

ISSN 0344-9300

PUBLIKATIONEN ZU WISSENSCHAFTLICHEN FILMEN

SEKTION
PSYCHOLOGIE · PAEDAGOGIK

SERIE 2 · NUMMER 2 · 1983

FILM C 1486

**Modifikation des Verhaltens
aggressiver Kinder**



INSTITUT FÜR DEN WISSENSCHAFTLICHEN FILM · GÖTTINGEN

Angaben zum Film:

Tonfilm, (Komm., deutsch und Originalton), 16 mm, farbig, ca. 51 min (24 B/s). Hergestellt 1982, veröffentlicht 1983.

Der Film ist für die Verwendung im Hochschulunterricht bestimmt. Veröffentlichung aus der Pädagogischen Fakultät der Universität Bonn, Seminar für Schulpädagogik, Dr. U. PETERMANN, dem Psychologischen Institut der Universität Bonn, Priv.-Doz. Dr. F. PETERMANN und dem Institut für den Wissenschaftlichen Film, Göttingen, Dipl.-Psych. H.J. PILS; Kamera: M. SCHORSCH, K. LECHNER; Schnitt: M. SCHORSCH; Ton: K. BERTRAM.

Zitierform:

PETERMANN, U., F. PETERMANN und INST. WISS. FILM: Modifikation des Verhaltens aggressiver Kinder. Film C 1486 des IWF, Göttingen 1983. Publikation von F. und U. PETERMANN, Publ. Wiss. Film., Sekt. Psychol./Pädag., Ser. 2, Nr. 2/C 1486 (1983), 18 S.

Anschrift der Verfasser der Publikation:

Dr. U. PETERMANN und Priv.-Doz. Dr. F. PETERMANN, Psychologisches Institut der Universität Bonn, An der Schloßkirche 1, D-5300 Bonn 1.

PUBLIKATIONEN ZU WISSENSCHAFTLICHEN FILMEN

Sektion BIOLOGIE
Sektion ETHNOLOGIE
Sektion MEDIZIN
Sektion GESCHICHTE · PUBLIZISTIK

Sektion PSYCHOLOGIE · PÄDAGOGIK
Sektion TECHNISCHE WISSENSCHAFTEN
NATURWISSENSCHAFTEN

Herausgeber: H.-K. GALLE · Schriftleitung: E. BETZ, I. SIMON

PUBLIKATIONEN ZU WISSENSCHAFTLICHEN FILMEN sind die schriftliche Ergänzung zu den Filmen des Instituts für den Wissenschaftlichen Film und der Encyclopaedia Cinematographica. Sie enthalten jeweils eine Einführung in das im Film behandelte Thema und die Begleitumstände des Films sowie eine genaue Beschreibung des Filminhalts. Film und Publikation zusammen stellen die wissenschaftliche Veröffentlichung dar.

PUBLIKATIONEN ZU WISSENSCHAFTLICHEN FILMEN werden in deutscher, englischer oder französischer Sprache herausgegeben. Sie erscheinen als Einzelhefte, die in den fachlichen Sektionen zu Serien zusammengefaßt und im Abonnement bezogen werden können. Jede Serie besteht aus mehreren Lieferungen.

Bestellungen und Anfragen an: Institut für den Wissenschaftlichen Film
Nonnenstieg 72 · D-3400 Göttingen
Tel. (0551) 202202

FILME FÜR FORSCHUNG UND HOCHSCHULUNTERRICHT

ULRIKE PETERMANN und FRANZ PETERMANN, Bonn, und INSTITUT FÜR DEN WISSENSCHAFTLICHEN FILM, Göttingen:

Film C 1486

Modifikation des Verhaltens aggressiver Kinder

Verfasser der Publikation: FRANZ PETERMANN und ULRIKE PETERMANN

Mit 4 Abbildungen und 2 Tabellen

Inhalt des Films:

Modifikation des Verhaltens aggressiver Kinder. Es wird auf die Unterschiedlichkeit im Erscheinungsbild aggressiven Verhaltens eingegangen und ein kombiniertes Trainingsprogramm (vgl. PETERMANN u. PETERMANN [8]) vorgestellt. In der Darstellungsweise wird darauf Wert gelegt, daß alle Materialien und die konkrete Vorgehensweise beispielhaft illustriert werden.

Summary of the Film:

Behaviour Modification with Aggressive Children. The document illustrates different forms of aggressive behaviour in childhood and a combined behaviour modification program (cf. PETERMANN and PETERMANN [8]). The film demonstrates materials (video tapes, plays, role playing) and therapeutic techniques for behaviour modification with children.

Résumé du Film:

Modification du comportement chez des enfants agressifs. Les différentes formes de manifestation du comportement agressif sont exposées et un programme d'entraînement combiné (Cf. PETERMANN et PETERMANN [8]) est présenté. L'exposition répond au souci d'illustrer de façon exemplaire tous les moyens matériels et la manière concrète de procéder.

1. Erscheinungsformen aggressiven Verhaltens bei Kindern

Unter Aggression versteht man ein in Form und Intensität variierendes, schädigendes und damit beeinträchtigendes Verhalten; es wird dabei unterstellt, daß eine relativ überdauernde Bereitschaft zu aggressiven Verhaltensweisen vorliegt (vgl. SELG [12]). Die Beschädigungs- und Beeinträchtigungstendenz wird dabei in verschiedenen Unterformen wirksam:

- (a) offen erkennbare und offen gezeigte versus verdeckt-hinterhältige Aggressionen,
- (b) verbale versus körperliche Aggressionen,
- (c) direkt gegen andere Personen, die eigene Person oder gegen Gegenstände gerichtet; hierbei soll bei Aggression gegen Gegenstände im Normalfall die Person geschädigt werden, die Besitzer dieser Gegenstände ist. Eine aus dieser Klassifikation herausfallende Aggression stellt die Aggression gegen die eigene Person dar.

Motivation

Oftmals ist es nicht ausreichend, nur das offen beobachtete Verhalten zu berücksichtigen. Es kommt vielfach darauf an, die dem Verhalten zugrundeliegende Motivation zu kennen. Bezogen auf aggressives Verhalten lassen sich hierbei zumindest drei Motivationsformen unterscheiden:

- (1) Die Wahrung eigener Bedürfnisse und die Realisierung persönlicher Vorstellungen kann zu einer angemessenen Selbstbehauptung führen, die abgeschwächte Formen der Aggression beinhaltet.
- (2) Das rücksichtslose Durchsetzen eigener Interessen führt zu zielgerichteten egoistischen Aggressionsformen.
- (3) In vielen Fällen verkörpert aggressives Verhalten jedoch auch eine Form von Hilflosigkeit, d. h. einem nicht angemessenen Reagierenkönnen auf Konflikt- und Belastungssituationen. Solche Formen der Aggression kann man als angstmotiviert bezeichnen, da sie die Folge von Verhaltensunsicherheit sind.

Die für eine Verhaltensmodifikation interessanten Erscheinungsformen bilden angstmotivierte Aggressionen und rücksichtslose Reaktionen zur Durchsetzung eigener Interessen. Entscheidet man sich dafür, Aggression zu reduzieren, dann ist dies nur sinnvoll, wenn zielgerichtetes rücksichtsloses Durchsetzen eigener Bedürfnisse vorliegt. Mit dieser Form der Aggression setzt sich das zu beschreibende Trainingsprogramm auseinander. Liegt die Ursache in der Verhaltensunsicherheit begründet, dann müßte diese Unsicherheit behoben werden. Solche Wege beschrieb PETERMANN ([10]).

Diagnostik

Zur Feststellung des aggressiven Verhaltens bei Kindern können am günstigsten zwei Informationsquellen herangezogen werden: Zunächst einmal die direkte Beobachtung des Verhaltens in definierten Situationen (z.B. Spielsituation in der Freizeit, Verhalten in der Pause auf dem Schulhof). Diese Erhebungen sollten einen längeren Zeitraum täglich oder zumindest wöchentlich durchgeführt werden und einen Anhaltspunkt über die

Ausprägung und Stabilität des Problemverhaltens geben. Die zweite Möglichkeit der standardisierten Erfassung aggressiven Verhaltens bilden Situationsfragebogen, die den Kindern vorgelegt werden und in denen sie Verhaltensweisen bei Konfliktsituationen auswählen sollen; ein solches (therapiebezogenes) Erhebungsverfahren stellt der EAS dar, der Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (PETERMANN und PETERMANN [9]). Auf dieses Verfahren, das für Kinder der Altersgruppe 9–14 Jahre anwendbar ist, wird im Hinblick auf seine therapeutische Umsetzbarkeit noch eingegangen werden.

Praktische pädagogische und/oder therapeutische Arbeit

Für die praktische pädagogische und/oder therapeutische Arbeit mit Kindern der Altersgruppe von 8–12 Jahren, wie sie nachfolgend beschrieben werden soll, kann keine geschlossene Definition der Aggression gegeben werden. Es ist dennoch erforderlich, die verschiedenen angedeuteten Ebenen bei der Klassifikation und Bewertung des aggressiven Verhaltens im Kopf zu behalten. Die klassifikatorischen Hinweise sollen nicht darüber hinwegtäuschen, daß bei der Herausbildung und aktuellen Äußerung aggressiven Verhaltens der Umwelt (dem Elternhaus, der Schule und dem Freizeitbereich außerhalb des Elternhauses) eine entscheidende Bedeutung zukommt. Das zu beschreibende Training mit aggressiven Kindern, das 1978 umfassend publiziert wurde (vgl. PETERMANN und PETERMANN [8]), geht auf diese unterschiedlichen Ebenen ein, wobei das vorliegende Filmdokument nur auf die Arbeit mit den Kindern Bezug nimmt. Ein weiteres Filmdokument geht ausschließlich auf die Elternberatung ein (vgl. das Filmdokument C 1487).

2. Entstehung und Entwicklung von Sozialverhalten

Zur Erklärung aggressiven Verhaltens bieten sich eine Vielzahl von Theorien und empirischen Befunden an (vgl. MUMMENDEY [7]), wobei die jüngste und fruchtbarste Theorie die von BANDURA ([1], [2]) darstellt. Die dem Erklärungsanspruch von BANDURA zugrunde gelegte soziale Lerntheorie (vgl. BANDURA [2]) kann verschiedene Formen aggressiven Verhaltens, ihre Stabilisierung und Reduktionsmöglichkeit begründen. Gerade die gute therapeutische Umsetzbarkeit der sozialen Lerntheorie läßt sie für die Ableitung eines differenzierten Verhaltenstrainings geeignet erscheinen.

Die soziale Lerntheorie von BANDURA geht davon aus, daß Lernen durch vier Subprozesse beschreibbar ist. Es handelt sich dabei um die Lernschritte Aufmerksamkeit, Gedächtnis, motorische Reproduktion und Motivation (= Verstärkung, Belohnung für Verhalten, Stabilisierung bzw. Neubildung von Verhalten). Diese Schritte stehen in der genannten Weise in einer Abfolge, wenn Lernen erfolgreich verlaufen soll. Das Konzept unterstellt dabei nicht, daß die Herausbildung aggressiven Verhaltens nur durch die Denk- und Erfahrungswelt einer Person bestimmt ist, sondern auch umweltgesteuert sich bilden kann. Das Umgehen mit Umweltbedingungen/-anforderungen und deren konkrete Beschaffenheit stellt einen wichtigen Faktor der Entstehung und Entwicklung aggressiven Verhaltens dar; so nennt BANDURA ([1]) vor allem die Massenmedien, die Veränderungen der Wohn- und Lebensformen sowie gesellschaftliche und familiäre Strukturveränderungen als aggressionsfördernde Bedingungen. Nach dieser Theorie liegen die Ursachen der Aggression in der Umwelt des Kindes und den Möglichkeiten des Kindes mit Umweltanforderungen umzugehen.

Konzipiert man ein Verhaltenstraining, so ermöglicht die Untergliederung der Lernprozesse, daß Defizite, die die Verhaltensbeeinträchtigung des Kindes ausmachen, festgestellt und schrittweise behoben werden können. Die Basis dieser Beurteilung stellen die Prozesse des sozialen Lernens dar, wie sie zusammenfassend in Abb. 1 noch einmal aufgezeigt sind.

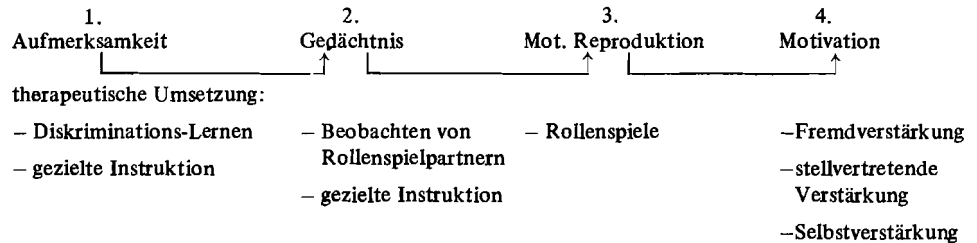


Abb. 1. Darstellung der Prozesse des sozialen Lernens und ihre therapeutische Umsetzung

Die in Abb. 1 zusammengestellten Lernprozesse geben zugleich die Ziele eines Verhaltenstrainings an. Die Erreichung der Ziele ist an bestimmte Materialien gekoppelt (vgl. in Abb. 1 unten: therapeutische Umsetzung).

Geht man auf die einzelnen Lernprozesse ein, so ist folgendes zu erkennen: Zunächst einmal ist es für das Kind wichtig, daß es unterscheiden lernt (= Diskriminationslernen), daß zum Beispiel nicht jede schnelle und ruckartige Bewegung des Gegenübers einen Angriff darstellt und eine aggressive Abwehr vonnöten ist. Oftmals sind für diese Kinder gezielte Instruktionen zur Aufmerksamkeitssteuerung notwendig, damit sie überhaupt erst ruhig und genau Handlungsabläufe wahrnehmen können (vgl. gezielte Instruktion; MEICHENBAUM [6]). Für aggressive Kinder ist es bedeutsam, daß man ihnen Techniken zeigt, wie sie Gelerntes ökonomisch beibehalten und in kritischen Situationen wieder abrufen können. Dies kann durch Instruktionsverfahren (vgl. MEICHENBAUM [6]) oder durch das Beobachten von Verhaltensabläufen (z.B. in Rollenspielen) erfolgen. Gut Gelerntes wird jedoch nur unter zwei Bedingungen zur Übernahme eines neuen Verhaltens führen. So müssen die neuen Verhaltensweisen im Rollenspiel eingeübt werden und durch einen Anreiz in einer konkreten Situation aktiviert werden. Als Motivationshilfe wenden wir in unserem Training Fremdverstärkung, stellvertretende Verstärkung (Modellernen) und Selbstverstärkung an. Die einzelnen Elemente werden in verschiedenen Phasen unseres Trainings aktiviert. Das Training untergliedert sich in ein Einzel- und ein Gruppentraining.

Die Theorie des sozialen Lernens gibt Hinweise auf die Folgeerscheinungen aggressiven Verhaltens bei Kindern. Auf diese Folgen, die sich auch in einer Verknüpfung zwischen der Beeinträchtigung des Sozialverhaltens und des schulischen Verhaltens bemerkbar machen können, soll noch genauer eingegangen werden.

Sind erst einmal aggressive Verhaltensweisen ausgeprägt, d.h. erfährt das Kind, daß das brutale Durchsetzen der eigenen Interessen zur Erreichung des gewünschten Verhaltens führt, wird das egoistische Verhalten auf alle Bereiche übertragen. Jetzt kann der Fall eintreten, daß nicht-aggressive Verhaltensweisen gar nicht mehr möglich sind, da sie nie oder kaum geübt wurden. Demzufolge müssen dann alle Bedürfnisse (z.B. das nach Zuwendung oder Aufmerksamkeit) mit aggressiven Mitteln herbeigeführt werden.

Die sich allmählich herausbildenden aggressiven Verhaltensstrategien stellen damit eine Einschränkung dar, die behoben werden soll. Ziel im Umgang mit aggressiven Kindern ist dabei nicht einseitig aggressives Verhalten zu reduzieren, sondern gezielt neue Verhaltensweisen aufzubauen, die eine bessere Ausgestaltung der zwischenmenschlichen Interaktion möglich machen.

3. Ziele des Trainings zum Abbau aggressiven Verhaltens

Die Ziele unserer therapeutischen Arbeit lassen sich für das Einzel- und Gruppentraining getrennt formulieren. In dem sog. „Einzeltraining“, in dem der Therapeut mit dem Kind in ca. 45minütigen Sitzungen arbeitet, werden Aspekte der Aufmerksamkeitssteuerung, der Verbesserung der Verhaltensleistung und der Motivierung für angemessenes Sozialverhalten eingeübt. Hierfür sind sechs Stunden vorgesehen. Im sogenannten „Gruppentraining“, das ebenfalls sechs Stunden von à 45 Minuten umfaßt, werden mit drei bis vier Kindern gelenkte (thematisch und strukturell vorgegebene) Rollenspiele durchgeführt.

3.1. Einzeltraining

Die Ziele des Einzeltrainings beziehen sich im wesentlichen auf die Veränderung der Bewertungsmaßstäbe des Kindes, die es bei der Ausübung von Verhalten heranzieht. Das Vorgehen folgt dabei den Prinzipien kognitiver Therapie (kognitiver Verhaltenstherapie; MEICHENBAUM [6]; KESSLER u. HOELLEN [4]). Die Effektivität eines solchen kognitiven Ansatzes, der darin besteht, daß man sein eigenes Verhalten durch verbale Anweisungen (= Selbstinstruktionen) reguliert und steuert, konnten URBAIN u. KENDALL ([15]) zumindest in groben Zügen bestätigen.

Nach BANDURA ([2]) läßt sich die Aufrechterhaltung von Verhaltensweisen im wesentlichen durch die vom Kind an sein Verhalten angelegten Bewertungsmaßstäbe und das daraus folgende Bekräftigungsverhalten erklären (vgl. Abb. 2). Die (subjektiven) Bewertungsmaßstäbe, die sozial vermittelt sind, prägen die Wahrnehmung eigenen Handelns. Für die Festlegung der Bewertungsmaßstäbe spielen persönliche Standards (beobachtetes Verhalten anderer, erfahrene Belohnung für ähnliches Verhalten), Normen, die Zuschreibung der Verantwortlichkeit für eigenes Verhalten u.ä. eine Rolle.

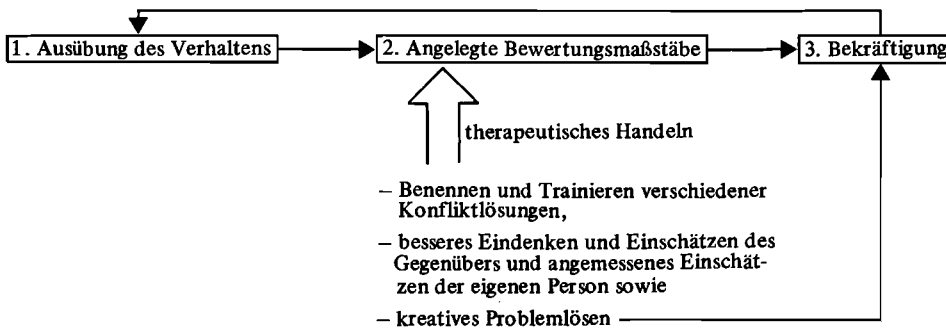


Abb. 2. Verhaltens-Bewertungs-Bekräftigungs-Kette

Bezogen auf aggressives Verhalten zeigt es sich, daß sowohl die Einschätzung als auch die Zuschreibung der Verantwortlichkeit des Verhaltens beeinträchtigt sind. So wird eigenes aggressives Verhalten ausschließlich als Folge eines subjektiv empfundenen „Bedrängens“ erlebt; demzufolge fühlt man sich für die eigene Reaktion, die als „Verteidigung“ oder „Besitzstandswahrung“ interpretiert wird, nicht selbst verantwortlich. Eine weitere Möglichkeit der Verhaltensinterpretation besteht darin, daß aggressives Verhalten von vornherein nicht als solches empfunden wird (vgl. z.B. dazu „necken“), da man sich nicht in die Rolle des Gegenübers versetzen kann. Diese verzerrten Bewertungsmaßstäbe bedingen dann das unangemessene Bekräftigungsverhalten, d.h., das Kind lobt sich selbst für sein rücksichtsloses Durchsetzen (= Selbstbekräftigung), indem es sein Verhalten im Sinne einer erfolgreichen sozialen Konfliktbewältigung interpretiert.

Mit Hilfe des Einzeltrainings soll die in Abb. 2 dargestellte Kette möglichst frühzeitig durchbrochen werden; diese Absicht kann mit folgenden Zielsetzungen realisiert werden (vgl. die Konkretisierung dieser Ziele in Abschnitt 4):

- (1) Benennen und Trainieren verschiedener Konfliktlösungen,
- (2) besseres Eindringen in den anderen und Einschätzen des Gegenübers sowie angemessenes Einschätzen der eigenen Person sowie
- (3) kreatives Problemlösen.

3.2. Gruppentraining

Im Gruppentraining werden in thematischen Rollenspielen Alternativen zu aggressiven Verhaltensweisen eingeübt. Unter einem thematischen (gelenkten) Rollenspiel versteht man ein Vorgehen, in dem eine konkrete Geschichte einschließlich des genauen Spielverlaufes und -ausganges vom Trainer vorgegeben wird. Alle Rollenspiele haben eine festgelegte Struktur (vgl. Abb. 3), die mit einer Probierphase beginnt und die Ausgestaltung der Geschichte zum Ziel hat. In den ersten Stunden des Gruppentrainings werden die Rollen, die die Kinder übernehmen sollen, durch den Trainer bestimmt. Nach dem Rollenspiel, an dem im Normalfall zwei Kinder teilnehmen können, werden die Rollen zwischen den Spielern getauscht. Ist ein Rollenspiel abgeschlossen, können die beiden Kinder, die nur als Zuschauer an dem Spiel teilnahmen, dann ebenfalls das Rollenspiel durchführen. Dieses Vorgehen macht damit einen Wechsel zwischen der Spieler- und Zuschauergruppe vonnöten.

Die Phase der verbalen Reflektion (vgl. Abb. 3) besteht darin, daß die Kinder Überlegungen anstellen, wie das Rollenspiel geklappt hat und wie sich die Beteiligten dabei gefühlt haben (Emotionsaufnahme). Unter dem Aspekt „Regeldefinition“ wird geklärt, wie sich die Beteiligten in Zukunft bei ähnlichen Konflikten besser verhalten können.

In der abschließenden Phase, der Generalisierung in den Alltag (= Übertragung des Gelernten auf Alltagssituationen), wird geklärt, ob die Kinder bereits eine ähnliche Geschichte erlebt haben und wie sie sich damals verhielten. Das heutige Verhalten soll damit in Verbindung gesetzt und die Geschichte nochmals gespielt werden.

Es ist darauf hinzuweisen, daß die Kinder sich in freien Spielsituationen vor Beginn des Gruppentrainings kennenlernen sollten. In dieser Phase kann der Trainer aufgrund von Verhaltensbeobachtungen abschätzen, ob eine ideale Gruppenzusammensetzung vorliegt.

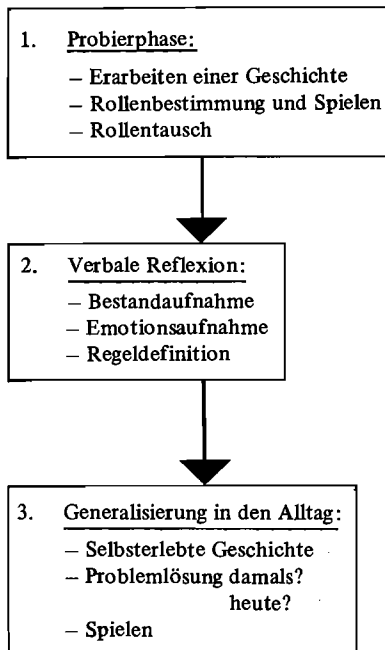


Abb. 3. Struktur eines Rollenspiels (in Anlehnung an PETERMANN u. PETERMANN [8], S. 127)

Bei der Zusammenstellung der Kindergruppen kristallisierte es sich heraus, daß man mit heterogenen Gruppen am günstigsten arbeiten kann. Heterogenität bedeutet, daß man Kinder verschiedenen Alters (von 8–12 Jahren), verschiedener schulischer Leistungsfähigkeit, Jungen und Mädchen sowie Kinder mit verschiedenen Äußerungsformen aggressiven Verhaltens in einer Gruppe integrieren sollte. Für die Zusammenstellung von Kindergruppen ist es jedoch von Bedeutung, daß die Kinder in der Lage sind, sich auf Rollenspiele einzulassen, sich selbst zu beobachten und Verhaltensweisen bei sich selbst beschreiben (verbalisieren) zu können. Dies ist immer dann gegeben, wenn das Einzeltraining erfolgreich durchlaufen wurde.

Bei den gelenkten Rollenspielen sind auch von der Seite des Trainers verschiedene Grundregeln zu beachten. Einige wichtige seien hier kurz genannt:

- (1) Bei allen Rollenspielen wird darauf geachtet, die Lernschritte an das „lernlangsamste Kind“ anzupassen und dadurch ein Sich-zur-Schau-Stellen und eine positive Konsumentenhaltung zu vermeiden.
- (2) Ausschnitte aus Rollenspielen (zum Beispiel beim Erarbeiten von Kommunikationsregeln) werden von den Kindern eigenständig auf Tonband mitgeschnitten und anhand der Mitschnitte diskutiert.
- (3) Bei allen Rollenspielen stehen Spielelemente im Vordergrund und ein Schulcharakter wird vermieden.

- (4) Der Trainer gibt im Verlauf des Trainings schrittweise die Verantwortung an die Kindergruppe ab und überläßt den Kindern das Aushandeln der Rollen.
- (5) Um eine konsequente Bearbeitung der Rollenspielinhalte zu gewährleisten, werden sie mehr oder weniger in ihrer Grobstruktur vorgegeben; die Ausgestaltung der Rollen obliegt den Kindern.
- (6) Die Spielsituation erhöht die Konzentration des Kindes und ist zudem optimal für das Erlernen sowie Einüben von sozialen Regeln.
- (7) Selbsterlebte Geschichten tragen zur Erhöhung des Alltagstransfers bei; dies ist besonders für die Realisierung der Trainingsstunden der fünften und sechsten Sitzung wichtig.

4. Durchführung und Materialien des Einzeltrainings

Im Einzeltraining wird das Kind schrittweise mit seinem eigenen aggressiven Verhalten konfrontiert. Diese Konfrontation erfolgt zunächst aufgrund wenig bedrohlicher Maßnahmen, wie zum Beispiel in der ersten Phase anhand der Demonstration von Konflikten durch Videoaufzeichnungen. Anhand dieser Materialien lernt das Kind, sich selbst und andere zu beobachten, sich in andere einzufühlen sowie in verschiedenen Situationen des Alltags einzudenken.

Erste Phase

Als Trainingsmaterialien der ersten Phase liegen insgesamt sechs verschiedene Videoaufzeichnungen von jeweils vier Minuten vor (vgl. PETERMANN u. PETERMANN [8]). Jede Aufzeichnung schildert eine Konfliktsituation mit vier Lösungen, zwei eher unangemessenen und zwei angemessenen¹. Die Videoaufzeichnungen werden schrittweise dem Kind vorgespielt, mit ihm besprochen und die Lösungen in Rollenspielen umgesetzt. Es ist dabei wichtig, daß das Kind seine Erfahrungen mit den vorgefertigten Video-lösungen vergleicht. Die unterschiedlichen Lösungen sollen voneinander getrennt und vom Kind bewertet werden.

Um die Mitarbeit des Kindes am Training zu verbessern, werden mit dem Kind einige Regeln ausgehandelt und auf eine Karte geschrieben. Diese Karte wird vor dem Kind für es gut sichtbar aufgestellt. Ein Beispiel für eine solche Regelkarte gibt Tabelle 1 an.

Tabelle 1: Beispiel für eine Regelkarte.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Ich lenke nicht durch Fragen über die Geräte ab und fasse sie nicht an.2. Ich bin nicht so laut und rede nicht dazwischen.3. Ich höre gut zu und mache gut mit. |
|--|

BEATE

Das Regeleinhalten wird durch ein Tokenprogramm „kontrolliert“. In der Praxis wird das Tokenprogramm so angewandt, daß für bestimmte Abschnitte des Trainings das Kind Selbsteinschätzungen vornehmen soll, die aufzeigen, inwieweit die Regeln eingehalten wurden. Bei entsprechender Punktzahl darf das Kind am Ende der Trainingsstunde

¹ Interessenten können die in Petermann u. Petermann (1978) beschriebenen Videoaufzeichnungen kostenlos bei den Autoren anfordern; die Adresse lautet: Privatdozent Dr. Franz Petermann, Psychologisches Institut der Universität Bonn, An der Schloßkirche 1, 5300 Bonn.

frei gewählten spielerischen Aktivitäten nachgehen. Dieses Tokenprogramm wird während des gesamten Einzeltrainings eingesetzt. Der Einsatz der Videosituationen erstreckt sich lediglich nur auf die ersten beiden Stunden.

Zweite Phase

Eine abstraktere Form der Problemkonfrontation ergibt sich aus dem Einsatz von Konfliktspielen; im vorliegenden Fall wird als Konfliktspiel das von TAUSCH et al. ([13]) herausgegebene Spiel '„Vertragen und nicht schlagen“ gewählt. Bei diesem Spiel handelt es sich um eine Art Gesellschaftspiel, das für unsere Zwecke mit neuen Instruktionen versehen wurde (vgl. PETERMANN u. PETERMANN [8]). Die Kinder sollen anhand bunter Bildkarten, die verschiedenen Phasen eines Konfliktes illustrieren, erklären, wie ein Konflikt entsteht und eine Konfliktlösung möglich wird. Bei dem Vorgehen sollen kooperative und konfliktreiche Problemlösungen gegenübergestellt werden. Das Eindringen in die Situation der an den Geschichten Beteiligten ermöglicht die Schulung der Empathiefähigkeit. Zur stärkeren Bewußtmachung der Konfliktsituationen werden diese vom Kind laut berichtet; dieser Schritt begründet die Einübung von Selbstverbalisationstechniken. Im einzelnen stehen folgende Erfahrungsbereiche als Trainingsmaterial zur Verfügung:

- (1) Ein Kind bestimmt über andere in einer Gruppe.
- (2) Kinder streiten sich um ein begehrtes Spielzeug.
- (3) Ein Kind wird von einer festen Spielgruppe am Mitspielen gehindert.
- (4) Ein Kind verläßt seine Gruppe bei einem gefährlichen Spiel (Feuer legen).
- (5) Einige Kinder genießen auf Kosten anderer.
- (6) Einige Kinder drücken sich und überlassen den anderen eine unangenehme Arbeit.

Ebenso, wie in der ersten Phase, werden für jedes Kind zwei typische Konfliktfälle in zwei Trainingsstunden bearbeitet. In der praktischen Umsetzung ist es von großer Bedeutung, daß das Kind die Schritte der Konfliktlösung erläutert und möglichst genau „ausmalt“. Eine Konfliktlösung wird in ein Rollenspiel umgesetzt und von Trainer und Kind diskutiert. Im Rollenspiel spricht der Trainer zu sich selbst und steuert mit dieser Selbstverbalisation sein Verhalten. Das Kind wird dadurch mit Selbstkontrollverhalten konfrontiert.

Dritte Phase

In der abschließenden Phase des Einzeltrainings werden noch komplexere und abstraktere Problemgeschichten eingesetzt, die vom Kind auf das Alltagsleben übertragen werden sollen. Das Filmdokument zeigt die Arbeit mit einer graphisch ausgestalteten Situationskarte, die auch jüngere oder lernbehinderte Kinder bearbeiten können. Die Situationskarte basiert auf einem Testverfahren, dem Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS; vgl. Abb. 4).

Die Geschichte auf der Situationskarte wird dem Kind vorgelesen, und es soll den Inhalt nacherzählen; beim Betrachten des Bildes ist wichtig, daß das Kind genau beschreibt, was zu sehen ist und die eigene Person dahingehend einschätzt, wie sie sich in der Geschichte selbst verhalten würde. Als Strukturierungshilfe stellt der Trainer dem Kind

sechs Aussagen zur Selbsteinschätzung vor:

- (1) Schon der Gedanke an eine solche Situation macht mich wütend!
- (2) Ich fühle mich ungerecht behandelt und wehre mich dagegen!
- (3) Ich finde es wichtig, daß ich mich nicht ärgere und wütend werde!
- (4) Ich überlege mir genau, wie ich mich rächen kann!
- (5) Ich überlege mir genau, ob der andere recht hat!
- (6) Ich überlege mir genau, wie ich das Problem gut löse!

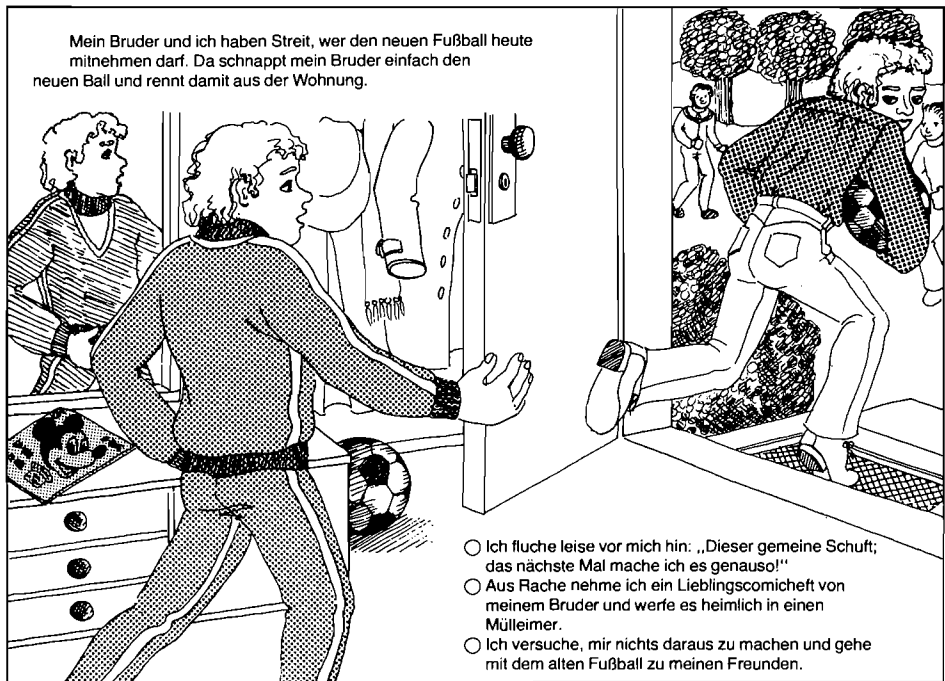


Abb. 4. Graphisches Material aus dem EAS-J (Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen – Jungenversion, PETERMANN u. PETERMANN [9], Testheft S. 5).

Die Aussagen kann das Kind mit „stimmt“, „stimmt manchmal“ und „stimmt nicht“ bewerten. Besonders große Bedeutung besitzt die Bearbeitung der sechsten Aussage, bei der das Kind eine konstruktive Problemlösung entwickeln soll. Im Anschluß an diese Einschätzungen wird auf die im unteren Teil des Bildes abgedruckten drei Antwortalternativen eingegangen. Das Kind soll die vorgegebenen Antworten mit der eigenen konstruktiven Problemlösung vergleichen. Die angemessenste Lösung soll in einem Bild ausgeführt werden.

Durch das Malen einer Lösung gelingt es dem Kind, sich intensiv in den Geschehensablauf einzudenken. Das Malen der Problemlösung führt zudem zu einer entspannten und

ruhigen Atmosphäre im Training. Sollte es die Zeit oder das Kind nicht erlauben – letzteres kommt bei älteren Kindern öfters vor, da sie Malen nicht mehr attraktiv finden – dann kann zur Vertiefung auch in dieser Phase ein Rollenspiel sich anschließen.

5. Durchführung und Materialien des Gruppentrainings

Wie bereits in Abschnitt 3 ausgeführt, nehmen an dem Gruppentraining drei bis vier Kinder teil und üben unter Anleitung des Trainers in Rollenspielen Alternativverhalten ein, wobei die Rollenspiele sich thematisch auf die folgenden Bereiche beziehen und dabei die hierarchische Abfolge der Trainingsziele angeben:

- (1) Erarbeiten von Diskussionsregeln und damit Begründung eines Kommunikationsrahmens.
- (2) Sich in andere einfühlen und auf sie nicht-aggressiv reagieren lernen (Empathie).
- (3) Erfahren der Wirkung von Lob und Tadel (Verstärkung) sowie Erhöhung der Frustrationstoleranz.
- (4) Mit aggressiven Gefühlen und Verhaltensweisen fertig werden (bewußte Konfliktbewältigung).
- (5) Selbständige Diskussion über eine Geschichte, Rollenverteilung und Durchführung des Rollenspiels (Selbstverantwortung).
- (6) Verhalten und seine Konsequenzen im Alltag; Anwendung von Regeln im täglichen Leben (Realitätstransfer).

Es handelt sich bei den Zielsetzungen jeweils um das Thema einer Trainingssitzung. In allen Rollenspielen wird darauf geachtet, daß die Kinder verschiedene Rollen ausüben und ein Eindenken in die jeweils begleitenden Gefühle der Betroffenheit des Gegenübers erfolgt. Die theoretische Fundierung des Vorgehens basiert neben Konzepten des Modelllernens vor allem auf kommunikationstheoretischen Ansätzen zur Erklärung von Schritten der Rollenübernahme (vgl. KRAPPMANN [5]). Um eine optimale Durchführung der Gruppensitzungen zu gewährleisten, erarbeiten die Kinder mit dem Trainer in der ersten Gruppensitzung Regeln, die das Zusammenarbeiten erleichtern. Solche Regeln werden spezifisch für Beobachter und Spieler aufgestellt (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Beispiele für Beobachter- und Spieleregeln.

<p>BEOBACHTERREGELN</p> <ol style="list-style-type: none">(1) Wir hören genau zu!(2) Wir sind ganz still, damit die Spieler nicht gestört werden!(3) Wir lachen über niemanden! <p>SPIELERREGELN</p> <ol style="list-style-type: none">(1) Wir sprechen laut und deutlich!(2) Wir spielen so, daß jeder versteht, um was es geht!(3) Wir denken uns gut in unsere Rollen ein!

Zur Demonstration der Vorgehensweise wird im Filmdokument nur auf die zweite Gruppentrainingsstunde („Sich in andere einfühlen . . .“) eingegangen. Das Rollenspiel dieser Stunde trägt das Thema „Das Igelspiel“. Das Igelspiel wird vom Trainer eingeführt, der das Bild des Igels dazu benützt, um die Notwendigkeit des Einfühlens in das Gegenüber zu begründen. Die im Filmdokument vorgestellte Trainerinstruktion ist aus PETERMANN u. PETERMANN ([8], S. 230) entnommen. Der Trainer führt die Figur des Igels in illustrativer Form ein und beachtet genau die Reaktionen der Kinder. In der Regel gelingt es den Kindern sofort, sich in die Figur des Igels einzudenken und die Reaktion des Igels bei Bedrohung vorherzusagen. Der Trainer greift die Reaktionen der Kinder auf und zeigt, daß man mit der Figur des Igels Gefühle verdeutlichen kann.

Die Kinder spielen das Igelspiel, und es zeigt sich, daß das ruhige und einführende Sprechen das Eingeeigeltsein sprengt. Eine gute Hilfe übernehmen dabei Instruktionkarten, die dem Kind eine Stütze bei der Durchführung des helfenden Verhaltens bedeuten. Die Instruktionkarten sind für die Kinder eine gut handhabbare Hilfe zur Selbstberuhigung, Reflexion oder Zukunftsorientiertheit (vgl. PETERMANN u. PETERMANN [8], S. 131 f.).

Nachdem die Rollen von Spielern und Zuschauern getauscht wurden, setzt die Phase der verbalen Reflexion ein („War es schwer, den Igel hervorzulocken?“). Die Phase der Emotionsaufnahme wird wie folgt eröffnet: „Was hast Du gedacht und Dir von Deinem Spielpartner gewünscht, wie er sich verhalten soll?“ Von großer Bedeutung ist es, die Kinder darauf hinzuweisen, daß es beim Igelspiel nicht nur darauf ankommt, was gesagt wird, sondern warum und wie man etwas sagt. Die wichtigsten Maßnahmen, den Igel aus der Reserve zu locken, werden auf Tonband gesprochen. Die Kinder bestimmen darüber, welches die wichtigsten Inhalte waren, die dann aufgenommen werden. Abschließend werden die Kinder nach eigenen Erlebnissen befragt, die sie mit dem Igelspiel in Verbindung bringen.

Das Igelspiel stellt eine wesentliche Voraussetzung dafür dar, mit anderen in nicht-aggressiver Weise umzugehen. In den Rollenspielen übernehmen die Kinder immer mehr Verantwortung für die Ausgestaltung der einzelnen Rollen. In den weiteren Rollenspielen werden andere Teilfertigkeiten eingeübt, die schrittweise zwischen den Sitzungen auf Alltagssituationen übertragen werden. Für alle Rollenspiele existieren von uns oder anderen Autoren (vgl. TAUSCH et al. [14]) entwickelte Materialien (zum Beispiel Fotos) die dem Trainer die Durchführung der Sitzungen erleichtern.

6. Empirische Überprüfung und Generalisierung der Trainingseffekte

Das beschriebene Training mit aggressiven Kindern wurde in den letzten fünf Jahren durch ein Dutzend empirischer Studien (meist vergleichende Einzelfallstudien; vgl. PETERMANN u. PETERMANN [8]) untersucht. Die Ergebnisse sind durchweg positiv, wobei die Stabilität der Trainingseffekte an eine Reihe von Bedingungen gekoppelt ist. Diese Bedingungen kann man in Anlehnung an WEHMAN et al. ([16]) in folgenden Punkten zusammenfassen:

- (1) Die Verstärkungsbedingungen im Zeitraum des Trainings sollten so gewählt werden, daß sie auch danach erhalten bleiben können.

- (2) Die Bezugspersonen (Eltern und Lehrer) müssen lernen, in angemessener Weise auf das Kind zu reagieren, es zu verstärken und ihm konsequent Hilfestellung zu geben.
- (3) Es sind Verhaltensweisen aufzubauen, die mit dem unerwünschten aggressiven Verhaltensstil des Kindes unvereinbar sind. Bei aggressiven Kindern kann man diese Unvereinbarkeit mit dem unerwünschten Verhalten dadurch erzeugen, daß man diesen Kindern soziale Aufgaben überträgt, das heißt, sie zum Beispiel für das Wohlbefinden von Schwächeren in der Gruppe mitverantwortlich macht. Diese Verantwortungsübertragung hat ein ausreichendes Maß an Aufmerksamkeitszuwendung zur Folge und verleiht dem aggressiven Kind allmählich eine „Helferidentität“.
- (4) Ein stabiles Verhalten wird immer davon abhängen, ob das Kind Erfolg und Mißerfolg in seinen Handlungen sich selbst zuschreibt. Das Vorliegen von selbstverantwortlichen Handlungsmustern (internalen Attributionsmustern), das Erleben der Effizienz des eigenen Verhaltens liegt beim aggressiven Kind vermutlich vor, da diese Kinder durch ihre Aggressivität Interaktionsabläufe aktiv beeinflussen. Es ist deshalb wichtig, daß auch die neuen nicht-aggressiven Verhaltensweisen einen Belohnungswert für das Kind besitzen und als effizient im Umgang mit anderen erlebt werden. Unzweifelhaft muß durch das Training das Verständnis dessen, was ein effizientes Verhalten ausmacht, verändert werden.
- (5) Das Kind soll Mechanismen der Selbsteinschätzung, -überwachung und -bewertung einüben, so daß es weitgehend unabhängig von äußeren Verstärkerbedingungen Verhaltensstrategien aufbauen kann. Für die Herausbildung von stabilen Verhaltensweisen nehmen deshalb Selbstkontrollansätze eine große Bedeutung ein (vgl. vor allem das Einzeltraining).

Werden diese Punkte realisiert, dann kann das Kind das durch das Trainingsprogramm eingeübte neue Verhalten auf Alltagsbereiche übertragen (= generalisieren). Die Generalisierung der Effekte in den Alltag ist durch den Aufbau des Trainings vorgegeben; das heißt, die Schritte von leichten zu immer komplexeren alltagsnahen Aufgaben eröffnen gute Lernchancen. Merkt man dabei, daß ein Kind zu sehr gefordert wird, muß man Lernschritte (Trainingsphasen) wiederholen. Die flexible Anwendung des Trainingsprogramms ist eine wichtige Voraussetzung für den Trainingserfolg.

7. Wortlaut des gesprochenen Kommentars

In Schule, Elternhaus und außerhalb des Elternhauses tritt aggressives Verhalten bei Kindern auf. Aggressives Verhalten kann verschiedene Formen aufweisen.

Aggression kann einer Verhaltensunsicherheit entspringen. Sie kann auch eine Form des brutalen, egoistischen Durchsetzens eigener Bedürfnisse sein. Abgeschwächte Formen der Aggression dienen der angemessenen Behauptung der eigenen Person.

Wir wollen uns mit der Reduzierung einer Form der Aggression, dem egoistischen, rücksichtslosen Durchsetzen eigener Bedürfnisse, beschäftigen.

Da brutales Durchsetzen eigener Interessen oft zur Verwirklichung des gewünschten Verhaltens führt, wird es zur generellen Verhaltensweise ausgeformt.

Aggression stellt eine Verhaltensbeeinträchtigung dar.

Ziel im Umgang mit aggressiven Kindern ist nicht die einseitige Reduktion des aggressiven Verhaltens, sondern der gezielte Aufbau neuer Verhaltensweisen, die eine bessere zwischenmenschliche Interaktion ermöglichen.

Die Veränderung des Sozialverhaltens erfordert eine umfassende Theorie, wie sie von BANDURA vorgelegt wurde. Nach dieser Theorie ist Lernen durch vier Subprozesse beschreibbar. Es sind die Prozesse Aufmerksamkeit, Gedächtnis, motorische Reproduktion und Motivation; sie stellen eine notwendige Abfolge für alle Lernprozesse dar.

Durch die Untergliederung des Lernprozesses in eine Abfolge ist es möglich, die Defizite in der Verhaltensbeeinträchtigung des Kindes festzustellen und schrittweise zu beheben. So ist es zum Beispiel für aggressive Kinder wichtig, unterscheiden zu lernen, daß nicht jede schnelle oder ruckartige Bewegung einen Angriff darstellt und eine aggressive Abwehr erfordert.

Aggressiven Kindern werden Techniken demonstriert, wie sie Gelerntes ökonomisch beibehalten und in kritischen Situationen wieder abrufen können. Dies erfolgt in unserem Training mit Instruktionsverfahren.

Unser Vorgehen gliedert sich in ein Einzel- und Gruppentraining. Das Einzeltraining umfaßt im Normalfall sechs Sitzungen à 45 Minuten. Das Ziel besteht in der Veränderung der angelegten Bewertungsmaßstäbe des Kindes gegenüber dem ausgeübten Verhalten.

In der ersten Phase des Einzeltrainings wird den Kindern attraktives Material gezeigt, das einen hohen Aufforderungscharakter besitzt.

In drei- bis vierminütigen Videofilmen, die einen alltäglichen Konfliktfall darstellen, wird das Kind mit dem eigenen Problemverhalten konfrontiert.

Bei einem Regelverstoß weist der Trainer ohne großes Aufsehen auf die Karte.

Um die Verschiedenartigkeit der vier im Videofilm gezeigten Lösungen zu demonstrieren, werden diese vom Kind bewertet. Eine vom Kind ausgewählte oder von ihm selbst gefundene Lösung wird in ein Rollenspiel umgesetzt. Über die Lösungen wird nach dem Rollenspiel diskutiert.

Dieses Rollenspiel wird noch einmal mit vertauschten Rollen zwischen Trainer und Kind gespielt. Dieser Rollentausch wird bei allen Einzeltrainingssitzungen durchgeführt.

Eine abstraktere Form der Problemkonfrontation ergibt sich aus dem Einsatz von Konfliktspielen, die den Charakter von Gesellschaftsspielen haben. Das Kind soll sich durch solche Spiele in die Situation einer anderen Person eindenken. Anhand einer bunten Bildkarte, die einen Konflikt angibt, lassen sich mehrere Konfliktlösungen finden.

Das Kind soll die Schritte der Konfliktlösung erläutern und möglichst genau ausmalen. Indem das Kind zu sich spricht, lernt es, sein eigenes Verhalten zu steuern.

In der abschließenden Phase des Einzeltrainings werden noch komplexere Problemgeschichten bearbeitet.

Ältere Kinder bearbeiten einen sog. „Situationsbogen“ ohne Bilder; jüngere Kinder erhalten eine detaillierte Konfliktbeschreibung mit einer graphischen Darstellung.

Die Kinder sollen sich in die Lage eines Interaktionspartners versetzen und mit Hilfe von sechs Standardsätzen ihr eigenes Verhalten in der vorgegebenen Konfliktsituation einschätzen.

Zur Konfliktsituation werden unterschiedliche Schritte zur Bewältigung vorgeschlagen.

Diese Konfliktlösungen unterscheiden sich in Art und Aufbau für jüngere und ältere Kinder.

Diese Konfliktbeschreibungen und Konfliktlösungen sind für jüngere Kinder gedacht. Die Kinder haben die Aufgabe, sich in ihrer selbst vorgeschlagenen oder in der als besten ausgewählten Lösung zu malen. Es soll damit eine intensive Auseinandersetzung des Kindes mit positiven Konfliktlösungen bewirkt werden.

An einem Gruppentraining nehmen drei bis vier Kinder teil. Durch gelenkte Rollenspiele wird neues Verhalten bei Konflikten eingeübt. Das 1. Ziel im Gruppentraining besteht im gemeinsamen Aushandeln von Regeln. Diese werden von den Kindern aufgeschrieben und gut sichtbar im Raum angebracht. Weitere Ziele des Gruppentrainings beziehen sich auf das Einfühlen-Lernen in den anderen oder auf das Fertigwerden mit aggressiven Gefühlen.

Die Struktur eines Rollenspiels besteht aus der Probierphase, der verbalen Reflexion, und der Generalisierung im Alltag.

Die Probierphase beginnt mit der Ausgestaltung der Geschichte. Die Rollen werden durch den Trainer bestimmt und nach dem Rollenspiel werden die Rollen zwischen den Spielern getauscht.

Während der verbalen Reflexion stellen die Kinder Überlegungen an, wie das Rollenspiel geklappt hat (Bestandsaufnahme) und wie sich die Beteiligten dabei gefühlt haben (Emotionsaufnahme). Unter dem Aspekt „Regeldefinition“ wird geklärt, wie sich die Beteiligten in Zukunft bei ähnlichen Konflikten besser verhalten können.

In der abschließenden Phase, der Generalisierung im Alltag, wird geklärt, ob die Kinder bereits eine ähnliche Geschichte erlebt haben und wie sie sich damals verhielten. Das heutige Verhalten soll damit in Verbindung gesetzt und die Geschichte nochmals gespielt werden.

Am Beispiel der 2. Gruppentrainingsstunde, dem Igelspiel, demonstrieren wir nun die Vorgehensweise. Als Ziel soll das „Einfühlen in den Anderen“ verbessert werden.

In dieser wie in allen anderen Trainingsstunden stehen trotz der strengen Struktur der Rollenspiele die Spielelemente im Vordergrund; ein Schulcharakter muß vermieden werden. Insgesamt werden mit den Kindern mindestens 6 Trainingsstunden durchgeführt.

Eine gute Hilfe leisten Instruktionkarten, die dem Kind eine Stütze bei der Durchführung des helfenden Verhaltens bedeuten.

Weitere Igelspiele mit vertauschten Rollen folgen. Danach beginnt die Phase der Emotionsaufnahme.

Die wichtigsten Maßnahmen, um den Igel aus der Reserve zu locken, werden auf Tonband gesprochen. Die Kinder bestimmen, welches die wichtigsten Inhalte waren.

Abschließend werden die Kinder nach eigenen Erlebnissen befragt, die sie mit dem Igelspiel in Verbindung bringen.

In den weiteren Rollenspielen werden andere Teilfertigkeiten eingeübt.

Für die Stabilisierung des Verhaltens der Kinder ist auch die milieunahe Arbeit im Elternhaus und in der Schule von großer Bedeutung. So unterstützen vor allem Elternberatungen, die als Hausbesuch mit allen Betroffenen durchgeführt werden, die Arbeit mit den Kindern.

8. Literatur

- [1] BANDURA, A.: *Aggression*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979a.
- [2] BANDURA, A.: *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979b.
- [3] IANNOTTI, R.J.: Effect of a role-taking experiences on role-taking, empathy, altruism and aggression. *Development Psychology* 14, 1978, 119–124.
- [4] KESSLER, B.H., und B. HOELLEN: *Rational-emotive Therapie in der Klinischen Praxis*. Weinheim: Beltz, 1982.
- [5] KRAPPMANN, L.: *Soziologische Dimension der Identität*. Stuttgart: Klett, 1975.
- [6] MEICHENBAUM, D.M.: *Kognitive Verhaltensmodifikation*. München: Urban & Schwarzenberg, 1979.
- [7] MUMMENDEY, A.: *Aggressives Verhalten*. In H. THOMAE (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. Allgemeine Psychologie. Göttingen: Hogrefe, 1982.
- [8] PETERMANN, F., und U. PETERMANN: *Training mit aggressiven Kindern*. München: Urban & Schwarzenberg, 1978.
- [9] PETERMANN, F., und U. PETERMANN: *Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (EAS-J; EAS-M)*. Braunschweig: Westermann, 1980.
- [10] PETERMANN, U.: *Training mit sozial unsicheren Kindern*. München: Urban & Schwarzenberg, 1983.
- [11] RATHJEN, D.P., and J.B. FOREYT, (Eds.): *Social competence: Intervention for children and adults*. New York: Pergamon, 1980.
- [12] SELG, H.: *Menschliche Aggressivität*. Göttingen: Hogrefe, 1974.
- [13] TAUSCH, A.M., E. LANGER, H. KÖHLER und M.L. BÖDIKER: *Vertragen und nicht schlagen*. Ravensburg: Maier, 1975a.
- [14] TAUSCH, A.M., E. LANGER, H. KÖHLER und M.L. BÖDIKER: *Weinen, wüten, lachen*. Ravensburg, Maier, 1975b.
- [15] URBAIN, E.S., and P.C. KENDALL: Review of social-cognitive problem-solving interventions with children. *Psychological Bulletin* 88, 1980, 109–143.
- [16] WEHMAN, P., M. ABRAMSON, and Ch. NORMAN: Transfer of training behaviour modification programs: an evaluative review. *The Journal of Special Education* 11 (1977), 217–231.