Verhaltensebene betrachtet und somit klar von der emotionalen, affektiven Ebene abgegrenzt. Bei den unterschiedlichen Definitionsversuchen (z.B. Nolting, 1998; Ulich, 1997; Berkowitz, 1993; Archer & Browne, 1989; Selg, Mees & Berg, 1988; Werbik, 1982) fallen zusammenfassend insbe-

sondere drei Bestimmungsmerkmale von aggressivem Verhalten auf (vgl. Busch, 1998, S. 4-5):

- Schädigung bzw. versuchte Schädigung
- Intention / Gerichtetheit
- Unverhältnismäßigkeit / Normabweichung

Ulich (1997) betont, dass trotz aller Bestimmungsversuche eine wirklich objektive Definition von Aggression gar nicht möglich sei. Vielmehr müssen die Definitionsmerkmale von Aggression als „Leerstellen“ betrachtet werden, „die je nach Fragestellung und betrachtetem Wirklichkeitsausschnitt jeweils neu zu füllen sind“ (Ulich, 1997, S.20).

Aggressives Verhalten zeichnet sich also durch eine Vielzahl an unterschiedlichen Erscheinungsformen und zugrundeliegender Motivationen aus und kann daher nicht als einheitliches, klar umgrenztes Phänomen gesehen werden, was nach Nolting (1998, S.147) auch gar nicht sinnvoll ist.

Nolting (1998, S. 148 ff) unterscheidet *affektive Aggression*, die durch eine emotionale Reaktion (z.B. Ärger) hervorgerufen wird und als Ziel Schädigung und Schmerzzufügung hat, von *instrumenteller Aggression*, die zweckorientiert ist und einen bestimmten Nutzen bringen soll. Dem aggressiven Verhalten liegt hier anders als bei der affektiven Aggression kein aggressives Bedürfnis zugrunde. Diesen beiden Grundtypen aggressiven Verhaltens ordnet Nolting wiederum einige Untergruppen zu: bei der affektiven Aggression wird in *Vergeltungs-Aggression* und *Unmutsäußerungen* differenziert, die instrumentelle Aggression unterteilt sich in *Erlangungs-Aggression* und *Abwehr-Aggression*. Eine eigene Art von Aggression sieht Nolting in der *spontanen Aggression*, die aus reiner „Aggressionslust“ (z.B. Kampflust, Sadismus) motiviert ist und weder einen Anlass noch Nutzen hat.

Ganz ähnlich unterscheidet Feshbach (1964, S. 258) zwischen *feindseliger Aggression* „deren Ziel die Schädigung eines Objektes ist“ und *instrumenteller Aggression*, die „auf die Erreichung nicht aggressiver Ziele gerichtet“ ist.

Berkowitz (1993, S.11-12) nennt drei Arten von aggressivem Verhalten: *instrumentelle Aggression*, bei der Aggression wie bei Nolting (1998) und Feshbach (1964) als Mittel zur Erreichung nicht-aggressiver Ziele eingesetzt wird, *emotionale-, affektive- oder Ärger-Aggression*, die als Reaktion auf aversive Situationen auftritt und, begleitet von Wut und Ärger, die Schädigung einer anderen Person als Ziel hat und drittens *aggressives Verhalten*

aus Spaß an der Verletzung anderer. Diese letzte Form ist identisch mit Noltings (1998) Begriff der spontanen Aggression.

Price & Dodge (1989) schließlich unterscheiden zwischen *reaktiver* und *proaktiver Aggression*. „Reactive Aggression ... is a defensive reaction to a perceived threatening stimulus and is accompanied by some visible form of anger (e.g. angry facial gestures or verbalisations” (Price & Dodge, 1989, S. 456). Reaktive Aggression ist somit vergleichbar mit der Ärger-Aggression nach Berkowitz (1993) oder der feindseligen Aggression nach Feshbach (1964).

Proactive Aggression ... is unprovoked aversive means of influencing or coercing another person and is more goal directed than reactive aggression. In addition, proactive aggression may take one of two forms: instrumental or bullying. Instrumental aggression is object-oriented and is aimed at the retrieval of an object, territory or privilege. Bullying on the other hand, is more person directed, with the aim of intimidating or dominating a peer in some manner. (Price & Dodge, 1989, S. 456)

Zusammenfassend kann man also sagen, dass proaktive Aggression ein Äquivalent zur instrumentellen Aggression darstellt.

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Replikationsstudie handelt, die auf dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung von Dodge (1986; 1993; Crick & Dodge, 1994) basiert, spielt im Folgenden die *reaktive Aggression* die zentralste Rolle. Die Entstehung reaktiver Aggression wird nämlich nach der Theorie der sozialen Informationsverarbeitung bei fehlerhafter kognitiver Verarbeitung sozialer Situationen gefördert. Eine Studie von Dodge & Coie (1987) belegte dies: Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung korrelierten nur mit dem Ausmaß reaktiver Aggression, nicht aber mit proaktiv-aggressivem Verhalten. Reaktive Aggression als Ergebnis von Defiziten bei der Verarbeitung sozialer Informationen kann in jeder Phase des Informationsverarbeitungsprozesses entstehen.

Zur Verdeutlichung werden im Folgenden nun drei aktualgenetische Modelle reaktiver Ärger-Aggression näher vorgestellt.

2.1.2 DREI MODELLE ZUR AKTUALGENESE VON ÄRGER-AGGRESSION

In der psychologischen Forschung gibt es zahlreiche Modelle zur Erklärung aggressiven Verhaltens. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich dabei auf aktualgenetische Ansätze, die von ontogenetischen Konzepten unterschieden werden müssen.

Unter Ontogenese wird die individuelle Lerngeschichte eines Menschen verstanden, d.h., wie sich im Laufe des Lebens aggressives Verhalten entwickelt, welche Faktoren dafür maßgebend sind und auf welche Prozesse die Entwicklung zurückzuführen ist. Die ontogenetische Entwicklung erklärt daher auch interindividuelle Unterschiede aggressiven Verhaltens. Die Aktualgenese aggressiven Verhaltens hingegen bezieht sich auf die Prozesse und Bedingungen, die in einer ganz bestimmten Situation dazu führen, dass eine Person aggressiv reagiert.

Die Beschränkung in dieser Arbeit auf aktualgenetische Modelle liegt darin begründet, dass die Standpunkte-Studie mit ihrem Interventionsprogramm eben auf jene speziellen Vorgänge und Abläufe abzielt, die in einer bestimmten Situation bei einer Person zu aggressivem Verhalten führen. Diese Prozesse sollen durch das Interventionstraining beeinflusst werden und dadurch Aggression vermindert werden.

Zunächst werden in diesem Kapitel aber drei unterschiedliche Modelle der Aktualgenese von Ärger-Aggression vorgestellt, um so die theoretische Basis der Standpunkte-Studie besser in der Forschungslandschaft einordnen zu können.

Die Ausführungen zu den folgenden drei Modellen finden in Anlehnung an Busch, 1998, S. 64 ff. statt.

2.1.2.1 DAS MODELL VON BERKOWITZ

Die vielleicht einflussreichste Aggressionstheorie der psychologischen Forschung ist wohl die Frustrations-Aggressions-Theorie nach Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears (1939), die gleichzeitig auch die erste lerntheoretisch geprägte Theorie überhaupt war und das Alltagsverständnis von Aggression bis heute nachhaltig geprägt hat.

Durch diese Theorie konnten zum ersten Mal Hypothesen zur menschlichen Aggression an beobachtbarem Verhalten orientierten theoretischen Grundbegriffen überprüft und so das

Verständnis von Aggression beim Menschen wesentlich erweitert werden. Die Autoren gingen dabei davon aus, dass aggressives Verhalten immer die Existenz einer Frustration voraussetzt und Frustration wiederum immer zu irgendeiner Form von Aggression führt.

Berkowitz (1962; 1965; 1969) bediente sich für seine eigenen Arbeiten dieser Frustrations-Aggressions-Theorie und erweiterte sie, indem er postulierte, dass Frustrationen nicht zwangsläufig zu Aggressionen führen müssen. Aggressives Verhalten wird nach Berkowitz eher durch affektive Reaktionen wie Wut und Ärger beeinflusst. Dabei können situative Bedingungen aggressives Verhalten zusätzlich fördern oder hemmen.

Berkowitz (1989; 1990; 1993; Berkowitz & Heimer, 1989) entwickelte diese Theorie dann stetig weiter und formulierte schließlich sein Modell der Aktualgenese der Ärger-Aggression. Dieses Modell misst besonders den kognitiven Prozessen eine Bedeutung bei der Entstehung von Ärger-Aggressionen bei und wird daher von ihm als „cognitive neoassociation model“ bezeichnet (Berkowitz, 1989, S. 69). Der enge Zusammenhang zu sozialen Lerntheorien (Bandura, 1986) und kognitiven Emotionstheorien (Lazarus, Coyne & Folkman, 1984; Averill, 1982) wird dabei ersichtlich.

Die Entstehung von Ärger-Aggression läuft nach Berkowitz in mehreren einzelnen Schritten ab, die im Folgenden erläutert werden (vgl. Busch, 1998, S. 65 ff.):

Aversive Situationen

Berkowitz (1989) erweitert hier das ursprünglich eng definierte Frustrationskonzept. Nicht nur Provokationen und Angriffe gegen die eigene Person und die Blockade von Zielreaktionen (Nolting, 1997, S. 78-79) werden als Auslöser für eine Ärger-Aggression gesehen, sondern aversive Situationen unterschiedlichster Art (Berkowitz & Heimer, 1989). Diese können aus sozialen Bedingungen wie Provokationen durch andere Personen bestehen, physikalischen Umweltbedingungen wie Hitze, Lärm, räumlicher Beengtheit sowie inneren Zuständen wie beispielsweise Depression und Trauer (Berkowitz, 1990, S. 495-96). All diese Faktoren können Personen dazu veranlassen, eine Situation als aversiv zu erleben.

Negativer Affekt

Bei der Entwicklung emotionaler Reaktionen (Berkowitz, 1990, S. 497) kommt es zu einer unmittelbaren negativ affektiven Reaktion, die auf genetisch oder lernbedingten Verknüpfungen zu diesen aversiven Reizen beruhen kann. Die Erhöhung des Erregungsniveaus er-

folgt dabei nicht unspezifisch. Hier ist entscheidend, ob die Affekte als angenehm oder unangenehm, beunruhigend oder beruhigend empfunden werden (in Anlehnung auch an Mayer & Gaschke, 1988, S. 102, zit. nach Busch 1998). Berkowitz (1989) begreift dabei negative Affekte als spezifische Emotionen, die sich besonders in einer rudimentären Form von Angst und Ärger äußern können. Negative Affekte bringen Gedanken und Erinnerungen in Gang, die dann zu motorischen wie physiologischen Reaktionen und Handlungsimpulsen führen. Entgegen den Modellen von Lazarus (1991) und Weiner (1985) ist eine kognitive Verarbeitung der jeweiligen Situation für die Entstehung einer unmittelbaren Emotion nicht Bedingung. Berkowitz schließt den Einfluss kognitiver Prozesse zwar nicht aus, weist ihnen aber eher eine untergeordnete Rolle zu. „In these early stages in the production of the emotional experience, which includes rudimentary feelings of anger and fear, cognitive processes theoretically have little influence beyond the appraisal of the emotional incident as aversive“ (Berkowitz, 1989, S.69). Die kognitive Bewertung der Situation beeinflusst also nur die Intensität des Affektes, aber nicht dessen Entstehung.

Aktivierung assoziativ verknüpfter Reaktionsmuster

Die unterschiedlichen Reaktionen auf aversive Reize sieht Berkowitz als im Gedächtnis repräsentierte assoziativ verknüpfte Reaktionsmuster, die sowohl genetisch bedingt oder klassisch konditioniert sein können (Berkowitz, 1989, S. 69). Dabei sind diese assoziativ verknüpften Reaktionsmuster keine kausalen, sondern rein assoziative Verknüpfungen (Berkowitz & Heimer, 1989, S. 8). Wird bei der Erregungsausbreitung ein solches assoziativ verknüpftes Reaktionsmuster aktiviert, können damit auch andere Komponenten in Gang gesetzt werden. So können aggressive Gedanken, Erinnerungen, bestimmte Hinweisreize, bestimmte motorische Verhaltensweisen und physiologische Reaktionen sich gegenseitig verstärken. Damit wird eine Ärger-Emotion aktiviert, die ihrerseits negative affektive Reaktionen fördern oder hemmen kann.

Aggression als unmittelbarer Ausdruck aggressiver Handlungsimpulse

Besonders bei starken und unmittelbaren Ärger-Emotionen kann es zu impulsiven aggressiven Ausbrüchen kommen, die durch einen Mangel an Impulskontrolle noch verstärkt bzw. gefördert werden können (Berkowitz, 1993, S. 67). Diese aggressiven Impulse werden dabei nicht durch eine kognitive Verarbeitung kontrolliert. Allerdings werden aggressive Handlungsimpulse in der Regel nicht direkt umgesetzt.

Tiefere kognitive Verarbeitung

Berkowitz & Heimer (1989, S. 9) gehen davon aus, dass es vor einer bestimmten affektiven Reaktion zu einer tieferen kognitiven Verarbeitung der Situation kommt. „When this controlled processing does function, the aversively stimulated persons consider their feelings and inclinations, the perceived causes of their arousal, the possible consequences of any action they undertake, and the goals they would like to attain“ (Berkowitz & Heimer, 1989, S.9). Dabei geht es um die Reflexion der unmittelbaren affektiven Reaktion und der Entwicklung, Bewertung und Auswahl von Handlungsalternativen. In der ersten Stufe werden affektive Reaktionen modifiziert und erst in der zweiten Stufe kommt es zu einer Beeinflussung des emotionalen Erlebens durch kognitive Prozesse. So wird die Situation interpretiert und ihr eine persönliche Bedeutung beigemessen, um dann weiter nach Kausalzusammenhängen zu suchen. Wird die Situation dann als sozial akzeptabel oder inakzeptabel bewertet und an eigenen Normvorstellungen gemessen, verändern sich sowohl Intensität als auch Qualität der emotionalen Reaktion entsprechend. Die Entwicklung, Bewertung und Auswahl von Handlungsalternativen unterstehen dann einer tieferen kognitiven Verarbeitung, auf die Berkowitz dann allerdings nicht genauer eingeht (Berkowitz, 1989; 1990, Berkowitz & Heimer, 1989).

Somit bildet das Modell von Berkowitz eine Grundlage für eine differenzierte Analyse der Aktualgenese von Ärger-Aggression. Busch (1998) weist dabei jedoch u.a. auf den Bedarf einer Ergänzung und Präzisierung in den Punkten der Bedeutung kognitiver Verarbeitung bei unmittelbaren affektiven Reaktionen und dem Zustandekommen von assoziativen Verknüpfungen bei aversiven Situationen hin. Der Prozess der tieferen kognitiven Verarbeitung sollte hinsichtlich seines je nach Situation unterschiedlichen Ablaufs genauer analysiert werden. Nur dann ist eine konkrete Reaktion auf eine aversive Situation erklärbar und die Wirkung verschiedener Bedingungsfaktoren kann vorhergesagt werden.

2.1.2.2 DAS MODELL VON KORNADT

In seinem handlungstheoretisch orientierten Modell geht Kornadt (1982) – im Gegensatz zu Berkowitz – näher auf die tiefere kognitive Verarbeitung aggressiver Handlungsimpulse ein. In Anlehnung an die Theorie der Leistungsmotivation von Heckhausen (1977) entwickelt Kornadt eine Motivationstheorie der Aggression. Dabei postuliert er ein Aggressi-

onsmotiv und ein Motiv zur Vermeidung von Aggression, die bei jedem Menschen unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Je nach Ausprägung des jeweiligen Motivs, der Erwartung bzw. der Wahrscheinlichkeit über den Erfolg und den Wert des jeweiligen Aggressionszieles (Erfolg versus Misserfolg von Aggression) kommt es zu einer entsprechenden aversiven Reaktion. Somit ist also die Kosten-Nutzen-Abwägung aggressiven Verhaltens neben der Ausübung bzw. Vermeidung aggressiven Verhaltens ausschlaggebend. Dies fasst Kornadt (1982, S. 84) in folgender Formel zusammen: *Motivation für eine bestimmte aggressive Handlung = (Aggressionsmotiv x Erwartung von Erfolg x Wert des Aggressionszieles) – (Motiv zur Meidung von Aggression x Erwartung von Misserfolg x Wert des Misserfolges)*.

Kornadt (1982, S. 99) entwickelte auf diesen Überlegungen aufbauend ein Funktionsmodell feindseliger Aggressionshandlungen, das mit dem Verlauf der Entwicklung feindseliger Aggressionen bei Berkowitz vergleichbar ist. Im Gegensatz zu Berkowitz misst Kornadt der kognitiven Verarbeitung bereits im Stadium der unmittelbaren Wahrnehmung einer Situation eine größere Bedeutung bei. Die Ärger-Emotion führt nun entweder zu einem unmittelbaren Ausdruck des Affektes oder setzt einen kognitiven Prozess bei der Entwicklung bzw. Bewertung von Zielsetzungen und Handlungsalternativen in Gang. Dabei werden besonders die positiven wie negativen Konsequenzen des Handelns gegeneinander abgewogen. Gemäß der handlungstheoretischen Orientierung wird der Erfolg der aggressiven Handlung im Nachhinein bewertet und führt entweder zu einer Befriedigung des Aggressionsmotivs oder zur Planung weiterer Handlungen, um diese Befriedigung doch noch zu erreichen.

Zusammenfassend kann das Modell von Kornadt durch eine eingehendere Betrachtungsweise der beteiligten kognitiven Prozesse bei der Steuerung der Handlungen und der Erklärung der Ärger-Aggression als eine Ergänzung zu dem Modell von Berkowitz gesehen werden, solange es sich nicht um einen unmittelbaren Ausdruck des Affektes handelt.

2.1.2.3 DAS MODELL VON CRICK & DODGE

Als theoretische Grundlage für die vorliegende Studie wird das Modell von Crick & Dodge im Folgenden unter 2.2 ausführlich beschrieben und wird daher hier nur zum Vergleich mit den Modellen von Berkowitz und Kornadt kurz skizziert.

Gegenüber den Modellen von Berkowitz und Kornadt nehmen Crick & Dodge (1994) in ihrem Konzept eine Erweiterung der Verarbeitung von sozialen Situationen vor. Die Wahrnehmung und Interpretation aktueller sozialer Situationen geschieht demnach über eine Datenbank, die soziale Normen, eigene Wertvorstellungen, kognitive Schemata unterschiedlicher Reaktionsmöglichkeiten sowie die Erfahrung von positiven oder negativen Konsequenzen verschiedener impulsiver Handlungsmöglichkeiten beinhaltet. Bei diesem Modell kommt es zu einem ständigen Austausch zwischen einer vorhandenen Wissensbasis und der Verarbeitung der sozialen Informationen der jeweiligen Situation. Emotionen sehen Crick & Dodge dabei als Teil jedes einzelnen Informationsverarbeitungsprozesses an. Neben einer fehlerhaften Wahrnehmung und einer falschen Interpretation von Reizen kann es dabei auch zu unzutreffenden Attribuierungen feindseliger Intentionen und somit zu einer aversiven Reaktion kommen. Dabei wird bei diesen kognitiven Verarbeitungsprozessen auf kognitive Schemata und Skripte zurückgegriffen, was den Schluss zulässt, dass die kognitive Verarbeitung von in der Vergangenheit erlebten Ereignissen sowohl die Wahrnehmung als auch den unmittelbaren Handlungsimpuls im Hier und Jetzt steuern. Bei der Entstehung einer Ärger-Aggression spielt folglich der kognitive Verarbeitungsprozess eine entscheidende Rolle, da es bereits bei der Bewertung von Intentionen zu falschen Verarbeitungsprozessen kommen kann.

2.1.2.4 GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE DER MODELLE VON BERKOWITZ, KORNADT UND CRICK & DODGE

Die drei beschriebenen Modelle der Aktualgenese von Ärger-Aggressionen haben zwar unterschiedliche theoretische Ausrichtungen und Schwerpunkte, sind aber dennoch miteinander vergleichbar und haben eine Reihe von *Gemeinsamkeiten* (vgl. Busch, 1998, S. 87 ff.)

Alle Modelle gehen von Mechanismen zur Anregung und auch zur Hemmung aggressiven Verhaltens aus. Berkowitz (1989; 1993) postuliert für aggressive Handlungsweisen aversive Stimuli, unmittelbare negative Affekte und/oder aggressionsgebundene Kognitionen (vgl. Busch, 1998, S. 87). Wird aggressives Verhalten gehemmt, liegt der Grund dafür vor allem in einer eingehenderen kognitiven Verarbeitung.

Kornadt (1984) beschreibt ähnlich wie Crick & Dodge (1994) kognitive Prozesse, die zu einer Vermeidung aggressiven Verhaltens führen können. Er nimmt an, dass sich sowohl kognitive Prozesse als auch kognitive Bewertungen und Interpretationen von sozialen Situ-

ationen, besonders wenn es sich um frustrierende Situationen handelt, fördernd oder hemmend auf die Auswahl der Reaktion auswirken können.

Crick & Dodge (1994) gehen in ihrem Modell noch einen Schritt weiter, indem sie davon ausgehen, dass die Aktivierung aggressionsfördernder Schemata für die Reaktion entscheidend ist. Die aggressiven Handlungsimpulse können nur durch eine tiefere kognitive Verarbeitung gehemmt werden.

Somit beschäftigen sich alle drei Modelle mit der Entstehung reaktiver, aggressiver Reaktionen. Alle Modelle betonen den Einfluss von bereits gemachten Erfahrungen auf den Handlungsprozess. Berkowitz geht davon aus, dass neue Erfahrungen Affekte, Kognitionen und Handlungsimpulse verändern können. Kornadt postuliert in diesem Zusammenhang, dass Erfahrungen die Bewertungen über einen Handlungserfolg verändern können und Crick & Dodge sehen die Möglichkeit in einer Veränderung der sozialen Datenbank und der dort existierenden Schemata.

Neben den Übereinstimmungen werden aber auch die *Unterschiede* zwischen diesen Modellen deutlich.

Berkowitz misst den angeführten kognitiven Prozessen bei der Entstehung negativer Affekte weniger Bedeutung zu. Er geht davon aus, dass kognitive Prozesse über das *Ausmaß* des Affektes entscheiden, aber nicht jedoch, ob es zu diesem Affekt überhaupt kommt. Für ihn sind Affekte Ergebnis von Erlerntem. Nach Kornadt ist der kognitive Prozess hingegen Entscheidungsträger bei der Entstehung von Ärger-Affekten.

Crick & Dodge wiederum äußern sich über die Entstehung von Affekten überhaupt nicht. Auf den Einfluss von Affekten wird im Kapitel 2.2 noch bei der Darstellung der Untersuchungen von Lerner & Arsenio (2000) eingegangen.

Berkowitz sieht den Prozess der kognitiven Verarbeitung bereits bei der Entwicklung und der Entscheidung zwischen verschiedenen Handlungsimpulsen und bei der Abwägung des Auslebens des Affektes. Berkowitz geht anders als Kornadt davon aus, dass dieser Verarbeitungsprozess nicht in der unmittelbaren Situation erfolgt, sondern erst zu einem späteren Zeitpunkt.

Außerdem messen Berkowitz und Kornadt negativen Affekten für die Aktivierung negativer Handlungsimpulse eine entscheidende Bedeutung zu. Crick & Dodge erwähnen diesen Zusammenhang nicht. Sie betonen aber eine entscheidende Verbindung zwischen sozialen Schemata und aggressiven Handlungsimpulsen, die durch erstere aktiviert werden.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass alle drei Modelle trotz individueller Unterschiede durchaus strukturell sehr ähnlich sind und einen guten Einblick in die Komplexität der bei der Entstehung und Verarbeitung von Ärger-Aggression ablaufenden Prozesse geben.

Da das Modell von Crick & Dodge (1994) die theoretische Grundlage für die vorliegende Studie darstellt, erfolgt nun im Anschluss noch eine ausführliche Darstellung der Modellentwicklung und zentralen Komponenten.

2.2 AGGRESSION UND SOZIALE INFORMATIONSVERARBEITUNG

2.2.1 DAS MODELL DER SOZIALEN INFORMATIONSVERARBEITUNG NACH CRICK & DODGE

Die Arbeiten der Forschungsgruppe Dodge bilden für das theoretische Verständnis der vorliegenden Studie die zentrale wissenschaftliche Grundlage. Im Folgenden werden daher die Modellentwicklung und die einzelnen Komponenten dieses Informationsverarbeitungsansatzes ausführlich dargestellt.

Ursprünglich entwickelte Dodge (1986, S. 84) ein Modell zur Verarbeitung sozialer Informationen, das sich in fünf aufeinanderfolgende Schritte gliederte und von unterschiedlichen Faktoren wie biologisch festgelegten Möglichkeiten, einer individuellen Wissensgrundlage und sozialen Hinweisreizen beeinflusst wird:

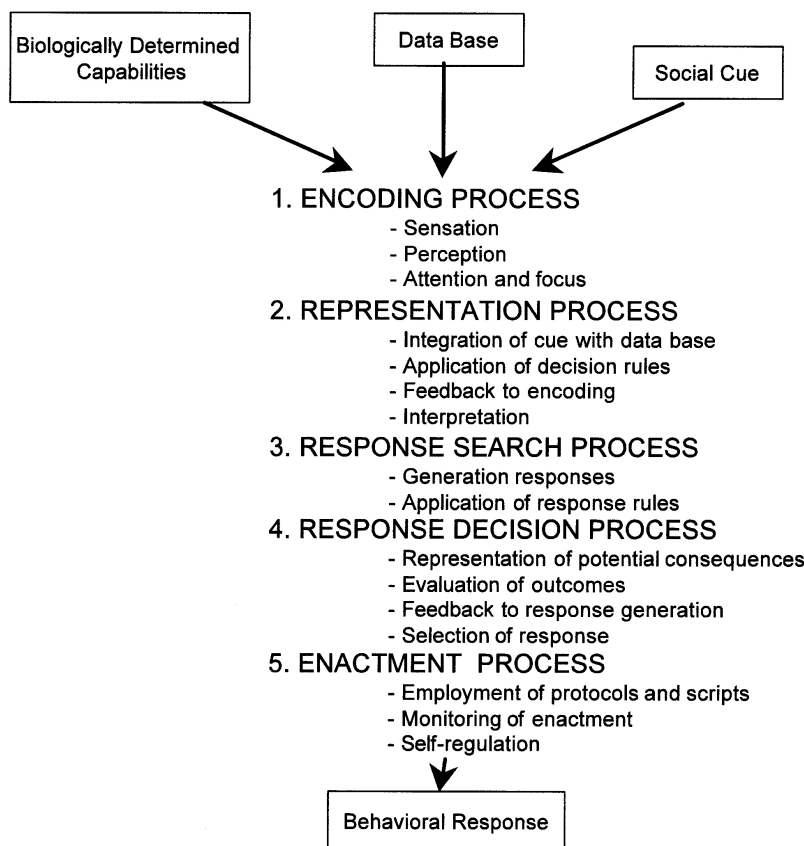


Abbildung 1: Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Dodge (1986)

1. *Enkodierung*, d.h. Akt der Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit und des Empfindens einer bestimmten sozialen Situation
2. *Repräsentation* im Sinne einer selektiven Wahrnehmung, wobei alles vorhandene Wissen einbezogen, aktiviert, interpretiert und bei der Enkodierung rückgekoppelt wird
3. *Suche nach verschiedenen Handlungsmöglichkeiten*
4. *Entscheidung über Reaktionsmöglichkeiten*, wobei über Konsequenzen nachgedacht wird, Ergebnisse des Handelns bewertet werden und, falls keine der Reaktionsmöglichkeiten in Betracht kommen, nach einer neuen gesucht wird
5. *Handlungsausführung*, wobei bestimmte Handlungen ausgewählt, dann überwacht und gesteuert und nach ihrem Ergebnis bewertet werden.

Dieses Modell wurde dann im Laufe der Zeit von Crick & Dodge etwas erweitert, differenziert und neu dargelegt (Crick & Dodge, 1994).

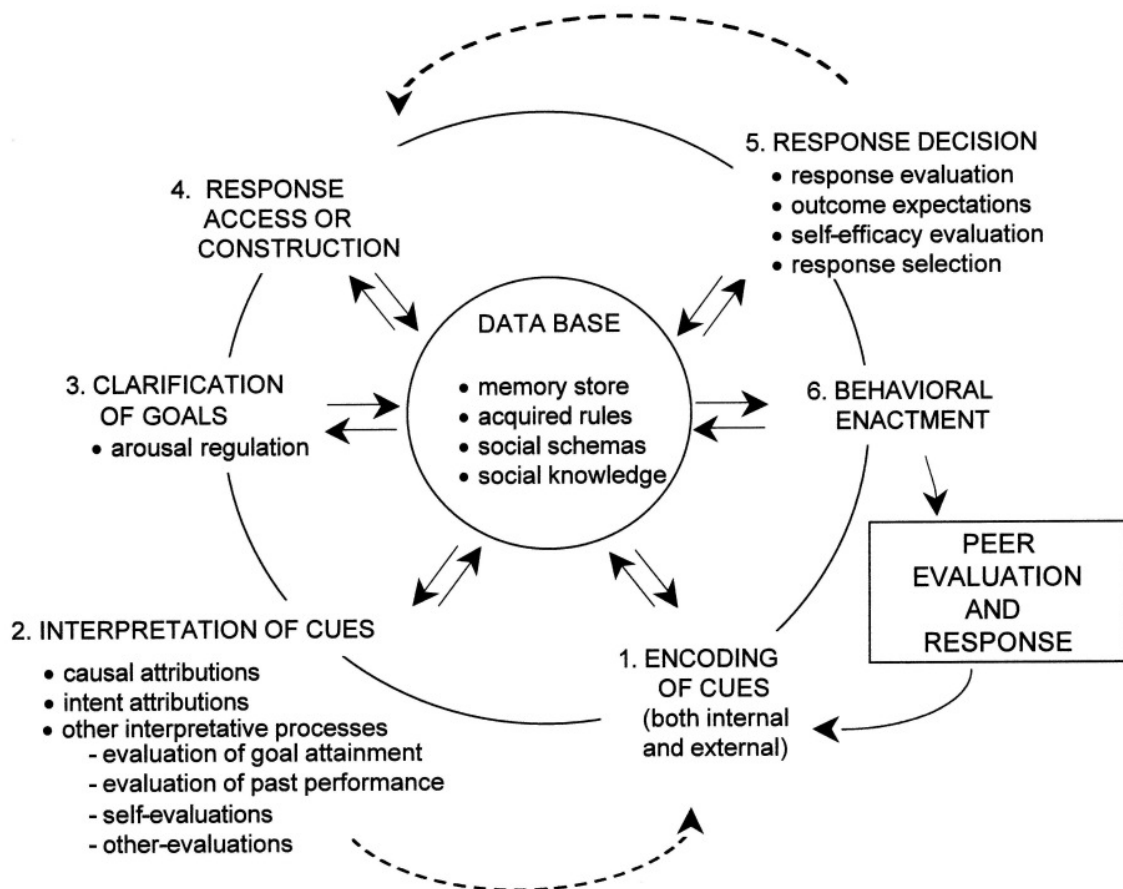


Abbildung 2: Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick & Dodge (1994)

Das überarbeitete Modell stellt ebenso wie der erste Ansatz von 1986 eine Verbindung zwischen dem Prozess der Informationsverarbeitung in sozialen Situationen und der sozialen Anpassung bzw. Nicht-Anpassung von Kindern her und will durch die Verfeinerung der spezifischen Prozesskomponenten noch bessere Vorhersagen über die soziale Anpassungsfähigkeit treffen als frühere globalere Modelle dies konnten.

Als Grundlage für diesen Verarbeitungsprozess nehmen Crick & Dodge an, dass jeder Mensch über eine individuelle Datenbasis verfügt, die Erinnerungen an vergleichbare Situationen, erlernte Regeln und soziale Muster sowie ein allgemein erworbenes Wissen um soziale Situationen umfasst. Das soziale Wissen besteht aus mentalen Konstrukten wie Schemata, Skripten und Heuristiken, die dazu dienen, kognitive Vorgänge zu vereinfachen und Informationen so zu organisieren, dass sie leichter verarbeitet werden können und eine schnellere Reaktion ermöglichen. Diese Erinnerungsstrukturen bieten eine Hilfe bei der Interpretation von situativen oder inneren Reizen, die in einer sozialen Situation wahrgenommen werden und ermöglichen so eine effizientere Informationsverarbeitung. Allerdings können durch diese vereinfachenden „Regeln“ auch Fehleinschätzungen und falsche Annahmen entstehen (vgl. z.B. Kahneman & Tversky, 1973; Ross, Lepper, Strack & Steinmetz, 1977). So könnten spezielle Arten von Heuristiken oder Schemata bei manchen Kindern für ihre schlechte soziale Anpassung und ihr problematisches Verhalten in zwischenmenschlichen Situationen verantwortlich sein.

Kognitive Heuristiken gehen höchstwahrscheinlich auf vergangene Erfahrungen zurück und haben nur einen *indirekten* Einfluss auf das zukünftige Verhalten einer Person. Es wird vielmehr angenommen, dass diese mentalen Strukturen durch die Lenkung von zukünftiger *direkter Verarbeitung*² ihren Einfluss auf das Verhalten nehmen.

Crick & Dodge (1994, S. 79) postulieren bei ihrem Modell also *zwei Arten* mentaler Prozesse: latente mentale Strukturen und direkte Verarbeitungsvorgänge („on-line processing“). Dabei wird angenommen, dass

- a) soziale Erfahrungen zu einer Entwicklung von latenten mentalen Strukturen führen, die im Langzeitgedächtnis gespeichert werden und im Laufe der Zeit Bestandteil des sozialen Wissens werden;

² Crick & Dodge (1994) nennen diese direkte Informationsverarbeitung „on-line processing“

- b) diese mentalen Strukturen die „Datenbasis“ des Prozessmodells bilden und die Direkt-Verarbeitung von sozialen Reizen beeinflussen;
- c) Direkt-Verarbeitung das soziale Verhalten direkt beeinflusst und
- d) soziales Verhalten und seine Ergebnisse mental repräsentiert und im Gedächtnis gespeichert und so Teil des allgemeinen sozialen Wissens werden, das wiederum zukünftige Handlungen beeinflussen wird.

Den Ablauf der einzelnen Schritte des Informationsverarbeitungsprozesses stellen sich Crick & Dodge (1994) dann folgendermaßen vor:

1. Schritt: Enkodierung von Reizen

Die Verarbeitung sozialer Informationen beginnt nach Crick & Dodge (1994) mit der Enkodierung interner und externer Reize, die in einer zwischenmenschlichen Situation empfunden und wahrgenommen werden. Die Enkodierung wird dabei beeinflusst durch bestehende Schemata und Skripte, die in vergangenen Situationen erworben wurden und nun auch für das aktuelle Ereignis als Erfahrungsgrundlage herangezogen werden. Je nach vorhandenem Wissen wird eine Situation demnach immer nur selektiv wahrgenommen. Reize, für die noch keine Schemata vorliegen, werden einfach übersehen.

Konkret bedeutet das also, dass reaktive Aggression durch eine fehlerhafte und unvollständige Enkodierung von wichtigen Reizen und Informationen verstärkt werden kann. Schon durch die nur selektive Wahrnehmung der sozialen Situation wird von Anfang an ein Informationsverarbeitungsprozess in Gang gesetzt, der von ganz falschen Voraussetzungen in Bezug auf die Situation und einen eventuellen sozialen Konflikt ausgeht. Diese Fehlschlüsse setzen sich dann von Verarbeitungsschritt zu Verarbeitungsschritt weiter fort und ebnet so den Weg zu einer aggressiven Reaktion.

Dieser Zusammenhang zwischen mangelhafter Enkodierung von Reizen und reaktiver Aggression ist auch empirisch belegt. So konnte Gouze (1987) zeigen, dass als aggressiv eingeschätzte Kinder aggressionsbezogenen Reizen mehr Aufmerksamkeit schenken als nicht aggressive Kinder. Lochman & Dodge (1994) wiesen nach, dass aggressive Kinder sich im Vergleich zu wenig und gar nicht aggressiven Kindern an weniger Fakten aus konfliktdarstellenden Videosequenzen erinnern konnten und Slaby & Guerra (1988) stellten fest, dass aggressive Jugendliche signifikant weniger Informationen in unklaren sozialen Situationen

nachfragen als nicht-aggressive Jugendliche. Dies deutet darauf hin, dass aggressive Jugendliche mit ihrer Wahrnehmung der Situation selbst durchaus zufrieden sind und gar nicht daran denken, dass eine Situation auch anders empfunden werden könnte, wenn man noch mehr Informationen sammeln würde.

2. Schritt: Reizinterpretation

Im nächsten Schritt der Informationsverarbeitung werden die wahrgenommenen Reize dann interpretiert und bewertet. Dabei laufen mehrere voneinander unabhängige Prozesse ab, die von der vorhandenen Wissensbasis in Form von Skripten oder sozialem Wissen beeinflusst werden (vgl. Crick & Dodge, 1994, S. 76):

- Beurteilung der Situation anhand des Langzeitgedächtnisses
- Kausale Analyse der Ereignisse, die sich in einer vergleichbaren Situation ereignet haben (inklusive der Überlegung, warum damals das angestrebte Ziel erreicht bzw. nicht erreicht wurde)
- Einschätzung der Perspektive der anderen Beteiligten in der Situation (inklusive Absichtszuschreibungen)
- Beurteilung, ob das Ziel in einer früheren sozialen Situation erreicht wurde
- Bewertung, ob in einer früheren Situation die Erwartungen in bezug auf das Ergebnis eingetroffen sind
- Bewertung von früheren und aktuellen sozialen Situationen in bezug auf sich selbst (Selbstbewertung) und die anderen (Bewertung der anderen).

Auch bei diesem Informationsverarbeitungsschritt spielen also Schemata und Skripte eine zentrale Rolle. Durch die Aktivierung dieser kognitiven Muster kann es zu sehr schnellen Reaktionen kommen, da auf diese Weise die Situation ohne großen Aufwand und in nur kurzer Zeit eingeschätzt und bewertet werden kann und es so durch die Koppelung mit vorhandenen Handlungsskripten zu einer unmittelbaren Reaktion kommt. Die Aktivierung dieser mentalen Strukturen bildet dann auch die direkte Basis für die Entwicklung von Zielvorstellungen (Schritt 3).

Zu diesem Schritt im Informationsverarbeitungsprozess gibt es eine Vielzahl empirischer Studien, die den Zusammenhang zwischen Aggression und Fehlern bei der Bewertung und Interpretation einer sozialen Situation belegen. So gilt es als allgemein anerkannt, dass eine

zentrale Bedingung zur Entstehung von Ärger-Emotionen und damit verknüpftem aggressiven Verhalten in Fehlattritionen bezüglich der Intentionen der anderen Personen liegt. Dabei wird angenommen, dass empfundene Frustrationen und Provokationen willkürliche und absichtliche Angriffe gegen die eigene Person darstellen (vgl. z.B. Nolting, 1997; Geen, 1990; Berkowitz, 1989).

Die Entstehung von reaktiver Aggression wird also durch falsche Absichtszuschreibungen gefördert. So unterstellen aggressive Kinder und Jugendliche anderen Personen in sozialen Situationen häufiger feindliche Intentionen als nicht-aggressive Kinder und Jugendliche (z.B. Nashby, Hayden & DePaulo, 1980; Dodge, 1980; Dodge & Coie, 1987; Dodge & Somberg, 1987; Price & Dodge, 1989; Dodge, Price, Bachorowski & Newman, 1990, Lochman & Dodge, 1994). Insbesondere in unklaren sozialen Situationen kommt es zu solchen Fehlattribuierungen (Nashby et al., 1980, S. 465). Dodge & Coie (1987) kamen zu dem Ergebnis, dass aggressive Jungen bei der Beurteilung der Intentionen eines Provokateurs in gezeigten Videoaufnahmen feindselige Absichten genauso gut erkannten wie nicht-aggressive Jungen. Bei prosozialen Absichten und versehentlichen Provokationen wurden jedoch häufiger feindliche Absichten unterstellt. Und auch in dieser Studie waren die Unterschiede in den Absichtszuweisungen in unklaren Situationen bei aggressiven und nicht-aggressiven Kindern am größten. Eine ähnliche Beobachtung machten auch Smith, Bowers, Binney & Cowie (1993, S.193): Sie stellten fest, dass aggressive Schüler in Videoaufnahmen gezeigtes aggressives Verhalten in überwiegender Mehrheit (67 %) auf eine vorausgegangene Provokation zurückführten.

3. Schritt: Entwicklung von Zielvorstellungen:

Auf der Grundlage der Bewertung der wahrgenommenen Reize kommt es im dritten Schritt zur Entwicklung von Zielvorstellungen (z.B. keinen Ärger zu bekommen, sich mit dem Provokateur zu einigen, einen neuen Freund zu gewinnen oder das ersehnte Spielzeug zu erhalten). Die Ziele basieren auf bestimmten kognitiven Schemata und Attributionen, die durch die Interpretation der Situation ausgelöst wurden und werden von Crick & Dodge (1994, S. 76) als fokussierte emotionale Zustände beschrieben, die als Orientierungshilfe zur Erreichung eines bestimmten gewünschten Ziels dienen. Dabei wird aber angenommen, dass nicht nur auf bereits bestehendes soziales Wissen zurückgegriffen wird, sondern dass auch eine Anpassung an die aktuelle Situation erfolgt und als Antwort auf die vorliegenden sozialen Reize neue Ziele entwickelt werden.

Die Zielvorstellungen haben direkten Einfluss auf die Wahl der Handlungsmöglichkeiten. So streben sozial angepasste Kinder eher Ziele an, die Beziehungen zu anderen verbessern (z.B. jemand helfen, Freundschaft schließen), während sozial unangepasste Kinder eher Ziele verfolgen, die negative Auswirkungen auf die Beziehung zu anderen haben (z.B. ein Spielzeug für sich allein haben wollen, gegen jemand zu gewinnen). Dies konnten auch Slaby & Guerra (1988) beweisen. In ihrer Studie gaben aggressive Jugendliche mehr aggressive Zielsetzungen in Provokationssituationen an als nicht-aggressive Jugendliche.

4. Schritt: Handlungsaktivierung oder -konstruktion

Ist die Entscheidung über ein angestrebtes Ziel gefallen, wird im nächsten Schritt nach einer passenden Reaktionsmöglichkeit gesucht. Dabei wird zunächst im vorhandenen Erfahrungsschatz nach einer möglichen Reaktion in Form von Handlungsskripten o.ä. geforscht. Ist die Situation aber ungewohnt und stehen somit noch keine bekannten Lösungsstrategien zur Verfügung, müssen neue Handlungsmöglichkeiten überlegt werden.

Der Forschungsstand deutet darauf hin, dass aggressive Kinder und Jugendliche ein kleineres und weniger vielfältiges Verhaltensrepertoire besitzen als nicht-aggressive Kinder und Jugendliche (Busch, 1998, S. 83). Zudem entwickeln aggressive Kinder und Jugendliche in sozialen Situationen weniger Reaktionsmöglichkeiten. Dies konnten z.B. auch Slaby & Guerra (1988) in ihrer Studie nachweisen. Hier gaben aggressive Jugendliche für eine Konfliktsituation weniger Lösungsmöglichkeiten an als nicht-aggressive Jugendliche. Ähnliches belegten auch Lochman & Dodge (1994): Auch hier generierten hochaggressive Kinder und Jugendliche signifikant weniger Lösungsmöglichkeiten in Bezug auf eine vorgegebene Konflikt-Geschichte.

Daraus ergibt sich, dass aggressive Kinder und Jugendliche nur sehr wenig Handlungsalternativen zur Auswahl haben und sich ihr Verhaltensrepertoire auch nicht erweitert, da keine neuen Reaktionsmöglichkeiten entwickelt und erprobt werden.

5. Schritt: Handlungsentscheidung

Da meist mehrere mögliche Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, muss nun im 5. Schritt der Informationsverarbeitung eine Entscheidung über das weitere Vorgehen getroffen werden. Dazu werden die unterschiedlichen Reaktionsmöglichkeiten nach ihrer Ausführbarkeit und ihren Folgen bewertet. Schließlich wird die Alternative, die das positivste Ergebnis verspricht, ausgesucht. Sind die Erfolgsaussichten nicht befriedigend, wer-

den neue Reaktionsmöglichkeiten generiert. Dies geschieht solange, bis das antizipierte Ergebnis als zufriedenstellend bewertet wird.

Da aggressiven Kindern und Jugendlichen meist nur wenig Handlungsalternativen zur Verfügung stehen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine aggressive Reaktion ausgewählt wird, recht hoch. Zudem bewerten aggressive Kinder und Jugendliche aggressives Verhalten meist als mindestens zweitbeste Lösung (Slaby & Guerra, 1988; Lochman & Dodge, 1994) und schätzten aggressive Handlungen auch insgesamt als positiver ein als nicht-aggressive Kinder und Jugendliche. Slaby & Guerra (1988, S.583-585) zeigten, dass aggressive Jugendliche aggressives Verhalten für eher legitim hielten, weniger Konsequenzen befürchteten, nicht glaubten, dass ihre Opfer unter der Aggression leiden und zudem aggressives Verhalten für ein geeignetes Mittel hielten, bei anderen ein negatives Image als Feigling zu vermeiden. Dementsprechend werden nicht-aggressive und sozial angepasste Handlungsmöglichkeiten als weniger erfolgsversprechend und effektiv bewertet (Crick & Dodge, 1994, S.89-99).

Ein weiteres Problem liegt darin, dass aggressive Jugendliche ihre Defizite oft gar nicht wahrzunehmen scheinen, da sie sich bei ihrer Handlungsentscheidung selbst als kompetent einschätzen. Zudem erhalten sie oft Rückhalt durch eine entsprechend positive Rückmeldung auf ihre Handlung durch ihre Peers. Dadurch wird gerade bei aggressiven Jugendlichen die Wahrscheinlichkeit einer nicht-aggressiven und produktiven Lösungswahl minimiert.

6. Schritt: Handlungsdurchführung

In einem letzten Schritt wird die ausgewählte Reaktionsmöglichkeit dann tatsächlich ausgeführt. Durch die Reaktionen der anderen Beteiligten auf das eigene Handeln beginnt wiederum ein neuer Informationsverarbeitungsprozess. Die Folgen der eigenen Reaktion und das Verhalten der anderen werden bewertet und analysiert und schließlich als neue Erfahrungen im Gedächtnis und sozialen Wissen gespeichert. So schließt sich der Kreis der Informationsverarbeitung und beginnt sogleich von Neuem.

Beim Vergleich des ersten Modells von Dodge (1986) mit der überarbeiteten Version von Crick & Dodge (1994) fällt sofort die zyklische Struktur des aktualisierten Modells im Gegensatz zum eher rigiden linearen Aufbau des früheren Modells auf. Damit wollen Crick & Dodge ihren neu gewonnen Erkenntnissen Rechnung tragen, dass es sich bei der Verarbei-

tung sozialer Informationen nicht um einen linearen, sondern um einen sehr vielschichtigen Prozess von mehreren parallelen Aktivitäten handelt, die sich zudem in einem ständigen Kreislauf in Form von Feedback-Schleifen wiederholen. So sind laut Crick & Dodge (1994) Kinder die ganze Zeit über mit dem Enkodieren von Reizen, deren Bewertung und der Suche nach Handlungsmöglichkeiten beschäftigt. Dennoch betonen Crick & Dodge, dass Wahrnehmung und Verarbeitung von einem einzelnen Reiz bis hin zur Handlungsreaktion auf diesen speziellen Reiz einer logischen Abfolge von Schritten folgt, auch wenn im allgemeinen Reize fortwährend gleichzeitig und parallel auf jedem der Schritte verarbeitet werden (S.77).

Das Modell von Crick & Dodge (1994) mag den Eindruck erwecken, dass jeder einzelne Schritt der Informationsverarbeitung bewusst durchdacht wird. Die Autoren weisen jedoch ausdrücklich darauf hin (Crick & Dodge, 1994, S. 79), dass die meisten kognitiven Verarbeitungsprozesse weder bewusst noch reflektiert sind, sondern im Gegenteil sogar eher automatisiert ablaufen.

Werden kognitive Schemata aktiviert, sind diese oft mit aggressiven Handlungsmustern gekoppelt. Diese können bei einer Koppelung an die automatisierte Verarbeitung sozialer Informationen auch eine aggressive Reaktion zur Folge haben. Hätte sich eine Person in einer vergleichbaren Situation länger mit dieser auseinandergesetzt, hätten ihr auch mehr Reaktionsmöglichkeiten zur Verfügung gestanden. Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass reaktive Aggression nicht nur aus einem Mangel von Verhaltensalternativen entsteht, sondern auch auf einer impulsiven Verarbeitung der sozialen Informationen basieren kann. Verschiedene Untersuchungen (Rabiner, Lenhart & Lochman, 1990; Dodge & Somberg, 1987) legen die Vermutung nahe, dass aggressive Kinder und Jugendliche eher Schemata von Bedrohungssituationen aktivieren als ihre weniger aggressiven Peers. Eine als Bedrohung empfundene Situation lässt aggressive Kinder und Jugendliche den Informationsverarbeitungsprozess erheblich verkürzen und vereinfachen, was zu einer impulsiveren Reaktion führt. Es kommt zu einer Automatisierung aggressiver Reaktionsmuster. Liegt eine schnelle, automatische und irrationale Reaktion vor, so geht man davon aus, dass die Reaktion im Sinne der klassischen Konditionierung entstanden ist und die oben beschriebene kognitive Informationsverarbeitung nicht durchlaufen wird. Dies gilt besonders für die Auseinandersetzung mit Themen, die mit einer hohen Emotionalität belegt sind, wie Religion, zwischenmenschliche Beziehungen und Dinge, die mit einem großen Wert verbunden sind. Hierbei kann es zu einer nicht durchdachten Aktion und einer sozialen Fehl-

passung kommen (Crick & Dodge, 1994). Diese Art der abgekürzten Informationsverarbeitung nennen Crick & Dodge (1994, S.79) „preemptive processing“.

2.2.2 DIE BEDEUTUNG VON EMOTIONEN:

DAS ERWEITERTE CRICK/DODGE-MODELL VON LEMERISE & ARSENIO

Im Vergleich zum Informationsverarbeitungsmodell von Dodge (1986) weisen Crick & Dodge (1994) in ihrem überarbeiteten Modell auch auf die Bedeutung und den Einfluss von Emotionen bei der Verarbeitung sozialer Informationen hin (Crick & Dodge, 1994, S. 81 ff.)

So betonen sie, dass Emotionen Teil jedes einzelnen Informationsverarbeitungsschrittes sind und mit kognitiven Vorgängen interagieren. Schon beim ersten Schritt kann emotionale Erregung (z.B. in Form eines erhöhten Herzschlags) als interner Reiz dienen, der enkodiert werden muss. Auch die Bewertung und Interpretation der Situation kann durch Emotionen beeinflusst werden. Zum Beispiel können negative Gefühle wie Ärger oder Angst zu einer negativen Beurteilung einer Situation führen. Wenn z.B. ein Jugendlicher in solch einer Stimmung einen anderen unbekanntem Jugendlichen trifft, kann das dazu führen, dass dieser von vornherein als unsympathisch eingeschätzt wird und ihm somit eher feindliche Absichten unterstellt werden. Umgekehrt kann dann auch wieder die Bewertung einer Situation als bedrohlich oder provozierend zu negativen Emotionen wie Angst oder Wut führen.

Auch auf die Entwicklung von Zielvorstellungen (3. Schritt) können Emotionen Einfluss haben. Gerade bei diesem Informationsverarbeitungsschritt schreiben Crick & Dodge Gefühlen eine explizite Rolle zu. Schließlich definieren sie Ziele als „focused arousal states that function as orientations toward producing (or wanting to produce) particular outcomes“ (Crick & Dodge, 1994, S. 76). Ein Kind, das Angst bei dem Angriff eines Gleichaltrigen empfindet, wird eher Ziele in Erwägung ziehen, die einen Rückzug beinhalten, um dem Gefühl der Angst zu entgehen. Gefühle der Wut hingegen werden eher das Bedürfnis erwecken, es dem Provokateur heimzuzahlen und somit zur Entwicklung von aggressiven Zielen beitragen. Umgekehrt können angestrebte Ziele auch Gefühle verändern. Ein Rückzug als angestrebtes Ziel kann Furcht und Angst verringern. Auch hier wird wieder die Wechselwirkung zwischen Emotion und Kognition deutlich.

Ähnlich verhält es sich auch bei der Suche nach einer geeigneten Handlungsweise (4. Schritt). Auch hier können unterschiedliche Reaktionsmöglichkeiten verschiedene Emotionen auslösen und ebenso kann die aktuelle Gefühlslage die Generierung von Handlungsmöglichkeiten beeinflussen.

Beim 5. Schritt, der Handlungsentscheidung, spielen Emotionen vor allem in der Hinsicht eine Rolle, dass auf eine ausgewählte Handlung hin auch mit einer bestimmten emotionalen Reaktion der anderen Beteiligten gerechnet wird. Je nachdem, ob das erwartete Ergebnis als positiv oder negativ bewertet wird, wird eine Handlung ausgewählt oder nicht. Wenn jemand z.B. in einem Konflikt mit einem Vorgesetzten etwas erreichen möchte, wird er eher eine Handlungsweise bevorzugen, die den Chef nicht verärgert, sondern versöhnlich stimmt.

Auch wenn Crick & Dodge (1994) ausdrücklich betonen und davon ausgehen, dass Gefühle eine wichtige Komponente bei der Verarbeitung von Informationen in sozialen Situationen darstellen, kommt der Rolle von Emotionen in ihrem Modell nach Meinung anderer Forscher noch nicht genug Bedeutung zu.

Lemerise & Arsenio (2000) zeigen daher auf, wie Emotionsprozesse umfassender in das Modell von Crick & Dodge aufgenommen werden können und erweitern zu diesem Zweck das Informationsverarbeitungsmodell von Crick & Dodge (1994) um einige wertvolle Komponenten.

Lemerise & Arsenio gehen dabei davon aus, dass sowohl Emotionen als auch Kognitionen beides Arten der Informationsverarbeitung sind, auch wenn sie unterschiedliche Funktionen haben: „Emotion is about motivation, cognition about knowledge“ (Izard, 1994, S. 204). Außerdem nehmen sie an, dass Emotionsprozesse motivationale, kommunikative und regulative Funktionen sowohl in als auch zwischen Individuen haben, die sich von kognitiven Prozessen (wie Aufmerksamkeit, Lernen, Gedächtnis oder Logik) in Bezug auf soziale Kompetenz unterscheiden. Daher sehen es Lemerise & Arsenio (2000) als wichtigen Schritt, das Modell der sozialen Informationsverarbeitung um diese Komponenten zu bereichern und somit noch aussagekräftiger zu machen.

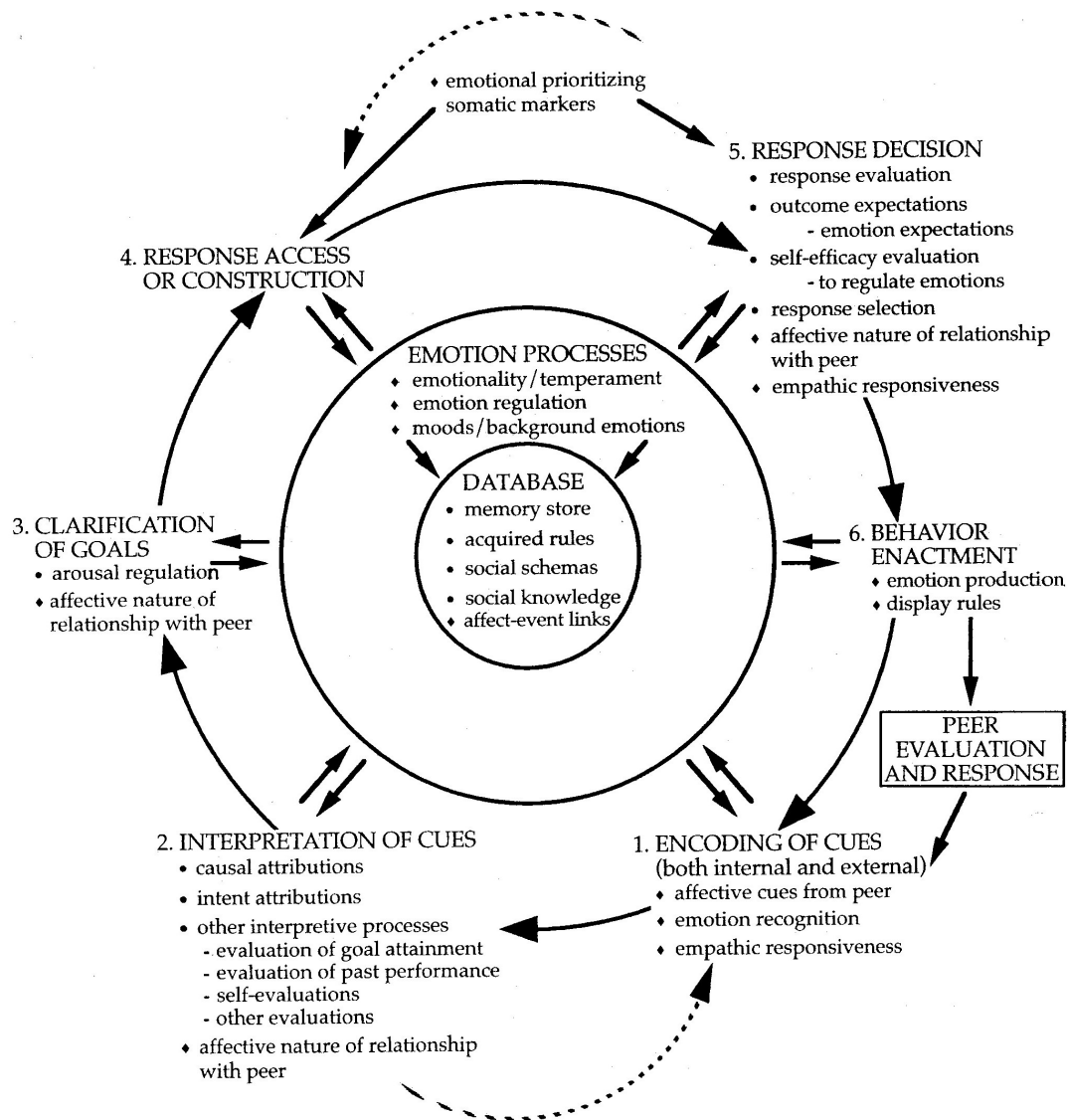


Abbildung 3: Erweitertes Informationsverarbeitungsmodell nach Lemerise & Arsenio (2000)

Lemerise & Arsenio (2000) stimmen mit Crick & Dodge darin überein, dass ein Kind eine soziale Situation u.a. im Rahmen seiner biologisch begrenzten Möglichkeiten und einer Datenbasis von Erinnerungen aus vergangenen Erfahrungen verarbeitet. Eine wichtige Komponente der biologischen Veranlagung sehen Lemerise & Arsenio (2000) dabei im Emotionsstil bzw. der Emotionalität einer Person. Kinder unterscheiden sich stark darin, wie sie Gefühle wahrnehmen, ausdrücken, regulieren und verarbeiten. Diese Fähigkeiten stehen in engem Zusammenhang mit der sozialen Kompetenz (vgl. z.B. Eisenberg, Fabes, Shepard, Murphy, Guthrie, Jones, Friedman, Poulin & Maszk, 1997) und so postulieren Lemerise & Arsenio (2000), dass Emotionalität und Fähigkeiten der Emotionsregulierung sowohl die Verarbeitung sozialer (und emotionaler) Informationen als auch die Entschei-

dungsfindung in schwierigen sozialen Situationen beeinflussen. So wird Kindern mit Defiziten in der Emotionsregulation ein höheres Risiko für eine schlechte soziale Anpassung zugeschrieben (Eisenberg, Fabes, Guthrie, Murphy, Maszk, Holmgren & Suh, 1996) und demzufolge vermutlich auch eine mangelhafte Informationsverarbeitung in sozialen Situationen. Die Wichtigkeit dieser Fähigkeit zur Emotionsregulation wird von Lemerise & Arsenio (2000) für jeden der sechs Informationsverarbeitungsschritte stark betont.

So legen sie dar, dass die Intensität, mit der Emotionen in einer sozialen Situation erlebt werden und die Fähigkeit zur Emotionsregulation bereits einen bedeutenden Einfluss auf die *Enkodierung* und *Interpretation* haben und zudem bei der *Zielentwicklung* die Art der angestrebten Ziele mitbestimmen (vgl. auch Eisenberg & Fabes, 1992; Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig & Pinuelas, 1994; Saarni, 1999). Kinder, die von ihren eigenen Gefühlen (oder auch denen der anderen) überwältigt werden, wählen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit feindliche oder vermeidende Ziele, um ihre Aufregung zu verringern. Kinder, die Defizite in der Wahrnehmung emotionaler Reize und von Empathie haben, besitzen zudem eine geringere Hemmschwelle Ziele zu entwickeln, die die Beziehung zu anderen belasten könnte, da sie die Gefühle und den Schmerz der anderen Kinder gar nicht nachempfinden und fühlen können (Cohen & Strayer, 1996).

Ähnlich verhält es sich bei der *Handlungssuche und -entscheidung*. Auch hier können Kinder, die Emotionen sehr stark erleben, von den Gefühlen überschwemmt werden und sind dadurch so auf sich selbst fixiert, dass sie nicht mehr in der Lage sind, mehrere unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten zu entwerfen und unter verschiedenen Perspektiven zu bewerten. Dies kann zu impulsiven Reaktionen führen, die eine soziale Lösung des Konflikts verhindern (vgl. Crick & Dodge, 1994, „pre-emptive processing“). Kinder mit guten Fähigkeiten in der Emotionsregulation sind hingegen in der Lage, die Situation gelassener von unterschiedlichen Perspektiven aus zu betrachten und können dadurch mehrere Reaktionsmöglichkeiten generieren und zu einer sozial kompetenten Handlungsentscheidung gelangen.

Auch der letzte Schritt der Informationsverarbeitung, die *Handlungsausführung*, kann durch die Intensität, mit der Gefühle erlebt werden und die Emotionsregulationskompetenzen beeinflusst werden. Zum Beispiel können auch sozial schlecht angepasste Kinder unter ruhigen Bedingungen in der Lage sein, eine Situation kompetent zu lösen, unter emotional sehr schwierigen Bedingungen kann es aber schnell dazu kommen, dass sie ihr eigentlich vorhandenes Wissen nicht mehr umsetzen können. Außerdem stellen emotionale Hinweisreize eine wichtige Informationsquelle dar, wie die soziale Situation sich durch die Hand-

lungen entwickelt und ermöglichen es dem Kind dadurch, seine Reaktionen den Gegebenheiten der Situation anzupassen. Und schließlich geben die emotionalen Reize auch Aufschluss über den Erfolg oder Misserfolg der Konfliktlösung. Diese emotionalen Informationen werden dann wiederum im sozialen Wissen verankert, da das Erleben der Gefühle eng mit der Erinnerung an die Situation an sich verknüpft ist.

Außerdem erweitern Lemerise & Arsenio die sehr kognitiv geprägte Wissensbasis aus dem Crick & Dodge-Modell (1994) um emotionale Aspekte und sind der Ansicht, dass das vorhandene Wissen der Kinder über vergangene Erfahrungen neben den kognitiven auch affektive Komponenten enthält.

Dementsprechend wird betont, dass Kinder immer in einer bestimmten Stimmung und Gefühlslage in eine soziale Situation geraten. Diese mit in die Situation hineingebrachten Emotionen nehmen auf den gesamten Prozess der Informationsverarbeitung Einfluss.

Die Stimmung muss nicht immer etwas direkt mit der Situation zu tun haben, sondern kann auch durch Emotionen bestimmt werden, die mit der Situation selbst in gar keinem Zusammenhang stehen. Ist es beispielsweise im Vorfeld zu einem heftigen Streit zwischen dem Kind und seinen Eltern gekommen, nimmt es diese Gefühle eventuell in die neue soziale Situation mit hinein und wird von ihnen beeinflusst.

Im einzelnen erweitern Lemerise & Arsenio (2000, S. 112 ff) das Modell von Crick & Dodge (1994) um folgende Komponenten:

Beim ersten Schritt der Informationsverarbeitung, der Enkodierung, betonen Lemerise & Arsenio, dass nicht nur die eigenen Gefühle als Reiz wahrgenommen werden, die es zu enkodieren gilt, sondern auch die Gefühle der anderen an der Situation beteiligten Personen. Diese affektiven Hinweisreize, die von den anderen ausgehen, sind auch eine wichtige Informationsquelle zur Bewertung und Interpretation der Situation (Schritt 2). Außerdem spielt auch die Art der emotionalen Bindung zwischen den Interaktionspartnern eine Rolle. So wird eine Situation unterschiedlich wahrgenommen und bewertet, je nachdem ob man z.B. von einem guten Freund geärgert wird oder vom gefürchteten Klassen-Schläger.

Bei der Entwicklung von Zielvorstellungen (Schritt 3) schreiben Crick & Dodge (1994) den Emotionen ja bereits eine recht große Rolle zu. Lemerise & Arsenio weisen nun aber noch darauf hin, dass nicht nur die eigenen Gefühle für die Zielentwicklung maßgeblich sind, sondern auch die Emotionen der anderen Interaktionspartner. Strahlt ein anderes Kind z.B. negative und ablehnende Gefühle aus, so wird vermutlich eher ein unsoziales oder ag-

gressives Ziel entwickelt, während bei positiven emotionalen Hinweisreizen ein Ziel angestrebt wird, das eine Annäherung und friedliche Lösung beinhaltet.

Auch bei diesem Schritt kommt der emotionalen Bindung zwischen den Interaktionspartnern eine große Bedeutung zu. Gibt es eine freundschaftliche Beziehung, wird wahrscheinlich ein sozialverträgliches Ziel angestrebt, fehlt diese Bindung jedoch, kommt es meist zu einer anderen eher weniger sozial ausgerichteten Zielentwicklung (z.B. Rache, Vermeidung). Das liegt daran, dass sozialbezogene Ziele sowohl kognitiv als auch emotional komplexer und anspruchsvoller sind, weil eine Vielzahl verschiedener kognitiver und affektiver Perspektiven beachtet und koordiniert werden muss. Fehlen nun die freundschaftlichen Bindungen, ist kein Anreiz gegeben, diesen vielschichtigen und mühsameren Weg zu wählen. Im umgekehrten Fall jedoch möchte das Kind den Freund nicht verärgern oder verletzen und ihn zudem als beliebten Spielgefährten behalten und nimmt somit die Entwicklung einer positiven sozialen Konfliktlösung auf sich.

Diesen Aspekt der emotionalen Bindung greifen Lemerise & Arsenio (2000) dann auch bei der Handlungssuche und –entscheidung wieder auf (Schritt 4 und 5). Je mehr ein Kind ein anderes Kind mag und ihm dessen Freundschaft und Anerkennung bedeutet, umso wahrscheinlicher wird es ein Ziel wählen, dass diese Beziehung erhält und nicht gefährdet.

Durch die Arbeiten von Lemerise & Arsenio wird deutlich, wie wichtig die Rolle der Emotionen bei der Informationsverarbeitung in sozialen Situationen ist. Durch diese Erweiterung um die emotionalen Komponenten wird das theoretische Modell von Crick & Dodge (1994) noch umfassender und detaillierter den komplexen Vorgängen der sozialen Informationsverarbeitung gerecht.

2.2.3 ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Kommt es zu einem sozial nicht angepassten Verhalten, so kann dies anhand des Modells von Crick & Dodge (1994) mit einer fehlerhaften Verarbeitung sozialer Informationen erklärt werden. Diese fehlerhafte Verarbeitung kann dann reaktive Aggression zur Folge haben. Vorliegende Informationen werden dabei nur teilweise oder falsch in den Verarbeitungsprozess miteinbezogen. Gleichzeitig erhöht sich auch wiederum die Wahrscheinlichkeit, dass aggressive Kinder und Jugendliche Fehler bei der Informationsverarbeitung machen. Es liegt also ein wechselseitiger Effekt vor.

Auch Emotionen spielen eine nicht zu unterschätzende Rolle beim Informationsverarbeitungsprozess. Lemerise und Arsenio (2000) haben in dieser Hinsicht das Modell von Crick & Dodge (1994) um wertvolle Beiträge erweitert. Vor allem ihr Hinweis auf den Einfluss der Fähigkeit bzw. Unfähigkeit der Emotionsregulation verdienen besondere Aufmerksamkeit.

Zur praktischen Anwendbarkeit dieser Erkenntnisse der sozialen Informationsverarbeitung haben Guerra & Slaby (1990) in einer weiteren Studie ein 12-wöchiges Interventionsprogramm entwickelt, das die Verbesserung von kognitiven Fähigkeiten und eine Erweiterung des sozialen Wissens anstrebt. Auf diese Weise soll aggressives Verhalten vermindert und durch neue soziale Verhaltensweisen ersetzt werden.

Die Arbeiten von Guerra und Slaby werden nun im Kapitel 2.3 ausführlich dargestellt.

2.3 SOZIALE INFORMATIONSVERARBEITUNG UND AGGRESSIONSBEZOGENE INTERVENTION: DIE STUDIEN VON GUERRA & SLABY ALS VORBILD DER VORLIEGENDEN STANDPUNKTE-STUDIE

Grundlage und Vorbild der vorliegenden Studie sind – wie nun schon mehrfach erwähnt wurde – zwei Studien von Nancy Guerra und Ronald Slaby (1988, 1990), die im Folgenden ausführlich vorgestellt werden.

Die Studien bauen theoretisch auf den Ansätzen der kognitiven Informationsverarbeitung auf (vgl. Kapitel 2.2) und gehen davon aus, dass sich aggressive und nicht-aggressive Menschen hinsichtlich ihrer sozial-kognitiven Informationsverarbeitungs-kompetenz unterscheiden (z.B. Dodge, 1980; Richard & Dodge, 1982; Spivack & Shure, 1974).

Neu und auffällig an den Studien von Slaby & Guerra sind in erster Linie zwei Dinge: Zum einen werden nicht nur soziale Problemlösefertigkeiten in den Informationsverarbeitungsprozess mit einbezogen, sondern auch generalisierte *Einstellungen* gegenüber Aggression (z.B. Bandura, 1986; Perry, Perry & Rasmussen, 1986). Im Bereich der sozialen Informationsverarbeitung legen Slaby & Guerra für ihre Studien das von der Forschungsgruppe Dodge entwickelte Modell der sozialen Informationsverarbeitung zu Grunde, das in Kapitel 2.2 ausführlich dargestellt wurde. In Bezug auf die sozialen Einstellungen gegenüber Aggression gehen Slaby & Guerra von drei Kategorien aus: a) die Legitimität von Aggression, b) die erwarteten Folgen für den Angreifer, und c) die erwarteten Folgen für das Opfer.

Als zweite Neuheit bei Slaby & Guerra wird aggressives Verhalten bei *Jugendlichen* untersucht, wohingegen sich die allgemeine Forschung auf diesem Gebiet bisher fast ausschließlich auf Kinder begrenzt hat.

Die beiden Studien gehören inhaltlich zusammen und bauen aufeinander auf. Während aber 1988 nur untersucht wurde, ob sich Jugendliche mit unterschiedlichem aggressiven Potential und verschiedenen Geschlechts in Bezug auf sozial-kognitive Problemlösefertigkeiten und ihren Einstellungen gegenüber Aggression voneinander unterscheiden, untersucht die Studie von 1990 mit Hilfe eines 12-wöchigen Interventionsprogramms (genannt

„Viewpoints“) zusätzlich, wie sich ein sozial-kognitives Training auf die unterschiedlich aggressiven Jugendlichen auswirkt und ob Mädchen oder Jungen von solch einem Programm mehr profitieren.

Um einen umfassenden Überblick über diese beiden für das vorliegende Projekt zentralen Studien zu bekommen, werden die Arbeiten im Folgenden nacheinander im Detail vorgestellt und die jeweiligen Vorgehensweisen und Ergebnisse dargelegt.

2.3.1 DIE STUDIE VON 1988

In der ersten Studie von 1988 wurden 144 Jugendliche im Alter zwischen 15 und 18 Jahren untersucht, die in drei gleichgroße Gruppen eingeteilt wurden:

- *Antisozial-Aggressive*, die in einer Jugendhaftanstalt eine Strafe wegen schwerer Körperverletzung verbüßten
- *Hoch-Aggressive* aus öffentlichen Schulen, die von ihren Lehrern als aggressiv eingeschätzt wurden
- *Niedrig-Aggressive* aus öffentlichen Schulen, die von ihren Lehrern als kaum aggressiv eingestuft wurden.

Bei allen Testpersonen sollte das Maß der sozialen Problemlösefertigkeiten und das Maß an aggressionsunterstützenden Einstellungen untersucht werden.

Das Vorgehen war dabei folgendermaßen:

Sozial-kognitive Maße

Um die sozialen Problemlösefertigkeiten zu messen, wurde die von Marsh (1982) entwickelte *International Problem Solving Analysis* (IPA) herangezogen.

Der Fragebogen basierte auf zwei hypothetischen Geschichten, in denen ein Jugendlicher aus unklaren Gründen von einem gleichgeschlechtlichen, unbekanntem Gleichaltrigen in einer sozialen Situation am Erreichen eines persönlichen Zieles gehindert wird.

Nach der Präsentation der Geschichte mussten die Testpersonen sieben Fragen beantworten:

- a) *Problemdefinition*: Was ist das Problem?
- b) *Zielauswahl*: Wenn du das Problem zu lösen hättest, was wäre dann dein Ziel?
- c) *Anzahl der Informationen*: Möchtest du noch irgendwelche zusätzlichen Informationen? Wenn ja, welche?
- d) *Anzahl der Lösungen*: Zähle alle Möglichkeiten auf, die dir einfallen, um das Problem zu lösen
- e) *Beste Lösung*: Was glaubst du, ist die beste Lösung?
- f) *Zweitbeste Lösung*: Was glaubst du, ist die zweitbeste Lösung?
- g) *Anzahl der Konsequenzen*: Was könnte alles passieren, wenn du so handelst?

Einstellungs-Maße

Der Fragebogen zur Messung der Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Aggression bestand aus einer Liste von 18 Aussagen, die in einer festgelegten Reihenfolge präsentiert wurden und aggressionsunterstützende Einstellungen beschrieben:

- a) *Legitimität von Aggression* (Sechs Items, z.B. „Es ist in Ordnung, jemanden zu schlagen, wenn du gerade mal wütend bist“)
- b) *Aggression fördert die Selbstachtung* (Drei Items, z.B. „Es ist wichtig, jedem zu zeigen, wie mutig du bist und was du für ein guter Kämpfer bist“)
- c) *Aggression hilft, ein negatives Image zu vermeiden* (Drei Items, z.B. „Wenn du einen Kampf nicht annimmst, wird jeder denken, du seiest ein Feigling“)
- d) *Die Opfer verdienen Aggression* (Drei Items, z.B. „Wenn jemand verprügelt wird, ist das normalerweise deren eigene Schuld“)
- e) *Die Opfer leiden nicht* (Drei Items, z.B. „Leute, die zusammengeschlagen werden, leiden nicht besonders stark darunter“).

Ergebnisse:

Für jedes der 12 abhängigen Maße (also sieben sozial-kognitive Maße und fünf Einstellungsmaße) wurde eine 3 x 2 Varianzanalyse durchgeführt, und zwar mit „Gruppenstatus“ (antisozial aggressiv, hoch aggressiv, niedrig aggressiv) und „Geschlecht“ der Testperson (männlich, weiblich) als Hauptfaktoren.

Daran anschließend wurden post-hoc Vergleiche nach dem Tukey-Vorgehen durchgeführt.

Gruppenstatus:

Die ANOVAs ergaben für jedes der sieben sozialen Problemlösungs-Maße einen signifikanten Haupteffekt für den Gruppenstatus:

- Problemdefinition: $F(2, 138) = 35.25, p < .001$
- Zielauswahl: $F(2, 138) = 10.93, p < .001$
- Anzahl nachgefragter Informationen: $F(2, 138) = 35.58, p < .001$
- Anzahl alternativer Lösungen: $F(2, 138) = 29.78, p < .001$
- Anzahl der Konsequenzen: $F(2, 138) = 35.22, p < .001$
- Effektivität der besten Lösung: $F(2, 138) = 14.22, p < .001$
- Effektivität der zweitbesten Lösung: $F(2, 138) = 37.15, p < .001$

Ein post-hoc Vergleich der einzelnen Maße ergab folgendes Bild:

Für die *Problemdefinition* zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen allen Gruppen. Antisozial-Aggressive wählten signifikant häufiger feindliche Definitionen als hoch- und niedrigaggressive Jugendliche und Hochaggressive signifikant häufiger als Niedrigaggressive.

Für die *Zielauswahl* konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen antisozial-aggressiven und hochaggressiven Jugendlichen gefunden werden, aber beide Gruppen wählten signifikant häufiger feindliche Ziele als die Niedrigaggressiven.

Für *Anzahl an nachgefragten Informationen*, *Anzahl an Lösungen* und *Anzahl an Konsequenzen* gab es ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen allen Gruppen. Niedrigaggressive gaben hier signifikant mehr Antworten als hoch- und antisozial-aggressive und hochaggressive mehr als antisozial-aggressive Jugendliche.

Für die *beste und zweitbeste Lösung* zeigten sich keine Unterschiede zwischen Hoch- und Niedrigaggressiven, aber beide Gruppen wählten signifikant mehr effektive Lösungen als die antisozial-aggressiven Jugendlichen.

Eine Übersichtstabelle der sozialen Problemlösefertigkeiten für jede Gruppe findet sich bei Slaby & Guerra (1988, S. 583).

Ebenso zeigte sich auch ein signifikanter Haupteffekt für den Gruppenstatus für jedes der fünf Einstellungs-Maße:

- Legitimität von Aggression: $F(2, 138) = 26.42, p < .001$

- Aggression stärkt Selbstachtung: $F(2, 138) = 26.60, p < .001$
- Aggression hilft ein negatives Image zu vermeiden: $F(2, 138) = 36.10, p < .001$
- Opfer verdienen Aggression: $F(2, 138) = 9.57, p < .001$
- Opfer leiden nicht: $F(2, 138) = 9.06, p < .001$

Hier ergaben die post-hoc Vergleiche der einzelnen Maße signifikante Unterschiede für alle drei Gruppen bei *Legitimität von Aggression* und bei *Aggression hilft ein negatives Image zu vermeiden*. Antisozial-Aggressive stimmten diesen Einstellungen signifikant eher zu als hoch- oder niedrigaggressive Jugendliche und hochaggressive deutlich eher als niedrigaggressive.

Für die Einstellung, dass *Aggression die Selbstachtung steigert*, zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen hoch- und niedrigaggressiven Testpersonen, aber die Antisozial-Aggressiven vertraten diese Überzeugung signifikant häufiger gegenüber den beiden anderen Gruppen.

Die Auswertung der Einstellung *Opfer leiden nicht* ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen antisozial- und hochaggressiven Jugendlichen, aber die niedrigaggressiven vertraten diese Ansicht signifikant seltener als die beiden anderen Gruppen.

Ein interessantes, unerwartetes Ergebnis brachte die Untersuchung von *Opfer verdienen Aggression*. Diese Überzeugung vertraten die antisozial-aggressiven signifikant seltener als die hoch- und niedrigaggressiven Jugendlichen!

Eine Übersichtstabelle der sozialen Einstellungen gegenüber Aggression findet sich bei Slaby & Guerra (1988, S. 584).

Geschlecht:

Die ANOVAs zeigten bei fünf von den sieben sozial-kognitiven Maßen einen signifikanten Haupteffekt für das Geschlecht:

- Problemdefinition: $F(1, 138) = 25.61, p < .001$
- Zielauswahl: $F(1, 138) = 6.12, p < .001$
- Anzahl nachgefragter Informationen: $F(1, 138) = 7.12, p < .001$
- Effektivität der besten Lösung: $F(1, 138) = 10.63, p < .001$
- Effektivität der zweitbesten Lösung: $F(1, 138) = 21.29, p < .001$

Bei der *Problemlösung* und *Zielauswahl* zeichneten sich die Jungen signifikant durch eine stärkere Wahrnehmung von Feindseligkeit aus als die Mädchen. Mädchen fragten nach signifikant mehr Informationen als Jungen und wählten signifikant mehr bessere und zweitbessere Lösungen, die als effektiv eingestuft wurden, als Jungen.

Bei den Einstellungsmaßen zeigten die ANOVAs bei drei von den fünf Einstellungen signifikante Haupteffekte:

- Aggression fördert Selbstachtung: $F(1, 138) = 15.52, p < 001$
- Opfer verdienen Aggression: $F(1, 138) = 4.06, p < .05$
- Opfer leiden nicht: $F(1, 138) = 7.36, p < .01$

Mit den Einstellungen *Aggression steigert die Selbstachtung* und *Opfer leiden nicht* stimmten die Jungen signifikant eher überein als die Mädchen, wohingegen Mädchen signifikant eher als Jungen annahmen, dass die *Opfer Aggression verdienen*.

Variablen-Interaktionen:

Gruppenstatus x Geschlecht interagierten signifikant miteinander in Bezug auf die *Problemdefinition*, die *Effektivität der besten Lösung* und die *Effektivität der zweitbesten Lösung*.

Bei der *Problemdefinition*, $F(2, 138) = 7.33, p < .001$, zeigte sich, dass es bei den Jungen keine Unterschiede zwischen Antisozial- und Hochaggressiven gab, aber diese beiden Gruppen gingen von einer signifikant höheren Feindseligkeit bei anderen aus als die niedrigaggressiven Jungen.

Bei den Mädchen unterschieden sich hingegen die niedrig- und hochaggressiven nicht, nur die antisozial-aggressiven Mädchen nahmen eine signifikant höhere Feindseligkeit an.

Außerdem hatten die hochaggressiven Jungen bei diesem Item höhere Werte als die hochaggressiven Mädchen.

In Bezug auf die *Effektivität der besten Lösung*, $F(2, 138) = 4.39, p < .05$, und die *Effektivität der zweitbesten Lösung*, $F(2, 138) = 3.29, p < .05$, wählten bei den Jungen die antisozial-aggressiven signifikant weniger oft als die hoch- oder niedrigaggressiven die effektiv besten oder zweitbesten Lösungen. Hochaggressive Jungen entschieden sich wiederum sel-

tener als niedrigaggressive für effektive zweitbeste Lösungen; im Hinblick auf die Effektivität der besten Lösung unterschieden sich diese beiden Gruppen jedoch nicht.

Bei den Mädchen wählten antisozial-aggressive signifikant seltener effektive beste und zweitbeste Lösungen als Mädchen der beiden anderen Gruppen. Hoch- und niedrigaggressive Mädchen unterschieden sich jedoch nicht sehr voneinander.

Bei den niedrigaggressiven Jugendlichen unterschieden sich Mädchen und Jungen nicht im Hinblick auf die Effektivität der besten und zweitbesten Lösung, aber bei den Antisozial- und Hochaggressiven wählten die Jungen signifikant weniger oft als die Mädchen effektive beste und zweitbeste Lösungen.

Korrelationen zwischen den Maßen:

Es korrelierten alle Maße untereinander außer der Überzeugung, dass die *Opfer Aggression verdienen*. Eine Übersichtstabelle aller Korrelationen ist bei Slaby & Guerra (1988, S. 586) zu finden.

Vorhersagen des Aggressionsgruppenstatus aus den kognitiven Maßen:

Obwohl die ANOVAs für alle 12 Maße signifikante F-Werte für den Gruppenstatus ergeben haben, sind diese Werte nicht geeignet, die relative Wichtigkeit der einzelnen Maße für die Trennung der drei Aggressionsgruppen anzugeben, und zwar deshalb, weil sie durch Interkorrelationen unter den Maßen vermischt sind und damit redundant zur Diskriminanz beitragen.

Daher wurden drei schrittweise Diskriminanzanalysen durchgeführt und versucht, die relative Diskriminanzleistung der Maße gemäß dem Wilk's Lambda Wahrscheinlichkeitsquotient zu bewerten, um das Verhältnis der Variabilität zwischen den Gruppen und der Variabilität innerhalb der Gruppen zu maximieren.

Eine Analyse der sieben Problemlösefertigkeiten ergab die folgende Hierarchie der Maße mit signifikanter Diskriminanzleistung:

- Anzahl nachgefragter Informationen: $r^2 = .33$
- Problemdefinition: partiell $r^2 = .20$
- Anzahl an Konsequenzen: partiell $r^2 = .11$
- Effektivität der zweitbesten Lösung: $r^2 = .07$

Die totale Varianz dieser vier Maße betrug 71 %.

Eine Analyse der fünf Einstellungsmaße zeigte folgende Hierarchie der Maße mit signifikanter Diskriminanzleistung:

- Aggression hilft ein negatives Image zu vermeiden: $r^2 = .42$
- Aggression fördert Selbstachtung: partiell $r^2 = .13$
- Legitimität von Aggression: partiell $r^2 = .12$
- Opfer verdienen Aggression: partiell $r^2 = .10$

Die totale Varianz dieser vier Maße betrug 77 %.

Um die relative Diskriminanzleistung der Einstellungsmaße unter den Problemlösungsmaßen zu analysieren, wurden die Einstellungsmaße zuerst hinsichtlich ihrer angenommenen Brauchbarkeit in Bezug auf Aggression zusammengefasst. Die Einstellung, dass Opfer Aggression verdienen, fiel dadurch schließlich weg (vgl. S. 585).

Die Analyse der sieben sozial-kognitiven Maße zusammen mit den zusammengefassten Einstellungsmaßen ergab die folgende Hierarchie von Maßen mit signifikanter Diskriminanzleistung:

- Anzahl nachgefragter Informationen: $r^2 = .33$
- Zusammengefasste Einstellungen gegenüber Aggression: partiell $r^2 = .21$
- Problemdefinition: partiell $r^2 = .16$
- Anzahl an Konsequenzen: partiell $r^2 = .11$
- Effektivität der zweitbesten Lösung: partiell $r^2 = .06$

Die totale Varianz dieser fünf Maße betrug 87 %.

Zusammenfassung:

Zusammenfassend kann man also sagen, dass ein hohes Aggressionsniveau mit einem geringen Repertoire an Problemlösefertigkeiten und einer hohen Billigung von aggressionsunterstützenden Einstellungen in Verbindung steht. Zu diesem Ergebnis kamen zwar bisher auch andere Studien (z.B. Bandura, 1986; Dodge, 1980; Perry et al, 1986; Richard & Dodge, 1982; Spivack & Shure, 1974), aber die Untersuchungen von Slaby & Guerra bereichern die Forschung auf diesem Gebiet doch um einige interessante Punkte:

Wie bereits erwähnt war die Forschung auf diesem Gebiet bislang meist nur auf Kinder begrenzt; die Besonderheiten von Aggression im Jugendalter sind daher noch sehr wenig erforscht. Slaby & Guerra konnten mit ihrer Studie zeigen, dass die antisozial-aggressiven

Jugendlichen aus den Strafanstalten sich hinsichtlich der kognitiven Fertigkeiten und den Einstellungen gegenüber Aggression deutlich von den niedrigaggressiven Jugendlichen unterscheiden. Sie unterscheiden sich sogar auch von den hochaggressiven Jugendlichen signifikant, nur nicht bei den Maßen *Zielauswahl* und *Opfer leiden nicht*. Diese Ergebnisse sollten zu denken geben, in wie weit man jugendliche Straftäter mit nicht straffälligen, aggressiven Jugendlichen vergleichen kann. Weitere Studien wären hier von großem Nutzen.

Interessant ist auch das Ergebnis, dass die antisozial-aggressiven Jugendlichen weniger oft als die beiden anderen Gruppen die Ansicht vertraten, dass die *Opfer Aggression verdienen*. Eine mögliche Erklärung bietet Lerner's (1970) Theorie von einer „gerechten Welt“, nach der die meisten Leute glauben, dass jeder das bekommt, was er verdient. Guten Menschen passieren demnach positive Dinge, schlechten Menschen widerfährt Unangenehmes. Möglicherweise glaubten die untersuchten Schüler von der High School eher an eine solche Theorie als die straffälligen Jugendlichen, die vielleicht eher annahmen, dass die Opfer durch Willkür oder unkontrollierbare Umstände in die entsprechenden Situationen geraten. Es wären weitere Studien von Nutzen, um dieses auffällige Ergebnis näher zu untersuchen und zu bestätigen.

Einen zusätzlichen Blick sollte man auf die festgestellten Geschlechtsunterschiede werfen. In allen Gruppenbedingungen hatten die Jungen schlechtere Ergebnisse als die Mädchen bei den Problemlösefertigkeiten (bei fünf von sieben Maßen) und bei den aggressionsunterstützenden Einstellungen (bei drei von fünf Maßen). Dafür glaubten die Mädchen eher, dass *Opfer die Aggression verdienen*, was vermutlich auch mit der oben erwähnten Theorie von Lerner (1970) über die gerechte Welt zusammenhängt.

Slaby & Guerra versuchen diese Geschlechtsunterschiede allgemein damit zu erklären, dass Jungen und Mädchen auf unterschiedliche Weise Probleme definieren und Konsequenzen antizipieren. Jungen gehen viel eher davon aus, dass andere ihnen feindlich gesinnt sind und gründen auf dieser Annahme sowohl ihre Problemdefinitionen als auch ihre Zielauswahl. Daher benötigen sie auch keine weiteren Informationen über die Situation und wählen weniger effektive beste und zweitbeste Lösungen. Außerdem haben Jungen und Mädchen möglicherweise qualitativ ganz unterschiedliche Probleme zu lösen. Grundsätzlich sollten diese Ergebnisse in weiteren Studien noch genauer untersucht und spezifiziert werden.

Ein wichtiger Verdienst der Studie liegt insbesondere auch darin, durch die innovative Verknüpfung von sozial-kognitiven Problemlösefertigkeiten mit aggressionsbezogenen Einstellungen einen neuen Blickwinkel in die Forschung gebracht zu haben. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sowohl die Problemlösemaße als auch die Einstellungsmaße signifikant zwischen den drei Gruppenbedingungen diskriminieren und die beiden Maße zusammen sogar die beste Grundlage zur Diskrimination zwischen den Gruppen bieten!

Obwohl die kognitiven Fertigkeiten und die Einstellungen zwar aus ganz unterschiedlichen Forschungsrichtungen kommen (Informationsverarbeitung vs. Soziale Lerntheorie), unterschiedliche Arten von kognitiven Mediatoren (prozessorientiert vs. inhaltsorientiert) beinhalten und unterschiedliche Reaktionsniveaus von situativen Zielen (spezifische vs. allgemeine) ausdrücklich unterstreichen, erlaubt es ihre unterschiedliche Konzeption und Untersuchung innerhalb eines gemeinsamen theoretischen Rahmens in Bezug auf ihre getrennten und interaktiven Effekte wichtige Fragen zu stellen. In der Tat wurden nämlich diese Unterschiede in der sozial-kognitiven Forschung bislang nicht ausreichend untersucht. Zum Beispiel erklärt das Fünf-Stufen-Modell von Dodge (1986) nicht, *warum* hochaggressive Kinder in mehrdeutigen Situationen bei anderen feindliche Absichten annehmen. Es könnte sowohl sein, dass diese feindliche Tendenz auf ein Defizit bei der Verarbeitung der sozialen Informationen zurückzuführen ist, durch die aggressive Kinder einfach annehmen, dass die Absichten von anderen ihren eigenen ähnlich sein könnten (und zwar eben feindlich), oder aber, dass diese feindliche Grundeinstellung eine eher generelle Tendenz von „paranoiden“ Überzeugungen in Bezug auf das Verhalten anderer ist.

2.3.2 DIE STUDIE VON 1990

Die Studie von 1990 ist wesentlich komplexer angelegt als der Vorgänger von 1988, greift aber auf zentrale Elemente der alten Untersuchung zurück. Zentraler Mittelpunkt dieser Studie ist ein 12-wöchiges Interventionsprogramm für jugendliche Strafgefangene, das entwickelt wurde, um in einem Prä-Post-Test Forschungsdesign die in der Studie von 1988 untersuchten kognitiven Einflüsse messbar zu machen. Dieses Interventionstraining, genannt „Viewpoints“, zielt auf die Verbesserung der Verarbeitung sozialer Informationen

und eine Veränderung des sozialen Wissens ab, um dadurch aggressives Verhalten zu vermindern.

Guerra & Slaby gehen dabei hauptsächlich von sechs Problemlösefertigkeiten aus, die mit Aggression bei Jugendlichen in Zusammenhang stehen und sich durch die Studie von 1988 bestätigt haben:

- a) Das Definieren von sozialen Problemen auf der Grundlage der Wahrnehmung von Feindseligkeit
- b) Ein Ziel setzen, das mit dieser Wahrnehmung von Feindseligkeit übereinstimmt
- c) Die Suche nach weiteren Informationen
- d) Weitere Lösungsmöglichkeiten zu generieren
- e) Generieren von Konsequenzen für eine aggressive Lösung
- f) Ineffektiven (z.B. aggressiven oder feindlichen) Lösungen den Vorrang geben.

Es wurden 120 freiwillige Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren aus einer Jugendstrafanstalt untersucht. Die Jugendlichen wurden drei verschiedenen Gruppen zugeordnet:

- Kognitives Mediations-Training (CMT) (Interventionsgruppe)
- Aufmerksamkeitstraining (AC) (Kontrollgruppe)
- Keine Behandlung (NTC) (Kontrollgruppe)

Als Daten wurden *sozial-kognitive Maße* anhand von Fragebögen, *Verhaltensbeurteilungen* durch Aufsichtspersonal, *Selbstberichte* der Jugendlichen und die *Rückfallquote* erhoben:

- Sozial-kognitive Maße

a) *soziale Problemlösungs-Fertigkeiten:*

1. Problemdefinition (feindlich vs. nicht-feindlich)
2. Zielauswahl (feindlich vs. nicht-feindlich)
3. Anzahl der nachgefragten Informationen
4. Anzahl der Lösungsmöglichkeiten
5. Effektivität der besten Lösung
6. Effektivität der zweitbesten Lösung
7. Anzahl der Konsequenzen

b) *Aggressionsunterstützende Einstellungen*

1. Aggression ist legitim
2. Aggression fördert die Selbstachtung
3. Aggression hilft, ein negatives Image zu vermeiden
4. Opfer verdienen Aggression
5. Opfer leiden nicht unter Aggression

Die sozial-kognitiven Maße wurden im Prä- und Post-Test durch die Gruppenleiter in kleinen Gruppen von ca. zehn Personen erhoben. Der Prätest wurde durchgeführt, noch bevor die Teilnehmer ihren jeweiligen Gruppen zugeteilt worden waren. Für den Posttest wurden die Teilnehmer aus allen drei Gruppen-Bedingungen in neue kleine Gruppen eingeteilt, so dass in jeder Posttest-Gruppe gleich viele Personen aus jeder der drei Bedingungen waren. Die Testleiter durften nicht am Behandlungsprogramm teilnehmen, kannten auch nicht die genaue Hypothese der Studie und testeten blind.

• Verhaltenseinschätzung

Jeder Teilnehmer wurde blind durch das Aufsichtspersonal der Jugendstrafanstalt nach folgenden Kategorien eingeschätzt (18 Items, Fünf-Punkte-Skala):

- a) aggressives Verhalten
- b) impulsives Verhalten
- c) unflexibles Verhalten.

• Selbstbericht über die Trainingseffekte

Die Testpersonen der CMT-Gruppen und der AC-Gruppen sollten nach Ende der Posttest-Sitzungen folgende Fragen beantworten (Vier-Stufen-Skala: trifft überhaupt nicht zu – ein bisschen zu – ziemlich – trifft stark zu):

1. Die Dinge, die ich in diesem Kurs gelernt habe, werden in Zukunft für mich nützlich sein
2. Ich würde diesen Kurs anderen empfehlen
3. Ich wünschte, ich hätte diesen Kurs schon vor langer Zeit gemacht
4. Seit ich diesen Kurs gemacht habe, merke ich, dass ich besser in der Lage bin, meine Probleme ohne zu kämpfen zu lösen
5. Ich scheine mit anderen jetzt besser auszukommen seit ich den Kurs belegt habe

6. Was ich in diesem Kurs gelernt habe, kann mir helfen, in Zukunft keinen Ärger mehr zu haben.

- Rückfälligkeit

Die Rückfälligkeitsdaten wurden von der zentralen Datenverwaltung der Strafanstalt für einen Zeitraum von mindestens 12 Monaten und bis zu 24 Monaten nach der Entlassung aus dem Gefängnis gesammelt.

Vorgehen in den drei Gruppen:

Die Teilnehmer der CMT-Gruppen und AC-Gruppen wurden in kleinere Diskussionsgruppen mit jeweils 10-14 Jugendlichen aufgeteilt (insgesamt vier Gruppen für jede Bedingung).

Die Gruppen trafen sich für einen Zeitraum von 12 Wochen eine Stunde wöchentlich während der normalen Schulzeit in einem ungenutzten Klassenzimmer in der Strafanstalt. Jeder Gruppenleiter (graduierte Psychologie-Studenten) führte zwei CMT- und zwei AC-Gruppen. Die Gruppenleiter hatten zuvor gemeinsam ein Training absolviert und die Inhalte der 12 Wochen in einem kompletten Stundenplan festgelegt.

Das Vorgehen in den einzelnen Gruppenbedingungen war folgendermaßen:

Kognitives Mediations-Training (CMT):

Durch das Interventionstraining, an dem die Jugendlichen dieser Gruppen teilnahmen, wurde versucht, Verbesserungen in Bezug auf *Einstellungen* gegenüber Aggression, *Techniken kognitiver Selbstkontrolle* und sozial-kognitiven *Fertigkeiten* (Achten auf relevante und nichtfeindliche Hinweise beim Definieren eines sozialen Problems und beim Setzen eines Ziels; Suchen weiterer Informationen; Generieren einer Vielzahl von Reaktionen und Konsequenzen; Bevorzugen von zielgerichteten, gewaltfreien und legalen Lösungen) zu erzielen.

Das 12-Wochen-Trainings-Programm gliederte sich auf in ein Acht-stufiges Problemlösungs-Modell:

1. *Gibt es ein Problem?*

In Sitzung 1 und 2 wird diskutiert, wie man soziale Probleme erkennt und wann genau ein Problem beginnt.

2. *Stopp und Denke nach*

In Sitzung 3 lernen die Jugendlichen, körperliche Signale zu identifizieren, die möglicherweise zu impulsiven Reaktionen führen könnte (z.B. ansteigender Herzschlag, schwitzige Hände). Außerdem lernen sie, zwischen heißen und kalten Gedanken zu unterscheiden.

3. *Warum gibt es einen Konflikt?*

In der 4. Sitzung wird näher betrachtet, warum es überhaupt einen Konflikt gibt, und wie wichtig es ist, mehr Sachinformationen zu einer Situation zu erhalten. Außerdem wird herausgestellt, dass andere in aller Regel keine feindselig motivierten Gegner sind, wie von den meisten Jugendlichen angenommen wird.

4. *Was will ich?*

In der 5. Sitzung werden die Problemlösungsziele diskutiert, inklusive der Unterscheidung von Kurzzeit- und Langzeitzielen und der Unterscheidung von unrealistischen, realistischen und realistischen, aber schwierigen Zielen.

5. *Überlege Lösungsmöglichkeiten*

In den Sitzungen 6 und 7 sollen sich die Jugendlichen alternative Lösungsmöglichkeiten zu verschiedenen hypothetischen Situationen überlegen und ihre Überzeugungen in bezug auf die Legitimität von aggressiven Reaktionen in Frage stellen.

6. *Bedenke die Konsequenzen*

In den Sitzungen 8 und 9 diskutieren die Jugendlichen Konsequenzen für verschiedene alternative Lösungsmöglichkeiten und stellen ihre Überzeugungen in bezug auf die Konsequenzen von Aggressionen für sich selbst und andere in Frage.

7. *Wähle aus, was du tun willst und mache es
und*

8. *Bewerte die Ergebnisse*

In den Sitzungen 10, 11 und 12 wählen die Jugendlichen eine persönlich relevante Problemlösungssituation aus, wenden die gelernten Strategien auf diese aktuelle Si-

tuation an und bewerten die Ergebnisse in Hinsicht auf Effektivität und mögliche Konsequenzen für sich und andere.

Aufmerksamkeits-Kontrolle (AC):

Die AC-Gruppen sollten überprüfen, ob sich positive Effekte wie in den CMT-Gruppen nicht allein durch die Zuwendung professioneller Aufmerksamkeit und die Teilnahme an irgendeiner Gruppenaktivität ergeben. Daher wurde es in den AC-Gruppen vermieden, soziale Problemlösefertigkeiten oder Impulskontrolle zu üben und soziale Fähigkeiten zu bewerten. Die Gruppenstunden wurden vielmehr als Basis-Fähigkeiten-Programm angeboten und bestanden wie das CMT-Programm aus 12 einstündigen Sitzungen, zu denen sich die Teilnehmer wöchentlich in kleinen Diskussionsgruppen von 10-14 Personen trafen. In den Sitzungen wurden allgemeine, grundlegende Fähigkeiten geübt (wie Lesen und Mathematik) und die Anwendung dieser Fähigkeiten für die Vorbereitung auf die spätere Laufbahn (Stellenanzeigen lesen, Bewerbungen schreiben etc...).

Keine Behandlung (NTC):

Die NTC-Gruppen waren reine Kontrollgruppen ohne Behandlung und nahmen nur an den Vor- und Nachtests teil.

Ergebnisse:

Um die Änderungen zwischen Prä- und Post-Test in bezug auf die sozial-kognitiven Maße und die Verhaltenseinschätzungen in den drei Gruppenbedingungen zu bewerten, wurden unter Beibehaltung der statistischen Kontrolle der Unterschiede zwischen den drei Gruppen im Prätest, anhand der Posttest-Daten 3 (Gruppenstatus) x 2 (Geschlecht) ANCOVAs durchgeführt, wobei die Prätest-Daten als Kovariat verwendet wurden. Daran anschließend wurden dann noch T-Test-Vergleiche durchgeführt.

Für alle abhängigen Variablen (also soziale Problemlösemaße, Einstellungsmaße, Verhaltensbeurteilungen und Selbstberichte) wurde das Signifikanzniveau gemäß einer Bonferro-ni Korrektur angepasst, um eine Fehlerrate von .05 sicherzustellen. Nur die Ergebnisse, die nach dieser Korrektur noch signifikant waren, wurden vorgestellt.

Übersichtstabellen aller Ergebnisse finden sich bei Guerra & Slaby (1990, S. 274/275; vgl. auch Kap. 3.7.5 der vorliegenden Arbeit).

Soziale Problemlösungs-Maße

Es wurden für jede der sieben abhängigen Maße getrennte ANCOVAs durchgeführt. Es wurden bei sechs von den sieben Maßen Haupteffekte für den Gruppenstatus bei den Post-test-Ergebnissen gefunden:

- Problemdefinition: $F(2, 113) = 8.82, p < .001$
- Zielauswahl: $F(2, 113) = 10.01, p < .001$
- Anzahl nachgefragter Informationen: $F(2, 113) = 7.67, p < .001$
- Anzahl an Lösungen: $F(2, 113) = 16.44, p < .001$
- Anzahl an Konsequenzen: $F(2, 113) = 8.95, p < .001$
- Effektivität der zweitbesten Lösung: $F(2, 113) = 13.10, p < .001$

Nachfolgende T-Tests zeigten, dass die Jugendlichen aus den CMT-Gruppen signifikant bessere Werte bei den sechs Maßen hatten als die beiden anderen Gruppen. Der Vergleich der AC- und NTC-Gruppen ergab keine bedeutenden Unterschiede. Nur bei der *Anzahl der Konsequenzen* hatten die AC-Teilnehmer signifikant höhere Werte als die NTC-Gruppen. Für das Geschlecht und die Interaktion von Gruppenstatus x Geschlecht ergaben sich keine signifikanten Effekte!

Einstellungsmaße

Auch für jedes der fünf Einstellungsmaße gegenüber Aggression wurden getrennte ANCOVAs durchgeführt. Für vier der fünf Maße fanden sich Haupteffekte für den Gruppenstatus bei den Post-Test-Ergebnissen:

- Legitimität von Aggression: $F(2, 133) = 8.06, p < .001$
- Aggression stärkt die Selbstachtung: $F(2, 133) = 12.17, p < .001$
- Aggression hilft ein negatives Image zu vermeiden: $F(2, 133) = 4.87, p < .01$
- Opfer verdienen Aggression: $F(2, 133) = 9.40, p < .001$

Nachfolgende T-Tests ergaben, dass die Jugendlichen aus der CMT-Gruppe signifikant weniger als die Jugendlichen der beiden anderen Gruppen die Einstellungen bezüglich *Legitimation von Aggression*, *Aggression steigert die Selbstachtung* und *Aggression hilft, ein negatives Image zu vermeiden* vertraten.

Für das Maß *Opfer verdienen Aggression* gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jugendlichen aus den Kognitions-Mediations-Trainingsgruppen und den Aufmerksamkeitskontrollgruppen, aber beide Gruppen zeigten weniger Zustimmung zu dieser Variable als die reine Kontrollgruppe ohne Zuwendung.

Es wurde ein signifikanter Haupteffekt für das Geschlecht bei *Aggression hilft ein negatives Image zu vermeiden* gefunden ($F(1, 113) = 10.31, p < .001$): Mädchen stimmten dieser Einstellung deutlich häufiger zu als Jungen. Für die Interaktion zwischen Gruppenstatus x Geschlecht ergaben sich jedoch keine signifikanten Effekte.

Verhaltenseinschätzungen:

Eine Kovarianzanalyse der Posttest-Ergebnisse ergab für jedes Maß signifikante Haupteffekte für den Gruppenstatus:

- Aggressives Verhalten: $F(2, 113) = 9.89, p < .001$
- Impulsives Verhalten: $F(2, 113) = 31.91, p < .001$
- Unflexibles Verhalten: $F(2, 113) = 39.47, p < .001$

Nachfolgende T-Tests zeigten, dass es keine Unterschiede zwischen den AC- und NTC-Gruppen gab, aber die CMT-Gruppen hatten niedrigere Werte als die beiden anderen Gruppen bei allen drei Verhaltensvariablen.

Für Geschlecht und die Interaktion Gruppenstatus x Geschlecht konnten keine signifikanten Haupteffekte gefunden werden.

Selbstbericht über die Trainingseffekte:

Für jedes der sechs Selbstberichts-Maße wurde eine 2 x 2 ANOVA durchgeführt mit Gruppenstatus (CMT, AC) und Geschlecht als Hauptfaktoren. Für vier der sechs Items zeigten sich signifikante Haupteffekte für den Gruppenstatus:

- Ich wünschte, ich hätte diesen Kurs schon vor langer Zeit gemacht: $F(1, 79) = 17.11, p < .001$
- Seit ich diesen Kurs gemacht habe, merke ich, dass ich besser in der Lage bin, meine Probleme ohne zu kämpfen zu lösen: $F(1, 79) = 45.10, p < .001$
- Was ich in diesem Kurs gelernt habe, kann mir helfen, in Zukunft keinen Ärger mehr zu haben: $F(1, 79) = 42.78, p < .001$

- Ich scheine mit anderen jetzt besser auszukommen, seit ich den Kurs belegt habe: $F(1, 79) = 61.79, p < .001$

Die Daten zeigten, dass die Jugendlichen der CMT-Gruppen bessere Werte hatten als die Jugendlichen aus den AC-Gruppen. Für das Geschlecht und Interaktionen von Gruppenstatus x Geschlecht gab es keine signifikanten Haupteffekte.

Rückfallquote:

Es konnten nur die Daten von 81 der 120 Versuchspersonen ausgewertet werden, weil die anderen Jugendlichen nach den 24 Monaten nicht mehr lokalisierbar waren.

Obwohl es den Anschein hatte, dass die Jugendlichen der CMT-Gruppen eine geringere Rückfallquote hatten, ließen sich diese Unterschiede durch eine Chi-Quadrat-Analyse nicht signifikant nachweisen.

Vorhersage der Verhaltensbeurteilungen aus den kognitiven Maßen:

Die vorhergehenden Ergebnisse zeigen, dass ein Interventionsprogramm nicht nur für die Veränderung von Problemlösungsfertigkeiten und Einstellungen gegenüber Aggression erfolgreich sein kann, sondern auch in Bezug auf die Beurteilung von späterem Verhalten. Es wurden zwar sowohl Veränderungen bei den Kognitionen als auch beim Verhalten nachgewiesen, aber durch die bisherigen Analysen konnten die genauen Beziehungen zwischen diesen Veränderungen noch nicht spezifiziert werden. Wie wir aber in der Studie von 1988 gesehen haben, scheinen sowohl die Problemlösungsfertigkeiten als auch die Einstellungsmaße eine unabhängige und gemeinsame Basis für die Vorhersage des Aggressionsgruppenstatus zu bieten. Um herauszufinden, welche speziellen kognitiven Faktoren für spätere Verhaltensänderungen verantwortlich sind, wurden drei separate multiple Regressionsanalysen durchgeführt:

1. Regressionsanalyse: Es wurde die Hypothese untersucht, dass aggressives Verhalten in Zusammenhang steht mit Veränderungen von Problemlösefertigkeiten. Diese Hypothese konnte in Bezug auf die *Problemdefinition* signifikant bestätigt werden.

2. Regressionsanalyse: Es wurde die Hypothese untersucht, dass aggressives Verhalten in Zusammenhang mit Veränderungen von aggressionsbezogenen Einstellungen steht. Die Hypothese konnte in bezug auf die *Legitimität von Aggression* bestätigt werden.

3. Regressionsanalyse: Es wurde die Hypothese untersucht, dass aggressives Verhalten sowohl mit den Problemlösefertigkeiten als auch mit den aggressionsbezogenen Einstellungen in Zusammenhang steht. Es zeigte sich, dass nur die Einstellung, dass *Aggression ein legitimes Verhalten* ist, ein signifikanter Vorhersagefaktor blieb!

Als letztes wurde schließlich noch untersucht, in welchem Ausmaß die sozial-kognitiven Maße dafür geeignet sind, die Rückfallwahrscheinlichkeit in einem Zeitraum von 24 Monaten nach der Haftentlassung vorherzusagen. Dazu wurden drei Diskriminanzanalysen durchgeführt, die jeweils die relative Diskriminanzleistung messen sollten:

Die erste Analyse untersuchte die Verhaltensbeurteilungen in Kombination mit den sieben Problemlösungsmaßen und zeigte eine signifikante Diskriminanz in Bezug auf drei vorhergesagte Maße ($r^2 = .42$), $F(3, 77) = 15.73$, $p < .001$: *Problemdefinition, Zielauswahl* und *Effektivität der zweitbesten Lösung*.

Die zweite Analyse untersuchte die Verhaltensbeurteilungen in Kombination mit den fünf Einstellungsmaßen und ergab ebenfalls eine signifikante Diskriminanz in Bezug auf drei vorhergesagte Maße ($r^2 = .45$), $F(3, 77) = 18.03$, $p < .001$: *Legitimität von Aggression, Opfer verdienen Aggression* und *Aggression hilft ein negatives Image zu vermeiden*.

Die dritte Analyse untersuchte die Verhaltensbeurteilungen sowohl in Kombination mit den Problemlösefertigkeiten als auch den Einstellungsmaßen. Hier fanden sich vier vorhergesagte Maße ($r^2 = .51$), $F(4, 76) = 15.62$, $p < .001$: *Legitimität von Aggression, Problemdefinition, Opfer verdienen Aggression* und *Zielauswahl*.

Kurze Zusammenfassung

Die Studie konnte beweisen, dass durch Veränderungen der sozial-kognitiven Fertigkeiten und Einstellungen tatsächlich auch Änderungen von aggressivem Verhalten bewirkt werden können:

The short-term cognitive mediation training intervention program that was designed to alter the social-cognitive basis for aggressive behavior of adolescent aggression offenders was found to (a) increase their skills in solving social problems (six of the seven measures), (b) reduce their endorsement of beliefs supporting aggression (four of the five measures), and (c) reduce their subsequent aggressive, impulsive, and inflexible behavior as rated by their supervisors who were blind to treatment condition. (Guerra & Slaby, 1990, S. 276)

Insgesamt sind aber noch weitere Untersuchungen anzustreben, um einzelne und getrennte Effekte der Veränderungen bei spezifischen sozial-kognitiven Fertigkeiten und Einstellungen zu evaluieren, die bei den Veränderungen von antisozialen Verhaltensmustern eine Rolle spielen.

Auffällig bei dieser Studie ist die Effektlage in bezug auf das Geschlecht. Während es für diese Variable in der Studie von 1988 interessante und eindeutige Effekte gab, zeigten sich 1990 sowohl bei den Problemlösefertigkeiten als auch bei den Einstellungen überhaupt keine signifikante Effekte in Bezug auf das Geschlecht.

Auch wenn die Ergebnisse dieser Studie insgesamt ermutigend sind, muss festgehalten werden, dass die durch das Interventionstraining hervorgerufenen Veränderungen im Verhalten relativ klein sind. Insbesondere die Frage nach der Nachhaltigkeit dieser Veränderungen sollte noch weiter geklärt werden.

Die Arbeiten von Slaby & Guerra können somit als erster wichtiger Schritt gesehen werden, der Zusammenhänge zwischen sozial-kognitiven Faktoren und aggressivem Verhalten belegt. Um ein endgültiges sozial-kognitiv orientiertes Programm zu entwickeln, das möglicherweise in großem Rahmen zur Bekämpfung und Vorbeugung von Aggression eingesetzt werden kann, sind weitere Untersuchungen zur Effektivität und Wirksamkeit dieses vielversprechenden Ansatzes notwendig.

2.4 AGGRESSION IM JUGENDALTER:

INTERVENTION, PRÄVENTION UND EXEMPLARISCHE PROGRAMME

Nachdem nun mit der Vorstellung des sozialen Informationsverarbeitungsmodells der Arbeitsgruppe Dodge und den Studien von Guerra & Slaby die theoretische Fundierung der vorliegenden Standpunkte-Studie gelegt wurde, soll in diesem Kapitel nun ein Überblick über weitere mögliche Ansatzpunkte und jeweilige exemplarische Programme zur Behandlung und Prävention von Aggression gegeben werden, um die Arbeiten von Guerra & Slaby und die darauf aufbauende Standpunkte-Studie in der Forschungslandschaft besser einordnen zu können.

Aufgrund des stetigen Anstiegs aggressiven Verhaltens bei Jugendlichen haben sich seit den 1970er Jahren diverse Programme und Trainings mit der Zielsetzung entwickelt, aggressives und deviantes Verhalten zu reduzieren oder schon im Vorfeld zu verhindern. Diese Programme differieren sowohl hinsichtlich ihrer theoretischen Grundlage als auch in ihrer praktischen Umsetzung. Unterschiede lassen sich insbesondere bei der Zusammensetzung der Zielgruppen, der Wahl des Ortes (setting) und den angewandten Methoden bei der Programmdurchführung finden (Guerra, Tolan & Hammond, 1994, S. 383).

Da aggressive Jugendliche ihr Verhalten meistens nicht nur auf Aggression beschränken, sondern in der Regel insgesamt ein breites Repertoire an unsozialem Verhalten zeigen (vgl. Guerra et al., 1994, S. 384), umfasst der Fokus der meisten Programme nicht nur Aggression. Im allgemeinen weisen solche Programme, die zusätzlich auch Ko-Variablen des unerwünschten Verhaltens mit einschließen, einen größeren Erfolg auf als solche, die nur einen Aspekt umfassen.

Prinzipiell lassen sich nach Guerra et al. (1994) aber drei Ansatzpunkte erkennen, aus denen heraus unterschiedliche Programme entwickelt werden: die *primäre*, *sekundäre* und *tertiäre* Prävention beziehungsweise Intervention. Der Blickwinkel richtet sich dabei auf die Zielgruppe des Programms. Generell kann man sagen, dass Präventionsmaßnahmen darauf abzielen, dass es überhaupt nicht zu akuten Konflikten kommt und sich keine (weiteren) aggressiven Verhaltensweisen ausbilden und stabilisieren. Intervention dagegen ist immer bereits eine Symptombekämpfung und will bei der Bewältigung akuter Konflikte helfen.

2.4.1 PRIMÄRE INTERVENTION UND PRÄVENTION

Unter *primärer* Intervention bzw. Prävention versteht man eine universelle Maßnahme, die im allgemeinen jedem zugänglich ist und auf eine Vermeidung des Auftretens von Störungen abzielt. Dabei geht es um die Unterstützung und den Aufbau prosozialen Verhaltens, wodurch eine Reduktion oder Vermeidung aggressiven und unsozialen Verhaltens erreicht werden soll. Primäre Präventions- und Interventionsprogramme zielen auf den Aufbau von Fertigkeiten wie soziale Problemlösekompetenz, Perspektivenübernahme und Impulskontrolle ab. Diese Art der Intervention oder Prävention findet häufig in der Schule statt (Guerra et al., 1994, S. 386).

Ein Beispiel für primäre Intervention ist ein von Sarason & Sarason (1981) entwickeltes soziales Problemlöse-Programm für High-School-Schüler. In 13 Sitzungen erarbeiten und diskutieren die Jugendlichen durch Vorbilder und Rollenspiele effektive, nicht-aggressive Lösungen zu alltäglichen Problemen.

Als Ergebnis zeigte sich bei den Teilnehmern des Programms im Gegensatz zu einer Kontrollgruppe ohne Intervention eine Verbesserung der sozialen Problemlösefertigkeiten, weniger Abwesenheit und weniger Schulverweise wegen schwierigen Verhaltens. Allerdings wurde keine Langzeitstudie durchgeführt und auch keine Auswirkungen des Trainings auf schwerwiegendes gewalttätiges Verhalten untersucht (vgl. Guerra et al, 1994, S. 386).

In einer weiteren Studie von Caplan, Weissberg, Grober, Sivo, Grady & Jacoby (1992) zum Stadt-Land-Vergleich wurde ein 20 Sitzungen umfassendes Programm mit Sechst- und Siebtklässlern durchgeführt. Dieses sog. „Positive Youth Development Program“ enthielt das Training von sechs Bereichen sozialer Kompetenz: Stressmanagement, Selbstwert, soziale Problemlösestrategien, Gesundheitsinformationen, Selbstsicherheit und soziale Netzwerke.

Es zeigte sich als Ergebnis, dass die Schüler der Interventionsgruppe im Vergleich zu denen der Kontrollgruppe weniger impulsiv und in Bezug auf prosoziale Problemlösestrategien mehr konstruktiv waren. Wie in der Studie von Sarason & Sarason (1981) wurde aber auch hier nicht die Auswirkung des Programms auf schwerwiegendes aggressives Verhalten untersucht.

Ein weiteres auch in Deutschland sehr verbreitetes und anerkanntes Programm zur Prävention von aggressivem Verhalten ist das FAUSTLOS-Curriculum, das unter der Leitung von Prof. Dr. Manfred Cierpka von einem amerikanischen Vorbild-Programm adaptiert wurde (Cierpka, 2001, 2002, Schick & Cierpka, 2003a, 2003b). FAUSTLOS basiert auf dem erfolgreichen Programm Second Step (Beland, 1988,1991; Cohen & Wilson-Brewer, 1991), das vom Committee for Children in Seattle entwickelt wurde und bereits einige Auszeichnungen erhalten hat. Die Ziele von FAUSTLOS bestehen in der Vermittlung und Förderung von drei grundlegenden sozialen Kompetenzen: Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut. Um diese Fertigkeiten alters- und entwicklungsgemäß trainieren zu können, liegt das Curriculum in zwei Versionen vor: für den Kindergarten und die Grundschule. Um Stigmatisierungen und Labelingprozesse zu vermeiden, wird das Programm immer mit der ganzen Kindergartengruppe bzw. Schulklasse durchgeführt.

Inhaltlich lassen sich einige Gemeinsamkeiten zum Viewpoints-Programm von Guerra & Slaby (1990) bzw. der vorliegenden Standpunkte-Studie finden, auch wenn es sich um altersmäßig unterschiedliche Zielgruppen handelt. In beiden Programmen soll die Empathiefähigkeit gefördert werden, indem die Kinder bzw. Jugendlichen lernen, sich in andere Menschen besser hineinzusetzen, deren Perspektiven und emotionale Zustände nachzuvollziehen und einzuschätzen und sozial wie emotional angemessen darauf zu reagieren.

Auch in Bezug auf den Bereich der Impulskontrolle sind die Ähnlichkeiten nicht zu übersehen: FAUSTLOS geht hier ebenfalls von Defiziten in der sozialen Informationsverarbeitung und daraus resultierender Verhaltensinkompetenz aus und verfolgt zur Verminderung des impulsiven und aggressiven Verhaltens zwei Strategien: ein spezielles kognitives Problemlöseverfahren und die Übung einzelner sozialer Verhaltensweisen. Methodisch kommen dabei in erster Linie Rollenspiele, Brainstorming und die Methode des lauten Denkens zum Einsatz.

Ebenso lassen sich Parallelen beim Umgang mit Ärger und Wut feststellen. FAUSTLOS setzt hier auf die Vermittlung von stressreduzierenden Techniken und zielt darauf ab, Emotionen wie Ärger und Wut nicht destruktiv auszuleben, sondern einen Weg zu finden, sozial kompetent damit umzugehen. Dazu lernen die Kinder, die Auslöser von Wut oder Ärger zu erkennen und durch Beruhigungstechniken und positive Selbstverstärkung eine aggressive Reaktion zu vermeiden.

Zusammenfassend kann man also sagen, dass sich „Viewpoints“ bzw. „Standpunkte“ und FAUSTLOS sehr stark ähneln und sowohl auf den gleichen theoretischen Annahmen basieren als auch mit fast identischen Methoden arbeiten.

Unterschiede gibt es jedoch in Bezug auf die Zielgruppe der Programme. Während sich FAUSTLOS ganz allgemein und unabhängig von deren Verhaltensauffälligkeiten an Kindergarten- und Grundschulkinder richtet und somit ein primär-präventives Programm ist, zielt „Viewpoints“ auf bereits straffällig gewordene Jugendliche ab. Das Standpunkte-Programm nimmt hier eine Mittelstellung ein, da es sowohl an Schulen mit nicht-aggressiven als auch mit aggressiven Jugendlichen sowie auch an Jugendhaftanstalten durchgeführt wurde. Ob sich das Programm auch zur Prävention aggressiven Verhaltens einsetzen lässt, sollte genau damit untersucht werden und wird im Lauf dieser Arbeit noch diskutiert werden.

2.4.2 SEKUNDÄRE INTERVENTION UND PRÄVENTION

Sekundäre Intervention bzw. Prävention zielt zum einen auf Gruppen ab, die ein erhöhtes Risiko besitzen, zukünftig Störungen zu entwickeln, und zum anderen auf solche, die bereits frühe Formen von Störungen zeigen (Guerra et al., 1994, S. 388; Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez, 2002, S. 171). Diese sind häufig abhängig von biologischen und sozialen Faktoren. Ziel der Maßnahmen ist hier zum einen, das Entstehen einer Störung dadurch zu verhindern, dass Risikofaktoren reduziert werden, und zum anderen die weitere Entwicklung einer bereits vorhandenen Störung zu stoppen.

So entwickelten Arbuthnot und Gordon (1986) ein Programm für die siebte bis zehnte Klassenstufe. In 16 bis 20 wöchentlichen Sitzungen diskutierten und analysierten die amerikanischen Schüler verschiedene Dilemma-Situationen zu den Themen Rechte, Perspektiven, moralische Verpflichtungen und Verantwortung. Ziel dabei war es, den Schülern die Konsequenzen ihres Verhaltens für sich und andere aufzuzeigen.

Als Ergebnis konnte bei der Interventionsgruppe eine Verbesserung der moralischen Urteilsfähigkeit, weniger Verhaltensauffälligkeiten und weniger Polizeikontakte festgestellt werden. Auch ein Jahr später gab es noch messbare Unterschiede zur Kontrollgruppe.

Es gibt insgesamt einige Programme zur sekundären Intervention, doch da diese in keinem direkten Zusammenhang zum Viewpoints- bzw. Standpunkte-Training stehen, ist eine nähere Erläuterung hier nicht zwingend erforderlich. Eine Übersicht findet sich z.B. bei Guerra et al. (1994, S. 388 ff.)

2.4.3 TERTIÄRE INTERVENTION UND PRÄVENTION

Die Übergänge zwischen sekundärer und *tertiärer* Intervention bzw. Prävention sind fließend. Beide schließen die Identifikation von Risikopersonen bereits mit ein. Tertiäre Maßnahmen betreffen diejenigen Personen bzw. Personengruppen, bei denen Störungen wie aggressives Verhalten schon länger bestehen, bzw. bereits ein klinisches Ausmaß erreicht haben. Daher schlagen Guerra et al. (1994, S. 394) vor: „Presumably, treatment programs should target the most seriously troubled youth who are either referred for psychiatric care or committed to day treatment or residential correctional facilities“.

Unter diesen tertiären Bereich fällt dementsprechend auch das Viewpoints-Programm von Guerra & Slaby (1990) und die Variante des Standpunkte-Programms, die für die Justizvollzugsanstalt konzipiert wurde.

Neben dem Programm von Guerra & Slaby (1990) gibt es noch weitere kognitiv ausgerichtete Trainings zur Verhaltensmodifikation, die die Rolle von kognitiven Fertigkeiten und sozialer Kompetenzen unterschiedlich stark betonen.

So legte Chandler (1973) z.B. besonderen Wert auf die Entwicklung der Fähigkeiten zur sozialen Perspektivenübernahme. Die Forschungsgruppe um Goldstein (1986; Goldstein, Sprafkin, Gershaw & Klein, 1980) entwickelte ein sehr sorgfältig ausgearbeitetes kognitives Trainingsprogramm mit einem strukturierten Lernansatz. Zentral ist bei diesem Programm z.B. sowohl die Zusammengruppierung von Jugendlichen, die ähnliche Defizite in ihren sozialen Fertigkeiten haben, als auch die Anwendung spezieller Verfahren um den Transfer und die Beibehaltung von Fertigkeiten zu verbessern (vgl. Guerra et al., 1994, S. 397).

Insgesamt gibt es im tertiären Interventions- bzw. Präventionsbereich aber neben den kognitiv-behavioralen Programmen noch mehrere andere Ansatzpunkte.

So finden sich z.B. individual-psychotherapeutische Modelle, die eine unterschiedliche individuelle Behandlung der aggressiven Kinder und Jugendlichen in den Vordergrund stellen. Abgeleitet vom Community Treatment Project (CTP) der California Youth Authority (Palmer, 1971), beziehen sich diese Programme auf das Interpersonal Maturity Level Classification System (I-Level) und wollen jugendlichen Straftätern mit individuell passenden Behandlungsmethoden, Bewährungshelfern und Behandlungsumgebungen helfen (vgl. Guerra et al., 1994, S. 395).

Ein tertiäres Programm aus dem gemeinschafts-orientierten Bereich („community based“) ist das „Buddy-System“, ein strukturelles Behandlungsmodell von O'Donnell, Lydgate & Fo (1979) für 11- bis 17-jährige Risikojugendliche und jugendliche Straftäter. Dabei nehmen die aggressiven Jugendlichen zusammen mit anderen freiwilligen jungen Erwachsenen an gemeinsamen Freizeitaktivitäten und darin integrierten individuellen Verhaltensänderungsprogrammen teil. Als Ergebnis zeigte sich bei den Jugendlichen mit schwerwiegendem aggressivem Verhalten eine Reduzierung von Kämpfen, eine Abnahme beim Schuleschwänzen und eine Verminderung von anderen Verhaltensauffälligkeiten (vgl. Guerra et al., S. 395).

Einen großen Raum an Interventionen nimmt auch die Familientherapie ein. Hier unterscheidet sich die theoretische Basis nicht von sekundär präventiven Programmen mit hochgefährdeten Jugendlichen und ihren Eltern. Dennoch scheinen diese Programme auch bei schwer antisozialen Jugendlichen zu funktionieren, wie z.B. eine Studie von Barton, Alexander, Waldron, Turner & Warburton (1985, zitiert nach Guerra et al. 1994, S. 398) belegt.

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass es außerdem auch einige Studien zur medikamentösen Behandlung mit Psychopharmaka bei extrem aggressiven Jugendlichen gibt. Diese Ansätze spielen für die vorliegende Arbeit jedoch keine Rolle und werden daher außer Acht gelassen.

2.4.4 ANSÄTZE ZUR PROGRAMMENTWICKLUNG UND DEFIZITE DER FORSCHUNG

Auf allen drei Ebenen der Intervention bzw. Prävention finden sich unterschiedliche theoretische und methodische Ansätze zur Entwicklung eines Programms. Grob unterscheiden lassen sich dabei *system-basierte*, *individuum-basierte* und *gruppen-basierte* Ansätze, die sich ihrerseits wieder in kleinere Bereiche unterteilen lassen. Als Orte solcher Maßnahmen kommen die Schule (center based, school based), die natürliche Umgebung der Familie (home based) oder die Gemeinde (community based) in Frage (vgl. Heinrichs et al. 2002, S. 173).

Auch wenn sich die verschiedenen Programme in vielen Punkten unterscheiden, gibt es dennoch einige generelle Anforderungen, die bei der Entwicklung eines Programms beachtet werden sollten (vgl. Heinrichs et al., 2002, S. 171 f.) :

1. Zielsetzung: Die Maßnahme sollte auf die Förderung der psychischen Gesundheit abzielen. Dies geschieht entweder durch eine Verminderung der Risikofaktoren oder eine Stärkung der Schutzfaktoren.
2. Theoretische Fundierung: Das Programm sollte auf zuvor gewählten Zielen beruhen, die in einem empirisch nachgewiesenen Zusammenhang mit der Verhaltensstörung stehen. Diese theoretische Basis sollte erklärt und die Auswahl begründet werden.
3. Empirische Fundierung: Die Maßnahme muss bezüglich ihrer Effektivität untersucht werden. Hierbei werden zwei Komponenten unterschieden:
Das Auftreten des Zielverhaltens und die Reduktion der Verhaltensstörung.
4. Gute Erreichbarkeit: Die Möglichkeit der Teilnahme sollte für alle Teilnehmer gewährleistet sein. Dies wird unter anderem erreicht durch die Schaffung einer angemessenen Infrastruktur, wie z.B. Kinderbetreuung, flexible Öffnungszeiten oder finanzielle Unterstützung.
5. Wissenschaftlich begründete Wirksamkeit: Das Programm muss bezüglich seiner Wirksamkeit wissenschaftlich überprüft werden.

In Bezug auf die empirische Überprüfbarkeit von Präventions- bzw. Interventionsmaßnahmen hat die Arbeitsgruppe der American Psychological Association (Chambless & Ollendick, 2001, zit. nach Heinrichs et al., 2002, S.179) Kriterien zur Wirksamkeit erarbeitet.

Danach gilt ein Präventionsprogramm als empirisch gut, „wenn es sich in mindestens zwei von unabhängigen Forschungsgruppen durchgeführten Kontrollgruppen-Studien gegenüber einer alternativen Präventionsmaßnahme oder einem Placebotraining als überlegen herausgestellt hat“ (Heinrichs et al., 2002, S. 179).

Weiterhin gilt die Wirksamkeit eines Programms als wahrscheinlich gegeben, wenn es

sich in zwei Studien gegenüber einer nicht-trainierten Kontrollgruppe als überlegen erwiesen hat oder aber wenn das Programm in nur einer Kontrollgruppenstudie mit einer Reihe von zusätzlichen Merkmalen wie zum Beispiel das Vorhandensein eines Trainingsmanuals oder eine genaue Spezifikation der Stichprobe ausgezeichnet ist. (ebd.).

In Bezug auf die empirische Überprüfbarkeit zeigt sich ein Schwachpunkt in der Forschung zum aggressiven Verhalten. Obwohl zu diesem Bereich bereits einige Präventionsprogramme vorliegen, gibt es nur selten welche, die ausreichend empirisch überprüft worden sind. Vielmehr zeigt sich die Tendenz, immer weitere neue Programme zu entwickeln. Erfolgversprechender wäre es, die bereits vorhandenen zu nutzen und sie auf ihre Effektivität hin zu untersuchen, wie es auch in der vorliegenden Standpunkte-Studie geschehen ist.

Fortschritte in den Evaluierungs- und Untersuchungsmethoden machen es möglich, Programme auf unterschiedliche Weise zu untersuchen (Heinrichs et al., 2002, S. 181).

Insgesamt fehlen bei nahezu allen Programmen längerfristige Nachuntersuchungen. Die meisten Programme weisen zwar eine Besserung des Verhaltens in Posttests nach, die einige Wochen nach Ende der Maßnahme durchgeführt wurden, aber eine weitere Testung nach einigen Jahren, die Aufschluss über die Stabilität der Wirksamkeit geben würde, fehlt so gut wie immer.

Ein weiteres Problem besteht darin, dass aggressives Verhalten im Jugendalter als Problem zwar erkannt ist, sich jedoch kaum Untersuchungen zu diesem Altersabschnitt finden. Die meisten Untersuchungen zu diesem Bereich beschäftigen sich mit dem Kindesalter, weil postuliert wird, dass sich aggressives Verhalten während der Kindheit entwickelt (Guerra et al., 1994, S. 384). Eine Ausnahme bildet hier das Interventionsprogramm von Guerra & Slaby (1990). Inwieweit dieses Programm auch zur Prävention für aggressives Verhalten eingesetzt werden kann, wird im empirischen Teil dieser Arbeit näher untersucht.

2.5 AGGRESSION UND GEWALT IN DER SCHULE

Für die Durchführung der Standpunkte-Studie sind zwei Bereiche, in denen Aggression eine bedeutende Rolle spielt, von zentraler Bedeutung: Schulen und Justizvollzugsanstalten. Es erscheint daher sinnvoll, sich einen Überblick über die bestehende Situation und vorhandene Programme und Studien in diesen Praxisfeldern zu verschaffen. Die Arbeiten von Slaby & Guerra (1988; bzw. Guerra & Slaby, 1990) werden dabei außer Acht gelassen, da sie bereits in Kapitel 2.3 ausführlich dargestellt worden sind.

Das folgende Kapitel wirft einen genaueren Blick auf den ersten dieser beiden Bereiche, die Schule. Berücksichtigt wird dabei nur der Aspekt von Gewalt und Aggression, der von Schülern ausgeht, da Aggression von Seiten der Lehrer oder anderer Schulangehöriger als wissenschaftlicher Hintergrund für die Standpunkte-Studie nicht relevant ist.

Seit den 90er Jahren rückte das Thema „Gewalt an den Schulen“ durch eine steigende Anzahl spektakulärer Vorfälle immer mehr in den Fokus der Aufmerksamkeit von Medien, Presse und Öffentlichkeit. Laut Holtappels et al. (1997, Vorwort) zeichnete sich dabei folgendes Bild ab: „Gewalt unter Kindern und Jugendlichen sei in der Schule an der Tagesordnung, Schulhöfe und Schulwege seien ein gefährliches Pflaster, immer mehr Schüler seien bewaffnet und Prügeleien, Erpressungen und Vandalismus seien unter der Schülerschaft weit verbreitet“.

Medienberichte, spektakuläre Einzelfälle, sowie die Qualität der Gewalthandlungen berichteten von einer erheblichen Zunahme und extremer Brutalität. Bis 1993 standen diesen Thesen über den Gewaltzustand an deutschen Schulen keine seriösen Forschungsbefunde gegenüber. Olweus (2003) stellt dazu fest:

Es sind schlechthin keine verlässlichen Daten verfügbar, um sicher abzuschätzen, ob die Gewalttäter-/Gewaltopfer-Probleme in den 1980er und frühen 1990er Jahren zu- oder abgenommen haben. Es gibt aber mehrere mittelbare Anzeichen dafür, dass Gewaltanwendungen in schwererer Form vorkommt und heute weiter verbreitet ist als vor 10 bis 15 Jahren. (Olweus, 2003, S. 28)

Mitte der 90er Jahre erschienen dann zahlreiche Publikationen, Studien und Forschungsarbeiten zur Verbreitung, Erklärung und Verminderung von Aggression und Gewalt in der Schule und deren Wirksamkeit.

Etwas problematisch ist hier der zumeist unklare Gebrauch der Wörter „Gewalt“ und „Aggression“ bzw. eine fehlende genaue Abgrenzung dieser beiden Begriffe. Im deutschen

Sprachraum sind die relevanten Publikationen mit Gewalt, seltener mit Aggression (wie im englischen) betitelt. Eine einheitliche und genaue Definition fehlt jedoch in vielen Arbeiten und fast immer werden Gewalt und Aggression synonym verwendet.

Auch der Begriff des „Mobbens“ hat sich immer weiter im deutschen Sprachgebrauch etabliert und bezeichnet das, was unter dem englischen Begriff „Bullying“ verstanden wird. Dabei geht es um eine spezifische Täter-Opfer-Beziehung, in der ein oder mehrere Schüler ein Opfer immer wieder drangsalieren und quälen. Das deutsche „Mobben“ wiederum sollte nicht verwechselt werden mit dem englischen „Mobbing“, worunter Gewalt und Belästigung am Arbeitsplatz verstanden wird.

Olweus setzt die Begriffe Gewalttätigkeit und Mobben gleich und definiert sie folgendermaßen: „Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“ (Olweus, 2003, S. 22).

Eine negative Handlung liegt nach Olweus (2003, S. 22) dann vor, wenn jemand einem anderen absichtlich Schmerz, Verletzung oder Unannehmlichkeiten zufügt oder es versucht – was im Grunde der Definition von aggressivem Verhalten in den Sozialwissenschaften entspricht. Zu diesen negativen Handlungen zählen sowohl verbale Angriffe in Form von Drohen, Spotten, Hänkeln oder Beschimpfen, als auch körperliche Handlungen wie Schlagen, Treten, Stoßen, Kneifen oder Festhalten. Aber auch Verhaltensweisen wie Grimassen schneiden, unanständige Gesten oder das Ausschließen von jemandem aus einer Gruppe gehören zu negativen Handlungen (= mittelbare Gewalt).

Dabei betont Olweus, dass Kämpfe oder Streitereien gleichstarker Schüler nicht unter den Gewaltbegriff fallen.

Wenn der Begriff Gewalt verwendet wird, muss ein *Ungleichgewicht der Kräfte* vorliegen (ein asymmetrisches Kräfteverhältnis): Der Schüler oder die Schülerin, der oder die der negativen Handlung ausgesetzt ist, hat Mühe, sich selbst zu verteidigen, und ist in irgendeiner Weise hilflos gegenüber dem Schüler oder der Schülerin oder den Schülern und Schülerinnen, die ihn drangsalieren.“ (Olweus, 2003, S. 23)

Zusammenfassend kristallisieren sich bei Olweus folgende drei Kriterien als charakteristisch für Gewalt bzw. Mobben in der Schule heraus:

- das aggressive Verhalten ist ein beabsichtigtes Unrecht, und
- es findet wiederholt und über einen längeren Zeitraum statt und

- es besteht ein Ungleichgewicht der Kräfte in der interpersonalen Beziehung, oft ohne erkennbare Provokation.

Wie in Kapitel 2.1 dargestellt, wird in der vorliegenden Arbeit ein Schwerpunkt auf die reaktive Ärger-Aggression gelegt, bei der aggressives Verhalten als Reaktion auf aversiv erlebte Situationen verstanden wird, die begleitet sind von Ärger oder Wut und die Schädigung einer anderen Person als Ziel hat (z.B. Berkowitz, 1993). Dieses Aggressionsverständnis gilt auch weiterhin, wird aber in Bezug auf den Bereich der Schule ergänzt durch den Gewaltbegriff wie in Olweus verwendet, um dem allgemeinen Sprachgebrauch dieses Praxisfelds gerecht zu werden.

Die mit Täter-Opfer-Problemen verbundenen Verhaltensmuster sind über längere Zeit relativ stabil, wenn keine systematischen Interventionen erfolgen.

Daher ist es ein unerlässlicher Schritt zur Verminderung von Aggression und Gewalt in der Schule, aktiv gegen diese Probleme vorzugehen. Zu diesem Zweck wurde in den letzten Jahrzehnten eine Vielzahl von Interventionsprogrammen entwickelt, von denen im Folgenden nach einer kurzen Typisierung der verschiedenen Formen von Präventions- und Interventionsmaßnahmen in der Schule eine exemplarische Auswahl vorgestellt und hinsichtlich ihrer empirischen Wirksamkeit bewertet wird.

2.5.1 FORMEN VON PRÄVENTIONS- UND INTERVENTIONSMAßNAHMEN IN DER SCHULE

Zur Verminderung von Gewalt und Aggression in der Schule gibt es zahlreiche Vorschläge, die sich in unterschiedliche Arten von Maßnahmen einteilen lassen.

Nolting und Knopf (1998, S. 251 ff.) gehen bei diesen vorgeschlagenen Prä- und Interventionen in der Schule von fünf Haupttypen aus:

1. schulbezogene Maßnahmen
2. allgemein schülerbezogene (curriculare) Maßnahmen
3. spezifisch täterbezogene Maßnahmen
4. spezifisch opferbezogene Maßnahmen
5. Mehr-Ebenen-Konzepte.

Die Typ 1-Maßnahmen beziehen sich auf die allgemeine Verbesserung von Schule und Unterricht und betreffen die Veränderung schulischer Bedingungen. Dazu gehören z.B. das soziale Klima, Unterrichtsformen, Mitbestimmungsmöglichkeiten, Schul(hof)gestaltung und Pausenaufsicht. Von den Schülern aus gesehen handelt es sich also um externe Maßnahmen.

Empirisch ist der Zusammenhang zwischen diesen Maßnahmen und einer Gewaltverminderung allerdings nicht belegt, bzw. auch noch gar nicht überprüft worden. Nolting & Knopf stellen aber fest:

Inwiefern einzelne schulbezogene Komponenten zur Gewaltverminderung beitragen, wurde unseres Wissens nach nur bezüglich einer verstärkten Aufsicht (vgl. Olweus, 1995) und der Einführung organisierter Spiele während der Pausen (Experiment von Murphy et al., 1983; Modellprojekt von Horn & Knopf, 1996) empirisch belegt. (Nolting & Knopf, 1998, S. 251)

Typ 2, die schülerbezogenen Maßnahmen, richten sich allgemein an alle Schüler, unabhängig von deren Aggressivität, und haben somit in erster Linie eine präventive Zielsetzung. Durch soziales Lernen im Unterricht oder auch in Zusatzkursen sollen die sozialen Kompetenzen gefördert und eine Veränderung von Verhaltensdispositionen erreicht werden. Als Methoden kommen hier spezielle Unterrichtsprogramme, Rollenspiele, Kommunikationsübungen, Texte, Bilder und Filme zum Einsatz. Hinter diesem Typ der Prävention steht die theoretische Annahme, dass Aggression das Resultat von Defiziten in der sozialer Kompetenz ist.

Empirisch gesehen gibt es zwar Studien, die einen Zusammenhang zwischen dem Training sozialer Kompetenzen und einer Verminderung von Aggression belegen (z.B. Beland, 1988; 1989; Goldstein, Harootunian & Conoley 1994; Sylvester & Frey, 1994) aber keine nennenswerten Evaluationen, die sich direkt mit dem Einfluss der Konzepte auf die Gewalt in der Schule befassen.

Zu diesem Maßnahmentyp kann dann auch die Version des Standpunkte-Programms gezählt werden, die speziell für die Schule ausgearbeitet wurde. Ob das Standpunkte-Training tatsächlich als präventives Programm brauchbar ist, wird im empirischen Teil dieser Arbeit untersucht. Das Standpunkte-Programm für die Schule kann aber ebenso den spezifisch täterbezogenen Maßnahmen zugeordnet werden, da es sowohl für niedrig- als auch hochaggressive Jugendliche in der Schule zum Einsatz kam.

Die spezifisch täterbezogenen Maßnahmen (Typ 3) haben nun im Gegensatz zu den Typ 1 und 2-Maßnahmen eine spezifische Zielgruppe. Hier geht es um den individuellen Umgang der Lehrkräfte mit gewalttätigen Schülern. Die Interventionen sind daher bereits korrektiv, auf einen längeren Zeitraum gesehen jedoch auch präventiv. Methodisch wird vor allem mit Verhaltensmodifikation gearbeitet: „Als psychologisch bedeutsam gelten vor allem die positive Bekräftigung des erwünschten Verhaltens ggfs. in Kombination mit milder Bestrafung des aggressiven, sowie Training in konstruktiver Konfliktlösung, Einfühlung in andere u.a.m.“ (Nolting & Knopf, 1998, S. 255). Weitere Methoden z.B. bestehen aus Mediation (z.B. Schlichterprogramme (Jefferys & Noack, 1995) oder Einzelgesprächen mit den Tätern, Tätern und Opfern gemeinsam oder auch mit den Eltern.

Empirisch gesehen gibt es allerdings auch für diesen Maßnahmen-Typ so gut wie keine Belege für eine Wirkung speziell in Bezug auf die Schule.

Die opferbezogenen Maßnahmen von Typ 4 betreffen den Umgang mit Schülern, die wiederholt zu Opfern von Aggression und Gewalt werden. Auch diese Maßnahmen sind also zielgruppenorientiert und haben sich den Schutz und die langfristige Stärkung dieser „schwächeren“ Kinder und Jugendlichen zur Aufgabe gemacht. Methodisch wird hier u.a. mit Opferschutz durch Patenschüler, Anleitung zu selbstsicherem Verhalten und Gesprächen gearbeitet. Zentral ist es auch, bei den Schülern ein Bewusstsein zu wecken, dass es richtig und wichtig und kein „Petzen“ ist, Gewaltanwendungen den Lehrern zu melden.

In Bezug auf die empirische Überprüfung der Typ 4-Maßnahmen fassen Nolting & Knopf (1998, S. 255) zusammen: „Auswirkungen auf das Gewaltniveau in der Schule sind nicht bekannt“.

Die Mehr-Ebenen-Konzepte (Typ 5) verdienen ihren Namen zu recht, denn die Maßnahmen beziehen sich sowohl auf die Ebenen von Schule, Schulklasse und Individuum, als auch auf eine vielschichtige Zielgruppe bestehend aus Tätern, Opfern und der großen Mehrheit der „Zuschauer“, die aggressives Verhalten hinnimmt, ohne einzuschreiten oder sich zu wehren. Die Konzepte richten sich also an die gesamte Schule (Lehrerkollegium, Schüler, Eltern) und schließen außerdem alle Komponenten der Präventions- und Interventionstypen 1 bis 4 mit ein. Insgesamt beziehen sich die Maßnahmen hauptsächlich auf aggressives Verhalten und zielen auf Gewaltprävention ab, doch gibt es auch eine Reihe von akuten Reaktionsmöglichkeiten (vgl. Nolting & Knopf, S. 251 und 256).

Im Gegensatz zu den vier anderen Präventions- und Interventionstypen gibt es für die Mehr-Ebenen-Konzepte eine Reihe von empirischen Untersuchungen, die die Wirksamkeit der Konzepte in bezug auf die Gewalt in der Schule belegen. An erster Stelle seien hier die Evaluationen des Programms von Olweus (1991, 2003) genannt, auf das später noch ausführlicher eingegangen wird (siehe Kapitel 2.5.2.3). Außerdem finden sich Wirkungskontrollen einer „whole-school-policy“ der Sheffield-Gruppe (Smith & Sharp, 1994, zitiert nach Nolting & Knopf, 1998, S. 257) und auch für eine „kooperative Intervention“ von Nolting & Knopf (1997; vgl. Nolting & Knopf, 1998, S. 257). Es ist also davon auszugehen, dass Mehrebenen-Konzepte einen recht vielversprechenden und empirisch auch überprüften Ansatz zur Gewaltverminderung an Schulen darstellen.

2.5.2 PRÄVENTIONS- UND INTERVENTIONSPROGRAMME ZUR VERMINDERUNG VON AGGRESSION UND GEWALT IN DER SCHULE

In den letzten Jahrzehnten wurde eine Vielzahl von Programmen zur Prävention und Intervention von Aggression entwickelt und in der Praxis erprobt. In Kapitel 2.4 wurden bereits einige für die Schule entwickelte Programme wie FAUSTLOS bzw. Second Step, das Positive Youth Development Program von Caplan (1983) oder das Interventionsprogramm von Sarason & Sarason (1981) kurz vorgestellt. Im Folgenden sollen nun noch drei weitere Konzepte ausführlicher erläutert werden, um das Standpunkte-Programm in der Landschaft der bestehenden und erprobten Programme einordnen und platzieren zu können und einen Überblick über den wissenschaftlichen Forschungsstand auf diesem Gebiet zu erhalten.

2.5.2.1 LEARNING TO CARE – EIN PROGRAMM DER FORSCHUNGSGRUPPE FESHBACH

Inhaltlich lassen sich bei diesem an der Universität von Los Angeles von der Forschungsgruppe Feshbach (Feshbach, Feshbach, Fauvre & Ballard-Campbell, 1983) entwickelten Programm große Parallelen zu dem bereits in Kapitel 2.4.1 vorgestellten FAUSTLOS-Programm bzw. dem amerikanischen Pendant Second Step feststellen. Somit ähnelt es auch stark dem Viewpoints- bzw. Standpunkte-Programm (vgl. die Ausführungen dazu in Kapitel 2.4.1).

Learning to Care ist ein schülerbezogenes, curriculares Prä- und Interventionsprogramm, das Lehrer unterstützen soll, Empathie, soziales Verstehen und die soziale Entwicklung bei

ihren Schülern zu fördern, so dass daraus positive Veränderungen in den kindlichen Interaktionen und im Sozialverhalten entstehen können. Die bedeutsame Rolle der Schule wird hier deutlich herauskristallisiert:

Educators are becoming more interested in the social and emotional behavior of children. One outgrowth of this interest is an increase in the number of curriculum programs devoted to Affective Education, stemming from an awareness of the school's potential role in influencing children's values, perceptions, beliefs, and emotional character. (Feshbach et al., 1983, Introduction, S. 1)

Das Programm kann sowohl als situationsorientierte Intervention („Activities for Use in Problem Situations“), als auch als kontinuierliches, einjähriges Programm im Rahmen des Curriculums eingesetzt werden. Die Zielgruppe bewegt sich in den Altersstufen von sieben bis elf Jahren. Feshbach et al. (1983) gehen davon aus, dass sich empathische Fähigkeiten durch das Erkennen von Emotionen, einer Perspektiven- und Rollenübernahme, einer emotionalen Ansprechbarkeit und dem Bewusstsein über die eigenen Emotionen entwickeln. Das Curriculum wird genau auf diese Fähigkeiten abgestimmt und das „Affective Education Program“ ist daher auf soziales Verständnis und empathische Fähig- und Fertigkeiten ausgerichtet.

Evaluation des Feshbach-Programms

Das Programm der Forschungsgruppe Feshbach wurde systematisch mit dem Ziel evaluiert, Aggressionen und antisoziales Verhalten abzubauen und Kooperation und sozial erwünschtes Verhalten zu fördern. Eine Pilotstudie über die Dauer von zehn Wochen wurde mit zwei Trainings- und einer Kontrollgruppe (N = hochaggressive und nichtaggressive Mädchen und Jungen, vor allem aus den finanziell schwachen schwarzen oder lateinamerikanischen Bevölkerungsschichten) durchgeführt. Des Weiteren wurde das Hauptprogramm über zehn Wochen in Kleingruppen (Empathiegruppe, Problemlösegruppe, Kontrollgruppe) dreimal wöchentlich durchgeführt.

Die Studie ergab, dass prosoziales Verhalten allgemein in allen Gruppen zunahm, bei den Kontrollgruppen kam es nach Beendigung der zehn Wochen allerdings zu einem Stillstand bezüglich der weiteren Entwicklung, die Empathiegruppe zeigte hingegen auch weiterhin einen Aufwärtstrend (vgl. Feshbach et al., 1983, S. 3-4).

It indicates that empathy training influences the child's social understanding and has a significant influence on the child's social behavior. In addition, empathy

training is useful for the average child as well as for the very aggressive child.
(Feshbach, 1983, S. 4)

Zusammenfassend kann man sagen, dass durch die wissenschaftliche Begleitung, die Pilotstudien und fundierte Evaluation bei diesem Konzept von einem qualitativ hochwertigen Programm für die Schulpraxis gesprochen werden kann. Die Inhalte werden den Schülern sehr spielerisch und altersadäquat vermittelt, so dass die Durchführung viel Abwechslung und positive Ergebnisse erahnen lässt (vgl. Feshbach, 1983, S. 9-69).

2.5.2.2 DAS MEHR-EBENEN-KONZEPT „SOZIALWIRKSAME SCHULE“ NACH HOPF

Das Konzept der „sozialwirksamen Schule“ wurde 1998/1999 aufgrund vielfältiger Erziehungs- und Unterrichtsprobleme von Dr. Werner Hopf entwickelt und 1999/2000 dann zum ersten Mal an zwei Hauptschulen erprobt und evaluiert. Ab 2000 wurde das Konzept schließlich an einer Reihe von Grund-, Haupt- und Förderschulen sowie einer Wirtschaftsschule eingeführt.

Das Konzept gliedert sich in zwei Stufen. Die erste Stufe zielt auf fünf Bereiche ab, auf die durch ein gutes Schul- und Klassenklima, systemisches Denken, Erziehungskompetenz der Lehrkräfte und die Vermittlung sozialer Fähigkeiten Einfluss genommen werden soll:

- Verbesserung des Kontextes von Unterricht: Dabei geht es um die Herstellung von Bedingungen eines guten Unterrichts.
- Entlastung der Lehrkräfte von Disziplinarproblemen und antisozialem Verhalten der Schüler.
- Prävention des Burn-out Syndroms durch Entwicklung der Berufsidentität.
- Stärkung der Schülerpersönlichkeit.
- Prävention von Schülergewalt. (Hopf, 2001, S. 412)

Die zweite Stufe befasst sich dann mit der Verbesserung der Unterrichtsqualität (z.B. durch eigenverantwortliches Lernen).

Dieser systemische Mehr-Ebenen-Ansatz geht von massiven Defiziten in der familiären Erziehung, von sozialstrukturellen Veränderungen und Medieneinflüssen aus, die sich störend auf den schulischen Kontext auswirken. Gegenüber diesen Entwicklungen stehen motivationale Fehlentwicklungen eines Großteils der Schüler und neue Anforderungen aus der Berufswelt bezüglich sozialer Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen, die bisher noch im schulischen Erziehungs- und Unterrichtsprozess eine untergeordnete Rolle spielten.

Im Pathways Project in den USA wurden etwa 400 Kinder seit ihrem fünften Lebensjahr beobachtet. In der Grundschule zeigte sich, dass unsoziale Kinder schlechter lernen und die sozialen Faktoren mehr als die intellektuellen für schulischen Erfolg entscheidend waren. (Glomp, 1999)). (Hopf 2001, S. 412/ 413)

Viele dieser Probleme lassen sich mit den herkömmlichen Strukturen der meisten Schulen nicht mehr angemessen lösen. Zur Verbesserung der Schulqualität ist daher eine innere Schulentwicklung von Nöten. Diese erfordert auf der Systemebene der jeweiligen Schule die Zusammenarbeit aller Lehrkräfte. Als Leitfaden und zur besseren Orientierung wird dazu ein formales Modell wie z.B. das „Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung“ (Kempfert & Rolf, 1999) herangezogen, das die Bereiche Personalentwicklung, Unterrichts- und Organisationsentwicklung umfasst und dadurch einen Systemzusammenhang konstituiert, der die innere Schulentwicklung ausmachen soll (vgl. Hopf, 2001, S. 413).

Nach Hopfs Konzept hat die Schule zwei zentrale pädagogische Aufgaben zu erfüllen, die demnach auch im Mittelpunkt der Schulentwicklung stehen sollten: und zwar Erziehen und Unterrichten.

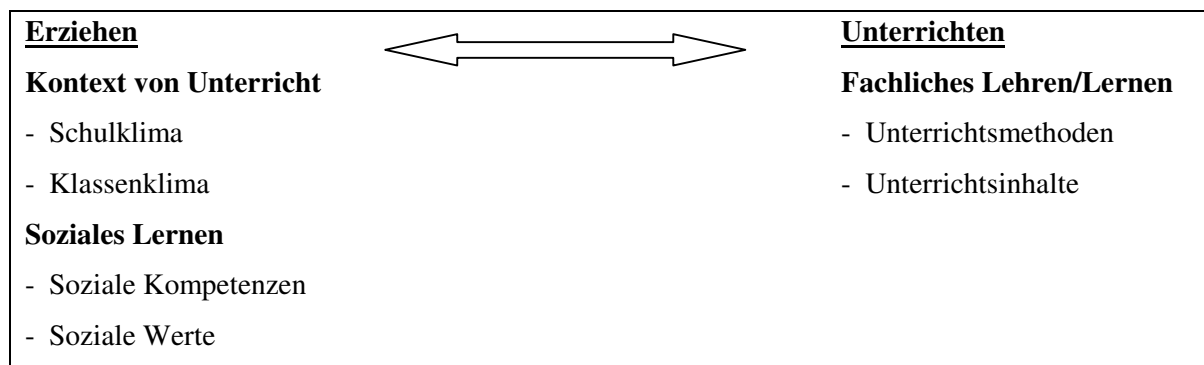


Abbildung 4: Zentrale Aufgaben der Schule nach Hopf

Der Erziehungsprozess wird in diesem systemischen Mehr-Ebenen-Modell auf drei Ebenen strukturiert (vgl. Hopf, 2001, S. 414):

- Schulebene: Verhaltensregeln, Elternarbeit, Peer-Mediation, Projektstage, Schulversammlungen, Ordnungsrahmen
- Klassenebene: Soziale Lerneinheiten, Klassenregeln, kritische Medienerziehung
- Individualebene: Einzelfallberatung/ -betreuung, Vernetzung verschiedener Bereiche (z.B. Eltern, Schule), Intervention

Die Ziele des Konzeptes sind die Stärkung der Erziehungsfunktion, die Verbesserung des Sozialklimas, die Vermittlung sozialer Kompetenzen an Schüler, die Stärkung der Schülerpersönlichkeit und die Verminderung von Aggressivität und Gewalttätigkeit in der Schule.

Eine besondere Rolle spielt bei der „sozialwirksamen Schule“ auch der Begriff des „psychosozialen Lernens“, der von Hopf (2001, S. 415) folgendermaßen definiert wird: „Psychosoziales Lernen ist der Aufbau von Kompetenzen bei Individuen und Gruppen, durch die zwischenmenschliche Beziehungen, Ich-Identitätsentwicklung und demokratische Verhältnisse in der Gesellschaft gefördert werden“.

Das Besondere dieses Konzeptes gegenüber anderen Präventions- und Interventionsmaßnahmen ist, dass psychosoziales Lernen nicht nur auf der Individual- und Klassenebene stattfindet, sondern dass die Schule als Gesamtsystem aktiv eingebunden wird. Die Basis für das einheitliche Handeln in Bezug auf allgemeingültige Regeln und Normen bildet das pädagogische Grundkonzept der autoritativen Erziehung nach Baumrind (1971, 1995; vgl. Hopf, 2001, S. 415), das Inhalte wie emotionale Wärme, Reziprozität, sichere Bindung und Interesse am Kind, sorgfältige Kontrolle und Beaufsichtigung, direkte Konfrontation, Grenzen setzen, Konsequenzen und Disziplin betont.

Evaluation des Konzeptes sozialwirksame Schule

Hopf (2002, S. 25) weist darauf hin, dass es zwar viele Programme zu Gewaltprävention und -intervention gibt, diese jedoch fast nie hinsichtlich ihrer Wirksamkeit evaluiert wurden.

Aus diesem Grund führte er für sein Konzept der sozialwirksamen Schule eine Untersuchung durch, die folgende Fragen klären sollte:

- 1) Verbessern sich Schul- und Klassenklima?
- 2) Verbessern sich soziale Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen?
- 3) Verbessern sich Selbstwirksamkeitserwartungen und Variablen psychischer Gesundheit?
- 4) Vermindert sich Schülergewalt?
- 5) Reduziert sich Mobbing als spezifische Gewaltform?
- 6) Vermindert sich die Gewaltbilligung (Gewalteinstellung) der Schüler und Schülerinnen? (Hopf, 2002, S. 25)

Die Evaluation wurde mit einer Gesamtstichprobe von $N = 1136$ durch eine Vor- und Nachbefragung im Kontrollgruppendesign an sechs Hauptschulen (zwei Versuchsschulen, vier Kontrollschulen) durchgeführt.

Eingesetzt wurde ein Fragebogen mit 291 Einzelvariablen, die aus anderen wissenschaftlich anerkannten Fragebögen entnommen worden waren. Der Untersuchungsplan enthielt drei Messzeitpunkte (Schuljahresbeginn, Mitte des Schuljahres und Schuljahresende) und umfasste die Bereiche psychosoziales Lernen und Medienkonsum. Durch Faktorenanalysen ergaben sich 28 Großvariablen, die statistisch ausgewertet wurden, indem für die jeweiligen Faktoren für jeden Probanden Mittelwerte aus der Vor- und Nachbefragung gebildet wurden, die in die Regressionsberechnung zum ersten und zweiten Messzeitpunkt eingingen.

Auffallend ist, dass sich nur sechs von 28 Variablen signifikant positiv veränderten und Effekte aufwiesen.

Positive signifikante Schuleffekte zeigten sich durch das Konzept nach einem Schuljahr in folgenden Dimensionen:

- Kontrolle und Strenge (Schulklima)
- Fehlen von Rivalität und Störung (Klassenklima)
- Soziale Verantwortung und Gemeinschaftsgefühl (Soziale Kompetenz)
- Reduktion der instrumentellen Gewalt und des Vandalismus (Tätergewalt)
- Reduktion der Gewalt gegen Personen (Tätergewalt)
- Reduktion des körperlichen Mobbings (Tätergewalt). (Hopf, 2002, S. 27)

Positive signifikante Wechselwirkungen (Alter und Schule) zeigten sich in den Versuchsschulen bei den Dimensionen Wärme (Klassenklima), Lerngemeinschaft (bei älteren Schülern wird der Negativtrend aufgefangen) und Leistungsklima (bei älteren Schülern hochsignifikant verbessert); bei den älteren Schülern reduzierte sich verbale und deviante Gewalt und die Gewaltbilligung stieg weniger an (vgl. Hopf, 2002, S. 28)

Außerdem kam es auch zu negativen signifikanten Schuleffekten, die sich in der Abnahme von (Pseudo-) Selbstsicherheit bei älteren wie auch jüngeren Schülern zeigten, was allerdings als positives Ergebnis gesehen werden kann. Des Weiteren konnte ein Anstieg vermeidender Bewältigungsstrategien beobachtet werden.

Negative signifikante Alterseffekte zeigten sich besonders bei älteren Schülern (13-15 Jahren) in der Abnahme schulbezogener Selbstwirksamkeitserwartungen, in der Abnahme von Optimismus, einer Zunahme von schulbezogener Hilflosigkeit und Depressivität und in der Abnahme von Selbstregulation.

Hopf erklärt diese Alterseffekte sehr vereinfacht durch das Einsetzen der Pubertät und deutet auf eine Frustrationssteigerung bei den Hauptschülern hin (vgl. Hopf, 2002, S. 28 f.).

Das Konzept wurde von den teilnehmenden Schulen insgesamt sehr positiv bewertet, wobei in der Literatur zu den Bewertungen der Kollegien und externer Lehrkräfte die Belege fehlen und auch keine Ergebnisse zu der Weiterführung und Evaluation des systemischen Ansatzes vorliegen.

Demnach kann noch nicht von einer abschließenden hinreichenden wissenschaftlichen Fundierung und Evaluation des Konzeptes ausgegangen werden, auch wenn vielversprechende Ansätze und Bemühungen vorhanden sind. Allerdings lässt das bereits vorhandene Evaluationsmaterial erwarten, dass das Konzept der sozialwirksamen Schule bei noch genauerer wissenschaftlicher Untersuchung auch empirisch seine Wirksamkeit bestätigen wird.

2.5.2.3 INTERVENTIONSPROGRAMM ZUM TÄTER-OPFER-PROBLEM IN SCHULEN NACH OLWEUS

Im Zusammenhang mit einer landesweiten „Kampagne gegen Gewalt“ an norwegischen Schulen entwickelte Prof. Dan Olweus Anfang der 80er Jahre ein Mehrebenen-Interventionsprogramm, dessen Ziel es ist, mittelbare und unmittelbare Gewalt zu reduzieren und die Beziehungen unter den Schülern zu verbessern. Das Programm basiert dabei auf folgenden Schlüsselprinzipien (Olweus, 2003, S. 112):

- 1) Schaffung einer schulischen Umgebung mit Wärme, positiver Anteilnahme und Beteiligung der Erwachsenen
- 2) Setzung fester Grenzen gegenüber inakzeptablen Verhaltensweisen
- 3) Konsequente Anwendung nichtkörperlicher und nichtfeindlicher Strafen bei Grenzüberschreitungen und Regelverletzungen
- 4) Aufsicht der Schüleraktivitäten innerhalb und außerhalb der Schule
- 5) Erwachsene als glaubwürdige Autorität in der Schule und zu Hause

Ebenso wie beim Konzept der sozialwirksamen Schule von Hopf wird auch beim Interventionsprogramm von Olweus der Ansatz der autoritativen Erziehung (Baumrind, 1971, 1995) als Grundlage der Erwachsenen-Kind-Intervention konstituiert.

Das Programm richtet sich an Lehrkräfte, Eltern und Schüler gleichermaßen. Die Interventionen beziehen sich dabei nicht nur auf gewalttätige Problemschüler, sondern in gleicher Weise auch auf die Opfer, denen besonderer Schutz und Unterstützung zukommen soll, und auf die „neutralen“ Schüler, bei denen ein Bewusstsein für Gewaltproblematiken ge-

schärft werden soll und die eine wichtige Aufgabe bei der Schaffung eines neuen gemeinschaftlichen Klimas innehaben.

Das Programm bezieht sich in seinen umfangreichen Maßnahmen auf drei Ebenen: die Schulebene, die Klassenebene und die persönliche Ebene (Olweus, 2003, S. 73 ff.).

Maßnahmen auf Schulebene

- Fragebogenerhebung: Als Ausgangsbasis aller weiteren Maßnahmen wird zuerst eine Fragebogenerhebung durchgeführt, um den Ist-Zustand der Gewaltproblematik an der Schule festzustellen.
- Pädagogischer Tag: Schulleiter und Lehrkräfte legen gemeinsam mit Schulpsychologen, Elternbeiratsvertretung und Lehrerfortbildungsexperten einen langfristigen Handlungsplan für die Schule fest.
- Schulkonferenz: Nach Abhaltung des Pädagogischen Tages ist es Aufgabe der Schulkonferenz, einen Beschluss zur Durchführung des aufgestellten Handlungsplans zur Gewaltprävention herbeizuführen. Auf diese Weise wird eine gemeinschaftliche Verantwortung und Verpflichtung für das Programm hergestellt.
- Bessere Aufsicht während der Pausen und Eingreifen in zweifelhaften Situationen
- Schönerer Schulhof
- Kontakttelefon: Schüler und Eltern sollen die Möglichkeit bekommen, anonym einer Fachperson ihre Situation zu schildern und Hilfe zu erhalten.
- Kooperation Lehrkräfte – Eltern
- Lehrergruppen zur Entwicklung des sozialen Milieus an der Schule: Es sollen mehrere Lehrergruppen mit unterschiedlichen Aspekten des Themas Gewalt gebildet werden, die sich regelmäßig (z.B. einmal pro Woche) treffen und so eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der Gewaltproblematik gewährleisten. Jede Lehrkraft der Schule sollte einer dieser Gruppe angehören. Zweckmäßigerweise ist auch ein Austausch der Gruppen untereinander erwünscht.
- Arbeitsgruppen der Elternbeiräte: Diese Arbeitsgruppen haben für die Eltern eine ähnliche Funktion wie die Lehrergruppen zur Entwicklung des sozialen Milieus für die Lehrkräfte und haben zum Ziel, dass Eltern lernen, wie sie mit Gewaltproblemen umgehen sollen.
- Insgesamt wird angestrebt, dass Lehrer und Eltern in gleicher Weise auf Gewaltsituationen reagieren und sich eine einheitliche Handlungsweise etabliert.

Maßnahmen auf Klassenebene

- Klassenregeln gegen Gewalt: Ausgangspunkt für die Klassenregeln sind folgende drei Regeln: 1) Wir werden andere Schüler nicht mobben. 2) Wir werden versuchen, Schülern, die gemobbt werden, zu helfen. 3) Wir werden uns Mühe geben, Schüler einzubeziehen, die leicht ausgegrenzt werden.
- Lob und Strafen (nichtfeindlich, nichtkörperlich, aber konsequent)
- Regelmäßige Klassengespräche
- Rollenspiele, Literatur
- Kooperatives Lernen: Zur Stärkung der Gemeinschaft untereinander wird verstärkt auf Arbeit in Kleingruppen gesetzt.
- Gemeinsame positive Klassenaktivitäten
- Zusammenarbeit Klassenelternbeirat – Lehrkräfte

Maßnahmen auf der persönlichen Ebene

- Ernsthafte Gespräche mit den Gewalttätern und –opfern
- Ernsthafte Gespräche mit den Eltern beteiligter Schüler
- Kreativität von Seiten der Lehrkräfte und Eltern zur Verbesserung der Gewaltsituation
- Hilfe von „neutralen“ Schülern
- Hilfe und Unterstützung von Eltern
- Diskussionsgruppen für Eltern von Gewalttätern und –opfern
- Klassen- und Schulwechsel von Täter oder Opfer als letzten Ausweg

Als Voraussetzung zur Durchführung all dieser Maßnahmen ist es von zentraler Bedeutung, bei allen beteiligten Personen, also Lehrern, Schülern und Eltern, ein Problembewusstsein für das Thema Gewalt zu schaffen und die Bereitschaft zu wecken, wirklich aktiv etwas zur Verbesserung der Gewaltsituation an der Schule zu unternehmen. Denn nur wenn beständig und über einen langen Zeitraum gegen die Gewaltprobleme angegangen wird, ist ein dauerhafter Erfolg zu erwarten. Dies stellten auch Nolting & Knopf (1998, S. 257) fest: „Es gibt Hinweise darauf, dass nachlassendes Engagement der Schule in einen erneuten Gewaltanstieg mündet (Roland, 1993; Nolting & Knopf, 1997). Dauerhafte Gewaltprävention sollte daher idealiter Teil der täglichen schulischen Erziehung sein“.

Evaluation des Interventionsprogramms von Olweus

Olweus selbst führte 1983-1985 eine umfangreiche Evaluation seines Interventionsprogramms anhand einer Fragebogenerhebung an insgesamt 42 norwegischen Schulen durch. Etwa 2500 Schüler der Klassenstufen 4 bis 7 (~10 bis 15 Jahre) nahmen an dieser Untersuchung teil.

Olweus fasst die Hauptbefunde der Studie wie folgt zusammen:

Ein deutlicher Rückgang des Gewaltproblems – um 50 Prozent oder mehr – wurde in den zwei auf die Einführung des Interventionsprogramms folgenden Jahren festgestellt. Insgesamt wurde diese Abnahme sowohl für „unmittelbare Gewalt“ (wo das Opfer ziemlich offenen Angriffen ausgesetzt ist) als auch für „mittelbare Gewalt“ (wo das Opfer isoliert und von der Gruppe ausgegrenzt ist, unfreiwillige Einsamkeit) als auch für „Gewalt gegenüber anderen“ erreicht. (Olweus, 2003, S. 110)

Insgesamt konnte auch eine deutliche Verbesserung des Sozialklimas der Klasse (z.B. Bessere Ordnung und Disziplin, bessere soziale Beziehungen untereinander und eine positive Einstellung zu Hausaufgaben) und eine Steigerung der Zufriedenheit mit dem Schulleben allgemein festgestellt werden. Außerdem nahm allgemeines unsoziales Verhalten wie Schuleschwänzen, Vandalismus, Diebstahl oder Trunkenheit deutlich ab. Eine Verlagerung der Gewalt weg von der Schule nach außerhalb, z. B. auf den Schulweg, konnte nicht beobachtet werden. Ein weiteres erfreuliches Ergebnis ist auch, dass das Interventionsprogramm nicht nur die bereits bestehenden Gewaltprobleme verminderte, sondern auch die Zahl neuer Opfer gesenkt werden konnte (vgl. Olweus, 2003, S. 110 f.).

Zusammenfassend kann man also sagen, dass das Mehrebenen-Programm von Olweus sowohl als Interventions- als auch als Präventionsprogramm wissenschaftlich fundiert und seine Wirksamkeit empirisch belegt ist.

2.5.3 METHODISCHE PROBLEME SCHULISCHER GEWALTFORSCHUNG

Bereits aus den beiden vorhergehenden Kapiteln wird deutlich, dass es um die empirische Forschung im Bereich schulischer Gewalt nicht allzu gut bestellt ist. Entweder fehlen von vornherein wissenschaftliche Untersuchungen oder das vorhandene Material weist oftmals einige Mängel auf.

Krumm (1997) widmete sich diesen Problemen und stellte bei seinen Analysen empirischer Arbeiten über Gewalt an Schulen im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl konzeptioneller Schwächen und starker Methodendefizite fest.

Als *konzeptionelle Schwächen* schulischer Gewaltforschung führt Krumm (1997, S. 64 ff.) auf:

- irreführende Titel
- unpräzise Fragestellungen
- mangelhafte Reflexion zentraler Konzepte
- einseitige Berücksichtigung des Forschungsstandes und
- Vernachlässigung der Theorie.

Wie auch in Kapitel 2.5 schon zu Anfang erwähnt wurde, besteht allgemein eine große Unklarheit in Bezug auf die Definition und Verwendung der Begriffe Gewalt und Aggression. Dies macht es schwer, verschiedene Studien und Ergebnisse miteinander zu vergleichen, da oft unklar ist, was überhaupt genau untersucht wurde.

Zudem scheinen sich die meisten Autoren nur sehr unzureichend mit dem allgemeinen aktuellen Forschungsstand zu befassen. Krumm (1997, S. 66 f.) stellt dazu fest: „Wie relativ wenig sich viele Autoren mit der Literatur beschäftigen, zeigen die Literaturverweise. Sie reichen von 0-166 bei einem Median von 14. Bei der fremdsprachlichen Literatur ist der Median 1 bei einem Range von 0-22“. Ein weiterer Mangel zeigt sich auch darin, dass die Autoren den Stand der Forschung auch in Bezug auf ihre eigenen Untersuchungen vernachlässigen und nicht analysieren, ob durch die eigenen Forschungen bereits bestehende Konzepte, Fragestellungen oder Methoden verbessert, bestätigt oder widerlegt werden könnten.

Entsprechend der geringen Beschäftigung mit der Theorie bauen auch einige Studien ihre Untersuchungen nicht auf einem bestimmten theoretischen Modell oder Ansatz auf. So erfolgt z.B. auch bei der ansonsten sehr informationsreichen Bochumer Untersuchung von Schwind et al. (1995) keine explizit theoretische Begründung der Konzeption. Andere Autoren wie z.B. Niel u.a. (1993), Niel (1994) oder Claus & Herter (1994) stellen zunächst einige Theorien vor, verwenden diese dann aber nicht nachvollziehbar als Basis für die eigenen Untersuchungen. Erst am Ende der Arbeiten (z.B. bei der Interpretation der Ergebnisse) wird plötzlich wieder – ohne erkennbaren Grund – auf dieses theoretische Fundament zurückgegriffen.

Bei einer weiteren Gruppe von Autoren hingegen wird explizit auf eine ganz bestimmte Theorie Bezug genommen (z.B. Krappmann (1994), Funk (1995c), Fuchs u.a. (1996) oder Tillmann u.a. (1995)). Allerdings fehlt eine Begründung für die jeweilige Wahl und eine

Erklärung, warum gerade dieser theoretische Ansatz und nicht irgendein anderer als Basis für die eigenen Arbeiten dienen soll.

Neben den konzeptionellen Schwächen fand Krumm (1997, S. 69 ff.) auch noch eine Reihe *methodischer Defizite* bei der schulischen Gewaltforschung:

- Einseitige Erhebungsverfahren
- Operationalisierungsprobleme
- Fragwürdige Auskunftspersonen
- Mängel in Anlage und Analyse der Arbeiten
- Schwächen in der Berichterstattung
- Fragwürdige Interpretationen und Diskussionen

Als Erhebungsverfahren werden fast ausschließlich Befragungen eingesetzt, meist standardisiert. Nur Krappmann (1994) führt Beobachtungen durch. Dagegen ist nach Krumm (1997) auch nichts einzuwenden, allerdings bemängelt er, dass die Befragungen nicht auf vorhergehenden qualitativen Vorstudien beruhen. Daraus können eine Reihe von Operationalisierungsproblemen entstehen. So gehen z.B. fast alle Autoren davon aus, dass die Befragten das Gleiche unter Gewalt verstehen wie sie selbst. Eine Ausnahme bildet z.B. die Bochumer Studie von Schwind et al. (1995). Hier wurde das Gewaltverständnis anhand von Fragebögen ermittelt und festgestellt, dass die Mehrheit der befragten Schüler Gewalt recht eng definiert. Dennoch arbeiten Schwind et al. (1995) kommentarlos weiter mit ihrem weit gefassten Gewaltbegriff. Außerdem stellte die Bochumer Studie fest, dass zwar die Schüler eine eher enge Gewaltdefinition haben, die Lehrer und Schulleiter hingegen verfügen über eine eher weite Vorstellung von Gewalt. Diese Tatsache, die auch durch Befunde von Thiel (1995) und Claus & Herter (1994) untermauert wird, wird aber nirgends im Forschungsablauf berücksichtigt.

Einen weiteren Kritikpunkt sieht Krumm (1997) in der Auswahl oft fragwürdig erscheinender Auskunftspersonen wie Hausmeister oder Sekretärinnen. Selbst Lehrer und Direktoren bekommen von den meisten Gewaltproblemen unter den Schülern fast nie direkt etwas mit und haben ihr Wissen meist nur vom Hörensagen. In diesem Zusammenhang stellt Krumm (1997, S. 74) auch fest: „Es kann natürlich von Interesse sein, die *Meinungen* von Lehren, Schülern, Hausmeistern und Eltern über Gewalt in der Schule zu erforschen, nur sollte man Meinungen nicht mit Tatsachen vermischen.“ Seiner Ansicht sind nur Täter und

Opfer als Auskunftspersonen geeignet, wenn es um die Erfassung von Gewaltformen und deren Verbreitung geht. Solche Selbsterfahrungsberichte erhielten in der Forschung bisher aber nur wenig Beachtung, obwohl es einige empirische Belege für deren hinreichende Gültigkeit gibt (z.B. Kreuzer u.a., 1992; 1994; Schneider 1987; Eisenberg, 1995).

Weitere grundsätzliche Mängel zeigen sich in fehlenden Vortests und der Nichterwähnung der Gütekriterien.

Binahe alle Untersuchungen finden in der Sekundarstufe I und II des allgemeinbildenden Schulwesens statt, unterrepräsentiert sind Grund- und Berufsschulen, sowie Kindertagesstätten.

Eklatante Unterschiede zeigen die Forschungsarbeiten auch bezüglich der statistischen Analysen. Grundsätzlich ist natürlich nichts daran auszusetzen, wenn je nach Zielsetzung einer Studie komplexe Analyseverfahren (wie z.B. bei Funk, 1995c; Fuchs u.a., 1996; Niel u.a., 1993; Niel, 1994) oder aber nur einfache Grundauszählungen nach wenigen Merkmalen wie Schulart oder Geschlecht angewandt werden. Krumm (1997, S. 74 f.) kritisiert aber:

Dort, wo differenziert analysiert wird, kommen jene Analysen zu kurz, die m.E. im Zentrum stehen müßten: die Suche nach jenen Bedingungen gewalttätigen Schülerverhaltens, die von Lehrern leicht verändert werden können. Statt dessen interessieren sich die meisten Autoren für Beziehungen zwischen unveränderlichen oder schwer veränderbaren *Klassen-, Schul- und Familienmerkmalen* (Größe, Zusammensetzung, Alter, sozioökonomischer Status, Lage und anderen Strukturmerkmalen, „Klima“, Erziehungsstil...) und der Schülergewalt. Dem Verhalten unmittelbar vorausgehende („auslösende“) Bedingungen konnten nicht in die Analysen mit einbezogen werden, weil sie kaum erfragt werden können.

Des weiteren werden erhebliche Schwächen in der Berichterstattung deutlich, z.B. in Bezug auf die Klarheit von Aussagen: „Klarheit ist Voraussetzung der (Nach-)Prüfbarkeit. ... Die Ergebnisse werden oft ohne die zugrunde liegenden Fragen (oder Fragebogen) dargestellt. Ohne Kenntnis des Wortlauts ist ein Befund fast nichts wert“ (Krumm, 1997, S. 75).

Problematisch erweist sich auch die Interpretation und Diskussion der Befunde durch die Autoren. Sie interpretieren, diskutieren oder werten Ergebnisse bereits teilweise *bevor* die empirische Erhebung durchgeführt ist und die Ergebnisse überhaupt vorliegen. Dies führt zu einer deutlichen Vermischung ohne klare Trennung der Prozessstruktur einer Untersuchung. Als Folge kann es z.B. zu einseitigen oder vorurteilsbelasteten Aussagen kommen,

Meinungen werden als Tatsachen ausgegeben wie z.B. bei Thiel (1995), Thiel & Sikorski (1995) oder Fauland & Diess (1993).

Weit verbreitet sind auch unkorrekte Interpretationen von Korrelationen. Dabei werden Korrelationen z.B. wie bei Ferstl (1993) oder Funk (1995c) in unzulässiger Weise zu Wenn-dann- oder Je-desto-Aussagen umgeformt.

Außerdem kritisiert Krumm (1997, S. 77 ff.) eine fragwürdige Verwendung von Risikofaktoren und Prädiktoren. Seiner Meinung nach ist es problematisch, wenn sich Korrelationen oder Wenn-dann-Aussagen auf Verhaltensweisen beziehen, die Ausdruck einer gesamten Persönlichkeitsdisposition „Devianzneigung“ sind. Diese Verhaltensweisen als Risikofaktoren oder Prädiktoren für Gewalt zu betrachten erscheint daher wenig sinnvoll, da anzunehmen ist, dass die meisten Eigenschaften miteinander korrelieren, die auf eine allgemeine Verhaltenstendenz einer Person begründet sind. „Als ‚Risikofaktor‘ (im Sinne von Bedingung) dürften nur Umweltbedingungen (z.B. Stressoren) oder solche Persönlichkeitsdimensionen genannt werden, die *nicht*, wie die zu erklärenden Variablen, ‚Non Compliance‘, ‚Nonkonformität‘ indizieren“ (Krumm, 1997, S. 78).

Kritisch zu betrachten sind auch zu einseitige, von der öffentlichen Meinung beeinflusste Beurteilungskriterien. Die überwiegende Mehrheit aller Autoren orientiert sich bei der Beurteilung ihrer Daten an der öffentlichen Diskussion und den Medien. Andere Maßstäbe zur Beurteilung werden so gut wie nie angewendet.

2.5.4 ZUSAMMENFASSUNG: EINORDNUNG DER STANDPUNKTE-STUDIE

Das Standpunkte-Interventionsprogramm liegt im Gegensatz zu ihrem amerikanischen Viewpoints-Vorbild in zwei Versionen vor: einer Fassung für straffällige Jugendliche in Justizvollzugsanstalten und einer Version für Schüler.

Diese Fassung für die Schule, die für die Einordnung in dieses Kapitel relevant ist, zielt sowohl auf niedrig- als auch hochaggressive Schüler ab, und kann daher sowohl den von Nolting & Knopf (1998) beschriebenen allgemeinen schülerbezogenen Maßnahmen (Typ 2) als auch den spezifisch täterbezogenen Maßnahmen (Typ 3) zugeordnet werden. Welche Zielgruppe am optimalsten vom Programm profitiert, soll die Studie noch zeigen (vgl. empirischer Teil dieser Arbeit).

Verglichen mit anderen bestehenden Interventionsprogrammen zeigt das Standpunkte-Training inhaltlich und vom theoretischen Hintergrund her große Parallelen zum Pro-

gramm der Feshbach-Gruppe, zu FAUSTLOS und zu Second Step, allerdings mit dem konzeptionellen Unterschied, dass Standpunkte explizit Jugendliche und keine Kinder als Zielgruppe hat.

Unterschiede im Ansatz und der Theorie zeigen sich hingegen in einigen Punkten z.B. im Vergleich zu Programmen von Hopf und Olweus, da „Standpunkte“ kein Mehrebenen-Programm ist. Da sich allerdings empirisch eine gute Wirksamkeit solcher Mehrebenen-Programme abzeichnet, scheint es sinnvoll, diese Ansätze nicht aus den Augen zu verlieren und eventuell einige Aspekte im Lauf der weiteren Forschung auch in das Standpunkte-Programm mit zu integrieren. Gerade im Bereich der Schule könnte dadurch die Effektivität des Programms noch weiter erhöht werden. Möglichkeiten und Ideen dazu werden an späterer Stelle im empirischen Teil der Arbeit diskutiert.

Ein Blick auf die methodischen Probleme schulischer Gewaltforschung zeigte einige Defizite bei der Mehrzahl der existenten Studien und Programme. Die Standpunkte-Studie hingegen versucht, sowohl konzeptionell als auch methodisch den geltenden empirischen Anforderungen gerecht zu werden. Sie verfügt über eine eindeutig definierte theoretische Basis, deren Auswahl auch schlüssig begründet wird. Außerdem zeichnet sie sich durch eine klare Zielsetzung, eindeutige Definitionsklärungen und ein korrektes methodisches Vorgehen aus. Die Hypothesen werden genau operationalisiert, die verwendeten Testverfahren im einzelnen klar und übersichtlich aufgelistet und die Ergebnisse in allen Einzelheiten offen dargelegt.

2.6 VOM AGGRESSIVEN VERHALTEN ZUR DELINQUENZ: JUGENDLICHE IN DER JUSTIZVOLLZUGSANSTALT

Nachdem im letzten Kapitel ein näherer Blick auf Aggression und Gewalt in der Schule geworfen wurde, liegt der Schwerpunkt im Folgenden nun auf dem für die Standpunkte-Studie zweiten wichtigen Praxisbereich: Delinquenten Jugendlichen in der Justizvollzugsanstalt. Auch wenn es natürlich wünschenswert wäre, dass aggressives und abweichendes Verhalten bei Jugendlichen noch vor dem Abgleiten in den Bereich der Delinquenz aufgefangen und vermindert wird, scheinen bei einigen Jugendlichen diese sozial abweichenden Verhaltensmuster so gefestigt zu sein, dass ein Intervenieren nur schwer möglich ist. Holtappels et al. (1997, S. 289) stellen dazu fest :

Gewalttätigkeit kann auch als eine Komponente eines allgemeinen, sozialfeindlichen und regelverletzenden („verhaltensgestörten“) Verhaltensmusters angesehen werden. Aus dieser Sicht kann man leicht vorhersagen, dass Jugendliche, die aggressiv sind und anderen gegenüber Gewalt anwenden, ein deutlich höheres Risiko laufen, später in weitere Problembereiche wie Kriminalität und Alkoholmissbrauch zu geraten.

Doch was kann man tun, wenn Jugendliche in die Straffälligkeit abrutschen?

Im Folgenden werden zunächst unterschiedliche Formen der Delinquenz näher betrachtet, um einen Überblick über mögliche Ursachen und Hintergründe jugendlicher Kriminalität zu erhalten.

2.6.1 FORMEN JUGENDLICHER DELINQUENZ

Der Übergang zwischen nicht-straffälligem und delinquentem Verhalten scheint oftmals fließend. Doch wo liegen die Unterschiede zwischen diesen beiden Aggressions-Gruppen? Kumuliert jede Art von aggressivem Verhaltensstil irgendwann in der Delinquenz? Oder handelt es sich um von vorneherein verschiedene Personenkreise? Und gibt es eventuell auch Unterschiede zwischen verschiedenen Formen von Delinquenz, die dementsprechend unterschiedlich behandelt werden sollten?

Ein sehr interessanter Ansatz zu dieser Problematik stammt von Moffitt (1993). Sie beschreibt zwei Formen und Entwicklungsmodelle von delinquentem Verhalten und geht von zwei unterschiedlichen Gruppen bezüglich des Phänomens Delinquenz aus: Nur eine klei-

ne Gruppe von ca. 5 –10 % aller Delinquenten zeigt lebenslänglich und beständig antisoziales Verhalten. Die Autorin spricht hier von „life-course-persistent antisocial behavior“. Hier interagieren neuropsychologische Probleme aus der Kindheit kumulativ mit einer kriminellen Umgebung. So kommt es aufgrund von multiplen Verhaltensstörungen, Dysfunktionen im Nervensystem und negativer Sozialisation in der Lebenswelt zu einer Stabilität und Aufrechterhaltung des antisozialen Verhaltens und schließlich zur Entwicklung einer pathologischen Persönlichkeit. Studien weisen darauf hin, dass diese Gruppe von Delinquenten für ca. 50 % aller bekannt gewordenen Delikte verantwortlich ist (vgl. Farrington, Ohlin & Wilson, 1986, zitiert nach Moffitt, 1993, S. 676).

Die andere Art der Delinquenz ist hingegen weit verbreitet, aber zeitlich auf das Jugendalter begrenzt und wird als „adolescence-limited antisocial behavior“ bezeichnet. Als Ursache des antisozialen Verhaltens wird hier in erster Linie ein zeitweiliges intrapersonales Reifungsgefälle zwischen biologischer und sozialer Reife gesehen. Dieses Ungleichgewicht führt dazu, dass Jugendliche antisoziales Verhalten nachahmen, da dieser Lebensstil ihnen als geeignetes Mittel erscheint, ihre eigenen Defizite auszugleichen.

Moffitt möchte mit ihrer Theorie Unterschiede von zeitlich begrenztem und dauerhaftem antisozialem Verhalten aufzeigen und ein neues Entwicklungsverständnis von Delinquenz und kriminellem Verhalten vorstellen.

In Neuseeland wurde eine Langzeitstudie mit $n = 1037$ in den Jahren 1972/ 1973 geborenen Kindern durchgeführt, um die Stabilität und zeitliche Ausdehnung antisozialen Verhaltens zu untersuchen (Moffitt, 1991). Im Alter von 11-15 Jahren wies ein Drittel der Versuchspersonen einen delinquenten Lebensstil auf („newcomers“), 5% hatten bereits in der Vorschule stabile und internalisierte antisoziale Verhaltensmuster. Die „Newcomer“ hingegen waren bis zu ihrem 11. Lebensjahr sozial unauffällig. Dennoch waren beide Gruppen im Alter von 15 Jahren äquivalent bezüglich der Art und Schwere, der Anzahl an Delikten und der Häufigkeit der Vorladungen bei Gericht.

Die Besonderheiten dieser beiden Formen von antisozialem Verhalten werden nun im Folgenden genauer betrachtet, da sich diese Gruppen hinsichtlich ihrer Entstehung, ihrem Entwicklungsverlauf, ihren Prognosen und ihrer Pathologie unterscheiden. Dies zieht wesentliche Konsequenzen für die Interventions- und Behandlungsmöglichkeiten delinquenter Jugendlicher nach sich.

2.6.1.1 LEBENSLANGES ANTISOZIALES VERHALTEN

Das Hauptmerkmal von den Personen, die sich der kleinen Gruppe mit lebenslang antisozialen Verhalten zuordnen lassen, ist die *Kontinuität* der Antisozialität in Verbindung mit ungünstigen Umweltbedingungen. Die Betroffenen zeigen über die gesamte Lebensspanne immer wieder wechselnde Formen von antisozialen Verhalten:

Biting and hitting at age 4, shoplifting and truancy at age 10, selling drugs and stealing cars at age 16, robbery and rape at age 22, and fraud and child abuse at age 30; the underlying disposition remains the same, but its expression changes form as new social opportunities arise at different points in development.“ (Moffitt, 1993, S. 679)

Diese Beständigkeit über die Jahre ist kombiniert mit situations- und bereichsübergreifenden Abweichungen: “Life-course-persistent antisocial persons lie at home, steal from shops, cheat at school, fight in bars, and embezzle at work (Moffitt, 1993, S. 679)“.

Entsprechend schlecht sind auch die Aussichten für diese Personengruppe:

Drug and alcohol addiction; unsatisfactory employment; unpaid debts; homelessness; drunk driving; violent assault; multiple and unstable relationships; spouse battery; abandoned, neglected, or abused children; and psychiatric illness have been reported at very high rates for offenders who persists past the age of 25. (Moffitt, 1993, S. 679).

Im Alter von 40 Jahren nehmen die Delikte und Arrestierungen zwar ab, die kriminelle Grundhaltung jedoch bleibt mindestens bis zum 69. Lebensjahr erhalten (vgl. Harpur & Hare, 1991, zitiert nach Moffitt, 1993, S. 680).

Die Beständigkeit antisozialen Verhaltens im zunehmenden Erwachsenenalter kann sich besonders auch innerhalb der Familie in Form von Ablehnung, Gewalt und Missbrauch gegenüber Familienmitgliedern zeigen. Farrington & West (1990, zitiert nach Moffitt, 1993, S. 680) weisen darauf hin, dass die Hälfte der dauerhaft Kriminellen in einer Langzeitstudie in Form von Selbstberichten zugab, ihren Partner geschlagen zu haben.

Moffitt nimmt an, dass bei der Entstehung des lebenslangen antisozialen Verhaltens neuropsychologische Fehlentwicklungen des kleinkindlichen Nervensystems beteiligt sind und

somit schon vor der Geburt die Grundsteine zu einer dauerhaften antisozialen Verhaltensabweichung gelegt werden. Diese neuropsychologischen Fehlentwicklungen können eine Reihe unterschiedlicher Ursachen haben, z.B. Drogenkonsum während der Schwangerschaft, schlechte pränatale Versorgung mit Nährstoffen, prä- oder postnataler Kontakt zu giftigen Substanzen oder auch erblich bedingte Anomalien (vgl. Moffitt, 1993, S. 680).

Darüber hinaus finden sich zwei spezielle Arten von neuropsychologischen Defiziten, die empirisch signifikant mit antisozialem Verhalten verknüpft sind: verbale Schwächen und Störungen von sog. „exekutiven“ Funktionen. Betroffen sind hier im sprachlichen Bereich vor allem das aktive Zuhören und rezeptive Lesen, das Problemlösen, die Verbalisierungsfähigkeit, verbale wie schriftliche Ausdrucksfähigkeit, sowie die Erinnerungsfähigkeit. Zusätzlich finden sich dann „exekutive“ Defizite mit Symptomen wie Unaufmerksamkeit und Impulsivität, die z.B. zu einer Lernstörung im sozialen Verhalten führen können (vgl. Moffitt, 1993, S. 680).

In einer Studie über diese „exekutiven“ Funktionen wurden von 430 Jugendlichen aus Pittsburgh Daten zu Selbstkontrolle und Impulsivität gesammelt (White, Moffitt, Caspi, Jeglum, Needles & Stouthammer-Loeber, in press; vgl. Moffitt, 1993, S. 680 f.), um den Zusammenhang zwischen Defiziten in diesen Bereichen und lebenslang antisozialem Verhalten zu untersuchen:

...Taken together, the New Zealand and Pittsburgh longitudinal studies suggest that neuropsychological dysfunctions that manifest themselves as poor scores on tests of language and self-control – and as the inattentive, overactive, and impulsive symptoms of ADDH – are linked with the early childhood emergence of aggressive anti-social behavior and with its subsequent persistence. (Moffitt, 1993, S. 681)

Eine weitere Untersuchung, die diese Zusammenhänge belegt, stammt von Hertzog (1993; zitiert nach Moffitt, 1993, S. 681). In ihrer Studie mit 66 untergewichtig geborenen Kinder aus intakten Mittelschicht-Familien konnte sie ebenfalls den Einfluss neurologischer Defizite auf Temperament und Verhalten zeigen.

Moffitt weist in diesem Kontext darauf hin, dass die meisten untergewichtigen und neural geschädigten Kinder allerdings keinesfalls wie in der Studie von Hertzog aus so gut situierten Familien stammen. Es lässt sich im Gegenteil feststellen, dass die Mehrzahl der

Kinder mit neuropsychologischen Schädigungen aus benachteiligten Verhältnissen kommen und mit unterprivilegierten Familien in Zusammenhang stehen.

Noch darüber hinaus zeigt sich, dass antisoziale Kinder oftmals ebenso antisoziale Eltern haben. Huesmann et al. (1984, zitiert nach Moffitt, 1993, S. 681) wiesen in einer Langzeitstudie über drei Generationen hinweg die intergenerationale Übertragung von schwerem antisozialen Verhalten und Aggression nach. Kinder kommen durch ihre antisozialen Eltern schon von klein auf mit kriminellen Milieus in Kontakt und haben damit durch ihre ungünstigen Umwelt- und Familienbedingungen von vornherein schlechte Entwicklungsprognosen. So stehen Kinder und Eltern auch in einer wechselseitigen Interaktion: Die Eltern sind mit ihren „schwierigen“ Kindern (ADS, Hyperaktivität...) oft überfordert und zeigen dementsprechend inkonsistente Erziehungsmaßnahmen, wirken irritiert und ungeduldig, wodurch die Kinder noch unruhiger und orientierungsloser werden. Diese Art der Interaktion wird als evokativ bezeichnet.

Moffitt (1993, S. 682) fasst zusammen:

I believe that the juxtaposition of a vulnerable and difficult infant with an adverse rearing context initiates risk for the life-course-persistent pattern of antisocial behavior. The ensuing process is a transactional one in which the challenge of coping with a difficult child evokes a chain of failed parent-child encounters.

Natürlich sind aber nicht nur schlechte Startvoraussetzungen im Leben Ursache einer lebenslangen antisozialen Verhaltensstörung. Man kann nach Moffitt (1993, S. 683) drei Arten von Person-Umwelt-Interaktionen unterscheiden: Neben den gerade dargestellten *evokativen* Interaktionen handelt es sich hierbei um *reaktive* und *proaktive* Interaktionen, die gut geeignet sind, um die Kontinuität und Hartnäckigkeit des lebenslang antisozialen Verhaltens zu erklären und zu verstehen. Unter reaktiver Interaktion werden Verhaltensweisen verstanden, mit denen Jugendliche auf ihre Umwelt reagieren. Ein typisches Beispiel wären hier die Fehlattribuierungen von aggressiven Jugendlichen in zweideutigen sozialen Situationen, die dem Gegenüber sofort feindliche Absichten unterstellen. Von proaktiver Interaktion spricht man, wenn Personen sich eine Umwelt schaffen oder auswählen, die ihren Verhaltensstil unterstützt. So suchen antisoziale Jugendliche fast immer die Nähe anderer Antisozialer, sogar bei der Auswahl der Lebenspartner. Auf diese Weise wird die Entwicklung einer lebenslang antisozialen Persönlichkeit immer weiter vorangetrieben.

Diese drei Arten der Person-Umwelt-Interaktion können zwei Formen von Konsequenzen für das weitere Leben mit sich bringen: kumulative Konsequenzen und anhaltende Konsequenzen (z.B. Hyperaktivität, wenig Selbstkontrolle, geringe kognitive Fähigkeiten). Bei den *kumulativen* Konsequenzen wird durch die bereits frühkindlichen Abweichungen eine Lawine von sich addierenden Kontinuitäten in Gang gesetzt und so führt eines zum anderen: aus dem schwierigen kindlichen Temperament mit Wutausbrüchen, Unaufmerksamkeit und Ungehorsam resultiert eine meist schlechte Schulbildung, die oft ohne Schulabschluss endet. Dementsprechend ist der Zugang zur Berufswelt sehr schwierig und zieht Arbeitslosigkeit oder schlechte Jobs nach sich, was sich dann wiederum negativ auf die weitere Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. Von *anhaltenden* Konsequenzen spricht man, wenn jene Verhaltensdispositionen wie Hyperaktivität, geringe Selbstkontrolle oder schlechte kognitive Fähigkeiten, die bereits als Kind zu Problemen führten, mit ins Erwachsenenalter hinein übernommen werden und z.B. einem erfolgreichen Berufsleben im Weg stehen. Diese anhaltenden Konsequenzen durch das schwierige Temperament haben neben der Arbeitswelt auch noch Auswirkungen auf das Eheleben. So scheitert bei lebenslang Antisozialen eine Ehe doppelt so häufig wie bei anderen Menschen (vgl. Moffitt, 1993, S. 683).

Teenaged parenthood, addiction to drugs or alcohol, school dropout, disabling or disfiguring injuries, patchy work histories, and time spent incarcerated are *snares* that diminish the probabilities of later success by eliminating opportunities for breaking the chain of cumulative continuity (...). Similarly, labels accrued early in life can foreclose later opportunities; an early arrest record or a 'bad' reputation may rule out lucrative jobs, higher education, or an advantageous marriage. (Moffitt, 1993, S. 684)

Für die Kontinuität lebenslang antisozialen Verhaltens hält Moffitt zwei Ursachen für ausschlaggebend: zum einen das Versäumnis, herkömmliche soziale Alternativen zu antisozialem Verhalten erlernt zu haben und ein daraus resultierendes stark eingeschränktes Verhaltensrepertoire, und zum anderen die Verstrickung und das Gefangensein in einem kriminellen Lebensstil durch die Konsequenzen des antisozialen Verhaltens und der begangenen Verbrechen.

Lebenslanges antisoziales Verhalten ist somit also ein sehr komplexes Phänomen, das sich aus einer Reihe unterschiedlicher Charakteristika zusammensetzt. Eine antisoziale Persönlichkeit bildet sich über Jahre hinweg und nur sehr langsam in einem reziproken Prozess

von Anlage und Umwelt aus und scheint nur sehr schwer wieder veränderbar zu sein. Daher verliefen auch Ansätze für mögliche Interventionen bisher wenig erfolgversprechend und mündeten immer wieder in der Delinquenz und antisozialen Verhaltensweisen.

All diese spezifischen Merkmale lebenslangen antisozialen Verhaltens weisen für Moffitt darauf hin, dass es sich bei dieser Verhaltensabweichung um ein Syndrom handelt, das als pathologische Störung klassifiziert werden muss (vgl. Moffitt, 1993, S. 685).

2.6.1.2 ANTISOZIALES VERHALTEN IM JUGENDALTER

Ganz im Gegensatz zur Form des lebenslang antisozialen Verhaltens ist Delinquenz, die sich temporär nur auf die Adoleszenz beschränkt, sehr stark verbreitet und zeichnet sich biographisch durch eine *Diskontinuität* aus.

Laut Moffitt werden ein Drittel aller Jungen einmal in ihrem Leben wegen eines schwerwiegenden Verbrechens arrestiert, vier Fünftel haben in der Pubertät Polizeikontakt wegen geringfügiger Delikte.

Bei dieser Form des auf die Jugendzeit begrenzten antisozialen Verhaltens zeigt sich ein abrupter Wechsel von nicht-delinquentem zu straffälligem Verhalten. Anders als die lebenslang Antisozialen sind diese Jugendlichen bis zu Beginn der Pubertät in ihrer Entwicklung und im Verhalten unauffällig. Ebenso im Gegensatz zur lebenslangen Antisozialität ist hier das abweichende Verhalten aber nicht situationsübergreifend, sondern bezieht sich meist nur auf ganz bestimmte Bereiche. So begehen die Jugendlichen z.B. zwar Ladendiebstähle und konsumieren mit ihren Freunden Drogen, aber sie gehen weiterhin zur Schule und halten sich dort an die vorgeschriebenen Regeln. Die Jugendlichen sind in ihrem Verhalten also sehr viel flexibler als die lebenslang Antisozialen:

Indeed, the flexibility of most delinquents' behavior suggests that their engagement in deviant life-styles may be under the control of reinforcement and punishment contingencies.

Unlike their life-course-persistent peers, whose behavior was described as inflexible and refractory to changing circumstances, adolescence-limited delinquents are likely to engage in antisocial behavior in situations where such responses seem profitable for them, but they are also able to abandon antisocial behavior when prosocial styles are more rewarding. (Moffitt, 1993, S. 686)

Die Jugendlichen, die erst in der Pubertät mit Kriminalität in Kontakt kommen, bedienen sich delinquenter Verhaltensweisen also zu einem ganz bestimmten instrumentellen

Zweck, z.B. wenn kriminelle Handlungen bei der Suche nach der eigenen Identität, der Stärkung des Selbstwertgefühles oder der Ablösung vom Elternhaus hilfreich zu sein scheinen. Diese Form des antisozialen Verhaltens ist also von ihrer Wirkweise eng mit Prinzipien der Lerntheorie verknüpft.

Als Ursache der Entwicklung von delinquentem Verhalten in der Jugendzeit sieht Moffitt die besondere Situation junger Menschen während der Pubertät. Während dieser Zeit haben die Jugendlichen eine Reihe schwieriger Entwicklungsaufgaben zu bewältigen und sind daher auf der Suche nach Orientierung und Bewältigungsstrategien. In dieser Phase der Unsicherheit bietet nun die Gruppe der lebenslang delinquenten Jugendlichen eine interessante Alternative zum bisherigen Normverhalten: Die Delinquenten scheinen ihren eigenen Weg zu gehen, nach ihren eigenen Regeln zu leben und unabhängig von ihren Familien und den damit verbundenen Konflikten zu sein. Sie treffen eigene Entscheidungen und tun verrückte und gefährliche Dinge, die Eltern nie erlauben würden. Zudem haben sie schon sehr früh sexuellen Kontakt zum anderen Geschlecht und scheinen allgemein schon mehr der Erwachsenenwelt anzugehören und über die daraus resultierenden Machtpositionen und Ressourcen zu verfügen. All dies übt auf die anderen bisher sozial unauffälligen Jugendlichen einen gewissen Reiz und eine Anziehungskraft aus. Sie beginnen, das Verhalten der Delinquenten nachzuahmen. Dieser Coping-Mechanismus wird als „social mimicry“ bezeichnet und stammt eigentlich aus der Ethologie:

Social mimicry occurs when two animal species share a single niche and one of the species has cornered the market on a resource that is needed to promote fitness (Moynihan, 1968). In such circumstances the ‘mimic’ species adopts the social behavior of the more successful species to obtain access to the valuable resource. (Moffitt, 1993, S. 686)

Dieser Mechanismus kann direkt auf die Situation der Jugendlichen übertragen werden, die sich an den Vorbildern der in ihren Augen erfolgreicher delinquenten Jugendlichen orientieren und deren kriminelles Verhalten imitieren.

Verstärkt wird dieser Prozess durch besondere Umstände in der jugendlichen Entwicklung, die sich in den letzten 100 Jahren verstärkt haben:

Durch die Industrialisierung mit ihren Verbesserungen in den Bereichen Arbeit und Gesundheit hat sich die Phase der Pubertät enorm verlängert. Die biologische Reife hat sich

immer weiter nach vorne verschoben, wohingegen aber die soziale Reife und der Eintritt bzw. die Aufnahme in die Erwachsenenwelt viel später erfolgt als früher. Dadurch sind Jugendliche oft in einer „*Reifungslücke*“ („maturity gap“) gefangen; es kommt zu einer massiven Diskrepanz zwischen sozialem und biologischem Alter.

Antisoziales Verhalten stellt hier einen Coping-Mechanismus und Bewältigungsversuch der jungen Menschen dar, um mit dieser Reifungslücke umzugehen. Die Jugendlichen versuchen, mit delinquentem Verhalten diese Diskrepanz zu kompensieren und damit ihr Selbstwertgefühl und ihre Selbstsicherheit zu stärken.

So kann antisoziales Verhalten nach Erikson (1960, zitiert in Moffitt 1993, S. 688) in der Pubertät also eine wichtige Bedeutung erlangen, um die „Kindheit abzustreifen“, eine neue Unabhängigkeit von den Eltern zu erreichen und sich neuen Herausforderungen zu stellen.

Zwischen den „*adolescence-limited*“ und „*life-course-persistent*“ Jugendlichen entsteht auf diese Weise ein Berührungspunkt. Nicht immer jedoch muss dieses Phänomen der sozialen Nachahmung direkte Freundschaften zwischen diesen beiden Gruppen hervorbringen. Es entstehen eher reziproke zweckorientierte Peer-Beziehungen zwischen beiden Delinquenzgruppen. Die lebenslang Antisozialen haben für die anderen Jugendlichen eine Vorbild- und Modellfunktion und werden aufgrund ihrer Unabhängigkeit und ihres Entwicklungs- und Reifungsvorsprungs bewundert. Umgekehrt genießen die „*life-course-persistent*“ Jugendlichen diese Aufmerksamkeit, da sie in ihrer Kindheit kaum Freunde hatten und eher von allen gemieden wurden. Außerdem suchen die lebenslang delinquenten Jugendlichen nach Mitläufern und nach Unterstützung für ihre kriminellen Handlungen; auffällig bleibt jedoch, dass sie auch weiterhin alleine Delikte begehen (vgl. Reiss, 1986; Knight & West, 1975, beide zitiert in Moffitt, 1993).

Agnew (1991, zitiert in Moffitt, 1993) fand in der Studie des „National Youth Survey“ mit 1500 Jugendlichen heraus, dass eine stärkere Beeinflussung bezüglich der eigenen Delinquenz zu erwarten ist, wenn zwischen delinquenten und nicht-delinquenten Jugendlichen eine enge und freundschaftliche Beziehung besteht, als nur rein durch die Wechselwirkung von Peer-Kontakten, Einstellungen in einer Gruppe und Peer-Kriminalität: „... the results also showed that time spent with delinquent peers was a stronger unique predictor of self-delinquency than the interaction between peer attachment and peer crime“ (Moffitt, 1993, S. 688).

In vielen Fällen besteht allerdings zwischen den beiden Delinquenzgruppen gar kein Kontakt. Die lebenslang Antisozialen werden dann einfach aus der Ferne beobachtet und deren Verhaltensstile übernommen.

Es bleibt nun allerdings die Frage, warum denn nun nicht *alle* Jugendlichen während ihrer Teenagerzeit delinquente Verhaltensweisen zeigen. Schließlich muss jeder Mensch diese schwierige Phase der Pubertät durchleben.

Moffitt (1993, S. 689) ist hier der Ansicht, dass es im wesentlichen vier Faktoren gibt, die einen Schutz vor Delinquenz während der Jugendzeit bieten:

- 1) Eine spät einsetzende Pubertät: Auf diese Weise wird die Diskrepanz zwischen biologischer und sozialer Reife als nicht so extrem erlebt.
- 2) Zugang zu Rollen und Aufgaben, die der Erwachsenenwelt angehören: Dies ist z.B. bei religiösen oder kulturellen Subgruppen der Fall.
- 3) Eine Lebensumwelt, die die Möglichkeiten vermindert, delinquente Verhaltensweisen zu erlernen: Wenn überhaupt keine antisozialen Vorbilder verfügbar sind, kann dementsprechend auch keine Orientierung an solchen Modellen erfolgen. Deutliche Unterschiede im antisozialen Verhalten zeigen sich daher z.B. im Stadt-Land-Vergleich oder bei unterschiedlichen Schulformen.
- 4) Individuelle Persönlichkeitsmerkmale, die die Jugendlichen aus einem antisozialen Peer-Netzwerk ausschließen: Typische solcher Merkmale scheinen z.B. Schüchternheit, starke Selbstkontrolle und emotionale Verslossenheit zu sein (vgl. Shedler & Block, 1990, zitiert nach Moffitt, 1993, S. 689).

Mit dem Ende der Jugendzeit und der Bewältigung der „maturity gap“ nimmt bei den Jugendlichen mit dem „adolescent-limited“ antisozialen Verhalten die Motivation für weitere delinquente Verhaltensweisen deutlich ab, da dadurch nun plötzlich Verluste entstehen können wie z.B. eingeschränkte Chancen in Arbeit und Beruf, finanzielle Belastungen beim betrunken Autofahren usw.. Durch den verstärkten Übergang in die Erwachsenenrolle wägen die Jugendlichen vermehrt die Kosten und Nutzen ihres Handelns ab und steigen dadurch aus der Jugendkriminalität aus. Im Gegensatz zur lebenslang delinquenten Zielgruppe verfügen sie über Alternativen zum antisozialen Verhalten, da in der bisherigen Sozialisation Fähigkeiten wie prosoziales Verhalten, Konfliktfähigkeit und Frustrationstoleranz erlernt wurden. Die Jugendlichen, deren Delinquenz nur auf die Jugend beschränkt ist,

haben im Gegensatz zu ihren lebenslang kriminellen Peers die Fähigkeit, ihr Verhalten den jeweils erforderlichen Situationen anzupassen. So wie der antisoziale Lebensstil während der Jugend das geeignete Mittel erschien, die gewünschten Ziele zu erreichen, erkennen die Jugendlichen mit Beginn des Erwachsenenalters, dass nun andere, sozial verträglichere Verhaltensweisen der Schlüssel zum Erfolg sind. Der Wechsel von der Delinquenz in das normale Leben zurück ist für diese Jugendlichen, anders als für die lebenslang Antisozialen nicht allzu schwierig, da sie von Faktoren wie kumulativen und anhaltenden Konsequenzen und Kontinuitäten nicht betroffen sind.

Zu Beginn des jungen Erwachsenenalters gehen somit die beiden Delinquenzgruppen dann unterschiedliche weitere Wege: die überwiegend nur während ihrer Adoleszenz delinquenten Jugendlichen suchen nun nach neuen und alternativen Lebenswegen und besinnen sich zurück auf ihre sozialen Fähig- und Fertigkeiten, während sich die lebenslang Kriminellen bereits viele Optionen für ihr Leben durch ihre belastete Vorgeschichte verbaut haben und somit dem antisozialen Verhalten weiterhin treu bleiben.

Abschließend stellt Moffitt fest, dass es sich bei der Form der auf das Jugendalter beschränkten Delinquenz im Gegensatz zur lebenslangen Antisozialität nicht um eine krankhafte Störung handelt. Das Verhalten ist sogar geradezu typisch für junge Menschen in der Pubertät und trägt keinerlei pathologische Züge (Moffitt, 1993, S. 692).

Mit den Möglichkeiten der Delinquenz-Intervention und Unterstützung der Jugendlichen während dieser schwierigen Phase der Jugendzeit befasst sich das folgende Kapitel.

2.6.2 INTERVENTIONSMÖGLICHKEITEN BEI DELINQUENTEN JUGENDLICHEN

Nachdem nun die Hintergründe und verschiedenen Ursachen von Delinquenz bei Jugendlichen etwas näher betrachtet wurden, werden sich die folgenden Kapitel mit Möglichkeiten der Intervention bei dieser speziellen Zielgruppe befassen. Bei delinquenten Jugendlichen ist es für primäre und sekundäre Maßnahmen bereits zu spät, es müssen daher gleich Strategien aus dem Bereich der tertiären Intervention bzw. Prävention zum Einsatz kommen. In Kapitel 2.4.3 wurden bereits einige Ansätze dazu genannt, wie z.B. die kognitiv orientier-

ten Programme von Chandler (1973) und Goldstein et al. (1996) oder das gemeinschaftsorientierte Buddy-System von O'Donnell, Lydgate & Fo (1979).

Im Folgenden werden nun zunächst zwei unterschiedliche Arten der Herangehensweise an die Behandlung jugendlicher Delinquenz vorgestellt: delinquenzform-orientierte und defizit-orientierte Ansätze zur Intervention. Daran anschließend wird eines der in Deutschland verbreitetsten und auf dem Markt bekanntesten Trainingsprogramme für straffällige Jugendliche näher betrachtet und bewertet: das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) nach Jens Weidner. Als Abschluss erfolgt wie im vorangegangenen Kapiteln auch eine Einordnung der Standpunkte-Studie in dieses Praxisfeld.

2.6.2.1 DELINQUENZFORM-ORIENTIERTE ANSÄTZE ZUR INTERVENTION

Wie das vorangegangene Kapitel gezeigt hat, erscheint es sinnvoll und wichtig, zwei unterschiedliche Formen jugendlicher Delinquenz zu unterscheiden: lebenslang antisoziales Verhalten und antisoziales Verhalten, das nur auf die Jugendzeit beschränkt ist. Daraus ergeben sich für die Behandlungs- und Interventionsmöglichkeiten der kriminellen Jugendlichen unterschiedliche Perspektiven.

Bei der Gruppe, die von klein auf und lebenslang antisoziales Verhalten zeigt, gestalten sich Interventionen als sehr schwierig und wenig erfolgversprechend (Lipton, Martinson & Wilks, 1975; Palmer, 1984; Sechrest, White & Brown, 1979; Moffitt, 1993). Der Hauptgrund dafür dürfte darin zu finden sein, dass Interventionen meistens erst relativ spät einsetzen und sich dann bereits eine Vielzahl kumulativer Kontinuitätsfaktoren angehäuft hat. Moffitt (1993, S. 684) stellt dazu fest: „After a protracted deficient learning history, and after options for change have been eliminated, efforts to suppress antisocial behavior will not automatically bring prosocial behavior to the surface in its place“.

Moffitt geht sogar noch weiter und stellt die Hypothese auf, dass die lebenslang Antisozialen jede Chance zur Verhaltensänderung, die ihnen durch irgendwelche Hilfs- und Interventionsversuche angeboten wird, nicht etwa dazu nutzen, wirklich an sich zu arbeiten, sondern dass die gebotenen Möglichkeiten im Gegenteil dazu verwendet werden, den bestehenden antisozialen Lebensstil weiterzuführen: „Residential treatment programs provide a chance to learn from criminal peers, a new job furnishes the chance to steal, and new romance provides a partner for abuse“ (Moffitt, 1993, S. 684).

Unter diesen Voraussetzungen scheinen jegliche Interventionen für diese spezielle Zielgruppe nahezu sinnlos zu sein. Um hier wirklich etwas zu bewirken, müsste bereits von frühestem Kindesalter an präventiv in die negative defizitäre Entwicklung eingegriffen werden, um so diese Kette der kumulativen und andauernden Kontinuitäten gar nicht erst entstehen zu lassen.

Ganz anders hingegen sieht es bei der weitaus größeren Gruppe der Delinquenten aus, die nur während ihrer Jugendzeit antisoziales Verhalten zeigen. Hier verfügen die Jugendlichen über das nötige Potential, auch andere Wege jenseits der Kriminalität zu nutzen, um ihre Ziele zu erreichen. Delinquente Verhaltensweisen werden nur dann genutzt, wenn deren Einsatz im Vergleich zu anderen Mitteln mehr Erfolg verspricht. Hier wäre nun ein geeigneter Ansatzpunkt für eine Intervention, indem die Jugendlichen durch gezielte Trainings erkennen, dass es auch effektive sozial verträgliche Möglichkeiten gibt, mit Problemen und Konflikten umzugehen. Das Interventionsprogramm von Guerra & Slaby (1990) und die Variante des Standpunkte-Programms für delinquente Jugendliche bieten hier sehr gute Voraussetzungen für eine erfolgreiche Reduktion antisozialen Verhaltens. Dadurch, dass die Jugendlichen ihre Einstellungen überprüfen und sich intensiv mit ihren angestrebten Zielen auseinandersetzen, wird eine Veränderung im Denken erreicht, aus der dann schließlich auch eine Verhaltensänderung resultiert.

2.6.2.2 DEFIZIT-ORIENTIERTE ANSÄTZE ZUR INTERVENTION

Eine ganz andere Herangehensweise an die Behandlung von antisozialen Verhalten und Jugendkriminalität stammt von Kendall & Little (1979). Sie stellen fest, dass es sich bei delinquenten Jugendlichen keinesfalls um eine homogene Gruppe handelt, sondern dass sich die einzelnen Delinquenten in vielerlei Hinsicht voneinander unterscheiden. Dies macht es in ihren Augen schwierig, Interventionsansätze zur Verminderung aggressiven Verhaltens zu entwickeln, die der Heterogenität der Jugendlichen gerecht werden.

Kendall & Little (1979) schlagen daher vor, auf theoretische Klassifikationsversuche und Einteilungsschemata zu verzichten und an *spezifischen Problembereichen* anzusetzen, die für die Mehrheit delinquenter Jugendlicher charakteristisch zu sein scheinen. Als Ansatzpunkte für mögliche Interventionen wählen Kendall & Little (1979, S. 81) daher drei Be-

reiche aus, in denen ihrer Ansicht nach typische Defizite bei straffälligen Jugendlichen vorliegen:

- Problemlösung
- Rollen- und Perspektivenübernahme
- Selbstkontrolle

Die genauen Zusammenhänge zwischen den Fähigkeiten der Problemlösung, der Rollen- und Perspektivenübernahme und der Selbstkontrolle sind recht unklar, allerdings scheint es offensichtlich, dass diese drei Fertigkeiten in Beziehung zueinander stehen und Einfluss auf die Bewältigung sozialer Situationen haben. Kendall & Little (1979, S. 99) halten fest:

Delinquents are by definition poorly self-controlled, and the repetitive findings of deficits in problem-solving and role-taking ability among this population suggest that the lack of these cognitive skills has a powerful impact on delinquent's ability to cope with his environment.

Die Interventionsmöglichkeiten in diesen drei Bereichen werden im Folgenden nun näher erläutert und beziehen sich auf die Ausführungen von Kendall & Little (1979).

Die Darstellung ist kognitiv-behavioral orientiert und wurde ausgewählt, da Einblicke in diese Forschungsrichtung für die ebenfalls kognitiv ausgerichtete Standpunkte-Studie von besonderem Interesse sind und defizitär basierte Interventionsansätze vielversprechend und für die eigene Arbeit relevant zu sein scheinen.

2.6.2.2.1 PROBLEMLÖSUNG

Es gibt zahlreiche Hinweise, dass delinquente Jugendliche gegenüber „normalen“ Jugendlichen erhebliche Defizite bei der Lösung zwischenmenschlicher Probleme haben. Diese interpersonalen kognitiven Problemlöse (ICPS)-Fertigkeiten sind von anderen allgemeinen Problemlösefähigkeiten zu unterscheiden und werden z.B. auch in herkömmlichen Intelligenz-Tests nicht erfasst.

Spivack, Platt & Shure (1976, zitiert in Kendall & Little, 1979) definierten am „Hahnemann Medical College and Hospital“ in Philadelphia eine Reihe von diesen ICPS-Fertigkeiten, die für die soziale Anpassung bei verschiedenen Altersstufen relevant sind:

Those skills found to be relevant for successful coping in social situations include: Sensitivity to interpersonal problems, tendency to link cause and effect spontaneously (causal thinking), readiness to view possible consequences of actions (consequential thinking), ability to generate solutions (alternative thinking), ability to conceptualize step-by-step means for reaching specific goals (means-ends thinking), and the ability to view situations from the perspective of other involved individuals (perspective taking). (Kendall & Little, 1979, S. 83)

Zusammengefasst sind laut Spivack et al. (1976) also folgende Fähigkeiten für die Bewältigung sozialer Situationen entscheidend:

- Empfänglichkeit für zwischenmenschliche Probleme
- Kausales Denken
- Denken im Hinblick auf mögliche Konsequenzen
- Alternatives Denken
- Zielorientiertes Denken
- Perspektivenübernahme

Zur Verbesserung dieser sozialen Problemlösefertigkeiten gibt es eine Vielzahl von Interventions- und Trainingsprogrammen.

So entwickelte die Hahnemanngruppe ein spezielles Programm für Jugendliche und junge Erwachsene, nachdem zuvor in einigen Studien zu ICPS-Defiziten in der Adoleszenz (z.B. Platt, Scura, & Hannon, 1973; Platt, Spivack, Altman, Altman, & Peizer, 1974) festgestellt wurde, dass Jugendliche, die Anpassungsprobleme im sozialen Bereich zeigten, Defizite bei drei ICPS-Fähigkeiten hatten: dem zielorientiertes Denken, alternativen Denken und Perspektivenübernahme.

Das Trainingsprogramm, das sich eher am *Prozess* des Problemlösens als am *Inhalt* von Problemen orientiert, besteht aus einem 77-seitigen Handbuch (Platt, Spivack & Swift, 1975) mit genauen Anweisungen für die Gruppenleiter und Basismaterial für die einzelnen Übungen. Im Vordergrund stehen die Methoden des Modellerns und der Gruppendiskussion.

Ein ähnliches Trainingsprogramm von D’Zurilla & Goldfried (1971) postuliert, dass Problemlösetraining als eine Technik der Verhaltensmodifikation angesehen werden sollte, da die Ziele in beiden Fällen die gleichen sind. Das Programm beinhaltet fünf Stufen der Problemlösung:

- Generelle Orientierung

- Problemdefinition und –formulierung
- Entwicklung von Alternativen
- Entscheidungsfindung
- Verifizierung

Bowman (1978) entwickelte das Konzept der reinen Vermittlung von Problemlösefertigkeiten weiter und bezog für seine Arbeit mit männlichen Delinquenten Methoden wie Entspannung und verbale Selbstinstruktionen in das Training mit ein.

Eine kurzzeit-verhaltenstherapeutische Intervention stellten Alexander & Parsons (1973; bzw. Parsons & Alexander, 1973) vor. Hier wurde das gesamte Familiensystem mit in die Arbeit integriert: “The ultimate goal of the therapeutic process then becomes one of training the family in effective problem-solving techniques in order for the family unit to more adaptively meet the developmental changes occurring as children reach adolescence” (Klein, Alexander & Parsons, 1977, S. 471).

Alexander & Parsons’ (1973) Anliegen war es zudem, auch die Delinquenz unter den Geschwistern zu verringern, was sich nach einer 2,5-3,5 jährigen Folgeuntersuchung auch bestätigte.

Weitere problemlösungsorientierte Arbeiten stammen z.B. von Kifer, Lewis, Green, & Phillips (1974), Sarason & Ganzer (1969; 1973), Scopetta (1972) und Thelen, Fry, Dollinger, & Paul (1976) (vgl. Kendall & Little, 1979, S. 88f.).

Zusammenfassend stellen Kendall & Little (1997, S. 89) fest, dass zwar eine Vielzahl von Trainingsprogrammen zum besseren interpersonalen Problemlösen entwickelt wurde, diese aber trotz nachweisbare Erfolge nur selten wirklich bei der Behandlung delinquenter Jugendlicher eingesetzt werden.

Hier wäre noch weitere Arbeit wichtig, um ICPS-Trainings stärker in die Praxis zu integrieren.

2.6.2.2.2 ROLLEN- UND PERSPEKTIVENÜBERNAHME

Piaget (1926) konstatierte, dass Kinder sich in einem egozentrischen Weltbild bewegen. Kleine Kinder operieren aus egozentrischer Sicht und sie bleiben gegenüber der Perspekti-

ve anderer Menschen erst einmal ignorant und unbeeindruckt. Erst während der weiteren Entwicklung lernt das Kind, andere mit ihren Bedürfnissen und Sichtweisen wahrzunehmen. Mead (1934) bezeichnete die Fähigkeit der Übernahme alternativer Perspektiven zu der eigenen als das Essentielle von sozialer Intelligenz. Asch (1952) ging von der Präsenz einer einzigartigen reziproken Beziehung aus, bei der die Anforderungen des Gebens und Nehmens sowohl Sensibilität, Antizipation als auch eine adäquate soziale Interaktion erfordern.

Die kognitive Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme entwickelt sich also erst im Laufe des Lebens und ist keine angeborene Begabung. Delinquente Jugendliche haben nun in bezug auf diese Fähigkeiten starke Defizite und sind nur schlecht in der Lage, die Sichtweise und Position anderer Menschen nachzuvollziehen und stellvertretend einzunehmen. Belege dazu finden sich z.B. bei Gough (1948), Sarbin (1954) und Chandler (1973).

Interventionstrainings zur Verbesserung der Rollen- und Perspektivenübernahme wollen die unzureichende Entwicklung und Ausbildung dieser Fähigkeiten nachholen und dadurch eine Reduktion des abweichenden Verhaltens erreichen.

Die dazu am häufigsten angewendete Methode besteht im Rollenspiel (z.B. Allen, Chinsky, Larcen, Lochman & Selinger 1976; Platt et al., 1975; Sarason, 1968; Sarason & Ganzer, 1969, 1973). Allerdings handelt es sich bei den Programmen, in denen mit Rollenspielen gearbeitet wird, in erster Linie um interpersonale Problemlöse-Trainings; die Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme an sich wurde dort nie als abhängige Variable untersucht.

Insgesamt gibt es zwar nur wenig Berichte über die Wirksamkeit von Rollen- und Perspektivenübernahme-Trainings, aber die vorhandenen Ergebnisse scheinen durchaus vielversprechend zu sein. So konnte z.B. Chandler (1973) in einer Studie die Fähigkeiten zur Rollen- und Perspektivenübernahme bei delinquenten Jugendlichen steigern und deren Rückfälligkeitsquote senken. Dazu teilte er 45 chronisch straffällige männliche Jugendliche gleichmäßig in drei Gruppen ein: die erste Gruppe erhielt ein Rollen- und Perspektivenübernahme-Training und traf sich jeweils einen halben Tag pro Woche über einen Zeitraum von zehn Wochen. Die zweite Gruppe traf sich im gleichen Zeitraum ebenso häufig

und verbrachte die Zeit damit, Comics und Dokumentarfilme über ihre Nachbarschaft zu produzieren. Die dritte Gruppe diente als Kontrollgruppe. Als Ergebnis zeigte sich, dass die erste Gruppe ihre Fähigkeiten in der Rollen- und Perspektivenübernahme gegenüber den beiden anderen Gruppen signifikant verbessern konnte. In einer 18 Monate späteren Nachuntersuchung konnte festgestellt werden, dass die Jugendlichen aus der ersten Gruppe mehr als halb so wenig Delikte begangen hatten wie in den 18 Monaten vor dem Trainingsprogramm. Dieser Rückgang der Straffälligkeit war gegenüber den beiden anderen Gruppen signifikant.

Little (1978) replizierte und erweiterte die Arbeiten von Chandler (1973) zum Teil und teilte 18 delinquente institutionalisierte Mädchen im Alter von 13 bis 16 Jahren in Gruppen ein, die sich zweimal pro Woche über einen Zeitraum von drei Wochen trafen. Die Experimental-Gruppen erhielten ein Rollen- und Perspektivenübernahme-Training, die Kontroll-Gruppen verbrachten die Zeit damit, einen Dokumentarfilm über die Institution, in der sie untergebracht waren, zu drehen. Dabei war es den Teilnehmern der Kontrollgruppen allerdings nicht erlaubt, aktiv vor der Kamera Rollen für den Dokumentarfilm zu spielen, um ein solches Training zu vermeiden.

Im Prä-Posttest-Vergleich zeigten sich dann sowohl bei den Experimental- als auch bei den Kontrollgruppen signifikante Verbesserungen bei der Rollen- und Perspektivenübernahme. Die Erfolge waren zwar bei den Experimentalgruppen noch etwas größer als bei den Kontrollgruppen, allerdings war dieser Unterschied nicht signifikant. Kendall & Little (1979, S. 98) versuchen dieses Ergebnis folgendermaßen zu erklären:

The fact that both treatment and control subjects improved significantly in role-taking ability over the course of the study suggests the possibility that factors in the cooperative effort to make a videotaped documentary, or a period of residence in an institution, may have facilitated the acquisition of role-taking skills.

2.6.2.2.3 SELBSTKONTROLLE

Kendall & Little (1979) postulieren, dass delinquente Jugendliche neben Defiziten bei der interpersonalen Problemlösung und der Rollen- und Perspektivenübernahme auch Schwächen in der Selbstkontrolle haben. Selbstkontrolle wird dabei definiert als

..the individual governing of his own behavior to attain certain ends. In a cognitive-behavioral framework, this governing requires both the cognitive skills necessary to generate and evaluate alternatives (legislative) and the behavioral capacity to inhibit

acting on the discarded alternatives and to engage in the selected option (executive). (Kendall & Little, 1979, S. 100)

Die Autoren sind dabei der Ansicht, dass selbstkontrolliertes Verhalten von dem Ausmaß des vorhandenen Verhaltensrepertoires eines Jugendlichen bestimmt wird. Nur wenn die notwendigen kognitiven und behavioralen Fähigkeiten vorhanden sind und auch die Motivation, diese Fähigkeiten in bestimmten Situationen anzuwenden, kann es überhaupt zur Selbstkontrolle kommen. Das Problem dabei ist, dass Jugendliche mit einem Mangel an Selbstkontrolle auch keinerlei Einsicht besitzen, daran etwas zu ändern, weil dazu meist die grundlegende Motivation fehlt. Daher ist es sinnvoll, vor dem eigentlichen Selbstkontroll-Training zunächst einmal die Motivation der Jugendlichen zu fördern, obwohl natürlich auch in die Methoden des Selbstkontroll-Trainings Motivationsanreize integriert sein sollten.

Doch wo setzt man bei der Förderung von Selbstregulationsfähigkeiten an?

Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass Sprache einen wesentlichen Einfluss auf die Selbstregulation hat. Bereits Allport (1924) vertrat die Meinung, dass der Mensch die gesprochene Sprache zur Kontrolle und Steuerung des eigenen Verhaltens und der nicht-sozialen Umwelt entwickelt hat. Eine frühe Studie vom Waring (1927) wies nach, dass verbale Reize einen größeren Einfluss auf das Verhalten von Kindern haben als nonverbale Reize. Lovaas (1961) zeigte in einer Studie zum Zusammenhang zwischen verbalen und nonverbalen Verhalten auf, dass aggressives nonverbales Verhalten durch Verstärkung von aggressivem verbalen Verhalten anstieg.

Leider beschränken sich fast alle Studien zur Selbstregulation auf die Kindheit. Untersuchungen mit delinquenten Jugendlichen stehen daher noch aus. Allerdings lassen einige Ergebnisse erhoffen, dass auch straffällige Jugendliche von Selbstregulationstrainings profitieren könnten. Bei Kindern konnte z.B. nachgewiesen werden, dass Verhalten gut durch Selbst-Verbalisation gesteuert werden kann (z.B. Kagan, Rosman, Day, Albert & Phillips, 1964). Das Ziel dabei ist es, zuerst über mögliche Reaktionen zu reflektieren, bevor es zu impulsiven, undurchdachten Handlungen kommt. Solche Methoden könnten auch bei Jugendlichen erfolgversprechend sein.

Durch die Vermittlung von selbstinstruierenden Kommandos konnten z.B. Kendall & Finch (1976, 1978) und Meichenbaum & Goodman (1971) in ihren Studien mit Kindern auf deren kognitive Verarbeitung von impulsiven Reizen Einfluss nehmen.

Camp (1977) konnte in ihrer Studie mit aggressiven Jungen nachweisen, dass sich durch die Anwendung der Methode des „lauten Denkens“ die Selbstregulationsfähigkeiten verbesserten. Bei den wenigen existenten Studien mit delinquenten Jugendlichen hingegen konnten durch Selbstanleitungsprozesse nur gemischte Ergebnisse erzielt werden (z.B. Williams & Akamatsu, 1978; Huntsinger, 1976). Weitere Untersuchungen wären hier von großer Wichtigkeit.

Auch wenn empirische Belege für die Wirksamkeit von Selbstkontroll-Trainings mit delinquenten Jugendlichen noch ausstehen, halten Kendall & Little (1979) diesen Ansatzpunkt für eine mögliche Intervention aggressiven Verhaltens dennoch für sehr wichtig und vielversprechend:

Nevertheless, exploration auf speech an a source of self-regulation for delinquents appears warranted on the basis of the theory and data presented herein. Implementation of a self-instructional treatment procedure is within reason in terms of time, energy, and cost, and the payoff is likely to be worth the effort. (Kendall & Little, 1979, S. 107).

2.6.2.2.4 SOZIALTRAINING MIT STRAFFÄLLIGEN JUGENDLICHEN – EINE STUDIE VON LONG & SCHERER

Eine sehr interessante Studie, der ebenfalls ein defizit-orientierten Ansatz zugrunde liegt, stammt von Long & Scherer (1985) und sieht ebenso wie Kendall & Little (1979) Defizite im sozialen und kognitiven Bereich als Ursache für delinquentes Verhalten bei Jugendlichen.

Diese Studie untersuchte den Einfluss des Trainings sozialer Fertigkeiten auf die Kognition, das Selbstwertgefühl und das beobachtbare Verhalten von jugendlichen Straftätern. Dazu wurden drei Gruppen gebildet: eine angeleitete Trainingsgruppe, eine unstrukturierte, offene Diskussionsgruppe und eine Kontrollgruppe. Als subjektive Faktoren galten die Art des Trainings und die Anzahl der Delikte der Teilnehmer. Kognitive Variablen bildeten die subjektive Kontrollüberzeugung und das Selbstkonzept. Rotter (1971) und Eitzen (1975) fanden heraus, dass Verhaltensdeterminanten bei Straftätern im Jugendalter eher extern anzusiedeln seien. Die subjektive Kontrollüberzeugung stellt eine persönliche Variable dar, die auf die Auswirkungen eines verhaltensorientierten Trainingsprogramms Einfluss nimmt. Im Vergleich zu internal-orientierten Delinquenten (26%) zeigen external-orientierte Delinquente eine höhere Rückfallquote (58%).

Jugendliche Straftäter verfügen über ein geringeres Selbstwertgefühl, weshalb sie sich dieses erfolgreich aus der Identifikation mit der delinquenten Subkultur zurückholen. Bezogen auf spezifische Situationen und Rahmenbedingungen zeigen sie massive Defizite in sozialen Fähigkeiten.

Zielgruppe und Aufbau der Studie

An der Studie nahmen 30 männliche jugendliche Straffällige (27 schwarze und 3 weiße Männer im Alter von 12-17 Jahren) teil, die einem Bewährungshilfeprogramm in Mississippi zugeteilt waren. Die Jugendlichen waren wegen verschiedenartigster Delikte verurteilt: Diebstahl (37), Schmuggel (19), Vandalismus (19), Ladendiebstahl (8) und Einbruch (6). Es fand nach der Häufigkeit der begangenen Delikte eine Einteilung in zwei Gruppen statt („low-frequency“ und „high-frequency“). Danach kam es zu einer weiteren Differenzierung in die drei Forschungsgruppen: Trainingsgruppe, Diskussionsgruppe und Kontrollgruppe.

Die Ergebnisse wurden durch Fragebögen in Form eines Prä- Posttest-Designs ermittelt.

Durchführung

- **Strukturierte Trainingsgruppe:**

Die Übungen der Trainingsgruppe fanden zweimal wöchentlich für drei Stunden mit zwei Trainern statt. Zehn spezifische soziale Fähigkeiten wurden durch die Trainer modellhaft demonstriert und vorgestellt und danach im praktischen Rollenspiel mit Feedback eingeübt.

- **Diskussionsgruppe:**

In der Diskussionsgruppe bildeten Probleme der Teilnehmer in sozialen Interaktionen die Kernthemen. Die Trainer stellten Situationen vor und die Teilnehmer wurden ermutigt, sich emotional dazu zu äußern und im Gespräch adäquate Verhaltensweisen dazu zu erarbeiten.

- **Kontrollgruppe:**

Die einzelnen Jugendlichen hatten ihre regulären wöchentlichen Treffen allein mit dem Bewährungshelfer; es fanden keine Gruppentreffen statt.

Ergebnisse der Studie

Die Interventionen in der Trainings- und Diskussionsgruppe zeigten einen deutlichen Einfluss auf die subjektive Kontrollüberzeugung der Teilnehmer, da nach Abschluss der Studie eine verstärkt internale Orientierung bei diesen einsetzte und die Jugendlichen jetzt den Erfolg oder Misserfolg ihres Verhaltens und deren Konsequenzen sich selbst und nicht mehr irgendwelchen externen, nicht beeinflussbaren Faktoren zuschrieben. „This suggests that for adolescent male offenders, social skills training helps further the belief that one’s behavior and consequences are controlled by oneself rather than by external factors“ (Long & Scherer, 1985, S. 8).

Eine signifikante Steigerung des Selbstwertgefühls konnte jedoch nicht nachgewiesen werden.

Ein weiteres interessantes Ergebnis zeigt, dass verschiedene Typen von straffälligen Jugendlichen unterschiedlich auf verschiedene Interventionsmaßnahmen reagieren. Wiederholungstäter profitierten stärker von der angeleiteten Trainingsgruppe, Einmaltäter eher von der offenen Diskussionsgruppe. Das gesamte Programm wirkte sich aber insgesamt positiv auf die Einstellungen und das Überzeugungssystem der Teilnehmer aus.

Again this finding is tentative due to the small sample size though it is consistent with Eitzen’s (1975) findings that when positive attitude change accompanies the acquisition of appropriate social skills, the probability of a lasting effect is increased. (Long & Scherer, 1985, S. 9)

Zusammenfassung

Soziale Trainingsmaßnahmen mit straffälligen Jugendlichen scheinen dann am erfolgreichsten zu verlaufen, wenn die Klienten homogene Gruppen bilden nach dem Grad und der Art der Defizite und nach der Häufigkeit und Schwere des Verbrechens. Inwieweit diese Ergebnisse auf weibliche Straffällige übertragbar und generalisierbar sind, gilt es noch zu überprüfen. Es lässt sich jedoch ein positives Ergebnis dieser Studie festhalten, da nach der zeitlichen Knappheit der Trainingseinheiten bereits signifikante Verbesserungen im Bereich der sozialen Fähigkeiten eingetreten waren, die selbst zwei Wochen nach Abschluss noch bestanden (vgl. Long & Scherer, 1985, S. 1-10).

„The present findings contribute to the body of literature emphasizing the importance of offender cognitive variables such as locus of control and self-esteem as targets of therapeutic intervention“ (Long & Scherer, 1985, S. 10).

2.6.2.3 ANTI-AGGRESSIVITÄTS-TRAINING (AAT) NACH WEIDNER

Das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) wurde seit den 80er Jahren von Prof. Dr. Jens Weidner entwickelt und stellt eine deliktspezifische, sozialpädagogisch-psychologische Behandlungsmaßnahme für aggressive Wiederholungstäter dar, die präventive und karthartische Funktionen beinhaltet. Dabei soll auf der Grundlage eines optimistischen Menschenbilds die Persönlichkeit gewaltbereiter und gewalttätiger Jugendlicher geachtet und neutral behandelt werden, während aber gleichzeitig die gewalttätigen Handlungen verurteilt werden.

Das Training wird theoretisch untermauert durch praktische Erfahrungen wie z.B. den Umgang mit Sexualstraftätern (nach Heilemann, 1986, zitiert in Weidner, 2000), Modelle des U.S.-Jugendstrafvollzugs in Philadelphia und theoretische vor allem behavioristisch orientierte Konstrukte wie dem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma nach Bandura (1979), dem Modelllernen, systematischer Desensibilisierung und Verhaltenstraining (vgl. Weidner et al., 1997, S.7-8, 74-75).

Das Programm geht von der Formel „Akzeptanz + Konfrontation = soziale Entwicklung“ aus und basiert auf 6 Eckpfeilern:

- 1) der Aggressivitätsauslöser (Aggressivität als Hinweisreize aus der Umgebung),
- 2) Aggressivität als Vorteil (Kosten-Nutzen-Analyse),
- 3) Selbstbild zwischen Ideal- und Realselbst (dissonantes Selbsterleben aggressiver Klienten),
- 4) Neutralisierungstechniken oder Strategien zur Rechtfertigung von Gewalt (Umdefinition oder Legitimationen des Handelns),
- 5) Opferkonfrontation/ -perspektive (nur symbolische Formen der Opferkommunikation) und
- 6) Provokationstests (verbale Provokationen).

Das AAT ist im Bereich der tertiären Prävention bei der Bewährungs- und Jugendgerichtshilfe anzusiedeln. Das Training wird in Gruppensitzungen einmal pro Woche für drei bis fünf Stunden mit ca. fünf Teilnehmern durchgeführt (Gesamtdauer 60 Stunden). Die Gruppenleitung besteht aus zwei Mitarbeitern, beide mit Hochschulstudium, einer davon noch mit einer Zusatzausbildung zum Aggressivitätstrainer. Die Trainingsinhalte umfassen Einzelinterviews im Beisein der Gruppe, eine Analyse der Aggressivitätsauslöser, die Tatkon-

frontation, den Provokationstest auf dem „heißen Stuhl“ und die „Einmassierung“ des Opferleids mit einem abschließenden Distanzierungsbrief zur Gewalt an die Clique (vgl. Weidner et al., 2000, S. 7-11, 75-91, 263-271).

Weidner möchte mit seinem Programm eine Revitalisierung des verloren gegangenen Bezuges zwischen Täter und Opfer erreichen, ohne Letzteres persönlich mit einbinden zu müssen. Als eine ergänzende Methode in der sozialpädagogischen Praxis kann das AAT für bestimmte Einzelfälle eine hohe Wirksamkeit erzielen.

Empirisch gesehen gibt es jedoch auch einiges an Weidners AAT-Programm zu kritisieren. So werden z.B. Literaturangaben aus dem Textprogramm im Quellenverzeichnis nicht aufgeführt, bei zwei Untersuchungen von 1987-1991 finden sich keine Angaben zum Setting oder der Methodik und der Verweis auf andere Arbeiten ist fehlerhaft und falsch. Insgesamt fehlt auch eine wissenschaftlich korrekte Evaluation des Programms und der Methoden. Die theoretische Untermauerung des Programms ist demnach also recht fragwürdig und mangelhaft. Außerdem wird durch die zu starke Ausrichtung am Behaviorismus das Phänomen Aggression zu einseitig und simplifiziert dargestellt.

Daher stellen Weidners Qualitätsanforderungen an das Programm und die Mitarbeiter, sowie der Schutz des AAT beim Marken- und Patentamt nur oberflächliche und unprofessionelle Versuche dar, den Ansatz als einen evaluierten und wissenschaftlich fundierten darzustellen.

2.6.3 ZUSAMMENFASSUNG: EINORDNUNG DER STANDPUNKTE-STUDIE

Für die besondere Zielgruppe der delinquenten Jugendlichen wurde ein von der Version für die Schule leicht abweichendes Trainingsprogramm entwickelt, um den besonderen Ansprüchen dieses Klientels gerecht zu werden. Das Standpunkte-Programm für die straffälligen Jugendlichen ist ein Training, das dem Bereich der tertiären Interventionsmaßnahmen zuzuordnen ist und zielt u. a. auf eine Verbesserung von speziellen Defiziten ab, die nach Kendall & Little (1979) bei delinquenten Jugendlichen besonders stark ausgeprägt sind und als Ursache von aggressivem Verhalten möglich sind: die Schwächen bei der Bewältigung von zwischenmenschlichen Konfliktsituationen sollen durch eine Förderung von

Kompetenzen ausgeglichen werden, die auch Spivack et al. (1976) für die Bewältigung sozialer Situationen entscheidend hält (vgl. Kapitel 2.6.2.2.1):

- Empfänglichkeit für zwischenmenschliche Probleme
- Kausales Denken
- Denken im Hinblick auf mögliche Konsequenzen
- Alternatives Denken
- zielorientiertes Denken
- Perspektivenübernahme

Das Standpunkte-Programm fügt sich demnach also nahtlos in das defizit-orientierte Konzept von Kendall & Little (1979) ein. Und nicht nur in Bezug auf die Problemlösung, auch für den Bereich der Rollen- und Perspektivenübernahme und der Selbstkontrolle entspricht das Standpunkte-Training den von Kendall & Little (1979) für wichtig befundenen Kriterien und arbeitet intensiv mit Rollenspielen und Perspektivenübernahme-Übungen. Zur Verbesserung der Selbstkontrolle setzt das Standpunkte-Training auf Maßnahmen wie „Stopp – und denke nach“, der Formulierung „kalter“ statt „heißer“ Gedanken und Selbst-Verbalisation.

Vom konfrontativen kathartischen Trainingsprogramm von Weidner unterscheidet sich das Standpunkte-Programm allerdings erheblich. Sowohl die theoretischen Grundlagen als auch die inhaltlichen Vorgehensweise haben bei beiden Programmen so gut wie nichts gemeinsam. Dennoch – oder gerade deswegen – wurde das AAT hier vorgestellt, da es zu den bekanntesten und in Deutschland verbreitetsten Anti-Aggressions-Trainings zählt und trotz seiner empirisch nicht bestätigten Wirksamkeit sehr viele Anhänger hat.

Die Praxis hat gezeigt, dass die Verminderung von Aggression und Delinquenz bei kriminellen Jugendlichen ein sehr schwieriges Unterfangen ist, das eher von zahlreichen Rückschlägen und Wirkungslosigkeit gekennzeichnet ist als von vielversprechenden Erfolgsmeldungen.

Gerade die Arbeiten von Moffitt (1993) geben hier zu Denken und stellen einen Anreiz dar, im Bereich der Behandlung von jugendlicher Delinquenz differenzierter vorzugehen. Denn auch wenn für die kleine Gruppe der lebenslang Antisozialen vielleicht wenig Hoffnung auf ein Leben jenseits der Kriminalität besteht, so sollte man nicht die bei weitem

*~~~Vom aggressiven Verhalten zur Delinquenz:
Jugendliche in der Justizvollzugsanstalt ~~~*

größere Gruppe der Jugendlichen vergessen, die nur während der Adoleszenz delinquentes Verhalten zeigt. Eine Konzentration auf diese spezielle Form der Delinquenz wäre in ihren Resultaten bei weitem vielversprechender und könnte dazu beitragen, den Betroffenen über die schwierige Zeit der Adoleszenz mit gezielten Trainings hinwegzuhelfen. Zudem besitzt auch nur diese Gruppe an Jugendlichen überhaupt die kognitiven Kapazitäten, um von solchen Interventionsprogrammen profitieren zu können. Für diese Zielgruppe wäre das Standpunkte-Training aber dann geradezu maßgeschneidert.

3 EMPIRISCHER TEIL – DIE STANDPUNKTE-STUDIE

3.1 ZIELE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

Der empirische Teil der vorliegenden Dissertation zielt zum einen darauf ab, eine wissenschaftlich überprüfte und fundierte Interventionsmethode zur Verminderung von Aggression bei Jugendlichen zu erhalten und zum anderen das theoretische Modell der defizitären sozialen Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (1994) als Ursache für Aggression zu überprüfen. Zu diesem Zweck wurde eine komplexe Testbatterie entwickelt, (vgl. Kap. 3.2), mit der umfangreiche Daten erhoben werden konnten.

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich in ihrer empirischen Untersuchung auf fünf Bereiche:

1. Hypothesen zur Verminderung von Aggression
2. Hypothesen zum Zusammenhang von Aggression und anderen Verhaltensauffälligkeiten
3. Eine Gegenüberstellung der zentralen Ergebnisse der Viewpoints-Studie von Guerra & Slaby (1990) und der Standpunkte-Studie
4. Eine Interviewanalyse von drei Teilnehmern einer Interventions-Kleinstgruppe der Berufsschule Aichach
5. Eine Beurteilung des Standpunkte-Programms durch die Interventionsteilnehmer

Alle fünf Bereiche werden vor dem Hintergrund untersucht, die Wirksamkeit des Aggressionsverminderungstrainings und den Zusammenhang zur theoretischen Grundlage des Modells der sozialen Informationsverarbeitung zu überprüfen.

Für die Datenerhebung und –auswertung wurden sowohl hochaggressive straffällige Jugendliche aus Justizvollzugsanstalten als auch hochaggressive, aber nicht straffällige wie auch niedrigaggressive Jugendliche aus Haupt- und Berufsschulen untersucht und in ihren Ergebnissen verglichen. Auf diese Weise lassen sich besonders differenzierte Rückschlüsse auf die Wirkweise des Interventionsprogramms ziehen.

3.2 METHODEN

3.2.1 ALLGEMEINES METHODISCHES VORGEHEN

Bei der vorliegenden Standpunkte-Studie handelt es sich um ein kognitiv orientiertes Interventionsprogramm, das im Kontrollgruppendesign mit Prä-/Posttest-Vergleich auf seine Wirksamkeit überprüft wurde. Dazu wurde von der Forschungsgruppe um Prof. Ulich ein Fragebogen entwickelt, der sich aus einer Reihe unterschiedlicher Tests zusammensetzt (Bach, Kratzer & Ulich, 2004).

Um für das Interventionsprogramm geeignete Gruppen bilden zu können, wurden über 400 Jugendliche anhand des entwickelten Fragebogens getestet (Prätest). Für die Gruppeneinteilung wurde dann aus den Aggressionssummenwerten aller Teilnehmer eine Rangreihe gebildet und die Aggressionswerte der Testpersonen in vier Quartile unterteilt. In Folge dieser Einteilung wurden die Personen, die im ersten Quartil lagen, als nicht aggressiv eingestuft („1er“), die Jugendlichen, die im vierten Quartil lagen, wurden entsprechend als hochaggressiv beurteilt („4er“). Pro Interventionsgruppe wurde jeweils eine Kontrollgruppe gebildet, die in ihren Aggressionswerten denen der Interventionsgruppe entspricht. Durch den Vergleich der Gruppen können dann Aussagen über die Effektstärke des Interventionstrainings gemacht werden.

Für die Durchführung der Studie wurden nur die Jugendlichen mit 1er und 4er Werten berücksichtigt, die Testpersonen mit mittlerem Aggressionsniveau waren für die Untersuchungen ohne Relevanz.

Nach der Beendigung der Interventionsmaßnahme fand nochmals eine Fragebogenerhebung statt, um mögliche statistisch signifikante Veränderungen von Prä- zu Posttest nachweisen zu können und Zusammenhänge zwischen Aggression und den untersuchten Kovariablen zu erhellen. In diesem Posttest wurde aber nicht die Gesamtheit aller im Prätest untersuchten Jugendlichen getestet, sondern nur die Teilnehmer der Interventions- und Kontrollgruppen. Daher dürfen die Prätest-Ergebnisse nicht *gesamt* auf die Ergebnisse der Nachuntersuchung bezogen werden, da ja hier die mittleren Werte der 2er und 3er Gruppen fehlen.

Zur Untersuchung von Hypothesen und zur Analyse der Auswirkungen des Interventionsprogramms in Bezug auf Aggression und unterschiedliche Ko-Variablen, die mit Aggression in Zusammenhang stehen könnten, wurden nach der Auswertung der Daten die Prä- und Posttest-Ergebnisse der Interventionsgruppen mit denen der Kontrollgruppen verglichen.

3.2.2 VARIABLEN UND TESTS

Für die vorliegende Dissertationsarbeit wurde eine gezielte Auswahl von Untersuchungsbereichen getroffen, für deren Analyse nicht alle in der Standpunkte-Studie gesamt erhobenen Variablen und Teilfragebögen relevant waren. Dennoch werden im Folgenden aus Gründen der Vollständigkeit alle in der Studie verwendeten Tests kurz vorgestellt. Wenn ein Teilfragebogen für die weitere Arbeit nicht von Bedeutung ist, wird dies entsprechend angemerkt.

Die zentrale Variable der Standpunkte-Studie ist entsprechend der Grundintention des Interventionsprogramms *Aggression*. Zur Erhebung des Aggressionswertes wurden unterschiedliche Teile aus dem für die Standpunkte-Studie entwickelten Fragebogen (Bach, Kratzer & Ulich, 2004) herangezogen. Neben einem Gesamtwert für Aggression sowohl für den Prä- als auch den Posttest wurde dieser Gesamt-Aggressionswert zusätzlich in jeweils sechs Unterbereiche zerlegt, um besser nachvollziehen zu können, welche Komponenten der Aggression sich verändern. Es handelt sich dabei um folgende Unterbereiche:

1. Aggression gegen andere Personen
2. Einstellung zur Aggression
3. Aggressives Handeln
4. Aggression und Einstellung zum Opfer
5. Häufigkeit aggressiven Verhaltens und Handelns
6. Situationsbezogene Aggression

Neben der Hauptvariable *Aggression* wurden außerdem auch Gruppenvariablen wie *Geschlecht*, *Alter*, *Schulform*, *Institution (Schule bzw. Justizvollzugsanstalt)* und eine Reihe von Ko-Variablen, die möglicherweise mit Aggression zusammenhängen erhoben: *Mitge-*

fühl, klinische Auffälligkeit, Problemlösefertigkeiten und *Delinquenzneigung* (nur Justizvollzugsanstalt).

Im einzelnen setzt sich der von der Forschungsgruppe entwickelte Fragebogen, der zur Erhebung all dieser Variablen der Standpunkte-Studie eingesetzt wurde, aus folgenden Tests zusammen (Bach et al., 2004):

3.2.2.1 DEMOSKOPISCHE DATEN

Im Prätest wurden zunächst grundlegende demoskopische Daten wie Alter, Geschlecht und Schule erhoben. Außerdem wurden die Jugendlichen nach Art und Dauer ihrer Freundschaftsbeziehungen befragt: Anzahl der Freunde, Vorhandensein eines besten Freundes/einer besten Freundin, Häufigkeit der miteinander verbrachten Zeit, Dauer der Freundschaft. Diese Fragen nach dem sozialen Netzwerk sind dem Ergänzungsfragebogen des Youth Self Reports entnommen und gingen nicht in die Bildung der Summenscores mit ein. Um zu testen, ob diese sozialen Netzwerksbeziehungen als Prädiktor für Aggression gelten könnten, können die Fragen zu einem eigenen Wert aufsummiert werden. Als Leistungsindex („IQ“) wurde nach der gegenwärtigen Schulnote in Mathematik und Deutsch gefragt. Dieser demoskopische Bereich umfasst insgesamt zehn Items und wurde im Posttest nicht noch einmal abgefragt.

Für die Untersuchungen der vorliegende Arbeit waren diese Daten jedoch nicht relevant.

3.2.2.2 EINSTELLUNGSFRAGEBOGEN

Um die Einstellungen zu Aggression zur ermitteln, stand für die Standpunkte-Studie statt des 18 Items umfassenden Fragebogens, der von Guerra & Slaby in ihrer Viewpoints-Studie verwendet wurde, ein umfangreicherer insgesamt 53 Items beinhaltender Fragebogen zur Verfügung, der dann aber in der Viewpoints-Studie offenbar auf 18 Items reduziert oder zusammengefasst wurde. Diese ausführliche Version des Fragebogens wurde der Standpunkte-Forschungsgruppe von Nancy Guerra als Original-Instrument zur Verfügung gestellt. Da es aber nicht möglich war, den Vorgang der Item-Zusammenfassung originalgetreu zu reproduzieren, wurden für die Standpunkte-Studie aus den 53 Items vier verschiedene Maße erhoben, die veranschaulichen sollen, in welchen Unterbereichen Verän-

derungen durch das Interventionsprogramm stattfinden. Es handelt sich hierbei um die folgenden oben bereits genannten Unterbereiche:

- Aggression gegen andere Personen
- Einstellung zur Aggression
- Aggressives Handeln
- Aggression und Einstellung zum Opfer

3.2.2.3 AGGRESSIONS-DELINQUENZ-FRAGEBOGEN

Ebenfalls von Slaby und Guerra stammt der Aggressions- Delinquenz- Fragebogen, welcher den Bereich aggressiver und delinquenter Verhaltensweisen mit 25 Items umfasst (Slaby und Guerra, 1988). Dabei soll reflektiert werden, ob solche Verhaltensweisen im letzten Jahr an anderen beobachtet wurden bzw. ob eigene Erfahrungen mit aggressiven und delinquenten Verhaltensweisen, sei es als Täter oder als Opfer gemacht wurden. Zum weiteren Ermitteln des Aggressionsniveaus beinhaltet der Fragebogen eine Tabelle mit vorgegebenen Verhaltensweisen. Anzugeben ist, wie häufig jedes Verhalten während des letzten Jahres gezeigt wurde (Bach et al., 2004).

Aus dem Aggressions-Delinquenz-Fragebogen wurde der Wert für den Aggressions-Unterbereich „Häufigkeit aggressiven Verhaltens und Handelns“ erhoben.

3.2.2.4 MITGEFÜHLFRAGEBOGEN

Zur Erhebung der Ko-Variable „Mitgefühl“ wurde das von Ulich entwickelte „Mitgefühl-Reaktionsverfahren“ für Erwachsene (Ulich & Volland, 1996) eingesetzt. Dieses Testverfahren wurde auf der Grundlage von Ulichs Theorie emotionaler Schemata (vgl. Ulich 1991; Ulich & Mayring 1992) mit dem Ziel entwickelt, das Vorhandensein emotionaler Schemata für das Erleben von Mitgefühl zu erschließen.

Der Mitgefühl-Reaktionsfragebogen erfasst Mitgefühl als emotionstypisches Reaktionsmuster mit sieben unterschiedlichen Reaktionselementen (Perspektivenübernahme, Betroffenheit, Empörung, Bedauern, Besorgtheit, Traurigkeit und Besserungswunsch) (vgl. Volland & Hölzle, 1997).

Im Original werden drei hypothetische Situationen vorgestellt (ein Kind wird geschlagen, ein Motorradfahrer erleidet einen Unfall, eine junge Frau ist drogenabhängig), zu denen jeweils 14 Reaktionsmöglichkeiten vorgegeben werden. In der Standpunkte-Studie wurde nur die Situation mit dem „geschlagenen Kind“ und mit der „drogenabhängigen Frau“ verwendet (Bach et al., 2004). Die Items bilden Operationalisierungen der sieben oben genannten Reaktionselemente, wobei ursprünglich sieben positive und sieben negative Formen konstruiert wurden (z.B. „Ich wäre selbst traurig“ versus „Es würde mir schwer fallen, die Gefühle des Kindes zu teilen“). In der Standpunkte-Studie wurden pro Reaktionselement sechs Antwortmöglichkeiten vorgegeben (von „1 stimmt überhaupt nicht“ bis „6 stimmt genau“). Der Fragebogen umfasst für die Standpunkte-Studie insgesamt 44 Items.

In Ulichs früheren Studien mit Erwachsenen (Ulich & Volland, 1996) hatte sich dieses Erhebungsinstrument bereits als reliables und valides Erhebungsinstrument erwiesen. Für die Studie mit Jugendlichen (Volland & Hölzle 1997) wurde der Fragebogen sprachlich der Alterstufe angepasst und auf seine Reliabilität und Validität hin überprüft. Entsprechend des Cronbach's Alpha Indexes (hier $\alpha=0,88$) kann die Reliabilität als gut bezeichnet werden. In der ursprünglichen Form des Mitgefühl-Reaktionsverfahren ergab sich für die 41 Items eine durchschnittliche Trennschärfe von $r_{it}=0,42$ (Spannweite von $r_{it}=0,23$, $p<0,01$ bis $r_{it}=0,68$, $p<0,01$) (Ulich & Volland 1998).

In der vorliegenden Arbeit spielen die Ergebnisse des Mitgefühl-Reaktionsverfahrens allerdings keine weitere Rolle, da der Zusammenhang zwischen Aggression und Mitgefühl keinen Untersuchungsbereich darstellt.

3.2.2.5 YOUTH SELF-REPORT (YSR)

Der von Achenbach & Edelbrock (1987; Achenbach, 1991) entwickelte Youth Self-Report (YSR) gilt sowohl in Deutschland als auch international als das am häufigsten verwendete klinische Screening, das anhand von 112 Items sowohl internalisierende als auch externalisierende Störungen erfasst. Er ist Teil der „Child Behavior Checklist“, die neben dem YSR einen Fragebogen für Eltern enthält, der aber in der Standpunkte-Studie nicht zum Einsatz kam.

Die Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Check List (1993; vgl. auch Döpfner, Berner & Lehmkuhl, 1994) hat den Youth Self Report unter dem Namen „Fragebogen für Jugend-

liche“ für den deutschsprachigen Raum in Zusammenarbeit mit Thomas Achenbach adaptiert. Zielgruppe des Verfahrens sind Jugendliche zwischen 11 und 18 Jahren. Diese deutsche Version wird auch bei der Standpunkte-Studie verwendet (Bach et al., 2004).

Untersucht werden Erlebens- und Verhaltensauffälligkeiten sowie psychiatrische Symptome auf acht Subskalen:

- Sozialer Rückzug
- Körperliche Beschwerden
- Angst/Depressivität
- Soziale Probleme
- Schizoid/zwanghaft
- Aufmerksamkeitsstörungen
- Delinquentes Verhalten
- Aggressives Verhalten

Aufgabe der Jugendlichen ist es, jedem der 112 Items einen Punktwert von null bis zwei zuzuordnen, wobei „null = nicht zutreffend“ und „zwei = genau oder häufig zutreffend“, bedeutet. Die ersten drei Skalen können dabei zu einem übergeordneten Skalenwert „internalisierende Störungen“ und die Skalen dissoziales und aggressives Verhalten zu einem übergeordneten Skalenwert „externalisierende Störungen“ zusammengefasst werden.

Nach Achenbach (1991) kann die Reliabilität des YSR als gut bezeichnet werden. Für Jugendliche zwischen 11 und 14 Jahren stellte Achenbach eine Reliabilität von .65 für die Problemskalen fest, bei den Jugendlichen zwischen 15 und 18 Jahren erhielt er einen Wert von .85. Die interne Konsistenz der Symptomskalen reichte von $\alpha = .68$ für soziale Probleme über $\alpha = .89$ für internalisierende Störungen bis zu $\alpha = .91$ für externalisierende Störungen. Insgesamt erreicht der YSR für alle acht Skalen zusammen eine Reliabilität von $\alpha = .86$.

Der YSR ist im Gegensatz zu anderen gängigen Tests wie dem ICD-10 oder dem DSM-IV ein dimensionales und kein kategoriales Verfahren.

3.2.2.6 LEVEL OF SERVICE INVENTORY – REVISED (LSI-R)

Für die Erhebung in den Justizvollzugsanstalten wurde ein zusätzlicher Fragebogen verwendet, der bei der Untersuchung in den Schulen nicht zum Einsatz kam. Beim sog. Level of Service Inventory – Revised (LSI-R) von Hollin, Palmer & Clark (2003) wird anhand von 64 Items das Verhältnis zu Mitgefangenen und die Delinquenzneigung der Insassen erhoben und zudem eine Deliktanamnese vorgenommen.

Der LSI-R basiert auf der Theorie des sozialen Lernens und erhebt kriminelle Faktoren sowohl in statischer (z.B. frühe Inhaftierung) als auch dynamischer (z.B. Alkoholprobleme, Arbeit) Hinsicht. Erfasst werden dabei spezifische Gebiete, Risiko- und Bedürfnisfaktoren.

In seinem Ursprung geht der LSI-R auf einen Fragebogen von Andrews (1982) zurück, der unter dem Namen LSI (Level of Service Inventory) als quantitatives Instrument zur Erhebung von Bedürfnis- und Risikofaktoren von delinquenten Zielgruppen eingesetzt wurde. Eine revidierte Version wurde später von Andrews & Bonta (1995) herausgebracht. Der LSI wurde entsprechend seinem Entwicklungsland nur im kanadischen Raum eingesetzt und dort in erster Linie im Bereich der Bewährungshilfe. Erfahrungen mit anderen Rechtssystemen existierten lange Zeit nicht. Schließlich übernahmen Hollin et al. (2003) den Fragebogen und modifizierten und erweiterten ihn in einer eigenen Studie zur Anwendung in englischen Justizvollzugsanstalten. Diese überarbeitete Form wurde für die Standpunkte-Studie ins deutsche übersetzt und somit erstmals im deutschen Sprachraum zum Einsatz gebracht (Bach et al., 2004).

Für die vorliegende Arbeit sind die aus dem LSI-R gewonnenen Daten jedoch nicht relevant.

3.2.2.7 PROBLEMLÖSEFERTIGKEITEN / SOZIAL-KOGNITIVE MABE

Um die Problemlösefertigkeiten und deren Veränderungen beurteilen und auswerten zu können, entwickelten Slaby und Guerra (1988) sieben offene Fragen zu zwei Dilemmageschichten, die insgesamt 14 Items umfassen. Um zu verhindern, dass eine Beantwortung

der Fragen ausschließlich aus der Erinnerung heraus stattfindet, wurden in Prä- und Posttest unterschiedliche Dilemmageschichten verwendet.

Die Jugendlichen sollten jeweils folgende sieben Fragen beantworten:

- a) *Problemdefinition*: „Was ist das Problem?“
- b) *Zielauswahl*: „Wenn du das Problem lösen sollst, was ist das Ziel?“
- c) *Anzahl der Informationen*: „Brauchst du noch mehr Informationen? Wenn ja, welche?“
- d) *Anzahl der Lösungen*: „Wie meinst du, kannst du das Problem lösen?“
- e) *Beste Lösung*: „Was denkst du, ist die beste Lösung?“
- f) *Zweitbeste Lösung*: „Was ist die zweitbeste Lösung?“
- g) *Anzahl der Konsequenzen*: „Was kann alles passieren (bei allen Lösungen)?“

Um diese sozial-kognitiven Maße auswerten zu können, wurde von der Forschungsgruppe um Prof. Ulich ein Kategoriensystem entwickelt, das ebenfalls bei Bach et al. (2004) zu finden ist (vgl. auch nähere Ausführungen in Kap. 3.7.1).

3.2.2.8 OFFENE FRAGEN ZUR DURCHFÜHRUNG DER INTERVENTION

Nach Abschluss des Programms wurden den Teilnehmern drei offene Fragen (Bach et al., 2004) zur Durchführung der Intervention gestellt:

- 1) Was habt ihr persönlich vom Programm / in den Sitzungen gelernt?
- 2) Wenn ihr das Programm noch mal durchführen würdet, was würdet ihr anders machen?
- 3) Wie habt ihr die Leiter erlebt?

Die Antworten wurden von den Jugendlichen zunächst schriftlich niedergelegt und dann anschließend in der Gruppe vorgestellt. Auf diese Weise wurde eine gute Grundlage zur weiteren Verbesserung des Programms und der Durchführung gelegt.

Die drei Fragen wurden nach einem von der Forschungsgruppe entwickelten Kategoriensystem ausgewertet, das bei Bach et al. (2004) dokumentiert ist.

Dieser Fragebogen fand nur im Posttest Verwendung.

3.2.2.9 VERHALTENSEINSCHÄTZUNGEN

Bei diesem Beurteilungsbogen handelt es sich um die einzige Außeneinschätzung der Jugendlichen. Die anderen Daten entstehen ausschließlich über Selbstauskünfte der Jugendlichen.

Bei der Verhaltenseinschätzung wurde jeder Teilnehmer auf einer Fünf-Stufen-Skala (von „nie“ bis „immer“) nach folgenden Kategorien eingeschätzt:

- a) aggressives Verhalten (z.B. „schubst oder schlägt andere Jugendliche“)
- b) impulsives Verhalten (z.B. „denkt nicht nach, bevor er/sie handelt“)
- c) unflexibles Verhalten (z.B. „ist sehr engstirnig bei der Lösung von Problemen“).

Beurteilt wurde das Verhalten der Jugendlichen sowohl von den Interventionsleitern (nach den ersten drei Sitzungen und nach Abschluss des Programms), als auch von unterschiedlichen Auskunftspersonen, denen die Jugendlichen bekannt waren, wie Lehrern, Sozialarbeitern, Gefängnisaufsehern etc. (vor Beginn und nach Beendigung des Programms). Dieser Fragebogen umfasst insgesamt 18 Items.

3.2.2.10 SELBSTBERICHT ÜBER DIE TRAININGSEFFEKTE

Die Teilnehmer der Interventionsgruppen sollten nach Abschluss des Programms folgende Fragen beantworten (Vier-Stufen-Skala: trifft überhaupt nicht zu – ein bisschen zu – ziemlich – trifft stark zu):

1. Die Dinge, die ich in diesem Programm gelernt habe, werden in Zukunft nützlich für mich sein.
2. Ich würde dieses Programm anderen empfehlen.
3. Ich wünschte, ich hätte früher schon an diesem Programm teilgenommen.
4. Seit ich an diesem Programm teilgenommen habe, fühle ich mich eher in der Lage, Probleme zu lösen ohne zu kämpfen.
5. Ich komme besser mit anderen aus, seit ich an dem Programm teilgenommen habe.
6. Was ich in diesem Programm gelernt habe, hilft mir, mich in Zukunft aus Streitereien rauszuhalten.

3.2.2.11 ÜBERSICHT ÜBER DIE VERWENDETEN TESTS UND DEREN EINSATZ

Testbezeichnung	Quelle/ Autoren*	Subskalen / Bereiche	Items
	Bach et al. 2004	<ul style="list-style-type: none"> • Demoskopische Daten • Freundschaftsbeziehungen 	10
Einstellungsfragebogen	Slaby & Guerra (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Einstellungen zu Aggressionen 	53
Aggressions-Delinquenz-Fragebogen (Handlungen)	Slaby & Guerra (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Aggressive Verhaltensweisen • Delinquente Verhaltensweisen 	25
Mitgefühlfragebogen	Ulich & Volland (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Mitgefühl anhand unterschiedlicher Situationen 	44
Youth Self Report (YSR)	Achenbach (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Internalisierende Störungen • Externalisierende Störungen • Acht Subskalen 	112
Level of Significance Revised (LSI-R)	Hollin & Palmer (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Deliktanamnese • Verhältnis zu Mitgefangenen • Delinquenzneigung 	64
Problemlösefertigkeiten	Slaby & Guerra (1988)	<ul style="list-style-type: none"> • Sieben offene Fragen zu zwei Dilemmageschichten 	14
Offene Fragen zur Durchführung der Intervention	Bach et al. 2004	<ul style="list-style-type: none"> • Drei offene Fragen 	3
Verhaltenseinschätzungen (durch Interventionsleiter, Lehrer, Aufsichtspersonal, etc.)	Guerra & Slaby (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Aggressives, impulsives und unflexibles Verhalten 	18
Selbstbericht über Trainingseffekte	Guerra & Slaby (1990)	<ul style="list-style-type: none"> • Sechs Fragen zum Programm 	6

* Bei den Angaben handelt es sich um die Originalquellen, auf denen die Zusammenstellung des Standpunkte-Fragebogens beruht (Bach et al, 2004)

Tabelle 1: Bei der Standpunkte-Studie verwendete Tests, deren Ursprungsquelle und inhaltliche Bereiche

Die überwiegende Mehrheit aller hier dargestellten Verfahren wurde sowohl im Prä- als auch im Posttest verwendet. Nur die demoskopischen Daten und die Freundschaftsbeziehungen wurden ausschließlich im Prätest erhoben. Die offenen Fragen zur Durchführung

der Intervention und der Selbstbericht über die Trainingseffekte wurden hingegen nur im Posttest abgefragt.

Bis auf die Verhaltenseinschätzungen durch Interventionsleiter, Lehrer, Sozialpädagogen oder Gefängnisaufseher wurden die Daten ausschließlich durch Selbstauskünfte der Jugendlichen erhoben. Für die hinreichende Gültigkeit solcher Selbstberichte bei sorgfältiger Wahrung der Anonymität der Befragten gibt es aus der Dunkelfeldforschung einige empirische Belege (z.B. Kreuzer u.a., 1992; 1994; Schneider 1987; Eisenberg, 1995).

Die englischsprachigen Verfahren wurden übersetzt und sind unter Bach et al. 2004 dokumentiert.

Prätest	Posttest
Demoskopische Daten	–
Freundschaftsbeziehungen	–
Einstellungsfragebogen	Einstellungsfragebogen
Aggressions-Delinquenz-Fragebogen (Handlungen)	Aggressions-Delinquenz-Fragebogen (Handlungen)
Mitgefühlfragebogen	Mitgefühlfragebogen
Youth Self Report (YSR)	Youth Self Report (YSR)
Level of Significance Revised (LSI-R)	Level of Significance Revised (LSI-R)
Problemlösefertigkeiten	Problemlösefertigkeiten
–	Offene Fragen zur Durchführung der Intervention
Verhaltenseinschätzungen	Verhaltenseinschätzungen
–	Selbstbericht über die Trainingseffekte

Tabelle 2: Bei der Standpunkte-Studie verwendete Tests aufgeteilt nach Einsatz in Prä- und Posttest

3.3 STUDIENDESIGN UND BESCHREIBUNG DES PROGRAMMS

3.3.1 VORBEREITUNG DER INTERVENTIONSSTUDIE

Bevor mit der Durchführung der Interventionen begonnen werden konnte, gab es eine Reihe von Vorbereitungen zu treffen. So mussten zunächst das Handbuch für die Teilnehmer des Interventionstrainings und das Leitermanual mit Richtlinien für die Gruppenleiter aus dem amerikanischen übersetzt und an deutsche Verhältnisse angepasst werden. Dabei wurde besondere Sorgfalt darauf verwendet, die zahlreichen Beispiele und Dilemma-Geschichten des Programms von den amerikanischen auf deutsche Verhältnisse und Situationen zu übertragen. Um den Spezifika des jeweiligen Klientels gerecht zu werden, wurden zwei unterschiedliche Programm-Versionen für die Schule und das Gefängnis erstellt. Anschließend wurden die Gruppenleiter in der Durchführung des Interventionstrainings von Herrn Dr. Bach³ geschult. Ebenso wie die echten Interventionsgruppen arbeiteten die Gruppenleiter das gesamte 12-Sitzungen-Programm durch. Auf diese Weise konnten während dieser Trainingsphase auch noch Verbesserungen am Programm vorgenommen werden.

Ursprünglich war geplant, vor Beginn der eigentlichen Interventionen eine kleine Pilotstudie mit nicht-aggressiven, unauffälligen Schülern durchzuführen. Aufgrund des hohen Interesses der Haupt- bzw. Berufsschulen bei der Pilotstudie mitzuwirken, wurde der Projektplan dann aber abgeändert und statt der Pilotstudie wurden mehr Schulen an der Hauptuntersuchung beteiligt. Hiermit wurde dem Wunsch der Schulen entsprochen, mehr Schüler von dem Interventionsprogramm profitieren zu lassen.

3.3.2 STICHPROBE

An der Standpunkte-Studie waren insgesamt 407 Jugendliche zwischen 14 und 21 Jahren aus acht Augsburger Haupt- und Berufsschulen und zwei Jugendstrafanstalten beteiligt.

³ Herr Dr. Johannes Bach (Dipl. Psychologe und Dipl. Theologe) ist Mitglied der Forschungsgruppe und besitzt die notwendigen Qualifikationen und Erfahrungen im Training sozial-kognitiver Kompetenzen

Die Interventionen wurden in zwei aufeinanderfolgenden Durchläufen durchgeführt, getrennt nach Schulen und Justizvollzugsanstalten. Vor Beginn der Interventionen fanden jeweils umfangreiche Prätests anhand des oben beschriebenen Fragebogens (Bach et al., 2004) statt, um auf der Grundlage der dort ermittelten Aggressionswerte die Jugendlichen in unterschiedliche Gruppen mit jeweils sechs bis acht Personen einteilen zu können. In den Schulen wurden nach dem unter 3.2.1 geschilderten Verfahren schließlich jeweils vier Interventionsgruppen mit hoch- und niedrigaggressiven Jugendlichen gebildet, in den Justizvollzugsanstalten wurden zwei Gruppen mit straffälligen Jungen und eine Gruppe mit straffälligen weiblichen Jugendlichen zusammengestellt. Außerdem wurde zeitgleich mit den Interventionen in den Justizvollzugsanstalten noch eine Kleinstgruppe mit nur drei Personen an einer Berufsschule gestartet. Insgesamt absolvierten so 77 Jugendliche das Interventionstraining, davon kamen 55 aus den Haupt- und Berufsschulen und 22 aus den Jugendstrafanstalten. Zählt man die Jugendlichen aus den Kontrollgruppen (59 Schüler, 50 Straffällige) noch mit dazu, so nahmen insgesamt 186 Jugendliche an der Studie mit Prä- und Posttest teil.

Der erste Interventionsdurchlauf fand schließlich von Oktober 2003 bis Februar 2004 an den Haupt- und Berufsschulen statt, der zweite Durchlauf an den Justizvollzugsanstalten folgte von Februar 2004 bis Juni 2004. Gleichzeitig startete auch noch eine neue Interventionsgruppe an der Berufsschule Aichach, die auch bereits im ersten Durchlauf mit zwei Gruppen am Programm teilgenommen hatte. Diese neue Gruppe bestand wie oben erwähnt aus nur drei Teilnehmern und sollte erste Anhaltspunkte liefern, wie das Programm unter solchen Bedingungen durchführbar ist und welche Änderungen eventuell für die Bedürfnisse von Klein- und Kleinstgruppen vorgenommen werden müssen. Die Intervention in dieser Konstellation (zwei Leiter, drei Teilnehmer) hat zwar rein explorativen Charakter, zeigte aber dennoch interessante Ansatzpunkte, die in weiteren Forschungen näher untersucht werden könnten (vgl. Kapitel 3.8).

Die folgenden Übersichten geben Aufschluss über die insgesamt am Programm beteiligten Institutionen, die genaue Anzahl der Jugendlichen und ihre Verteilung in Bezug auf die Institutionen, die Gruppenzugehörigkeit und das Geschlecht.

Institution	Anzahl Prätest männlich	Anzahl Prätest weiblich
Hauptschule Rotes Tor	25	15
Hauptschule Firnhaberau	19	14
Hauptschule Königsbrunn	40	22
Berufsschule Aichach	23	1
Berufsschule Friedberg	1	14
Hauptschule Centerville	14	19
Berufsschule Neusäß	14	5
Berufsschule Predigerberg	2	35
Berufsschule Aichach (2. Durchlauf)	13	1
JVA Neuburg-Herrenwörth	108	
JVA Aichach		22
Insgesamt	259	148
Gesamtzahl Prätest:	407	

Tabelle 3: An der Standpunkte-Studie beteiligte Institutionen (Prätest) getrennt nach Geschlecht

PRÄTEST	
Stichprobe gesamt (Schule + JVA):	407
männlich:	259
weiblich:	48
Stichprobe Schule gesamt (HS + BS):	277
Männlich:	151
weiblich:	126
Hauptschüler:	169
männlich:	98
weiblich:	71
Berufsschüler:	108
männlich:	53
weiblich:	55
Stichprobe JVA gesamt (Jungen + Mädchen):	130
männlich:	108
weiblich:	22

POSTTEST	
(Interventions- und Kontrollgruppen)	
Stichprobe gesamt (Schule + JVA):	186
Interventionsgruppe gesamt (Schule + JVA):.....	77
Kontrollgruppe gesamt (Schule + JVA):.....	109
Schule gesamt (HS + BS):	114
männlich:	67
weiblich:	47
Interventionsgruppe Schule gesamt (HS + BS):	55
männlich:	41
weiblich:	14
hochaggressiv:	30
niedrigaggressiv:	25
Kontrollgruppe Schule gesamt (HS + BS):	59
männlich:	33
weiblich:	26
JVA gesamt (Jungen + Mädchen):	72
männlich:	72
weiblich:	0
Interventionsgruppe JVA gesamt (Jungen + Mädchen):	22
männlich:	14
weiblich:	8
Kontrollgruppe JVA gesamt (Jungen + Mädchen):	50
männlich:	50
weiblich:	0

3.3.3 DURCHFÜHRUNG DER INTERVENTION – DAS STANDPUNKTE-PROGRAMM

Das Standpunkte-Programm umfasst insgesamt 12 wöchentliche Sitzungen von jeweils 90 Minuten, denen ein Acht-Stufen-Plan zugrunde liegt. Im Laufe des Interventionstrainings lernen die Jugendlichen diese acht Stufen zum erfolgreichen Problemlösen Schritt für Schritt kennen. Ziel ist es, am Ende des Programms mit Hilfe dieses Ablaufplans soziale Situationen besser und ohne Gewalt zu bewältigen. Die Schritte im einzelnen lauten:

- 1. Ist da ein Problem?**
- 2. Stopp und denke nach!**
- 3. Warum ist da ein Konflikt?**
- 4. Was möchte ich?**
- 5. Was sind Lösungsmöglichkeiten?**
- 6. Was sind mögliche Konsequenzen?**
- 7. Wähle eine Möglichkeit und führe sie aus!**
- 8. Bewerte die Ergebnisse!**

Das Programm besteht aus insgesamt zehn Übungen, die über die 12 Sitzungsstunden verteilt sind und die acht Problemlösestufen nacheinander vermitteln.

Durch Fragen zu hypothetischen sozialen Problemsituationen werden die Jugendlichen während des gesamten Programms dazu angeregt, ihre Überzeugungen und Einstellungen zu überprüfen und zu überdenken. Da ein wichtiger Fokus des Standpunkte-Trainings darauf liegt, den Jugendlichen praktische Fähigkeiten zum Lösen alltäglicher Probleme beizubringen, haben die Teilnehmer zusätzlich die Möglichkeit, durch die Schilderung und Diskussion eigener erlebter schwieriger Situationen die Problemlösestrategien einzuüben und anhand von Rollenspielen die neu erlernten Fertigkeiten zu erproben und zu festigen.

In der ersten Übung stehen in erster Linie das gegenseitige Kennenlernen von Teilnehmern und Leitern und die Darstellung der allgemeinen Ziele und der Philosophie des Standpunkte-Programms im Vordergrund. Es ist für den Erfolg des Trainings von sehr hoher Bedeutung, in der Gruppe ein Vertrauensverhältnis und positives Klima zu schaffen. Dazu wird u.a. ein „Vertrag“ abgeschlossen, in dem sich sowohl die Jugendlichen als auch die Leiter dazu verpflichten, eine Reihe von selbst aufgestellten Regeln zu beachten. Zu diesen Gruppenregeln gehören z.B. den anderen zuzuhören und sie nicht zu unterbrechen, sich mit Respekt zu begegnen und offen und ehrlich zu sein. Besonders wichtig für das Vertrauen innerhalb der Gruppe ist die Vereinbarung, keine Inhalte aus der Gruppe nach außen zu tragen. Dies gilt auch für die Gruppenleiter. So ist gewährleistet, dass die Jugendlichen sicher sein können, alles, was sie beschäftigt erzählen zu können ohne mit Konsequenzen rechnen zu müssen. Inhaltlich werden die Jugendlichen auf die Themen des Standpunkte-Programms eingestimmt, indem erarbeitet wird, dass jeder Mensch Probleme hat und dass dies etwas ganz normales im Leben ist. Nun gibt es aber verschiedene Wege, mit diesen

Problemen umzugehen und sie zu meistern. Mit dem Standpunkte-Training erhalten die Jugendlichen bessere Strategien und Möglichkeiten für zukünftige Konfliktbewältigungen. Am Schluss dieser ersten Stunde werden die acht Stufen zum erfolgreichen Problemlösen vorgestellt und auf einem Plakat festgehalten. Dieses Plakat wird dann bei jeder der folgenden Sitzungen an der Wand aufgehängt, sodass die Jugendlichen sich immer orientieren können, auf welcher Stufe des Problemlöseplans sie bereits stehen.

In der zweiten Übung lernen die Jugendlichen dann die erste Problemlösestufe kennen. Es wird diskutiert, wie man ein soziales Problem erkennt und wann es beginnt. Dazu werden Fähigkeiten bei der Identifizierung eines Problems trainiert wie z.B. das Erkennen belastender Lebensereignisse und den daraus resultierenden Problemen, das Identifizieren von Gefühlen und Gedanken, die darauf hinweisen können, dass ein Problem vorliegt und schließlich das frühzeitige Erkennen eines Problems bereits im Anfangsstadium und nicht erst dann, wenn es zu einem sehr großen Problem geworden ist.

Das Hauptziel der dritten Übung ist die Vermittlung des zweiten Problemlöseschrittes: Stopp und denke nach! Hier sollen die Jugendlichen erkennen, wie wichtig es ist, zuerst nachzudenken, bevor sie in einer Situation impulsiv und unüberlegt handeln. Dazu lernen die Jugendlichen Techniken zur Impulskontrolle die z.B. das Identifizieren physiologischer Hinweisreize für impulsives Verhalten und die Unterscheidung zwischen heißen und kühlen Gedanken beinhalten. Hier wird besonders die Methoden der verbalen Selbstkontrolle eingesetzt.

In der vierten und fünften Übung wird die dritte Problemlösestufe eingeübt: Warum gibt es ein Problem? Die zentralen Lerninhalte für die Jugendlichen bestehen darin, zu erkennen, dass fehlende Informationen zu einer Situation und bestehende Vorurteile häufig die Ursachen von Problemen sind. Daher ist es wichtig, so viele Informationen wie möglich einzuholen, die eigenen Überzeugungen zu überdenken und sich frei von Vorurteilen in soziale Situationen zu begeben. Ein weiterer ganz zentraler Inhalt dieser Problemlösestufe ist das Training der Fähigkeit zur Übernahme der Sichtweise der anderen. Die Jugendlichen lernen, dass eine Situation von jedem Menschen anders wahrgenommen wird und jeder seine eigene Sicht der Dinge hat. Diese unterschiedlichen Perspektiven sind oft Grundlage sozialer Konflikte. Mit Übungen zur Perspektivenübernahme wird den Jugendlichen so verdeutlicht, warum es zu Konflikten kommen kann und wie wichtig es für eine erfolgreiche Problemlösung ist, diese unterschiedlichen Sichtweisen anzuerkennen und auch die Perspektive der anderen nachvollziehen zu können.

In Übung sechs werden alle bisher erlernten Problemlöseschritte wiederholt und an praktischen Situationen nochmals verdeutlicht und eingeübt.

Die siebte Übung befasst sich schließlich mit dem vierten Schritt der Problemlösung. Die Jugendlichen sollen lernen, sich ihrer Ziele bewusst zu werden und diese konkret in Worte zu fassen. Hierbei wird zwischen unterschiedlichen Zielarten wie kurz- oder langfristigen Zielen unterschieden. Die Jugendlichen sollen erkennen, dass es zur wirksamen Lösung von Problemen wichtig ist, zu wissen, was man überhaupt erreichen will.

In Übung acht lernen die Jugendlichen mit dem fünften Problemlöseschritt das Generieren von unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten für ein Problem und die Auswahl der ihnen am besten erscheinenden Lösung. Damit schließt diese Übung direkt an die vorherige an: Die Jugendlichen sollen erkennen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Wahl eines bestimmten Ziels und dem Entwickeln verschiedener Lösungen zur Zielerreichung gibt. Außerdem ist es bei der Suche und Auswahl einer geeigneten Lösung sehr wichtig, auch die Positionen und Gefühle der anderen Beteiligten mit zu berücksichtigen. Die Jugendlichen lernen unterschiedliche Arten von Lösungen kennen und sollen nachvollziehen, dass selbstsichere Lösungen wirksamer und besser sind als passive oder aggressive Lösungen. Am Ende der Übung werden die Jugendlichen aufgefordert, ihre Einstellungen zu Aggression zu überprüfen. Es wird verdeutlicht, dass scheinbare Legitimität von aggressiven Handlungen oftmals auf falschen Überzeugungen beruht. Durch eine Analyse und Infragestellung der bisherigen Einstellungen und Überzeugungen soll eine Einstellungsänderung erreicht werden und antisoziale, aggressive Einstellungen durch prosoziale und rationalere ersetzt werden.

Übung neun beinhaltet den sechsten Schritt der Problemlösung. Es werden die möglichen Konsequenzen der unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten in einer sozialen Situation reflektiert und diskutiert. Die Jugendlichen sollen ihre gewählten Lösungen und Handlungen betrachten und zwischen den Vor- und Nachteilen der einzelnen Lösungen unterscheiden. Wichtig dabei ist, dass sich die Jugendlichen bewusst machen, dass manche Lösungen mehr Nachteile verursachen als andere und daher schlechtere Lösungen sind. Dabei soll auch immer die Sichtweise der anderen berücksichtigt werden. Die Teilnehmer werden aufgefordert, auch die Perspektive des Opfers einzunehmen und über sämtliche Auswirkungen der ausgewählten Handlungen für das Opfer nachzudenken. Hierbei soll wie in Übung acht eine Einstellungsveränderung bewirkt werden. Die Jugendlichen sollen erkennen, dass sich Täter bei aggressiven Handlungen oft selbst durch ihr verzerrtes Denken über die Konsequenzen ihres Verhaltens täuschen und der Meinung sind, dass der von ihnen

wahrgenommene „Nutzen“ rechtfertigt, was sie tun. Durch Übungen zum Perspektivenwechsel werden die Jugendlichen angehalten, dieses falsche Denken zu erkennen und die Folgen aggressiven Handelns objektiver wahrzunehmen und einzuschätzen.

Die zehnte und letzte Übung vermittelt die beiden abschließenden Schritte zur Problemlösung: Die Auswahl einer Lösung und die Bewertung der Ergebnisse. Unter Berücksichtigung von allem im Standpunkte-Training Erlernten sollen die Jugendlichen nun lernen, Entscheidungen zu treffen und diese Wahl und deren Ergebnisse dann zu bewerten. Außerdem bietet die letzte Stunde einen Abschluss des Interventionsprogramms und eine individuelle Reflexion aller Beteiligten zu den vergangenen 12 Wochen.

3.4 DAS MODELL DER SOZIALEN INFORMATIONSVERARBEITUNG VON CRICK & DODGE ALS GRUNDLAGE DES STANDPUNKTE-PROGRAMMS: DER ZUSAMMENHANG ZWISCHEN THEORIE UND PRAXIS

Nachdem im letzten Kapitel ausführlich die acht Stufen zum erfolgreichen Problemlösen des Standpunkte-Programms vorgestellt wurden, soll im Folgenden nun eine Verbindung zu den theoretischen Grundlagen des Interventionstrainings geknüpft werden. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits ausführlich erläutert wurde, basiert das Interventionsprogramm zur Verminderung von Aggression bei Jugendlichen, das von Guerra & Slaby (1990) entwickelt wurde und als direktes Vorbild der Standpunkte-Studie fungierte, in seiner Wirksamkeit auf dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung, das 1986 von Dodge beschrieben und von Crick & Dodge (1994) weiterentwickelt wurde (vgl. Kapitel 2.2).

In diesem Kapitel soll nun der Zusammenhang der Verbesserung der Verarbeitung sozialer Informationen mit den einzelnen Schritten des Interventionsprogramms in Verbindung gebracht werden. Welchen Stufen und Inhalten des Programms entsprechen die Schritte des Modells der sozialen Informationsverarbeitung? Auf welche Prozesse können Verbesserungen im sozialen Verhalten und Verminderung von Aggression durch das Interventionstraining zurückgeführt werden?

Wenn man nun einen Blick auf die acht Schritte des Interventionstrainings wirft, wird schnell deutlich, dass Slaby & Guerra ihr Programm sehr analog zum Modell von Crick & Dodge aufgebaut haben (vgl. Tab. 4 am Ende des Kapitels).

Die erste Stufe des Programms („Ist da ein Problem?“) basiert auf dem ersten Schritt „Enkodierung von Reizen“ des Informationsverarbeitungsmodells. Laut Crick & Dodge wird eine bestimmte soziale Situation immer nur selektiv wahrgenommen. Die Auswahl dessen, was wahrgenommen wird, wird zum einen bestimmt durch die bisherigen Erfahrungen der Person mit ähnlichen Situationen, also seinem sozialen Wissen und die darin verankerten Schemata, Skripte und Heuristiken, und zum anderen durch die Art und Stärke der Reize. Das Interventionsprogramm versucht nun genau da anzusetzen. Der Jugendliche soll sich

der Situation bewusst werden und versuchen, die Lage möglichst objektiv zu betrachten. Was für ein Problem liegt vor? Gibt es überhaupt ein Problem? Wo fängt das Problem an bzw. wann hat es begonnen? Außerdem lernen die Jugendlichen, Hinweisreize zu identifizieren, die auf ein Problem hindeuten könnten. Dazu gehören Gefühle und Gedanken sowie körperliche Reaktionen.

Der zweite Schritt des Trainingsprogramms („Stopp und denke nach!“) kann als Zwischenschritt zwischen den Vorgängen der Reizenkodierung und der Reizinterpretation von Crick & Dodge gesehen werden. Das Lernziel bei dieser Stufe ist, nicht sofort auf eine Situation zu reagieren und sich von den ersten emotionalen Reizen überfluten zu lassen, sondern zunächst einmal innezuhalten und einen kühlen Kopf zu bewahren. Hierzu werden auch kognitive und behaviorale Techniken geübt. Im Rollenspiel soll trainiert werden, ruhig zu bleiben und nicht impulsiv zu reagieren. Diese Impulskontrolle stellt einen wichtigen Schritt dar, um aggressives Verhalten von Anfang an zu verhindern.

Bei der dritten Stufe des Interventionstrainings („Warum ist da ein Konflikt?“) greifen Guerra & Slaby auf die Erkenntnisse von Crick & Dodges zweitem Prozessschritt zurück. Hier geht es um die Interpretation der Reize und der sozialen Situation. In dieser Phase der Informationsverarbeitung werden durch die Aktivierung von sozialem Wissen Attributions- und Bewertungsprozesse in Gang gesetzt, die sehr schnell zu einem Handlungsimpuls führen können.

Ziel des Interventionstrainings ist es daher, eine vorschnelle und möglicherweise aggressive Reaktion zu verhindern, indem die Jugendlichen erkennen, dass es für eine Situation meistens mehrere Deutungsmöglichkeiten und Hintergründe geben kann. Fast immer fehlen wichtige Informationen, um eine Situation spontan richtig einschätzen zu können. Somit ist auch keine Grundlage für eine angemessene Reaktion vorhanden. Die Jugendlichen lernen daher, sich die nötigen Informationen zu beschaffen und erst dann die Lage zu bewerten. Außerdem sollen in diesem Lernschritt eigene bestehende Einstellungen und Überzeugungen überprüft und diskutiert werden. Damit soll die Erkenntnis erreicht werden, dass Vorurteile oftmals Ursache von Konflikten sind und dass die eigene Sichtweise nicht immer die einzig mögliche und richtige ist. Besonderer Wert wird bei diesem Schritt auch auf die Verbesserung der Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme gelegt. Nicht ohne Grund heißt das Programm „Viewpoints“ bzw. „Standpunkte“.

Die nächste Stufe („Was möchte ich?“) entspricht dem dritten Informationsverarbeitungsschritt. Aufgrund der Wahrnehmung und Bewertung der Situation kommt es nun zur Entwicklung von Zielvorstellungen. Die Jugendlichen sollen sich darüber klar werden, was sie in der Situation erreichen wollen. Dabei lernen sie auch, dass es unterschiedliche Arten von Zielen gibt (z.B. kurzfristige oder langfristige Ziele, grundlegende oder Handlungsziele etc.). Insgesamt sollen die Jugendlichen zu einer bewussten Reflexion ihrer Wünsche und Zielvorstellungen angeregt werden.

Direkt aus diesen Überlegungen kommt es schließlich zum 4. Schritt der Informationsverarbeitung: Der Handlungsaktivierung und –konstruktion. Dabei wird im vorhandenen sozialen Wissen nach geeigneten Reaktionsmöglichkeiten gesucht, um die zuvor entwickelten Zielvorstellungen zu verwirklichen. Ist die Situation aber unbekannt und liegen daher keine bereits erprobten Verhaltensmuster vor, müssen nun neue Reaktionsmöglichkeiten generiert werden. Diesem Schritt bei Crick & Dodge entspricht die 5. Stufe des Interventionsprogramms („Überlege dir Lösungen“). Die Jugendlichen werden angeregt, unterschiedliche Lösungen für das Problem zu finden und sie lernen, einen Zusammenhang zwischen dem Wunsch nach einem bestimmten Ziel und dem Generieren verschiedener Lösungen zur Verwirklichung dieses Ziels herzustellen. Außerdem erfahren die Jugendlichen, dass es unterschiedliche Arten von Lösungen gibt und dass selbstsichere Lösungen wirksamer und friedfertiger sind als aggressive oder passive Lösungsmöglichkeiten.

In der nächsten Stufe sollen sich die Jugendlichen mit den Konsequenzen der von ihnen bevorzugten Reaktionsmöglichkeiten auseinandersetzen. Dazu werden die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Lösungen analysiert und gegeneinander abgewogen. Besonders Augemerkt wird dabei auf die Auswirkungen der Lösungen auf die anderen Personen gerichtet. Dadurch soll den Jugendlichen bewusst werden, welche umfassenden Konsequenzen aggressive Handlungen in Bezug auf die Opfer haben. So ist es auch ein Ziel dieser Stufe, dass die Jugendlichen ihre eigenen Einstellungen reflektieren und überdenken und dadurch erkennen, dass aggressive Reaktionsmöglichkeiten immer schlechte Lösungen sind und sowohl für Täter (trotz auf den ersten Blick scheinbarem Nutzen) und Opfer weitreichende negative Konsequenzen haben.

Diese Stufe entspricht dem 5. Schritt des Informationsverarbeitungsmodells („Handlungsentscheidung“). Nach Crick & Dodge wird hierbei immer die Handlungsmöglichkeit ge-

wählt, die am positivsten bewertet wird, den meisten Nutzen bringt und die effektivste Problemlösung darstellt. Dies ist natürlich abhängig von den Einstellungen und Überzeugungen einer Person, dem verfügbaren sozialen Wissen und dem allgemeinen Erfahrungshintergrund. Daher ist es für die Wahl einer nicht-aggressiven Lösung so wichtig, das soziale Wissen zu erweitern, aggressive Einstellungen zu verändern und somit die Bevorzugung gewaltfreier Lösungen fest in den Schemata, Skripten und Heuristiken einer Person zu verankern.

Als letzten Schritt der Informationsverarbeitung kommt es schließlich zur Ausführung der bevorzugten Handlung. Dies entspricht Stufe 7 des Interventionsprogramms („Wähle eine Möglichkeit und führe sie aus“. Die Jugendlichen sollen lernen, aufgrund der vorangegangenen Schritte eine Lösung auszuwählen und diese schließlich in der 8. und letzten Stufe des Programms zu bewerten („Bewerte die Ergebnisse“). Durch den damit verbundenen Reflexionsprozess wird dann wiederum bewirkt, dass die Jugendlichen die Vorteile gewaltfreier Lösungen erkennen und nun auch durch eigene Erfahrungen immer stärker in ihre Einstellungen und Handlungen integrieren.

Es wird also deutlich, dass das Modell der sozialen Informationsverarbeitung wirklich als direkte Grundlage des Interventionstrainings fungiert. Es kann demnach die Schlussfolgerung gezogen werden, dass eine Verminderung von aggressiven Verhaltensweisen bei den Jugendlichen direkt mit einer Verbesserung der Fähigkeiten zur korrekten Verarbeitung von sozialen Informationen zusammenhängt.

Die Untersuchung der Hypothesen im Folgenden Kapitel wird versuchen, diesen Zusammenhang zu untermauern.

Überblick:

Stufen des Interventionsprogramms	Schritte des Informationsverarbeitungsprozesses
1. Stufe: Ist da ein Problem?	1. Schritt: Enkodierung von Reizen
2. Stufe: Stopp und denke nach!	
3. Stufe: Warum ist da ein Konflikt?	2. Schritt: Reizinterpretation
4. Stufe: Was möchte ich?	3. Schritt: Entwicklung von Zielvorstellungen
5. Stufe: Überlege dir Lösungen!	4. Schritt: Handlungsaktivierung und -konstruktion
6. Stufe: Beachte die Konsequenzen!	5. Schritt: Handlungsentscheidung
7. Stufe: Wähle, was zu tun ist und tu es!	6. Schritt: Handlungsdurchführung
8. Stufe: Bewerte die Ergebnisse	

Tabelle 4: Gegenüberstellung der Stufen des Standpunkte-Interventionsprogramms und der Schritte des Informationsverarbeitungsprozesses in sozialen Situationen

3.5 HYPOTHESEN ZUR STANDPUNKTE-INTERVENTIONS-STUDIE

Durch den sehr umfangreichen Fragebogen, der in der Standpunkte-Studie zum Einsatz kam (Bach et al., 2004), gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Analyse des Programms.

Ich habe mich für meine Hypothesenuntersuchungen entschieden, zwei Bereiche sehr ausführlich zu erforschen, anstatt viele verschiedene Variablen nur oberflächlich zu betrachten.

So wird als erster großer Bereich untersucht, ob und in welchem Maße Aggression durch das Standpunkte-Programm vermindert werden kann. Diese für die Standpunkte-Studie zentrale Fragestellung wird in fünf Hypothesen, die sich alle auf den Prä-Posttest-Vergleich beziehen, analysiert. In einem zweiten Bereich wird der Frage nachgegangen, ob es einen Zusammenhang zwischen Aggression und anderen Verhaltensauffälligkeiten gibt. Dieser Zusammenhang könnte eventuell für die Bestätigung oder Widerlegung der dem Standpunkte-Programm zugrunde liegenden Theorie der defizitären und fehlerhaften sozialen Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (1994) relevant sein. Auf diese Thematik wird im Diskussionsteil später noch ausführlich eingegangen. In diesem zweiten Bereich werden zunächst zwei Hypothesen zum Prätest untersucht, die Hypothesen drei bis fünf beziehen sich dann auf den Prä-Posttest-Vergleich.

Wenn in den Hypothesen nicht ausdrücklich nur auf eine bestimmte Institution oder Gruppe Bezug genommen wird, werden die Ergebnisse jeweils für die Gesamtstichprobe, die Schule und die Justizvollzugsanstalt getrennt berechnet.

3.5.1 KANN DURCH DAS INTERVENTIONSPROGRAMM AGGRESSION VERMINDERT WERDEN?

Hypothese 1:

Durch das Interventionsprogramm wird Aggression vermindert.

Operationalisierung:

Die Aggressionswerte nehmen bei den Jugendlichen der Interventionsgruppen im Gegensatz zu denen der Kontrollgruppen im Prä-Posttest-Vergleich signifikant ab.

Hypothese 2:

Hochaggressive Schüler profitieren mehr von dem Programm als niedrigaggressive Schüler.

Operationalisierung:

Hochaggressive Schüler (IG 4) zeigen nach dem Interventionstraining eine höhere Abnahme in ihren Aggressionswerten als niedrigaggressive Schüler (IG 1) im Prä-Posttest-Vergleich.

Hypothese 3:

Niedrigaggressive Schüler profitieren von dem Interventionsprogramm.

Operationalisierung:

Niedrig aggressive Schüler, die am Programm teilgenommen haben (IG 1), haben im Prä-Posttest-Vergleich geringere Aggressionswerte als die Niedrigaggressiven der Kontrollgruppe (KG 1).

Hypothese 4:

Jugendliche Straftäter profitieren mehr von dem Programm als nichtstraffällige Jugendliche aus der Schule.

Operationalisierung:

Jugendliche Straftäter zeigen im Prä-Posttest-Vergleich nach der Teilnahme am Interventionstraining eine höhere Abnahme in ihren Aggressionswerten als nicht straffällige Schüler, die am Interventionsprogramm teilgenommen haben.

Hypothese 5:

Die Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalten und Schulen unterscheiden sich nicht in der Veränderung ihrer Aggressionswerte.

Operationalisierung:

Es gibt keine Unterschiede zwischen der Veränderung der Aggressionswerte der Kontrollgruppe der Justizvollzugsanstalten und der Kontrollgruppe der Schulen im Prä-Posttest-Vergleich.

3.5.2 GIBT ES EINEN ZUSAMMENHANG ZWISCHEN AGGRESSION UND ANDEREN VERHALTENSAUFFÄLLIGKEITEN?

Hypothese 1:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen hohen Werten für externalisierende Störungen und hohen Aggressionswerten. Jugendliche mit Anzeichen für eine externalisierende Störung haben höhere Aggressionswerte.

Operationalisierung:

Es besteht im Prätest eine hohe positive Korrelation zwischen hohen Werten für externalisierende Störungen im Youth Self Report und hohen Aggressionswerten.

Hypothese 2:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen hohen Werten für soziale Probleme, Aufmerksamkeitsprobleme und schizoid/zwanghafte Störungen und hohen Aggressionswerten. Jugendliche mit sozialem Problemen, Aufmerksamkeitsproblemen und schizoid/zwanghaften Störungen haben hohe Aggressionswerte.

Operationalisierung:

Es besteht im Prätest eine hohe positive Korrelation zwischen hohen Werten für soziale Probleme, Aufmerksamkeitsprobleme und schizoid/zwanghafte Störungen im Youth Self Report und hohen Aggressionswerten.

Hypothese 3:

Durch das Interventionsprogramm werden externalisierende Störungen vermindert.

Operationalisierung:

Bei Jugendlichen, die am Interventionsprogramm teilgenommen haben, zeigt sich im Prä-Posttest-Vergleich eine signifikante Verminderung der Werte für externalisierende Störungen im Youth Self Report, während dies bei den Teilnehmern der Kontrollgruppen nicht der Fall ist.

Hypothese 4:

Zwischen der Abnahme der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest und der Abnahme der Werte für externalisierende Störungen von Prä- zu Posttest besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang.

Operationalisierung:

Im Prä-/Post-Test-Vergleich zeigt sich bei signifikanter Abnahme der Aggressionswerte auch eine signifikante Abnahme der Werte im Youth Self Report, die auf eine externalisierende Störung hinweisen.

Hypothese 5:

Durch das Interventionsprogramm werden soziale Probleme, Aufmerksamkeitsprobleme und schizoid/zwanghafte Störungen vermindert.

Operationalisierung:

Bei Jugendlichen, die am Interventionsprogramm teilgenommen haben, zeigt sich im Prä-Posttest-Vergleich eine signifikante Verminderung der Werte für soziale Probleme, Aufmerksamkeitsprobleme und schizoid/zwanghafte Störungen im Youth Self Report, während dies bei den Teilnehmern der Kontrollgruppen nicht der Fall ist.

3.6 ERGEBNISSE DER HYPOTHESEN

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Hypothesen zur Standpunkte-Studie im Detail vorgestellt. Die Daten wurden mit Hilfe des Statistik-Programms SPSS berechnet. Zum Einsatz kamen dabei T-Tests für unabhängige Stichproben und Pearson-Korrelationen.

Zum besseren Verständnis werden an dieser Stelle die in den Tabellen verwendeten Abkürzungen und Begriffe kurz erläutert (vgl. auch die *Übersicht der Abkürzungen* im Anhang). Die jeweilige untersuchte Anzahl der Jugendlichen, also die Gruppengröße, wird mit dem Kürzel „N“ beschrieben. Die Veränderung von Prä- zu Posttest der untersuchten Werte wird durch den Mittelwert „M“ dargestellt. Der Mittelwert ergibt sich also aus der Differenz des Mittelwerts aus dem Prätest und dem des Posttests. Ein negativer Wert bedeutet eine Verminderung der gemessenen Variable, ein positiver Wert beschreibt dementsprechend einen Anstieg. Die Standardabweichung „SD“ oder „s“ ist ein Maß für die Streuung um den Mittelwert und gibt die Differenz zwischen den einzelnen Werten und ihrem gemeinsamen Mittelwert an.

Mit einem T-Test für unabhängige Stichproben werden Mittelwertsunterschiede zwischen zwei Gruppen auf ihre Signifikanz hin geprüft. Dazu wird der sog. „T-Wert“ ermittelt, der Aufschluss über das Signifikanzniveau gibt. Das Ergebnis des Signifikanztests ist in den Tabellen unter dem Kürzel „p“ zu finden. Ein Ergebnis gilt bei einem Signifikanzniveau von $p < 0,01$ bzw. 1% als hochsignifikant, bei $p < 0,05$ bzw. 5% als signifikant. Ein Trend ist zu erkennen, wenn $p < 0,10$ bzw. 10 % ist. Signifikante Ergebnisse sind in den Tabellen **fett markiert** dargestellt.

3.6.1 ERGEBNISSE ZUR VERMINDERUNG VON AGGRESSION

In diesem ersten und für das Standpunkte-Programm zentralen Hypothesen-Bereich geht es um die Veränderungen der Aggressionswerte, die durch das Interventionsprogramm zustande gekommen sind. Demzufolge beziehen sich die Hypothesen alle auf den Prä-Posttest-Vergleich. Die Ergebnisse werden für jede Hypothese getrennt für die Gesamtstichprobe, die Justizvollzugsanstalten und die Schulen dargestellt, es sei denn eine Hypothese bezieht sich auf spezielle Gruppen, deren Veränderung miteinander verglichen werden soll.

Die Berechnungen beziehen sich in erster Linie auf den Gesamt-Aggressionswert, wie in Kapitel 3.2.2 dargestellt. Dieser Gesamt-Wert ist ausschlaggebend dafür, ob eine Hypothese als signifikant oder nicht signifikant gilt. Um einen besseren Einblick in die jeweiligen Veränderungen zu erhalten, werden aber die Ergebnisse aus den 6 Unterbereiche, die zusammen den Gesamt-Aggressionswert bilden, auch noch einzeln in den Tabellen aufgeführt und jeweils kurz erläutert.

Hypothese 1:

Durch das Interventionsprogramm wird Aggression vermindert.

Operationalisierung:

Die Aggressionswerte nehmen bei den Jugendlichen der Interventionsgruppen im Gegensatz zu denen der Kontrollgruppen im Prä-Posttest-Vergleich signifikant ab.

Ergebnisse für die Gesamtstichprobe:

Betrachtet man die Veränderung der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest für die gesamte Stichprobe aus den Schulen und Justizvollzugsanstalten zusammen, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 5): Die Jugendlichen aus den Interventionsgruppen zeigen einen deutlich stärkeren Rückgang in ihren Aggressionswerten (-17,28) gegenüber den Jugendlichen der Kontrollgruppen (-3,00), wobei aber auch hier die Werte leicht gesunken sind. Ein T-Test ergab, dass das Ergebnis mit $T = 2,96$; $p < 0,01$ hochsignifikant ist und somit die Hypothese bestätigt werden kann. Durch das Interventionsprogramm wurde Aggression bei der Gesamtstichprobe vermindert.

Betrachtet man die sechs einzelnen Subskalen für Aggression getrennt, so zeigt sich zwar durchgängig für alle Bereiche eine etwas stärkere Verminderung der Werte bei den Interventionsgruppen im Gegensatz zu den Kontrollgruppen, die Ergebnisse sind jedoch nur bei *Einstellung zur Aggression* ($T = 2,60$; $p = 0,01$) und *Situationsbezogene Aggression* ($T = 3,91$; $p < 0,01$) hochsignifikant.

	Gruppe	N	Mittelwert	SD	T-Wert	p
DIFFAGGR Aggressionswert gesamt	KG	109	-3,00	28,80	2,96	0,00
	IG	77	-17,28	36,99		
DIFFAGG1 Aggression gegen andere Personen	KG	108	-0,11	0,68	1,37	0,17
	IG	77	-0,29	1,08		
DIFFAGG2 Einstellung zur Aggression	KG	109	-0,06	0,41	2,60	0,01
	IG	77	-0,23	0,43		
DIFFAGG3 Aggressives Handeln	KG	109	-0,03	0,42	1,25	0,21
	IG	77	-0,12	0,55		
DIFFAGG4 Aggression und Einstellung zum Opfer	KG	107	-0,12	0,69	0,40	0,69
	IG	76	-0,16	0,68		
DIFFAGG5 Häufigkeit aggressiven Verhaltens	KG	108	0,02	0,61	1,21	0,23
	IG	77	-0,10	0,74		
DIFFAGG6 Situationsbezogene Aggression	KG	109	-0,04	0,46	3,91	0,00
	IG	77	-0,33	0,55		

Tabelle 5: Vergleich der Veränderung der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Gesamtstichprobe: T-Test bei unabhängigen Stichproben

Ergebnisse für die Schule:

Wie in Tab. 6 zu sehen, lässt sich bei den Jugendlichen aus der Schule zwar eine Veränderung der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest feststellen, das Ergebnis ist aber nicht signifikant ($T = 0,90$; $p = 0,37$). In der Interventionsgruppe findet aber dennoch eine stärkere Verminderung der Aggressionswerte statt (-6,44) als bei der Kontrollgruppe (-1,84), wobei aber auch dort die Werte leicht gesunken sind. Da die Hypothese im statistischen Sinne nicht bestätigt werden kann, bleibt festzuhalten, dass das Interventionsprogramm für den Bereich der Schule Aggression nicht signifikant vermindert hat.

Auch wenn man die sechs Unterbereiche der Aggression einzeln betrachtet, bestätigt sich dieses Bild: Keines der Ergebnisse ist signifikant. Die Werte der Subskala *Häufigkeit aggressiven Verhaltens* ist sogar sowohl bei Interventions- als auch Kontrollgruppe minimal gestiegen. In allen anderen Bereichen haben sich die Werte bei beiden Gruppen leicht verbessert.

	Gruppe	N	Mittelwert	SD	T-Wert	p
DIFFAGGR Aggressionswert gesamt	KG	59	-1,84	28,15	0,90	0,37
	IG	55	-6,43	26,06		
DIFFAGG1 Aggression gegen andere Personen	KG	58	-0,12	0,60	1,27	0,21
	IG	55	-0,27	0,60		
DIFFAGG2 Einstellung zur Aggression	KG	59	-0,10	0,44	0,44	0,66
	IG	55	-0,13	0,37		
DIFFAGG3 Aggressives Handeln	KG	59	0,01	0,44	0,48	0,63
	IG	55	-0,02	0,40		
DIFFAGG4 Aggression und Einstellung zum Opfer	KG	59	-0,10	0,67	-0,49	0,63
	IG	54	-0,05	0,56		
DIFFAGG5 Häufigkeit aggressiven Verhaltens	KG	59	0,03	0,47	-0,39	0,70
	IG	55	0,07	0,63		
DIFFAGG6 Situationsbezogene Aggression	KG	59	-0,05	0,54	1,47	0,15
	IG	55	-0,19	0,40		

Tabelle 6: Vergleich der Veränderung der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Schule: T-Test bei unabhängigen Stichproben

Ergebnisse für die Justizvollzugsanstalt:

Bei den Jugendlichen aus den Strafvollzugsanstalten konnte eine deutliche Veränderung der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest festgestellt werden (vgl. Tab. 7). Bei der Interventionsgruppe ließ sich ein hochsignifikant stärkerer Rückgang der Aggressionswerte (-44,40) gegenüber der Kontrollgruppe (-4,37) beobachten ($T = 4,41$; $p < 0,01$). Die Hypothese ist demnach für jugendliche Straftäter bestätigt. Das Interventionsprogramm konnte in den Strafvollzugsanstalten Aggression hochsignifikant vermindern.

Betrachtet man die sechs Subskalen für Aggression einzeln, zeigt sich auch hier, dass in allen Unterbereichen die Werte der Interventionsgruppen stärker gesunken sind als die der Kontrollgruppen. Bei den Skalen *Einstellung zur Aggression* ($T = 4,11$; $p < 0,01$), *Häufigkeit aggressiven Verhaltens* ($T = 2,78$; $p = 0,01$) und *Situationsbezogene Aggression* ($T = 4,39$; $p > 0,01$) waren die Ergebnisse hochsignifikant. Beim Unterbereich *Aggressives Handeln* zeigt sich mit $T = 1,70$; $p = 0,10$ ein Trend zur Veränderung.

	Gruppe	N	Mittelwert	SD	T-Wert	p
DIFFAGGR Aggressionswert gesamt	KG	50	-4,37	29,78	4,41	0,00
	IG	22	-44,40	46,11		
DIFFAGG1 Aggression gegen andere Personen	KG	50	-0,09	0,78	0,61	0,55
	IG	22	-0,34	1,81		
DIFFAGG2 Einstellung zur Aggression	KG	50	-0,02	0,40	4,11	0,00
	IG	22	-0,46	0,48		
DIFFAGG3 Aggressives Handeln	KG	50	-0,09	0,38	1,70	0,10
	IG	22	-0,38	0,76		
DIFFAGG4 Aggression und Einstellung zum Opfer	KG	48	-0,14	0,70	1,57	0,12
	IG	22	-0,44	0,86		
DIFFAGG5 Häufigkeit aggressiven Verhaltens	KG	49	-0,01	0,74	2,78	0,01
	IG	22	-0,55	0,80		
DIFFAGG6 Situationsbezogene Aggression	KG	50	-0,02	0,36	4,30	0,00
	IG	22	-0,68	0,69		

Tabelle 7: Vergleich der Veränderung der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der JVA: T-Test bei unabhängigen Stichproben

Hypothese 2:

Hochaggressive Schüler profitieren mehr von dem Programm als niedrigaggressive Schüler.

Operationalisierung:

Hochaggressive Schüler (IG 4) zeigen nach dem Interventionstraining eine höhere Abnahme in ihren Aggressionswerten als niedrigaggressive Schüler (IG 1) im Prä-Posttest-Vergleich.

Ergebnisse:

Zur Überprüfung der Hypothese wurde die Interventionsgruppe der hochaggressiven (IG 4) mit der Interventionsgruppe der niedrigaggressiven Jugendlichen (IG 1) in Bezug auf die Veränderung der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest verglichen (vgl. Tab. 8).

Bei der Interventionsgruppe mit den hochaggressiven Schülern zeigte sich eine deutliche Reduktion der Aggressionswerte (-13,10), bei den niedrigaggressiven Jugendlichen kam es hingegen zu einem leichten Anstieg der Werte (1,56). Die Überprüfung durch den T-Test bestätigte eine signifikante Veränderung der Aggressionswerte ($T = 2,15$; $p < 0,05$). Somit kann die Hypothese, dass hochaggressive Schüler stärker von dem Interventionsprogramm profitieren als niedrigaggressive bestätigt werden. Die Verminderung der Aggression bei den Hochaggressiven war signifikant größer als bei den Niedrigaggressiven.

Betrachtet man die sechs Subskalen für Aggression einzeln, so zeigt sich, dass die Veränderung dort nur bei den beiden Unterbereichen *Aggressives Handeln* ($T = 2,25$; $p < 0,05$) und *Situationsbezogene Aggression* ($T = 2,24$; $p < 0,05$) signifikant war. Bei den anderen Skalen zeigten zwar die hochaggressiven Schüler insgesamt ebenfalls größere Verbesserungen in ihren Werten als die niedrigaggressiven Schüler, die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant.

	Gruppe	N	Mittelwert	SD	T-Wert	p
DIFFAGGR Aggressionswert gesamt	IG1	25	1,56	19,68	2,15	0,04
	IG4	30	-13,10	29,04		
DIFFAGG1 Aggression gegen andere Personen	IG1	24	-0,16	0,60	1,24	0,22
	IG4	30	-0,36	0,60		
DIFFAGG2 Einstellung zur Aggression	IG1	24	-0,08	0,42	0,91	0,37
	IG4	30	-0,17	0,33		
DIFFAGG3 Aggressives Handeln	IG1	24	0,11	0,25	2,52	0,02
	IG4	30	-0,14	0,46		
DIFFAGG4 Aggression und Einstellung zum Opfer	IG1	23	0,00	0,23	0,66	0,52
	IG4	30	-0,09	0,72		
DIFFAGG5 Häufigkeit aggressiven Verhaltens	IG1	24	0,15	0,52	0,85	0,40
	IG4	30	0,01	0,72		
DIFFAGG6 Situationsbezogene Aggression	IG1	24	-0,05	0,38	2,24	0,03
	IG4	30	-0,29	0,41		

Tabelle 8: Vergleich der Veränderung der Aggression von Interventionsgruppen der Hoch-Aggressiven (IG 4) mit den Interventionsgruppen der Niedrig-Aggressiven (IG 1)

Hypothese 3:

Niedrigaggressive Schüler profitieren von dem Interventionsprogramm.

Operationalisierung:

Niedrig aggressive Schüler, die am Programm teilgenommen haben (IG 1), haben im Prä-Posttest-Vergleich geringere Aggressionswerte als die Niedrigaggressiven der Kontrollgruppe (KG 1).

Ergebnisse:

Der Vergleich der Interventionsgruppe der niedrigaggressiven Schüler mit der Kontrollgruppe der niedrigaggressiven Schüler ergab folgendes Bild (vgl. Tab. 9): Sowohl bei der Interventionsgruppe als auch bei der Kontrollgruppe stiegen die Aggressionswerte von Prä-

zu Posttest an. Dieser Anstieg war zwar bei der Interventionsgruppe geringer (1,78) als bei der Kontrollgruppe (6,29), aber die Hypothese, dass niedrigaggressive Schüler vom Interventionsprogramm profitieren, kann durch dieses Ergebnis nicht bestätigt werden ($T = -0,71$; $p = 0,48$).

Dieses Bild bestätigt sich, wenn man die sechs Aggressions-Unterbereiche einzeln betrachtet. Hier zeigt sich allerdings in der Subskala *Aggression gegen andere Personen* bei Interventions- und Kontrollgruppe eine minimale Abnahme der Werte (IG $-0,16$; KG $-0,05$). Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist aber nicht signifikant ($T = -0,71$; $p = 0,49$). Bei den Skalen *Einstellung zur Aggression* und *Situationsbezogene Aggression* kam es bei der Interventionsgruppe jeweils zu einer leichten Senkung der Werte ($-0,08$ und $-0,05$), während die Werte der Kontrollgruppe in ebenso minimalem Umfang anstiegen ($0,05$ und $0,01$). In beiden Fällen ist die Veränderung nicht signifikant ($T = -0,97$; $p = 0,34$ und $T = -0,54$; $p = 0,59$). Umgekehrt sanken bei dem Unterbereich *Aggression und Einstellung zum Opfer* die Werte der Kontrollgruppe leicht ($-0,06$), während es bei der Interventionsgruppe keine Veränderung von Prä- zu Posttest gab ($0,00$). Das Ergebnis ist auch hier nicht signifikant ($T = 0,44$; $p = 0,66$).

	Gruppe	N	Mittelwert	SD	T-Wert	p
DIFFAGGR Aggressionswert gesamt	IG 1	24	1,78	20,06	-0,71	0,48
	KG 1	24	6,29	22,61		
DIFFAGG1 Aggression gegen andere Personen	IG 1	24	-0,16	0,60	-0,71	0,49
	KG 1	22	-0,05	0,45		
DIFFAGG2 Einstellung zur Aggression	IG 1	24	-0,08	0,42	-0,97	0,34
	KG 1	22	0,05	0,45		
DIFFAGG3 Aggressives Handeln	IG 1	24	0,11	0,25	0,12	0,91
	KG 1	22	0,10	0,47		
DIFFAGG4 Aggression und Einstellung zum Opfer	IG 1	23	0,00	0,23	0,44	0,66
	KG 1	22	-0,06	0,57		
DIFFAGG5 Häufigkeit aggressiven Verhaltens	IG 1	24	0,15	0,52	0,92	0,36
	KG 1	22	0,05	0,20		
DIFFAGG6 Situationsbezogene Aggression	IG 1	24	-0,05	0,38	-0,54	0,59
	KG 1	22	0,01	0,40		

Tabelle 9: Vergleich der Veränderung der Aggression von der Interventionsgruppe der niedrigaggressiven Schüler (IG 1) mit der Kontrollgruppe der niedrigaggressiven Schüler (KG 1)

Zusammenfassendes Diagramm zur Übersicht:

Diagramm 1 zeigt die Veränderung der Aggression von Prä- zu Posttest bei den Interventions- und Kontrollgruppen der hoch- und niedrigaggressiven Schüler. Deutlich zu sehen ist die besonders starke Verminderung der Aggression bei der Interventionsgruppe der Hochaggressiven. Aber auch bei der Kontrollgruppe der Hochaggressiven sind die Werte gesunken. Diametral dazu stiegen sowohl bei der Interventions- als auch der Kontrollgruppe der Niedrigaggressiven die Aggressionswerte von Prä- zu Posttest an.



Diagramm 1: Veränderung der Aggression von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen der hoch- und niedrigaggressiven Schüler

Hypothese 4:

Jugendliche Straftäter profitieren mehr von dem Programm als nichtstraffällige Jugendliche aus der Schule.

Operationalisierung:

Jugendliche Straftäter zeigen im Prä-Posttest-Vergleich nach der Teilnahme am Interventionstraining eine höhere Abnahme in ihren Aggressionswerten als nicht straffällige Schüler, die am Interventionsprogramm teilgenommen haben.

Ergebnisse:

Der Vergleich der Aggressionswerte der Jugendlichen aus den Strafvollzugsanstalten mit den Jugendlichen aus den Schulen zeigte bei den straffälligen Jugendlichen einen sehr starken Rückgang der Werte (-44,40). Bei den Schülern nahmen die Werte ebenfalls ab (-6,44), allerdings in viel geringerem Ausmaß. Der Unterschied der Veränderung von Prä- zu Posttest zwischen den Straffälligen und den Schülern ist hochsignifikant ($T = -3,63$; $p < 0,01$) (vgl. Tab.10). Die Hypothese ist somit bestätigt: Jugendliche Straftäter profitieren in signifikant stärkerem Ausmaß von dem Interventionsprogramm als nicht straffällige Schüler.

Auch wenn man sich die sechs Unterbereiche der Aggression einzeln betrachtet, bestätigt sich dieses Bild: In allen Subskalen fand bei den Jugendlichen aus den Strafvollzugsanstalten eine stärkere Abnahme der Werte statt als bei den Schülern. Bis auf die Skala *Aggression gegen andere Personen* sind die Ergebnisse für alle Unterbereiche signifikant oder sogar hochsignifikant (vgl. Tab. 10).

	Gruppe	N	Mittelwert	SD	T-Wert	p
DIFFAGGR Aggressionswert gesamt	IG JVA	22	-44,40	46,10	-3,63	0,001
	IG Schule	55	-6,44	26,06		
DIFFAGG1 Aggression gegen andere Personen	IG JVA	22	-0,34	1,81	-0,18	0,856
	IG Schule	55	-0,27	0,60		
DIFFAGG2 Einstellung zur Aggression	IG JVA	22	-0,46	0,48	-3,25	0,002
	IG Schule	55	-0,13	0,37		
DIFFAGG3 Aggressives Handeln	IG JVA	22	-0,38	0,76	-2,07	0,048
	IG Schule	55	-0,02	0,40		
DIFFAGG4 Aggression und Einstellung zum Opfer	IG JVA	22	-0,44	0,86	-2,01	0,054
	IG Schule	54	-0,05	0,56		
DIFFAGG5 Häufigkeit aggressiven Verhaltens	IG JVA	22	-0,55	0,80	-3,24	0,003
	IG Schule	55	0,07	0,63		
DIFFAGG6 Situationsbezogene Aggression	IG JVA	22	-0,68	0,69	-3,19	0,004
	IG Schule	55	-0,19	0,40		

Tabelle 10: Vergleich der Veränderung der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest bei den Interventionsgruppen von JVA und Schule: T-Test bei unabhängigen Stichproben

Hypothese 5:

Die Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalten und Schulen unterscheiden sich nicht in der Veränderung ihrer Aggressionswerte.

Operationalisierung:

Es gibt keine Unterschiede zwischen der Veränderung der Aggressionswerte der Kontrollgruppe der Justizvollzugsanstalten und der Kontrollgruppe der Schulen im Prä-Posttest-Vergleich.

Ergebnisse:

Ein Vergleich der Aggressionswerte der Kontrollgruppen von Schule und Justizvollzugsanstalt ergab bei beiden Gruppen eine leichte Abnahme der Aggression, die bei den Straffälligen aber stärker ausfiel (-4,37) als bei den Schülern (-1,84). Signifikant ist dieser Unterschied aber nicht ($T = -0,46$; $p = 0,65$). (vgl. Tab. 11). Die Hypothese kann somit bestätigt werden: Es gibt keine signifikanten Unterschiede zwischen der Veränderung der Aggressionswerte bei den Kontrollgruppen von Schule und Strafvollzugsanstalt.

Auch ein Blick auf die sechs Unterbereiche der Aggression bestätigen dies: Keine der Skalen weist eine signifikante Veränderung auf (vgl. Tab. 11).

	Gruppe	N	Mittelwert	SD	T-Wert	p
DIFFAGGR Aggressionswert gesamt	KG JVA	50	-4,37	29,78	-0,46	0,650
	KG Schule	59	-1,84	28,15		
DIFFAGG1 Aggression gegen andere Personen	KG JVA	50	-0,09	0,78	0,23	0,821
	KG Schule	58	-0,12	0,60		
DIFFAGG2 Einstellung zur Aggression	KG JVA	50	-0,02	0,39	0,95	0,342
	KG Schule	59	-0,10	0,44		
DIFFAGG3 Aggressives Handeln	KG JVA	50	-0,09	0,38	-1,26	0,210
	KG Schule	59	0,10	0,69		
DIFFAGG4 Aggression und Einstellung zum Opfer	KG JVA	48	-0,14	0,70	-0,27	0,789
	KG Schule	59	-0,10	0,70		
DIFFAGG5 Häufigkeit aggressiven Verhaltens	KG JVA	49	-0,01	0,74	-0,31	0,757
	KG Schule	59	0,03	0,47		
DIFFAGG6 Situationsbezogene Aggression	KG JVA	50	-0,02	0,36	0,40	0,687
	KG Schule	59	-0,05	0,54		

Tabelle 11: Vergleich der Veränderung der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest bei den Kontrollgruppen von JVA und Schule: T-Test bei unabhängigen Stichproben

Diagramme zur Übersicht:

Vergleich der Veränderung der Aggression von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

Diagramm 2 und 3 zeigen in anschaulicher Weise die Veränderung der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest bei den Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule. Deutlich zu sehen ist, dass sich die Aggressionswerte der Interventionsgruppe der Jugendlichen aus der JVA am stärksten vermindert haben.

Die Diagramme 4 bis 9 veranschaulichen die Veränderung von Prä- zu Posttest in den sechs Unterbereichen des Gesamt-Aggressionswertes der Interventions- und Kontrollgruppen bei den Justizvollzugsanstalten und Schulen.

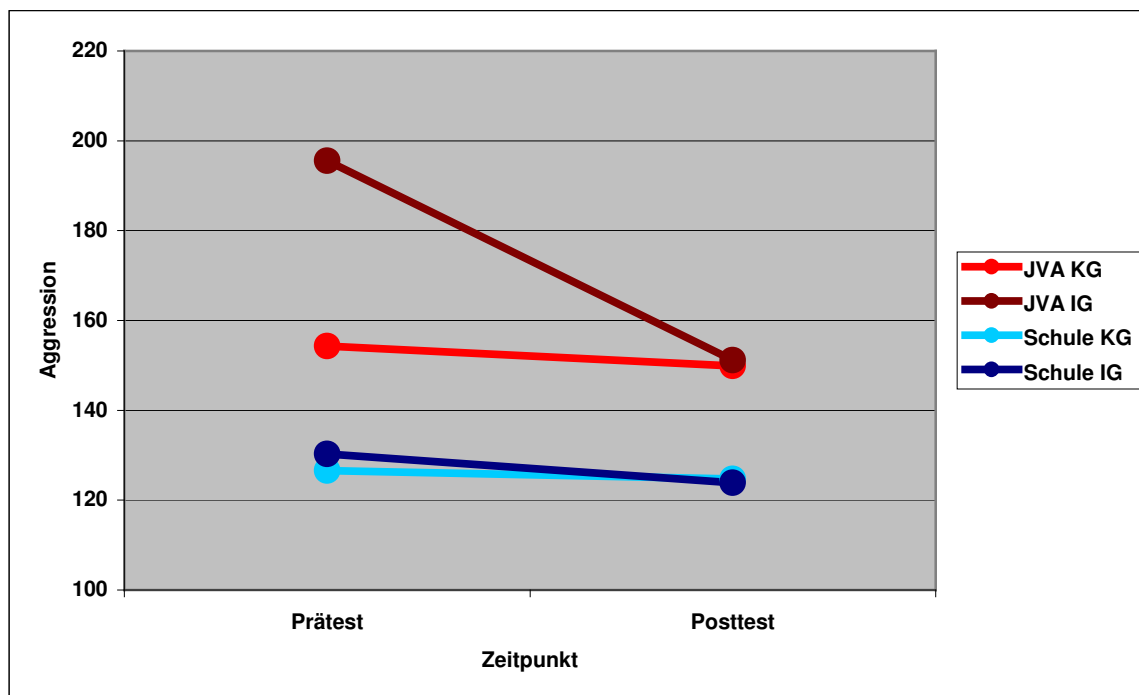


Diagramm 2: Veränderung der Aggression von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

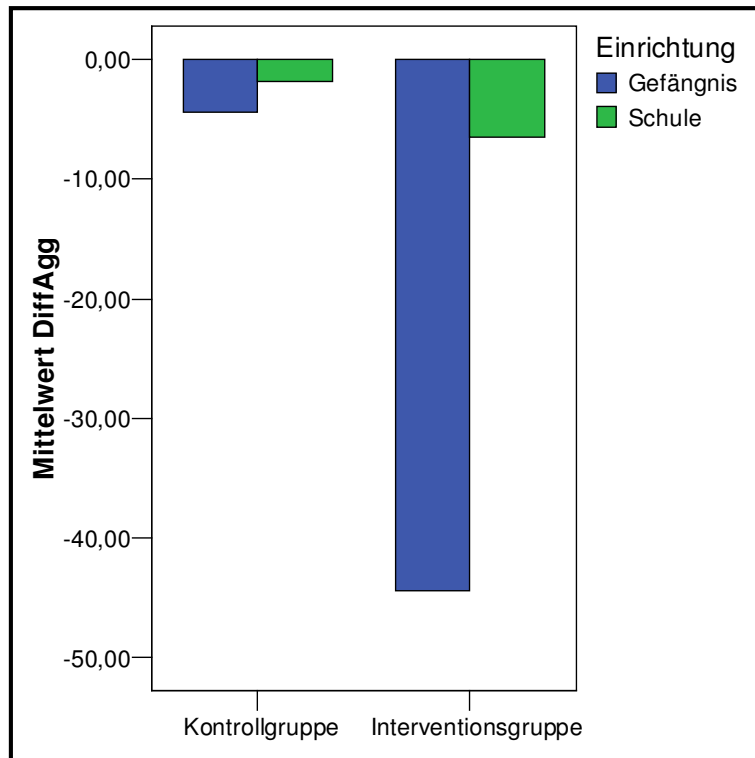


Diagramm 3: Veränderung der Aggression von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

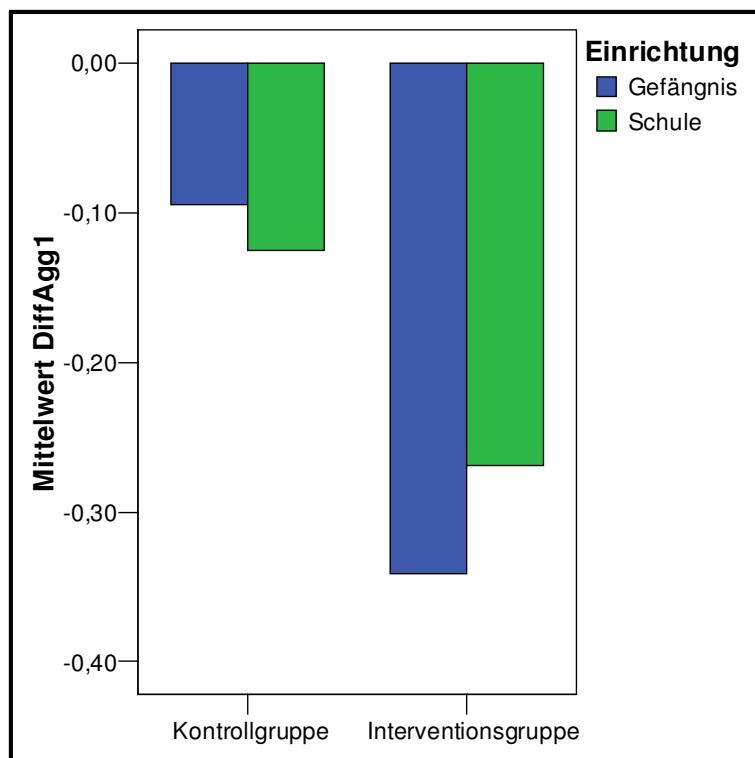


Diagramm 4: Veränderung der Subskala *Aggression gegen andere Personen* von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

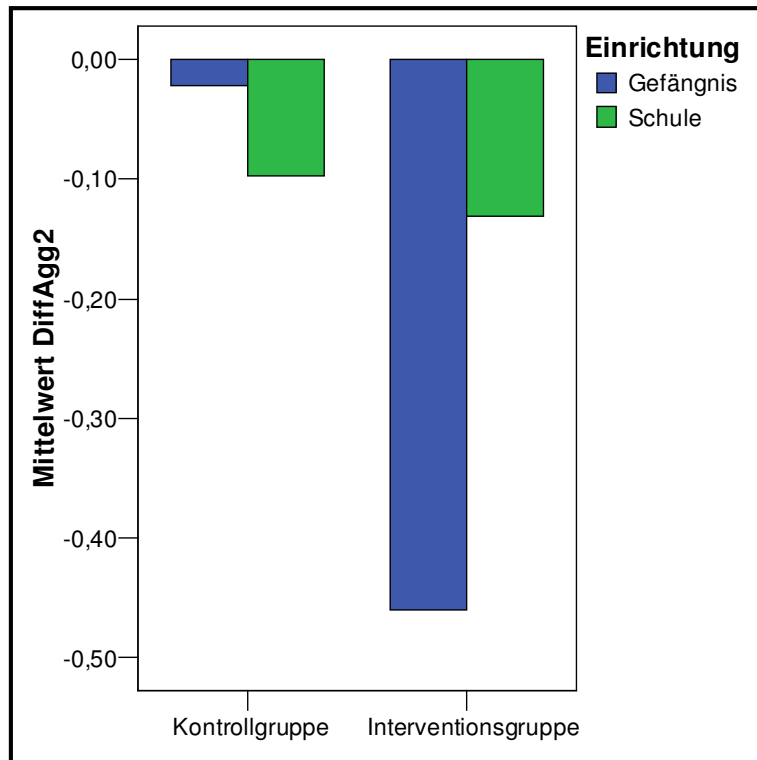


Diagramm 5: Veränderung der Subskala *Einstellung zur Aggression* von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

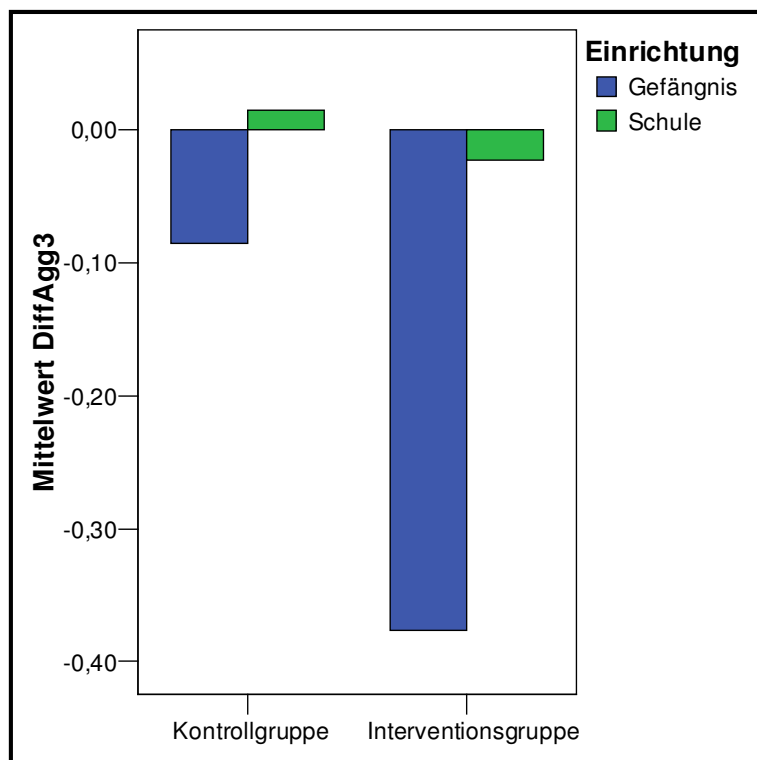


Diagramm 6: Veränderung der Subskala *Aggressives Handeln* von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

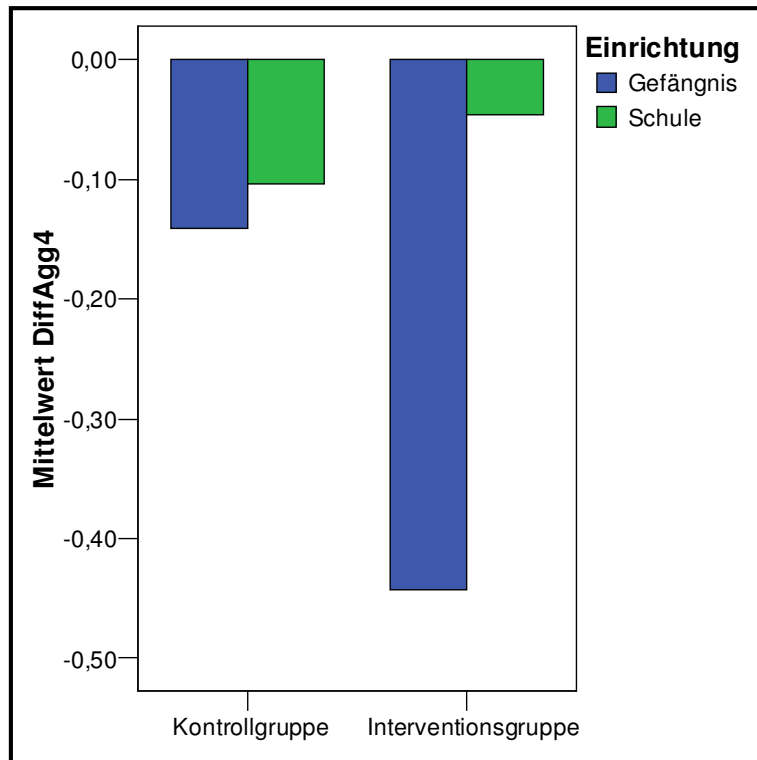


Diagramm 7: Veränderung der Subskala *Aggression und Einstellung zum Opfer* von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

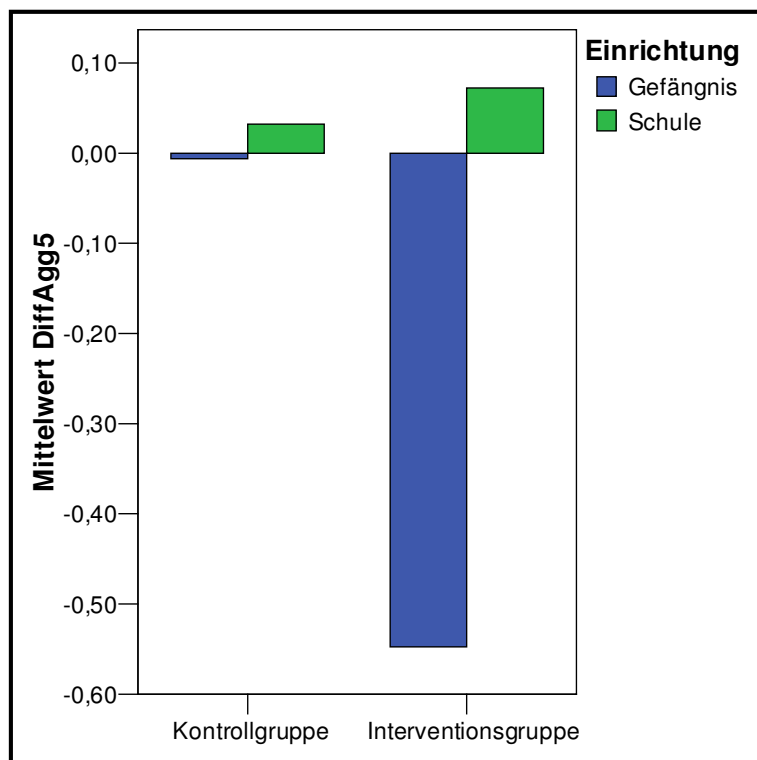


Diagramm 8: Veränderung der Subskala *Häufigkeit aggressiven Verhaltens und Handelns* von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

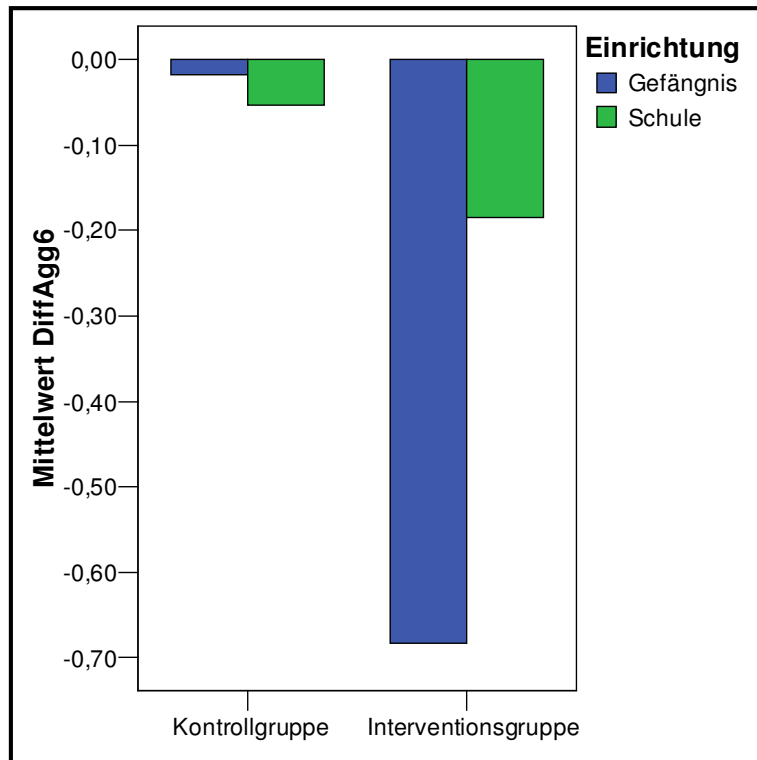


Diagramm 9: Veränderung der Subskala *Situationsbezogene Aggression* von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

3.6.2 ERGEBNISSE ZUM ZUSAMMENHANG ZWISCHEN AGGRESSION UND ANDEREN VERHALTENS AUFFÄLLIGKEITEN

In diesem Kapitel werden die Hypothesen untersucht, die einen Zusammenhang zwischen Aggression und anderen Verhaltensauffälligkeiten postulieren. Die Verhaltensauffälligkeiten wurden durch den Fragebogen des Youth Self-Report (YSR) erhoben (vgl. Kap. 3.2.2.5).

Die ersten beiden Hypothesen beziehen sich nur auf den Prätest, die Hypothesen drei bis fünf widmen sich dem Prä-Posttestvergleich. Die Ergebnisse werden jeweils getrennt für die Gesamtstichprobe, die Justizvollzugsanstalt und die Schule dargestellt.

Hypothese 1:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen hohen Werten für externalisierende Störungen und hohen Aggressionswerten. Jugendliche mit Anzeichen für eine externalisierende Störung haben höhere Aggressionswerte.

Operationalisierung:

Es besteht im Prätest eine hohe positive Korrelation zwischen hohen Werten für externalisierende Störungen im Youth Self-Report und hohen Aggressionswerten.

Ergebnisse für die Gesamtstichprobe:

Eine Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen aus dem Prätest ergab für die Gesamtstichprobe von Schule und Justizvollzugsanstalt zusammen einen hochsignifikanten positiven Zusammenhang ($r = .792$; $p < 0,001$) (vgl. Tab. 12). Damit gilt die Hypothese für die Gesamtstichprobe als bestätigt.

Auch die beiden Unterskalen delinquentes und aggressives Verhalten, aus denen sich der Wert für die externalisierenden Störungen zusammensetzt, zeigen beide hochsignifikante positive Korrelationen ($r = 0,742$; $p < 0,001$ und $r = 0,717$; $p < 0,001$).

	Aggression (AGGRESS2)		
	N	r	p
Externalisierende Störung (EXT)	185	0,792	0,000
Delinquentes Verhalten(Skala7)	184	0,742	0,000
Aggressives Verhalten (Skala8)	185	0,717	0,000

Tabelle 12: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen im Prätest für die Gesamtstichprobe.(Einseitige Fragestellung)

Ergebnisse für die Justizvollzugsanstalt:

Eine Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen aus dem Prätest ergab für die Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten einen hochsignifikanten positiven Zusammenhang ($r = .733$; $p < 0,001$) (vgl. Tab. 13). Damit gilt die Hypothese für die Justizvollzugsanstalt als bestätigt.

Auch die beiden Unterskalen delinquentes und aggressives Verhalten, aus denen sich der Wert für die externalisierenden Störungen zusammensetzt, zeigen beide hochsignifikante positive Korrelationen ($r = 0,637$; $p < 0,001$ und $r = 0,655$; $p < 0,001$).

	Aggression (AGGRESS2)		
	N	r	p
Wert externalisierende Störung (EXT)	71	0,733	0,000
Delinquentes Verhalten(Skala7)	71	0,637	0,000
Aggressives Verhalten (Skala8)	71	0,655	0,000

Tabelle 13: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen im Prätest für die Justizvollzugsanstalten. (Einseitige Fragestellung)

Ergebnisse für die Schule:

Eine Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen aus dem Prätest ergab für die Jugendlichen aus den Schulen einen hochsignifikanten positiven Zusammenhang ($r = .763$; $p < 0,001$) (vgl. Tab. 14). Damit gilt die Hypothese für die Schule als bestätigt.

Auch die beiden Unterskalen delinquentes und aggressives Verhalten, aus denen sich der Wert für die externalisierenden Störungen zusammensetzt, zeigen beide hochsignifikante positive Korrelationen ($r = 0,734$; $p < 0,001$ und $r = 0,698$; $p < 0,001$).

	Aggression (AGGRESS2)		
	N	r	p
Wert externalisierende Störung (EXT)	114	0,763	0,000
Delinquentes Verhalten(Skala7)	113	0,734	0,000
Aggressives Verhalten (Skala8)	114	0,698	0,000

Tabelle 14: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen im Prätest für die Schule. (Einseitige Fragestellung)

Hypothese 2:

Es besteht ein Zusammenhang zwischen hohen Werten für soziale Probleme, Aufmerksamkeitsstörungen und schizoid/zwanghaften Störungen und hohen Aggressionswerten. Jugendliche mit sozialen Problemen, Aufmerksamkeitsstörungen und schizoid/zwanghaften Störungen haben hohe Aggressionswerte.

Operationalisierung:

Es besteht im Prätest eine hohe positive Korrelation zwischen hohen Werten für soziale Probleme, Aufmerksamkeitsstörungen und schizoid/zwanghafte Störungen im Youth Self-Report und hohen Aggressionswerten.

Ergebnisse für die Gesamtstichprobe:

Eine Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen ergab für alle drei Variablen für die Gesamtstichprobe einen hochsignifikant positiven Zusammenhang (vgl. Tab. 15). Die Hypothese gilt somit für die Gesamtstichprobe als bestätigt.

Die höchste Korrelation mit Aggression fand sich bei der Subskala Aufmerksamkeitsstörungen ($r = 0,45$), gefolgt von den schizoid/zwanghaften Störungen ($r = 0,36$) und den sozialen Problemen ($r = 0,23$).

	Aggression (AGGRESS2)		
	N	r	p
Soziale Probleme (Skala4)	185	0,231	0,00
Schizoid/zwanghafte Störung (Skala5)	181	0,362	0,00
Aufmerksamkeitsstörungen (Skala6)	185	0,447	0,00

Tabelle 15: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen im Prätest für die Gesamtstichprobe. (Einseitige Fragestellung)

Ergebnisse für die Justizvollzugsanstalt:

Eine Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen ergab für alle drei Variablen für die Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten einen hoch signifikant positiven Zusammenhang (vgl. Tab. 16). Die Hypothese gilt somit für die Justizvollzugsanstalten als bestätigt.

Die höchste Korrelation mit Aggression fand sich bei der Subskala Aufmerksamkeitsstörungen ($r = 0,42$), gefolgt von den schizoid/zwanghaften Störungen ($r = 0,32$) und den sozialen Problemen ($r = 0,27$).

	Aggression (AGGRESS2)		
	N	r	p
Soziale Probleme (Skala4)	71	0,274	0,01
Schizoid/zwanghafte Störung (Skala5)	70	0,316	0,00
Aufmerksamkeitsstörungen (Skala6)	71	0,419	0,00

Tabelle 16: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen im Prätest für die Justizvollzugsanstalten. (Einseitige Fragestellung)

Ergebnisse für die Schule:

Eine Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen ergab für alle drei Variablen für die Jugendlichen aus den Schulen einen hoch signifikant positiven Zusammenhang (vgl. Tab. 17). Die Hypothese gilt somit für die Gesamtstichprobe für die Schule als bestätigt.

Die höchste Korrelation mit Aggression fand sich bei der Subskala Aufmerksamkeitsstörungen ($r = 0,39$), gefolgt von den schizoid/zwanghaften Störungen ($r = 0,37$) und den sozialen Problemen ($r = 0,20$).

	Aggression (AGGRESS2)		
	N	r	p
Soziale Probleme (Skala4)	114	0,200	0,02
Schizoid/zwanghafte Störung (Skala5)	111	0,368	0,00
Aufmerksamkeitsstörungen (Skala6)	114	0,394	0,00

Tabelle 17: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen im Prätest für die Schule. (Einseitige Fragestellung)

Hypothese 3:

Durch das Interventionsprogramm werden externalisierende Störungen vermindert.

Operationalisierung:

Bei Jugendlichen, die am Interventionsprogramm teilgenommen haben, zeigt sich im Prä-Posttest-Vergleich eine signifikante Verminderung der Werte für externalisierende Störungen im Youth Self-Report, während dies bei den Teilnehmern der Kontrollgruppen nicht der Fall ist.

Ergebnisse für die Gesamtstichprobe:

Mit einem T-Test bei unabhängigen Stichproben wurde die Veränderung der Werte für externalisierende Störungen bei Interventions- und Kontrollgruppe überprüft. Dabei zeigte sich zwar ein minimal stärkerer Rückgang der Werte für externalisierende Störungen bei

der Interventionsgruppe (-2,51) im Vergleich zur Kontrollgruppe (-1,32), das Ergebnis ist aber nicht signifikant ($T = 1,07$; $p = 0,29$) (vgl. Tab. 18).

Die Hypothese kann für die Gesamtstichprobe also nicht bestätigt werden. Durch das Interventionsprogramm wurden die Werte für externalisierende Störungen nicht signifikant gesenkt.

Betrachtet man die beiden Skalen delinquentes Verhalten und aggressives Verhalten, die zusammen die Werte für die externalisierenden Störungen bilden, einzeln, so sieht man, dass die Werte für aggressives Verhalten bei der Interventionsgruppe stärker abgenommen haben (-1,66) als bei der Kontrollgruppe (-0,39), wohingegen die Werte für delinquentes Verhalten bei der Interventionsgruppe etwas weniger gesunken sind (-0,88) als bei der Kontrollgruppe (-0,94). Signifikant ist aber keine der Veränderungen in den beiden Unterskalen der externalisierenden Störungen ($T = -0,11$; $p = 0,92$ und $T = 1,64$; $p = 0,10$).

	Gruppe	N	Mittelwert	SD	T-Wert	p
Externalisierende Störungen	KG	108	-1,32	6,66	1,07	0,29
	IG	77	-2,51	8,30		
Delinquentes Verhalten	KG	108	-0,94	3,14	-0,11	0,92
	IG	76	-0,88	3,71		
Aggressives Verhalten	KG	108	-0,39	4,58	1,64	0,10
	IG	77	-1,66	5,61		

Tabelle 18: Veränderung der Werte für externalisierende Störungen von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Gesamtstichprobe: T-Test bei unabhängigen Stichproben

Ergebnisse für die Justizvollzugsanstalten:

Mit einem T-Test bei unabhängigen Stichproben wurde die Veränderung der Werte für externalisierende Störungen bei Interventions- und Kontrollgruppe überprüft. Dabei zeigte sich zwar ein auffallend stärkerer Rückgang der Werte für externalisierende Störungen bei der Interventionsgruppe (-5,23) im Vergleich zur Kontrollgruppe (-2,06), das Ergebnis ist aber nicht signifikant ($T = 1,39$; $p = 0,17$) (vgl. Tab. 19).

Die Hypothese kann für die Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten also nicht bestätigt werden. Durch das Interventionsprogramm wurden die Werte für externalisierende Störungen nicht signifikant gesenkt.

Betrachtet man die beiden Skalen delinquentes Verhalten und aggressives Verhalten, die zusammen die Werte für die externalisierenden Störungen bilden, einzeln, so sieht man, dass in beiden Unterskalen die Werte der Interventionsgruppen stärker gesunken sind (-

2,05 und -3,18) als bei den Kontrollgruppen (-1,33 und -0,73). Dennoch sind beide Veränderungen nicht signifikant ($T = 0,65$; $p = 0,51$ und $T = 1,40$; $P = 0,17$).

	Gruppe	N	Mittelwert	SD	T-Wert	p
Externalisierende Störungen	KG	49	-2,06	7,96	1,34	0,17
	IG	22	-5,23	10,79		
Delinquentes Verhalten	KG	49	-1,33	4,17	0,65	0,51
	IG	22	-2,05	4,56		
Aggressives Verhalten	KG	49	-0,73	5,19	1,40	0,17
	IG	22	-3,18	7,40		

Tabelle 19: Veränderung der Werte für externalisierende Störungen von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Justizvollzugsanstalten: T-Test bei unabhängigen Stichproben

Ergebnisse für die Schule:

Mit einem T-Test bei unabhängigen Stichproben wurde die Veränderung der Werte für externalisierende Störungen bei Interventions- und Kontrollgruppe überprüft. Dabei zeigte sich zwar ein minimal stärkerer Rückgang der Werte für externalisierende Störungen bei der Interventionsgruppe (-1,42) im Vergleich zur Kontrollgruppe (-0,71), das Ergebnis ist aber nicht signifikant ($T = 0,61$; $p = 0,54$) (vgl. Tab. 20).

Die Hypothese kann für die Jugendlichen aus den Schulen also nicht bestätigt werden. Durch das Interventionsprogramm wurden die Werte für externalisierende Störungen nicht signifikant gesenkt.

Betrachtet man die beiden Skalen delinquentes Verhalten und aggressives Verhalten, die zusammen die Werte für die externalisierenden Störungen bilden, einzeln, so sieht man, dass die Werte für aggressives Verhalten bei der Interventionsgruppe stärker abgenommen haben (-1,05) als bei der Kontrollgruppe (-0,10), wohingegen die Werte für delinquentes Verhalten bei der Interventionsgruppe etwas weniger abnahmen (-0,41) als bei der Kontrollgruppe (-0,61). Keine der Veränderungen war signifikant ($T = -0,40$; $p = 0,69$ und $T = 1,17$; $p = 0,24$).

	Gruppe	N	Mittelwert	SD	T-Wert	p
Externalisierende Störungen	KG	59	-0,71	5,35	0,61	0,54
	IG	55	-1,42	6,90		
Delinquentes Verhalten	KG	59	-0,61	1,89	-0,40	0,69
	IG	54	-0,41	3,23		
Aggressives Verhalten	KG	59	-0,10	4,04	1,17	0,24
	IG	55	-1,05	4,65		

Tabelle 20: Veränderung der Werte für externalisierende Störungen von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Schulen: T-Test bei unabhängigen Stichproben

Hypothese 4:

Zwischen der Abnahme der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest und der Abnahme der Werte für externalisierende Störungen von Prä- zu Posttest besteht ein signifikanter positiver Zusammenhang.

Operationalisierung:

Im Prä-/Post-Test-Vergleich zeigt sich bei signifikanter Abnahme der Aggressionswerte auch eine signifikante Abnahme der Werte im Youth Self-Report, die auf eine externalisierende Störung hinweisen.

Ergebnisse für die Gesamtstichprobe:

Eine Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen im Prä-Posttestvergleich ergab einen hochsignifikanten positiven Zusammenhang ($r = 0,452$; $p < 0,001$). Somit kann die Hypothese für die Gesamtstichprobe bestätigt werden: Bei einer Abnahme der Aggressionswerte zeigt sich ebenfalls eine Abnahme der Werte für externalisierende Störungen im Prä-Posttestvergleich.

Auch die beiden Unterskalen delinquentes und aggressives Verhalten, aus denen sich der Wert für die externalisierenden Störungen zusammensetzt, zeigen beide hochsignifikante positive Korrelationen ($r = 0,378$; $p < 0,001$ und $r = 0,407$; $p < 0,001$).

	Aggression (DIFFAGGR)		
	N	r	p
Externalisierende Störung (DIFFEXT)	185	0,452	0,000
Delinquentes Verhalten (Skala7)	184	0,378	0,000
Aggressives Verhalten (Skala8)	185	0,407	0,000

Tabelle 21: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen im Prä-Posttest-Vergleich für die Gesamtstichprobe. (Einseitige Fragestellung)

Ergebnisse für die Justizvollzugsanstalt:

Eine Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen im Prä-Posttestvergleich ergab einen hochsignifikanten positiven Zusammenhang ($r = 0,496$; $p < 0,001$). Somit kann die Hypothese für die Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten bestätigt werden: Bei einer Abnahme der Aggressionswerte zeigt sich ebenfalls eine Abnahme der Werte für externalisierende Störungen im Prä-Posttestvergleich.

Auch die beiden Unterskalen delinquentes und aggressives Verhalten, aus denen sich der Wert für die externalisierenden Störungen zusammensetzt, zeigen beide hochsignifikante positive Korrelationen ($r = 0,377$; $p = 0,001$ und $r = 0,472$; $p < 0,001$).

	Aggression (DIFFAGGR)		
	N	r	p
Externalisierende Störung (DIFFEXT)	71	0,496	0,000
Delinquentes Verhalten(Skala7)	71	0,377	0,001
Aggressives Verhalten (Skala8)	71	0,472	0,000

Tabelle 22: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen im Prä-Posttest-Vergleich für die Justizvollzugsanstalt. (Einseitige Fragestellung)

Ergebnisse für die Schule:

Eine Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen im Prä-Posttestvergleich ergab einen hochsignifikanten positiven Zusammenhang ($r = 0,363$; $p < 0,001$). Somit kann die Hypothese für die Jugendlichen aus den Schulen bestätigt werden: Bei einer Abnahme der Aggressionswerte zeigt sich ebenfalls eine Abnahme der Werte für externalisierende Störungen im Prä-Posttestvergleich.

Auch die beiden Unterskalen delinquentes und aggressives Verhalten, aus denen sich der Wert für die externalisierenden Störungen zusammensetzt, zeigen beide hochsignifikante positive Korrelationen ($r = 0,338$; $p < 0,001$ und $r = 0,306$; $p < 0,001$).

	Aggression (DIFFAGGRES)		
	N	r	p
Externalisierende Störung (DIFFEXT)	114	0,363	0,000
Delinquentes Verhalten(Skala7)	113	0,338	0,000
Aggressives Verhalten (Skala8)	114	0,306	0,000

Tabelle 23: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen im Prä-Posttest-Vergleich für die Schule. (Einseitige Fragestellung)

Hypothese 5:

Durch das Interventionsprogramm werden soziale Probleme, Aufmerksamkeitsstörungen und schizoid/zwanghafte Störungen vermindert.

Operationalisierung:

Bei Jugendlichen, die am Interventionsprogramm teilgenommen haben, zeigt sich im Prä-Posttest-Vergleich eine signifikante Verminderung der Werte für soziale Probleme, Aufmerksamkeitsstörungen und schizoid/zwanghafte Störungen im Youth Self-Report, während dies bei den Teilnehmern der Kontrollgruppen nicht der Fall ist.

Ergebnisse für die Gesamtstichprobe:

Mit einem T-Test für unabhängige Stichproben wurde die Veränderung der Werte für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen von Prä- zu Posttest bei der Gesamtstichprobe untersucht. Dabei ergab sich folgendes Bild (vgl. Tab. 24): Für die Skala soziale Probleme fand sowohl bei der Interventionsgruppe (-0,19) als auch bei der Kontrollgruppe (-0,13) eine minimale Verbesserung der Werte statt. Das Ergebnis ist nicht signifikant ($T = -1,63$; $p = 0,87$). Bei den schizoid/zwanghaften Störungen sanken bei der Interventionsgruppe die Werte leicht (-0,37), wobei sie hingegen bei der Kontrollgruppe etwas stiegen (0,31). Die Veränderungen sind aber nicht signifikant ($T = 1,53$; $p = 0,13$). Auch bei den Aufmerksamkeitsstörungen zeigte sich kein signifikantes Ergebnis. Hier sanken die Werte sowohl bei der Interventions- als auch bei der Kontrollgruppe in etwa gleichem Maße (IG -0,84; KG -0,90. $T = -0,13$; $p = 0,90$).

Die Hypothese, dass durch das Interventionsprogramm soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen vermindert werden, kann also nicht bestätigt werden.

	Gruppe	N	Mittelwert	SD	T-Wert	p
Soziale Probleme	KG	108	-0,19	2,29	-1,63	0,87
	IG	77	-0,13	2,26		
Schizoid/zwanghaft	KG	105	0,31	3,04	1,53	0,13
	IG	73	-0,37	2,76		
Aufmerksamkeitsstörungen	KG	108	-0,90	2,66	-0,13	0,90
	IG	77	-0,84	2,96		

Tabelle 24: Veränderung der Werte für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Gesamtstichprobe: T-Test bei unabhängigen Stichproben

Ergebnisse für die Justizvollzugsanstalt:

Mit einem T-Test für unabhängige Stichproben wurde die Veränderung der Werte für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen von Prä- zu Posttest bei den Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten untersucht. Dabei ergab sich folgendes Bild (vgl. Tab. 25): Die Werte für soziale Probleme blieben bei Interventions- und Kontrollgruppe im Prä-Posttestvergleich nahezu gleich (IG 0,09; KG -0,02). Eine signifikante Veränderung fand also nicht statt ($T = -0,19$; $p = 0,83$). Bei den schizoid/zwanghaften Störungen verbesserten sich die Werte der Interventionsgruppe hingegen leicht (-0,41), während sie bei der Kontrollgruppe anstiegen (0,38). Das Ergebnis ist aber nicht signifikant ($T = 0,96$; $p = 0,34$). Die Werte für Aufmerksamkeitsstörungen zeigten bei Kontroll- und Interventionsgruppe im gleichem Maße eine Verbesserung (KG -1,08; IG -1,00). Auch hier ist das Ergebnis nicht signifikant ($T = -0,11$; $p = 0,92$).

Die Hypothese kann demnach für die Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten nicht bestätigt werden. Durch das Interventionsprogramm haben sich bei den Straffälligen soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen nicht verbessert.

	Gruppe	N	Mittelwert	SD	T-Wert	p
Soziale Probleme	KG	49	-0,02	2,32	-0,19	0,83
	IG	22	0,09	2,35		
Schizoid/zwanghaft	KG	48	0,38	2,72	0,96	0,34
	IG	22	-0,41	4,07		
Aufmerksamkeitsstörungen	KG	49	-1,08	2,94	-0,11	0,92
	IG	22	-1,00	3,21		

Tabelle 25: Veränderung der Werte für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Justizvollzugsanstalt: T-Test bei unabhängigen Stichproben

Ergebnisse für die Schule:

Mit einem T-Test für unabhängige Stichproben wurde die Veränderung der Werte für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen von Prä- zu Posttest bei den Jugendlichen aus den Schulen untersucht. Dabei ergab sich folgendes Bild (vgl. Tab. 26): Die Werte für soziale Probleme fielen sowohl bei der Interventionsgruppe (-0,22) als auch bei der Kontrollgruppe (-0,32) leicht. Das Ergebnis ist nicht signifikant ($T = -0,25$; $p = 0,80$). Bei den schizoid/zwanghaften Störungen verbesserten sich die Werte bei

der Interventionsgruppe (-0,35), während sie bei der Kontrollgruppe stiegen (0,26). Die Veränderung von Prä- zu Posttest ist aber nicht signifikant ($T = 1,15$; $p = 0,25$). Die Skala der Aufmerksamkeitsstörungen veränderte sich bei Interventions- und Kontrollgruppe in fast gleichem Maße. Bei beiden sanken die Werte leicht (IG -0,78; KG -0,75). Auch dieses Ergebnis ist nicht signifikant ($T = 0,07$; $p = 0,94$).

Somit kann die Hypothese, dass sich soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen bei den Jugendlichen aus den Schulen durch das Interventionsprogramm verbessern, nicht bestätigt werden.

	Gruppe	N	Mittelwert	SD	T-Wert	p
Soziale Probleme	KG	59	-0,32	2,28	-0,25	0,80
	IG	55	-0,22	2,24		
Schizoid/zwanghaft	KG	57	0,26	3,31	1,15	0,25
	IG	51	-0,35	2,01		
Aufmerksamkeitsstörungen	KG	59	-0,75	2,41	0,07	0,94
	IG	55	-0,78	2,88		

Tabelle 26: Veränderung der Werte für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Schule: T-Test bei unabhängigen Stichproben

Diagramme zur Übersicht:

Veränderung der Youth Self-Report-Werte von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

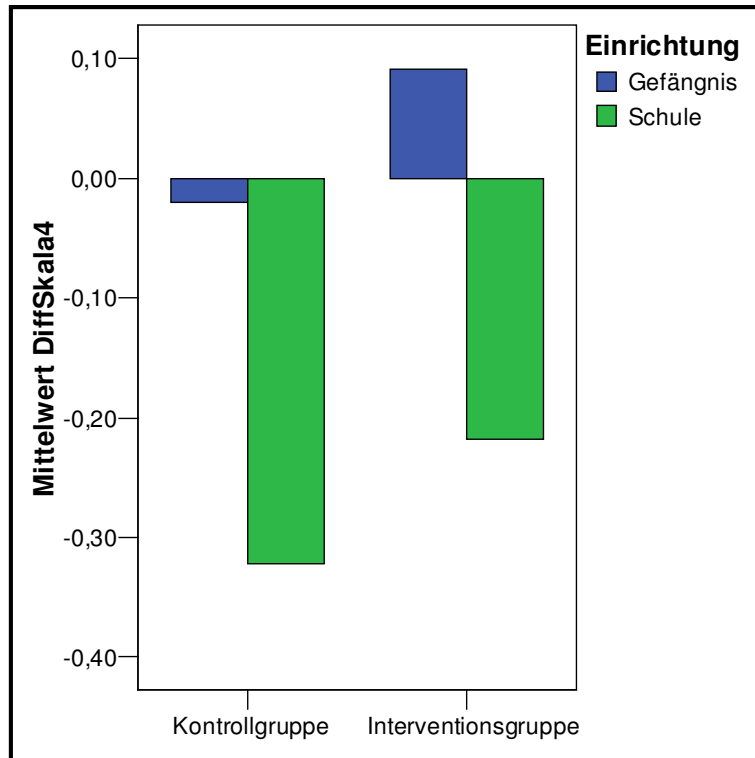


Diagramm 10: Veränderung der Subskala *Soziale Probleme* von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

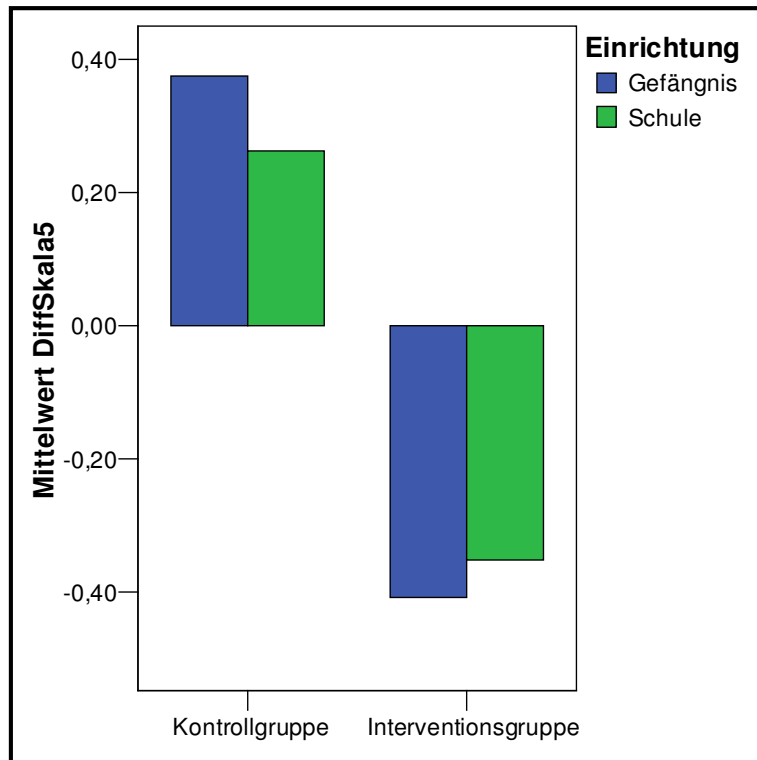


Diagramm 11: Veränderung der Subskala *schizoid/zwanghafte Störungen* von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

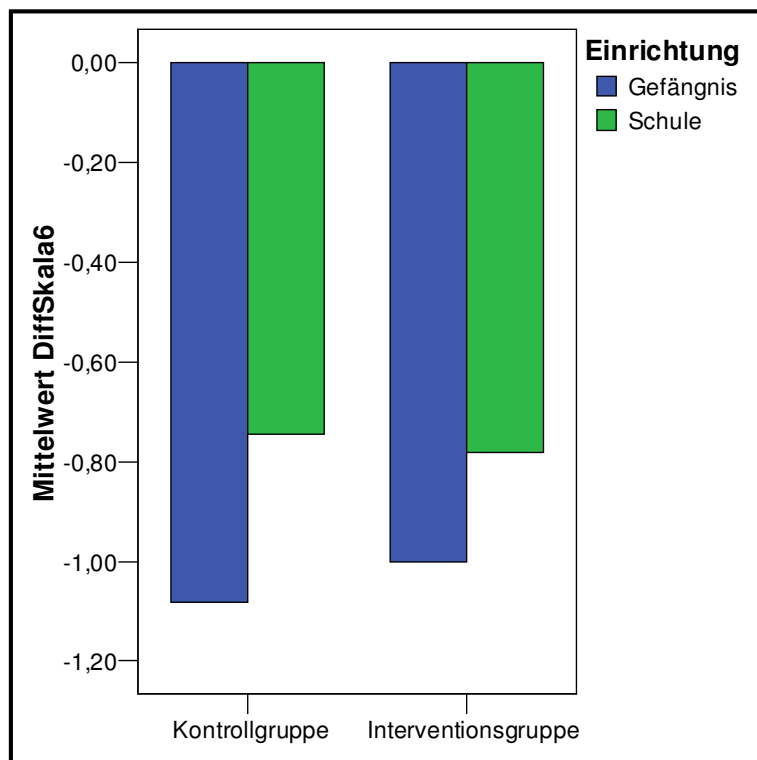


Diagramm 12: Veränderung der Subskala *Aufmerksamkeitsstörungen* von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

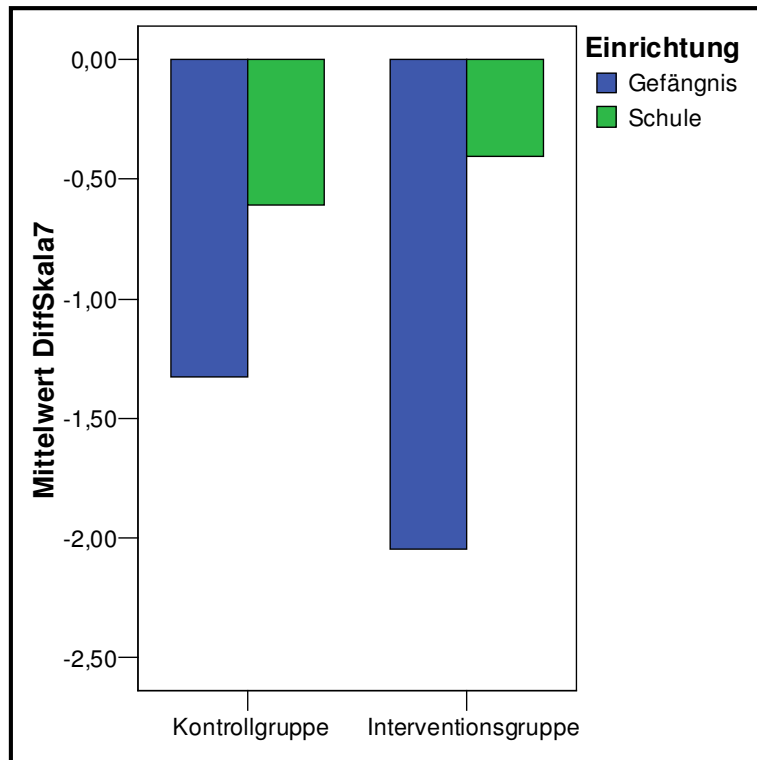


Diagramm 13: Veränderung der Subskala *delinquentes Verhalten* von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

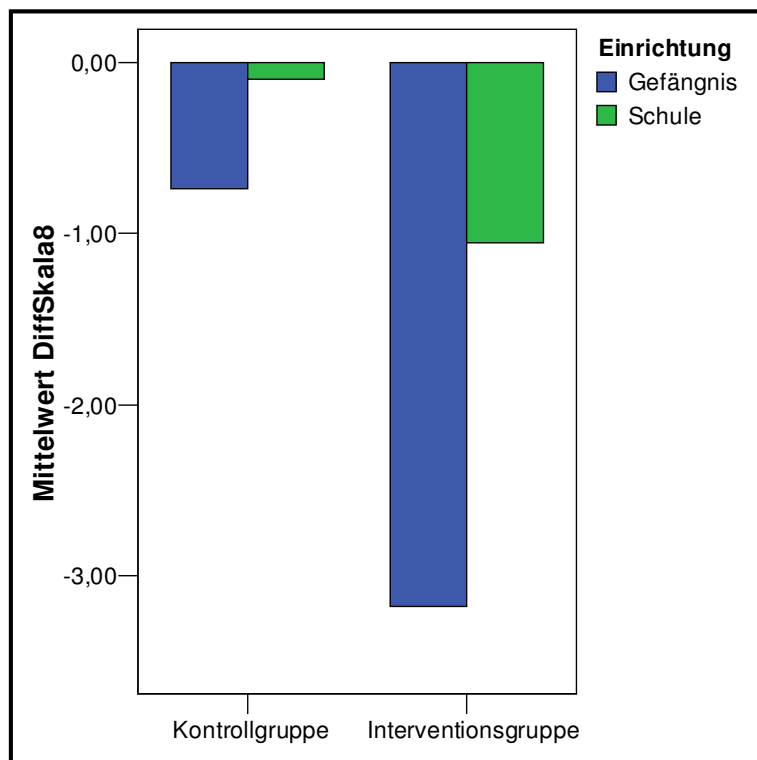


Diagramm 14: Veränderung der Subskala *aggressives Verhalten* von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

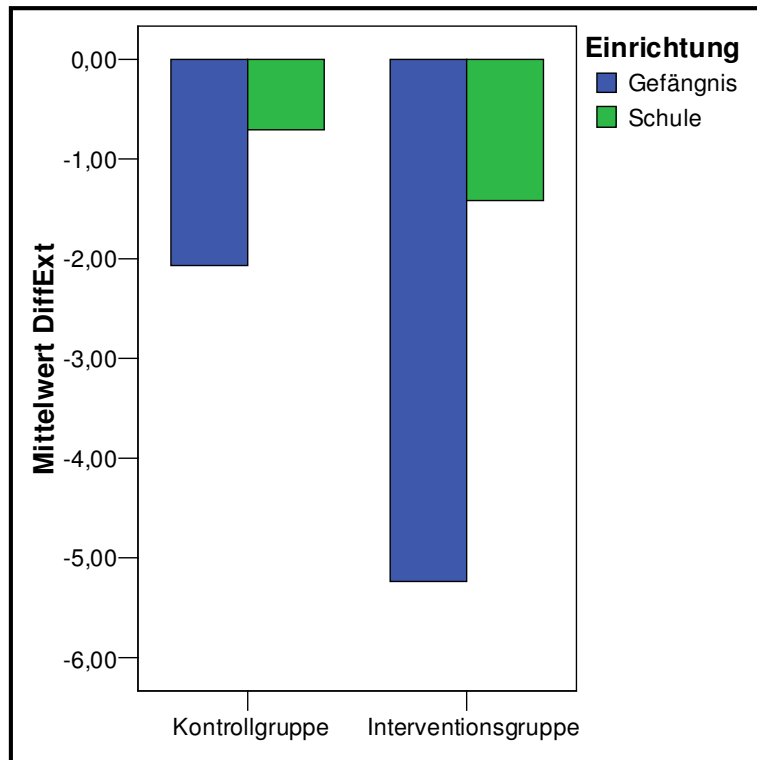


Diagramm 15: Veränderung der *externalisierenden Störungen* von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule

3.7 REPLIKATION DES INTERVENTIONSPROGRAMMS VON GUERRA & SLABY (1990): EINE GEGENÜBERSTELLUNG DER ERGEBNISSE VON VIEWPOINTS UND STANDPUNKTE

Die Viewpoints-Studie von Guerra & Slaby (1990) diente für die Standpunkte-Interventionsstudie als direktes Vorbild, um ein für den deutschsprachigen Raum wirksames empirisch fundiertes Werkzeug zur Verminderung von Aggression bei Jugendlichen zu entwickeln. Ausgehend von den Materialien und dem theoretischen Konzept der Viewpoints-Studie wurde aus dem stark amerikanisch geprägten Programm ein für die speziellen Verhältnisse und sozialen und kulturellen Gegebenheiten in Deutschland angepasstes methodisches Instrument entwickelt, das in seiner Grundstruktur und dem inhaltlichen Aufbau zwar stark an das Original angelehnt ist, jedoch insgesamt ein eigenständiges Programm darstellt. Durch diese zahlreichen Anpassungen und Umgestaltungen ist ein direkter Vergleich der Ergebnisse der beiden Studien insgesamt nur eingeschränkt möglich, zumal auch in beiden Studien mit einer jeweils etwas unterschiedlichen Klientel gearbeitet wurde. Die Jugendlichen der Viewpoints-Studie, die ausschließlich aus amerikanischen Justizvollzugsanstalten stammten, zeichneten sich durch ein extrem hohes Aggressionsniveau aus, wohingegen bei der Standpunkte-Studie auch aggressive, aber nicht-straffällige Schüler und sogar nicht-aggressive Schüler zur Stichprobe gehörten.

Ein weiterer ganz zentraler Unterschied der beiden Studien besteht darin, dass Guerra & Slaby (1990) in ihrer Untersuchung mit zwei unterschiedlichen Formen der Kontrollgruppe arbeiteten. So gab es neben der reinen Kontrollgruppe, die während der Zeit von Prä- zu Posttest überhaupt keine Form von Betreuung oder Training erhielt – so wie das bei der Standpunkte-Studie der Fall war –, eine zweite Kontrollgruppe, die sich genau wie die Teilnehmer des eigentlichen Kognitions-Mediations-Trainings wöchentlich trafen, aber statt Problemlösefertigkeiten zu üben allgemeine Diskussionen führten und eine Art Berufsvorbereitungstraining erhielten (z.B. Tipps zum Bewerbungen schreiben, für die Jobsuche etc.). Diese sog. Aufmerksamkeitskontrollgruppe sollte sicherstellen, dass die positiven Veränderungen der Intervention nicht allein darauf zurückzuführen sind, dass die Jugendlichen irgendeine Art von Aufmerksamkeit und Zuwendung erhalten.

Eine solche zusätzliche Aufmerksamkeitskontrollgruppe konnte bei der Standpunkte-Studie zum einen aus Kapazitätsgründen nicht realisiert werden und schien zum anderen auch nicht zwingend methodisch notwendig zu sein, da auch Guerra & Slaby (1990) keine Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Aufmerksamkeitskontrollgruppen und der reinen Kontrollgruppen feststellen konnten.

Durch das Fehlen dieser zusätzlichen Kontrollgruppe ist es nun allerdings nur eingeschränkt möglich, die Ergebnisse der beiden Studien konkret zu vergleichen.

Dennoch soll auf eine Gegenüberstellung der Ergebnisse von Viewpoints und Standpunkte für jeden Fragebogen-Teilbereich und eine Erläuterung der Unterschiede nicht verzichtet werden. Auch wenn die Ergebnisse nicht direkt miteinander verglichen werden können, so ist diese Gegenüberstellung zur besseren Übersicht der einzelnen Veränderungen von Original zu Adaption maßgeblich und wertvoll und macht die Replikation der Studie erst komplett.

Am Ende des Kapitels in 3.7.5 befindet sich die Original-Ergebnistabelle von Guerra & Slaby (1990, S. 274), in der die Prä-Posttest-Veränderungen der Viewpoints-Studie inklusive ihrer Signifikanzwerte noch einmal im Überblick zusehen sind.

3.7.1 PROBLEMLÖSEFERTIGKEITEN / SOZIAL-KOGNITIVE MAßE

Zur Erhebung der Problemlösefertigkeiten sollten die Jugendlichen jeweils sieben offene Fragen zu zwei Dilemma-Geschichten beantworten, die einen Jugendlichen in einer sozial schwierigen Problemsituation darstellen.

Beispielgeschichte:

„Du gehst nach der Pause in deine Klasse zurück. Du siehst, wie einer aus deiner Klasse in deinem Rucksack herumkramt“.

Als einzelne sozial-kognitive Maße wurden erhoben:

- a) *Problemdefinition*: „Was ist das Problem?“
- b) *Zielauswahl*: „Wenn du das Problem lösen sollst, was ist das Ziel?“
- c) *Anzahl der Informationen*: „Brauchst du noch mehr Informationen? Wenn ja, welche?“
- d) *Anzahl der Lösungen*: „Wie meinst du, kannst du das Problem lösen?“

- e) *Beste Lösung*: „Was denkst du, ist die beste Lösung?“
- f) *Zweitbeste Lösung*: „Was ist die zweitbeste Lösung?“
- g) *Anzahl der Konsequenzen*: „Was kann alles passieren (bei allen Lösungen)?“

Bei Guerra & Slaby (1990) wurden die Antworten hinsichtlich der Kategorien „feindlich“ und „nicht feindlich“ eingestuft und ausgewertet. Da der Forschungsgruppe um Prof. Ulich dieses Auswertungsschema zu wenig aussagekräftig war, wurde ein neues differenzierteres Kategoriensystem entwickelt (dokumentiert in Bach et al, 2004). Die genaue Vorgehensweise der Auswertung der einzelnen Problemlösefertigkeiten wird bei der Vorstellung der Ergebnisse mit angegeben.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der sozial-kognitiven Maße der Standpunkte-Studie sehr detailliert wiedergegeben, da diese Berechnungen ansonsten an keiner anderen Stelle der vorliegenden Arbeit näher analysiert werden. So werden die Ergebnisse der sieben Problemlösemaße nacheinander einzeln vorgestellt und auch bereits an dieser Stelle bewertet. Eine zusätzliche Diskussion einzelner Erkenntnisse findet sich aber dennoch auch in Kap. 3.10. Die Darstellung der Ergebnisse bezieht sich auf die Gesamtstichprobe, also Jugendliche aus den Justizvollzugsanstalten und den Schulen zusammen (64 JVA und 43 Schule). Insgesamt lagen Fragebögen von 111 Jugendlichen vor, davon nahmen 64 am Interventionsprogramm teil und 47 Jugendliche fungierten als Kontrollgruppe.

Da das Anliegen dieses Kapitels eine Gegenüberstellung der Ergebnisse der Viewpoints-Studie mit denen der Standpunkte-Studie ist, werden selbstverständlich auch für jedes Maß die Resultate von Guerra & Slaby (1990) mit aufgeführt. Ein direkter Vergleich der beiden Studien ist für die Dilemma-Geschichten aber insgesamt nur eingeschränkt möglich, da aufgrund der jeweiligen länderspezifischen Bedingungen in den Studien unterschiedliche Beispielsgeschichten verwendet wurden und bei der Standpunkte-Studie keine zusätzliche Aufmerksamkeits-Kontrollgruppe zum Einsatz kam. Zudem ist durch das sehr oberflächliche Auswertungs- und Kategoriensystem von Guerra & Slaby unklar, wie die beiden Forscher bei der Zuordnung der Antworten der Jugendlichen genau vorgegangen sind. Dennoch lassen sich die Ergebnisse der beiden Studien von ihren Tendenzen her gegenüberstellen und sollen daher auch Beachtung finden.

a) Problemdefinition:

Bei der ersten Frage wurden die Jugendlichen gebeten, das vorliegende Problem zu beschreiben („Was ist das Problem?“). Die Anzahl der Antworten wurde gezählt und hinsichtlich der Kategorien „feindlich“ und „nicht-feindlich“ eingestuft und ausgewertet. Zentral ist hierbei, ob dem anderen Jugendlichen in der Dilemma-Geschichte eine negative feindliche Absicht oder eine nicht-feindliche Motivation unterstellt wird. Ein Beispiel für eine feindliche Antwort wäre z.B. „Jemand klaut etwas aus meinem Rucksack“, eine nicht feindliche Antwort wäre „Der andere macht irgendwas bei meinem Rucksack“.

Die Auswertung der ersten Geschichte ergab folgendes Bild (vgl. Tab. 27): Sowohl bei den Interventionsgruppen als auch bei den Kontrollgruppen stieg die Anzahl der feindlichen Antworten von Prä- zu Posttest an. Bei den Interventionsgruppen war dieser Anstieg allerdings schwächer als bei den Kontrollgruppen. Bei den nicht-feindlichen Antworten zeigte sich entsprechend auch bei beiden Gruppen eine Abnahme von Prä- zu Posttest. Auch hier schnitt die Kontrollgruppe aber schlechter ab als die Interventionsgruppe.

Betrachtet man die Anzahl der feindlichen Antworten in Relation zur Anzahl der nicht-feindlichen Antworten, so stellt man fest, dass die Jugendliche aus den Kontrollgruppen im Prätest mehr nicht-feindliche (57,1 %) als feindliche Antworten (42,9 %) gaben, wohingegen sich im Posttest dann aber deutlich mehr feindliche als nicht-feindliche Antworten finden (65 % gegenüber 35 %). Ähnlich sieht es auch bei den Interventionsgruppen aus. Hier gaben die Jugendlichen im Prätest ebenfalls häufiger nicht-feindliche als feindliche Antworten, allerdings waren die Unterschiede nicht sehr stark ausgeprägt (51,6 % gegenüber 48,4 %). Im Posttest hingegen zeigt sich ebenso wie bei den Kontrollgruppen eine deutliche Präferenz der feindlichen Antworten gegenüber den nicht-feindlichen: Hier stieg das Verhältnis auf 44,1 % zu 55,9 % an.

Diese Ergebnisse legen den Schluss nahe, dass das Standpunkte-Training keine Verbesserung der Wahrnehmung einer sozialen Situation bewirkt hat. Der Anteil an feindlichen Antworten stieg nach dem Programm sogar noch an! Die Jugendlichen scheinen mit oder ohne Trainingsprogramm dazu zu neigen, eine unklare Situation eher als feindlich einzuschätzen.

	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
Feindliche Antworten	15 (= 42,9 %)	26 (= 65 %)	31 (= 48,4 %)	33 (= 55,9 %)
Nicht-feindliche Antworten	20 (57,1 %)	14 (= 35 %)	33 (= 51,6 %)	26 (= 44,1%)

Tabelle 27: Problemdefinition/Dilemma-Geschichte 1: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest

Die Auswertung der zweiten Dilemma-Geschichte zeigte jedoch ein etwas anderes Bild (vgl. Tab. 28): Hier nahm die Anzahl der feindlichen Antworten bei den Interventionsgruppen deutlich ab, wohingegen bei den Kontrollgruppen eine minimale Zunahme zu verzeichnen war. Bei den nicht-feindlichen Antworten verbesserten sich jedoch sowohl Interventions- als auch Kontrollgruppen.

Der Vergleich der feindlichen und nicht-feindlichen Antworten zeigte bei den Interventionsgruppen eine ausgewogenes Verhältnis im Prätest (jeweils 50 %), aber eine deutliche Präferenz nicht-feindlicher Antworten im Posttest (64,8 % gegenüber 35,2 %). Bei den Kontrollgruppen dominierten sowohl im Prä- als auch im Posttest die feindlichen Antworten.

Diese Ergebnisse könnten nun im Gegensatz zu den Befunden der ersten Dilemma-Geschichte eher dafür sprechen, dass durch das Interventionsprogramm eine Veränderung der Situationswahrnehmung bei den Jugendlichen stattgefunden hat und nach dem Training eine solch unklare Situation nicht mehr zwangsläufig als aversiv empfunden wird. Die Jugendlichen aus den Kontrollgruppen schätzten auch im Posttest die Situation feindlich ein.

	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
Feindliche Antworten	24 (= 57,1 %)	25 (= 54,3 %)	30 (= 50 %)	19 (= 35,2 %)
Nicht-feindliche Antworten	18 (= 42,9 %)	21 (= 45,7 %)	30 (= 50 %)	35 (= 64,8 %)

Tabelle 28: Problemdefinition/Dilemma-Geschichte 2: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest

Insgesamt lässt sich aufgrund dieser ambivalenten Ergebnisse nicht eindeutig sagen, welchen Einfluss das Standpunkte-Training auf die Fähigkeiten zur Problemdefinition und zur Einschätzung einer sozialen Situation bei den Jugendlichen hat.

Ganz anders sieht das bei der Viewpoints-Studie aus. Guerra & Slaby (1990) führten Kovarianzanalysen mit anschließenden T-Tests durch, die zeigten, dass die Jugendlichen aus den Kognitions-Mediations-Gruppen signifikant bessere Werte aufwiesen als die beiden anderen Gruppen ($F(2, 113) = 8.82, p < .001$). Bei den Interventionsgruppen wurde eine Prä-Posttest-Veränderung von -30 festgestellt, bei den Aufmerksamkeitskontrollgruppen und der reinen Kontrollgruppe, die kein Training erhielt, waren die Veränderungen signifikant geringer (-6 bzw. 0). Ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Kontrollgruppenformen konnte nicht nachgewiesen werden (vgl. Tab. Kap. 3.7.5 bzw. Guerra & Slaby, 1990, S.173/174).

b) Zielauswahl

Bei der zweiten Frage zu den Dilemma-Geschichten sollten die Jugendlichen ihre Zielvorstellungen bei der Bewältigung der Problemsituation schildern („Wenn du das Problem lösen sollst, was ist das Ziel?“). Auch hier wurde die Anzahl der Antworten gezählt und hinsichtlich der Kategorien „feindlich“ und „nicht-feindlich“ eingestuft. Zentral ist hier die Gesinnung dem anderen gegenüber in Verhalten und Wortwahl. Ein Beispiel für eine feindliche Gesinnung wäre z.B. „Ich schlag ihn einfach zusammen“, eine nicht-feindliche Antwort wäre „Das Problem soll ohne Streit gelöst werden“.

Die Auswertung der ersten Geschichte (vgl. Tab. 29) zeigte, dass bei den Kontrollgruppen die Anzahl der feindlichen Antworten von Prä- zu Posttest stark anstieg, wohingegen die Jugendlichen aus den Interventionsgruppen im Posttest seltener feindliche Antworten gaben als im Prätest. Die Anzahl der nicht-feindlichen Antworten nahm sowohl bei den Kontrollgruppen als auch bei den Interventionsgruppen von Prä- zu Posttest ab.

Betrachtet man die Anzahl der feindlichen und nicht-feindlichen Antworten in Relation zueinander, zeigt sich bei den Kontrollgruppen im Prätest eine sehr starke Präferenz für nicht-feindliche Antworten (95 % gegenüber 5 % feindlicher Antworten). Im Posttest überwiegen die nicht-feindlichen Antworten zwar noch immer, jedoch in einem sehr viel ge-

ringerem Verhältnis (59 % gegenüber 41 % feindlicher Antworten). Bei den Interventionsgruppen zeigt sich ein tendenziell ähnliches Bild: Auch hier dominieren sowohl im Prä- als auch im Posttest die nicht-feindlichen Antworten, allerdings überwiegen hier im Gegensatz zur Kontrollgruppe beim Posttest die nicht-feindlichen Antworten in sehr starkem Ausmaß (91,4 % gegenüber 8,6 % feindlicher Antworten).

Diese Ergebnisse zeigen zwar eine eindeutige Präferenz nicht-feindlicher Ziele bei der Lösung eines Problems, allerdings wird diese Zielauswahl auch bereits vor dem Interventionstraining bevorzugt. Das Standpunkte-Programm scheint bei den Jugendlichen somit keinen nennenswerten Einfluss auf die Auswahl eines Zieles zu haben.

	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
Feindliche Antworten	2 (= 5 %)	16 (= 41 %)	8 (= 12,7 %)	5 (= 8,6 %)
Nicht-feindliche Antworten	38 (= 95 %)	23 (= 59 %)	55 (= 87,3 %)	53 (= 91,4%)

Tabelle 29: Zielauswahl/Dilemma-Geschichte 1: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest

Ein etwas anderes Bild zeigt hingegen die Auswertung der zweiten Dilemma-Geschichte (vgl. Tab. 30).

Hier nahm die Anzahl der feindlichen Antworten sowohl bei den Interventions- als auch Kontrollgruppen von Prä- zu Posttest ab. Entsprechend stieg die Anzahl der nicht-feindlichen Antworten bei beiden Gruppen im Prä- Posttest-Vergleich an.

Auch das Verhältnis von feindlichen und nicht-feindlichen Antworten sieht hier ganz anders aus als bei der ersten Dilemma-Geschichte. Sowohl bei den Kontroll- als auch bei den Interventionsgruppen dominieren im Prätest die feindlichen Antworten gegenüber den nicht-feindlichen Antworten, im Posttest dagegen werden von beiden Gruppen nicht-feindliche Antworten bevorzugt. Diese Präferenz ist bei den Kontrollgruppen sogar noch ausgeprägter als bei den Interventionsgruppen.

Die Ergebnisse dieser zweiten Dilemma-Geschichte zeigen zwar ein anderes Bild als das der ersten Geschichte, allerdings lassen sich dennoch keine positiveren Befunde aus diesen Auswertungen herauslesen. Zwar werden nach dem Interventionstraining nicht-feindliche

Antworten gegenüber feindlichen bevorzugt, allerdings war dies auch bereits vor dem Programm der Fall. Gegen einen Einfluss des Standpunkte-Trainings sprechen auch die Ergebnisse für die Kontrollgruppen, in denen nicht-feindliche Antworten auch ohne Intervention in noch stärkerem Maße als bei den Interventionsgruppen präferiert wurden.

	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
Feindliche Antworten	22 (= 52,4 %)	18 (= 41,9 %)	35 (= 58,3 %)	27 (= 46,6 %)
Nicht-feindliche Antworten	20 (= 47,6 %)	25 (= 58,1 %)	25 (= 41,7 %)	31 (= 53,4 %)

Tabelle 30: Zielauswahl/Dilemma-Geschichte 2: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest

Zusammenfassend muss also festgestellt werden, dass das Standpunkte-Training bei den Jugendlichen keinen Einfluss auf die Zielauswahl in einer sozial unklaren Situation hatte.

Guerra & Slaby (1990) konnten in ihrer Studie hingegen nach einer Kovarianzanalyse mit anschließendem T-Test signifikante Unterschiede zwischen den Interventions- und den beiden Kontrollgruppenformen feststellen ($F(2, 113) = 10.01, p < .001$). Bei den Kognitions-Mediations-Gruppen fanden sie eine Prä-Posttest-Veränderung von -20 , bei den Kontrollgruppen fand sogar eine Verschlechterung der Werte statt (AC +5, NTC +7). Zwischen der Aufmerksamkeitskontrollgruppe und der reinen Kontrollgruppe konnten keine signifikanten Unterschiede gefunden werden (vgl. Tab. Kap. 3.7.5 bzw. Guerra & Slaby, 1990, S.273/274)

c) Anzahl nachgefragter Informationen

Die dritte Frage der Dilemma-Geschichten sollte überprüfen, ob die Jugendlichen der Meinung sind, noch mehr Informationen zu der geschilderten Situation benötigen („Brauchst du noch mehr Informationen? Wenn ja, welche?“). Zur Auswertung wurde die Anzahl der genannten Antworten gezählt und folgenden Kategorien zugeordnet:

- „feindlich-aggressiv“: Zentral hierbei ist, dass Informationen nachgefragt werden, die auf eine feindlich-aggressive Problemlösung schließen lassen (z.B. „wie stark ist der andere?“)

- „feindlich-passiv“: Zentral ist hier, dass Informationen nachgefragt werden, die dem anderen eine feindliche Absicht unterstellen. Das Problem wird jedoch nicht aktiv angegangen, sondern es wird passiv auf anderweitige Hilfe gebaut (z.B. „ist irgendwer in der Nähe, den ich zu Hilfe holen könnte?“)
- nicht-feindlich passiv“: Zentral bei dieser Kategorie ist, dass Informationen nachgefragt werden, die auf eine nicht-feindliche Problemlösung schließen lassen, bei der aber keine konstruktive Lösung gesucht wird, sondern der Jugendliche hofft, dass sich alles von alleine löst bzw. der Jugendliche dann eher seine eigenen Interessen zurücksteckt (z.B. „ist der andere Junge nachher weg?“)
- nicht-feindlich konstruktiv“: Zentral ist hierbei, dass Informationen nachgefragt werden, die auf eine nicht-feindliche konstruktive Problemlösung schließen lassen. Dem anderen wird keine feindliche Absicht unterstellt (z.B. „vielleicht ist dem anderen was runtergefallen und er kramt deswegen in meinem Rucksack?“)

Bei der Auswertung der ersten Geschichte zeigte sich folgendes Bild (vgl. Tab. 31): Sowohl bei den Interventions- als auch bei den Kontrollgruppen veränderte sich die Anzahl der feindlich-aggressiven Antworten von Prä- zu Posttest nicht. Bei den nicht-feindlich konstruktiven Antworten blieb bei den Kontrollgruppen die Anzahl ebenfalls konstant, bei den Interventionsgruppen hingegen stieg die Anzahl von Prä- zu Posttest an. Die Jugendlichen aus den Interventionsgruppen gaben außerdem im Gegensatz zu den Jugendlichen aus den Kontrollgruppen auch noch nicht-feindlich passive Antworten, deren Anzahl sich deutlich von Prä- zu Posttest erhöhte.

Wirft man einen Blick auf das Verhältnis der Antworten zueinander, so fällt auf, dass die Anzahl der feindlichen und nicht-feindlichen Antworten bei den Kontrollgruppen sowohl im Prä- als auch im Posttest ziemlich ausgewogen ist. Bei den Interventionsgruppen hingegen dominieren erheblich die nicht-feindlichen Antworten. Dies ist im Posttest noch stärker als im Prätest der Fall. Beim Vergleich der Interventions- und Kontrollgruppen zeigt sich außerdem, dass die Jugendlichen aus den Interventionsgruppen deutlich mehr Informationen nachfragten als die Jugendlichen der Kontrollgruppen. Dies war zwar allerdings auch bereits beim Prätest der Fall, aber nach der Teilnahme am Standpunkte-Training erhöhte sich die Anzahl der nicht-feindlichen Antworten bei den Interventionsgruppen noch einmal (von insgesamt 19 auf 31 Antworten, bzw. von 82,6 % auf 88,5 %). Zu beachten ist hierbei aber, dass im Posttest nicht nur mehr konstruktive, sondern auch mehr passive

Antworten gegeben wurden, was nun auch nicht gerade zu einer optimalen Problemlösung beiträgt. Die Anzahl der feindlichen Antworten erhöhte sich aber immerhin nicht. Bei den Kontrollgruppen fanden jeweils keine Veränderung statt.

Diese Ergebnisse zeigen insgesamt, dass die Jugendlichen möglicherweise durch das Interventionstraining dazu animiert wurden, in einer unklaren Situation weitere Informationen einzuholen. Obwohl sich auch die Anzahl der nicht-feindlich passiven Antworten im Posttest erhöhte, so wird doch deutlich, dass bei den Jugendlichen aus den Interventionsgruppen ein Bewusstsein dafür geweckt worden sein könnte, dass es für die Lösung eines Problems wichtig ist, sich möglichst viele Informationen zu einer Situation zu beschaffen.

	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
Feindlich-aggressiv	2 (= 40 %)	2 (= 40 %)	4 (= 17,4 %)	4 (= 11,4 %)
Feindlich-passiv	---	---	---	---
Nicht-feindlich passiv	---	---	1 (= 4,3 %)	6 (= 17,1 %)
Nicht-feindlich konstruktiv	3 (= 60 %)	3 (= 60 %)	18 (= 78,3 %)	25 (= 71,4 %)

Tabelle 31: Anzahl nachgefragter Informationen/Dilemma-Geschichte 1: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest

Bei der Auswertung der zweiten Dilemma-Geschichte sind die Ergebnisse nicht ganz so deutlich (vgl. Tab. 32). Hier nahmen sowohl bei den Interventions- als auch den Kontrollgruppen die feindlichen Antworten von Prä- zu Posttest ab, die Anzahl der nicht-feindlich konstruktiven Antworten erhöhte sich bei beiden Gruppen im Prä- Posttest-Vergleich leicht.

Auch bei diesem Beispiel zeigte sich beim Vergleich der Verteilung der Antworten bei beiden Gruppen eine eindeutige Präferenz für nicht-feindliche Antworten. So liegt der Anteil der nicht-feindlich konstruktiven Antworten bei den Interventionsgruppen z.B. bei 90 %, bei den Kontrollgruppen sogar bei 94,4 %.

Insgesamt lassen die Ergebnisse der zweiten Geschichte keine Aufschlüsse darüber zu, ob das Interventionsprogramm einen Einfluss auf das Einholen weiterer Informationen in einer unklaren sozialen Situation hat. Die positiven Veränderungen, die bei den Interventi-

onsgruppen zu beobachten sind, fanden in gleicher Weise (und sogar noch etwas stärker) auch bei den Kontrollgruppen statt. Eine Wirksamkeit des Trainings bleibt hier also fraglich.

	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
Feindlich-aggressiv	5 (= 27,8 %)	1 (= 5,6 %)	6 (= 26,1 %)	2 (= 10 %)
Feindlich-passiv	---	---	---	---
Nicht-feindlich passiv	---	---	---	---
Nicht-feindlich konstruktiv	13 (= 72,2 %)	17 (= 94,4 %)	17 (= 73,9 %)	18 (= 90 %)

Tabelle 32: Anzahl nachgefragter Informationen/Dilemma-Geschichte 2: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest

Insgesamt zeigen die Ergebnisse ein ambivalentes Bild. Die erste Dilemma-Geschichte scheint die Wirksamkeit des Standpunkte-Trainings deutlich zu untermauern, die Auswertung der zweiten Geschichte relativiert dieses Ergebnis jedoch ein wenig. Allerdings stehen die Ergebnisse der Geschichte nicht im Gegensatz zur ersten, sie belegen jedoch im Kontrollgruppenvergleich keinen eindeutigen Einfluss des Programms auf das Verhalten der Jugendlichen beim Einholen zusätzlicher Informationen bei der Konfrontation mit einer sozial unklaren Situation.

Wie auch bereits bei den ersten beiden Problemlösemaßen konnten Guerra & Slaby (1990) auch für die Anzahl nachgefragter Informationen eine klare Überlegenheit ihrer Kognitions-Mediations-Trainingsgruppe feststellen. Nach einer Kovarianzanalyse mit nachfolgendem T-Test zeigte sich ein signifikanter Unterschied der Interventionsgruppe gegenüber den beiden Kontrollgruppenformen ($F(2, 113) = 7.67, p < .001$). Die Interventionsgruppe wies eine Prä-Posttest-Veränderung von 0.5 auf. Bei der Aufmerksamkeitskontrollgruppe fand sich immerhin noch eine Veränderung von 0.2, die reine Kontrollgruppe kam auf einen Änderungswert von -0.1. Die Unterschiede zwischen den beiden Kontrollgruppenformen sind jedoch nicht signifikant (vgl. Tab. in Kap. 3.7.5 bzw. Guerra & Slaby, 1990, S.273/274).

d) Anzahl der Lösungsmöglichkeiten

In der vierten Frage zu den geschilderten Dilemma-Geschichten sollten die Jugendlichen alle Möglichkeiten angeben, die ihnen einfallen, um das Problem zu lösen („Wie meinst du, kannst du das Problem lösen?“). Zur Auswertung wurde die Anzahl der genannten Lösungsmöglichkeiten gezählt und folgenden Kategorien zugeordnet:

- „feindlich-aggressiv“: Zentral ist hier die Wahl einer feindlichen aggressiven Problemlösungsmethode, die dem anderen direkt schadet (z.B. „ich schlage ihn“).
- „feindlich-passiv“: Zentral hierbei ist die Wahl einer Problemlösungsmethode, die auf eine feindliche Gesinnung schließen lässt, bei der das Problem aber nicht aktiv, sondern passiv gelöst wird (z.B. „ich verpetze ihn beim Lehrer“).
- „nicht-feindlich passiv“: Zentral bei dieser Kategorie ist, dass zwar keine feindliche Lösungsmethode verwendet wird, die gewählte Methode aber auch nicht effektiv zum Ziel führt (z.B. „ich gehe einfach“).
- „nicht-feindlich konstruktiv“: Zentral ist hier die Wahl einer nicht-feindlichen Lösungsmethode, die praktikabel zur Lösung des Problems beiträgt (z.B. „ich rede ganz in Ruhe mit ihm und erkläre ihm meinen Standpunkt“).

Die Analyse der ersten Geschichte (vgl. Tab. 33) ergab, dass die Anzahl der feindlichen Antworten sowohl bei den Interventions- als auch den Kontrollgruppen von Prä- zu Posttest abnahmen. Bei den Kontrollgruppen war dieser Rückgang noch etwas stärker ausgeprägt als bei den Interventionsgruppen. Die Anzahl der nicht-feindlichen Antworten nahm im Prä-Posttest-Vergleich bei beiden Gruppen zu.

Betrachtet man die Verteilung der Antworten auf die einzelnen Kategorien, so fällt auf, dass sowohl die Interventions- als auch die Kontrollgruppen nicht-feindliche Lösungsmöglichkeiten gegenüber feindlichen bevorzugten. Dies war bereits im Prätest der Fall, im Posttest allerdings bei beiden Gruppen noch stärker ausgeprägt. Besonders beachtenswert ist, dass die Art der genannten nicht-feindlichen Lösungsmöglichkeiten fast ausschließlich konstruktiven Charakter hatte (77,5 % bei den Kontrollgruppen, 77,4 % bei den Interventionsgruppen). Lediglich in den Interventionsgruppen wurden sowohl im Prä- als auch im Posttest auch jeweils zwei passive Lösungen genannt.

	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
Feindlich-aggressiv	10 (= 25,6 %)	5 (= 12,5 %)	12 (= 23,1 %)	9 (= 17,0 %)
Feindlich-passiv	1 (= 2,6 %)	1 (= 2,5 %)	2 (= 3,8 %)	1 (= 1,9 %)
Nicht-feindlich passiv	---	---	2 (= 3,8 %)	2 (= 3,8 %)
Nicht-feindlich konstruktiv	28 (= 71,8 %)	31 (= 77,5 %)	36 (= 69,2 %)	41 (= 77,4 %)

Tabelle 33: Anzahl der Lösungsmöglichkeiten/Dilemma-Geschichte 1: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest

Ganz ähnliche Ergebnisse zeigt auch die zweite Dilemma-Geschichte (vgl. Tab. 34). Ebenso wie im ersten Beispiel fand bei Interventions- und Kontrollgruppen im Prä-Posttest-Vergleich eine Abnahme der feindlich-aggressiven Antworten und eine Zunahme der nicht-feindlich konstruktiven Lösungsvorschläge statt. Im Unterschied zur ersten Geschichte spielten bei diesem Beispiel nun auch noch die feindlich-passiven Antworten eine Rolle. Bei beiden Gruppen gab es relativ viele Nennungen zu dieser Kategorie, deren Anzahl aber ebenfalls bei beiden Gruppen von Prä- zu Posttest sank.

Die Verteilung der Antworten zeigt ein ebenfalls ähnliches Bild wie bei der ersten Geschichte, allerdings waren beim zweiten Beispiel tendenziell mehr feindliche Antworten zu verzeichnen als bei der ersten Geschichte. Dennoch bleibt das Gesamtbild der Verteilung mit einem Schwerpunkt auf den nicht-feindlich konstruktiven Lösungen erhalten.

	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
Feindlich-aggressiv	13 (= 32,5 %)	12 (= 27,3 %)	16 (= 30,2 %)	12 (= 25 %)
Feindlich-passiv	7 (= 17,5 %)	4 (= 9,1 %)	11 (= 20,8 %)	8 (= 16,7 %)
Nicht-feindlich passiv	---	---	1 (= 1,9 %)	2 (= 4,2 %)
Nicht-feindlich konstruktiv	20 (= 50 %)	28 (= 63,6 %)	25 (= 47,2 %)	26 (= 54,2 %)

Tabelle 34: Anzahl der Lösungsmöglichkeiten/Dilemma-Geschichte 2: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest

Insgesamt zeigen die Ergebnisse also, dass die Jugendlichen nicht-feindlich konstruktive Lösungen in einer schwierigen sozialen Situation bevorzugen. Dies scheint allerdings nicht der Verdienst des Standpunkte-Programms zu sein. Es lassen sich zum einen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Interventions- und den Kontrollgruppen erkennen

und zum anderen bestand die Präferenz gewaltfreier Lösungen auch bereits vor dem Interventionstraining. Ein Einfluss des Programms auf die Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten scheint demnach eher unwahrscheinlich zu sein.

Ganz andere Ergebnisse fanden dagegen Guerra & Slaby (1990). Sie stellten nach einer Kovarianzanalyse mit anschließendem T-Test einen signifikanten Unterschied zwischen der Interventionsgruppe und den beiden Kontrollgruppenformen fest ($F(2, 113) = 16.44, p < .001$). Sowohl bei der Aufmerksamkeitskontrollgruppe als auch der Kontrollgruppe ohne jegliche Trainingsmaßnahmen kam es zu keinerlei Veränderung von Prä- zu Posttest. Bei der Kognitions-Mediations-Trainingsgruppe konnte jedoch eine Veränderung von 0.6 nachgewiesen werden (vgl. Tab. in Kap. 3.7.5 bzw. Guerra & Slaby, 1990, S.273/274).

e) Effektivität der besten Lösung

Nachdem die Jugendlichen sich einige verschiedene Lösungen zur Bewältigung der schwierigen geschilderten Situation überlegt hatten, sollten sie nun in der fünften Frage angeben, was ihrer Ansicht nach die beste Lösung für das Problem sei („Was denkst du, ist die beste Lösung?“). Zur Auswertung der Antworten wurde die Effektivität der Lösungen nach vier Kriterien beurteilt: „feindlich-aggressiv“ (= nicht effektiv), „feindlich-passiv“ (= nicht effektiv), „nicht-feindlich passiv“ (= nicht effektiv) und „nicht-feindlich konstruktiv“ (=effektiv).

Betrachtet man die Ergebnisse der ersten Dilemma-Geschichte, ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 35): Sowohl bei den Interventions- als auch den Kontrollgruppen haben die feindlich-aggressiven und die nicht-feindlich passiven Antworten von Prä- zu Posttest abgenommen, wohingegen die nicht-feindlich konstruktiven Antworten angestiegen sind.

Ein Blick auf die Verteilung der Antworten zeigt eine Präferenz für die nicht-feindlich konstruktiven und die nicht-feindlich passiven Antworten bei beiden Gruppen sowohl im Prä- als auch im Posttest. Feindlich-passive Antworten sind am wenigsten stark vertreten.

Bewertet man nun die Antworten hinsichtlich ihrer Effektivität, so wird deutlich, dass hier bei beiden Gruppen eine Veränderung von Prä- zu Posttest stattgefunden hat. Bei den Kontrollgruppen stieg der Prozentsatz der effektiven (also nicht-feindlich konstruktiven) Antworten von 40 % auf 52, 4 % an, bei den Interventionsgruppen sogar von 40,7 % auf 68 %.

Damit werden bei beiden Gruppen im Posttest effektive Lösungen gegenüber ineffektiven insgesamt bevorzugt, während dies im Prätest nicht der Fall war. Insbesondere bei den Interventionsgruppen ist der Unterschied von Prä- zu Posttest sehr stark ausgeprägt.

	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
Feindlich-aggressiv	3 (= 15 %)	4 (= 19 %)	4 (= 14,8 %)	2 (= 8 %)
Feindlich-passiv	1 (= 5 %)	1 (= 4,8 %)	---	1 (= 4 %)
Nicht-feindlich passiv	8 (= 40 %)	5 (23,8 %)	12 (= 44,4 %)	5 (= 20 %)
Nicht-feindlich konstruktiv	8 (= 40 %)	11 (= 52,4 %)	11 (= 40,7 %)	17 (= 68 %)

Tabelle 35: Effektivität der besten Lösung/Dilemma-Geschichte 1: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest

Die Auswertung der zweiten Dilemma-Geschichte ergab ein etwas anderes Bild (vgl. Tab. 36): Hier nahmen zwar ebenfalls die feindlich-aggressiven Antworten im Prä-/Posttest-Vergleich bei den Interventions- und Kontrollgruppen leicht ab, die Anzahl der nicht-feindlich konstruktiven Antworten blieb jedoch konstant (lediglich eine zusätzliche Nennung mehr bei den Interventionsgruppen von Prä- zu Posttest). Im Gegensatz zur ersten Geschichte spielten beim zweiten Beispiel nun auch die feindlich-passiven Antworten eine beachtliche Rolle. Bei den Kontrollgruppen stieg ihre Anzahl von Prä- zu Posttest leicht an, wohingegen sie sich bei den Interventionsgruppen verringerte.

Die Verteilung der Antworten über die Kategorien zeigt sowohl im Prä- als auch im Posttest eine Präferenz der Jugendlichen aus beiden Gruppen für nicht-feindlich konstruktive Antworten. Der Prozentsatz von feindlich-aggressiven und feindlich-passiven Antworten ist weitaus höher als beim ersten Beispiel.

Dennoch wird hinsichtlich der Effektivität der Lösungen deutlich, dass die Jugendlichen effektive Lösungen gegenüber nicht-effektiven insgesamt bevorzugen. Bei den Kontrollgruppen veränderte sich der Prozentsatz nur sehr gering von 53,8 % im Prätest auf 55,3 % im Posttest, bei den Interventionsgruppen stieg der Anteil jedoch von nur 43,4 % aller Antworten auf 54,5 %.

	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
Feindlich-aggressiv	12 (= 30,8 %)	8 (= 21,1 %)	12 (= 22,6 %)	9 (= 20,5 %)
Feindlich-passiv	6 (= 15,4 %)	8 (= 21,1 %)	13 (= 24,5 %)	8 (= 18,2 %)
Nicht-feindlich passiv	---	1 (= 2,6 %)	5 (= 9,4 %)	3 (= 6,8 %)
Nicht-feindlich konstruktiv	21 (= 53,8 %)	21 (= 55,3 %)	23 (= 43,4 %)	24 (= 54,5 %)

Tabelle 36: Effektivität der besten Lösung/Dilemma-Geschichte 2: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Jugendlichen bei beiden Dilemma-Geschichten effektive Lösungen zur Bewältigung der Situation bevorzugen. Dies ist zwar bei den Kontroll- sowie bei den Interventionsgruppen der Fall, allerdings erhöhte sich bei den Interventionsgruppen der Prozentsatz effektiver Lösungen von Prä- zu Posttest in höherem Maße als bei den Kontrollgruppen. Dies könnte möglicherweise auf den Einfluss des Standpunkte-Programms zurückzuführen sein.

Bei der Studie von Guerra & Slaby (1990) konnte eine Kovarianzanalyse im Gegensatz zu den anderen Problemlösemaßen für die Effektivität der besten Lösung keine signifikanten Unterschiede zwischen der Interventionsgruppe und den beiden Kontrollgruppenformen feststellen (vgl. Tab. in Kap. 3.7.5 bzw. Guerra & Slaby, 1990, S. 273/274).

f) Effektivität der zweitbesten Lösung

Die sechste Frage schließt direkt an die fünfte an. Die Jugendlichen wurden aufgefordert, die ihrer Meinung nach zweitbeste Lösung der Dilemma-Situation zu schildern. Die Auswertung der Antworten erfolgte nach dem gleichen Schema wie die Analyse der Effektivität der besten Lösung (s.o.).

Betrachtet man die erste Geschichte, so fällt sogleich auf, dass sich die Anzahl der nicht-feindlich konstruktiven Antworten bei beiden Gruppen nicht von Prä- zu Posttest erhöht hat (vgl. Tab. 37). Bei den Kontrollgruppen nahm die Anzahl sogar ab, bei den Interventionsgruppen blieb sie konstant. Die Anzahl der feindlich-aggressiven Antworten stieg bei beiden Gruppen von Prä- zu Posttest an, bei den Interventionsgruppen sogar noch in höherem Ausmaß als bei den Kontrollgruppen. Die Anzahl der nicht-feindlich passiven Antworten nahm bei den Kontrollgruppen im Prä- Posttest-Vergleich zu, während sie bei

worten nahm bei den Kontrollgruppen im Prä- Posttest-Vergleich zu, während sie bei den Interventionsgruppen sank.

Prozentual gesehen bevorzugten die Jugendlichen der Kontrollgruppen sowohl im Prä- als auch im Posttest feindlich-aggressive Lösungen. Diese Tendenz war im Posttest sogar noch stärker als im Prätest. An zweiter Stelle stehen bei den Kontrollgruppen im Prätest die nicht-feindlich konstruktiven Lösungen, im Posttest hingegen die nicht-feindlich passiven Antworten. Bei den Interventionsgruppen überwiegen im Prätest die nicht-feindlich passiven Lösungen, im Posttest jedoch die feindlich-aggressiven.

Es wird also sehr deutlich, dass die Jugendlichen in Bezug auf die Auswahl der zweitbesten Lösung sowohl bei den Kontroll- als auch den Interventionsgruppen im Posttest die feindlich-aggressiven Lösungen bevorzugen. Der Anteil an effektiven Lösungen liegt bei den Interventionsgruppen im Posttest nur bei 22,6 % und ist damit im Vergleich zum Prätest (24,1 %) noch gefallen. Ähnlich sieht es bei den Kontrollgruppen aus: Effektive Lösungen sind hier im Posttest mit nur 16,7 % repräsentiert, im Prätest machte der Anteil dagegen immerhin noch 33,3 % aus.

	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
Feindlich-aggressiv	10 (= 37 %)	11 (= 45,8 %)	8 (= 27,6 %)	14 (= 45,2 %)
Feindlich-passiv	2 (= 7,4 %)	1 (= 4,2 %)	---	2 (= 6,5 %)
Nicht-feindlich passiv	6 (= 22,2 %)	8 (= 33,3 %)	14 (= 48,3 %)	8 (= 25,8 %)
Nicht-feindlich konstruktiv	9 (= 33,3 %)	4 (= 16,7 %)	7 (= 24,1 %)	7 (= 22,6 %)

Tabelle 37: Effektivität der zweitbesten Lösung/Dilemma-Geschichte 1: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest

Ein ähnliches Ergebnis findet man auch bei der zweiten Geschichte (vgl. Tab. 38). Die Anzahl der feindlich-aggressiven Antworten nahm bei den Kontrollgruppen von Prä- zu Posttest zu, bei den Interventionsgruppen sank die Anzahl um lediglich eine Antwort. Die Anzahl der nicht-feindlich konstruktiven Antworten nahm bei beiden Gruppen minimal zu.

Prozentual betrachtet sind die nicht-feindlich konstruktiven, also effektiven, Lösungen gegenüber der Gesamtheit der nicht effektiven Lösungen stark in der Minderheit. Bei den Kontrollgruppen nahm der Anteil aber von 8,7 % im Prätest auf 23,5 % im Posttest zu, bei den Interventionsgruppen von 9,5 % auf 16,7 %. Trotz dieser Zunahme kann aber nicht

bestritten werden, dass die Jugendlichen stark feindlich-aggressive Lösungen präferierten. Der Prozentsatz dieser Antworten stieg bei den Interventionsgruppen sogar von Prä- zu Posttest noch von 52,4 % auf 55,6 % an, bei den Kontrollgruppen von 30,4 % auf 58,8 %.

	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
Feindlich-aggressiv	7 (= 30,4 %)	10 (= 58,8 %)	11 (= 52,4 %)	10 (= 55,6 %)
Feindlich-passiv	7 (= 30,4 %)	2 (= 11,8 %)	2 (= 9,5 %)	2 (= 11,1 %)
Nicht-feindlich passiv	7 (= 30,4 %)	1 (= 5,9 %)	6 (= 28,6 %)	3 (= 16,7 %)
Nicht-feindlich konstruktiv	2 (= 8,7 %)	4 (= 23,5 %)	2 (= 9,5 %)	3 (= 16,7 %)

Tabelle 38: Effektivität der zweitbesten Lösung/Dilemma-Geschichte 2: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest

Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass – ganz anders als bei der Auswahl der besten Lösung – die Jugendlichen bei der Beurteilung der zweitbesten Lösung eine feindlich-aggressive Handlung wählen. Das Standpunkte-Programm konnte demnach also nicht verhindern, dass die Jugendlichen auch nicht-effektive aggressive Lösungen als Bewältigungsstrategie für eine schwierige soziale Situation in Erwägung ziehen.

Ganz anders sieht es bei der Viewpoints-Studie aus. Guerra & Slaby (1990) konnten hier im Gegensatz zur Effektivität der besten Lösung für die Effektivität der zweitbesten Lösung signifikante Unterschiede zwischen der Interventionsgruppe und den beiden Kontrollgruppenformen nachweisen ($F(2, 113) = 13.10, p < .001$). Bei der Kognitions-Mediations-Trainingsgruppe fanden sie eine Prä-Posttest-Veränderung von +38, bei der reinen Kontrollgruppe ohne jegliche Behandlung kam es zu einer Veränderung von +5. Bei der Aufmerksamkeitskontrollgruppe blieben die Werte von Prä- zu Posttest gleich. Die Unterschiede zwischen den beiden Kontrollgruppenformen waren nicht signifikant (vgl. Tab. in kap. 3.7.5 bzw. Guerra & Slaby, 1990, S. 273/274).

g) Anzahl der Konsequenzen

Als letztes wurden die Jugendlichen nach den Konsequenzen ihrer Lösungsmöglichkeiten befragt („Was kann alles passieren?“). Zur Auswertung wurde untersucht, wie häufig die

Jugendlichen eine bestimmte Art von Konsequenzen nannten. Folgende Kategorien an Konsequenzen wurden dabei berücksichtigt:

- „positive Konsequenzen für einen selbst“: Zentral hierbei ist, dass die gewählte Lösung einen Vorteil für den Jugendlichen selbst bringt (z.B. „der andere geht weg“)
- „negative Konsequenzen für einen selbst“: Zentral ist hier, dass die gewählte Lösung einen Nachteil für den Jugendlichen selbst bringt. (z.B. „der andere klaut was aus meinem Rucksack“).
- „positive Konsequenzen für andere“: Zentral ist hier, dass die gewählte Lösung einen Vorteil für den anderen bringt (z.B. „der andere findet den Stift, der ihm in meinen Rucksack gefallen ist“)
- „negative Konsequenzen für andere“: Zentral bei dieser Kategorie ist, dass die gewählte Lösung einen Nachteil für den anderen bringt (z.B. „der andere bekommt Ärger“).

Betrachtet man die erste Dilemma-Geschichte hinsichtlich der einzelnen Arten von Konsequenzen, so ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 39 und 40): Sowohl bei den Interventions- als auch den Kontrollgruppen nannte die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen weder im Prä- noch im Posttest überhaupt keine positiven Konsequenzen für sich selbst. Bei den Kontrollgruppen nahm diese Tendenz von Prä- zu Posttest zu (von 59,6 % auf 66 %), bei den Interventionsgruppen dagegen leicht ab (von 65,6 % auf 62,5 %). Entsprechend nannten bei den Kontrollgruppen 40,4 % der Jugendlichen im Prätest und 34 % im Posttest mindestens eine positive Konsequenz für sich selbst. Bei den Interventionsgruppen lag der Prozentsatz bei 34,4 % im Prätest und 37,5 % im Posttest. Tabelle 39 macht deutlich, dass die Jugendlichen in überwiegender Mehrheit nur eine einzige Konsequenz nannten, falls sie überhaupt eine Angabe machten. Nur ein sehr kleiner Teil der Jugendlichen nannte also mehr als eine positive Konsequenz für sich selbst.

Ganz anders sieht es hingegen bei den negativen Konsequenzen für die Jugendlichen selbst aus. Hier gab die überwiegende Mehrheit sowohl bei den Kontroll- als auch Interventionsgruppen mindestens eine Konsequenz an. Bei den Interventionsgruppen stieg der Prozentsatz von Prä- zu Posttest von 57,8 % auf 59,4 %, bei den Kontrollgruppen sank der Anteil von 59,6 % auf 55,3 %. Auch bei den negativen Konsequenzen ist deutlich zu sehen, dass die Jugendlichen meistens nur eine einzige Antwort gaben. Es machten jedoch mehr Jugendliche als bei den positiven Konsequenzen für sich selbst auch mehrere Angaben.

Bei den positiven Konsequenzen für die anderen ergab sich folgendes Bild: Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen nannte für diesen Bereich keine einzige Konsequenz. Bei den Interventionsgruppen sank der Anteil der Jugendlichen ohne Antwort noch von 67,2 % auf 62,5 %, bei den Kontrollgruppen fand keine Prä-Posttest-Veränderung statt (beide Male 66 %). Mindestens eine positive Konsequenz für sich selbst nannten bei den Kontrollgruppen im Prätest 32,8 %, im Posttest 37,5 %. Bei den Interventionsgruppen lag der Prozentsatz bei Prä- und Posttest beides mal bei 34 %.

Ähnlich sieht es auch bei den negativen Konsequenzen für die anderen aus. Die Jugendlichen aus den Interventionsgruppen gaben im Prätest zu 79,7 % keine einzige Konsequenz an, im Posttest sank dieser Wert auf 71,9 %. Bei den Kontrollgruppen fand sich eine leichte Steigerung von 61,7 % auf 63,8 %.

Wie auch bei allen anderen Kategorien lässt sich auch bei den negativen Konsequenzen wieder beobachten, dass die Jugendlichen stark dazu neigten, nur eine einzige Antwort zu geben, anstatt möglichst viele potentielle Konsequenzen aufzuzählen. Diese Tendenz änderte sich weder bei den Interventions- noch bei den Kontrollgruppen auch von Prä- zu Posttest nicht.

Nicht nur in diesem Punkt scheint es keine Unterschiede zwischen den Interventions- und den Kontrollgruppen zu geben. Auch hinsichtlich der Nennung von gar keiner oder einer einzigen Konsequenz ähneln sich die beiden Gruppen stark. Der Prozentsatz an Jugendlichen, der Konsequenzen nannte bzw. nicht nannte, liegt bei Interventions- und Kontrollgruppen bei allen Kategorien in einem ähnlichen Bereich. Eine Ausnahme bilden die negativen Konsequenzen für andere – hier nannten die Jugendlichen aus den Interventionsgruppen weniger Konsequenzen. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass bei den Interventionsgruppen der Prozentsatz an Jugendlichen, der mindestens eine Konsequenz nannte, bei allen Kategorien von Prä- zu Posttest leicht angestiegen ist. Bei den Kontrollgruppen blieb der Anteil entweder gleich oder er nahm von Prä- zu Posttest ab.

Betrachtet man den Prozentsatz an Jugendlichen, der insgesamt bei allen vier Kategorien zusammen mindestens eine Konsequenz nannte, so sieht man bei den Kontrollgruppen eine deutliche Abnahme von 43,1 % im Prätest auf 39,9 % im Posttest, wohingegen bei den Interventionsgruppen insgesamt im Posttest deutlich mehr Jugendliche als im Prätest mindestens eine Konsequenz nannten (40,6 % im Gegensatz 36,3 zu %).

Dieses Ergebnis könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Jugendlichen aus den Interventionsgruppen durch das Standpunkte-Training dazu animiert wurden, mehr mögliche Konsequenzen ihrer Handlungen zu berücksichtigen. Bei den Jugendlichen ohne Teilnahme am Programm blieb dieser Lernerfolg aus. Obwohl sie im Prätest deutlich mehr Konsequenzen nannten als die Jugendlichen aus den Interventionsgruppen, überholten die Teilnehmer des Trainings sie dann doch in ihrem Posttest-Ergebnis.

Anzahl Konsequenzen	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
0 positiv selbst	28 (= 59,6 %)	31 (= 66 %)	42 (= 65,6 %)	40 (= 62,5 %)
1 positiv selbst	18 (= 38,3 %)	16 (= 34 %)	18 (= 28,1 %)	23 (= 35,9 %)
2 positiv selbst	1 (= 2,1 %)	---	4 (= 6,3 %)	1 (= 1,6 %)
0 negativ selbst	19 (= 40,4 %)	21 (= 44,7 %)	27 (= 42,2 %)	26 (= 40,6 %)
1 negativ selbst	25 (= 53,2 %)	25 (= 53,2 %)	34 (= 53,1 %)	35 (= 54,7 %)
2 negativ selbst	2 (= 4,3 %)	1 (= 2,1 %)	3 (= 4,7 %)	3 (= 4,7 %)
3 negativ selbst	1 (= 2,1 %)	---	---	---
0 positiv andere	31 (= 66 %)	31 (= 66 %)	43 (= 67,2 %)	40 (= 62,5 %)
1 positiv andere	13 (= 27,7 %)	14 (= 29,8 %)	17 (= 26,6 %)	18 (= 28,1 %)
2 positiv andere	2 (= 4,3 %)	2 (= 4,3 %)	4 (= 6,3 %)	5 (= 7,8 %)
3 positiv andere	1 (= 2,1 %)	---	---	1 (= 1,6 %)
0 negativ andere	29 (= 61,7 %)	30 (= 63,8 %)	51 (= 79,7 %)	46 (= 71,9 %)
1 negativ andere	15 (= 31,9 %)	14 (= 29,8 %)	10 (= 15,6 %)	14 (= 21,9 %)
2 negativ andere	3 (= 6,4 %)	3 (= 6,4 %)	3 (= 4,7 %)	3 (= 4,7 %)
3 negativ andere	---	---	---	1 (= 1,6 %)

Tabelle 39: Anzahl an Konsequenzen/Dilemma-Geschichte 1: Verteilung der Anzahl an Jugendlichen der Kontroll- und Interventionsgruppen in Prä- und Posttest auf die Anzahl genannter Konsequenzen

	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
positiv selbst	19 (40,4 %)	16 (34 %)	22 (34,4 %)	24 (37,5 %)
negativ selbst	28 (59,6 %)	26 (55,3 %)	37 (57,8 %)	38 (59,4 %)
positiv andere	16 (34 %)	16 (34 %)	21 (32,8 %)	24 (37,5 %)
negativ andere	18 (38,3 %)	17 (36,2 %)	13 (20,3 %)	18 (28,1 %)
Insgesamt	81 (43,1 %)	75 (39,9 %)	93 (36,3 %)	104 (40,6 %)

Tabelle 40: Anzahl an Konsequenzen/Dilemma-Geschichte 1: Anzahl an Jugendlichen der Kontroll- und Interventionsgruppen in Prä- und Posttest, die mindestens eine Antwort in einer Kategorie gegeben haben

Bei der zweiten Dilemma-Geschichte zeigt sich ein etwas anderes Bild (vgl. Tab. 41 und 42). Insbesondere bei den negativen Konsequenzen für die anderen nannten genau andersherum als bei der ersten Geschichte die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen mindes-

tens eine Konsequenz. Bei den Interventionsgruppen sank dieser Wert im Prä-Posttest-Vergleich von 53,1 % auf 51,6 %, bei den Kontrollgruppen sogar von 70,2 % auf 57,4 %.

Bei den negativen Konsequenzen für sich selbst konnte der gleiche Trend festgestellt werden wie beim ersten Beispiel. Auch hier nannten die Jugendlichen mehrheitlich mindestens eine Konsequenz.

Ebenso verhält es sich bei den positiven Konsequenzen für sich selbst und den positiven Konsequenzen für die anderen: Auch hier war die Tendenz ähnlich wie bei der ersten Geschichte, allerdings nannten beim zweiten Beispiel bei beiden Kategorien weniger Jugendlichen überhaupt Konsequenzen.

Weiterhin lässt sich feststellen, dass die Jugendlichen auch bei der zweiten Beispielsgeschichte stark dazu neigten, wenn überhaupt nur eine einzige Konsequenz pro Kategorie anzugeben.

Vergleicht man die Ergebnisse der Interventionsgruppe mit denen der Kontrollgruppe, so fällt beim zweiten Beispiel auf, dass die Unterschiede etwas ausgeprägter sind als bei der ersten Geschichte. Die Jugendlichen aus den Interventionsgruppen nannten im Posttest mehr Konsequenzen als im Prätest – mit Ausnahme der negativen Konsequenzen für die anderen. Diese Unterschiede zwischen Prä- und Posttest waren bei der zweiten Geschichte deutlicher als bei der ersten. Bei den Kontrollgruppen nannten die Jugendlichen in jeder Kategorie im Posttest weniger Konsequenzen als im Prätest.

Wirft man einen Blick auf den Anteil der Jugendlichen, der insgesamt bei allen vier Kategorien zusammen mindestens eine Konsequenz nannte, zeigt sich ein etwas anderes Bild als beim ersten Beispiel. Es nannten zwar bei den Kontrollgruppen im Prätest mehr Jugendliche mindestens eine Konsequenz als im Posttest (47,9 % im Gegensatz zu 41,5 %) und bei den Interventionsgruppen mehr Jugendliche im Posttest als im Prätest (40,6 % im Vergleich zu 35,9 %), aber dennoch nannten insgesamt mehr Jugendliche aus den Kontrollgruppen als aus den Interventionsgruppen mindestens eine Konsequenz.

Dieses Ergebnis zeigt, dass sich die Teilnehmer der Interventionsgruppen zwar im Gegensatz zu den Jugendlichen aus den Kontrollgruppen von Prä- zu Posttest verbesserten, aber insgesamt trotzdem ein höherer Anteil an Jugendlichen ohne Interventionstraining mindestens eine Konsequenz nannte. Die Wirkung des Standpunkte-Programms scheint bei der zweiten Dilemma-Geschichte demnach eher fraglich zu sein.

Anzahl Konsequenzen	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
0 positiv selbst	29 (= 61,7 %)	30 (= 63,8 %)	51 (= 79,7 %)	46 (= 71,9 %)
1 positiv selbst	15 (= 31,9 %)	14 (= 29,8 %)	10 (= 15,6 %)	14 (= 21,9 %)
2 positiv selbst	3 (= 6,4 %)	3 (= 6,4 %)	3 (= 4,7 %)	3 (= 4,7 %)
3 positiv selbst	---	---	---	1 (1,6 %)
0 negativ selbst	20 (= 42,6 %)	23 (= 48,9 %)	30 (= 46,9 %)	28 (= 43,8 %)
1 negativ selbst	25 (= 53,2 %)	24 (= 51,1 %)	33 (= 51,6 %)	33 (= 51,6 %)
2 negativ selbst	2 (= 4,3 %)	---	1 (= 1,6 %)	3 (= 4,7 %)
0 positiv andere	35 (= 74,5 %)	37 (= 78,7 %)	53 (= 82,8 %)	47 (= 73,4 %)
1 positiv andere	11 (= 23,4 %)	6 (= 12,8 %)	8 (= 12,5 %)	12 (= 18,8 %)
2 positiv andere	1 (= 2,1 %)	4 (= 8,5 %)	3 (= 4,7 %)	5 (= 7,8 %)
0 negativ andere	14 (= 29,8 %)	20 (= 42,6 %)	30 (= 46,9 %)	31 (= 48,4 %)
1 negativ andere	29 (= 61,7 %)	24 (= 51,1 %)	31 (= 48,4 %)	28 (= 43,8 %)
2 negativ andere	4 (= 8,5 %)	3 (= 6,4 %)	3 (= 4,7 %)	4 (= 6,3 %)
3 negativ andere	---	---	---	1 (= 1,6 %)

Tabelle 41: Anzahl an Konsequenzen/Dilemma-Geschichte 2: Verteilung der Anzahl an Jugendlichen der Kontroll- und Interventionsgruppen in Prä- und Posttest auf die Anzahl genannter Konsequenzen

	KG Prätest N = 47	KG Posttest N = 47	IG Prätest N = 64	IG Posttest N = 64
positiv selbst	18 (38,3 %)	17 (36,2 %)	13 (20,3 %)	18 (28,1 %)
negativ selbst	27 (57,4 %)	24 (51,1 %)	34 (53,1 %)	36 (56,2 %)
positiv andere	12 (25,5 %)	10 (21,3 %)	11 (17,2 %)	17 (26,6 %)
negativ andere	33 (70,2 %)	27 (57,4 %)	34 (53,1 %)	33 (51,6 %)
Insgesamt	90 (47,9 %)	78 (41,5 %)	92 (35,9 %)	104 (40,6 %)

Tabelle 42: Anzahl an Konsequenzen/Dilemma-Geschichte 2: Anzahl an Jugendlichen der Kontroll- und Interventionsgruppen in Prä- und Posttest, die mindestens eine Antwort in einer Kategorie gegeben haben

Zusammenfassend ergibt sich ein recht uneinheitliches Bild. Während die erste Beispielgeschichte einen Einfluss des Standpunkte-Trainings auf die Jugendlichen nicht unwahrscheinlich erscheinen lässt, ist dies bei der zweiten Dilemma-Geschichte eher ausgeschlossen. Es lässt sich zwar insgesamt feststellen, dass die Jugendlichen aus den Interventionsgruppen nach der Teilnahme am Standpunkte-Training mehr Konsequenzen nannten als im Prätest, während dies bei Jugendlichen aus den Kontrollgruppen umgekehrt war, aber dieses erfreuliche Ergebnis wird durch die Tatsache relativiert, dass insgesamt mehr Jugendliche aus den Kontrollgruppe mindestens eine Konsequenz nannten.

Das Standpunkte-Training scheint demnach keinen eindeutigen Einfluss darauf zu haben, ob ein Jugendlicher für eine schwierige soziale Situation eine Vielzahl von Konsequenzen antizipieren kann.

Guerra & Slaby (1990) konnten in ihrer Studie hingegen anhand einer Kovarianzanalyse mit anschließendem T-Test nachweisen, dass die Interventionsgruppen, die am Viewpoints-Training teilgenommen hatten, signifikant mehr Konsequenzen nannten als die beiden Kontrollgruppen ($F(2, 113) = 8.95, p < .001$). Weiterhin stellten sie fest, dass bei diesem Problemlösemaß auch ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Kontrollgruppenformen bestand. Die Jugendlichen aus den Aufmerksamkeitskontrollgruppen erzielten hier signifikant höhere Werte als die Jugendlichen aus den Kontrollgruppen ohne jegliche Zuwendung (vgl. Tab. in Kap 3.7.5 bzw. Guerra & Slaby, 1990, S. 274/274).

Zusammenfassung

Auch wenn für die Standpunkte-Studie keine statistischen Signifikanzen berechnet worden sind, wird auch bereits aus den rein deskriptiven Daten deutlich, dass es bei den Problemlösemaßen insgesamt zu keinen großen Veränderungen durch das Interventionstraining gekommen ist. Sehr auffallend sind die unterschiedlichen Ergebnisse der beiden Beispielsgeschichten, die sich sogar oftmals direkt widersprechen. Dies deutet darauf hin, dass es für die Jugendlichen sehr stark auf die genaue Situation ankommt, wie sie mit einem schwierigen Problem umgehen. Die Mechanismen der Problemlösung scheinen sehr komplex und nicht so leicht zu beeinflussen zu sein.

Guerra & Slaby (1990) konnten in ihrer Studie insgesamt sehr gute Ergebnisse vorweisen. Diese Überlegenheit gegenüber der Standpunkte-Studie mag auch daher kommen, dass die Amerikaner mit sehr viel aggressiveren Jugendlichen arbeiteten als dies in Deutschland möglich war. Um festzustellen, ob sich deutlichere Ergebnisse abzeichnen, wenn man nur die hochaggressiven Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten bei der Auswertung der Daten berücksichtigt, wurden die Ergebnisse auch noch getrennt für diesen Stichprobenteil berechnet. Es zeigte sich jedoch, dass es bei keinem der Problemlösemaße zu einem anderen Ergebnis kam als für die hier dargestellte Gesamtstichprobe. Daher wurde auf eine Präsentation dieser Daten hier verzichtet, da sie keine neuen oder anderen Erkenntnisse mit sich bringen.

3.7.2 EINSTELLUNGSMAßE

Der Vergleich der Ergebnisse von Viewpoints und Standpunkte für die Einstellungen zur Aggression ist gleich in zweierlei Hinsicht schwierig. Zum einen erschwert das Fehlen der Aufmerksamkeitskontrollgruppe einen korrekten Gruppenvergleich und zum anderen stand für die Standpunkte-Studie wie in Kapitel 3.2.2.2 bereits geschildert, nicht der 18-Items umfassende Fragebogen der Viewpoints-Studie zur Verfügung, sondern dessen ausführliche Variante, die insgesamt 53 Items abfragt. Da eine Nachvollziehung der Zusammenfassung der Items bei Guerra & Slaby nicht möglich war, ist somit auch kein direkter Vergleich der einzelnen Maße möglich.

Guerra & Slaby erhoben in ihrer Studie insgesamt fünf verschiedene Einstellungsmaße gegenüber Aggression: 1) Legitimität von Aggression, 2) Aggression stärkt die Selbstachtung, 3) Aggression hilft, ein negatives Image zu vermeiden, 4) Opfer verdienen Aggression und 5) Opfer leiden nicht.

Für jedes dieser fünf Maße wurden getrennte Kovarianzanalysen mit anschließenden T-Tests durchgeführt.

Für die Standpunkte-Studie wurden aus den 53 Items des Einstellungsfragebogens nur vier verschiedene Maße erhoben, die veranschaulichen sollten, in welchen Unterbereichen Veränderungen durch das Interventionsprogramm stattgefunden haben:

- AGG1 = Aggression gegen andere Personen
- AGG2 = Einstellung zur Aggression
- AGG3 = Aggressives Handeln
- AGG4 = Aggression und Einstellung zum Opfer

Die Auswertung wurde jeweils sowohl für die Gesamtstichprobe, als auch für die Jugendlichen aus den Schulen und Justizvollzugsanstalten getrennt anhand von T-Tests vorgenommen.

Guerra & Slaby (1990) fanden in ihrer Viewpoints-Studie für vier ihrer fünf Maße Haupteffekte für den Gruppenstatus bei den Post-Test-Ergebnissen:

- Legitimität von Aggression: $F(2, 133) = 8.06, p < .001$
- Aggression stärkt die Selbstachtung: $F(2, 133) = 12.17, p < .001$

- Aggression hilft ein negatives Image zu vermeiden: $F(2, 133) = 4.87, p < .01$
- Opfer verdienen Aggression: $F(2, 133) = 9.40, p < .001$

Für die Variable *Opfer leiden nicht* konnten keine Effekte festgestellt werden. Hier unterschieden sich die drei Gruppen nicht voneinander.

Die nachfolgenden T-Tests ergaben, dass die Jugendlichen aus der Interventionsgruppe nach dem Training signifikant seltener als die Jugendlichen der beiden unterschiedlichen Kontrollgruppen die Einstellungen bezüglich *Legitimation von Aggression*, *Aggression steigert die Selbstachtung* und *Aggression hilft, ein negatives Image zu vermeiden* vertrauten.

Für das Maß *Opfer verdienen Aggression* gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jugendlichen aus den Kognitions-Mediations-Trainingsgruppen und den Aufmerksamkeitskontrollgruppen, aber beide Gruppen zeigten weniger Zustimmung zu dieser Variable als die reine Kontrollgruppe ohne Zuwendung.

Außerdem wurde ein signifikanter Haupteffekt für das Geschlecht bei *Aggression hilft, ein negatives Image zu vermeiden* gefunden ($F(1, 113) = 10.31, p < .001$): Mädchen stimmten dieser Einstellung deutlich häufiger zu als Jungen. Für die Interaktion zwischen Gruppenstatus x Geschlecht ergaben sich jedoch keine signifikanten Effekte.

Eine Detailübersicht über die Ergebnisse findet sich in der Tabelle in Kap. 3.7.5 (bzw. in Guerra & Slaby, 1990, S. 273/274). Eine genaue Auflistung der Veränderungswerte von Prä- zu Posttest ist an dieser Stelle unnötig, da aufgrund der unterschiedlichen Einteilung der Einstellungsmaße bei beiden Studien diese Zahlen im Detail für die Gegenüberstellung von Viewpoints und Standpunkte keine Aussagekraft haben.

Betrachtet man die Ergebnisse der Viewpoints-Studie, so ergibt sich folgendes Bild:

Für die Gesamtstichprobe, also die Jugendlichen aus Justizvollzugsanstalten und Schulen zusammen, zeigte eine Überprüfung der Veränderung durch T-Tests für unabhängige Stichproben, dass in allen vier Unterbereichen die Einstellungswerte zur Aggression bei den Interventionsgruppen stärker sanken als bei den Kontrollgruppen. Das Ergebnis ist aber nur bei der Subskala *Einstellung zur Aggression* hochsignifikant ($T = 2,60; p = 0,01$) (vgl. Tab. 43).

	Gruppe	N	M	SD	T-Wert	p
DIFFAGG1 Aggression gegen andere Personen	KG	108	-0,11	0,68	1,37	0,17
	IG	77	-0,29	1,08		
DIFFAGG2 Einstellung zur Aggression	KG	109	-0,06	0,41	2,60	0,01
	IG	77	-0,23	0,43		
DIFFAGG3 Aggressives Handeln	KG	109	-0,03	0,42	1,25	0,21
	IG	77	-0,12	0,55		
DIFFAGG4 Aggression und Einstellung zum Opfer	KG	107	-0,12	0,69	0,40	0,69
	IG	76	-0,16	0,68		

Tabelle 43: Veränderung der Einstellungen zur Aggression von Prä- zu Posttest von Interventions- und Kontrollgruppe (Gesamtstichprobe)

Dieses Bild bestätigt sich, wenn man die Veränderungen der Einstellungswerte bei den Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten betrachtet. Auch hier findet sich nur bei dem Unterbereich *Einstellung zur Aggression* ein hochsignifikantes Ergebnis ($T = 4,11$; $p < 0,01$) (vgl. Tab. 44). In den anderen drei Skalen nehmen aber die Werte der Interventionsgruppen dennoch stärker ab als die der Kontrollgruppen, auch wenn die Unterschiede nicht signifikant sind.

	Gruppe	N	M	SD	T-Wert	p
DIFFAGG1 Aggression gegen andere Personen	KG	50	-0,09	0,78	0,61	0,55
	IG	22	-0,34	1,81		
DIFFAGG2 Einstellung zur Aggression	KG	50	-0,02	0,40	4,11	0,00
	IG	22	-0,46	0,48		
DIFFAGG3 Aggressives Handeln	KG	50	-0,09	0,38	1,70	0,10
	IG	22	-0,38	0,76		
DIFFAGG4 Aggression und Einstellung zum Opfer	KG	48	-0,14	0,70	1,57	0,12
	IG	22	-0,44	0,86		

Tabelle 44: Veränderung der Einstellungen zur Aggression von Prä- zu Posttest von Interventions- und Kontrollgruppe (Justizvollzugsanstalt)

Bei den Jugendlichen aus den Schulen kann bei keinem der Unterbereiche eine signifikante Veränderung von Prä- zu Posttest festgestellt werden (vgl. Tab. 45).

Diese Stichprobe ist aber von ihrem Aggressionsniveau her ohnehin nicht mit den hochaggressiven straffälligen Jugendlichen von Guerra & Slaby zu vergleichen.

	Gruppe	N	M	SD	T-Wert	p
DIFFAGG1 Aggression gegen andere Personen	KG	58	-0,12	0,60	1,27	0,21
	IG	55	-0,27	0,60		
DIFFAGG2 Einstellung zur Aggression	KG	59	-0,10	0,44	0,44	0,66
	IG	55	-0,13	0,37		
DIFFAGG3 Aggressives Handeln	KG	59	0,01	0,44	0,48	0,63
	IG	55	-0,02	0,40		
DIFFAGG4 Aggression und Einstellung zum Opfer	KG	59	-0,10	0,67	-0,49	0,63
	IG	54	-0,05	0,56		

Tabelle 45: Veränderung der Einstellungen zur Aggression von Prä- zu Posttest von Interventions- und Kontrollgruppe (Schule)

Auch wenn die Ergebnisse nicht direkt miteinander verglichen werden können, zeigten sich bei der Studie von Guerra & Slaby (1990) recht starke und eindrucksvolle Veränderungen in den Einstellungen zur Aggression, wohingegen bei der Standpunkte-Studie nicht in allen Einstellungs-Subskalen signifikante Veränderungen stattgefunden haben. Diese geringeren Effekte sind in erster Linie wohl auch durch das niedrigere Aggressionsniveau der Standpunkte-Jugendlichen zu erklären. Wie auch im vorangegangenen Kapitel 3.6 deutlich wurde, zeigt das Training umso stärkere Wirkungen, je ausgeprägter die Aggression bei den Jugendlichen ist.

3.7.3 VERHALTENSEINSCHÄTZUNGEN

Die externe Einschätzung von aggressiven, impulsiven und unflexiblen Verhaltensweisen durch Interventionsleiter, Aufsichtspersonal, Lehrer, Sozialarbeiter und ähnliche Beurteilungspersonen konnte bei der Standpunkte-Studie nur für die Interventionsgruppen durchgeführt werden; eine Erhebung dieser Daten für die Kontrollgruppen war aus diversen Gründen leider nicht möglich. Aufgrund dieser unterschiedlichen Bedingungen ist ein Vergleich der Ergebnisse von Guerra & Slaby (1990) mit denen der Standpunktstudie auch für diesen Teilfragebogen nicht möglich. Auch wenn bei der Standpunkte-Studie im Gegensatz zu Viewpoints keine Gruppenvergleiche berechnet werden konnten, geben die Ergebnisse doch interessante Aufschlüsse über die Einschätzungen des aggressiven, impulsiven und unflexiblen Verhaltens der Jugendlichen. Da diese Auswertungen an keiner anderen Stelle der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung fanden, werden im Folgenden die

Ergebnisse für die Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten nach einer kurzen Übersicht über die Befunde von Guerra & Slaby (1990) ausführlich im Detail vorgestellt.

Guerra & Slaby (1990) konnten in ihrer Viewpoints-Studie anhand einer Kovarianzanalyse signifikante Haupteffekte für den Gruppenstatus bei allen drei Verhaltenskategorien nachweisen:

- Aggressives Verhalten: $F(2, 113) = 9.89, p < .001$
- Impulsives Verhalten: $F(2, 113) = 31.91, p < .001$
- Unflexibles Verhalten: $F(2, 113) = 39.47, p < .001$

Nachfolgende T-Tests zeigten dann, dass es keine Unterschiede zwischen den beiden Kontrollgruppen-Typen gab, die Interventionsgruppen aber niedrigere Werte als die beiden anderen Gruppen bei allen drei Verhaltensvariablen aufwiesen.

Für Geschlecht und die Interaktion Gruppenstatus x Geschlecht konnten keine signifikanten Haupteffekte gefunden werden. Die Ergebnistabelle in Kap. 3.7.5 zeigt alle genauen Ergebnisse und Zahlen im Überblick (vgl. auch Guerra & Slaby, 1990, S. 273/274).

Bei den Auswertungen der Verhaltenseinschätzungen der Standpunkte-Studie ergab sich für die hochaggressiven Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten folgendes Bild:

Auf einer Fünf-Stufen-Skala von „nie“ bis „immer“, wobei „nie“ mit 0 und „immer“ mit 4 Punkten bewertet wurde, wiesen die Jugendlichen vor Beginn des Interventionstrainings die schlechtesten Werte beim unflexiblen Verhalten auf ($M = 1,72$), dicht gefolgt vom impulsiven Verhalten ($M = 1,60$). Das aggressive Verhalten wurde mit $M = 1,23$ dagegen als etwas weniger ausgeprägt eingestuft (vgl. Tab. 46). Diesen Mittelwerten entsprechen auch die Minimum- und Maximumwerte der Einschätzungen (Tab. 46). Auch hier weist das aggressive Verhalten mit einer Spannweite von Minimum = 0,29 bis Maximum = 2,50 einen niedrigeren Wert auf als das unflexible Verhalten (0,67 – 3,13) und das impulsive Verhalten (0,58 – 3,00).

	N	M	SD	Minimum	Maximum
Aggressives Verhalten	26	1,23	0,61	0,29	2,50
Impulsives Verhalten	26	1,60	0,71	0,58	3,00
Unflexibles Verhalten	26	1,72	0,59	0,67	3,13

Tabelle 46: Verhaltenseinschätzungen: Prätest JVA

Nach der Durchführung des Interventionstrainings zeigten die Verhaltenseinschätzungen noch immer die gleiche Verteilung wie beim Prätest, auch wenn die Werte insgesamt etwas gesunken waren: Das unflexible Verhalten ($M = 1,79$) war am stärksten ausgeprägt, gefolgt vom impulsiven Verhalten ($M = 1,59$) und dem aggressiven Verhalten ($M = 0,92$). Auch die Minimum- und Maximumwerte entsprechen dieser Verteilung (vgl. Tab. 47).

	N	Mittelwert	SD	Minimum	Maximum
Aggressives Verhalten	21	0,92	0,67	0,00	2,58
Impulsives Verhalten	21	1,59	0,83	0,50	4,13
Unflexibles Verhalten	21	1,79	0,62	0,83	2,83

Tabelle 47: Verhaltenseinschätzungen: Posttest JVA

Der Prä-Posttest-Vergleich der Verhaltenseinschätzungen ergab keine sehr starken Unterschiede. Die Bewertung des aggressiven Verhalten hatte sich etwas verbessert ($M = -0,24$), das impulsive und unflexible Verhalten hingegen wurde minimal schlechter eingeschätzt ($M = 0,03$; $M = 0,15$) (vgl. Tab. 48).

	N	Mittelwert	SD	Minimum	Maximum
Aggressives Verhalten	21	-0,24	0,60	-2,00	0,75
Impulsives Verhalten	21	0,03	0,68	-1,71	1,62
Unflexibles Verhalten	21	0,15	0,60	-0,83	1,25

Tabelle 48: Verhaltenseinschätzungen: Veränderung von Prä- zu Posttest JVA

Die Diagramme 16 bis 18 veranschaulichen die Ergebnisse:

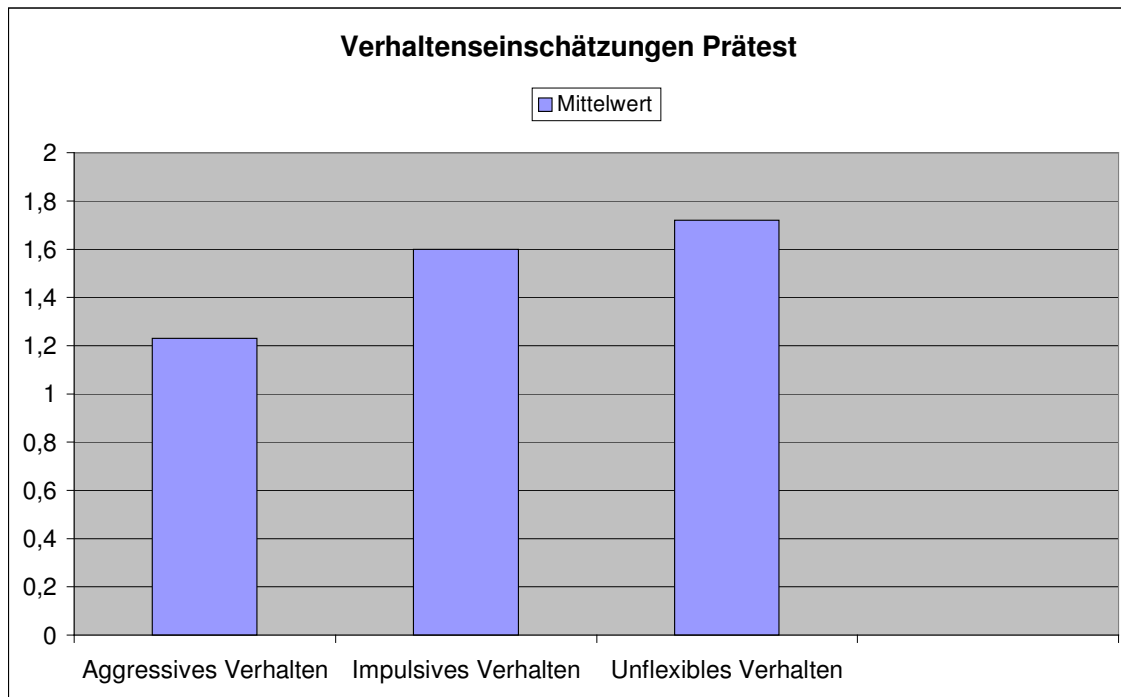


Diagramm 16: Verhaltenseinschätzungen Prätest: Mittelwerte JVA

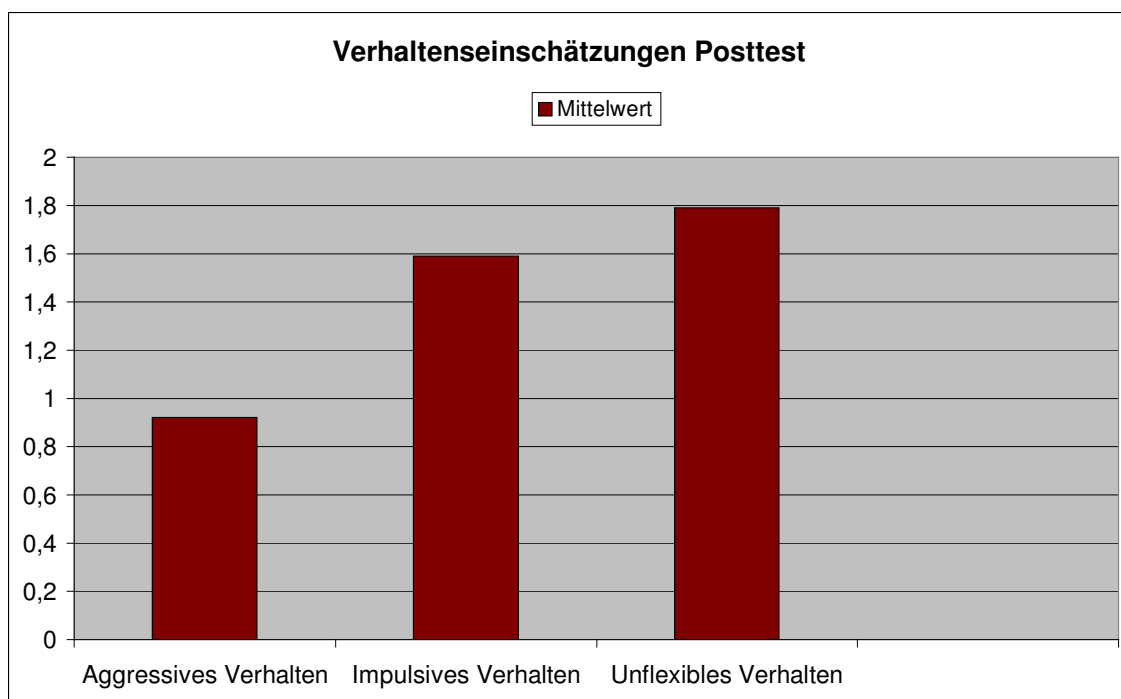


Diagramm 17: Verhaltenseinschätzungen Posttest: Mittelwerte JVA

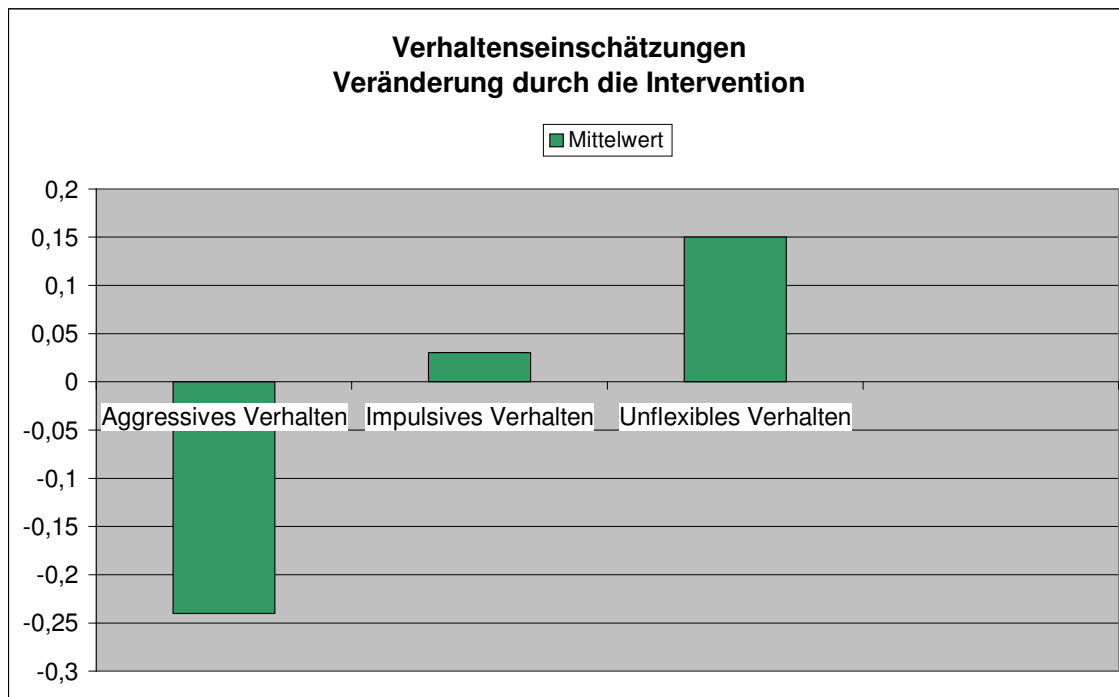


Diagramm 18: Veränderung der Verhaltenseinschätzungen von Prä- zu Posttest: Mittelwerte JVA

Betrachtet man die Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten getrennt nach Geschlecht, ergibt sich folgendes Bild: Bei den Beurteilungen vor Beginn des Interventionstrainings wurden die Mädchen in allen drei Verhaltensbereichen besser bewertet als die Jungen (vgl. Tab. 49). Die Unterschiede sind allerdings nicht signifikant. Lediglich beim aggressiven Verhalten ist der Trend zu erkennen ($T = 1,738$; $p < 0,10$), dass das Verhalten der Mädchen als weniger aggressiv eingeschätzt wird als das der Jungen.

	Geschlecht	N	M	SD	T-Wert	p
Aggressives Verhalten	Männlich	16	1,39	0,61	1,738	0,095
	Weiblich	10	0,98	0,54		
Impulsives Verhalten	Männlich	16	1,77	0,75	1,576	0,128
	Weiblich	10	1,33	0,59		
Unflexibles Verhalten	Männlich	16	1,82	0,68	1,187	0,247
	weiblich	10	1,54	0,38		

Tabelle 49: Verhaltenseinschätzungen Prätest JVA getrennt nach Geschlecht: T-Test bei unabhängigen Stichproben

Die Verhaltenseinschätzungen nach Beendigung des Interventionstrainings zeigen hingegen ein etwas anderes Bild. Hier ist der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen sowohl beim aggressiven als auch beim unflexiblen Verhalten signifikant. Beim aggressiven Verhalten wurden wie vor Beginn des Interventionsprogramms die Mädchen als weniger aggressiv eingestuft ($T = 3,540$; $p < 0,01$), hier ist der Unterschied zu den Jungen im Posttest nun hochsignifikant. Genau andersherum sieht es hingegen bei der Beurteilung des unflexiblen Verhaltens aus. Hier wurden die Mädchen signifikant schlechter bewertet als die Jungen ($T = -2,457$; $p < 0,05$). Beim impulsiven Verhalten zeigten sich hingegen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern (vgl. Tab. 50).

	Geschlecht	N	M	SD	T-Wert	p
Aggressives Verhalten	Männlich	14	1,21	0,50	3,540	0,002
	Weiblich	7	0,33	0,60		
Impulsives Verhalten	Männlich	14	1,60	0,92	0,075	0,941
	Weiblich	7	1,57	0,68		
Unflexibles Verhalten	Männlich	14	1,58	0,59	-2,457	0,024
	weiblich	7	2,21	0,48		

Tabelle 50: Verhaltenseinschätzungen Posttest JVA getrennt nach Geschlecht: T-Test bei unabhängigen Stichproben

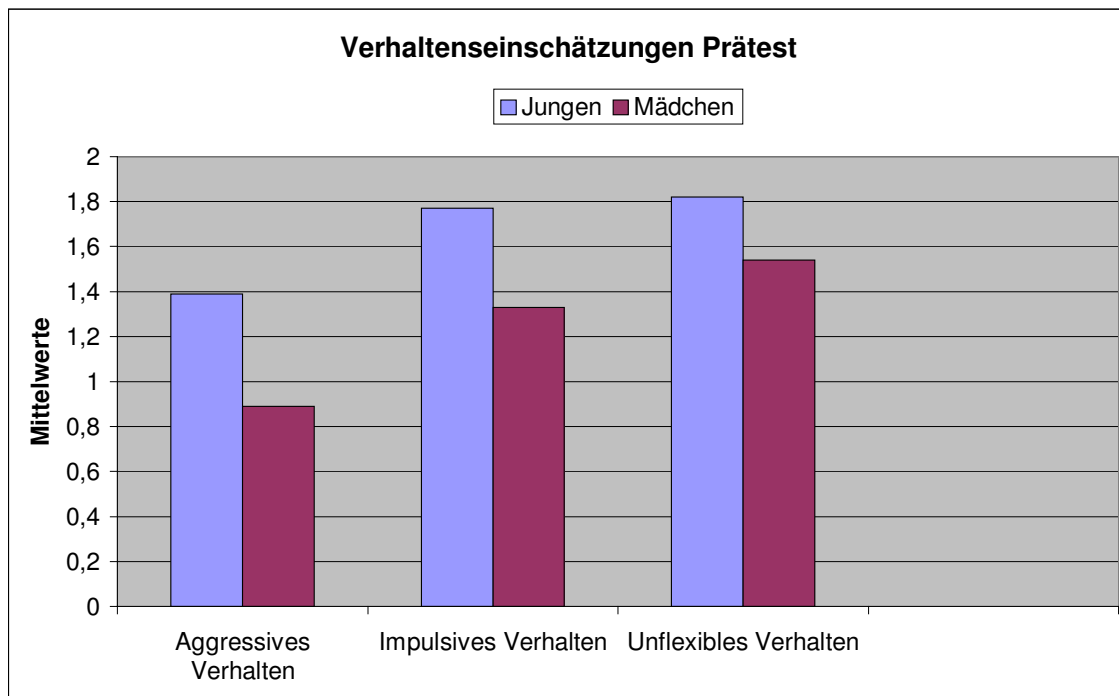
Der direkte Prä-Posttest-Vergleich der Verhaltenseinschätzungen von Jungen und Mädchen ergab ebenfalls eine bessere Bewertung der Mädchen in Bezug auf aggressives Verhalten und eine schlechtere Einschätzung der Mädchen beim unflexiblen Verhalten. Beim aggressiven Verhalten nahmen zwar sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen die Werte von Prä- zu Posttest ab, die Mädchen wurden aber signifikant positiver eingeschätzt als die Jungen ($T = 2,289$; $p < 0,05$). Beim unflexiblen Verhalten hingegen verbesserte sich die Bewertung der Jungen minimal, wohingegen die Mädchen nun sogar schlechter eingeschätzt wurden als vor dem Interventionstraining. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind hier mit $T = -4,135$, $p < 0,01$ hochsignifikant. Beim impulsiven Verhalten zeigt sich ein ähnliches Bild: Auch hier wurden die Jungen besser bewertet als die Mädchen. Die Mädchen erreichten auch hier sogar schlechtere Werte als vor der Teilnahme am Interventionsprogramm. Die Unterschiede sind allerdings nicht signifikant ($T = -1,037$; $p = 0,313$) (vgl. Tab. 51).


~~~ Replikation des Interventionsprogramms von Guerra & Slaby (1990):  
 Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse von Viewpoints und Standpunkte ~~~

|                       | Geschlecht | N  | M     | SD   | T-Wert | p     |
|-----------------------|------------|----|-------|------|--------|-------|
| Aggressives Verhalten | Männlich   | 14 | -0,49 | 0,39 | 2,289  | 0,034 |
|                       | Weiblich   | 7  | -0,63 | 0,77 |        |       |
| Impulsives Verhalten  | Männlich   | 14 | -0,07 | 0,60 | -1,037 | 0,313 |
|                       | Weiblich   | 7  | 0,25  | 0,82 |        |       |
| Unflexibles Verhalten | Männlich   | 14 | -0,11 | 0,52 | -4,135 | 0,001 |
|                       | weiblich   | 7  | 0,68  | 0,35 |        |       |

**Tabelle 51: Veränderung der Verhaltenseinschätzungen von Prä- zu Posttest JVA getrennt nach Geschlecht: T-Test bei unabhängigen Stichproben**

Die Diagramme 19 bis 21 zeigen die Ergebnisse des Geschlechtsvergleich im Überblick.



**Diagramm 19: Verhaltenseinschätzungen Prätest JVA getrennt nach Geschlecht**

~~~ Replikation des Interventionsprogramms von Guerra & Slaby (1990):  
 Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse von Viewpoints und Standpunkte ~~~

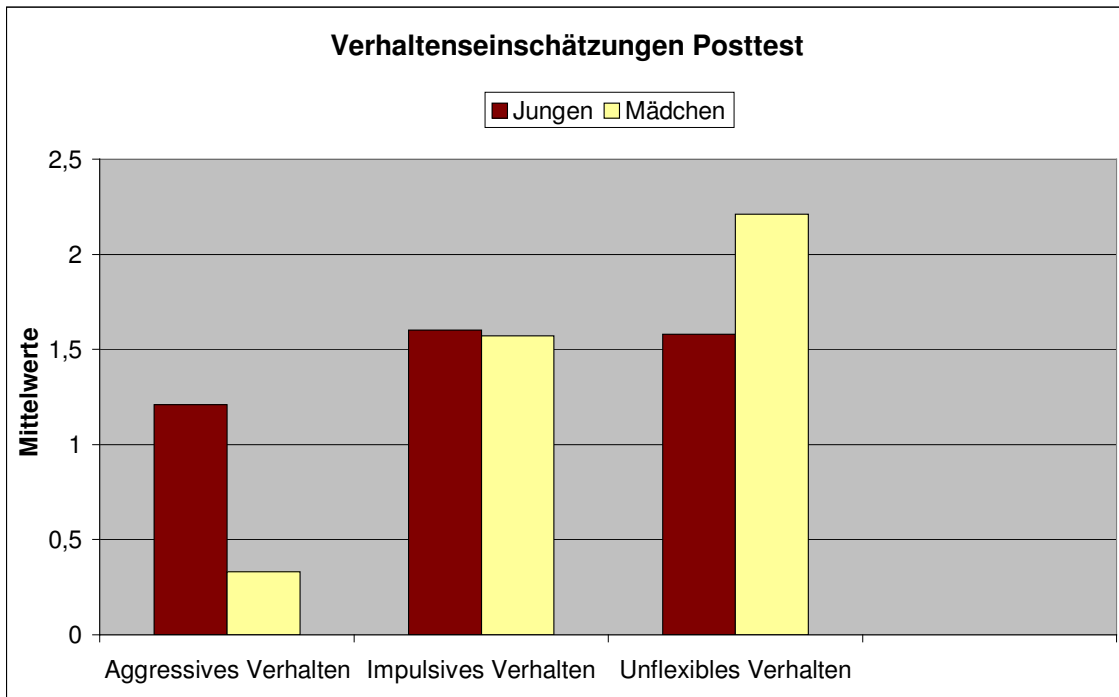


Diagramm 20: Verhaltenseinschätzungen Posttest JVA getrennt nach Geschlecht

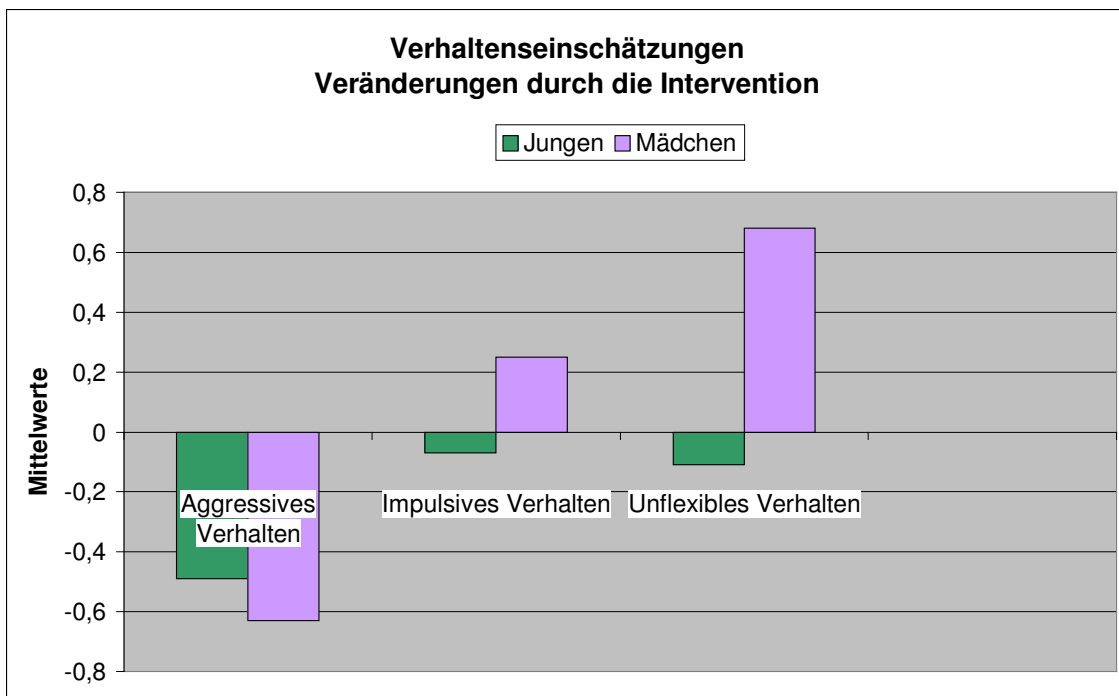


Diagramm 21: Veränderung der Verhaltenseinschätzungen von Prä- zu Posttest JVA getrennt nach Geschlecht

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei der Standpunkte-Studie im Gegensatz zur Studie von Guerra & Slaby (1990) signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Bezug auf aggressives und unflexibles Verhalten zu finden waren. Ein darüber hinaus interessantes Ergebnis ist die Verschlechterung des impulsiven und unflexiblen Verhaltens der Mädchen von Prä- zu Posttest, während die Jungen bei allen drei Verhaltensvariablen im Posttest besser eingeschätzt wurden als vor dem Interventionstraining.

3.7.4 SELBSTBERICHT ÜBER DIE TRAININGSEFFEKTE

Wie in Kapitel 3.2.2.10 geschildert, sollten die Jugendlichen nach Beendigung des Interventionstrainings sechs Fragen zum Programm beantworten:

1. Die Dinge, die ich in diesem Programm gelernt habe, werden in Zukunft nützlich für mich sein.
2. Ich würde dieses Programm anderen empfehlen.
3. Ich wünschte, ich hätte früher schon an diesem Programm teilgenommen.
4. Seit ich an diesem Programm teilgenommen habe, fühle ich mich eher in der Lage, Probleme zu lösen ohne zu kämpfen.
5. Ich komme besser mit anderen aus, seit ich an dem Programm teilgenommen habe.
6. Was ich in diesem Programm gelernt habe, hilft mir, mich in Zukunft aus Streitereien rauszuhalten.

Auch hier lassen sich die Ergebnisse der Viewpoints- und Standpunkte-Studie nur schwer direkt miteinander vergleichen. Durch das Fehlen der Aufmerksamkeitskontrollgruppe konnten bei der Standpunkte-Studie keine Gruppenvergleiche wie bei Guerra & Slaby (1990) berechnet werden. Für diesen Teilbereich der Studie wäre eine zusätzliche Kontrollgruppe, die ebenfalls nach ihrem subjektiven Empfinden in bezug auf einen Nutzen des erhaltenen Trainings befragt werden kann, von großem Vorteil. Nur so kann letztlich ausgeschlossen werden, dass mögliche Veränderungen allein auf der Zuwendung von Aufmerksamkeit basieren.

Um genau das zu beweisen, führten Guerra & Slaby (1990) in ihrer Studie für jedes dieser sechs Selbstberichts-Maße eine 2 x 2 Varianzanalyse mit Gruppenstatus (Interventionstrai-

ning, Aufmerksamkeitskontrollgruppe) und Geschlecht als Hauptfaktoren durch. Für vier der sechs Fragen zeigten sich signifikante Haupteffekte für den Gruppenstatus:

- Frage 3: $F(1, 79) = 17.11, p < .001$
- Frage 4: $F(1, 79) = 45.10, p < .001$
- Frage 5: $F(1, 79) = 61.79, p < .001$
- Frage 6: $F(1, 79) = 42.78, p < .001$

Diese Ergebnisse von Guerra & Slaby (1990) zeigen also, dass die Jugendlichen der Interventionstrainingsgruppen den Nutzen des Programms höher bewerteten als die Jugendlichen aus den Aufmerksamkeits-Kontrollgruppen. Daraus schlussfolgern Guerra & Slaby, dass die Jugendlichen der Interventionsgruppen signifikant stärker der Meinung sind, ihre Probleme seit dem Programm besser und gewaltfreier lösen zu können als dies die Jugendlichen der Kontrollgruppen von sich glauben.

Für das Geschlecht und Interaktionen von Gruppenstatus x Geschlecht konnten Guerra und Slaby keine signifikanten Haupteffekte nachweisen.

Diese Gruppenvergleiche waren nun bei der Standpunkte-Studie nicht möglich. Daher können im Folgenden nur die Ergebnisse der Jugendlichen vorgestellt werden, die am Interventionsprogramm teilgenommen haben. Auch wenn ein Vergleich von Viewpoints und Standpunkte auf diese Weise nicht möglich ist, werden dennoch die Ergebnisse der Standpunkte-Studie ausführlich für alle untersuchten Jugendlichen aus Justizvollzugsanstalten und Schulen (hoch- und niedrigaggressiv) im Detail vorgestellt, da diese interessanten Auswertungen ansonsten an keiner anderen Stelle der Arbeit zu finden sind und sie auch ohne direkte Vergleichbarkeit Beachtung verdient haben.

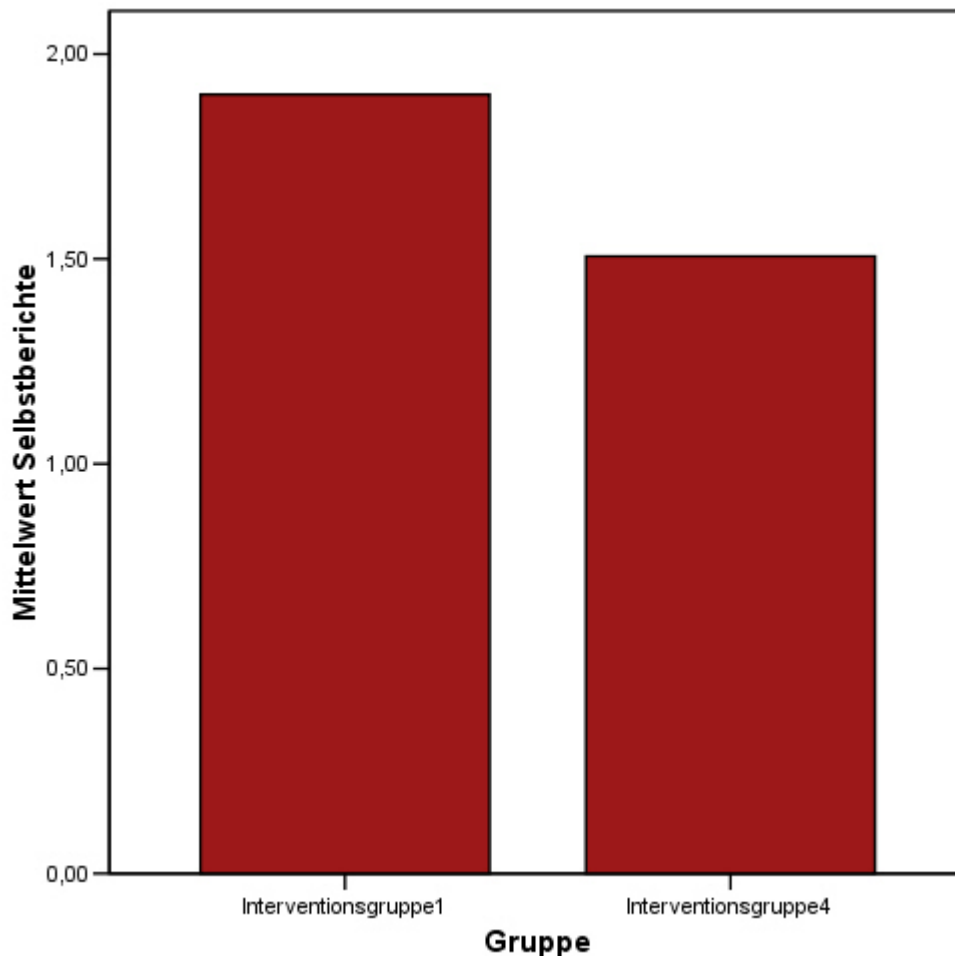
Eine Analyse der Selbstberichte der Jugendlichen aus der Standpunkte-Studie ergab demnach folgendes Bild:

Betrachtet man die Aussagen der hoch- und niedrigaggressiven Schüler aus den Interventionsgruppen, so fällt auf, dass die niedrigaggressiven Jugendlichen stärker als die hochaggressiven der Meinung waren, vom Standpunkte-Training profitiert zu haben (vgl. Tabelle 52 und Diagramm 22).

~~~ Replikation des Interventionsprogramms von Guerra & Slaby (1990):  
 Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse von Viewpoints und Standpunkte ~~~

|           | N  | Mittelwert | SD   | Minimum | Maximum |
|-----------|----|------------|------|---------|---------|
| IG Gesamt | 72 | 1,63       | 0,80 | 0,00    | 3,00    |
| IG 1      | 22 | 1,90       | 0,75 | 0,67    | 3,00    |
| IG 4      | 50 | 1,51       | 0,79 | 0,00    | 3,00    |

**Tabelle 52: Mittelwertsvergleiche der Selbstberichte der Interventionsgruppen der hoch- und niedrig-aggressiven Schüler**



**Diagramm 22: Vergleich der Selbstberichte von Interventionsgruppen der hoch- und niedrigaggressiven Schüler**

Ein T-Test für unabhängige Stichproben zeigte, dass die Unterschiede zwischen den Selbstberichten der hoch- und niedrigaggressiven Schüler ganz knapp nicht signifikant sind ( $p = 0,052$ ). Dennoch ist hier ein starker Trend erkennbar: Die niedrigaggressiven Jugendlichen haben aus dem Training für sich einen stärkeren Nutzen gezogen als die hochaggressiven Schüler (vgl. Tab.53).

|                | Gruppe | N  | M    | SD   | T-Wert | p     |
|----------------|--------|----|------|------|--------|-------|
| Selbstberichte | IG 1   | 22 | 1,90 | 0,75 | 1,975  | 0,052 |
|                | IG 4   | 50 | 1,51 | 0,79 |        |       |

**Tabelle 53: Vergleich der Selbstberichte der Interventionsgruppen der hoch- und niedrigaggressiven Schüler: T-Test für unabhängige Stichproben**

Ein Blick auf die unterschiedlichen Selbstberichte getrennt nach hoch- und niedrigaggressiven Jungen und Mädchen zeigt ein relativ einheitliches Bild (vgl. Tab. 54). Die niedrigaggressiven Mädchen haben zwar im Durchschnitt die positivsten Selbstberichte geliefert, doch ist die Stichprobengröße von  $N = 4$  sehr gering im Vergleich zu den anderen Gruppengrößen. Bei einer größeren Anzahl niedrigaggressiver Mädchen könnte sich dieses Ergebnis schnell noch stärker an die anderen angleichen.

T-Tests für unabhängige Stichproben zeigten dann auch, dass weder bei den hoch- noch den niedrigaggressiven Schülern signifikante Geschlechtsunterschiede festzustellen sind (IG 1:  $T = -0,404$ ;  $p = 0,691$ ; IG 4:  $T = -0,670$ ;  $p = 0,506$ ) (vgl. Tab. 55 und 56). Auch für die Gesamtzahl aller am Interventionstraining beteiligten Schüler konnten keine Geschlechtsunterschiede nachgewiesen werden ( $T = -0,182$ ;  $p = 0,857$ ) (vgl. Tab. 57). Diagramm 23 zeigt die Ergebnisse im Überblick.

|              | N  | Mittelwert | SD   | Minimum | Maximum |
|--------------|----|------------|------|---------|---------|
| IG 1 Jungen  | 18 | 1,87       | 0,76 | 0,67    | 3,00    |
| IG 1 Mädchen | 4  | 2,04       | 0,83 | 1,17    | 2,83    |
| IG 4 Jungen  | 35 | 1,46       | 0,77 | 0,00    | 3,00    |
| IG 4 Mädchen | 15 | 1,62       | 0,78 | 0,50    | 3,00    |

**Tabelle 54: Mittelwertvergleiche der Selbstberichte der Interventionsgruppen der hoch- und niedrigaggressiven Schüler getrennt nach Geschlecht**

|                | Gruppe       | N  | M    | SD   | T-Wert | p     |
|----------------|--------------|----|------|------|--------|-------|
| Selbstberichte | IG 1 Jungen  | 18 | 1,87 | 0,76 | -0,404 | 0,691 |
|                | IG 1 Mädchen | 4  | 2,04 | 0,83 |        |       |

**Tabelle 55: Vergleich der Selbstberichte der niedrigaggressiven Jungen und Mädchen**

~~~ Replikation des Interventionsprogramms von Guerra & Slaby (1990):  
 Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse von Viewpoints und Standpunkte ~~~

| | Gruppe | N | M | SD | T-Wert | p |
|----------------|--------------|----|------|------|--------|-------|
| Selbstberichte | IG 4 Jungen | 35 | 1,46 | 0,77 | -0,670 | 0,506 |
| | IG 4 Mädchen | 15 | 1,62 | 0,87 | | |

Tabelle 56: Vergleich der Selbstberichte der hochaggressiven Jugend und Mädchen

| | Gruppe | N | M | SD | T-Wert | p |
|----------------|---------|----|------|------|--------|-------|
| Selbstberichte | Jungen | 40 | 1,50 | 0,84 | -0,182 | 0,857 |
| | Mädchen | 12 | 1,56 | 0,93 | | |

Tabelle 57: Vergleich der Selbstberichte der Schüler getrennt nach Geschlecht

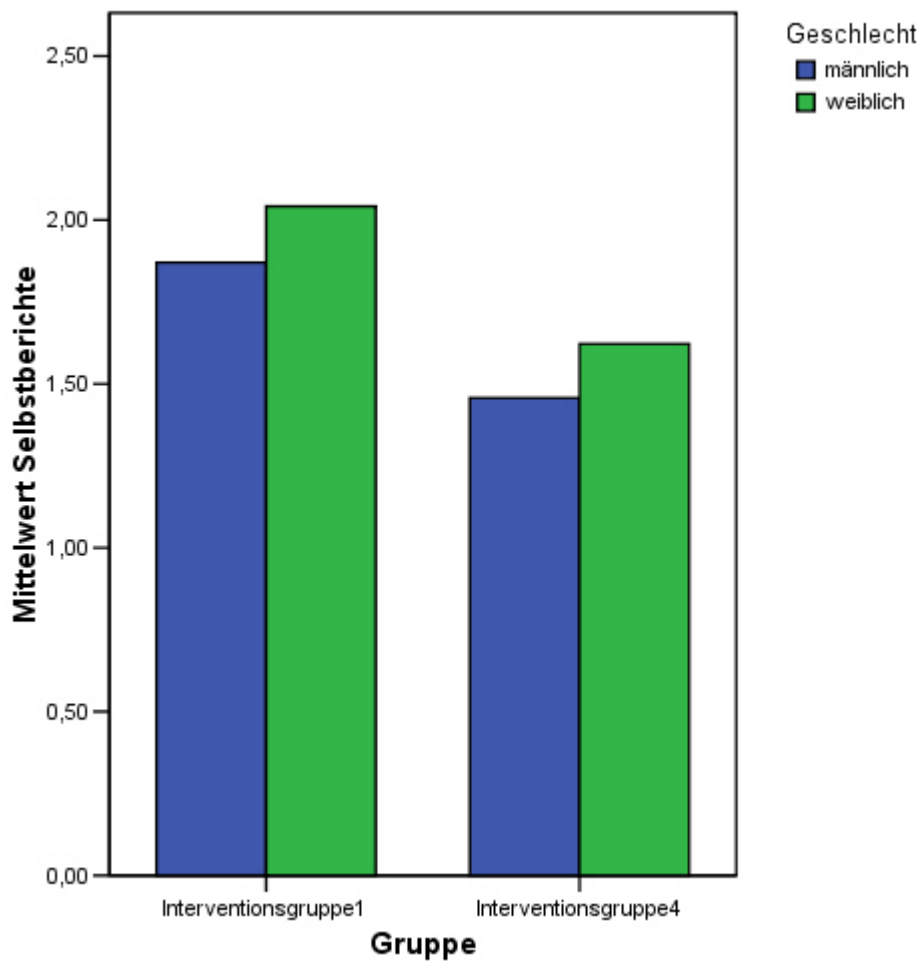


Diagramm 23: Vergleich der Selbstberichte der hoch- und niedrigaggressiven Schüler getrennt nach Geschlecht

Betrachtet man die Jugendlichen nach Schule und Justizvollzugsanstalt getrennt, so zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Institutionen. Die Jugendlichen aus den Gefängnissen bewerteten den Nutzen des Interventionstrainings signifikant höher als die Schüler ($T = 2,338$; $p < 0,05$) (vgl. Tab. 58).

| | Gruppe | N | M | SD | T-Wert | p |
|----------------|-----------------------|----|------|------|--------|-------|
| Selbstberichte | Justizvollzugsanstalt | 20 | 1,92 | 0,56 | 2,338 | 0,023 |
| | Schule | 52 | 1,52 | 0,85 | | |

Tabelle 58: Vergleich der Selbstberichte der Jugendlichen aus Schulen und Justizvollzugsanstalten: T-Test für unabhängige Stichproben

Ein Vergleich der Selbstberichte von Jungen und Mädchen ergab bei den Justizvollzugsanstalten aber ebenso wie bei den Schulen keine signifikanten Unterschiede ($T = 0,343$; $p = 0,735$) (vgl. Tab. 59 und 60).

| | N | Mittelwert | SD | Minimum | Maximum |
|----------------|----|------------|------|---------|---------|
| JVA Jungen | 13 | 1,88 | 0,50 | 1,00 | 3,00 |
| JVA Mädchen | 7 | 1,98 | 0,69 | 1,00 | 2,67 |
| Schule Jungen | 40 | 1,50 | 0,84 | 0,00 | 3,00 |
| Schule Mädchen | 12 | 1,56 | 0,93 | 0,50 | 3,00 |

Tabelle 59: Mittelwertvergleiche der Selbstberichte der Jugendlichen aus Schulen und Justizvollzugsanstalten getrennt nach Geschlecht

| | Gruppe | N | M | SD | T-Wert | p |
|----------------|-------------|----|------|------|--------|-------|
| Selbstberichte | JVA Jungen | 13 | 1,88 | 0,50 | -0,343 | 0,735 |
| | JVA Mädchen | 7 | 1,98 | 0,69 | | |

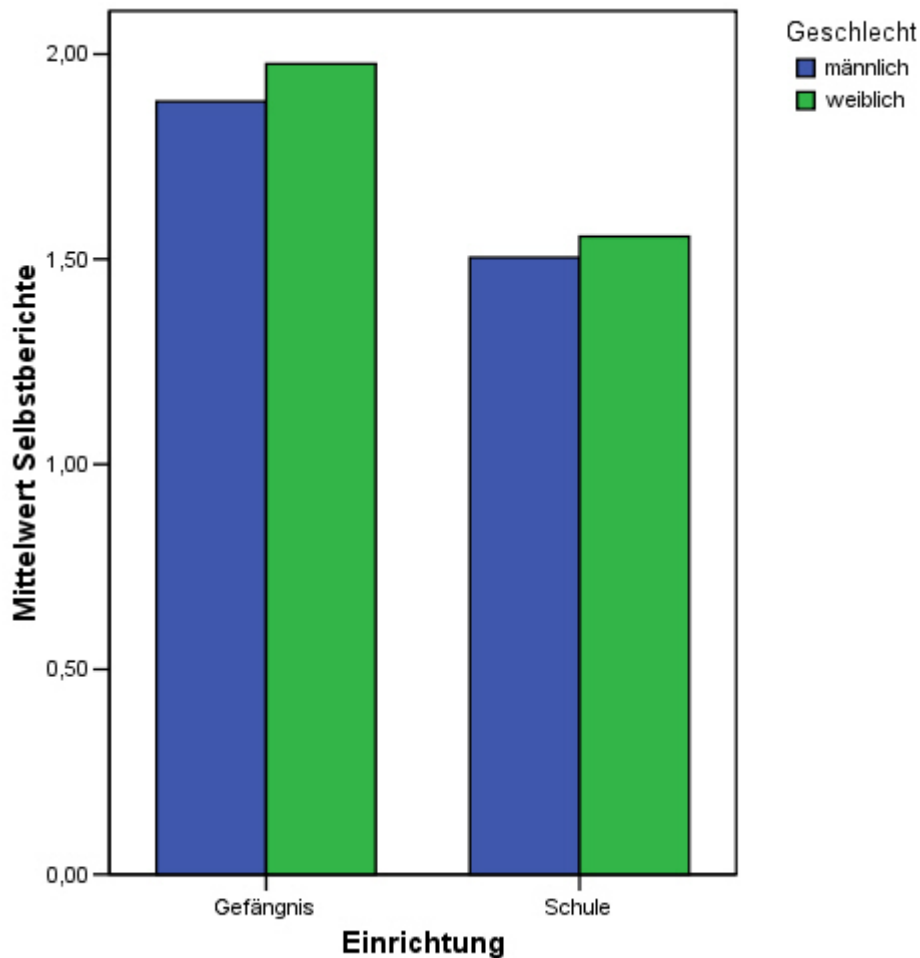
Tabelle 60: Vergleich der Selbstberichte der Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten getrennt nach Geschlecht

Auch ein Vergleich aller Jungen und Mädchen aus Justizvollzugsanstalten und Schulen zusammen, die insgesamt am Interventionsprogramm teilgenommen haben, zeigte keine signifikanten Unterschiede ($T = -0,528$; $p = 0,600$) (vgl. Tab. 61). Jungen und Mädchen ziehen also aus dem Standpunkte-Training in gleichem Maße ihren Nutzen. Diagramm 24 fasst die Ergebnisse im Überblick zusammen.


~~~ Replikation des Interventionsprogramms von Guerra & Slaby (1990):  
 Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse von Viewpoints und Standpunkte ~~~

|                | Gruppe  | N  | M    | SD   | T-Wert | p     |
|----------------|---------|----|------|------|--------|-------|
| Selbstberichte | Jungen  | 53 | 1,60 | 0,78 | -0,528 | 0,600 |
|                | Mädchen | 19 | 1,71 | 0,85 |        |       |

**Tabelle 61: Vergleich der Selbstberichte der Jugendlichen aus Schule und Justizvollzugsanstalt getrennt nach Geschlecht: T-Test für unabhängige Stichproben**



**Diagramm 24: Vergleich der Selbstberichte der Jugendlichen aus Schule und Justizvollzugsanstalt getrennt nach Geschlecht**

Zusammengefasst lässt sich also feststellen, dass es bei der Standpunkte-Studie keine Geschlechtsunterschiede bei den Selbstberichten über das Interventionstraining gab. Jungen und Mädchen profitierten nach eigenen Angaben in etwa gleich von dem Programm. Dies entspricht dem Ergebnis von Guerra & Slaby, da auch dort keine Geschlechtsunterschiede nachgewiesen werden konnten.

Interessant ist die Beobachtung, dass zwar die Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten das Programm signifikant brauchbarer einschätzten als die Jugendlichen aus den Schulen, aber bei einem Vergleich der hoch- und niedrigaggressiven Schüler dann überraschenderweise die niedrigaggressiven aus dem Training nach eigenen Angaben einen höheren Nutzen zogen als die hochaggressiven Schüler. Aufgrund dieses Ergebnisses lässt sich nicht eindeutig sagen, welche Zielgruppe am meisten von dem Training profitiert. Nach den Selbstauskünften der Jugendlichen scheinen sowohl sehr hochaggressive Straffällige als auch niedrigaggressive Schüler für sich selbst einen Nutzen aus dem Programm zu ziehen.

Betrachtet man nun noch die Ergebnisse der sechs Fragen einzeln, so ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 62, 63, 64): Sowohl die Gesamtheit aller Jugendlichen, die am Interventionstraining teilgenommen haben, als auch die Jugendlichen aus den Schulen und den Justizvollzugsanstalten separat, stimmten der Frage 2 („ich würde dieses Programm anderen empfehlen“) am stärksten zu. Dieses Ergebnis war bei den straffälligen Jugendlichen besonders deutlich (2,45 im Gegensatz zu 1,70 bei den Schülern). Bei Frage 5 („ich komme mit anderen besser aus, seitdem ich am Programm teilgenommen habe“) waren sich die Schüler und die Jugendlichen aus den Gefängnissen ebenfalls einig: Hier stimmten die Jugendlichen von allen sechs Fragen am wenigsten zu (Schule: 1,20; JVA: 1,32). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass der Zeitraum von Beginn des Interventionstrainings bis zu dessen Ende einfach zu kurz war, um schon die Auswirkungen im zwischenmenschlichen Bereich so deutlich zu merken. Die Mehrheit der anderen Fragen bezieht sich dagegen auf eine Zukunftsprognose und da scheinen die Jugendlichen doch insgesamt sehr zuversichtlich zu sein, durch das Programm profitiert zu haben. So bewerteten sie auch die Frage 1 („die Dinge, die ich in diesem Programm gelernt habe, werden in Zukunft für mich nützlich sein“; Schule: 1,50; JVA: 1,95) ebenso wie die Frage 6 („was ich in diesem Programm gelernt habe, hilft mir, mich in Zukunft aus Streitereien rauszuhalten“; Schule: 1,68; JVA: 1,77) sehr hoch.

Auffällig ist weiterhin, dass die straffälligen Jugendlichen bei allen Fragen bessere Mittelwerte aufweisen als die Schüler. Dies spricht dafür, dass der subjektiv empfundene Nutzen des Interventionsprogramms umso größer ist, je höher das Ausgangs-Aggressionsniveau der Jugendlichen ist.

~~~ Replikation des Interventionsprogramms von Guerra & Slaby (1990):  
 Eine Gegenüberstellung der Ergebnisse von Viewpoints und Standpunkte ~~~

| | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | SD |
|----------------|----|---------|---------|------------|-------|
| Frage 1 | 76 | 0 | 3 | 1,63 | 0,921 |
| Frage 2 | 76 | 0 | 3 | 1,92 | 1,055 |
| Frage 3 | 76 | 0 | 3 | 1,51 | 1,077 |
| Frage 4 | 76 | 0 | 3 | 1,61 | 0,981 |
| Frage 5 | 76 | 0 | 3 | 1,24 | 1,005 |
| Frage 6 | 76 | 0 | 3 | 1,71 | 0,935 |

Tabelle 62: Mittelwertsvergleiche der sechs Selbstberichts-Fragen (Gesamtstichprobe)

| | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | SD |
|----------------|----|---------|---------|------------|-------|
| Frage 1 | 54 | 0 | 3 | 1,50 | 0,947 |
| Frage 2 | 54 | 0 | 3 | 1,70 | 1,075 |
| Frage 3 | 54 | 0 | 3 | 1,35 | 1,067 |
| Frage 4 | 54 | 0 | 3 | 1,48 | 1,041 |
| Frage 5 | 54 | 0 | 3 | 1,20 | 1,035 |
| Frage 6 | 54 | 0 | 3 | 1,69 | 1,025 |

Tabelle 63: Mittelwertsvergleiche der sechs Selbstberichts-Fragen (Schule)

| | N | Minimum | Maximum | Mittelwert | SD |
|----------------|----|---------|---------|------------|-------|
| Frage 1 | 22 | 0 | 3 | 1,95 | 0,785 |
| Frage 2 | 22 | 0 | 3 | 2,45 | 0,800 |
| Frage 3 | 22 | 0 | 3 | 1,91 | 1,019 |
| Frage 4 | 22 | 0 | 3 | 1,91 | 0,750 |
| Frage 5 | 22 | 0 | 3 | 1,32 | 0,945 |
| Frage 6 | 22 | 1 | 3 | 1,77 | 0,685 |

Tabelle 64: Mittelwertsvergleiche der sechs Selbstberichts-Fragen (Justizvollzugsanstalt)

3.7.5 ERGEBNISTABELLE VON GUERRA & SLABY (1990)

| | | NANCY G. GUERRA AND RONALD G. SLABY | | | | | | Significance levels | | |
|---|--|-------------------------------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|---------------------|---------------|-----------------------|
| | | CMT (n = 40) | | AC (n = 40) | | NTC (n = 40) | | Group effect | Gender effect | Group x gender effect |
| Measure | | M | Change score | M | Change score | M | Change score | | | |
| <i>Problem-solving skills</i> | | | | | | | | | | |
| Problem definition (perceived hostility; %) | | | | | | | | | | |
| Overall | | 15 | -30 | 38 | -6 | 34 | 0 | ** | ns | ns |
| Male | | 18 | -32 | 40 | -5 | 36 | -2 | | | |
| Female | | 12 | -28 | 35 | -7 | 32 | +3 | | | |
| Goal selection (perceived hostility; %) | | | | | | | | | | |
| Overall | | 7 | -20 | 25 | +5 | 33 | +7 | ** | ns | ns |
| Male | | 3 | -17 | 25 | +5 | 30 | +10 | | | |
| Female | | 10 | -25 | 25 | +7 | 35 | +2 | | | |
| No. of facts | | | | | | | | | | |
| Overall | | 1.2 | +0.5 | 1.0 | +0.2 | 0.8 | -0.1 | ** | ns | ns |
| Male | | 1.2 | +0.8 | 0.7 | 0.0 | 0.8 | -0.1 | | | |
| Female | | 1.2 | +0.1 | 1.4 | +0.4 | 0.8 | -0.3 | | | |
| No. of solutions | | | | | | | | | | |
| Overall | | 2.5 | +0.6 | 2.0 | 0.0 | 2.0 | 0.0 | ** | ns | ns |
| Male | | 2.6 | +0.7 | 2.0 | +0.2 | 2.1 | +0.1 | | | |
| Female | | 2.4 | +0.4 | 1.9 | -0.2 | 1.9 | -0.1 | | | |
| No. of consequences | | | | | | | | | | |
| Overall | | 2.1 | +0.5 | 1.9 | +0.3 | 1.7 | +0.1 | ** | ns | ns |
| Male | | 2.1 | +0.6 | 2.0 | +0.5 | 1.6 | +0.2 | | | |
| Female | | 2.1 | +0.5 | 1.7 | 0.0 | 1.8 | 0.0 | | | |
| Effectiveness of best solution (%) | | | | | | | | | | |
| Overall | | 99 | +14 | 84 | +6 | 86 | -3 | ns | ns | ns |
| Male | | 97 | +13 | 78 | +13 | 87 | +2 | | | |
| Female | | 100 | +10 | 90 | 0 | 85 | -7 | | | |
| Effectiveness of second best solution (%) | | | | | | | | | | |
| Overall | | 85 | +38 | 49 | 0 | 54 | +5 | ** | ns | ns |
| Male | | 83 | +48 | 40 | +5 | 53 | +5 | | | |
| Female | | 88 | +28 | 58 | -4 | 55 | +5 | | | |
| <i>Beliefs supporting aggression</i> | | | | | | | | | | |
| Legitimacy of aggression (%) | | | | | | | | | | |
| Overall | | 24 | -11 | 35 | -1 | 33 | +1 | ** | ns | ns |
| Male | | 21 | -15 | 37 | 0 | 33 | +2 | | | |
| Female | | 27 | -7 | 31 | -3 | 34 | -1 | | | |
| Increases self-esteem (%) | | | | | | | | | | |
| Overall | | 13 | -15 | 31 | 0 | 30 | +1 | ** | ns | ns |
| Male | | 15 | -12 | 33 | -5 | 31 | +3 | | | |
| Female | | 10 | -18 | 29 | +5 | 28 | 0 | | | |
| Avoids a negative image (%) | | | | | | | | | | |
| Overall | | 24 | -15 | 35 | -7 | 37 | +2 | * | ** | ns |
| Male | | 21 | -11 | 19 | -10 | 24 | -2 | | | |
| Female | | 28 | -18 | 49 | -6 | 49 | +7 | | | |
| Victims deserve aggression (%) | | | | | | | | | | |
| Overall | | 10 | -18 | 14 | -12 | 28 | +3 | ** | ns | ns |
| Male | | 6 | -11 | 13 | -6 | 20 | +3 | | | |
| Female | | 15 | -25 | 16 | -15 | 36 | +2 | | | |
| Victims don't suffer (%) | | | | | | | | | | |
| Overall | | 4 | -6 | 13 | 0 | 8 | -1 | ns | ns | ns |
| Male | | 6 | -9 | 18 | +3 | 10 | 0 | | | |
| Female | | 2 | -2 | 8 | -1 | 7 | -1 | | | |
| <i>Behavior rating</i> | | | | | | | | | | |
| Aggressive behavior | | | | | | | | | | |
| Overall | | 6.9 | -1.5 | 8.4 | +0.1 | 9.1 | +0.8 | ** | ns | ns |
| Male | | 7.4 | -1.3 | 8.8 | -0.2 | 10.0 | -0.1 | | | |
| Female | | 6.4 | -1.8 | 8.0 | +0.4 | 8.2 | +1.7 | | | |
| Impulsive behavior | | | | | | | | | | |
| Overall | | 6.1 | -3.3 | 10.0 | +0.8 | 9.7 | +0.2 | ** | ns | ns |
| Male | | 6.0 | -2.5 | 11.6 | +2.1 | 10.0 | +0.2 | | | |
| Female | | 6.2 | -4.1 | 8.9 | -0.1 | 9.4 | +0.2 | | | |
| Inflexible behavior | | | | | | | | | | |
| Overall | | 6.4 | -3.4 | 10.0 | +0.3 | 9.2 | +0.4 | ** | ns | ns |
| Male | | 6.7 | -3.4 | 10.6 | 0.0 | 9.9 | +0.4 | | | |
| Female | | 6.0 | -3.4 | 9.4 | +0.6 | 8.4 | +0.4 | | | |

Note. Subjects were 20 males and 20 females in each group. CMT = cognitive mediation training; AC = attention control; NTC = no-treatment control.
 * $p < .01$. ** $p < .001$.

3.7.6 ZUSAMMENFASSUNG

Die Gegenüberstellung der Viewpoints- und der Standpunkte-Studie zeigt insgesamt deutlich, dass die Ergebnisse der beiden Studien nicht direkt miteinander verglichen werden können. Die Replikation weicht in einigen methodischen Punkten so stark vom Original ab, dass die Auswertungen nicht mehr als gleichwertig zu betrachten sind. Dies liegt vor allem am Fehlen der Aufmerksamkeitskontrollgruppe bei der Standpunkte-Studie, dem unterschiedlichen Aggressionsniveau der untersuchten Jugendlichen, der nicht allzu detaillierten Kenntnis der Analysemethoden von Guerra & Slaby (1990) sowie den aus dieser Unkenntnis entstandenen neu entwickelten und verfeinerten Auswertungs- und Kategorisierungssystemen der Standpunkte-Forschungsgruppe.

Als sichere Aussage kann man allerdings gelten lassen, dass Guerra & Slaby (1990) mit ihren Auswertungsmethoden insgesamt bessere Ergebnisse in allen untersuchten Bereichen vorweisen können als die Standpunkte-Studie. Dies muss jedoch nicht unbedingt bedeuten, dass das Viewpoints-Programm tatsächlich besser gewirkt hat als das Standpunkte-Training. Es sagt lediglich aus, dass die Art der methodischen Auswertung positivere Ergebnisse für Guerra & Slaby geliefert hat. Um beurteilen zu können, ob diese Auswertungen tatsächlich die Realität widerspiegeln, fehlt es an der genauen Kenntnis über verwendete Kategoriensysteme, Analyseverfahren und Fragebogenentwicklungen. Leider war es nicht möglich, diese Informationen von den Autoren im Detail zu erhalten.

Es könnte aber selbstverständlich auch wirklich der Fall sein, dass das Interventionsprogramm in Deutschland einfach nicht so gut wirkt wie in Amerika. Dies könnte vielfältige Ursachen haben, die später in Kap. 3.10 ausführlich diskutiert werden.

3.8 DAS STANDPUNKTE-PROGRAMM IN DER KLEINSTGRUPPE – EINE INTERVIEWANALYSE

Nachdem das Standpunkte-Interventionstraining erfolgreich in Gruppen mit sechs bis acht Jugendlichen durchgeführt wurde, stellte sich die Frage, ob und wie das Programm wohl in einer Kleinstgruppe anwendbar ist. In der Berufsschule Aichach, in der zuvor bereits zwei Gruppen mit jeweils acht Jugendlichen am Training teilgenommen hatten, wurde schließlich eine solche Kleinstgruppe in der Konstellation drei Teilnehmer und zwei Leiter gebildet⁴. Die drei teilnehmenden männlichen Jugendlichen wurden dann nach Beendigung des Interventionstrainings von jeweils einem der Leiter in Bezug auf ihren Eindruck vom Programm und ihre Erfahrungen mit Aggression in einem Interview befragt.

Im Folgenden werden die drei Interviews nun ausführlich analysiert und besprochen. Die Interviewanalyse erfolgte nach Mayring (2003).

3.8.1 FESTLEGUNG DES MATERIALS

Es werden drei Interviews ausgewertet, die im Rahmen der Standpunkte-Interventionsstudie an der Staatlichen Berufsschule Aichach mit männlichen Schülern im Alter zwischen 15 und 18 Jahren durchgeführt wurden. Dargestellt wird das gesamte Material hinsichtlich verwertbarer Aussagen jedes Jugendlichen über seine Eindrücke vom Interventionsprogramm und seinen Erfahrungen mit Aggression und aggressivem Verhalten.

Die Interviews wurden anhand eines halbstandardisierten offenen Interviewleitfadens (s. Anhang) durchgeführt, der neben einer Abschlussfrage nach dem Eindruck vom Interview insgesamt sechs Bereiche abdeckte: Nach einer Eingangsfrage zum allgemeinen Eindruck des Programms wurden die Schüler hinsichtlich ihrer Erfahrungen und Eindrücke in Bezug auf die Gruppe, Methoden, Veränderungen durch das Programm, bisherige Erfahrungen mit Aggression und aggressivem Verhalten und Unterlegenheitsgefühlen im Alltag befragt. Die Frage nach den bisherigen Erfahrungen mit Aggression zielte vor allem auf die Errei-

⁴ Sowohl bei den beiden Gruppen mit jeweils 8 Teilnehmern als auch bei der Kleinstgruppe gehörte ich persönlich zum Interventionsleiter-Team.

chung oder Nichterreicherung von Zielen durch aggressives Verhalten ab und sollte gleichzeitig klären, was die Jugendlichen genau unter Aggression und Gewalt verstehen.

3.8.2 ANALYSE DER ENTSTEHUNGSSITUATION

Bei den drei Schülern handelt es sich um Jugendliche, die zwar alle einen Hauptschulabschluss haben, aber keine Lehrstelle finden konnten. Bis zum Beginn einer Lehre besuchen sie nun die Berufsschule.

Die Schüler haben an dem 12-wöchigen Trainingsprogramm der Standpunkte-Studie teilgenommen und wurden nach Beendigung der Intervention von jeweils einem der beiden Gruppenleiter in einem halbstandardisierten offenen Interview einzeln hinsichtlich ihrer Eindrücke bezüglich des Programms, dessen Auswirkung auf ihr eigenes Denken und Verhalten und ihre Erfahrungen mit Aggression und aggressivem Verhalten befragt. Die Interviews fanden anschließend an die Post-Test-Befragungen der Interventionsstudie in der Berufsschule in getrennten Räumen statt. Die Teilnahme am Interview war freiwillig.

Das Besondere an dieser Stichprobe ist, dass es sich bei den drei Schülern um die einzige Kleinstgruppe des Projekts handelt. Dieser Modellversuch soll erste Anhaltspunkte liefern, wie das Programm unter solchen Bedingungen durchführbar ist und welche Änderungen eventuell für die Bedürfnisse von Klein- und Kleinstgruppen vorgenommen werden müssen. Die Intervention in dieser Konstellation (zwei Leiter, drei Teilnehmer) hat zwar nur rein explorativen Charakter und kann aufgrund der geringen Stichprobengröße nicht als repräsentativ gelten, doch verspricht sich das Forscherteam dennoch interessante Anhaltspunkte für ein weiteres Vorgehen in dieser Richtung. Durch die Interviews sollen die Erfahrungen der Jugendlichen mit dem Interventionsprogramm transparenter gemacht werden und neben den Eindrücken der Gruppenleiter auch die Sichtweise und Empfindungen der Teilnehmer in den weiteren Entwicklungs- und Verbesserungsprozess des Programms einfließen lassen.

3.8.3 FORMALE CHARAKTERISTIKA DES MATERIALS

Die Interviews wurden mit Aufnahmegeräten aufgenommen und anschließend nach den üblichen Regeln transkribiert. Das Material liegt demnach in computergeschriebener Form vor und hat pro Interview einen Umfang von vier bis sechs DIN-A 4 Seiten (Schriftart: Times New Roman, Schriftgröße: 12, Zeilenabstand einfach). Die Interviews befinden sich vollständig im Anhang.

3.8.4 RICHTUNG DER ANALYSE

Die vorliegenden Interviews lassen sich in Hinblick auf unterschiedliche Aspekte analysieren:

Die Standpunkte-Studie, in deren Rahmen die Interviews entstanden sind, basiert auf einem kognitiv orientierten Modell der sozialen Informationsverarbeitung. Durch das Interventionsprogramm soll untersucht werden, ob durch Veränderungen im kognitiven Bereich auch Veränderungen im Verhalten erreicht werden können.

In den Interviews wurden die Schüler u.a. nach ihrem subjektiven Empfinden befragt, ob sie bei sich irgendwelche Veränderungen bezüglich ihres Verhaltens feststellen konnten.

Neben dieser Fragestellung sollten die Interviews auch Hinweise zur allgemeinen Verbesserung des Interventionsprogramms geben und erste Anhaltspunkte über die Durchführung des Programms in Kleinstgruppen liefern. Zusätzlich sollte evaluiert werden, welche Erfahrungen die Schüler mit Aggression und aggressivem Verhalten haben und wie sie Aggression bzw. Gewalt definieren.

Das Material soll demnach analysiert werden in bezug auf

1. mögliche Veränderungen von aggressivem Verhalten durch das Interventionsprogramm
2. Anregungen zur Verbesserung des Interventionsprogramms
3. Bewertung der Kleinstgruppensituation durch die Teilnehmer
4. Erfahrungen mit Aggression bzw. aggressivem Verhalten und
5. Verständnis von Aggression bzw. Gewalt

Dies entspricht mit einer kleinen Abweichung den Fragenbereichen aus dem Interviewleitfaden. Für die Analyse wurde jedoch der Punkt „Verständnis von Aggression bzw. Ge-

walt“ als eigener Bereich aufgenommen, während dies im Interviewleitfaden ein Unterpunkt der Frage nach bisher erreichten Zielen durch Aggression bzw. aggressives Verhalten war. Diese Frage nach den bisher erreichten Zielen wurde für die Analyse wiederum umformuliert in den etwas weiter gefassten Fragenkomplex „Erfahrungen mit Aggression bzw. aggressivem Verhalten“, der nun auch den Unterpunkt „Unterlegenheitsgefühle im Alltag“ aus dem Interviewleitfaden mit einschließt. Die anderen drei Fragenbereiche stimmen direkt mit dem Interviewleitfaden überein.

3.8.5 THEORETISCHE DIFFERENZIERUNG DER FRAGESTELLUNG

Aus den oben genannten Punkten ergeben sich fünf Fragestellungen für das vorliegende Interview-Material:

1. Welche Veränderungen stellen die Jugendlichen hinsichtlich ihres eigenen aggressiven Verhaltens nach dem Interventionsprogramm fest?
2. Welche Vorschläge zur Verbesserung des Interventionsprogramms haben die Jugendlichen?
3. Wie haben die Jugendlichen die Kleinstgruppen-Situation erlebt?
4. Welche Erfahrungen haben die Jugendlichen mit Aggression und aggressivem Verhalten?
5. Was haben die Jugendlichen für ein Verständnis von Aggression bzw. Gewalt?

3.8.6 DEFINITION DER ANALYSEEINHEITEN, BESTIMMUNG DER ANALYSETECHNIK UND FESTLEGUNG DES KONKRETEN ABLAUFMODELLS

Für das vorliegende Interview-Material wurde die Technik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gewählt. Das genaue Vorgehen ist bei Mayring (2003, S. 59 ff) beschrieben.

Bevor mit der Zusammenfassung des Materials begonnen werden kann, müssen die Analyseeinheiten festgelegt werden.

Als Kodiereinheit wurde festgelegt: *jede verwertbare Aussage eines Jugendlichen über seine Eindrücke vom Interventionsprogramm und seine Erfahrungen mit Aggression und aggressivem Verhalten.*

Bei der hier gewählten zusammenfassenden Inhaltsanalyse fallen Auswertungs- und Kontexteinheit zusammen und bestehen aus der Gesamtheit der drei vorliegenden Interviews.

Das Ziel der Zusammenfassung ist es, „das Material so zu reduzieren, daß die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2003, S. 58).

Dazu wurden zunächst die einzelnen Kodiereinheiten paraphrasiert, d.h., auf eine kurze, den Inhalt beschreibende Form übertragen und in eine grammatikalische Kurzform gebracht (s.u. Z1-Regeln).

➤ Beispiel.:

Antwort des Schülers auf die Frage, ob er nach dem 12-wöchigen Programm schon Veränderungen in seinem Verhalten feststellen konnte:

„Äh, mich hat einer ange- mit `nem Blasrohr beschossen und ... ja, äh (lacht) .. der sagt halt nichts. Ich hab halt nicht geschlagen oder so, aber .. ich hab halt ein bißchen geredet „Paß auf, noch einmal so `ne Reaktion und .. du hast Ärger am Hals ...“

Paraphrase: „*Wurde mit Blasrohr beschossen, habe nicht geschlagen, sondern mit ihm geredet.*“

In einem zweiten Schritt wurden die Paraphrasen generalisiert. Dazu müssen alle Paraphrasen auf ein gleiches Abstraktionsniveau gebracht werden. Paraphrasen, die unter diesem Niveau liegen, wurden verallgemeinert (Makrooperator Generalisation).

➤ Beispiel:

Paraphrase: „*Wurde mit Blasrohr beschossen, habe nicht geschlagen, sondern mit ihm geredet.*“

Generalisierung: „*Durch das Programm erfolgreiche Konfliktlösung ohne Gewalt.*“

Paraphrasen, die über dem gewählten Abstraktionsniveau liegen, wurden beibehalten (s.u. Z2-Regeln).

➤ Beispiel:

Paraphrase: „*Programm war interessant.*“

Generalisierung: „*Programm war interessant.*“

Durch die Generalisierungen entstehen nun einige inhaltsgleiche Aussagen, die gestrichen werden können. Unwichtige, nichtssagende oder unbrauchbare Paraphrasen können weggelassen werden (Makrooperatoren Auslassen und Selektion) (s.u. Z3-Regeln).

Im letzten Schritt der Zusammenfassung wurden die durch die Generalisierung entstandenen Paraphrasen reduziert, indem zusammengehörende und einander ähnliche Aussagen jeweils zu einer Kategorie zusammengefasst wurden (Makrooperatoren Bündelung, Konstruktion, Integration) (s.u. Z4-Regeln).

➤ *Beispiel:*

Die Generalisierungen: „*Konflikte durch reden lösen*“ und „*Durch das Programm erfolgreiche Konfliktlösungen ohne Gewalt*“ werden in der Kategorie „*Veränderungen durch das Programm*“ zusammengefasst.

Auf diese Weise erhält man ein Kategoriensystem, das das Ausgangsmaterial in einer zusammengefassten, komprimierten Form repräsentiert. Dieser Reduktions-Prozess kann nun so oft wiederholt werden, bis das Material auf das gewünschte Maß zusammengefasst ist. Für das vorliegende Interview-Material war nur ein einziger Zusammenfassungs-Durchlauf notwendig.

Mayring (2003, S. 62) fasst das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wie folgt zusammen:

Z1: Paraphrasierung

- Z1.1 Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!
- Z1.2 Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
- Z1.3 Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Z2: Generalisierung auf das Abstraktionsniveau

- Z2.1 Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf eine definierte Abstraktionsebene, so daß die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!
- Z2.2 Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
- Z2.3 Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!
- Z2.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe!

Z3: Erste Reduktion

- Z3.1 Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheit!

- Z3.2 Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!
- Z3.3 Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!
- Z3.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe!

Z4: Zweite Reduktion

- Z4.1 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!
- Z4.2 Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.3 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe!

Für die Auswertung der Interviews der Standpunkte-Studie wurden die Schritte der ersten und der zweiten Reduktion zu einem Schritt zusammengefasst.

Die Zusammenfassung ergab eine Reduktion auf fünf Kategorien, denen wiederum einzelnen Aussagen untergeordnet werden können:

- Kategorie 1: Anmerkungen zum Programm
- Kategorie 2: Beurteilung der Kleinstgruppensituation
- Kategorie 3: Verständnis von Aggression bzw. Gewalt
- Kategorie 4: Veränderungen durch das Programm
- Kategorie 5: Erfahrungen mit aggressivem Verhalten

In einem letzten Schritt wurde überprüft, ob die Zusammenfassung das Ausgangsmaterial noch repräsentiert. Nachdem sichergestellt wurde, dass alle ursprünglichen Paraphrasen in den neuen Kategorien aufgehen, ist die inhaltsanalytische Zusammenfassung abgeschlossen.

3.8.7 ERGEBNISSE DER ANALYSE

Das Interview-Material sollte wie unter 3.8.5 festgelegt im Hinblick auf folgende Fragen untersucht werden:

1. Welche Veränderungen stellen die Jugendlichen hinsichtlich ihres eigenen aggressiven Verhaltens nach dem Interventionsprogramm fest?

2. Welche Vorschläge zur Verbesserung des Interventionsprogramms haben die Jugendlichen?
3. Wie haben die Jugendlichen die Kleinstgruppen-Situation erlebt?
4. Welche Erfahrungen haben die Jugendlichen mit Aggression und aggressivem Verhalten?
5. Was haben die Jugendlichen für ein Verständnis von Aggression bzw. Gewalt?

Im Folgenden soll nun jede Fragestellung einzeln erörtert werden.

1. Welche Veränderungen stellen die Jugendlichen hinsichtlich ihres eigenen aggressiven Verhaltens nach dem Interventionsprogramm fest?

Dieser Frage entspricht die durch die inhaltsanalytische Zusammenfassung gewonnene Kategorie

„K4: Veränderungen durch das Programm“:

- Nach dem Programm Konfliktlösung durch reden
- Nach dem Programm gewaltfreie Konfliktlösungen
- Nach dem Programm Konfliktlösen nach dem 8-Stufen-Plan
- Teilweise Veränderungen im Verhalten
(z.B. mehr reden statt schlagen; geht aber schlecht, wenn man schon mit Schlägen bedroht wird)
- Keine Veränderungen in Verhalten oder Einstellungen
(z.B. weil schon vorher gewaltfreie Einstellungen oder noch keine Konfrontation mit einer kritischen Situation)

Auffallend hierbei ist die große Bandbreite der Antworten. Die Schüler haben einerseits den Eindruck, dass sich ihr Verhalten und Denken nicht geändert hat und gleichzeitig sind sie der Meinung, dass sie Probleme seit dem Programm besser und gewaltfreier lösen können und dabei nach dem 8-Stufen-Plan des Programms vorgehen. Die Angabe, dass die Jugendlichen an sich selbst nach dem Programm keine oder nur teilweise Verhaltens- oder Einstellungsänderungen feststellen können, lässt sich allerdings darauf zurückführen, dass die Jugendlichen z.B. betonen, bereits vor dem Interventionstraining keine gewaltbereite Einstellung besessen zu haben und eher friedliebende Menschen sind. Diese Selbstein-

schätzung, die den gemessenen Aggressionswerten direkt widerspricht, war bei allen drei Interviews auffällig. Ein Jugendlicher gab außerdem an, seit dem Interventionstraining noch in keine kritische Situation gekommen zu sein. Von daher fällt eine Beurteilung, wie man sich im Ernstfall wirklich verhalten würde, vermutlich schwer.

2. Welche Vorschläge zur Verbesserung des Interventionsprogramms haben die Jugendlichen?

Dieser Frage entspricht die durch die inhaltsanalytische Zusammenfassung gewonnene Kategorie

K1: Anmerkungen zum Programm:

- Programm hat Spaß gemacht
- Programm hat etwas gebracht
- Feste Programmstruktur gut
- Programm war zu amerikanisch (z.B. Formulierungen)
- Ausführliche Geschichten gut
- Beispiele zu extrem und zu unrealistisch
- Beispiele stammen nicht aus Erfahrungsbereich der Jugendlichen
- Mehr Themenbereiche
- Weniger Schreiben
- Rollenspiele als Methode gut
- Rollenspiele eher lustig als hilfreich
- Rollenspiel-Vorgehen gut: Erst Beispiel lesen, dann Rollenspiel, dann Fragen beantworten
- Rollenspiele hilfreich, je nachdem wie gut die Identifikationsmöglichkeiten waren
- Anzahl Rollenspiele gut
- Rollenspiele müssen ernsthaft gespielt werden, damit man sich in die Situation hineinversetzen kann

Den Schülern hat das Programm insgesamt Spaß gemacht. Der größte Kritikpunkt liegt bei denjenigen Beispielen im Programm, die von den Jugendlichen als zu extrem und nicht ihrer Lebenswelt entsprechend wahrgenommen wurden.

Insgesamt entsprechen die Ergebnisse denen aus dem Fragebogen mit den 3 offenen Fragen, der von allen Teilnehmern des Interventionsprogramms am Ende der 12 Wochen aus-

gefüllt wurde. Die Kleinstgruppensituation hat hier offenbar keine Veränderung in der Beurteilung des Programms bewirkt.

3. Wie haben die Jugendlichen die Kleinstgruppen-Situation erlebt?

Dieser Frage entspricht die durch die inhaltsanalytische Zusammenfassung gewonnene Kategorie

K2: Beurteilung der Kleinstgruppensituation:

- Rollenspiele nicht so abwechslungsreich
- Vorlesen des Programms nicht so abwechslungsreich
- Vorteil, dass Teilnehmer sich besser kennen
- Gegenseitiges Zuhören
- Unbekannte Teilnehmer kein Problem
- Größere Gruppe wäre auch interessant

Interessant bei diesen Ergebnissen ist die Tendenz, dass den Schülern das Training in der bestehenden Kleinst-Gruppe zwar Spaß gemacht hat, aber dass durchaus auch Nachteile gegenüber einer größeren Gruppe festgestellt wurden. Die positiven Aspekte, die in Bezug auf die Gruppensituation genannt wurden (man kannte sich gut, die anderen haben zugehört, wenn man etwas gesagt hat) sind ebenfalls nicht zwingend auf die Kleinstgruppen-Situation zurückzuführen und können genauso auch in einer größeren Gruppe zutreffen.

Fazit: Zumindest bei den drei befragten Jugendlichen wäre aus deren Sicht eine größere Gruppe eher vorteilhaft gewesen!

4. Welche Erfahrungen haben die Jugendlichen mit Aggression und aggressivem Verhalten?

Dieser Frage entspricht die durch die inhaltsanalytische Zusammenfassung gewonnene Kategorie

K 5: Erfahrungen mit aggressivem Verhalten

- Ziele durch aggressives Verhalten erreicht

- Manchmal aggressives Verhalten effektiver als reden⁵
- Konfliktlösung durch reden nicht immer einfach
- Reden effektiver als aggressives Verhalten
(z.B. wenn man Eltern gegenüber etwas durchsetzen will)
- Aggressives Verhalten bringt keinen Erfolg bei Problemlösungen
- Aggressives Verhalten nutzlos bei Unterlegenheit
- Schwierigkeiten, sich in Opferrolle hineinzusetzen
- Kein Opfertyp
- Keine Unterlegenheitsgefühle im Alltag

Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen recht ambivalente Erfahrungen mit Aggression gemacht haben. Einerseits geben sie an, durchaus Ziele mit aggressivem Verhalten erreicht zu haben und schätzen dieses auch als effektiver als eine gewaltfreie Lösung ein, andererseits stellen sie fest, dass sie durch aggressives Verhalten keine Probleme lösen können. Eine gewaltfreie Konfliktlösung wird oft als nicht einfach erlebt.

Auffällig waren die Aussagen der Jugendlichen, dass sich Probleme durch reden besser lösen lassen als durch aggressives Verhalten, aber dass es auch Konflikte gibt, bei denen man mit reden allein nicht weit kommt (z.B. bei direkter Androhung von Schlägen). Es scheint also bei den Jugendlichen zwar das Wissen und die Bereitschaft vorhanden zu sein, Konflikte gewaltfrei zu lösen, auf der anderen Seite herrscht aber große Unsicherheit, ob eine Klärung nur auf verbaler Ebene wirklich auch bei sehr schwierigen Situationen, in denen einem selbst Gewalt angedroht wird, erfolgreich sein kann.

Interessant ist, dass alle drei Schüler ausgesagt haben, eher kein Opfertyp zu sein und kaum oder keine Unterlegenheitsgefühle im Alltag zu kennen. Daraus resultieren dann auch Probleme, sich in die Opferrolle hineinzusetzen. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist auch, dass ein Jugendlicher angab, auch dann gewaltfreie Lösungen zu bevorzugen, wenn er der Stärkere und Überlegene in der Situation ist (vgl. Interview 1, Z. 164-167). Es ist also keinesfalls so, dass etwa nur aufgrund der Befürchtung, in einer Auseinandersetzung unterlegen zu sein, eine nicht-aggressive Lösung präferiert wird.

⁵ Auch auf Nachfrage, in welchen Situationen aggressives Verhalten effektiver als reden ist, fiel dem Befragten kein Beispiel ein. Ein anderer Jugendlicher gab in ähnlicher Situation aber an, dass man mit reden nicht weit kommt, wenn einem z.B. schon Schläge angedroht werden (vgl. Interview 1, Z. 101-103).

5. Was haben die Jugendlichen für ein Verständnis von Aggression bzw. Gewalt?

Dieser Frage entspricht die durch die inhaltsanalytische Zusammenfassung gewonnene Kategorie

K3: Verständnis von Aggression bzw. Gewalt:

- Aggression ist spontan
- Gewalt ist extremer und geplanter als Aggression
- Gewalt und Aggression schwer voneinander abzugrenzen⁶
- Gewalt und Aggression nicht identisch. Man kann aggressiv sein, ohne gewalttätig zu werden
- Aggression = trotz Frustration und Wut nicht sofort zuschlagen
- Aggression = Reaktion auf Provokation

Wenn man bedenkt, dass es selbst in der wissenschaftlichen Forschung keine einheitliche Definition von Aggression und Gewalt gibt, ist es erstaunlich, dass die Jugendlichen trotz leichter Unsicherheiten im Grunde eine recht genaue Vorstellung von Aggression und Gewalt haben. Gewalt wird als der extremere der beiden Begriffe erlebt und schließt eindeutig körperliche Übergriffe mit ein. Aggression wird hingegen eher als spontan und als Reaktion auf eine Provokation gesehen.

Beachtenswert sind die Aussagen zu „man kann aggressiv sein, ohne gewalttätig zu werden“ und „Aggression = trotz Frustration und Wut nicht sofort zuschlagen“. Dies deutet daraufhin, dass trotz negativer aggressiver Emotionen eine gewaltfreie Problemlösung für möglich gehalten wird und Aggression nicht automatisch in gewalttätigem Handeln enden muss.

⁶ Der Jugendliche gibt zwar an, dass für ihn die beiden Begriffe nah beieinander liegen, führt dann allerdings aus, dass seiner Meinung nach Gewalt extremer und weniger spontan sei als Aggression (Interview 1, Z. 130-152)

3.9 BEURTEILUNG DES STANDPUNKTE-PROGRAMMS DURCH DIE INTERVENTIONSTEILNEHMER

Die Verbesserung und Qualitätssicherung des Standpunkte-Programms und die Optimierung der Durchführung des Interventionstrainings sind zentrale und bedeutsame Anliegen des Forschungsprojekts. Zu diesem Zweck wurden den Jugendlichen, die am Interventionstraining teilgenommen haben, nach Beendigung des Programms drei offene Fragen zum Standpunkte-Programm gestellt (vgl. Kapitel 3.2.2.8):

- 1) Was habt ihr persönlich vom Programm / in den Sitzungen gelernt?
- 2) Wenn ihr das Programm noch mal durchführen würdet, was würdet ihr anders machen?
- 3) Wie habt ihr die Leiter erlebt?

Zur Auswertung dieser Fragen wurde von der Forschungsgruppe um Prof. Ulich ein eigenes Kategoriensystem entwickelt. Die Aussagen der Jugendlichen wurden in die gebildeten Kategorien einsortiert und dann die Antworten pro Kategorie gezählt. Der so ermittelte Prozentwert gibt demnach den jeweiligen Anteil an der Gesamtsumme der gegebenen Antworten einer Kategorie an. Zusätzlich wurde auch noch berechnet, wie viel Prozent der Jugendlichen jeweils Aussagen zu einer bestimmten Kategorie gemacht haben. Beide Auswertungen werden im Folgenden in Diagramm- und Tabellenform aufgeführt und enthalten jeweils die Werte sowohl für die Gesamtstichprobe als auch für die Schulen und die Gefängnisse einzeln.

3.9.1 PERSÖNLICHER GEWINN AUS DEM STANDPUNKTE-PROGRAMM

Zur Beantwortung der ersten Frage sollten die Jugendlichen angeben, was sie persönlich vom Standpunkte-Programm gelernt haben und an neuen Fertigkeiten aus dem Training mitnehmen. Zur Auswertung der Antworten wurden 12 Kategorien gebildet, in die die einzelnen Aussagen der Jugendlichen eingeordnet wurden:

1. Probleme besser lösen
2. Mehr Handlungsalternativen
3. Gewaltfreie Lösungen

4. Erst nachdenken / Impulskontrolle
5. Besserer Umgang mit anderen
6. Umgang mit Konflikten
7. Über Konsequenzen nachdenken
8. Ziele setzen
9. Mehr Informationen
10. Sonstiges
11. Wenig / nichts gebracht
12. Empathie

Die Ergebnisse sind als Übersicht in den Diagrammen 25 und 26 und den beiden dazugehörigen Tabellen 65 und 66 am Ende des Kapitels zu finden.

Bereits auf den ersten Blick wird deutlich, dass es besonders viele Nennungen für die Kategorie „Probleme besser lösen“ und „Erst nachdenken/Impulskontrolle“ gab. So drehten sich bei den Schülern 33 % aller genannten Antworten darum, dass sie nun besser in der Lage seien, Probleme zu lösen. Dies entspricht einer Anzahl von 60 % der Schüler, die angaben, ihre Problemlösefertigkeiten hätten sich verbessert. Bei den straffälligen Jugendlichen zielten hingegen nur 17 % der Antworten auf die Problemlösung ab (entspricht 41 % der Jugendlichen) – bei ihnen stand vielmehr im Vordergrund, dass sie künftig erst nachdenken werden, bevor sie handeln und sich ihre Fähigkeiten in der Impulskontrolle verbessert haben (30 % der Antworten, entspricht 73 % der straffälligen Jugendlichen!). Die Schüler gaben jedoch auch in immerhin 22 % ihrer Antworten an, nun vor dem Handeln zuerst nachzudenken. Dies entspricht einer Gesamtzahl von 40 % der Schüler. Weiterhin wurden häufig Antworten genannt zu den Kategorien „Gewaltfreie Lösungen“, „besserer Umgang mit anderen“ und „mehr Handlungsalternativen“. Auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schülern und den Straffälligen. So bezogen sich 20 % der Antworten der Schüler darauf, dass sie durch das Programm nun besser in der Lage seien, ihre Probleme gewaltfrei zu lösen (= 36 % der Schüler). Bei den Jugendlichen aus den Gefängnissen drehten sich nur 11 % aller Antworten um dieses Thema (= 27 % der Straffälligen). Bei den Handlungsalternativen und dem besseren Umgang mit anderen hingegen lagen die Straffälligen vor den Schülern. Hier waren 27 % der Jugendlichen aus den Gefängnissen der Ansicht, durch das Interventionstraining mehr alternative Handlungsmöglichkeiten zu aggressivem Verhalten gelernt zu haben (= 11 % aller Antworten). Bei den Schülern machten dazu nur 5 % Angaben (= 9 % aller Antworten). Ganz ähnlich äußerten

23 % der straffälligen Jugendlichen im Gegensatz zu nur 11 % der Schüler, seit dem Programm besser mit anderen auszukommen. Fast gleich häufig gaben Schüler und Strafgefangene an, seit der Teilnahme am Standpunkte-Programm mehr über die Konsequenzen ihrer Handlungen nachzudenken (5 % der Antworten der Schüler, 6 % der Antworten der Straffälligen). Eine besondere Auffälligkeit zeigte sich darin, dass 32 % der Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten äußerten, dass sich ihre empathischen Kompetenzen verbessert hätten. Sie gaben z.B. an, sich nun besser in andere hineinversetzen zu können und künftig auch die Sichtweise und Gefühle ihrer möglichen Opfer zu berücksichtigen. 13 % aller Antworten der Straffälligen bezogen sich auf diese empathischen Fähigkeiten, bei den Schülern gab es jedoch keine einzige Nennung zu diesem Themenbereich! Interessant ist zudem, dass kein einziger der Jugendlichen aus den Gefängnissen angab, wenig oder überhaupt nicht von dem Training profitiert zu haben. Bei den Schülern waren dies immerhin 6 %.

Insgesamt kann man also sagen, dass die Jugendlichen nach eigenen Angaben in großem Ausmaß vom Standpunkte-Training profitiert haben und sich künftig besser dazu in der Lage fühlen, Probleme zu lösen und soziale Situationen zu meistern.

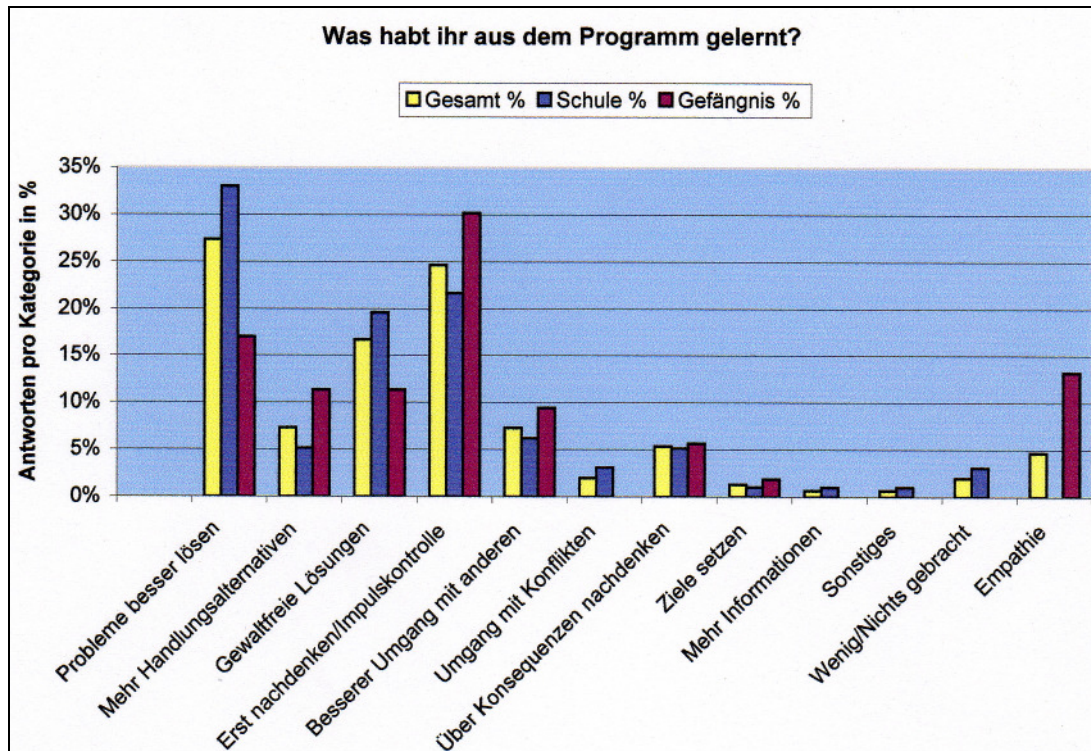


Diagramm 25: Ergebnisse der offenen Frage „Was habt ihr aus dem Programm gelernt?“: Prozentuale Anteile an der Gesamtsumme der gegebenen Antworten pro Kategorie

| | Gesamt % | Schule % | Gefängnis % |
|-----------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Probleme besser lösen | 27 % | 33 % | 17 % |
| Mehr Handlungsalternativen | 7 % | 5 % | 11 % |
| Gewaltfreie Lösungen | 17 % | 20 % | 11 % |
| Erst nachdenken / Impulskontrolle | 25 % | 22 % | 30 % |
| Besserer Umgang mit anderen | 7 % | 6 % | 9 % |
| Umgang mit Konflikten | 2 % | 3 % | 0 % |
| Über Konsequenzen nachdenken | 5 % | 5 % | 6 % |
| Ziele setzen | 1 % | 1 % | 2 % |
| Mehr Informationen | 1 % | 1 % | 0 % |
| Sonstiges | 1 % | 1 % | 0 % |
| Weniges / Nichts gebracht | 2 % | 3 % | 0 % |
| Empathie | 5 % | 0 % | 13 % |
| Summe | 100 % | 100 % | 100 % |

Tabelle 65: Ergebnisse der offenen Frage „Was habt ihr aus dem Programm gelernt?“: Prozentuale Anteile an der Gesamtsumme der gegebenen Antworten pro Kategorie

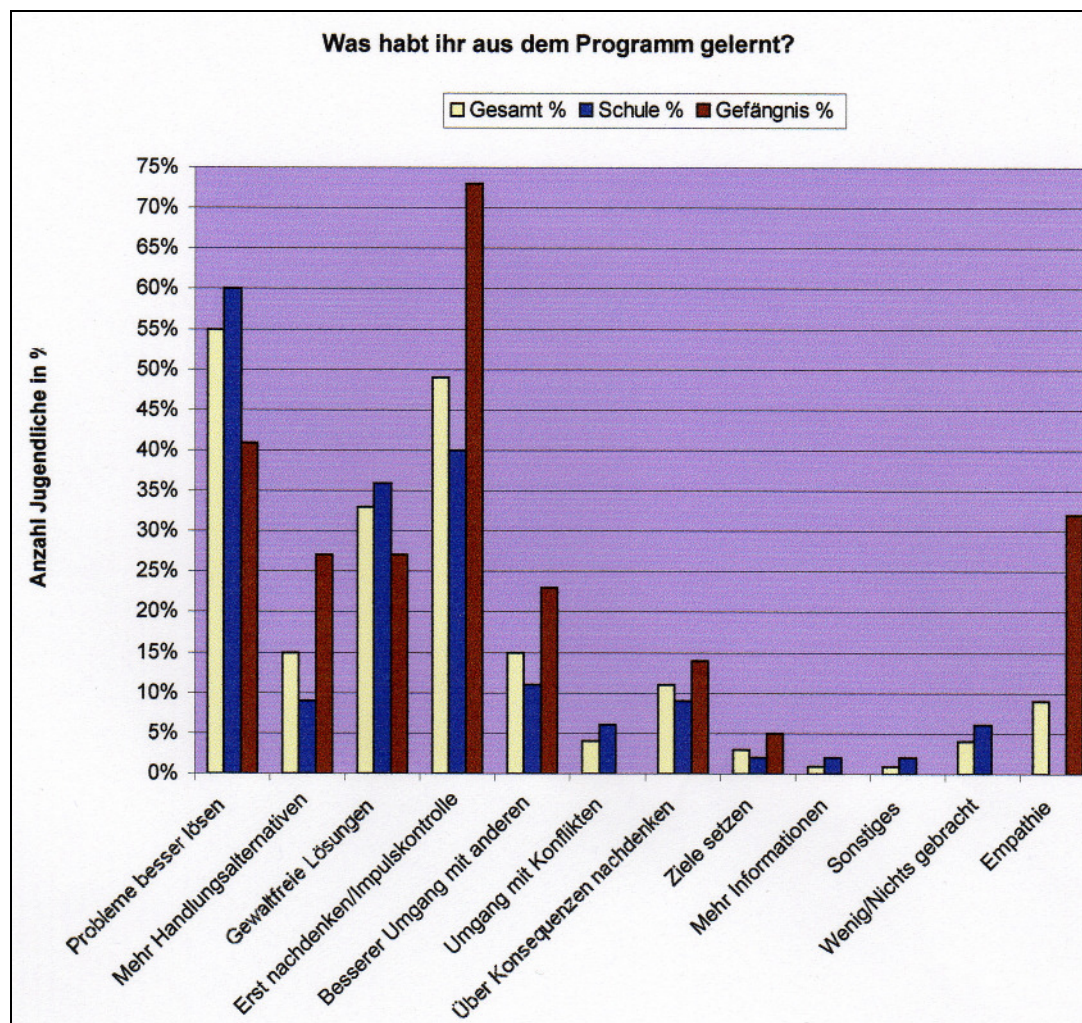


Diagramm 26: Ergebnisse der offenen Frage „Was habt ihr aus dem Programm gelernt?“: Prozentsatz der Jugendlichen pro Kategorienennung

| | Gesamt % | Schule % | Gefängnis % |
|---------------------------------|----------|----------|-------------|
| Probleme besser lösen | 55 % | 60 % | 41 % |
| Mehr Handlungsalternativen | 15 % | 9 % | 27 % |
| Gewaltfreie Lösungen | 33 % | 36 % | 27 % |
| Erst nachdenken/Impulskontrolle | 49 % | 40 % | 73 % |
| Besserer Umgang mit anderen | 15 % | 11 % | 23 % |
| Umgang mit Konflikten | 4 % | 6 % | 0 % |
| Über Konsequenzen nachdenken | 11 % | 9 % | 14 % |
| Ziele setzen | 3 % | 2 % | 5 % |
| Mehr Informationen | 1 % | 2 % | 0 % |
| Sonstiges | 1 % | 2 % | 0 % |
| Wenig/Nichts gebracht | 4 % | 6 % | 0 % |
| Empathie | 9 % | 0 % | 32 % |

Tabelle 66: Ergebnisse der offenen Frage „Was habt ihr aus dem Programm gelernt?“: Prozentsatz der Jugendlichen pro Kategorienennung

3.9.2 VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE FÜR DAS STANDPUNKTE-PROGRAMM

Bei der zweiten Frage wurden die Jugendlichen aufgefordert, ihre Anregungen und Vorschläge zur Verbesserung des Interventionstrainings zu unterbreiten. Zur Auswertung der Antworten wurden elf Kategorien gebildet, in die die einzelnen Aussagen der Jugendlichen einsortiert wurden:

1. Sprachlastigkeit
2. Methodenanregung
3. Problem der Sprachebene
4. Zielgruppe des Programms
5. Äußere Rahmenbedingungen
6. Gruppenzusammensetzung
7. Verhalten der Teilnehmer
8. Verhalten der Gruppenleiter
9. Positive Zustimmung
10. Nichts
11. Sonstiges

Die Diagramme 27 und 28 bzw. die Tabellen 67 und 68 am Ende des Kapitels fassen die Ergebnisse im Überblick zusammen.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Jugendlichen mit dem Interventionstraining insgesamt sehr zufrieden waren – sowohl 32 % der Schüler als auch der Straffälligen gaben an, sie würden überhaupt nichts am Programm verändern wollen. Explizit positiv äußerten sich 23 % der Straffälligen und 17 % der Schüler. Die meisten Vorschläge zur Verbesserung wurden von den Jugendlichen aus den Gefängnissen im Bereich der Methoden gemacht. 29 % aller Antworten bezogen sich auf dieses Gebiet (41 % der Straffälligen). Auch für die Schüler war dies der Bereich, zu dem sie am meisten Änderungsvorschläge machten (17 % aller Antworten, 25 % der Jugendlichen).

So wünschten sich die Jugendlichen z.B. noch mehr Rollenspiele oder mehr Filmbeispiele. Einem Teil der Jugendlichen war das Programm insgesamt zu sprachlastig. Hier kritisierten 15 % der Schüler und 14 % der Straffälligen, es gäbe z.B. zu viel zu schreiben und die Beispiele würden sich zu oft wiederholen. Es war eine klare Tendenz erkennbar, dass die Jugendlichen Diskussionen, mündliche Aufgaben und praktische Übungen wie Rollenspie-

le gegenüber schriftlichen Arbeiten und vielem Lesen klar bevorzugen. Aussagen der Jugendlichen hierzu waren z.B.:

- „Mehr Rollenspiele, mehr unterhalten, weniger schreiben. Wir sind hier beim Anti-Gewalt-Training, nicht in der Schule!!“
- „Mehr Praxis wäre angebracht“
- „Mehr Filmbeispiele und Rollenspiele“
- „Mehr zum Ankreuzen, mehr mündlich machen, sonst war's ok“.

Interessanterweise bemängelten 15 % der Schüler, aber kein einziger der Jugendlichen aus den Gefängnissen, dass die Beispiele und Texte im Programm in ihren Formulierungen zu amerikanisch und zu wenig an deutsche Verhältnisse angepasst seien („Problem der Sprachebene“). Beispielsantworten waren u.a.:

- „Vielleicht ein bisschen aus dem Amerikanischen ins Deutsche übersetzen, z.B. Probleme raus, die in Deutschland nicht vorkommen“
- „Alles zu sehr im Ami-Kaugummi-Deutsch“

2 % der Schüler hatten zudem das Gefühl, dass das Programm nicht für sie als Zielgruppe geeignet wäre und die Beispiele nicht aus ihrer Erfahrungswelt stammen würden:

- „Das Programm ist noch ein bisschen zuviel für Amerikaner (für Kriminelle)“
- „Es nicht auf Schwerverbrecher sondern auf uns abstimmen („normale“ Menschen)“

Die Jugendlichen aus den Gefängnissen machten zu diesem Punkt keine Angaben.

8 % der Schüler und 9 % der Straffälligen äußerten sich kritisch zu den äußeren Rahmenbedingungen. Angegeben wurde z.B.:

- „Nur unter Schulzeit“
- „Dass die Gruppenstunden nicht abwechselnd vormittags / nachmittags sonder nur vormittags oder nur nachmittags sind“
- „Es wäre besser, wenn man nur nachmittags hätte“

Ähnlich häufig machten die Jugendlichen Angaben zur Gruppenzusammensetzung. 9 % der Schüler und 5 % der Straffälligen wünschten sich hier Veränderungen:

- „kleinere Gruppe (< 8)“

- „Dass viel mehr in der Gruppe sind. Dass man noch mehr Meinungen mitkriegt“
- „Es sollten mehr dabei sein“
- „Es können zwar Klassen gemischt werden, aber es sollten von jeder Klasse gleich viele Personen dabei sein“
- „Ich würde die Mädchen einzeln und die Jungs“

Auffällig hierbei ist, dass sich manche Jugendliche eine größere Gruppe wünschen, andere hingegen für kleinere Gruppen plädieren. Es allen in diesem Punkt recht zu machen, dürfte demnach recht schwierig werden.

Die Jugendlichen hatten jedoch nicht nur Verbesserungsvorschläge für das Programm, sondern auch für ihr eigenes Verhalten. So bezogen sich 10 % aller Antworten der Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten und den Schulen auf das Verhalten der Gruppenmitglieder. Einige gaben an, sie würden sich bei einer erneuten Teilnahme am Programm ruhiger und konzentrierter verhalten, nicht so viel Blödsinn nebenbei machen und besser aufpassen und mitmachen. Dieses Benehmen wurde ebenso von den anderen Teilnehmern der Gruppe gewünscht.

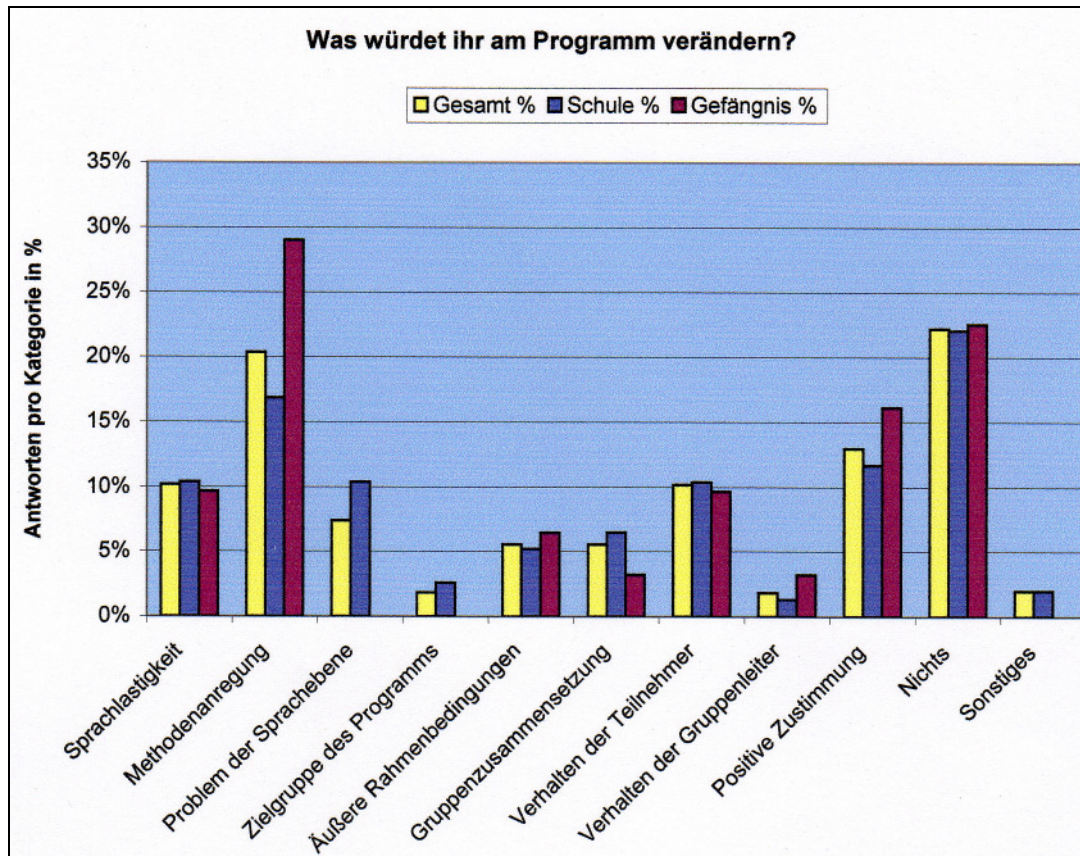


Diagramm 27: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Was würdet ihr am Programm verändern?“: Prozentuale Anteile an der Gesamtsumme der gegebenen Antworten pro Kategorie

| | Gesamt % | Schule % | Gefängnis % |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|
| Sprachlastigkeit | 10 % | 10 % | 10 % |
| Methodenanregung | 20 % | 17 % | 29 % |
| Problem der Sprachebene | 7 % | 10 % | 0 % |
| Zielgruppe des Programms | 2 % | 3 % | 0 % |
| Äußere Rahmenbedingungen | 6 % | 5 % | 6 % |
| Gruppenzusammensetzung | 6 % | 6 % | 3 % |
| Verhalten der Teilnehmer | 10 % | 10 % | 10 % |
| Verhalten der Gruppenleiter | 2 % | 1 % | 3 % |
| Positive Zustimmung | 13 % | 12 % | 16 % |
| Nichts | 22 % | 22 % | 23 % |
| Sonstiges | 2 % | 2 % | 0 % |
| Summe | 100 % | 100 % | 100 % |

Tabelle 67: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Was würdet ihr am Programm verändern?“: Prozentuale Anteile an der Gesamtsumme der gegebenen Antworten pro Kategorie

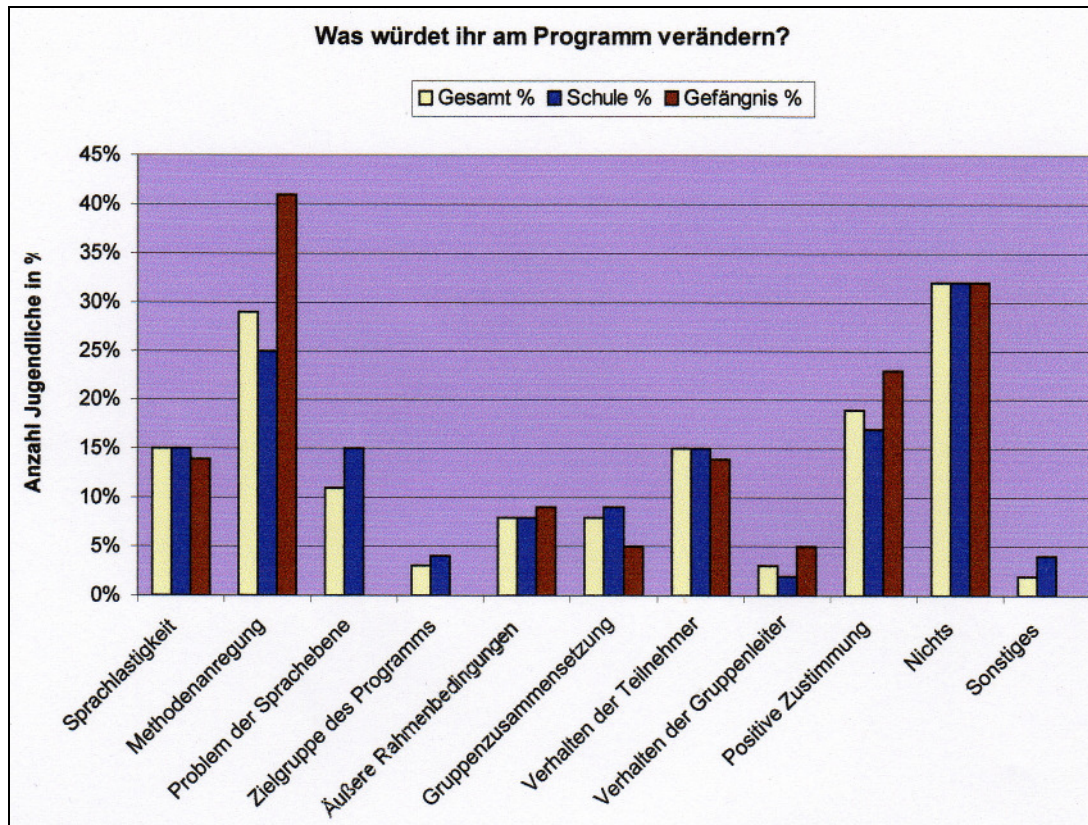


Diagramm 28: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Was würdet ihr am Programm verändern?“: Prozentsatz der Jugendlichen pro Kategorienennung

| | Gesamt % | Schule % | Gefängnis % |
|-----------------------------|----------|----------|-------------|
| Sprachlastigkeit | 15 % | 15 % | 14 % |
| Methodenanregung | 29 % | 25 % | 41 % |
| Problem der Sprachebene | 11 % | 15 % | 0 % |
| Zielgruppe des Programms | 3 % | 4 % | 0 % |
| Äußere Rahmenbedingungen | 8 % | 8 % | 9 % |
| Gruppenszusammensetzung | 8 % | 9 % | 5 % |
| Verhalten der Teilnehmer | 15 % | 15 % | 14 % |
| Verhalten der Gruppenleiter | 3 % | 2 % | 5 % |
| Positive Zustimmung | 19 % | 17 % | 23 % |
| Nichts | 32 % | 32 % | 32 % |
| Sonstiges | 2 % | 4 % | 0 % |

Tabelle 68: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Was würdet ihr am Programm verändern?“: Prozentsatz der Jugendlichen pro Kategorienennung

3.9.3 BEURTEILUNG DER LEITER

Die dritte Frage bestand in einer Beurteilung der Interventionsleiter. Die Antworten der Jugendlichen wurden zur Auswertung sieben unterschiedlichen Kategorien zugeordnet:

1. Leiterpersönlichkeit positiv
2. Leiterpersönlichkeit negativ
3. Didaktik positiv
4. Didaktik negativ
5. Umgang mit Teilnehmern positiv
6. Umgang mit Teilnehmern negativ
7. Sonstiges

Die Diagramme 29 und 30 bzw. Tabellen 69 und 70 am Ende des Kapitels zeigen die einzelnen Ergebnisse in der Übersicht.

Die Ergebnisse sind sehr eindeutig und verdeutlichen, dass die Interventionsleiter ihre Aufgabe gut gemeistert haben und von den Jugendlichen sehr positiv aufgenommen worden sind. So haben 87 % der Schüler und 64 % der straffälligen Jugendlichen die Leiter als insgesamt positiv wahrgenommen, wohingegen nur 2 % der Schüler und 9 % der Straffälligen mit den Leitern nicht zufrieden waren. Beispielaussagen der Jugendlichen waren u.a.:

- „Sympathisch und freundlich“
- „Nett, freundlich, respektvoll“
- „Cool, nett, witzig, locker, super“
- „Haben persönliche Sachen erzählt, offen und freundlich“
- „Sehr zuvorkommend, freundlich, extrem geduldig, ehrlich und persönlich, auf das Wohl anderer bedacht, offen und ehrlich, einfühlsam“
- „Ich fand es gut, weil sie jung waren und lockerer als die meisten Lehrer an unserer Schule“
- „Sind wirklich sehr lustig und nett. Haben viel Verständnis und können, da sie sehr jung waren, paar Sachen die wir erzählt haben besser verstehen. Und natürlich viel Humor! Weiter so!“

Sehr positiv wurde von den Jugendlichen besonders die Offenheit der Leiter erlebt und die Möglichkeit, mit ihnen über alles reden zu können. Das Gefühl, dass sich jemand für ihre

Meinungen und Probleme interessiert und sie ernst nimmt, ist maßgeblich zur Bildung eines Vertrauensverhältnisses, das für den Erfolg eines solchen Programms sehr wichtig ist. Auffallend ist auch die mehrfache positive Nennung des noch recht jungen Alters der Interventionsleiter (durchschnittlich ca. Mitte 20). Dies vermittelte den Jugendlichen offenbar ein Gefühl der Nähe und des Verstandenwerdens, da die eigene Jugendzeit der Leiter mit vielleicht ähnlichen wie den eigenen Problemen noch gar nicht lange zurück liegt.

Interessante Ergebnisse finden sich auch im Bereich der verwendeten Didaktik. Nur 2 % der Schüler, aber 55 % der straffälligen Jugendlichen hatten hier etwas zu kritisieren. Allerdings äußerten sich auch 59 % der Straffälligen positiv. Auch 38 % der Schüler lobten die Didaktik.

Die Jugendlichen machten z.B. Angaben wie (positiv und negativ):

- „Haben uns alle Fragen erklärt“
- „Wenn einer was nicht verstanden hat, hat man es ihm noch mal erklärt“
- „Haben den Unterricht lustig gestaltet“
- „Gut qualifiziert, exzellente Gruppenleitung“
- „Haben den Unterricht gut geführt, durch sie haben wir einiges dazu gelernt“
- „Sehr ruhig, nicht streng“
- „Sie waren sehr nett und wussten auch wann sie etwas (strenger) ernster sein mussten“
- „Manchmal bißchen zu streng, aber auch gerecht“
- „Ganz nett, aber mit mehr Strenge“
- „Manchmal zu schnell, schlecht folgen“
- „manchmal zu laut, nicht abbrechen wollen“
- „manchmal zu schneller Themawechsel und zu abgehackt“

Auffällig ist hier der extrem große Unterschied zwischen der Bewertung der Schüler und der Straffälligen. Während die Schüler didaktisch so gut wie keine Kritikpunkte fanden (1 % aller Antworten), entfielen bei den Jugendlichen aus den Gefängnissen 23 % ihrer Antworten auf diesen Bereich. Dies kann eine Reihe unterschiedlicher Ursachen haben. Betrachtet man jedoch die Aussagen der Straffälligen, so fällt auf, dass alle negativen Äußerungen ausschließlich von den Jugendlichen aus der JVA Herrenwörth stammten. Die Mädchen aus dem Aichacher Gefängnis hatten im Gegensatz dazu keinen einzigen Kritikpunkt an der Didaktik. Dies legt den Schluss nahe, dass die Unzufriedenheit der Herren-

wörther Straffälligen nicht in ihrem im Vergleich zu den Schülern höheren Aggressionspotential begründet ist, sondern direkt mit dem Stil des dort eingesetzten Interventionsleiter-teams zusammenhängt.

Interessant sind auch die gegensätzlichen Aussagen der Jugendlichen zum Thema „Strenge“. Einerseits werden die Leiter schnell als zu streng wahrgenommen, andererseits wird fehlende Strenge aber auch kritisiert. Hier ein gutes Gleichgewicht zu finden, ist eine wichtige Aufgabe der Interventionsleiter für die Zukunft.

Den Umgang der Leiter mit den Jugendlichen empfanden 47 % der Schüler und 36 % der Straffälligen als positiv; nur 2 % der Schüler und 9 % der Straffälligen äußerten sich hierzu kritisch. So gaben die Jugendlichen z.B. folgende Dinge an:

- „Sie haben einem zugehört und unsere Meinungen akzeptiert“
- „Cool, man konnte mit ihnen über alles reden“
- „Sehr entspanntes Verhältnis“
- „Respektvoll“
- „Offen, freundlich“
- „Haben uns ausreden lassen, haben bei anderen Problemen gute Lösungen gegeben“
- „Sie waren nett, konnten sich aber meiner Meinung nach schlecht gegen die Teilnehmer durchsetzen“

Insgesamt fallen die Beurteilungen für die Leiter also deutlich positiv aus. Hier macht sich sicherlich auch das intensive Training der Interventionsleiter im Vorfeld der Studie bemerkbar. Außerdem nahmen alle Leiter während der gesamten Interventionszeit an Supervisionen teil, um Erfolge und Probleme sofort besprechen und reflektieren zu können.

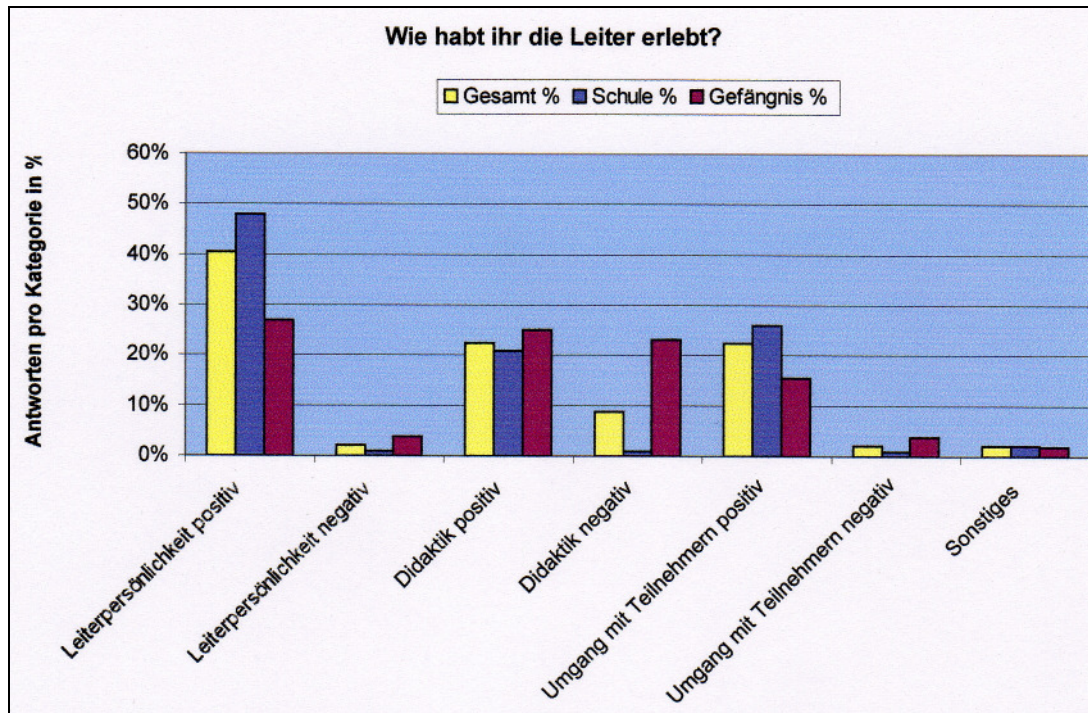


Diagramm 29: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Wie habt ihr die Leiter erlebt?“. Prozentuale Anteile an der Gesamtsumme der gegebenen Antworten pro Kategorie

| | Gesamt % | Schule % | Gefängnis % |
|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Leiterpersönlichkeit positiv | 41% | 48% | 27% |
| Leiterpersönlichkeit negativ | 2% | 1% | 4% |
| Didaktik positiv | 22% | 21% | 25% |
| Didaktik negativ | 9% | 1% | 23% |
| Umgang mit Teilnehmer positiv | 22% | 26% | 15% |
| Umgang mit Teilnehmer negativ | 2% | 1% | 4% |
| Sonstiges | 2% | 2% | 2% |
| Summe | 100% | 100% | 100% |

Tabelle 69: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Wie habt ihr die Leiter erlebt?“. Prozentuale Anteile an der Gesamtsumme der gegebenen Antworten pro Kategorie

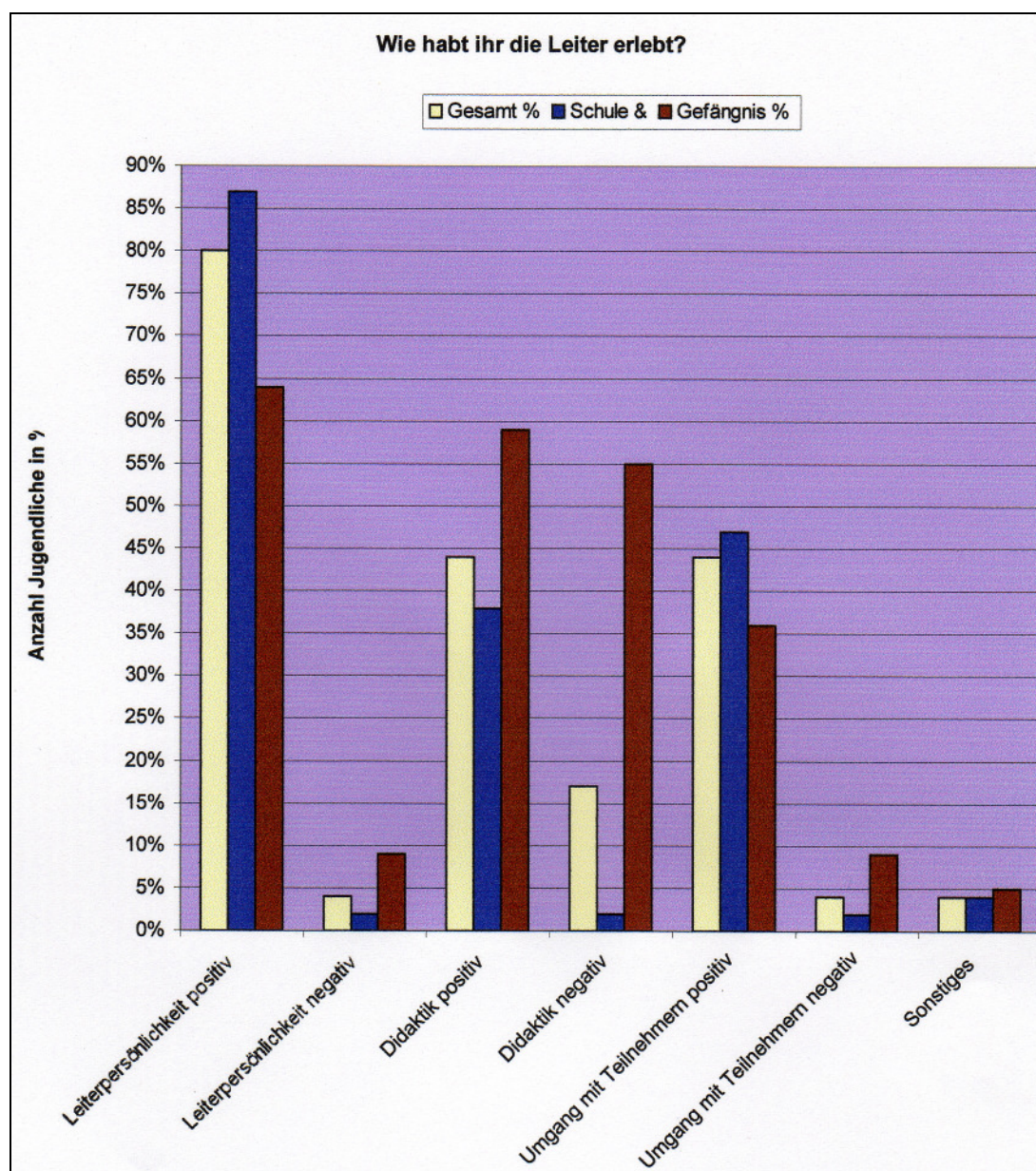


Diagramm 30: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Wie habt ihr die Leiter erlebt?“: Prozentsatz der Jugendlichen pro Kategorienennung

| | Gesamt % | Schule % | Gefängnis % |
|-------------------------------|----------|----------|-------------|
| Leiterpersönlichkeit positiv | 80 % | 87 % | 64 % |
| Leiterpersönlichkeit negativ | 4 % | 2 % | 9 % |
| Didaktik positiv | 44 % | 38 % | 59 % |
| Didaktik negativ | 17 % | 2 % | 55 % |
| Umgang mit Teilnehmer positiv | 44 % | 47 % | 36 % |
| Umgang mit Teilnehmer negativ | 4 % | 2 % | 9 % |
| Sonstiges | 4 % | 4 % | 5 % |

Tabelle 70: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Wie habt ihr die Leiter erlebt?“: Prozentsatz der Jugendlichen pro Kategorienennung

3.10 DISKUSSION UND KRITISCHE REFLEXION

Nachdem nun alle Ergebnisse der Standpunkte-Studie vorgestellt worden sind, wird es Zeit für den vielleicht wichtigsten Teil der vorliegenden Arbeit – die ausführliche Diskussion und kritische Reflexion. Zu diesem Zweck werden im Folgenden zunächst die Ergebnisse der untersuchten Hypothesen genauer unter die Lupe genommen und anschließend die zentrale Frage diskutiert, ob aufgrund der Befunde der Standpunkte-Studie die Theorie von Crick & Dodge (1994) untermauert werden kann, dass Aggression bei Jugendlichen auf eine defizitäre soziale Informationsverarbeitung zurückgeführt werden kann. Durch diese kritische Überprüfung wird der theoretische Rahmen geschlossen, der für die vorliegende Arbeit kennzeichnend ist.

Abschließend folgen dann noch konstruktive Gedanken und Anregungen zu einer möglichen Weiterentwicklung des Standpunkte-Programms und kritische Überlegungen zur künftigen Verwendung und Einsetzbarkeit des Interventionstrainings.

3.10.1 DISKUSSION DER HYPOTHESEN UND IHRER ERGEBNISSE

Auf der Grundlage der im Kapitel 3.6 dargestellten Ergebnisse werden im Folgenden nun die Ergebnisse der einzelnen Hypothesen zur Aggressionsverminderung und zum Zusammenhang von Aggression und anderen Verhaltensauffälligkeiten ausführlich diskutiert und reflektiert.

3.10.1.1 HYPOTHESEN ZUR AGGRESSIONSVERMINDERUNG

Bei der Untersuchung der für die Standpunkte-Studie zentralen und entscheidenden Aggressionsverminderungshypothesen standen insbesondere drei wichtige Fragestellungen im Vordergrund:

- 1) Kann durch das Standpunkte-Programm Aggression bei Jugendlichen vermindert werden?
- 2) Bei welcher Zielgruppe von Jugendlichen können mit dem Interventionstraining die besten Erfolge erzielt werden? Eng damit verbunden ist die Fragestellung, ob das Programm auch zur Prävention von Aggression geeignet ist.

- 3) In welchen Subskalen des Aggressionswerts haben Veränderungen stattgefunden, in welchen nicht? Dies ist relevant, um etwas über die Wirkweise des Programms zu erfahren.

Bereits die erste untersuchte Hypothese verdeutlicht eindrücklich, dass durch das Standpunkte-Training Aggression in sehr hohem Maß vermindert werden kann. Die Aggressionswerte sanken jedoch nicht für jede Gruppe in gleicher Weise. Die Veränderungen der Aggression von Prä- zu Posttest war für die Gesamtstichprobe und die Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten hochsignifikant – nicht aber für die Schüler. Dies legt den Schluss nahe, dass mit dem Interventionsprogramm die besten Ergebnisse erzielt werden, wenn die Jugendlichen über ein sehr hohes Aggressionsniveau verfügen. Diese Annahme wird durch die weiteren Hypothesen untermauert: Hypothese 5 beweist, dass die Jugendlichen aus der Justizvollzugsanstalt hochsignifikant stärker von dem Programm profitierten als die nichtstraffälligen Schüler. Betrachtet man die Gruppen der Schüler getrennt (Hypothese 2), so zeigt sich auch hier die gleiche Tendenz: Die hochaggressiven Schüler zeigten eine signifikant stärkere Verminderung ihrer Aggressionswerte als die niedrigaggressiven, bei letzteren kam es sogar noch zu einem leichten Anstieg der Aggressionswerte! Auch Hypothese 3 bestätigt dieses Ergebnis deutlich: Niedrigaggressive Jugendliche profitieren **nicht** vom Standpunkte-Training. Im Gegenteil: Auch hier zeigte sich im Prä-Posttest-Vergleich ein leichter Anstieg der Werte!

Diese Ergebnisse geben eine eindeutige Antwort auf die Frage, bei welcher Zielgruppe mit dem Training die besten Erfolge erzielt werden können und ob sich das Programm auch zur Prävention von Aggression nutzen lässt: Das Standpunkte-Programm sollte als reines Interventionstraining bei bereits hochaggressiven Jugendlichen eingesetzt werden, da nur diese wirklich von dem Programm profitieren. Zur Prävention von Aggression bei nicht- oder nur sehr niedrigaggressiven Jugendlichen ist es nicht geeignet. Damit ist das Standpunkte-Training in den Bereich der tertiären Intervention einzuordnen (vgl. Kapitel 2.4).

Interessant in diesem Zusammenhang ist auch die Beobachtung, dass sich bei den niedrigaggressiven Schülern der Interventionsgruppen ebenso wie bei den niedrigaggressiven Schülern der Kontrollgruppen die Aggressionswerte von Prä- zu Posttest leicht erhöht haben (vgl. Hypothese 3). Dies könnte mehrere Ursachen haben: Möglicherweise herrscht im sozialen Umfeld der Jugendlichen ein allgemein aggressionsförderndes Klima, das die

Entwicklung von aggressiven Einstellungen und Handlungen unterstützt. Das würde bedeuten, dass auch Jugendliche ohne besondere Anzeichen für Aggression im Laufe der Zeit Mühe haben, sich der aggressiv-orientierten Sozialisation ihres Umfelds zu entziehen. Um dem entgegenzuwirken, wären spezielle Präventionsprogramme notwendig. Das Standpunkte-Programm ist für diesen Zweck jedoch nicht geeignet, da ja auch bei der Interventionsgruppe die Aggressionswerte leicht angestiegen sind.

Es wäre denkbar, dass die Beispiele im Programm zu extrem für die Zielgruppe der Niedrigaggressiven sind und einfach nicht deren Lebenswelt entsprechen. Möglicherweise wurden die niedrigaggressiven Jugendlichen erst durch das Interventionstraining überhaupt mit solch ausgeprägten Aggressions- und Gewaltthematiken in Kontakt gebracht. Manchen Jugendlichen könnte dies dann ungewollt Anregungen zu aggressivem Verhalten und Handeln gegeben haben, da bisher unbekannte Dinge oftmals auch eine gewisse Faszination auf junge Menschen ausüben können. Da die Werte der Niedrigaggressiven aber nur sehr leicht angestiegen sind, kann man in keinem Fall sagen, dass das Standpunkte-Training auf niedrigaggressive Jugendliche eine aggressiv-animierende Wirkung hat.

Möglicherweise ist der Anstieg der Werte bei Interventions- und Kontrollgruppe auch einfach durch verstärkten schulischen Stress durch die zur Posttest-Zeit bevorstehenden Halbjahres-Zeugnisse zu erklären. Diesem Stress waren natürlich aber auch die Interventions- und Kontrollgruppen der hochaggressiven Jugendlichen ausgesetzt und bei beiden Gruppen sanken die Aggressionswerte dennoch (vgl. Diagramm 1). Dies könnte daran liegen, dass niedrigaggressive und sozial angepasste Jugendliche sich Dinge wie Schulnoten und schulischen Erfolg von ihrer Mentalität und Sozialisation her stärker zu Herzen nehmen und eine für sie größere Bedeutung haben als für ihre sozial schlecht angepassten aggressiven Peers.

Interessant ist auch die Beobachtung, dass sich nicht nur bei der Interventionsgruppe der hochaggressiven Schüler die Werte verbessert haben, sondern auch bei der hochaggressiven Kontrollgruppe (wenn auch in nur geringem Maße). Dies ist auch bei den Jugendlichen aus der Strafvollzugsanstalt der Fall. Auch dort fand sich neben der erwarteten Aggressionsverminderung bei der Interventionsgruppe auch eine leichte Senkung der Werte bei der Kontrollgruppe (vgl. Tabelle 7). Bei der Kontrollgruppe der Justizvollzugsanstalt könnte man die Aggressionsverminderung eventuell durch die allgemeine Situation in der Haft erklären. Die Jugendlichen haben viel Zeit, über ihr Verhalten nachzudenken und sich Gedanken um ihre Zukunft zu machen. Manch einer mag auf diese Weise zur Erkenntnis ge-

langen, dass aggressives Verhalten nicht immer zum gewünschten Ziel führt. Die Zeit im Gefängnis gehört für jeden Jugendlichen sicher zu der Art von Erfahrungen, die man nur einmal machen möchte. Allerdings ist es von der Einsicht, dass sich etwas ändern sollte bis hin zur tatsächlichen Veränderung kein einfacher Weg, der zusätzlich erschwert wird durch die Tatsache, dass den Jugendlichen keine anderen alternativen sozial angepassten Verhaltensweisen zur Verfügung stehen. Aus diesem Grund ist ein Interventionstraining wie das Standpunkte-Programm wichtig, mit dessen Hilfe die Jugendlichen lernen, künftig besser mit Konfliktsituationen umzugehen.

Eine andere Erklärung für das Absinken der Aggressionen bei den Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und den hochaggressiven Schülern wäre die Möglichkeit, dass die Jugendlichen im Posttest verstärkt sozial erwünscht antworten, da sie mitbekommen haben, dass einige ihrer Freunde am Interventionsprogramm teilgenommen haben. Auch wenn die Jugendlichen der Interventionsgruppen nicht mit Außenstehenden über das Programm sprechen sollten, so wussten die Kontrollgruppenteilnehmer dennoch, dass das Programm irgendetwas mit Aggression und Konfliktlösung zu tun hat. Da der Fragebogen nun bereits aus dem Prätest bekannt war, ist es nicht auszuschließen, dass einige Jugendliche versucht haben, sich nun im Posttest in einem besseren Licht darzustellen.

Insgesamt sind die Veränderungen des Aggressionenwertes von Prä- zu Posttest bei den Kontrollgruppen aber fast vernachlässigbar. Auch Hypothese 5 zeigte, dass sich die Kontrollgruppen von Schule und Justizvollzugsanstalt nicht hinsichtlich der Veränderung ihrer Aggressionenwerte unterscheiden; im Gegensatz dazu stehen die hochsignifikanten Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen der beiden Institutionen (vgl. Hypothese 4). So kann man zusammenfassend sagen, dass sich zwar bei den Kontrollgruppen der Hochaggressiven die Aggression ebenfalls leicht gesenkt hat, diese Veränderungen aber keinesfalls mit den herausragenden Aggressionsverminderungen bei den straffälligen Jugendlichen und den hochaggressiven Schülern vergleichbar ist.

Betrachtet man die einzelnen Subskalen des Aggressionenwertes, so fällt auf, dass bei der Skala *Situationsbezogene Aggression* bei jeder Hypothese signifikante Veränderungen stattfinden. Beim Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppe der Gesamtstichprobe sind außerdem noch die Ergebnisse für die *Einstellung zur Aggression* signifikant, beim Vergleich von Interventions- und Kontrollgruppe der Justizvollzugsanstalten sind zusätzlich sogar die *Einstellung zur Aggression* und die *Häufigkeit des aggressiven Verhaltens und Handelns* signifikant. Bei der Skala *Aggressives Handeln* lässt sich immerhin ein

Trend feststellen. Beim Vergleich der Interventionsgruppen der hoch- und niedrigaggressiven Schüler sind die Veränderungen außer bei der *Situationsbezogenen Aggression* noch bei der Skala *Aggressives Handeln* signifikant. Der Vergleich der Interventionsgruppen von Schule und Justizvollzugsanstalt ergab signifikante Unterschiede bei allen Subskalen bis auf *Aggression gegen andere*. Damit ist *Aggression gegen andere* die einzige Skala, bei der in keinem einzigen Gruppenvergleich signifikante Veränderungen stattfanden.

Die durchgängige signifikante Veränderung der *Situationsbezogenen Aggression* durch das Interventionsprogramm ist naheliegend, da im Training viel Wert auf Übungen des Perspektivenwechsels gelegt wurde und den Jugendlichen immer wieder die Möglichkeiten unterschiedlicher Wahrnehmung aufgezeigt und verdeutlicht wurden. Durch die verschiedenen Sichtweisen, die eine Person haben kann und die unterschiedlichen Beweggründe, durch die eine Handlung motiviert sein kann, lernten die Jugendlichen, anderen Menschen nicht voreilig feindliche Absichten zu unterstellen und soziale Situationen aus verschiedenen möglichen Blickwinkeln zu betrachten. Genau solche Fragen spielten bei den Items der Skala *Situationsbezogene Aggression* eine Rolle. Das Standpunkte-Training konnte demnach sehr erfolgreich dazu beitragen, dass die Jugendlichen eine soziale Situation nun nicht mehr automatisch aversiv einschätzen, sondern auch neutrale und nicht gegen sie selbst gerichtete aggressive Motivationen als Beweggründe für die Handlungen anderer in Erwägung zu ziehen.

Auch die Veränderung der *Einstellung zur Aggression* hat sich bei allen Vergleichen außer zwischen den hoch- und den niedrigaggressiven Schülern als signifikant erwiesen. Dies entspricht auch einem der Hauptziele der Standpunkte-Studie, die vorurteilsreichen Ansichten der Jugendlichen aufzudecken und durch sozialere, tolerante Einstellungen zu ersetzen. Dieses Anliegen ist offenbar erfolgreich umgesetzt worden. Auch hier ist aber auffallend, dass eine stärkere Veränderung stattgefunden hat, je höher das allgemeine Ausgangs-Aggressionsniveau war. So zeigen die Interventionsgruppen von Schule und Justizvollzugsanstalt signifikante Veränderungen, nicht aber die Interventionsgruppen der hoch- und niedrigaggressiven Schüler.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen:

- Das Standpunkte-Programm kann Aggression bei Jugendlichen signifikant vermindern
- Das Programm sollte als reines Interventionstraining bei hochaggressiven Jugendlichen eingesetzt werden

- Zur Prävention von Aggression bei nicht- oder niedrigaggressiven Jugendlichen ist das Standpunkte-Training nicht geeignet
- Besonders auffällig waren die Verbesserungen bei der Wahrnehmung sozialer Situationen (Subskala *Situationsbezogene Aggression*) und der *Einstellung zur Aggression*
- In der Subskala *Aggression gegen andere* konnten bei keiner Hypothese nennenswerte Veränderungen festgestellt werden.

3.10.1.2 HYPOTHESEN ZUM ZUSAMMENHANG ZWISCHEN AGGRESSION UND ANDEREN VERHALTENS AUFFÄLLIGKEITEN

Im zweiten großen Untersuchungsbereich wurde geprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen Aggression und anderen Verhaltensauffälligkeiten gibt. Diese Verhaltensauffälligkeiten wurden durch den Youth Self-Report, der Bestandteil des Standpunkte-Fragebogens war, erhoben und umfassen folgende Bereiche:

- Sozialer Rückzug
- Körperliche Beschwerden
- Angst/Depressivität
- Soziale Probleme
- Schizoid/zwanghaft
- Aufmerksamkeitsstörungen
- Delinquentes Verhalten
- Aggressives Verhalten

Im Mittelpunkt der Untersuchungen für die Standpunkte-Studie standen zwei Fragestellungen:

1. Gibt es einen Zusammenhang zwischen den externalisierenden Störungen, die der Youth Self-Report misst, und den Aggressionswerten, die im Standpunkte-Fragebogen erhoben wurden?
2. Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Werten für *Aufmerksamkeitsstörungen, schizoid/zwanghafte Störungen* und *soziale Probleme* aus dem Youth Self-Report und den Aggressionswerten aus dem Standpunkte-Fragebogen?

Die Werte für externalisierende Störungen setzen sich aus den beiden Skalen *aggressives Verhalten* und *delinquentes Verhalten* zusammen. Im einzelnen umfassen diese beiden Skalen folgende Items (vgl. Döpfner et al., 1994):

Aggressives Verhalten:

- 3 Streite häufig/widerspreche
- 7 Gebe an
- 16 Bin gemein zu anderen
- 19 Will Aufmerksamkeit/Beachtung
- 20 Zerstöre eigene Sachen
- 21 Zerstöre die Sachen anderer
- 23 Gehorche nicht in der Schule
- 27 Bin eifersüchtig
- 37 Gerate oft in Raufereien/Schlägereien
- 57 Greife andere körperlich an
- 68 Schreie viel
- 74 Produziere mich gerne
- 86 Bin eigensinnig
- 87 Stimmungen wechseln plötzlich
- 93 Rede zuviel
- 94 Hänsele andere
- 95 Bin jähzornig
- 97 Bedrohe andere
- 104 Bin lauter als andere

Delinquentes Verhalten

- 26 Fühle mich nicht schuldig, wenn ich etwas unüberlegtes getan habe
- 39 Mit Jugendlichen zusammen, die in Schwierigkeiten geraten
- 43 Lüge
- 63 Lieber mit Älteren zusammen
- 67 Laufe von zu Hause weg
- 72 Zünde gerne/habe schon Feuer gelegt
- 81 Habe zu Hause gestohlen
- 82 Habe anderswo gestohlen

90 Fluche, benutze obszöne Wörter

101 Schwänze Schule

105 Konsumiere Alkohol/Drogen

Es wäre nun naheliegend, dass es eindeutige Zusammenhänge zwischen den Aggressionswerten des Standpunkte-Fragebogens und den Werten für externalisierende Störungen des Youth Self-Reports gibt, da ja in beiden Fällen aggressives und delinquentes Verhalten erhoben wird.

So zeigten sich dementsprechend auch bei einer Korrelation der Prätest-Werte von Aggression und externalisierenden Störungen tatsächlich sowohl bei der Gesamtstichprobe, der Justizvollzugsanstalt als auch der Schule signifikante Zusammenhänge (vgl. Hypothese 1). Erstaunlicherweise aber konnten dann die Werte für externalisierende Störungen durch das Interventionsprogramm **nicht** deutlich vermindert werden (vgl. Hypothese 3), obwohl die Aggressionswerte, die der Standpunkte-Fragebogen erhob, signifikant gesenkt wurden.

Dieses unerwartete Ergebnis gibt Anlass für eine Reihe von Überlegungen: Warum vermindert das Interventionstraining die Aggressionswerte, die vom Standpunkte-Fragebogen gemessen werden, hat aber keinen Einfluss auf die Werte für externalisierende Störungen des Youth Self-Reports? Worin unterscheiden sich die Aggressions- und Delinquenzwerte des Youth Self-Reports von den Aggressionswerten, die der Standpunkte-Fragebogen erhebt?

Eine eindeutige Antwort auf diese Fragen ist zwar schwierig, doch gibt es einige mögliche Erklärungen für dieses Ergebnis. Bei der Auswertung der Hypothesen zur Aggressionsverminderung ist aufgefallen, dass sich durch das Interventionstraining insbesondere die Wahrnehmung einer sozialen Situation (Unterbereich *situationsbezogene Aggression*) und die *Einstellung zur Aggression* positiv verändert hat. Die Items der externalisierenden Störungen gehen hingegen inhaltlich in eine etwas andere Richtung und erfassen stattdessen eher grundlegende Verhaltens- und Charaktereigenschaften der Jugendlichen und Angaben zu delinquenten Handlungen und aggressivem Verhalten anderen gegenüber. Es ist denkbar, dass so tief verankerte Verhaltensdispositionen nicht innerhalb kurzer Zeit verändert werden können. Ein Jugendlicher, der z.B. zu Jähzorn und Sturheit neigt oder unter Stimmungsschwankungen leidet, wird solche Eigenschaften nicht in ein paar Wochen ablegen können.

Weiterhin ist auffällig, dass es auch bei den Aggressionsverminderungshypothesen ebenfalls keine signifikanten Veränderungen bei der Skala *Aggression gegen andere* gab. Der Youth Self-Report misst jedoch neben den Charakterdispositionen eben genau solche Items (z.B. „bin gemein zu anderen“, „bedrohe andere“, „greife andere an“). Damit stimmen die Ergebnisse in dieser Hinsicht überein: Das Interventionstraining scheint keinen signifikanten Einfluss auf diesen Bereich der Aggression zu haben.

Bei der zweiten Fragestellung zum Zusammenhang von Aggression und anderen Verhaltensauffälligkeiten waren die Skalen *Aufmerksamkeitsstörungen*, *schizoid/zwanghafte Störungen* und *soziale Probleme* für die Standpunkte-Studie von besonderem Interesse, da hier mögliche Parallelen zur Theorie der defizitären und fehlerhaften sozialen Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (1994) erkennbar sein könnten. So erfasst die Skala *Aufmerksamkeitsstörungen* u.a. Items zur motorischen Unruhe, Konzentrationsproblemen und Impulsivität, die Skala *schizoid/zwanghafte Störungen* misst Tendenzen zu zwanghaftem, bizarrem und eigenartigem Denken und Handeln sowie nahezu psychotische Verhaltensweisen und eine gestörte Wahrnehmung. Daher nennt Achenbach diese Skala auch „Thought Problems“. Die Skala *soziale Probleme* zeichnet sich vor allem durch Ablehnung und Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen und ein unreifes gestörtes Sozialverhalten aus. Dies entspricht genau den Schwierigkeiten, die laut Crick & Dodge (1994) Ursache einer fehlerhaften Informationsverarbeitung in sozialen Situationen sind.

Im einzelnen umfassen diese drei Skalen folgende Items des Youth Self-Reports (vgl. Döpfner et al., 1994):

Aufmerksamkeitsstörungen:

- 1 Verhalte mich zu jung
- 8 Kann mich nicht konzentrieren
- 10 Kann nicht stillsitzen
- 13 Bin durcheinander/zerstreut
- 17 Träume tagsüber
- 41 Handle, ohne zu überlegen
- 45 Bin nervös/angespannt
- 61 Bin ein schlechter Schüler
- 62 Bin unbeholfen

Schizoid/zwanghaft:

- 9 Komme nicht von bestimmten Gedanken los
- 40 Höre Stimmen und Geräusche, die gar nicht da sind
- 66 Wiederhole Handlungen (Zwang)
- 70 Sehe Dinge, die gar nicht da sind
- 83 Horte Dinge, die ich nicht brauche
- 84 Tue seltsame Dinge
- 85 Habe seltsame Gedanken und Ideen

Soziale Probleme

- 1 Verhalte mich zu jung
- 11 Bin zu abhängig
- 25 Komme mit anderen Kindern nicht aus
- 38 Werde oft gehänselt
- 48 Bin unbeliebt bei anderen
- 62 Bin unbeholfen
- 64 Spiele lieber mit Jüngeren
- 111 Bin zurückhaltend

Würden hohe Werte in diesen Skalen mit hohen Aggressionswerten in Zusammenhang stehen, könnte dies ein möglicher Hinweis darauf sein, dass aggressives Verhalten tatsächlich durch eine schlechte Informationsverarbeitung in sozialen Situationen begünstigt wird. Probleme wie mangelnde Konzentrationsfähigkeit, durcheinander und zerstreut sein, zu handeln ohne zu überlegen oder Nervosität wie sie in der Skala für die *Aufmerksamkeitsstörungen* abgefragt werden, weisen auf Schwächen in der Fähigkeit zur sozialen Informationsverarbeitung hin, wie sie von Crick & Dodge (1994) geschildert wird. Auch Auffälligkeiten aus der Skala der *schizoid/zwanghaften Störungen* wie das Nicht-Loskommen von bestimmten Gedanken, das zwanghafte Wiederholen von Handlungen, die Einbildung, bestimmte Dinge gehört oder gesehen zu haben und die generelle Neigung dazu, seltsame Ideen und Gedanken zu haben, bestätigen das Bild einer Persönlichkeit, die Defizite und Probleme im Bereich der Einschätzung und Interpretation sozialer Situationen hat. Jugendliche mit derartigen Schwierigkeiten neigen laut Crick & Dodge (1994) eher dazu, anderen Jugendlichen feindliche Absichten zu unterstellen, eine Situation von vornherein unter fal-

schen Vorzeichen wahrzunehmen und entsprechend aversiv zu interpretieren. Eine aggressive Handlung ist dann die logische Folge.

Die Skala *soziale Probleme* lässt sich ebenso gut mit der Crick/Dodge-Theorie verbinden wie die beiden anderen Skalen. Sie vervollständigt das Bild einer sozial nicht angepassten Persönlichkeit sehr gut. So ist es naheliegend, dass eine Person mit einem so negativen Selbstbild wie den Überzeugungen, bei anderen unbeliebt zu sein, nicht mit anderen auszukommen und von allen ständig geärgert und gehänselt zu werden, anderen in sozialen Situationen schnell negative Absichten zuschreibt und dementsprechend dann auch aggressiv reagiert.

Eine Untersuchung der Prätest-Daten der Standpunkte-Studie hinsichtlich der Aggressionswerte und der Werte des Youth Self Report für Aufmerksamkeitsstörungen, schizoid/zwanghafte Störungen und soziale Probleme ergab dann auch tatsächlich einen hochsignifikanten positiven Zusammenhang zwischen Aggression und diesen drei Skalen des Youth Self-Report (vgl. Hypothese 2). Dies scheint die Theorie von Crick & Dodge (1994) zu bestätigen, dass Personen mit Defiziten in der sozialen Informationsverarbeitung zu aggressiven Einstellungen und Handlungen neigen.

Allerdings ergab der Prä-Posttestvergleich der Werte für die drei Skalen des Youth Self-Report dann **keine** signifikanten Veränderungen (vgl. Hypothese 5). Dies ist insofern beachtlich, als dass sich die *Aggressionswerte* dennoch signifikant verbessert haben (siehe oben). Mit der Verminderung der Aggression ging also keine Verbesserung der Werte für Aufmerksamkeitsstörungen, schizoid/zwanghafte Störungen und soziale Probleme einher.

Diese Ergebnisse sprechen zunächst nicht dafür, dass sich die Aggressionswerte aufgrund einer Verbesserung der sozialen Informationsverarbeitung vermindert haben. Es könnte jedoch auch sein, dass sich die Jugendlichen selbst noch gar nicht über diese spezifischen Veränderungen klar geworden sind und eine Wandlung im subjektiven Empfinden dieser Verhaltensauffälligkeiten einen längeren Zeitraum als die ca. drei Monate, die zwischen Prä- und Posttest lagen, beansprucht.

Eine andere Erklärung für dieses Ergebnis wäre, dass die Werte, die durch diese drei Skalen des Youth Self-Report gemessen werden, gar nicht geeignet sind, um wirklich ein Abbild der vorhandenen Fähigkeiten oder Defizite in der sozialen Informationsverarbeitung zu ermitteln. Dann würde das Ergebnis zwar besagen, dass sich die Werte für Aufmerksamkeitsstörungen, schizoid/zwanghafte Störungen und soziale Probleme nicht verbessert

haben, dass dies aber nicht gleichzeitig bedeutet, dass keine Verbesserung der Fähigkeiten der sozialen Informationsverarbeitung stattgefunden hat. Um diese Frage zu klären, wären weitere Untersuchungen zum Youth Self-Report und der Verarbeitung sozialer Informationen notwendig.

3.10.2 IST DIE THEORIE DER DEFIZITÄREN SOZIALEN INFORMATIONSVERARBEITUNG ALS ERKLÄRUNGSMODELL FÜR AGGRESSION HALTBAR?

Nachdem die Standpunkte-Interventionsstudie in den Schulen und Justizvollzugsanstalten durchgeführt wurde und die Ergebnisse der untersuchten Hypothesen ausgewertet sind, bleibt nun noch zu diskutieren, ob die Theorie der defizitären sozialen Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (1994), auf der das Interventionsprogramm basiert, auch wirklich als Erklärungsansatz für Aggression haltbar ist.

Wie wir gesehen haben, konnte durch das Standpunkte-Training Aggression bei hochaggressiven Jugendlichen signifikant vermindert werden. Insbesondere die Veränderungen der Wahrnehmung einer sozialen Situation (Subskala *Situationsbezogene Aggression*) und der Einstellung zu Aggression sprechen dafür, dass bei den Jugendlichen eine Umstrukturierung der Informationsverarbeitungsabläufe stattgefunden hat. Die Jugendlichen unterstellen anderen nach dem Programm deutlich weniger feindliche Absichten und sind nun in der Lage, eine Situation aus mehreren unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen und zu interpretieren.

Auch nach eigenen Auskünften profitieren die Jugendlichen von dem im Interventionstraining Gelernten. Dies ergab die Auswertung der drei offenen Fragen zum Standpunkte-Training, zu denen die Jugendlichen nach Ende des Trainings ausführlich Stellung nahmen (vgl. Kap. 3.9). Doch wird durch die Angaben der Jugendlichen auch die Theorie von Crick & Dodge bestätigt?

Ein sehr großer Teil der Jugendlichen gab an, durch das Interventionsprogramm jetzt Probleme besser lösen zu können, in Zukunft gewaltfreie Lösungen zu bevorzugen und nun erst nachzudenken, bevor sie auf eine Situation reagieren. Besonders der letzte Punkt entspricht dem Konzept von Crick & Dodge. Die anderen beiden Angaben sind jedoch eher unspezifisch und lassen keine Rückschlüsse zu, wodurch genau die Verbesserung der Problemlösefertigkeiten und die Präferenz gewaltfreier Lösungen zurückzuführen ist. Auffällig ist,

dass die Jugendlichen eher selten aussagen, dass sie künftig mehr Informationen zu einer Situation einholen werden, bevor sie handeln und dass sie durch das Programm mehr über die Konsequenzen ihres Verhaltens nachdenken. Auch die Reflexion über Ziele, die man erreichen möchte, hat sich durch das Training bei einem großen Teil der Jugendlichen nicht verbessert. Dies alles spricht nicht unbedingt dafür, dass die Wirksamkeit des Standpunkteprogramms auf Mechanismen des Konzepts von Crick & Dodge zurückzuführen ist. Auch bei der Auswertung der Selbstberichte der Jugendlichen über die Trainingseffekte (vgl. Kap. 3.7.4) fiel auf, dass die Jugendlichen für sich persönlich den Nutzen des Programms sehr hoch eingeschätzt haben. Aber auch hier kann nicht eruiert werden, auf welche Ursachen dieses positive Ergebnis zurückzuführen ist. Tatsache bleibt aber, dass das Standpunkte-Training aus Sicht der Jugendlichen seinen Zweck erfüllt hat.

Interessant bei der Analyse der Selbstberichte war außerdem die Beobachtung, dass die niedrigaggressiven Schüler den Nutzen des Trainings für sich selbst höher bewerteten als die hochaggressiven Schüler. Im Gegensatz dazu zeigten die Auswertungen der Aggressionswerte hingegen genau das Gegenteil. Dort waren die Werte der niedrigaggressiven Schüler von Prä- zu Posttest sogar leicht angestiegen! Hier stimmt also das subjektive Gefühl, dass das Programm ein persönlicher Gewinn war, nicht mit den Ergebnissen der Aggressionswerte überein. Beim Vergleich der Schüler mit den Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten entsprechen die Ergebnisse der Selbstberichte aber dann wieder den ermittelten Aggressionswerten. Hier gaben die straffälligen Jugendlichen signifikant stärker als die Schüler an, vom Interventionstraining profitiert zu haben.

Im Gegensatz zu den sehr positiven Aussagen der Jugendlichen über den Nutzen, den sie aus dem Standpunkte-Training gezogen haben, zeigen die externen Verhaltenseinschätzungen durch Lehrer, Sozialarbeiter, Aufsichtspersonal und Interventionsleiter ein etwas anderes Bild vom Erfolg des Programms (vgl. Kap. 3.7.3). So konnten bei den Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten keine wesentlichen Veränderungen in bezug auf aggressives, impulsives und unflexibles Verhalten festgestellt werden. Erstaunlich bei den Einschätzungen war das Ergebnis, dass das aggressive Verhalten im Prätest gegenüber dem impulsiven und unflexiblen Verhalten als am wenigsten ausgeprägt bewertet wurde. Nach dem Interventionstraining wurde dann beim aggressiven Verhalten jedoch die größte Verbesserung beobachtet. Im Gegensatz dazu stiegen die Werte für impulsiven und unflexibles Verhalten auch noch leicht an. Alle Veränderungen sind jedoch insgesamt nur minimal, sodass man sagen kann, dass direkt nach dem Training das Verhalten der Jugendlichen

nicht deutlich anders wirkte als zuvor. Dieses Ergebnis spricht so gesehen nicht gerade für eine Bestätigung der Theorie von Crick & Dodge: Wäre durch das Interventionsprogramm die Informationsverarbeitung der Jugendlichen verbessert worden, so müsste damit eigentlich eine deutliche Verminderung des impulsiven und unflexiblen Verhaltens einhergehen. Doch ausgerechnet diese beiden Verhaltensweisen haben sich eher noch verschlechtert. Die bessere Bewertung des aggressiven Verhalten scheint somit eher nicht in Zusammenhang mit einer Optimierung der Informationsverarbeitungsfähigkeiten in sozialen Situationen zusammenzuhängen.

Dennoch müssen diese Ergebnisse auch nicht bedeuten, dass die Theorie von Crick & Dodge als Erklärungsmodell für die Verminderung von Aggression verworfen werden muss. Möglicherweise ist die Zeitspanne von drei Monaten zwischen Prä- und Posttest einfach zu gering, um als Außenstehender Veränderungen bei den Jugendlichen bemerken zu können. Wie die untersuchten Hypothesen gezeigt haben, fanden bei den Jugendlichen vor allem in Bezug auf Einstellungen, Denkweisen und die Wahrnehmung sozialer Situationen Veränderungen statt. Dieser Wandel ist nicht unbedingt in so kurzer Zeit am äußeren Verhalten zu erkennen. Die neuen Erkenntnisse müssen erst allmählich von den Jugendlichen in ihr Handeln und ihren Alltag integriert werden. Somit ist dieser schwierige Umstellungs- und Lernprozess nicht von heute auf morgen zu bewältigen, sondern benötigt einige Zeit, um sich auch im unmittelbaren Verhalten niederzuschlagen und von außen registriert zu werden. Daher würden neue externe Beurteilungen zu einem späteren Zeitpunkt mehr Aufschluss über die tatsächliche Wirkung des Standpunkte-Trainings geben.

Einen weiteren wichtigen Beitrag zur Klärung der Frage, ob die Aggressionsverminderung durch das Standpunkte-Training auf eine Verbesserung der sozialen Informationsverarbeitungsfähigkeiten zurückgeführt werden kann, liefert die Auswertung der sozial-kognitiven Problemlösefertigkeiten (vgl. Kap. 3.7.1). Die Ergebnisse sprechen insgesamt jedoch nicht gerade dafür, dass durch das Interventionsprogramm eine Veränderung der Informationsverarbeitungskompetenz stattgefunden hat.

Bei der Auswertung der Antworten zur Problemdefinition zeigte sich z.B. bei der ersten Dilemma-Geschichte deutlich, dass die Jugendlichen auch nach der Teilnahme am Standpunkte-Programm eine unklare Situation feindlich einschätzten. Diese Tendenz war nach dem Interventionstraining sogar noch stärker als zuvor! Das Training scheint demnach also keinen Einfluss darauf gehabt zu haben, wie die Jugendlichen eine soziale Situation wahrnehmen. Die zweite Dilemma-Geschichte relativiert dieses Bild jedoch etwas. Hier schätz-

ten die Jugendlichen aus den Interventionsgruppen die Situation nach der Teilnahme am Programm eher nicht-feindlich ein, wohingegen die Jugendlichen aus den Kontrollgruppen immer noch überwiegend feindliche Antworten gaben. Insgesamt kann also nicht geklärt werden, ob bei den Jugendlichen eine Veränderung der Situationswahrnehmung stattgefunden hat. In jedem Fall sind die Ergebnisse nicht wirklich eindeutig zugunsten der Theorien von Crick & Dodge.

Ähnlich schlecht sieht es bei der bevorzugten Zielauswahl aus. Hier präferierten die Jugendlichen zwar eindeutig nicht-feindliche Ziele, allerdings war dies auch bereits im Prätest der Fall und beschränkte sich auch nicht nur auf die Jugendlichen, die am Interventionsprogramm teilgenommen haben. Ganz im Gegenteil – die Jugendlichen aus den Kontrollgruppen nannten sogar noch häufiger nicht-feindliche Ziele! Ein Einfluss des Interventionstrainings scheint daher unwahrscheinlich. Es ist zwar insgesamt sehr erfreulich, dass die Jugendlichen eine schwierige Situation ohne Aggression lösen wollen, aber dennoch steht dieses Ergebnis in Widerspruch zur Theorie der defizitären Informationsverarbeitung. Nach dem Modell von Crick & Dodge würde man vielmehr erwarten, dass die Jugendlichen insgesamt deutlich dazu tendieren, aggressive Ziele zur Problemlösung wählen. Da die ganze Situation ja als aversiv empfunden wird und den anderen Personen feindliche Absichten unterstellt werden, müsste nach dem Informationsverarbeitungsmodell nun logisch eine feindlich motivierte und orientierte Lösung des Problems stehen. Dies ist aber nicht der Fall. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Jugendlichen eine Situation zwar als feindlich einschätzen, sie aber dennoch eigentlich einer aggressiven Auseinandersetzung aus dem Weg gehen wollen und sich wünschen, das Problem friedlich zu lösen. Zur Umsetzung dieses Wunsches scheinen dann aber wiederum keine Ideen und Strategien zur Verfügung zu stehen. Hier macht sich ein Defizit an sozialer Kompetenz bemerkbar, das aber nicht zwangsläufig mit Schwächen in der Informationsverarbeitung zusammenhängen muss.

In dieses Bild passen auch die Ergebnisse zur Effektivität der besten und der zweitbesten Lösung und zur Anzahl der Lösungen. So bevorzugten die Jugendlichen als Lösung erster Wahl eindeutig effektive konstruktive Handlungen zur Bewältigung der sozialen Situation, wählten dann aber als zweitbeste Lösung ganz deutlich feindliche aggressive Handlungen. Dieses Muster zeigte sich sowohl bei den Interventions- als auch bei den Kontrollgruppen und verstärkte sich jeweils auch noch von Prä- zu Posttest. So gaben die Jugendlichen bei der Effektivität der besten Lösung im Posttest noch häufiger konstruktive Antworten als im Prätest, wobei diese Steigerung bei den Teilnehmern des Interventionsprogramms noch

stärker war als bei den Jugendlichen aus den Kontrollgruppen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Jugendlichen durch das Training doch noch zusätzlich motiviert wurden, ein Problem friedlich zu lösen. Bei der Wahl der zweitbesten Lösung zeigte sich hingegen von Prä- zu Posttest bei beiden Gruppen ein Anstieg der aggressiven Lösungsmöglichkeiten bei gleichzeitiger Abnahme der konstruktiven Handlungsvorschläge. Das Interventionstraining konnte also nicht verhindern, dass die Jugendlichen auch nach der Teilnahme am Programm weiterhin aggressive Lösungen als brauchbare Bewältigung einer schwierigen sozialen Situation in Erwägung ziehen. Insgesamt waren die Unterschiede zwischen den Kontroll- und Interventionsgruppen bei der Wahl einer Lösung minimal und legen nahe, dass das Standpunkte-Programm keinen Einfluss auf die Beurteilung der Effektivität einer Lösung hat. Ob mit oder ohne Training halten die Jugendlichen zwar konstruktive Lösungen für besser als aggressive, sind allerdings auch generell nicht abgeneigt, ein Problem mit Gewalt zu lösen.

Auch die Ergebnisse zur generellen Frage nach möglichen Lösungen ergab eine eindeutige Präferenz nicht-feindlich aggressiver Lösungen. Dies war bei den Interventionsgruppen ebenso wie bei den Kontrollgruppen der Fall und unterschied sich auch nicht wesentlich von Prä- und Posttest. Das Trainingsprogramm scheint somit auch keinen Einfluss auf die Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten zu haben.

Insgesamt fällt auf, dass trotz der Bevorzugung friedlicher Lösungen die tatsächliche Handlungsauswahl dann aber offenbar dennoch häufig auf eine aggressive Lösung fällt, wie sich aus den hohen Aggressionswerten der Jugendlichen schließen lässt. Dies untermauert die Theorie, dass die Jugendlichen zwar wissen, dass es besser ist, ein Problem ohne Gewalt zu lösen, ihnen dann jedoch im Ernstfall kein geeignetes Handlungsrepertoire zur Verfügung steht. Ob diese sozialen Defizite jedoch mit einem Mangel an Informationsverarbeitungscompetenz in Zusammenhang stehen, ist fraglich.

Auch die beiden Problemlösemaße „Anzahl nachgefragter Informationen“ und „Anzahl an Konsequenzen“ helfen nicht wirklich bei der Erhellung der Frage, ob bei den Jugendlichen eine Veränderung der Informationsverarbeitungsabläufe stattgefunden hat. Die Ergebnisse sind hier sehr uneinheitlich. Die erste Dilemma-Geschichte weist in beiden Fällen positive Ergebnisse auf als die zweite. So kann festgestellt werden, dass die Jugendlichen aus den Interventionsgruppen im Posttest mehr Informationen nachfragten als im Prätest und auch im Vergleich zu den Jugendlichen aus den Kontrollgruppen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Jugendlichen durch das Interventionstraining zu der Erkenntnis gelangt sind, dass es in einer uneindeutigen Situation hilfreich ist, möglichst viele Informati-

onen einzuholen, bevor man sich für eine Handlung entscheidet. Bei der zweiten Dilemma-Geschichte gab es hingegen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Interventions- und Kontrollgruppen. Dies spricht wiederum nicht gerade dafür, dass das Standpunkte-Programm einen Einfluss darauf hat, ob Jugendliche es für ihre Handlungsentscheidung hilfreich empfinden, viel über eine Situation zu wissen.

Ähnlich sieht es bei den von den Jugendlichen genannten Konsequenzen aus. Die Ergebnisse der ersten Dilemma-Geschichte zeigen, dass die Jugendlichen nach der Teilnahme am Interventionstraining deutlich mehr mögliche Konsequenzen nannten als vor dem Programm und auch im Vergleich zu den Jugendlichen aus den Kontrollgruppen. Das spricht durchaus dafür, dass die Jugendlichen durch das Standpunkte-Programm dazu angeregt wurden, möglichst viele Konsequenzen unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten in einer schwierigen Situation zu berücksichtigen. Allerdings spricht die Auswertung der zweiten Dilemma-Geschichte überhaupt nicht für diese Interpretation. Zwar nannten auch hier die Jugendlichen nach dem Interventionstraining mehr Konsequenzen, aber trotzdem gaben sie insgesamt weniger Konsequenzen an als die Jugendlichen der Kontrollgruppen! Eine Wirkung des Standpunkte-Programms scheint daher eher unwahrscheinlich.

Diese Ergebnisse entsprechen auch den eigenen Angaben der Jugendlichen zu dem, was sie persönlich aus dem Programm gelernt haben (s.o.). Hier meinten nur sehr wenige Jugendliche, dass sie seit dem Interventionstraining mehr Informationen zu einer Situation einholen oder sich vermehrt über die Konsequenzen ihrer Handlungen Gedanken machen.

Insgesamt kann die Auswertung der sozial-kognitiven Problemlösefertigkeiten also keine Bestätigung für die Theorie der defizitären sozialen Informationsverarbeitung von Crick & Dodge liefern. Auffällig sind hier allerdings die großen Unterschiede zwischen den beiden Dilemma-Geschichten, die teilweise sehr widersprüchliche und uneindeutige Ergebnisse liefern. Offenbar gibt es für die Jugendlichen große Unterschiede bei der Einschätzung und Lösung unterschiedlicher sozialer Situationen. Die Reaktionen auf eine bestimmte Beispielsituation können demnach nicht auf eine andere unklare zwischenmenschliche Situation verallgemeinert und übertragen werden. So lassen sich möglicherweise auch die Unterschiede zwischen Prä- und Posttest erklären. Um einen Wiedererkennungs- und Trainingseffekt zu vermeiden, wurden für Prä- und Posttest jeweils unterschiedliche Geschichten verwendet. Der Schluss liegt nahe, dass diese Beispielsituationen ebenso unterschiedlich beurteilt wurden wie die beiden Geschichten innerhalb der Prä- und Posttest-Fragebögen. Das könnte auch die Ursache dafür sein, warum die Prä-Post-Veränderungen

der Interventionsgruppen denen der Kontrollgruppen so ähnlich sind. Die Ursache der differierenden Ergebnisse von Prä- und Posttest könnte daher einfach die unterschiedliche Bewertung der verschiedenen Beispielsgeschichten sein. Ein Einfluss des Standpunkte-Programms und eine Veränderung der Informationsverarbeitung bei den Jugendlichen durch das Training wird damit noch unwahrscheinlicher.

Betrachtet man nun die gesamten Ergebnisse aller relevanten Auswertungen zusammen, so zeigt sich ein zwar recht uneinheitliches Bild, das aber insgesamt die Theorien von Crick & Dodge nicht gerade zu untermauern scheint. Tatsache ist, dass durch das Standpunkte-Programm Aggression bei hochaggressiven Jugendlichen vermindert werden konnte. Ob dieser Erfolg allerdings tatsächlich – wie ursprünglich angenommen – darauf zurückzuführen ist, dass sich durch das Training die Informationsverarbeitung der Jugendlichen in sozialen Situationen verbessert hat, bleibt fraglich. Es sprechen doch insgesamt sehr viele Ergebnisse gegen diese Theorie. Es könnte allerdings auch sein, dass die in der Standpunkte-Studie verwendeten Fragebögen nicht dazu geeignet waren, Veränderungen der Informationsverarbeitungsprozesse zu messen. Insgesamt war die Testbatterie eher darauf ausgerichtet, Veränderungen der Aggression in ihren einzelnen Aspekten zu erfassen. Auch der Youth Self-Report ist ursprünglich nicht dafür vorgesehen, Rückschlüsse auf die Informationsverarbeitung der Jugendlichen zu ziehen. Als klinisches Screening erweist der Test sehr gute empirisch bestätigte Dienste, seine Wirksamkeit zur Überprüfung von Informationsverarbeitungsprozessen müsste allerdings erst noch überprüft werden.

Weiterhin bleibt zu bedenken, auf welche anderen Ursachen die Erfolge des Standpunkte-Trainings und die Verminderung der Aggression bei den Jugendlichen zurückgeführt werden können, wenn nicht die Verbesserung der sozialen Informationsverarbeitungs-kompetenz für die Wirkung des Programms verantwortlich war.

Eine mögliche Ursache für die Aggressionssenkung könnte z.B. auch bereits in der reinen Zuwendung von Aufmerksamkeit in Form einer wöchentlichen Auseinandersetzung und Beschäftigung mit den Jugendlichen zu finden sein. In einer Fortführung des Projektes wäre zu überlegen, neben der bisher bestehenden reinen Kontrollgruppe ohne Behandlung noch eine weitere Kontrollgruppe hinzuzunehmen, in der die Jugendlichen sich genau wie in der Interventionsgruppe einmal wöchentlich mit zwei Leitern treffen und Gespräche und Diskussionen zu allgemeinen Themen führen, ohne aber ein Aggressions-Interventions-Training zu erhalten. Guerra & Slaby (1990) haben in ihrer Viewpoints-Studie mit einer solchen Aufmerksamkeitskontrollgruppe gearbeitet, aber es konnten in keinem Bereich

gravierende Unterschiede zur reinen Kontrollgruppe ohne Behandlung festgestellt werden. Die Interventionsgruppen erwiesen sich beständig den beiden Kontrollgruppen-Formen als überlegen. Aufgrund dieser Ergebnisse von Guerra & Slaby hatte die Umsetzung einer solchen zusätzlichen Kontrollgruppe keine höchste Priorität und war auch in der bisherigen Phase des Projekts aus Personal- und Zeitgründen gar nicht möglich. Aufgrund der unklaren Befunde der Standpunkte-Studie wäre es nun aber doch aufschlussreich, welche Ergebnisse eine Aufmerksamkeitskontrollgruppe liefern würde. Die Gegenüberstellung der Viewpoints- und der Standpunkte-Studie in Kap. 3.7 hat gezeigt, dass man die Ergebnisse der beiden Studien nahezu nicht vergleichen kann, da für das Standpunkte-Konzept insgesamt doch einige inhaltliche und methodische Änderungen vorgenommen wurden. Daher ist es durchaus möglich, dass es für die deutsche Version des Programms auch andere Ergebnisse in Bezug auf eine Aufmerksamkeitskontrollgruppe geben könnte. Zumindest könnte auf diese Weise ausgeschlossen werden, dass die Erfolge des Programms allein auf der Zuwendung von Aufmerksamkeit basieren.

Eine weitere Überlegung zur Erklärung der Aggressionsverminderung könnte in die Richtung gehen, dass durch das Training nicht wie angenommen die *kognitiven* Fertigkeiten der Jugendlichen beeinflusst wurden, sondern ganz im Gegenteil die rein *praktischen* Fähigkeiten im Umgang im anderen. Durch die zahlreichen Rollenspiele und Übungen könnte die soziale Kompetenz der Jugendlichen gestärkt worden sein, so dass sie nach dem Programm über mehr praktikable Handlungsalternativen verfügen als zuvor. Diese Erweiterung des Verhaltensrepertoires muss nicht zwangsläufig auch mit kognitiven Prozessen beim Erfassen und Lösen einer sozialen Situation verbunden sein. Wie die Ergebnisse der Dilemma-Geschichten auch zeigten, bevorzugten die Jugendlichen auch schon bereits vor der Teilnahme am Programm konstruktive friedliche Problemlösungen gegenüber aggressiven. Oft klafft aber zwischen dem Wissen, dass eine gewaltfreie Lösung für alle Beteiligten das Beste ist, und der Umsetzung dieses Wissens in eine konkrete konstruktive Problemlösung eine große Lücke. Das Standpunkte-Programm könnte diese Lücke zumindest zu einem Teil geschlossen haben, ohne dabei aber eine kognitive Umstrukturierung bewirkt zu haben.

Um die tatsächlichen Wirkmechanismen des Standpunkte-Programms zu eruieren, wären aber in jedem Fall weitere Untersuchungen notwendig.

3.10.3 ANREGUNGEN UND GEDANKEN ZUR WEITERENTWICKLUNG DES STANDPUNKTE-PROGRAMMS

Wie die Ergebnisse der Standpunkte-Studie gezeigt haben, kann durch das Interventions-training Aggression bei Jugendlichen deutlich vermindert werden. Das Programm erfüllt demnach also seinen Zweck. Dennoch weisen einige Untersuchungsergebnisse auch darauf hin, dass es durchaus noch verbesserungswürdige Punkte beim Standpunkte-Training gibt. Insbesondere die Auswertung der drei offenen Fragen zur Beurteilung des Programms (vgl. Kap. 3.9) und die Interviewanalysen (vgl. Kap. 3.8) geben Aufschluss darüber, in welchen Bereichen Veränderungen vorgenommen werden könnten. Auch wenn bereits in der Anfangsphase der Standpunkte-Studie immer wieder Veränderungen und Verbesserungen am Programm durchgeführt wurden und das Training individuell auf die unterschiedlichen Anforderungen der Schulen und Justizvollzugsanstalten zugeschnitten wurde, sollte die ständige Weiterentwicklung und Optimierung des Programms nicht aus den Augen verloren werden.

Als einer der stärksten Kritikpunkte von Seiten der Jugendlichen wurde immer wieder die Sprachlastigkeit des Programms hervorgehoben und der Wunsch nach mehr Praxis geäußert. Das extensive schriftliche Beantworten von Fragen und das Lesen langer Texte führte zu Motivationsverlusten und Aufmerksamkeitsschwäche und war daher eher kontraproduktiv. Es wäre sinnvoll, einige Texte kürzer zu fassen, mehr Aufgaben zum Ankreuzen einzubauen und insgesamt mehr mündlich zu arbeiten und die Themen in Diskussionen aufzubereiten. Um dem Wunsch nach mehr Praxis gerecht zu werden, sollte trotz anfänglicher Vorbehalte vieler Jugendlicher auch noch stärker mit Rollenspielen gearbeitet werden. Das Interventionstraining zeigte bisher, dass die Jugendlichen in sehr hohem Maße von diesen praktischen Übungen zum Perspektivenwechsel profitieren und es ihnen so sehr viel leichter fällt, auch die Position und Gefühle anderer nachzuvollziehen. Ebenfalls als sehr gute Methode, um bei den Jugendlichen Interesse und Diskussionsbereitschaft zu wecken, stellte sich das Zeigen kleiner, thematisch passender Filmausschnitte heraus. Diese methodische Neuerung gegenüber dem Original von Guerra & Slaby (1990) wurde bisher nur in die Programm-Version für die Justizvollzugsanstalten aufgenommen und kam sehr gut bei den Straffälligen an. Dieses Konzept könnte noch weiter vertieft und ausgebaut werden.

Eine andere Methode, um das Programm mehr an der Praxis und der Lebenswelt der Jugendlichen zu orientieren, wäre das vermehrte Einbringen von eigenen Beispielen und Konfliktsituationen der Jugendlichen. Es zeigte sich nämlich im Verlauf des Trainings, dass die Jugendlichen zwar ohne größere Probleme in der Lage waren, fingierte Probleme und hypothetische Konfliktsituationen zu meistern, sie aber nicht oder nur sehr eingeschränkt fähig waren, die gelernten Strategien auch auf ihre eigenen Probleme anzuwenden. Hier sollte künftig noch ein größerer Schwerpunkt des Programms darauf liegen, die eigenen individuellen Probleme der Jugendlichen in den Mittelpunkt zu stellen und anhand aktueller oder auch bereits vergangener und nicht zufriedenstellend bewältigter Konflikte und Situationen die gelernten Problemlösestrategien anzuwenden und zu verinnerlichen.

Dies würde auch gut zu dem von den Jugendlichen häufig geäußerten Wunsch nach einer breiteren Themenvielfalt passen. Viele Jugendlichen waren davon gelangweilt, dass sich einige Beispiele inhaltlich recht ähnlich waren und es so zu Wiederholungen kam. Ein Jugendlicher schlug in einem der Interviews z.B. als zusätzlichen neuen Themenbereich „Vandalismus“ vor. Eine solche Erweiterung der Themen wäre sicherlich ein Gewinn für das Programm.

Weiterhin regten die Jugendlichen an, anstatt einer Vielzahl nur oberflächlich angerissener Situationen eher wenige, aber dafür ausführlich geschilderte Beispiele zu bearbeiten. Die Jugendlichen können sich in eine detailliert geschilderte Geschichte besser hineinversetzen und sind so motivierter, über das Beispiel zu diskutieren und Lösungen zu erarbeiten. Bei nur sehr kurz skizzierten Situationen fällt die Identifikation mit den Akteuren und der Problematik recht schwer und durch die häufigen inhaltlichen Wiederholungen sinkt das Interesse und die Aufmerksamkeit deutlich.

Außerdem bemängelten die Jugendlichen die teilweise noch etwas zu amerikanischen Formulierungen des Programms. Hier sollte in einer Neuauflage des Workbooks und auch des Leitermanuals nochmals eine Überarbeitung stattfinden, die das Programm noch besser an die deutschen Sprachgewohnheiten anpasst.

Sehr positiv hoben die Jugendlichen hingegen die klare übersichtliche Struktur des Programms hervor. Dieser logisch aufgebaute feste Ablauf der Sitzungen nach dem Acht-Stufen-Plan sollte auch künftig deutlich betont und immer wieder aufgezeigt werden, um den Jugendlichen Orientierung zu geben.

Diskussionsbedarf besteht auch in Bezug auf die Fragen von Gruppengröße und -zusammensetzung bei künftigen Interventionsdurchläufen. Die Jugendlichen gaben einer-

seits zu bedenken, dass in einer etwas größeren Gruppe die Diskussionen und vor allem die Rollenspiele interessanter und vielfältiger wären, andererseits wurde aber auch eine kleinere Gruppengröße gewünscht, um mehr Ruhe und Konzentration in die Gruppe zu bringen und den Problemen und Persönlichkeiten der einzelnen Jugendlichen noch besser gerecht werden zu können. Es scheint also recht schwierig zu sein, diese Frage für alle zufriedenstellend zu lösen. Auch die drei Teilnehmer der Kleinstgruppe der Berufsschule Aichach sahen sowohl Vor- als auch Nachteile für größere und kleinere Gruppen. In Anbetracht dieser zwiespältigen Lage ist die momentane Gruppengröße von ca. 6-8 Personen vermutlich immer noch die beste Lösung.

Ein ähnliches Problem stellt sich in bezug auf die Zusammensetzung der Gruppe. Auch hier herrschte zwischen den Jugendlichen Uneinigkeit, ob z.B. Jungen und Mädchen zusammen in gemischten Gruppen arbeiten sollten, oder ob eine Trennung nach Geschlecht für das Training mehr Vorteile bieten würde. In geschlechtergetrennten Gruppen wären eventuell die Hemmungen sich zu blamieren (z.B. bei Rollenspielen) niedriger und die Bereitschaft, persönliche Probleme zu erzählen größer. Allerdings entspricht eine reine Jungen- oder Mädchengruppe nicht der sozialen Wirklichkeit, in der sich die Geschlechter miteinander auseinandersetzen müssen. Von daher wären gemischtgeschlechtliche Gruppen eher von Vorteil, um auch diese sozialen Situationen gleich im Training proben und meistern zu können.

Ein anderer Wunsch der Jugendlichen, der die Gruppenzusammensetzung betrifft, besteht darin, dass sich die Teilnehmer bereits vor dem Training gegenseitig kennen sollten, da es den Jugendlichen so leichter fällt, persönliche Dinge zu erzählen und ein gutes Klima in der Gruppe zu schaffen. Wenn es nicht möglich ist, dass sich alle Jugendlichen gegenseitig bekannt sind, wäre es erstrebenswert, dass jeder der Teilnehmer zumindest bereits *einen* der anderen Jugendlichen kennt. Wenn auch dies durch die gegebenen Umstände nicht machbar ist, sollten sich alle Teilnehmer unbekannt sein, um zu vermeiden, dass ein oder zwei fremde Jugendliche in eine Gruppe kommen, die sich schon häufig gesehen hat.

Wichtig für die Gruppe ist zudem, dass alle Jugendlichen *freiwillig* am Interventionstraining teilnehmen. Wenn ein Jugendlicher grundsätzlich gegen das Programm ist und definitiv nicht gewillt ist, sich in die Gruppe einzubringen, ist eine Teilnahme am Training nicht nur sinnlos, sondern auch für die anderen Jugendlichen sehr störend und demotivierend.

Ein weiterer Bereich, der künftig noch optimiert werden könnte, betrifft die äußeren Rahmenbedingungen für die Durchführung des Interventionstrainings. Hier sollte darauf geachtet werden, dass die Trainingsstunden immer zur gleichen Zeit und am gleichen Ort stattfinden. Dies war beim ersten Interventionsdurchlauf nicht bei allen Gruppen der Fall. Es zeigte sich deutlich, dass diese Unregelmäßigkeiten nicht sehr motivationsfördernd sind und auf diese Weise keine Kontinuität zustande kommen kann. Außerdem sollte der Raum, in dem die Stunden stattfinden, für das Interventionstraining geeignet sein, um z.B. auch praktische Übungen wie Rollenspiele gut durchführen zu können. Wichtig ist auch eine angenehme Atmosphäre des Raumes, damit sich alle Anwesenden wohl fühlen können. Ein steriles, kaltes Klima steht einem positiven Arbeiten und einem vertrauensfördernden Miteinander diametral im Weg.

Ein wichtiger Punkt für die Zukunft ist es auch, das Standpunkte-Training den Jugendlichen gegenüber positiv darzustellen. Auf jeden Fall sollte eine Stigmatisierung vermieden werden, durch die die Jugendlichen als sozial inkompetent und gewalttätig dargestellt werden. Das Programm soll ein Angebot an die Jugendlichen sein, wie sie mit Problemen besser umgehen lernen und ihre Fertigkeiten im Umgang mit anderen verbessern können. Die Teilnahme am Training darf den Jugendlichen nicht als „Strafe“ erscheinen, sondern vielmehr als etwas Positives und für jeden Erstrebenswertes. Den Jugendlichen dieses Bild vom Interventionsprogramm zu vermitteln, ist nicht nur Aufgabe der Interventionsleiter, sondern auch in besonderem Maße die Aufgabe der Lehrer und Pädagogen in der Schule bzw. des Aufsichtspersonals und der Leitung in den Strafvollzugsanstalten, die die Jugendlichen als Erste von der Möglichkeit der Teilnahme am Standpunkte-Programm in Kenntnis setzen.

Insgesamt auffallend bei den Bewertungen des Standpunkte-Trainings durch die Jugendlichen waren die Unterschiede zwischen den Schülern und den Straffälligen. Insbesondere die Schüler bemängelten, dass das Programm zu wenig auf ihre Lebenswelt und Probleme zugeschnitten wäre. Viele Geschichten und Beispiele wurden als zu extrem und unrealistisch empfunden. Hier wäre eine weitere Überarbeitung mit Sicherheit angebracht. Vor allem die niedrigaggressiven und angepassten Schüler können sich nur sehr schlecht in die Beispiels-Situationen hineinversetzen, die von einem eher kriminellen Milieu geprägt sind, und es fällt ihnen daher schwer, sich mit stark antisozialen, gewalttätigen oder drogenab-

hängigen Jugendlichen zu identifizieren. Hier wäre es sinnvoll, noch mehr auf alltägliche zwischenmenschliche Konfliktsituationen als Anschauungsmaterial zurückzugreifen.

Allerdings bleibt in Anbetracht der Ergebnisse der Standpunkte-Studie zu überlegen, ob eine künftige Durchführung des Interventionstrainings mit der Zielgruppe niedrigaggressiver Schüler überhaupt angestrebt werden sollte. Die Ergebnisse sprechen klar dafür, dass das Programm nicht zur Prävention aggressiven Verhaltens geeignet ist und Aggression bei den niedrigaggressiven Schülern sogar gesteigert anstatt gesenkt hat. Es scheint also sinnvoll zu sein, sich in Zukunft ausschließlich auf die Arbeit mit hochaggressiven Jugendlichen zu konzentrieren und das Training auf diese Zielgruppe auszurichten.

Doch ist es eigentlich legitim, ein Programm zur Aggressionsverminderung einzusetzen, das zwar nachweislich aggressive Einstellungen und Verhaltensweisen reduziert, welches jedoch vielleicht gar nicht auf den Wirkmechanismen basiert, die für die Veränderungen eigentlich verantwortlich sein sollten? Hat das Programm dadurch nicht seine wissenschaftliche Fundierung verloren und somit keine Berechtigung, sich als empirisch überprüfbares Training zu profilieren?

Diese Fragen sind nicht leicht zu beantworten, zumal auch trotz intensiver Analysen nicht eindeutig geklärt werden konnte, ob denn nun die Aggressionsverminderung tatsächlich nicht durch eine Verbesserung der sozialen Informationsverarbeitungskompetenz verursacht wurde. Fakt ist jedoch, dass die bisherige Forschung keine eindeutigen Beweise dafür finden konnte, dass durch das Standpunkte-Programm Einfluss auf die kognitiven Strukturen bei der Informationsverarbeitung genommen wurde.

Trotz dieser Unklarheit, auf welche Ursachen die Erfolge des Interventionstrainings letztlich zurückzuführen sind, spricht meiner Meinung nach dennoch nichts gegen eine weitere Verwendung des Programms bei der Zielgruppe der hochaggressiven Jugendlichen. Denn die wichtigsten Voraussetzungen für einen – auch wissenschaftlich legitimierten – Einsatz des Trainings sind nachweislich gegeben: Durch das Programm wird Aggression vermindert und die Jugendlichen haben nach eigenen Angaben das Gefühl, von dem Training zu profitieren und künftig besser Probleme lösen zu können. Damit hat das Standpunkte-Programm seine Aufgaben erfüllt.

4 RESÜMEE

Zum Abschluss der Arbeit wird es nun Zeit, ein Resümee zu ziehen.

Was zeichnet die Standpunkte-Studie gegenüber anderen Ansätzen und Programmen aus? Hat das Interventionstraining die in das Programm gesetzten Erwartungen erfüllt? Hat sich die Theorie der defizitären sozialen Informationsverarbeitung nach Crick & Dodge (1994) als Erklärungsmodell für Aggression bestätigt? Was sollte in Zukunft für den Einsatz des Programms bedacht werden?

Die Standpunkte-Studie hebt sich durch eine Reihe von Besonderheiten von anderen bestehenden Interventionsprogrammen ab. An erster Stelle ist hier die detaillierte theoretische Fundierung der Studie durch den Ansatz der fehlerhaften Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (1994) zu nennen. Diese theoretische Basis bildet das Grundgerüst des gesamten Programms und den wissenschaftlichen Rahmen des Forschungsprojekts.

Auch in jeder anderen Hinsicht entspricht die Durchführung der Studie höchsten wissenschaftlichen Qualitätsanforderungen. Dies fängt bei der umfangreichen Datenerhebung anhand ausgesuchter Methoden an und endet in der detaillierten Berechnung und Darstellung der Ergebnisse. Die Wirksamkeit des Interventionsprogramms wurde durch die aufwändige Durchführung der Studie im Prä-Post-Kontrollgruppendesign abgesichert. Insgesamt werden so alle Anforderungen erfüllt, die z.B. nach Heinrichs et al. (2002, S. 171 f., in dieser Arbeit zitiert in Kap. 2.4.4) bei der Entwicklung eines Programms berücksichtigt werden sollten:

- 1) Die intervenierende Maßnahme zielt auf eine Förderung der psychischen Gesundheit durch eine Verminderung aggressiven Verhaltens und den Aufbau sozialer Kompetenzen.
- 2) Das Programm beruht auf zuvor gewählten Zielen, die in einem empirisch nachgewiesenen Zusammenhang mit Aggression bei Jugendlichen stehen. Diese Ziele basieren auf der wissenschaftlich fundierten Theorie der fehlerhaften sozialen Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (1994). Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Basis soll bei den Jugendlichen Aggression reduziert und Sozialkompetenz aufgebaut werden.
- 3) Eine empirische Fundierung ist gewährleistet: Zur Überprüfung der Effektivität des Programms wurde eine Studie im Prä-Post-Kontrollgruppendesign durchgeführt. Die

Effektivität wurde u.a. untersucht in Bezug auf eine Reduktion von Aggression und einen Aufbau nicht-aggressiver Denk- und Verhaltensweisen.

- 4) Die Möglichkeit der Teilnahme war für alle Jugendlichen gewährleistet.
- 5) Die Wirksamkeit des Programms wurde wissenschaftlich überprüft.

Weiterhin zeichnet sich die Standpunkte-Studie dadurch aus, dass es sich bei dem Programm um eine Replikation handelt. Aufgrund der großen Erfolge in den USA wurde das vorhandene Material des amerikanischen Vorbilds von Guerra & Slaby (1990) übernommen und an deutsche Verhältnisse angepasst. Eine solche Adaption und zielgruppenspezifische Weiterentwicklung bereits bewährter Ansätze stellt eine sinnvolle Alternative zum eigentlich ineffektiven Trend dar, immer neue und unausgereifte Programme zu entwickeln und auf den Markt zu werfen. Neben der Ähnlichkeit zum Viewpoints-Programm von Guerra & Slaby (1990) weist Standpunkte aber auch noch große inhaltliche und methodische Parallelen zu einigen anderen bekannten Ansätzen auf. In erster Linie bestehen viele Gemeinsamkeiten mit dem Programm der Feshbach-Gruppe (vgl. Kap.2.5.2.1) und FAUSTLOS bzw. dessen amerikanischem Vorbild Second Step. Im Gegensatz zu diesen Programmen richtet sich Standpunkte allerdings nicht an Kinder, sondern zielt auf die Intervention von aggressivem Verhalten bei Jugendlichen.

Diese jugendliche Zielgruppe ist eine weitere Besonderheit des Programms, da so gut wie alle bisher existierenden Programme auf die Arbeit mit Kindern spezialisiert sind. Zur Aggressionsintervention bei Jugendlichen gibt es bislang erst sehr wenige Untersuchungen und Trainingsprogramme. Es ist selbstverständlich auch durchaus sinnvoll, der Entwicklung und Manifestation aggressiver Verhaltensweisen schon frühzeitig entgegenzuwirken, aber es ist nicht zu leugnen, dass der Bedarf an Interventionsmöglichkeiten für bereits ältere Kinder und Jugendliche in sehr hohem Maße vorhanden ist. Diese bestehende Lücke ist mit dem Standpunkte-Programm nun geschlossen worden.

Zur weiteren Einordnung in der Forschungslandschaft wurde herausgearbeitet, dass es sich beim Standpunkte-Programm um ein Interventionstraining handelt, das sowohl den von Nolting & Knopf (1998; vgl. Kap. 2.5.1 in der vorliegenden Arbeit) beschriebenen allgemeinen schülerbezogenen Maßnahmen (Typ 2) als auch den spezifisch täterbezogenen Maßnahmen (Typ 3) zugeordnet werden kann, da es durch seine zielgruppenspezifische Anpassung an die Schulen und die Justizvollzugsanstalten in zwei Versionen vorliegt.

Hier bietet sich möglicherweise ein Ansatzpunkt für eine Weiterentwicklung des Standpunkte-Programms in der Zukunft. Eventuell wäre eine Erweiterung des Programms zu einem Mehrebenen-Konzept vorstellbar, da mit solchen Ansätzen sehr gute Erfolge erzielt wurden. Möglichkeiten hierzu gäbe es z.B. im Bereich der Institutionsebene durch eine Einbindung der Eltern in Form von Informationsveranstaltungen, Elternsprechstunden oder Elterntreffen zum Erfahrungsaustausch. Weitere vorstellbare Maßnahmen wären spezielle Schulungen der Aufsichts- und Lehrpersonen und eine ansprechende eigene kreative Gestaltung der Umgebung, in der sich die Jugendlichen wohlfühlen und sich selbst einbringen können (z.B. Zellen und Gemeinschaftsräume in Justizvollzugsanstalten oder Heimen). Auf der persönlichen Ebene könnte man das Angebot des Standpunkte-Programms um individuelle Einzelgespräche erweitern.

Doch auch in seiner bisherigen Form als reines spezifisch täterbezogenes Interventionsprogramm erwies sich das Standpunkte-Training wie erhofft als geeignet zur Verminderung von Aggression. Es zeigte sich allerdings, dass das Programm nicht zur Prävention aggressiven Verhaltens brauchbar ist. Das Training sollte daher künftig ausschließlich auf hochaggressive, gewalttätige und bereits straffällig gewordene Jugendliche abzielen. Als allgemein schülerbezogene Maßnahme ist das Standpunkte-Programm also nicht sinnvoll.

Trotz des Nachweises, dass Aggression bei den Jugendlichen gesenkt wurde und das Programm funktioniert, konnte aber nicht festgestellt werden, ob diese Erfolge tatsächlich auf die Theorie der defizitären sozialen Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (1994) zurückgeführt werden können. Die Frage nach den Wirkmechanismen des Programms konnte nicht eindeutig geklärt werden und bedarf daher künftig noch weiterer Nachforschung. Ein erster Ansatzpunkt in dieser Richtung wäre eine Überprüfung der Erfolge des Interventionstrainings im Vergleich zu einer Aufmerksamkeitskontrollgruppe wie sie auch bei Guerra & Slaby (1990) eingesetzt wurde.

Sehr interessante Impulse und Denkanregungen wurden durch die bemerkenswerten Studien von Moffitt vermittelt. Es erscheint unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse sehr sinnvoll, für die künftige Arbeit mit sozial schwierigen Jugendlichen zu beachten, dass es zwei Arten von aggressiven Jugendlichen zu geben scheint. Für die lebenslang Antisozialen ist das Standpunkte-Training ebenso wie alle anderen konventionellen Programme nicht geeignet. Für diese sehr kleine spezielle Zielgruppe müssten eigenen Maßnahmen

entwickelt werden. Im Vordergrund sollte bei diesem schwierigen Klientel, das resistent gegen jegliche Angebote zur Verhaltensänderung zu sein scheint, wohl eher der Opferschutz stehen. Wichtig ist es aber, trotz dieser extremen Ausnahmefälle nicht den Mut zu verlieren und sich stattdessen mit ganzer Energie auf die überwiegende Mehrheit der aggressiven und sozial schwierigen Jugendlichen zu konzentrieren, bei denen mit gezielten Maßnahmen wie dem Standpunkte-Training eine Rückführung in ein geregeltes Leben ohne Aggression und Gewalt möglich ist.

Ohne Frage wird Aggression bei Jugendlichen auch in der Zukunft ein aktuelles und brisantes Problem bleiben und sich möglicherweise aufgrund der gegenwärtig bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse wie der hohen (Jugend-)Arbeitslosigkeit und den damit verbundenen ungünstigen Zukunftsperspektiven für niedrig qualifizierte Jugendliche eher noch verstärken. Wirkungsvolle und unkompliziert durchführbare Maßnahmen zur Verminderung aggressiven Verhaltens werden also auch in den nächsten Jahren und Jahrzehnten dringend benötigt. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass das Standpunkte-Programm in vielerlei Hinsicht geeignet ist, diese Aufgabe zu übernehmen und den Jugendlichen einen Weg zu zeigen, ihre Probleme ohne Gewalt zu lösen und künftig mit mehr sozialer Kompetenz durchs Leben zu gehen, auch wenn die Frage nach den zugrundeliegenden Wirkmechanismen des Programms noch nicht abschließend geklärt werden konnte.

LITERATUR

- Achenbach, T. M. (1991): Manual for the Youth Self-Report and 1991 Profile. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M. & Edelbrock, C. (1987): Manual for the Youth Self-Report and Profile. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Avrill, J.R. (1982): Anger and Aggression. New York:Springer.
- Alexander, J.F. & Parsons, B.V. (1973) : Short-term behavioral intervention with delinquent families : Impact on family process and recidivism. *Journal of Abnormal Psychology*, 81, S. 219-225.
- Allen, G.J., Chinsky, J.M., Larcen, S.W., Lochman, J.E. & Selinger, H.V. (1976): Community psychology and the schools. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Allport, F.H. (1924): Social psychology. New York: Houghton Mifflin.
- Andrews, D.A. (1982): The Level of Supervision Inventory (LSI): The first follow-up (Report). Toronto, Canada: Ontario Ministry of Correctional Service.
- Andrews, D.A & Bonta, J. (1995): LSI-R: The Level of Service Inventory-Revised. Toronto, Canada: Multi-Health-Systems.
- Arbeitsgruppe deutsche Child Behavior Checklist (1993): Fragebogen für Jugendliche. Deutsche Bearbeitung der Youth Self-Report Form der Child Behavior Checklist (YSR). Einführung und Anleitung zur Handauswertung. Bearbeitet von M. Döpfner & P. Melchers. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Arbuthnot, J. & Gordon, D.A. (1986): Behavioral and cognitive effects of a moral reasoning development intervention for high-risk behavior-disordered adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, S. 208-216.
- Archer, J. & Browne, K. (1989): Concepts and approaches to the study of aggression. In: J. Archer & K. Browne (Hrsg.): Human aggression:Naturalistic approaches, S. 3-24. London: Routledge.
- Asch, S. (1952): Social psychology. New York: Prentice-Hall.
- Bach, J., Kratzer, S. & Ulich, D. (2004): Testbatterie zum Standpunkte-Programm. Fragebögen und Auswertungsmanual. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Bach, J., Kratzer, S. & Ulich, D. (2004): "Evaluation of a training program for problem resolving and reduction of aggression in adolescents". Presentation at the 14th European Congress of Psychology and Law (EAPL) in Krakow/ Polen.
- Bach, J., Kratzer, S. & Ulich, D. (2004): „Evaluation eines Interventionsprogramms zum besseren Umgang mit Konflikten und Reduktion von Aggression“; Vortrag auf der 44. Tagung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Göttingen.
- Bach, J., Kratzer, S. & Ulich, D. (2004): „Evaluation eines Gruppenprogramms zur Reduktion von Gewalt und zum Lösen von Konflikten bei Jugendlichen in Schulen und Strafvollzug.“ Präsentation eines Posters auf dem internationalen *Workshop Aggression* in Bern/ Schweiz.
- Bach, J., (2005): „Stopp – denk nach! - Tipps zum Umgang mit aggressiven Jugendlichen aus psychologischer Perspektive!“ Vortrag in Kooperation mit der bayerischen Justizministerin Dr. Beate Merk in Neusäß.

- Bach, J., Kratzer, S. & Ulich, D. (2005): „Ein Trainingsprogramm zur Reduktion aggressiven Verhaltens bei jugendlichen Strafgefangenen: Erste Ergebnisse einer Evaluation.“ Vortrag auf der Tagung für Rechtspsychologie in Bern.
- Bach, J., Kratzer, S. & Ulich, D. (2006): „Viewpoints – a Training Program Juvenile Offenders to increase prosocial behavior and reduce aggression” presentation at the 32nd Conference of the Association for Moral Education in Fribourg/ Schweiz.
- Bandura, A. (1986): Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barton, C., Alexander, J.F., Waldron, H., Turner, C.W. & Warburton, J. (1985): Generalizing treatment effects of functional family therapy. *American Journal of Family Therapy*, 13, S. 16-26.
- Baumrind, D. (1971): Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4 (1), S. 1-103.
- Baumrind, D. (1995): Child maltreatment and optimal caregiving in social contexts. New York: Garland Publishing.
- Beland, K. (1988). Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3. Seattle: Committee for Children.
- Beland, K. (1991). Second Step. A violence-prevention curriculum. Preschool-kindergarten. Seattle: Committee for Children.
- Berkowitz, L. (1989): Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, S.59-73
- Berkowitz, L. (1990): On the formation and regulation of anger and aggression. A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45, S.494-503.
- Berkowitz, L. (1993): Aggression: Its causes, consequences and control. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. & Heimer, K. (1989): On the construction of the anger experience: aversive events and negative priming in the formation of feelings. *Advances in Experimental Social Psychology*, 22, S.1-37.
- Busch, L. (1998): Aggression in der Schule. Präventionsorientierte und differentielle Analyse von Bedingungsfaktoren aggressiven Schülerverhaltens. Münster: Unveröffentlichte Dissertation.
- Camp, B.W. (1977): Verbal mediation in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 86, S. 145-153.
- Caplan, M., Weissberg, R.P, Grober, J.S., Sivo, P.J., Grady, K. & Jacoby, C. (1992): Social competence promotion with inner-city and suburban young adolescents: Effects on social adjustment and alcohol use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, S. 56-63.
- Chambless, D.L. & Ollendick, T.H. (2001): Empirically supported psychological interventions: controversies and evidence. *Annual Review of Psychology*, 52, S.685-716.
- Chandler, M.J. (1973): Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills. *Developmental Psychology*, 9, S. 326-332.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2001). FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (Hrsg.) (2002). FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für den Kindergarten. Heidelberg: Heidelberger Präventionszentrum.
- Claus, Th. & Herter, D. (1994): Jugend und Gewalt. *Politik und Zeitgeschichte*, 38, S.10-20.

- Cohen, D. & Strayer, J. (1996): Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, S. 788-998.
- Cohen, S. & Wilson-Brewer, R. (1991): Violence prevention for young adolescents: The state of the art of program evaluation. Newton, MA: Educational Development Center.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- Dodge, K.A. (1980): Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162-270.
- Dodge, K.A. (1986): A social information processing model of social competence in children. In: M. Perlmutter (Hrsg.): *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, 18, S. 77-123. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dodge, K.A. (1993): Social-cognitive mechanisms in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.
- Dodge, K.A. & Coie, J.D. (1987): Social information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K.A., Price, J.M., Bachorowski, J.A. & Newman, J.P. (1989): Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, S. 385-392.
- Dodge, K.A. & Somberg, D.R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58, S.213-224.
- Döpfner, M., Berner, W. & Lehmkuhl, G. (1994): Handbuch: Fragebogen für Jugendliche. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung des Youth Self-Report (YSR) der Child Behavior Checklist. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. & Sears, R. (1939): Frustration and aggression. New Haven, CT: Yale University Press.
- D'Zurilla, T.J. & Goldfried, M.R. (1971): Problem-solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, S. 107-126.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1992): Emotion regulation and the development of social competence. In: M.S. Clark (Hrsg.): *Emotion and social behavior*, Vol. 14. Review of personality and social psychology, S. 119-150. Newbury Park, CA: Sage.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Maszk, P., Holmgren, R. & Suh, K. (1996): The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology*, 8, S. 141-162.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Nyman, M., Bernzweig, J. & Pinuelas, A. (1994): The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development*, 65, S.109-128.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Karbon, M., Smith, M. Maszk, P. (1996): The relations of children's dispositional empathy-related responding to their emotionality, regulation and social functioning. *Developmental Psychology*, 32 (2), S. 195-209.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Murphy, B.C., Guthrie, I.K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. & Maszk, P. (1997): Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, S. 642-664.
- Eisenberg, U. (1995): Kriminologie. Köln.
- Fauland, Ch. & DIESS (Büro für sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Studien) (1993): Presseunterlagen zum Thema „Gewalt an Schulen“. Telefonumfrage im Auftrag des Pädagogischen Institutes der Stadt Wien.

- Ferstl, R., Niebel, G. & Hanewinkel, R. (1993): Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen in Schleswig-Holstein. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, S. 775-798.
- Feshbach, S. (1964): The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 71, 257-272.
- Feshbach, N.D. & Feshbach, S. (1982): Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4, 399-413.
- Feshbach, N. D., Feshbach, S., Fauvre, M. & Ballard-Campbell, M.(1983): Learning to Care. Classroom Activities for Social and Affective Development. Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Fuchs, M., Lamnek, S. & Luedtke, J. (1996): Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems. Opladen.
- Funk, W. (1995): Nürnberger Schüler-Studie 1994. Gewalt an Schulen. Regensburg.
- Geen, R.G. (1990): Human aggression. Milton Keynes: Open University Press.
- Glomp, I. (1999): Unsoziale Kinder lernen schlechter. *Psychologie Heute*, 4, S. 14.
- Goldstein, A.P. (1986): Psychological skill training and the aggressive adolescent. In: S.P. Apter & A.P. Goldstein (Hrsg.): Youth violence: Programs and Prospects. S. 89-119. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. & Klein, P. (1980): Skillstreaming the adolescent. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A.P., Harootunian, B. & Conoley, J.C. (1994): Student aggression: Prevention, management an replacement training. New York: Guilford.
- Gough, H.G.A. (1948): A sociological theory of psychopathy. *American Journal of Sociology*, 53, S. 259-366.
- Gouze, K.R. (1987): Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, S. 181-197.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C. & Bumbarger, B. (2001): The prevention of Mental Disorders in school-Aged Children: Current state of the field. In: *Prevention and treatment*, 4, Article 1.
- Guerra, N.G. & Slaby, R.G.(1989): Evaluative Factors in Social Problem Solving by Aggressive Boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17 (3), S. 277-289. University of Illinois, Chicago.
- Guerra, N.G. & Slaby, R.G. (1990): Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Interventions. *Developmental Psychology*, 26, S. 169-277.
- Guerra, N.G., Tolan, P.H., & Hammond, R. (1994): Prevention and treatment of adolescent violence. In: L.D.Eron, J.Gentry, & P.Schlagel (Hrsg.): Reason to hope: A psychological perspective on violence and youth. Washington, DC: American Psychological Corporation.
- Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K., und Perrez, M.(2002): Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*. 53 (4). S. 170-183.
- Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion*, 1, S.283-329.
- Hollin, C.R, Palmer, E.J. & Clark, D. (2003): The Level of Service Inventory – Revised. Profile of English Prisoners. A need of analysis. *Criminal Justice and Behavior*, 30 (4), S. 422-440. American Association of Correctional Psychology.

Holtappels, H.-G., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann, K.-J. (1997): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim: Juventa Verlag.

Hopf, W. (2001): Sozialwirksame Schule: Ein neues Konzept pädagogischer Schulentwicklung. Schulklima, soziale Kompetenzen und Gewaltprävention – Teil I. Oberbayern-Ost: Schulverwaltung BY, Nr. 12, S. 412-417.

Hopf, W. (2002): Sozialwirksame Schule: Ein neues Konzept pädagogischer Schulentwicklung. Evaluation des Konzepts sozialwirksame Schule – Teil II. Oberbayern-Ost: Schulverwaltung BY, Nr. 1, S. 24-31.

Horn, H. & Knopf, H. (1996): Das Modellprojekt „Schulstress – Aggression – Entspannung“ an Grundschulen des Landes Sachsen-Anhalt. In: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Schulstress – Aggression – Entspannung. Grundsätze und Anregungen für die Schulpraxis. S. 17-23. Magdeburg.

Izard, C.E. (1994): Cognition is one of four types of emotion-activating systems. In: P. Ekman & R.J. Davidson (Hrsg.): The nature of emotion: Fundamental questions. S. 203-207. New York: Oxford University Press.

Jeffreys, K. & Noack, U. (1995): Streiten, Vermitteln, Lösen: Das Schüler-Streit-Schlichter-Programm für die Klassen 5-10. Lichtenau: AOL-Verlag.

Kagan, J., Rosman, B.L., Day, D., Albert, J. & Phillips, W. (1964): Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs*, 78 (1, Whole No. 578).

Kahnemann, D. & Tversky, A. (1973): On the psychology of prediction. *Psychological Review*, 80, S. 237-251.

Kazdin, A.E. Interventions for aggressive and antisocial children. In: L.D. Eron, J.Gentry, & P. Schlagel (Hrsg.): Reason to hope: A psychological perspective on violence and youth. Washington, DC: American Psychological Corporation.

Kempfert, G. & Rolff, H.-G. (1999): Pädagogische Qualitätsentwicklung. Weinheim: Beltz.

Kendall, P.C. & Finch, A.J. Jr. (1976): A cognitive-behavioral treatment of impulsive control: A case study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, S. 852-857.

Kendall, P.C. & Finch, A.J. Jr. (1978): A cognitive-behavioral treatment for impulsivity: A group comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, S. 110-118.

Kendall, P.C. & Little, V.L. (1979): Cognitive-Behavioral Interventions with Delinquents: Problem Solving, Role-Taking, and Self-Control. In: P.C. Kendall und S. D. Hollon (Hrsg.): Cognitive-Behavioral Interventions: Theory, Research, and Procedures. Chapter 4, S. 81-115. New York: Academic Press.

Kifer, R.E., Lewis, M.A. Green, D. R. & Phillips, E.L. (1974): Training pre-delinquent youths and their parents to negotiate conflict situations. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, S. 357-364.

Klein, N.C., Alexander, J.F. & Parsons, B.V. (1977): Impact of family systems intervention on recidivism and sibling delinquency: A model of primary prevention and program evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, S. 469-474.

Knopf, H. (1999): Pro-versus Antisozialität: Aggressionsminderung über Prosozialitätsförderung im Grundschulalter. In: Enders, Ch., Hanckel, Ch. & Moeley, S. (Hrsg.): Lebensraum - Lebenstraum - Lebenstrauma Schule. Kongressbericht der 13. Bundeskonferenz der Sektion Schulpsychologie im BDP 1998 in Halle an der Saale, Deutscher Psychologen Verlag, Bonn, S. 323-330.

Kornadt, H. J. (1982): Aggressionsmotiv und Aggressionshemmung, Bd.1, Bern: Huber.

Krappmann, L. (1994): Misslingende Aushandlungen – Gewalt und andere Rücksichtslosigkeiten unter Kindern im Grundschulalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, 14, S. 102-117.

- Kreuzer, A. (1994): Kriminologische Dunkelfeldforschung. *Neue Zeitschrift für Strafrecht*, Heft 1 & 4, S. 1-16 & S. 164-171.
- Kreuzer, A. et al. (1992): Auswirkungen unterschiedlicher methodischer Vorgehensweisen auf die Ergebnisse selbstberichteter Delinquenz. *Monatszeitschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 75. S. 91-171.
- Krumm, V. (1997): Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In: H.-H. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, & K.-J. Tillmann (1997): *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S., Coyne, J.C. & Folkman, S. (1984). Cognition, emotion and motivation: The doctoring of humpty-dumpty. In: K.R. Scherer & P. Ekman (Hrsg.): *Approaches to emotion*, S.221-237. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lemerise, E.A. & Arsenio, W.F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71 (1), S. 107-118.
- Lerner, M.J. (1970): The desire for justice and reaction to victims. In: J. Macaulay & L. Berkowitz (Hrsg.): *Altruism and helping behavior*. S. 205-229. New York: Academic Press.
- Lochman, J.E. & Dodge, K.A. (1994): Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive and nonaggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 366-374.
- Long, S.J. & Scherer, M.(1985). Social Skills Training With Juvenile Offenders. In: *Child & Family Behavior Therapy*, Vol. 6 (4), 1984. Mississippi: The Haworth Press, Inc..
- Loovas, O.I. (1961): Interaction between verbal and nonverbal behavior. *Child development*, 32, S. 329-336.
- Mayer, J.D. & Gaschke, Y.N. (1988). The experience of meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, S.102-111.
- Marsh, D.T. (1982): The development of interpersonal problem-solving among elementary-school children. *Journal of Genetic Psychology*, 140, 107-118.
- Mead, G.H. (1934): *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meichenbaum, D. & Goodman, J. (1971): Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, S. 115-126.
- Miller, P.A. & Eisenberg, N. (1988): The relation of empathy to aggressive and externalising/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103, S. 324-344.
- Moffitt, T.E.(1993) : Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. In: Walter Knitsch (Hrsg.): *Psychological Review*, 100 (1-4), S. 674-701). Washington, DC: American Psychological Association, Inc..
- Murphy, H.A. , Hutchison, J.M. & Bailey, J.S. (1983): Behavioral school psychology goes outdoors: the effect of organized games on playground aggression. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, S. 29-35.
- Nashby, W., Hayden, B. & DePaulo, B.M. (1980): Attributional bias among aggressive boys to interpret unambiguous social stimuli as displays of hostility. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, S. 459-468.
- Niel, G. (1994): Schule (k)ein Ort der Gewalt? Empirische Studie in Linzer und Gmundner Hauptschulen und Polytechnischen Jahrgängen. Forschungsbericht. 2.Teil. Linz: Institut für Soziologie der Johannes Kepler Universität Linz.
- Niel, G., Reichenauer, W. & Tschemer, M. (1993): Schule (k)ein Ort der Gewalt? Empirische Studie in öo. Jugendzentren. Forschungsbericht. 1.Teil. Linz: Institut für Soziologie der Johannes Kepler Universität Linz.

- Nolting, H.P. (1997): Lernfall Aggression. Reinbek: Rowohlt.
- Nolting, H.-P. & Knopf, H. (1998). Gewaltverminderung in der Schule: Viele Vorschläge – wenig Studien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, S. 249-260.
- O'Donnell, C.R., Lydgate, T. & Fo, W.S.O. (1979): The buddy system: Review and follow-up. *Child Behavior Therapy*, 1, S. 161-169.
- Olweus, D. (1991): Bully-victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In: D. Pepler & K. Rubin (Hrsg.): *The development and treatment of childhood aggression*. S. 411-448. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (2002): *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Huber.
- Palmer, T.B. (1971): California's treatment program for delinquent adolescents. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 8, S. 74-92.
- Parsons, B.V. & Alexander, J.F. (1973): Short-term family intervention: A therapy outcome study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, S. 195-201.
- Perry, D.C., Perry, L.C. & Rasmussen, P. (1986): Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, S. 700-711.
- Piaget, J. (1926): *The language and thought of the child*. New York: Harcourt, Brace.
- Platt, J.J., Scura, W. & Hannon, J.R. (1973): Problem-solving thinking of youthful incarcerated heroin addicts. *Journal of Community Psychology*, 1, S. 278-281.
- Platt, J.J., Spivack, G., Altman, N., Altman, D. & Peitzer, S.B. (1974): Adolescent problem-solving thinking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, S. 787-793.
- Price, J.M. & Dodge, K.A. (1989): Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, S. 455-471.
- Rabiner, D.L., Lenhart, L. & Lochman, J.E. (1990): Automatic versus reflective social problem solving in relation to children's sociometric status. *Developmental Psychology*, 25, S. 450-457.
- Richard, B. & Dodge, K.A. (1982): Social maladjustment and problem-solving in school-aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, S. 787-793.
- Ross, L., Lepper, M.R., Strack, F. & Steinmetz, J. (1977): Social explanations and social expectation: Effects of real and hypothetical explanations on subjective likelihood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, S. 817-829.
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. New York: Guilford.
- Sarason, I.G. (1968): Verbal learning, modeling, and juvenile delinquency. *American Psychologist*, 23, S. 254-266.
- Sarason, I.G. & Ganzer, V.J. (1969): Social influence techniques in clinical and community psychology. In: C.D. Spielberger (Hrsg.): *Current topics in clinical and community psychology* (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Sarason, I.G. & Ganzer, V.J. (1973): Modeling and group discussion in the rehabilitation of juvenile delinquents. *Journal of Counseling Psychology*, 20, S. 442-449.
- Sarason, I.G. & Sarason, B.R. (1981): Teaching cognitive and social skills to high school students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, S. 908-918.

- Sarbin, T.R. (1954): Role theory. In: G. Lindzey (Hrsg.): Handbook of social psychology, Vol. 1. Cambridge, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Schick, A./ Cierpka, M. (2003a). Faustlos - Aufbau und Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen. In M. Dörr/ R. Göppel (Hrsg.), Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion? (S. 146-162). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Schick, A./ Cierpka, M. (2003b). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 100-110.
- Schneider, H.J. (1987): Kriminologie. Berlin.
- Schwind, H.-D., Roitsch, K., Ahlborn, W. & Gielen, B. (1995): Gewalt in der Schule – am Beispiel von Bochum. Schriftreihe des Weissen Rings, Band 10. Mainz.
- Scopetta, M.A. (1972): A comparison of modeling approaches to the rehabilitation of institutionalized male adolescent offenders implemented by paraprofessionals. Doctoral Dissertation, University of Miami. *Dissertation Abstracts International*, 33, 2822B. (University Microfilms No. 72-31, 901).
- Selg, H., Mees, U. & Berg, D. (1988): Psychologie der Aggressivität. Göttingen: Hogrefe.
- Slaby, R.G. & Guerra, N.G. (1988): Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, S. 580-588.
- Smith, P.K., Bowers, L., Binney, V. & Cowie, H. (1993): Relationships of children involved in bullying/victim problems at school. In: S. Duck (Hrsg.): Learning about relationships. Newbury Park: Sage.
- Smith, P. & Sharp, S. (Hrsg.) (1994): School-bullying: Insights and perspectives. London: Routledge.
- Spivack, G. & Shure, M.B. (1974): Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spivack, G., Platt, J.J. & Dhure, M.B. (1976): The problem-solving approach to adjustment. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sylvester, L. & Frey, K.S. (1994): Summary of Second Step pilot studies. Seattle: Committee for Children.
- Thelen, M.H., Fry, R.A., Dollinger, S.J. & Paul, S.C. (1976): Use of videotaped models to improve the interpersonal adjustment of delinquents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 492.
- Thiel, R.-D. (1995): Gewalt an Schulen (Basisteil): Gewalt und heutige Schülergeneration. Subjektive Einschätzung der Schulleiter. Hrsg: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, Ref. I/2. Stuttgart.
- Thiel, R.-D. & Sikorski, P.B. (1995): Gewalt an Schulen. Teil 1: Ergebnisse zur Zweitbefragung 1994. Hrsg.: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, Ref. I/2. Stuttgart.
- Tillmann, K.-J., Holtappels, H.G., Meier, U. & Popp, U. (1996): Erste Forschungsergebnisse einer Repräsentativerhebung im Land Hessen über Gewalt an Schulen. Sonderforschungsbereich 227. Universität Bielefeld.
- Ulich, D. (1997). Was ist Aggression? Anmerkungen zur Aggressionsproblematik. *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie Nr. 77*. Augsburg: Universität Augsburg.
- Ulich, D. (2002): Antragstellung für Forschungsförderung – Typ B. Thema: Möglichkeiten der Aggressionsverminderung bei Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung kognitiver Moderatoren. Neuantrag für 2003. Universität Augsburg. (bewilligt)
- Ulich, D. (2003): Antragstellung für Forschungsförderung – Typ B. Thema: Möglichkeiten der Aggressionsverminderung bei Jugendlichen unter besonderer Berücksichtigung kognitiver Moderatoren. Folgeantrag für 2004. Universität Augsburg. (bewilligt)

Ulich, D. & Volland, C. (1996): Mitgefühl-Reaktionsverfahren. Unveröff. Fragebogen, Universität Augsburg.

Volland, C. & Hölzle, E. (1997): Mitgefühl bei Jugendlichen. *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie Nr. 80*. Augsburg, Forschungsstelle für Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie.

Waring, E.B. (1927): The reallion between early language habits and early habits of conduct control. New York: Teachers College, Columbia University.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, S.1-47.

Werbik, H. (1982) : Zur terminologischen Bestimmung von Aggression und Gewalt. In: R. Hilke & W. Kempf (Hrsg.): Aggression: Naturwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Perspektiven der Aggressionsforschung, S. 334-350. Bern: Huber.

Williams, D.Y. & Akamatsu, T.J. (1978) : Cognitive self-guidance training with juvenile delinquents : Applicability and generalization. *Cognitive Therapy and Research*, 2, S. 285-288.

Zigler, E., Taussig, C. & Black, K. (1992): Early childhood interventions: A promising preventative for juvenile delinquency. *American Psychologist*, 47, S. 997-106.

ANHANG

I. VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN, DIAGRAMME UND TABELLEN

Abbildungen

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Dodge (1986) | 24 |
| Abbildung 2: Modell der sozialen Informationsverarbeitung nach Crick & Dodge (1994)..... | 25 |
| Abbildung 3: Erweitertes Informationsverarbeitungsmodell nach Lemerise & Arsenio (2000)..... | 35 |
| Abbildung 4: Zentrale Aufgaben der Schule nach Hopf..... | 76 |

Diagramme

| | |
|---|-----|
| Diagramm 1: Veränderung der Aggression von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen der hoch- und niedrigaggressiven Schüler..... | 150 |
| Diagramm 2: Veränderung der Aggression von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule..... | 153 |
| Diagramm 3: Veränderung der Aggression von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule..... | 154 |
| Diagramm 4: Veränderung der Subskala <i>Aggression gegen andere Personen</i> von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule | 154 |
| Diagramm 5: Veränderung der Subskala <i>Einstellung zur Aggression</i> von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule | 155 |
| Diagramm 6: Veränderung der Subskala <i>Aggressives Handeln</i> von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule..... | 155 |
| Diagramm 7: Veränderung der Subskala <i>Aggression und Einstellung zum Opfer</i> von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule | 156 |
| Diagramm 8: Veränderung der Subskala <i>Häufigkeit aggressiven Verhaltens und Handelns</i> von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule | 156 |
| Diagramm 9: Veränderung der Subskala <i>Situationsbezogene Aggression</i> von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule | 157 |
| Diagramm 10: Veränderung der Subskala <i>Soziale Probleme</i> von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule..... | 169 |

| | |
|--|-----|
| Diagramm 11: Veränderung der Subskala <i>schizoid/zwanghafte Störungen</i> von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule | 170 |
| Diagramm 12: Veränderung der Subskala <i>Aufmerksamkeitsstörungen</i> von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule | 170 |
| Diagramm 13: Veränderung der Subskala <i>delinquentes Verhalten</i> von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule | 171 |
| Diagramm 14: Veränderung der Subskala <i>aggressives Verhalten</i> von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule | 171 |
| Diagramm 15: Veränderung der <i>externalisierenden Störungen</i> von Prä- zu Posttest der Interventions- und Kontrollgruppen von Justizvollzugsanstalt und Schule..... | 172 |
| Diagramm 16: Verhaltenseinschätzungen Prätest: Mittelwerte JVA..... | 203 |
| Diagramm 17: Verhaltenseinschätzungen Posttest: Mittelwerte JVA..... | 203 |
| Diagramm 18: Veränderung der Verhaltenseinschätzungen von Prä- zu Posttest: Mittelwerte JVA | 204 |
| Diagramm 19: Verhaltenseinschätzungen Prätest JVA getrennt nach Geschlecht..... | 206 |
| Diagramm 20: Verhaltenseinschätzungen Posttest JVA getrennt nach Geschlecht | 207 |
| Diagramm 21: Veränderung der Verhaltenseinschätzungen von Prä- zu Posttest JVA getrennt nach Geschlecht..... | 207 |
| Diagramm 22: Vergleich der Selbstberichte von Interventionsgruppen der hoch- und niedrigaggressiven Schüler..... | 210 |
| Diagramm 23: Vergleich der Selbstberichte der hoch- und niedrigaggressiven Schüler getrennt nach Geschlecht | 212 |
| Diagramm 24: Vergleich der Selbstberichte der Jugendlichen aus Schule und Justizvollzugsanstalt getrennt nach Geschlecht | 214 |
| Diagramm 25: Ergebnisse der offenen Frage „Was habt ihr aus dem Programm gelernt?“, Prozentuale Anteile an der Gesamtsumme der gegebenen Antworten pro Kategorie | 234 |
| Diagramm 26: Ergebnisse der offenen Frage „Was habt ihr aus dem Programm gelernt?“, Prozentsatz der Jugendlichen pro Kategorienennung..... | 235 |
| Diagramm 27: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Was würdet ihr am Programm verändern?“, Prozentuale Anteile an der Gesamtsumme der gegebenen Antworten pro Kategorie | 239 |
| Diagramm 28: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Was würdet ihr am Programm verändern?“, Prozentsatz der Jugendlichen pro Kategorienennung | 240 |
| Diagramm 29: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Wie habt ihr die Leiter erlebt?“, Prozentuale Anteile an der Gesamtsumme der gegebenen Antworten pro Kategorie | 244 |
| Diagramm 30: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Wie habt ihr die Leiter erlebt?“, Prozentsatz der Jugendlichen pro Kategorienennung..... | 245 |

Tabellen

| | |
|---|-----|
| Tabelle 1: Bei der Standpunkte-Studie verwendete Tests, deren Ursprungsquelle und inhaltliche Bereiche..... | 124 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Tabelle 2: Bei der Standpunkte-Studie verwendete Tests aufgeteilt nach Einsatz in Prä- und Posttest | 125 |
| Tabelle 3: An der Standpunkte-Studie beteiligte Institutionen (Prätest) getrennt nach Geschlecht | 128 |
| Tabelle 4: Gegenüberstellung der Stufen des Standpunkte-Interventionsprogramms und der Schritte des Informationsverarbeitungsprozesses in sozialen Situationen | 138 |
| Tabelle 5: Vergleich der Veränderung der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Gesamtstichprobe: T-Test bei unabhängigen Stichproben | 145 |
| Tabelle 6: Vergleich der Veränderung der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Schule: T-Test bei unabhängigen Stichproben | 146 |
| Tabelle 7: Vergleich der Veränderung der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der JVA: T-Test bei unabhängigen Stichproben ... | 147 |
| Tabelle 8: Vergleich der Veränderung der Aggression von Interventionsgruppen der Hoch-Aggressiven (IG 4) mit den Interventionsgruppen der Niedrig-Aggressiven (IG 1) | 148 |
| Tabelle 9: Vergleich der Veränderung der Aggression von der Interventionsgruppe der niedrigaggressiven Schüler (IG 1) mit der Kontrollgruppe der niedrigaggressiven Schüler (KG 1) | 149 |
| Tabelle 10: Vergleich der Veränderung der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest bei den Interventionsgruppen von JVA und Schule: T-Test bei unabhängigen Stichproben ... | 151 |
| Tabelle 11: Vergleich der Veränderung der Aggressionswerte von Prä- zu Posttest bei den Kontrollgruppen von JVA und Schule: T-Test bei unabhängigen Stichproben | 152 |
| Tabelle 12: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen im Prätest für die Gesamtstichprobe. (Einseitige Fragestellung) | 158 |
| Tabelle 13: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen im Prätest für die Justizvollzugsanstalten. (Einseitige Fragestellung) | 159 |
| Tabelle 14: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen im Prätest für die Schule. (Einseitige Fragestellung) | 159 |
| Tabelle 15: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen im Prätest für die Gesamtstichprobe. (Einseitige Fragestellung) | 160 |
| Tabelle 16: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen im Prätest für die Justizvollzugsanstalten. (Einseitige Fragestellung) | 161 |
| Tabelle 17: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen im Prätest für die Schule. (Einseitige Fragestellung)..... | 161 |
| Tabelle 18: Veränderung der Werte für externalisierende Störungen von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Gesamtstichprobe: T-Test bei unabhängigen Stichproben..... | 162 |
| Tabelle 19: Veränderung der Werte für externalisierende Störungen von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Justizvollzugsanstalten: T-Test bei unabhängigen Stichproben..... | 163 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle 20: Veränderung der Werte für externalisierende Störungen von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Schulen: T-Test bei unabhängigen Stichproben..... | 164 |
| Tabelle 21: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen im Prä-Posttest-Vergleich für die Gesamtstichprobe. (Einseitige Fragestellung) | 164 |
| Tabelle 22: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen im Prä-Posttest-Vergleich für die Justizvollzugsanstalt. (Einseitige Fragestellung) | 165 |
| Tabelle 23: Pearson-Korrelation zwischen den Aggressionswerten und den Werten für externalisierende Störungen im Prä-Posttest-Vergleich für die Schule. (Einseitige Fragestellung) | 165 |
| Tabelle 24: Veränderung der Werte für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Gesamtstichprobe: T-Test bei unabhängigen Stichproben | 166 |
| Tabelle 25: Veränderung der Werte für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Justizvollzugsanstalt: T-Test bei unabhängigen Stichproben..... | 167 |
| Tabelle 26: Veränderung der Werte für soziale Probleme, schizoid/zwanghafte Störungen und Aufmerksamkeitsstörungen von Prä- zu Posttest bei Interventions- und Kontrollgruppe der Schule: T-Test bei unabhängigen Stichproben..... | 168 |
| Tabelle 27: Problemdefinition/Dilemma-Geschichte 1: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest..... | 177 |
| Tabelle 28: Problemdefinition/Dilemma-Geschichte 2: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest..... | 177 |
| Tabelle 29: Zielauswahl/Dilemma-Geschichte 1: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest..... | 179 |
| Tabelle 30: Zielauswahl/Dilemma-Geschichte 2: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest..... | 180 |
| Tabelle 31: Anzahl nachgefragter Informationen/Dilemma-Geschichte 1: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest | 182 |
| Tabelle 32: Anzahl nachgefragter Informationen/Dilemma-Geschichte 2: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest | 183 |
| Tabelle 33: Anzahl der Lösungsmöglichkeiten/Dilemma-Geschichte 1: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest | 185 |
| Tabelle 34: Anzahl der Lösungsmöglichkeiten/Dilemma-Geschichte 2: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest | 185 |
| Tabelle 35: Effektivität der besten Lösung/Dilemma-Geschichte 1: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest | 187 |
| Tabelle 36: Effektivität der besten Lösung/Dilemma-Geschichte 2: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest | 188 |
| Tabelle 37: Effektivität der zweitbesten Lösung/Dilemma-Geschichte 1: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest | 189 |
| Tabelle 38: Effektivität der zweitbesten Lösung/Dilemma-Geschichte 2: Anzahl der Antworten von Kontroll- und Interventionsgruppen für Prä- und Posttest | 190 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle 39: Anzahl an Konsequenzen/Dilemma-Geschichte 1: Verteilung der Anzahl an Jugendlichen der Kontroll- und Interventionsgruppen in Prä- und Posttest auf die Anzahl genannter Konsequenzen..... | 193 |
| Tabelle 40: Anzahl an Konsequenzen/Dilemma-Geschichte 1: Anzahl an Jugendlichen der Kontroll- und Interventionsgruppen in Prä- und Posttest, die mindestens eine Antwort in einer Kategorie gegeben haben | 193 |
| Tabelle 41: Anzahl an Konsequenzen/Dilemma-Geschichte 2: Verteilung der Anzahl an Jugendlichen der Kontroll- und Interventionsgruppen in Prä- und Posttest auf die Anzahl genannter Konsequenzen..... | 195 |
| Tabelle 42: Anzahl an Konsequenzen/Dilemma-Geschichte 2: Anzahl an Jugendlichen der Kontroll- und Interventionsgruppen in Prä- und Posttest, die mindestens eine Antwort in einer Kategorie gegeben haben | 195 |
| Tabelle 43: Veränderung der Einstellungen zur Aggression von Prä- zu Posttest von Interventions- und Kontrollgruppe (Gesamtstichprobe)..... | 199 |
| Tabelle 44: Veränderung der Einstellungen zur Aggression von Prä- zu Posttest von Interventions- und Kontrollgruppe (Justizvollzugsanstalt) | 199 |
| Tabelle 45: Veränderung der Einstellungen zur Aggression von Prä- zu Posttest von Interventions- und Kontrollgruppe (Schule) | 200 |
| Tabelle 46: Verhaltenseinschätzungen: Prätest JVA..... | 201 |
| Tabelle 47: Verhaltenseinschätzungen: Posttest JVA | 202 |
| Tabelle 48: Verhaltenseinschätzungen: Veränderung von Prä- zu Posttest JVA..... | 202 |
| Tabelle 49: Verhaltenseinschätzungen Prätest JVA getrennt nach Geschlecht: T-Test bei unabhängigen Stichproben..... | 204 |
| Tabelle 50: Verhaltenseinschätzungen Posttest JVA getrennt nach Geschlecht: T-Test bei unabhängigen Stichproben..... | 205 |
| Tabelle 51: Veränderung der Verhaltenseinschätzungen von Prä- zu Posttest JVA getrennt nach Geschlecht: T-Test bei unabhängigen Stichproben | 206 |
| Tabelle 52: Mittelwertsvergleiche der Selbstberichte der Interventionsgruppen der hoch- und niedrigaggressiven Schüler | 210 |
| Tabelle 53: Vergleich der Selbstberichte der Interventionsgruppen der hoch- und niedrigaggressiven Schüler: T-Test für unabhängige Stichproben | 211 |
| Tabelle 54: Mittelwertsvergleiche der Selbstberichte der Interventionsgruppen der hoch- und niedrigaggressiven Schüler getrennt nach Geschlecht | 211 |
| Tabelle 55: Vergleich der Selbstberichte der niedrigaggressiven Jungen und Mädchen | 211 |
| Tabelle 56: Vergleich der Selbstberichte der hochaggressiven Jugend und Mädchen | 212 |
| Tabelle 57: Vergleich der Selbstberichte der Schüler getrennt nach Geschlecht..... | 212 |
| Tabelle 58: Vergleich der Selbstberichte der Jugendlichen aus Schulen und Justizvollzugsanstalten: T-Test für unabhängige Stichproben | 213 |
| Tabelle 59: Mittelwertsvergleiche der Selbstberichte der Jugendlichen aus Schulen und Justizvollzugsanstalten getrennt nach Geschlecht..... | 213 |
| Tabelle 60: Vergleich der Selbstberichte der Jugendlichen aus den Justizvollzugsanstalten getrennt nach Geschlecht..... | 213 |
| Tabelle 61: Vergleich der Selbstberichte der Jugendlichen aus Schule und Justizvollzugsanstalt getrennt nach Geschlecht: T-Test für unabhängige Stichproben | 214 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle 62: Mittelwertsvergleiche der sechs Selbstberichts-Fragen (Gesamtstichprobe) | 216 |
| Tabelle 63: Mittelwertsvergleiche der sechs Selbstberichts-Fragen (Schule) | 216 |
| Tabelle 64: Mittelwertsvergleiche der sechs Selbstberichts-Fragen (Justizvollzugsanstalt) | 216 |
| Tabelle 65: Ergebnisse der offenen Frage „Was habt ihr aus dem Programm gelernt?“:
Prozentuale Anteile an der Gesamtsumme der gegebenen Antworten pro Kategorie | 234 |
| Tabelle 66: Ergebnisse der offenen Frage „Was habt ihr aus dem Programm gelernt?“:
Prozentsatz der Jugendlichen pro Kategorienennung..... | 235 |
| Tabelle 67: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Was würdet ihr am
Programm verändern?“: Prozentuale Anteile an der Gesamtsumme
der gegebenen Antworten pro Kategorie | 239 |
| Tabelle 68: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Was würdet ihr am Programm
verändern?“: Prozentsatz der Jugendlichen pro Kategorienennung | 240 |
| Tabelle 69: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Wie habt ihr die Leiter erlebt?“:
Prozentuale Anteile an der Gesamtsumme der gegebenen Antworten pro Kategorie | 244 |
| Tabelle 70: Übersicht der Ergebnisse auf die offene Frage „Wie habt ihr die Leiter erlebt?“:
Prozentsatz der Jugendlichen pro Kategorienennung..... | 245 |

II. ÜBERSICHT: VERWENDETE ABKÜRZUNGEN

| Abkürzung | Bedeutung |
|-------------|--|
| HS | Hauptschule |
| BS | Berufsschule |
| JVA | Justizvollzugsanstalt |
| IG | Interventionsgruppe |
| KG | Kontrollgruppe |
| 4er oder 4 | Hochaggressive Jugendliche |
| 1er oder 1 | Niedrigaggressive Jugendliche |
| N | Anzahl der Personen |
| M | Mittelwert.
Beschreibt die durchschnittliche Wert-Veränderung von Prä- zu Posttest |
| s (auch SD) | Standardabweichung. Maß für die Streuung um den Mittelwert. |
| p | Signifikanz |
| T-Wert | Maß für die Mittelwertunterschiede zwischen einzelnen Gruppen |
| r | Korrelationskoeffizient. Zeigt Zusammenhänge zwischen zwei Variablen |
| Df | Freiheitsgrade |
| ANOVA | Varianzanalyse (A nalysis of V ariances). Testet, ob es Unterschiede zwischen zwei oder mehreren verschiedenen Gruppen gibt. |
| ANCOVA | Kovarianzanalyse (A nalysis of C ovariances). Erweiterung der ANOVA, um z.B. die Wirkung von unabhängigen Variablen auf die Kovarianz zweier abhängiger Variablen zu analysieren. |
| AGGR | Gesamtsummenwert Aggression Prätest |
| AGG1 | Subskala von AGGR: Aggression gegen andere Personen |
| AGG2 | Subskala von AGGR: Einstellung zur Aggression |
| AGG3 | Subskala von AGGR: Aggressives Handeln |
| AGG4 | Subskala von AGGR: Aggression und Einstellung zum Opfer |
| AGG5 | Subskala von AGGR: Häufigkeit aggressiven Verhaltens und Handelns |
| AGG6 | Subskala von AGGR: Situationsbezogene Aggression |
| EXT | Prätest-Wert der externalisierenden Störungen des Youth Self-Report. Umfasst die Skalen delinquentes und aggressives Verhalten |
| Skala4 | Subskala „Soziale Probleme“ des Youth Self-Report |
| Skala5 | Subskala „Schizoid/zwanghafte Störung“ des Youth Self-Report |
| Skala6 | Subskala „Aufmerksamkeitsstörungen“ des Youth Self-Report |
| Skala7 | Subskala „Delinquentes Verhalten“ des Youth Self-Report |
| Skala8 | Subskala „Aggressives Verhalten“ des Youth Self-Report |
| DIFF | Bezeichnet immer die Veränderung von Werten von Prä- zu Posttest. |

III. INTERVIEWLEITFADEN KLEINSTGRUPPE

1. Eindruck vom Programm

2. Interaktion in der Gruppe

- Miteinander der Gruppe
- Anleitung durch die Gruppenleiter

3. Methoden des Programms

- Eindruck von den Rollenspielen
- Andere Methoden...?
 - Schreiben, Lesen etc.?
 - Realitätsnähe der Beispiele? – Verbesserungen??
 - Was war besonders interessant?

4. Veränderungen durch das Programm

- Im Verhalten
- und Denken

5. Bisher erreichte Ziele durch

- Aggressives Verhalten
- Nicht-Aggressives Verhalten

⇒ dabei auch erfragen: Verständnis von Aggression und Gewalt

6. Unterlegenheitsgefühle im Alltag

- Bekannt?
- In welcher Weise?

7. Eindruck vom Interview

IV. INTERVIEWS

| | |
|-----------------------------------|---------------------------|
| Code-Name: | Interview 1 |
| Datum (der Transkription): | 28.05.04 |
| Transkription: | Katrin Ihlenfeldt |
| Interviewerin: | Andrea Heinzelmann |

- 1 I.: Also, erstmal ganz allgemein: Was war denn jetzt so dein Eindruck von dem ganzen
2 Programm?
3 B.: Ja, war ganz lustig.
4 I.: Also, hat dir gut (B.: gut gefallen) gefallen. Und sonst, irgendwelche speziellen Sa-
5 chen, Beispiele, was gut war, was schlecht war?
6 B.: (zögernd) ..Also gut war ... halt Abwechslung eigentlich, aber -- (murmelt, Pause).. ja
7 die Sätze im Allgemeinen. Fragestellungen. Den sechsten (uv) – fand ich ganz lustig.
8 I.: Also, die Beispiele (B.: mmh, zustimmend), aha. Mmh. OK. Also, da kommen wir
9 nachher noch mal näher drauf zu sprechen. Jetzt erst mal so'n bisschen zur Gruppe
10 insgesamt. Also, das war jetzt hier ja 'ne kleine Gruppe – nur drei Leute, und wie fan-
11 dest du das? Das ihr eigentlich nur wenige wart. War ja ursprünglich anders geplant
12 (lachend) .. äh, war das eher gut, eher schlecht? Irgendwie --
13 B.: Ich mein' mal eher schlecht, dass die halt anderen - dass die was (uv) versaut haben.
14 Weil sonst wär's glaub' ich besser geworden von den Ergebnissen, denk' ich mal.
15 I.: Ja jetzt mal von den Ergebnissen irgendwie abgesehen, aber wie fandest Du das Klima
16 jetzt so unter euch dreien? Also --
17 B.: (lachend) Ja, eigentlich gut, weil wir uns so gut verstehen.
18 I.: Also, eben, ja, OK. Also hat's dich jetzt persönlich nicht gestört, dass ihr nur (B.: nicht
19 unbedingt) zu dritt wart.
20 B.: Aber es wäre bestimmt lustiger geworden in den Rollenspielen.
21 I.: Aha, also du meinst, mit mehr Leuten wären die Rollenspiel besser?
22 B.: (zustimmend) Mmh.
23 I.: Hm. Warum?
24 B.: Na ja, weil's da mehr Abwechslung gibt und auch beim Lesen. Weil sonst ist's immer
25 das Gleiche.
26 I.: Mmh. .. Ja, OK. Das ist .. ein Aspekt. Ja, wo siehst du denn die Vorteile in der kleinen
27 Gruppe?
28 B.: Man kennt sich besser.
29 I.: Ja. .. Die Leute in -- die Anderen, die hättet ihr ja nicht gekannt, ja. (B.: (zustimmend)
30 mmh). Das stimmt. Also hätte das irgendwelche negativen .. Auswirkungen gehabt?
31 B.: Also, nicht unbedingt.
32 I.: Naja, hätte man wahrscheinlich einfach im Vergleich dann nehmen müssen. OK. Und
33 .. emm .. dann, in Bezug auf uns beide Gruppenleiter. Warst du da zufrieden?
34 B.: Ja. (lacht)
35 I.: (unterbricht) ..oder hättest du dir was anderes gewünscht? Oder...
36 B.: Nnn.. nee.
37 I.: Also, deine Eindrücke?
38 B.: Ja. (lacht) Ihr warts eigentlich (uv) --
39 I.: (lachend) Also ... sonst keine Anmerkungen dazu. (B.: Nö .. beide lachen). OK. Dann
40 war - ja hatten wir's grad schon von den Rollenspielen. Ähm .. was war denn da dein
41 Eindruck von? ... Also, hat dir das Spaß gemacht, weniger Spaß gemacht -- (lacht)

- 42 B.: Ja da mein' ich, wenn's mehr Leute gewesen wär'n wär's lustiger geworden. Halt so
43 mit drei Leuten ist es doch irgendwie --
- 44 I.: Weil immer die Gleichen drankommen (B.: ja), oder -- ?
- 45 B.: (murmelt) Ja, erstens das und --
- 46 I.: Also (lacht) man hat nichts zum Zugucken, oder wo .. der --
- 47 B.: (unterbricht) Ja das ist halt so, weil .. jeder reagiert ja anders .. denk' jetzt auch an das
48 Spiel. Und mit mehr Leuten könnt' man mehr erleben.
- 49 I.: Mmh. Ja. OK. ... Aber generell fandest du die .. gut oder schlecht? Also als Methode --
- 50 B.: (unterbricht) eher gut --
- 51 I.: -- also, könnte man wieder so machen, dann? Emm, und dann .. noch mal so andere
52 Methoden in dem Programm .. also .. hast du auch schon gesagt, das Lesen und
53 Schreiben und da wären dann ja auch -- vielleicht auch mehr Abwechslung mit mehr
54 Leuten. Was fällt dir da sonst noch ein, was man vielleicht noch an anderen .. Metho-
55 den.. hätte machen können?
- 56 B.: (zögert) schwierig
- 57 I.: Hm. ... Also um einfach mehr Abwechslung irgendwie noch --
- 58 B.: Hab' ich jetzt echt keine Ahnung --
- 59 I.: Ja -- ja , ist auch irgendwie .. (lacht) 'ne schwierige Sache irgendwie. Ja ... aber, ähm ..
60 du meinstest auch schon die Beispiele hätten dir ganz gut gefallen. Fandest du die ir-
61 gendwie realitätsnah, also --
- 62 B.: Teilweise ja. Würde sagen die waren ein bisschen zu hart - die waren auch noch .. rea-
63 listisch, aber nicht soo arg.
- 64 I.: Also jetzt nicht gerade aus deinen ... Lebensalltag (B.: Ja -), so also zum Beispiel --
- 65 B.: Irgendwie noch realistisch. Also das Zeug mit dem Koks und so was, das ist, war --
- 66 I.: Ja, das war dann --
- 67 B.: Irgendwie --
- 68 I.: OK. Ja. Und .. und was für Beispiele fandest du dann eher gut?
- 69 B.: Zum Beispiel Katharinas Geschichte fand' ich ganz gut.
- 70 I.: OK.Ja. Und .. irgendwelche Verbesserungsvorschläge für die Beispiele? ..
- 71 B.: .. Nicht so. Die gleichen Fragen, bloß anders formuliert.
- 72 I.: Also andere Themenbereiche (B.: ja --) noch? Aha. Fällt die da irgendwas ein, mm ...
73 zum Beispiel -?
- 74 B.: (lacht) ... keine Ahnung. (beide lachen)
- 75 I.: Ja .. müsste man mal drüber nachdenken. Ja. (B.:Ja.) Und die Geschichten - also - Ka-
76 tharinas Geschichte war ja ziemlich ausführlich - Fandest du das eher gut, dass das so
77 ausführlich war, oder können die auch ruhig kürzer sein, wie in den anderen Beispie-
78 len? Was, was gefällt dir da besser?
- 79 B.: Katharinas Geschichten fand ich eigentlich ganz gut, weil ..emm .. die legen halt - da
80 hat man halt eher gewusst was alles passiert ist. Und so bei den anderen war's bloß
81 kurz angeschnitten.
- 82 I.: Emm, was hat das für Vorteile gehabt, dass man so viel gewusst hat --
- 83 B.: Ja, man konnt' sich besser reinversetzen.
- 84 I.: Mh. OK. Gut. ... Sonst irgendwas, was irgendwie besonders interessant war ... so ins-
85 gesamt .. so über die zwölf Wochen betrachtet? .. Oder auch irgendwas was besonders
86 (lacht) uninteressant war?
- 87 B.: Mir fällt das nicht mehr ein, das war im Ordner gestanden, das war irgendein Thema.
88 Keine Ahnung.
- 89 I.: Gab's besonders viel zum .. Schreiben.
- 90 B.: Keine Ahnung.
- 91 I.: Und das war gut oder schlecht?
- 92 B.: Das fand ich schlecht, weil ich ungern schreibe.

- 93 I.: (fällt in's Wort) Aha, OK. Schreiben findest du nicht so gut, OK. Ja. Also das wäre
94 dann auch .. noch so'n methodisches Ding, dass du meinst, weniger Schreiben.
- 95 B.: (zustimmend) Mmh.
- 96 I.: Aha. Gut. Dabei haben wir ja eigentlich doch (B.: ..wenig geschrieben) wenig ge-
97 geschrieben im Vergleich dazu wie's hier eigentlich sein .. ja .. sollte. OK. Dann kom-
98 men wir mal so ins gesamt da drauf .. was das Programm denn nun so .. für den Alltag
99 eher bringt. Meinst du, du kannst da irgendwelche Veränderungen feststellen durch
100 das Programm? Also, zum Beispiel in deinem Verhalten?
- 101 B.: Teilweise ja. Man könnt' mehr reden. Aber wenn halt doch schon jemand mit Schlä-
102 gen dann dir droht und auf dich zukommt, ist das eher schlecht, weil man nicht sagen
103 kann „Du paß mal auf, so geht's vei nicht“. (lacht)
- 104 I.: Stopp? (beide lachen) Genau.
- 105 B.: Ja.
- 106 I.: Aber, dir ist das schon jetzt irgendwie passiert seit .. also, diesen zwölf Wochen, das
107 irgendwelche Situationen da mal so --
- 108 B.: Ja ich hab' einen Konflikt ohne Gewalt gelöst und hab' keine Probleme mehr damit.
- 109 I.: Ah, ja. Was ist da passiert?
- 110 B.: Äh, mich hat einer ange- mit 'nem Blasrohr beschossen und .. ja, äh (lacht) .. der sagt
111 halt nichts. Ich hab' halt nicht geschlagen oder so, aber .. ich hab' halt ein bisschen ge-
112 redet „Paß auf, noch einmal so 'ne Reaktion und .. du hast Ärger am Hals und (mur-
113 melt) --
- 114 I.: Ja, ... das ist ja schon mal wirklich gut. Du hättest ihn ja auch gleich irgendwie -- (B.:
115 ..eine reinhauen können) (lachen beide) ..eine reinhauen könne, ja. Ja, OK. Also
116 kannst du da schon .. irgendwelche .. ja .. irgendwelche Veränderungen bemerken.
117 Und in deinem Denken? Also hat sich da irgendwas ...
- 118 B.: Nicht wirklich.
- 119 I.: Also, du hattest diese Einstellung eigentlich auch schon vorher.
- 120 B.: Ja.
- 121 I.: Ja. Also fällt dir dann jetzt irgendwie leichter das auch umzusetzen, oder wo ist da der
122 Unterschied zu .. vorher?
- 123 B.: ... 'n bisschen. Weil ich mir halt -.. Beispiele erfahren hab', wie man's besser lösen
124 kann.
- 125 I.: Mmh. OK. .. Dann hast du's schon gerade gesagt, eben im Beispiel, dass Du eben
126 durch .. ja .. eben soziales Verhalten oder „nicht aggressives Verhalten“ (lacht), wie
127 man es auch immer nennen mag - eben irgendwie ein Problem gelöst hast. Gibt's da
128 irgendwie noch mehr Beispiele? .. So insgesamt, oder aber dann auch mal umgekehrt.
129 Ist es dir denn schon mal passiert, dass du durch aggressives Verhalten ein Problem
130 lösen konntest? .. Oder, was .. verstehst du denn eigentlich unter .. ja, aggressivem
131 Verhalten oder Aggression? .. Oder?
- 132 B.: Sachen zerstören. Oder Leute einfach so schlagen. Da ... so was nicht gemacht .. seit
133 dem Programm. Voll Aggression.
- 134 I.: Und vorher (uv) ... Siehst du irgendwie einen Unterschied zwischen Aggression und
135 Gewalt?
- 136 B.: Aggression ist .. wenn man halt einfach aus blanker Wut irgendwas kaputt macht oder
137 so was. Also .. einmal kurz, so blitzartig. Ah, halt spontan. Und Gewalt ist ausführlich,
138 denk' ich mal --
- 139 I.: Ja also, aber .. (B.: Blanke Gewalt) du sagst irgendwas kaputt machst, also das richtet
140 sich gegen Gegenstände (B.: ja, das --) oder auch gegen Personen oder .. nur gegen
141 (B.: beides) also .. beides. Also --
- 142 B.: Wenn man etwas spontan handelt .. etwa bei Watsch'n oder so was.

- 143 I.: Also das Spontane. Ja. Und .. na ja, gibt's auch irgendwelche Fälle von aggressivem
144 Verhalten, das nicht spontan ist?
- 145 B.: (Pause) (uv) Ja, keine Ahnung. Gewalt und aggressiv ist ja fast das Gleiche. Sehr nah
146 beieinander.
- 147 I.: Ja, das ist nah beieinander. Eigentlich schon. Ja. Also ich hab' heute Morgen gerade
148 jetzt im Radio gehört, dass jetzt dieser Prozess ist von diesen vier Jugendlichen, die da
149 über zwei Monate einen Mitschüler da eben gequält haben. Ich mein, das ist ja wenig
150 spontan, wenn man das wirklich über zwei Monate macht --
- 151 B.: Das ist blanke Gewalt.
- 152 I.: Also, das ist dann Gewalt. Und keine Aggression. Aha. OK. Gut. Und hast du durch
153 irgendwie .. solches Verhalten schon mal irgendwie Probleme lösen können?
- 154 B.: (verneinend) mmm.
- 155 I.: (lacht) Also, es hat nie funktioniert.
- 156 B.: Wenn dann hat man mehr Probleme am Hals.
- 157 I.: Ah ja. OK. Also, das war dann also nicht sehr effektiv (lacht). OK. Und .. ja .. aber du
158 warst ja offensichtlich schon in solchen Situationen, wo man jetzt nicht so genau weiß
159 - „ja, wie reagier' ich“ - Hattest du da irgendwann je das Gefühl, dass du irgendwie
160 der Schwächere bist? Also, dass ..(B.: Nicht unbedingt) du irgendwie wenig Chancen
161 hast. Da ist eben --
- 162 B.: Ja, anderen gegenüber schlägere ich mich nie, weil .. irgendwie das zu blöd wär, wenn
163 du schwächer bist, oder so. .. Und ... ja (lacht)
- 164 I.: Also, wenn du das Gefühl hättest, du bist der Stärkere, dann .. würde das anders aus-
165 sehen? Oder?
- 166 B.: Nicht unbedingt. Also, ich schlag' mich allgemein ungern. Ich versuch's halt .. verbal
167 zu lösen irgendwie. Klappt auch meistens. (uv)
- 168 I.: Ja, doch. Stimmt wohl. Also, also die Situation an sich ist dir schon bekannt. Daß du
169 dich irgendwie schwächer fühlst und dann denkst ..“lieber, bevor's hier total verliert -
170 'ne andere Lösung“. (B.: Ja) Und wie .. was denkst du dir dann in dem Moment - also
171 geht es wirklich dann darum, dass du denkst „Oh, ich hab' eh' keine Chance. Also
172 friedlich lösen“, oder?
- 173 B.: Also, eigentlich am Besten weggehen. .. aus dem Weg gehen. Eine Zeit lang.
- 174 I.: Ja.
- 175 B.: Oder versuchen.
- 176 I.: OK. Eigentlich sind wir dann jetzt hier schon ziemlich durch. Obwohl wir eigentlich
177 noch wirklich jede Menge Zeit hätten. Fällt dir sonst zu irgendeinem Punkt über den
178 wir jetzt so geredet haben was ein? Also, vielleicht gerade mal so noch zum Pro-
179 gramm an sich. Was man da vielleicht noch verbessern könnte? ... Also wir haben jetzt
180 hier noch gut Zeit auch einfach ein bisschen zu überlegen. Weil wir ja auch immer
181 daran interessiert sind das wirklich irgendwie noch zu verbessern. .. Oder auch immer
182 gern jede Kritik .. was eben veränderungswürdig wäre.
- 183 B.: Ja, da gibt's doch diese krassen Beispiele. Die was .. so was unrealistisches ..--
- 184 I.: Weil man sich da nicht so reinversetzen kann, ja (B.: Ja, mh). Und wär's dir irgendwie
185 lieber, wenn es weniger Beispiele wären, die sehr ausführlich sind und die man länger
186 behandelt (B.: ja, mh), oder kürzere, die verschiedene Aspekte dann beleuchten?
- 187 B.: Ich würde eher längere bearbeiten, , weil - weil die kürzeren, da haben wir eh total ü-
188 bersprungen, das - weil's einfach immer das gleiche ist.
- 189 I.: Ja.
- 190 B.: Halt einfach immer ein richtiges Beispiel und dann ein anderes Thema. Nicht vier Bei-
191 spiele über körperliche Gewalt und dann eins über Drogen, oder so. Oder (uv) .
- 192 I.: Das ist eben genau das Problem, dass man noch mehr Themenbereiche irgendwie rein-
193 kriegen könnte. Was wäre denn da wirklich noch .. relevant? .. Also weil .. das sind ja

194 viele, eben Drogensachen drin. Viele so .. ja - zwischenmenschliche Sachen mit ent-
195 weder Eltern oder Freunden oder Freundin. Was -- Oder Schule. Ja. Was .. --
196 B.: Vandalismus oder so was.
197 I.: Ja. Also das wäre dann schon wieder was Aktuelles auch (murmelt) .. ja, klingt gut, ja.
198 Sonst ... (lacht). OK. Ja. Schau'n wir noch mal .. was haben wir noch so .. ja eigentlich
199 haben wir dann .. tatsächlich schon alles abgedeckt. Und - tja, wie war denn jetzt so
200 dien Eindruck vom Interview? War's sehr schlimm, nachdem du ja schon Befürchtun-
201 gen hattest, also?
202 B.: Nicht unbedingt.
203 I.: (lacht) Nicht unbedingt. OK. Dann .. würde ich sagen .. reicht das auch erst mal. Was
204 heißt erst mal - (lacht) wir sind ja dann am Schluß. Und .. ich bedanke mich.

| | |
|-----------------------------------|--------------------------|
| Code-Name: | Interview 2 |
| Datum (der Transkription): | 07.06.04 |
| Transkription: | Katrin Ihlenfeldt |
| Interviewer: | Felix Heßmann |

- 1 I.: Wir werden direkt in den gesamten Erdkreis übertragen, ich meine das nicht ernst...
- 2 B.: Das dacht' ich mir.
- 3 I.: Ich mein' - also , wir werden das jetzt hier aufnehmen. Danach irgendwann mal transkribieren und dann analysieren, so daß erst einmal wenn du ein großer Star bist irgendwie auf dich zurückverfolgt wird. (B.: aha -) Aber auch da ist das äußerst unwahrscheinlich.
- 6
- 7 B.: Auf diesem Band steht bestimmt mein Name -
- 8 I.: Noch nicht. .. Ähm - jetzt zu den Fragen: Was hattest du für einen Eindruck von dem
- 9 Programm?
- 10 B.: Tja, war ganz nett.
- 11 I.: Was heißt „ganz nett“?
- 12 B.: Ja,.. war lustig. Und hilfreich.
- 13 I.: Hm, ganz hilfreich.
- 14 B.: Na ja, jetzt kann ich meine Probleme besser lösen. Glaub' ich.
- 15 I.: (zustimmend) Mmh. Und an was für Probleme denkst du dabei?
- 16 B.: .. Keine Ahnung. .. Ziemlich viele.
- 17 I.: Ein Beispiel?
- 18 B.: Hm, ja, Streß mit der Freundin.
- 19 I.: Hm, was machst du da jetzt zum Beispiel?
- 20 B.: Was? .. Weiß ich nicht.
- 21 I.: Aber, du hast den Eindruck (B.: uv). Aber du hast den Eindruck, dass, wenn du .. - ah,
- 22 oder hast du den Eindruck, dass, wenn du Streß hast mit der Freundin, dann würd' sich
- 23 etwas verändern?
- 24 B.: Ja. .. Mmm (denkt nach) -
- 25 I.: Wie empfandest du das Miteinander der Gruppe?
- 26 B.: Ja - war ganz nett. Die Gruppe kannt' ich ja auch.
- 27 I.: Mmh. (B.: Super) Das heißt, das war ungefähr so, wie du es dir von vorneherein vorgestellt hattest.
- 28
- 29 B.: Ja.
- 30 I.: Hat sich da etwas verändert, oder gab's da irgendeine Überraschung?
- 31 B.: Nee.
- 32 I.: Keine Überraschung?
- 33 B.: Ja.
- 34 I.: Ähm, hattest du den Eindruck, dass die anderen beiden auf dich da gut eingingen?
- 35 Wenn du etwas gesagt hast dass sie dir auch zugehört haben?
- 36 B.: Ja. Tja. Schon.
- 37 I.: Hmm - und wie hast du die Anleitung durch uns Gruppenleiter empfunden?
- 38 B.: Ja, also verständlich war's.
- 39 I.: Mmh. Aber gab's auch etwas, wo du dir gedacht hast „aber hallo!“?
- 40 B.: .. Naja. Manche Geschichten waren ziemlich pervers.
- 41 I.: Was heißt pervers?
- 42 B.: Naja anders halt.
- 43 I.: Wie „anders“?
- 44 B.: Naja - komisch.
- 45 I.: Was war an ihnen komisch?
- 46 B.: Ja, dass Männer Frauen schlagen. So was. Das ist pervers.

- 47 I.: Findest du die Geschichte pervers, oder das Ereignis der Geschichte?
48 B.: Das Ereignis.
49 I.: Mmh. Aber meinst du, dass man solche perversen Geschichten, wie du sagst - dass
50 man die weiter in diesem Programm drin lassen sollte, oder dass man da einen ande-
51 ren Fall --
52 B.: (unterbricht) Naja - ich tät den Fall schon drin lassen, aber - vielleicht --
53 I.: Sind dir solche Geschichten unangenehm? .. Also „pervers“ --
54 B.: Ich hab' mit sowas wenig Erfahrung (lacht).
55 I.: Was denkst du dir dabei, wenn du solche Geschichten hörst?
56 B.: ... Was muß das für einer sein?
57 I.: Mmh (zustimmend). ... Ist das wirklich so abwegig, einmal ein - in so eine Geschichte
58 selber hineinzugeraten?
59 B.: Ja. Schon. (längere Pause)
60 I.: Ähm - was war dein Eindruck von den Rollenspielen, die wir hier gemacht haben?
61 B.: Die waren eigentlich mehr lustig. ...
62 I.: Was fandest du daran lustig?
63 B.: Die Darstellung (lacht). ...
64 I.: Hattest du mit den Rollenspielen selber Schwierigkeiten in die Rollen da hinein zu fin-
65 den?
66 B.: Ja.
67 I.: Denkst du da an einen bestimmten - an ein bestimmtes Beispiel?
68 B.: Opfer.
69 I.: Mmh. Warum glaubst du, daß dir diese Opferrolle - dass die dir so seltsam erscheint?
70 B.: Weil ich nicht ziemlich oft Opfer war. (I.: Mmh). Eigentlich sogar fast noch nie.
71 I.: Mmh. ... Also würdest du sagen, dass du eher ein Täter bist.
72 B.: .. Mitmischer.
73 I.: Was heißt „Mitmischer“?
74 B.: Naja, .. (lacht) ... Daß man halt mitmacht.
75 I.: Das heißt, du würdest dich in - also, würdest du dich als jemanden sehen, der so aus
76 der „zweiten Reihe“ macht. Etwas macht. Also, der abwartet, dass jemand etwas macht
77 und sich dann überlegt, ob das gut oder schlecht ist und wenn das irgendwie gut findet
78 da mitmacht. .. Meinst du das?
79 B.: Mehr oder weniger.
80 I.: Wie meinst du--
81 B.: (unterbricht) Kommt drauf an, ob's darum geht jemandem zu helfen (I.: Mmh) oder -
82 eigentlich - na ja ... --
83 I.: Fällt dir ein - irgendein Beispiel dazu ein?
84 B.: (schweigt, längere Pause)
85 I.: Gar kein Beispiel?
86 B.: Nee.
87 I.: Irgendeine Situation, in der du mal mitgemischt hast? Aber nicht als Täter aufgetreten
88 bist?
89 B.: .. Naja .. wo'n Kumpel von mir fast geprügelt wurde.
90 I.: Mmh. Was war da?
91 B.: Naja. Da war halt wieder Plärrer und da haben sich halt ein paar aufgeführt-
92 I.: Mmh. .. Und was ist dann passiert?
93 B.: Naja, dann hat sich jemand gegen meinen Kumpel aufgeführt und dann hab' ich ihm
94 halt geholfen.
95 I.: Mmh. ... Als Erster oder haben ihm noch andere geholfen? Das heißt würdest du selbst
96 tätig vor anderen, oder haben andere da .. zuerst deinem Kumpel geholfen?
97 B.: Nicht wirklich. .. Also, wir waren ja nur zu zwot da.

- 98 I.: Ah ja. .. Da heißt andere sind nicht - heißt das, dass das andere nicht gekümmert hat
99 und --?
- 100 B.: Ja, also .. wären mehr da gewesen, dann hätten natürlich andere auch mit mitgeholfen.
101 (I.: Mmh) Aber - na ja -- passiert ist ja nichts.
- 102 I.: Aber - hast du den Eindruck, dass .. dass diese Rollenspiele .. dass die dir irgendwie
103 etwas .. gebracht haben, außer der Erkenntnis, dass du kein Opfer wirst?
- 104 B.: Nee. ... Eigentlich nicht.
- 105 I.: Das heißt, du fandest die - fandest du sie eigentlich eher einfach .. witzig?
- 106 B.: Ja.
- 107 I.: ... Aber, dass du nicht der Opfertyp bist, hast du das schon davor gewusst, oder hast du
108 das durch die --
- 109 B.: (unterbricht) das habe ich eigentlich schon davor auch mehr oder weniger gewusst.
- 110 I.: Mmh. ... Und .. Im restlichen Teil vom Programm - hast du da den Eindruck, dass die
111 Methoden mit denen vorgegangen wurde, dass die - dass die irgendwie sinnvoll sind?
- 112 B.: Naja - schon. Aber diese Fragen, die man nicht wirklich beantworten kann könnte man
113 weglassen.
- 114 I.: Das - sind das nicht relativ viele Fragen, die man in diesem Programm recht - relativ
115 schwer beantworten kann?
- 116 B.: Doch. ... Aber es gibt immer mehrere Meinungen.
- 117 I.: Mmh. ... Und wie hast du das mit dem Schreiben und dem Lesen und diese feste
118 Struktur, die das Programm ja geboten hat, empfunden?
- 119 B.: Das war gut.
- 120 I.: Was hat dir gefallen? ..
- 121 B.: Keine Ahnung. .. Also --
- 122 I.: Hat dir zum Beispiel gefallen, dass das so fest strukturiert war, daß es leicht zu überse-
123 hen war und was als nächstes kommt?
- 124 B.: Ja. ...
- 125 I.: Meinst du, dass das Programm, so wie wir es in einer kleinen Gruppe gemacht haben -
126 also, da haben wir ja nicht mehr all zuviel geschrieben - aber meinst du, wir hätten da
127 mehr schreiben sollen?
- 128 B.: (zögernd) Nö . . .
- 129 I.: Warum nicht?
- 130 B.: .. Wär' mehr Arbeit (lacht).
- 131 I.: Wir stellen fest, das Aufnahmegerät ist .. nicht mehr ganz wunderbar. Dacht' ich mir
132 auch schon. -- Also, du hast vielleicht die, Chance, dass deine Daten so schlecht sind
133 (B.: das ist gut!) dass du absolut anonym bleibst. So hundert prozentig, dass wir nicht
134 einmal deine Stimme verstehen. Aber auch nicht meine.
- 135 B.: Das wär' echt perfekt.
- 136 I.: Ist meine Stimme so grauslich (lacht)?
- 137 B.: Nein, aber -- Dann müßt' ich das Ganze noch mal machen, oder?
- 138 I.: Hmm - Ich weiß noch nicht, ob wir soviel .. soviel Grausamkeit besitzen. .. Mmm...
139 Bei den Beispielen, die in dem Programm genannt werden, darüber haben wir schon
140 vorher gesprochen. Aber - hattest du so den Eindruck, dass man manches verbessern
141 könnte? Außer dass wir - dass man nicht solche - außer dass dich persönlich es gestört
142 hat, dass da drin Männer Frauen schlagen und so etwas ähnliches?
- 143 B.: Nicht wirklich. ...
- 144 I.: Hattest du den Eindruck, dass diese Beispiele .. irgendwie noch etwas mit deiner Le-
145 benswelt zu tun haben?
- 146 B.: Nee (lacht).
- 147 I.: Was war daran so anders, als es deine Erfahrungen sind?
- 148 B.: Ja, es war viel drinnen.

- 149 I.: Gibt's da jetzt auch noch was anderes außer diesem Beispiel, dass der Mann die Frau
150 verprügelt?
- 151 B.: .. Was war da noch? ...
- 152 I.: Wir hatten das mit dem zu spät kommen, Freund - äh Freundin versetzen wegen Bier-
153 trinken und - so etwas.
- 154 B.: (unterbricht) Ach, genau. Das ist genauso pervers. ...
- 155 I.: Was ist daran pervers? Da .. ? -
- 156 B.: Ihr nicht mal Bescheid geben .. und sich dann aufführen . Naja, und .. gleich ihr eine
157 reinwürgen.
- 158 I.: Aber glaubst du, dass das im wirklichen Leben - dass das passieren kann, oder glaubst
159 du, dass das sehr unwahrscheinlich ist, das so etwas passiert?
- 160 B.: Mir passiert so was nicht (lacht). ... Aber wenn ich weiß, was ich vorhab', dann tu' ich
161 das auch.
- 162 I.: Mmh ... Fallen dir andere Beispiele ein?
- 163 B.: Nee. ...
- 164 I.: Irgendwelche Verbesserungsvorschläge zu den Beispielen selbst?
- 165 B.: ... Zu wenig - zu un kreativ. ...
- 166 I.: Wirklich?
- 167 B.: Ja.
- 168 I.: Es ist so, dass man erst mit dem Alter un kreativ wird. Je älter man wird, desto weniger
169 kreativ wird man .. so bis 25 und danach (B.: bis 15, lacht) -- Hmm - du hast noch 10
170 Jahre, du hast deine 10 kreativsten Jahre vor dir! - Glaub's mir! Ich studiere - (B.:
171 lacht). Nein, wirklich. Als Kind ist man un glaublich kreativ, aber man hat nicht den
172 Verstand, etwas davon umzusetzen. Und so in einem Alter zwischen Jugend und Er-
173 wachsen von dem klassischen Erwachsenendasein, da hat man beides. Da hat man so-
174 wohl die Fähigkeiten dazu, etwas neu zu schaffen, als auch genug Hirn um zu überprü-
175 fen, was geht und was geht nicht.
- 176 B.: Naja, kreativ bin ich -- (lacht)
- 177 I.: Wir werden sehen, das zeigt - erst die Jahre - wenn du mal alt bist --. Was fandest du
178 besonders interessant an dem Programm?
- 179 B.: Naja, wie ihr vorgeht.
- 180 I.: Was war daran interessant? Ich bin begierig nach Beispielen.
- 181 B.: Es war einfach - der Spaß auch dabei (lacht).
- 182 I.: Was war der Spaß dabei?
- 183 B.: ... (lacht) Die Gruppe.
- 184 I.: Mmh. ... Meinst du, dass das in einer anderen Gruppe nicht so interessant geworden
185 wär'?
- 186 B.: Naja, vielleicht wenn sie größer wär'.
- 187 I.: Mmh. (Klappern) ... Ich bin ja mal gespannt (Klappern). -- Ich bin wirklich ge-
188 spannt auf die Aufnahme. ... Hast du den Eindruck, dass durch das Programm etwas in
189 deinem Verhalten allgemein geändert hat?
- 190 B.: Nee.
- 191 I.: Und in deiner Denkweise?
- 192 B.: Glaub' ich nicht.
- 193 I.: Mmh. (Räuspern) Noch einmal allgemein gefragt: Gibt es Ziele die du bisher durch
194 konkret aggressives Verhalten erreichen konntest? So wenn du die letzten ein, zwei
195 Jahre oder so zurückdenkst?
- 196 B.: Oh ja!
- 197 I.: Was zum Beispiel?
- 198 B.: Mein CD - mein kaputtes CD-Rom-Laufwerk aufkriegen.
- 199 I.: Wie hast du das gemacht?

- 200 B.: Äh, na ja, bisschen mit dem Hammer draufgeklopft (lacht). .. Aber es war offen.
201 I.: Mmh. Andere Beispiele? Was fällt dir noch ein?
202 B.: Autoschieben.
203 I.: Wie - Autoschieben?
204 B.: Ja - 'n Auto zu schieben.
205 I.: Durch Aggressivität?
206 B.: Ja, des Auto hat mich aufgeregt. Weil's net weitergeh'n wollt'. (I.: Mmh) - Dann .. bin
207 ich halt aggressiv geworden. Dann ging's auf einmal. Vielleicht liegt's auch daran,
208 dass ein Kumpel dazugekommen ist (lacht).
209 I.: Was stellst du dir unter Aggression so vor? Also, wenn ich hier nach aggressivem Ver-
210 halten frage - was fällt dir zu Aggression ein?
211 B.: Wenn man halt sauer wird - wenn man einfach - keine Ahnung - .. wenn man sauer
212 wird.
213 I.: Mmh. ... (Klappern) Also - (B.: Also -) ... Also wenn man alles umhauen könnte, aber
214 es nicht gleich macht, oder wenn man alles umhauen könnte und dann irgendetwas in
215 die Richtung macht?
216 B.: Wenn man .. es dann nicht gleich macht.
217 I.: Mmh. (Klappern) ... Glaubst du das es einen Unterschied zwischen Aggression und
218 zwischen der Gewalt gibt?
219 B.: Ja.
220 I.: Gibt es Situationen, in denen du aggressiv warst, aber nicht gewalttätig wurdest?
221 B.: Ja.
222 I.: Zum Beispiel?
223 B.: Äh ... da kommt man wieder auf meinen Kumpel zurück. Weil der Hilfe gebraucht hat.
224 Da war ich verdammt aggressiv. (I.: Mmh) Weil schon wieder jemand Streß hat. (I.:
225 Mmh),(Klappern) Aber - ich hab nichts gemacht.
226 I.: Auf dem Plärrer?
227 B.: Ja.
228 I.: Ich dachte, du wärst dazwischen gegangen?
229 B.: Ja.
230 I.: Also hast du doch was gemacht.
231 B.: (fällt ins Wort) Ja. Mit Worten.
232 I.: Ahh.
233 B.: Es ist ja nichts passiert.
234 I.: Mmh. ... (Klappern) ... du hast mir vorhin erzählt, dass du bisher eigentlich noch nie
235 Opfer wurdest. Aber kennst du das Gefühl, dass du dich im Alltag manchmal schwä-
236 cher fühlst als andere - also, dass du einen Rückzieher machen musst, weil jemand an-
237 deres dir irgendwie überlegen ist?
238 B.: .. Weniger. (Klappern)
239 I.: Weil, zum Beispiel der Lehrer behauptet er sitzt am längeren Hebel, oder die Mutter
240 mit - also das ist nur ein Beispiel - Taschengeld-Kürzungen droht, oder - oder dir ir-
241 gendetwas verbietet, das du gern tun würdest?
242 B.: Muß' ich mit leben.
243 I.: Aber das erlebst du dann nicht als Schwäche? .. Oder - als was erlebst du das dann?
244 Wenn dir jemand einfach etwas so verbietet, obwohl es keinen - für dich keinen ein-
245 sehbaren Grund dazu gibt?
246 B.: Keine Ahnung.
247 I.: Was empfindest du dabei?
248 B.: Mein Gott - kann ich halt nicht. (lacht, Klappern)
249 I.: (Pause) Fällt dir irgendein Beispiel dazu ein, wo dir etwas verboten wurde, was aber
250 aus deiner Sicht vollkommen richtig gewesen wäre?

- 251 B.: .. (Klappern) .. Naja, gestern. Nach der Probe. Auf's Klo gehen. .. Aber .. na ja. Da
252 durft' ich dann doch.
- 253 I.: Mmh. .. Jetzt sind wir dann eigentlich auch schon ziemlich am Ende von dem Inter-
254 view. .. Ähm - was war dein Eindruck davon?
- 255 B.: Von dem Interview?
- 256 I.: Ja. Von diesem Interview.
- 257 B.: Naja. Das Ding spinnt ein bisschen.
- 258 I.: Das Gerät, ja.
- 259 B.: Ja.
- 260 I.: Das ist (uv) (Klappern).
- 261 B.: Und sie sind gewalttätig geworden.
- 262 I.: Ich bin gewalttätig geworden?
- 263 B.: Ja. Sie haben das Aufnahmegerät geschlagen.
- 264 I.: Ich habe es angeschubst, dass es weiterläuft. Ich habe sanft daraufgeklopft, nachdem
265 ich festgestellt habe, dass Klopfen hilft.
- 266 B.: Ahh!
- 267 I.: Mmh.
- 268 B.: OK. (lacht)
- 269 I.: Hat das Interview deinen Erwartungen entsprochen?
- 270 B.: Nö.
- 271 I.: Nicht? Was hast du gemeint, dass wir dich hier so alles fragen werden?
- 272 B.: .. Keine Ahnung. (lacht) Ich hab' keine Ahnung.
- 273 I.: Ich meine - was hast du dir vorgestellt? Daß wir dich nach deiner Kindheit fragen wür-
274 den, oder --
- 275 B.: Ja. Irgendwie so was. (lacht)
- 276 I.: Echt? .. Nein, das war nicht Ziel von dem Programm, dass wir, so wie in amerikani-
277 schen Filmen man das manchmal sieht, dass auf einmal die Leute anfangen zu weinen
278 und sagen „Ja, meine Mutter hat mich nicht gestreichelt...“
- 279 B.: (lacht)
- 280 I.: Ja. OK. Dann schalt' ich dieses Gerät ab.

| | |
|---|--------------------------|
| Code-Name: | Interview 3 |
| Datum (der Transkription): | 02.06.04 |
| Transkription: | Katrin Ihlenfeldt |
| Interviewer: | Felix Heßmann |
| <i>(Befragter spricht insgesamt sehr leise und zögernd, oftmals unverständlich)</i> | |

- 1 I.: Also ich schalte hier das Gerät an. .. Und es läuft auch ganz hervorragend... Das heißt,
2 dass die Batterie wirklich auf „go“ ist. .. Wie war denn dein Eindruck vom Programm?
3 B.: (zögernd, leise) Jaaa ---
4 I.: Ja ist gut.
5 B.: Was für'n Eindruck?
6 I.: So ganz allgemein. Wenn, wenn dich jemand fragen würde ... irgendjemand hier an der
7 Schule oder draußen auf der Straße „Du warst in dem Programm - was hältst du da-
8 von?“
9 B.: Interessant aber ziemlich amerikanisch.
10 I.: Was empfindest du daran als amerikanisch?
11 B.: 'n paar Fragen, die im deutschen von der Formulierung her unverständlich sind (uv ...
12 stöhnt, murmelt)
13 I.: Fällt dir dazu ein Beispiel ein?
14 B.: Ja die [Situationsbeispiel in dem jemand körperlich bedroht wird] (uv, längere Erklä-
15 rung, sehr leise) schon eher unwahrscheinlich.
16 I.: Hm. .. Sonst noch was? ...
17 B.: Nö. ...
18 I.: Kein so allgemeiner Eindruck, außer daß das amerikanisch ist?
19 B.: (Pause) .. Auf die Wirkung oder was?
20 I.: So ganz allgemein.
21 B.: Ja das war halt recht .. ja interessant also. Weil halt - keine Ahnung - hab' ich halt noch
22 nicht gemacht. Schon interessant.
23 I.: Mmh (zustimmend). .. Interessant im Sinne von lehrreich, oder interessant im Sinne
24 von „da kommen zwei von der Uni und mal gucken, was die so, so --
25 B.: Also interessant, also lehrreich - weiß ich nicht - keine Ahnung. Hab ich nicht so nicht
26 bemerkt, da bin ich gespannt. Interessant im Sinne von aussagekräftig... (Pause) - Nö -
27 ja - nö - doch --
28 I.: Oder im Sinne von - wie die Gruppe so .. sich so entwickelt.
29 B.: Ja nee, ich fand's halt nur interessant, dass angeblich die komplette Gruppe ähnliche
30 Charaktere oder Eigenschaften haben sollte.
31 I.: Nein.(B.: Nicht?) Werte. Keine Charaktereigenschaften. (B.: Charakterwerte) Kein
32 Charakter.
33 B.: Dann eben die gleichen Laborwerte haben sollte.
34 I.: Die Vergleichswerte, Testwerte. .. Das finde ich auch ehrlich gesagt ziemlich interes-
35 sant. .. Wie hast du denn das Miteinander in der Gruppe empfunden?
36 B.: (Pause - spricht sehr leise und unverständlich -) ... nicht so dass ich es nicht ausgehal-
37 ten hätte, oder so.
38 I.: Aber es hat deinen Erwartungen entsprochen?
39 B.: Ja, also die dass die Jungarbeiterschüler nicht mitgemacht haben - es war gut dass sie
40 uns vielleicht doch (Schulgong ertönt, uv) motivieren sollen.
41 I.: Denkst du, dass es dann anders geworden wäre?
42 B.: [es wäre nicht ganz so gut geworden] (zu leise, uv), eventuell.
43 I.: Hattest du den Eindruck, dass du dich sehr offen in dieser Gruppe äußern hast können?
44 B.: Doch. ... schon. ... (uv)
45 I.: Wie hast du die Anleitung durch die Gruppenleiter empfunden?

- 46 B.: .. Also .. excellent. Also hervorragend. Ich hätte mir keinen besseren Gruppenleiter
47 vorstellen können (hüstelt).
- 48 I.: Nein - ich frage hier nach der Anleitung im Allgemeinen.
- 49 B.: Ach so. --
- 50 I.: Wir streichen das „Gruppenleiter“ und nehmen auch die Anleitung so, wie sie im Pro-
51 gramm drinsteht und wie sie auch uns hier auch vorgegeben war.
- 52 B.: Nee nee, doch also, war in Ordnung. Das war nur, weil ich - (uv)
- 53 I.: Hm. ... Was, was hältst du von den verwendeten Methoden? Also, von dem Schreiben
54 und Lesen und dieser Mischung?
- 55 B.: Ja, also, die Elektroschocks fand ich schlecht.
- 56 I.: Elektroschock?
- 57 B.: Die haben wehgetan. Aber ..(lacht) ..ne, also, ja ich fand des Nachspielen lustig, aber
58 ob's was gebracht hat, weiß ich nicht. (Pause) .. und ... doch, mit dem erst Situationen
59 halt gelesen und am Schluß da zu beantworten, was die anderen - ja, doch --
- 60 I.: Fandest du dieses Schriftliche, die Beantworten der, dieser Situationsfragen - fandest
61 du das .. hast du das als einfacher empfunden, als diese Situationen im Rollenspiel
62 nachzuspielen?
- 63 B.: Einfacherer , oder?
- 64 I.: Einfacherer -
- 65 B.: Ähh --
- 66 I.: Und, oder - hat das dir mehr zugesagt, als die Rollenspiele?
- 67 B.: Das kam drauf an, welche Rolle ich war. Wenn ich jetzt in der Rolle irgendeine Rolle
68 halt so (gähnt) .. mich überhaupt nicht reindenken konnte, dann war das halt .. dumm.
69 Aber, wenn ich eine Rolle hatte, wo ich gut nachspielen konnte, war schon was.
- 70 I.: Fällt dir dazu ein Beispiel ein?
- 71 B.: Ach Gott - .. die Rolle der ich glaub das war 'ne Mutter, die geht in die Küche -
72 nee, das Kind hat die Küche von der Mutter geputzt .. oder irgend so was. Da konnt'
73 ich mich in einer Rolle nicht so drein versetzen. Die andere sehr gut. Doch, in das
74 Kind konnt' ich mich recht gut rein, aber in die Mutter -- nee, also situationenmäßig
75 hab' ich halt wenig mit zu tun. Mütter oder so was, kann ich ganz schlecht, also. Und
76 das Fragen beantworten selber und die Zeit wo's halt dauert ... halt doch recht viel
77 schreiben müssen. Obwohl, ja --
- 78 I.: Naja. ... Mmm .. Fällt dir, nachdem du ja auch in der Jugendarbeit tätig bist, fallen dir
79 noch irgendwelche Methoden ein, oder etwas, was wir in diesem Programm vielleicht
80 sinnvoller Weise - deiner Meinung nach - einarbeiten könnten?
- 81 B.: Nee, dazu fällt mir wirklich gar nichts -- nee, ähm (Pause) ich weiß nicht, weil ich hab
82 mehr Erfahrung mit so Konfirmanden oder so.
- 83 I.: Mmh. (Pause) Die Beispiele, da hast du vorher schon angedeutet, dass - dass du eini-
84 ges etwas amerikanisch fandest, aber .. wie realitätsnah hast du sie so im Großen und
85 Ganzen empfunden?
- 86 B.: Also im ganz Großen und ganz Ganzen ..äh .. doch schon, praxisbezogen.
- 87 I.: Aber so im Detail? Fällt dir dazu noch ein, wo du sagen würdest, da müsste man viel-
88 leicht noch nachbessern?
- 89 B.: (lange Pause) --
- 90 I.: Hast du noch irgendwelche Verbesserungsvorschläge im Hinblick auf - auf die Bei-
91 spiele?
- 92 B.: Beispiele. (Pause) (zögert) Äh, nö, ich hab' eigentlich, meine - passt gut. Man könnte
93 sagen, ein bisschen mehr Beispiele wo sich die Jugendlichen mehr reinfinden und mit
94 identifizieren können. Und - also .. vielleicht nicht so extreme Sachen, wie mit dem
95 Knast, also da war auch was dabei. (I.: Mmh (zustimmend)). Aber, ich denk so im
96 Großen und Ganzen ...

- 97 I.: Das mit dem Hereinfinden find' ich ziemlich interessant, weil eigentlich sollten die
98 Beispiele schon so sein, dass man sich da hineinfinden kann.
- 99 B.: (unterbricht) Ja, ja gut. Aber ich, ich kann ja jetzt nicht sagen wie ich jetzt wär' auf
100 meine Tochter, wenn die die Küche verwüstet, weil .. dazu hab' ich halt einfach noch
101 keine Tochter. Und genauso so Sachen, wie im Gefängnis war ich auch noch nicht, al-
102 so kann das ich auch schlecht sagen. Doch --
- 103 I.: Mmh. Meinst du, dass wir mehr mit Rollenspielen hätten arbeiten sollen?
- 104 B.: (murmelt)
- 105 I.: Fandest du die ausreichend, oder?
- 106 B.: Ich fand' sie ausreichend. Mehr hätte nicht sein müssen, weil ... weiß nicht, ob man
107 sich dann wirklich so deswegen mehr reifindet oder nicht. Allerdings ohne würde ich
108 auch nicht machen, weil - das ist irgendwie erstens locker (I.: mmh (zustimmend)) ..
109 also (räuspert sich) ist doch denk ich recht zur - doch, also, ich mein' - wenn man's
110 kann, dann kann man sich damit rein- reinversetzen, aber, wenn man's nicht kann,
111 dann Rollenspiele, noch mehr Rollenspiele - das macht keinen Spaß. ... Also - hat ge-
112 paßt.
- 113 I.: Hast du durch die Rollenspiele irgendetwas für dich gewinnen können, daraus?
- 114 B.: Nee. Äh, .. erstaunlich, aber --
- 115 I.: - eher Spaß gehabt halt, glaube ich dazu.
- 116 B.: (sehr leise) Nicht gewinnen können. (lange Pause) Ja gut, man kann sich ein bisschen
117 da in die Situation reinversetzen, aber auch schlecht - je nach dem, wie gut der andere
118 das spielt (I.: mmh (zustimmend)) Wenns halt sch*** gespielt wird, oder so gaudimä-
119 ßig wenn man sagt, kann man sich da schlecht reinversetzen da gings dann auch schon.
120 Aber ein bisschen reinversetzen...(sehr leise) -- .
- 121 I.: Heißt das, du denkst, dass bei diesen Rollenspielen neben der Gaudi - also, glaubst du,
122 dass die Rollenspiele ernst genug waren?
- 123 B.: Nö.
- 124 I.: Nicht?
- 125 B.: ... Also, also, also selber die Rollenspiele eigentlich schon, aber .. von der schauspiele-
126 rischen, technischen Leistung so .. könnte man sagen --
- 127 I.: Du darfst dich hier frei äußern, das wird nicht den anderen beiden vorgespielt.
- 128 B.: Nee, das sowieso. Ähh ... nee ... na ja, ich war ja auch nicht der ernsteste. Nee, ich
129 meine aber, ich mein' da ist halt doch ein wenig Gaudi dabei und da macht man auch
130 ein bisschen mehr Gaudi, also nicht so ganz - (I.: mmh (zustimmend)).. Viel Spaß bei
131 aufschreiben... (lacht).
- 132 I.: Soweit man mir gesagt hat, muß das nicht ich machen. Aber darüber sollte ich mich
133 jetzt nicht äußern, sonst ist diejenige, die das transkribieren muß womöglich ...- das ist
134 wirklich harte Arbeit. Ich sehe das sehr ernst.
- 135 B.: (kichert leise) Seltsam -
- 136 I.: Ja, das ist wirklich harte Arbeit. Ich musste das noch nie machen, aber ich kenne Leu-
137 te, die das machen müssen. .. Aber das ist dann eine andere Sache. (B.: kichert) ..(
138 räuspert sich) .. Hat sich durch das Programm irgendetwas in deinem Verhalten geän-
139 dert? ..
- 140 B.: (sehr leise) Direkt - die Reife, erwachsener ... (lachend) OK, OK, OK .. Äh, äh, äh, hm
141 (Pause) weiß ich nicht. Kann ich nicht sagen. Weiß nicht, vielleicht, mh. Muß man halt
142 wie gesagt anhören. (redet sehr leise, uv).
- 143 I.: Mmh. Und im Denken? In deiner Einstellung zu bestimmten Dingen? .. Konntest du da
144 irgendetwas beobachten wo dir - wo du dir gedacht hast „hoi, das kam ja im Programm
145 mal vor“?
- 146 B.: Nee, also ich bin auch noch nicht in so eine Situation reingekommen.
- 147 I.: Lebst du in einer Welt, wo man so selten Aggressionen einsetzt?

- 148 B.: (sehr leise)Nein, aber ich .. bin eher ein gelösterer, ein ruhiger Mensch. Und ich --
149 komm da eigentlich selten mit in Konflikt. Weder in der Klasse oder - doch, da krieg
150 ich selten Stress mit den anderen. ... Und außerdem wollt' ich noch sagen, dass ihr ü-
151 berhaupt (uv) . Nee, aber, ich komm' da eigentlich selten mit in Konflikt dabei. Kann
152 man schon sagen. (Pause)
- 153 I.: Was, was verstehst du eigentlich unter Aggression? .. Wenn du das jemand Wildfrem-
154 den erklären müsstest?
- 155 B.: Naja, ich (uv) . Nee, äh, äh, was versteh' ich unter Aggression? Ja, wenn ich halt so
156 sitze und jemand woanders sitzt und nervt mich, nervt mich, nervt mich - was ja selten
157 vorkommt, wie gesagt - nervt mich weiter, ich werd' immer (macht Geräusch wie fal-
158 lende Bombe) immer aggressiver (murmelt vor sich hin) - egal - ich werd' immer halt
159 gereizter, das schaukelt sich hoch und höher und dann, werd' ich halt auf den Typ los-
160 gehen. Aber Anschreien, aus dem Fenster werfen, dann? Nee.
- 161 I.: Mmh. Also, Aggression als was, das du - was für dich gleichwertig ist mit Gewalttä-
162 tigkeit.
- 163 B.: Mmh, nö. Man kann ja Aggression haben ohne gleich gewalttätig zu werden. Aufge-
164 staute Aggression wird halt ... Der Lehrer hat mich heute genervt und über die Bus
165 [schwarzfahren] (uv) dann kam so'n blöder Kontrolleur und hat mich erwischt und hat
166 mich auch genervt. Und alles zusammen dann noch mehr und - (atmet tief ein) - bin
167 ich mit dem Kopf gegen die Tür gelaufen weil die offen war, und alles zusammen - tja,
168 aufgestaute Aggression. Deshalb muss man niemand gleich totschiessen (sehr leise,
169 klappt mit irgendetwas herum).
- 170 I.: Mmh (zustimmend). ... Hast du, wenn du so an die letzten ein, zwei Jahre zurück-
171 denkst .. hast du dann den Eindruck, dass du gewisse Ziele mittels aggressiven Verhal-
172 ten, oder so, erreichen konntest?
- 173 B.: Ja die (uv, sehr leise). - Nee, äh, ..äh, (uv) als (uv) erreichen. Ja. Nur dass, wenn ich
174 zum Beispiel Leute - da gibt's so jemand in meiner Klasse - der grad ziemlich nervt
175 und und wenn man den mal anbrüllt, ist er auch superbrav oder auch mit anderen Leu-
176 ten die halt nerven und dann ein bisschen einschüchtern. Brauch ich eigentlich gar
177 nicht zuschlagen. Besonders jetzt nach dem Psychotest... (uv)
- 178 I.: Das ist nicht gegen den Psychotest nachdem wir - (wird unterbrochen)
- 179 B.: Ja, aber das war, das war ja alles davor, bevor - also jetzt würde ich natürlich danach
180 gehen. Stopp, erst nachdenken, die einzelnen Schritte durchgehen. (murmelt vor sich
181 hin, räuspert sich)
- 182 I.: Doch. (B.: Nein -) jetzt befinden wir uns in einer Prüfungssituation. Emm, .. und gibt
183 es auch, .. gibt es auch Ziele, die du durch nichtaggressives Verhalten erreicht hast und
184 wenn ja, welche?
- 185 B.: Was für Ziele?
- 186 I.: Ziele. (B.: Ziele) Du willst etwas, du wolltest etwas. .. und ...--
- 187 B.: Ja, also wie ich damals, wollt' auf 'ne Party gehen und dann ... wenn ich meine Mutter
188 gehauen hätte, wär's wahrscheinlich nicht funktioniert. Aber so wenn's halt bissl da
189 gut redest, textest sie gut zu, noch mehr und noch mehr und noch mehr und dann sagt
190 sie irgendwann ach, ist OK, du kannst gehen. (lacht leise)
- 191 I.: Wenn du etwas .. wenn du was erreichen willst - was glaubst du, wie du da, wie du da
192 allgemein vorgehst?
- 193 B.: (uv)
- 194 I.: Zum Beispiel. Also, wenn du mal nachdenkst, was du so schon angestellt hast in dei-
195 nem doch nicht so kurzen Leben, und so, was würdest du so als bilanzierend sagen?
196 Welche .. welche Taktik fährst du?
- 197 B.: Nicht aggressiv.
- 198 I.: Also, so die - mit den Leuten reden, wie du gesagt hast.

- 199 B.: Also, seit dem Test jetzt sowieso bestärkt. Aber nee, .. nee also ich denk' schon, dass
200 man mit Reden mehr erreicht als mit zu -- Gut es gibt manchmal so Situationen, weiß
201 jetzt nicht welche, aber gibt's halt welche, wo man (I.: Welche?) ..äh, wo man mit
202 Schlagen oder so was, oder mit Schreien mehr erreicht, aber .. (klappert mit irgendet-
203 was) uups .. die meisten Situationen da kann man schon mal so hergehen, wenn man
204 mit dem redet. Ja.
- 205 I.: Bist du auch mal in Situationen gekommen, wo das nicht geklappt hat, wo du den Kür-
206 zeren ziehen musstest? Trotz Reden oder auch trotz Aggression?
- 207 B.: Ja gut. Vielleicht so harmloses Zeug, wie - ich will auf 'ne Party gehen - ja, aber meine
208 Mutter sagt halt nein - aber das kommt eher recht selten, eigentlich nie, vor. Aber
209 gab's bestimmt mal. (I.:(Zustimmend) Mmh). Also, so, dass ich bei 'ner Schlägerei
210 oder so den Kürzeren (uv, murmelt) ich weiß ja nicht .. äh, den Kürzeren gezogen habe
211 ... --
- 212 I.: Zum Beispiel, .. also, es geht darum ob du schon mal so was wie das Gefühl der
213 Schwäche kennen gelernt hast. Das .. das --
- 214 B.: (unterbricht) Neiein (langgezogen) .. Ich doch nicht.
- 215 I.: Das du etwas unbedingt wolltest und auch gute Gründe dafür hattest aber jemand es dir
216 auf Grund allein seiner Autorität oder sonst etwas gnadenlos verweigern konnte.
- 217 B.: Ja. Gilt das für Lehrer, die machen das sehr gern. Weil die haben halt die Autorität da-
218 zu und da kann man dann nix machen. Und wenn die das so wollen, dann (sehr leise)
219 ist das ziemlich schwer, was dagegen zu tun.
- 220 I.: Und - wie reagierst du da drauf?
- 221 B.: Bei Lehrern oder? Allgemein? --
- 222 I.: Bei Lehrern. Bei Lehrern und allgemein.
- 223 B.: (fällt ins Wort) ja bei Lehrern ist's halt so, dass ich dann erst mal sie in Ruhe laß und
224 dann im Laufe des folgenden Tages oder Unterrichts ziemlich verarsche. Auch immer
225 dadurch, dass ich dann diese Komplikationen dabei (uv, spricht extrem leise) Und all-
226 gemein - wie würde ich da ..?--
- 227 I.: Ob du im Allgemeinen Gefühle der Unterlegenheit (B.: Ach so, ja so was kenn') oder
228 so was kennst?
- 229 B.: ... Kann ich mich nicht dran erinnern (sehr leise). ..(lange Pause, leises Murmeln) .. äh
230(lange Pause) ..(uv) --
- 231 I.: Ich mein', damit sind wir dann auch schon ... ganz langsam zum Ende gekommen. A-
232 ber natürlich auch aus Gründen der Evaluation - wie hast du das ... (B Rückfrage zu
233 „Evaluation“) eine Evaluation kann man halt dann nicht veröffentlichen. Das ist eine
234 Auswertung.
- 235 B.: (Laut und langgezogen) Aaah! (lacht)
- 236 I.: Entschuldige bitte --
- 237 B.: Ja nee, ist schon OK.
- 238 I.: Wie war dein Eindruck von diesem Interview?
- 239 B.: Also, ich muß sagen, der Moderator (I.: unterbricht, uv) ach so ... (lacht, Pause) .. ja, so
240 gesamt ... keine Ahnung. Weiß ich nicht.
- 241 I.: Was hast du erwartet?
- 242 B.: Was hab' ich erwartet? Eigentlich hab' ich so was in der Art erwartet, schon. Das halt
243 so gefragt wird. Dies ob's was gebracht hat, wie ich sonst jetzt damit umgeh', so halt
244 hab ich schon das erwartet was gekommen ist. Und mein Eindruck - .. Lustig. - Nee,
245 äh, wahnsinnig guter Moderator. ...(Räuspern)
- 246 I.: Danke für die Komplimente, aber ich brauche - ich weiß, dass ich gut bin.
- 247 B.: ... Guuute Einstellung ..
- 248 I.: OK, wir beenden das an diese Stelle --

V. KATEGORIENSYSTEM DER KLEINSTGRUPPEN-INTERVIEWS

Interview 1:

| Zeile | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|-------|---|--|--|
| 3 | Programm war ganz lustig | Programm hat Spaß gemacht | K1: Anmerkungen zum Programm: <ul style="list-style-type: none"> - Programm hat Spaß gemacht - Programm hat etwas gebracht - Feste Programmstruktur gut - Programm war zu amerikanisch (z.B. Formulierungen) - Ausführliche Geschichten gut - Beispiele zu extrem und zu unrealistisch - Beispiele stammen nicht aus Erfahrungsbereich der Jugendlichen - Mehr Themenbereiche - Weniger Schreiben - Rollenspiele als Methode gut - Rollenspiele eher lustig als hilfreich - Rollenspiel-Vorgehen gut: Erst Beispiel lesen, dann Rollenspiel, dann Fragen beantworten - Rollenspiele hilfreich, je nachdem wie gut die Identifikationsmöglichkeiten waren |
| 6-7 | Fand Abwechslung gut, die Sätze im Allgemeinen, die Fragestellungen | Programm insgesamt abwechslungsreich | |
| 17 | Zu dritt eigentlich gut, weil wir uns so gut verstehen | Kleinstgruppe gut, weil Teilnehmer sich kennen und ein gutes Verhältnis untereinander hatten | |
| 20 | Mit mehr Leuten Rollenspielen bestimmt lustiger | Rollenspiele mit mehr Leuten besser und abwechslungsreicher | |
| 24 | Mit mehr Leuten Rollenspiele besser, weil mehr Abwechslung | Rollenspiele mit mehr Leuten besser und abwechslungsreicher | |
| 24-25 | Mit mehr Leuten Lesen besser, weil sonst immer das Gleiche | Vorlesen des Programms mit mehr Leuten abwechslungsreicher | |
| 28 | Vorteil der kleinen Gruppe ist, dass man sich besser kennt | Kleinstgruppe gut, weil Teilnehmer sich besser kennen | |
| 30-31 | Hätte auch keine negativen Auswirkungen gehabt, wenn unbekannte Leute in der Gruppe gewesen wären | Unbekannte Gruppenmitglieder wären auch kein Problem | |
| 42-43 | Rollenspiele wären mit mehr Leuten lustiger geworden, weil sonst immer die Gleichen drankommen | Rollenspiele mit mehr Leuten besser und abwechslungsreicher | |
| 47-48 | Mit mehr Leuten könnte man mehr erleben, weil jeder anders reagiert | Rollenspiele mit mehr Leuten besser und abwechslungsreicher | |

| | | | |
|---------|--|---|---|
| 50 | Rollenspiele als Methode generell eher gut | Rollenspiele als Methode generell gut | <ul style="list-style-type: none"> - Anzahl Rollenspiele gut - Rollenspiele müssen ernsthaft gespielt werden, damit man sich in die Situation hineinversetzen kann <p>K2: Beurteilung der Kleinstgruppensituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rollenspiele nicht so abwechslungsreich - Vorlesen des Programms nicht so abwechslungsreich - Vorteil, dass Teilnehmer sich besser kennen - Gegenseitiges Zuhören - Unbekannte Teilnehmer kein Problem - Größere Gruppe wäre auch interessant <p>K3: Verständnis von Aggression bzw. Gewalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aggression ist spontan - Gewalt ist extremer und geplanter als Aggression - Gewalt und Aggression schwer voneinander abzugrenzen - Gewalt und Aggression nicht identisch. Man kann aggressiv sein, ohne gewalttätig zu werden |
| 62-63 | Beispiele im Programm teilweise zu hart und nicht mehr so realistisch, z.B. mit dem Koks | Beispiele im Programm zu extrem und zu unrealistisch | |
| 69 | Katharinas Geschichte ganz gut | Ausführliche Geschichten gut | |
| 71 | Nicht immer die gleichen Fragen, bloß anders formuliert | Mehr Themenbereiche | |
| 72 | Mehr Themenbereiche | Mehr Themenbereiche | |
| 79-81 | Katharinas Geschichte gut, weil man eher gewusst hat, was alles passiert ist. Nicht nur kurz angeschnitten. | Ausführliche Geschichten gut | |
| 82-83 | Weil man soviel gewusst hat, konnte man sich besser reinversetzen | Ausführliche Geschichten gut | |
| 92 | Soviel Schreiben schlecht, weil ich ungern schreibe | Weniger Schreiben | |
| 101-102 | Teilweise Veränderungen im Verhalten festgestellt: mehr reden statt schlagen; geht aber schlecht, wenn man schon mit Schlägen bedroht wird | Teilweise Verhaltensänderungen durch das Programm (mehr reden statt schlagen; geht aber schlecht, wenn man schon mit Schlägen bedroht wird) | |
| 101 | Man könnte mehr reden | Konflikte durch reden lösen | |
| 101-102 | Wenn jemand schon mit Schlägen droht, ist reden eher schlecht | Konfliktlösung durch reden nicht immer einfach | |
| 108 | Seit dem Programm Konflikt ohne Gewalt gelöst, keine Probleme mehr damit | Durch das Programm erfolgreiche Konfliktlösung ohne Gewalt | |
| 110-111 | Wurde mit Blasrohr beschossen, habe nicht geschlagen, sondern mit ihm geredet | Durch das Programm erfolgreiche Konfliktlösung ohne Gewalt | |
| 117-119 | Im Denken hat sich nicht wirklich was geändert, diese Einstellungen eigentlich auch schon vorher vorhanden | Keine Änderung in den Einstellungen (weil schon vorher gewaltfreie Einstellung!) | |

| | | | |
|---------|--|---|---|
| 121-124 | Es fällt jetzt leichter, die Einstellungen auch umzusetzen, weil jetzt Beispiele bekannt, wie man es besser lösen kann | Durch das Programm erfolgreiche Konfliktlösung ohne Gewalt | <ul style="list-style-type: none"> - Aggression = trotz Frustration und Wut nicht sofort zuschlagen - Aggression = Reaktion auf Provokation |
| 132 | Unter Aggression verstehe ich Sachen zerstören, oder Leute einfach so schlagen. | Aggression = spontanes Verhalten | |
| 136-137 | Aggression ist, wenn man aus blanker Wut irgendwas kaputt macht, also einmal kurz, blitzartig. Also spontan. Gewalt ist ausführlicher. | Aggression = spontanes Verhalten
Gewalt = ausführlicher als Aggression | |
| 139-142 | Aggression nicht nur gegen Gegenstände, auch gegen Personen. Wenn man etwas spontan handelt, Ohrfeige oder so was | Aggression = spontanes Verhalten | |
| 145-146 | Gewalt und Aggression fast das gleiche, sehr nahe beieinander | Aggression und Gewalt schwer voneinander abzugrenzen | |
| 153-156 | Ich konnte durch aggressives Verhalten noch nie ein Problem lösen, man hat dann noch mehr Probleme am Hals | Aggressives Verhalten bringt keinen Erfolg bei Problemlösungen | |
| 162-163 | Ich schlage mich nie, weil das blöd ist, wenn man der schwächere ist | Aggressives Verhalten nutzlos bei Unterlegenheit | |
| 164-167 | Auch wenn ich der Stärkere bin, schlag ich mich allgemein ungern, ich versuche es verbal zu lösen, was auch meistens klappt | Konflikte durch reden lösen | |
| 171-173 | Wenn ich keine Chance gegen den anderen habe, am besten aus dem Weg gehen | Aggressives Verhalten nutzlos bei Unterlegenheit | |
| 183 | Krasse Beispiele aus dem Programm waren zu unrealistisch | Beispiele im Programm zu extrem und unrealistisch | |
| 184-187 | Lieber weniger längere Beispiele, da kann man sich besser reinversetzen | Ausführliche Geschichten gut | <p>K 4: Veränderungen durch das Programm:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nach dem Programm Konfliktlösung durch reden - Nach dem Programm gewaltfreie Konfliktlösungen - Nach dem Programm Konfliktlösen nach dem 8-Stufen-Plan - Teilweise Veränderungen im Verhalten (z.B. mehr reden statt schlagen; geht aber schlecht, wenn man schon mit Schlägen bedroht wird) - Keine Veränderungen in Verhalten oder Einstellungen (z.B. weil schon vorher gewaltfreie Einstellung oder noch keine Konfrontation mit kritischer Situation) <p>K 5: Erfahrungen mit aggressivem Verhalten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ziele durch aggressives Verhalten erreicht - Manchmal aggressives Verhalten |

| | | | |
|----------|--|---|---|
| 187-188 | Kürzere Beispiele waren immer das gleiche | Mehr Themenbereiche | effektiver als reden
- Konfliktlösung durch reden nicht immer einfach
- Reden effektiver als aggressives Verhalten
- Aggressives Verhalten bringt keinen Erfolg bei Problemlösungen
- Aggressives Verhalten nutzlos bei Unterlegenheit
- Schwierigkeiten, sich in Opferrolle hineinzusetzen
- Kein Opfertyp
- Keine Unterlegenheitsgefühle im Alltag |
| 190 | Lieber ein richtiges Beispiel und dann ein anderes Thema | Ausführliche Geschichten gut
Mehr Themenbereiche | |
| 190, 196 | Mehr Themenbereiche, z.B. noch Vandalismus | Mehr Themenbereiche | |

Interview 2:

| Zeile | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|-------|--|--|-------------------|
| 10 | Programm war ganz nett | Programm hat Spaß gemacht | Siehe oben |
| 12 | Programm war lustig und hilfreich | Programm hat Spaß gemacht und hat etwas gebracht | |
| 14 | Kann jetzt Probleme besser lösen | Durch Programm erfolgreiche Konfliktlösung ohne Gewalt | |
| 26 | Miteinander in der Gruppe war ganz nett, man kannte sich ja auch | Kleinstgruppe gut, weil Teilnehmer sich kennen und ein gutes Verhältnis untereinander hatten | |
| 35-36 | Die anderen haben zugehört, wenn ich was gesagt habe | Gegenseitiges Zuhören | |
| 40,46 | Manche Geschichten ziemlich pervers (z.B. dass Männer Frauen schlagen) | Beispiele im Programm zu extrem und zu unrealistisch | |

| | | | |
|---------|---|---|--|
| 54 | Wenig eigene Erfahrung mit so was | Beispiele stammen nicht aus Erfahrungsbereich der Jugendlichen | |
| 61 | Rollenspiele eher lustig | Rollenspiele eher lustig | |
| 64-68 | Schwierigkeiten, sich in Opferrolle hineinzuversetzen | Schwierigkeiten, sich in Opferrolle hineinzuversetzen | |
| 70-72 | Selbst fast noch nie Opfer, eher Mitmischer | Kein Opfertyp | |
| 102-106 | Gebracht haben die Rollenspiele eigentlich nix, waren eher witzig | Rollenspiele eher lustig als hilfreich | |
| 122-124 | Feste Struktur des Programms hat mir gut gefallen | Feste Programmstruktur gut | |
| 144-146 | Beispiele haben nix mit meiner Lebenswelt zu tun gehabt | Beispiele stammen nicht aus Erfahrungsbereich der Jugendlichen | |
| 165 | Beispiele zu wenig und zu un kreativ | Mehr Themenbereiche | |
| 182-183 | Programm hat Spaß gemacht, auch wegen der Gruppe | Programm hat Spaß gemacht | |
| 186 | Wenn Gruppe größer gewesen wäre, wäre es vielleicht auch interessant gewesen | Größere Gruppe wäre auch interessant gewesen | |
| 188-192 | Programm hat nichts an meinem Verhalten oder Denken verändert | Keine Veränderung in Verhalten oder Einstellungen | |
| 193-196 | Es gibt Ziele, die ich durch aggressives Verhalten erreichen konnte | Ziele durch aggressives Verhalten erreicht | |
| 211-216 | Unter Aggression verstehe ich, wenn man schnell sauer wird, aber nicht sofort draufhaut | Aggression = schnell sauer werden, aber nicht sofort draufhauen | |
| 217-225 | Es gibt einen Unterschied zwischen Aggression und Gewalt. Man kann aggressiv sein, ohne gleich gewalttätig zu werden. | Unterschied zwischen Aggression und Gewalt. Man kann aggressiv sein, ohne gleich gewalttätig zu werden. | |
| 235-238 | Gefühl, im Alltag irgendwem unterlegen zu sein, ist mir weniger bekannt | Keine Unterlegenheitsgefühle im Alltag | |

Interview 3:

| Zeile | Paraphrase | Generalisierung | Reduktion |
|--------------|---|---|-------------------|
| 9 | Programm war interessant | Programm war interessant | Siehe oben |
| 9 | Programm ziemlich amerikanisch (z.B. Formulierungen) | Programm war zu amerikanisch (z.B. Formulierungen) | |
| 25-26 | Programm war lehrreich und aussagekräftig | Programm hat etwas gebracht | |
| 43-44 | Konnte mich offen in der Gruppe äußern | Gegenseitiges Zuhören | |
| 57 | Rollenspiele waren lustig | Rollenspiele haben Spaß gemacht | |
| 57-58 | Weiß nicht, ob Rollenspiele was gebracht haben | Rollenspiele eher lustig als hilfreich | |
| 58-59 | Es hat was gebracht, erst die Beispiele zu lesen, dann zu spielen und dann die Fragen zu beantworten | Rollenspiel-Vorgehen gut: Erst Beispiel lesen, dann Rollenspiel, dann Fragen beantworten | |
| 67-68 | Schlecht, wenn ich mich in eine Rolle nicht reindenken konnte, gut, wenn ich mich reindenken konnte | Rollenspiele hilfreich, je nachdem wie gut die Identifikationsmöglichkeiten waren | |
| 92-94 | Mehr Beispiele, in die sich die Jugendlichen besser reinfinden können wären gut | Mehr Beispiele aus Erfahrungsbereich der Jugendlichen erwünscht | |
| 94-95 | Manche Beispiele zu extrem | Beispiele im Programm zu extrem und zu unrealistisch | |
| 106-112 | Anzahl der Rollenspiele so wie es war, war gut | Anzahl der Rollenspiele gut | |
| 118-120 | Rollenspiele waren nicht immer ernsthaft gespielt, dann kann man sich schlechter in die Situationen reinversetzen | Rollenspiele müssen ernsthaft gespielt werden, damit man sich in die Situation hineinversetzen kann | |

| | | | |
|------------------|---|---|--|
| 138-150 | In meinem Denken und Verhalten hat sich eigentlich nichts verändert, war schon vorher ein gelöster, ruhiger Mensch. Auch noch nicht in so eine Situation reingekommen | Keine Veränderung in Verhalten und Einstellungen (weil schon vorher ruhiger Mensch; noch nicht in kritische Situation gekommen) | |
| 155-160 | Aggressives Verhalten ist, wenn mich jemand immer weiter nervt und ich dann auf den losgehe | Aggression = wenn man immer weiter provoziert wird und dann auf den anderen losgeht | |
| 161-163 | Es gibt einen Unterschied zwischen Aggression und Gewalt | Unterschied zwischen Gewalt und Aggression | |
| 163 | Man kann auch aggressiv sein, ohne gewalttätig zu werden | Man kann aggressiv sein, ohne gewalttätig zu werden | |
| 173-176 | In den letzten Jahren Ziele mit aggressivem Verhalten erreicht | Ziele durch aggressives Verhalten erreicht | |
| 179-180 | Jetzt würde ich nach den Schritten im Programm vorgehen: stopp, denke nach etc. | Verhaltensänderung durch das Programm: Vorgehen nach dem 8-Stufen-Plan | |
| 187-190 | Wollte auf eine Party, meine Mutter hat mich nicht gelassen. Hab sie durch Reden dazu bringen können, mich doch gehen zu lassen | Durch Programm erfolgreiche Konfliktlösung ohne Gewalt | |
| 187-190, 199-200 | Mit Reden erreicht man mehr als mit aggressivem Verhalten (z.B. wenn man Eltern gegenüber etwas durchsetzen will) | Reden effektiver als aggressives Verhalten (z.B. wenn man Eltern gegenüber etwas durchsetzen will) | |
| 201-202 | Es gibt auch Situationen, da kommt man mit aggressivem Verhalten weiter als mit Reden | Manchmal aggressives Verhalten effektiver als Reden | |
| 227-229 | An allgemeine Gefühle der Unterlegenheit kann ich mich nicht erinnern | Keine Unterlegenheitsgefühle im Alltag | |