



Frühkindliche Entwicklung und Gewaltdisposition –  
Konsequenzen für die Gesellschaft

1. Nimmt die Jugendgewalt wirklich zu?
2. Stand der psychologischen Diskussion zu Aggressionsursachen
3. Wird man als Opfer oder Täter geboren?
4. Familien als Entwicklungskontext
5. Opfer und Täter als Kindergartenkunden
6. Wie verhalten sich Erzieherinnen bei Konflikten?
7. Sieben Gebote der sozialen Erziehung

**Nimmt die Jugendgewalt wirklich zu?**  
**Die Entwicklung der Jugendgewalt nach der „Wende“ in Brandenburg und**  
**die Schatten einer betroffenen-zentrierten öffentlichen Diskussion**

Gewalthandeln 1993 – 2001

(Wie häufig beteiligen Sie sich an Schlägereien oder gewalttätigen Aktionen?)

Stichprobe	Beteiligung an Schlägereien (Ang. in %)				
	Erhebungsjahr	Oft	Manchmal	Selten	Nie
Gesamtstichprobe	1993	2	6	20	73
7.-13. Klasse/ Auszubildende	1996	3	10	34	54
	1999	2	8	35	56
Teilstichprobe	1999	2	9	35	54
9. u. 10. Klasse	2001	3	7	32	58

Von 1996 zu 1999 ist eine signifikante Abnahme zu verzeichnen.

**“Wie häufig beobachten Sie in Ihrer Schule ernsthafte  
Gewaltaktionen?”**

(Ohrfeigen, Schläge, Tritte, Zerstörung von pers. Eigentum anderer,  
Erpressungen unter Gewaltandrohung)

Stichprobe	„Häufigkeit beobachteter Gewaltaktionen in der Schule“ (Ang. in %)						
	Erhebungsjahr	Mehrmals täglich	Fast täglich	Mehrmals in der Woche	Mehrmals im Monat	Mehrmals im Jahr	Fast Nie
Gesamtstichprobe							
7.-13. Klasse/ Auszubildende	1996	4	6	9	9	16	56
	1999	2	3	5	8	15	67
Teilstichprobe	1999	2	3	10	19	15	51
9. u. 10. Klasse	2001	3	3	6	14	20	55

**“Was halten Sie davon, wenn andere zu Schlägereien bzw. gewalttätigen Aktionen greifen?”**

Eigene Meinung zu Gewaltaktionen anderer (Ang. in %)					
	Erhebungsjahr	Akzeptanz: Jeder soll so handeln, wie er es für richtig hält...	Nicht in Ordnung, aber nicht in Angelegenheit anderer einmischen...	Nichts dagegen, wenn es ohne ernsthafte Verletzungen abläuft...	Bin absolut dagegen...
Gesamtstichprobe					
7.-13. Klasse/ Auszubildende	1996	18	32	26	24
	1999	21	23	21	35
Teilstichprobe	1999	19	23	22	35
9. u. 10. Klasse	2001	24	19	17	40

## Reaktionen von Lehrern auf Schulgewalt

Angaben in %	Stimmt völlig		Stimmt teilweise		Stimmt kaum		Stimmt nicht	
	1999	2001	1999	2001	1999	2001	1999	2001
<b>Strafe</b>	<b>23,8</b>	<b>28,1</b>	<b>44,0</b>	<b>43,4</b>	<b>22,5</b>	<b>21,1</b>	<b>9,7</b>	<b>7,4</b>
Gesamtschule	20,8	24,0	42,8	42,3	23,9	23,6	12,6	10,2
Realschule	24,8	30,5	44,6	42,6	18,8	21,5	11,9	5,4
Gymnasium	33,0	31,6	45,6	44,7	15,5	18,2	5,8	5,5
<b>Wegsehen</b>	<b>4,2</b>	<b>5,1</b>	<b>15,4</b>	<b>14,1</b>	<b>23,4</b>	<b>22,3</b>	<b>57,1</b>	<b>58,5</b>
Gesamtschule	4,2	8,9	16,2	17,9	23,3	23,6	56,3	49,5
Realschule	6,6	2,7	11,6	11,3	23,2	22,1	58,6	64,0
Gymnasium	1,0	0,6	9,1	7,3	23,1	18,8	66,8	73,3

## Ursachen von Schulgewalt (Hierarchische Regression; letzter Schritt)

Bereiche	Prädiktoren	Jungen (R <sup>2</sup> = .47)		Mädchen (R <sup>2</sup> = .41)	
		β	Δ R <sup>2</sup>	β	Δ R <sup>2</sup>
Ausgangswert	Allgemeine Gewaltbereitschaft 1999	.17	.17	.23	.22
Persönlichkeit	Erregbarkeit	.15	.07	.14	.07
Familie	Elterliche Restriktion	.09	.02	.14	.02
Schule	„Lehrer sehen bei Gewalt weg“	.15	.07	n.s.	.04
	Schulunlust	n.s.		.13	
	Schulisches Gewaltniveau	.12		n.s.	
Peers	Gewaltakzeptierende Clique	.15	.02	.18	.03
Politische Einstellungen	Rechtsextremismus	.38	.13	.24	.05

Anmerkungen: Die angeführten β-Koeffizienten sind mindestens auf 5%-Niveau signifikant. Nicht signifikante Koeffizienten sind mit n.s. bezeichnet.

**Stand der psychologischen Diskussion zu  
Aggressionsursachen**  
Über die Verflechtung von Opfer- und Täterkarrieren

(nach John Coie und Kenneth Dodge (1998). Aggression and antisocial Behavior. In: W. Damon & N. Eisenberg. Handbook of Child Psychology. Vol 3. New York: John Wiley & Sons, Inc.)

Aggression geht meist einher mit Frustration, Bedrohungserleben und instrumentellen Anwendungen; die Risikofaktoren lassen sich zu fünf (nicht disjunkten) Gruppen zusammenfassen:

- (1) **genetische Faktoren:** Familien- und Zwillingsstudien zeigen beträchtliche Heritabilität, vermittelt beispielsweise über Temperament, Hyperreaktivität, Aufmerksamkeitsdefizite
- (2) **biologische Faktoren:** Niveau an Hormonen und Neurotransmittern, Hirnschädigungen, Belastung durch Umweltgifte sowie Herz- und Kreislaufprobleme sind Korrelate von Aggression
- (3) **familiäre Frühsozialisation:** emotional arme Eltern-Kind-Beziehungen, verbunden mit Kontextstressoren wie Zwang, inkonsistente und harte Strafen, physische Mißhandlung und Mißbrauch
  - > Soziale Lerntheorie (Bandura, 1973) und Soziokognitiver Ansatz (Dodge, 1982) als theoretische Modelle
  - > frühe Umwelt- und Familienerfahrung beeinflusst Intelligenzentwicklung, Moralentwicklung, Hyperaufmerksamkeit gegenüber feindlichen Reizen und feindliche Fehlattribuierungen, aggressives Problemlösen, Glauben an die Funktionalität von Aggression
- (4) **ökologische Faktoren:** Armut, Nachbarschaftskriminalität, gewaltdefinierte Subkulturen, Familienstressoren, Rassendiskriminierung sind Prädiktoren von Aggression
- (5) **soziale Faktoren:** sozialer Druck in Gewaltgruppen, Zurückweisung durch peers in jungen Jahren, Opferstigmatisierung

## Wird man als Opfer oder Täter geboren?

Typische Entwicklungsbedingungen von Opfern  
und Tätern in den ersten drei Lebensjahren

Ein bisschen schon, ...

Opfer	Täter
<p><b>Persönlichkeit/Handlungspotential:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- körperlich unterlegene Kinder</li> <li>- schwach ausgeprägte Ärgeremotion, Protoaggression und Trotzphase</li> <li>- Kinder gelten als inaktiv, ruhig, „pflegeleicht“</li> <li>- ängstlich-unsicheres Verhalten und Empfindlichkeit</li> </ul> <p><b>Familie:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Überbehütung ohne Bestätigung, Zerstörung von Selbstvertrauen</li> <li>- Willkürliches, inkonsistentes Sanktionierungsverhalten: Strenge &amp; Zurückweisung vs. „Wiedergutmachung“ („Eltern sind nicht da, wenn sie gebraucht werden“; „ambivalent-unsichere Bindung“)</li> <li>- Fehlende Förderung im Sinne eines Angebots angemessener Herausforderungen und dosierter Hilfe bei ihrer Bewältigung, Zerstörung innerer Motivation</li> <li>- Restriktion inclusive Misshandlung, Demütigung und Abbau sozialer Responsivität statt „Wärme“ und Geborgenheit</li> </ul>	<p><b>Persönlichkeit/Handlungspotential:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- körperlich überlegene Kinder</li> <li>- stark ausgeprägte Ärgeremotion, Protoaggression und Trotzphase</li> <li>- Kinder gelten als überaktiv, unruhig, anstrengend, schwierig</li> <li>- furchtlos-risikoreiches Verhalten und „Rauhbeinigkeit“</li> </ul> <p><b>Familie:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fehlende soziale Kontrolle, Normverletzung als Erfolg</li> </ul>

**aber** ... (siehe Soziale Lerntheorie; Sozio-kognitiver Ansatz):

*“Es ist die Familie, welche Kindern zuallererst die Möglichkeit bietet*

- *zu begreifen, daß der normale Weg der Konfliktlösung eine Abwägung der Bedürfnisse und nicht der Mißbrauch von Macht ist,*
- *zu lernen, wie man interpersonelle Konflikte angemessen bewältigt, und*
- *ein Vertrauen in Aushandlungsprozesse zu entwickeln, welche auf gegenseitigem Respekt und wechselseitigem Nutzen basieren.“*

(Wood & Davidson, 1993)

Familien als Entwicklungskontext  
Zur Verbreitung von elterlicher Vernachlässigung und Gewalt

**Elterliche Vernachlässigung (4 Items, 1999  $\alpha = .78$ )**

- Mutter/Vater ist nie dagewesen, wenn ich sie/ihn brauchte.
- Mutter/Vater hat sich nicht darum gekümmert, was ich tue.

Trends zur Skala „Familiale Vernachlässigung“ (Angaben in %)					
	Erhebungsjahr	Niedrig	Eher niedrig	Eher hoch	Hoch
Gesamtstichprobe:	1993	76	20	4	1
7.-13. Klasse/ Auszubildende	1996	66	25	7	2
	1999	64	26	8	2
Teilstichprobe	1999	63	26	8	2
9. u. 10. Klasse	2001	64	26	7	3

**Elterliche Restriktion (8 Items, 1999  $\alpha = .73$ )**

- Mutter/Vater hat mich Dinge selbst entscheiden lassen. - Mutter/Vater hat mich nie körperlich bestraft.
- Mutter/Vater hat versucht, alles zu kontrollieren, was ich mache.
- Ich hatte oft Auseinandersetzungen mit Mutter/Vater.

Trends zur Skala „Familiale Restriktion“ (Angaben in %)					
	Erhebungsjahr	Niedrig	Eher niedrig	Eher hoch	Hoch
Gesamtstichprobe:	1993	44	44	11	1
7.-13. Klasse/ Auszubildende	1996	43	45	11	1
	1999	50	39	11	1
Teilstichprobe	1999	41	45	13	1
9. u. 10. Klasse	2001	50	42	8	1

**Beispiel I: 12- bis 18-jährige brandenburgische Jugendliche (N= ca. 3000)**

- 2,5% berichten (eher) hohe elterliche Restriktion + (eher) hohe elterliche Vernachlässigung
- 13,6% werden oft oder manchmal von Vater, Mutter oder beiden geschlagen

**Beispiel II: 4- bis 8-jährige Kinder in Brandenburg und NRW (N= ca. 750, Anteile der Cluster an der Gesamtstichprobe in %)**

Clustercharakteristik	Mutter	Vater	Erzieherin
1. Stark unterstützend, ausgeglichen, repressionsarm	14,2	8,2	23,7
2. Stark unterstützend, emotional, mäßig repressiv	7,7	16,8	7,5
3. Wenig helfend, emotional, repressionsarm		7,0	
4. Durchschnittlich unterstützend, repressionsarm	23,6	29,7	21,1
5. Durchschnittlich unterstützend, <b>repressiv</b>	<b>15,7</b>	<b>20,1</b>	<b>22,3</b>
6. <b>Sehr wenig unterstützend</b> , repressionsarm	<b>10,8</b>	<b>12,5</b>	<b>10,8</b>
7. <b>Wenig unterstützend, repressiv</b>	<b>21,0</b>		
8. <b>Wenig unterstützend</b> , durchschnittlich repressiv		<b>12,7</b>	<b>14,6</b>

- ein Drittel der Vier- bis Achtjährigen fühlt sich von Vater und Mutter wenig unterstützt und restriktiv behandelt

## **Opfer und Täter als Kindergartenkinder** Aggressoren als Erfolgsmodell

### **Kooperatives Spiel bei Vorschulkindern** (arbeitsteilig, mit gemeinsamen Zielen):

---> Bei Drei- bis Vierjährigen wächst der Anteil des kooperativen Spiels sprunghaft auf ca. 25%; es gibt keine weitere Steigerung (Parten & Newhall, 1941).

### **Kooperatives Spiel und psychologische Anforderungen:**

1. Es müssen Spielpartner gewonnen werden.
2. Die Spielpartner müssen sich wechselseitig die gewünschten Spielinhalte, -ziele und -strategien mitteilen.
3. Danach muss man gemeinsame Spielziele und -strategien aushandeln (z.B. Verteilung der Spielmaterialien, Wechsel von Spielfunktionen ...).
4. Beim Spielen ist das eigene Handeln mit den Partnern zu koordinieren sowie ein Konsens bei der Bewertung vorangegangener Handlungen herzustellen. Die ursprünglich vereinbarte Spielstrategie muss meist weiterentwickelt werden.

### **Konfliktursachen (alterstypische Defizite bei soziokognitiven Fähigkeiten):**

- Perspektivenübernahmefähigkeiten (Antizipation von Intentionen und Emotionen, von Handlungsfolgen): Das Kind lernt erst, andere zu durchschauen.
- Kommunikationsfähigkeiten: Das Kind lernt erst, kooperationsrelevante Informationen zu erkennen und zu geben.
- Impulsivität: Das Kind lernt erst, warten zu können, "Kooperationstakte".
- Eigentumsverständnis: Das Kind lernt erst den Unterschied zwischen Leihen und Schenken, zwischen Nutzen und Stehlen.

### **Besonderheiten von Konflikten unter Vier- bis Fünfjährigen:**

- Entsprechend der Häufigkeit direkter aggressiver Akte (Beißen, Schlagen, Schubsen) sind Vorschulkinder die aggressivsten Menschen (Cairns, 1979).
- Die Kinder setzen Gewalt ein, um bestimmte Ziele zu erreichen (z.B. Spielzeug zu bekommen); Konflikte dauern nicht lange, erwachsen aus dem Zusammenspiel und sind Bestandteil freundschaftlicher Beziehungen; **aber die meisten Interessenkonflikte werden durch Aggressionen beendet und in der Regel ist der Aggressor erfolgreich** (Schmidt-Denter, 1980).
- Gewalt in dieser Altersgruppe ist noch kontrollierbar; sie ist
  - kein Gruppen-, sondern ein Einzelphänomen,
  - unmittelbar physisch und episodisch,
  - offen und nicht vor der Erzieherin verborgen,
  - von der Erzieherin auch physisch zu kontrollieren.

## Wie verhalten sich Erzieherinnen bei Konflikten?

### Beispiel I: Erzieherinnenverhalten bei Konflikten von Kindern (nach Neubauer, 1980; 92 Kindergärtnerinnen, 13 fiktive Konfliktsituationen)

1. **39 % Instruktion:** (Versuche, Konfliktverhalten zu kommentieren und verbal zu lenken, wie Erklärung zur Entstehung des Konflikts oder zu Konsequenzen des Konflikts; Anweisungen zu Alternativverhalten)
  2. **28 % Strafen:** (Züchtigung, verbale Missbilligung wie Schimpfen, Drohen, Lächerlich machen, Bloßstellen; Entzug positiver Verstärker wie Freiheit, Spielzeug, Zuwendung)
  3. **21 % Modeling-Shaping Technik:** (alternatives Verhalten zeigen, vorzeigen lassen, probieren im Rollenspiel)
  4. **7 % Verstärkung, unangemessene:** (Bestätigung des Aggressors durch Lachen und Aufmerksamkeit; Inschutznehmen des Opfers)
  5. **5 % Ignorieren:** ("Übersehen" um nicht strafen zu müssen)
- Merke: Eine ignorierende Erzieherin ist schlimmer als gar keine ! (Moffit, 1993)**

### Ergebnisse:

- Täter erhalten viel Aufmerksamkeit sowie Instruktion und Strafe, sie bräuchten Modeling/Shaping, d.h. Rollentausch und Opfererfahrung;
- Opfer erhalten viel Modeling/Shaping und werden beschützt; sie bräuchten Aufmerksamkeit („Was du nicht willst, das man dir tu...“) und Wehrfähigkeit;
- **Merke: Beide Gruppen werden oft falsch behandelt, da Inschutznehmen nicht die Entwicklung von Durchsetzungsvermögen fördert und die Bestrafung aggressiver Kinder allein nichts nützt** (keine Normeinsicht, Zusammenhang mit Entdeckungswahrscheinlichkeit wird hergestellt).

### Beispiel II: Wie reagieren Erzieherinnen wirklich auf Konflikte im Alltag des Kindergartens (Schmidt-Denter, 1980)?

Tatsächlich reagieren die Erzieherinnen nur in 7 % aller Konfliktfälle zwischen Kindern. Selbst wenn die Erzieherinnen von einem konfliktbeteiligten Kind angesprochen wurden, griffen sie nur in etwas mehr als der Hälfte der Konflikte ein. Dabei beendete das Eingreifen einer Erzieherin in 89 % der Fälle den Konflikt. „Weitere Äußerungen der Kinder zu dem Konfliktgeschehen oder eine längere Diskussion zwischen den beteiligten Kindern und dem Erzieher finden in der Regel nicht statt. Offenbar ist das Eingreifen eher mit dem Unterbinden als einem Problematisieren des Konfliktverhaltens gleichzusetzen.“ (S. 148)

- **Täter werden zum Erfolgsmodell und bilden Cliquen!**
- **Opfer werden entmutigt, ausgegrenzt und viktimisiert!**
- **Im Vorschulalter beobachtete aggressive Verhaltensmuster stabilisieren sich in der Grundschule und zeigen sich verstärkt im Jugendalter!**

## „7 Gebote der sozialen Erziehung“

### Erzieherinnen und Eltern ...

- (1) ... dürfen nicht wegschauen bei Diskriminierung und Aggression. Sie müssen vor allem bei physisch ausgetragenen Konflikten eingreifen; intervenieren sie nicht, ist aggressives Verhalten in der Regel erfolgreich und wird verstärkt.
  - (2) ... müssen die Handlungspotentiale der Kinder mit sinnvollen und akzeptablen Anforderungen und Leistungsanreizen fordern und fördern.
  - (3) ... müssen vermitteln: „Was Du nicht willst, das man dir tu, das füge auch keinem anderen zu!“ (Regeln: kurzzeitige Intervention hat keinen Effekt; Argumentationen sind an den moralischen Entwicklungsstand anzupassen, Meinungsstreit und Peer-Argumente sind wichtiger als Erzieher-Argumente)
  - (4) ... müssen Basiskompetenzen (z.B. Perspektivenübernahmefähigkeiten, „Ausreden lassen“) und Orientierungsgrundlagen für soziales Handeln vermitteln.
  - (5) ... müssen Kindern Freiräume einräumen: „Nicht weggucken heißt nicht, alles zu sehen!“
  - (6) ... müssen gerecht sein und ihre Entscheidungen verständlich begründen!
  - (7) ... müssen selbst ein gutes Modell für Kooperation und niederlagelose Konfliktbewältigung sein und die Kinder nicht ignorant, abweisend oder gar restriktiv behandeln.
- + Integrierte Lernprogramme, die eine Förderung sozio-kognitiver Fähigkeiten mit Moral- bzw. Konflikterziehung und Aushandlungstraining verknüpfen
  - + Keine „Heile-Welt-Haltung“, und ritualisierte Formen von kämpferischen Auseinandersetzungen wie Rauf- und Kampfspiele nicht verbieten
  - + Verbale Aggressionen sind im Vergleich zu physischen Aggressionen ein Entwicklungsfortschritt

**Risikogruppen:** Es existiert eine sehr kleine Gruppe von Eltern, die hoch restriktiv, willkürlich und diskontinuierlich auf die Kinder einwirkt und dabei die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder stark vernachlässigt. Diese Elterngruppe ist durch Elternbildung schwer erreichbar und noch schwerer veränderbar. Eine zweite, deutlich größere Gruppe von Eltern vernachlässigt meist für begrenzte Zeit aufgrund beruflicher Belastungen oder anderer Familienstressoren die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder. Dies tritt gehäuft in wirtschaftlichen Krisenzeiten auf und ist durch Aufklärung und gesellschaftliche Hilfen vermutlich erfolgreich zurückzudrängen.

- Kindertagesbetreuung, Beschäftigungsförderung für Eltern und familienpädagogische Elternbildung verzahnen (Beispiel: Head Start, USA)

Kindertagesbetreuung und Schule müssen familienpädagogische Aufklärung und niedrigschwellige Erziehungsberatung für Eltern beinhalten (anknüpfen an ostdeutsche Tradition und Blick in andere Bundesländer)

## **Literatur**

Sturzbecher, D. (Hrsg., 2002). *Jugendtrends in Ostdeutschland: Bildung, Freizeit, Politik, Risiken*. Opladen: Leske + Budrich.

Sturzbecher, D. (Hrsg., 2001). *Spielbasierte Befragungstechniken*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg., 2001). *Besserwisser, Faxenmacher, Meckertanten. Wie Kinder ihre Eltern und Erzieherinnen erleben*. Handreichung zur Teamfortbildung und Elternbildung. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Sturzbecher, D. & Großmann, H. (Hrsg., im Druck). *Konflikt als Chance – Handbuch soziale Partizipation im Kindergarten*.

Weitere Informationen: [www.sturzbecher.de](http://www.sturzbecher.de)