

Training zum Abbau aggressiven Verhaltens bei Patienten einer Kinder- und Jugendpsychiatrischen Klinik

Von Jürgen Junglas

Es wurde ein Training zum Abbau aggressiver Verhaltensweisen bei sieben Jugendlichen im Alter vom 14;4 bis 17;2 Jahren durchgeführt. Das Training wurde auf der Basis sozialer und kognitiver Lerntheorien entwickelt und nimmt entsprechend Bezug auf ähnliche Ansätze. Die Jugendlichen befanden sich stationär in einer Fachklinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie. Das Training wurde als Gruppentraining in zwei Gruppen (3 und 4 Teilnehmer) durchgeführt. Es wurden in je acht Sitzungen jeweils eine strukturierte Modell-situation vorgegeben, die die Teilnehmer mit wechselnden Rollen nachzuspielen hatten. Den Sitzungen der zweiten Gruppe wurde ein autogenes Training vorgeschaltet. Während des Trainingsverlaufs wurden intensive Reflexionen über das Modell- und das eigene Verhalten immer wieder zwischengeschaltet.

Folgende Ergebnisse der Untersuchung können festgehalten werden: 1. Das Training hat sich als effektiv erwiesen, sowohl sozial unerwünschtes Verhalten abzubauen, wie sozial erwünschtes Verhalten aufzubauen. 2. Der Einsatz des autogenen Trainings hat sich als positiv für den Trainingsverlauf erwiesen. 3. Es liegt die Vermutung nahe, daß der Trainingseffekt umso stärker war, je höher das sozial unerwünschte Verhalten, bzw. je niedriger das sozial erwünschte Verhalten vor dem Training ausgeprägt waren.

A training to decrease aggressive behavior of seven male juveniles (age 14;4 to 17;2 years) was performed. The training was developed on the base of social and cognitive theories of learning and referred to similar statements. The juveniles stayed in a special clinic for children and youth psychiatry. The training was performed in two groups (3 and 4 participants). There was given in each of eight units at times a structured model-situation, that the juveniles had to play after by changing their roles one another. There was an autogenic training performed before the training-units of the second group. During the training course intensive reflections about the behavior of the model and oneself are performed again and again.

The following results of the research are put on records: 1. The training is effective to decrease social undesired behavior and to increase social desired behavior. 2. The inset of the autogenic training prove to be positive for the training course. 3. It can supposed, that the effect of the training was as more intense, as higher the social undesired behavior respectively as lower the desired behavior was marked before the training.

1. Einleitung

Aggressives Verhalten in den unterschiedlichsten Formen kann als eine der häufigsten Verhaltensstörungen des Kindes- und Jugendalters angesehen werden (Petermann & Petermann 1984). Sein Auftreten beim Kind führt meist dazu, daß die Eltern oder andere Bezugspersonen professionelle Hilfe in

Anspruch nehmen, mit der Bitte, dieses extrem störende Verhalten doch bald „abzustellen“. Wird es als Delinquenz (Körperverletzungen, Vandalismus etc.) oder im Rahmen eines dissozialen Syndroms (mit Diebstählen, Schulverweigerung, sexueller Deviation) gesehen, so stellen in zunehmendem Maße staatliche Stellen (Jugendämter, Jugendgerichte) die Frage nach einer adäquaten

und erfolversprechenden Modifikation des abweichenden Verhaltens.

In den letzten Jahren hat hier ein elaborierter verhaltenstherapeutischer Ansatz zunehmend Bedeutung gewonnen. Basierend auf den Theorien des sozialen Lernens und kognitiven Ansätzen der Verhaltensmodifikation wurden strukturierte Rollenspiele vorgeschlagen und erprobt. Über einen der ersten Ansätze

berichtet Gittleman (1965), der alltägliche, irritierende Situationen, die zu aggressivem Verhalten provozierten, nach steigendem Schwierigkeitsgrad von älteren Kindern gewaltlos durchspielen ließ. — Ostrom et al. (1971) konfrontierten unter Bewährungsaufsicht stehende Jugendliche mit konkreten Problemen der Lebensbewältigung, erarbeiteten mit ihnen Lösungsstrategien und übten diese dann im Rollenspiel ein. — Einzelne Trainingsprogramme wurden in kleinen, familienähnlich strukturierten Einrichtungen zur Behandlung delinquenzgefährdeter Jugendlicher mit gutem Erfolg durchgeführt. So ist z.B. das Verhalten in der Situation als Bewerber um eine Arbeitsstelle (Braukmann et al. 1974), bei der Begegnung mit der Polizei (Werner et al. 1975) und im Umgang mit den Eltern (Lysaght & Burchard 1975) eingeübt worden. — Sarason & Ganzer (1973) haben in einer Art „Beobachtungsstation und Diagnosezentrum“ für straffällige Jugendliche ein Trainingsprogramm sozialer Verhaltensweisen entwickelt. Das auf die Defizite im Sozialverhalten der trainierten Jugendlichen zugeschnittene Programm war in szenischer Form ausgearbeitet und in Gruppengespräche eingebettet. Die Szenen wurden vorgespielt und das Nachspielverhalten der Jugendlichen mit Video kontrolliert. Die Rückfälligkeit der trainierten Jugendlichen konnte signifikant verringert werden. — Steller et al. (1978) haben in der Justizvollzugsanstalt Neumünster ein „Modellunterstütztes Rollentraining“ (MURT) zur Entlassungsvorbereitung durchgeführt. Das Verhaltenstraining verbindet im wesentlichen Rollenspiel- und Modellern-Techniken und wird durch operantes Konditionieren, gruppenspezifische Selbsterfahrung und Lernhilfen unterstützt. — Pielmaier et al. (1980) haben ein „Training sozialer Verhaltensweisen“ vorgestellt, wobei sie betonen, daß es zunehmend nicht mehr nur um Veränderungen von außen beobachtbarer Verhaltensweisen (z. B. aggressive Akte, zwanghafte Handlungen) gehe, sondern auch um den Abbau von unangemessenen Emotionen (z. B. Ängste, Ärger)

und die Korrektur von verhaltenssteuernden Einstellungen (z. B. Selbstbild, Vorurteile). Sie entwickelten 24 Trainingseinheiten aus den Problemreichen, in denen junge Menschen mit sozialen Defiziten erfahrungsgemäß häufig Schwierigkeiten haben und führten das Training mit 14- bis 20-jährigen Untersuchungsgefangenen durch. — Stärker auf die individuellen Defizite abgestellt ist das „Training mit aggressiven Kindern“ von Petermann & Petermann (1978, 1984). Das empirisch gut überprüfte Konzept verbindet Einzel- und strukturiertes Gruppentraining auf der Basis einer detaillierten Verhaltensdiagnostik.

2. Lerntheoretische Grundlagen

Daß Menschen in der Lage sind, die Verhaltensweisen anderer Menschen zu übernehmen ist allseits bekannt und spiegelt sich in dem Begriff des Vorbildes wider. Bandura hat die Bedingungen dieser Lernprozesse in der sozialen Interaktion näher untersucht und beschrieben. Die Modellierungseinflüsse rufen nach Bandura (1979) drei Arten von Wirkungen hervor: 1. Erwerben die Beobachter neue Verhaltensmuster, 2. werden Hemmungen von Verhaltensweisen, welche die Beobachter vorher gelernt haben, verstärkt oder geschwächt und 3. dienen die Verhaltensweisen andere als soziale Anreize, die ähnliches Verhalten bei den Beobachtern fördern.

Die Bereitschaft, auf Modellierungseinflüsse zu reagieren, ist nach Bandura (1979) durch folgende Faktoren determiniert: 1. den assoziativen Bekräftigungskontingenzen, 2. den Eigenschaften der Modelle und 3. den Charakteristika der Beobachter. Wird das Modell belohnt, ist sein Verhalten nachahmenswerter als wenn es bestraft wird. Das Verhalten des Modells wird umso eher nachgeahmt, je höher der Status des Modells ist, je höher seine Kompetenz eingeschätzt wird, je ähnlicher es dem Beobachter ist und je sympathischer es ist. Der Beobachter ist

umso eher bereit, auf Modellierungseinflüsse einzugehen, je inkompetenter er sich erlebt und je gespannter er ist.

Die Regulation der Aufrechterhaltung und Äußerung erlernter Reaktionsmuster hängt nach Bandura (1979) von den vorausgehenden Verhaltensanlässen (Stimuli), den auf das Verhalten folgenden Feedbackwirkungen (Bekräftigung) und von kognitiven Prozessen, die Aktivitäten steuern und regulieren, ab. Zu den wichtigsten Umweltreizen, die Verhaltensanlässe darstellen, gehören verbale Hinweisreize in Form von Bitten, Andeutungen, Befehlen etc., sowie die Aktivität der anderen. Der Druck der aktivierenden Umweltverhältnisse kann eine Person gelegentlich dazu bringen, sich aggressiv zu verhalten, ohne den möglichen Konsequenzen viel Aufmerksamkeit zu schenken.

Menschliches Verhalten wird wesentlich durch symbolische Verstärker (soziale Reaktionen: verbale Anerkennung, Rügen, Aufmerksamkeit, Zuneigung und Ablehnung) modifiziert und in Gang gesetzt. Die bei anderen beobachteten Verhaltensfolgen liefern Bezugsnormen, die bestimmen, ob bestimmte Ergebnisse eigenen Verhaltens einen positiven oder einen negativen Wert haben. Menschen können sich selbst bestimmte Maßstäbe für ihr Verhalten setzen und auf ihr eigenes Verhalten gemäß ihren selbst auferlegten Forderungen reagieren. Ist so ein selbstkontrollierendes Bekräftigungssystem etabliert, liefert ein Verhalten zwei Verstärkerquellen, die selbstbewertende Reaktion und ein äußeres Ereignis, die in unterschiedlicher Weise miteinander interferieren.

Solange die Verbindung zwischen Stimulus und Reaktion dem Handelnden oder dem Beobachter unbemerkt bleibt, ändert sich auch das Verhalten nicht. Erst die Kenntnis der Bekräftigungsbedingungen ermöglicht eine Antizipation der Verhaltenskonsequenzen und hat eine rasche Verhaltensänderung zur Folge.

Nach Bandura kann man folgende Subprozesse des Lernvorgangs unterscheiden:

1. Aufmerksamkeit: Der Beobachter

muß das Geschehen genau und präzise aufnehmen. Konzentration, Motivation sowie die Reizbedingungen bestimmen den Grad der Aufmerksamkeit. Aggressives Verhalten hat einen hohen Aufmerksamkeitswert. Bandura (1979) betont, daß aggressive Kinder ohne Aufmerksamkeits-schulung ihr Verhalten nicht ändern können.

2. Gedächtnis (Speicherung): Das wahrgenommene Verhalten muß gespeichert werden, damit es später ausgeübt werden kann. Die verbale oder bildhafte Kodierung des Verhaltens kann zu einer Verzerrung späterer, ähnlicher Wahrnehmung führen, wenn sie zu stark generalisiert. Erregende Ereignisse werden bevorzugt wahrgenommen und behalten.
3. Motorische Reproduktion: Bei motorisch komplexem Verhalten müssen die notwendigen Teilreaktionen auf motorischer Ebene verfügbar sein, um eine einwandfreie Reproduktion zu gewährleisten.
4. Motivation und Verstärkung: Erworbene Verhaltensmuster werden nicht ausgeführt, wenn mit negativen Konsequenzen gerechnet wird. Nach Bandura wird das Verhalten durch das Wirken folgender Verstärker ausgeführt: a) direkte äußere Verstärkung, b) stellvertretende Verstärkung (des Modells) und c) Selbstverstärkung.

Störungen des sozialen Lernens entstehen vor allem bei inkonsistentem, feindseligem oder antisozialem Erzieherverhalten.

Kinder und Jugendliche haben nicht nur gesellschaftlich akzeptierte Vorbilder. Derjenige, der unter seinen Bezugspersonen keine sozial erfolgreichen Modelle vorfindet, muß auf wesentliche Möglichkeiten und Anregungen in seiner sozialen Integration verzichten. Hat er zusätzlich in seiner unmittelbaren Umgebung (Familie, Wohngebiet, Gleichaltrigengruppe) Modelle abweichenden Sozialverhaltens, dann steigt die Chance eigenen auffälligen Verhaltens erheblich an (Hartmann 1970).

3. Quellen aggressiven Verhaltens

Allgemein wird die Entstehung aggressiven Verhaltens in erster Linie durch familiäre Einflüsse erklärt. Die Untersuchungen von Glueck & Glueck (1950) und McCord & McCord (1959) identifizierten als Dissozialität fördernde Faktoren: niedrigen sozioökonomischen Status, feindseliges emotionales Klima, fehlende Anerkennung, unberechenbar strafenden Erziehungsstil, häufigen Bezugspersonenwechsel oder negativ auffällige Vorbilder. Silver, Dublin & Lorie (1969) belegen in ihrer Untersuchung den traurigen Teufelskreis der über Generationen tradierten Kindesmißhandlung. Ähnliches belegt Hoffmann (1960) für die aggressiven Umgangsformen von Kindern, deren Mütter tyrannisch die Befolgung ihrer Forderungen erzwingen.

Bandura & Walters (1959) differenzieren für intelligente Jungen von intakten Mittelschichtelternhäusern als aggressionsfördernd die elterliche Sanktionierung von körperlichen Aggressionen als Mittel der Auseinandersetzung mit Dritten außerhalb der Familie.

Um eher subtile, wenn auch sehr wirksame Einflüsse handelt es sich, wenn Eltern Vergehen übersehen, als unwichtig ansehen oder entschuldigen, auf ausführliche Berichte der Taten mit vorge-täuschten Sorgen reagieren, sie aber insgeheim genießen (Bandura 1979).

Patterson und seine Mitarbeiter fanden in Familien mit aggressiven Kindern durch eine Längsschnittstudie folgende Faktoren:

1. In der Familie wurden Regeln nicht ausgesprochen und nicht befolgt;
2. Die Eltern wußten nicht, was ihre Kinder tun;
3. Die Eltern verstärkten nicht, bzw. nicht konsequent;
4. Probleme konnten nicht innerhalb der Familie dargestellt und gelöst werden (ausgeführt nach Petermann & Petermann 1984).

Neben der Familie führt Bandura (1979) als weitere Hauptquellen aggressiven Verhaltens die Subkultur, in der eine

Person lebt, und symbolische Modellierungsprozesse durch die Massenmedien an. Man kann nach Bandura (1979) die Äußerung eines aggressiven Verhaltens mit größerer Genauigkeit dann vorher-sagen, wenn man den sozialen Kontext, die Zielpersonen, die Rolle, die die aus-führende Person einnimmt und andere Hinweisreize, die potentielle Konse- quenzen für aggressives Verhalten ver-läßlich ankündigen, kennt, als wenn man die Persönlichkeit der handelnden Per- son einschätzt. Nach Petermann & Pe- termann (1984) gelten folgende Bedin- gungen für das Auftreten von Aggressio- nen als gut erforscht: Frustration, Ano- nymität, Anwesenheit von Personen (Außenseiter), Befehle und Anordnun- gen, aggressionsauslösende Hinweisrei- ze und aggressive Vorbilder in Massen- medien. Bandura (1979) formuliert, daß Menschen andere Menschen angreifen, die sie abzulehnen gelernt haben, die sie relativ unbehelligt angreifen können und bei denen es vorteilhaft ist, wenn man sie angreift.

Schwierigkeiten in der differenzierten Wahrnehmung sozialer Reize sind zen- tral für das Entstehen aggressiven Ver- haltens. Aggressive Kinder nehmen auch eher Handlungsweisen anderer, welche die bedeutsamste Determinante für die eigene Reaktion darstellt (Raush 1965), als aggressiv wahr. Z. B. werden schnelle Bewegungen eher als Angriff als freundschaftliches Auf-Sie-Zugehen bewertet (Dodge & Newman 1981, Dod- ge 1980). So entsteht oft bei aggressiven Kindern das subjektive Gefühl des An- gegriffen-Seins (Dodge 1980), das auch wegen der Defizite in der Blickkontakt- fähigkeit (Rutter & O'Brien 1980) nicht leicht korrigiert werden kann. Bekannt- erweise unterstellt eine Person gerne ihr eigenes Verhalten ihrer Umwelt und beobachtet das, was sie erwartet, häufi- ger als es wirklich vorkommt (Homes 1968, Petermann & Petermann 1984). Selbstsicheres Verhalten macht aggres- sives Verhalten unnötig und hat in der Regel einen höheren Belohnungswert. Selbstsicherheit fehlt oft gerade Jugend- lichen, was von ihnen meist als schmerz- liches Defizit erlebt wird.

Die Fähigkeit zur willentlichen Lenkung des eigenen Verhaltens ist eine wichtige Voraussetzung zur Verhaltensmodifikation. Durch den Ausbau der Selbstkontrolle gelingt es dem Jugendlichen, sein normales, impulsives Verhalten zu stoppen oder zumindest zu verzögern. Das bewußte Durchlaufen der Sequenz Fühlen – Denken – Handeln (Fasselt 1974) hilft dem delinquenten Jugendlichen, sein unreflektiertes und auf Sofortbefriedigung ausgerichtetes Problemlöseverhalten zu überwinden.

Kooperatives, helfendes Verhalten ist mit aggressivem Verhalten nicht vereinbar und hemmt daher Aggressionspotentiale. Es bringt dem Jugendlichen auch positive Verstärker in Form positiver sozialer Zuwendung ein. Partnerschaftliche Gemeinsamkeit im Handeln mit dem Ziel der Überwindung einer problematischen Situation ist das Ergebnis der Einübung von Kooperation. Auf diesem Boden kann sich intensiveres Einfühlungsvermögen in den anderen und Sympathie für den anderen einstellen.

Angemessene Selbstbehauptung macht den Einsatz von Aggressionen unnötig, soweit man bereit ist, die Grenze in den negativen Folgen des Gegenübers zu akzeptieren.

4. Forderungen an ein aggressionsabbauendes Training

Um Aggressionen abzubauen sind einerseits die Bedingungen für die Entstehung des aggressiven Verhaltens zu beseitigen (Wahrnehmungs- und Verhaltensgewohnheiten), sowie die Hemmungspotentiale (Selbstsicherheit, Selbstkontrolle, Selbstbehauptung, Kooperationsbereitschaft) auszubauen. Die verzerrte soziale Wahrnehmung muß durch das Training korrigiert und differenziert werden, um die Bedeutung der Umweltreize, vor allem der Handlungen der anderen, genauer erfassen zu können. Die habituierten Verhaltensweisen müssen durch alternative Verhaltensmuster ergänzt werden, die für den

Handelnden mindestens so attraktiv erscheinen müssen, wie die ihm „normal“ erscheinenden Reaktionen. Angemessene Selbstbehauptung, Selbstkontrolle sowie Kooperation und Hilfeleistung sind die Schlüssel zu alternativem, aggressionshemmendem Verhalten. Diese Ziele können am besten im Zustand motorischer Ruhe und Entspannung erreicht werden.

Der Einsatz von Rollenspiel und Modellernen zur Erreichung dieser Bedingungen kann unter den zentralen Zielen der Förderung des Einfühlungsvermögens (Empathie) und der Selbstsicherheit zusammengefaßt werden und belegt so zunächst theoretisch die Brauchbarkeit dieses Ansatzes zum Abbau aggressiven Verhaltens. Die komplementären Ziele der Förderung der Empathie und der Selbstsicherheit erweisen sich aber auch in der Praxis des Trainings als die immer wieder spürbaren effektiven Richtschnüre im konkreten Vorgehen. — Iannotti (1978) definiert Einfühlungsvermögen (Empathie) als emotionales Bestreben, sich in die Perspektive eines anderen zu versetzen. Hiermit eng in Zusammenhang steht die Fähigkeit zur Rollenübernahme (role taking), die Fähigkeit, sich in den anderen hineinzuversetzen, also mit den Augen des Gegenübers ein Geschehen zu beurteilen und zu erleben. Kann man sich anstößiges Verhalten erklären, neigt man weniger zu aggressiven Reaktionen (Mallik & McCandless 1966, Kaufmann & Feshbach 1963). Es reicht jedoch nicht die bloße kognitive Fähigkeit; erst wenn der Hilfsbedürftige im Mittelpunkt des Empfindens steht und eine mitfühlende Erregung ausgelöst wird, wird Hilfeverhalten möglich, das seinerseits Aggressionen verhindert. Die Einfühlung in die Situation des Gegenübers vermittelt die Fähigkeit, selbst sicherer zu handeln und damit zu verhindern, daß man in einer Art und Weise behandelt wird, daß man aggressiv erregt wird.

Einfühlungsfähige Kinder haben Eltern, die die kognitive Entwicklung durch erklärende Hinweise sowie freundliche Zuwendung fördern und Handlungsspielräume zur Selbsterprobung gewäh-

ren (Feshbach 1978, Kaplan et al. 1984). Das hier vorgestellte Training entspricht dieser Haltung. Mit dem Erreichen einer gewissen Empathie wird dem Jugendlichen auch die Einsicht vermittelt, daß er bis zu einem gewissen Ausmaß das Verhalten seines Interaktionspartners beeinflussen kann.

5. Beschreibung des praktischen Vorgehens

Es wurde ein Gruppentraining zum Abbau aggressiven Verhaltens in zwei Gruppen mit drei bzw. vier männlichen Jugendlichen im Alter von 14;4 bis 17;2 Jahren durchgeführt. Die Erfahrungen mit der ersten Gruppe führten zu einer Modifikation des Trainings (Vorschaltung eines autogenen Trainings, Einsatz von Videotechnik), wonach der Trainingsablauf sich folgendermaßen darstellte:

1. Autogenes Training (nach Petermann & Petermann 1984).
2. Vorstellen des Trainingsthemas durch den Leiter.
3. Benennen lassen von Konfliktpunkten und möglichen Schwierigkeiten durch die Jugendlichen.
4. Evtl. Ergänzen weiterer möglicher Konfliktpunkte durch den Leiter bzw. Co-Therapeuten.
5. Vorspielen der Konfliktszene (Video).
6. Beschreibung durch die Jugendlichen (Was ist passiert? Wie steht ihr dazu?)
7. Erneutes Vorspielen (Video) mit nochmaliger Erläuterung durch die Gruppenteilnehmer nach jedem Dialogschritt.
8. Spiel der Szene durch die Jugendlichen mit vertauschten Rollen, so daß jeder einmal jede Rolle einnimmt.
 - Im Spiel evtl. Eingreifen durch Leiter/Therapeut, um bestimmte Intentionen zu verdeutlichen bzw. Stichwort für Weiterspielen zu geben.
 - Nach jedem Spiel Reflexion der eigenen Gefühle und Gedanken

während des Rollenspiels und Gruppenkritik mit Kritik durch Leiter und Co-Therapeutin (evtl. anhand von Video-Aufzeichnungen).

9. Vorspielen der Modell-Video-Szene ohne Ton und Besprechung der Bedeutung der nonverbalen Kommunikation.
10. Erneutes Vorspielen der Modellszene und Benennen lassen von allgemeinen „Regeln“, die in ähnlichen Situationen zu beachten sind. (Wie erreicht man was?).

Die Trainingssitzungen dauerten durchschnittlich 90 min, wobei nach der Hälfte der Zeit eine kurze Teepause eingelegt wurde. Die insgesamt acht Sitzungen wurden innerhalb von drei Monaten in regelmäßigen Abständen durchgeführt. Als (Video-)Modelle fungierten zwei männliche Pfleger von einer Nachbarstation im Alter von 20 und 26 Jahren, sowie der Trainingsleiter (34 Jahre).

Zu Beginn einer jeden Therapiestunde waren die Jugendlichen in aller Regel erheblich angespannt, was sich durch starke motorische Unruhe (Stuhlschaukeln, Aufstehen, ständigem Dazwischenreden) zeigte. Dies verhinderte den Aufbau einer hinreichenden Konzentrationsanspannung und Konzentration über die Dauer der Therapiesitzungen. Um die dadurch bedingten Behinderungen des Lernens und kognitiver Umstrukturierung abzubauen, wurden vor den Sitzungen (in der zweiten Gruppe) jeweils autogene Entspannungsübungen durchgeführt, wodurch die Probanden in einen entspannten und eher aufnahmebereiten Zustand kamen. Die Instruktionen wurden nach dem Vorschlag von Petermann & Petermann (1984) in eine Kapitän-Nemo-Geschichte eingebettet, die auch von den älteren Probanden gut aufgenommen wurde. Das Verfahren wurde vor Beginn des Trainings in Einzelsitzungen mit den Jugendlichen erläutert und geübt.

In Anlehnung an die referierten Rollentrainings wurden für das Training solche Spielszenen ausgewählt, die der alltäglichen Erfahrung der trainierten Jugendlichen nahestanden und typische Kon-

fliktsituationen wiedergaben. Hinweise aus der Biographie und den Verhaltensbeobachtungen während des stationären Aufenthalts waren dabei hilfreich. Die Dialoge wurden dem alterstypischen Sprachgebrauch angeglichen.

Folgende acht Szenen wurden in der aufgeführten Reihenfolge in beiden Gruppen durchgeführt:

1. Aufforderung zur Schlägerei, nach „Sitzungskonzept 12 Herausforderung“ in Steller et al. (1978).
Ein Jugendlicher nimmt einem anderen den Sitzplatz weg, als dieser kurz weggeht und droht diesem Schläge an, als dieser auf seinem Platzrecht besteht.
2. Verführungsabwehr – Fahrradklau, nach „TE 9 Verführungsabwehr“ in Pielmaier (1980).
Zwei Jugendliche finden zwei unangeschlossene Fahrräder an einer unübersichtlichen Stelle. Der eine Jugendliche versucht den anderen zum gemeinschaftlichen Fahrraddiebstahl zu verführen.
3. Sinnvolle Freizeitgestaltung, nach „TE 8 Sinnvolle Freizeitbeschäftigung“ in Pielmaier (1980).
Ein Jugendlicher sieht fern und wird von seinem Freund aufgefordert, stattdessen mit ihm ein Tandem zusammenzubasteln. Im zweiten Teil der Szene stellen die beiden das gemeinsame Basteln dar.
4. Vermeidung unnötiger Konflikte, nach „TE 17 Vermeidung unnötiger Konflikte“ in Pielmaier (1980).
Ein Jugendlicher hat von einem Betreuer eine Strafe auferlegt bekommen, die er nicht akzeptiert und wofür er sich mit dem zweiten Jugendlichen zusammen, an dem Betreuer rächen will. Der zweite Jugendliche bringt ihn von dem Vorhaben ab und schlägt Alternativen vor.
5. Zimmer aufräumen, nach „TE 16 Zimmer aufräumen“ in Pielmaier (1980).
Ein Jugendlicher wird von seinem Stiefvater barsch aufgefordert, sein Zimmer aufzuräumen, obwohl dieser gerade mit seinem Freund Fußball spielen gehen will. Der Jugendli-

che gehorcht und wird dafür von seinem Freund kritisiert. Er muß seinen Standpunkt verteidigen.

6. Verdächtigung, nach Sitzungskonzept 15 in Steller et al. (1978).
Ein Jugendlicher, von dem bekannt ist, daß er gestohlen hat, wird von einem anderen verdächtigt, ihm zwanzig Mark gestohlen zu haben. Der Jugendliche muß sich mit dem Vorurteil auseinandersetzen und um Vertrauen werben.
7. Falsche Beschuldigung in der Schule, Eigenentwurf.
Ein Jugendlicher wird von einem erregten Lehrer beschuldigt, den Unterricht gestört zu haben und erhält dafür eine Strafarbeit. Der Jugendliche muß ruhig die falsche Beschuldigung zurückweisen.
8. Einladung zur Fete, nach Sitzungskonzept 7 in Steller et al. (1978).
Ein Jugendlicher bittet seinen Vater, mit Freunden bis spät in die Nacht eine Fete mit Musik in seinem Zimmer veranstalten zu dürfen. Er nimmt die Bedenken seines Vaters ernst und macht Kompromißvorschläge.

6. Erfassung und Überprüfung der Trainingseffekte

Zur Erfassung des aggressiven Verhaltens der Jugendlichen wurde der von Petermann & Petermann (1978, 1984²) angegebene Beobachtungsbogen für aggressives Verhalten (BAV) benutzt. Das Kategoriensystem des BAV hält die Ausprägung der Variablen fest. Als Variablen gehen in das Beobachtungssystem die unterschiedlichen Dimensionen der Aggressivität ein, die nach ihrer Intensität von 1 bis 9 einzuschätzen sind, wobei 1 „nicht ausgeprägt“ und 9 „sehr stark ausgeprägt“ bedeutet. Die im BAV festgelegten 10 Kategorien sozial unerwünschten Verhaltens wurden aus folgenden Dimensionen der Aggressivität abgeleitet: 1. Verbale vs. nonverbale Aggressivität; 2. offen gezeigte vs. verdeckt-hinterhältige Aggressivität; 3. Zielobjekt

der Aggressivität: eigene Person, fremde Personen und Sachen; 4. Grad der Beteiligung: passiv-erfahrend vs. aktiv-bewirkend. Der BAV enthält außerdem noch zwei Kategorien sozial erwünschten Verhaltens.

Die BAV-Bögen wurden jeweils nach der mittäglichen Stationsrunde, an der alle Patienten teilnahmen, ausgefüllt, aufgrund der Beobachtungen während und unmittelbar vor und nach dieser Stationsrunde. Um den Meßfehler so klein wie möglich zu halten und eine repräsentative Beschreibung der Veränderungen durchführen zu können, wurde der BAV in jeder Beobachtungsphase (vor und nach dem Training) fünfzehnmal (je einmal pro Werktag) ausgefüllt.

Zusätzlich wurden zu Beginn der Beobachtungsphase I und am Ende der Beobachtungsphase II psychometrische Verfahren (HANES, FAF, AFS) durchgeführt. Auf eine Interpretation der Ergebnisse dieser Verfahren wird hier verzichtet, da diese uneinheitlich sind und eine Diskussion weiterreichende theoretische Implikationen verlangte, die über den hier gesetzten Rahmen hinausgingen.

Hieraus ergibt sich für die Untersuchung (der Gruppe zwei) folgender Verlaufsplan:

1. Woche	Psychometrische Verfahren
1. – 3. Woche	15mal BAV (Beobachtungsphase I)
4. – 6. Woche	Training, 3mal/Woche
7. – 9. Woche	15mal BAV (Beobachtungsphase II)
9. Woche	Psychometrische Verfahren

Die Gegenüberstellung der Mittelwerte jeder Kategorie des BAV, für jeden Jugendlichen, vor und nach dem Training ist zwar nur ein grobes Maß für die Effekte des Trainings, zeigt jedoch bereits deutliche Trends im Sinne der Erwartung, daß aggressives Verhalten nach dem Training geringer ausgeprägt ist als vorher, während selbstsicheres Verhalten eine umgekehrte Entwicklung zeigt. Zur statistischen Überprüfung der Ergebnisse der sechs Einzelfallstudien

Tab. 1: Zusammenstellung der DEL-Werte für die einzelnen Kategorien eines jeden Probanden (s = signifikant auf dem 5%-Niveau*).

Kategorie	Gruppe I			Gruppe II		
	T. E.	M. E.	D. B.	C. L.	M. M.	J. F.
1. Proband wird beschimpft und angeschrien	.45 s	.31 s	.06	.29	.10	-.25
2. Schadenfreudiges Lachen, zynische Bemerkungen gegenüber Personen, Spotten über andere	.54 s	.25 s	.48 s	.47 s	-.12	0
3. Anschreien, anbrüllen und beschimpfen von Personen	.50 s	.04	.31 s	.26	.38 s	0
4. Proband wird geboxt, getreten, gestoßen, gekratzt, haaregeraut, gebissen und bespuckt	.70 s	.27 s	.24 s	-	-.06	.08
5. Hinterhältiges Beinstellen, Stuhlwegziehen, Stoßen, schadenfreudiges Hilferverweigern	.57 s	.56 s	.16	-	0	0
6. Boxen, treten, schlagen, stoßen, beißen, kratzen, spucken, haareziehen, beschmutzen von Personen	.67 s	.43 s	.21	.75 s	0	.20
7. Selbstbeschimpfen, Selbstironie, Fluchen über eigenes Verhalten (z. B. bei einem Fehler)	0	0	.25	.11	0	0
8. Nägelbeißen, Haareräufen, Kopfanschlagen, selbstschädigende Kopf- und Körperbewegungen	.43 s	0	.25	0	.16	.40 s
9. Beschimpfen und verfluchen von Gegenständen	.46 s	.42 s	.49 s	.31 s	.14	0
10. Mutwilliges Beschädigen von Gegenständen: beschmieren, treten, zerreißen, beschmutzen, Türe schmeißen und Sachen durch die Luft werfen	.51 s	.70 s	.25	.29	0	.50 s
11. Selbstbehaupten, selbstbewußt sein, selbständig und freundlich	.46 s	.41 s	.47 s	.20	.81 s	.19
12. Geduldig, kooperativ, kompromißbereit	.57 s	.09	-.08	.22 s	.80 s	.13

*) Anmerkung 1: In der zweiten Gruppe schied ein Jugendlicher nach der 7. Sitzung aus, nachdem er wegen erheblichem fremdaggressiven Verhalten disziplinarisch entlassen worden war. Dieser Jugendliche fiel durch eine erhebliche motorische Unruhe und geringe Frustrationstoleranz sowie mangelnde Introspektionsfähigkeit auf. Er war der einzige, der sich auf das autogene Training nicht einlassen konnte und niemals entspannte Aufmerksamkeit erreichte.

Anmerkung 2: Trotz wiederholter Testung ist nicht davon auszugehen, daß die festgestellten Effekte auf eine Erhöhung des α -Fehlers zurückzuführen sind, da in der DEL-Analyse, im Gegensatz zu traditionellen Kreuzklassifikationsverfahren, differenzierte Hypothesen getestet werden. Dies bedeutet im vorliegenden Fall, daß die 12 getesteten Hypothesen pro Fall und Kategorie in unterschiedlicher Weise spezifiziert wurden. Aus diesem Grunde wurde auf eine α -Adjustierung verzichtet.

wurde das Verfahren der DEL-Analyse angewandt (nach Hildebrandt et al. 1977 und Froman & Hubert 1980). Das Verfahren wurde in der von Petermann (1982) angegebenen Weise durchgeführt. Die DEL-Analyse erlaubt die Bestimmung der Genauigkeit einer Vorhersage, z. B. eines Interventionsef-

fektes, bei einem Einzelfall. Die Stichprobenwahrscheinlichkeit (DEL) ist die Wahrscheinlichkeit, mit der Fehler vermieden werden, wenn man sich der Verlaufsstrukturhypothese bedient. Eine Überprüfung der Signifikanz dieses Maßes ist mit der z-Wert-Statistik möglich. Tabelle 1 gibt einen Überblick über alle

ermittelten DEL-Werte für die einzelnen Kategorien des BAV bei einem jeden Jugendlichen und der statistischen Güte der Werte.

Der Überblick zeigt, daß die Trainingsergebnisse in der Gruppe I durchweg deutlicher waren als in der Gruppe II. Dieser stärkere Effekt dürfte durch die wesentlich stärkere Ausprägung des sozial unerwünschten Verhaltens vor dem Training in der Gruppe I gegenüber der Gruppe II bedingt sein. Das Training zeigt bei ausgeprägtem aggressivem Verhalten deutlichere Effekte als bei geringerer Anfangsausprägung.

Der Trainingseffekt auf die einzelnen Verhaltenskategorien nach dem BAV war uneinheitlich. Der Effekt auf aktiv-verbales unerwünschtes Verhalten gegenüber Personen oder Sachen war am ausgeprägtesten. Es handelt sich hierbei um die Kategorien 2 (Schadenfreudiges Lachen, zynische Bemerkungen gegenüber Personen, Spotten über andere), 3 (Anschreien, anbrüllen und beschimpfen vor Personen) und 9 (Beschimpfen, verfluchen von Gegenständen). Beschimpfen und Spotten waren bei fast allen Probanden (mit einer Ausnahme) nach dem Training deutlich geringer ausgeprägt als vorher.

Das aktiv-nonverbale aggressive Verhalten wurde durch das Training effektiv bei fast allen Probanden (eine Ausnahme) reduziert. Es handelt sich um die Kategorien 6 (Boxen, treten, schlagen,

stoßen, beißen, kratzen, spucken, Haare ziehen, beschmutzen von Personen) und 10 (Mutwilliges Beschädigen von Gegenständen: beschmieren, treten, zerreißen, beschmutzen, Türe schmeißen und Sachen durch die Luft werfen). Die Ausnahmen zeigten keine trainingsrelevante Anfangsausprägung des unerwünschten Verhaltens.

Für das Verhalten nach Kategorie 4 (passiv-nonverbal: Proband wird geboxt, getreten, gestoßen, gekratzt, haaregerauft, gebissen und bespuckt) und nach Kategorie 5 (aktiv-nonverbal hinterhältig: Hinterhältiges Beinstellen, Stuhlwegziehen, stoßen, schadenfreudiges Hilfeverweigern) zeigten sich lediglich in der Gruppe I – und hier auch deutliche – Trainingseffekte. Auch hier zeigte sich, daß die Anfangsausprägung des Verhaltens in der Gruppe I bei allen Jugendlichen deutlich höher lag als in der Gruppe II, so daß eine Modifikation dieser Verhaltensweisen in der Gruppe II nicht trainingsrelevant war.

Weniger eindeutig war der Trainingseffekt in den Verhaltenskategorien 1 (passiv verbal: Proband wird beschimpft und angeschrien) und 8 (aktiv nonverbal eigene Person: Nägelbeißen, Haarerufen, Kopfanschlagen, selbstschädigende Kopf- und Körperbewegungen). Zwar zeigte sich für das Verhalten nach Kategorie 1 bei allen Probanden ein Trainingseffekt, dieser war jedoch nur bei zwei Probanden aus der Gruppe I

eindeutig. Der Trainingseffekt konnte sich beim Verhalten nach Kategorie 8 bei zwei Probanden nicht zeigen, weil hier das Anfangsverhalten trainingsirrelevant niedrig ausgeprägt war. Aber auch hier zeigte sich bei zwei Probanden ein deutlicher Trainingseffekt.

Aktiv-verbales aggressives Verhalten gegen die eigene Person nach Kategorie 7 (Selbstbeschimpfen, Selbstironie, Fluchen über eigenes Verhalten (z. B. bei einem Fehler)) war bei keinem Probanden trainingsrelevant ausgeprägt, so daß hierfür auch keine Effekte belegt werden können.

Auf den Ausbau des sozial erwünschten Verhaltens nach den Kategorien 11 und 12 (Selbstbehaupten, Selbstbewußtsein, selbstständig und freundlich bzw. geduldig, kooperativ, kompromißbereit) hatte das Training bei allen Probanden Effekte, die in vier Fällen für die Kategorie 1 und in drei Fällen für die Kategorie 12 gesichert werden konnten. Die Förderung selbstsicheren, kompromißbereiten Verhaltens durch das Training kann also deutlich belegt werden.

Die Trainingseffekte bei den einzelnen Probanden waren – entsprechend dem unterschiedlichen Basisverhalten – unterschiedlich ausgeprägt. Ganz allgemein zeigte sich auch hier der Trend, daß besonders ausgeprägtes unerwünschtes Verhalten die deutlichsten Trainingseffekte zeigte.

Literatur

- Bandura, A.: Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse. (Klett-Cotta) Stuttgart 1979
- Bandura, A. & R. H. Walters: Adolescent aggression. Ronald Press, New York 1959
- Braukmann, C. H., D. H. Maloney, D. L. Fixsen, E. L. Phillips & M. M. Wolf: Analysis of a selection interview training package. *Criminal Justice and Behavior* 1 (1974) 30 – 42
- Buggle, F. & F. Baumgärtel: Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (Hanes, KJ). (Hogrefe) Göttingen 1975²
- Dodge, K. A.: Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development* 51 (1980) 162 – 170
- Dodge, K. A. & J. P. Newman: Biased decision-making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology* 90 (1981) 375 – 379
- Fasselt, M.: Möglichkeiten und Grenzen des Rollenspiels. *Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe* 24 (1974) 133 – 135
- Feshbach, N.: Studies on empathic behavior in children. In: B. A. Maher (ed.): *Progress in experimental personality research*. Vol. 8 Academic Press, New York 1978
- Froman, T. & L. J. Hubert: Application of prediction analysis to developmental priority. *Psychological Bulletin* 87 (1980) 136 – 146
- Gittleman, M.: Behavior rehearsal technique in child treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 6 (1965) 251 – 255

- Glueck, S. & E. T. Glueck: Unraveling juvenile delinquency. Harvard University Press, Cambridge 1950
- Hampel, R. & H. Selg: Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren (FAF). (Hogrefe) Göttingen 1975
- Hartmann, K.: Theoretische und empirische Beiträge zur Verwahrlosungsforschung. Berlin etc. 1970
- Hildebrandt, D. K., J. D. Laing & H. Rosenthal: Prediction analysis of cross classifications. Wiley, New York 1977
- Hoffman, M. L.: Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development* 31 (1960) 129 – 143
- Holmes, D. S.: Dimensions of projection. *Psychological Bulletin* 69 (1968) 248 – 268
- Iannotti, R. J.: Effect of role-taking experiences on role-taking empathy, altruism and aggression. *Developmental Psychology* 14 (1978) 119 – 124
- Kaplan, R. M., V. J. Konecni & R. W. Novaco (eds.): Aggression in children and youth. Nijhoff, Den Haag 1984
- Kaufmann, H. & S. Feshbach: The influence of antiaggressive communications upon the response to provocation. *Journal of Personality* 31 (1963) 428 – 444
- Lysaght, T. V. & J. D. Burchard: The analysis and modification of a deviant parent-youth communication pattern. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry* 6 (1975) 339 – 342
- Mallick, S. K. & B. R. McCandless: A study of catharsis of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology* 4 (1966) 591 – 596
- McCord, W. & J. McCord: Origins of crime. New York 1959
- Ostrom, T. M., C. M. Steele, L. K. Rosenblood & H. L. Mirels: Modification of delinquent behavior. *Journal of Applied Psychology* 1/2 (1971) 118 – 136
- Petermann, F.: Einzelfalldiagnose und klinische Praxis. (Kohlhammer) Stuttgart 1982
- Petermann, F. & U. Petermann: Training mit aggressiven Kindern. (Urban & Schwarzenberg) München 1978, 1984²
- Pielmaier, H. (Hrsg.): Training sozialer Verhaltensweisen. Ein Programm für die Arbeit mit dissozialen Jugendlichen. (Kösel) München 1980
- Raush, H. L.: Interaction sequences. *Journal of Personality and Social Psychology* 2 (1965) 487 – 499
- Rutter, D. R. & P. O'Brien: Social interaction in withdrawn and aggressive maladjusted girls: A study of gaze. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 21 (1980) 59 – 66
- Sarason, J. G. & V. J. Ganzer: Modeling and group discussion in the rehabilitation of juvenile delinquents. *Journal of Counseling Psychology* 20 (1973) 442 – 449
- Silver, L. B., C. C. Dublin & R. S. Lourie: Does violence breed violence? Contributions from a study of the child abuse syndrome. *American Journal of Psychiatry* 126 (1969) 404 – 407
- Steller, M., W. Hommers & H. J. Zienert (Hrsg.): Modellunterstütztes Rollentraining (MURT). Verhaltensmodifikation bei Jugenddelinquenz. (Springer) Berlin 1978
- Werner, J. S., M. Minkin, B. L. Minkin, D. L. Fixsen, E. L. Phillips & M. M. Wolf: „Intervention package”: An analysis to prepare juvenile delinquents for encounters with police officers. *Criminal Justice and Behavior* 2 (1975) 55 – 84
- Wieczerkowski, W., H. Nickel, A. Janowski, B. Fittkau & W. Rauer: Angstfragebogen für Schüler (AFS). (Hogrefe) Göttingen 1975²

Anschrift des Verfassers:

Jürgen Junglas
Arzt, Diplom-Psychologe
Rheinische Landeslinik Bonn
Abt. Kinder- und Jugendpsychiatrie
Kaiser-Karl-Ring 20
5300 Bonn 1