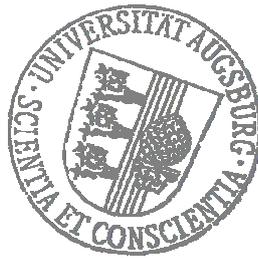


Inaugural-Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
einer Doktorin der Philosophie (Dr. Phil.) an der Universität
Augsburg Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl für Psychologie Prof. Dr. Dieter Ulich



Empirische Überprüfung eines kognitiv orientierten
Präventions- und Interventionsprogramms zum
Aufbau sozialer Kompetenz und zur Aggressions-
verminderung bei Jugendlichen in Schulen

Vorgelegt von
Diplom-Pädagogin (Univ.)
Annette S. Rosch

Augsburg, im Juli 2006

Erstgutachter: Prof. Dr. Dieter Ulich

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hildegard Macha

Tag der mündlichen Prüfung: 06.02.2007

Vorwort

Diese Arbeit möchte ich zum Anlass nehmen, mich herzlich bei all denen zu bedanken, die es mir ermöglicht haben, diese Dissertation zu verwirklichen.

Ganz besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Herrn Professor Dr. Dieter Ulich, der es mir trotz meiner zeitlichen Einschränkungen, bedingt durch meine Berufstätigkeit, ermöglicht hat, an dieser Studie mitzuwirken.

Bei der Projektleiterin Frau Dr. Silvia Kratzer und Herrn Dr. Johannes Bach bedanke ich mich recht herzlich. Beide haben uns durch ihre fundierte Interventionsausbildung und ständige Supervision sehr unterstützt.

Frau Iris Hentschel danke ich ebenfalls sehr für ihre statistischen Berechnungen und Unterstützungen. Bei Frau Franziska Bauer bedanke ich mich für ihre allgemeine Unterstützung.

Ein weiterer herzlicher Dank gilt meinen Kolleginnen und Kollegen des Interventionsteams. Das gute Teamwork, der gemeinsame Erfahrungsaustausch, die gegenseitige Unterstützung und die insgesamt von Motivation getragene Stimmung werden mir immer in sehr guter Erinnerung bleiben. Ebenfalls bedanke ich mich bei den Teilnehmern der Interventionsstudie, die zum einen bereit zur Teilnahme waren und zum anderen mir aufzeigten, dass es möglich ist, in einem auf 12 Sitzungen beschränkten Programm positive Erfolge zu erzielen und eine konstruktive Verbindung aufzubauen.

Last but not least bedanke ich mich bei meinen Eltern und all den Menschen in meinem engeren und weiteren Umfeld, die mich in diesem Vorhaben unterstützt haben.

Allen zusammen vielen herzlichen Dank.

Annette Rosch

Zusammenfassung

Bei Aggression von Schülern handelt es sich um ein weit verbreitetes brisantes Thema, das nach einer Lösung drängt. Die vorliegende Studie bildet empirisch ab, wie ein kognitiv orientiertes Präventions- und Interventionsprogramm zum Aufbau sozialer Kompetenz und zur Aggressionsverminderung bei jugendlichen Schülern beiträgt. Dazu werden Schüler aus Haupt- und Berufsschulen im Alter zwischen 14 und 20 Jahren als Probanden herangezogen. Als theoretisches Erklärungsmodell wird der Ansatz zur Verarbeitung sozialer Informationen nach Crick & Dodge (1994) herangezogen. Dieser Ansatz setzt bei der Erklärung aggressiver Verhaltensweisen bei der aggressiven Person selbst und deren defizitären Verarbeitung sozialer Informationen an. Crick & Dodge konnten belegen, dass eine Verbesserung des sozialen Informationsprozesses zur einer Verminderung aggressiver Verhaltensweisen führt. Lemerise & Arsenio (2000) ergänzten dieses Modell dann noch entscheidend um die emotionale Komponente.

Guerra & Slaby (1988) haben auf dieser Grundlage ein Kurzzeitprogramm entwickelt. Die dazugehörige Studie (1990) zeigt, dass aggressive Jugendliche über ein sehr begrenztes Verhaltensrepertoire verfügen und in sozialen Situationen vermeintliche Provokationen schnell überbewerten und Aggression häufig als adäquate Reaktion ansehen. Probanden für dieses 12-wöchige Kurzzeitprogramm waren jugendliche Strafgefangene. Sie sollten lernen, für soziale Situationen weitere relevante Informationen einzuholen, um ein soziales Problem zu definieren, unterschiedliche Reaktionen nach ihren Konsequenzen zu bewerten und die Lösung zu wählen, die zielgerichtet, gewaltfrei und legal ist. Die Ergebnisse zu dieser Studie von Guerra & Slaby zeigt eine signifikante Verbesserung bei der Verarbeitung sozialer Informationen.

Diese Studie von Guerra & Slaby wurde als Vorbild für das Programm „Standpunkte“ genommen und die empirischen Erhebungs- sowie Interventionsmethoden von Guerra & Slaby wurden an den deutschen Sprachraum angeglichen. Es gilt die Fragen zu beantworten, ob dieser Ansatz der defizitären Informationsverarbeitung als theoretisches Erklärungsmodell für dieses Programm „Standpunkte“ nutzbar ist und zu einer Verringerung aggressiver Verhaltensweisen führt.

Im Einzelnen ist die Arbeit wie folgt aufgebaut: Zu Anfang erfolgt eine Einordnung der Studie in die Forschungslandschaft (Kap.2). Dazu werden verschiedene Modelle als Erklärung reaktiver (Ärger-)Aggression und Aktualgenetische Modelle vorgestellt (Kap.2.1). Danach wird der Informationsverarbeitungsprozess nach dem Modell Crick & Dodge (Kap.2.2) vorgestellt und anderen Programmen zur Prävention und

Intervention von aggressivem Verhalten (Kap.2.3) gegenübergestellt. Danach werden die Studien von Guerra & Slaby (Kap.2.4) beschrieben und ab Kap.3 die Replikation dieser Untersuchung (Kap.3) dargestellt. Dazu wird auf die Vorgehensweise (Kap.3.1), die Gruppenleiter (Kap.3.2), die einzelnen Programmschritte (Kap.3.3) eingegangen. Bei der Methodenentwicklung (Kap.3.4) wird eingehend auf die verwendeten Tests eingegangen, aufgrund derer die Aggressionswerte der Schüler sowie deren Veränderung festgestellt wird. In Kap. 3.5 werden die Hypothesen vorgestellt, wobei sich die Haupthypothesen mit einem Prae-Posttest-Vergleich zum Thema Aggressionsverminderung, einer geschlechts- und schulspezifischen Betrachtung dieser Reduzierung, beschäftigen.

In Kap. 4 werden die Ergebnisse zu den Hypothesen im Einzelnen dargestellt und in Kap. 5 diskutiert und kritisch reflektiert.

Zusammenfassend ist das Programm „Standpunkte“ geeignet:

- die aggressiven Verhaltensweisen bei hochaggressiven Schülern zu vermindern und somit als Interventionsprogramm zum Einsatz zu kommen
- die Wahrnehmung bei aggressiven Situationen und die Einstellung zur Aggression positiv zu beeinflussen
- sowohl bei den männlichen als auch den weiblichen Teilnehmern positive Effekte zu erzielen
- besonders bei den männlichen, hochaggressiven Schülern im Vergleich zu den niedrigaggressiven Schülern zu einer Aggressionsreduzierung zu führen
- auch als Präventionsprogramm zum Einsatz zu kommen, da es auch bei den niedriger aggressiven Schülern aggressionsmindernd wirkt
- das Selbstbewusstsein und das Durchsetzungsvermögen bei den niedrigaggressiven Schülern zu stärken
- Skalen, wie aggressives Verhalten, aggressive Handlungen und Häufigkeit von Aggression positiv zu verändern
- bei den Berufsschülern bessere Effekte als bei den Hauptschülern zu erzielen
- die Selbsteinschätzung bei den Schülern zu verbessern

Inhaltsverzeichnis

1	<u>FRAGESTELLUNG UND ZIELE DER UNTERSUCHUNG</u>	11
2	<u>EINORDNUNG DER STUDIE IN DIE FORSCHUNGSLANDSCHAFT</u>	16
2.1	Modelle als Erklärung reaktiver (Ärger-) Aggression und Aktualgenetische Modelle	16
2.1.1	Definition und Arten aggressiven Verhaltens	16
2.1.2	Ärger-Aggression nach dem Modell von Berkowitz	19
2.1.3	Ärger-Aggression nach dem Modell von Kornadt	23
2.1.4	Ärger-Aggression nach Crick & Dodge	24
2.1.5	Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Modelle Berkowitz, Kornadt und Crick & Dodge	25
2.2	Informationsverarbeitungsprozesse nach dem Modell von Crick & Dodge	27
2.2.1	Enkodierung von „cues“(Schlüsselreizen)	29
2.2.2	Interpretation von „cues“ und Kausalzuweisung sowie Generierung einer Reaktion und Absichtzuschreibung	30
2.2.3	Generierung einer Reaktionsmöglichkeit	30
2.2.4	Handlungsausführung	31
2.2.5	Einfluss von Emotionen – das erweiterte Modell nach Crick & Dodge und Lemerise & Arsenio	32
2.2.6	Zusammenfassung	35
2.3	Programme zur Prävention und Intervention von aggressivem Verhalten	35
2.3.1	Gütekriterien der Evaluation	35
2.3.2	Aggressionsbezogene Interventionen in der Schule	41
2.3.3	Einige sozialwissenschaftliche Konzepte und praxisorientierte Ansätze zur Verminderung von Gewalt und Aggression an Schulen	44
2.3.3.1	Classroom Activities for Social and Affective Development nach Feshbach et al. (1983)	44
2.3.3.2	Das Mehr-Ebenen-Konzept nach Hopf	45
2.3.3.3	Interventionsprogramm zum Täter-Opfer-Problem nach Olweus	48
2.3.3.4	Schul-Studie von Guerra & Slaby	49
2.3.3.5	Methodenkritische Analyse schulischer Präventionsprogramme zur Gewaltforschung	50
2.4	Gefängnisstudien von Guerra & Slaby	53
2.4.1	Vorstudie von 1988	54
2.4.2	Evaluation des Programms von 1990:	63
3	<u>REPLIKATION DER STUDIE VON GUERRA & SLABY</u>	74
3.1	Vorgehensweise	74
3.2	Gruppenleiter	76
3.3	Programmschritte „Standpunkte“	78
3.4	Methodenentwicklung	92
3.5	Hypothesen	96

<u>4</u>	<u>ERGEBNISSE</u>	101
4.1	Demografische Daten und Beschreibung der Stichprobe	101
4.2	Aggressionswerte-Vergleich Prä/Post-Test	102
4.2.1	Interventionsgruppe vs. Kontrollgruppe	110
4.2.2	Geschlechtervergleich	124
4.3	Dilemmata	140
4.4	Geschlossene Fragen zur Fremd- und Selbsteinschätzung	166
4.5	Fremdbeurteilung	175
4.6	Offene Fragen	184
<u>5</u>	<u>DISKUSSION</u>	192
5.1	Diskussion der Ergebnisse und kritische Reflexion des Programms	192
5.2	Fazit	202
	<u>LITERATURVERZEICHNIS</u>	204

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Nach Crick & Dodge (1994), Lemerise & Arsenio (2000); Übersetzung durch Autorin	28
Abbildung 2: Veränderung der Mittelwerte der jeweiligen Aggressionssummenwerte im Prae-Posttest-Vergleich	106
Abbildung 4: Mittelwert des Aggressionssummenwerts beim Prae-Posttest-Vergleich	107
Abbildung 4: Mittelwert für Aggressionssummenwerte der niedrig bis sehr aggressiven Schüler	108
Abbildung 6: Mittelwerte für die Aggressionssummenwerte bei den Interventions- und Kontrollgruppen der Hauptschule	122
Abbildung 7: Mittelwerte für die Aggressionssummenwerte bei den Interventions- und Kontrollgruppen der 1er und 4er der Berufsschule	123
Abbildung 8: Veränderung des Aggressionssummenwerts im Geschlechtervergleich	129
Abbildung 9: Prozentualer Anteil der gegebenen Antworten auf die offene Frage, was sie aus dem Programm mitgenommen haben	185
Abbildung 10: Prozentualer Anteil der gegebenen Antworten auf die offene Frage, was sie aus dem Programm gelernt haben	186
Abbildung 11: Prozentualer Anteil der Antworten auf die Frage: "Was würdet ihr an dem Programm ändern"	187
Abbildung 12: Prozentualer Anteil der Schüler auf die Frage: "Was würdet ihr an dem Programm „Standpunkte“, ändern, geantwortet haben"	188
Abbildung 13: Prozentuale Anzahl der Antworten auf die Frage: „Wie habt ihr die Leiter erlebt?“	189
Abbildung 14: Prozentuale Anzahl der Schüler, die auf die Frage: „Wie habt ihr die Leiter erlebt?“ geantwortet haben	190

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Aufgaben der Schule _____	46
Tabelle 2:	Übersicht über die verwendeten Tests: _____	92
Tabelle 3:	Übersicht über die Durchführung der Verfahren im Prae- und im Posttest _____	94
Tabelle 4:	Anzahl der Teilnehmer am Praetest nach Schule und Geschlecht _____	101
Tabelle 5:	Mittelwerte des Alters in den Haupt- und Berufsschulen _____	101
Tabelle 6:	Anzahl der Teilnehmer am Posttest nach Schule und Geschlecht _____	102
Tabelle 7:	Mittelwerte der verschiedenen Aggressionswerte für alle Schüler (N=114) für Prae- und Posttest _____	103
Tabelle 8:	Aggressionswerte für den Posttest für N=114 _____	104
Tabelle 9:	Deskriptive Statistik: Veränderung von Post-Praetest für die Teilnehmer in den Schulen N=114 _____	105
Tabelle 10:	Interventions- und Kontrollgruppe (N=114) unterteilt von hoch- bis niedrigaggressiv _____	110
Tabelle 11:	Mittelwert der Aggressionswerte bei Kontroll- und Interventionsgruppe der Schüler (N=114) _____	111
Tabelle 12:	T-Test der Mittelwertgleichheit für Kontrollgruppe und Interventionsgruppe _____	112
Tabelle 13:	Teilnehmer der Interventionsgruppe 1er, Interventionsgruppe 4er, Kontrollgruppe 1er und Kontrollgruppe 4er in den Schulen _____	113
Tabelle 14:	Aggressions-Mittelwerte bei Kontroll- und Interventionsgruppen der Schüler unter Ausschluss der Kontrollgruppe 2er und 3er _____	114
Tabelle 15:	T-Test der Mittelwertgleichheit für die Aggressionsveränderungswerte unter Ausschluss der Kontrollgruppe der 2er und 3er _____	115
Tabelle 16:	Mittelwert der Aggressionswerte bei den Kontrollgruppe und Interventionsgruppe der niedrigaggressiven Schüler (1er) _____	116
Tabelle 17:	T-Test für die Mittelwerte der Aggressionsveränderungswerte bei der Interventionsgruppe der 1er und der Kontrollgruppe der 1er _____	118
Tabelle 18:	Gruppenstatistik der Mittelwerte der Aggressionswerte bei den Kontrollgruppe und Interventionsgruppe der hochaggressiven Schüler (4er) _____	119
Tabelle 19:	T-Test für die Mittelwerte der Aggressionsveränderungswerte bei der Interventionsgruppe der 4er und der Kontrollgruppe der 4er _____	120
Tabelle 20:	Mittelwerte aller Aggressionswerte von allen Schülern, die am Praetest teilgenommen haben _____	125
Tabelle 21:	Mittelwert aller Aggressionswerte nach Geschlecht unterschieden von allen Teilnehmern am Praetest _____	126
Tabelle 22:	T-Test für die Mittelwertgleichheit aller Aggressionswerte von allen Teilnehmern am Praetest unterschieden nach dem Geschlecht _____	127
Tabelle 23:	Mittelwerte der veränderten Aggressionswerte im Geschlechtervergleich _____	128
Tabelle 24:	T-Test für die Mittelwertgleichheit der jeweiligen Aggressionswerte nach dem Geschlecht unterschieden _____	129
Tabelle 25:	Mittelwerte der Veränderung der Aggressionswerte bei der Interventionsgruppe der niedrigaggressiven unterschieden nach dem Geschlecht _____	131
Tabelle 26:	T-Test für die Mittelwertgleichheit von allen Aggressionswerten der Interventionsgruppe der niedrigaggressiven weiblichen und männlichen Schüler _____	132
Tabelle 27:	Mittelwerte der Aggressionswerte der niedrigaggressiven, männlichen und weiblichen Teilnehmer der Kontrollgruppe _____	133
Tabelle 28:	T-Test für die Mittelwertgleichheit der Veränderung der Aggressionswerte bei den niedrigaggressiven Teilnehmern der Kontrollgruppe _____	134
Tabelle 29:	Mittelwerte der veränderten Aggressionswerte bei der Interventionsgruppe der hochaggressiven Teilnehmer _____	135
Tabelle 30:	T-Test für die Mittelwertgleichheit der Veränderung der jeweiligen Aggressionswerte bei den hochaggressiven Teilnehmern der Interventionsgruppe _____	136

Tabelle 31:	Mittelwerte der Veränderung der jeweiligen Aggressionswerte der männlichen und weiblichen Teilnehmer der Kontrollgruppe der hochaggressiven Teilnehmer _____	137
Tabelle 32:	T-Test für die Mittelwertgleichheit der Veränderung der jeweiligen Aggressionswerte bei den hochaggressiven Teilnehmern der Kontrollgruppe _____	139
Tabelle 33:	Prae-Posttest-Vergleich zur 1.Frage zur 1. und 2. Dilemmageschichte ____	143
Tabelle 34:	Prae-Posttest-Vergleich zur 2. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte	144
Tabelle 35:	Prae-Posttest-Vergleich zur 3. Frage bei der 1.und 2. Dilemmageschichte	145
Tabelle 36:	Prae-Posttest-Vergleich zur 4. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte	147
Tabelle 37:	Prae-Posttest-Vergleich zur 5. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte	148
Tabelle 38:	Prae-Posttest-Vergleich zur 6. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte	149
Tabelle 39:	Anzahl der Konsequenzen für die Schüler selbst und andere anhand der 2 Dilemmageschichten _____	151
Tabelle 40:	Prae-Posttest-Vergleich zur 1. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte	155
Tabelle 41:	Prae-Posttest-Vergleich zur 2. Frage bei der 1. Dilemmageschichte _____	157
Tabelle 42:	Prae-Posttest-Vergleich zur 3. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte	158
Tabelle 43:	Prae-Posttest-Vergleich zur 4. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte	160
Tabelle 44:	Prae-Posttest-Vergleich zur 5. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte	161
Tabelle 45:	Prae-Posttest-Vergleich zur 6. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte	162
Tabelle 46:	Anzahl der Konsequenzen für die Schüler selbst und andere anhand der 2 Dilemmageschichten nach dem Geschlecht unterschieden _____	164
Tabelle 47:	Signifikanz der Korrelation zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung bei allen teilnehmenden Schülern der Interventionsgruppen(N=52) _____	167
Tabelle 48:	Signifikanz der Korrelation zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung bei den männlichen Schülern (N=40) _____	167
Tabelle 49:	Signifikanz der Korrelation zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung bei den weiblichen Schülern (N=12) _____	168
Tabelle 50:	Mittelwert der 6 geschlossenen Fragen bei den männlichen und weiblichen Schülern _____	169
Tabelle 51:	T-Test für die Mittelwertgleichheit für 6 geschlossene Fragen _____	169
Tabelle 52:	Vergleich der Mittelwerte der 6 geschlossenen Fragen von der Interventionsgruppe 1 und 4 aller Schüler _____	170
Tabelle 53:	Mittelwertgleichheit der 6 geschlossenen Fragen für die Interventionsgruppe 1 und 4 der Schüler insgesamt _____	171
Tabelle 54:	Mittelwerte der 6 geschlossenen Fragen der männlichen und weiblichen Teilnehmer der Interventionsgruppe der 1er _____	172
Tabelle 55:	T-Test der Mittelwert der 6 geschlossene Fragen bei den weiblichen und männlichen Teilnehmern der Interventionsgruppe der 1er. _____	172
Tabelle 56:	Mittelwerte der 6 geschlossenen Fragen bei den männlichen und weiblichen Teilnehmern der Interventionsgruppe der 4er. _____	173
Tabelle 57:	T-Test der Mittelwert von den 6 geschlossenen Fragen bei den weiblichen und männlichen Teilnehmern der Interventionsgruppe der 4er. _____	173
Tabelle 58:	Aggregierte Mittelwerte der Fremdschätzungen von Lehrern und Gruppenleitern und dem Aggressionssummenwert _____	176
Tabelle 59:	**Korrelationen zwischen aggressivem Verhalten, impulsivem Verhalten, unflexiblem Verhalten durch Fremdeinschätzung und Aggressionssummenwert (AS) ist auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant _____	177
Tabelle 60:	Aggregierte Mittelwerte für Selbst-und Fremdeinschätzungen bei den männlichen Schülern _____	178
Tabelle 61:	Aggregierte Mittelwerte für die Fremdeinschätzung und den Aggressionssummenwert bei den weiblichen Schülern _____	179
Tabelle 62:	**Korrelationen zwischen Fremdeinschätzung und Aggressionssummenwert (AS) bei den männlichen Schülern ist auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant _____	180

Tabelle 63:	**Korrelationen zwischen Fremdeinschätzung und Aggressionssummenwert (AS) bei den weiblichen Schülern auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant und auf dem Niveau 0,05 signifikant _____	181
Tabelle 64:	Deskriptive Darstellung der Mittelwerte für aggressives Verhalten, impulsives Verhalten, unflexibles Verhalten durch Fremdeinschätzung bei den männlichen und weiblichen Schülern _____	182
Tabelle 65:	T-Test für die Mittelwertgleichheit für aggressives Verhalten, impulsives Verhalten, unflexibles Verhalten durch Fremdeinschätzung bei den männlichen und weiblichen Schülern _____	183

1 FRAGESTELLUNG UND ZIELE DER UNTERSUCHUNG

Aggression bei Jugendlichen ist ein anhaltendes, weltweit verbreitetes, gesellschaftlich relevantes Problem geworden, dem aufgrund seiner Brisanz mehr und mehr Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit geschenkt wird. Die Frage, wie man diesem Problem effektiv begegnen kann, wartet auf eine Antwort. In Deutschland gibt es nach wie vor zu wenig empirisch fundierte Untersuchungen, die sich präventiv wie intervenierend mit dem Abbau von Aggressivität bzw. aggressiven Verhalten beschäftigen.

Daher ist Ziel der vorliegenden Untersuchung, eine empirisch fundierte Methode zur Verminderung von Aggressionen bei Jugendlichen zwischen 14 und 20 Jahren zu entwickeln und empirisch abzubilden. Ausgangspunkt dabei sind kognitive Moderatoren und kognitive Informationsverarbeitungsprozesse in sozialen Situationen. Dabei werden Jugendliche im besagten Alter aus Haupt- und Berufsschulen für diese Untersuchung herangezogen. Es soll dabei sowohl intervenierend wie präventiv auf eine Verminderung aggressiver Verhaltensweisen hingewirkt werden. Für diese Klientel und diese Altersgruppe gibt es bisher in Deutschland noch kaum empirisch überprüfte Programme. Jede Interventions- und Präventionsmaßnahme hat von vorhandenen Modellen zur Erklärung aggressiven Verhaltens auszugehen. Dabei lassen sich zwei Erklärungsansätze erkennen. Zum einen die in unserem Sprachraum vorherrschenden Erklärungsmodelle, die verschiedene Defizite, wie fehlende Wärme und Wertschätzung sowie Störungen in den Familienbeziehungen, als Hauptursache für Aggressivität sehen. Bei diesen Erklärungsmodellen können lediglich langwierige Psychotherapien Abhilfe schaffen, die aber wiederum auf Seiten des aggressiv Handelnden einen entsprechenden Leidensdruck voraussetzen, der aber selten vorhanden ist.

Theoretisches Erklärungsmodell der Studie stellt der Ansatz zur Verarbeitung sozialer Informationen z. B. nach Dodge, 1986; 1993; Crick & Dodge, 1994 dar. Es wird bei der Erklärung aggressiven Verhaltens bei der aggressiven Person selbst und deren Verarbeitung sozialer Informationen angesetzt. Bei aggressiven Jugendlichen wird dabei im Vergleich zu nichtaggressiven Jugendlichen bei diesem Informationsverarbeitungsprozess deutlich, dass die aggressiven Jugendlichen bei Interaktionen vermehrt vermeintliche Bedrohungen wahrnehmen und somit beispielsweise in mehrdeutigen Situationen ihrem Gegenüber eher eine negative als eine positive Absicht zuschreiben. Es geht meistens um einen defizitären Informationsverarbeitungsprozess. Es hat sich gezeigt, dass aggressive Personen rasche, selektive und teilweise falsche Schlüsse aus sozialen Interaktionen ziehen. Auf der kognitiven

Ebene tendieren aggressive Personen im Vergleich zu weniger aggressiven Personen dazu (Guerra & Slaby, 1990; Slaby & Guerra, 1988):

- negativen Geschehnissen mehr Aufmerksamkeit als positiven zu schenken
- mehrdeutige auch eindeutig positive Situationen negativ auszulegen
- weniger Faktoren über das Geschehnis wiedergeben zu können als weniger aggressive Personen
- unvollständige Faktoren wiederzugeben
- häufiger zu irrtümlichen Zuschreibungen neigen
- schneller aggressiv zu handeln und diese Handlungsweise dann auch gleich zu rechtfertigen
- sich eher auf den Handlungsausgang als auf die Handlungsmotivation zu konzentrieren
- weniger negative Folgen für ihr aggressives Verhalten zu erwarten
- die Leiden der Opfer weniger zu beachten bzw. zu erkennen
- aggressives Handeln als geeignete Reaktion anzusehen
- ihr Selbstbewusstsein durch aggressives Handeln zu erhöhen
- aggressives Handeln als geeignete Möglichkeit zu betrachten, nicht als Feigling bei den Peers dazustehen

Betrachtet man die Handlungsebene fällt auf, dass aggressive Personen im Vergleich zu weniger aggressiven Personen über weniger nichtaggressive, effektive Lösungsmöglichkeiten verfügen und weniger sozial verträgliche und akzeptable Ziele kennen.

Crick & Dodge (1994) konnten zeigen, dass eine Verbesserung des sozialen Informationsprozesses auch zu einer Verminderung der Aggressivität führt. Dieser Ansatz zur Erklärung aggressiven Verhaltens setzt unmittelbar bei der aggressiv handelnden Person und deren sozialem Handeln an. Unangepasstes Sozialverhalten, wie z. B. Aggressivität, wird demnach als Folge fehlerhafter oder unzureichender Verarbeitung sozialer Situationen gesehen (vgl. Busch, 1998).

Durch die Replikation einer amerikanischen Interventionsstudie (Guerra & Slaby, 1990) soll hier aufgezeigt werden, dass ein Kurzzeitprogramm vorliegt, das künftig eingesetzt werden kann, um intervenierend bei aggressiven Jugendlichen auf der genannten Basis zu wirken.

In der Studie von Slaby & Guerra (1988) stellten sie sowohl aggressiv sowie nichtaggressiv eingestuften Jugendlichen eine hypothetische soziale Situationen vor, in denen ein Jugendlicher von einem gleichgeschlechtlichen- und älteren, aber unbekanntem Jugendlichen aus nicht ersichtlichen Gründen an der Erreichung eines persönlichen und für ihn wichtigen Ziels gehindert wird. Es stellte sich heraus, dass aggressive Jugendliche deutlich weniger zusätzliche Informationen erfragten als nichtaggressive Jugendliche und bei mehrdeutigen Situationen dazu neigten, dem anderen eher feindliche Absichten zu unterstellen. Zudem fielen den aggressiven Jugendlichen weitaus mehr aggressive als nichtaggressive Handlungslösungen ein. Andere Untersuchungen untermauern diese Ergebnisse ebenfalls (Crick & Dodge, 1994; Lochman & Dodge, 1994). Sie zeigten deutlich, dass aggressive Jugendliche über ein sehr begrenztes Verhaltensrepertoire verfügten und in sozialen Situationen und besonders bei Provokationen schnell dazu neigen, Aggressivität als einzig geeignetes und vertretbares Handeln zu sehen. Sie bewerten Aggression weitaus positiver als nichtaggressive Jugendliche. Knopf (1990) konnte in seiner Studie belegen, dass Aggressionsverminderung und Verbesserung prosozialen Verhaltens eng beieinander liegen. Feshbach & Feshbach (1982) gehen von der Behauptung aus, dass aggressives Verhalten durch die Verbesserung einer weiteren Kovariablen, nämlich der Empathie, vermindert werden kann. Wenn Empathie als sozial-kognitive Fähigkeit gefördert oder verbessert wird, vermindern sich auch aggressive Verhaltensweisen. Unter Empathie oder auch Einfühlungsvermögen wird dabei 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 nach eigener Übersetzung). Somit besteht eine Relation zwischen Empathie, Informationsverarbeitung und Aggression.

1990 führten Guerra und Slaby an jugendlichen Strafgefangenen eine Studie durch. Es handelte sich um ein 12-wöchiges Interventionsprogramm, das zu einer Verminderung der Aggression führen sollte. Hintergrund der Intervention war die Verbesserung der Informationsverarbeitung in sozialen Situationen. Konkret bedeutete dies, dass Jugendliche bei diesem Programm lernen sollten, für die soziale Situation weitere relevante Informationen einzuholen, um ein soziales Problem und deren Lösungsmöglichkeiten zu definieren. Dazu sollten sie lernen, auch nichtaggressive

Hinweise in dieser sozialen Situation zu sehen. Danach sollten sie ein Ziel formulieren, dazu mehrere unterschiedliche Reaktionen mit ihren Konsequenzen einholen und derjenigen Lösung den Vorrang geben, die zielgerichtet, gewaltfrei und legal ist. Das Ergebnis dieses Interventionsprogramms zeigte eine signifikante Veränderung der Einstellung zur Bewertung von sozialen Situationen bei den jugendlichen Straftätern. Dies führte zu einer signifikanten Verbesserung bei der Verarbeitung sozialer Informationen und damit zu einer Verminderung des aggressiven Verhaltens.

Diese Studie von Guerra & Slaby (1990) bietet daher den geeigneten Ansatzpunkt für eine signifikante Verminderung von Aggression. Ziel der hier vorliegenden Untersuchung ist es daher, dieses von Guerra & Slaby entwickelte Interventionsprogramm an deutsche Verhältnisse anzupassen und zu überprüfen. Dies bedeutete, die empirischen Erhebungsmethoden und Interventionsmethoden an den deutschen Sprachraum zu adaptieren, um dann dieses Programm ebenfalls an hochaggressiven Schülern auf seine Wirksamkeit hin zu überprüfen. Um darüber hinaus zu überprüfen, ob dieses Programm auch präventiv wirksam wird, wird das Programm auch in Schulen an Jugendlichen, die weniger aggressiv und noch nicht straffällig geworden sind, durchgeführt.

Somit soll die vorliegende Studie eine Antwort darauf geben, ob eine auf den Ansatz der defizitären Informationsverarbeitung aufbauende (Dodge, 1986; 1993; Crick & Dodge, 1994) Intervention bei jugendlichen Straftätern sowie Schülern in Deutschland zum einen theoretisch als Erklärungsmodell für Aggression nutzbar ist und praktisch zu einer Verminderung des aggressiven Verhaltens führt. Gerade bei diesem theoretischen Ansatz findet sich der Unterschied dieser Studie zu anderen Programmen und Interventionsansätzen. Zudem soll diese Arbeit dazu beitragen, eventuelle Schwachpunkte des Programms aufzudecken und es somit immer mehr zu verbessern und den Gegebenheiten, in denen die deutschen Jugendlichen leben, anzupassen.

Überblick über den Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in zwei große Bereiche, einem theoretischen und einem empirischen. Im theoretischen Teil geht es um die Begriffserklärung zu aggressivem Verhalten und den zentralen Modellen, um die Studie so in die Forschungslandschaft einordnen zu können. In diesem Zusammenhang wird der der Arbeit zugrundeliegende Ansatz zur Informationsverarbeitung sozialer Situationen nach Crick und Dodge ausführlich dargestellt. In diesem Zusammenhang werden Lemerise und Arsenio (2000) erwähnt, die das Modell um das emotionale Element erweitert haben. Die von Guerra und Slaby durchgeführten Studien (1988; 1990) wurden hier repliziert und an die sozialen Gegebenheiten der deutschen Schüler angepasst.

Der theoretische Teil dieser Arbeit soll dem Leser das notwendige Hintergrundwissen für das kognitiv orientierte Programm zur Aggressionsverminderung geben.

Der empirische Teil der Arbeit gibt Einblicke in die Vorgehensweise, in die verwendeten Tests und Methoden, das Programm selbst und die Teilnehmer. Die Programmschritte werden ausführlich dargestellt. Die aufgestellten Hypothesen werden dann im anschließenden Prae-Posttest-Vergleich, besonders unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten, entweder begründet oder verworfen. Eine weitere Beurteilung des Programms erfolgt dann durch die offenen und geschlossenen Fragen an die Teilnehmer, eine Fremdbeurteilung durch die Interventionsleiter und Lehrer, um abwägen zu können, ob das Programm zu einer verbesserten Verarbeitung sozialer Situationen und damit zu einer Reduzierung aggressiven Verhaltens führt. Die jeweilige Lösung zu den zwei Dilemmatasituationen, sowohl vor der Teilnahme an dem Programm als auch danach, soll zeigen, ob das Programm dazu geeignet ist, aggressives Verhalten zu reduzieren.

In diesem Zusammenhang soll wegen der besseren Lesbarkeit darauf hingewiesen werden, dass an den Stellen, an denen keine geschlechtsspezifische Unterscheidung vorgenommen wird, zur besseren Lesbarkeit auf die männliche Personenform zurückgegriffen wird, was natürlich auch die weibliche Personenform einschließt.

2 EINORDNUNG DER STUDIE IN DIE FORSCHUNGSLANDSCHAFT

Die vorliegende Studie ist von ihrer theoretischen Basis ganz deutlich im Bereich der kognitiven Forschung anzusiedeln und will zeigen, dass zwischen Aggression und mangelnder kognitiver Informationsverarbeitungscompetenz ein signifikanter Zusammenhang besteht. Hieraus könnte die Schlussfolgerung gezogen werden, dass durch eine Verbesserung der sozial-kognitiven Fähigkeiten eine Verminderung von aggressivem Verhalten erreicht werden kann.

2.1 Modelle als Erklärung reaktiver (Ärger-) Aggression und Aktualgenetische Modelle

Um überhaupt festzulegen, was in dieser Arbeit unter aggressivem Verhalten zu verstehen ist und wann es vorliegt, erfolgt zuerst eine Definition und Darstellung der Arten aggressiven Verhaltens. Danach wird diese theoretische Grundlage zu aggressivem Verhalten an ausgewählten Ansätzen weiter 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 zu diesen verzichtet werden kann, da sie den Rahmen dieser Arbeit sprengen würden. Im Folgenden wird jedoch zur Ein- und Abgrenzung von anderen Definitionsvorschlägen kurz dargestellt, was in der vorliegenden Studie unter Aggression verstanden wird 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 (Nolting, 1998; Ulich, 1997; Berkowitz, 1993; Archer & Browne, 1989; Selg, Mees & Berg, 1988; Werbik, 1982) fallen zusammenfassend insbesondere drei Bestimmungsmerkmale von aggressivem Verhalten auf (laut Busch, 1998):

- 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 Bestimmungsmerkmale 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 durch eine Vielzahl an unterschiedlichen Erscheinungsformen und zugrunde liegender Motivationen aus und kann daher nicht als einheitliches, klar umgrenztes Phänomen gesehen werden, was nach Nolting (1998) auch gar nicht sinnvoll ist.

Nolting (1998) 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 nichtaggressiver 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 nichtaggressiver 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 zentrale Rolle. Die Entstehung reaktiver Aggression wird 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. Im Folgenden wird das Modell von Dodge (1986; 1993; Crick & Dodge, 1994) neben zwei weiteren Modellen reaktiver Ärger-Aggression näher vorgestellt.

Aggressives Verhalten wird anhand von vielen Modellen in der Psychologie erklärt. Da sich die Arbeit auf aktualgenetische Ansätze konzentriert, müssen diese im Vorfeld von den ontogenetischen Ansätzen abgegrenzt werden.

Ontogenese beschreibt die jeweilige Biografie eines Menschen, wie er aggressives Verhalten entwickelt und auf welche Faktoren dies zurückzuführen ist. Damit streicht der ontogenetische Ansatz die individuellen Unterschiede aggressiven Verhaltens heraus. Im Gegensatz dazu konzentriert sich die Aktualgenese bei der Beurteilung aggressiven Verhaltens auf Prozesse und Bedingungen, die die jeweilige Person zu dem aggressiven Verhalten veranlasst hat. Das hier vorgestellte Programm zielt gerade auf diesen aktualgenetischen Ansatz ab, wobei es gilt genau die Situationen, die eine Person zu aggressivem Verhalten verleiten, zu beeinflussen und somit aggressionsreduzierend zu wirken. Daher beschränkt sich diese Arbeit auf die ausführliche Darstellung aktualgenetischer Ansätze. Zunächst werden aktualgenetische Modelle zur Ärger-Aggression in Ablehnung an die Arbeit von Busch, 1998, S. 64 ff. vorgestellt.

2.1.2 Ärger-Aggression nach dem Modell von Berkowitz

Die ursprüngliche Frustrations-Aggressions-Theorie nach Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939, ist vielleicht die einflussreichste Aggressionstheorie, wenn es um das Verständnis von Aggression geht. Konkrete Hypothesen zur menschlichen Aggression konnten an beobachtbarem Verhalten und orientieren theoretischen Grundbegriffen überprüft werden und trugen damit zu einer Erweiterung des Verständnisses um die menschliche Aggression bei. 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 (1989,1990,1993) erweiterte diese Frustrations-Aggressions-Theorie, wonach Frustrationen nicht mehr zwingend zu Aggressionen führen müssen. Aggressives Verhalten wird danach eher durch affektive Reaktionen, wie Wut und Ärger, geäußert. Dabei können situative Bedingungen aggressives Verhalten fördern oder hemmen.

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

Bei der Entstehung von Ärger-Aggressionen sind aversive Situationen, negative Affekte, die Aktivierung assoziativ verknüpfter Reaktionsmuster, Aggression als unmittelbarer Ausdruck aggressiver Handlungsimpulse und eine tiefere kognitive Verarbeitung wichtige Komponenten.

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, räumliche Beengtheit sowie inneren Zuständen wie beispielsweise Depression und Trauer (Berkowitz, 1990, S. 495-496). Diese Faktoren können Personen dazu veranlassen, eine Situation als aversiv zu erleben.

Negative Affekte

Bei der Entwicklung emotionaler Reaktionen (Berkowitz, 1990) kommt es zu einer unmittelbaren negativ affektiven Reaktion, die auf genetische oder lernbedingten Verknüpfungen zu diesen aversiven Reizen beruhen kann. Die Erhöhung des Erregungsniveaus erfolgt dabei nicht unspezifisch. Hier ist entscheidend, ob die Affekte als angenehm oder unangenehm, beunruhigend oder beruhigend empfunden werden (Mayer & Gaschke, 1988). 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).

Aktivierung assoziativ verknüpfter Reaktionsmuster

Die unterschiedlichen Reaktionen auf aversive Reize sieht Berkowitz als im Gedächtnis repräsentierte assoziativ verknüpfte Reaktionsmuster, die sowohl genetisch bedingt als auch klassisch konditioniert sein können (Berkowitz, 1989, S. 89). 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 aktiviert werden. So können aggressive Gedanken, Erinnerungen, bestimmte Hinweisreize, 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 preceived 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 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.

2.1.3 Ärger-Aggression nach dem Modell von Kornadt

In diesem Modell geht Kornadt (1982) näher auf die tiefere kognitive Verarbeitung aggressiver Handlungsimpulse ein. In Anlehnung an die Theorie der Leistungsmotivation (Heckhausen, 1977) geht Kornadt von einem Aggressionsmotiv und einem Motiv zur Vermeidung von Aggression aus. 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 (Kornadt, 1982, S. 84). Somit ist also die Kosten-Nutzen-Abwägung aggressiven Verhaltens neben der Ausübung bzw. Vermeidung aggressiven Verhaltens ausschlaggebend.

Die Formel dazu lautet:

Motivation für eine bestimmte aggressive Handlung =

(Aggression
× Erwartung von Erfolg
× Wert des Aggressionsziels)

–

(Motiv zur Vermeidung von Aggression
× Erwartung von Misserfolg
× Wert des Misserfolgs)

Kornadt (1982) 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 Aggressionsmotives 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.

2.1.4 Ärger-Aggression nach Crick & Dodge

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

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 verschiedener 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, einer falschen Interpretation von Reizen kann es dabei auch zu einer fehlerhaften Attribuierung 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.

2.1.5 Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Modelle Berkowitz, Kornadt und Crick & Dodge

Alle Modelle gehen sowohl von einer Anregung als auch von einer Hemmung aggressiven Verhaltens aus. Berkowitz (1989, 1993) postuliert für aggressive Handlungsweisen aversive Stimuli, unmittelbare negative Affekte und/oder aggressionsgebundene Kognitionen (vgl. Busch, 1998). 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 geht davon aus, dass sich sowohl kognitive Prozesse als auch kognitive Bewertungen und Interpretationen von sozialen Situationen, 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 drei Modelle sehen den Einfluss von bereits gemachten Erfahrungen auf den Handlungsprozess. Berkowitz geht davon aus, dass neue Erfahrungen Affekte, Kognitionen und Handlungsimpulse verändern können. Kornadt betont 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 auch die Differenzen 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 Ergebnisse von Erlerntem. Nach Kornadt ist der kognitive Prozess aber Entscheidungsträger bei der Entstehung von Ärger-Affekten. Crick & Dodge äußern sich hingegen über die Entstehung von Affekten nicht. Auf den Einfluss von Affekten wird zu einem späteren Zeitpunkt noch auf die Untersuchungen von Lemerise und 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.

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

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die hier vorgestellten Modelle trotz einiger Unterschiedlichkeit auch einige Ähnlichkeiten aufweisen. Dies lässt auf die Komplexität der Prozesse bei der Entstehung und Verarbeitung von Ärger-Aggression schließen.

Im Folgenden wird das Modell von Crick & Dodge (1994) in seiner Entwicklung und seinen wichtigsten Komponenten ausführlich dargestellt, da es die theoretische Grundlage für diese Studie darstellt.

2.2 Informationsverarbeitungsprozesse nach dem Modell von Crick & Dodge

Das ursprüngliche Modell von Dodge (1986, S. 84; Crick & Dodge, 1994) geht bei dem Informationsverarbeitungsprozess von folgenden 5 Schritten aus:

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 erlaubte es, die soziale Anpassung von Kindern sicherer vorherzusagen zu können. Zudem erklärt dieses Modell die Verbindung zwischen den verschiedenen Schritten der Verarbeitung von sozialen Informationen. Die Erkenntnisse den auch in anderen Studien Berücksichtigung gefunden (Dodge & Somberg, 1987).

Crick und Dodge (1994) erweitern ihr eigenes Modell und unterscheiden zwischen sozial angepasstem und nicht sozial angepasstem Verhalten. Wie das Modell davor, unterteilt sich auch dieses in verschiedene Schritte (Abb.1).

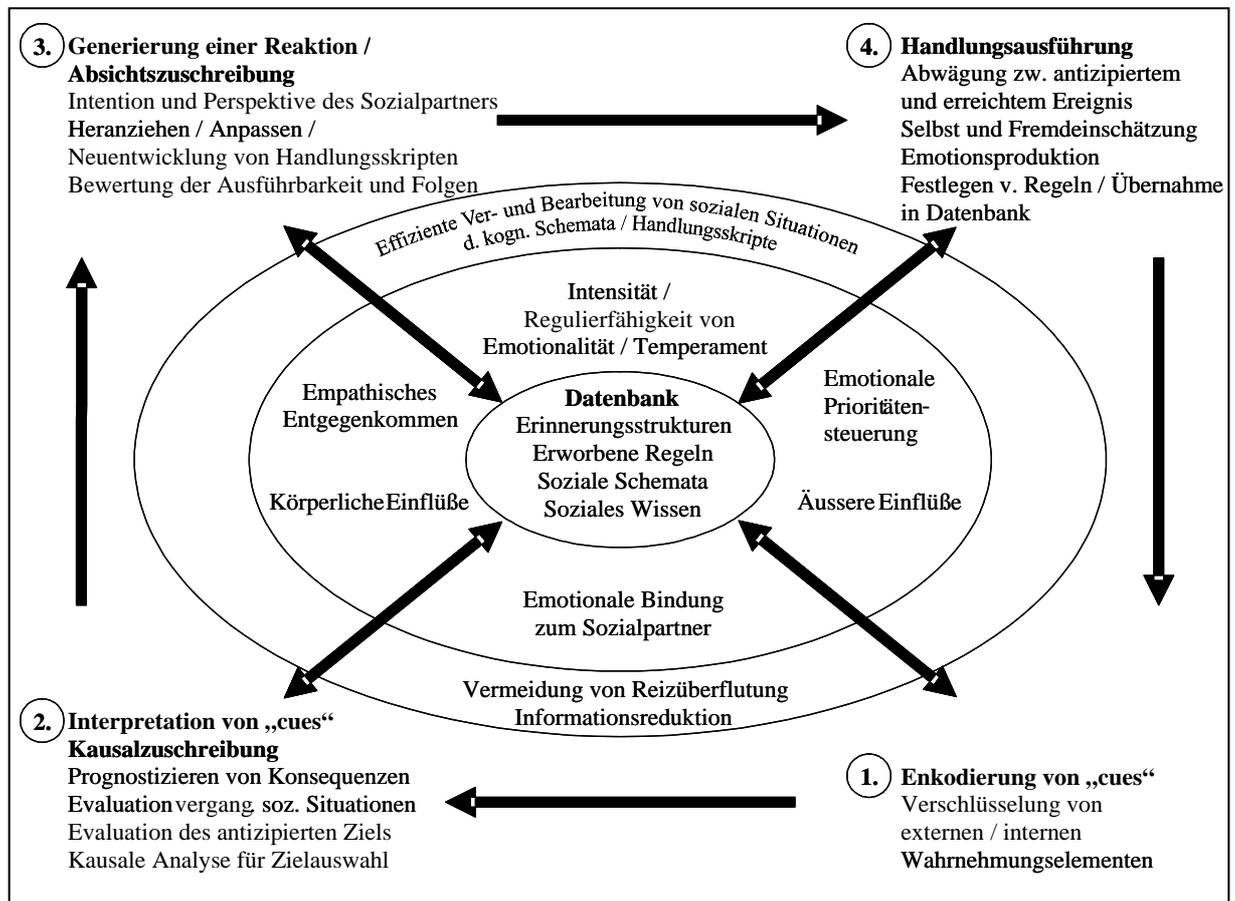


Abbildung 1: Nach Crick & Dodge (1994), Lemerise & Arsenio (2000); Übersetzung durch Autorin

Dieses überarbeitete Modell führt den Ansatz von 1986 weiter, in dem zwischen dem Prozess der Informationsverarbeitung in sozialen Situationen und der entsprechenden sozialen Anpassung ein Zusammenhang hergestellt wird.

Crick & Dodge gehen bei dem Verarbeitungsprozess sozialer Situationen davon aus, dass der Mensch auf eine Datenbank zurückgreift, die Erinnerungen an vergleichbare soziale Situationen, erlernte Regeln, soziale Schemata und Wissen umfasst. Diese Datenbank erleichtert und organisiert die Interpretation der sozialen Situation und unterstützt so bei einer schnellen Reaktion, birgt aber auch die Gefahr einer Fehl- oder Falschinterpretation. Somit kann eine vergangene schlechte Erfahrung Einfluss auf das heutige Verhalten haben, wenn es um die Interpretation von sozialen Situationen geht.

Crick & Dodge (1994) gehen bei ihrem Modell zusammenfassend davon aus, dass Erfahrungen mit sozialen Situationen im Langzeitgedächtnis gespeichert werden und somit zum sozialen Wissen werden. Somit wird jede aktuelle soziale Situation von dieser Datenbank beeinflusst und beeinflusst diese wiederum.

Die Schritte gliedern sich im Einzelnen auf wie folgt:

2.2.1 Enkodierung von „cues“(Schlüsselreizen)

Beim ersten Schritt des Modells geht es um die Enkodierung interner und externer „cues“ (Crick & Dodge, 1994). Kinder konzentrieren sich beispielsweise bei diesem ersten Schritt auf bestimmte „cues“ einer Situation und enkodieren und interpretieren diese dann. Relevantes Wissen, das sie aus vergangenen Situationen in Form von Schemata und Skripten erworben haben, wird für diese Interpretation und das Verständnis für die jeweilige Situation herangezogen. Schemata sind dabei Erinnerungsstrukturen, die Informationen so organisieren, dass sie leichter begriffen werden, um so auf die vorliegende Situation schneller reagieren zu können. Kann der Betroffene bei der Verarbeitung der sozialen Situation auf keinerlei vorhandenes Wissen zurückgreifen, werden durch neue Erfahrungen neue Informationen angelegt oder die Situation übergangen.

Zusammenfassend kann dies bedeuten, dass sozial schlecht angepasste Kinder in ihrer Erinnerung Defizite aufweisen, die es ihnen nicht erlauben, bereits erlebte soziale Informationen adäquat abzurufen. Sie rufen „cues“ nur selektiv ab und hauptsächlich diejenigen, die aversive Reize beinhalten. Zudem überschätzen sie sich bei der Interpretation oftmals und gehen dabei fälschlicherweise davon aus, dass sie bereits alle notwendigen Informationen für die Interpretation der Situation besitzen. Somit haben sie zur Enkodierung von Schlüsselreizen keine oder falsche Informationen. Diese Falschinterpretation setzt sich damit fort und verfestigt sich. Aggressivem Verhalten kann so der Weg geebnet werden.

Es ist nachgewiesen, dass aggressiv eingestufte Kinder denjenigen Reizen, die aggressionsbezogen sind, mehr Aufmerksamkeit schenken als den weniger aggressionsbezogenen Reizen (Gouze, 1987). Guerra & Slaby (1988) belegen in ihrer Studie, dass aggressiv eingestufte Jugendliche weitaus weniger Informationen in unklaren sozialen Situationen einholen als weniger aggressiv eingestufte Jugendliche. Aggressive Jugendliche geben sich mit ihrer Interpretation der sozialen Situation weitaus schneller zufrieden und sind schneller sicher, dass es sich um eine aggressive Situation handelt als weniger aggressive Jugendliche.

2.2.2 Interpretation von „cues“ und Kausalzuweisung sowie Generierung einer Reaktion und Absichtzuschreibung

In einem weiteren, zweiten Schritt werden diese „cues“, diese wahrgenommenen Reize, dann interpretiert. Es laufen dabei mehrere voneinander unabhängige Prozesse ab. Zum einen wird die Situation gemäß der in der Datenbank gespeicherten Informationen beurteilt. Dabei wird geklärt, ob es eine vergleichbare Situation gibt und wie die Erfahrung mit dem dort angestrebten Ziel war. Dabei ist entscheidend, ob das angestrebte Ziel erreicht wurde oder nicht. Unterstützt wird dies durch die kausale Analyse. Diese Kausalzuweisung hilft dem Kind bzw. dem Jugendlichen bei der Selektion des Ziels bzw. seiner Reaktion auf das soziale Vorkommnis. So fällt die Entscheidung für eine bestimmte Reaktion, wenn ein Kamerad beispielsweise ein Saftglas umgestoßen hat und jemanden beschmutzt hat, je nachdem ob der Kamerad dies absichtlich oder aus Versehen getan hat. Dabei sind die Länge des Geschehnisses und dessen Kontrollierbarkeit weitere ausschlaggebende Entscheidungskriterien. Dabei verfügen niedrigaggressive Kinder über mehr kausale Denkmuster und entwickelten eher konstruktive Lösungsstrategien. Haben sich die Kinder einmal für eine konstruktive Umgangsform mit dem Problem entschieden, sind auch die Konsequenzen und Ergebnisse konstruktiv. Dies verdeutlicht die unterschiedliche Kognition bei aggressiven und nichtaggressiven Kindern.

2.2.3 Generierung einer Reaktionsmöglichkeit

Grundsätzlich werden bei der Absichtzuweisung für eine Handlung Intentionen und Perspektive anderer bei der Entscheidung miteinbezogen. Dabei wird auch geklärt, ob in einer anderen vergleichbaren Situation das angestrebte Ziel der Reaktion erreicht worden ist. So wird eine denkbare Reaktion generiert, die entweder in Form von bereits bestehendem sozialem Wissen als sog. Handlungsskript vorhanden ist, angepasst oder neu entwickelt werden muss. Mitbestimmend bei der Entscheidung ist auch der Aspekt der Selbstbewertung sowie der Fremdbewertung. So wird diejenige Reaktion gewählt, die verspricht, die höchste Selbst- und Fremdbewertung zu erhalten.

Die unterschiedlichen Reaktionsmöglichkeiten werden dann nach ihrer Ausführbarkeit und ihren Folgen bewertet. Schließlich wird die Alternative, die das positivste Ergebnis verspricht, ausgesucht. Sind die Erfolgsaussichten nicht befriedigend, werden neue Reaktionsmöglichkeiten aktiviert. Dies geschieht solange bis das antizipierte Ergebnis als zufriedenstellend bewertet wird. Dabei kann es für den

Akteur entweder wichtig sein, sich jeden Ärger fernzuhalten, sich mit dem Provokateur zu einigen, einen neuen Freund zu gewinnen, oder das ersehnte Spielzeug zu erhalten. Antizipierter Erfolg oder Misserfolg einer bestimmten Handlung sowie die Reaktion anderer auf diese Handlung werden dann im Gedächtnis gespeichert und somit im Fundus des sozialen Wissens integriert (Crick & Dodge, 1994).

2.2.4 Handlungsausführung

Bei einem weiteren Schritt, wenn das angestrebte Ziel ausgewählt ist, wird die entsprechende, ausgewählte Reaktion dann tatsächlich ausgeführt. Crick & Dodge (1994) betonen hierbei bei diesem Schritt wiederum die Bedeutung der Entwicklung von Handlungsalternativen, die sog. Schemata und Handlungsskripte. Sie schützen den Akteur vor einer Reizüberflutung und reduzieren die Informationen und ermöglichen eine effiziente Ver- und Bearbeitung der sozialen Situation. Diese Handlungsskripte und Schemata können wiederum zu einer Wahrnehmungsverzerrung und somit zu einer falschen Schlussfolgerung über die erlebte soziale Situation führen, was dann zu einer nicht angemessenen Reaktion führt.

Das Modell von Crick & Dodge (1994) erweckt den Eindruck, dass jeder einzelne Schritt bewusst durchdacht wird. Die Autoren weisen jedoch ausdrücklich darauf hin (Crick & Dodge, 1994, S. 79), dass viele kognitive Verarbeitungsprozesse weder bewusst noch reflektiert sind.

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 dem Mangel von Verhaltensalternativen entsteht, sondern auch auf einer impulsiven Verarbeitung der sozialen Informationen basieren kann. Verschiedene Untersuchungen (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 sog. Automatisierung aggressiver Reaktionsmuster. Liegt eine schnelle, automatische und irrationale Reaktion vor, so geht man davon aus, dass die Reaktion im Sinne der klassi-

schen 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 einer hohen emotionalen Bedeutung verbunden sind. Hierbei kann es zu einer Aktion ohne Nachzudenken und einer sozialen Fehlanpassung kommen (Crick & Dodge, 1994).

Fällt die Wahl auf aggressives Verhalten, so hat der Handelnde diese Reaktion bewertet und seine Folgen in Kauf genommen. Slaby & Guerra (1988) stellen fest, dass aggressiv handelnde Jugendliche dieses Verhalten für legitim halten. Anders als niedrigaggressive Jugendliche wollen sie es vermeiden, als Feigling gesehen zu werden. Somit schreiben aggressive Jugendliche einem sozial angepassten Verhalten weitaus weniger positive Ergebnisse zu als weniger bis nichtaggressive Jugendliche (Crick & Dodge, 1994.). Zudem scheinen aggressive Jugendliche ihre Defizite oft gar nicht wahrzunehmen, da sie sich bei ihrer Handlungsentscheidung selbst als kompetent einschätzen. Zudem erhalten sie oft Rückhalt durch eine entsprechend positive Rückmeldung bezüglich ihrer Handlung durch ihre Peers.

2.2.5 Einfluss von Emotionen – das erweiterte Modell nach Crick & Dodge und Lemerise & Arsenio

Im Vergleich zum Modell von Dodge (1986) bezieht sich das überarbeitete Modell von Crick & Dodge (1994) auf den Einfluss der Emotionen. Wenn es um die Rolle der Emotionen bei der Verarbeitung sozialer Informationen geht, sehen Crick & Dodge (1994) eine Interaktion zwischen Gefühlen und Kognition. Schon bei der Enkodierung der sozialen Situation kann es zu einer emotionalen Reaktion kommen, die sich beispielsweise in einem erhöhten Herzschlag äußert und dann als interner „cue“ enkodiert werden muss. Gleichsam können negative Gefühle, wie z.B. Angst, ebenfalls zu einer negativen Beurteilung der sozialen Situation führen. Schließlich kann auch die Klärung, welches Ziel anzustreben ist, durch Gefühle beeinflusst werden. 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. Umgekehrt können angestrebte Ziele auch Gefühle verändern. Ein Rückzug als angestrebtes Ziel kann Furcht und Angst verringern (Crick & Dodge, 1994).

Auch wenn Crick & Dodge ausdrücklich davon ausgehen, dass Gefühle eine wichtige Komponente in der Verarbeitung von sozialen Prozessen sind, so sind diese in dem Modell noch nicht ausreichend beschrieben.

Lemerise & Arsenio (2000) zeigen deshalb auf, wie Emotionsprozesse umfassender in das Modell von Crick & Dodge aufgenommen werden können. Sie stimmen mit Crick & Dodge darin überein, dass ein Kind eine soziale Situation u. a. im Rahmen seiner biologisch begrenzten Möglichkeiten und einer Grundbasis von Erinnerungen aus vergangenen Erfahrungen verarbeitet. Sie sind weiter der Ansicht, dass das vorhandene Wissen der Kinder über vergangene Erfahrungen sowohl affektive wie kognitive Komponenten enthält. Eine aktuelle soziale Situation kann aber auch durch ein Gefühl bestimmt werden, das mit der Situation selbst in keinem Zusammenhang steht. Ist es beispielsweise im Vorfeld zu einem heftigen Streit zwischen dem Kind und seinen Eltern gekommen, nimmt es diese Gefühle eventuell in eine neue soziale Situation mit.

Nicht nur die selektive Wahrnehmung, Enkodierung, Erinnerung und Verarbeitungsschnelligkeit lenkt die Sichtweise eines Kindes über die jeweilige Situation, sondern auch die Intensität und Regulierfähigkeit seines Gefühlserlebens. Sowohl die eigenen affektiven Signale als auch die der anderen passen die jeweilige Verhaltensweise an. Dabei kann es zu Schwierigkeiten bei der Enkodierung und Interpretation der eigenen affektiven Signale wie der affektiven Signale anderer kommen. Die Intensität, mit der Kinder ihre und andere Emotionen erleben, und ihre Fähigkeit, wie sie ihre eigenen Emotionen regulieren können, beeinflusst ihre Wahrnehmung und die Bedeutung, die sie der jeweiligen Situation zuschreiben. Schließlich ist die Art der emotionalen Bindung zwischen einem Kind und anderen für seine Reaktionswahl entscheidend. Beispielsweise haben positive Beziehungen andere Ziele als Vermeidung und Rache zur Folge. Sozial bezogene Ziele benötigen weitaus komplexere kognitive wie emotionale Betrachtungsweisen und Koordinationen, um beispielsweise einen guten Freund durch negative Folgen nicht zu verlieren. Gefühlserwartungen tragen in hohem Maße dazu bei, dass sozial-moralische Betrachtungen und Verhaltensweisen miteinbezogen werden (Lemerise & Arsenio, 2000). So bereichern Lemerise & Arsenio das Modell von Crick & Dodge um eine wichtige Komponente. So haben Kinder und Jugendliche, die Defizite in ihrer Emotionsregulierung haben, gemäß Lemerise & Arsenio auch Defizite bei den Informationsverarbeitungsschritten gemäß Crick & Dodge. So entscheidet die emotionale Wahrnehmung über die Enkodierung und Interpretation von sozialen Situationen sowie der Art der Zielentwicklung. Besitzt ein Kind oder Jugendlicher Defizite bei der Wahrnehmung emotionaler Reize und wird durch seine Emotionen überwältigt, so ist die Wahr-

scheinlichkeit größer, dass es die Emotionen, wie Angst- und Schmerzgefühle bei seinem Gegenüber nicht wahrnehmen kann und eine Handlung wählt, die seine Beziehung zu seinem Gegenüber belasten (Cohen & Strayer, 1996). Kinder, die es gelernt haben, mit ihren Emotionen gelassen umzugehen, haben hingegen eher die Fähigkeit, verschiedene Handlungsweisen abzuwägen und auch die unterschiedlichen Perspektiven miteinzubeziehen (Crick & Dodge, 1994). Eine fehlerhafte emotionale Interpretation kann auch bei der Handlungsausführung dazu führen, dass auf das erworbene soziale Wissen, die gesamte Datenbank, nicht oder nur unzureichend zurückgegriffen werden kann. Werden die Informationen in emotionaler Hinsicht nicht oder unzureichend verarbeitet, besteht nie die Chance, dass sie als Wissen in die soziale Datenbank übernommen werden können. So erweitern Lemerise & Arsenio das Modell von Crick & Dodge auch bezüglich der kognitiv geprägten Datenbank um ein emotionales Element. Dabei geht es nicht nur um die Verarbeitung und Wahrnehmung der Emotionen des Akteurs, sondern auch um die Wahrnehmung, Verarbeitung und Beurteilung der Emotionen des Gegenübers. Auch die emotionale Bindung zwischen den Beteiligten spielt eine entscheidende Rolle. So wird einem guten Freund weitaus weniger wahrscheinlich aggressives Verhalten unterstellt, als einem fremden und vielleicht sogar nicht sehr geschätzten Klassenkameraden.

Bei der Entwicklung der Zielvorstellung haben Crick & Dodge der emotionalen Wahrnehmung bereits eine richtungweisende Rolle zugeschrieben. Dabei schenken sie aber ihre Aufmerksamkeit vorrangig der emotionalen Wahrnehmung desjenigen, der die Zielvorstellung entwickelt. Lemerise & Arsenio erweitern dies um die Emotionswelt des Interaktionspartners. Je mehr negative emotionale Hinweise beim Gegenüber vorliegen, desto eher fällt die Wahl auf eine aggressive Lösung.

So erweitern Lemerise & Arsenio das vorrangig kognitiv orientierte Modell von Crick & Dodge um die emotionale Komponente und zeigen damit auf, dass die Verarbeitung sozialer Situationen weitaus komplexer ist.

2.2.6 Zusammenfassung

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.

Bei sozial nicht angepasstem Verhalten handelt es sich um ein Defizit bei der Verarbeitung sozialer Informationen, bei der auch Emotionen eine wichtige Rolle spielen (Lemerise & Arsenio, 2000). Bei aggressivem Verhalten spielt daher eine Rolle, ob der Betroffene seine Emotionen regulieren kann oder nicht. Dies stellt eine wichtige Ergänzung des Modells von Crick & Dodge dar.

Diese Erkenntnisse legen die Schlussfolgerung nahe, dass aggressive Reaktionen durch kognitives Training eingeschränkt oder vermieden werden können. Guerra & Slaby (1990) haben in einer weiteren Studie ein 12-wöchiges Interventionsprogramm entwickelt, das die Verbesserung dieses kognitiven Verarbeitungsprozesses sowie die Veränderung sozialen Wissens beinhaltet und das in Kapitel 2.2 näher erläutert wird.

2.3 Programme zur Prävention und Intervention von aggressivem Verhalten

Bisher wurde das Modell zur Informationsverarbeitung sozialer Situationen von Crick & Dodge, ergänzt durch die emotionale Komponente durch Lemerise & Arsenio, vorgestellt. Zusammen mit den Studien von Guerra & Slaby stellen sie die theoretische Grundlage für das Programm „Standpunkte“ dar. Nun werden weitere Ansätze und Programme vorgestellt, die Aggression entweder intervenierend oder präventiv behandeln. Dies soll eine weitere Einordnung der hier vorliegenden Studie in die Forschungslandschaft erleichtern.

2.3.1 Gütekriterien der Evaluation

Da aggressives Verhalten bei Jugendlichen stetig ansteigt, sind seit ca. 1970 Programme entwickelt worden mit dem Ziel, aggressives und antisoziales Verhalten bei Jugendlichen zu reduzieren oder bereits im Vorfeld zu verhindern. Diese Programme unterscheiden sich sowohl hinsichtlich ihrer theoretischen Grundlage als auch in ihrer praktischen Umsetzung. So werden unterschiedliche Zielgruppen mit den

jeweiligen Programmen angesprochen, die Orte der Umsetzung (settings) sind unterschiedlich und auch bei den angewendeten Methoden ergeben sich große Unterschiede (Guerra, Tolan & Hammond, 1994, S. 383).

Der Fokus der meisten Programme liegt nicht allein auf aggressivem Verhalten, sondern umfasst andere unerwünschte, antisoziale Verhaltensweisen, da Jugendliche nicht nur aggressives Verhalten zeigen, sondern auf eine breites Repertoire an antisozialem Verhalten zurückgreifen (Guerra et al. 1994, S. 384).

Prinzipiell lassen sich nach Guerra u. a. (1994) drei Ansatzpunkte erkennen, aus denen heraus unterschiedliche Programme entwickelt werden:

- die primäre,
- sekundäre und
- tertiäre

Intervention beziehungsweise Prävention, wobei entscheidend, um welche Zielgruppe es sich handelt.

Primäre Prävention

Prävention zielt darauf ab, dass sich aggressive Verhaltensweisen (falls vorhanden) nicht weiter ausbilden oder verfestigen. Ein konkreter Konflikt wird dafür nicht benötigt. Im Gegensatz dazu bekämpfen Interventionsmaßnahmen konkrete Konflikt und deren Symptome.

Primär meint in diesem Zusammenhang 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 antisozialen Verhaltens erreicht werden soll. Diese Art der Intervention oder Prävention findet häufig in der Schule statt (Guerra u. a., 1994, S. 386).

Ein Beispiel hierfür ist das Programm von Sarason und Sarason (1981). Sie entwickelten ein 13-Stufen-Programm für High-School-Schüler, in dem durch Moderatoren und Rollenspiele effektive, nichtaggressive Lösungen zu alltäglichen Problemen erarbeitet und diskutiert werden. Die Interventionsgruppe zeigt im Gegensatz zur Kontrollgruppe eine Verbesserung bei den sozialen Problemlösungsfertigkeiten. Zudem waren sie weniger schulabwesend und fielen weniger durch schwieriges Verhalten im Unterricht auf. Dieses Programm war jedoch nicht auf Langzeit

ausgelegt und macht keinerlei Aussagen über seine Wirksamkeit auf gewalttätiges Verhalten (Guerra et al., 1994, S. 386).

Sekundäre Intervention beziehungsweise Prävention zielt zum einen auf Gruppen mit erhöhtem Risiko, zukünftig Störungen zu entwickeln, ab und zum anderen auf solche Gruppen, die bereits frühe Formen von Störungen zeigen (Guerra u. a., 1994; Heinrichs u. a., 2002). Ziel der Maßnahmen ist es 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 Amerika. Bei 16–20 wöchentlichen Sitzungen diskutieren und analysieren die Schüler verschiedene Situationen, die verschiedene aggressive- wie nichtaggressive Lösungsmöglichkeiten eröffnen. Ziel dabei ist es, den Schülern die Konsequenzen ihres Verhaltens für sich und andere aufzuzeigen und sie auch bei der Erarbeitung nichtaggressiver Lösungsmöglichkeiten zu unterstützen (Guerra u. a., 1994).

Ebenso wie in der Studie von Sarason & Sarason (1981) wurde auch in der Studie von Caplan, Weissberg, Grober, Sivo, Grady & Jacoby (1992) die Auswirkungen auf schwerwiegendes aggressives Verhalten untersucht. Dabei wurden Schüler im Alter zwischen 11 und 13 Jahren innerhalb von 20 Sitzungen, dem „*Positive Youth Development Program*“ in den verschiedenen Bereichen sozialer Kompetenz anhand von Trainings unterwiesen. Die Interventionsgruppe wies im Vergleich zu Kontrollgruppe mehr prosoziale Verhaltensweisen und weniger Impulsivität auf.

Ein in Deutschland sehr bekanntes Programm zur Aggressionsprävention stellt das Programm „Faustlos“ dar (Cierpka, 2001, 2002; Schick & Cierpka, 2003a, 2003b), welches auf dem Programm „Second Step“ basiert. „Faustlos“ will die Kinder in der Entwicklung von Empathie, Impulskontrolle und Umgangweise mit Ärger und Wut unterweisen. Bei den Unterwiesenen handelt es sich sowohl um Kindergarten- als auch um Grundschulkindern. In dem Punkt der Empathiefähigkeitsentwicklung finden sich Parallelen zu dem Programm von Guerra & Slaby. Kinder und bei Guerra & Slaby auch Jugendliche sollen lernen, die Perspektive und die Emotionen des Gegenübers wahrzunehmen und zu verarbeiten. Erst wenn sie diesbezüglich ihr Gegenüber einschätzen lernen, können sie auch auf soziale Situationen angemessen reagieren. Auch bezüglich der Impulskontrolle lassen sich zwischen dem Programm „Faustlos“ und dem von Guerra & Slaby Parallelen aufzeigen. Beide gehen davon aus, dass kognitive Problemlösefähigkeiten anhand von Rollenspielen erlernt werden

können und damit die Defizite bei der Verarbeitung sozialer Informationen verringern.

Zusammenfassend lassen sich viele Übereinstimmungen zwischen dem Programm „Faustlos“ und dem Programm von Guerra & Slaby und damit auch dem Replik „Standpunkte“ hinsichtlich ihrer theoretischen Grundlage als auch ihrer praktischen Vorgehensweise erkennen. Der Hauptunterschied zwischen den beiden Programmen besteht im Adressaten. „Faustlos“ konzentriert sich auf Kindergarten- und Grundschulkindern und ist damit eher präventiv ausgerichtet. Das Programm von Guerra & Slaby und damit auch das Replik „Standpunkte“ richtet sich an Schüler oder bereits straffällig gewordene Jugendliche und greift somit sowohl präventiv bei nichtaggressiven Jugendlichen als auch intervenierend bei bereits aggressiv aufgefallenen Jugendlichen. Wieweit diese präventive Wirkung bei dem Programm „Standpunkte“ geht, wird im Rahmen dieser Arbeit noch eingehend behandelt.

Sekundäre Prävention

Sekundär ist eine Prävention dann, wenn sie auf Adressaten abzielt, die ein bereits erhöhtes Risiko aufweisen, eine Störung aufweisen (Guerra et al., 1994) und diese entweder reduzieren oder gänzlich verhindern soll.

Ein von Arbuthnot und Gordon (1986) entwickeltes Programm für Jugendliche zwischen zwölf und 16 Jahren geht darum, den Teilnehmern die Folgen ihrer Handlungsweisen für sich und die anderen aufzuzeigen. Themen, wie Perspektive der anderen, eigene Rechte und die Rechte der anderen, Moral und Verantwortung werden in diesem Zusammenhang behandelt. Bei dieser Studie lässt sich eine Verbesserung bei der Interventionsgruppe aufzeigen. Sie sind nach der Teilnahme weniger verhaltens- und polizeiauffällig. Diese Studie war auf Langzeit ausgelegt und zeigt diese Effekte auch noch einige Jahre später im Vergleich zur Kontrollgruppe.

Tertiäre Prävention

Die Übergänge zwischen sekundärer und tertiärer Prävention sind fließend. Beide schließen die Identifikation von Risikopersonen bereits mit ein. Tertiäre Maßnahmen betreffen diejenigen Personen beziehungsweise Personengruppen, bei denen Störungen, wie z.B. aggressives Verhalten, schon länger vorhanden sind. Das Störungsbild entspricht aber noch nicht den Kriterien einer psychischen Störung (Heinrichs u. a., 2002). In diesem Bereich hat unter anderem Kazdin (1994) gute

Ergebnisse erzielt. In seinem 1987 entwickelten Programm zur Verbesserung der Problemlösungsfähigkeiten geht es darum, verschiedene Situationen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten (Kazdin, 1994). Schritt für Schritt lernen die Teilnehmer, Situationen in einem größeren Kontext wahrzunehmen und ihre häufig sehr einseitig orientierten Einschätzungen zu überdenken und zu erweitern.

Zu den tertiären Programmen zählt auch das von Guerra & Slaby (1990) und somit auch das hier dargestellt Replik „Standpunkte“.

Auf allen drei Ebenen der Intervention beziehungsweise Prävention finden sich unterschiedliche theoretische und methodische Ansätze zur Entwicklung eines Programms. Grob unterscheiden lassen sich dabei systembasierte, individuumbasierte und gruppenbasierte Ansätze, die sich ihrerseits wieder in kleinere Bereiche unterteilen lassen. Als Orte solcher Maßnahmen kommen die Schule, die natürliche Umgebung (dabei vor allem die Familie) oder die Gemeinde in Frage (Heinrichs u. a., 2002).

Auch wenn sich die Programme sehr voneinander unterscheiden, so gibt es jedoch einige generelle Anforderungen, die bei der Entwicklung eines Programms beachtet werden sollten (nach Greenberg et al., 2001):

1. *Ziel*: Eine präventive oder intervenierende Maßnahme zielt auf die Förderung der psychischen Gesundheit. Dies geschieht entweder durch eine Verminderung der Risikofaktoren oder eine Stärkung der Schutzfaktoren.
2. *Theoretische Grundlage*: Programme sollten auf zuvor gewählten Präventionszielen beruhen, die eindeutig einer empirisch fundierten Theorie zugeordnet werden können.
3. *Empirische Grundlage*: alle Programme müssen bezüglich ihrer Effektivität untersucht werden. Hierbei werden zwei Komponenten unterschieden:
 - a. *Zielverhalten und*
 - b. *Verhaltensstörung*: Das Auftreten des Zielverhaltens und die Reduktion der jeweiligen Verhaltensstörung.
4. *Teilnahmemöglichkeit*: Die Ermöglichung der Teilnahme soll für die Teilnehmer gewährleistet sein. Dies wird unter anderem erreicht durch die Schaffung einer angemessenen Infrastruktur, wie z. B. Kinderbetreuung, flexible Öffnungszeiten oder finanzielle Unterstützung.

In Bezug auf die empirische Überprüfbarkeit von Präventions- beziehungsweise Interventionsmaßnahmen hat die Arbeitsgruppe der American Psychological Association (Chambless & Ollendick, 2001, zit. nach Heinrichs u. a. 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 u. a., 2002, S. 179).

Als effektiv gilt ein Programm, welches

„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.“ (Heinrichs u. a., 2002, S. 179).

Wenn es um die empirische Überprüfbarkeit dieser Programme geht, zeigt sich ein Schwachpunkt in der Forschungslandschaft. Obwohl bereits einige Untersuchungen zu Präventionsprogrammen vorliegen, gibt es nur selten welche, die ausreichend empirisch überprüft worden sind. Vielmehr zeigt sich die Tendenz, immer weitere Programme zu entwickeln, anstatt die vorhandenen ausreichend empirisch in ihrer Effektivität zu belegen. Fortschritte in den Evaluierungs- und Untersuchungsmethoden machen es möglich, Programme auf unterschiedliche Weise zu untersuchen. Daher wird hier ein bereits bestehendes, in den USA erfolgreich durchgeführtes Programm für Deutschland adaptiert und evaluiert (Heinrichs u. a., 2002).

Besonders bezüglich Langzeitstudien besteht ein Defizit. Die meisten Programme weisen eine Besserung des Verhaltens in Posttests nach, die einige Wochen nach Ende der Maßnahme durchgeführt wurden. Interessant wäre in diesem Zusammenhang eine weitere Testung nach einigen Jahren.

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. Ein Grund dafür besteht in der Annahme, dass sich aggressives Verhalten während der Kindheit entwickelt (Guerra u. a., 1994).

Unterschiedliche Studien haben gezeigt, dass Jugendliche und junge Erwachsene, die in ihrer Kindheit an Aggressions-Präventionsprogrammen teilgenommen haben, dabei kein oder nur sehr gering ausgeprägtes aggressives Verhalten gezeigt haben (Zigler, Taussig & Black, 1992).

Es zeigt sich also, dass Programme zur Intervention und Prävention aggressiven Verhaltens bei Jugendlichen oftmals nicht ausreichend empirisch belegt sind, und daher keine ausreichende Aussage über deren Wirksamkeit, besonders auf lange Sicht, gemacht werden kann. Daher soll die hier vorliegende Studie einen Beitrag dazu leisten.

2.3.2 Aggressionsbezogene Interventionen in der Schule

Da die hier dargestellte Studie „Standpunkte“ die Aggression im Bereich Schule beleuchtet, werden im Folgenden Programme ausschließlich in diesem Bereich dargestellt, um das Programm „Standpunkte“ noch genauer als bisher in der Forschungslandschaft einordnen zu können. Dabei verdienen die Studien von Guerra & Slaby in diesem Zusammenhang als Grundlage für das Programm „Standpunkte“ besondere Aufmerksamkeit.

In den 90er Jahren wurde „Gewalt an den Schulen“ von den Medien, der Presse und Öffentlichkeit zum Thema gemacht. Es zeigte sich, dass Gewalt unter Kindern und Jugendlichen in der Schule an der Tagesordnung ist, Schüler bewaffnet im Unterricht erscheinen und Prügeleien, Waffen, Vandalismus und Erpressung auf dem Schulhof oder auf dem Schulweg ein weit verbreitetes Phänomen darstellen. Medienberichte, spektakuläre Einzelfälle, sowie die Qualität der Gewalthandlungen berichteten von einer erheblichen Zunahme und extremer Brutalität (vgl. Holtappels et al., 1997). Bis 1993 standen diesen Thesen über den Gewaltzustand an deutschen Schulen kaum Forschungsbefunde gegenüber.

Olweus (1991) zeigt, dass Mobbing unter Schulkindern ein sehr altes Phänomen darstellt. Er meint damit nicht das allgemeine Gewaltproblem in der Schule (z. B. Bandenschlägereien, Vandalismus), sondern spezifische Täter-Opfer-Beziehungen.

Der Autor definiert gewalttätiges Mobben wie folgt:

„Ein Schüler/eine Schülerin wird gemobbt, wenn er/sie wiederholt und über längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler/Schülerinnen ausgesetzt ist. Es liegt eine negative Handlung vor, wenn jemand absichtlich einem anderen Schmerz, Verletzung oder Unannehmlichkeiten zufügt oder es versucht – was im Grunde der Definition von aggressivem Verhalten den Sozialwissenschaften entspricht“ (Olweus, 1991 S. 282).

Der Begriff „bullying“ bezeichnet dabei eine spezielle Form aggressiven Verhaltens, nämlich das Drangsalieren und Quälen bestimmter Schüler. Folgende drei Kriterien kristallisieren sich dabei als charakteristisch dafür heraus:

Aggressives Verhalten

- findet wiederholt statt, ohne dass dabei immer eine Provokation vorausgeht
- findet über einen längeren Zeitraum statt
- zeichnet sich durch ein Ungleichgewicht der Kräfte aus

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

Der Autor nimmt an, dass Persönlichkeitseigenschaften und typische Reaktionsmuster in Verbindung mit körperlicher Kraft oder Schwäche bei Jungen eine wesentliche Rolle spielen. Jedoch sind auch äußere Faktoren von Seiten des Lehrers mit einzubeziehen (Olweus, 1991).

„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“ (Holtappels et al., 1997, S. 289).

Nolting und Knopf (1998) gehen bei den vorgeschlagenen Präventionen und Interventionen von fünf Haupttypen aus:

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

Typ 1 bezieht sich auf die Verbesserung von Schule und Unterricht und betrifft die Veränderung schulisch externer Bedingungen (Olweus 1991).

Typ 2 bezieht sich auf den Unterricht zur Förderung sozialer Kompetenzen und die Veränderung der Verhaltensdispositionen der Schüler (präventive Zielsetzung). Aggression wird hier als ein Defizit sozialer Kompetenz verstanden (Petermann et al., 1997).

Typ 3 betrifft den individuellen Umgang mit gewalttätigen Schülern/ innen von Seiten der Lehrkräfte. Es werden korrektive und präventive Ziele miteinander verbunden, der Ansatz ist gewalt- und adressatenspezifisch, ein Beispiel dafür stellen die sog. Schlichterprogramme dar (Gagnon & Conoley, 1997).

Typ 4 betrifft den Umgang und die Stärkung von Kindern und Jugendlichen, die wiederholt zu Opfern von Angriffen von Lehrern und Mitschülern werden (Grützmann, 1996).

Die Mehr-Ebenen-Konzepte (Typ 5) folgen einem systemischen Ansatz und sehen eine Beteiligung der gesamten Schule (Kollegium – Schüler – Eltern) vor. Es geht sowohl um Aktivitäten für alle Schulklassen, als auch um Maßnahmen gegenüber einzelnen Schülern (Olweus, 1991). Es werden einheitliche Regeln und Normen im Gesamtsystem Schule aufgestellt, wodurch den Schülern eine klare Orientierung angeboten wird (Nolting & Knopf, 1998, S. 249f.; Hopf 2001, 2002).

Bezüglich der Evaluation der verschiedenen Ansätze kann nur bei Typ 2 und 3 auf die Erfolge im Bereich der Therapie und der Trainings zurückgegriffen werden (Olweus, 1991; Nolting & Knopf, 1998).

2.3.3 Einige sozialwissenschaftliche Konzepte und praxisorientierte Ansätze zur Verminderung von Gewalt und Aggression an Schulen

Um die vorliegende Arbeit in die Forschungslandschaft einordnen zu können, werden hier einige sozialwissenschaftliche Konzepte und praxisorientierte Ansätze zur Verminderung von Gewalt und Aggression an Schulen vorgestellt.

2.3.3.1 Classroom Activities for Social and Affective Development nach Feshbach et al. (1983)

Dieses Programm soll Lehrer unterstützen, die Empathie, soziales Verstehen und die soziale Entwicklung bei ihren Schülern zu fördern, so dass daraus positive Veränderungen in den Interaktionen und im Sozialverhalten entstehen können. Die bedeutende Rolle der Schule wird hier deutlich hervorgehoben:

„Das Programm kann als situationsorientierte Intervention („*Activities for Use in Problem Situations*“), wie auch als kontinuierliches, einjähriges Programm im Rahmen des Curriculums eingesetzt werden. Die Zielgruppe bewegt sich in den Alterstufen 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 „*Affective Education Program*“ wird genau auf diese Fähigkeiten abgestimmt und ist daher auf soziales Verständnis und empathische Fähig- und Fertigkeiten ausgerichtet.

Das Trainingsprogramm der Universität Los Angeles wurde systematisch evaluiert mit dem Ziel, 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 hochaggressiver und nichtaggressiver 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 es allgemein zu einer Zunahme prosozialen Verhaltens kam, jedoch kam es nach Beendigung der zehn Wochen bei den Kontrollgruppen zu einem Stillstand bezüglich der weiteren Entwicklung. Die Empathiegruppe zeigte auch weiterhin einen Aufwärtstrend (vgl. Feshbach et al., 1983).

Beim Ansatz von Feshbach et al. (1983) handelt es sich um eine schülerbezogene, curriculare Prävention und Intervention. Durch die wissenschaftliche Begleitung, die Pilotstudien und fundierte Evaluation kann hier von einem qualitativ hochwertigen Programm für die Schulpraxis gesprochen werden. Die Inhalte werden den Schülern sehr spielerisch und altersadäquat vermittelt, so dass die Durchführung viel Abwechslung und positive Ergebnisse beinhalten (vgl. Feshbach et. al., 1983, S. 9-69).

2.3.3.2 Das Mehr-Ebenen-Konzept nach Hopf

Aufgrund vielfältiger Erziehungs- und Unterrichtsprobleme wurde das Konzept „sozialwirksame Schule“ zum ersten Mal an zwei Hauptschulen erprobt und evaluiert. Ein gutes Schul- und Klassenklima, systemisches Denken, Erziehungskompetenz der Lehrkräfte sowie die Vermittlung sozialer Fähigkeiten an Schüler/innen sollen sich besonders auf die Verbesserung des Kontextes von Unterricht, Entlastung der Lehrkräfte bei Disziplinarproblemen, Prävention des Burn-out Syndroms bei Lehrern und Schülern, Stärkung der Schülerpersönlichkeit und Prävention von Schülergewalt auswirken. Auf diese fünf Bereiche zielt die erste Stufe des Konzeptes ab. Die zweite Stufe fokussiert sich auf die Verbesserung der Unterrichtsqualität.

In den Schuljahren 2001/2002 erfolgte der Aufbau eines Netzwerkes sozialwirksamer Schulen mit sieben weiteren Schulen.

Dieser systemische Ansatz geht von massiven Defiziten in der familiären Erziehung, von sozialstrukturellen Veränderungen und massiven Medieneinflüssen aus, die sich störend auf den schulischen Kontext auswirken. Demgegenüber stehen motivationale Fehlentwicklungen eines Großteils der Schüler sowie die neuen Anforderungen aus der Berufswelt, was soziale Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen anbelangen, 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. S.14).

Bei der inneren Schulentwicklung erfordert das Programm von Hopf auf der Systemebene der jeweiligen Schule die Zusammenarbeit aller Lehrkräfte und den Einbezug des Drei-Wege-Modells von Schulentwicklung nach Kempfert & Rolff (1999). Der Systemzusammenhang konstituiert sich aus der Personalentwicklung, der Unterrichts- und Organisationsentwicklung. Nach dem Konzept sozialwirksame Schule geht es um zwei zentrale pädagogische Aufgaben der Schule:

Tabelle 1: Aufgaben der Schule

Erziehen	Unterrichten
Kontext von Unterricht (Klima in Schule/Klasse)	formales Lehren und Lernen (Methode/Inhalte)
Soziales Lernen (Kompetenzen/Werte)	

Der Erziehungsprozess beinhaltet drei Ebenen (Hopf, 2000, S. 414):

1. Schulebene: Verhaltensregeln, Elternarbeit, Peer-Mediation, Projektstage, Schulversammlungen, Ordnungsrahmen
2. Klassenebene: Soziale Lerneinheiten, Klassenregeln, kritische Medienerziehung
3. 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/ innen, die Stärkung der Schülerpersönlichkeit und die Verminderung von Aggressivität und Gewalttätigkeit in der Schule. Ein zentrales Merkmal dieses Konzeptes stellt sicher dar, dass psychosoziales Lernen nicht nur auf der Individual- und Klassenebene stattfindet, sondern dass die Schule als Gesamtsystem aktiv wird und einheitlich handelt bezüglich Regeln und allgemeingültiger Normen etc. (Baumrind, 1971; 1995).

Das Konzept wurde durch eine Vor- und Nachbefragung der Schüler (n= 1136) und eine Kontrollgruppenuntersuchung evaluiert. Einbezogen waren sechs Hauptschulen (zwei Versuchsschulen, vier Kontrollschulen). Es gab einen Fragebogen mit 291 Einzelvariablen, die aus anderen wissenschaftlich anerkannten Fragebögen entnom-

men waren. Der Untersuchungsplan von Hopf (2001) enthielt drei Messzeitpunkte (Schuljahresbeginn, Mitte des Schuljahres und Schuljahresende). Die Fragebogenerhebung umfasste die Bereiche soziales Lernen und Medienkonsum. Es waren 28 Variablen enthalten. Für die jeweiligen Faktoren wurden für jeden Probanden Mittelwerte aus der Vor- und Nachbefragung gebildet, die in die Regressionsberechnung zum ersten und zweiten Messzeitpunkt mündeten. 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 den Dimensionen Schul- und Klassenklima, soziale Kompetenz, Reduktion von Tätergewalt, Vandalismus, Gewalt gegen Personen und Reduktion des körperlichen Mobbings. 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. Jedoch kam es auch zu signifikanten negativen Schuleffekten, die sich einerseits in der Abnahme von Selbstsicherheit bei älteren wie auch jüngeren Schülern/innen zeigten. Es kam zu einem Anstieg vermeidender Bewältigungsstrategien. Besonders negative signifikante Alterseffekte zeigten sich bei älteren Schülern (13-15 Jahre) 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 (Hopf, 2002).

Das Konzept wird 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 nicht von einer hinreichenden wissenschaftlichen Fundierung und Evaluation des Konzeptes sozialwirksamer Schule ausgegangen werden.

Auffallend ist, dass die Qualität der Evaluation bisheriger Sozialtrainings sehr unterschiedlich ausfällt, zum Teil fehlen Grundbedingungen (z. B. das Fehlen eines Kontrollgruppenvergleiches bei Petermann et al., 1999), oder es muss nach der Qualität der Messinstrumente gefragt werden. Beispielsweise wurden die Programme „Faustlos“ und „Erwachsen werden“ im Herkunftsland USA nicht evaluiert. Programme zur Gewaltprävention sind in der Schulpraxis der letzten Jahre sprunghaft angestiegen. Viel pädagogischer Aktionismus verbreitete sich, jedoch fanden

keine adäquaten Evaluationen statt. Eine der wenigen Ausnahmen bildet hier das Gewaltinterventionsprojekt von Olweus (1991).

2.3.3.3 Interventionsprogramm zum Täter-Opfer-Problem nach Olweus

Olweus entwarf von 1983-1985 ein Interventionsprogramm in Zusammenhang mit einer landesweiten Kampagne zum Täter-Opfer-Problem an norwegischen Schulen. Die Hauptziele des Programms bestanden darin, existierende Probleme zu reduzieren und die Entwicklung weiterer Probleme zu verhindern. Olweus (2002) konstruierte ein Mehr-Ebenen-Programm, basierend auf vier Schlüsselprinzipien:

1. schulische Umgebung mit Wärme, positiver Anteilnahme und der Beteiligung der Erwachsenen,
2. feste Grenzen gegenüber inakzeptablen Verhaltensweisen,
3. bei Grenzüberschreitungen und Regelverletzungen nichtkörperliche Strafen konsequent angewendet und
4. Erwachsene als Autorität in der Schule und zu Hause. Das Interventionsprogramm baut auf einer autoritativen Erwachsenen-Kind-Interaktion oder eines Kindererziehungsmodells auf.

Das Kernprogramm von Olweus sieht Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen, der Schulebene, der Klassenebene und der persönlichen Ebene. Die Eltern werden dabei miteinbezogen.

Das Anti-Gewalt-Programm will das Bewusstsein für das Täter-Opfer-Problem schärfen und neue Erkenntnisse darüber gewinnen, Eltern und Lehrer aktiv am Prozess beteiligen, klare Regeln gegen Gewalt entwickeln und den Opfern Schutz und Unterstützung gewähren (Olweus, 2002).

Die Hauptbefunde der Analysen zeigen markante Rückgänge (50% und mehr) an Gewaltproblemen in den unterschiedlichsten Interventionszeiträumen von 8-20 Monaten. Dies galt für unmittelbare und mittelbare Gewalt (isoliertes Opfer) und für Gewalt gegenüber anderen. Es kam zu keiner Gewaltverlagerung auf den Schulweg und das antisoziale Verhalten nahm deutlich ab. In der Klasse kristallisierte sich eine starke Verbesserung des Sozialklimas heraus. Olweus Programm wies primäre, wie auch sekundäre Präventionseffekte auf, da es sich auf die Situation bestehender Opfer auswirkte und die Anzahl neuer Opfer verringerte (Olweus,2002).

Sowohl das Olweus-Programm, wie auch die britische „*Whole School Policy*“ der Sheffield Gruppe (Sharp & Smith, 1994), die 23 Schulen untersuchte, und die aktuell von Nolting & Knopf (1998) durchgeführte Erkundungsstudie „kooperative Intervention“ zeigen, dass eine deutliche Gewaltverminderung an Schulen erreicht werden kann. Die meisten Maßnahmen bewegen sich jedoch lediglich in der praktischen Sozialarbeit; es liegen nur wenige wissenschaftlich fundierte und evaluierte Studien vor (Nolting & Knopf, 1998, S. 257).

„Es gibt Hinweise darauf, dass nachlassendes Engagement der Schule in einen erneuten Gewaltanstieg mündet (Nolting & Knopf, 1997). Dauerhafte Gewaltprävention sollte daher idealiter Teil der täglichen schulischen Erziehung sein“ .

2.3.3.4 Schul-Studie von Guerra & Slaby

Im Kapitel 2.2 wurde der theoretische Ansatz zur Aggression nach Dodge vertiefend dargestellt, der sich mit Aggression und in Verbindung mit sozialer Informationsverarbeitung umfangreicher beschäftigt.

Guerra & Slaby (1988) bauten ihre Studie auf dem theoretischen Modell der Informationsverarbeitung von Dodge (1989) auf. Sie weisen darauf hin, dass Aggressionen durch generalisierte Glaubenssätze und Überzeugungen unterstützt werden und voraussichtlich zu aggressivem Verhalten in der Adoleszenz führen.

48 Jungen (12 hochaggressive und 12 leicht aggressive, jeweils aus Klasse 2 und 3 und 5 und 6) wurden mit zehn Items aus einer Lehrerratingskala ausgewählt und klassifiziert (Praetest und Auswahl der Stichprobe). Den Jungen wurden im „Social Problem Solving Assessment“ drei soziale Situationen von einem Interventionsleiter vorgelesen, worauf dann Fragen zu den folgenden Bereichen folgten:

1. Problemdefinition
2. Anzahl bester Lösungen
3. Zweitbeste Lösung
4. Mögliche Konsequenzen
5. Emotionale Reaktion auf die Konsequenzen

Die Interventionsleiter protokollierten die Antworten mit und ließen diese von einer neutralen dritten Person bewerten. Hochaggressive Probanden zeigten gegenüber leicht aggressiven Probanden signifikante Unterschiede:

“When compared with their low aggressive peers, high aggressive boys were more likely to define problems in terms of perceived hostility, choose a second-best solution that was rated as ineffective, generate few consequences to an aggressive response, and evaluate their own anticipated affective reactions to the consequences of aggression as not ,unhappy’ and ,wouldn’t care” (vgl. Guerra & Slaby, 1989, pp. 282-284).

Es zeigte sich deutlich, dass Einstellungen das Ausagieren von Aggressionen unterstützen; hier zeigt sich eine konsistente Interkorrelation mit Faktoren der Informationsverarbeitung. Charakteristisch für hochaggressive Jungen sei, dass sie anderen feindselige Absichten unterstellen (Guerra & Slaby, 1988).

Die Studie von Guerra & Slaby ist identisch zu dem von denselben Autoren verwendeten Programm „Viewpoints“, das im praktischen Teil dieser Arbeit, modifiziert für die deutschen Zielgruppen, im Bereich der Schulen und Justizvollzugsanstalten durchgeführt wird. Seine Stärken liegen darin, dass es sowohl kognitiv, wie auch praktisch-verhaltenstherapeutisch an Problemlösestrategien, der Wahrnehmung von Problemen und der Wechselwirkung von möglichen Strategien und der subjektiven Problemdefinition der Teilnehmer ansetzt. Die Effektivität der Problemlösungen wird kritisch hinterfragt.

2.3.3.5 Methodenkritische Analyse schulischer Präventionsprogramme zur Gewaltforschung

Krumm (1997) analysierte für den Zeitraum 1990–1996 empirische Arbeiten über „Gewalt an Schulen“ im deutschsprachigen Raum. Zum einen weisen diese starke Methodendefizite auf, zum anderen zeigen sich konzeptionelle Schwächen, z. B. durch irreführende Titel (z. B. eine Untersuchung befasst sich mit Gewalt in der Schule, untersucht jedoch einseitig nur Gewalt, die von Schülern ausgeht) und unpräzise Fragestellungen von Seiten der Autoren. Zentrale Konzepte werden oft unbefriedigend reflektiert, d. h. die Verfasser klären nicht auf, was sie unter Gewalt verstehen. Häufig erscheint dadurch die Operationalisierung des Begriffs Gewalt

fragwürdig. Der aktuelle Forschungsstand zum Thema Gewalt in der Schule wird kaum analysiert (Krumm 1997, S. 66f.).

„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“

Ebenfalls wird die Theorie stark vernachlässigt, eine Begründung der Konzeption erfolgt nicht immer explizit theoretisch (z. B. bei der Bochumer Untersuchung von Schwind et al. 1995). Entweder wird wie bei Niel (1994) oder Claus & Herter (1994) kurz und kaum noch nachvollziehbar auf die Theorie eingegangen; erst bei der Interpretation wird dann der Theoriefaden scheinbar wieder aufgenommen. Oder die Arbeit wird erkennbar auf einem theoretischen Ansatz basierend konzipiert, es fehlt jedoch die Begründung für diese Wahl (z. B. Nürnberger Schülerstudie, Funk, 1995).

In der Forschung zu gewalttätigem Verhalten kommt es auch zu erheblichen methodischen Schwächen, die von einseitigen Erhebungsverfahren herrühren (nur Befragung und Beobachtung, z. B. bei Krappmann, 1994, seltener Gruppendiskussionen, z. B. von der Eichstätter Gruppe, Fuchs, 1996). Kaum finden qualitative Vorstudien statt, wodurch es zu massiven Unterschieden bezüglich der Kategorisierung und Operationalisierung bezüglich der Gewaltarten kommt.

Die meisten Autoren gehen davon aus, dass alle Befragten unter Gewalt das Gleiche verstehen wie sie selbst (Ausnahme: Bochumer Studie, Schwind et al., 1995, klärt den Gewaltbegriff ab). Als Folge treten große Operationalisierungsprobleme auf, es kommt zum Beispiel zu Operationalisierungen von vier bis 42 Fragen mit extrem differierenden Antwortvorgaben. In die Untersuchungen werden zum Teil fragwürdige Auskunftspersonen einbezogen, z. B. Lehrer, Schüler, Hausmeister. Meist kommen jedoch als Auskunftspersonen nur „Täter“ oder „Opfer“ in Betracht, wenig Beachtung erhielten bisher Selbsterfahrungsberichte dieser beiden Gruppen. Die Hauptgefahr liegt bei der Forschung in der Vermischung von Meinungen und Tatsachen (Ferstl et al., 1993). Weitere Mängel zeigen sich in fehlenden Vortests und der Nichterwähnung der Gütekriterien. Beinahe 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, wie z. B. Beschränkung auf Grundauszählungen, Unterscheidung nach wenigen Merkmalen, z. B. Schulart und Geschlecht, oder komplexe Verfahren (Funk, 1995, Niel et. al., 1993; Niel, 1994). Kaum integriert werden vorausgehende, auslösende Bedingungen oder die Varianz zwischen Schulen und Klassen. Des Weiteren werden erhebliche Schwächen in der Berichterstattung deutlich, was sich auf die Klarheit von Aussagen bezieht (vgl. Krumm 1997 in Holtappels et al., 1997).

„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 in Holtappels et al., 1997, S. 75).

Problematisch erweist sich auch die Interpretation und Diskussion der Befunde durch die Autoren. Sie interpretieren, diskutieren oder werten Ergebnisse ohne die notwendige empirische Untermauerung. Dies führt zu einer deutlichen Vermischung ohne klare Trennung der Prozessstruktur einer Untersuchung. Als Folge können einseitige oder vorurteilsbelastete Aussagen (Meinungen werden als Tatsachen ausgegeben, z. B. bei Thiel 1995; Fauland & Diess 1993), unzulässige Interpretationen von Korrelationen (Korrelationen werden z. B. bei Ferstl, 1993, zu Wenn-dann-Aussagen) oder eine fragwürdige Verwendung von Risikofaktoren und Prädiktoren (z. B. wenn sich Korrelationen nur auf Verhaltensweisen beziehen, auf Aussagen wie „Leistungsversagen führt zu Gewalthandeln“) auftreten.

Kritisch zu betrachten sind auch zu einseitige, von der öffentlichen Meinung stärker beeinflusste Beurteilungskriterien, da sich Autoren in ihrer Ausmaßbeurteilung tendenziell stärker an der öffentlichen Diskussion und den Medien orientieren (Schubarth & Melzer, 1994; Klicpera & Gasteiger – Klicpera, 1994).

2.4 Gefängnisstudien von Guerra & Slaby

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

Neu und auffällig an den Studien von Slaby & Guerra waren in erster Linie zwei Dinge: Zum einen wurden nicht nur soziale Problemlösefertigkeiten in den Informationsverarbeitungsprozess mit einbezogen, sondern auch generalisierte Einstellungen gegenüber Aggression (Bandura, 1986; Perry, Perry & Rasmussen, 1986). Im Bereich der sozialen Informationsverarbeitung legen Slaby & Guerra für ihre Studien das von Dodge entwickelte Fünf-Stufen-Modell zu Grunde, das in Kapitel 2.2 ausführlich dargestellt wurde. In Bezug auf die sozialen Einstellungen gegenüber Aggression gingen Slaby & Guerra von drei Kategorien aus:

1. die Legitimität von Aggression
2. die erwarteten Folgen für den Angreifer
3. die erwarteten Folgen für das Opfer

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

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 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.

2.4.1 Vorstudie 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:

1. Antisozial-aggressive Jugendliche, die in einer Jugendhaftanstalt eine Strafe wegen schwerer Körperverletzung verbüßten
2. Hochaggressive Jugendliche aus öffentlichen Schulen, die von ihren Lehrern als aggressiv eingeschätzt wurden
3. Niedrigaggressive Jugendliche 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, wurden die International Problem Solving Analysis (IPA) herangezogen.

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

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

1. Problemdefinition: Was ist das Problem?
2. Zielauswahl: Wenn du das Problem zu lösen hättest, was wäre dann dein Ziel?
3. Anzahl der Informationen: Möchtest du noch irgendwelche zusätzlichen Informationen? Wenn ja, welche?

4. Anzahl der Lösungen: Zähle alle Möglichkeiten auf, die dir einfallen, um das Problem zu lösen
5. Beste Lösung: Was glaubst du, ist die beste Lösung?
6. Zweitbeste Lösung: Was glaubst du, ist die zweitbeste Lösung?
7. 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:

1. Legitimität von Aggression (6 Items, z. B. „Es ist in Ordnung, jemanden zu schlagen, wenn du gerade mal wütend bist“)
2. Aggression fördert die Selbstachtung (3 Items, z. B. „Es ist wichtig, jedem zu zeigen, wie mutig du bist und was du für ein guter Kämpfer bist“)
3. Aggression hilft, ein negatives Image zu vermeiden (3 Items, z. B. „Wenn du einen Kampf nicht annimmst, wird jeder denken, du seiest ein Feigling“)
4. Die Opfer verdienen Aggression (3 Items, z. B. „Wenn jemand verprügelt wird, ist das normalerweise deren eigene Schuld“)
5. Die Opfer leiden nicht (3 Items, z. B. „Leute, die zusammengeschlagen werden, leiden nicht besonders stark darunter“).

Ergebnisse

Für jede der 12 abhängigen Maße (also 7 sozial-kognitive Maße und 5 Einstellungsmaße) wurde eine 3 x 2 ANOVA Varianzanalyse durchgeführt, und zwar mit „Gruppenstatus“ (antisozial aggressiv, hochaggressiv, niedrigaggressiv) und „Geschlecht“ der Testperson (männlich, weiblich) als Hauptfaktoren.

Daran anschließend wurden post-hoc Vergleiche durchgeführt.

Gruppenstatus

Die ANOVAs ergaben für jedes der 7 sozialen Problemlösungs-Maße einen signifikanten Haupteffekt für den Gruppenstatus:

1. *Problemdefinition*: $F(2, 138) = 35.25, p < .001$
2. *Zielauswahl*: $F(2, 138) = 10.93, p < .001$
3. *Anzahl nachgefragter Informationen*: $F(2, 138) = 35.58, p < .001$
4. *Anzahl alternativer Lösungen*: $F(2, 138) = 29.78, p < .001$
5. *Anzahl der Konsequenzen*: $F(2, 138) = 35.22, p < .001$
6. *Effektivität der besten Lösung*: $F(2, 138) = 14.22, p < .001$
7. *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. Hochaggressive wählten signifikant häufiger feindliche Definitionen 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 5 Einstellungs-Maße:

1. *Legitimität von Aggression*: $F(2, 138) = 26.42, p < .001$
2. *Aggression stärkt Selbstachtung*: $F(2, 138) = 26.60, p < .001$
3. *Aggression hilft ein negatives Image zu vermeiden*: $F(2, 138) = 36.10, p < .001$
4. *Opfer verdienen Aggression*: $F(2, 138) = 9.57, p < .001$
5. *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 stärkt*, 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 5 von den 7 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.

Bei den Einstellungsmaßen zeigten die ANOVAs bei 3 von den 5 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 Punkte, wie Selbstachtung und Opfer leiden nicht, stimmten die Jungen signifikant eher überein als die Mädchen. Die Mädchen nahmen signifikant eher als Jungen an, 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. Diese

beiden Gruppen aber 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 seltener 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. 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 miteinander 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, 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 7 Problemlösefertigkeiten ergab die folgende Hierarchie der Maße mit signifikanter Diskriminanzleistung:

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

Die totale Varianz dieser vier Maße betrug 71 %.

Eine Analyse der 5 Einstellungsmaße zeigte folgende Hierarchie der Maße mit signifikanter Diskriminanzleistung:

1. *Aggression hilft ein negatives Image zu vermeiden*: $r^2 = .42$
1. *Aggression fördert Selbstachtung*: partiell $r^2 = .13$
2. *Legitimität von Aggression*: partiell $r^2 = .12$
3. *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 (Guerra & Slaby, 1988, S. 585).

Die Analyse der 7 sozial-kognitiven Maße zusammen mit den zusammengefassten Einstellungsmaßen ergab die folgende Hierarchie von Maßen mit signifikanter Diskriminanzleistung:

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

Die totale Varianz dieser fünf Maße betrug 87 %.

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass ein hohes Aggressionsniveau mit einem geringen Repertoire an Problemlösefertigkeiten und einer hohen Billigung von aggressionsunterstützenden Einstellungen in Verbindung steht. Zu diesem Ergebnis kamen die Studien von Bandura, 1986; Dodge, 1980; Perry et al, 1986; Richard & Dodge, 1982; Spivack & Shure, 1974. Auch die Untersuchungen von Slaby & Guerra bereichern die Forschung auf diesem Gebiet jedoch um einige weitere 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 Leners (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.

Ein Blick sollte zusätzlich auf die festgestellten Geschlechtsunterschiede geworfen werden. In allen Gruppenbedingungen hatten die Jungen schlechtere Ergebnisse als die Mädchen bei den Problemlösefertigkeiten (bei 5 von 7 Maßen) und bei den aggressionsunterstützenden Einstellungen (bei 3 von 5 Maßen). Dafür glaubten die Mädchen eher, dass Opfer die Aggression verdienen, was vermutlich auch mit der 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 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. Aggressive Kinder nehmen an, dass die Absichten von anderen ihren eigenen ähnlich sein könnten (also feindlich), oder aber, dass diese feindliche Grundeinstellung eine eher generelle Tendenz von „paranoiden“ Überzeugungen in Bezug auf das Verhalten anderer ist.

2.4.2 Evaluation des Programms von 1990:

Die Studie von 1990 ist wesentlich komplexer angelegt als der Vorgänger von 1988, greift aber auf zentrale Elemente der alten Studie 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 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:

1. Das Definieren von sozialen Problemen auf der Grundlage der Wahrnehmung von Feindseligkeit
2. Ein Ziel setzen, das mit dieser Wahrnehmung von Feindseligkeit übereinstimmt
3. Die Suche nach weiteren Informationen
4. Weitere Lösungsmöglichkeiten zu generieren
5. Generieren von Konsequenzen für eine aggressive Lösung
6. 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:

1. Kognitives Mediations-Training (CMT) (Interventionsgruppe)
2. Aufmerksamkeitstraining (AC) (Kontrollgruppe)
3. 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

soziale Problemlösungs-Fertigkeiten:

- Problemdefinition (feindlich vs. nicht-feindlich)
- Zielauswahl (feindlich vs. nicht-feindlich)
- Anzahl der nachgefragten Informationen
- Anzahl der Lösungsmöglichkeiten
- Effektivität der besten Lösung
- Effektivität der zweitbesten Lösung
- Anzahl der Konsequenzen

Aggressionsunterstützende Einstellungen:

- Aggression ist legitim
- Aggression fördert die Selbstachtung
- Aggression hilft, ein negatives Image zu vermeiden
- Opfer verdienen Aggression
- Opfer leiden nicht unter Aggression

Die sozial-kognitiven Maße wurden im Prä- und Post-Test durch die Gruppenleiter in kleinen Gruppen von ca. 10 Personen erhoben. Der Prä-Test wurde durchgeführt, noch bevor die Teilnehmer ihren jeweiligen Gruppen zugeteilt worden waren. Für den Post-Test wurden die Teilnehmer aus allen drei Gruppen-Bedingungen in neue kleine Gruppen eingeteilt, sodass 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 durch das Aufsichtspersonal der Jugendstrafanstalt nach folgenden Kategorien eingeschätzt (18 Items, 5-Punkte-Skala):

- aggressives Verhalten
- impulsives Verhalten
- unflexibles Verhalten.

Selbstbericht über die Trainingseffekte

Die Testpersonen der CMT-Gruppen und der AC-Gruppen sollten nach Ende der Post-Test-Sitzungen folgende Fragen beantworten (4-Stufen-Skala: trifft überhaupt nicht zu – ein bisschen zu – ziemlich – trifft stark zu):

- Die Dinge, die ich in diesem Kurs gelernt habe, werden in Zukunft für mich nützlich sein
- Ich würde diesen Kurs anderen empfehlen
- Ich wünschte, ich hätte diesen Kurs schon vor langer Zeit gemacht
- Seit ich diesen Kurs gemacht habe, merke ich, dass ich besser in der Lage bin, meine Probleme kampflös zu lösen
- Ich scheine mit anderen jetzt besser auszukommen seit ich den Kurs belegt habe
- 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 Diskussions-Gruppen mit jeweils 10-14 Jugendlichen aufgeteilt (insgesamt vier Gruppen für jede Bedingung).

Die Gruppen trafen sich für einen Zeitraum von 12 Wochen 1 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.

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 zu erzielen. Dabei wurde 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 geachtet.

Das 12-Wochen-Trainings-Programm gliederte sich auf in ein 8-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 Denk 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 Situation 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 z.B. Lesen und Mathematik. Auch die Anwendung dieser Fähigkeiten für die Vorbereitung auf die spätere Laufbahn, wie z.B. Stellenanzeigen lesen, Bewerbungen schreiben, wurden trainiert.

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 Prä-Test, anhand der Post-Test-Daten 3 (Gruppenstatus) x 2 (Geschlecht) ANCOVAs durchgeführt, wobei die Prä-Test-Daten als Kovariat verwendet wurden. Daran anschließend wurden dann noch t-Test-Vergleiche durchgeführt.

Für alle abhängigen Variablen, wie z.B. soziale Problemlösemaße, Einstellungsmaße, Verhaltensbeurteilungen und Selbstberichte, wurde das Signifikanzniveau gemäß einer Bonferri 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).

Soziale Problemlösungs-Maße

Es wurden für jede der 7 abhängigen Maße getrennte ANCOVAs durchgeführt. Es wurden bei 6 von den 7 Maßen Haupteffekte für den Gruppenstatus bei den Post-Test-Ergebnissen gefunden:

1. *Problemdefinition*: $F(2, 113) = 8.82, p < .001$
2. *Zielauswahl*: $F(2, 113) = 10.01, p < .001$
3. *Anzahl nachgefragter Informationen*: $F(2, 113) = 7.67, p < .001$
4. *Anzahl an Lösungen*: $F(2, 113) = 16.44, p < .001$
5. *Anzahl an Konsequenzen*: $F(2, 113) = 8.95, p < .001$
6. *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 6 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 5 Einstellungsmaße gegenüber Aggression wurden getrennte ANCOVAs durchgeführt. Für 4 der 5 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 Opfer verdienenen Aggression gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Gruppen.

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 Post-Test-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 6 Selbstberichts-Maße wurde eine 2 x 2 ANOVA durchgeführt mit Gruppenstatus (CMT, AC) und Geschlecht als Hauptfaktoren. Für 4 der 6 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 kampflos 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 späteren 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 jedoch in der Studie von 1988 gezeigt wurde, 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 7 Problemlösungsmaßen und zeigte eine signifikante Diskriminanz in Bezug auf 3 vorhersagekräftige 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 5 Einstellungsmaßen und ergab ebenfalls eine signifikante Diskriminanz in Bezug auf drei vorhersagekräftige 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 vorhersagekräftige Maße ($r^2 = .51$), $F(4, 76) = 15.62$, $p < .001$: Legitimität von Aggression, Problemdefinition, Opfer verdienen Aggression und Zielauswahl.

Guerra & Slaby (1990) konnten beweisen, dass durch Veränderungen der sozial-kognitiven Fertigkeiten und Einstellungen tatsächlich auch Änderungen von aggressivem Verhalten bewirkt werden können. 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.

Die Arbeiten von Slaby & Guerra können somit als erster wichtiger Schritt gesehen werden, die Zusammenhänge zwischen sozial-kognitiven Faktoren und aggressivem Verhalten belegen. 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 viel versprechenden Ansatzes notwendig.

3 REPLIKATION DER STUDIE VON GUERRA & SLABY

Das für die Studie vorgesehene Programm „Standpunkte“ stellt eine Adaption und Erprobung des amerikanischen Programms „Viewpoints“ (Guerra & Slaby, 1990) zur Reduktion aggressiven Verhaltens und zum Aufbau sozialer Fähigkeiten im deutschen Sprachraum dar. Im Folgenden wird die genaue Vorgehensweise ausführlich dargestellt.

3.1 Vorgehensweise

Als Replik der Studie von Guerra & Slaby wurde das Workbook und Leitermanual übersetzt und an deutsche Verhältnisse angepasst. Die besondere Anforderung dieser Anpassung lag darin, die dort aufgeführten Problem- und Dilematageschichten an deutsche Verhältnisse und unter Berücksichtigung der Gewohnheiten deutscher Jugendlicher zu adaptieren und nicht einfach die amerikanische Version zu übersetzen. Die Gruppenleiter wurden dann parallel dazu in der Durchführung des Manuals trainiert. Im Rahmen dieser intensiven Ausbildung konnte das Programm immer weiter verbessert und kulturspezifisch angepasst werden.

Parallel dazu kam es zu einer Rekrutierung der Schulen, die geeignet wären, an diesem Programm teilzunehmen. Für die Durchführung an den Haupt- und Berufsschulen wurden die erforderlichen Genehmigungen der Regierung von Schwaben und des Bayerischen Justizministeriums eingeholt. Im Vorfeld wurden 34 Schulen angeschrieben und alle zeigten Interesse an der Durchführung des Programms. Zuerst wurde der Kontakt zu den Schulleitern hergestellt, und im Rahmen eines Informationsgesprächs die Inhalte und Ziele des Programms vorgestellt. Soweit wie möglich wurden bei diesen Gesprächen auch die Klassenleiter miteinbezogen. Mit dem Einverständnis der Schulleitung und Klassenleitung wurde dann an einer 7. Hauptschulklasse, vier 8. Hauptschulklassen, fünf 9. Hauptschulklassen und 3 Berufsschulen eine Vorerhebung zur Feststellung des Aggressionswertes durchgeführt. Danach wurden die in Frage kommenden Teilnehmer selektiert. Entscheidend dafür waren Werte zum Mitgefühl/prosozialem Verhalten sowie ein Aggressionswert. Mit Hilfe dieser Vorerhebung konnten die Schüler in hoch- bzw. niedrigaggressive Schüler eingeteilt werden.

Da die meisten Schüler zu diesem Zeitpunkt noch minderjährig waren, musste für eine mögliche Teilnahme an diesem Programm vorab das Einverständnis der Eltern eingeholt werden. Die Teilnahme stieß bei den Schul- und Klassenleitern auf hohes

Interesse. Das Interesse der Eltern hingegen war unterschiedlich ausgeprägt. Es gab Eltern, die sich eingehend über das Programm informierten, als auch Eltern, die für das Programm keinerlei Interesse aufbrachten. Dies zeigt, dass die Information über das Programm speziell für die Eltern bei folgenden Untersuchungen noch verstärkt werden sollte, z. B. in Form von Elternabenden.

Um den Umfang der Studie aber nicht zu sprengen, wurde das Programm nach Auswertung des Praetests und nach Vorlage der Einverständniserklärungen der Eltern dann an 3 Hauptschulen in Augsburg und einer Berufsschule in Aichach durchgeführt. Pro Schule wurden dann 2 Gruppen, jeweils eine hochaggressive und eine niedrigaggressive Gruppe á 8 Schüler gebildet. In der Berufsschule Aichach wurden ebenfalls 2 Gruppen, eine niedrig- und eine hochaggressive Gruppe gebildet.

Das Programm dauerte 12 Wochen und wurde einmal wöchentlich für ca. 90 Minuten hauptsächlich während der Unterrichtszeit durchgeführt. Die gewählte Zeit sollte dazu beitragen, die Teilnahmequote zu erhöhen. Das Programm „Standpunkte“ setzt auf der physiologischen, der kognitiven und der emotionalen Ebene an. Mit Hilfe von Einzelübungen, Rollenspielen und Paarübungen soll die Einstellungen zu aggressiven Verhaltensweisen verändert und die soziale Kompetenz gefördert werden. Das Programm wurde von Studierenden der Pädagogik und Psychologie durchgeführt. Die Gruppenleiter wurden von Psychologen in speziellen Trainings für die Durchführung der Intervention geschult und erhielten während der gesamten Durchführung des Programms begleitend Supervision. Die Gruppenleiter waren weder an der Auswertung des Prae- noch des Posttest beteiligt, um so ihre Objektivität, so weit wie möglich, zu bewahren. Somit kannten sie die genauen Aggressionswerte ihrer Teilnehmer im Einzelnen nicht.

Es erscheint sinnvoll, eine Intervention zur Stärkung der sozialen Fertigkeiten und zum Abbau von Aggressionen von einer Person durchführen zu lassen, die nicht zum System Schule gehört. Damit ist sie weder persönlich noch strukturell in das System Schule eingebunden. Zudem belasten eventuelle Vorerfahrungen mit den Jugendlichen die Durchführung des Programms nicht. Sie können den Teilnehmern unvoreingenommen und wertschätzend gegenüberreten.

3.2 Gruppenleiter

Die 2 Gruppenleiter führten das Programm gemeinsam durch und dienten somit beide für die Jugendlichen als Ansprechpartner. Wie bei jedem Kleingruppenprogramm ist es wichtig, dass die Gruppenleiter sorgfältig ausgesucht werden und ein adäquates Training erhalten (Bach et. al., 2003, 2004). Sie sollten emotional warm, unterstützend und nicht urteilend sein. Gleichzeitig sollte ein Gruppenleiter jederzeit in der Lage sein, die Jugendlichen an eine prosoziale Lösung heranzuführen und jederzeit durch ihr Verhalten gegenüber den Jugendlichen als deren Vorbild dienen.

Folgende Kriterien sind für einen Gruppenleiter unerlässlich:

- *Positive Verstärkung*
Dies bedeutet, dass erwünschtes Verhalten der Teilnehmer ermutigt und gelobt wird. Dies kann durch Körpersprache, wie einem Kopfnicken oder durch Augenkontakt oder verbal im Laufe des Gesprächs erfolgen. Positive Verstärkung ist nicht erst dann einzusetzen, wenn neu erlernte Fähigkeiten angewendet werden, sondern auch schon dann, wenn sich ein Jugendlicher an der Gruppe beteiligt. Dies gilt besonders für die eher schüchternen Teilnehmer in der Gruppe.
- *Spezifisches Feedback*
Der Gruppenleiter soll den Teilnehmern immer ein eindeutiges und klares Feedback geben. Somit ist er für die Teilnehmer einschätzbar und vorhersehbar und gibt ihnen damit auch das Gefühl, etwas erreicht und geschafft zu haben. Dies kann den Teilnehmer motivieren, sich weiterhin oder sogar vermehrt an dem Programm zu beteiligen.
- *Offenheit bezüglich der eigenen Person*
Dem Gruppenleiter obliegt es, persönliche Informationen und Erfahrungen in die Gruppe miteinzubringen, um so Lerninhalte durch Beispiele zu verdeutlichen.
- *Empathie*
Dabei handelt es sich um eine der wichtigsten Fähigkeiten des Gruppenleiters. Er soll die Teilnehmer wahrnehmen, sich in sie einfühlen und auf sie reagieren können. Dies soll ohne jeglichen persönlichen Vorbehalt geschehen. So kann er eine fast therapeutische Beziehung zu dem Teilnehmer aufbauen und so zum Erfolg des Programms „Standpunkte“ beitragen.

- *Zusammenfassung*
Dabei handelt es sich um ein hilfreiches Instrument. Der Sprecher gibt eine kurze Zusammenfassung über die gemachten Kernaussagen. Damit erhält der Teilnehmer wiederum die Sicherheit, dass er verstanden wurde.
- *Paraphrasierung*
Sie stellt eine ausführlichere Form der Zusammenfassung dar. Dabei werden auf die Schlüsselkonzepte des Gesprächs eingegangen und teilweise die Worte des Sprechers und teilweise die Worte des Paraphrasierenden verwendet.
- *Reflektion*
Der Gruppenleiter gibt dabei seine Beobachtung über die Gefühle des Teilnehmers wieder. Dies unterstützt den Teilnehmer dabei, sich seiner eigenen Gefühle bewusster zu werden. Diese letzten drei Punkte sollen den Teilnehmer dazu ermutigen, sich offen und ehrlich gegenüber der Gruppe zu geben.
- *Motivation*
Es ist eine Hauptaufgabe des Gruppenleiters, die Teilnehmer zu motivieren. Je nach Situation sollte der Gruppenleiter auf verschiedene Instrumente, wie Überzeichnung durch extreme Beispiele, Spiele, Wettbewerbe o. ä. zurückgreifen.

Die Gruppenleiter versichern den Teilnehmern dann weiter, dass sie sich in keiner Beurteilungssituation befinden. Auch wenn sie während des Programm viel schreiben müssen, werden diese Aufzeichnungen weder kontrolliert noch bewertet, sondern dienen einzig dazu, Gedanken festzuhalten, um so später auf die einzelnen Punkte wieder zurückgreifen zu können. Wenn jeder Teilnehmer seine eigenen Gedanken aufschreibt, ist zudem gewährleistet, dass auch wirklich seine eigenen Ideen zum Tragen kommen und diese nicht gegebenenfalls durch andere dominante Gruppenmitglieder überdeckt werden.

Weiterhin ist es wichtig, den Teilnehmern zu vermitteln, dass sie nicht aufgrund eines unangemessenen Verhaltens ausgewählt wurden. Außerdem sollte nicht zum Diskussionsthema gemacht werden, wer zur Gruppe der nichtaggressiven und wer zur Gruppe der hochaggressiven gehört, um eine diesbezüglich eventuell entstehende Verzerrung der Ergebnisse zu vermeiden. Manche Teilnehmer könnten es als

Herausforderung ansehen, noch aggressiver zu werden oder die Einteilung an sich als Diskriminierung empfinden und versuchen, dieser entgegenzuwirken. Den Teilnehmern soll weiter klargemacht werden, dass sie aus der Teilnahme an diesem Programm Vorteile ziehen können. Die Vorteile können sich im schulischen, beruflichen wie persönlichen Lebensweg liegen, da in allen Bereichen der kompetente Umgang mit sozialen Situationen gefragt ist.

3.3 Programmschritte „Standpunkte“

Die 12 Sitzungen des Programms werden in ein achtstufiges Problemlösemodell aufgegliedert:

1. Ist da ein Problem? (Übung 1: Nachdenken über unsere Probleme und Übung 2: Gibt es ein Problem?)
2. Stopp und denke nach (Übung 3)
3. Warum ist da ein Konflikt (Übung 4: Warum gibt es ein Problem? Sammle die Fakten/Überprüfe die Überzeugungen. Übung 5: Warum gibt es einen Konflikt? Die Sichtweise der anderen. Übung 6: Schwierige Situationen ein Überblick)
4. Was möchte ich? (Übung 7: Was will ich?)
5. Was sind die Lösungsmöglichkeiten (Überlege Dir Lösungen)
6. Was sind mögliche Konsequenzen (Übung 9: Beachte die Konsequenzen)
7. Wähle eine Möglichkeit und führe sie aus (Übung 10: Wähle, was zu tun ist und tu es)
8. Bewerte die Ergebnisse

Für jede Stufe der Problemlösung wurden die Teilnehmer der Intervention mit direkten Fragen zu hypothetischen sozialen Problemen konfrontiert. Die Lösungen wurden dann in Einzelarbeit, in Gruppendiskussionen und Rollenspielen erarbeitet.

Die erste Stufe des Programms ist in 2 Übungen eingeteilt:

1. Nachdenken über unsere Probleme
2. Gibt es ein Problem?

Diese erste Stufe nimmt zwei Sitzungen á 90 Minuten in Anspruch.

Hauptziel der ersten Übung ist, dass sich die Jugendlichen untereinander kennen lernen. Sie stellen sich in dieser Phase vor und teilen mit, was sie sich von dem Programm erwarten. Stichpunktartig werden diese Erwartungen auf dem Flipchart festgehalten. Auch die Gruppenleiter stellen sich bei dieser Gelegenheit kurz vor. Der gesamte Ablauf erfolgt ohne jeglichen Zeitdruck. Anschließend werden die Jugendlichen darauf hingewiesen, dass die zu erwartende Zusammenarbeit gewisse Regeln erfordert. Die Teilnehmer sollen dabei ihrerseits die Punkte nennen, die ihnen im gegenseitigen Umgang wichtig sind. Diese Regeln werden gut lesbar auf einem Flipchart festgehalten und bei jeder weiteren Sitzung gut sichtbar für jeden im Raum aufgehängt. Falls die von den Jugendlichen aufgestellte Regelliste noch nicht vollständig sein sollte, wird sie durch die Gruppenleiter mit entsprechender Erklärung ergänzt. Folgende sechs Regeln sollen jedoch immer enthalten sein:

1. *Zuhören*

Wenn einer spricht, hören die anderen zu, was er oder sie sagt. Keiner wird mitten im Satz unterbrochen und es ist darauf zu achten, was die anderen Teilnehmer sagen.

2. *Zusammenfassen und Bestätigen*

Um zu zeigen, dass man zugehört hat, beginnt jeder die Antwort damit, dass er das wiederholt, was der Vorherige gesagt hat (Anmerkung des Autors: Eine Regel, die sich in der Praxis nicht zu jedem Zeitpunkt durchsetzen lässt, besonders dann nicht, wenn der Fluss der Sitzungen störungsfrei ist, aber immer dann ein gutes Mittel, wenn die Teilnehmer begannen, sich gegenseitig nicht mehr zuzuhören.).

3. *Respekt*

Auch wenn die Meinung eines Gruppenmitgliedes nicht geteilt wird, hat er oder sie ein Recht auf seine /ihre eigene Meinung und dass man seine /ihre Gefühle respektiert.

4. *Offenheit und Ehrlichkeit*

Jeder ist aufgefordert, offen und ehrlich seine Meinung und seine Gefühle auszusprechen.

5. *Feingefühl*

Wenn einer eine andere Meinung zu einem bestimmten Thema hat, soll er diese mitteilen, aber ohne den anderen zu verletzen.

6. *Vertraulichkeit*

Alle Erfahrungen der Gruppenmitglieder sowie alles Gesagte verlässt den Raum nicht.

Wenn die Teilnehmer sicher sind, dass die Liste vollständig ist, ist jeder der Teilnehmer, auch die Gruppenleiter gehalten, diese Liste eigenhändig zu unterschreiben. Damit wird diese Regelliste, ähnlich wie ein Vertrag, wirksam und es kann immer dann, wenn sich ein Jugendlicher oder auch Gruppenleiter nicht daran hält, auf die Einhaltung der Regeln verwiesen werden. Es kann auch sein, dass während der folgenden Sitzungen diese Regelliste erweitert wird. Dies geschieht dann aber immer mit den notwendigen Erklärung und die Jugendlichen müssen sich wiederum bereit erklären, dass die neu aufgenommene Regel einzuhalten ist.

Ein weiteres Hauptziel dieser ersten Übung ist die, die Vorstellungskraft der Jugendlichen zu schulen. Sie sollen lernen, dass niemand gegen Schwierigkeiten immun ist.

Danach werden die Ordner ausgeteilt, in denen jeweils nur die Blätter für die aktuelle Sitzung enthalten sind. Die Jugendlichen erhalten bei jeder weiteren Sitzung die entsprechenden Arbeitsblätter, aber nicht vorher. Zudem hat es sich hilfreich erwiesen, die Ordner nach jeder Sitzung mit dem Zusatz einzusammeln, dass die Gruppenleiter sich diese nicht anschauen. Sie werden lediglich eingesammelt, um zu vermeiden, dass die Teilnehmer ihre Ordner vergessen oder verlieren. Die Teilnehmer sollen nach der ersten Sitzung entweder ihren Namen oder, wenn sie anonym bleiben wollen, ein für sie zu erkennendes Zeichen an ihrem Ordner anbringen, damit die Ordner zu Beginn der Sitzungen problemlos wieder ausgeteilt werden können.

Der daraufhin folgende Übungsteil beginnt damit, dass der einführende Text dazu entweder von einem Jugendlichen oder einem Gruppenleiter vorgelesen wird. Hauptziel dieser Einführung ist es, dass den Jugendlichen klar wird, dass jeder Mensch und nicht nur sie Probleme hat.

Dann wird „Ritas Geschichte“ vorgelesen. Dabei handelt es sich um die Geschichte eines Mädchens, das glaubt, nur weil es arm ist, mögen die anderen Mädchen sie nicht. Die Geschichte soll den Teilnehmern bewusst machen, dass verschiedene Biografien auch verschiedene Probleme mit sich bringen. Die Gruppenmitglieder sind dann gehalten, einige Fragen zu der Geschichte von Rita und anderen Personen schriftlich zu beantworten, um zu zeigen, ob sie sich in die Rolle anderer Personen

versetzen können. Die Antworten werden dann in der Gruppe diskutiert und die Teilnehmer werden angehalten, auch von ihren eigenen Problemen zu berichten.

Danach wird die Geschichte von Patricia vorgelesen. Diese Geschichte zeigt, dass viele Probleme eine Art Dilemma mit sich bringen, also eine schwierige Situation, in der jede Lösung sowohl Vor- als auch Nachteile haben kann. Patricia ist eine gute Fußballspielerin und möchte in der Schulmannschaft mitspielen. Ihr Vater ist dafür und ihre Mutter dagegen. Ihre Eltern sind geschieden und Patricia lebt bei ihrer Mutter. Auch der Trainer ermutigt Patricia sehr, sich der Schulmannschaft anzuschließen. Patricia muss sich entscheiden und befindet sich in einer Zwickmühle, denn egal wie sie sich entscheidet, einer der Personen wird damit nicht einverstanden sein. Die Teilnehmer sollen dann einige Fragen zu Patricias Zwickmühle schriftlich beantworten und dann den Bogen zu eigenen diesbezüglichen Erfahrungen schlagen. Die nachfolgende Geschichte verdeutlicht eine solche Zwickmühle nochmals und die Teilnehmer sollen das Problem, die Sicht des darin Involvierten und eine Lösungsmöglichkeit anbieten.

Zum Abschluss dieser Sitzung werden die acht Stufen des Programms „Standpunkte“ zur erfolgreichen Problemlösung vorgestellt und einzeln durchgegangen. Die Teilnehmer sollen in diesem Zusammenhang die einzelnen Stufen diskutieren, eigene Erfahrungen einbringen und sie nach dem Schwierigkeitsgrad einteilen. Diese 8 Stufen sollen bei jeder Sitzung sichtbar auf einem Flipchart aufgehängt sein und die Gruppenleiter verweisen im Verlauf jeder Sitzung immer wieder darauf.

Nach jeder Sitzung wird den Teilnehmern gedankt und sie werden mit uneingeschränkt positiver Wertschätzung verabschiedet. Es ist wichtig, dass das Programm „Standpunkte“ immer positiv belegt ist. Die Gruppenleiter vermitteln den Teilnehmern, dass sie mit ihren Problemen nicht allein sind, mit einer positiven und empathischen Unterstützung und dem Verständnis der Gruppenleiter rechnen können.

In der 2. Übung geht es um die Frage: „Gibt es ein Problem?“

Hauptziel der zweiten Übung ist es, den ersten Schritt „Gibt es ein Problem?“ kennen zu lernen. Der Einführungstext zu dieser Übung verdeutlicht den Gruppenmitgliedern, dass sie jetzt über ihre eigenen Probleme nachdenken werden. Entscheidend dabei ist, wann das Problem zum ersten Mal auftrat, welche Gedanken und Gefühle sie dabei hatten. Sie sollen sich rückwirkend beobachten, wie sie denken, fühlen und handeln, wenn sie im Stress sind. Der praktische Teil der 2. Übung beginnt mit der sozialen Wiederanpassungsskala. Dabei handelt es sich um eine Aufzählung von verschiedenen Ereignissen, wie z. B. Scheidung der Eltern, Tod eines nahen Famili-

enmitgliedes, Heirat, Schwangerschaft, Jobwechsel, Änderung der Wohnung usw.. Insgesamt sind 32 Ereignisse aufgeführt, denen verschiedene Werte zwischen 11 und 73 zugeordnet sind. Die Gruppenmitglieder werden angehalten, diejenigen Ereignisse anzukreuzen, mit denen sie in den letzten 12 Monaten konfrontiert waren und dann die entsprechenden Werte zusammenzuzählen. Der jeweilige Summenwert gibt ihnen dann Auskunft, ob sie nur einige Probleme von Zeit zu Zeit haben (51-125), ein mittleres Maß an Stress haben (126-200), lieber etwas kürzer treten sollen, weil der Stresslevel hoch ist (201-300) oder ausgesprochen sehr viel Ärger haben (über 300). Dabei wird betont, dass dieser Wert nicht überbewertet werden soll, auch wenn er als Stressindikator genommen werden kann. Die anschließende Diskussion soll verdeutlichen, dass es eine mögliche Reduktion von Stress darin bestehen kann, die jeweilig schwierige Situation wahrzunehmen und die Probleme, sobald sie auftreten, zu identifizieren. Zudem soll den Gruppenmitgliedern bewusst gemacht werden, dass kumulativ auftretende Ereignisse immer Stress erzeugen und dass dabei auch immer die subjektive Bewertung der Situation für das Ausmaß des Stresses entscheidend ist. Daher wird die nächste Übung „Die ersten Dinge zuerst“ angeschlossen. Den Teilnehmern werden einige Kurzgeschichten vorgestellt, in denen es darum geht, wann das Problem begann. So handelt es sich z. B. um einen Jungen, der auf einer Party 10 Bier trinkt und auf seiner Heimfahrt ein kleines Mädchen überfährt und von der Polizei verhaftet wird. Die Gruppenmitglieder sollen sich für den genauen Zeitpunkt, wann das Problem des Jungen begann, entscheiden: Als die Polizei ihn verhaftet, als er das Mädchen überfuhr, als er in sein Auto stieg, als er die 10 Bier trank. Nach dem Ausfüllen der Blätter folgt die Diskussion, bei der sich herausstellen wird, dass Menschen oft warten, bis ein kleines Problem zu einem großen wird und dies im Vorfeld nicht beachten. Dann werden die Jugendlichen angehalten, darüber nachzudenken, wann ihnen ähnliche Situationen passiert sind. Die folgende Diskussion soll zeigen, dass ein Problem oft mit einer ersten schlechten Entscheidung beginnt und so das Ereignis einen schlechten Verlauf nehmen kann. Während der Diskussion wird den Teilnehmern immer wieder verdeutlicht, wie wichtig es ist, vor jeder Entscheidung über mögliche Folgen nachzudenken.

In der anschließenden Übung geht es um „Frühe Warnsignale“. Dabei handelt es sich um einige Hinweise, die auf ein Problem hinweisen können. Dies können Gedanken oder Gefühle sein, die oftmals mit körperlichen Reaktionen, wie Schwitzen, Schmerzen, Herzklopfen, begleitet sein können. Die Teilnehmer diskutieren diese frühen Warnsignale und bringen eigene Erfahrung mit ein.

Anschließend unterscheiden sie hitzköpfige von gelassenen Gedanken. Die Diskussion verdeutlicht, dass erstere oft zu Kampf und Flucht führen und gelassene eher dazu

geeignet sind, ruhiger zu bleiben und das Problem besser und gewaltfreier zu lösen. Die Jugendlichen sollen dann diejenigen gelassenen Gedanken, die ihnen am meisten liegen, schriftlich festhalten und als Hausaufgabe, diese die nächsten Wochen, wenn sie sich in einer stressigen Lage wieder finden, aktiv anwenden.

Sie sollen diese gelassenen Gedanken also als eine Art der verbalen Eigenkontrolle verwenden.

Beim Hauptziel der 3. Übung „Stopp! Denk nach!“ ist zu zeigen, dass es wichtig ist, bevor man eventuell impulsiv und unüberlegt handelt, darüber nachzudenken. Die Teilnehmer sollen Techniken zur Impulskontrolle erlernen und sich verbal selbst kontrollieren lernen, indem sie sich gelassene Gedanken laut oder im Stillen vorsagen und vor allem lernen, vor jeder Handlung zuerst nachzudenken.

Zu Beginn der Sitzung berichten die Teilnehmer über ihre Erfahrung in der vergangenen Woche mit ihren gelassenen Gedanken und diskutieren diese miteinander.

Mit der Geschichte der „Springenden Eidechse“ sollen die Gruppenmitglieder diejenigen Leute herausfiltern, die vor ihrer Handlung gestoppt und nachgedacht haben. In dieser Geschichte läuft eine Eidechse einer jungen Frau das Hosenbein hinauf. Sie reagiert panisch. Ein junger Mann glaubt, sie hätte einen Anfall und steckt ihr einen Stift zwischen die Zähne, damit sie sich nicht auf die Zunge beißt. Ein zweiter Mann sieht das als einen Angriff auf die Frau an und versucht, den ersten Mann zu vertreiben. Dann erst kommt die Polizei. Den Jugendlichen wird anhand dieser Geschichte einige Techniken, sowohl kognitiv wie behavioral, gezeigt, um sich Zeit zu verschaffen, ruhig zu werden und über die Situation nachzudenken, wie bis 10 zählen, ein paar Mal tief durchatmen, an etwas Schönes denken. Die Teilnehmer sollen die Liste dann durch eigene Vorschläge ergänzen.

Danach folgt das erste Rollenspiel „Hitzköpfig oder gelassen?“. Dazu soll eines der Gruppenmitglieder eine problematische Szene beschreiben, die er/sie kürzlich erst erlebt hat. Diese Situation soll dann mit einem anderen Gruppenmitglied nachgespielt werden, wobei diese Person derart provokativ auftreten soll, dass die Situation völlig eskaliert. Danach werden beide Darsteller zu ihrer Erfahrung und ihren Gefühlen befragt. Danach wird die gleiche Szene nochmals dargestellt, dieses Mal aber ohne dass die eine Person derart provoziert. Auch danach werden die Eindrücke und Gefühle der Akteure diskutiert und es soll der Unterschied zwischen den beiden Konstellationen klar herausgearbeitet werden. Als Hausaufgabe sollen die Teilnehmer diese Technik die nächste Woche ausprobieren und dann berichten, welche Technik sie in welcher Situation angewendet haben. Die nachfolgenden Übungen nennen sich „du bist dran“. Die Teilnehmer sollen stoppen und nachdenken, wenn sie

ein Problem haben, damit sie gelassener und überlegter reagieren können. Es folgen dann 4 Geschichten über Personen, die unterschiedliche Probleme haben. Der eine Junge, der in Eile ist, wird von einem anderen Jungen beleidigt. Ein anderer Mann wird von seinem Freund angehalten, ihm bei einem Ladendiebstahl zu helfen und ein Mädchen macht eine Diät und wird von ihrer Freundin zu einem Eis eingeladen. Die Gruppenmitglieder sollen dabei die Gefühle der betroffenen Personen festhalten, ihre körperlichen Reaktionen und ihre hitzigen Gedanken. Sie sollen sich überlegen, was sie tun würden, wenn sie nicht überlegen. Dann sollen sie sich eine Methode zum Stoppen und Nachdenken überlegen und aufschreiben, sich mögliche gelassene Gedanken der Personen ausdenken und was sie in der jeweiligen Situation machen könnten. Anhand dieser Übungen können die Teilnehmer die erlernten Techniken anwenden.

Die dritte Stufe und die Übung 4 behandeln die Frage: Warum gibt es ein Problem? Sammle Fakten/Überprüfe die Überzeugungen. Das Hauptziel dieser 4. Übung ist, dass die Teilnehmer lernen, dass fehlende Informationen und bestehende Vorurteile oft das Entstehen eines Problems begünstigen. Die Übung wird mit der Frage eingeleitet, wie lange es dauert, wenn man eine neue Person kennen lernt, bis man sie mag oder nicht und auf welche Eigenschaften man seine Entscheidung stützt. Es folgt dann eine Liste von 8 Aussagen von „Sieht die Person gut aus“ bis „Habe ich irgendwelche Gerüchte über sie gehört?“. Die Teilnehmer sollen die für sie richtigen Aussagen anstreichen und sich weitere überlegen. Die nachfolgende Diskussion soll ihre Vorurteile und voreingenommenen Sichtweisen aufdecken und zeigen, dass man bevor man sich ein Urteil bildet, mehr Informationen benötigt.

Die nächste Übung „Du bist dran“ stellt 5 verschiedene Beispiele dar, bei denen jeweils von den Teilnehmern eine positive wie eine negative Erklärung für verschiedene dort beschriebene Verhaltensweisen schriftlich festzuhalten sind. Einige Beispiele: Eine Person von einem Pärchen wird von einer fremden Person angesprochen. Ein Fahrer hinter dir hupt. Eine Person kommt zu einer Verabredung eine Stunde zu spät. Eine Person schneidet, als sie an dir vorbeigeht, eine Grimasse. Bei jedem dieser Beispiele müssen die Teilnehmer zudem noch festhalten, welche zusätzlichen Informationen sie benötigen, um eine Schlussfolgerung ziehen zu können. Dann sollen die Jugendlichen in der Gruppe diskutieren, ob und welche eigenen Erfahrungen sie in Situationen gemacht haben, in denen sie ein Urteil gefällt haben und danach festgestellt haben, dass sie falsch lagen. Bei der anschließenden Teilübung „Informationsvorrat anlegen“ sollen die Teilnehmer die dort in beschriebenen Menschen Ted und Al anhand der kurzen dort gemachten Aussagen einschätzen, was sie gerne machen, welchen Beruf sie möglicherweise ausüben und ob sie

gerne mit ihnen befreundet wären. Bei der anschließenden Diskussion stellt sich heraus, welche wahren Persönlichkeiten hinter den Kurzbeschreibungen verborgen sind und dass der erste Eindruck nicht immer der richtige ist, da sie die Personen eventuell falsch eingeschätzt haben. Dabei war die Person, deren Beschreibung eher positiv scheint, ein Mörder und die Person, die auf den ersten Blick ein wenig trottelig vorkommt, ein berühmter Wissenschaftler. Die Jugendlichen sollen diesen Teil mit eigenen Erfahrungen, in denen sie selbst falsch eingeschätzt wurden oder andere falsch eingeschätzt haben, beenden.

Bei der nächsten Teilübung „Eine voreingenommene Sichtweise“ geht es allgemein um Behauptungen, wie z. B. „Die meisten Menschen auf dieser Welt sind gemein“ oder „Wenn mich jemand schief anschaut, sucht diese Person Ärger“. Die Teilnehmer sollen dann entscheiden, ob sie diese Aussage für richtig oder falsch halten. Dies ist der erste Schritt, um sich Vorurteile bewusst zu machen. Die nachfolgende Übung soll diesen Ansatz dann noch mit der Übung „Vorurteile“ vertiefen. Dabei werden einige Personen A-L kurz vorgestellt, wie z. B. Person A: ein Bandenmitglied; Person B: eine fröhliche Kellnerin; Person I: ein Heroinabhängiger nach einer Entziehungskur und Person K: ein Schuldirektor. Die Teilnehmer sollen dann entscheiden, ob sie einer dieser Person z. B. Geld leihen würden, ihnen eine Arbeit geben oder um Hilfe bitten würden. Indem sie sich ihre Vorurteile bewusst machen, gehen sie auch den ersten Schritt in Richtung einer Veränderung, nicht vorschnell negativ zu urteilen, ohne weitere Informationen einzuholen.

Die dritte Stufe beginnt mit der 5. Übung „Warum gibt es einen Konflikt? Die Sichtweise der anderen. Hauptziel dieser Übung ist es, die Sichtweise der anderen ebenfalls in die eigene Entscheidung mit einfließen zu lassen. Dazu wird die einführende Situation vorgelesen, die verdeutlichen soll, wie unterschiedlich die Sichtweise zweier Personen von ein und derselben Situation sein kann. Um ein Problem lösen zu können, muss man aber beide Sichtweisen kennen und verstehen. Es folgen dann 2 Situationen unter dem Titel „Zwei Sichtweisen“. Bei diesen Geschichten gibt es genau diese zwei Sichtweisen und es geht darum, dass die Teilnehmer dies erkennen und dann mit Hilfe eines Rollenspiels nachspielen sollen. Danach wird die gleiche Szene nochmals mit vertauschten Rollen nachgespielt. Im Anschluss werden die Sichtweisen diskutiert und die Rollenspieler, sowie die Beobachter kommen zu Wort. Danach sollen die Teilnehmer noch einmal eine Geschichte aus ihrem eigenen Erleben nachspielen, wobei jedoch diejenige Person, die selbst in dieser schwierigen Situation war, nicht sich selbst, sondern die andere beteiligte Person spielt. Danach wird die Sichtweise jeder Person diskutiert, sowohl von den Rollenspielern als auch von den Beobachtern, um so das Verständnis für

andere Meinungen und Sichtweisen zu schärfen. Auch die nachfolgende Teilübung dient zur Vertiefung des Wissens darum, dass jede Person eine Situation anders wahrnimmt und heißt „Wessen Sichtweise?“. Dabei wird eine Szene in einem Einkaufszentrum beschrieben, bei der es zu einer Schlägerei kommt. Die Teilnehmer sollen dabei die Sichtweisen über diese Szene von verschiedenen Personen schildern. Die begleitende Diskussion soll verdeutlichen, dass eine konstruktive Lösung für einen Konflikt nur darin bestehen kann, die unterschiedlichen Sichtweisen zu berücksichtigen.

Übung 6 von der 3. Stufe des Programms (Warum ist da ein Konflikt?) setzt einen Überblick auf schwierige Situationen. Das Ziel dieser Übung liegt in der Wiederholung der bisher erlernten Schritte, nämlich zuerst zu erkennen, dass es ein Problem gibt, dann zu stoppen und dann innezuhalten und sich zu überlegen, warum es einen Konflikt gibt. Die Teilnehmer werden in der Einführung wieder an die ein Problem möglicherweise begleitenden körperlichen Reaktionen erinnert. Sie sollen ihre Stimmung beim Auftreten eines Problems einschätzen lernen, um dann alle für die Lösung des Problems notwendigen Informationen einzuholen. So können sie vermeiden, eine falsche Schlussfolgerung zu ziehen. Anhand von drei Situationen sollen sie entscheiden, ob die Person weiß, dass sie ein Problem hat, welche körperlichen Reaktionen sie zeigt, ob sie stoppen und nachdenken soll, was sie zu sich selbst sagt und welche zusätzliche Informationen sie benötigt. Zuletzt sollen sie das Problem nochmals genau beschreiben. Dabei werden die Teilnehmer immer wieder ermuntert, Beispiele aus ihrem eigenen Leben zu berichten, in und mit der Gruppe zu diskutieren und dann das beschriebene Problemlöseverhalten auch darauf anzuwenden.

Die 4. Stufe wird mit der 7. Übung „Was möchte ich?“ eingeleitet. Ziel dieser Sitzung ist es, dass sich die Teilnehmer ihre Ziele bewusst machen und diese auch genau formulieren. Dazu müssen sie lernen, zwischen den folgenden Zielen zu unterscheiden:

- grundlegende Ziele (allgemeine Ziele zum persönlichen Wohlbefinden, wie z. B. die Liebe eines anderen oder schmerzfrei und zufrieden zu sein)
- Handlungsziele (verschiedene Handlungen, die notwendig sind, um eine bestimmtes Ziel zu erreichen. Diese können entweder unrealistisch, realistisch, schwer oder leicht zu erreichen sein)
- kurzfristige Ziele und

- langfristige Ziele

Bei den grundlegenden Zielen werden die Teilnehmer persönlich befragt, welche fünf grundlegenden Ziele für sie von Bedeutung sind. Um einschätzen zu lernen, ob ein Ziel auch realistisch ist, werden ihnen dann 9 Aussagen vorgestellt, bei denen sie sich entscheiden müssen, ob die Verwirklichung des dort angegebenen Ziels realistisch, unrealistisch oder einfach ist. Die Beispiele reichen von dem Wunsch eines verurteilten Mörders nach einem Hafturlaub über Weihnachten bis zu einem 11jährigen Jungen, der von zu Hause weglaufen und allein leben will. Danach sollen die Teilnehmer für sich drei Ziele, die einfach zu verwirklichen sind, drei unrealistische und drei realistische, aber schwer zu erreichende Ziele aufschreiben und in der Gruppe diskutieren.

Danach sind die Teilnehmer angehalten, sich selbst zu betrachten und ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Begabungen einzuschätzen, um so letztendlich zu einem realistischen Selbstbild zu gelangen. Sie müssen sich selbst dafür in den verschiedenen Bereichen, wie Sport, Fähigkeiten, Schule, künstlerische Begabung, Zwischenmenschliches von sehr gut, durchschnittlich bis nicht gut einschätzen. Wichtig bei dieser Übung ist, dass klar wird, dass jeder Stärken und Schwächen hat und dass es nicht darum geht, am besten bzw. schlechtesten dazustehen, sondern zu einem möglichst realistischen Selbstbild zu gelangen. Bei dem folgenden Bereich der kurz- und langfristigen Ziele sollen die Teilnehmer für sich für die Bereiche Schule, Beruf, Heirat, Familie, Geld, Du selbst, Freunde und andere drei langfristige Ziele notieren und in der Gruppe diskutieren. Die anschließende Geschichte von einem Alkoholiker soll verdeutlichen, dass oft ein langfristiges Ziel, hier mit dem Trinken aufzuhören, in viele kurzfristige Ziele eingeteilt werden muss, nämlich heute kein Bier zu trinken, auf der nächsten Party nur Nichtalkoholisches zu trinken usw. Die Teilnehmer sollen dann eines ihrer langfristigen Ziele in drei kurzfristige Zwischenschritte aufteilen, um so das Erlernte auf das eigene Leben anzuwenden und einzuüben.

Die 5. Stufe von „Standpunkte“ beginnt mit der 8. Übung „Überlege dir Lösungen“. Die Einführung verdeutlicht den Teilnehmern, dass es verschiedene Lösungen gibt und sie lernen sollen, aus diesen die beste für sich auszuwählen. In den vorangegangenen Übungen haben sie gelernt, Ziele zu finden und nun geht es um den Weg zu diesem Ziel. Da grundsätzlich zum Ziel mehrere Wege führen, sollen sie diese zum einen selbstbewusst herausfiltern und dann auch sicher anstreben. Zudem geht es darum, sich bei der Lösungssuche nicht um eine passive oder aggressive Variante zu entscheiden, sondern selbstsicher zu seiner Lösungsentscheidung zu stehen. Ist die

Wahl dann für eine Lösungsmöglichkeit gefallen, geht es darum, die Konsequenzen, die damit einhergehen, zu bedenken.

Die folgenden 4 Kurzgeschichten beschreiben Situationen, in denen Personen verschiedene Probleme haben. Diese reichen von einer Person, der ein Ticket für ein Konzert fehlt über eine ehrgeizige junge Schauspielerin, der Kokain von einem Filmproduzenten angeboten wird bis hin zu einer Essenseinladung mit großen Braten, wobei der Gast aber Vegetarier ist. Die Teilnehmer sollen das Problem genau beschreiben, sich 3 Lösungsmöglichkeiten notieren und diese dann in der Gruppe diskutieren.

Im Anschluss geht es dann um die Abgrenzung zwischen passiven, aggressiven und selbstsicheren Personen. Der Einführungstext verdeutlicht, dass Personen, die sich in einer Situation zurückziehen und passiv reagieren oft darunter leiden, da ihre Bedürfnisse nicht beachtet werden und sie sich unsicher fühlen. Eine aggressive Person hingegen handelt oft auf Kosten anderer und ist selten zufrieden mit sich. Beide Personen haben ein schlechtes Selbstbild und ein geringes Selbstwertgefühl. Eine selbstsichere Person hingegen achtet hingegen sowohl auf ihr eigenes wie auch auf das Wohl der anderen. Sie ist ehrlich und handelt nach reiflicher Überlegung. Die folgenden Beispiele zu den vorangegangenen Problemsituationen stellen dann immer jeweils die passive, dann die aggressive und schließlich die selbstsichere Lösungsmöglichkeit vor. Anschließend sind die Teilnehmer gehalten, sich bei den 4 folgenden Beispielen immer für eine selbstsichere Lösung zu entscheiden, um diese einzuüben.

Diese Übung wird mit dem Teil „Überprüfe deine Überzeugungen“ abgeschlossen. Darin geht es darum, dass nicht immer, wenn man davon ausgeht, eine gute und richtige Lösung gefunden zu haben, dies auch tatsächlich der Fall ist. Daher soll jeder seine Überzeugungen überprüfen, denn oft ist man durch falsche Freunde oder Medien in ein Verhaltensmuster und zu falschen Überzeugungen gekommen. Mit Hilfe der folgenden Übungen sollen die Teilnehmer falschen Überzeugungen auf die Spur kommen. So sollen sie beispielsweise zwei Argumente gegen die Aussage finden: „Es ist in Ordnung für einen Mann, eine Frau zu schlagen, wenn er wütend auf sie ist“ und danach eine bessere Reaktionsmöglichkeit aufschreiben. Dies wird dann in vier weiteren Übungen weiter eingeübt und gefestigt, um so antisoziale Einstellung durch rationale und prosoziale zu ersetzen.

Die 6. Stufe von „Standpunkte“ beginnt mit Übung 9 „Beachte die Konsequenzen“. Bei dieser Übung sollen die Teilnehmer noch stärker als zuvor die Auswirkungen ihrer Handlungen für andere wahrnehmen und bei ihrer Entscheidung miteinbezie-

hen. Dies machen sie, indem sie noch stärker die Vor- und Nachteile ihrer Handlungen betrachten und abwägen. Die Einführung zu dieser Übung verdeutlicht, dass, auch wenn eine Lösung eventuell Nachteile mit sich bringt, es Lösungen geben kann, die noch mehr und weiter reichende Nachteile mit sich bringen. Es gilt also auch eventuell nicht nur zwischen Vor- und Nachteilen abzuwägen, sondern auch zwischen den verschiedenen Nachteilen.

Bei den folgenden Übungen „Vorteile und Nachteile“ sind die Teilnehmer aufgefordert, bei den Geschichten jeweils die Vorteile wie die Nachteile der einzelnen, vorgegebenen Lösungen aufzuschreiben und sich dann noch selbst eine alternative Lösung zu überlegen. Dabei geht es darum, diejenige Lösung auszuwählen, die den größten Nutzen und den geringsten Schaden verursacht. Die Situationen reichen von Anna, die für Markus schwärmt, der ihr dann zum ersten Mal Drogen anbietet, bis zu Lydia, die ihrer Familie Weihnachtsgeschenke einkauft und währenddessen feststellt, dass ihr das Geld nicht ausreicht und sich einen Ladendiebstahl überlegt. Dann sollen die Teilnehmer eine eigene Problemsituation anschauen und diese näher untersuchen, indem sie die beste Lösung mit Vor- und Nachteilen für sich und andere und dann die schlechteste Lösung mit ihren Vor- und Nachteilen festhalten und in der Gruppe diskutieren. Bei der nächsten Teilübung „Die Sichtweise des Opfers“ wird Gegenstand der Diskussion sein, welche Konsequenzen eine bestimmte Lösung für das Opfer hat. Die drei Situationen reichen von einem Ladendiebstahl und die Konsequenzen für den Besitzer, über eine junge Frau, die überfallen und schwer verletzt wird und bei einem speziellen Rehaprogramm mit dem Täter über die Konsequenzen des Überfalls spricht, bis zu einem älteren Mann, der von einem jungen Mann überfallen und ebenfalls schwer verletzt zurückgelassen wird. Diese drei Situationen leiten über zu einer wahren Geschichte von Katharina und ein von ihr erlittenes Trauma, das sie und ihre Familie erleiden musste. Katharina beschreibt darin einen äußerst gewaltvollen Überfall in einer Tiefgarage, bei dem ihr Gesicht völlig entstellt wird. Sie ist nicht mehr in der Lage weiter in die Schule zu gehen und verlässt bald gar nicht mehr das Haus. Katharina fragt sich immer wieder, warum ihr dies passieren musste. Ihre Eltern unterstützen sie so weit wie möglich. Ihre Geschwister sind ebenfalls sehr betroffen, ihre Schwester hat seitdem ebenfalls große Angst, aus dem Haus zu gehen und ihr Bruder ist auf den nie gefassten Täter wütend. Alle sind sich bewusst, dass das Leben nie mehr so sein wird, wie es einmal war.

Die Teilnehmer sollen dann aufschreiben, wer in dieser Geschichte Opfer ist, welche Konsequenzen das Verbrechen für Katharina hat, ob sich der Verbrecher über die Auswirkungen seiner Tat Gedanken gemacht hat und wie er sich wohl gefühlt hätte,

wenn er an Katharinas Stelle gewesen wäre. Die Teilnehmer diskutieren dabei sowohl über Katharinas Geschichte als auch über ihre eigenen Erfahrungen.

Diese Übung endet dann „Einstellungen über Konsequenzen: Denkfehler“. Dabei geht es darum, falsche Einstellungen zu ändern, wie z. B., dass aggressives Verhalten nur das eigene Selbstwertgefühl steigert, aber die anderen nicht verletzt. Die Teilnehmer sollen anhand der folgenden drei Situationen lernen, dass sich Täter oft von den Gefühlen ihrer Opfer und sogar oft auch von ihren eigenen distanzieren und so die Konsequenzen ihrer Handlungen nicht wahrnehmen. Die Täter gehen dann oft sogar soweit, ihre Taten auch noch als Nutzen zu sehen. So schlägt ein Ehemann in der ersten Situation seine Frau, weil sie nicht das tun will, was er ihr sagt und ist der Ansicht, dass sie die Schläge verdient hat. Die 2. Geschichte beschreibt zwei Jugendliche, die die Schule schwänzen und einen anderen Jungen zusammenschlagen, um ihm zu zeigen, dass sie die Straße kontrollieren. In der letzten Geschichte geht es um eine Stammtischrunde, in der einer sich damit brüstet, eine Frau vergewaltigt zu haben. Als einer der Anwesenden anmerkt, dass dies eine schreckliche Sache ist, meint der Täter, dies sei Unsinn und die meisten Frauen würden es mögen, vergewaltigt zu werden. Die Teilnehmer sollen dabei ermutigt werden, nicht nur über diese Situationen zu sprechen, sondern auch über ihre eigenen Erfahrungen als Täter und Opfer.

Stufe 7 und 8 wird in der Übung 10 „Entscheide, was zu tun ist und tu es und bewerte die Ergebnisse“ erlernt. Diese Sitzung dient dazu, die Teilnehmer zu ermutigen, eine Entscheidung zu treffen, auszuführen und dann das Ergebnis zu bewerten. Sie beginnt mit einer Selbstbefragung „Denkst du positiv?“. Sie sollen dabei 8 Fragen mit Ja oder Nein beantworten und sich dann für jede Ja-Antwort zwei Punkte geben. Die Fragen gehen u. a. von: „Meinst du, dein Leben wird glücklich und erfüllt sein?“ über: „Wenn du morgens aufwachst, freust du dich darauf, was der Tag bringen wird?“ bis zu: „Hast du jemanden, mit dem du deine Gefühle teilst?“. Je nach Summenwert hat der Teilnehmer eine positive Einstellung zum Leben oder sollte sich Gedanken darüber machen, was er in seinem Leben ändern will. Die nachfolgende Diskussion besteht darin, den Teilnehmern zu verdeutlichen, dass sie an sich selbst glauben sollen und positiv denken sollen, um so Problemen wirkungsvoller begegnen zu können. Dabei wird verdeutlicht, dass alle Menschen Erfahrungen mit Misserfolgen haben, sich dann aber wieder aufgerafft haben und sich bzw. die Situation, verändert haben. Die Teilnehmer sollen sich dann überlegen, was sie an ihrer eigenen Person stört, welche Einstellungen sie ändern möchten und welches Verhalten anderen gegenüber sie verändern möchten.

Danach sind sie angehalten, sich einer Art Selbstreflexion und Selbsteinschätzung zu unterstellen. Dabei geht es um 15 Items, bei denen sie entscheiden sollen, ob diese Aussage für sie wahr oder falsch ist. Sie reicht u. a. von: „Es ist möglich, mit meinen Problem wirksam umzugehen“, über: „ Wenn ich mir ein realistisches Ziel setze, kann ich es fast immer erreichen.“ Bis zu: „Es gibt vieles, worauf ich stolz sein kann.“ Es geht nicht darum, der Realität gegenüber blind zu sein, sondern darum, sich Fehler einzugestehen, sie zu ändern und über das, was bereits gut läuft, stolz zu sein.

Danach wird ein Überblick über „Persönliche Problemlöse-Strategien“ gegeben. Dies soll den Teilnehmer dazu auffordern, sich nochmals über die 8 Schritte Gedanken zu machen:

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

Die letzte Teilübung „Zuversichtlich nach vorne blicken“ gibt den Teilnehmern die Möglichkeit, darüber nachzudenken, wie sie ihr Leben führen möchten und wo sie gerne in 5 und in 10 Jahren sein möchten. Dabei werden die Gruppenmitglieder darin bekräftigt, dass sie gelernt haben, mit Problemen effektiv umzugehen und nun den Herausforderungen ihres Lebens mit Mut und Zuversicht begegnen können.

Das gesamte Programm wird mit den Abschlussfragen beendet. Diese lauten: „Was habt Ihr vom Programm/in den Sitzungen gelernt? Was nehmt ihr für euch von dem Programm mit? Wenn ihr das Programm noch einmal durchführen würdet, was würdet ihr anders machen? Wie habt ihr die Leiter erlebt? „ Bei diesen Fragen kommt es zu keiner Diskussion mehr. Es soll jeder Teilnehmer noch einmal Gelegenheit bekommen, seine Meinung zu äußern.

Zum Abschluss des Programms wird jedem Teilnehmer nochmals die Wertschätzung mitgeteilt, für die Bereitschaft gedankt, an diesem Programm teilgenommen zu haben. Der Teilnehmer soll dann den Gruppenleitern mitteilen, was aus seiner Sicht positiv gelaufen ist, was er als schwierig erlebt hat und wie er die einzelnen Teilnehmer erlebt hat. Auf jeden Fall werden die Teilnehmer mit einem positiven Gefühl aus dem Programm entlassen.

3.4 Methodenentwicklung

Tabelle 2: Übersicht über die verwendeten Tests:

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
Problemlösefertigkeiten	Slaby & Guerra (1988)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 7 Offene Fragen zu zwei Dilemmageschichten 	14
Offene Fragen zur Durchführung der Intervention	Bach et al. 2004	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 3 Offene Fragen 	3

Durch einen Prae-Posttest-Vergleich wurden verlässliche Daten über die Veränderung des Aggressionswerts vor und nach der Intervention ermittelt. Zudem half der Praetest dabei, die Schüler und Jugendlichen in Aggressionskategorien einzuteilen. Der Fragebogen besteht überwiegend aus Multiple-Choice-Fragen. Die Jugendlichen beantworteten die Fragen durch Ankreuzen einer oder mehrerer vorgegebener Antwortmöglichkeiten.

Im Praetest wurden zunächst die demoskopischen Daten, wie Alter, Geschlecht, Schulausbildung erhoben. Dieser Bereich des Fragebogens umfasst 10 Items (Bach et al., 2004).

Um die unterschiedlichen Einstellungen zum Thema Aggression zu ermitteln, wurde der von Slaby und Guerra entwickelte Einstellungsfragebogen (Slaby und Guerra, 1988) mit 53 Items verwendet. Dabei war es die Aufgabe der Jugendlichen, unterschiedliche, in Aussagen formulierte Verhaltensweisen als richtig oder falsch einzustufen. Dabei wurden verschiedene Antwortalternativen vorgegeben. Es wurden unterschiedliche, alltägliche Situationen geschildert, wobei sich die Jugendlichen in die passive (opferähnliche) Rolle hineinversetzen sollten („Stell dir vor, ein Junge sagt etwas Schlechtes zu einem anderen Jungen, Hans.“). Aus dieser Perspektive sollten sie verschiedene Fragen zu der jeweiligen Situation beantworten.

Ebenfalls von Slaby und Guerra (1988) stammte der Aggressions- Delinquenz-Fragebogen, welcher den Bereich aggressiver und delinquenten Verhaltensweisen mit 25 Items umfasst. Dabei sollten die Jugendlichen darüber nachdenken, ob sie die dort beschriebenen Verhaltensweisen im letzten Jahr an anderen beobachtet haben bzw. ob sie eigene Erfahrungen mit aggressiven und delinquenten Verhaltensweisen, sei es als Täter oder Opfer, gemacht haben („z. B. Hast du im letzten Jahr gesehen, wie jemand geohrfeigt wurde?“ Hast du im letzten Jahr einen Jungen geschlagen oder verprügelt?). Zur weiteren Ermittlung des Aggressionsniveaus beinhaltet der Fragebogen eine Tabelle mit vorgegebenen Verhaltensweisen. Die Jugendlichen hatten dabei anzugeben, wie häufig jedes Verhalten während des letzten Jahres gezeigt wurde. Die Antwortoptionen reichen von nie oder nicht sicher, bis einmal, zweimal und mehr als zweimal bzw. nie, sehr selten, manchmal und häufig.

Zur Beurteilung der Intervention wurden den Teilnehmern am Ende des Programms drei offene Fragen (Bach et al., 2004) zur Durchführung der Intervention gestellt. Dieser Bereich, der drei Items umfasst, fand nur im Posttest Verwendung.

Bis auf die Erhebung der demografischen Daten und der Freundschaftsbeziehungen, die nur im Praetest stattfanden und die offenen Fragen zur Durchführung der Intervention, die wiederum nur im Posttest Verwendung fanden, wurden alle hier dargestellten Verfahren, sowohl im Prä- als auch im Posttest, verwendet. Zur besseren Übersicht siehe nachfolgende Tabelle 3.

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

Tabelle 3: Übersicht über die Durchführung der Verfahren im Prae- und im Posttest

Praetest	Posttest
Demoskopische Daten	–
Freundschaftsbeziehungen	–
Einstellung zu Aggressions-Fragebogen	Einstellung zu Aggressions-Fragebogen
Aggressions-Delinquenz-Fragebogen (Handlungen)	Aggressions-Delinquenz-Fragebogen (Handlungen)
Problemlösefertigkeiten	Problemlösefertigkeiten
–	Offene Fragen zur Durchführung der Intervention

Stichprobenauswahl/Aggressionswertbestimmung

In einer Vorerhebung der Baseline-Daten zu Mitgefühl/prosozialem Verhalten und dem Aggressionswert wurde die Voraussetzung geschaffen, verschiedene Komponenten aggressiven Verhaltens und deren Interaktion feststellen zu können. Anhand dieser Voruntersuchung konnte die Einteilung der Jugendlichen in hochaggressive und nichtaggressive vorgenommen werden. Diese Einteilung war für die Gruppenzuweisung von großer Bedeutung. Die Aufteilung der Gruppen wurde anhand der Aggressionsdiagnostik des Praetests durchgeführt. Hierbei wurden aus den Aggressionssummenwerten aller Teilnehmer eine Reihe gebildet und die Jugendlichen in 4 Quartile unterteilt. In Folge dieser Einteilung wurden die Jugendlichen, die im 1. Quartil liegen als nichtaggressiv bis niedrigaggressiv eingestuft und die Jugendlichen, die ins 4. Quartil fallen als hochaggressiv eingestuft. Die jeweiligen Interventionsgruppen bestand einmal aus 7-8 nichtaggressiven und einmal aus 7-8 hochaggressiven Schülern. Mit diesem Design konnte gleichzeitig überprüft werden, ob das Programm „Standpunkte“ als Interventions- und /oder Präventionsprogramm erfolgreich anzuwenden ist.

Das gesamte Programm wurde im Kontrollgruppendesign mit einem Prae-Posttest Vergleich durchgeführt. Als zentrale Variablen wurden die Einstellung zu aggressivem Verhalten und Delinquenz, aggressives Verhalten und Problemlösefertigkeiten erhoben.

Pro Schule wurde eine Kontrollgruppe gebildet, die der Interventionsgruppe entspricht, d. h. es wurden Paarlinge nach dem Kriterium gebildet, welche Aggressionswerte die Teilnehmer aufweisen. Aufgrund der Vergleiche der Paarlinge konnten dann Aussagen über die Effektstärke der Intervention gemacht werden.

Einschätzungen der Effektivität des Programms

Zur Einschätzung der Effektivität des Programms wurden folgende Daten erhoben:

1. Sozial-kognitive Maße wurden im Prae- und Posttest durch die Gruppenleiter anhand von Gruppensituationen erhoben. Die Testleiter durften nicht an der Durchführung des Programms teilnehmen und testeten blind. Sie erhoben Maße sozialer Einstellung und Fertigkeiten nach Slaby & Guerra (1998).
2. Verhaltensbeobachtungen: Jeder Teilnehmer wurde mit Hilfe einer 18-Items-Liste auf einer 5-Punkte-Skala nach drei Dimensionen eingeschätzt: aggressives, impulsives und unflexibles Verhalten.
3. Die sozialen Problemlösefertigkeiten wurden anhand der Antworten auf zwei ambivalente, hypothetische und soziale Situationen gebildet.
4. Selbstbericht über Trainings-Effekt: die Teilnehmer gaben auf einer 4-Punkt-Skala ihre Einschätzung zu sechs Aussagen über die zukünftige Anwendbarkeit des Programms an.

Um das Programm verbessern zu können, wurden den Teilnehmern an dem Programm „Standpunkte“ am Ende 3 offene Fragen gestellt:

- Was habt ihr vom Programm gelernt?
- Was würdet ihr an dem Programm ändern?
- Wie habt ihr die Leiter erlebt?

3.5 Hypothesen

Wie bereits in der Fragestellung beschrieben, soll in der vorliegenden Interventionsstudie untersucht werden, ob die Durchführung des Programms „Standpunkte“ zu einer spürbaren Verminderung von Aggression führt. Es gilt also gemäß dem Modell von Crick & Dodge (1994) zu untersuchen, ob es durch das Programm zu einer Steigerung kognitiver Wahrnehmungen und sozialer Fertigkeiten kommt. Im Folgenden werden die einzelnen Haupthypothesen und ihre Unterhypothesen anhand eines Prae-Posttest-Vergleichs, sowie deren Operationalisierung dargestellt.

Aggressionswerte im Prae-Posttest-Vergleich

Haupthypothese 1:

Die Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ bewirkt eine Aggressionsverminderung bei den Schülern.

Operationalisierung: Der Prae-Posttest-Vergleich zeigt, dass es zu einer Reduzierung des Aggressionssummenwerts bei denjenigen Schülern kommt, die an der Intervention teilgenommen haben im Vergleich zu den Teilnehmern der Kontrollgruppe, die nicht am Programm „Standpunkte“ teilgenommen haben.

Unterhypothese 1.1:

Bei den hochaggressiven Teilnehmern der Interventionsgruppe ist die Reduzierung der Aggressionswerte größer als bei den weniger aggressiven.

Operationalisierung: Prae-Posttest-Vergleich der Aggressionswerte der Schüler aus den verschiedenen Interventionsgruppen.

Interventionsgruppe vs. Kontrollgruppe

Unterhypothese 1.2:

Die Interventionsgruppe zeigt eine größere Verminderung aggressiven Verhaltens als die Kontrollgruppe.

Operationalisierung: Prae-Posttest-Vergleich der Aggressionswerte der Schüler aus den verschiedenen Interventionsgruppen.

Unterhypothese 1.3:

Die hochaggressiven Teilnehmer der Interventionsgruppe, sowohl bei den Haupt-als auch bei den Berufsschülern, zeigen eine größere Verminderung aggressiven Verhaltens, als die am wenigsten aggressiv eingestuften Teilnehmer der Interventionsgruppe.

Operationalisierung: Prae-Posttest-Vergleich der Aggressionswerte der Schüler aus den verschiedenen Interventionsgruppen.

Geschlechtervergleich

Haupthypothese 2:

Bei den männlichen Teilnehmern der Interventionsgruppe kommt es zu einer größeren Reduzierung der Aggressionswerte als bei den weiblichen Teilnehmern der Interventionsgruppe.

Operationalisierung: Prae-Posttest-Vergleich der Aggressionswerte von weiblichen und männlichen Teilnehmern der Interventionsgruppe.

Unterhypothese 2.1:

Bei den hochaggressiven, männlichen Schülern der Interventionsgruppe ist die Reduzierung der Aggressionswerte größer als bei den hochaggressiven weiblichen Schülern der Interventionsgruppe.

Operationalisierung: Prae-Posttest-Vergleich der Aggressionswerte von weiblichen und männlichen Schülern.

Haupthypothese 3:

Diejenigen Schüler, die am Programm „Standpunkte“ teilgenommen haben, wählen eher eine nicht-feindliche als eine feindliche Lösungsmöglichkeit.

Operationalisierung:

Anhand von zwei Dilemmageschichten und sieben offenen Fragen dazu werden die Antworten summiert und es erfolgt eine Kategorisierung in feindlich und nicht-feindlich.

Unterhypothese 3.1:

Die männlichen Schüler wählen nach der Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ mehr nicht-feindliche Lösungen als die weiblichen Schüler.

Operationalisierung:

Anhand von zwei Dilemmageschichten und sieben offenen Fragen dazu werden die Antworten summiert und kategorisiert in feindlich und nicht-feindlich. Die Ergebnisse werden dann geschlechtsspezifisch betrachtet.

Haupthypothese 4:

Die Selbsteinschätzung der Teilnehmer bezüglich ihrer aggressiven Verhaltensweisen und der Aggressionssummenwert als Wert der Fremdeinschätzung stimmen überein.

Operationalisierung:

Bildung von Korrelationen zwischen dem Aggressionssummenwert (Fremdeinschätzung) und den 6 geschlossenen Fragen (Selbsteinschätzung).

Unterhypothese 4.1:

Die männlichen Teilnehmer schätzen sich im Gegensatz zu den weiblichen Teilnehmern selbst aggressiver ein.

Operationalisierung: Bildung von Korrelationen zwischen dem Aggressionssummenwert (Fremdeinschätzung) und den 6 geschlossenen Fragen (Selbsteinschätzung) unterschieden nach dem Geschlecht.

Unterhypothese 4.2

Die hochaggressiven Schüler, die angeben, etwas Positives aus der Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ gelernt zu haben, zeigen eine größere Reduzierung ihres Aggressionssummenwerts, als die niedrigaggressiven Schüler.

Operationalisierung: Bildung von Korrelationen zwischen dem Aggressionssummenwert (Fremdeinschätzung) und den 6 geschlossenen Fragen unterschieden nach dem Aggressionsswert.

Haupthypothese 5:

Die Einschätzung der Lehrer über den Aggressionsgrad der Teilnehmer und der Aggressionssummenwert stimmen überein.

Operationalisierung: Korrelation zwischen Fremdeinschätzung der Lehrer und Aggressionssummenwert, sowie deren Signifikanzprüfung.

Unterhypothese 5.1

Die Lehrer und Gruppenleiter beurteilen die männlichen Teilnehmer durchweg aggressiver als die weiblichen Teilnehmer.

Operationalisierung:

Korrelation zwischen Fremdeinschätzung der Lehrer und Aggressionssummenwert nach dem Geschlecht unterschieden, sowie deren Signifikanzprüfung.

Allgemeine Hinweise zum statistischen Vorgehen und statistischer Darstellung

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Hypothesen zur Studie „Standpunkte“ dargestellt. Die Daten wurden mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS berechnet. Es werden T-Tests dargestellt, Korrelationen nach Pearson und die durch einen Prae-Posttest-Vergleich erhaltenen Werte werden mittels Mittelwerten dargestellt. Dieser Mittelwert (M) wird durch eine Differenz zwischen dem Mittelwert des Praetest und dem Posttest erhalten. Ist dieser Mittelwert negativ, bedeutet dies, dass er zu einer Verminderung der jeweiligen Variablen im Prae-Posttest-Vergleich gekommen ist. Ein positiver Wert hingegen beschreibt einen Anstieg der jeweilig gemessenen Variablen. Die Standardabweichung gibt die Streuung um den Mittelwert an und beschreibt die Differenz zwischen den einzelnen Werten und dem entsprechenden Mittelwert. Mit Hilfe eines T-Tests werden die Unterschiede zwischen den Mittelwerten auf Signifikanz geprüft und mit p beschrieben. Bei $p < 0,01$ ist das Ergebnis hochsignifikant, bei $p < 0,05$ signifikant. Ein Trend ist bei $p < 0,10$ zu erkennen.

4 ERGEBNISSE

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu der Studie „Standpunkte“ dargestellt. Im Einzelnen umfassen die Ergebnisse die demografischen Daten, die Beschreibung der Stichprobe, die Aggressionswerte im Prae-Posttest-Vergleich, die Dilemmata, die offenen und geschlossenen Fragen, sowie die Fremdbeurteilung.

4.1 Demografische Daten und Beschreibung der Stichprobe

Am Praetest nahmen insgesamt 277 Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren teil. Davon waren 169 Hauptschüler und 108 Berufsschüler und insgesamt 151 männlich und 126 weiblich. Die genaue Anzahl und Aufteilung der Jugendlichen ist in der folgenden Tab. 4 dargestellt.

Tabelle 4: Anzahl der Teilnehmer am Praetest nach Schule und Geschlecht

Geschlecht	Hauptschule	Berufsschule
Männlich	98	53
Weiblich	71	55
Gesamt	169	108

Tabelle 5: Mittelwerte des Alters in den Haupt-und Berufsschulen

	Anzahl	Mittelwert	Standardabweichung
Männlich	151	15,50	1,04
Weiblich	126	15,70	1,25

Das Durchschnittsalter der männlichen Schüler lag bei 15,5 und bei den weiblichen Schülern bei 15,7 Jahren (Tab.5).

Tabelle 6: Anzahl der Teilnehmer am Posttest nach Schule und Geschlecht

Geschlecht	Hauptschule	Berufsschule
Männlich	48	19
Weiblich	40	7
Gesamt	88	26

Am Posttest nahmen insgesamt 114 Schüler teil, 88 aus der Hauptschule und 26 aus der Berufsschule (Tab.6).

4.2 Aggressionswerte-Vergleich Prä/Post-Test

Haupthypothese 1

Haupthypothese 1 dieser Arbeit lautet: Die Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ bewirkt eine Aggressionsverminderung bei den Schülern.

Durch einen Prae-Posttest-Vergleich soll bejaht oder verworfen werden, dass es zu einer Reduzierung des Aggressionssummenwerts bei denjenigen Schülern kommt, die an der Intervention teilgenommen haben im Vergleich zu den Teilnehmern der Kontrollgruppe, die nicht am Programm „Standpunkte“ teilgenommen haben.

Unterhypothese 1.1

Die Unterhypothese 1.1 lautet: Bei den aggressiven Teilnehmern ist die Reduzierung der Aggressionswerte größer als bei den weniger aggressiven Schülern der Interventionsgruppe, was ebenfalls durch einen Prae-Posttest-Vergleich der Aggressionswerte der Schüler bestätigt werden soll.

Im Zentrum dieser Arbeit steht somit die Aggression von Jugendlichen und ihre wichtigsten Korrelate. Mit Hilfe des Praetests, der vorab bereits beschrieben wurde, konnte der Grad der Aggressivität bei den Jugendlichen, sowohl in der Haupt- und Berufsschule, anhand des so genannten Aggressionssummenwerts festgestellt werden. Dazu wurde die Aggression bezüglich anderer, die Einstellung zur Aggression, aggressives Handeln, die Einstellung zum Opfer, die Häufigkeit von aggressiven Handlungsweisen und die Beurteilung von aggressiven Situationen festgestellt und daraus der Aggressionssummenwert gebildet.

Aggression wird in folgende Skalen unterteilt:

1. Aggressionssummenwert
2. Aggression gegen andere
3. Einstellung zu Aggression
4. Aggressive Handlungen
5. Opfererfahrung
6. Häufigkeit von Aggression
7. 4 aggressive Situationen

Betrachtet man den Mittelwert für den Aggressionssummenwert, sowie die anderen Einteilungen von Aggression bei den Teilnehmern (N=114), kommt man zu den in Tab. 7 angeführten Ergebnissen.

Tabelle 7: Mittelwerte der verschiedenen Aggressionen für alle Schüler (N=114) für Prae- und Posttest

Aggressionswert	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressionssummenwert	66	227	128,35	37,67
Aggression gegen andere	0,00	3,00	1,18	0,693
Einstellung zu Aggression	1,50	3,30	2,24	0,34
Aggressive Handlungen	0,09	2,50	0,96	0,58
Opfererfahrung	0,00	3,00	0,43	0,69
Häufigkeit von Aggression	0,00	2,86	0,65	0,62
4 aggressive Situationen	1,29	4,25	2,47	0,55

Vergleicht man die Mittelwerte des „Aggressionssummenwert“ mit den sechs anderen Aggressionswerten bei den Teilnehmern am Praetest, fällt auf, dass sie bei „Einstellung zu Aggression“ mit 2,24 und den „4 aggressiven Situationen“ mit 2,47 am höchsten liegen. Bei der „Opfererfahrung“ mit 0,43 und der „Häufigkeit von Aggression“ liegen sie mit 0,65 dagegen am niedrigsten.

Somit erreichen die Schüler einen höheren Aggressionsmittelwert, wenn es um die „Einstellung zu Aggression“ und die „4 aggressiven Situationen“ zum Thema aggressives Verhalten geht, als wenn es um die „Opfererfahrung“ und die „Häufigkeit von Aggression“ geht. Die Werte bei der „Aggression gegen andere“ mit 1,18 als Mittelwert und den „aggressive Handlungen“ mit 0,96 liegen hingegen dazwischen.

Tab. 8 vergleicht die Mittelwerte für die Veränderung des „Aggressionssummenwerts“, der „Aggression gegen andere“, der „Einstellung zu Aggression“, „aggressive Handlungen“, der „Opfererfahrung“, der „Häufigkeit von Aggression“ und den „4 aggressiven Situationen“ für den Posttest bei den 114 teilnehmenden Schülern.

Tabelle 8: Aggressionswerte für den Posttest für N=114

Posttest der jeweiligen Aggressionswerte	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressionssummenwert	58,00	239,00	124,29	41,04
Aggression gegen andere	0,00	3,00	0,98	0,77
Einstellung zu Aggression	1,20	3,00	2,13	0,38
Aggressive Handlungen	0,00	2,57	0,95	0,62
Opfererfahrung	0,00	3,00	0,36	0,56
Häufigkeit von Aggression	0,00	3,12	0,70	0,75
4 aggressive Situationen	1,13	3,69	2,35	0,50

Vergleicht man die Mittelwerte des „Aggressionssummenwerts“ mit den 6 verschiedenen Aggressionswerten (Tab.8) bei denjenigen Schülern, die am Posttest teilgenommen haben, ist der Mittelwert vom Aggressionswert „Einstellung zu Aggression“ vom Praetest von 128,35 auf den Mittelwert vom Posttest auf 124,29 gesunken. Der Mittelwert von „Einstellung zu Aggression“ ist somit um 0,11 und vom Aggressionswert der „4 aggressiven Situationen“ um 0,12 gesunken. Die im Praetest niedrigsten Werte vom Aggressionswert „Opfererfahrung“ ist um 0,07 und vom Aggressionswert „Häufigkeit von Aggression“ ist um 0,05 gestiegen. Der Aggressionswert „Aggression gegen andere“ sank um 0,20 und der Aggressionswert „Aggressive Handlungen“ sank um 0,01.

Tabelle 9: Deskriptive Statistik: Veränderung von Post-Praetest für die Teilnehmer in den Schulen N=114

Veränderungswert	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressionssummenwert	-76,45	82,68	-4,06	27,14
Aggression gegen andere	-2,00	1,67	-0,19	0,60
Einstellung zu Aggression	-1,15	1,20	-0,11	0,40
Aggressive Handlungen	-1,02	1,83	-0,00	0,42
Opfererfahrung	-2,25	1,75	-0,08	0,63
Häufigkeit von Aggression	-2,58	2,44	0,05	0,55
4 aggressive Situationen	-2,25	1,56	-0,18	0,48

Zur übersichtlicheren Darstellung der Mittelwerte (Tab.9) im Prae-Posttestvergleich erfolgt eine grafische Darstellung (Abb.2):

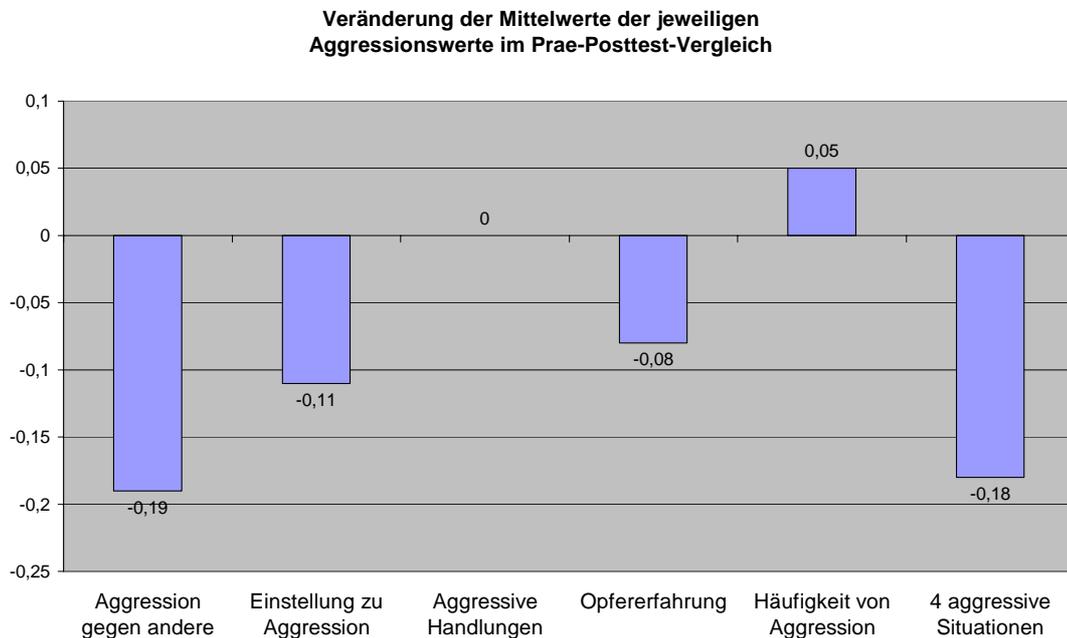


Abbildung 2: Veränderung der Mittelwerte der jeweiligen Aggressionswerte im Prae-Posttest-Vergleich

Vergleicht man die Mittelwerte im Prae-Posttest-Vergleich (Tab.9 und Abb.2) ist beim Aggressionswert „4 aggressive Situationen“ mit -0,18 die größte Veränderung messbar und damit liegt die größte Reduzierung von aggressiven Verhaltensweisen vor. Gefolgt vom Aggressionswert „Einstellung zu Aggression“ mit -0,11 und der „Opfererfahrung“ mit -0,08. Beim Aggressionswert „Aggressive Handlungen“ kam es zu keinerlei Veränderung mit 0,00 und bei der „Häufigkeit von Aggression“ kam es zu einer Erhöhung aggressiven Verhaltens um 0,05. Demnach änderte sich im Prae-Posttest-Vergleich die „Einstellung zu Aggression“ und die Ansicht über die „4 aggressiven Situationen“.

Vergleicht man die Mittelwerte der verschiedenen Aggressionswerte vom Prae- und Posttest ist es bei allen Aggressionswerten bis auf „Häufigkeit von Aggression“ zu einer Verringerung der Aggression gekommen, wenn auch nur im geringen Maß. Die Verringerung des Aggressionswertes ist beim Aggressionssummenwert am deutlichsten (Abb.3) zu sehen.

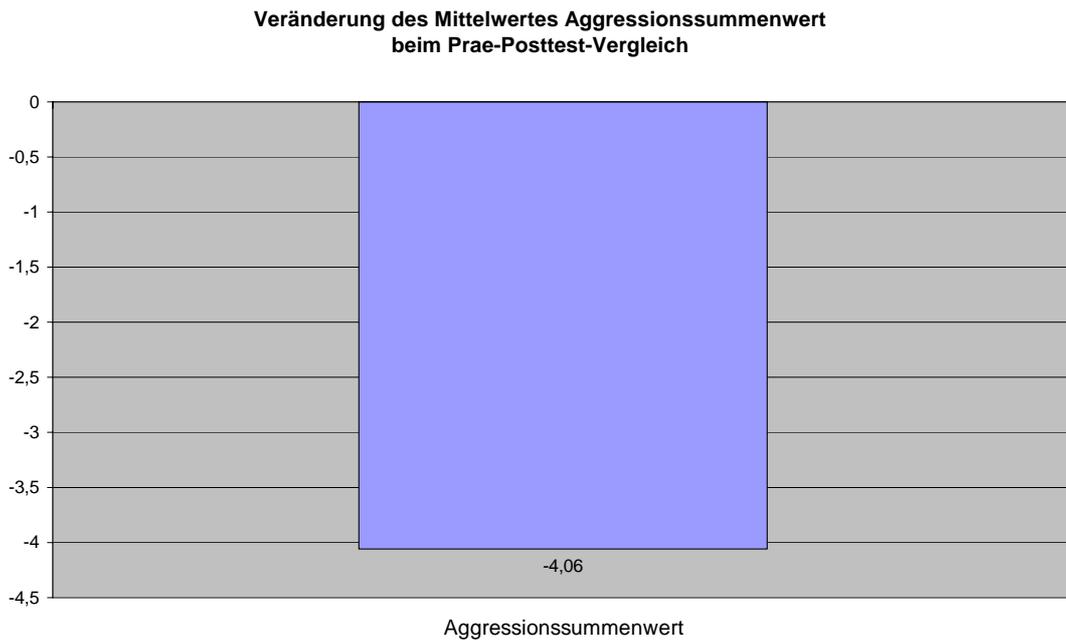


Abbildung 3: Mittelwert des Aggressionssummenwerts beim Prae-Posttest-Vergleich

Vergleicht man den Aggressionssummenwert im Prae-Posttest-Vergleich (Abb.3) ist die Verringerung der Aggression mit -4,06 am deutlichsten im Vergleich zu den anderen Aggressionswerten zu sehen.

Ergebnis zur Haupthypothese 1:

Haupthypothese 1 dieser Arbeit lautet: Die Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ bewirkt eine Aggressionsverminderung bei den Schülern.

Durch einen Prae-Posttest-Vergleich konnte bei der Gesamtstichprobe der Schüler gezeigt werden, dass es zu einer Reduzierung des Aggressionssummenwerts bei denjenigen Schülern kommt, die an der Intervention teilgenommen haben im Vergleich zu den Teilnehmern der Kontrollgruppe, die nicht am Programm „Standpunkte“ teilgenommen haben. Somit kann diese Haupthypothese bestätigt werden.

Vergleich der Mittelwerte der hoch- bis niedrigaggressiven Schüler:

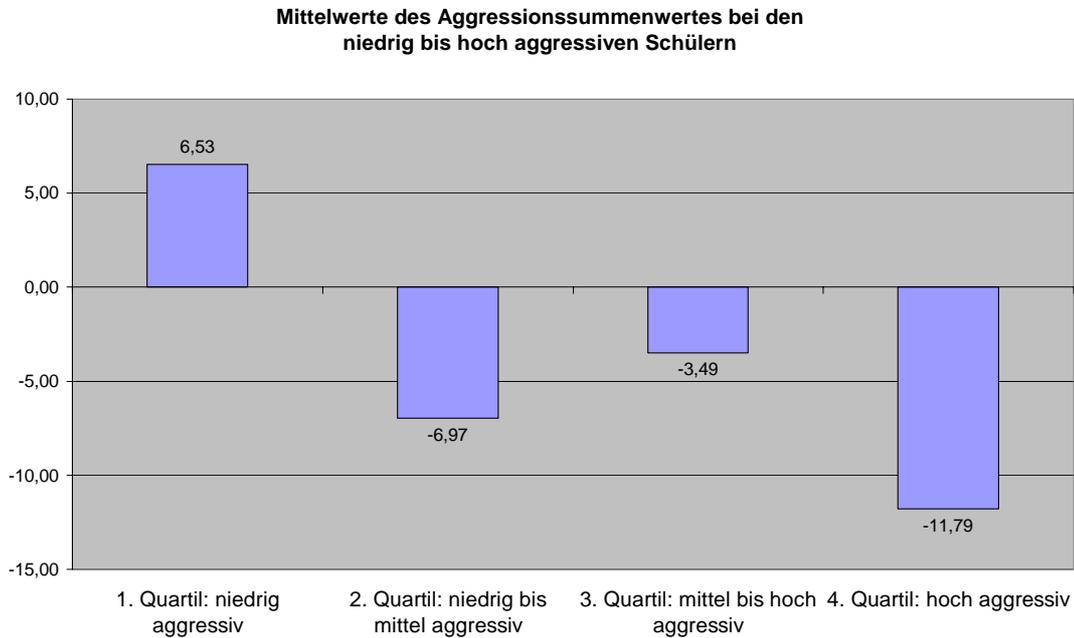


Abbildung 4: Mittelwert für Aggressionssummenwerte der niedrig bis sehr aggressiven Schüler

Vergleicht man die Mittelwerte des „Aggressionssummenwertes“ für die unterschiedlichen Aggressionsstufen von niedrigaggressiv bis hochaggressiv, stellt sich das Ergebnis wie folgt dar (Abb.4).

Der „Aggressionssummenwert“ der Schüler, die am wenigsten aggressives Verhalten zeigen, liegt bei 6,53. Damit kam es im Prae-Posttest-Vergleich zu einer Erhöhung aggressiven Verhaltens um durchschnittlich 6,53. Die Schüler, die zwischen niedrig- bis mittelaggressiv liegen, weisen beim Mittelwert des „Aggressionssummenwertes“ mit -6,97 eine Reduzierung aggressiven Verhaltens im Prae-Posttest-Vergleich auf. Schüler, die bezüglich ihres aggressiven Verhaltens zwischen mittel- bis hochaggressiv liegen, haben ihren „Aggressionssummenwert“ im Prae-Posttest-Vergleich um -3,49 reduziert. Die deutlichste Reduzierung des „Aggressionssummenwertes“ zeigen die hochaggressiv eingestuften Schüler mit -11,79 auf.

Ergebnis zur Unterhypothese 1.1

Die Unterhypothese 1.1 lautet: Bei den hochaggressiven Teilnehmern der Interventionsgruppe ist die Reduzierung der Aggressionen größer als bei den niedrig-aggressiven Schülern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass im Prae-Posttest-Vergleich die hochaggressiven Schüler die höchste Reduzierung des „Aggressionssummenwerts“ aufzeigen. Gefolgt von den Schülern die von niedrig bis aggressiv eingestuft wurden. Die Schüler, die als am niedrigsten aggressiv eingestuft wurden, zeigen im Prae-Posttest-Vergleich eine Erhöhung ihrer Aggressionssummenwerts. Somit kann diese Unterhypothese als bestätigt angesehen werden.

4.2.1 Interventionsgruppe vs. Kontrollgruppe

Im Folgenden wird die Gesamtstichprobe der Schüler (N=114) in Interventions- und Kontrollgruppen unterteilt, um die Unterhypothesen 1.2 (die Interventionsgruppe zeigt eine größere Verminderung aggressiven Verhaltens zeigt als die Kontrollgruppe) und die Unterhypothese 1.3 (die Verminderung aggressiven Verhaltens ist bei den hochaggressiven Interventionsteilnehmern größer als bei den niedrigaggressiven Interventionsteilnehmern) zu überprüfen.

Bei der demografischen Darstellung über die Häufigkeit in den Interventionsgruppen 1 und 4, sowie den Kontrollgruppen 1-4 stellt sich das Ergebnis wie folgt dar (Tab.10).

Tabelle 10: Interventions- und Kontrollgruppe (N=114) unterteilt von hoch- bis niedrigaggressiv

Teilnehmer in den Schulen	Häufigkeit	Prozent
Interventionsgruppe 1er	25	21,9
Interventionsgruppe 4er	30	26,3
Kontrollgruppe 1er	22	19,3
Kontrollgruppe 2er	6	5,3
Kontrollgruppe 3er	7	6,1
Kontrollgruppe 4er	24	21,1

Die Interventionsgruppe der hochaggressiven Schüler (=4er) war mit 30 Jugendlichen, und mit 26,3% zahlenmäßig am stärksten vertreten, gefolgt von der Interventionsgruppe der niedrigaggressiven (=1er) mit 25 Schülern und 21,9 %. In der Kontrollgruppe der hochaggressiven (=4er) waren 24 Schüler und damit 21,1% aller Jugendlichen vertreten. Die Kontrollgruppe der niedrigaggressiven (=1er) umfasste 22 Schüler und somit 19,3% von der Gesamtstichprobe. Die Kontrollgruppe der mittel- bis hochaggressiven (=3er) war mit 7 Teilnehmern (6,1% aller Schüler) und die Kontrollgruppe der niedrig bis mittel aggressiven =2er mit 6 Teilnehmern also 5,3% aller Schüler vertreten (Tab.10).

Beim Mittelwert der Veränderung der Aggressionswerte im Prae-Posttest-Vergleich mit N=59 bei der Kontrollgruppe und N=55 bei der Interventionsgruppe kam es zu den folgenden Ergebnissen (Tab.11-die positiven Veränderungen der Aggressionswerte sind dabei hervorgehoben):

Tabelle 11: Mittelwert der Aggressionswerte bei Kontroll-und Interventionsgruppe der Schüler (N=114)

Veränderte Aggressionswerte	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressionssummenwert		
Kontrollgruppe	-1,84	28,15
Interventionsgruppe	-6,44	26,06
Aggression gegen andere		
Kontrollgruppe	-0,12	0,60
Interventionsgruppe	-0,27	0,60
Einstellung zu Aggression		
Kontrollgruppe	-0,98	0,44
Interventionsgruppe	-0,13	0,37
Aggressive Handlungen		
Kontrollgruppe	0,15	0,44
Interventionsgruppe	-0,02	0,40
Opfererfahrung		
Kontrollgruppe	-0,10	0,69
Interventionsgruppe	-0,05	0,56
Häufigkeit von Aggression		
Kontrollgruppe	0,03	0,47
Interventionsgruppe	0,07	0,63
4 aggressive Situationen		
Kontrollgruppe	-0,05	0,54
Interventionsgruppe	-0,19	0,40

Untersucht man die Mittelwerte der Veränderung der jeweiligen Aggressionswerte (Tab.11), wie den „Aggressionssummenwert“ und den 6 weiteren Aggressionswerten im Prae-Posttest-Vergleich, kam es beim „Aggressionssummenwert“, sowohl bei der Interventionsgruppe als auch der Kontrollgruppe, zu einer Reduzierung. Bei der Interventionsgruppe nämlich um 6,44 und bei der Kontrollgruppe um 1,84. Dieser positive Effekt setzte sich bei den Skalen „Aggression gegen andere“, „Opfererfahrung“, „Häufigkeit von Aggression“ und den „4 aggressiven Situationen“ fort. Der Effekt war außer bei „Einstellung zu Aggression“ und bei „Opfererfahrung“ bei der Interventionsgruppe immer größer als bei der Kontrollgruppe. Bei „Einstellung zu Aggression“ reduzierte sich der entsprechende Aggressionswert bei der Kontrollgruppe um 0,98 und bei der Interventionsgruppe um 0,13. Bei der „Opfererfahrung“ bei der Interventionsgruppe um 0,05 und bei der Kontrollgruppe um 0,10. Bei der „Häufigkeit von Aggression“ zeigten beide Gruppen eine Erhöhung des jeweiligen Aggressionswertes, die Interventionsgruppe mit 0,07 und die Kontrollgruppe mit 0,03. Bei den „Aggressiven Handlungen“ kam es bei der Kontrollgruppe zu einer Erhöhung des jeweiligen Aggressionswertes um 0,15 und bei der Interventionsgruppe zu einer Reduzierung des entsprechenden Wertes um 0,02.

Um zu überprüfen, ob diese Werte signifikant sind, wurde ein T-Test für die Mittelwertgleichheit für die Kontroll- und Interventionsgruppen der Schüler durchgeführt (Tab.12).

Tabelle 12: T-Test der Mittelwertgleichheit für Kontrollgruppe und Interventionsgruppe

	T	df	Signifikanz 2-seitig
Aggressionssummenwert	0,90	112	0,37
Aggression gegen andere	1,27	111	0,21
Einstellung zu Aggression	0,44	112	0,66
Aggressive Handlungen	0,48	112	0,63
Opfererfahrung	-0,50	111	0,62
Häufigkeit von Aggression	-0,39	112	0,70
4 aggressive Situationen	1,47	112	0,15

Führt man den T-Test für die Mittelwertgleichheit für die Kontrollgruppen und Interventionsgruppen (Tab.12) durch, kam es bei keinem der Werte zu einem signifikanten Zusammenhang.

Ergebnis zur Unterhypothese 1.2

Die Interventionsgruppe zeigte eine größere Verminderung aggressiven Verhaltens als die Kontrollgruppe. Vergleicht man die Mittelwerte der jeweiligen Aggressionswerte zwischen den Kontrollgruppen und den Interventionsgruppen, kam es zu keinem signifikanten Ergebnis. Somit hatte die Durchführung des Programms „Standpunkte“ auf die einzelnen Aggressionswerte keinerlei verringernde Wirkung. Somit kann die Unterhypothese 1.2 unter Einbeziehung der Kontrollgruppe 2 und 3 nicht bestätigt werden.

Da es durch die Einbeziehung der Kontrollgruppe der 2er und Kontrollgruppe der 3er zu einem zahlenmäßigen Ungleichgewicht zwischen Interventionsgruppe und Kontrollgruppe gekommen war, wurden die gleichen Berechnungen unter Ausschluss von Kontrollgruppe der 2er und Kontrollgruppe der 3er nochmals durchgeführt.

Darstellung der Mittelwerte der Unterschiede der Aggressionswerte bei den Kontroll- und Interventionsgruppen ohne Berücksichtigung der Kontrollgruppe der 2er N=6 und der Kontrollgruppe der 3er N=7 (Tab.13).

Tabelle 13: Teilnehmer der Interventionsgruppe 1er, Interventionsgruppe 4er, Kontrollgruppe 1er und Kontrollgruppe 4er in den Schulen

Teilnehmer in den Schulen	Häufigkeit	Prozent
Interventionsgruppe 1er	25	21,9
Interventionsgruppe 4er	30	26,3
Kontrollgruppe 1er	22	19,3
Kontrollgruppe 4er	24	21,1

Durch diese Neuberechnung nahmen bei der Interventionsgruppe insgesamt 55 Schüler teil und bei der Kontrollgruppe insgesamt 46 Schüler (Tab.13).

Tabelle 14: Aggressions-Mittelwerte bei Kontroll-und Interventionsgruppen der Schüler unter Ausschluss der Kontrollgruppe 2er und 3er

	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressionssummenwert		
Kontrollgruppe	0,42	29,37
Interventionsgruppe	-6,43	26,06
Aggression gegen andere		
Kontrollgruppe	-0,09	0,47
Interventionsgruppe	-0,27	0,60
Einstellung zu Aggression		
Kontrollgruppe	-0,02	0,42
Interventionsgruppe	-0,13	0,37
Aggressive Handlungen		
Kontrollgruppe	0,02	0,48
Interventionsgruppe	-0,02	0,40
Opfererfahrung		
Kontrollgruppe	-0,12	0,75
Interventionsgruppe	-0,05	0,56
Häufigkeit von Aggression		
Kontrollgruppe	0,05	0,50
Interventionsgruppe	0,07	0,63
4 aggressive Situationen		
Kontrollgruppe	-0,05	0,58
Interventionsgruppe	-0,19	0,40

Vergleicht man die Mittelwerte vom „Aggressionssummenwert“ und den 6 weiteren Aggressionswerten mit der korrigierten Anzahl in den Kontrollgruppen fallen einige Veränderungen auf, die in Tab.14 durch eine Schattierung hervorgehoben werden. Die Werte bei den Interventionsgruppen bleiben gleich, da sich die Anzahl der Teilnehmer nicht verändert hat. Die Werte der Kontrollgruppe verändern sich hingegen. Der „Aggressionssummenwert“ zeigt bei dieser Berechnungsweise, dass es bei der Kontrollgruppe jetzt zu einer Erhöhung des „Aggressionssummenwerts“

kommt und nicht wie vorher zu einer Reduzierung. Die positiven Effekte bei „Aggression gegen andere“ und „Einstellung zu Aggression“ fallen dabei geringer aus, es bleibt aber insgesamt bei einer Reduzierung des jeweiligen Aggressionswertes. Der Wert für den Aggressionswert „4 aggressive Situationen“ bleibt bei der Kontrollgruppe der Effekt mit -0,05 unverändert. Der Effekt bei der „Opfererfahrung“ verstärkt sich von -0,10 auf -0,12.

Bei der Skale „Aggressive Handlungen“ reduziert sich der Wert von 0,15 auf 0,02. Die Erhöhung des jeweiligen Aggressionswertes ist also nicht mehr so stark wie zuvor, als die beiden Kontrollgruppen noch einbezogen wurden. Bei der Skala „Häufigkeit von Aggression“ kommt es zu Erhöhung des Wertes von 0,03 auf 0,05.

Um zu überprüfen, ob diese Werte signifikant sind, wurde auch dafür ein T-Test für die Mittelwertgleichheit für die Kontroll- und Interventionsgruppen der Schüler durchgeführt (Tab.15).

Tabelle 15: T-Test der Mittelwertgleichheit für die Aggressionsveränderungswerte unter Ausschluss der Kontrollgruppe der 2er und 3er

	T	df	Signifikanz 2-seitig
Aggressionssummenwert	-1,23	99	0,22
Aggression gegen andere	-1,70	98	0,09
Einstellung zu Aggression	-1,43	99	0,15
Aggressive Handlungen	-0,45	99	0,66
Opfererfahrung	0,61	98	0,54
Häufigkeit von Aggression	0,22	99	0,83
4 aggressive Situationen	-1,31	99	0,20

Der T-Test für die Mittelwertgleichheit der Aggressionswerte (Tab.15) zeigt lediglich bei der Skala „Aggression gegen andere“ einen Trend auf (p=0.093).

Ergebnis zur Unterhypothese 1.2 unter Ausschluss der Kontrollgruppe der 2er und 3er

Die Interventionsgruppe zeigte eine größere Verminderung aggressiven Verhaltens als die Kontrollgruppe. Werden die Mittelwerte der Aggressionswerte von den Kontrollgruppen und Interventionsgruppen unter Ausschluss der Kontrollgruppe der 2er und 3er berechnet, kommt es lediglich bei der Verringerung des Aggressionswertes Aggression gegen andere zu einem beobachtbaren Trend. Somit kann die Unterhypothese 1.2 auch unter Ausschluss der Kontrollgruppe der 2er und 3er nicht bestätigt werden, da lediglich bei der Skala „Aggression gegen andere“ ein Trend beobachtet werden konnte.

Überprüfung der Unterhypothese 1.3

Die hochaggressiven Teilnehmer der Interventionsgruppe, sowohl bei den Haupt- als auch bei den Berufsschülern, zeigen eine größere Verminderung aggressiven Verhaltens als die niedrigaggressiven Teilnehmer der Interventionsgruppe.

Im Folgenden werden die Mittelwerte der jeweiligen Aggressionswerte für die Interventionsgruppe der 1er mit N= 25 und die Kontrollgruppe der 1er mit N=22 dargestellt (Tab.16). Die Bezeichnung 1er steht dabei für die Einstufung in niedrig-aggressiv. Interessante Mittelwertsveränderungen werden dabei hervorgehoben.

Tabelle 16: Mittelwert der Aggressionswerte bei den Kontrollgruppe und Interventionsgruppe der niedrigaggressiven Schüler (1er)

	Gruppen	Mittelwert	Standard-abweichung
Aggressionssummenwert	Interventionsgruppe 1er	1,56	19,67
	Kontrollgruppe 1er	6,30	22,61
Aggression gegen andere	Interventionsgruppe 1er	-0,15	0,60
	Kontrollgruppe 1er	-0,05	0,45
Einstellung zu Aggression	Interventionsgruppe 1er	-0,09	0,42
	Kontrollgruppe 1er	0,05	0,45

	Gruppen	Mittelwert	Standard- abweichung
Aggressive Handlungen	Interventionsgruppe 1er	0,11	0,25
	Kontrollgruppe 1er	0,10	0,47
Opfererfahrung	Interventionsgruppe 1er	0,01	0,23
	Kontrollgruppe 1er	-0,06	0,57
Häufigkeit von Aggression	Interventionsgruppe 1er	0,15	0,51
	Kontrollgruppe 1er	0,05	0,20
4 aggressive Situationen	Interventionsgruppe 1er	-0,06	0,37
	Kontrollgruppe 1er	0,01	0,40

Die Mittelwerte für den Aggressionssummenwert für die Interventionsgruppe der 1er (N=25) und die Kontrollgruppe der 1er (N=22) zeigt, dass sich der „Aggressionssummenwert“, sowohl bei der Interventionsgruppe, als auch bei der Kontrollgruppe erhöhte. Bei der Kontrollgruppe der 1er mit 6,30, mehr als bei der Interventionsgruppe der 1er mit 1,56.

Berücksichtigt man die Mittelwerte von den 6 weiteren Aggressionswerten bei der Interventionsgruppe der 1er und der Kontrollgruppe der 1er (Tab.16) kam es nur bei der Skala „Aggression gegen andere“ bei der Interventionsgruppe der 1er mit -0,15, bei „Aggression gegen andere“ bei der Kontrollgruppe der 1er mit -0,05, bei „Einstellung zu Aggression“ bei der Interventionsgruppe der 1er mit -0,09, bei „Opfererfahrung“ bei der Kontrollgruppe der 1er mit -0,06 und bei „4 aggressiven Situationen“ bei der Interventionsgruppe der 1er mit -0,06 zu einer Reduzierung des jeweiligen Aggressionswertes. Alle anderen Werte zeigten eine Erhöhung des jeweiligen Aggressionswertes im Prae-Posttest-Vergleich bei der Interventionsgruppe der 1er und Kontrollgruppe der 1er.

Um zu überprüfen, ob die diese Werte signifikant sind, wurde ein T-Test für die Mittelwertgleichheit bei den Aggressionswerten bei den Interventionsgruppe und Kontrollgruppe der niedrigaggressiven Schüler (1er) durchgeführt (Tab.17).

Tabelle 17: T-Test für die Mittelwerte der Aggressionsveränderungswerte bei der Interventionsgruppe der 1er und der Kontrollgruppe der 1er

	T	df	Signifikanz 2-seitig
Aggressionssummenwert	-0,77	45	0,45
Aggression gegen andere	-0,68	45	0,50
Einstellung zu Aggression	-1,07	45	0,29
Aggressive Handlungen	0,11	45	0,91
Opfererfahrung	0,53	44	0,60
Häufigkeit von Aggression	0,92	45	0,36
4 aggressive Situationen	-0,62	45	0,54

Führt man den T-Test für die Mittelwertgleich für Kontrollgruppe der 1er und Interventionsgruppe der 1er durch, fällt auf, dass es bei keinem der Aggressionswerte zu einem signifikanten Unterschied kam.

So lässt sich zusammenfassend sagen, dass beim Vergleich der Mittelwerte der jeweiligen Aggressionswerte von der Kontrollgruppe der niedrigaggressiven mit den jeweiligen Aggressionswerten der Interventionsgruppe der niedrigaggressiven sich die Aggressionswerte durch die Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ nicht signifikant gesenkt wurden.

Im Folgenden wird der Mittelwerte der Aggressionswerte für die Interventionsgruppe der 4er mit N= 30 und die Kontrollgruppe der 4er mit N=24 dargestellt (Tab.18). Die Bezeichnung der 4er steht dabei für hochaggressiv und die interessanten Veränderungen der Mittelwerte werden farblich hervorgehoben.

Tabelle 18: Gruppenstatistik der Mittelwerte der Aggressionswerte bei den Kontrollgruppe und Interventionsgruppe der hochaggressiven Schüler (4er)

	Gruppen	Mittelwert	Standard-abweichung
Aggressionssummenwert	Interventionsgruppe 4er	-13,10	29,04
	Kontrollgruppe 4er	-4,97	34,01
Aggression gegen andere	Interventionsgruppe 4er	-0,36	0,60
	Kontrollgruppe 4er	-0,12	0,50
Einstellung zu Aggression	Interventionsgruppe 4er	-0,17	0,33
	Kontrollgruppe 4er	-0,08	0,38
Aggressive Handlungen	Interventionsgruppe 4er	-0,14	0,46
	Kontrollgruppe 4er	-0,06	0,47
Opfererfahrung	Interventionsgruppe 4er	-0,09	0,72
	Kontrollgruppe 4er	-0,19	0,90
Häufigkeit von Aggression	Interventionsgruppe 4er	0,00	0,72
	Kontrollgruppe 4er	0,05	0,68
4 aggressive Situationen	Interventionsgruppe 4er	-0,29	0,40
	Kontrollgruppe 4er	-0,11	0,70

Vergleicht man die Mittelwerte der hochaggressiven Teilnehmer der Interventions- und Kontrollgruppe kommt es zu folgenden Ergebnisse (Tab.18). Bei den Mittelwerten für Aggressionen für die Interventionsgruppe der 4er und die Kontrollgruppe der 4er, also den am aggressivsten eingestuften Schülern, kam es bis auf den Aggressionwert „Häufigkeit von Aggression“ (Interventionsgruppe der 4er mit 0,00 also keinerlei Veränderung und Kontrollgruppe der 4er mit 0,05 also die Erhöhung der Häufigkeit aggressiven Verhaltens) zu einer Reduktion der entsprechenden Aggressionen.

Die Werte lagen dabei bei der Interventionsgruppe der 4er zwischen -0,36 und -0,09. Der stärkste positive Effekt der Interventionsgruppe der 4er zeigte sich bei der Skala „Aggression gegen andere“ mit -0,36. Die anderen Aggressionen liegen bei der Kontrollgruppe der 4er zwischen -0,19 (Opfererfahrung) und -0,06 (Aggressive Handlungen).

Der „Aggressionssummenwert“ reduziert sich im Prae-Posttest-Vergleich bei der Interventionsgruppe der 4er um 13,10 und bei der Kontrollgruppe der 4er um 4,97.

Um zu überprüfen, ob diese Werte signifikant sind, wurde ein T-Test für die Mittelwertgleichheit bei den Aggressionen bei der Interventionsgruppe und Kontrollgruppe der 4er durchgeführt (Tab.19).

Tabelle 19: T-Test für die Mittelwerte der Aggressionsveränderungswerte bei der Interventionsgruppe der 4er und der Kontrollgruppe der 4er.

	T	df	Signifikanz 2-seitig
Aggressionssummenwert	-0,94	52	0,35
Aggression gegen andere	-1,55	51	0,13
Einstellung zu Aggression	-0,93	52	0,36
Aggressive Handlungen	-0,59	52	0,56
Opfererfahrung	0,47	52	0,64
Häufigkeit von Aggression	-0,23	52	0,82
4 aggressive Situationen	-1,17	52	0,25

Führt man den T-Test für die Mittelwertgleich aller Aggressionswerte für die Interventionsgruppe der 4er und die Kontrollgruppe der 4er durch, kommt es zu keinerlei signifikanten Unterschieden.

Vergleicht man die Mittelwerte der jeweiligen Aggressionswerte zwischen der Kontrollgruppe der hochaggressiven und der Interventionsgruppe der hochaggressiven werden die Aggressionswerte nicht signifikant gesenkt.

Ergebnis zu Unterhypothese 1.2

Die Unterhypothese 1.2 lautet, dass die Interventionsgruppe eine größere Verminderung aggressiven Verhaltens zeigt als die Kontrollgruppe. Die Berechnungen zeigen, dass es, sowohl bei den niedrigaggressiven Teilnehmern der Interventions- und Kontrollgruppe, als auch bei den vergleichbaren hochaggressiven Teilnehmern im Interventions- Kontrollgruppenvergleich, zu keiner signifikanten Aggressionsverminderung kam. Die Unterhypothese wird somit verworfen.

Unterscheidung zwischen Haupt- und Berufsschülern

Hier gilt es die Unterhypothese 1.3, dass es bei den hochaggressiven Haupt- und Berufsschülern zu einer größeren Aggressionsverminderung kommt als bei den vergleichbaren niedrigaggressiven Haupt- und Berufsschülern.

Die Mittelwerte für den „Aggressionssummenwert“ für die Interventions- und Kontrollgruppen 1- 4 in der Hauptschule werden in Abb.5 dargestellt:

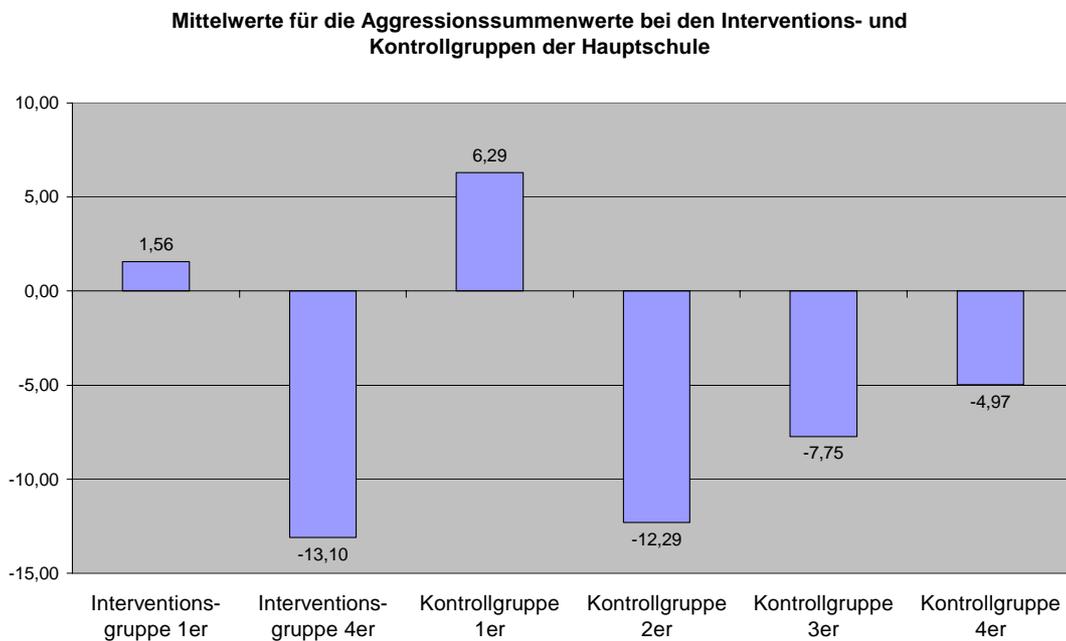


Abbildung 5: Mittelwerte für die Aggressionssummenwerte bei den Interventions- und Kontrollgruppen der Hauptschule

Vergleicht man die Mittelwerte des Aggressionssummenwerts für die verschiedenen Interventions- und Kontrollgruppen 1-4 in der Hauptschule, zeigte die Kontrollgruppe der 2er mit -12,29, die Interventionsgruppe der 4er mit -7,80 und die Kontrollgruppe der 3er mit -7,75 die größte Reduktion des „Aggressionssummenwerts“. Die Kontrollgruppe der 4er lag bei -2,24. Bei der Kontrollgruppe der 1er kam es mit 8,83 zu höchstens Erhöhung des „Aggressionssummenwerts“, gefolgt von der Interventionsgruppe der 1er mit 3,84.

Somit zeigten alle Gruppen bis auf die Interventionsgruppe der 1er und die Kontrollgruppe der 1er eine Reduzierung des „Aggressionssummenwerts“.

Um einen Vergleich zwischen Haupt- und Berufsschule herzustellen, werden hier die Mittelwerte für den „Aggressionssummenwert“ für die Interventions- und Kontrollgruppen in der Berufsschule dargestellt (Abb.6).

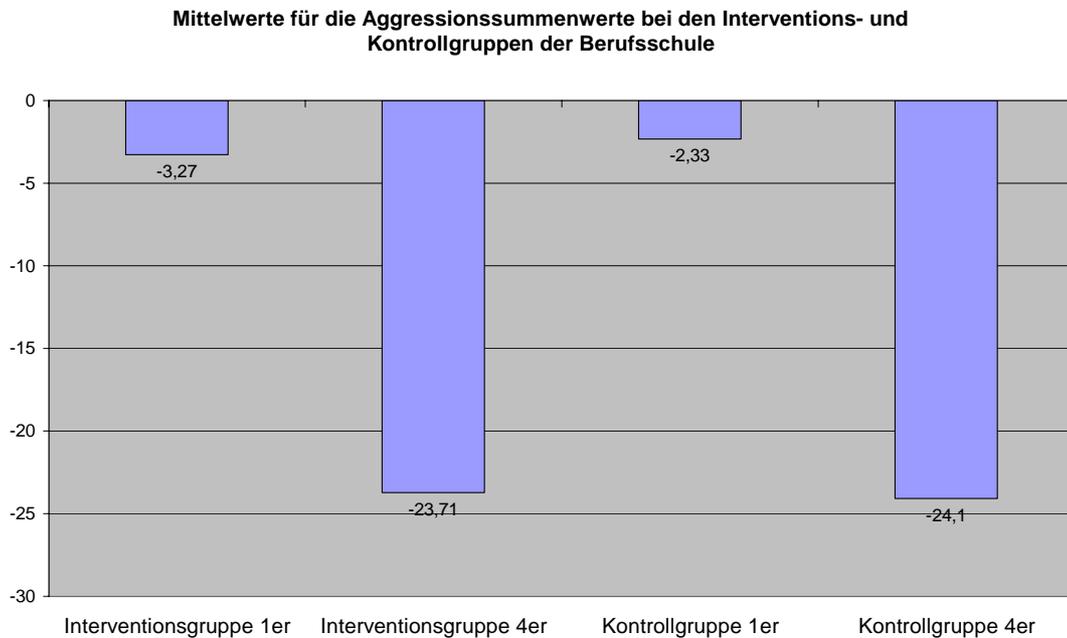


Abbildung 6: Mittelwerte für die Aggressionssummenwerte bei den Interventions- und Kontrollgruppen der 1er und 4er der Berufsschule

Bei dem Vergleich der Mittelwerte des „Aggressionssummenwerts“ bei den Interventions- und Kontrollgruppen der Berufsschule fällt auf, dass es im Gegensatz zu den Hauptschulen keine Kontrollgruppe der 2er und 3er gab. Die größte Reduzierung der Aggression lag bei der Kontrollgruppe der hochaggressiven Berufsschüler (4er) mit -24,10, gefolgt von der Interventionsgruppe der hochaggressiven Berufsschüler mit -23,71. Die Interventionsgruppe der niedrigaggressiven Berufsschüler (1er) zeigen bei dem Mittelwert des veränderten „Aggressionssummenwerts“ eine Reduzierung von -3,27, gefolgt von der Kontrollgruppe der niedrigaggressiven Berufsschüler mit -2,33.

Ergebnis zur Unterhypothese 1.3

Die hochaggressiven Teilnehmer der Interventionsgruppe sowohl bei den Haupt- als auch bei den Berufsschülern zeigten eine größere Verminderung aggressiven Verhaltens, als die niedrigaggressiv eingestuften Teilnehmer der Interventionsgruppe. Vergleicht man die Mittelwerte des „Aggressionssummenwerts“ der Haupt- und Berufsschüler bei der Interventionsgruppe der Hochaggressiven mit den Niedrigaggressiven, war die Verringerung bei den Hochaggressiven deutlicher, als bei den Niedrigaggressiven. Führt man jedoch den T-Test zur Überprüfung der Signifikanz bei den niedrig- und hochaggressiven Haupt- und Berufsschülern durch, kommt es zu keiner Signifikanz und die die Unterhypothese kann nicht bestätigt werden.

4.2.2 Geschlechtervergleich

Im Folgenden sollen nun die zweite Haupthypothese, dass es bei den männlichen Schülern zu einer größeren Reduzierung der Aggressionswerte kommt als bei den weiblichen Schülern, sowie die Unterhypothese, dass die Reduzierung bei den hochaggressiven, männlichen Schülern größer ist, als bei den hochaggressiven, weiblichen Schülern, überprüft werden.

Zur Darstellung der Ergebnisse werden vorab alle Schüler, die am Praetest teilgenommen haben, herangezogen und bezüglich ihrer unterschiedlichen Aggressionswerte untersucht. Danach erfolgt ein Prae-Posttest-Vergleich, um die Veränderung dieser Aggressionswerte darstellen zu können und somit Rückschlüsse auf die Reduzierung aggressiven Verhaltens durch die Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ ziehen zu können.

In Tab. 20 werden die Mittelwerte der jeweiligen Aggressionswerte für alle Teilnehmer N=240, die am Praetest teilgenommen haben, dargestellt.

Tabelle 20: Mittelwerte aller Aggressionswerte von allen Schülern, die am Prätest teilgenommen haben

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressionssummenwert	66	266	129,04	35,43
Aggression gegen andere	0,00	3,00	1,18	0,70
Einstellung zu Aggression	1,45	3,30	2,26	0,34
Aggressive Handlungen	0,09	3,00	0,97	0,53
Opfererfahrung	0,00	3,00	0,48	0,73
Häufigkeit von Aggression	0,00	2,96	0,66	0,59
4 aggressive Situationen	1,29	4,25	2,48	0,55

Vergleicht man die Mittelwerte aller Aggressionswerte von allen Schülern, die am Praetest teilgenommen haben (Tab.20), fällt auf, dass die Mittelwerte von dem Aggressionswert „4 aggressive Situationen“ mit 2,48 und „Einstellung zu Aggression“ mit 2,26 am höchsten lagen. Gefolgt von den Mittelwerten von „Aggression gegen andere“ mit 1,18 und „Aggressive Handlungen“ mit 0,97. Der Mittelwert von „Häufigkeit von Aggression“ lag bei 0,66 und der von „Opfererfahrung“ bei 0,48.

Im Folgenden werden diese Mittelwerte aller Aggressionswerte, nach dem Geschlecht, unterschieden dargestellt (Tab.21).

Tabelle 21: Mittelwert aller Aggressionswerte nach Geschlecht unterschieden von allen Teilnehmern am Praetest

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressionssummenwert	Männlich	149	135,45	37,29
	Weiblich	91	118,54	29,46
Aggression gegen andere	Männlich	149	1,30	0,71
	Weiblich	91	0,98	0,64
Einstellung zu Aggression	Männlich	149	2,29	0,34
	Weiblich	91	2,20	0,32
Aggressive Handlungen	Männlich	149	1,03	0,55
	Weiblich	91	0,87	0,48
Opfererfahrung	Männlich	149	0,61	0,82
	Weiblich	91	0,25	0,46
Häufigkeit von Aggression	Männlich	149	0,76	0,65
	Weiblich	91	0,49	0,45
4 aggressive Situationen	Männlich	149	2,56	0,58
	Weiblich	91	2,36	0,46

Untersucht man die Mittelwerte der Aggressionswerte von allen Teilnehmer am Praetest, nach dem Geschlecht unterschieden (Tab.21), stellt man fest, dass die Mittelwerte der männlichen Teilnehmer durchgängig höher lag, als die der weiblichen Teilnehmer. Der größte Unterschied ließ sich beim „Aggressionssummenwert“ feststellen. Die männlichen Teilnehmer lagen mit ihrem Mittelwert bei 135,45 und die weiblichen Teilnehmer bei 118,54. Gefolgt wird dieser Wert vom Mittelwert der Skala „Opfererfahrung“ bei den männlichen Teilnehmern mit 0,61 und 0,25 bei den

weiblichen Teilnehmern. Der kleinste Unterschied zwischen den Mittelwerten der männlichen und weiblichen Teilnehmer war bei der „Einstellung zu Aggression“ zu finden. Der Mittelwert der männlichen Teilnehmer lag bei 2,29 und der der weiblichen Teilnehmer bei 2,20.

Um zu überprüfen, ob die diese Werte signifikant sind, wurde ein T-Test durchgeführt (Tab.22). Die entscheidenden Ergebnisse sind dabei farblich hervorgehoben.

Tabelle 22: T-Test für die Mittelwertgleichheit aller Aggressionswerte von allen Teilnehmern am Praetest unterschieden nach dem Geschlecht

	T	df	Signifikanz 2-seitig
Aggressionssummenwert	3,68	238	0,000
Aggression gegen andere	3,58	238	0,000
Einstellung zu Aggression	1,86	238	0,64
Aggressive Handlungen	2,24	238	0,26
Opfererfahrung	3,80	238	0,000
Häufigkeit von Aggression	3,57	238	0,000
4 aggressive Situationen	2,74	238	0,07

Führt man den T-Test der Mittelwertgleichheit für alle Aggressionswerte für alle Teilnehmer durch (Tab.22), stellt man fest, dass die gleichen Ergebnisse vorliegen wie bei der geschlechtsneutralen Betrachtung der Mittelwerte. Es kommt nämlich zu einer hohen Signifikanz $p < 0,01$ beim Mittelwert für den „Aggressionssummenwert“, die „Aggression gegen andere“, die „Opfererfahrung“ und die „Häufigkeit von Aggression“. Beim Mittelwert für die „4 aggressiven Situationen“ lässt sich mit $p = 0,07$ ein Trend beobachten.

Die Mittelwertgleichheit für die Veränderung der Aggressionswerte im Prae-Posttest-Vergleich werden im Folgenden nach dem Geschlecht unterschieden und die positiven Veränderungen werden farblich hervorgehoben (Tab.23).

Tabelle 23: Mittelwerte der veränderten Aggressionswerte im Geschlechtervergleich

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standard- abweichung
Aggressionssummenwert	Männlich	67	-4,34	30,63
	Weiblich	47	-3,66	21,54
Aggression gegen andere	Männlich	67	-0,24	0,60
	Weiblich	47	-0,13	0,61
Einstellung zu Aggression	Männlich	67	-0,09	0,42
	Weiblich	47	-0,14	0,39
Aggressive Handlungen	Männlich	67	-0,02	0,47
	Weiblich	47	0,02	0,34
Opfererfahrung	Männlich	67	-0,12	0,76
	Weiblich	47	-0,02	0,36

Untersucht man die Mittelwerte der Veränderungen der jeweiligen Aggressionswerte ,nach dem Geschlecht unterschieden (Tab.23), fällt auf, dass es außer bei „Aggressive Handlungen“ bei den weiblichen Teilnehmern mit 0,02 und bei „Häufigkeit von Aggression“, sowohl bei den männlichen (0,09), als auch bei den weiblichen Teilnehmern (0,00) überall zu einer Reduzierung des jeweiligen Aggressionswertes gekommen ist. Die positive Veränderung der Aggressionswerte, also die Verringerung des jeweiligen Aggressionswertes, ist bei den männlichen Teilnehmern, bis auf die Skala „Aggressive Handlungen“ und „Einstellung zu Aggression“, größer als bei den weiblichen Teilnehmern. Somit sind die Veränderungen, d.h. hin zu weniger aggressivem Verhalten, bei den männlichen Schülern, was den Mittelwert des „Aggressionssummenwerts“, die „Aggression gegen andere“, die „Einstellung zu Aggression“ und die „aggressiven Handlungen“ anbelangt, wenn auch nur geringfügig, größer als bei den weiblichen Schülern. Die männlichen Schüler profitierten also, wenn auch nur geringfügig, mehr von dem Programm „Standpunkte“ als die weiblichen Schüler.

Zur übersichtlicheren Darstellung wird der Mittelwert des Aggressionssummenwerts im Geschlechtervergleich nochmals grafisch dargestellt (Abb.7) .

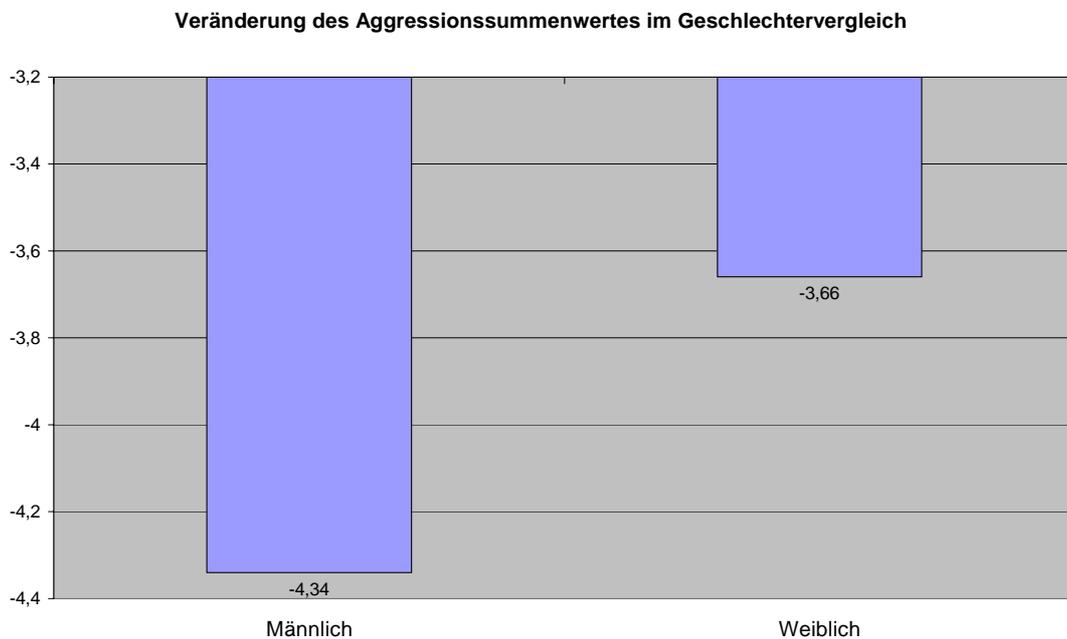


Abbildung 7: Veränderung des Aggressionssummenwertes im Geschlechtervergleich

Zu der deutlichsten Reduzierung des Mittelwertes kam es beim Aggressionssummenwert (Abb.7). Bei den männlichen Teilnehmern reduzierte sich der Wert um - 4,34 und bei den weiblichen Teilnehmern um -3,66.

Um zu überprüfen, ob die anderen Aggressionswerte signifikant sind, wurde ein T-Test durchgeführt (Tab.24).

Tabelle 24: T-Test für die Mittelwertgleichheit der jeweiligen Aggressionswerte nach dem Geschlecht unterschieden

	T	df	Signifikanz 2-seitig
Aggressionssummenwert	-0,13	112	0,90
Aggression gegen andere	-0,90	112	0,37
Einstellung zu Aggression	0,66	112	0,51

	T	df	Signifikanz 2-seitig
Aggressive Handlungen	-0,53	112	0,60
Opfererfahrung	-0,87	112	0,39
Häufigkeit von Aggression	0,80	112	0,43
4 aggressive Situationen	-1,07	112	0,29

Führt man den T-Test für die Mittelwertgleichheit der veränderten Aggressionswerte, nach dem Geschlecht unterschieden, durch, lässt sich keine Signifikanz feststellen (Tab.24).

Zwischenergebnis zu Haupthypothese 2

Die Haupthypothese 2 lautet, dass es bei den männlichen Teilnehmern der Interventionsgruppe zu einer größeren Reduzierung der Aggressionswerte als bei den weiblichen Teilnehmern der Interventionsgruppe kommt. Es kam weder bei den männlichen noch bei den weiblichen Teilnehmern zu einer signifikanten Reduzierung aller Aggressionswerte. Somit kann die Haupthypothese 2.1 nicht bestätigt werden.

Obwohl die Haupthypothese 2.1 nicht bestätigt werden kann, wird die Unterhypothese noch untersucht, ob die Reduzierung der Aggressionswerte bei den hochaggressiven, männlichen Schülern größer ist als bei den hochaggressiven, weiblichen Schülern.

Dazu wurden die Mittelwerte der niedrigaggressiven Schüler und Schülerinnen überprüft, um eventuelle Unterschiede zwischen den niedrig- und den hochaggressiven Schülern und Schülerinnen aufzeigen zu können.

Hier werden nun die Mittelwerte der Veränderung der Aggressionswerte nach Geschlecht und Interventionsgruppe der niedrigaggressiven, männlichen und weiblichen Teilnehmer unterschieden dargestellt und diejenigen Ergebnisse, die ein positives Ergebnis zeigen, farblich markiert (Tab.25).

Tabelle 25: Mittelwerte der Veränderung der Aggressionswerte bei der Interventionsgruppe der niedrigaggressiven unterschieden nach dem Geschlecht

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressionssummenwert	Männlich	19	-1,83	15,37
	Weiblich	6	12,33	28,72
Aggression gegen andere	Männlich	19	-0,21	0,50
	Weiblich	6	0,03	0,85
Einstellung zu Aggression	Männlich	19	-0,13	0,44
	Weiblich	6	0,05	0,33
Aggressive Handlungen	Männlich	19	0,07	0,17
	Weiblich	6	0,24	0,41
Opfererfahrung	Männlich	19	0,01	0,25
	Weiblich	6	0,00	0,16
Häufigkeit von Aggression	Männlich	19	0,15	0,57
	Weiblich	6	0,18	0,27
4 aggressive Situationen	Männlich	19	-0,11	0,37
	Weiblich	6	0,10	0,36

Untersucht man die Mittelwerte der Veränderung der Aggressionswerte der Interventionsgruppe der niedrigaggressiven (1er) weiblichen und männlichen „Aggressionssummenwert“ (-1,84), „Aggression gegen andere“ (-0,21), „Einstellung zu Aggression“ (-0,13) und „4 aggressiven Situationen“ (-0,11) zu einer Reduzierung des jeweiligen Aggressionswertes kam. Bei den weiblichen Teilnehmern der Interventionsgruppe der niedrigaggressiven kam es durchweg zu einer Erhöhung des jeweili-

gen Aggressionswertes. Beim Aggressionswert „Opfererfahrung“ kam es zu keiner Veränderung des Wertes (Tab.25). So kam es nur bei den niedrigaggressiven, männlichen Schülern zu einer positiven Veränderung. Bei den niedrigaggressiven, weiblichen Teilnehmern kam sogar zu einer Erhöhung der jeweiligen aggressiven Verhaltensweisen.

Um zu überprüfen, ob diese Veränderungswerte signifikant sind, wurde ein T-Test an der Interventionsgruppe der niedrigaggressiven weiblichen und männlichen Teilnehmer in den Schulen (Tab.26).

Tabelle 26: T-Test für die Mittelwertgleichheit von allen Aggressionswerten der Interventionsgruppe der niedrigaggressiven weiblichen und männlichen Schüler

	T	df	Signifikanz 2-seitig
Aggressionssummenwert	-1,59	23	0,13
Aggression gegen andere	-0,86	23	0,40
Einstellung zu Aggression	-0,92	23	0,37
Aggressive Handlungen	-1,49	23	0,15
Opfererfahrung	0,13	23	0,90
Häufigkeit von Aggression	-0,14	23	0,88
4 aggressive Situationen	-1,24	23	0,23

Führt man den T-Test zur Überprüfung der Mittelwertgleichheit durch, stellt man fest, dass keinerlei Signifikanz vorliegt (Tab.26). Somit ist die Veränderung der Aggressionswerte sowohl bei den weiblichen als auch den männlichen Teilnehmern der Interventionsgruppe der niedrigaggressiven nicht signifikant.

Wegen der Vollständigkeit werden im Folgenden nun die Mittelwerte der Aggressionswerte der entsprechenden Kontrollgruppe der niedrigaggressiven Teilnehmer dargestellt (Tab.27) und auf ihre Signifikanz (Tab.28) überprüft.

Zuerst werden die Mittelwerte der Veränderung der Aggressionswerte bei der Kontrollgruppe der niedrigaggressiven Teilnehmer, nach dem Geschlecht unterschieden, dargestellt und die positiven Ergebnisse farblich abgesetzt (Tab.27).

Tabelle 27: Mittelwerte der Aggressionswerte der niedrigaggressiven, männlichen und weiblichen Teilnehmer der Kontrollgruppe

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressionssummenwert	Männlich	7	18,09	31,23
	Weiblich	15	0,79	15,71
Aggression gegen andere	Männlich	7	-0,02	0,70
	Weiblich	15	-0,06	0,30
Einstellung zu Aggression	Männlich	7	0,15	0,61
	Weiblich	15	0,00	0,38
Aggressive Handlungen	Männlich	7	0,36	0,69
	Weiblich	15	-0,02	0,29
Opfererfahrung	Männlich	7	-0,14	1,02
	Weiblich	15	-0,02	0,20
Häufigkeit von Aggressionen	Männlich	7	0,10	0,27
	Weiblich	15	0,02	0,16
4 aggressive Situationen	Männlich	7	0,12	0,45
	Weiblich	15	-0,04	0,38

Bei der Berechnung der Mittelwerte für die Aggressionsveränderung bei den niedrigaggressiven, männlichen und weiblichen Teilnehmern der Kontrollgruppen, kam es lediglich beim Aggressionswert „Aggression gegen andere“, sowohl bei den männlichen Teilnehmern mit -0,02, als auch bei den weiblichen Teilnehmern mit -0,06 zu einer leichten Reduzierung des Aggressionswertes. Bei der Skala der „Opfererfahrung“ lagt ebenfalls eine Reduzierung des Aggressionswertes bei beiden Geschlechtern vor, bei den männlichen Teilnehmern um -0,14 und bei den weiblichen Teilnehmern um -0,02. Bei „Aggressive Handlungen“ und den „4 aggressiven Situationen“ kam es lediglich bei den weiblichen Teilnehmern zu einer leichten

Reduktion des Wertes. Beim Wert „Aggressive Handlungen“ lag er bei -0,02 und bei „4 aggressiven Situationen“ bei -0,04. Die entsprechenden Werte der männlichen Teilnehmer lagen bei „Aggressive Handlungen“ bei 0,36 und bei „4 aggressiven Situationen“ bei 0,12. Der „Aggressionssummenwert“ zeigte bei den männlichen Teilnehmern eine merkliche Erhöhung des Aggressionswertes mit 18,08 an. Der entsprechende Wert bei den weiblichen Teilnehmern lag im Gegensatz dazu bei 0,79, also erheblich niedriger als bei den männlichen Teilnehmern. Ebenso bei der Skala „Einstellung zu Aggression“ lag bei den männlichen Teilnehmern mit 0,15, eine Erhöhung dieses Aggressionswertes vor. Der entsprechende Wert der weiblichen Teilnehmer blieb mit 0,00 unverändert.

Um zu überprüfen, ob die Aggressionswerte signifikant sind, wurde ein T-Test über die Mittelwertgleichheit der Veränderung der Aggressionswerte bei den männlichen und weiblichen Teilnehmern der Kontrollgruppe der niedrigaggressiven Schüler durchgeführt und die positiven Ergebnisse farblich hervorgehoben (Tab.28).

Tabelle 28: T-Test für die Mittelwertgleichheit der Veränderung der Aggressionswerte bei den niedrigaggressiven Teilnehmern der Kontrollgruppe

	T	df	Signifikanz 2 seitig
Aggressionssummenwert	1,75	20	0,095
Aggression gegen andere	0,17	20	0,865
Einstellung zu Aggression	0,72	20	0,476
Aggressive Handlungen	1,86	20	0,078
Opfererfahrung	-0,47	20	0,641
Häufigkeit von Aggression	0,87	20	0,394
4 aggressive Situationen	0,85	20	0,404

Der T-Test zeigt, dass lediglich beim „Aggressionssummenwert“ (0,095) und beim Wert für „Aggressive Handlungen“ (0,078) ein Trend zu beobachten ist. Alle anderen Ergebnisse sind nicht signifikant (Tab.28).

Im Folgenden werden nun die entsprechenden Mittelwerte der Aggressionswerte bei den hochaggressiv eingestuften Schülern und Schülerinnen verglichen und damit die die Unterhypothese 2.1 überprüft, dass es bei den hochaggressiven, männlichen Teilnehmern der Interventionsgruppe zu einer größeren Reduzierung der Aggressionswerte kommt, als bei den hochaggressiven weiblichen Teilnehmern der Interventionsgruppe.

Zuerst werden die Mittelwerte der veränderten Aggressionswerte bei der Interventionsgruppe der hochaggressiven Teilnehmer, nach dem Geschlecht unterschieden, dargestellt und diejenigen Mittelwerte farblich hervorgehoben, die eine Reduzierung des Aggressionswertes aufzeigen (Tab.29).

Tabelle 29: Mittelwerte der veränderten Aggressionswerte bei der Interventionsgruppe der hochaggressiven Teilnehmer

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressionssummenwert	Männlich	22	-13,24	31,88
	Weiblich	8	-12,74	21,11
Aggression gegen andere	Männlich	22	-0,41	0,65
	Weiblich	8	-0,24	0,43
Einstellung zu Aggression	Männlich	22	-0,14	0,33
	Weiblich	8	-0,24	0,34
Aggressive Handlungen	Männlich	22	-0,16	0,49
	Weiblich	8	-0,07	0,39
Opfererfahrung	Männlich	22	-0,10	0,74
	Weiblich	8	-0,06	0,70
Häufigkeit von Aggression	Männlich	22	0,04	0,82
	Weiblich	8	-0,08	0,34
4 aggressive Situationen	Männlich	22	-0,31	0,46
	Weiblich	8	-0,25	0,21

Betrachtet man die Mittelwerte der Veränderung der Aggressionswerte bei den hochaggressiven Teilnehmern der Interventionsgruppe so fällt auf, dass es bei allen Werten bis auf den Wert „Häufigkeit von Aggression“ bei den männlichen Teilnehmern zu einer Reduktion des jeweiligen Aggressionswertes kam. Besonders auffällig ist diese positive Veränderung beim „Aggressionssummenwert“. Der Mittelwert lag bei den männlichen Teilnehmern bei -13,24 und bei den weiblichen Teilnehmern mit -12,74 nur gering darunter. Bei den Aggressionswerten „Aggression gegen andere“, „Aggressive Handlungen“, „Opfererfahrung“ und „4 aggressive Situationen“ waren bei den männlichen Teilnehmern die positiven Effekte ebenfalls leicht höher als bei den weiblichen Teilnehmern. Die Skala „Häufigkeit von Aggression“ bildete eine Ausnahme, da es bei den männlichen Teilnehmern zu einer leichten Erhöhung dieses Aggressionswertes mit 0,04 kam im Vergleich zum Wert der weiblichen Teilnehmer mit -0,08, was eine leichte Reduzierung dieses Wertes darstellt.

Untersucht man die Mittelwerte der Veränderungen der Aggressionswerte bei den männlichen und weiblichen Teilnehmern der hochaggressiv eingestuften Interventionsgruppe, fällt auf, dass es, sowohl bei den weiblichen als auch den männlichen Teilnehmern durchweg zu einer Reduzierung der jeweiligen Aggressionswerte kam. Die Veränderung bei den weiblichen Teilnehmern war dabei durchgängig geringer als bei den männlichen Teilnehmern.

Um zu überprüfen, ob diese Veränderungen signifikant sind, wurde ein T-Test für die Mittelwertgleichheit der Veränderung der Aggressionswerte bei den hochaggressiven Teilnehmern der Interventionsgruppe durchgeführt (Tab.30).

Tabelle 30: T-Test für die Mittelwertgleichheit der Veränderung der jeweiligen Aggressionswerte bei den hochaggressiven Teilnehmern der Interventionsgruppe

	T	df	Signifikanz 2-seitig
Aggressionssummenwert	-0,04	28	0,97
Aggression gegen andere	-0,67	28	0,51
Einstellung zu Aggression	0,76	28	0,46
Aggressive Handlung	-0,50	28	0,62
Opfererfahrung	-0,13	28	0,90
Häufigkeit von Aggression	0,37	28	0,72
4 aggressive Situationen	-0,36	28	0,72

Untersucht man mittels des T-Testes die Signifikanz der Veränderung der Aggressionssummenwerte stellt man fest, dass keine Signifikanz gegeben ist (Tab.30). Dies bedeutet, dass die Reduzierung der jeweiligen Aggressionssummenwerte nicht signifikant waren.

Zwischenergebnis zur Unterhypothese 2.1

Die Durchführung des Programms „Standpunkte“ führt bei den hochaggressiven Teilnehmern zu keiner signifikanten Reduzierung der jeweilig festgestellten Aggressionssummenwerte. Somit kann die Unterhypothese, dass die Reduzierung des aggressiven Verhaltens bei den männlichen Teilnehmern größer ist als bei den weiblichen Teilnehmern, nicht bestätigt werden.

Der Vollständigkeit halber werden im Nachfolgenden auch die Mittelwerte der Kontrollgruppe der hochaggressiv eingestuften Schüler und Schülerinnen aufgeführt.

Darstellung der Mittelwerte der Veränderung der jeweiligen der Kontrollgruppe der hochaggressiven Teilnehmer nach dem Geschlecht unterschieden, wobei die positiven Veränderungen der Werte farblich hervorgehoben werden (Tab.31).

Tabelle 31: Mittelwerte der Veränderung der jeweiligen Aggressionssummenwerte der männlichen und weiblichen Teilnehmer der Kontrollgruppe der hochaggressiven Teilnehmer

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressionssummenwert	Männlich	16	-5,66	40,08
	Weiblich	8	-3,60	18,87
Aggression gegen andere	Männlich	16	-0,08	0,55
	Weiblich	8	-0,21	0,42
Einstellung zu Aggression	Männlich	16	-0,08	0,43
	Weiblich	8	-0,08	0,24
Aggressive Handlungen	Männlich	16	-0,10	0,53
	Weiblich	8	0,01	0,35

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung
Opfererfahrung	Männlich	16	-0,31	1,06
	Weiblich	8	0,03	0,36
Häufigkeit von Aggression	Männlich	16	0,07	0,77
	Weiblich	8	0,01	0,52
4 aggressive Situationen	Männlich	16	-0,15	0,82
	Weiblich	8	-0,04	0,41

Bei den Mittelwerten für die Veränderung der jeweiligen Aggressionswerte bei den männlichen wie weiblichen Teilnehmern der hochaggressiven Kontrollgruppen kam es zu einer Reduzierung, bis auf die folgenden Aggressionswerte. Der Wert „Häufigkeit von Aggression“, lag bei den männlichen Teilnehmern bei 0,07 und bei den weiblichen Teilnehmern bei 0,01. Bei der Skala der „Opfererfahrung“ verstärkte sich der Wert bei den weiblichen Teilnehmern, wie auch bei dem Wert „Aggressive Handlungen“. Bei „Häufigkeit von Aggression“ lag die Erhöhung des Aggressionswertes bei den männliche Teilnehmer bei 0,07 und bei den weiblichen Teilnehmer bei 0,01. Beim Aggressionswert „Aggressive Handlungen“ zeigte sich wie bereits gesagt, bei den weiblichen Teilnehmern mit 0,01 eine leichte Erhöhung des Aggressionswertes und bei den männlichen Teilnehmern hingegen mit -0,10 eine leichte Reduzierung des Aggressionswertes. Die Reduzierung des „Aggressionssummenwerts“ war besonders auffällig und lag bei den männlichen Teilnehmern mit -5,66 höher, als bei den weiblichen Teilnehmern mit -3,60. Bei den übrigen Aggressionswerten war bei „4 aggressiven Situationen“ die Reduzierung am spürbarsten mit -0,15 bei den männlichen Teilnehmern und mit -0,04 bei den weiblichen Teilnehmern. Bei dem Punkt der „Einstellung zu Aggression“ lag die Reduzierung dieses Aggressionswertes bei den männlichen und weiblichen Teilnehmern der Kontrollgruppe mit -0,08 gleich. Bei der Skala „Aggression gegen andere“ kam es zu einer Umkehrung. Dort nämlich reduzierte sich dieser Aggressionswert bei den weiblichen Teilnehmern stärker mit -0,21 als bei den männlichen Teilnehmern mit -0,08.

Um zu überprüfen, ob die anderen Aggressionswerte signifikant sind, wurde ein T-Test für die Mittelwertgleichheit der Veränderung der jeweiligen Aggressionswerte bei den männlichen und weiblichen Teilnehmern der Kontrollgruppe der hochaggressiven durchgeführt (Tab.32).

Tabelle 32: T-Test für die Mittelwertgleichheit der Veränderung der jeweiligen Aggressionswerte bei den hochaggressiven Teilnehmern der Kontrollgruppe

	T	df	Signifikanz 2-seitig
Aggressionssummenwert	-0,14	22	0,892
Aggression gegen andere	0,58	22	0,566
Einstellung zu Aggression	-0,04	22	0,970
Aggressive Handlungen	-0,51	22	0,615
Opfererfahrung	-0,87	22	0,395
Häufigkeit von Aggression	0,20	22	0,849
4 aggressive Situationen	-0,34	22	0,741

Der T-Test zeigt, dass keine dieser Veränderungen eine Signifikanz aufzeigt.

So konnte bei keinem Aggressionswert bei den Teilnehmern der hochaggressiven Kontrollgruppe eine Reduktion festgestellt werden, die signifikant ist.

Um aggressive Verhaltensweisen der Schüler besser zu verstehen und die Frage, ob das Programm „Standpunkte“ zu einer Reduzierung dieser führen kann, wurde den Schülern vor und nach Durchführung des Programms zwei verschiedene Geschichten vorgelegt und ihnen dazu einige Fragen gestellt. Ihre Antworten sollten Aufschluss darüber geben, ob sie eher feindlich oder nicht-feindlich reagieren.

4.3 Dilemmata

Am Anfang und am Ende der Durchführung des Programms „Standpunkte“ wurde den Schülern der Interventionsgruppen je 2 Dilemmageschichten vorgelegt und ihnen dazu 7 Offene Fragen gestellt, deren Antworten in feindlich und nicht-feindlich eingestuft wurden. Die Geschichten wurden als Dilemmageschichten bezeichnet, da sie nicht eindeutig waren und die Entscheidung, was zu tun ist, für die Schüler ein Dilemma darstellte. Ein Beispiel für eine dieser Geschichten stellt folgende Situation dar: „Als du aus der Pause zurückkommst, siehst du, wie einer aus deiner Klasse in deinem Rucksack herumkramt“.

Bei den Antworten wurde feindlich mit aggressiv gleichgesetzt und nicht-feindlich in passiv und konstruktiv unterteilt. Feindlich war eine Antwort dann, wenn die feindliche Gesinnung einem anderen gegenüber im Verhalten oder/und in der Wortwahl zu Tage trat und man dem anderen eine feindliche, negative Absicht unterstellte.

Guerra & Slaby (1990) haben die jeweiligen Antworten in ihrer Studie in feindlich und nicht-feindlich eingestuft. Im Rahmen des in der Forschungsgruppe durchgeführten Programms wurde diese Einstufungen jedoch erweitert (Bach et al., 2004). Daher ist ein direkter Vergleich zwischen der Studie von Guerra & Slaby und der hier dargestellten Replikationsstudie nur eingeschränkt möglich, da auch die Geschichten an deutsche Verhältnisse angeglichen wurden. Zudem waren die Differenzierungen in der Replikationsstudie weitaus detaillierter und werden im Folgenden ausführlich dargestellt.

Die Fragen zu den Dilemmageschichten wurden in die folgenden sozial-kognitiven Maße eingeteilt:

- Was ist das Problem? (Problemdefinition)
- Wenn du das Problem lösen sollst, was ist das Ziel? (Zielauswahl)
- Brauchst du mehr Informationen und wenn ja, welche? (Anzahl der Informationen)
- Wie kannst du das Problem lösen? (Anzahl der Lösungen)
- Was ist die beste Lösung? (Beste Lösung)
- Was ist die zweitbeste Lösung? (Zweitbeste Lösung)
- Was kann alles passieren? (Anzahl der Konsequenzen)

Nicht-feindlich wurde eine Antwort dann eingestuft, wenn die nicht-feindliche Gesinnung aus dem Verhalten und/oder der Wortwahl zu entnehmen war und dem Gegenüber keine feindliche Absicht unterstellt wurde.

Beispiele für eine feindliche Antwort:

- „Er will mich blöd anmachen“
- „Jemand klaut was aus meinem Rucksack“
- „Der kann mich nicht leiden“

Beispiele für eine nicht-feindliche Antwort:

- „Ich kann nicht üben, weil das Schlagzeug besetzt ist/ich keinen Ball habe“
- „Der andere macht irgend etwas an meinem Rucksack“

Des Weiteren wurde feindlich in die folgenden Kategorien eingeteilt:

- Feindlich-aggressiv und
- feindlich- passiv eingeteilt

Feindlich-aggressiv war eine Antwort, wenn vom Befragten Informationen abgefragt werden, die auf eine feindlich-aggressive Problemlösung schließen lassen und dem Gegenüber eine feindliche Absicht unterstellt. Zentral waren hierbei Lösungsmöglichkeiten, die dem anderen schaden sollen.

- „Wie stark ist der andere?“
- „Welche Waffen hat er bei sich?“
- „Ich schlage ihn“
- „Er soll sich verpissen“

Feindlich-passiv war eine Antwort, wenn der Befragte Informationen einholt, die dem anderen eine feindliche Absicht unterstellen, das Problem aber vom Befragten selbst nicht aktiv angegangen wird. Dabei vertraute er eher darauf, dass jemand anderes das Problem lösen würde. Die Wahl dieser Lösungsmöglichkeiten lässt auf jeden Fall auf eine feindliche Gesinnung schließen, ohne jedoch selbst aktiv zu werden.

- „Ist jemand da, der mir hilft“
- „Ich verpetze ihn beim Lehrer“
- „Ich zeig ihn an“

Nicht-feindlich wurde wie folgt kategorisiert:

- nicht-feindlich passiv und
- nicht-feindlich konstruktiv

Nicht-feindlich-passiv eingestellt war der Befragte, wenn er Informationen einholte, die auf eine nicht-feindliche Problemlösung schließen lässt. Dabei strebte derjenige keine konstruktive Lösung des Problems an, sondern hoffte eher, dass sich das Problem von selbst lösen würde. Die Lösung des Problems steht dabei nicht im Mittelpunkt.

- „Ist der andere nachher weg?“
- „Ich gehe einfach“

Nicht-feindlich-konstruktiv war eine Antwort, wenn Informationen eingeholt wurden, die keine feindliche Absicht unterstellt und zudem noch eine Lösung des Problems anstrebt.

- „Was macht der andere da eigentlich genau“
- „Vielleicht muss der andere auch üben“
- „Ich schlage ihm vor, dass wir zusammen spielen können“
- „Wir schließen einen Kompromiss“

Bei der ersten Fragen zur ersten Dilemmageschichte (jemand kramt in deinem Rucksack herum) nahmen in den Schulen insgesamt 43 Schüler teil. Es wurde lediglich den Schülern der Interventionsgruppe die 6 Fragen zur Dilemmageschichte vorgelegt. Bei dieser ersten Fragen sollten die Schüler das Problem darstellen („Was ist das Problem?“). Die Antworten wurden dann summiert und in die Kategorien feindlich und nicht-feindlich eingeteilt. Diese Kategorisierung lässt Rückschlüsse zu, ob die Schüler demjenigen, der in ihrem Rucksack herumkramt, eine feindliche oder eine nicht-feindliche Absicht unterstellen. Feindlich war dabei eine Absicht, wenn der Schüler davon ausgeht, dass etwas aus seinem Rucksack geklaut wird. Nicht-feindlich war eine Motivation, wenn der Schüler davon ausgeht, dass derjenige nur versehentlich in seinem Rucksack herumkramt, weil er den Rucksack beispielsweise verwechselt hat. Bei der 2. Dilemmageschichte handelt es sich um eine vergleichbare Geschichte, bei der ein Fremder mit dem Basketball des Befragten spielt, ohne diesen um Erlaubnis gefragt zu haben. Um die Unterschiede zwischen den beiden Dilemmageschichten zu verdeutlichen, werden die Ergebnisse in den Tabellen gegenüber dargestellt. Die Antworten zur 2. Dilemmageschichte sind dabei in Klammern angegeben. Dabei soll ein Prae-Posttest-Vergleich Aufschluss über eventuell veränderte Haltungen von feindlich zu nicht-feindlich oder von nicht-feindlich zu feindlich geben (Tab.33)

Tabelle 33: Prae-Posttest-Vergleich zur 1.Frage zur 1. und 2. Dilemmageschichte

Interventionsgruppe N=43				
Dilemmageschichte 1 (2)				
Praetest			Posttest	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Feindlich	19 (21)	44,2 (53,8)	20 (13)	48,8 (36,1)
Nicht-feindlich	24 (18)	55,8 (46,2)	21 (23)	51,2 (63,9)

Untersucht man die Antworten zur 1. Frage „Was ist das Problem?“ zur ersten Dilemmageschichte im Praetest (Tab.33), stellt man fest das mehr nicht-feindliche (24) als feindliche (19) Antworten gegeben wurden. Im Vergleich dazu wurde im Posttest eine feindliche Antwort (20) mehr gegeben und die nicht-feindlichen Antworten reduzierten sich in der Posttestuntersuchung um 2 Antworten auf 21. Es wurden somit insgesamt 2 Antworten weniger im Posttest abgegeben.

Untersucht man das Ergebnis der 1. Frage zur 2. Dilemmageschichte stellt man fest, dass von den 43 gegebenen Antworten um Praetest 21 feindlich und 18 nicht-feindlich waren. Beim Posttest reduzierten sich die feindlichen Antworten auf 13 und die nicht-feindlichen Antworten auf 21.

Die Antworten auf die erste Frage zur 1. Dilemmageschichte hatte einen Anstieg der feindlichen Antworten im Prae-Posttest-Vergleich ergeben und Grund für die Annahme gegeben, dass das Programm „Standpunkte“ keine Verbesserung in der Wahrnehmung sozialer Situationen ergeben hatte. Das Ergebnis der ersten Frage zur 2. Dilemmageschichte ergab ein völlig anderes Bild. Die Anzahl der feindlichen Antworten nahmen nach der Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ ab.

Um sich ein Gesamtbild machen zu können, werden im Folgenden die Ergebnisse der weiteren 5 Fragen, ebenfalls im Prae-Posttest-Vergleich, für die 1. und die 2. Dilemmageschichte, dargestellt.

Bei der 2. Frage zu den Dilemmageschichten geht es um das Thema der Zielauswahl: „Wenn du das Problem lösen sollst, was ist das Ziel?“. Auch hier wurden die gegebenen Antworten summiert und in die Kategorien feindlich und nicht-feindlich eingeteilt (Tab.34):

Tabelle 34: Prae-Posttest-Vergleich zur 2. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte

Interventionsgruppe N=43				
Dilemmageschichte 1 (2)				
Praetest			Posttest	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Feindlich	2 (23)	4,8 (59,0)	3 (16)	7,5 (40,0)
Nicht-feindlich	40 (16)	95,2 (41,0)	37 (24)	92,5 (60,0)

Beim Prae-Posttest-Vergleich der 2. Frage zur 1. Dilemmageschichte wurden im Praetest 42 Antworten abgegeben, wobei 2 feindlich und 40 nicht-feindlich orientiert waren. Beim Posttest wurden nur 40 Antworten insgesamt abgegeben, wobei 3 feindlich und 37 nicht-feindlich orientiert waren.

Wie bei der Antwort auf die erste Frage stieg die Anzahl der feindlichen Antworten im Prae-Posttest-Vergleich bei der 2. Frage, wenn auch nur in geringem Maß, an

Bei der 2. Frage zur 2. Dilemmageschichte wurden im Praetest 39 Antworten abgegeben, wobei 23 feindlich und 16 nicht-feindlich sind. Im Vergleich zwischen Prae- und Posttest wurden insgesamt 40 Antworten abgegeben, wobei sich die Anzahl der feindlichen auf 16 reduzierte und die der nicht-feindlichen Antworten auf 24 anstieg.

Somit waren die Antworten auf die Frage nach der Zielauswahl vorrangig nicht-feindlich orientiert. Eine Verbesserung der Antworten lässt sich aber im Prae-Posttest-Vergleich nicht beobachten. (Tab.34).

Bei der 3. Frage ging es um die Anzahl der Informationen zu einer sozial unklaren Situation: „Brauchst du noch mehr Informationen? Wenn ja, welche?“ Auch hier wurden die Antworten summiert und die Kategorien auf feindlich-aggressiv, nicht-feindlich passiv und nicht-feindlich konstruktiv erweitert (Tab.35):

Tabelle 35: Prae-Posttest-Vergleich zur 3. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte

Interventionsgruppe N=43				
Dilemmageschichte 1 (2)				
Praetest			Posttest	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Feindlich-aggressiv	3 (5)	15,0 (29,4)	4 (2)	12,9 (13,3)
Nicht-feindlich passiv			5	16,1
Nicht-feindlich konstruktiv	17 (12)	85,0 (70,6)	22 (13)	71,0 (86,7)

Bei der 3. Frage zur Anzahl der nachgefragten Informationen bei der 1. Dilemmageschichte wurden insgesamt 20 Antworten beim Praetest abgegeben, wovon 3 feindlich-aggressiv und 17 nicht-feindlich konstruktiv waren. Beim Vergleich mit dem Posttest wurden mit insgesamt 31 Antworten 11 Antworten mehr abgegeben. Dabei waren 4 Antworten feindlich und 22 nicht-feindlich konstruktiv. Beim Posttest

kam eine weitere Kategorie, nicht-feindlich passiv, hinzu und es fielen 5 der insgesamt 31 Antworten auf diese Kategorie. Bei Antwort auf die Frage, ob noch weitere Informationen eingeholt werden müssen, um die sozial unklare Situationen besser interpretieren zu können, fiel auf, dass die Antworten grundsätzlich nicht-feindlich waren. Zwar stiegen die feindlichen Antworten im Prae-Posttest-Vergleich geringfügig an, aber die nicht-feindlichen Antworten im Vergleich stiegen erheblich an. In der Posttestung kam jedoch eine weitere Antwortalternative, die feindlich-passive hinzu.

Bei der 3. Frage zur 2. Dilemmageschichte wurden im Praetest insgesamt 17 Antworten abgegeben, wovon 5 feindlich-aggressiv und 12 nicht-feindlich konstruktiv ausfielen. Beim Posttest wurden mit 15 Antworten insgesamt 2 Antworten weniger abgegeben, von denen 2 feindlich-aggressiv und 13 nicht-feindlich konstruktiv waren. Damit ist im Prae-Posttest-Vergleich eine deutliche Reduzierung der feindlichen Antworten zu beobachten. Jedoch stiegen die nicht-feindlichen Antworten entsprechend an, sondern die Anzahl der insgesamt abgegebenen Antworten reduzierte sich. Zudem fehlte bei dieser Frage zur 2. Dilemmageschichte die Kategorie nicht-feindlich passiv vollkommen.

Bei der Antwort auf die Frage, ob noch weitere Informationen eingeholt werden müssen, um die soziale Situationen besser interpretieren zu können, fällt auf, dass die Antworten grundsätzlich nicht-feindlich waren. Zwar stiegen die feindlichen Antworten im Prae-Posttest-Vergleich geringfügig an, aber die nicht-feindlichen Antworten stiegen im Gegensatz erheblich an. Bei der Posttestung kam jedoch noch die Alternative nicht-feindlich passiv hinzu.

Bei der 4. Frage ging es um die Anzahl der Lösungen zu einem Problem: „Wie meinst du, kannst du das Problem lösen?“. Auch hier wurden die Antworten summiert und in den Kategorien feindlich-aggressiv, feindlich-passiv, nicht-feindlich passiv, nicht-feindlich konstruktiv unterteilt und entsprechend zugeordnet. Der Prae-Posttest-Vergleich stellt sich wie folgt dar (Tab.36):

Tabelle 36: Prae-Posttest-Vergleich zur 4. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte

Interventionsgruppe N=43				
Dilemmageschichte 1 (2)				
	Praetest		Posttest	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Feindlich-aggressiv	6 (6)	17,1 (18,2)	6 (7)	17,1 (20,6)
Feindlich-passiv	2 (10)	5,7 (30,3)	1 (8)	2,9 (23,5)
Nicht-feindlich passiv	2 (1)	5,7 (3,0)	1 (1)	2,9 (2,9)
Nicht-feindlich konstruktiv	25 (16)	71,4 (48,5)	27 (18)	77,1 (52,9)

Beim Praetest der 1. Dilemmageschichte wurden insgesamt 35 Antworten gegeben, von denen 6 feindlich-aggressiv, jeweils 2 feindlich-passiv und nicht-feindlich passiv waren. Die meisten Antworten, nämlich 25, waren beim Praetest nicht-feindlich konstruktiv. Im Vergleich dazu wurden beim Posttest insgesamt 35 Antworten abgegeben, bei denen wieder 6 feindlich-aggressiv, jeweils eine Antwort feindlich-passiv bzw. nicht-feindlich passiv waren. 27 Antworten waren nicht-feindlich konstruktiv.

Bei den Antworten auf die 2. Dilemmageschichte wurden beim Praetest 33 Antworten gegeben, von denen 6 feindlich-aggressiv, jeweils zwei feindlich-passiv bzw. nicht-feindlich passiv und 16 nicht-feindlich konstruktiv waren. Im Prae-Posttest-Vergleich stiegen die feindlich-aggressiven Antworten um eine auf 7 Antworten an. Die feindlich-passiven Antworten reduzierten sich von 10 auf 8 Antworten und die nicht-feindlich konstruktiven Antworten stiegen ebenfalls auf 18 Antworten an. Im Prae-Posttest-Vergleich fiel den Teilnehmer beim Posttest somit mehr Lösungen ein.

Bei der 5. Frage ging es um die beste Lösung zu dem Problem: „Was denkst du, ist die beste Lösung?“

Auch hier wurden die Antworten summiert und in den Kategorien feindlich-aggressiv, nicht-feindlich passiv, nicht-feindlich konstruktiv unterteilt und entsprechend zugeordnet. Ein Prae-Posttest-Vergleich zur 5. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte stellte sich wie folgt dar (Tab.37):

Tabelle 37: Prae-Posttest-Vergleich zur 5. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte

Interventionsgruppe N=43				
Dilemmageschichte 1 (2)				
Praetest			Posttest	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Feindlich-aggressiv	3 (7)	15,8 (20,0)	2 (7)	11,8 (20,6)
Feindlich-passiv	(6)	(17,1)	(5)	(14,7)
Nicht-feindlich passiv	8 (5)	42,1 (14,3)	2 (2)	11,8 (5,9)
Nicht-feindlich konstruktiv	8 (17)	42,1 (48,6)	13 (20)	76,5 (58,8)

Beim Praetest zur 1. Dilemmageschichte wurden insgesamt 19 Antworten geben, von denen 3 feindlich-aggressiv und jeweils 8 nicht-feindlich passiv bzw. nicht-feindlich konstruktiv waren. Im Vergleich dazu wurden beim Posttest insgesamt 17 Antworten abgegeben, bei denen jeweils 2 Antworten nicht-feindlich passiv bzw. nicht-feindlich konstruktiv. 13 Antworten waren nicht-feindlich konstruktiv.

Auch bei der 2. Dilemmageschichte zur 5.Frage wurden die Antworten summiert und in den Kategorien feindlich-aggressiv, nicht-feindlich passiv, nicht-feindlich konstruktiv unterteilt und entsprechend zugeordnet und im Gegensatz zur 1. Dilemmageschichte kam noch die Kategorie feindlich-passiv hinzu.

Beim Praetest wurden insgesamt 35 Antworten geben, von denen 7 feindlich-aggressiv , 6 feindlich-passiv, 5 nicht-feindlich passiv und 17 nicht-feindlich konstruktiv waren. Im Vergleich dazu wurden beim Posttest insgesamt 34 Antworten abgegeben, von denen 7 Antworten feindlich-aggressiv, 5 feindlich-passiv, 2. nicht-

feindlich passiv und 20 nicht-feindlich konstruktiv waren. Somit zeigt der Prae-Posttest-Vergleich, dass die Teilnehmer der Interventionsgruppe bei der besten Lösung im Posttest eher eine nicht-feindliche und konstruktive Lösung anstrebten (Tab.37).

Bei der 6. Frage ging es um die Anzahl der Konsequenzen, die eine bestimmte Lösung mit sich bringen kann: „Was kann alles passieren (bei allen Lösungen)?“ Auch hier wurden die Antworten summiert und den Kategorien feindlich-aggressiv, feindlich-passiv, nicht-feindlich passiv und nicht-feindlich konstruktiv zugeordnet. Der Prea-Posttest-Vergleich soll Aufschluss über eventuelle Veränderungen geben (Tab.38):

Tabelle 38: Prae-Posttest-Vergleich zur 6. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte

Interventionsgruppe N=43				
Dilemmageschichte 1 (2)				
	Praetest		Posttest	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Feindlich-aggressiv	5 (8)	22,7 (53,3)	10 (9)	45,5 (60,0)
Feindlich-passiv	(2)	(13,3)	1 (2)	4,5 (13,3)
Nicht-feindlich passiv	10 (3)	45,5 (20,0)	7 (2)	31,8 (13,3)
Nicht-feindlich konstruktiv	7 (2)	31,8 (13,3)	4 (2)	18,2 (13,3)

Beim Praetest der 1. Dilemmageschichte wurden insgesamt 22 Antworten abgegeben, von denen 5 feindlich-aggressiv, keine feindlich-passiv, 10 nicht-feindlich passiv und 7 nicht-feindlich konstruktiv waren. Im Vergleich dazu wurden beim Posttest, ebenso wie im Praetest, insgesamt 22 Antworten abgegeben, von denen 10 Antworten feindlich-aggressiv, 1 feindlich-passiv, 7 nicht-feindlich passiv und 4 nicht-feindlich konstruktiv waren.

Beim Praetest der 2. Dilemmageschichte wurden insgesamt 15 Antworten abgegeben, von denen 8 feindlich-aggressiv, 2 feindlich-passiv, 3 nicht-feindlich passiv und 2 nicht-feindlich konstruktiv waren. Im Vergleich dazu wurden beim Posttest, ebenso wie im Praetest, insgesamt 15 Antworten abgegeben, von denen 9 Antworten feindlich-aggressiv, und jeweils 2 Antworten feindlich-passiv bzw. nicht-feindlich passiv bzw. 4 nicht-feindlich konstruktiv waren.

Bei der Beantwortung der Frage nach der zweitbesten Lösung zeigt sich, dass die Teilnehmer an der Interventionsgruppe in ihren Antworten feindlich-aggressiver werden. Die nicht-feindlichen Antworten reduzieren sich beim Posttest entsprechend (Tab.38).

Zuletzt wurden die Schüler noch nach der Anzahl der Konsequenzen ihrer gewählten Lösungen befragt. Es ging darum, was alles passieren könnte. Die Anzahl der Konsequenzen wurde summiert und nach folgenden Kategorien eingeteilt:

- *Positive Konsequenzen* für den Befragten selbst. Diese gewählte Lösung würde dann einen Vorteil für den Befragten beinhalten, wie z. B. wenn der Kontrahent einfach weggeht.
- *Negative Konsequenzen* für den Befragten selbst. Die gewählte Lösung bringt dem Befragten dann einen Nachteil, wie z. B. der andere schlägt ihn.
- *Positive Konsequenzen* für den anderen. Die gewählte Lösung bringt dem Gegenüber einen Vorteil, z. B. wenn er die Kette, die ihm versehentlich in den Rucksack gefallen ist, wieder findet.
- *Negative Konsequenzen* für den anderen. Die gewählte Lösung bringt dem Gegenüber einen Nachteil, z. B. wenn er geschlagen wird.

Für die beiden Dilemmageschichten ergaben sich bei den Interventionsgruppen (N=43) die folgende Ergebnisse (Tab.39):

Tabelle 39: Anzahl der Konsequenzen für die Schüler selbst und andere anhand der 2 Dilemmageschichten

Anzahl der Konsequenzen		1. Dilemmageschichte Prae (Post)	2. Dilemmageschichte Prae (Post)
positiv selbst	0	28 (24)	33 (28)
	1	13 (18)	7 (11)
	2	2 (1)	3 (3)
negativ selbst	0	16 (19)	22 (20)
	1	25 (22)	21 (20)
	2	2 (2)	(3)
positiv anderer	0	26 (26)	34 (30)
	1	14 (12)	7 (9)
	2	3 (5)	2 (4)
negativ anderer	0	21 (20)	23 (20)
	1	18 (22)	17 (18)
	2	4 (1)	3 (5)

Betrachtet man die Antworten, die eine positive Konsequenz für den Befragten selbst beinhaltet, so fällt generell auf, dass den meisten Schülern, sowohl bei der 1. (28) als auch bei der 2. Dilemmageschichte (33) keine Antwort einfiel, die für sie eine positive Konsequenz beinhalten würde. Der Prae-Posttest-Vergleich zeige eine leichte Reduzierung dieser Zahl. Für die 1. Dilemmageschichte wurden 24 und für die 2. Dilemmageschichte 28 Antworten abgegeben. Die Anzahl der Teilnehmer, denen keine Konsequenz für sie selbst einfiel, reduzierte sich damit im Posttest.

Die Antworten, bei denen es zu einer positiven Konsequenz für die Schüler selbst kommt, stiegen im Prae-Posttest-Vergleich der 1. Dilemmageschichte von 13 zu 18 Antworten an. Dieser Effekt wiederholte sich mit einem Anstieg von 7 zu 11 Antworten bei der 2. Dilemmageschichte.

Die Antworten, die 2 positive Konsequenzen für die Schüler beinhalten, waren bei der 1. Dilemmageschichte mit 2 sehr gering und reduzierten sich im Prae-Posttest-Vergleich um eine weitere Antwort auf eine einzige. Im Vergleich zur 2. Dilemmageschichte bleiben die Antworten konstant bei 3 Antworten.

Somit fiel den meisten Schülern keine positive Konsequenz für sich selbst ein und nur ein verschwindend kleiner Anteil nannte mehr als eine positive Konsequenz für sich. Eine Verbesserung ließ sich nur bei der Überlegung hin zu wenigstens einer positiven Konsequenz für sich verzeichnen.

Ein ähnliches Bild zeichnete sich bei den negativen Konsequenzen für die Schüler selbst ab. Bei der 1. Dilemmageschichte fiel 16 Schülern keine negative Konsequenz für sich selbst ein., 25 Schülern fiel eine negative Konsequenz und 2 Schülern zwei negative Konsequenzen für sich selbst ein. Bei der 2. Dilemmageschichte überwiegen die Antworten mit keiner negativen Konsequenz mit 22, gefolgt von 21 Antworten mit 1 Konsequenz . 2 negative Konsequenzen fielen keinem Schüler ein. Im Prae-Posttest-Vergleich veränderte sich das Bild nur leicht, indem die Antworten mit keiner Konsequenz auf 20 sanken, ebenso wie die Antworten mit 1 Konsequenz und 3 Antworten hinzukamen, die zwei negative Konsequenzen für den Schüler selbst beinhalten.

Bei den Antworten, die Auswirkungen auf das Gegenüber haben, zeigte sich, dass im Überblick wieder mehr Antworten auf diejenigen Möglichkeiten fielen, die weder positive noch negative Konsequenzen für das Gegenüber beinhalten. Bei der 2. Dilemmageschichte mit 34 mehr als bei der 1. Dilemmageschichte mit 26. Im Prae-Posttest-Vergleich blieb diese Anzahl bei der 1. Dilemmageschichte konstant und verringerte sich bei der 2. Dilemmageschichte auf 30 Antworten. Beim Vergleich zwischen den Antworten mit einer positiven Konsequenz für den anderen zeichnete sich zwischen den beiden Dilemmageschichten ein unterschiedliches Bild ab. Bei der 1. Dilemmageschichte kam es zu einer Verringerung der Antworten von 14 auf 12 und bei der 2. Dilemmageschichte zu einer Steigerung von 7 zu 9 Antworten. Dies verdeutlicht wieder die Notwendigkeit einer Vereinheitlichung der Dilemmageschichten, um so eine Vergleichbarkeit herstellen zu können. Die Anzahl der Antworten, die 2 positive Konsequenzen beinhalten, stiegen bei beiden Geschichten gering an.

Bei der Kategorie, die negative Konsequenzen für das Gegenüber beinhalten, fielen den meisten Jugendlichen wieder keine Konsequenzen ein. Gefolgt von 1 Konsequenz. Die Anzahl der Antworten mit 2 Konsequenzen war wieder verschwindend gering im Vergleich (Tab.39).

Zwischenergebnis zu Haupthypothese 3

Diese Haupthypothese lautet, dass diejenigen Schüler, die am Programm „Standpunkte“ teilgenommen haben, eher eine nicht-feindliche als eine feindliche Lösungsmöglichkeit wählen.

Um das Ergebnis umfassend darstellen zu können, müssen bei der Beantwortung, ob die Haupthypothese 3 bestätigt oder verworfen werden kann, die einzelnen Kategorien nochmals zusammenfassend dargestellt werden, um so einen Schluss auf das Gesamtbild zulassen zu können.

Das Ergebnis der 1. Frage zur 1. Dilemmageschichte legte den Schluss nahe, dass die Schüler in Bezug auf die Problemdefinition durch die Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ eine Verschlechterung ihrer feindlichen Einstellung erfahren haben. Wenn auch der Unterschied zwischen der Prae- und der Posttestung nur in einer feindlichen Antwort mehr bestand, so wurde dieses Ergebnis noch durch die Kategorie nicht-feindliche Antworten erhärtet. Waren im Praetest noch 24 Antworten nicht-feindlich, so waren es im Posttest nur noch 21. Somit beantworteten die Schüler nach dem Training mit dem Programm „Standpunkte“ nicht nur feindlicher auf die die Problemdefinition, es fielen ihnen auch noch weniger nicht-feindliche Antworten ein. Demnach unterstützte das ,Programm die Schüler nicht bei der Problemdefinition.

Das Ergebnis der 1. Frage zur 2. Dilemmageschichte 2 zeichnet hingegen ein konträres Bild. Dort reduzierten sich die feindlichen Antworten in der Prae-Posttestung erheblich von 21 auf 13 Antworten. Zudem fiel den Schülern nach der Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ mehr nicht-feindliche Antworten, nämlich 23 im Gegensatz zu 18, ein.

Es stellt sich nun die Frage, wie es zu diesen unterschiedlichen Ergebnissen kommen konnten. Die Vermutung liegt nahe, dass der Unterschied in der Unterschiedlichkeit der Dilemmageschichten begründet liegt. Eventuell konnten die Schüler bei der 2. Geschichte ihre während des Programms „Standpunkte“ erlernten Problemdefinitionsfähigkeiten eher anwenden als bei der Dilemmageschichte 1.

Bei der Beantwortung der 2. Frage nach der Zielauswahl setzte sich der unterschiedliche Effekt zwischen 1. Dilemmageschichte und 2. Dilemmageschichte fort. Bei der 1. Dilemmageschichte stiegen im Prae-Posttest-Vergleich die feindlichen Antworten an und die nicht-feindlichen Antworten reduzieren sich entsprechend. Es lagen somit gegensätzliche Effekte vor, die eventuell auf das unterschiedliche Verständnis der beiden Dilemmageschichten zurückzuführen ist. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit von vergleichbaren Dilemmageschichten, die eventuell vorab durch eine Testgruppe auf ihr Verständnis hin geprüft werden sollte.

Bei Frage 3 nach der Anzahl der Informationen stellte sich zwischen der ersten und zweiten Dilemmageschichte ein anderes Bild dar. Bei der ersten reduzierten sich die feindlichen Antworten in der Prae-Posttestung und die nicht-feindlichen Antworten nahmen ebenfalls zu. Es fällt insgesamt auf, dass im Vergleich in der Posttestung mehr Antworten gegeben wurden, was als ein positiver Effekt des Programms „Standpunkte“ gewertet werden kann.. Bei der zweiten Dilemmageschichte traten dann die angestrebten Effekte auf, nämlich eine Reduzierung der feindlichen Antworten und eine Steigerung der nicht-feindlichen Antworten.

Bei Frage 4 nach der Anzahl der Lösungen setzte sich dieser Trend fort. Es kam zu einer, wenn auch geringen, Reduzierung der feindlichen Antworten und einer etwas größeren Steigerung bei den nicht-feindlichen Antworten. Somit unterstützte das Programm „Standpunkte“ die Schüler dabei, sich mehrere Lösungsmöglichkeiten ausdenken zu können.

Bei Frage 5 nach der besten Lösung konnte bei den Antworten die Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ eine leichte Verbesserung in Richtung nicht-feindlicher konstruktive Richtung verzeichnet werden.

Bei der 6. Frage nach der zweitbesten Lösung zeigte sich ein negativer Effekt des Programms Standpunkte. Die Antworten wurden zum einen feindlich-aggressiver und zum anderen reduzieren sich die nicht-feindlich konstruktiven Antworten entsprechend.

Bei der 7. Frage nach den positiven wie negativen Konsequenzen für sich und andere fiel auf, dass es den meisten Jugendlichen anscheinend schwer fällt, sich über die Konsequenzen ihres Handelns Gedanken zu machen, egal ob es positive oder negative Konsequenzen für sie hat. Der Prae-Posttest-Vergleich zeigte eine leichte Besserung, indem die Anzahl der gegebenen Antworten zu diesen Kategorien leicht anstieg.

Somit kann die Haupthypothese 3 abschließend weder völlig bestätigt noch völlig verworfen werden.

Im Folgenden gilt es, die Unterhypothese 3.1, dass die männlichen Schüler nach der Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ mehr nicht-feindliche Lösungen wählen als die weiblichen Schüler, näher zu untersuchen.

Geschlechtsspezifische Betrachtung der Dilemmata

Untersucht man die Dilemmata hinsichtlich der Geschlechter, ergeben sich folgende Ergebnisse im Prae-Posttest-Vergleich der 1. Frage bei der 1. Dilemmageschichte (Tab.40):

Tabelle 40: Prae-Posttest-Vergleich zur 1. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte

		Interventionsgruppe N=43			
		Dilemmageschichte 1 (2)			
		Anzahl	%	Anzahl	%
Männlich	Feindlich	15 (17)	46,9 (56,7)	17 (11)	54,8 (42,3)
	Nicht-feindlich	17 (13)	53,1 (43,3)	14 (15)	45,2 (57,7)
Weiblich	Feindlich	4 (4)	36,4 (44,4)	3 (2)	30,0 (20,0)
	Nicht-feindlich	7 (5)	63,6 (55,6)	7 (8)	70,0 (80,0)

Betrachtet man die Beantwortung der ersten Frage (Problemdefinition) bei der 1. Dilemmageschichte nach dem Geschlecht unterschieden, fiel vorab auf, dass die männlichen Schüler mit 32 mehr Antworten als die weiblichen Schüler mit 11 gegeben haben. Die männlichen Schülern beantworteten die erste Frage im Praetest mit 15 Antworten feindlich und mit 17 nicht-feindlich. Damit überwiegen die nicht-feindlichen Antworten. Diese Verteilung fand sich bei den weiblichen Schülern wieder, sie gaben 4 feindliche und 7 nicht-feindliche Antworten. Im Prae-Posttest-Vergleich beantworteten die männlichen Schüler die Frage 17 mal feindlich und 14 Mal nicht-feindlich. Dies stellt eine Steigerung der feindlichen Antworten bei den männlichen Schülern dar. Bei den weiblichen Schülern fielen 3 Antworten feindlich

und 7 Antworten nicht-feindlich aus. Damit fiel im Vergleich zum Praetest bei den weiblichen Schülern eine Antwort bei der Kategorie feindlich weg.

Betrachtet man die Beantwortung der ersten Frage (Problemdefinition) bei der 2. Dilemmageschichte nach dem Geschlecht unterschieden, fällt vorab auf, dass die männlichen Schüler mit insgesamt 30 Antworten, mehr Antworten als die weiblichen Schüler mit 9 gegeben hatten. Die männlichen Schülern beantworteten die erste Frage im Praetest mit 17 Antworten feindlich und mit 13 nicht-feindlich. Damit überwiegen die feindlichen Antworten. Diese Verteilung fand sich bei den weiblichen Schülern nicht wieder, sie gaben 4 feindliche und 5 nicht-feindliche Antworten ab.

Im Prae-Posttest-Vergleich beantworteten die männlichen Schüler die Frage 11 mal feindlich und 15 Mal nicht-feindlich. Dies stellt eine Reduzierung der feindlichen Antworten und eine Steigerung bei den nicht-feindlichen Antworten bei den männlichen Schülern dar. Bei den weiblichen Schülern fielen 2 Antworten feindlich und 8 Antworten nicht-feindlich aus. Ebenso wie bei den männlichen Schülern reduzierten sie ihre feindlichen und steigerten ihre nicht-feindlichen Antworten.

Somit lässt sich bei der Frage nach der Problemlösung bei der 1. Dilemmageschichte bei den männlichen Teilnehmern im Prae-Posttest-Vergleich eine Steigerung bei den feindlichen und eine Reduzierung bei den nicht-feindlichen Antworten beobachten. Dies stellt einen negativen Effekt des Programms „Standpunkte“ dar. Dieser Effekt lässt sich aber bezüglich der gleichen Frage bei der Dilemmageschichte 2 nicht beobachten. Dort reduzierten sich die feindlichen Antworten und erhöhten sich die nicht-feindlichen Antworten (Tab.40).

Bezüglich der 2. Frage zur Zielauswahl zu den beiden Dilemmageschichten stellt sich das Ergebnis im Prae-Posttest-Vergleich wie folgt dar (Tab.41):

Tabelle 41: Prae-Posttest-Vergleich zur 2. Frage bei der 1. Dilemmageschichte

		Interventionsgruppe N=43			
		Dilemmageschichte 1 (2)			
		Anzahl	%	Anzahl	%
Männlich	Feindlich	1 (20)	3,2 (66,7)	3 (13)	9,4 (43,3)
	Nicht-feindlich	30 (10)	96,8 (33,3)	29 (17)	90,6 (56,7)
Weiblich	Feindlich	1 (3)	9,1 (33,3)	(3)	(30,0)
	Nicht-feindlich	10 (6)	90,9 (66,7)	8 (7)	100,0 (70,0)

Betrachtet man die Beantwortung der 2. Frage (Zielauswahl) bei der 1. Dilemmageschichte nach dem Geschlecht unterschieden, fällt vorab auf, dass die männlichen Schüler mit 31 mehr Antworten als die weiblichen Schüler mit 11 gegeben haben. Die männlichen Schülern beantworteten die 2. Frage im Praetest mit 1 Antwort feindlich und mit 30 nicht-feindlich. Damit fielen die Antworten auf diese 2. Frage überwiegend nicht-feindlich aus. Diese Verteilung fand sich bei den weiblichen Schülern wieder, sie gaben 1 feindliche und 10 nicht-feindliche Antworten. Im Prae-Posttest-Vergleich beantworteten die männlichen Schüler 3 mal feindlich und 29 mal nicht-feindlich. Dies stellt eine Steigerung der feindlichen Antworten bei den männlichen Schülern dar. Bei den weiblichen Schülern kam es zu keiner feindlichen Antwort mehr und 8 Antworten fielen nicht-feindlich aus.

Betrachtet man die Beantwortung der 2. Frage bei der 2. Dilemmageschichte nach dem Geschlecht unterschieden, fällt wieder auf, dass die männlichen Schüler mit 30 mehr Antworten als die weiblichen Schüler mit 9 gegeben haben. Die männlichen Schülern beantworteten die 2. Frage im Praetest 20 mal feindlich und 10 Mal nicht-feindlich. Damit fielen die Antworten auf diese 2. Frage überwiegend feindlich aus. Die weiblichen Schüler antworteten 3 Mal feindlich und 6 Antworten fielen nicht-feindlich aus. Damit überwiegen bei den weiblichen Schülern die nicht-feindlichen Antworten. Im Prae-Posttest-Vergleich beantworteten die männlichen Schüler 13 Mal feindlich und 17 Mal nicht-feindlich. Dies stellt eine Reduzierung der feindli-

chen und gleichzeitig eine Steigerung der nicht-feindlichen Antworten bei den männlichen Schülern dar. Bei den weiblichen Schülern wurde insgesamt eine Antwort mehr als beim Praetest abgegeben und diese Antwort fiel nicht-feindliche aus. Die feindlichen Antworten blieben im Prae-Posttest-Vergleich gleich.

Somit hat sich bei der 2. Frage nach der Zielauswahl wieder ein negativer Effekt des Programms „Standpunkte“ abgezeichnet. Bei beiden Dilemmageschichten werden es im Prae-Posttest-Vergleich mehr feindliche und weniger nicht-feindliche Antworten (Tab.41).

Bezüglich der 3. Frage zur Anzahl der Informationen, die zu den beiden Dilemmageschichten eingeholt werden, stellt sich das Ergebnis im Prae-Posttest-Vergleich wie folgt dar (Tab.42):

Tabelle 42: Prae-Posttest-Vergleich zur 3. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte

		Interventionsgruppe N=43			
		Dilemmageschichte 1 (2)			
		Anzahl	%	Anzahl	%
Männlich	Feindlich-aggressiv	2 (4)	12,5 (30,8)	4 (1)	16,7 (10,0)
	Nicht-feindlich passiv			2	8,3
	Nicht-feindlich konstruktiv	14 (9)	87,5 (69,2)	18 (9)	75,0 (90,0)
Weiblich	Feindlich-aggressiv	1 (1)	25,0 (25,0)		
	Nicht-feindlich passiv			3	42,9
	Nicht-feindlich konstruktiv	3 (3)	75,0 (75,0)	4 (4)	57,1 (80,0)

Bei der Frage 3 handelt es sich zur Erinnerung um die Anzahl der Informationen, die die Schüler erfragen, bevor sie sich für eine Lösung entscheiden. Die Antworten wurden summiert und den Kategorien feindlich-aggressiv nicht-feindlich konstruktiv zugeordnet. Betrachtet man die Antworten im Praetest nach dem Geschlecht unterschieden, hatten die männlichen Schüler insgesamt 16 und die weiblichen Schüler insgesamt nur 4 Antworten auf diese Frage abgegeben. Dabei waren bei den männlichen Schülern 2 Antworten feindlich-passiv und 14 Antworten nicht-feindlich konstruktiv. Eine nicht-feindlich passive Antwort wurde von den männlichen Schülern im Praetest nicht abgegeben. Die weiblichen Schüler hatten eine feindlich-aggressive Antwort und 4 nicht-feindlich konstruktive Antworten gegeben. Im Prae-Posttest-Vergleich stiegen die feindlich-aggressiven Antworten bei den männlichen Schülern auf 4 und die nicht-feindlich konstruktiven Antworten auf 18 an. Zudem hatten die männlichen Schüler zwei nicht-feindlich passive Antworten abgegeben und damit im Gegensatz zum Praetest 8 Antworten mehr abgegeben. Somit stiegen zwar die feindlich-aggressiven Antworten nach dem Training „Standpunkte“ an, aber ebenso auch die nicht-feindlich konstruktiven Antworten. Somit kann neben einer Aggressionssteigerung auch eine Steigerung der nicht-feindlich konstruktiven Antworten verzeichnet werden. Zudem fielen den männlichen Schülern nach der Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ mehr Antworten auf die Frage ein, ob sie noch mehr Informationen benötigen. Die Antworten der weiblichen Teilnehmer veränderte sich dagegen durchweg positiv. Ihnen fiel beim Posttest keine feindlich-aggressiven Antworten mehr ein, dafür aber 3 nicht-feindlich passive und 4 nicht-feindlich konstruktive Antworten (Tab.42).

Bei der 4. Frage, der Anzahl der Lösungen, stellt sich das Ergebnis vom Prae-Posttest-Vergleich bei den beiden Dilemmageschichte wie folgt dar (Tab.43):

Tabelle 43: Prae-Posttest-Vergleich zur 4. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte

		Interventionsgruppe = N=43			
		Dilemmageschichte 1 (2)			
		Anzahl	%	Anzahl	%
Männlich	Feindlich-aggressiv	2 (3)	8,0 (12,5)	5 (6)	19,2 (25,0)
	Feindlich-passiv	2 (7)	8,0 (29,2)	(8)	(33,3)
	Nicht-feindlich passiv	2 (1)	8,0 (4,2)	1 (1)	3,8 (4,2)
	Nicht-feindlich konstruktiv	19 (13)	76,0 (54,2)	20 (9)	76,9 (37,5)
Weiblich	Feindlich-aggressiv	4 (3)	40,0 (33,3)	1 (1)	11,1 (10,0)
	Feindlich-passiv	(3)	(33,3)	1	11,1
	Nicht-feindlich konstruktiv	6 (3)	60,0 (33,3)	7 (9)	77,8 (90,0)

Bei der Frage nach der Anzahl der Lösungen zeigte sich bei den männlichen Schülern wieder ein negativer Effekt, da die feindlichen Antworten im Prae-Posttest-Vergleich mehr wurden. Die nicht-feindlichen Antworten veränderten sich nur geringfügig innerhalb der gleichen Kategorie zwischen nicht-feindlich passiv und nicht-feindlich konstruktiv. Bei den weiblichen Schülern stellte sich erwünschte Effekt ein, indem sich die feindlichen Antworten im Prae-Posttest-Vergleich reduzierten und die Anzahl der nicht-feindlichen Antworten wenn auch nur gering anstiegen (Tab.43).

Bei der 5. Frage nach der besten Lösung, stellte sich das Ergebnis vom Prae-Posttest-Vergleich bei den beiden Dilemmageschichte wie folgt dar (Tab.44):

Tabelle 44: Prae-Posttest-Vergleich zur 5. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte

		Interventionsgruppe N=43			
		Dilemmageschichte 1 (2)			
		Anzahl	%	Anzahl	%
Männlich	Feindlich-aggressiv	2 (5)	14,3 (19,2)	2 (6)	15,4 (25,0)
	Feindlich - passiv	(5)	(19,2)	(4)	(16,7)
	Nicht-feindlich passiv	5 (4)	35,7 (15,4)	1 (2)	7,7 (8,3)
	Nicht-feindlich konstruktiv	7 (12)	50,0 (46,2)	10 (12)	76,9 (50,0)
Weiblich	Feindlich-aggressiv	1 (2)	20,0 (22,2)	(1)	(10,0)
	Feindlich-passiv	(1)	(11,1)	(1)	(10,0)
	Nicht-feindlich passiv	(1)	(11,1)	1	25,0
	Nicht-feindlich konstruktiv	3 (5)	60,0 (55,6)	3 (8)	75,0 (80,0)

Bei der Frage nach der besten Lösung stellte sich wiederum nur bei den weiblichen Teilnehmern im Prae-Posttest-Vergleich der erwünschte Effekt einer Reduzierung der feindlichen Antworten ein. Bei den männlichen Teilnehmern blieben die feindlichen Antworten im Prae-Posttest-Vergleich gleich (Tab.44).

Bei der 6. Frage nach der zweitbesten Lösung, stellt sich das Ergebnis vom Prae-Posttest-Vergleich bei den beiden Dilemmageschichte wie folgt dar (Tab.45):

Tabelle 45: Prae-Posttest-Vergleich zur 6. Frage bei der 1. und 2. Dilemmageschichte

		Interventionsgruppe N=43			
		Dilemmageschichte 1 (2)			
		Anzahl	%	Anzahl	%
Männlich	Feindlich-aggressiv	4 (6)	22,2 (50,0)	8 (6)	47,1 (54,5)
	Feindlich-passiv	(2)	(16,7)	(1)	(9,1)
	Nicht-feindlich passiv	9 (2)	50,0 (16,7)	6 (2)	35,3 (18,2)
	Nicht-feindlich konstruktiv	5 (2)	27,8 (16,7)	3 (2)	17,6 (18,2)
Weiblich	Feindlich-aggressiv	1 (2)	25,0 (66,7)	2 (3)	40,0 (75,0)
	Feindlich-passiv			1 (1)	20,0
	Nicht-feindlich passiv	1 (1)	25,0 (33,3)	1	20,0 (25,0)
	Nicht-feindlich konstruktiv	2	50,0	1	20,0

Bei der Frage nach der zweitbesten Lösung blieben bei den männlichen Teilnehmern die Antworten im Prae-Posttest-Vergleich unverändert. Bei den weiblichen Schülern kam es bei den feindlichen Antworten sogar zu einer leichten Steigerung.

Zwischenergebnis zur Unterhypothese 3.1

Bei der Unterhypothese 3.1 geht es um die Klärung, ob die männlichen Schüler nach der Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ mehr nicht-feindliche Lösungen als die weiblichen Schüler wählen. Aufgrund der unterschiedlichen Ergebnisse zu den einzelnen Kategorien, die abgefragt wurden, kann diese Hypothese weder gänzlich verworfen, noch vollständig bestätigt werden und muss für die jeweiligen Kategorien einzeln beantwortet werden.

Der Prae-Posttest-Vergleich bei den Offenen Fragen zu zwei Dilemmageschichten zeigt, dass das Programm „Standpunkte“ bei den weiblichen Teilnehmern bei der besten Lösung, der Anzahl der Lösungen, der Anzahl der Informationen und der Problemdefinition einen positiven Effekt hatte, denn es konnte eine Reduzierung in den Kategorien feindlich und eine Steigerung in der Kategorie nicht-feindlich aufgezeigt werden. Wenn auch die Effekte oftmals nicht sehr deutlich sind, so sind sie doch spürbar. Im Gegensatz dazu konnten die männlichen Teilnehmer lediglich in den Bereichen Anzahl der Informationen diesen positiven Effekt erreichen. In den Bereichen Problemdefinition zeigten sie sogar den gegenteiligen Effekt, indem sich die feindlichen Antworten steigern und die nicht-feindlichen Antworten reduzieren. Beide Geschlechter zeigten diesen negativen Effekt auch bei der Zielauswahl und der zweitbesten Lösung.

Bei der 7. Frage nach den positiven wie negativen Konsequenzen für die Schüler selbst und andere stellt sich das Bild wie folgt dar (Tab.46):

Tabelle 46: Anzahl der Konsequenzen für die Schüler selbst und andere anhand der 2 Dilemmageschichten nach dem Geschlecht unterschieden

Anzahl der Konsequenzen		1. Dilemmageschichte		2. Dilemmageschichte	
		Prae (Post)		Prae (Post)	
		Männlich	Weiblich	Männlich	Weiblich
positiv selbst	0	21 (20)	7 (4)	27 (24)	6 (4)
	1	10 (11)	3 (7)	3 (5)	4 (6)
	2	1 (1)	1	2 (3)	1 (1)
negativ selbst	0	11 (16)	5 (3)	17 (18)	5 (2)
	1	20 (15)	5 (7)	15 (13)	6 (7)
	2	1 (1)	1 (1)	(1)	(2)
positiv andere	0	20 (22)	6 (4)	25 (24)	9 (6)
	1	10 (7)	4 (5)	5 (7)	2 (2)
	2	2 (3)	1 (2)	2 (1)	(3)
negativ andere	0	15 (16)	6 (4)	20 (16)	3 (4)
	1	14 (15)	4 (7)	11 (15)	3 (3)
	2	3 (1)	1	1 (1)	2 (4)

Bei der geschlechtsspezifischen Unterscheidung bei der Frage nach den positiven wie negativen Konsequenzen für den Schüler und für andere kann auf eine eingehende Darstellung der Ergebnisse verzichtet werden, da sich das gleiche Bild genauso, wie bei der geschlechtsneutralen Darstellung, wiederholt. Hauptsächlich fiel den Jugendlichen bei den meisten Antworten überhaupt keine Konsequenzen ein. Der Prae-Posttest-Vergleich zeigte diesbezüglich nur eine leichte Verbesserung. Was die Geschlechtsunterscheidung anbelangt, fiel insgesamt auf, dass die weiblichen Teilnehmer weitaus weniger Antworten in allen Bereichen abgaben als die männlichen Teilnehmer. Somit waren die Veränderungen im Prae-Posttest-Vergleich auch weniger deutlich sichtbar.

Am Ende der Durchführung des Programms „Standpunkte“ wurden den Teilnehmern noch 6 geschlossene Fragen vorgelegt, um aufzeigen zu können, inwieweit die Selbsteinschätzung der Schüler und Fremdeinschätzung der Schüler, die sich aus den Aggressionssummenwerten ergeben, übereinstimmen. Zudem gilt es die Haupthypothese 4 zu überprüfen, dass die Selbsteinschätzung der Teilnehmer bezüglich ihrer aggressiven Verhaltensweisen und der Aggressionssummenwert als Wert der Fremdeinschätzung übereinstimmen.

4.4 Geschlossene Fragen zur Fremd- und Selbsteinschätzung

Anhand dieser geschlossenen Fragen soll die Hypothese 4 bestätigt werden, dass die Fremd- und die Selbsteinschätzung in Bezug auf aggressives Handeln bei den Teilnehmern übereinstimmen.. Zudem soll die Unterhypothese 4.1 bestätigt werden, dass die aggressiven, männlichen Teilnehmer sich im Gegensatz zu den weiblichen Teilnehmern selbst aggressiver einschätzen. Als Fremdeinschätzung wird dabei der Wert des Aggressionssummenwerts herangezogen und zur Feststellung der Selbsteinschätzung der Wert, der sich aus den folgenden sechs geschlossenen Fragen ergibt. Diese Fragen wurden den Teilnehmern am Ende der Durchführung des Programms „Standpunkte“ gestellt. Die Antwortoptionen erstrecken sich von „Nein, trifft überhaupt nicht zu“ über „Ja, trifft ein bisschen zu“ bis hin zu „Ja, trifft ziemlich zu“ und „Ja, trifft stark zu“, entscheiden konnten.

Die Fragen lauten im Einzelnen:

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 wünsche, ich hätte schon früher an dem Programm teilgenommen.
4. Seit ich an diesem Programm teilgenommen habe, fühle ich mich eher in der Lage, Probleme kampflos zu lösen .
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 herauszuhalten.

Tab. 47 stellt dar, wie die Signifikanz der Korrelation zwischen dem Wert aus den 6 geschlossenen Fragen mit dem Aggressionssummenwert der an den Interventionsgruppen teilnehmenden Schülern darstellt:

Tabelle 47: Signifikanz der Korrelation zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung bei allen teilnehmenden Schülern der Interventionsgruppen(N=52)

	Aggressionssummenwert	
6 geschlossene Fragen	Korrelation	.080
	Signifikanz 2-seitig	.573

Betrachtet man die Schüler insgesamt, so stellt man fest, dass der Unterschied zwischen den 6 geschlossenen Fragen und veränderten Aggressionssummenwert mit .0573 nicht signifikant ist (Tab.47).

Betrachtet man die Signifikanz dieser Korrelation unter einem geschlechtsspezifischen Aspekt, stellt sich das Ergebnis bei den männlichen Teilnehmern wie folgt dar (Tab.48):

Tabelle 48: Signifikanz der Korrelation zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung bei den männlichen Schülern (N=40)

	Aggressionssummenwert	
6 geschlossene Fragen	Korrelation	.156
	Signifikanz (2-seitig)	.337

Betrachtet man die Korrelation zwischen den 6 geschlossenen Fragen und dem Aggressionssummenwert bei den Schülern unter dem geschlechtsspezifischen Aspekt, so liegt bei den männlichen mit $p=.337$ ebenfalls keine Signifikanz vor (Tab.48).

Betrachtet man die Signifikanz dieser Korrelation unter einem geschlechtsspezifischen Aspekt, stellt sich das Ergebnis bei den weiblichen Teilnehmern wie folgt dar (Tab.49):

Tabelle 49: Signifikanz der Korrelation zwischen Fremd- und Selbsteinschätzung bei den weiblichen Schülern (N=12)

		Aggressionssummenwert
6 geschlossene Fragen	Korrelation	-0.147
	Signifikanz (2-seitig)	.649

Auch bei weiblichen Schülern ist mit .649 keine Signifikanz gegeben (Tab.49).

Zwischenergebnis zu Haupthypothese 4

Die Haupthypothese 4 lautet, dass die Selbsteinschätzung der Teilnehmer bezüglich ihrer aggressiven Verhaltensweisen und der Aggressionssummenwert als Wert der Fremdeinschätzung übereinstimmen.

Das Ergebnis belegt, dass die Selbsteinschätzung der Teilnehmer und die Fremdeinschätzung, festgelegt durch den Aggressionssummenwert, nicht signifikant miteinander korrelieren.

Geschlechtsspezifische Betrachtung

Um zu untersuchen, ob die Unterhypothese 4.1 bestätigt werden kann, dass die männlichen Teilnehmer sich im Gegensatz zu den weiblichen Teilnehmern selbst aggressiver einschätzen, wird die folgende geschlechtsspezifische Betrachtung durchgeführt.

Untersucht man den Mittelwert der 6 geschlossenen Fragen, stellt sich das Ergebnis, unterschieden nach den männlichen und weiblichen Teilnehmern, wie folgt dar (Tab.50):

Tabelle 50: Mittelwert der 6 geschlossenen Fragen bei den männlichen und weiblichen Schülern

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standard-abweichung
6 geschlossene Fragen	Männlich	40	1.50	0,84
	Weiblich	12	1.56	0,93

Vergleicht man den Mittelwert von den 6 geschlossenen Fragen von den weiblichen und männlichen Schülern, stellt man fest, dass sie mit 1,50 bei den männlichen und 1,56 bei den weiblichen Schülern nicht weit auseinander liegen. Somit haben die männlichen wie weiblichen Schüler vergleichbare Antworten bei den 6 Offenen Fragen abgegeben (Tab.50).

Um zu überprüfen, ob dieses Ergebnis signifikant ist, wurde ein T-Test durchgeführt (Tab.51):

Tabelle 51: T-Test für die Mittelwertgleichheit für 6 geschlossene Fragen

	T	df	Signifikanz 2-seitig
6 geschlossene Fragen	-0,182	50	0,857

Führt man den T-Test für die Mittelwertgleichheit für die 6 geschlossenen Fragen bei allen teilnehmenden Schülern durch, stellt man fest, dass mit 0.857 keine Signifikanz gegeben ist (Tab.51).

Zwischenergebnis zu Unterhypothese 4.1

Die Unterhypothese, dass sich die männlichen Teilnehmer im Gegensatz zu den weiblichen Teilnehmern selbst aggressiver einschätzen, kann somit verworfen werden. Das Ergebnis, dass sich die weiblichen und männlichen Teilnehmer gleich aggressiv einschätzen, zeigt im T-Test keine Signifikanz.

Um Aufschluss darüber zu erhalten, ob sich zwischen den unterschiedlich aggressiven Interventionsgruppen ein Unterschied finden lässt, werden im Folgenden die Mittelwerte der 6 geschlossenen Fragen, sowohl von den niedrigaggressiven (Intervention 1) und den hochaggressiven (Intervention 4) dargestellt (Tab.52):

Tabelle 52: Vergleich der Mittelwerte der 6 geschlossenen Fragen von der Interventionsgruppe 1 und 4 aller Schüler.

	Gruppe	N	Mittelwert	Standard-abweichung
6 geschlossene Fragen	Intervention 1	22	1,90	0,75
	Intervention 4	30	1,23	0,82

Vergleicht man die Mittelwerte der 6 geschlossenen Fragen der Interventionsgruppen der 1er, also der niedrigaggressiven Schüler, mit den Interventionsgruppen der 4er, also den hochaggressiven Schülern, stellt man fest, dass der Mittelwert der 1er mit 1,90 höher liegt als bei den 4er mit 1,23. Damit haben die niedrigaggressiven Schüler weniger von dem Programm gelernt, sehen seine positive Wirkung weitaus geringer an als die hochaggressiven Schüler (Tab.52).

Um festzustellen, ob dieses in Tab. 52 aufgeführte Ergebnis signifikant ist, wurde ein T-Test durchgeführt (Tab. 53).

Tabelle 53: Mittelwertgleichheit der 6 geschlossenen Fragen für die Interventionsgruppe 1 und 4 der Schüler insgesamt

	T	df	Signifikanz 2-seitig
6 geschlossene Fragen für Interventionsgruppe 1 und 4	-0,182	50	0,857

Betrachtet man den T-Test für die Mittelwertgleichheit der 6 geschlossenen Fragen für die Interventionsgruppe der niedrig- und hochaggressiven Schüler, stellt man fest, dass keine Signifikanz gegeben ist ($p=0,857$). Damit ist der Unterschied zwischen den niedrig- und den hochaggressiven Schülern, was die 6 geschlossenen Fragen am Ende der Durchführung des Programms „Standpunkte“ anbelangt, nicht signifikant (Tab.53).

Zwischenergebnis zu Unterhypothese 4.2

Die Unterhypothese, dass die hochaggressiven Schüler, die angeben, etwas Positives aus der Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ gelernt haben, zeigen eine größere Reduzierung ihres Aggressionssummenwerts auf als niedrigaggressiven Schüler, konnte nicht bestätigt werden.

Um Aufschluss darüber zu erhalten, ob sich eine Signifikanz beim Vergleich der niedrig- und hochaggressiven Interventionsteilnehmer nach dem Geschlecht unterschieden, ergeben, werden erst die Mittelwerte dargestellt (Tab. 55) und dann ein T-Test zur Signifikanzüberprüfung durchgeführt (Tab.56):

Tabelle 54: Mittelwerte der 6 geschlossenen Fragen der männlichen und weiblichen Teilnehmer der Interventionsgruppe der 1er

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standard- abweichung
6 geschlossene Fragen	Männlich	18	1,87	00,76
	Weiblich	4	2,04	0,83

Vergleicht man die Mittelwerte von den 6 geschlossenen Fragen jeweils von den männlichen und weiblichen Teilnehmern der Interventionsgruppe der 1er, also den niedrigaggressiven Teilnehmern, stellt man fest, dass sie mit 1,87 bei den männlichen und 2,04 bei den weiblichen Teilnehmern nicht weit auseinander liegen (Tab.54). Dabei muss aber beachtet werden, dass die Anzahl der männlichen Teilnehmer bei der Interventionsgruppe der 1er bei 18 und die der entsprechenden weiblichen Teilnehmer bei 4 lagen.

Um festzustellen, ob das Ergebnis signifikant ist, wurde ein T-Test durchgeführt (Tab.55).

Tabelle 55: T-Test der Mittelwert der 6 geschlossene Fragen bei den weiblichen und männlichen Teilnehmern der Interventionsgruppe der 1er

	T	df	Signifikanz 2-seitig
6 geschlossene Fragen	-0,40	20	0,691

Führt man den T-Test für die Mittelwertgleichheit für die 6 geschlossene Fragen bei den männlichen und weiblichen Teilnehmern der Interventionsgruppe der niedrigaggressiven durch, stellt man fest, dass mit $P=0,691$ keine Signifikanz gegeben ist (Tab.55).

Tabelle 56: Mittelwerte der 6 geschlossenen Fragen bei den männlichen und weiblichen Teilnehmern der Interventionsgruppe der 4er

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung
6 geschlossene Fragen	Männlich	22	1,20	0,80
	Weiblich	8	1,31	0,93

Vergleicht man die Mittelwert der 6 geschlossene Fragen von den männlichen und weiblichen Teilnehmern der Interventionsgruppe der hochaggressiven Teilnehmern, stellt man fest, dass sie mit 1,20 bei den männlichen und 1,31 bei den weiblichen Teilnehmern nicht weit auseinander liegen (Tab.56). Dabei muss aber beachtet werden, dass die Anzahl der männlichen Teilnehmer bei der Interventionsgruppe der 4er bei 22 und die der entsprechenden weiblichen Teilnehmer bei 8 lagen.

Um festzustellen, ob das Ergebnis signifikant ist, wurde ein T-Test durchgeführt (Tab.57).

Tabelle 57: T-Test der Mittelwert von den 6 geschlossenen Fragen bei den weiblichen und männlichen Teilnehmern der Interventionsgruppe der 4er

	T	Df	Signifikanz 2-seitig
6 geschlossene Fragen	-0,32	28	0,755

Führt man den T-Test für die Mittelwertgleichheit für die 6 geschlossene Fragen bei den männlichen und weiblichen Teilnehmern der Interventionsgruppe der 4er durch, stellt man fest, dass mit $P=0,755$ keine Signifikanz gegeben ist (Tab.57).

Zwischenergebnisse zu den Hypothesen 4, 4.1 und 4.2

Anhand der geschlossenen Fragen sollten folgende Hypothesen bestätigt werden.

Die Haupthypothese 4. soll bestätigen, dass die Fremdeinschätzung bezüglich aggressivem Verhalten, also der Aggressionssummenwert mit der Selbsteinschätzung bezüglich aggressivem Verhalten, die durch die 6 geschlossenen Fragen erhalten wird, korrelieren.

Die Untersuchung zeigt, dass die Korrelation zwischen der Fremd- und Selbsteinschätzung nicht signifikant ist. Die Haupthypothese 4 ist somit widerlegt.

Die Unterhypothese 4.1 lautet, dass die aggressiven, männlichen Teilnehmer sich im Gegensatz zu den weiblichen Teilnehmern selbst aggressiver einschätzen. Betrachtet man die Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung (6 geschlossenen Fragen) und der Fremdeinschätzung (Aggressionssummenwert) unter dem geschlechtsspezifischen Aspekt, so liegt ebenfalls keine Signifikanz vor und damit ist diese Unterhypothese 4.1 ebenfalls widerlegt.

Betrachtet man diese Korrelation, unterteilt nach niedrig- und hochaggressiv, ist die Korrelation ebenfalls zu keinem Zeitpunkt signifikant. Somit ist auch Unterhypothese 4.2 widerlegt, dass die hochaggressiven Schüler, die angeben, etwas Positives aus der Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ gelernt zu haben, eine größere Reduzierung ihres Aggressionssummenwerts aufzeigen, als die niedrigaggressiven Schüler.

Nachfolgend soll die Hypothese 5, dass die Einschätzung der Lehrer über den Aggressionsgrad der Teilnehmer und der Aggressionssummenwert übereinstimmen, überprüft werden. Dazu werden die beteiligten Lehrer und Gruppenleiter gebeten, eine Einschätzung der aggressiven Verhaltensweisen der Schüler, die an der Intervention teilgenommen haben, abzugeben. Dieser Wert wird dann mit dem Aggressionssummenwert der Teilnehmer verglichen.

4.5 Fremdbeurteilung

Zur Feststellung der Fremdbeurteilung wurde den Lehrern und Gruppenleitern Verhaltenseinschätzungen von den teilnehmenden Schülern vorgelegt. In diesem Fragebogen wurde nach aggressivem Verhalten, impulsivem Verhalten und unflexiblen Verhalten der Schüler unterschieden. Jede Rubrik umfasste 6 Fragen und die Antworten reichten von nie, selten, manchmal, häufig bis immer und wurden wie folgt unterteilt:

Aggressives Verhalten

1. Schubst oder schlägt andere Jugendliche
2. Sagt gemeine Dinge über andere Jugendliche
3. Stichelt, hänselt oder ärgert andere Jugendliche
4. Schikaniert und drangsaliert andere
5. Ist zu anderen Leuten gemein
6. Ist aggressiv, um sich durchzusetzen

Impulsives Verhalten

1. Denkt nicht nach, bevor er/sie handelt
2. Ist leicht/schnell erzürnt
3. Spricht oft unaufgefordert
4. Handelt, ohne an die Konsequenzen zu denken
5. Kann nicht still sitzen und zappelt herum
6. Geht bei der geringsten Provokation in die Luft

Unflexibles Verhalten

1. Ist sehr engstirnig bei der Lösung von Problemen
2. Berücksichtigt gewöhnlich nur eine Lösungsmöglichkeit
3. Hört nicht auf die Vorschläge von anderen
4. Fällt eine Entscheidung und weicht nie davon ab (unflexibel)
5. Lernt nicht aus seinen/ihren Fehlern
6. Lernt nicht daraus, wenn er/sie das Handeln anderer beobachtet

In diesem Zusammenhang soll die Hypothese überprüft werden, ob diese Fremdeinschätzung mit dem Aggressionssummenwert übereinstimmt.

Methodische Vorgehensweise

Es haben sowohl die beiden Trainer des Programms jeweils diesen Fragebogen für die Teilnehmer aus den Schulen ausgefüllt, als auch die betroffenen Lehrer. Der Wert der Lehrer wurde dabei doppelt gerechnet, um einen gerechten Ausgleich zu den beiden Trainern herzustellen.

Im Folgenden werden die Mittelwerte der Beurteilung des aggressiven, impulsiven und unflexiblen Verhaltens der Schüler, der so genannten Fremdeinschätzung, sowie der Aggressionssummenwert der Schülern, die so genannte Selbsteinschätzung, gegenübergestellt (Tab. 58):

Tabelle 58: Aggregierte Mittelwerte der Fremdschätzungen von Lehrern und Gruppenleitern und dem Aggressionssummenwert

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressionssummenwert	51	58	239	123,32	42,10
Aggressives Verhalten	56	0,00	3,04	0,87	0,73
Impulsives Verhalten	56	0,00	3,29	1,21	0,83
Unflexibles Verhalten	56	0,42	3,38	1,27	0,73

Betrachtet man die Mittelwerte des Aggressionssummenwerts im Vergleich zu den 3 anderen Skalen lag, dieser mit 123,32 weitaus höher.

Der Mittelwert des impulsiven Verhaltens (1,21) und des unflexiblen Verhaltens (1,27) waren nahezu gleich, wobei der Mittelwert des aggressiven Verhaltens (0,87) darunter lag (Tab.58).

Um zu überprüfen, ob die Korrelationen zwischen den 3 Aggressionsskalen und dem Aggressionssummenwert signifikant sind, wurde der folgende Test durchgeführt. Eine vorliegende Signifikanz wird dabei farblich hervorgehoben (Tab.59):

Tabelle 59: **Korrelationen zwischen aggressivem Verhalten, impulsivem Verhalten, unflexiblem Verhalten durch Fremdeinschätzung und Aggressionssummenwert (AS) ist auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant

		Aggr. Verhalten	Impuls. Verhalten	Unflex. Verhalten	AS
Aggressives Verhalten	Korrelation nach Person	1	0,858**	0,770**	0,611**
	Signifikanz		0,000	0,000	0,000
	N	56	56	56	51
Impulsives Verhalten	Korrelation nach Person		1	0,764**	0,467**
	Signifikanz			0,000	0,01
	N		56	56	51
Unflexibles Verhalten	Korrelation nach Person			1	0,520**
	Signifikanz				0,000
	N			56	51
AS	Korrelation nach Person				1
	Signifikanz				
	N				51

Betrachtet man die Korrelation zwischen der Fremdeinschätzung und dem Aggressionssummenwert, so fällt durchgängig Signifikanz auf (Tab.59).

Zwischenergebnis zur Haupthypothese 5

Die Haupthypothese 5, dass die Fremdeinschätzung durch die Lehrer und Gruppenleiter mit dem Aggressionssummenwert korrelieren, konnte bestätigt werden. Dies zeigt, dass die Lehrer diejenigen Schüler als aggressiv einstufen, die auch anhand des Aggressionssummenwerts als aggressiv eingestuft worden waren.

Im weiteren soll auch noch die geschlechtsspezifische Unterscheidung dieser Korrelation zwischen Fremdeinschätzung und Aggressionssummenwert beleuchtet werden und Aufschluss über die entsprechende Unterhypothese 5.1 geben. Diese stellt die Behauptung auf, dass die Lehrer und Gruppenleiter die männlichen Teilnehmer durchweg aggressiver einschätzten als die weiblichen Teilnehmer.

Im Folgenden werden die aggregierten Mittelwerte der männlichen Schüler für die Selbsteinschätzung (Aggressionssummenwert) und für die Fremdeinschätzung (aggressives, impulsives und unflexibles Verhalten) deskriptiv dargestellt (Tab.60):

Tabelle 60: Aggregierte Mittelwerte für Selbst-und Fremdeinschätzungen bei den männlichen Schülern

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressionssummenwert	37	58	239	120,90	43,57
Aggressives Verhalten	41	0,00	3,04	0,89	0,76
Impulsives Verhalten	41	0,00	3,29	1,31	0,90
Unflexibles Verhalten	41	0,42	3,38	1,24	0,78

Bei den aggregierten Mittelwerten der männlichen Schüler lag wieder der Mittelwert des Aggressionssummenwerts (120,90) weitaus höher als der Mittelwert des aggressiven Verhaltens (0,89), des impulsiven Verhaltens (1,31) und des unflexiblen Verhaltens (1,24).

Im Vergleich dazu werden die aggregierten Mittelwerte für aggressives, impulsives und unflexibles Verhalten (Fremdeinschätzung) und der Aggressionssummenwert (Selbsteinschätzung) bei den weiblichen Schülern dargestellt (Tab.61):

Tabelle 61: Aggregierte Mittelwerte für die Fremdeinschätzung und den Aggressionssummenwert bei den weiblichen Schülern

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressionssummenwert	14	85	203	129,71	38,58
Aggressives Verhalten	15	0,08	1,88	0,79	0,65
Impulsives Verhalten	15	0,13	1,79	0,95	0,52
Unflexibles Verhalten	15	0,54	2,79	1,36	0,61

Betrachtet man die Mittelwerte der Fremdeinschätzung und des Aggressionssummenwerts bei den weiblichen Schülern, so lag der Mittelwert des Aggressionssummenwerts (129,71) weitaus höher als der Mittelwert des aggressiven (0,79), impulsiven (0,95) und des unflexiblen Verhaltens (1,36).

Im Nachfolgenden wird die Korrelationen zwischen der Fremd- und der Selbsteinschätzung bei den männlichen Teilnehmern dargestellt und auf ihre Signifikanz hin überprüft. Eine vorliegende Signifikanz wird dabei farblich hervorgehoben (Tab.62):

Tabelle 62: **Korrelationen zwischen Fremdeinschätzung und Aggressionssummenwert (AS) bei den männlichen Schülern ist auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant

		Aggr. Verhalten	Impuls. Verhalten	Unflex. Verhalten	AS
Aggressives Verhalten	Korrelation nach Person	1	0,875**	0,865**	0,608**
	Signifikanz		0,000	0,000	0,000
	N	41	41	41	37
Impulsives Verhalten	Korrelation nach Person		1	0,843**	0,520**
	Signifikanz			0,000	0,001
	N		41	41	37
Unflexibles Verhalten	Korrelation nach Person			1	0,605**
	Signifikanz				0,000
	N			41	37
Unflexibles Verhalten	Korrelation nach Person				1
	Signifikanz				
	N				37

Betrachtet man die Korrelationen zwischen der Fremdeinschätzung und dem Aggressionssummenwert bei den männlichen Schülern, so ist durchgängig hohe Signifikanz gegeben, bis auf die Korrelation zwischen impulsivem und unflexiblen Verhalten, wo lediglich Signifikanz gegeben ist (Tab.62).

Als Ergänzung wird die Korrelationen zwischen Fremdeinschätzung und Aggressionssummenwert bei den weiblichen Schülern dargestellt und auf seine Signifikanz hin überprüft. Eine vorliegende Signifikanz wird dabei farblich hervorgehoben (Tab.63):

Tabelle 63: **Korrelationen zwischen Fremdeinschätzung und Aggressionssummenwert (AS) bei den weiblichen Schülern auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant und auf dem Niveau 0,05 signifikant

		Aggr. Verhalten	Impuls. Verhalten	Unflex. Verhalten	AS
Aggressives Verhalten	Korrelation nach Person	1	0,850**	0,408	0,662**
	Signifikanz		0,000	0,131	0,10
	N	15	15	15	14
Impulsives Verhalten	Korrelation nach Person		1	0,524*	0,418
	Signifikanz			0,045	0,136
	N		15	15	14
Unflexibles Verhalten e	Korrelation nach Person			1	0,158
	Signifikanz				0,589
	N			15	14
AS	Korrelation nach Person				1
	Signifikanz				
	N				14

Betrachtet man die Korrelationen zwischen den Mittelwerten der Fremdeinschätzung und dem Aggressionssummenwert der weiblichen Schüler war lediglich zwischen impulsivem und aggressivem Verhalten eine hohe Signifikanz zu beobachten. Zwischen dem Aggressionssummenwert und aggressivem Verhalten ist nur ein Trend zu beobachten.

Um weiteren Aufschluss über eine geschlechtsspezifische Verteilung zu erhalten und die Unterhypothese 5.1 zu überprüfen, werden die Mittelwerte für aggressives Verhalten, impulsives Verhalten, unflexibles Verhalten durch Fremdeinschätzung, sowohl bei den männlichen als auch bei den weiblichen Schülern dargestellt (Tab.64):

Tabelle 64: Deskriptive Darstellung der Mittelwerte für aggressives Verhalten, impulsives Verhalten, unflexibles Verhalten durch Fremdeinschätzung bei den männlichen und weiblichen Schülern

	Geschlecht	N	Mittelwert	Standardabweichung
Aggressives Verhalten	Männlich	19	0,48	0,33
	Weiblich	7	0,23	0,10
Impulsives Verhalten	Männlich	19	0,80	0,40
	Weiblich	7	0,56	0,43
Unflexibles Verhalten	Männlich	19	0,80	0,30
	Weiblich	7	1,04	0,40

Vergleicht man die Mittelwerte der Fremdeinschätzung bei den männlichen und weiblichen Schülern so fällt auf, dass die Mittelwerte, was aggressives und impulsives Verhalten anbelangt, bei den männlichen Schülern höher lag. Lediglich beim unflexiblen Verhalten lag der Mittelwert bei den weiblichen Schülern höher (Tab.64).

Um zu überprüfen, ob diese Ergebnisse signifikant sind, wurde ein T-Test für die Mittelwertgleichheit für aggressives Verhalten, impulsives Verhalten, unflexibles Verhalten durch Fremdeinschätzung bei den männlichen und weiblichen Schülern durchgeführt. Eine vorliegende Signifikanz wird dabei farblich hervorgehoben (Tab.65):

Tabelle 65: T-Test für die Mittelwertgleichheit für aggressives Verhalten, impulsives Verhalten, unflexibles Verhalten durch Fremdeinschätzung bei den männlichen und weiblichen Schülern

	T	df	Signifikanz
Aggressives Verhalten	2,92	24	0,007
Impulsives Verhalten	1,37	24	0,183
Unflexibles Verhalten	-1,64	24	0,115

Führt man den T-Test für die Mittelwertgleichheit der Fremdeinschätzung im Vergleich zwischen den männlichen und weiblichen Schülern durch, so ist lediglich beim aggressiven Verhalten eine Signifikanz zu beobachten.

Zwischenergebnis zu Unterhypothese 5.1

Die Unterhypothese 5.1, dass die Lehrer und Gruppenleiter die männlichen Teilnehmer durchweg aggressiver einschätzen als die weiblichen Teilnehmer, konnte lediglich bei der Skala des „Aggressiven Verhaltens“ bei den männlichen Teilnehmer bestätigt werden. Da die Fremdeinschätzung durch die Lehrer und Gruppenleiter aber weitere 2 Skalen umfasste, bei denen sich keine Signifikanz feststellen ließ, gilt diese Unterhypothese nicht als bestätigt. Die Lehrer und Gruppenleiter haben damit die männlichen Schüler in ihrem impulsiven und unflexiblen Verhalten nicht höher eingestuft als die weiblichen Schüler.

Im Anschluss wird weiterhin der Frage nachgegangen, was sie Teilnehmer von dem Programm „Standpunkte“ gelernt haben. Dazu wurden ihnen am Ende des Programms 3 offene Fragen gestellt. Die Ergebnisse dazu sind im Folgenden unter 4.6 ausführlich dargestellt.

4.6 Offene Fragen

Zum Ende der Durchführung des Programms „Standpunkte“ wurden die Teilnehmer der Interventionsgruppen aufgefordert, die folgenden drei, offenen Fragen zu beantworten:

1. Was habt ihr persönlich vom Programm/in den Sitzungen gelernt? Was nehmt ihr für euch von dem Programm mit ?
2. Wenn ihr das Programm noch einmal durchführen würdet, was würdet ihr anders machen?
3. Wie habt ihr die Leiter empfunden?

Diese Fragen dienen zum einen der Erhebung der subjektiven Meinung der Teilnehmer und zum anderen der Verbesserung des Programms „Standpunkte“. Besonders letzteres stellt ein besonderes Anliegen dar, zumal die oben angeführten Ergebnisse aufzeigen, dass das Programm in Einzelteilen überarbeitet werden muss, um durchgängig signifikante Ergebnisse zu erzielen.

Methodische Vorgehensweise

Zur Auswertung der erhaltenen Antworten wurden Kategorien entwickelt, denen die Antworten zugeordnet wurden. Danach wurden die Antworten der jeweiligen Kategorie gezählt und der daraus ermittelte Prozentwert ergab den Anteil der insgesamt gegebenen Antworten.

Anhand dieser offenen Fragen sollen folgende Aussagen auf ihre Gültigkeit hin betrachtet werden:

1. Die Schüler haben die wichtigsten Punkte aus dem Programm „Standpunkte“ gelernt.
2. Die Schülern würden nichts an dem Programm ändern.
3. Die Schüler sind mit den Leitern des Programms, der angewendeten Didaktik und dem Umgang mit allen Teilnehmern durch die Leiter zufrieden.

Im Einzelnen stellen sich die Antworten wie folgt dar:

Zur ersten Frage, was sie aus dem Programm gelernt haben, gaben sie einen Großteil der in dem Programm „Standpunkte“ erlernten Problemlösungsstrategien wieder. Insgesamt wurden zur 1. Frage 97 Antworten gegeben, die in Abbildung 8 dargestellt sind.

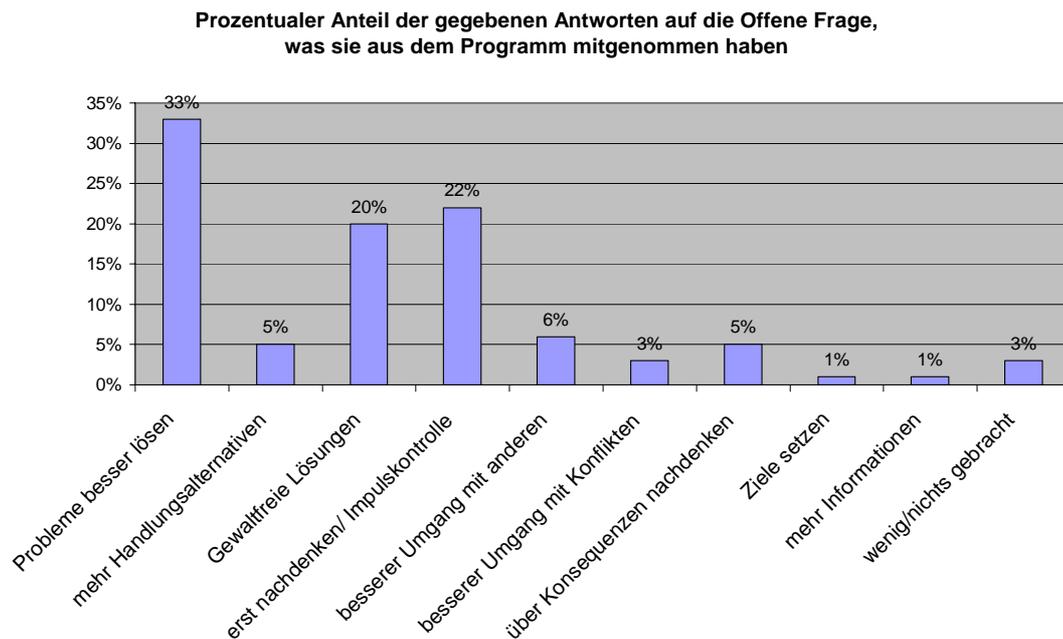


Abbildung 8: Prozentualer Anteil der gegebenen Antworten auf die offene Frage, was sie aus dem Programm mitgenommen haben

Abbildung 8 zeigt, dass von den insgesamt 97 gegebenen Antworten auf die Frage, was die Teilnehmer von dem Programm mitgenommen haben, 33% angaben, dass Probleme besser gelöst werden können. 22% gaben an, dass sie durch das Programm erst nachdenken und ihre Impulse kontrollieren. 20% dieser 97 gegebenen Antworten beschrieben gewaltfreie Lösungen als Lösungsansatz. 6% der 97 Antworten gaben an, durch das Programm gelernt zu haben, einen besseren Umgang mit anderen zu haben. 5% beschrieben mehr Handlungsalternativen und weitere 5% gaben an, über die Konsequenzen ihres Handelns im Vorfeld nachzudenken. Jeweils 3% gaben einen besseren Umgang mit Konflikten an. Weitere 3% gaben an, dass ihnen das Programm nichts gebracht hat. 1% der 97 Antworten beschrieben, dass vor einer Handlung ein Ziel gesetzt werden müsste und weitere 1% wollten mehr Informationen einholen, bevor sie sich zu einer bestimmten Handlungsweise entschließen würden.

Betrachtet man die gegebenen Antworten im Hinblick auf die gesamte Anzahl von Jugendlichen, stellt die folgende Abbildung 9 dar, wie viel % der Schüler die jeweilige Antwort gegeben haben:

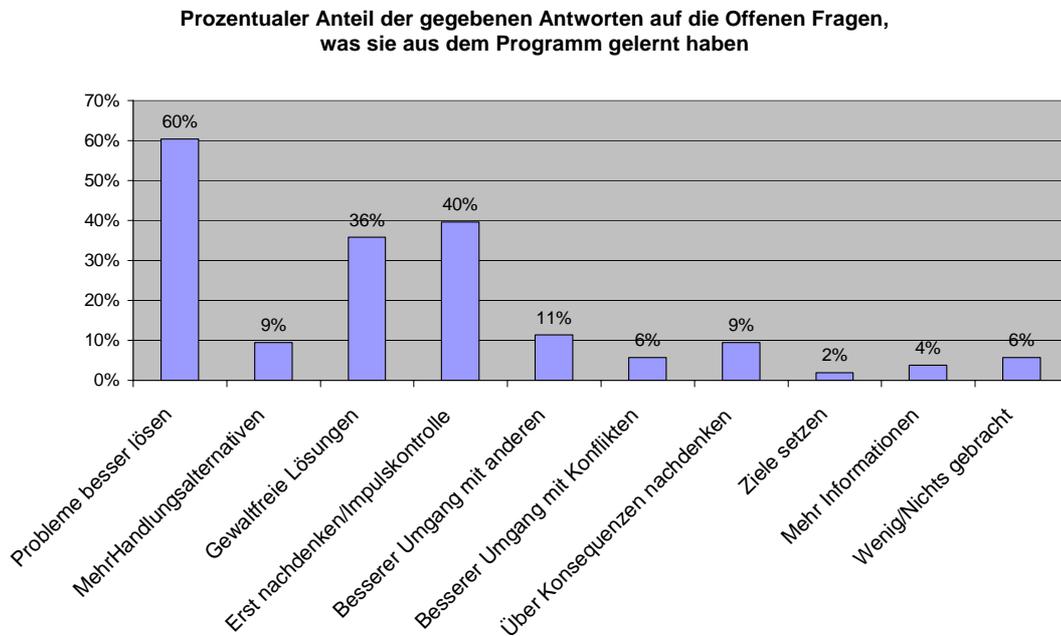


Abbildung 9: Prozentualer Anteil der gegebenen Antworten auf die offene Frage, was sie aus dem Programm gelernt haben

Betrachtet man die Antworten auf die erste offene Frage „Was habt ihr aus dem Programm/den Sitzungen gelernt“ und möchte wissen, wie viel Prozent der Schüler die jeweilige Antwort haben, stellt sich das Ergebnis wie folgt dar: 60,38% der Schüler gaben an, dass sie Probleme besser lösen werden. 39,62% gaben an, dass sie erst nachdenken und ihren Impuls kontrollieren werden. 35,85% gaben an, dass sie gewaltfreie Lösungen erlernt haben und 11,32%, dass sie einen besseren Umgang mit anderen haben. 9,43% sagten aus, dass sie über mehr Handlungsalternativen verfügen und über die Konsequenzen nachdenken und 5,66%, dass sie einen besseren Umgang mit Konflikten haben. Weitere 5,66% gaben an, dass ihnen das Programm wenig bis nichts gebracht hat. 3,78%, dass sie mehr Informationen einholen werden und 1,89%, dass sie sich Ziele setzen werden.

Zusammenfassung zur 1. Frage

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schüler die wichtigsten Punkte aus dem Programm „Standpunkte“ gelernt haben, da sie innerhalb dieser offenen Frage in der Lage waren, die Hauptpunkte des Programms „Standpunkte“ wiederzugeben, wie zuerst nachzudenken, bevor sie handeln, die erlernten Techniken zur Problemlösungsstrategie darzustellen und nichtaggressive Lösungsmöglichkeiten anzubieten.

Zur zweiten Frage, was sie für Änderungsvorschläge haben, wenn sie das Programm „Standpunkte“ nochmals durchführen sollten, gaben die Schüler hauptsächlich an, dass sie sich andere Methoden wünschen, mehr positive Zustimmung, ein anderes Verhalten bei den teilnehmenden Schülern wünschen würden. Die meisten Schüler gaben aber an, dass sie nichts an dem Programm ändern würden. Im einzelnen sehen die Ergebnisse wie folgt aus (Abb.10):

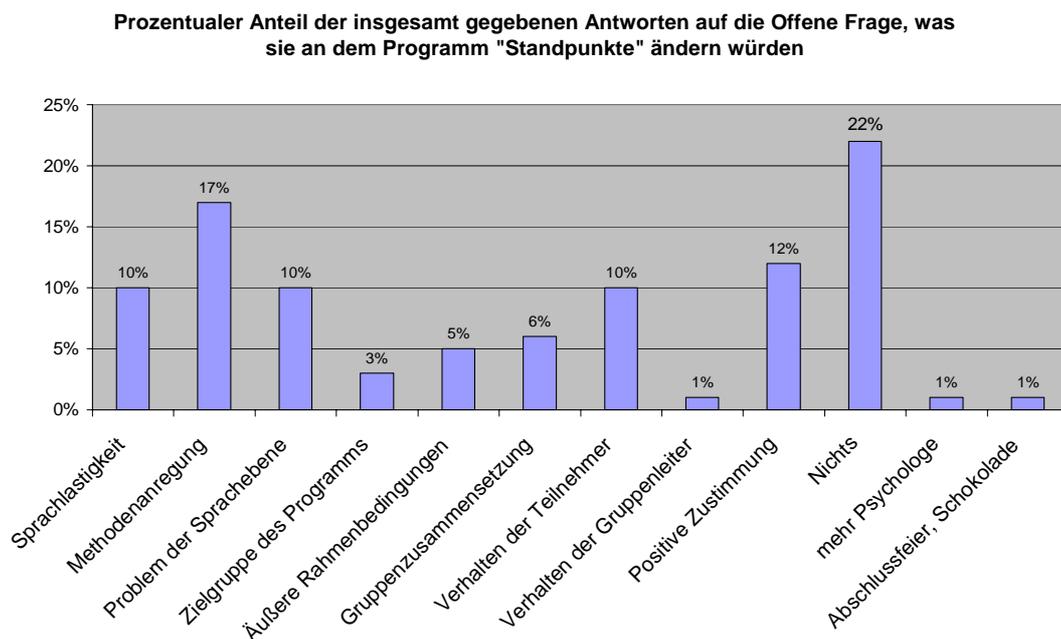


Abbildung 10: Prozentualer Anteil der Antworten auf die Frage: „Was würdet ihr an dem Programm ändern“

Betrachtet man den prozentualen Anteil der gegebenen Antworten im Hinblick auf die 2. Fragen: „ Was würdet ihr an dem Programm ändern“, lauteten 22% der insgesamt gegebenen Antworten, dass nichts geändert werden würde. Weitere 17% der Antworten liefen auf einen anderen Vorschlag hinaus, was die Verwendung von

Methoden anbelangt. 12% der Antworten signalisierten eine positive Zustimmung zu dem Programm und 10% der Antworten bemängelten jeweils die Sprachlastigkeit des Programms und signalisierten Probleme mit der Sprachebene des Programms oder kritisierten das Verhalten der Teilnehmer. 6% der auf diese Frage gegebenen Antworten liefen auf den Vorschlag einer anderen Gruppenzusammensetzung hinaus, wobei sich 5% eine andere Rahmenbedingungen für die Durchführung des Programms wünschten. 3% der Antworten regten eine andere Zielgruppe für das Programm an und jeweils 1% der gegebenen Antworten bezogen sich auf ein anderes Verhalten bei den Gruppenleitern, „mehr Psychologen“ und eine Abschlussfeier und Schokolade.

Betrachtet man die Antworten zu dieser zweiten Frage bezüglich dem prozentualen Anzahl der Schüler, so stellt sich das Ergebnis wie folgt dar (Abb.11):

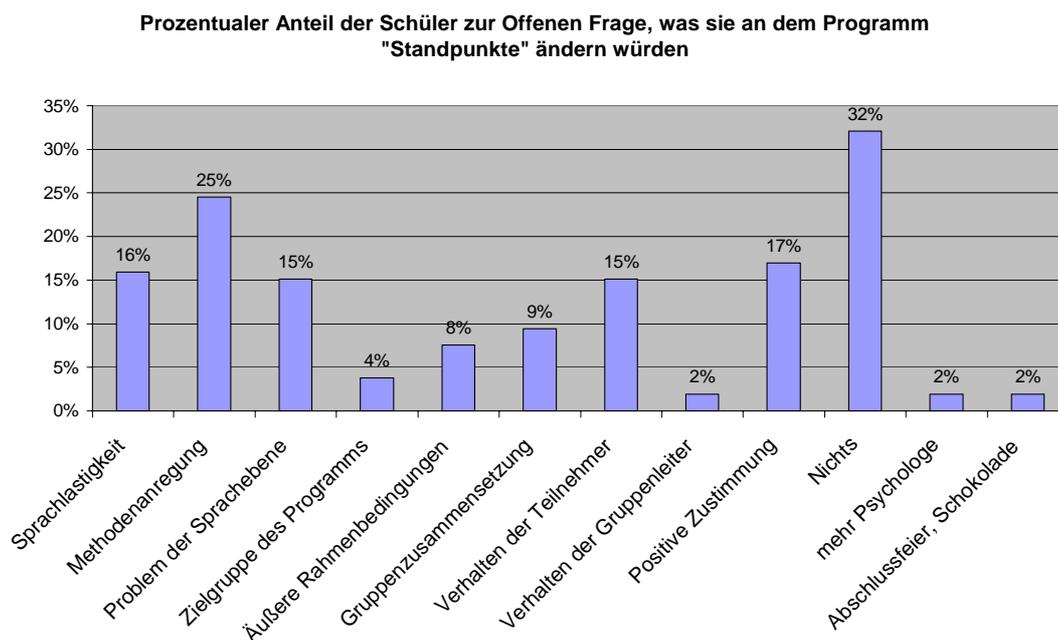


Abbildung 11: Prozentualer Anteil der Schüler auf die Frage, „Was würdet ihr an dem Programm „Standpunkte“, ändern“ geantwortet haben

Aus Abbildung 11 geht hervor, dass 32% der Schüler nichts an dem Programm ändern würden, 25% andere Methoden anregen, 17% sich mehr positive Zustimmung wünschen, 16% die Sprachlastigkeit des Programms bemängeln und jeweils 15% Probleme auf der Sprachebene und am Verhalten der Teilnehmer sehen. 9% kritisier-

ten die Gruppenzusammensetzung, 8% die äußeren Rahmenbedingungen und 4% die Zielgruppe des Programms. Jeweils 2% der Schüler kritisierten das Verhalten der Gruppenleiter und wollten mehr Psychologen, sowie eine Abschlussfeier und Schokolade.

Zusammenfassung zur 2. Frage

Die zweite offene Frage gibt Aufschluss darüber, was die Schüler an dem Programm ändern würden. Der Großteil, nämlich 32 % der Schüler würden an dem Programm nichts ändern wollen. Die anderen Antworten kreisen um Verbesserungsvorschläge, was die Verwendung von Methoden anbelangt, die Gruppenzusammensetzung und das Verhalten der Gruppenleiter.

Bei der dritten Frage geht es darum, wie die Teilnehmer die Gruppenleiter erlebt haben. Die folgende Abbildung 12 stellt das Ergebnis dazu dar:

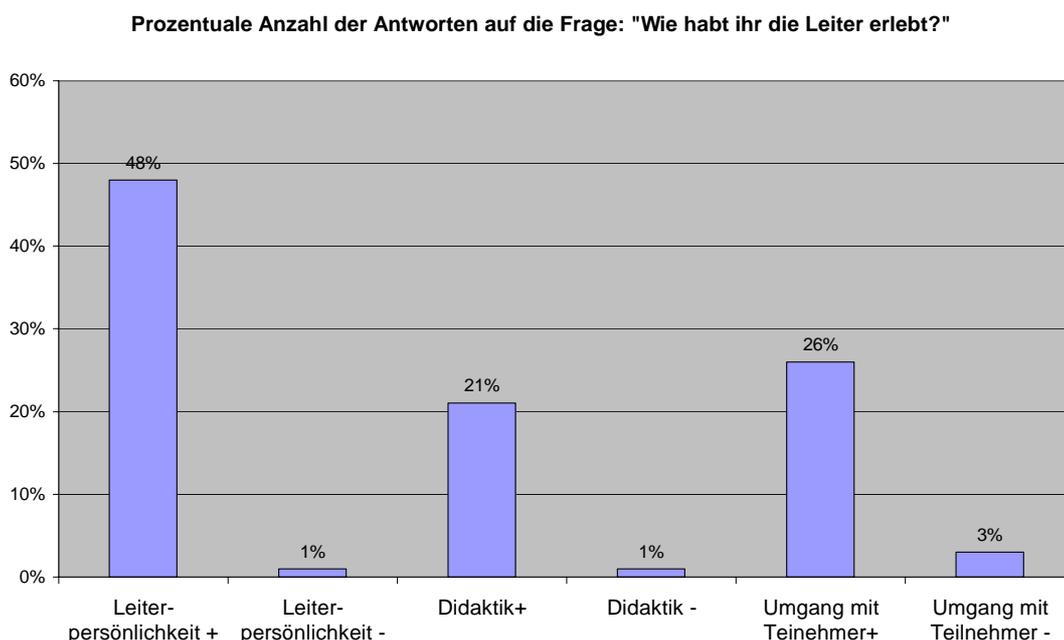


Abbildung 12: Prozentuale Anzahl der Antworten auf die Frage: „Wie habt ihr die Leiter erlebt?“

Wenn man alle Antworten auf die dritte Frage „Wie habt ihr die Leiter erlebt?“ betrachtet, so gingen 48% der Antworten in Richtung einer positiven Bewertung der Leiter. Im Gegensatz dazu äußerten sich 1% der Antworten negativ über die Leiter. Was die Didaktik anbelangt, so waren 21% der Antworten damit zufrieden und 1%

der Antworten äußerten sich negativ darüber. Was den Umgang mit den Teilnehmern anbelangt, so lagen 26% der Antworten im positiven Bereich und 3% der Antworten im negativen (Abb.12).

Betrachtet man die Antworten im Hinblick auf den Anteil der Jugendlichen, die sich zur dritten Fragen „Wie habt ihr die Leiter erlebt?“ äußerten, so stellt sich das Ergebnis wie folgt dar (Abb.13):

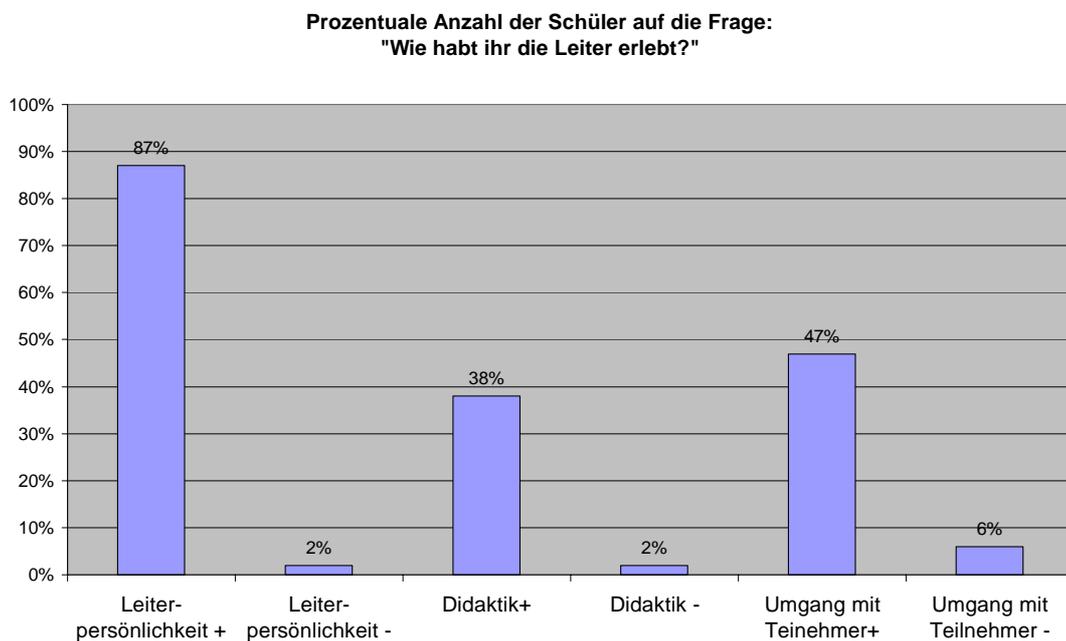


Abbildung 13: Prozentuale Anzahl der Schüler, die auf die Frage: „Wie habt ihr die Leiter erlebt?“ geantwortet haben

Betrachtet man die dritte Frage „Wie habt ihr die Leiter erlebt?“ unter dem Aspekt, wie viele Schüler sich jeweilig geäußert haben, haben 87% der Schüler die Leiter positiv erlebt im Gegensatz zu 2%, die negative Erfahrungen gemacht haben. Die Didaktik haben 38% der Schüler positiv und 2% der Schüler negativ bewertet. Den Umgang mit den Teilnehmern haben 47% positiv erlebt und 6% negativ (Abb.13).

Zusammenfassung zur 3. offenen Frage

Mit Hilfe der 3. offenen Frage, sollte festgestellt werden, ob die Schüler mit den Leitern des Programms, der angewendeten Didaktik und dem Umgang mit allen Teilnehmern durch die Leiter zufrieden waren.. Was die Zufriedenheit mit den

Leitern anbelangt, kann mit 87% von einer diesbezüglichen Bestätigung der Leiter ausgegangen werden. Nur 2% haben sich negativ über die Leiter geäußert. Bei der Erfahrung mit der didaktischen Vorgehensweise zeigte sich die Mehrzahl der Schüler, 38%, zufrieden und nur 2% bewerten diese negativ. Somit kann auch diesbezüglich von einer Bestätigung der didaktischen Vorgehensweise ausgegangen werden. Ebenso haben 47% der Schüler die Leiter positiv erlebt, im Gegensatz zu 6%, die negative Erfahrungen gemacht haben.

Die Ergebnisse zu diesen offenen Fragen wiederholen die Ergebnisse, zu denen Guerra & Slaby (1990) gekommen sind, auch wenn das Studiendesign hier um einige Aspekte erweitert wurde. Eine komplette Replik des Programms von Guerra und Slaby war aufgrund des kulturellen Unterschieds schwierig. Das Programm von Guerra und Slaby wurde für jugendliche Straftäter entworfen und wurde hier in Schulen durchgeführt, um zusätzlich noch seinen präventiven Charakter zu untersuchen. Es musste an den anderen kulturellen Kontext, nämlich den in Deutschland angepasst werden. Dennoch zeigt es sich, dass die Ergebnisse vergleichbar sind. Weitere Versuche, die Studie von Guerra und Slaby zu replizieren, werden aber dringend benötigt. Das Programm zeigt eine Vielzahl positiver Effekte und sollte immer weiter verbessert werden, um diese Ergebnisse noch zu steigern.

5 DISKUSSION

5.1 Diskussion der Ergebnisse und kritische Reflexion des Programms

Da nun die Ergebnisse zum Programm „Standpunkte“ einzeln vorgestellt wurden, möchte ich diese nun nochmals zusammenfassen, diskutieren, an gegebener Stelle kritisch würdigen und den Leser einladen, über künftige Vorgehensweisen und Herausforderungen nachzudenken. Dazu werden die Ergebnisse zu den Hypothesen nochmals im Überblick dargestellt. Auch die Frage, ob das Programm „Standpunkte“ mit seinen Ergebnissen theoretisch durch das Modell von Crick & Dodge (1994), dass aggressive Handlungsweisen einem defizitären Verarbeitungsprozess sozialer Situationen zugrunde liegen, untermauert wird, soll hier geklärt werden. Zum Schluss wird das Programm „Standpunkte“ als eine Replik der Studie von Guerra & Slaby (1990) gewürdigt und Überlegungen angestellt, wie man das Programm noch verbessern kann, um so die bereits ermutigenden Ergebnisse weiter zu steigern und aggressives Verhalten bei Schülern noch mehr zu reduzieren.

Ergebnisse der Hypothesen

Im Mittelpunkt dieser Studie stehen Hypothesen zum zentralen Thema der Aggressionsverminderung. Die Haupthypothese, dass Schüler, die am Programm „Standpunkte“ teilgenommen haben, ihre aggressiven Verhaltensweisen und Einstellungen verringern, kann bestätigt werden. Es ist dabei zu einer markanten Verminderung der einzelnen Skalen aggressiver Verhaltensweisen besonders bei der Beurteilung der vier aggressiven Situationen, der Einstellung zur Aggression und der Opfererfahrung gekommen. Somit kann behauptet werden, dass eine Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ bei den Jugendlichen zur Folge hat, dass sie Situationen weniger aggressiv beurteilen und ihrem Gegenüber weniger aggressive Motive unterstellen. Auch ihre Einstellung zur Aggression verbessert sich spürbar. Vor der Teilnahme ist für die Jugendlichen Aggression eine starre, unveränderbare und ständig präsente Größe, die ihr Handeln bestimmt und worüber sie nicht viel nachdenken. Zu einer Veränderung wird es daher ohne äußere Einwirkung wohl eher nicht kommen. Durch die Teilnahme an dem Programm machen sich Jugendlichen mehr Gedanken über ihr Handeln und damit auch über ihre aggressiven Verhaltensweisen. Durch „Standpunkte“ können Jugendliche ihr aggressives Verhalten reflektieren, Handlungsalternativen trainieren und sich so langfristig verändern. Da die Ergebnisse belegen, dass

sich auch die Sichtweise bezüglich der Opfer bei den Schülern verändern, unterstützt das Programm „Standpunkte“ die Jugendlichen auch dabei, sich besser in der Lage ihres Gegenüber hineinzusetzen. Unterstellen sie vor der Teilnahme dem Opfer eher aggressive Motive, um wiederum ihr eigenes aggressives Verhalten zu rechtfertigen, so ziehen sie nach der Teilnahme auch nichtaggressive Motive beim vermeintlichen Opfer in Betracht. Dieser positive und wünschenswerte Effekt wird durch Rollenspiele und Perspektivwechsel im Programm „Standpunkte“ erreicht, die sie dabei unterstützen, sich in die Opfer hineinzusetzen und zu erfahren, dass bei ihnen nicht zwingend aggressive Motive vorliegen müssen. Anhand von Übungen erfahren die Teilnehmer, dass einer vermeintlich negativen sozialen Situation oftmals einfach nur ein Missverständnis zugrunde liegt, dass durch einfaches Nachfragen schnell aus dem Weg geräumt werden kann. Diese Erfahrungen, die im Rahmen des Programms gemacht werden, werden zwar in einem hypothetischen Raum gemacht, so aber können sich die Schüler erstmals in nichtaggressiven Handlungsalternativen ausprobieren und diese Erfahrungen dann in ihr reales Leben einbringen. Erst wenn die Jugendlichen einmal erfahren, wie es sich in einem geschützten Raum anfühlt, von seinem Gegenüber nicht immer nur das Schlechteste zu denken und damit positive Erfahrungen machen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie dies auch in der Realität ausprobieren, weitaus größer. Die positiven Erfahrungen im geschützten Raum des Programms ermöglicht es den Jugendlichen, sich mit neuen Handlungsweisen anzufreunden und ihre alten aggressiven Muster nach und nach durch neue und weniger aggressive Muster zu ersetzen. Diese nichtaggressiven Verhaltensmuster werden in die Datenbank des sozialen Lernens übernommen und dann entsprechend immer wieder abgefragt.

Dass es bei der Skala Aggressive Handlungen zu keinerlei Veränderung und bei der Häufigkeit von Aggression sogar zu einer Erhöhung dieses Aggressionswertes kommt, ist nicht verwunderlich. Bei dieser Skala werden konkrete Erfahrungen abgefragt. Dabei muss man beachten, dass das Programm nur über einen Zeitraum von 12 Wochen läuft. Es ist nicht verwunderlich, dass die Jugendlichen in diesem Zeitraum keine weiteren Erfahrungen mit aggressivem Handeln außerhalb des Programms machten und sich somit auch noch nicht in den in dem Programm erlernten Vorgehensweisen erproben konnten. Diese Skala muss über einen längeren Zeitraum überprüft werden, um eine Veränderung feststellen zu können. Dass es zudem bei der Häufigkeit von Aggression zu einer Erhöhung des Wertes gekommen ist, könnte an der Fokussierung liegen. Dadurch, dass sich die Jugendlichen über einen Zeitraum von 12 Sitzungen einmal wöchentlich für 90 Minuten ausschließlich mit dem Thema aggressives Verhalten beschäftigten, kann dazu geführt haben, dass

sie dieses Thema auch außerhalb der Sitzungen verstärkt wahrgenommen haben. Es ist möglich, dass sich die Jugendlichen bei der Durchführung des Praetests noch wenig bis gar keine Gedanken über ihr aggressives Verhalten gemacht haben. Im Vergleich dazu wurde den Jugendlichen bei der Durchführung des Posttests vielleicht eher bewusst, wie viele ihrer Handlungsweisen eigentlich aggressiv orientiert sind. Diese Bewusstwerdung stellt ein positives Resultat des Programms dar. Erst wenn sich Jugendliche bewusst sind, wie oft und wann sie aggressiv reagieren, können sie dieses Verhalten auch verändern und durch die neu erlernten Handlungsalternativen ersetzen.

Die Untersuchung zeigt weiterhin, dass die hochaggressiven Schüler eine deutlichere Verringerung ihrer aggressiven Verhaltensweisen aufzeigen, als die weniger aggressiven Schüler. Dieses Ergebnis wirft die Frage auf, für welche Gruppe von Schülern das Programm „Standpunkte“ zur Aggressionsverminderung besonders geeignet ist. Das Ergebnis, welches zeigt, dass der Effekt der Aggressionsverminderung bei den hochaggressiven Schülern im Vergleich zu den niedrigaggressiven Schülern am deutlichsten hervortrat, legt die Annahme nahe, dass das Programm „Standpunkte“ besonders bei den hochaggressiven Schülern erfolgreich ist. Das Programm „Standpunkte“ ist daher eher geeignet, bereits bestehende aggressive Verhaltensweisen zu reduzieren und ist daher erfolgreicher als Interventions- als als Präventionsprogramm einzusetzen. Die Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ hatte bei den niedrigaggressiven Schülern teilweise eine Steigerung des aggressiven Verhaltens zur Folge. Dieses Ergebnis mag zuerst den Schluss nahe legen, dass es sich um einen nicht erwünschten Effekt des Programms handelt. Wenn Jugendliche, die bei Praetestung einen niedrigeren Aggressionswert aufweisen als bei der Posttestung, könnte dies darauf hinweisen, dass sie durch das Programm „Standpunkte“ mehr Durchsetzungsvermögen erlangen und damit ihr Selbstbewusstsein steigern. Waren sie vor dem Programm angepasst und trauten sich nicht, durch auffälligeres, vielleicht auch aggressivere Verhaltensweisen aufzufallen, so konnten sie im geschützten Rahmen des Programms selbstbewußteres Verhalten ausprobieren. Im Rahmen des Programms konnten sie lernen, was es bedeutet, sich in einer Situation verbal zu behaupten. Sie lernen, wie sich das für sie anfühlt und welche Konsequenzen sie dann zu erwarten haben. Somit ist es ihnen eher möglich, zu sich und ihrer Meinung zu stehen und damit ihren eigenen Selbstwert zu steigern. In diesem Aspekt gleichen sich die Verhaltensweisen der beiden aggressiven Gruppen an. Die hochaggressiven Jugendlichen reagieren weniger aggressiv ohne Verlust ihres Selbstwertes und Durchsetzungsvermögens und die niedrigaggressiven steigern ihren Selbstwert und ihr Durchsetzungsvermögen.

Dies spräche dafür, das Programm auch künftig sowohl bei den hoch als auch den niedrigaggressiven Schülern durchzuführen.

Ein weiteres überraschendes Ergebnis ist, dass es nicht nur bei den Teilnehmern an dem Programm „Standpunkte“ zu einer Verringerung der aggressiven Verhaltensweisen kommt, sondern auch bei der Kontrollgruppe, die nicht an dem Programm teilgenommen haben. Diese Kontrollgruppe kommt während der Durchführung des Programms „Standpunkte“ in keinsten Weise mit anderen Vorgehensweisen zur Aggressionsverminderung in der Schule in Berührung. Es ist sogar ein ausdrückliches Anliegen der Studie, dass es zwischen den Interventions- und den Kontrollgruppen zu keinerlei Informationsaustausch kommt, was das Programm „Standpunkte“ betrifft. Nun konnte diese Rahmenbedingung leider nicht kontrolliert werden. Da Schüler, die zur Interventions- und Kontrollgruppe gehörten, oftmals in dieselbe Klasse gingen, ist ein Austausch gut möglich. Dafür würde die Tatsache sprechen, dass die Teilnehmer an der Interventionsgruppen einmal wöchentlich für zwei Unterrichtsstunden den Unterricht für die Teilnahme an dem Programm verließen und somit für einiges Aufsehen unter denjenigen im Unterricht verbleibenden Schülern sorgten. Es ist schwer vorstellbar, dass das Programm „Standpunkte“ nicht in irgendeiner Weise mit den Teilnehmern diskutiert wurde. Durch diesen Austausch ist es möglich, dass auch die Mitglieder der Kontrollgruppen indirekt von dem Programm profitierten und daher weniger aggressiv bei der Posttestung abschnitten. Um künftig bessere Aussagen über die Unterschiedlichkeit zwischen Interventionsgruppen und Kontrollgruppen machen zu können, empfiehlt es sich, die Gruppen aus verschiedenen Schulen zu bilden, dass eine solche Absprache nicht mehr möglich ist. Dennoch bleibt hier festzuhalten, dass der Einfluss, den die Interventionsteilnehmer auf ihre Mitschüler haben, durchaus wünschenswert ist und einen weiteren Erfolg des Programms verdeutlicht.

Untersucht man weitere Veränderungen der einzelnen Aggressionswerte, stellt man fest, dass im Prae-Posttest-Vergleich bei der Bewertung der 4 aggressiven Situationen und bei der Einstellung zur Aggression die stärksten Veränderungen gemessen werden. Dass es gerade bei der Bewertung aggressiver Situationen zu signifikanten Veränderungen kommt, kann auf die im Programm vielfach eingesetzten Perspektivwechsel und Rollenspiele zurückgeführt werden, die im Zentrum dieser Subskalen stehen. Durch diese Übungen im Rahmen des Programms „Standpunkte“ wird die Wahrnehmung der Schüler für die Beweggründe ihres Gegenübers geschärft und sie können erfahren, dass es unterschiedliche Sichtweisen gibt, und sie nicht zwingend ihrem Gegenüber immer aggressive Motive unterstellen müssen. Ebenso positiv verändert sich die Einstellung zur Aggression mit Hilfe der Erfahrungen aus den

Übungen. Die Schüler lernen ebenfalls bei Rollenspielen und Perspektivwechseln, dass nicht immer aggressive Motive ihr Gegenüber leiten und sie mehr Informationen erfragen müssen, um die soziale Situation angemessen beurteilen zu können. Somit konnten sich die Schüler im Rahmen dieser Übungen selbst ausprobieren, wie sie mit toleranten und verständigeren Einstellungen mit ihrem Gegenüber umgehen können und dies in ihren sozialen Datensatz aufnehmen. Diese Verbesserung bei der Bewertung von aggressiven Situationen und bei der Einstellung zur Aggression untermauern, dass das Modell von Crick & Dodge die theoretische Grundlage für das Programm „Standpunkte“ darstellt. Sie gehen nämlich davon aus, dass Jugendliche bei der Beurteilung sozialer Situationen auf ihre Wissensdatenbank zurückgreifen. Diese Datenbank umfasst auch Erinnerung an vergangene soziale Situationen und der Betreffende greift bei jeder aktuellen sozialen Situation auf diese zurück. Machen Jugendlichen positive Erfahrungen, wie hier festgestellt, werden auch diese in diese Datenbank aufgenommen und bei gegebener Situation wieder abgefragt.

Unterscheidung Haupt- und Berufsschüler

Die Ergebnisse belegen, dass das Programm „Standpunkte“ bei den Berufsschülern eine größere Verminderung aggressiven Verhaltens zeigt als bei den Hauptschülern. Zudem ist der Effekt bei den hochaggressiven Berufsschülern noch größer als bei den niedrigaggressiven Berufsschülern. Dies mag zum einen daran liegen, dass die Berufsschüler durchschnittlich älter sind als die Hauptschüler und damit auch kognitiv reifer sind. Berufsschüler stehen kurz vor ihrem Start ins Berufsleben. Ihnen ist eher als den Hauptschülern bewusst, dass sie nur durch nichtaggressive Verhaltensweisen in ihrem Beruf bestehen können. Die Sanktionen, die aggressives Verhalten mit sich bringen kann, sind ihnen daher weitaus eher bewusst. Das Programm „Standpunkte“ sollte daher in jedem Fall weiterhin in Berufsschulen durchgeführt werden. Dies ermöglicht den Berufsschülern eine Veränderung aggressiver Verhaltensweisen und erhöht ihre Chance, im Berufsleben zu bestehen, bzw. in der durch den schlechten Arbeitsmarkt bedingten Konkurrenzkampf besser bestehen zu können. Durch eine Verminderung ihrer aggressiven Verhaltensweisen steigt die Chance, nicht straffällig zu werden, ihre Ausbildung stringent beenden zu können und damit eher Aussicht auf eine langfristige Anstellung zu haben.

Geschlechterunterscheidung

Ein weiterer wichtiger Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ist die geschlechtsspezifische Betrachtung aggressiver Verhaltensweisen und deren Veränderung. Die Ergebnisse der Studie belegen, dass die männlichen Schüler durchweg signifikant höhere Aggressionswerte haben als die weiblichen Schüler. So zeigen die männlichen Schüler auch im Vergleich zu den weiblichen Schülern im Prae-Posttest-Vergleich eine größere Reduzierungen der jeweiligen Aggressionswerte. Auch wenn diese Aggressionsreduzierung bei der Testung keine Signifikanz zeigt, so ist sie dennoch als Reduzierung zu sehen und zu werten und lässt Rückschlüsse auf die Wirksamkeit des Programms zu. Die Tatsache, dass ein Programm, das nur über einen Zeitraum von 12 Wochen durchgeführt wird, in einem derart gravierenden Bereich, wie aggressivem Verhalten, bereits positive Veränderungen aufzeigt, ist bemerkenswert. Aggressives Verhalten, das sich über einige Zeit gezeigt und damit auch verfestigt hat, kann nicht von heute auf morgen gravierend und damit signifikant verändert werden. Wenn aber ein Programm innerhalb dieser kurzen Zeit, nämlich 12 Mal 90 Minuten, bereits einen Ansatz für eine positive Veränderung aufzeigt, lässt Raum für äußerst positive Prognosen, wie das Ergebnis erst aussehen würde, wenn die Inhalte des Programms mit Zeitabständen wiederholt werden und sich an den aktuellen Problemsituationen der Schüler orientieren würden. Diese Frage gilt es innerhalb weiterführender Forschungen zu klären und mit konkreten Zahlen zu verifizieren.

Auch die Tatsache, dass es bei den Mädchen überhaupt zu einem positiven Effekt gekommen ist, unterstreicht die Wirksamkeit dieses Programms auch für die weiblichen Teilnehmer. Die weiblichen Teilnehmer hatten niedrigere Aggressionswerte als die männlichen Teilnehmer. Man geht also bei ihnen von vornherein von einem weitaus niedrigeren Aggressionspotential aus, das sich im Prae-Posttest-Vergleich positiv verändert hat.

Veränderung des sozialen Informationsverarbeitungsprozesses nach Crick & Dodge durch das Programm „Standpunkte“

Eine weitere Fragestellung dieser Arbeit ist, inwieweit das Programm „Standpunkte“ zu einer Verbesserung bei der Verarbeitung sozialer Informationen nach Crick & Dodge beiträgt.

Mit dem Programm „Standpunkte“ kommt es besonders bei den Aggressionssubskala Beurteilung aggressiver Situationen zu einer positiven Veränderung und bejaht somit o. g. Zusammenhang. Durch die im Programm „Standpunkte“ enthaltenen Selbstreflexionsübungen, Rollenspiele und Perspektivwechselübungen lernen die Schüler, eine soziale Situation anders zu bewerten. Sie haben gelernt zur Beurteilung der sozialen Situation, die Perspektive ihres Gegenübers einzunehmen und sich somit mit aggressionsfreien Lösungen auszuprobieren sowie positive Erfahrungen damit zu machen.

Dilemmata

Um die Wirksamkeit des Programms „Standpunkte“ weiter überprüfen zu können, wurden den Schülern 2 Dilemmageschichten vorgelegt und dazu insgesamt sieben offene Fragen gestellt. Aus den Antworten ergibt sich ein Bild darüber, ob die Schüler eine feindliche oder eine nicht-feindliche Reaktion präferieren.

Der Prae-Posttest-Vergleich zeigt, dass das Programm „Standpunkte“ bei den weiblichen Teilnehmern bei der besten Lösung, der Anzahl der Lösungen, der Anzahl der Informationen und der Problemdefinition einen positiven Effekt hat, denn es konnte eine Reduzierung in der Kategorie feindlich und eine Steigerung in der Kategorie nicht-feindlich aufgezeigt werden. Auch hier gilt es zu beachten, dass ein 12-wöchiges Programm bereits so starke Effekte, wie feindlich und nicht-feindlich eine Verbesserung hin zu nicht-feindlich verzeichnen konnte.

Gegenüberstellung von Fremd- und Selbsteinschätzung

Bei dieser Frage gilt es festzustellen, ob die Fremd- mit der Selbsteinschätzung korreliert. Als Grundlage für die Fremdeinschätzung dient der Aggressionssummenwert. Für die Bestimmung der Selbsteinschätzung wurde den Schülern 6 Fragen gestellt. Diese drehen sich alle um das Programm „Standpunkte“ und sollen feststellen, was die Schüler aus dem Programm gelernt haben und wie sie es beurteilen. Die Antwortskalen der geschlossenen Fragen reichen von treffen sehr zu bis überhaupt

nicht. Als Fremdeinschätzung wurde der Aggressionssummenwert der Schüler herangezogen. Die Untersuchung belegt, dass zwischen der Fremd- und der Selbsteinschätzung keine Korrelation besteht, die signifikant ist. Schätzt sich also ein Schüler als nichtaggressiv ein, bedeutet dies nicht zwingend, dass er auch wirklich messbar nichtaggressiv ist. Dies belegt die Wichtigkeit mit Schülern Programme wie „Standpunkte“ durchzuführen, um beispielsweise die Selbsteinschätzung zu verbessern. Nur wenn sich Jugendliche in ihrem Handeln und Denken adäquat einschätzen, können sie ihr Verhalten auch verändern. Sind sich Jugendliche ihrer aggressiven Verhaltensweisen nicht bewusst, werden sie sie auch nicht verändern, da sie nicht die Notwendigkeit dafür sehen. Das Programm „Standpunkte“ kann also kontrollierend auf die nachweisbare falsche Selbsteinschätzung der Schüler einwirken.

Fremdeinschätzungen aggressiver Verhaltensweisen

Um die aggressiven Verhaltensweisen weiter zu beleuchten und Aufschluss über weitere Zusammenhänge zu erhalten, wird das Verhalten der Schüler in aggressives, impulsives und unflexibles Verhalten von Seiten der Lehrer eingeteilt. Es soll gezeigt werden, ob Schüler, die von ihren Lehrern aggressiv eingeschätzt werden, auch wirklich nachweisbar die Aggressionssummenwerte im Test aufweisen.

Dabei korrelieren alle Skalen (aggressiv, impulsiv und unflexibel) mit dem Aggressionssummenwert in einer hoch signifikanten Weise. Wird also ein Schüler von seinem Lehrer als aggressiv, impulsiv und unflexibel beurteilt, wird diese Fremdeinschätzung durch den Aggressionssummenwert gestützt. Dies zeigt, dass die Fremdeinschätzung, hier durch die Lehrer getroffen, zutrifft und durch den Aggressionssummenwert bestätigt wird. Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung dieser Korrelation liegen die männlichen Schüler in den 3 Skalen grundsätzlich höher als die weiblichen Schüler. Dies wird durch den Aggressionssummenwert der männlichen und weiblichen Schüler bestätigt. Dabei muss das Ergebnis aber unter der Tatsache betrachtet werden, dass insgesamt weit mehr hochaggressive Schüler (19) als Schülerinnen (7) an der Studie teilgenommen haben. Daher empfiehlt es sich, dieses Ergebnis mit einer ausgeglicheneren Stichprobe zu überprüfen. In jedem Fall zeigt sich auch hier wieder, dass das Programm für beide Geschlechter geeignet ist und aggressive Verhaltensweisen reduziert. Die „korrekte“ Einschätzung der Lehrer belegt zudem die Notwendigkeit, dass das Programm „Standpunkte“ durch geschulte Gruppenleiter von außen durchgeführt werden sollte. Nur diesen kann es gelingen, den Teilnehmern unvoreingenommen entgegenzutreten. Diese unvoreingenommene Haltung ist für die Teilnehmer spürbar. Die Gruppenleiter sind dabei weder über die

Schüler durch die Lehrer näher informiert, noch kennen sie deren Aggressionswerte. Diese stellt eine wichtige Grundlage für die ermutigenden Ergebnisse der Studie dar und werden durch überwiegend positives Feedback der Schüler am Ende des Programms durch die Antworten auf die sieben offen gestellten Fragen belegt.

Verbesserungsvorschläge

In Anlehnung an die am Ende des Programms gestellten, offenen Fragen, was die Teilnehmer an dem Programm ändern würden, sollten die bei dem Programm verwendeten Methoden kritisch betrachtet werden. Dabei stellt sowohl die Sprachlastigkeit des Programms als auch die verwendete Sprachebene für die Teilnehmer offensichtlich ein Problem dar. Bei einer Überarbeitung des Programms „Standpunkte“ sollte nochmals auf einen angemessenen, einfachen Sprachgebrauch geachtet werden. Dabei bietet es sich an, die bemängelte Sprachlastigkeit durch vermehrtes Rollenspiel einzuschränken. Da sich die Teilnehmer mehr positive Zustimmung wünschen, sollten die künftigen Leiter noch mehr als bisher auf eine positive Verstärkung der Teilnehmer achten. Auch das Verhalten der Teilnehmer und die Zusammensetzung der Gruppe werden von den Interventionsteilnehmern bemängelt. Dies könnte beispielsweise durch eine Kennenlernrunde der potentiellen Teilnehmer beachtet werden. Dabei könnte ein zusätzliches Team beobachten, ob die Zusammenstellung der Gruppe ein konstruktives Arbeiten erwarten lässt. Die Teilnehmer weisen zudem auf die äußeren Rahmenbedingungen hin und äußern sich teilweise kritisch darüber. Bei der künftigen Auswahl des Ortes und der Zeit für die Durchführung der Intervention soll daher vermehrt darauf geachtet werden, dass die Intervention immer zur gleichen Zeit stattfindet, damit sich die Teilnehmer besser darauf einstellen können. Dies war aber leider schulischer Vorgaben nicht möglich. Zudem sollte die Intervention in Räumlichkeiten stattfinden, bei denen es zu keinerlei Störungen von außen kommt und die genügend Raum finden, um die Rollenspiele ungehindert durchführen zu können. Das den Teilnehmern das Verhalten der Gruppenleiter sehr wichtig ist, zeigte sich auch bei dieser Befragung und belegt die Notwendigkeit einer eingehenden Interventionsausbildung der Leiter und einer die Intervention ständig begleitende Supervision.

Unabhängig von der Befragung der Teilnehmer sollte bei einer künftigen Durchführung des Programms „Standpunkte“ noch mehr als bisher darauf geachtet werden, die dort vorgestellten Situationen noch mehr an die Realität der Schüler anzugleichen. Dabei scheint es besonders bei der Durchführung des Programms an Schulen wichtig zu sein, dass sich die Schüler auch in die aggressiven Situationen hineinver-

setzen können. Weiterhin sollte angedacht werden, das Programm derart zu verändern, dass es mehrere Kulturkreise gleichzeitig anspricht. Bei dem hohen Anteil an ausländischen Jugendlichen in den Schulen, besonders moslemischen Schülern, sollte es möglich sein, die Lerninhalte derart anzugleichen, dass sich auch diese Schüler im Programm „Standpunkte“ wiederfinden können und von seinen positiven Effekten profitieren können.

5.2 Fazit

Das Thema Aggression bei Jugendlichen stellt ein hoch brisantes Thema unserer Zeit dar. Es wurden und werden immer wieder erfolgreiche Ansätze zur Lösung dieses Problems angeboten. Manche haben den Nachteil, dass sie sehr lange Zeit in Anspruch nehmen, bis sich die erwünschten Erfolge einstellen. Andere wiederum wurden nicht ausreichend evaluiert, um fundierte Aussagen über ihre Wirksamkeit treffen zu können. Das Programm „Standpunkte“ stellt ein Kurzzeitprogramm dar, das über einen Zeitraum von drei Monaten wöchentlich für zwei Schulstunden durchzuführen ist und wie hier dargestellt, eingehend auf seine Wirksamkeit hin evaluiert wurde. Die Ergebnisse belegen, dass dieses Programm geeignet ist, hochaggressives Verhalten bei Schülern zu reduzieren.

Als theoretische Grundlage für dieses Programm diente das Modell von Crick & Dodge (1994), ergänzt durch Lemerise & Arsenio (2000), das aggressive Handlungsweisen als Folge eines defizitären Verarbeitungsprozesses sozialer Situationen sieht. In Anlehnung an dieses Modell führten Guerra & Slaby (1990) in den USA ein Programm zur Aggressionsreduzierung bei jugendlichen Strafgefangenen durch. Ihre Erfolge gaben den Anlass dazu, diese Studie in Deutschland an Schülern zu erproben. Durch eine Replik dieser amerikanischen Studie, immer im Hinblick darauf, dass sie an deutsche Verhältnisse angeglichen wurde, sollte untersucht werden, ob das Programm auch bei noch nicht straffällig gewordenen Jugendlichen erfolgreich sein würde. Diese Frage konnte bejaht werden und damit auch die Frage, ob das Programm „Standpunkte“ auch als Präventionsprogramm erfolgreich eingesetzt werden kann. Im Rahmen der Untersuchung konnte weiter bewiesen werden, dass die Wahrnehmung von aggressiven Situationen und die Einstellung zu Aggression an sich bei den Jugendlichen positiv beeinflusst werden konnte. Stellt man die Frage nach der Aggressionsreduzierung unter einem geschlechtsspezifischen Aspekt, wurden sowohl bei den männlichen als auch den weiblichen Teilnehmern positive Effekte erzielt. Die Aggressionsverminderung war bei den männlichen Schülern höher als bei den weiblichen Schülern. Bei der Unterscheidung zwischen niedrig- und hochaggressiven Schülern zeigten die hochaggressiven die besten Erfolge. Bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung waren es die männlichen, hochaggressiven Schüler, die durch eine Aggressionsreduzierung erfreuten. Bei den niedrigaggressiven Schülern kam es zu einer gemäßigten Erhöhung ihrer Aggressionswerte, was belegt, dass diese eher zurückhaltenden, schüchternen Schüler ihr Selbstbewusstsein und Durchsetzungsvermögen mit Hilfe des Programms stärken konnten. Durch die Teilnahme an dem Programm „Standpunkte“ machten sich die Jugendlichen

Gedanken über ihr aggressives Verhalten, trainierten nichtaggressive Handlungsalternativen und korrigierten so ihr Verhalten. Da sich die Sichtweise gegenüber Opfern positiv veränderte, belegt dies, dass Jugendliche durch das Training eher in der Lage sind, sich in ihr Gegenüber hineinzusetzen und diesem nicht zwingend immer aggressive Motive unterstellen müssen. Durch Rollenspiele lernten sie, Unklarheiten in einer zweideutigen sozialen Situation schon bereits durch Nachfragen aus dem Weg zu räumen. Diese guten Erfahrungen konnten sie in ihre eigene Lebenspraxis mitnehmen. In der vorliegenden Untersuchung kam es auch bei der Kontrollgruppe zu einer Aggressionsverminderung. Diese Reduzierung lässt den Schluss zu, dass es zwischen der Interventions- und der Kontrollgruppe zu einem Informationsaustausch über das Programm „Standpunkte“ kam. Wenn man diesen Austausch nicht wünscht, sollten die beiden Gruppen aus unterschiedlichen Schulen kommen. Die Ergebnisse zeigten weiter, dass die Aggressionsreduzierung bei den Berufsschülern höher lag als bei den Hauptschülern. Dies könnte an der kognitiv reiferen Einstellung dieser Schüler liegen. Sie sind durchschnittlich älter als Hauptschüler und stehen kurz vor ihrem Start ins Berufsleben. Sie konnten durch das Programm eher nachvollziehen, dass aggressives Verhalten zu Schwierigkeiten im Berufsleben führen kann. Ihnen wurde bewusst, dass dieses Verhalten auch den Verlust ihres Ausbildungsplatzes bedeuten könnte.

Beim Vergleich der Ergebnisse von beiden Schularten zeigte sich, dass der Effekt am deutlichsten bei den hochaggressiven Schülern der jeweiligen Schulart war. Die Auswertung der Ergebnisse lässt den Schluss zu, dass das Programm „Standpunkte“ ein äußerst erfolgreiches Programm darstellt und dass es sowohl in der Haupt- als auch in der Berufsschule im Rahmen des Stundenplans durchgeführt werden sollte.

Bei der weiteren Durchführung des Programms sollten die Verbesserungsvorschläge, die aus den Reihen der Teilnehmer selbst kamen, Beachtung finden. Die Schüler favorisierten einen einfacheren Sprachgebrauch und wünschten sich den verstärkten Einsatz von Rollenspielen. Es hat sich zudem gezeigt, dass der Einsatz von Gruppenleitern, die nicht zu dem System Schule gehören, beibehalten werden sollte, um eine unvoreingenommene Begegnung zwischen Teilnehmer und Gruppenleiter zu ermöglichen. So lässt sich auch das außerordentlich gute Feedback der Teilnehmer auf die Gruppenleiter erklären.

Fazit dieser Untersuchung ist somit, dass das Programm „Standpunkte“ einen wertvollen Beitrag zu einer aggressionsfreieren Schulgemeinde leisten kann.

Literaturverzeichnis

- 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, pp. 208-216.
- Archer, J. & Browne, K. (1989): Concepts and approaches to the study of aggression. In: J. Archer & K. Browne (Ed.): *Human aggression: Naturalistic approaches*, pp. 3-24. London: Routledge.
- Avrill, J.R. (1982): *Anger and Aggression*. New York: Springer.
- Bach, J., Kratzer, S. & Ulich, D. (2003): Ein Programm zur Lösung von Konflikten und zur Hilfe bei Entscheidungen für Jugendliche (Leitermanual) Original von Guerra & Slaby, 1990, übersetzt und adaptiert von Dr. Johannes Bach.
- Bach, J., Kratzer, S. & Ulich, D. (2004): Testbatterie zum „Standpunkte“ Programm. Fragebögen und Auswertungsmaterial. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Baumrind, D. (1971): Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), pp. 1-103.
- Baumrind, D.(1995): Child Maltreatment And Optimal Caregiving in Social Contextes. In Werner Hopf: *Sozialwirksame Schule: Ein neues Konzept pädagogischer Schulentwicklung* (Teil 1, S. 412-417). Oberbayern-Ost: SchulverwaltungsBY.
- 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, pp. 1-37.
- Berkowitz, L. (1989): Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, pp. 59-73.
- Berkowitz, L. (1990): On the formation and regulation of anger and aggression. A cognitive-neoassocianistic analysis. *American Psychologist*, 45, pp. 494-503.
- Berkowitz, L. (1993): *Aggression: Its causes, consequences and control*. New York: McGraw-Hill.

Busch, L. (1998): Aggression in der Schule. Präventionsorientierte und differentielle Analyse von Bedingungsfaktoren aggressiven Schülerverhaltens. Dissertation im Selbstverlag: Ludger Busch, Höhenstraße 127, 35435 Wetzlar; ISBN: 3-00-003230-4.

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, pp. 56-63.

Chambless, D.L. & Ollendick, T.H. (2001): Empirically supported psychological interventions: controversies and evidence. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 685-716.

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, pp. 788-998.

Crick, N.R. & Dodge, K.A. (1994): A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, pp. 74-101.

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, pp. 1146-1158.

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, pp. 213-224.

Dodge, K.A. (1986): A social information processing model of social competence in children. In: M. Perlmutter (Ed.). *The Minnesota Symposium on Children Psychology* (Vol. 18, pp. 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, pp. 559-584.

Dodge, K.A. (1980): Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, pp. 162-270.

Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. & Sears, R. (1939): *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.

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. In *Heinz-Günter, Holtappels; Wilhelm, Heitmeyer; Wolfgang, Melzer; Klaus-Jürgen, Tillmann*.(1997). *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

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, N. D., Feshbach, S. , Favre, M. & Ballard-Campbell, M. (1983): *Learning to Care. Classroom Activities for Social and Affective Development*. Illinois/ Texas/ New Jersey/ California/ Georgia/ London: Scott, Foresman and Company.

Feshbach, N.D. & Feshbach, S. (1982): Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4, pp. 399-413.

Feshbach, S. (1964): The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 71, pp. 257-272.

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.

Gagnon, W.A., Conoley, J.C. (1997) : Academic und Curriculum Intervention With Aggressive Youth. In *Hans-Peter Nolting & Hartmut Knopf (1998) in Andreas Krapp, Meinrad Perrez, Hellgard Rauh, Ulrich Schmidt-Denter (Hrsg.); Psychologie in Erziehung und Unterricht (Bd. 46. Jg., S. 249-260)*. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Glomp, I. (1999): Unsoziale Kinder lernen schlechter. *Psychologie Heute*, 4, S. 14.

Gouze, K.R. (1987): Attention and the 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*, Vol.4, Article 1, 2001.

Grützemann, W. (1996): Opfer sein dagegen sehr ... Die Opfer am Tatort Schule. In *Hans-Peter Nolting & Hartmut Knopf (1998) in Andreas Krapp, Meinrad Perrez, Hellgard Rauh, Ulrich Schmidt-Denter (Hrsg.); Psychologie in Erziehung und Unterricht (Bd. 46 Jg., S. 249-260)*. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Guerra, N., G. & Slaby, R.G. (1989): Evaluative Factors in Social Problem Solving by Aggressive Boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17 (3), pp. 277-289. University of Illinois, Chicago. USA.

Guerra, N.G. & Slaby, R.G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Interventions. *Developmental Psychology*, 26, pp. 269-277.

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.

Heckhausen, H. (1977). Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. *Motivation and Emotion*, 1, pp. 283-329.

Heinrichs, N., Saßmann, H., Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*. 53 (4). S. 170-183.

Holtappels, H.-G., Heitmeyer, W., Melzer, W., Tillmann, K.-J. (1997): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Hopf, W. (2001): Sozialwirksame Schule: Ein neues Konzept pädagogischer Schulentwicklung, Schulklima, soziale Kompetenzen und Gewaltprävention, Teil I, S. 412-417. Oberbayern-Ost: SchulverwaltungsBY.

Hopf, W. (2002): Sozialwirksame Schule: Ein neues Konzept pädagogischer Schulentwicklung, Evaluation des Konzepts sozialwirksame Schule, Teil II, S. 24-31. Oberbayern-Ost: SchulverwaltungsBY.

Kazdin, A.E. (1994): Interventions for aggressive and antisocial children. In L.D.Eron, J.Gentry, & P.Schlagel (Eds.), 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.

Klicpera, Ch., Gasteiger-Klicpera, B. (1994): Aggression in den Schulen. Eine Untersuchung in der achten Schulstufe in Wien und Niederösterreich. Eine erste Übersicht über die Ergebnisse. In *Heinz-Günter, Holtappels; Wilhelm, Heitmeyer; Wolfgang, Melzer; Klaus-Jürgen, Tillmann.*(1997). Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Knopf, H. (1990): Pro-versus Antisozialität: Aggressionsverminderung über Prosozialitätsförderung im Grundschulalter. In *Ch. Enders, Ch. Hanckel, & S. Moneley* (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 and Aggressionshemmung, Band 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.

- Krumm, V. (1997). Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In Holtappels et al.. Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Lazarus, R.S. (1991): Emotion and adaption. 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* (Eds.) *Approaches to emotion*, pp. 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), pp. 107-118.
- Lerner, M.J. (1970): The desire for justice and reaction to victims. In: *J. Macaulay & L. Berkowitz* (Hrsg.): *Altruism and helping behavior*. pp. 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, pp. 366-374.
- Mayer, J.D. & Gaschke, Y.N. (1988): The experience of meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, pp. 102-111.
- Miller, P.A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalising/antisocial behaviour. *Psychological Bulletin*, 103, pp. 324-344.
- Niel, G. (1994): Schule (k)ein Ort der Gewalt? Empirische Studie in Linzer und Gmundener 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 öö. Jugendzentren. Forschungsbericht. 1. Teil, Linz: Institut für Soziologie der Johannes Kepler Universität Linz.
- Nolting, H.-P. & Knopf, H. (1998): Gewaltverminderung in der Schule: Viel Vorschläge – wenig Studien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45, S. 249-260.
- Nolting, H.-P. (1997): *Lernfall Aggression*, Reinbek: Rowohlt.

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.

Perry, D.C., Perry, L.C. & Rasmussen, P. (1986): Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57, pp. 700-711.

Petermann, F. J., Tänzer, U., & Verbeek, D. (1997): Sozialtraining in der Schule. In *H.-P. Nolting & H. (1998)* in Andreas Krapp, Meinrad Perrez, Hellgard Rauh, Ulrich Schmidt-Denter (Hrsg.); *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (Bd. 46. Jg, S. 249-260). München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Price, J.M. & Dodge, K.A. (1989): Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimension. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, pp. 455-471.

Richard, B. & Dodge, K.A. (1982): Social maladjustment and problem solving in school-aged children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, pp. 787-793.

Sarason, I.G. & Sarason, B.R. (1981): Teaching cognitive and social skills to high school students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, pp. 908-918.

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. Geißen: Psychosozial-Verlag.

Schick, A. & Cierpka, M. (2003b): „Faustlos“- Evaluation eines Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12, S. 100-110.

Schubarth, W. & Melzer, W. (1994): Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung zum abweichenden Verhalten an Schulen in Sachsen. In *H.-G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann*. (1997). *Forschung über*

Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Schwind, H.-D., Roitsch, K.; Ahlborn, W. & Gielen, B..(1995). Gewalt in der Schule – am Beispiel von Bochum. In Heinz-Günter, Holtappels; Wilhelm, Heitmeyer; Wolfgang, Melzer; Klaus-Jürgen, Tillmann.(1997). Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Selg, H., Mees, U. & Berg, D. (1988): Psychologie der Aggressivität. Göttingen: Hogrefe.

Sharp, S. & Smith, P. (1994): School Bullying: Insights and Perspectives. London: Routledge.

Spivak, G. & Shure, M.B. (1974): Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems. San Francisco: Jossey-Bass.

Thiel, R.-D. (1995): Gewalt an Schulen (Basisteil): Gewalt und heutige Schüलगeneration. Subjektive Einschätzung der Schulleiter. In H.-G. Holtappels; W. Heitmeyer; W. Melzer; K.-J. Tillmann (1997): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Ulich, D. (1997): Was ist Aggression? Anmerkungen zur Aggressionsproblematik. *Augsburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie* Nr. 77, Augsburg: Universität Augsburg.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion, *Psychological Review*, 92, pp. 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.

Zigler, E., Taussig, C. & Black, K. (1992): Early childhood interventions: A promising preventative for juvenile delinquency. *American Psychologist*, 47, pp. 997-106.