

# ERZIEHUNG UND GEWALT

Einfluss des autoritären Erziehungsstils auf die Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen

David Habersaat und Rosalie Mattei

August 2017

Bachelor-Arbeit  
Hochschule Luzern  
Soziale Arbeit

**Bachelor-Arbeit**  
Ausbildungsgang **Sozialpädagogik & Sozialarbeit**  
Kurs **VZ 2014-2017**

**David Habersaat & Rosalie Mattei**

**Erziehung und Gewalt**

**Einfluss des autoritären Erziehungsstils auf die Aggressions- und Gewaltbereitschaft  
von Kindern und Jugendlichen**

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2017 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Sozialpädagogik und Sozialarbeit**.

---

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

---

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

---

Reg. Nr.:

---

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem  
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag  
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>  
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California  
95105, USA.

#### Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle  
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



**Teilen** — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten  
Zu den folgenden Bedingungen:



**Namensnennung** — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur  
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder  
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber  
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



**Nicht kommerziell** — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



**Keine Bearbeitungen** — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt  
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.  
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,  
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers  
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

## **Vorwort der Schulleitung**

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialpädagogisches und sozialarbeiterisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass der zukünftige Sozialpädagoge und die zukünftige Sozialarbeiterin mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2017

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit  
Leitung Bachelor

## Abstract

Welchen Einfluss hat ein autoritärer Erziehungsstil auf die Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen? Um diese Kernfrage zu beantworten, gibt die Autorenschaft in der vorliegenden Arbeit einen Überblick über den aktuellen Stand der Erziehungsstilforschung, über die Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen und über die Erscheinungsformen von Aggression und Gewalt.

In dieser Arbeit wird Anhand des Risikofaktorenmodells gezeigt, welche Strukturen, Eigenschaften und Fähigkeiten die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Kinder und Jugendliche aggressions- und gewaltbereit werden. Die Autorenschaft prüft, inwiefern ein autoritärer Erziehungsstil sich auf diese Risikofaktoren und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben auswirkt und wie dies das Risiko für Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen beeinflussen kann.

Die Autorenschaft kommt zum Schluss, dass insbesondere fünf Risikofaktoren durch einen autoritären Erziehungsstil begünstigt werden: mangelndes Emotionswissen, mangelnde Emotionsregulation, ein geringes Selbstwertgefühl, verminderte Konfliktlösekompetenzen sowie Probleme, sich in einer Gruppe Gleichaltriger zurechtzufinden.

Im letzten Teil der Arbeit befasst sich die Autorenschaft damit, mit welchen Angeboten die Soziale Arbeit den genannten negativen Einflüssen eines autoritären Erziehungsstils entgegenwirken und was in verschiedenen Arbeitsfeldern gegen diese Einflüsse unternommen werden kann. Im Ausblick weisen die Autorin und der Autor schliesslich auf zusätzlichen Forschungs- und Handlungsbedarf hin.

# Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	I
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....	IV
1. Einleitung .....	1
1.1 Ausgangslage .....	1
1.2 Fragestellung.....	2
1.3 Ziel der Bachelorarbeit.....	2
1.4 Motivation .....	3
1.5 Eingrenzung .....	4
1.6 Aufbau der Arbeit .....	4
2. Erziehungsstilforschung .....	6
2.1 Erziehungsstile .....	9
2.1.1 Permissiver Erziehungsstil.....	10
2.1.2 Vernachlässigender Erziehungsstil.....	10
2.1.3 Überbehüteter Erziehungsstil .....	11
2.1.4 Autoritativer Erziehungsstil.....	11
2.1.5 Autoritärer Erziehungsstil .....	11
2.2 Einflüsse auf die Erziehungsstile .....	13
3. Entwicklungsaufgaben .....	15
4. Formen von Aggression .....	20
4.1 Offene und verdeckte Aggression.....	20
4.2 Feindselige und instrumentelle Aggression .....	21
4.3 Affektive und räuberische Aggression .....	21
4.4 Reaktive und proaktive Aggression.....	21
5. Formen von Gewalt .....	22
5.1 Gewaltbegriff .....	22
5.1.1 Physische Gewalt .....	23
5.1.2 Psychische Gewalt.....	23
5.1.3 Strukturelle Gewalt.....	23
5.1.4 Institutionelle Gewalt .....	24
5.2 Entstehung von Gewalt.....	24
5.3 Funktionen von Gewalt.....	26
6. Gewaltbereitschaft und Aggression von Kindern und Jugendlichen .....	28
6.1 Resilienz .....	28
6.2 Vulnerabilität .....	28
6.3 Interne Risikofaktoren .....	29
6.4 Interne Schutzfaktoren .....	30

6.5 Externe Risikofaktoren.....	31
6.6 Externe Schutzfaktoren.....	33
7. Einfluss des autoritären Erziehungsstils auf die Aggressions- und Gewaltbereitschaft.....	34
7.1 Einfluss des autoritären Erziehungsstils auf interne Risikofaktoren .....	34
7.1.1 Selbstwerterleben.....	34
7.1.2 Emotionsregulation.....	35
7.2 Einfluss des autoritären Erziehungsstils auf externe Risikofaktoren .....	37
7.2.1 Gewaltanwendung in der Erziehung.....	37
7.3 Einfluss des autoritären Erziehungsstils auf die Entwicklung von Kompetenzen .....	38
8. Handlungsoptionen für die Soziale Arbeit in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen .....	42
8.1 Allgemein Gewaltprävention .....	42
8.2 Emotionsverständnis der Kinder stärken.....	43
8.3 Selbstwerterleben und Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen stärken.....	45
8.4 Soziale Kompetenzen der Kinder (in Gruppen) stärken.....	47
8.5 Erziehungskompetenzen der Eltern stärken .....	48
8.5.1 Erziehungsangebote .....	48
8.5.2 Erziehungs- und Familienberatung .....	52
8.5.3 Stationäres und teilstationäres Setting.....	53
8.5.4 Schulsozialarbeit .....	54
9. Wichtigste Erkenntnisse .....	55
9.1 Beantwortung der ersten Fragestellung .....	55
9.2 Beantwortung der zweiten Fragestellung.....	57
10. Ausblick.....	59
11. Literatur- und Quellenverzeichnis .....	60

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Einteilung der drei Muster Anhand der vier Dimensionen des Erziehungsverhaltens (Quelle: Eigene Darstellung; In Anlehnung an Fuhrer, 2010, S. 227) .....	8
Abbildung 2: Ein Modell der Einflussgrößen und Effekte von Eltern-Kind-Beziehungen (Quelle: Eigene Darstellung; In Anlehnung an Belsky, 1984 & Fuhrer, 2009, S. 130).....	13
Tabelle 1: Gegensatzpaar: Geringschätzung–Wertschätzung in Anlehnung an Tausch & Tausch (Quelle: Eigene Darstellung; In Anlehnung an Althenthon et al., 2013, S.224) .....	7
Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben im Schulalter (07–12 Jahre) (Quelle: Eigene Darstellung; Wortlaut übernommen aus Cassée, 2007, S. 286–288) .....	16
Tabelle 3: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (12–20 Jahre) (Quelle: Eigene Darstellung; Wortlaut übernommen aus Cassée, 2007, S. 288–292) .....	18

# 1. Einleitung

Das erste Kapitel dieser Bachelorarbeit zeigt zunächst, wie aktuell und relevant das Thema Erziehung und Gewalt ist. Danach werden die Fragestellungen und die Ziele der Arbeit definiert. Anschliessend wird die Motivation der Autorenschaft festgehalten. Zum Schluss dieses Kapitels wird gezeigt, wie die Arbeit abgegrenzt und aufgebaut ist.

## 1.1 Ausgangslage

Gewaltbereitschaft und Aggressionen unter Kindern und Jugendlichen können den Professionellen der Sozialen Arbeit in verschiedenen Praxisfeldern begegnen; beispielsweise in der Schulsozialarbeit, der Arbeit in Kinder- und Jugendhilfe-Einrichtungen oder in Eltern- und Kinderberatungsstellen.

Eine Statistik des Bundesamts für Statistik (BFS) (2015) zeigt, dass die Jugendgewalt in der polizeilichen Kriminalstatistik in den letzten fünf Jahren um 44% gesunken ist. Die polizeiliche Kriminalstatistik umfasst die Anzahl der Jugendlichen, welche als Beschuldigte einer Gewaltstraftat polizeilich registriert worden sind (S. 1). Trotz dieser Abnahme bleibt das Thema Gewalt im Jugendalter besonders aus drei Gründen gesellschaftlich relevant: Erstens, weil die körperliche Gewalt neben der psychischen, strukturellen und institutionellen Gewalt nur eine Form ist, zweitens, weil sich die anderen Formen von Gewalt und Aggression statistisch schlechter festhalten lassen und drittens wegen der hohen Dunkelziffer von Gewaltstraftaten, welche polizeilich nicht registriert werden. Zu der Frage, ob Gewalt in der Geschichte zugenommen hat, abgenommen hat oder gleich geblieben ist, gibt es kaum gesicherte Ergebnisse (Peter Imbusch, 2005, S. 35). Um diese Frage zu beantworten und eine Tendenz aufzeigen zu können, wäre eine genaue Definition des Gewaltbegriffs und der unterschiedlichen Formen und Typen notwendig (ebd.). Zusätzlich müssten auch Zeitintervalle, geographische Bezüge und die genauen Kriterien für eine solche Untersuchung fest- und offengelegt werden (ebd.). Da dies nur selten geschieht, hängt die Beantwortung dieser Frage zum einen davon ab, welche Vorstellung mit Gewalt assoziiert wird und zum anderen davon, ob Gewalt rein quantitativ oder auch qualitativ gefasst wird und welche Aspekte als Gewalt überhaupt in den Blick genommen werden (ebd.).

Aggressions- und Gewaltbereitschaft wird von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst: Neben in der Wissenschaft umstrittenen vererblichen Komponenten wird insbesondere die Sozialisation als Faktor genannt. Konkret kann das Erziehungsverhalten der Eltern Einfluss auf die Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen haben (Rose Griffel, 2000, S. 40–43). Zum ungünstigen Erziehungsverhalten gehören beispielsweise körperliche Bestrafungen wie Schütteln, Klapsen oder mit einem Gegenstand nach einem Kind werfen (Franz Petermann & Ute Koglin, 2013, S. 46). Aber auch weniger auffälliges Erziehungsverhalten kann die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft begünstigen. Beispiele dafür sind Zurückweisung, mangelnde emotionale Wärme und Überbehütung (Jeffrey Roelfs et. al, 2006, S. 333).

Die Autorenschaft hat während der Recherche festgestellt, dass das Thema Gewalt mit ihren Erscheinungsformen bereits gründlich erforscht ist und viel Literatur gerade im Bereich Kinder und Jugendliche existiert. Die Erziehung, die Erziehungsstile sowie deren Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes sind ebenfalls bereits gründlich untersucht worden. Der Einfluss von angewandten

Erziehungsstilen der Eltern auf die Entwicklung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen wurde hingegen erst in wenigen Studien untersucht.

Jedoch existieren Studien zu den Auswirkungen der unterschiedlichen Erziehungsstile und des Erziehungsverhaltens auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, welche als Risiko- und Schutzfaktoren für Aggressions- und Gewaltbereitschaft identifiziert werden können. Diesen Zusammenhang versucht die Autorenschaft dieser Bachelorarbeit hervorzuheben.

## 1.2 Fragestellung

Um die Auswirkungen des autoritären Erziehungsstils auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen herauszuarbeiten, welche wiederum als Risiko- und Schutzfaktoren für Aggressions- und Gewaltbereitschaft genannt werden können, hat sich für die Autorenschaft folgende erste Frage herauskristallisiert:

- Inwiefern hat ein autoritärer Erziehungsstil einen Einfluss auf die Risikofaktoren zur Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen?

Das Thema Aggressions- und Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen begegnet den Professionellen der Sozialen Arbeit in unterschiedlichsten Praxisfeldern.

Die Professionellen der Sozialen Arbeit sollen die Wechselwirkungen des autoritären Erziehungsstils und seines möglichen Einflusses auf die Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen kennen. Sie sollen wissen, wie sie in der täglichen Arbeit die bestehenden Risikofaktoren minimieren können. Um für die Praxis Handlungsoptionen im Umgang mit allfälligen negativen Einflüssen des autoritären Erziehungsstils zu geben, hat die Autorenschaft folgende zweite Hauptfrage formuliert:

- Wie kann die Soziale Arbeit die Risikofaktoren für Gewaltbereitschaft minimieren?

Für die Beantwortung der Fragestellungen hat sich die Autorenschaft mit Fachliteratur aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum auseinandergesetzt.

## 1.3 Ziel der Bachelorarbeit

Das primäre Ziel dieser Bachelorarbeit besteht darin der aufgestellten These nachzugehen, dass der autoritäre Erziehungsstil einen Einfluss auf die Risikofaktoren für die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen hat, sowie Handlungsoptionen für die Soziale Arbeit in unterschiedlichen Arbeitsfeldern aufzuzeigen.

Dies erfordert zunächst allgemeines Wissen über die unterschiedlichen Erziehungsstile, die Entwicklungsaufgaben von Kindern, die Formen von Aggression und die Formen von Gewalt. Zusätzlich wird spezifisches Wissen über die Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen benötigt, sowie über deren interne und externe Schutz- und Risikofaktoren. Orientierend an bestehenden Präventions- und Interventionsprogrammen wird zudem verdeutlicht, mit welchen Handlungsoptionen die Soziale Arbeit zur Unterstützung der betroffenen Eltern und Kindern beitragen und so die Risikofaktoren für Gewaltbereitschaft minimieren kann.

## 1.4 Motivation

Das Interesse an dem Phänomen der Gewalt wurde bei der Autorenschaft früh im Studium geweckt. Die Vertiefung im Rahmen verschiedener Module ermöglichte einen Einblick in die Thematik der Entstehung von Gewalt und deren Risiko- und Schutzfaktoren. In der Praxisausbildung und an Arbeitsstellen im Bereich der Sozialarbeit und Sozialpädagogik wurde die Autorenschaft zudem vermehrt mit der Thematik Gewalt und ihrer Einflussfaktoren konfrontiert.

Die Autorin und der Autor waren während des gemeinsam gestarteten Studiums in Arbeitsfeldern des Strafvollzugs und der Kinder- und Jugendhilfe tätig. Aus den bisherigen persönlichen und beruflichen Erfahrungen, gekoppelt mit den Modulhalten, haben sich zwischen der Autorin und dem Autor anregende Gespräche im Zusammenhang mit Gewalt und Erziehung ergeben.

David Habersaat stellte während der Arbeit in der Kinder- und Jugendhilfe fest, dass viele Jugendliche, welche aggressiv auffielen, streng und direktiv erzogen wurden. Daraus stellte sich für ihn die Frage nach den Zusammenhängen einer autoritären Erziehung und der Aggressionsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen. Er wollte dieser Frage nachgehen und sich mit dem Diskurs der Sozialen Arbeit zu diesem Thema auseinandersetzen.

Rosalie Mattei hatte in der Praxis im offenen Strafvollzug wiederholt Kontakt mit Menschen, die Gewalt angewandt hatten, wusste aber selten etwas über deren erlebte Erziehung. Jedoch stellten sich ihr bei der Erziehung des Kindes des Lebenspartners immer wieder Fragen nach förderlichem und nicht förderlichem Erziehungsverhalten.

Zudem stellten sowohl David Habersaat als auch Rosalie Mattei fest, dass sie beide einen eher autoritären Erziehungsstil von einem Elternteil erlebt hatten und eine Person in der Jugend auch eine erhöhte Aggressions- und Gewaltbereitschaft zeigte. Die Autorenschaft stellte sich die Frage nach den Gründen, welche bei einem Kind oder Jugendlichen Aggressions- und Gewaltbereitschaft hervorrufen – und ob Aggressions- und Gewaltbereitschaft durch die Erziehung begünstigt werden.

Zusätzlich wurde als interessant empfunden, dass Kinder, welche die gleiche Erziehung genossen, nicht gleichermassen aggressiv oder gewaltbereit sind. Aus persönlichen Haltungen und der selbst erlebten Erziehung spekulierte die Autorenschaft oft, welcher Erziehungsstil oder welcher Aspekt der erlebten Erziehung für die persönliche Entwicklung förderlich oder hinderlich gewesen sein könnte. Diese Erfahrungen, Fragen und Interessen haben die Autorenschaft zu der vorliegenden Fachliteraturarbeit bewogen.

Wie Diana Baumrind, Robert E. Larzelere und Elisabeth B. Owens (2010) in der Einleitung ihrer Studie über die Einflüsse von machtbestimmten Erziehungsmustern von Eltern von Kindern im Vorschulalter und der Entwicklung dieser Kinder in der Jugend beschreiben, haben die Eltern in allen Gesellschaften primär die Verantwortung, ihre Kinder zu sozialisieren, sie genügend zu unterstützen und anzuleiten, damit sie erfolgreich in der Gesellschaft funktionieren (S. 157). Somit wird den Eltern und deren Erziehung die Hauptverantwortung für die Sozialisation der Kinder übertragen.

Die Autorenschaft interessierte zudem, ob ein spezifischer Erziehungsstil die Risikofaktoren für die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft genügend begünstigen kann, dass dieser als Mitursache oder gar als Risikofaktor selbst genannt werden kann. Mit diesem Wissen möchte die

Autorenschaft die Professionellen der sozialen Arbeit sensibilisieren und für die Praxis der Sozialen Arbeit hilfreiche Handlungsoptionen aufzeigen.

## 1.5 Eingrenzung

Die anvisierte Gruppe von männlichen und weiblichen Kindern und Jugendlichen beschränkt sich auf 6- bis 18-Jährige. Geschlechterunterschiede werden in dieser Fachliteraturarbeit beschrieben, es wird aber nicht spezifisch darauf eingegangen. Grund dafür ist ein Mangel an aktuellen, genderspezifischen Studien.

Die Autorenschaft behält sich vor, gewisse Erscheinungsformen von Gewalt in der Bachelorarbeit nicht zu berücksichtigen, falls sich kein Zusammenhang zu dem autoritären Erziehungsstil finden lässt.

Es wird ausschliesslich die elterliche Erziehung beachtet. Der Einfluss von ausserfamiliärer Erziehung wird aufgrund des eingeschränkten Rahmens dieser Fachliteraturarbeit nicht untersucht.

Um der These, dass der autoritäre Erziehungsstil einen Einfluss auf die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kinder und Jugendlichen hat, vertieft nachgehen zu können, werden der autoritative, der permissive und der vernachlässigende Erziehungsstil zwar ebenfalls beschrieben, jedoch nicht vertieft in Korrelation mit der Aggressions- und Gewaltbereitschaft gesetzt, da dies in diesem Umfang nicht zu leisten wäre.

## 1.6 Aufbau der Arbeit

Diese Bachelorarbeit ist in zehn Kapitel unterteilt. Sie startet mit der Einleitung (Kapitel 1), geht in den Hauptteil (Kapitel 2 – 7) über, in welchem relevante Felder wie Erziehung, Erziehungsstile, Aggression und Gewalt näher und in Korrelation gebracht werden und schliesst mit den Handlungsoptionen für die Professionellen der Sozialen Arbeit (Kapitel 8), den wichtigsten Erkenntnissen (Kapitel 9) und dem Ausblick (Kapitel 10) ab. Die kursive Schreibweise wird in der vorliegenden Arbeit als Stilmittel für Aufzählungen innerhalb des Fliesstextes verwendet.

Das *erste Kapitel* führt in die Thematik ein: Die Ausgangslage, die Fragestellung, das Ziel der Bachelorarbeit, die Motivation und die Eingrenzung werden erläutert. Die folgenden Kapitel gliedern sich nach den zu beantwortenden Fragestellungen.

Im *zweiten Kapitel* gibt die Autorenschaft einen Überblick über die Erziehungsstilforschung und geht vertieft auf die unterschiedlichen Erziehungsstile ein. Dabei werden die aus Baumrinds Forschung ausgearbeiteten drei Erziehungsstile durch die zwei weiteren Erziehungsstile von Eleanor Maccoby und John A. Martin ergänzt. Diese sind der autoritäre Erziehungsstil, welchem in dieser Fachliteraturarbeit zur Beantwortung der Fragestellung mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, der permissive, der autoritative, der überbehütete und der vernachlässigende Erziehungsstil (S. 128–130). Die Kennzeichen und die Unterschiede der Erziehungsstile werden neben den Auswirkungen ebenfalls beschrieben.

Die Autorenschaft setzt sich im *dritten Kapitel* mit den unterschiedlichen Formen von Aggression auseinander. Dabei wird zwischen den Formen „offen oder verdeckt“, „feindselig oder instrumentell“, „reaktiv oder proaktiv“ und „affektiv oder räuberisch“ unterschieden (Franz Petermann & Ute Koglin, 2013, S. 10). Diese Formen werden genauer beschrieben und zusätzlich werden deren Einflussfaktoren und Auswirkungen eruiert.

Im *vierten Kapitel* befasst sich die Autorenschaft mit dem Begriff Gewalt. Dabei wird auf die von Griffel (2000) unterschiedenen Formen von Gewalt eingegangen. Griffel, wie auch weitere Autoren, unterscheidet die körperliche von der psychischen und der strukturellen Gewalt (S. 18).

Mit Bezug auf die Kapitel zwei, drei und vier eruiert die Autorenschaft im *fünften Kapitel* die Gewaltbereitschaft und Aggression von Kindern und Jugendlichen. Dabei wird zuerst auf die Resilienz und Vulnerabilität eingegangen und danach werden interne und externe Risiko- und Schutzfaktoren für Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen beschrieben.

Im *sechsten Kapitel* wird auf die Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen eingegangen. Die Begriffe Resilienz und Vulnerabilität werden eingeleitet und die internen und externen Schutzfaktoren gegen Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen sowie die Risikofaktoren dafür werden aufgeführt.

Aus den bearbeiteten Kapiteln leitet die Autorenschaft im *siebten Kapitel* den Einfluss des autoritären Erziehungsstils auf die Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen ab. Dabei wird auf den Einfluss auf interne und externe Risikofaktoren eingegangen sowie der autoritäre Erziehungsstil als Risikofaktor selbst untersucht.

Im *achten Kapitel* zeigt die Autorenschaft Handlungsoptionen für die Soziale Arbeit in Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen und deren Eltern auf. Dabei werden Handlungsoptionen für unterschiedliche Arbeitsfelder gegeben. Beispielsweise für den Beratungskontext mit Eltern oder den stationären oder ambulanten Kontext mit Kindern und Jugendlichen.

Die Autorenschaft geht im *neunten Kapitel* auf die anfangs beschriebene Fragestellung ein und hält die wichtigsten Erkenntnisse fest.

Im *zehnten Kapitel* wird ein Ausblick gewährt, wo weitere Forschung von Nöten wäre und was die Soziale Arbeit zusätzlich für Anstrengungen unternehmen muss, um den Herausforderungen, die sich ihr im Zusammenhang mit der aufgeworfenen Fragestellung ergeben, gewachsen zu sein.

## 2. Erziehungsstilforschung

Um sich mit dem Thema Erziehungsstilforschung auseinanderzusetzen, muss zu Beginn geklärt werden, wie der Terminus Erziehungsstil in der Fachliteratur gemeinhin verwendet wird. Erziehungsstile bezeichnen – so ein breiter Konsens innerhalb des Diskurses – die Ausprägungen des Erziehungsverhaltens der Erziehenden gegenüber den zu Erziehenden (Urs Fuhrer, 2009, S. 225). Die Ausprägungen lassen sich in Gruppen zusammenfassen (ebd.).

Es gilt zu beachten, dass die Zusammenfassung typischer Formen von Erziehungsverhalten suggeriert, dass es „reine“ Erziehungsstile gibt. (Hartwig Schröder, 1999, S. 22). In Wirklichkeit jedoch sind es lediglich mengenmäßige Tendenzen des Erziehungsverhaltens, welche sich dadurch einem Erziehungsstil zuordnen lassen. Dies schließt Erziehungsverhalten, welches einem anderen Erziehungsstil zuzuordnen wäre, innerhalb des dominierenden Erziehungsstils nicht aus (ebd.).

Die Erziehungsstilforschung hat ihren Ursprung in einem von Kurt Lewin, Ronald Lippit und Ralph White durchgeführten Experiment, in welchem verschiedene Führungsstile einer Gruppenleitung untersucht wurden (Sophia Althenthan et al., 2013, S. 221). Zu Beginn gingen Lewin und seine Kollegen lediglich von einem Gegensatzpaar aus, dem autoritären und dem demokratischen Führungsstil. Da diese Zweiteilung eine gewisse Polarität und somit auch eine Ausprägung der Extreme mit sich brachte, wurde das Experiment durch einen dritten Führungsstil, den Laissez-faire Führungsstil, ergänzt (ebd.). Die Gruppenleitung wurde angehalten, die Bastel- und Werkgruppen konsequent mit einem dieser drei Führungsstile zu leiten. Der demokratische Führungsstil zeichnete sich dadurch aus, dass die zu Erziehenden an den Entscheidungen beteiligt wurden, dass sachorientiert gelobt und getadelt wurde und dass die Erwartungen an die Gruppenmitglieder transparent waren (Kurt Lewin, Ronald Lippit & Ralph K. White, 1939, S. 273). Beim autoritären Führungsstil wurde durch die Gruppenleitung bestimmt, was von wem getan werden musste – und wie die Aufgabe erledigt werden sollte. Lob und Tadel wurde ohne fachliche Begründung gegeben (ebd.). Beim Laissez-faire-Führungsstil gab es keine klaren Regeln und Vorgaben. Es herrschte eine gewisse Beliebigkeit (ebd.). Gegenstand der Untersuchung waren die gruppendynamischen Prozesse und die Auswirkungen des jeweiligen Führungsstils auf die Gruppenmitglieder (Lewin et al., 1939, S. 271). Dieser Untersuchung lag ein typologisches Konzept zugrunde (Althenthan et al. S. 220). Das Erziehungsverhalten wurde nach seinen charakteristischen Merkmalen gruppiert und zu einer Typologie zusammengefasst (ebd.).

Harald H. Anderson untersuchte basierend auf den Erkenntnissen von Kurt Lewin das Erziehungsverhalten von Erziehern und Erzieherinnen sowie Lehrern und Lehrerinnen in amerikanischen Kindergärten und Grundschulen (Eva Maria Waibel, 2011, S. 361). Er kam wie Lewin zum Ergebnis, dass das Erziehungsverhalten der Erziehenden einen Einfluss auf die Kinder hat. Anders als Kurt Lewin leitet Anderson aus seinen Untersuchungen jedoch lediglich zwei Erziehungsstile ab (Waibel, 2011, S. 362): Den dominativen Erziehungsstil, welcher sich weitestgehend mit dem autoritären Erziehungsstil nach Kurt Lewin deckt und den integrativen Erziehungsstil, welcher wiederum mit dem demokratischen Erziehungsstil nach Kurt Lewin gleichgesetzt werden kann (ebd.).

Diese typologischen Konzepte wurden durch dimensions-orientierte Konzepte erweitert. Das bekannteste Dimensionskonzept geht auf das Ehepaar Reinhard und Anne-Marie Tausch zurück (Althenthan et al. S. 224). Reinhard und Anne-Marie Tausch (1998) beschreiben eine Dimension wie folgt: „Eine Dimension ist eine Zusammenfassung ähnlicher, einander entsprechender Haltungen,

Verhaltens- und Handlungsweisen, die mithilfe von Skalen gemessen werden können“ (S. 101). Das Ehepaar Tausch definierte in Anlehnung an die personenzentrierte Theorie der Persönlichkeit von Carl R. Rogers vier aus Gegensatzpaaren bestehende Dimensionen (Tausch & Tausch, 1998, S.100):

1. Geringschätzung – Wertschätzung
2. Kein Verstehen – Vollständiges Verstehen
3. Fassadenhaftigkeit – Echtheit
4. Keine fördernde nicht dirigierende Tätigkeit – Viele fördernde nicht dirigierende Tätigkeiten (Althenthon et al., 2013, S. 224).

Geringschätzung			Wertschätzung	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• den anderen gering achten; ihn teilnahmslos behandeln</li> <li>• ihn abwerten; ihn abweisen; ihn ablehnen; ihn missbrauchen</li> <li>• mit ihm unfreundlich, herzlos umgehen; mit ihm unnachtsichtig sein; ihn demütigen</li> <li>• ihn grob, verächtlich, lieblos behandeln</li> <li>• ihn entmutigen; ihn missgünstig behandeln</li> <li>• ihm misstrauen</li> <li>• ihn fallen lassen; ihn kaltstellen; ihm Angst einjagen; ihm drohen; ihn strafen, ihn verletzen</li> <li>• ihm gegenüber distanziert, verschlossen bleiben</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• den anderen wertschätzen; an ihm teilnehmen</li> <li>• ihm Geltung schenken; ihn anerkennen; ihn willkommen heißen; ihm zugeneigt sein</li> <li>• mit ihm freundlich, herzlich umgehen; mit ihm nachsichtig sein</li> <li>• ihm rücksichtsvoll, zärtlich, liebevoll behandeln</li> <li>• ihn ermutigen; ihm wohlwollend behandeln</li> <li>• ihm vertrauen</li> <li>• zu ihm halten; ihm beistehen; ihn beschützen, ihn umsorgen, ihm helfen; ihn trösten</li> <li>• sich ihm gegenüber öffnen; ihm nahe sein</li> </ul>	
1	2	3	4	5

Tabelle 1: Gegensatzpaar: Geringschätzung–Wertschätzung in Anlehnung an Tausch & Tausch (Quelle: Eigene Darstellung; In Anlehnung an Althenthon et al., 2013, S.224)

Diesen Dimensionen wurden nun Skalen unterlegt, wobei die Stufen 1 und 5 für eine deutliche Ausprägung stehen, die Stufen 2 und 4 für eine schwächere Ausprägung und die Stufe 3 für eine Ausgewogenheit der Gegensatzpaare. Beobachter und Beobachterinnen beurteilten bei der Untersuchung das Erziehungsverhalten der Mütter oder der Väter anhand der vier Dimensionen entlang dieser Skalen (Fuhrer, 2009, S. 226). Alternativ sammelten sie alle getätigten Aussagen der Eltern, teilten diese in die Skalen ein und ermittelten einen Mittelwert (ebd.). Auch das Ehepaar Tausch kam zu einem ähnlichen Ergebnis wie die Untersuchung von Kurt Lewin: Sie machten einen autokratischen Erziehungsstil aus, welcher sich mit dem autoritären Erziehungsstil von Kurt Lewin deckt (Waibel, 2011, S. 362). Der sozial-integrative Erziehungsstil des Ehepaars Tausch entspricht dem demokratischen Erziehungsstil nach Lewin (Waibel, 2011, S. 364). Bei dem Erziehungsstil des Laissez-faire wurde der Terminus Lewins beibehalten (Waibel, 2011, S. 363).

Ein Überblick über die Erziehungsstilforschung wäre ohne die Berücksichtigung von Diana Baumrind nicht denkbar. Sie erlangte durch ihre an der Universität von Kalifornien in Berkley durchgeführten Längsschnitts-Untersuchungen wissenschaftliches Ansehen (Fuhrer, 2009, S. 226): Die Studie beschäftigte sich mit den Zusammenhängen zwischen den Verhaltensmustern von Kindern und Eltern (ebd.). In einer ersten Studie wurden die Kinder in drei Muster eingeteilt: Die erste Gruppe bildeten Kinder, welche ein hohes Mass an Selbständigkeit, Selbstvertrauen und Reife zeigten. Zudem waren sie von sich aus sehr leistungsorientiert (Muster I) (ebd.). Die zweite Gruppe bildeten Kinder, welche ein geringeres Mass an Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Reife und Leistungsorientierung zeigten (Muster II) (ebd.). Die dritte Gruppe schliesslich zeigte wenig Neugier, Selbstbewusstsein und Selbstbeherrschung (Muster III) (ebd.).

Das Erziehungsverhalten der Eltern wurde auf vier Aspekte hin untersucht:

1. Das Mass der elterlichen Kontrolle. Dieses beinhaltet die Beeinflussung des kindlichen Handelns, das Modifizieren aggressiven Verhaltens der Kinder und die Internalisierung von elterlichen Forderungen respektive Standards (Fuhrer, 2009, S. 226).
2. Die Anforderungen an die Reife, welche die Eltern an ihre Kinder stellten (ebd.).
3. Die Klarheit der Eltern-Kind-Kommunikation, welche sich durch argumentatives Erziehen zu Gehorsam auszeichnet und die Gefühle und Meinungen der Kinder berücksichtigt (Fuhrer, 2009, S. 227).
4. Das Mass der elterlichen Zuwendung, welche sich durch Liebe, Fürsorge und Anteilnahme an der Leistung der Kinder auszeichnet (ebd.).

Gemittelte Prozent-Werte

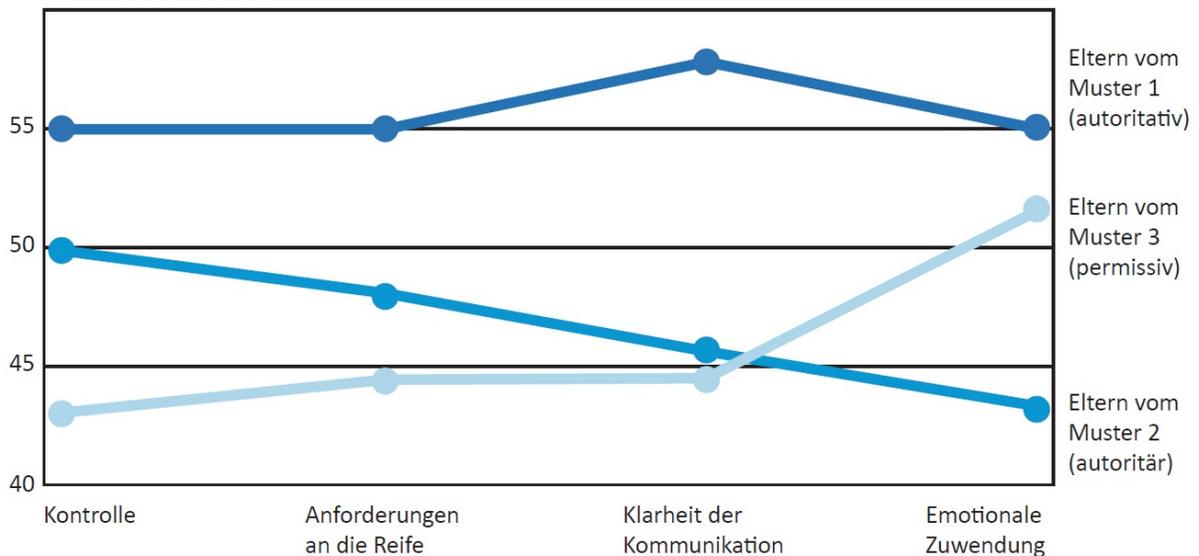


Abbildung 1: Einteilung der drei Muster Anhand der vier Dimensionen des Erziehungsverhaltens (Quelle: Eigene Darstellung; In Anlehnung an Fuhrer, 2010, S. 227)

Die Eltern der Kinder aus der ersten Gruppe (Muster I) zeigten bei allen gemessenen Aspekten hohe Werte (Fuhrer, 2007, S. 133). Diana Baumrind benannte diese Art von Erziehungsverhalten als autoritativ. Die Eltern der zweiten Kindergruppe erzielten beim Aspekt der Kontrolle ebenfalls hohe Werte, jedoch war die Klarheit der Kommunikation und die emotionale Zuwendung weniger ausgeprägt

(Fuhrer, 2007, S. 134). Auffallend war zudem, dass die Kontrolle der Kinder sehr viel stärker über die den Eltern zustehende Machtposition erfolgte als bei den Eltern der ersten Gruppe (ebd.). Diana Baumrind behielt hier den Terminus des autoritären Erziehungsstils nach Kurt Lewin bei (ebd.). Die Eltern der dritten Gruppe erzielten lediglich bei der emotionalen Zuwendung einen hohen Wert, kontrollierten ihre Kinder jedoch kaum, gaben ihnen keine Regeln vor und stellten wenig Anforderungen an ihre Reife. Diese Form des Erziehungsverhaltens nannte Diana Baumrind den permissiven Erziehungsstil (ebd.).

In zwei weiteren Studien wählte Diana Baumrind einen umgekehrten Zugang (Fuhrer, 2009, S. 227): Sie untersuchte erst das Erziehungsverhalten der Eltern und teilte dieses einem der drei Erziehungsstile zu (ebd.). Im Anschluss wurden die sozialen und persönlichen Merkmale der Kinder untersucht (ebd.). Ihre aus der ersten Studie gewonnenen Erkenntnisse wurden bestätigt.

Eine deutsche Studie von Linda Juang und Reiner Silbereisen untersuchte im Jahre 1999 den Effekt des autoritativen Erziehungsstils bei 283 deutschen Jugendlichen über einen Zeitraum von drei Jahren hinweg (Fuhrer, 2007, S. 136). Die Autoren kamen zum Schluss, dass der autoritative Erziehungsstil positive Effekte auf die Selbstwirksamkeit, Schulnoten und auf ein geringeres Auftreten delinquenten Verhaltens hat (ebd.).

Eine andere Studie von Laura Weiss und Conrad Schwarz im Jahre 1996, welche 178 Schüler und Schülerinnen und die Erziehungsstile ihrer Eltern untersuchte, konnte keinen positiven Effekt des autoritativen Erziehungsstils feststellen (Fuhrer, 2009, S. 230). Die Ergebnisse Diana Baumrinds sind, auch wenn sie nicht gänzlich bestätigt werden konnten, prägend für den Diskurs in der Erziehungsstilforschung.

Der Erziehungswissenschaftler Klaus Hurrelmann versucht nun der Komplexität des erzieherischen Verhaltens Rechnung zu tragen und dennoch eine Typisierung vorzunehmen (Marx, 2011, S. 126). Er analysiert die Erziehungsstile anhand zweier Grössen (Klaus Hurrelmann, 2012, S. 128): Dem Mass der Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse durch die Eltern und der Intensität des Einsatzes der elterlichen Autorität (Klaus Hurrelmann, 2015, S. 156). Er behält die Terminologie von Diana Baumrind weitestgehend bei, indem er den autoritären und den permissiven Erziehungsstil übernimmt. Den autoritativen Erziehungsstil nennt er „autoritativ-partizipativen“ Erziehungsstil (Klaus Hurrelmann, 2015, S. 157). Hurrelmann ergänzt die drei Erziehungsstile allerdings durch zwei weitere: Den vernachlässigenden Erziehungsstil, welchen er im Gegensatz zum permissiven mit einer geringeren Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder charakterisiert und den überbehüteten Erziehungsstil, welcher sich, wie der autoritäre Erziehungsstil, durch einen hohen Einsatz elterlicher Autorität auszeichnet. Der überbehütete Erziehungsstil orientiert sich jedoch stärker an den Bedürfnissen der Kinder (ebd.). Diese Unterscheidung des permissiven Erziehungsstils in den vernachlässigenden und den überbehütenden Erziehungsstil wurde erstmals von Eleanor Maccoby und John A. Martin vorgenommen (Sylva Liebenwein, 2012, S. 169).

## 2.1 Erziehungsstile

Im Folgenden werden die genannten Erziehungsstile genauer beschrieben. Zudem wird auf die Unterschiede eingegangen.

### 2.1.1 Permissiver Erziehungsstil

Permissiv erziehende Eltern unterstützen ihre Kinder in ihrer Selbständigkeit und Individualität (Margrit Stamm, 2010, S.91). Sie sind akzeptierend, warmherzig und dem Kind zugewandt (Altenthan et al., 2013, S. 230). Gleichzeitig stellen sie wenig Forderungen an ihre Kinder und formulieren nur wenige Erwartungen an ihr Verhalten (Stamm, 2010, S. 91). Regeln werden nur sehr wenige aufgestellt und die Einhaltung der Regeln durch die Kinder wird nicht konsequent überprüft und durchgesetzt (ebd.). Dies, weil permissiv erziehende Eltern sich nicht als Eltern verstehen, welche Rahmenbedingungen für das kindliche Verhalten zu schaffen haben (Fuhrer, 2007, S. 135–136). Ihr Ziel ist es vielmehr, die Kinder soweit wie möglich von allen Zwängen zu befreien (ebd.). Es besteht eine asymmetrische Eltern-Kind-Beziehung in der die Kinder die Eltern dominieren und die Eltern ihre eigenen Bedürfnisse jenen der Kinder unterordnen (Fuhrer, 2007, S. 136; Stamm, 2010, S. 91).

Bei permissiv erziehenden Eltern lässt sich feststellen, dass die einen sehr behütend und liebevoll sind und basierend auf einer ideologischen Überzeugung diesen Erziehungsstil anwenden (Fuhrer, 2009, S. 228). Andere versuchen sich wiederum eher ihrer erzieherischen Verantwortung durch den permissiven Erziehungsstil zu entledigen (ebd.). Diese Beobachtung kann als Grund für die Erweiterung des permissiven Erziehungsstils durch Eleanor Maccoby und John A. Martin mit dem vernachlässigenden und dem überbehütenden Erziehungsstil angesehen werden (Sylva Liebenwein, 2012, S. 169). Sylva Liebenwein hat sich mit dem Vorkommen der verschiedenen Erziehungsstile innerhalb der sozialen Milieus in Deutschland befasst. Sie orientiert sich an den SINUS-Milieus: Der permissive Erziehungsstil, so Sylva Liebenwein (2012), sei in dem hedonistischen Milieu besonders stark vertreten (S. 174). Das hedonistische Milieu zeichnet sich durch einen spass- und erlebnisorientierten Lebensstil aus (SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH, 2015): Das Hier und Jetzt steht im Zentrum (ebd.). Das hedonistische Milieu ist ein Milieu der unteren Mittelschicht, sowie der Unterschicht (ebd.). Auch in der Mittel- und Oberschicht existieren Milieus, bei denen ein an Spass und Erlebnissen orientierter Lebensstil grosse Bedeutung hat, die sich mit dem hedonistischen Milieu decken (ebd.). Bei den sozial gehobenen Milieus ist dies das expeditiv Milieu (ebd.). Bei den Milieus der Mitte können im adaptiv-pragmatischen Milieu Merkmale des hedonistischen Milieus wiedergefunden werden (ebd.).

### 2.1.2 Vernachlässigender Erziehungsstil

Der vernachlässigende Erziehungsstil zeichnet sich durch die Kombination von fehlender Kontrolle der Kinder durch die Eltern und durch eine geringe Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse aus (Hurrelmann, 2012, S. 130). Vernachlässigende Eltern nehmen ihre Erziehungsverantwortung gegenüber ihren Kindern nicht wahr (Fuhrer, 2009, S. 229). Die Kinder werden durch ihre Eltern nur unzureichend gepflegt, ernährt, gefördert und vor Gefahren geschützt (ebd.). Die Eltern investieren nur minimale Anstrengungen und Zeit in das Kind (Altenthan, et al., 2013, S. 230). Sie zeigen kein erzieherisches Interesse und unternehmen somit keine Bemühungen das Verhalten des Kindes zu bewerten und entsprechend ihren Vorstellungen zu lenken (ebd.). Vernachlässigung ist oftmals mit ambivalenten Gefühlen der Eltern verknüpft (Liebenwein, 2012, S. 172). Zum einen wird Zuwendung und Permissivität praktiziert und zum anderen, besonders dann, wenn es darum gehen würde den Kindern durch Regeln Sicherheit zu bieten, wird mit Zurückweisung und harten Strafen, bis hin zu Körperstrafen reagiert (ebd.). Vernachlässigend erziehende Eltern haben vielfach mit Suchtproble-

men oder psychischen Erkrankungen zu kämpfen und sind in sozioökonomisch benachteiligten Familien besonders häufig anzutreffen (Fuhrer, 2009, S. 229; Liebenwein, 2012, S. 172).

### 2.1.3 Überbehüteter Erziehungsstil

Der überbehütende Erziehungsstil zeichnet sich durch ein hohes Mass an elterlicher Autorität und Kontrolle mit einer gleichzeitig starken Fokussierung auf die kindlichen Bedürfnisse aus (Hurrelmann, 2015, S. 158). Das Kind erfährt durch seine Eltern ein „Übermass“ an Liebe und körperlicher Nähe (Altenhan et al., 2013, S. 230). Jegliche Herausforderungen und deren Bewältigung werden dem Kind abgenommen (ebd.). Das Tun des Kindes wird durch die Eltern stets genau überwacht. Zum einen geschieht dies, wie bereits erwähnt, um dem Kind Herausforderungen abnehmen zu können. Zum anderen, um das Tun des Kindes zu bewundern und positiv zu bewerten (ebd.). Die Eltern sehen sich in erster Linie dafür zuständig, den Kindern jeden Wunsch zu erfüllen und mit grösster Aufmerksamkeit und Zuwendung dafür zu sorgen, dass sich das Kind immer wohlfühlt (ebd.).

### 2.1.4 Autoritativer Erziehungsstil

Der autoritative Erziehungsstil gilt im westlichen Kulturraum als der erfolgreichste Ansatz elterlicher Erziehung (Stamm, 2010, S. 91). Der autoritative Erziehungsstil ist durch einen freundlichen, verständnisvollen und partnerschaftlichen Umgang auf Augenhöhe mit den Kindern gekennzeichnet (Robert Northoff, 2013, S. 34). Er zielt auf eine altersangemessene Lenkung und Beaufsichtigung des kindlichen Verhaltens, welche die Interessen des Kindes in angemessenem Masse berücksichtigt (ebd.). Die Eltern setzen klare Regeln und Verhaltensanforderungen an die Kinder und die Einhaltung dieser wird eingefordert (Altenhan et al., 2013, S. 229). Diese Regeln und Verhaltensanforderungen werden mit den Kindern abgestimmt und ausgehandelt (Hurrelmann, 2012, S. 130). Das Einwirken der Eltern auf die Kinder und die Durchsetzung der Regeln und Anforderungen werden unter Berücksichtigung des kindlichen Standpunktes begründet und erläutert, demnach argumentativ durchgesetzt (ebd.). Ist eine solche argumentative Durchsetzung nicht möglich, wird auch im autoritativen Erziehungsstil auf die elterliche Macht zurückgegriffen, jedoch nicht ohne dem Kind die Notwendigkeit einer Regel, beispielsweise aufgrund einer Schutzfunktion, zu erläutern (Fuhrer, 2009, S. 228–229).

Autoritativ erziehenden Eltern ist es wichtig, die Autonomie und den Willen ihrer Kinder zu fördern und ihre Handlungskompetenzen derart zu erweitern, dass der Anteil der Fremderziehung abnehmen und die Selbstlenkung der Kinder mehr und mehr zunehmen kann (Fuhrer, 2007, S. 132; Fuhrer, 2009, S. 228–229). Der autoritative Erziehungsstil ist in besonderem Masse in Milieus der Mittel- und Oberschicht anzutreffen (Liebenwein, 2012, S. 171).

### 2.1.5 Autoritärer Erziehungsstil

Eltern, welche autoritär erziehen, möchten primär, dass ihre Kinder gehorchen (Fuhrer, 2007, S. 135). Im autoritären Erziehungsstil ist die Kontrolle stark ausgeprägt. Sie hat jedoch – anders als beim autoritativen Erziehungsstil – einen direktiven und nicht einen begleitenden Charakter (Sylva

Liebenwein & Sabine Weiss, 2012, S. 162). Verhalten sich Kinder autoritär erziehender Eltern nicht wie von den Eltern gewünscht, werden sie bestraft, um so ihren Willen zu beeinflussen oder gar zu brechen (Fuhrer, 2009, S. 228). Der Erziehungsprozess wird bei einem autoritären Erziehungsstil streng von den Erziehenden reglementiert und ein Aushandeln von Regeln ist nicht möglich (Schröder, 1999, S. 23). Massnahmen der Erziehung erfolgen ohne Begründung, und Widerspruch seitens der Kinder wird nicht akzeptiert (ebd.). Häufiges Zurechtweisen, Tadeln und seltenes Gewähren von Entscheidungsmöglichkeiten sind für einen autoritären Erziehungsstil charakteristisch (Stamm, 2010, S. 91). Die Kinder werden durch ihre Eltern bewusst in ihrer Autonomie eingeschränkt, indem ihnen jegliche Entscheidungsmacht aberkannt wird (Fuhrer, 2009, S. 228). Autoritär erziehende Eltern animieren ihre Kinder nicht zum Austausch, weil sie der Ansicht sind, dass die Kinder ihre Anweisungen ohne Widerrede zu akzeptieren haben (ebd.). Dies führt zu einer asymmetrischen Eltern-Kind-Beziehung, welche sich zu Ungunsten der Kinder gestaltet (ebd.).

Die Bedürfnisse der Kinder stehen nicht im Zentrum der elterlichen Erziehung (Hurrelmann, 2012, S. 128). Einige Autoren gehen gar soweit, dass sie körperliche Züchtigung als typisches Verhalten von Eltern bezeichnet, welche den autoritären Erziehungsstil pflegen (vgl. Hurrelmann, 2012, S.129 & Northoff, 2013, S. 34). Es gilt jedoch festzuhalten, dass körperliche Züchtigung im Fachdiskurs nicht durchwegs als Merkmal des autoritären Erziehungsstils festgehalten wird (vgl. Fuhrer, 2009, S.228).

Gemäss Sylva Liebenweins (2008) Untersuchungen zur Verbreitung von unterschiedlichen Erziehungsstilen wird in den drei Milieus der Unterschicht besonders häufig autoritär erzogen (S.68-197). Die befragten Probanden gaben jedoch an, dass meist nur ein Elternteil einen autoritären Erziehungsstil pflegte (Liebenwein, 2008, S. 165). Die Untersuchungen haben auch gezeigt, dass im Milieu der „Bürgerlichen Mitte“ und im Konservativen Milieu der Mittel- und Oberschicht eine autoritäre Erziehung stark vertreten ist (Liebenwein, 2008, S. 136, S.163).

## 2.2 Einflüsse auf die Erziehungsstile

Welchen Erziehungsstil die Eltern praktizieren, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. Joachim Kruse (2001) hat das von Jay Belsky entworfene Prozessmodell des elterlichen Erziehungsverhaltens weiterentwickelt (S. 64). Es zeigt auf, welche Aspekte auf das Elternverhalten, wie es im Prozessmodell genannt wird, einwirken. Elternverhalten, so Kruse (2001), kann mit dem Erziehungsstil gleichgesetzt werden (S. 64).

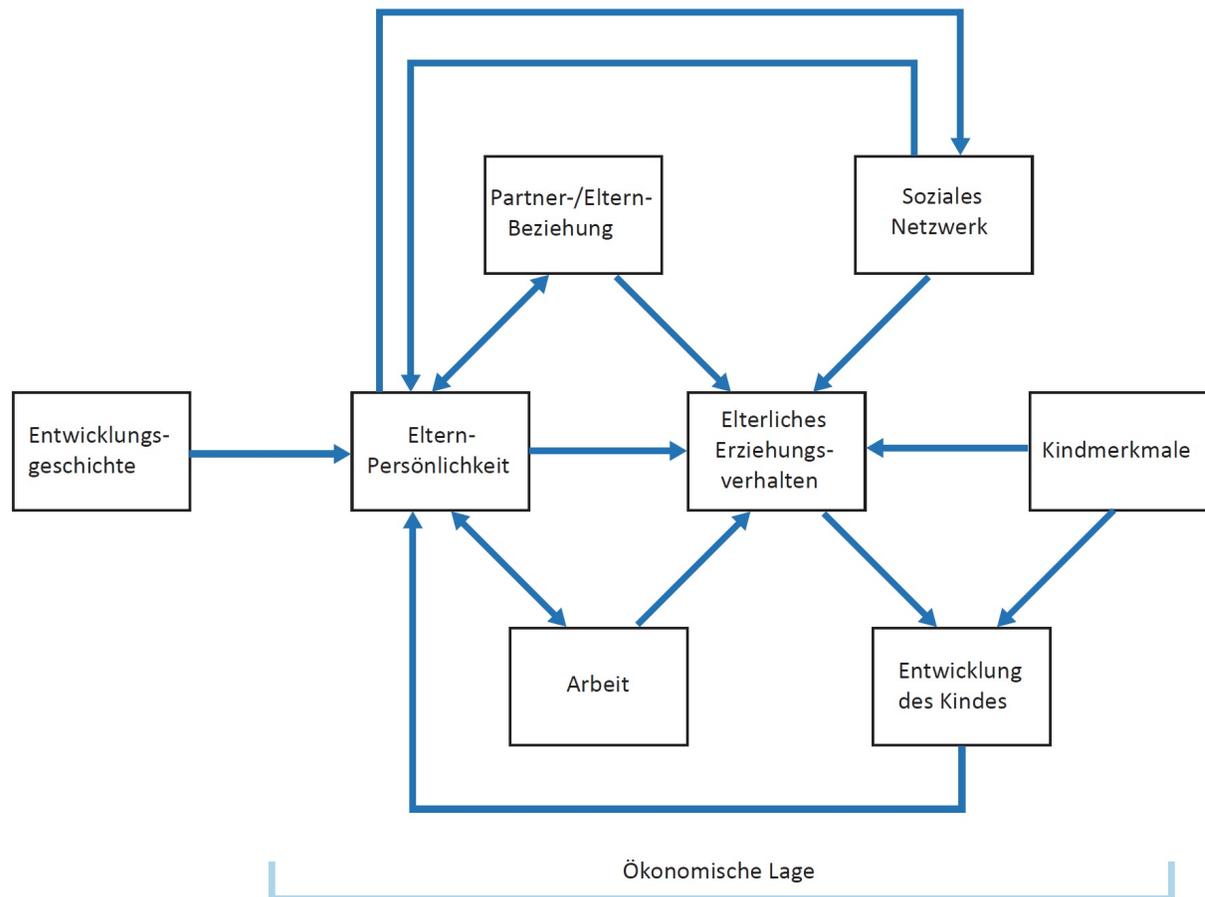


Abbildung 2: Ein Modell der Einflussgrößen und Effekte von Eltern-Kind-Beziehungen (Quelle: Eigene Darstellung; In Anlehnung an Belsky, 1984 & Fuhrer, 2009, S. 130)

Das Verhalten der Eltern ist durch viele Faktoren beeinflusst: beispielsweise durch die Persönlichkeit der Eltern, die sozialen Netze, in welche die Eltern eingebettet sind, die Arbeitssituation, die Partnerschaft der Eltern und auch die Persönlichkeitsmerkmale der Kinder (Kruse, 2001, S. 66). Der von den Eltern erlebte Erziehungsstil hat einen direkten Einfluss auf deren Persönlichkeit, welche wiederum das Elternverhalten beeinflusst (Liebenwein, 2008, S. 50). Es kann demnach von einer Reproduktion des selbst erlebten Erziehungsstils ausgegangen werden (ebd.). Eine durch Konflikte geprägte Partnerschaft wirkt sich zum einen direkt negativ auf das Kind aus und zum anderen erhöht es die Wahrscheinlichkeit, einen nicht entwicklungsförderlichen Erziehungsstil zu praktizieren, welcher wiederum negative Auswirkungen auf das Kind haben kann (ebd.). Die ökonomische Situation hat nach Kruse (2001) keinen direkten Einfluss auf das Elternverhalten, kann jedoch die Partnerschaft negativ beeinflussen und so einen indirekten Einfluss auf das Elternverhalten ausüben (S. 66).

Urs Fuhrer (2009) hingegen sieht die ökonomische Lage als eine alle Bedingungen überspannende Einflussgrösse an und sieht besonders in Armut und Erwerbslosigkeit, aber auch im materiellen Überfluss, ungünstige Einflussfaktoren für ein unterstützendes, einführendes und entwicklungsförderliches Elternverhalten (S. 131–132). Auch Klaus Schneewind (2008) macht ein geringes Einkommen als Risikovariante für die Entwicklung eines entwicklungshemmenden Erziehungsstils aus (S. 134). Die Autorenschaft wird sich an das von Urs Fuhrer in Anlehnung an Jay Belsky weiterentwickelte Prozessmodell halten.

Das soziale Netz kann sowohl einen positiven als auch einen negativen Einfluss auf das Elternverhalten haben. Entscheidend ist hier besonders, welcher Erziehungsstil innerhalb des sozialen Netzwerkes mehrheitlich praktiziert wird, da eine gewisse Beeinflussung durch das soziale Netzwerk stattfindet (Liebenwein, 2008, S. 51). Die Persönlichkeit des Kindes hat ebenfalls einen beträchtlichen Einfluss auf das Elternverhalten (Kruse, 2001, S. 66). Sind die Kinder pflegeleicht, weil kognitiv aufnahmefähig und verhalten sie sich prosozial, so erleichtern sie den Eltern den Erziehungsalltag und es wird eher auf Erziehungsstile zurückgegriffen, welche den kindlichen Willen berücksichtigen (ebd.). Ist das Kind jedoch herausfordernd und hat beispielsweise ein ungezügelter Temperament, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die Eltern einen autoritären Erziehungsstil anwenden (ebd.). Diese von Kruse vorgebrachte Annahme ist mit Vorsicht zu behandeln, da nicht abschliessend geklärt wurde, ob das kindliche Verhalten nicht bereits eine Reaktion auf elterliches Erziehungsverhalten ist und so lediglich zwei sich gegenseitig bedingende Verhaltensweisen entstanden sind.

### 3. Entwicklungsaufgaben

Im kommenden Abschnitt werden die Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen beschrieben, da sie einen Überblick über die wichtigsten Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche Kinder und Jugendliche zu erlernen haben, geben können. Auch kann anhand der Entwicklungsaufgaben der Einfluss eines autoritären Erziehungsstils auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gut aufgezeigt werden.

Der Begründer der Theorie der Entwicklungsaufgaben ist der amerikanische Sozial- und Erziehungswissenschaftler Robert J. Havinghurst (Hurrelmann, 2012, S. 34). Er übernahm die Idee von Erik H. Erikson, den Lebenslauf als eine Abfolge von Lebensaufgaben zu strukturieren (Fuhrer, 2009, S. 85). Er nannte diese Aufgaben Entwicklungsaufgaben (ebd.). Entwicklungsaufgaben bezeichnen prototypische Anforderungen oder Lernaufgaben, die im Verlaufe bestimmter Lebensabschnitte zu bewältigen sind (Leo Montada, 2008, S. 36). Entwicklungsaufgaben können aus verschiedenen Bedingungen erwachsen (Robert J. Havinghurst, 1965, S. 215). Havinghurst nennt drei solcher Bedingungen: Den biologischen Prozess der physischen Reifung wie beispielsweise das Laufen- und Sprechen-Lernen oder das Akzeptieren der Geschlechterrolle, die Erwartungen der Gesellschaft, wie das Gründen einer Familie und die individuellen Ansprüche und Werte, beispielsweise die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder das Anstreben einer Karriere (ebd.). Havinghurst (1972) beschreibt, dass eine erfolgreiche Meisterung einer Entwicklungsaufgabe die Wahrscheinlichkeit auf die Erreichung anderer Entwicklungsaufgaben erhöht (S. 2). Wird eine Entwicklungsaufgabe jedoch nicht erfolgreich bewältigt, kann dies zu emotionalen Verstimmungen, Nicht-Akzeptanz der Gesellschaft und zu Schwierigkeiten bei der Bewältigung späterer Entwicklungsaufgaben führen (ebd.).

Havinghurst beschrieb 17 Entwicklungsaufgaben für die in dieser Arbeit relevante Zielgruppe: Neun Aufgaben für Kinder zwischen sechs bis zwölf Jahren und acht für Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren (Gert Jugert, Anke Rehder, Peter Notz & Franz Petermann, 2009, S. 12). Wir werden uns hier jedoch nicht genauer mit den von Havinghurst definierten Entwicklungsaufgaben beschäftigen, da wir uns einer Sammlung von Entwicklungsaufgaben widmen werden, welche sich weitestgehend mit den von Havinghurst definierten Entwicklungsaufgaben deckt. Kitty Cassée hat mit ihrer Methodik der „Kompetenzorientierung“ die Kinder-, Jugend-, und Familienhilfe in der Schweiz in den letzten Jahren stark mitgeprägt. Immer mehr Institutionen greifen im Sinne eines Qualitätsmanagements auf die von ihr entwickelten Methodiken der Kompetenzorientierten Familienarbeit (KOFA) oder der Kompetenzorientierung in stationären Settings (KOSS) zurück (Kitty Cassée, 2007, S. 14–15). Anhand der Entwicklungsaufgaben wird überprüft, welche Kompetenzen zur Bewältigung dieser Aufgaben die Kinder und Jugendlichen, aber auch ihre Eltern, bereits mitbringen und wie Kompetenzmängel durch gezielte Interventionen verringert oder behoben werden können (Cassée, 2007, S. 13).

Kitty Cassée teilt die Entwicklungsaufgaben in drei Bereiche ein: den physischen, den sozial emotionalen und den kognitiven Bereich (Cassée, 2007, S. 286). Nun wird auf die Entwicklungsaufgaben der für diese Arbeit relevanten Gruppe eingegangen.

Die Entwicklungsaufgaben für Schulkinder zwischen 7 und 12 Jahren definiert Kitty Cassée in Anlehnung an Havinghurst wie folgt:

<b>Bereich:</b> Entwicklungsaufgabe	<b>Erläuterung</b>
<b>Physischer Bereich:</b> Körperbeherrschung	Für verschiedene schulische Anforderungen (z.B. Schreiben, Werken) müssen die Feinmotorik sowie die Augen-Hand-Koordination gut entwickelt sein und fortlaufend weiterentwickelt werden. Eine altersgemäße Körperkraft und Körperbeherrschung sowie eine gute Ausprägung des Gleichgewichtssinnes sind zudem wichtige Voraussetzungen für sportliche Aktivitäten in der Schulzeit.
<b>Sozialer Bereich:</b> Integration in die Schulklasse/Zugehörigkeit zu Gleichaltrigengruppen	Schon beim Eintritt in den Kindergarten bewegt sich das Kind sowohl im formellen (in der Klasse bzw. Kindergruppe) als auch im informellen Bereich (Freizeit, Pausen) vermehrt in Gleichaltrigengruppen. Ein Kind muss sich einerseits in die Klasse/in eine Gruppe einfügen, andererseits aber auch eigene Wünsche und Ideen angemessen äußern können. Es muss sich in der Klasse/Gruppe angesprochen fühlen und mitmachen können, auch wenn es nicht direkt persönlich angesprochen wird, und es muss lernen, Verantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen.
<b>Sozialer Bereich:</b> Interaktion mit Gleichaltrigen/Aufbau von Freundschaften	Während die Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen aufgrund des bestehenden Machtgefälles asymmetrisch ist, ist die Interaktion zwischen Gleichaltrigen vor allem symmetrisch. Spätestens mit Eintritt in die Schule geht ein Kind symmetrische Interaktionen mit Gleichaltrigen ein und baut Freundschaften auf. Es entwickelt so sein Verständnis für Gleichheit und Gerechtigkeit, Regeln und Normen weiter und lernt, mit Unterschieden umzugehen. Es lernt, Kompromisse einzugehen, aber auch, sich durchzusetzen, mit Gleichaltrigen zu kooperieren oder auch zu konkurrieren.
<b>Emotionaler Bereich:</b> Leistungsbereitschaft	Von einem Schulkind wird erwartet, dass es genügend emotionale Reife aufweist, um mit den verschiedenen sozialen leistungsbezogenen Anforderungen der Schule relativ selbständig zurechtzukommen. Während ein Kleinkind noch hauptsächlich ein Spielverhalten zeigt, wird vom Schulkind Arbeitsverhalten verlangt: Konzentration, Aufmerksamkeit, Ausdauer, Fleiß, Sorgfalt, Selbständigkeit etc. Es muss in der Lage sein, die geforderten Leistungen in der vorgeschriebenen Zeit zu erbringen und sich weitgehend selbst dazu zu motivieren.
<b>Kognitiver Bereich:</b> Konkret operationales Denken	Ein Schulkind muss, um den schulischen Anforderungen gewachsen zu sein, bereits über Denkschemata des konkret operationalen Stadiums verfügen. Dazu gehören folgende Fähigkeiten: serielles Ordnen (z.B. Ordnen der Länge nach), Klassifikation (Zuordnen zu bestimmten Klassen), Erhaltungsbegriff (z.B. Erhaltung des Gewichtes bei Veränderung der Form).
<b>Kognitiver Bereich:</b> Entwicklung des moralischen Urteils / Normgefühls	Vorschulkinder und jüngere Schulkinder richten sich in ihrem Verhalten noch vorwiegend nach äußeren Vorgaben, d.h. sie verhalten sich konform, um nicht bestraft oder von ihrer Umwelt abgelehnt zu werden (Stadium der Heteronomie). Ältere Schulkinder sollen bereits über innere Richtlinien verfügen und sich in erster Linie darum konform verhalten, weil sie es selbst für richtig halten. Sie sind daher weniger von äußeren Geboten und Normen abhängig (Stadium der Autonomie).
<b>Kognitiver Bereich:</b> Kulturtechniken / Allgemeinbildung	Von Schulkindern wird erwartet, dass sie am Ende ihrer Schulzeit über wichtige Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) sowie über eine genügende Allgemeinbildung verfügen. Die schulischen Inhalte bilden die Grundlage dafür, sich im Leben zu orientieren, einen Beruf zu erlernen, eine Arbeit zu leisten, Geld zu verdienen und seinen zukünftigen Lebensunterhalt selbst zu bestreiten.

Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben im Schulalter (07–12 Jahre) (Quelle: Eigene Darstellung; Wortlaut übernommen aus Cassée, 2007, S. 286–288)

Die Entwicklungsaufgaben für Jugendliche von 12 bis 20 Jahren definiert Cassé folgendermassen:

<b>Bereich:</b> Entwicklungsaufgabe:	<b>Erläuterung</b>
<b>Physischer Bereich:</b> Akzeptieren der körperlichen Veränderungen und der eigenen körperlichen Erscheinung	Jugendliche sind mit den rasanten Veränderungen ihres Körpers konfrontiert. Es gilt, diese zu akzeptieren und ein positives Verhältnis dazu zu entwickeln. Das veränderte Körperbild muss in das Selbstbild integriert werden. Diese Aufgabe wird vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Rahmenbedingungen geleistet, die vorgeben, welche Körper als schön und attraktiv gelten (Schönheitsideale). Eine angemessene Körperpflege und adäquate Ernährungsgewohnheiten sind Teil dieser Entwicklungsaufgabe.
<b>Sozialer und emotionaler Bereich:</b> Entdecken der Sexualität / Aufnahme intimer Beziehungen / sexuelle Identität	Diese Aufgabe umfasst das Entdecken der eigenen Sexualität (Wünsche, sexuelle Orientierung) und die Aufnahme erster intimer Beziehungen. Es gilt, die mit der Pubertät auftauchenden sexuellen Bedürfnisse mit den anderen Aspekten des persönlichen und sozialen Lebens befriedigend zu vereinbaren und einen lust- und verantwortungsvollen Zugang zur Sexualität zu finden. Die eigenen sexuellen Bedürfnisse, Wünsche, Verhaltensweisen und eigene sexuelle Orientierung (heterosexuell, schwul, lesbisch, bisexuell) werden zu einem Bild des eigenen, unverwechselbaren Selbst zusammengefügt (sexuelle Identität). Für schwule und lesbische Jugendliche stellt ein Coming-out in dieser Phase eine zusätzliche Aufgabe dar.
<b>Sozialer und emotionaler Bereich:</b> Individuelle Ausgestaltung der männlichen bzw. weiblichen sozialen Geschlechterrolle	Die Erwartungen an die Rolle als Mann bzw. Frau sind im Wandel. Jugendliche werden sowohl mit traditionellen Rollenzuschreibungen konfrontiert als auch mit neueren Anforderungen und Ausgestaltungsmöglichkeiten der Geschlechterrolle (z.B. Vereinbarkeit von Erwerbsarbeit und Erziehungsarbeit für Mann und Frau). Die Aufgabe für die Jugendlichen besteht darin, vor dem Hintergrund widersprüchlicher und sich stetig wandelnder Rollenerwartungen bei der Ausgestaltung der Geschlechterrolle einen eigenen Weg zu finden.
<b>Sozialer und emotionaler Bereich:</b> Beziehungen zu Gleichaltrigen	Die Jugendlichen, die sich allmählich von ihren Eltern lösen, finden in den Gleichaltrigen neue Bezugspersonen, mit denen sie Themen besprechen, über die sie mit ihren Eltern nicht sprechen. Die Gleichaltrigen – einzelne oder Gruppen – unterstützen den Ablösungsprozess vom Elternhaus. Sie bieten Orientierung und Stabilisierung, Freiraum für die Erprobung neuer Möglichkeiten im Sozialverhalten, Unterstützung durch die normierende Wirkung eines Kollektivs und Hilfe bei der Identitätsfindung.
<b>Sozialer und emotionaler Bereich:</b> Gestaltung der Freizeit	Das Familienleben verliert an Bedeutung – die Jugendlichen verbringen immer weniger Freizeit mit den Eltern und können ihre Freizeit vermehrt selbstverantwortet gestalten. Die Freizeit ist jener Bereich, der ein hohes Maß an persönlichem Ausdruck zulässt. Die sozialen und die normativen Erwartungen sind nicht gesamt-kulturell geprägt, wie im Schul- und Berufsbereich, sondern sehr stark subkulturell – durch die Clique, die Jugendgruppe etc. – bestimmt. Zudem hat die verfügbare Freizeit quantitativ an Bedeutung zugenommen.
<b>Sozialer und emotionaler Bereich:</b> Entwicklung eines bedürfnis- und ressourcengerechten Konsumverhaltens	Jugendliche gelten heute als attraktive Konsumentinnen und Konsumenten. Der Freizeit- und Konsumwarenssektor richtet sich mit viel Werbeaufwand an die Jugendlichen. Jugendliche müssen lernen, aus den verschiedenen Angeboten bedürfnis- und ressourcengerecht auszuwählen. Der verantwortliche Umgang mit Suchtmitteln (legalen und illegalen) gehört zu dieser Entwicklungsaufgabe.
<b>Sozialer und emotionaler Bereich:</b> Umgang mit Autoritäten: Personen und Instanzen	Die Jugendphase ist geprägt durch die zunehmende Autonomie und Eigenverantwortung der Jugendlichen. Dies darf nicht vergessen lassen, dass Jugendliche mit Personen und Instanzen in Kontakt kommen, denen sie als Autoritäten respektvoll begegnen sollen. Dazu zählen die eigenen Eltern, Lehrkräfte, Lehr-

	meister und Lehrmeisterinnen, Vertreter [sic!] der Justiz, Behördenvertreter [sic!], Ärzte [sic!] etc. Im Zentrum steht der Umgang mit Machtunterschieden in sozialen Beziehungen, die Jugendliche – sofern nicht ungerechtfertigter Machtmissbrauch vorliegt – akzeptieren müssen.
<b>Sozialer und emotionaler Bereich:</b> Entwicklung einer eigenen Identität	In der Jugendphase steht eine übergeordnete Aufgabe an, die den ganzen Lebenslauf begleitet, im Jugendalter aber sehr bedeutsam ist. Gemeint ist der Aufbau eines Bildes der eigenen Person. Jugendliche lernen sich selbst zu beobachten, und nehmen sich zunehmend als eigenständige Person mit Ressourcen, Fähigkeiten und Kompetenzen wahr, als Person, die einmalig und unverwechselbar ist, die sich aber auf ihrem Identitätsfundament weiterentwickeln wird.
<b>Sozialer und emotionaler Bereich:</b> Emotionale Ablösung von den Eltern	Jugendliche lösen sich langsam von ihren Eltern ab, auch wenn die Eltern weiterhin wichtige Bezugspersonen für die Jugendlichen bleiben. Der Schritt in die materielle Unabhängigkeit erfolgt heute meist einige Zeit später, als die emotionale Ablösung, da die schulische und berufliche Ausbildung zunehmend länger dauert, weshalb viele Jugendliche noch von der finanziellen Unterstützung durch die Eltern abhängig bleiben. Die räumliche Trennung, respektive der Umzug in eine eigene Wohnung, findet meist erst im frühen Erwachsenenalter statt.
<b>Kognitiver Bereich:</b> Aufbau eines eigenen Wertesystems	Die Auseinandersetzung mit den Werten und Normen in der umgebenden Kultur, die in vielen Bereichen nicht einheitlich und verbindlich sind, führt in diesem Lebensabschnitt zum Aufbau eines eigenständigen, internalisierten Systems von Werten und Normen, welches als Orientierung und ethische Richtschnur für das eigene Handeln dient.
<b>Kognitiver Bereich:</b> Bewältigung schulischer Anforderungen	Jugendzeit ist auch Schulzeit. Die Verlängerung der Schulbesuchszeiten ist eine der wichtigen Veränderungen der Jugendphase im 20. Jahrhundert. Schule verlangt Leistung im Hier und Jetzt und ist gleichzeitig bedeutsam für das zukünftige Leben. Jugendliche sind zwar bereits Routiniers im Umgang mit der Schule, sie befinden sich aber in einer anderen Lebensphase und nehmen Personen, Inhalte und Forderungen der Schule mit anderen Augen wahr. Der Individualisierungsschub der Pubertät erzeugt eine kritische Haltung gegenüber Fremdbestimmung, vorgegebenen Inhalten und Strukturen und mündet häufig in konflikthafte Auseinandersetzungen. Die Aufgabe aus dem schulischen Bereich konfliktieren auch stärker mit anderen Interessen und Aufgaben aus anderen Systemen. Häufig leiden Jugendliche in dieser Phase unter Konkurrenz- und Leistungsdruck – die Angst, als Streber zu gelten, ist genau so präsent wie die, aus anderen Gründen zum Außenseiter der Klasse zu werden.
<b>Kognitiver Bereich:</b> Berufswahl / Berufsausbildung	Mit dem Abschluss der Schulzeit müssen sich Jugendliche mit der Wahl eines Berufes auseinandersetzen und sich für eine erste Berufsausbildung entscheiden. Ziel der Berufsausbildung ist die materielle Unabhängigkeit von Eltern bzw. autonome Existenzsicherung. Obwohl die Berufswahl und die Berufsausbildung eine Entwicklungsaufgabe des Jugendalters ist, bedeutet dies nicht, dass die in dieser Lebensphase getroffene Entscheidung definitiv und die Frage nach der beruflichen Entwicklung damit abgeschlossen ist. Die Auseinandersetzung mit Fragen der beruflichen Laufbahn und Weiterentwicklung ist heute für die meisten Menschen ein lebenslanger Prozess, der weit über das Jugendalter hinausgeht. Trotzdem werden in diesem Lebensabschnitt erste wichtige Entscheidungen in Bezug auf eine Erstausbildung und die berufliche Zukunft getroffen.

Tabelle 3: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (12–20 Jahre) (Quelle: Eigene Darstellung; Wortlaut übernommen aus Cassée, 2007, S. 288–292)

Kitty Cassée definiert eine Vielzahl an Kompetenzen respektive Fähigkeiten, welche die Kinder und Jugendlichen entwickeln müssen, um die Entwicklungsaufgaben erfolgreich meistern zu können (2007, S. 34-36). Eine Auseinandersetzung mit diesen Kompetenzen und den Entwicklungsaufgaben kann Hinweise bieten, wo die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen durch Erziehungsverhalten der Eltern gesteuert werden kann. Dies kann der Autorenschaft eine Grundlage für die Handlungsempfehlungen bieten.

Cassée unterscheidet die Kompetenzen in drei Hauptkategorien: die Sozialkompetenzen, die Selbstkompetenzen und die Fachkompetenzen (Cassée, 2007, S. 33). In Anlehnung an Gert Jugert, Anke Rehder, Peter Notz und Franz Petermann (2006, S. 203) definiert Cassée verschiedene Teilfertigkeiten der Sozialkompetenz um den im alltäglichen und fachlichen Kontext unpräzise verwendeten Begriff der „sozialen Kompetenz“ genauer zu fassen (Cassée, 2007, S. 33).

Cassée beschreibt, dass Kinder und Jugendliche die Fähigkeit entwickeln müssen, Situationen und Personen angemessen wahrzunehmen und zentrale Signale zu interpretieren (Cassée, 2007, S. 34.). Die Kinder und Jugendlichen sollten im Stande sein, sich virtuell in Situationen in das Denken und Fühlen ihres Gegenübers hineinzusetzen und dessen Signale und Botschaften zu interpretieren (ebd.). Zudem sollten sie sich auf verbaler und nonverbaler Ebene verständlich ausdrücken können (ebd.). Kinder und Jugendliche sollten die Fähigkeit zur Kooperation entwickeln. Das heisst, dass sie soziale Kontakte aufnehmen, aufrechterhalten und gegebenenfalls vertiefen oder aber auch abbrechen können (ebd.). Konfliktlösung als weitere Teilfähigkeit umfasst die Fähigkeiten mit Konflikten umgehen zu können sowie Kritik zu äussern, selbst Kritik anzunehmen und mit ihr umgehen zu können (ebd.). Als letzte Sozialkompetenz nennt Cassée die Fähigkeit aufgaben- und zielorientiert mit Anderen zusammenarbeiten und kooperieren zu können, sich in Gruppenprozesse einzufügen, diese auch zu steuern, voranzutreiben und die Gruppe leiten zu können (ebd.).

Bei den Teilfähigkeiten der Selbstkompetenz beschreibt Cassée (2007) die Selbstbeobachtung (S. 35). Darunter versteht Cassée, dass die Kinder und Jugendlichen eigene Gefühle und Gedanken wahrnehmen, diese auch benennen können und dass sie im Stande sind, ihre eigenen Verhaltensweisen zu reflektieren (ebd.). Kinder und Jugendliche sollten sich selbst Ziele setzen und nach eigenen Lösungswegen zur Erreichung dieser Ziele suchen (ebd.). Die Fähigkeit der Selbsteinschätzung und Selbstbewertung sollte es den Kindern und Jugendlichen ermöglichen, eigene Bedürfnisse und Interessen zu kennen, sich ihrer Stärken und Schwächen bewusst zu sein und diese kritisch zu hinterfragen (ebd.). Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen, Aufwand und Ertrag der eigenen Anstrengung abzuwägen und mit sich und der eigenen Gesundheit verantwortungsvoll umzugehen, beschreibt Cassée als Teilfähigkeit der Selbstverantwortung und Selbststeuerung (ebd.). Selbstverwirklichung beschreibt die Fähigkeit der Kinder und Jugendlichen, ihre Potenziale zu nutzen, gesunden Ehrgeiz zu entwickeln und sich auch gegen Widerstand mit sozial anerkannten Mitteln durchzusetzen (ebd.).

Unter Fachkompetenzen werden nach Cassée sowohl schulische Kompetenzen als auch Kompetenzen des täglichen Lebens verstanden (2007, S. 36). Dazu zählen die Fähigkeiten Lesen, Schreiben und Rechnen genauso wie die Fähigkeit zu kochen sowie kleine Reparaturen vornehmen und kompetent mit Medien umgehen zu können (ebd.). Es beinhaltet zudem die Beschaffung von Informationen, diese strukturieren, bearbeiten und wiederverwenden zu können und das erworbene Wissen und Können weiterzuentwickeln und auszuweiten (ebd.).

## 4. Formen von Aggression

Der Begriff Aggression wird umgangssprachlich inflationär verwendet. Dies suggeriert ein gemeinsames Verständnis, was unter Aggression verstanden wird (Hans-Peter Nolting, 2008, S. 13). Es ist jedoch so, dass eine Vielzahl an unterschiedlichen Annahmen über und Sichtweisen auf den Begriff Aggression und seine Erscheinungsformen existieren (Nolting, 2008, S. 14). Nicht alle definieren das gleiche Verhalten als aggressiv. Daher ist es wichtig, Aggression zu definieren und seine unterschiedlichen Erscheinungsformen zu beleuchten.

Aggression ist nach Hans-Peter Nolting (2008) ein absichtsvolles Verhalten mit dem Ziel, anderen Individuen Schaden zuzufügen (S. 15). Entscheidend ist die Absicht, welche dem Verhalten zugrunde liegt, denn auch Verhalten ohne Aggression kann zu Schädigungen anderer Individuen führen (Cecilie A. Essau & Judith Conradt, 2004, S. 15). Dieses würde nach der obigen Definition jedoch nicht als Aggression verstanden werden (ebd.). Das Verhalten kann sowohl körperliche als auch seelische Schädigung des Anderen zum Ziel haben (ebd.).

Ein Aspekt, welcher die Definition von Nolting ausser Acht lässt, ist, dass die Aggression sich auch gegen sich selbst richten kann. Ist dies der Fall, wird in der Fachliteratur der Begriff der Autoaggression verwendet. Eine in der Fachliteratur oft verwendete Einteilung der verschiedenen Aggressionsformen ist jene von Benedetto Vitiello und David Stoff (1997, S. 307–315). Diese haben eine Analyse der bestehenden Literatur zu den Erscheinungsformen von Aggression vorgenommen und ihre Ergebnisse im „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry“ publiziert. Auch die Autorenschaft orientiert sich an ihrer Klassifikation von Erscheinungsformen von Gewalt. Es ist festzuhalten, dass Vitiello und Stoff (1997) nicht den Anspruch erheben, dass eine aufgetretene Aggression trennscharf in die von ihnen vorgeschlagenen Unterteilungen eingeordnet werden kann (S. 308). Sie beschreiben, dass mehrere Unterteilungen auf eine Aggressionshandlung zutreffen können (ebd.). Die Unterteilung soll die Analyse der Aggressionshandlung erleichtern und so die Ausarbeitung von Interventionsmöglichkeiten unterstützen (Vitiello & Stoff, 1997, S. 309).

### 4.1 Offene und verdeckte Aggression

Offene Aggression wird als offener Akt der Konfrontation definiert, welcher oft mit körperlicher Gewalt im Zusammenhang steht (Essau & Conradt, 2004, S. 17). Offene Aggression ist meist impulsiv und unkontrolliert (Franz Petermann & Ute Koglin, 2013, S. 10). Beispiele für offene Aggression sind körperliche Auseinandersetzungen, aber auch verbale Streitereien (ebd.).

Verdeckte Aggression wird als im Verborgenen ausgeübte, heimliche Handlung definiert (Essau & Conradt, 2004, S. 17). Die verdeckte Aggression zeichnet sich dadurch aus, dass sie eher instrumentell und kontrolliert ist (Petermann & Koglin, S. 2013, S. 10). Oftmals geht ihr eine bewusste Planung des aggressiven Verhaltens voraus (ebd.). Beispiele für verdeckte Aggression sind Stehlen oder Schulschwänzen (Essau & Conradt, 2004, S. 17).

Kinder, welche offen aggressiv sind, reagieren auf Situationen, in denen sie Feindseligkeit wahrnehmen, reizbarer und empfindlicher als Kinder, welche verdeckt aggressives Verhalten zeigen (ebd.).

## 4.2 Feindselige und instrumentelle Aggression

Feindselige Aggression beschreibt alle Formen von Aggressionen, welche das Ziel verfolgen, jemandem Schaden zuzufügen (Petermann & Koglin, 2013, S. 10). Darunter fallen auch die bereits unter offene Aggression beschriebenen Formen, die körperliche Auseinandersetzung oder verbale Aggression (ebd.). Es gibt jedoch auch Formen von verdeckter Aggression, die unter feindseliger Aggression subsumiert werden können: beispielsweise die verdeckte relationale Aggression, die als Angriff auf die Beziehungen zu Gleichaltrigen oder auf die soziale Anerkennung durch diese verstanden werden kann (Gert Jugert, Herbert Scheithauer, Peter Notz & Franz Petermann, 2000, S. 134).

Instrumentelle Aggression bezeichnet alle Formen von Aggression, welche nicht eine Schädigung, sondern ein bestimmtes anderes Ziel zu erreichen versuchen (Petermann & Koglin, 2013, S. 10). Bei der instrumentellen Aggression kann eine Zweiteilung nach den Nutzeffekten respektive nach dem Erfolg der Aggression unterschieden werden (Nolting, 2008, S. 125). Zum einen kann die instrumentelle Aggression dem Erlangen von Vorteilen dienen und zum anderen können Bedrohungen und Nachteile abgewendet werden (Nolting, 2008, S. 126). Die instrumentelle Aggression kann demnach zusätzlich in Erlangungs-Aggression und Abwehr-Aggression unterschieden werden (ebd.).

## 4.3 Affektive und räuberische Aggression

Affektive Aggression beschreibt jene Formen der Aggression, welche unkontrolliert, ungeplant und impulsiv sind (Petermann & Koglin, 2013, S. 10). Sie ist mit einer emotionalen Erregung verbunden und wird deshalb auch teilweise als heisse Aggression bezeichnet (Andreas Schick, 2011, S. 20).

Räuberische Aggressionen sind alle Formen von Aggression, welche geplant, kontrolliert ausgeübt und versteckt sind (Petermann & Koglin, S. 10). Zudem orientieren sie sich meist an einem vor der Aggressionshandlung definierten Ziel, welches mittels der Aggression erreicht werden soll (ebd.). In der Fachliteratur wird auch der Begriff instrumentelle oder aber kalte Aggression für diese Formen der Aggression verwendet (Schick, 2011, S. 20).

## 4.4 Reaktive und proaktive Aggression

Entsteht Aggression als Antwort auf eine wahrgenommene Bedrohung oder Provokation, so nennt man dies reaktive Aggression (Petermann & Koglin, 2013, S. 10). Reaktive Aggression ist demnach immer eine Reaktion auf einen äusseren Reiz (Essau & Conradt, 2004, S. 18). Dieser Reiz kann real sein oder nur vom Betroffenen wahrgenommen werden (ebd.). Reaktive Aggression ist meist auch feindselige Aggression, da bei ihr die Reaktion auf die empfundene Bedrohung oder Provokation eine zentrale Rolle einnimmt (ebd.). Man spricht in diesem Zusammenhang auch von Rache (ebd.). Reaktiv aggressive Personen gehen davon aus, dass sie selbst ein negatives Erlebnis erwartet, wenn sie dieses nicht durch ihr aggressives Verhalten abzuwenden vermögen (ebd.).

Für proaktive Aggression ist charakteristisch, dass die aggressive Handlung zur Erreichung eines Ziels eingesetzt wird oder um eine andere Person zu dominieren (Essau & Conradt, 2004, S. 18). Personen, welche proaktiv aggressives Verhalten zeigen, erwarten ein positives Ergebnis ihrer aggressiven Handlung (ebd.). Es geht ihnen demnach darum, sich durch die Aggression einen für sie als positiv gewerteten Nutzen zu erzielen (ebd.).

## 5. Formen von Gewalt

Bevor genauer auf die Formen von Gewalt eingegangen werden kann, sollte zuerst der Definition des Gewaltbegriffs und der Entstehung von Gewalt nachgegangen werden.

### 5.1 Gewaltbegriff

Eine eindeutige und unumstrittene Definition des Gewaltbegriffs existiert nicht, denn die Diskussion über die Definition von Gewalt ist unter anderem abhängig vom jeweiligen Kulturkreis. Je nach politischem, ideologischem oder sozialem Standpunkt kann unter Gewalt sehr Unterschiedliches verstanden und mit verschiedenen Sachverhalten assoziiert werden (Imbusch, 2005, S. 20–21). Demnach begegnet einem Gewalt in einer Vielzahl von begrifflichen Differenzierungen, in vielen Arten und Formen, im privaten Alltag und in der offiziellen Politik, eingelagert in Strukturen und in der Sprache (Imbusch, 2005, S. 21). Als Gründe dafür, dass eine Definition des Gewaltbegriffs so schwierig ist, nennt Wahl (2009) zum einen das weite Spektrum des Phänomens Gewalt und zum anderen die unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven auf die Erscheinungsformen und die herangezogenen Erklärungsebenen (S. 6). Wahl (2009) bezeichnet Gewalt als die Teilmenge von Aggression, die durch Gesellschaft und Staat jeweils sozial- und kulturhistorisch unterschiedlich normierte Formen hat (S. 13). Er sieht Gewalt in eine Hierarchie eingebettet und je nach Situation tritt sie in unterschiedlichen Formen wie geboten, gewünscht, geduldet oder geächtet auf (ebd.). Aus der soziologischen Sicht wird Gewalt von Staaten und Gesellschaften definiert, indem sie Normen dafür festlegen, welches Mass an Aggression in bestimmten Bereichen gefordert, geduldet, geboten oder bestraft wird (beispielsweise im Sport, im Management oder auf der Strasse) (Klaus Wahl & Katja Hess, 2009, S. 24).

Hans-Dieter Schwind (2008) schreibt in seiner Einführung in die Kriminologie, dass der Gewaltbegriff umstritten ist (S. 30). Als Minimalkonsens in der öffentlichen und politischen Diskussion in den einzelnen Wissenschaftsdisziplinen lässt sich eine Gewaltdefinition herausfiltern (ebd.). Diese erfasst die zielgerichtete, direkte physische Schädigung von Menschen durch Menschen (ebd.). Zudem wird der körperliche Angriff auf Sachen miteinbezogen (Schwind & Baumann, 1990, S. 36). Die strukturelle Gewalt wird bei Schwind (2008) kurz umschrieben und danach in Anlehnung an den Autor Johan Galtung ausgeklammert, weil der rechtswidrige Schädigungsvorsatz fehlt (S. 30). Nach der Ausklammerung der strukturellen Gewalt bleibt bei Schwind (2008) die personale Gewalt, welche er in physische und psychische Gewalt unterteilt (S. 31). Bei der physischen unterscheidet er zudem, ob sie gegen Personen oder gegen Sachen gerichtet ist (ebd.). Diese Aufteilung deckt auch den Tatbestand der Sachbeschädigung ab. Obschon die Ausklammerung der strukturellen Gewalt in der Kriminologie wegen des fehlenden rechtswidrigen Schädigungsvorsatzes durchaus verständlich ist, soll sie in dieser Bachelorarbeit wegen ihres möglichen Einflusses auf die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft nicht ausgegrenzt werden.

Rose Griffel (2000) fasst den Gewaltbegriff etwas weiter. Nach Griffel gehört Gewalterleben überall wo Menschen leben zum Alltag; vom Kindergarten über die Schule bis in Arbeitsbetriebe (S. 17). Kinder und Jugendliche lernen bewusst oder unbewusst durch eigene Erfahrungen, dass Gewalt eingesetzt wird, um sich durchzusetzen (ebd.). Auch sie unterscheidet die Formen von Gewalt in physische, psychische und strukturelle Gewalt (Griffel, 2000, S. 18). Gewisse Autoren unterscheiden

nicht zwischen institutioneller und struktureller Gewalt, jedoch wird sich die Autorenschaft an Hurrelmann und Bründel (2007) anlehnen und diese Unterscheidung vornehmen. Die Berücksichtigung der institutionellen Gewalt ist für die Soziale Arbeit relevant, da die Professionellen der Sozialen Arbeit als Inhaber und Inhaberinnen von Machtpositionen in Institutionen auftreten können. Auf diese vier Formen von Gewalt soll im Folgendem genauer eingegangen werden.

### 5.1.1 Physische Gewalt

Die wohl sichtbarste Form von Gewalt ist die physische, bzw. die körperliche Gewalt. Wenn von Gewalt gesprochen wird, steht oft die physische Gewalt im Vordergrund. Meistens weist diese Form sichtbare Zeichen der Zerstörung auf, weshalb sie als besonders erschreckend und bedrohlich empfunden wird (Griffel, 2000, S. 18). Gemäss Imbusch (2005) bildet die physische Gewalt den Kernbereich der Gewalt (S. 21). Klaus Hurrelmann und Heidrun Bründel (2007) bezeichnen als physische Gewalt die physische Schädigung oder Verletzung eines oder mehrerer Menschen durch körperliche Kraft und/oder andere Zwangsmittel (S. 18). In der Kriminologie wird zusätzlich zu der physischen Gewalt gegen Personen auch die physische Gewalt gegen Sachen miteinbezogen, wobei dann von Vandalismus gesprochen wird (Schwind, 2008, S. 31). Physische Gewalt beinhaltet also von Sachbeschädigungen über Schupsen, Treten und Faustschläge bis hin zu Vergewaltigungen und Tötungsdelikten jede Handlung, bei welcher ein Mensch etwas oder jemandem einen physischen Schaden zuführt (beispielsweise bei der sexuellen Gewalt) (Schwind, 2008, S. 31). Bei Vergewaltigungen oder anderen erzwungenen intimen Körperkontakten, bleibt anzumerken, dass sie meist als eine Kombination aus physischer und psychischer Gewalt zu verstehen sind und somit nicht klar eingeteilt werden können (Hurrelmann & Bründel (2007).

### 5.1.2 Psychische Gewalt

Gemäss Klaus Wahl und Katja Hess (2009) wird unter psychischer Gewalt die Schädigung einer Person durch Vorenthalten von Vertrauen und Zuwendung, durch seelisches Quälen und emotionales Erpressen verstanden (S. 25). Während die physische Gewalt sichtbare Verletzungen oder Schädigungen hinterlässt, wirkt die psychische Gewalt im Verborgenen und kann so jahrelang unentdeckt bleiben (Peter Sitzer, 2009, S. 31). Die negativen Folgen der psychischen oder auch seelischen Gewalt wie zum Beispiel Erniedrigung, Demütigung, Einschüchterung, Entzug von Respekt und Liebe sind somit meist nicht unmittelbar zu sehen (Griffel, 2008, S. 18). Durch lange Ignoranz und Erziehungstraditionen erscheinen diese psychischen Formen von Gewalt als weniger schlimm, denn die psychische Gewalt führt in der Erziehung schnell zu scheinbaren Erfolgen: Das Kind fügt sich dem Willen des Erwachsenen und passt sich diesem an (ebd.). Oft zeigt sich die zerstörerische Wirkung der psychischen Gewalt erst nach einiger Zeit, richtet sich dann gegen die eigene Person und schädigt so das Selbstwertgefühl (ebd.).

### 5.1.3 Strukturelle Gewalt

Die strukturelle Gewalt ist eine Form von Gewalt, die nur unterschwellig wahrgenommen wird, da sie meist in der Struktur einer Gegebenheit begründet ist (Griffel, 2000, S. 18). Mit struktureller Gewalt können beispielsweise die Bürokratie in öffentlichen Ämtern, die Anonymität und Bedrohlich-

keit von öffentlichen Verkehrsmitteln oder Grosstädte in der Nacht gemeint sein (Griffel, 2000, S. 18). Schwind (2008) bezeichnet gesellschaftliche Rahmenbedingungen bzw. Zwangsmerkmale in sozialen Systemen als strukturelle Gewalt (S.31). Beispiele dafür können der Druck über Hierarchien, Pflichten wie die Schul- oder Steuerpflicht oder Entwicklungsbedingungen wie etwa zu grosse Schulen oder Klassen sein (ebd.). Nach einer kurzen Umschreibung wird die strukturelle Gewalt bei Schwind (2008) ausgeklammert, da sie zur Untersuchung der Gewaltkriminalität, aufgrund fehlendem rechtswidrigen Schädigungsvorsatz, nicht relevant ist (S. 30). Griffel (2000) beschreibt, dass sich strukturelle Gewalt auch in den starren Regeln und Normen von Erziehungsinstitutionen ausdrückt und Kinder und Jugendliche strukturelle Gewalt insbesondere dort erleben, wo sie in ihrem Spiel- und Bewegungsdrang eingeschränkt werden. Gründe können beengte Wohnverhältnisse, zu viel Verkehr oder die Absenz selbst gestaltbarer Freiräume sein. Zudem beschreibt Griffel, dass auch wenn strukturelle Gewalt nicht bewusst als solche wahrgenommen wird, sie doch gravierende Folgen für das Befinden haben kann. Deshalb könne sie beispielsweise Befindlichkeitsstörungen wie Gefühle von Ohnmacht, Angst, Verunsicherung, Lähmung oder Wut hervorrufen (S. 18).

#### 5.1.4 Institutionelle Gewalt

Institutionelle Gewalt liegt nach Hurrelmann und Bründel (2007) dann vor, wenn durch Vertreter und Vertreterinnen des Staats oder einer Organisation physische oder psychische Zwangseingriffe durchgeführt oder angedroht werden, um ein Abhängigkeits- oder Unterwerfungsverhältnis der Bürger und Bürgerinnen oder Organisationsmitglieder herzustellen oder zu sichern (S. 20). Gerade im Jugendalter kann auch institutionelle Gewalt die Verhaltensweisen von Jugendlichen stark beeinflussen (ebd.). Die Inhaber und Inhaberinnen der hierarchisch höher liegenden Positionen wie beispielsweise Lehrkräfte verfügen hierbei über eine durch physische und psychische Sanktionen erzwingbare Verfügungsmacht, um ein bestimmtes Verhalten der Untergebenen herzustellen (ebd.). Die Ausprägungen solcher Formen institutioneller Gewalt werden in der Regel als gerecht und nicht problematisch empfunden, da auf diese Weise die Voraussetzungen für ein geregeltes Miteinander in den Bildungseinrichtungen für die Realisierung des zentralen Institutionszwecks gesichert wird (Hurrelmann & Bründel, 2007, S. 21). Der zentrale Institutionszweck einer Schule ist die Durchführung von Unterricht und Bildung mit dem Ziel, jeden Schüler und jede Schülerin möglichst optimal zu fördern (ebd.). Zur Erreichung dieses Ziels wird eine als legitim anerkannte Form der institutionellen Gewalt eingesetzt (ebd.). Die Autoren erwähnen in Anlehnung an Galtung, dass die institutionelle Gewalt zu einer illegitimen Gewalt wird, wenn nicht die Förderung der Organisationsmitglieder, sondern die Unterdrückung, das Ziel der Machtanwendung ist (ebd.).

## 5.2 Entstehung von Gewalt

Für die Entstehung von gewalttätigem Verhalten oder generell von Gewalt gibt es unterschiedliche Erklärungsansätze, aus denen sich verschiedene Formen von Interventionen ableiten lassen. Die Erklärungsansätze gehen von biogenetischen Einflüssen über das Lernen bis hin zu schädigenden sozialen und psychischen Belastungen und weiteren Einflussfaktoren.

Die *biogenetischen Prozesse* umfassen instinktive Bedürfnisse und Verhaltensweisen, die die Funktion haben, das Überleben und die Vervielfältigung der Gene zu sichern. Die Bedürfnisse nach Selbst-

darstellung, Fortpflanzung und Verteidigung der Sippe und des Nachwuchses sind in ihren Wurzeln instinktgesteuert (Griffel, 2000, S. 40). Das Gehirn enthält aggressionsfördernde und aggressionshemmende Funktionsverbände (Griffel, 2000, S. 40). Hormonelle und genetische Einflüsse können nachweislich die Gewaltbereitschaft beeinflussen. Während eine hohe Androgenen-Konzentration im Blut die Gewaltbereitschaft erhöht, haben Östrogene eine aggressionshemmende Wirkung (Gunter Klosinski, 1999, S. 2). Zusätzlich kann erhöhte Gewaltbereitschaft mit primär hirnorganischen Schädigungen in Zusammenhang stehen, beispielsweise beim Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (Klosinski, 2003, S. 106).

Weitere biologische Einflussfaktoren, welche die Gewaltbereitschaft erhöhen können, sind die Auswirkungen von psychotropen Substanzen wie Alkohol, Amphetamin oder Kokain (Griffel, 2000, S. 40). Zudem haben auch biologische Faktoren wie die Körperstatur Einfluss darauf, ob physische Gewalt ausgeübt wird oder nicht (Griffel, 200, S. 40). Zusätzlich zu den biologischen Einflussfaktoren gehört die Reifung zu den biogenetischen Prozessen. Eine Person muss die Fertigkeiten, die für ihr Überleben notwendig sind und die Fähigkeiten, die die Gemeinschaft fordert, zuerst entwickeln. Griffel (2000) schreibt hierzu, je jünger ein Kind sei und je unausgereifter seine psychischen und körperlichen Fähigkeiten seien, desto mehr gerate es in Konflikt mit den sozialen Anforderungen seiner Umwelt (S. 41). Anforderungen können beispielsweise Rücksichtnahme, Empathie und Ordnung sein (ebd.).

Neben den biogenetischen Prozessen hat auch das *Lernen* einen erheblichen Einfluss auf die Entstehung von Gewaltbereitschaft. Der Behaviorist Albert Bandura erforschte ab den 1960er-Jahren menschliches Lernen an Menschen. Er setzte dabei bei der Erfahrung an, dass Menschen häufig durch Beobachtungen und Imitationen von einflussreichen Modellen lernen (Albert Bandura, 1979, S. 85). Um die Bedingungen dieses Beobachtungs- und Imitationslernen genauer zu erforschen, benutzte er Filme mit aggressiven Handlungen eines Helden (Bandura, 1979, S. 90–91). In solchen Experimenten konnten Bandura und andere Forscher dieses Feldes Erkenntnisse gewinnen über die Variablen, die das Lernen durch Beobachtung begünstigen oder hemmen. Die Studie zeigt, dass Kinder vieles durch Nachahmung von Modellen lernen. Kindern, denen aggressive Modelle vorgeführt wurden – egal ob im Film oder „live“ – zeigten wesentlich mehr Gesamt-aggression als Kinder unter der Bedingung des non-aggressiven Modells (Bandura, 1979, S. 91). Sie waren auch aggressiver als die Kinder der Kontrollgruppe (ebd.). Besonders wirkungsvoll ist das Lernen anhand von Modellen, wenn die Modelle ein hohes Ansehen haben und wenn sie Erfolg mit ihren gewalttätigen Handlungen haben (Martin & Martin, 2003, S. 61).

*Schädigende soziale und psychische Belastungen* können ebenfalls einen Einfluss auf die Entstehung von Gewaltbereitschaft haben. Ungünstige Lebensbedingungen und fehlende Zukunftsperspektiven stehen bei den Risikofaktoren für die Entstehung von Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen an oberster Stelle (Griffel, 2000, S. 41–42). Diese haben insbesondere in Zusammenhang mit einem niedrigen sozialen Status und relativer Armut in einem reichen, erfolgsorientierten Land einen grossen Einfluss und somit kann die zunehmende Gewaltbereitschaft vor allem bei benachteiligten jungen Menschen eine Folge des ständigen Wettbewerbs sein (Griffel, 2000, S. 42).

Laut Griffel (2000) gibt es bei den schädigenden sozialen und psychischen Belastungen zudem drei Risikofaktoren, die in besonders engem Zusammenhang mit der Entstehung von Gewaltbereitschaft stehen (S. 42 – 43):

1. Familiäre Belastungsfaktoren wie eine von existenziellen Sorgen gekennzeichnete Kindheit und spätere schwere Lebensbedingungen stehen in besonders engem Zusammenhang mit der Entstehung von Gewaltbereitschaft. Dasselbe gilt für fehlende Kompensationsmöglichkeiten, schwere Beziehungsstörungen und massive Auseinandersetzungen der Eltern, mangelnde oder aggressive Vorbilder, eine soziale Regellosigkeit, ein hochgradig wechselhafter Erziehungsstil und Ablehnung, Vernachlässigung und Brutalität der Eltern (S. 42–43).
2. Belastungen durch kinderfeindliche Wohn- und Lebensräume wie ein zu enger, reizüberfluteter oder verödeter Spiel- und Lebensraum sowie ein schlechtes Wohnumfeld können Kinder und Jugendlichen zusätzlich in einen Dauerstress versetzen, der wiederum zu Gewaltbereitschaft führen kann (Griffel, 2000, S. 43).
3. Ferner korrelieren traumatische Erfahrungen mit der Entstehung von Gewaltbereitschaft (ebd.).

Auf die beschriebenen Einflussfaktoren für die Entstehung von Gewaltbereitschaft, biogenetische Prozesse, Lernen und schädigende soziale und psychische Belastungen hat zudem auch das Geschlecht einen Einfluss.

### 5.3 Funktionen von Gewalt

Gewalt wird meist nicht grundlos eingesetzt, sondern sie erfüllt für die ausübende Person eine bestimmte Funktion. Die Funktionen können je nach Person, Situation und Umwelt sehr unterschiedlich sein.

Die *Bewältigung von Frustration* ist eine in der Fachliteratur oft umschriebene und erforschte Funktion von Gewalt. Griffel (2000) beschreibt, dass die kindlichen Bedürfnisse von Kindern, die in schädlichen Lebensbedingungen aufwachsen, oft nur mangelhaft oder überhaupt nicht befriedigt werden (S. 36). Dies kann zu ständiger Frustration führen und sich in körperlichen und seelischen Spannungen manifestieren (ebd.). Zur Bewältigung dieser Frustration kann ein Kind entweder regenerieren oder zur Selbsterhaltung das vermeintliche Hindernis, das der Bedürfnisbefriedigung im Wege steht attackieren und versuchen, es mit Gewalt zu beseitigen (Griffel, 2000, S. 36). Martin und Martin (2003) merken aber an, dass das Erleben von Frustration in psychoanalytischer Sicht vielfältige Bedeutungen hat und dass manche Versagungen und Zurückweisungen gemieden werden sollten, andere aber ertragen und verarbeitet werden müssen, um überhaupt eine Frustrationstoleranz zu entwickeln (S. 51). Martin und Martin merken an, dass viele Menschen auf notwendige oder vermeidbare Frustration mit Aggressivität und Gewalt reagieren (ebd.). Von einem Kausalzusammenhang von Frustration und Gewalt kann also nicht gesprochen werden, Gewalt kann aber bei fehlender oder mangelnder Frustrationstoleranz als Bewältigung von Frustration eingesetzt werden.

Bei Kindern und Jugendlichen mit einem mangelhaften Hemmungs- und Steuerungsvermögen kann Gewalt auch ein Ausdruck der *Suche nach Halt* sein (Griffel, 2000, S. 57). Bei solchen Kindern und Jugendlichen fehlt das Gleichgewicht zwischen Erregung und Hemmung im Regulationssystem (Griffel, 2000, S. 57). Sie suchen mit ihrem gewalttätigen Verhalten Halt und fordern Kontrolle und Grenzen andauernd heraus (ebd.).

Gewalt kann zudem ein *Schutzmechanismus vor Schmerz und Verletzung* sein. Wenn Kinder keine positive Gefühlsbindung an ihre Eltern und andere emotional wichtige Bezugspersonen haben und Gleichgültigkeit, Ablehnung und Gewalt erleben, können sie kein stabiles Selbstwertgefühl entwickeln. (Griffel, 2000, S. 57). Aggression und Gewalttätigkeit werden eingesetzt, um Angst, Unsicherheit und Ohnmacht zu unterdrücken oder zu vermeiden.

Zudem kann Gewalt als *intensive körperliche Beziehungserfahrung* erlebt werden, wenn intensive Körpererfahrungen vorwiegend mit Gewalterleben gekoppelt sind. Derart geschädigte Kinder und Jugendliche spüren sich selbst oft erst durch den Schmerz (Griffel, 2000, S. 58–59).

Gewalt kann auch zur *Erhaltung von Macht und Kontrolle* eingesetzt werden. Ein Machtbedürfnis und das Bedürfnis, andere zu kontrollieren, entspringt tiefem Misstrauen gegenüber anderer Menschen (Griffel, 2000, S. 59). Durch störendes Verhalten können Kinder Erwachsene zu einer Reaktion zwingen und sie so kontrollieren (ebd.).

Zuletzt kann Gewalt auch die Funktion erfüllen, *Minderwertigkeitsgefühle zum Schweigen zu bringen*. Minderwertigkeitsgefühle können durch die Demütigung und das Herabsetzen Anderer gelindert werden (Griffel, 2000, S. 60).

Es lässt sich festhalten, dass die Funktionen von Gewalt sehr vielfältig sein können. Zudem bleibt anzumerken, dass die Funktionen nicht trennscharf sind und eine Gewalthandlung auch mehrere Funktionen erfüllen kann.

## 6. Gewaltbereitschaft und Aggression von Kindern und Jugendlichen

Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen sind nach wie vor sehr aktuelle gesellschaftspolitische Themen, die nicht selten gravierende Folgen für die Beteiligten nach sich ziehen (Andreas Schick, 2011, S. 20). Die Opfer von Gewalt leiden sowohl physisch als auch psychisch unter dem Erlebten. Auch ist das Verhalten der Gewaltausübenden mit vielfältigen Risiken verbunden, die die langfristige Entwicklungschance stark einschränken können (ebd.). Zusätzlich wird die Belastbarkeitsschwelle von Lehr- und Erziehungskräften immer häufiger überschritten und die Folgen gewalttätigen Verhaltens verursachen zudem erhebliche finanzielle Kosten (ebd.). Entwicklungspsychologisch gesehen stellt die Jugend eine entscheidende Phase zur Bildung der Identität und moralischen Reifung dar, in der verschiedene Verhaltensweisen ausprobiert und wieder abgelegt werden (Haci Halil Uslucan, 2010, S. 299–300).

Falls Entwicklungsaufgaben nicht adäquat mit altersspezifischen Mitteln bewältigt werden können, können sich diese zu subjektiven emotionalen Krisen entwickeln (ebd.). Die Ursachen und die Folgen dieses Scheiterns bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben können zu problematischem Verhalten wie beispielsweise Gewalt als eine Handlungsoption führen, um Überforderungen und Verunsicherungen in dieser Lebensphase zu bewältigen (ebd.).

Gewaltbereitschaft und Aggression werden neben der gescheiterten oder fehlerhaften Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe zusätzlich von anderen Risiko- und Schutzfaktoren beeinflusst, auf welche nach einer kurzen Begriffsdefinition zu Resilienz und Vulnerabilität näher eingegangen wird.

### 6.1 Resilienz

Der Begriff der Resilienz oder Resilienzförderung ist zurzeit in der Fachwelt sehr verbreitet. Der Begriff Resilienz wurde aus dem angloamerikanischen Sprachraum, wo er auch im allgemeinen Sprachgebrauch verwendet wird, übernommen. Resilienz wird unterschiedlich definiert, was sich unter anderem dadurch erklären lässt, dass das Phänomen in den Humanwissenschaften interdisziplinär diskutiert wird: Das aus der Entwicklungspsychologie stammende Phänomen wird von der Psychotherapie aufgegriffen und wurde mittlerweile auch von der Pädagogik und der Sozialpädagogik entdeckt (Margherita Zander, 2011, S. 9).

Resilienz bezeichnet die Fähigkeit, starke psychische Belastungen, ungewöhnliche Entwicklungsrisiken und auch erlebte Traumata weniger geschädigt zu bewältigen, als zu erwarten wäre (Zander, 2011, S. 9). Menschen, die resilient sind, aktivieren Kräfte in sich selber und nutzen externe Unterstützung dafür, um in extremen Belastungssituationen nicht zu zerbrechen, sondern im Gegenteil elastisch darauf zu reagieren (Zander, 2011, S. 9).

### 6.2 Vulnerabilität

Der Begriff Vulnerabilität ist vielseitig und bezeichnet, je nach wissenschaftlicher Disziplin, welche sich seiner Definition annimmt, teilweise stark voneinander abweichende Phänomene (Markus Dederich, 2017, S. 25). Seinen Ursprung hat der Begriff der Vulnerabilität in der Psychologie als Teilbereich der Medizin und beschreibt dort die Verletzbarkeit des menschlichen Körpers und der menschlichen Psyche (Dederich, 2017, S. 26). Ausgehend von dieser Disziplin hat sich der Begriff der Vulne-

rabilität auf weitere Disziplinen ausgedehnt, beispielsweise auf die Ökologieforschung, die Politikwissenschaften, die Philosophie, die Theologie und nicht zuletzt auch auf die Pädagogik und die Soziale Arbeit (Dederich, 2017, S. 26). Ganz allgemein kann der Begriff der Vulnerabilität als Grad der Risiko- beziehungsweise Schadensanfälligkeit oder auch als Grad dafür, wie stark man einem Schaden ausgesetzt ist, verstanden werden (Dederich, 2017, S. 25). Dieses Verständnis liegt allen Definitionen der unterschiedlichen Disziplinen zugrunde (ebd.).

Der Diskurs zum Thema Vulnerabilität innerhalb der Sozialen Arbeit lässt sich in zwei grundsätzlich unterschiedliche Sichtweisen aufspalten. Die Vertreter und Vertreterinnen der einen Sichtweise gehen davon aus, dass Vulnerabilität nicht als feste Eigenschaft eines Individuums verstanden werden kann, sondern dass sie sich lebensgeschichtlich entwickelt und somit auch sozialen und strukturellen Faktoren eine entscheidende Bedeutung beigemessen werden muss (Amber, Knight, 2014, S. 16). Vertreter und Vertreterinnen der zweiten Sichtweise, beispielsweise Rolf Oerter (2011), gehen davon aus, dass Vulnerabilität eindeutig dem Individuum zugeordnet werden kann (S. 327). Vulnerabilität bezieht sich auf die Wirksamkeit von Risikofaktoren (ebd.). Je höher die Wirksamkeit eines Risikofaktors auf das Individuum ist, desto höher ist seine Vulnerabilität (ebd.).

Es existiert demnach zum einen die Sichtweise, nach welcher die Vulnerabilität das Ausgesetztsein von ungünstigen sozialen und strukturellen Bedingungen meint, sowie die durch diese Bedingungen erhöhte Verletzlichkeit der Individuen (Dederich, 2017, S. 159). Zum anderen existiert die Sichtweise, gemäss derer das Mass an Vulnerabilität durch die Eigenschaften bestimmt wird, die dem Individuum innewohnen (ebd.).

Ob und wie stark ein Kind aggressions- oder gewaltbereit wird, wird wie erwähnt von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst. Einflussfaktoren, welche die Aggressions- und Gewaltbereitschaft verstärken, werden Risikofaktoren genannt. Jene Einflussfaktoren, welche die Aggressions- und Gewaltbereitschaft mindern, nennt man Schutzfaktoren oder in der Literatur teilweise auch Resilienz-faktoren. Diese Risiko- und Schutzfaktoren können intern oder extern sein oder wie Petermann und Koglin (2013) es ausdrücken, gibt es kindsbezogene und familiäre Risikofaktoren (S. 36–46).

Um bei den externen Risiko- und Schutzfaktoren auch Faktoren ausserhalb der Familie einbeziehen zu können, wird in dieser Bachelorarbeit generell nach internen und externen Risiko- und Schutzfaktoren für die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen differenziert. Intern meint dabei in der Person, also im Kind oder Jugendlichen und extern meint in der Familie, aber auch im restlichen Umfeld wie dem Wohnviertel oder dem Freundeskreis. Hierbei bleibt festzuhalten, dass sich die internen und externen Risiko- und Schutzfaktoren oft gegenseitig beeinflussen und nicht immer eindeutig zuordnen lassen.

### 6.3 Interne Risikofaktoren

Petermann und Koglin (2013) nennen als einen kindsbezogenen Risikofaktor in Anlehnung an andere Autoren wie S.A. Brut die *genetische Komposition* der Kinder und Jugendlichen (S. 37). Die Autoren beschreiben, dass für aggressives Verhalten eine mittlere bis hohe Erblichkeit besteht. Dabei ist der genetische Einfluss auf offen aggressives und gewalttätiges Verhalten stärker als der Einfluss auf verdeckt aggressives Verhalten (ebd.). Kinder und Jugendliche mit einem genetischen Risiko für aggressives Verhalten weisen eine Genvariante auf, die mit einer geringen Empathie einhergeht oder

eine, die mit einer hohen negativen Emotionalität gekoppelt ist (Petermann & Koglin, 2013, S.37). Zudem wird die Aggressions- und Gewaltbereitschaft auch von der hormonellen Zusammensetzung erhöht, wobei beispielsweise eine hohe Androgenen-Konzentration im Blut die Gewaltbereitschaft verstärkt (Gunther Klosinski, 1999, S. 2). Zusätzlich bergen weitere biologische Einflussfaktoren wie die Einwirkungen von psychotropen Substanzen wie Alkohol, Amphetamin oder Kokain ein Risiko für Aggressions- und Gewaltbereitschaft (Griffel, 2000, S. 40).

Ein weiterer Risikofaktor für die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft ist ein *gestörtes Selbstwerterleben*, bzw. eine gestörte Selbstwahrnehmung und ein verschobenes Selbstbild (Griffel, 2000, S. 57). Dabei werden Gewalt und Aggression als Schutzmechanismen verwendet, um sich vor weiterem Schmerz und psychischen Verletzungen zu schützen (ebd.).

Ein weiterer, in der Fachliteratur oft genannter Risikofaktor, ist die *mangelnde Emotionsregulation*. Petermann und Koglin (2013) weisen beispielsweise darauf hin, dass Kinder mit mangelnder Emotionsregulation mehr aggressives Verhalten aufweisen und intensiv erlebte Emotionen wie Ärger oder Wut somit unmittelbar zu aggressivem Verhalten führen (S. 45). Wassilis Kassis (2005) nennt ebenfalls Persönlichkeitsdefizite wie beispielsweise fehlende Emotionskontrolle, eine starke Depressionsneigung oder Zukunftspessimismus als Vorbedingung, als Ursachen dafür, dass ein Jugendlicher physische Gewalt anwendet (S. 193).

## 6.4 Interne Schutzfaktoren

Neben den bisher erwähnten Risikofaktoren gibt es aber auch präventive Aspekte, also verhindernde Faktoren, Resilienzfaktoren oder Schutzfaktoren, die das Risiko für Aggressions- und Gewaltbereitschaft mindern.

Die genetische Komposition kann sowohl Risiko- als auch Schutzfaktor für die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft sein. Da gemäss Petermann und Koglin (2013) für aggressives Verhalten eine mittlere bis hohe Erblichkeit besteht, wird bei nicht aggressiven Eltern keine Aggressions- oder Gewaltbereitschaft vererbt (S. 37).

Eine *positive Gefühlsbindung* an die Eltern und andere emotional wichtige Bezugspersonen fördert Kinder dabei, ein positives Selbstgefühl zu entwickeln (Griffel, 2000, S. 57). Dies hat eine aggressions- und gewalthemmende Wirkung (ebd.). Die positive Gefühlsbindung ist folglich ein Schutzfaktor (ebd.).

Empathie, also ein *gestärktes Emotionsverständnis* für andere Menschen, sorgt für mehr Einfühlungsvermögen und wirkt somit aggressionshemmend (Peter Zimmermann et. al, 2013, S. 122–123). Auch Petermann und Koglin (2013) weisen darauf hin, dass ein konsistenter Zusammenhang zwischen sozialer Informationsverarbeitung und aggressivem Verhalten besteht (S. 45). Deshalb sei die Förderung sozial-kognitiver Problemlösefähigkeiten im Sinne eines Schutzfaktors oftmals ein lohnendes Ziel im Rahmen der Prävention und Behandlung aggressiven Verhaltens (ebd.).

## 6.5 Externe Risikofaktoren

*Familiäre Konflikte* können als externe Risikofaktoren auf die Aggressions- und Gewaltbereitschaft einwirken (Kilb, 2009, S. 19). Dabei können neben Konflikten zwischen den Eltern auch familiärer Stress, geringe Erziehungsfertigkeiten und inkonsequentes Erziehungsverhalten die Aggressions- und Gewaltbereitschaft fördern (Kilb, 2009, S. 37). Griffel (2000) nennt als familiäre Belastungsfaktoren zudem existenzielle Sorgen in der Kindheit, fehlende tragfähige Netze, wenig Gelegenheiten zur Erholung, schwere Beziehungsstörungen und Auseinandersetzungen oder mangelnde beziehungsweise aggressive Vorbilder (S. 42).

Auch Petermann und Koglin (2013) beschreiben, dass der Anstieg aggressiven Verhaltens durch ein von körperlicher Gewalt geprägtes Erziehungsverhalten durch Modelllernen erklärt werden kann (S. 46). Wobei die Modelle nicht unbedingt aus der Familie stammen müssen: Helden aus Filmen, die ein hohes Ansehen genießen, haben auch erheblichen Einfluss auf das Modelllernen (Marin & Martin, 2003, S. 61).

Zudem verdeutlichen Petermann und Koglin (2013), dass Ehe- oder Partnerkonflikte, eine Ein-Elternschaft und Gewalt in der elterlichen Partnerschaft das Risiko für aggressives Verhalten bei Kindern erhöhen (S. 47). Erklärungen dafür sind, dass das Kind aufgrund der Abwesenheit eines Elternteils weniger gut beaufsichtigt wird, sich die Eltern-Kind-Bindung verschlechtert oder der Stress und die unberechtigten Schuldgefühle des Kindes am Scheitern der elterlichen Beziehung vermehrt zu Verhaltensproblemen führen (Petermann & Koglin, 2013, S. 48). Es sind demnach vielfältige Gründe denkbar, durch welche ein Kind durch familiäre Konflikte mehr Aggressions- und Gewaltbereitschaft aufzeigt und es wird deutlich, dass Kinder aus zerrütteten Familien ein erhöhtes Risiko aufweisen (ebd.).

Neben familiären Konflikten ist das *familiäre Erziehungsklima* ein wichtiger Faktor zur Erklärung der Gewaltentwicklung bei Jugendlichen (Kassis, 2005, S. 193). Dabei kann eine soziale Regellosigkeit ein externer Risikofaktor darstellen – sprich das Fehlen klarer Massstäbe für das Zusammenleben ebenso wie ein hochgradig wechselhafter Erziehungsstil, der zwischen Härte und Weiche pendelt (Griffel, 2000, S. 42). Uslucan (2010) beschreibt zudem, in Anlehnung an diverse andere Autoren und Autorinnen, dass ein hohes Ausmass an elterlicher Uneinigkeit und fehlender Gemeinsamkeit in der Ausübung der Erzieherrolle die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft begünstigt (S. 302). Dasselbe gilt für ein wenig kontrollierendes und ein inkonsistentes Disziplinierungsverhalten der Eltern sowie für einen elterlichen Erziehungsstil, der sich durch geringe emotionale Nähe und Unterstützung sowie durch harte elterliche Disziplinierungsgewalt auszeichnet (ebd.). Zudem kommt Uslucan (2010) in seiner Studie zum Schluss, dass ein aggressiv strenger Erziehungsstil der Eltern mit einer stärkeren Gewaltbelastung einhergeht (S. 311).

Wahl (2009) arbeitet heraus, dass ein rigider Erziehungsstil des Vaters, nicht aber der Mutter, die Aggressionsbereitschaft von Kindern- und Jugendlichen erhöht (S. 134). Zudem beschreibt er, in Anlehnung an Morrel und Murray, dass eine durch Zwangsmittel und Zurückweisung geprägte Erziehung bei Jungen einen negativen Effekt zeigt, jedoch nicht bei Mädchen (ebd.). In Anlehnung an eine Studie von Sandstorm zeigt er zudem, dass sowohl ein autoritärer als auch ein permissiver Erziehungsstil zu mehr Beziehungsgewalt und externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten führt (ebd.). In Anlehnung an die Studienergebnisse von Jassoumet argumentiert Wahl (2009), dass ein psycholo-

gisch-kontrollierender Erziehungsstil das Risiko von körperlicher Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen erhöht (S. 134).

Als externer Risikofaktor lässt sich auch *Gleichgültigkeit und Ablehnung der Eltern* verstehen (Griffel, 2000, S. 57). Die Eltern hindern ihre Kinder auf diese Weise dabei, ein positives Selbstgefühl und eine positive Gefühlsbindung zu entwickeln, was zu mehr Aggressions- und Gewaltbereitschaft führt (ebd.). Auch Kilb (2009) nennt in Anlehnung an Petermann und Petermann fehlende Wärme und Anteilnahme der Eltern als Risikofaktor (S. 37). Jeffrey Roelfs et al. (2006) sind der Ansicht, dass Ablehnung der Eltern zu mehr Probleminternalisierung und -externalisierung führt, wozu auch Aggressions- und Gewaltbereitschaft und -ausübung gehört (S. 388). Roelfs et al. (2006) untersuchen zudem den Unterschied zwischen Ablehnung der Mutter und des Vaters, wobei sie feststellen, dass Ablehnung von der Mutter häufiger mit auftretenden Depressionen und Aggressionen bei Mädchen zusammenhängt, während Abweisung des Vaters zu höherer Aggression und häufigeren Depressionen bei Knaben führt (S. 340). Zudem zeigen Roelfs et al. (2006) mit Verweis auf weitere Studien auf, dass ein Mangel an emotionaler Wärme das Risiko zur Probleminternalisierung und -externalisierung erhöht, wozu auch Aggressions- und Gewaltbereitschaft und -ausübung gehören (S. 333–335).

Des Weiteren wird die von einem Kind oder Jugendlichen selber *erlebte körperliche Gewalt* als externer Risikofaktor für die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft verstanden. Kilb (2009) schreibt in Anlehnung an Petermann und Petermann, dass die Ausübung von Gewalt seitens der Eltern und Geschwister die Gewaltbereitschaft erhöhen kann (S. 37). Griffel (2000) nennt Gewalt und Brutalität der Eltern ebenfalls als Risikofaktor (S. 57, S. 42). Petermann und Koglin (2013) beschreiben, dass harsches Erziehungsverhalten und körperliche Bestrafung Risikofaktoren für aggressives Verhalten sind (S. 46). Beispiele körperlicher Bestrafungen sind Klapse, Schütteln oder mit einem Gegenstand nach einem Kind werfen (ebd.). Diese erlebte körperliche Gewalt und Misshandlung kann bei einem Kind zu unangemessenem Verhalten in Konfliktsituationen und Schwierigkeiten in der Emotionsregulation führen (Petermann & Koglin, 2013, S. 47).

Zudem nennt Kilb (2009) in Anlehnung an Petermann und Petermann die *Anwendung machtbetonter Erziehungsmethoden* als Risikofaktor (S. 37). Auch Diana Baumrind, Robert E. Larzelere und Elizabeth B. Owens (2010) zeigen, dass machtbetonte Erziehungsmittel eine schlechte Auswirkung auf die Entwicklung der Kinder haben (S. 183–184). Ashley Blakely Kimble zeigt ebenfalls in Anlehnung an Baumrind auf, dass eine durch Zwangsmittel und Bestrafung unterstützte Durchsetzung von Macht negative Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche hat (S. 4).

Neben den familiären externen Risikofaktoren gibt es auch *im weiteren Umfeld* von Kindern oder Jugendlichen Risiken. Zum einen tritt aggressives Verhalten im Jugendalter häufiger auf, wenn die Freunde des oder der Jugendlichen ebenfalls abweichendes Verhalten zeigen (Petermann & Koglin, 2013, S. 49). Die Richtung des Wirkungszusammenhangs ist dabei nicht eindeutig klar, denn Jugendliche mit massiv auffälligen Freunden zeigen mehr aggressiv- dissoziales Verhalten, sodass diese das abweichende Verhalten ihrer Freunde auslösen oder verstärken können (ebd.). Jugendliche mit aggressiv- dissozialem Verhalten suchen sich auch eher Freunde, die öfter massives Problemverhalten zeigen (ebd.). Der Einfluss von Gleichaltrigen auf die Entwicklung aggressiv- dissozialen Verhaltens ist von den bereits bestehenden Verhaltensmustern in der späten Kindheit abhängig (Petermann & Koglin, 2013, S. 50). Zum anderen haben das Wohnviertel und die Wohnverhältnisse einen Einfluss

auf die Entwicklung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen. Kinder mit aggressiv- dissozialem Verhalten wachsen überproportional häufig in städtischen Bezirken mit sozial benachteiligten Familien auf, wobei das aggressiv-dissoziale Verhalten nicht direkt vom Wohngebiet, sondern von den darin lebenden Menschen negativ oder positiv beeinflusst wird (Petermann & Koglin, 2013, S. 50-51).

## 6.6 Externe Schutzfaktoren

Die *Familie* kann neben den Risikofaktoren selbstverständlich auch sehr viele Schutzfaktoren gegen Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen bieten. Tragfähige, liebevolle und positive Beziehungen können einen wesentlichen Schutzfaktor im Leben eines Kindes oder Jugendlichen darstellen (Griffel, 2000, S. 77).

Die *Qualität der Eltern-Kind-Gespräche* hat einen wesentlichen erzieherischen Einfluss auf das Emotionsverständnis bei Kindern und Jugendlichen (Zimmermann et al, 2013, S. 122–123). Wenn Eltern die internalen Emotionen anderer Menschen thematisieren, fällt es den Kindern leichter sich ebenfalls in andere Menschen einzufühlen. Besonders wenn Eltern positive Emotionen ausdrücken, befähigt dies die Kinder, ein Emotionsverständnis zu entwickeln (ebd.). Wahl (2009) arbeitet zudem heraus, dass wenn Kinder und Jugendliche in der Familie über Gefühle sprechen können, dies eine aggressions- und gewalthemmende Wirkung aufzeigt (S. 132).

Die *elterliche Unterstützung*, insbesondere die mütterliche, zeigt bei Jugendlichen eine gewalthemmende Wirkung (Uslucan, 2010, S. 312).

Auch ein *problematisches Wohngebiet hat keinen Effekt* mehr auf die Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen, wenn die Eltern diese mit Wärme, Interesse und Kontrolle erziehen (Petermann & Koglin, 2013, S. 51).

## 7. Einfluss des autoritären Erziehungsstils auf die Aggressions- und Gewaltbereitschaft

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, inwieweit ein autoritärer Erziehungsstil Auswirkungen auf die Risikofaktoren für die Entstehung von Gewalthandlungen und Aggressionsbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen hat. Es wird zudem erörtert, wie diese Risikofaktoren durch einen autoritären Erziehungsstil begünstigt werden.

### 7.1 Einfluss des autoritären Erziehungsstils auf interne Risikofaktoren

Die genetische Komposition der Kinder, so Petermann und Koglin (2013), ist ein Risikofaktor für aggressives und gewalttätiges Verhalten (S. 37). Eine genetische Komposition kann, wie auch die hormonelle Zusammensetzung, welche ebenfalls als Risikofaktor ausgemacht wurde (Klosinski, 1999, S. 2), durch das Erziehungsverhalten der Eltern nicht verändert oder beeinflusst werden.

#### 7.1.1 Selbstwerterleben

Rose Griffel macht ein gestörtes Selbstwerterleben bzw. eine gestörte Selbstwahrnehmung und ein verschobenes Selbstbild als Risikofaktor für Gewalt- und Aggressionsbereitschaft aus (Griffel, 2000, S. 57). Die Entwicklung des Selbstwertgefühls, so Bärbel Amerein et al. (2014), ist besonders im Kindergartenalter von dem Lob, der Liebe und der Wertschätzung der Bezugspersonen abhängig (S.408). Wertschätzung Lob und Ermutigung sind von zentraler Bedeutung für die Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder (ebd.). Wertschätzung und Ermutigung helfen dem Kind, sich selbst positiv und kompetent zu bewerten und so viele neue Fertigkeiten zu erwerben (ebd.). Der autoritäre Erziehungsstil zeichnet sich jedoch eher durch nicht konstruktive Kritik, häufiges Zurechtweisen, Tadeln sowie durch ein seltenes Gewähren von Entscheidungsmöglichkeiten aus (Stamm, 2010, S. 91). Auch Diana Baumrind (1971) hält in ihrer Untersuchung zur elterlichen Autorität und den Erziehungsstilen fest, dass autoritär erziehende Eltern ihre Kinder wenig positiv bestärken und loben (S. 22). Ein autoritärer Erziehungsstil kann demnach die Entwicklung eines positiven Selbstwerts im Kindergartenalter negativ beeinflussen, wenn er mit einem geringen Mass an Lob und Unterstützung einhergeht oder die Kinder gar häufig kritisiert werden. Bärbel Amerein et al. (2014) halten fest, dass Kinder mit einem geringen Selbstwert sich weniger zutrauen und bei schwierigen Aufgaben schneller aufgeben, was eine negative Selbstbewertung zusätzlich begünstigt (S. 408).

In der mittleren Kindheit, welche die Altersspanne von 6 bis 12 Jahren bezeichnet, nimmt die Wichtigkeit des Vergleichs mit anderen Kindern immer mehr zu (Laura E. Berk, 2011, S. 444). Durch diesen Vergleich wird das Selbstbild und die Einschätzung von Fähigkeiten differenzierter (Amerein et al., 2014, S. 413–414). Die Kinder lernen vermehrt durch die Abgrenzung von Anderen, was sie besonders gut können und wo sie anderen Kindern in ihrer Entwicklung und ihren Fähigkeiten nicht ebenbürtig sind (ebd.). Autoritär erziehende Eltern tendieren dazu, ihre Kinder in Bezug auf ihre Leistung mit Geschwistern oder anderen Kindern aus dem nahen Umfeld zu vergleichen (Fuhrer, 2007, S. 135). Meist wird dies dann getan, wenn die Kinder im Vergleich nicht gut abschneiden (ebd.). Diese negative Bewertung durch die Eltern löst in den Kindern ein Gefühl der Scham aus (Fuhrer, 2007, S. 151). Wird Scham als erzieherisches Mittel eingesetzt, wie dies beim autoritären

Erziehungsstil teilweise getan wird, dann ist die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Schädigung des Selbstwerts des Kindes in diesem Lebensabschnitt erhöht (Fuhrer, 2007, S. 151).

Jugendliche erleben zu Beginn der Adoleszenz oftmals Unsicherheiten und ein niedrigeres Selbstwertgefühl (Amerein et al., 2014, S. 420). Körperliche Veränderungen, der grössere Einfluss von Gleichaltrigen und nicht zuletzt vermehrte Entscheidungsspielräume führen zu diesen Unsicherheiten (ebd.). Wie die Jugendlichen diese Unsicherheiten meistern und Vertrauen in ihre Entscheidungen entwickeln bestimmt stark ihr Selbstbild mit (ebd.). Autoritär erziehende Eltern gestehen ihren Kindern und Jugendlichen eigene Entscheidungen zu treffen eher selten zu (Stamm, 2010, S. 91). Auch Diana Baumrind (1971) hatte in ihren Untersuchungen eine geringere Selbständigkeit in Bezug auf Entscheidungsfindungen bei autoritär erzogenen Kindern ausgemacht (S. 22). Da diese das Treffen von eigenen Entscheidungen demnach nur schwer erlernen konnten, kann davon ausgegangen werden, dass die ohnehin bestehenden Unsicherheiten in der Adoleszenz, welche durch neue Entscheidungsspielräume entstehen, bei autoritär erzogenen Kindern noch grösser sein können.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass einige ungünstige Bedingungen für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes, welche durch einen autoritären Erziehungsstil begünstigt werden können, ausgemacht werden konnten. Festzuhalten ist jedoch, dass ein autoritärer Erziehungsstil nur dann einen negativen Einfluss auf das Selbstbild hat, wenn die oben beschriebenen Gegebenheiten bestehen. Es kann demnach durchaus sein, dass ein autoritärer Erziehungsstil angewendet wird und die Kinder dennoch ein positives Selbstbild entwickeln.

### 7.1.2 Emotionsregulation

Ein weiterer Risikofaktor für die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen ist eine mangelnde Emotionsregulation (vgl. Kassis, 2005, S. 193; Petermann & Koglin, 2013, S.45; Kassis, 2005, S. 193). Um die Frage beantworten zu können, inwiefern ein autoritärer Erziehungsstil die Emotionsregulation beeinflussen könnte, muss den Fragen nachgegangen werden, was unter Emotionen und Emotionsregulation verstanden wird, wie Emotionen entstehen und wie diese reguliert werden.

Bärbel Amerein et al. (2014) definieren Emotionen wie folgt: „Emotionen sind psychische, physische oder kognitive Zustände und Reaktionen von Personen auf Situationen oder Ereignisse, die subjektiv wahrnehmbar und objektiv erfassbar sind. Emotionen können angenehm oder unangenehm sein“ (S. 328). Wichtig ist es eine Unterscheidung zwischen den meist synonym verwendeten Begriffen der Gefühle und Emotionen vorzunehmen. Menschen fühlen beispielsweise Hunger oder Durst, Freude oder Angst unmittelbar und bewerten diese Gefühle im Moment der Wahrnehmung noch nicht (ebd.). Erst in einem zweiten Schritt werden diese wahrgenommenen Gefühle bewertet (ebd.). Diese Bewertung von Gefühlen nennt man Emotionen (ebd.). Werden die bewerteten Gefühle von Anderen ausgelöst oder sind die Gefühle auf sie bezogen, so spricht man von sozialen Emotionen (Amerein et al., 2013, S. 329). Dies festzuhalten ist insofern wichtig, da es sich bei der Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft meist um soziale Emotionen handelt.

Die Emotionspsychologie bietet verschiedene Erklärungsansätze wie Emotionen entstehen. Zum einen den biologischen Ansatz, welcher davon ausgeht, dass Merkmale von Emotionen jedem Menschen innewohnen und von Geburt an vorhanden sind (Veronika Brandstätter, Julia Schläuer, Rosa

Maria Puca & Ljubica Lozo, 2013, S. 161). Dieser Ansatz geht davon aus, dass Emotionen stark durch Triebe gesteuert sind (ebd.). Der neuro- und psychophysiologische Ansatz befasst sich mit der körperlichen Entstehung von Emotionen (Brandstätter et al., 2013, S. 164). Hierbei werden zentralnervöse Strukturen, darunter versteht man Teile des Gehirns und des Rückenmarkes, periphere Strukturen, wie beispielsweise das Herz-Kreislaufsystem und die Muskulatur auf ihr Einwirken zur Entstehung von Emotionen untersucht (Brandstätter et al., 2013, S. 165). Der behavioristische Ansatz befasst sich damit, wie Emotionen durch Lernerfahrungen entstehen (Brandstätter et al., 2013, S. 162). Es geht im Grunde darum, welche Reize aufgrund von Lernerfahrungen zu Emotionsauslösern werden und welches Verhalten auf diese Emotionsauslöser gezeigt wird (ebd.). Auch das Verhalten wird aufgrund von Lernerfahrungen bestimmt (ebd.). Diesem Ansatz zufolge unterliegen Emotionen den Gesetzen der klassischen Konditionierung (ebd.). Der kognitive Ansatz geht davon aus, dass dem Erleben von Gefühlen immer eine kognitive Bewertung einer Situation zugrunde liegt (Brandstätter et al., 2013, S. 168). Diese Einschätzung der Situationen wird auf der Basis von Bedürfnissen, Zielen und Bewältigungsmöglichkeiten getroffen (ebd.).

Als Emotionsregulation bezeichnet man das Kontrollieren, Beeinflussen und das Modifizieren eigener Emotionen (Amerein et al., 2013, S. 337). Dazu gehören demnach alle Prozesse, durch die Menschen Einfluss auf die Entstehung, das Bewerten, den Verlauf und den Ausdruck von Emotionen nehmen (ebd.). Es werden verschiedene Arten von Emotionsregulationsmöglichkeiten unterschieden. Suchen Kinder die Unterstützung von Bezugspersonen oder Gleichaltrigen um ihre Emotionen zu regulieren, wird von der interaktiven Regulationsstrategie gesprochen (Franz Petermann & Silvia Wiedebusch, 2016, S. 77). Besonders jüngere Kinder sind auf die Unterstützung von Bezugspersonen oder Gleichaltrigen angewiesen, um ihre Emotionen regulieren zu können (ebd.). Diese Unterstützung wird im Regelfall mit zunehmendem Alter weniger benötigt (ebd.). Die Aufmerksamkeitslenkung als weitere Regulationsstrategie bezeichnet das Lenken der Aufmerksamkeit weg von der Erregungsquelle hin auf einen anderen Fokus (ebd.). Wenn Kinder sich beispielsweise durch beruhigende Selbstgespräche oder mit Hilfe eines Kuscheltieres zu beruhigen versuchen, wird von Selbstberuhigungsstrategien gesprochen (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 78). Hinzu kommen noch die kognitiven Regulationsstrategien, wie beispielsweise sich selbst positiv zureden oder eine Neubewertung der Situation vorzunehmen (ebd.). Weitere Strategien sind die emotionsauslösende Situation dahingehend zu manipulieren, dass die Emotion in den Hintergrund rückt oder sich aus der emotionsauslösenden Situation zurückziehen (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 79).

Widmen wir uns nun der Frage, wie ein autoritärer Erziehungsstil die Emotionsregulation beeinflussen könnte. Wir haben gesehen, dass besonders jüngere Kinder auf interaktive Regulationsstrategien zurückgreifen, da sie noch nicht gänzlich selbst in der Lage sind ihre Emotionen zu regulieren (Petermann & Wiedebusch, 2016, S. 77). Autoritär erziehende Eltern ermutigen ihre Kinder nicht zum Austausch, wenn es um die Einhaltung von aufgestellten Regeln geht oder darum die eigenen Bedürfnisse zu äussern (Furer, 2007, S. 135). Eine interaktive Regulation der Emotionen wird dadurch weitestgehend verhindert. Legen wir diesen Überlegungen den behavioristischen Ansatz zugrunde, so kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder lernen, dass eine interaktive Regulation der Emotionen nicht möglich ist und sie sich anderen Regulationsstrategien behelfen müssen. Ein autoritärer Erziehungsstil lässt nur wenig Raum für von den Eltern als negativ bewertete Emotionen (Northoff, 2013, S. 34). Autoritär erziehende Eltern sprechen nur wenig mit ihren Kindern und Jugendlichen über Gefühle (ebd.). Kinder und Jugendliche, welche kein umfangreiches und differen-

ziertes Wissen über Emotionen haben, können Emotionen schlechter regulieren (Brandstätter et al., 2013, S. 177). Kinder, welche Emotionen erkennen, benennen und unterscheiden können und soziale Effekte eines Emotionsausdruckes abzuschätzen wissen, können ihre Emotionen sehr viel eher regulieren (ebd.). Besonderen Einfluss haben diese Fähigkeiten auf die Selbstberuhigungsstrategien und auf die kognitiven Strategien, da diese nur anwendbar sind, wenn ein gewisses Mass an Wissen über Emotionen erlangt werden konnte (ebd.). Sind auch diese beiden Regulationsstrategien nicht mehr möglich, so bleibt oft nur noch der Rückzug als Regulationsstrategie übrig (Brandstätter et al., 2013, S. 178).

Es lässt sich festhalten, dass ein autoritärer Erziehungsstil für die Emotionsregulation von Kindern und Jugendlichen als nicht förderlich angesehen werden kann. Dies wegen des Aspektes, dass bei der autoritären Erziehung Emotionen und dem Gespräch über Emotionen nur wenig Beachtung geschenkt wird.

## 7.2 Einfluss des autoritären Erziehungsstils auf externe Risikofaktoren

Neben den internen Risikofaktoren, die einen Einfluss auf die Gewalt- und Aggressionsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen haben können, gibt es auch zahlreiche externe Risikofaktoren. Wir wollen die im Kapitel sechs in Abschnitt fünf herausgearbeiteten externen Risikofaktoren nun darauf überprüfen, inwiefern ein autoritärer Erziehungsstil diese begünstigen könnte und jene, bei denen ein Zusammenhang hergestellt werden kann, im Anschluss aufgreifen.

### 7.2.1 Gewaltanwendung in der Erziehung

Petermann und Koglin (2013) beschreiben, dass durch körperliche Strafen geprägtes Erziehungsverhalten die Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen erhöhen kann (S. 42). Dies aufgrund der Modellfunktion der Eltern (ebd.). Auch nach Kilb (2009) erhöht das Erleben von körperlicher Gewalt die Wahrscheinlichkeit von Gewalt- und Aggressionsanwendung der Kinder und Jugendlichen (S. 37). Da in der Fachliteratur körperliche Züchtigung teilweise als ein Merkmal des autoritären Erziehungsstils definiert wird, kann davon ausgegangen werden, dass ein autoritärer Erziehungsstil, welcher körperliche Züchtigung als legitimes Erziehungsmittel versteht, das Modelllernen von Gewalt unterstützt (vgl. Hurrelmann, 2012, S. 129 & Northoff, 2013, S. 34). Nach Kelly Rogers, Christy Buchanan und Megan Winchell (2010) wird psychische Gewalt beim autoritären Erziehungsstil in Form von psychischer Kontrolle eingesetzt (S. 363–373). Beispielsweise wecken Eltern bei ihren Kindern gezielt Schuldgefühle, um dadurch eigene Interessen durchzusetzen, was sich ebenfalls negativ auf die Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern in der frühen Phase der Adoleszenz auswirken kann (ebd.). Besonders stark sind diese negativen Effekte dann, wenn beide Eltern zu diesen Erziehungspraktiken greifen (ebd.). Auch diese Form von Gewalt als Erziehungspraktik kann dem autoritären Erziehungsstil zugeschrieben werden (Manfred Hofer, Elke Wild & Peter Noack, 2002, S. 185). Haci Halil Ulucan (2010) beschreibt beispielsweise Merkmale des autoritären Erziehungsstils, wenn er schreibt, dass ein Erziehungsstil, welcher durch geringe emotionale Nähe und Unterstützung und durch harte elterliche Erziehungsgewalt gekennzeichnet ist, ein Risikofaktor für Aggressions- und Gewaltbereitschaft darstellt (S. 302). Ein autoritärer Erziehungsstil kann demnach, wenn er die genannten Kriterien erfüllt, als Risikofaktor zur Entstehung von Aggressions- und Ge-

waltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen ausgemacht werden. Auch Diana Baurind et al. (2010) weisen darauf hin, dass machtbetonte Erziehungsmittel, wie sie in einem autoritären Erziehungsstil angewendet werden, einen negativen Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen haben können und die Gewalt- und Aggressionsbereitschaft erhöht (S. 183–184). Ulucan (2010) hält jedoch fest, dass bestehende Untersuchungen keine Auskunft darüber geben, auf welche Art von Aggressions- und Gewalthandlungen dies einen Einfluss hat (S. 302).

Es lässt sich festhalten, dass, auch wenn der autoritäre Erziehungsstil selten in der Fachliteratur direkt als externer Risikofaktor für die Gewalt- und Aggressionsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen beschrieben wird, es dennoch zahlreiche Charakteristika eines autoritären Erziehungsstils gibt, welche als externer Risikofaktor ausgemacht werden können.

### 7.3 Einfluss des autoritären Erziehungsstils auf die Entwicklung von Kompetenzen

Das vorangegangene Kapitel hat uns die möglichen Einflüsse des autoritären Erziehungsstils auf die Risikofaktoren für die Entwicklung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft verdeutlicht. In diesem Kapitel soll nun noch zusätzlich der Frage nachgegangen werden, wie ein autoritärer Erziehungsstil auf die Entwicklung von Kompetenzen einwirken kann, welche zur Meisterung der Entwicklungsaufgaben benötigt werden.

Kitty Cassée (2010) nennt als eine zentrale Sozialkompetenz der Kinder und Jugendlichen, dass sie im Stande sind, sich in das Denken und Fühlen ihres Gegenübers hineinzusetzen, dessen Signale wahrzunehmen und interpretieren zu können (S. 34). Autoritär erziehende Eltern regen ihre Kinder nicht zum Austausch an (Fuhrer, 2007, S. 135). Regeln, deren Begründung und die Gründe zur Einhaltung dieser, werden nicht erklärt und die Eltern legen den Kindern und Jugendlichen gegenüber ihre Gefühlslage bei Nichteinhaltung der Regeln nicht offen (ebd.). Zudem zeigt sich, dass autoritär erziehende Eltern nur wenig mit ihren Kindern über Gefühle sprechen, sowohl die Gefühle der Kinder, aber auch die eigenen werden nur selten thematisiert (Northoff, 2013, S. 34). Autoritär erziehende Eltern erschweren ihren Kindern somit die Fähigkeit sich in sein Gegenüber hineinzusetzen zu erlernen, da sie ihre Kinder dahingehend nicht unterstützen. Amerein et al. (2014) merken an, dass Kinder nur lernen können sich in andere hineinzusetzen und dessen Gefühle wahrzunehmen, wenn sie eigene Emotionen wahrnehmen und diese auch verbalisieren können (S. 353). Um dies zu erlernen sind die emotionalen Kompetenzen der Bezugsperson von zentraler Bedeutung (ebd.). Ohne entsprechende Vorbilder wird das Erlernen dieser Fähigkeit erheblich beeinträchtigt (ebd.). Autoritär erziehende Eltern nehmen ihre Vorbildfunktion in diesem Bereich nur unzureichend wahr, da dem Dialog über Emotionen eine zu geringe Bedeutung beigemessen wird und den Kindern und Jugendlichen Emotionen nur in einem bestimmten Masse zugestanden werden. Dabei wären innerfamiliäre Erfahrungen und Übungsfelder von zentraler Bedeutung, da sie die Kinder und Jugendlichen stärken und sie ermuntern, ihr erworbenes Wissen über Emotionen auch ausserfamiliär anzuwenden (ebd.). Die Kompetenz, sich in Andere hineinzusetzen, ist bei der Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft deshalb von zentraler Bedeutung, weil das Wissen über eigene Gedanken und Emotionen und über diejenigen des Gegenübers die Emotionsregulation der Kinder und Jugendlichen begünstigen (Brandstätter et al., 2013, S. 177). Sich in andere Menschen hineinversetzen zu können und dessen Gefühle und Denkweisen zu verstehen, kann zudem als aggressionshemmend angesehen werden (Zimmermann et. al, 2013, S. 122–123).

Die Kompetenz Konflikte zu lösen kann als eine besonders wichtige Kompetenz im Zusammenhang mit der Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft angesehen werden, da Aggression und Gewalt oftmals dort auftreten, wo Konflikte nur unzureichend durch andere Mittel gelöst werden können. Auch Kitty Cassée macht die Konfliktlösungskompetenz als eine zentrale Sozialkompetenz aus (Cassée, 2007, S. 34). Für Cassée umfasst dies zum einen den Umgang mit Konflikten an sich, aber auch den Umgang mit dem Erhalten und Erteilen von Kritik (ebd.). Zwang, Drohung und Strafe werden im autoritären Erziehungsstil durch die Eltern eingesetzt, um ihre Vorstellungen durchzusetzen (Hofer et al., 2002, S. 185). Dies in besonderem Masse auch in Konfliktsituationen (ebd.). Robert Northoff (2013) hält fest, dass solche durch Macht geprägte Durchsetzungsstrategien von autoritär erzogenen Kindern und Jugendlichen in Konfliktsituationen übernommen werden (S. 34). Gegenüber schwächeren Konfliktparteien nehmen sie die Position der Eltern ein und versuchen ebenfalls durch Zwang und Drohung ihre Anliegen durchzusetzen (ebd.). Empfinden sie sich dem Gegenüber in der Konfliktsituation jedoch unterlegen, so verfallen sie in die Rolle des Kindes und sind nicht mehr in der Lage ihren Anliegen Nachdruck zu verleihen, da sie gewohnt sind, auf solche Situationen mit blindem Gehorsam zu reagieren (ebd.). Kinder und Jugendliche von autoritär erziehenden Eltern haben zudem weniger gelernt sich in symmetrischen Beziehungen durchzusetzen und für ihre Anliegen einzustehen, da ihre Beziehung zu den Eltern durch eine asymmetrische Machtstruktur geprägt ist und sie dies daher mit ihren Eltern nicht üben konnten (Fuhrer, 2007, S. 135). Ähnlich verhält es sich mit dem Geben und Annehmen von Kritik. Kritik wird bei einem autoritären Erziehungsstil meist ohne Begründung vorgebracht und ist stark von der Willkür des Erwachsenen abhängig (Schröder, 1999, S. 23). Den Kindern und Jugendlichen ist es demnach nur schwer möglich, sich mit der von den Eltern geäußerten Kritik auseinanderzusetzen und sich gegebenenfalls dieser zu erwehren. Es ist festzuhalten, dass autoritär erziehende Eltern die Entwicklung der Kompetenz ihrer Kinder Konflikte zu lösen, Kritik zu äussern und anzunehmen dahingehend negativ beeinflussen, dass sie ihren Kindern nur sehr wenige Übungsmöglichkeiten zugestehen.

In zunehmendem Alter der Kinder gewinnt die Fähigkeit sich selbst Ziele zu setzen und diese auch mit eigener Anstrengung durch die zu Verfügung stehenden Potenziale erreichen zu wollen, an immer grösserer Bedeutung (Cassée, 2007, S. 35). Dies insbesondere, jedoch nicht ausschliesslich, in schulischen Belangen. Baumrind (1971) hat in ihrer Untersuchung zu den verschiedenen Erziehungsstilen nachgewiesen, dass autoritär erzogene Kinder weniger leistungsorientiert sind als Kinder, welche autoritativ oder permissiv erzogen werden (S. 91–92). Dies obwohl das Erbringen von Leistung, insbesondere schulischer, den autoritär erziehenden Eltern besonders wichtig ist (Baumrind, 1971, S. 47). Auch Margrit Stamm (2010) macht bei autoritär erzogenen Kindern eine relativ geringe Leistungsmotivation aus, welche im Widerspruch zu den vergleichsweise hohen Leistungsanforderungen der Eltern steht (S. 91). Es kann demnach festgehalten werden, dass ein autoritärer Erziehungsstil der Leistungsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen nicht zuträglich ist. Darüber, welche Aspekte des autoritären Erziehungsstils diese Effekte hervorbringen, kann jedoch keine fundierte Aussage getroffen werden, da dies nicht ausreichend untersucht wurde. Steht die eigene Leistungsbereitschaft jedoch im Widerspruch zu den geforderten Leistungserwartungen der Eltern, kann dies zu Misserfolgen und damit zu Frustration und allenfalls gar zu Minderwertigkeitsgefühlen führen. Mangelnde Bewältigungsstrategien für den Abbau von Frustration und Minderwertigkeitsgefühlen können als Auslöser für Gewalt- und Aggressionsbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen ausgemacht werden (Griffel, 2000 S.36, S. 60).

Sich in Gruppen zurechtzufinden, eigene Fähigkeiten in die Gruppe einzubringen, mit anderen aufgaben- und zielorientiert zusammenzuarbeiten und Gruppenprozesse positiv zu beeinflussen oder die Gruppe gar zu leiten, ist besonders eine im schulischen Bereich evidente Sozialkompetenz (Cassée, 2010, S. 35). Kinder von autoritär erziehenden Eltern zeigen, so Baumrind (1971), eine sehr viel geringere Sozialkompetenz (S. 8–11). Sie zeigen beispielsweise eine geringere Akzeptanz unterschiedlicher Meinungen von Gleichaltrigen in einer Gruppe und eine höhere Bereitschaft die eigene Meinung mittels Druck durchzusetzen (ebd.). Auch sind sie viel eher bereit, sich innerhalb einer Gruppe durch aggressives Verhalten zu behaupten als Kinder und Jugendliche, welche nicht autoritär erzogen worden sind (Northoff, 2013, S. 34). Es zeigt sich also, dass autoritär erzogene Kinder grössere Mühe bekunden, sich in Gruppen von Gleichaltrigen zurechtzufinden und eigene Anliegen durch sozial anerkannte Mittel durchzusetzen. Ein direkter Zusammenhang zwischen den genannten Schwierigkeiten, sich in Gleichaltrigengruppen zurechtzufinden und der Aggressions- und Gewaltbereitschaft, kann jedoch nicht ausgemacht werden, auch wenn Aggression eher als probates Mittel zur Erreichung der eigenen Ziele angesehen wird.

Verantwortung für sich und das eigene Handeln zu übernehmen wird von Cassée (2010) als Selbstkompetenz bezeichnet, welche in der frühen Adoleszenz an Bedeutung gewinnt (S. 35). Ein autoritärer Erziehungsstil schränkt das Erlernen dieser Kompetenzen ein, da er stark auf elterliche Kontrolle baut und den Kindern und Jugendlichen nur sehr bedingt Autonomie eingesteht (Stamm, 2010, S. 91; Fuhrer, 2007, S. 135). Insbesondere im mittleren Kindesalter wird den Kindern von autoritär erziehenden Eltern meist keine dem Alter entsprechende Autonomie und Entscheidungsbefugnis zugestanden (Fuhrer, 2007, S. 135). Die Kinder und Jugendlichen bekunden oftmals Mühe, die in der Adoleszenz an sie gestellten Anforderungen zu übernehmen und Verantwortung für sich selbst zu tragen (ebd.). Insbesondere den Kindern von autoritär erziehenden Eltern bereitet dies Schwierigkeiten, da sie nur bedingt die Möglichkeit hatten sich darin zu üben (ebd.). Wichtig ist auch hier zu erwähnen, dass kein direkter Zusammenhang zu der Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen besteht, wenn diese Kompetenz schwach ausgeprägt ist. Jedoch kann eine Überforderung mit dieser neuen Verantwortung gewisse Gefühle wie Angst oder Frustration begünstigen, welche die Gewalt- und Aggressionsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen erhöhen kann.

Cassée definiert zwei Kompetenzen, welche wir schon im Kapitel 7.1 daraufhin untersucht haben, wie ein autoritärer Erziehungsstil sie beeinflussen kann. Der Vollständigkeit halber sollen sie aber dennoch kurz erwähnt werden. Diese beiden Kompetenzen sind: die Selbsteinschätzung respektive Selbstwertung (Cassée, 2007, S. 35). Dies meint, die Fähigkeit sich seiner Stärken und Schwächen bewusst zu sein und diese einschätzen zu können und die Selbstbeobachtung, worunter Cassée die Wahrnehmung eigener Gefühle und Gedanken und die Fähigkeit, diese auch benennen zu können, versteht (ebd.).

Abschliessend gilt es festzuhalten, dass das Bestehen von Risikofaktoren für Aggressions- und Gewaltbereitschaft und das unzureichende Bewältigen von Entwicklungsaufgaben nicht zwangsläufig zu einer erhöhten Aggressions- und Gewaltbereitschaft der Kinder und Jugendlichen führen muss. Die Risikofaktorenmodelle weisen lediglich auf eine erhöhte Wahrscheinlichkeit hin, dass es zu Aggressions- und Gewalthandlungen kommen kann. Ob Kinder oder Jugendliche bei gegebenen Risikofaktoren aggressiv und oder gewalttätig werden, hängt stark mit deren Resilienz respektive Vulnerabilität zusammen. Es besteht demnach kein Kausalzusammenhang zwischen dem Vorhandensein

von Risikofaktoren für Aggressions- und Gewaltbereitschaft und dem effektiven Auftreten von Aggression und Gewalt.

## 8. Handlungsoptionen für die Soziale Arbeit in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

In dem vorangegangenen Kapitel wurde dargelegt, wie sich ein autoritärer Erziehungsstil auf die Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen auswirken kann. Es wurde aufgezeigt, wie ein autoritärer Erziehungsstil das Emotionswissen von Kindern und Jugendlichen beeinflusst und wie er auf den Selbstwert, respektive das Selbstvertrauen, von Kindern und Jugendlichen wirkt. Auch konnte ein Zusammenhang des autoritären Erziehungsstils mit den Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen, sich in eine Gruppe zu integrieren und in ihr mit Gleichaltrigen zu interagieren, ausgemacht werden. Wir wollen uns nun der Frage widmen, wie die Professionellen der Sozialen Arbeit diese Einflüsse minimieren können und welche Optionen ihnen zur Verfügung stehen, bei diesen drei Themen zu intervenieren. Neben diesen drei Schwerpunkten wird zusätzlich der Frage nachgegangen, welchen Beitrag die Soziale Arbeit zum Thema Gewaltprävention und zum Thema Erziehung leisten kann.

Präventive Massnahmen und Interventionen lassen sich in drei Präventionsebenen unterscheiden. Diese Unterscheidung ist deshalb sinnvoll, weil sich die präventiven Massnahmen zum Zeitpunkt der Intervention, der Zielgruppe, der thematischen Ausrichtung und der Methodik auf den unterschiedlichen Präventionsebenen unterscheiden können (Sigrid Tschöpe–Scheffler, 2003, S. 112). Massnahmen der Primärprävention sollen das Auftreten von Risikoverhalten wie beispielsweise Aggressions- und Gewaltbereitschaft vorbeugend angehen und der Zielgruppe Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen vermitteln, welche die Wahrscheinlichkeit des Auftretens des Risikoverhaltens verringert (ebd.). Sekundärprävention versucht die Weiterentwicklung eines bereits bestehenden Risikoverhaltens sowie die Wiederholung störungsverursachender Situationen, beispielsweise gestörte Kommunikation und/oder Interaktion zu verhindern (ebd.). Tertiärprävention greift bei manifestem Risikoverhalten ein, versucht negative Folgeerscheinungen zu beheben und mögliche Schädigungen der Betroffenen zu verringern (ebd.). Eine andere Möglichkeit der Unterscheidung bietet Kurt Hahlweg (2001), indem er Prävention in universelle, selektive und indizierte Prävention unterteilt (S. 205–206). Universelle Prävention fokussiert noch auf keine spezifischen Risikofaktoren und kommt daher für alle Bevölkerungsgruppen in Betracht (Hahlweg, 2001, S. 205). Selektive Prävention richtet sich an Individuen oder Bevölkerungsgruppen, welche bereits erhöhte Belastungen zeigen (Hahlweg, 2001, S. 205–206). Indizierte Prävention hat eindeutig definierte Zielgruppen, wie beispielsweise bereits auffällig gewordene Kinder und Jugendliche oder stark gewaltbelastete Familien, im Blick (Hahlweg, 2001, S. 206). Diese Unterteilungen dienen dazu, die im Anschluss vorgeschlagenen Präventions- und Interventionsmassnahmen der Sozialen Arbeit einordnen zu können.

### 8.1 Allgemein Gewaltprävention

In vielen Staaten herrscht heute ein Konsens darüber, dass es sinnvoller ist, unerwünschtem aggressivem Verhalten vorzubeugen, anstatt es zu Gewaltaktionen mit anschliessender Repression durch Strafe kommen zu lassen (Wahl, 2009, S. 174). Die effektivste Form von Gewaltprävention verhindert, dass eine Gewaltbereitschaft überhaupt entsteht (Griffel, 2000, S. 76). Eine wirkungsvolle und grundlegende Vorbeugung schafft Lebens- und Entwicklungsbedingungen, die den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen entsprechen und unterstützt und ergänzt Familien in ihrer Erziehungsaufgabe (ebd.). Eine gelungene Gewaltprävention berücksichtigt die Rechte von Kindern in der Gestal-

tung von Lebensräumen, sie fördert individuell und ganzheitlich Fähigkeiten und Begabungen jedes Einzelnen und bietet allen jungen Menschen Zukunftsperspektiven (Griffel, 2000, S. 76). Der Autor Mandred Cierpka (2005) fordert, in Anlehnung an die Autoren Beckwith und Sigman (1995), dass primäre Präventionsmassnahmen bereits in der frühen Kindheit angesetzt werden sollten, um vor allem „Hoch-Risiko-Kindern“ zu einem „normativen Entwicklungsweg“ zu verhelfen (S. 59). Prävention sollte aber nicht zu früh, sondern altersadäquat, sein (Cierpka, 2005, S. 60). Präventive Massnahmen sind auch ein Beitrag zur psychotherapeutischen Versorgung. Da mit vorbeugenden Massnahmen viele Menschen erreicht werden können, sind primäre, auf Breitenwirksamkeit ausgelegte Präventionsmassnahmen ergänzend notwendig (ebd.). Die meisten Konzepte zur psychosozialen Prävention sind an der Entwicklung der Kinder orientiert (Cierpka, 2005, S. 62). Da seelische und körperliche Entwicklungen des Kindes nur in einer Beziehung geschehen, ist die Stärkung der Beziehung zu den primären Bezugspersonen, die einen positiven Einfluss haben, entwicklungsfördernd (ebd.). Inhaltlich orientieren sich die Präventionskonzepte an der Förderung von Beziehungen und Bindung zur Herkunftsfamilie (ebd.).

Es existieren vielerlei Programme zur Prävention aus dem deutschsprachigen Raum, welche das Ziel aufweisen, aggressiv- dissoziales Verhalten bei Kindern zu reduzieren (Petermann & Koglin, 2013, S. 149). Die Autoren Petermann & Koglin (2013) weisen auf eine Reihe von Programmen hin (ebd.). Sie führen nur standardisierte Programme auf und klammern individualisierte Massnahmen zur Prävention wie Beratungsstellen oder den schulpyschologischen Dienst aus (ebd.). Dabei unterteilen sie die Programme zur Gewaltprävention in „Programme für Schwangere und Kinder im Säuglingsalter“, „Kindorientierte Programme“ und „Elternorientierte Programme“ (ebd.). Zudem erwähnen sie in Anlehnung an andere Autoren die entwicklungsorientierte Prävention, welche sich an Entwicklungstheorien und empirisch überprüften Risiko- und Schutzfaktoren der Entwicklung orientiert (S. 668). Massnahmen zur Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen werden auf mehreren Ebenen durchgeführt, wie beispielsweise bei dem von Marcus Kröckel (2014) vorgestellten Gewaltpräventionsprogramm für Lehrkräfte, Schüler, Schülerinnen und Eltern (S. 83 – 84). Dieses Programm enthält Massnahmen auf Schulebene, wie Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern, Massnahmen auf Klassenebene wie Klassenregeln gegen Gewalt und Massnahmen auf persönlicher Ebene, wie ernsthafte Gespräche mit Gewalttätern und -opfern (ebd.). Die Autorenschaft empfiehlt die Auswahl der Trainingsprogramme den Bedürfnissen und der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen anzupassen. Zudem sollen sich die Professionellen der Sozialen Arbeit vermehrt mit den aktuellen Programmen zur Gewaltprävention auseinandersetzen, um geeignete Programme zu kennen. Die Professionellen der Sozialen Arbeit sollen bei der Umsetzung solcher Trainingsprogramme vermehrt eine aktive Rolle übernehmen, da sie durch ihr Professionswissen ideal für die Durchführung solcher Programme ausgebildet sind.

## 8.2 Emotionsverständnis der Kinder stärken

Brandstätter (2013) umschreibt in Anlehnung an Gross (2002), dass Emotionsregulation diejenigen Prozesse umfasst, die es ermöglichen Einfluss darauf auszuüben, welche Emotionen empfunden werden, wann diese empfunden werden, wie sie erlebt und zum Ausdruck gebracht werden (S.175). Eine mangelnde Emotionsregulation konnte im sechsten Kapitel als interner Risikofaktor für Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen ausgemacht werden und im siebten Kapitel konnte der

autoritäre Erziehungsstil als negativer Einflussfaktor auf ein gestärktes Emotionsverständnis dargelegt werden. In Einrichtungen wie Krippen, Kindergärten bzw. Kindertagesstätten gibt es spezifische Programme zur Aggressionsprävention, in denen die emotionalen Kompetenzen von Kindern gestärkt und ihr prosoziales Verhalten gefördert werden sollen (Wahl, 2009, S. 176). Ähnliche Programme gibt es für Schulen und im Freizeitbereich durch die Jugendarbeit – sowohl für alle Jugendlichen als auch für besonders gefährdete Gruppen und bereits als delinquent Aufgefallene (ebd.). Da ein gestärktes Emotionsverständnis für andere Menschen eine präventive Wirkung auf die Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen hat, steht die Förderung der emotionalen Kompetenz häufig im Fokus kindsbezogener Präventionsmassnahmen (Petermann & Koglin, 2013, S. 145). Petermann und Koglin (2013) stellen unterschiedliche standardisierte Programme zur Gewaltprävention vor, wobei einige spezifisch das Emotionsverständnis der Kinder zu stärken versuchen (S. 149-156).

Das „Verhaltenstraining im Kindergarten“ ist eine universelle Präventionsmassnahme, die sich an alle Kinder einer Gruppe richtet und als fester Bestandteil im Alltag des Kindergartens eingeführt werden kann (Petermann & Koglin, 2013, S. 152). Es zielt darauf ab, Defizite der emotionalen Kompetenz und der sozialen Problemlösung zu vermindern und sozial angemessenes Verhalten aufzubauen (ebd.). Um durch häufig erlebte negative Gefühle, mangelnde Emotionsregulation, eingeschränkte Fähigkeiten eigene Gefühle und die Gefühle anderer wahrzunehmen, mangelndes Emotionsverständnis und eine geringe Empathie hervorgerufene Defizite der emotionalen Kompetenz zu minimieren, zielt der erste Bereich des „Verhaltenstrainings im Kindergarten“ auf die Förderung emotionaler Kompetenz ab (ebd.). Der zweite Bereich des Programms bezieht sich auf die Förderung sozialer Problemlösung (ebd.).

Das „Verhaltenstraining für Schulanfänger“ ist ebenfalls eine universelle Präventionsmassnahme und richtet sich an Kinder der ersten und zweiten Jahrgangsstufe (Petermann & Koglin, 2013, S. 155). Die Sensibilisierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen und die Förderung emotionaler und sozial- emotionaler Fertigkeiten gehört zu den Fähigkeiten, die bei den Kindern durch dieses Programm unterstützt werden (ebd.).

Das „Verhaltenstraining in der Grundschule“ ist ein Präventionsprogramm, dass sich an Schüler und Schülerinnen der dritten und vierten Klassenstufe richtet (Petermann & Koglin, 2013, S. 155). Im ersten Bereich des Programms werden ebenfalls die emotionalen Kompetenzen wie Emotionswissen, Emotionsverständnis und besonders die Emotionsregulation gefördert, danach wird auf den Aufbau sozialer Kompetenz und auf die Förderung der Moralentwicklung über die Stärken der Eigen- und Fremdverantwortung eingegangen (Petermann & Koglin, 2013, S. 154 – 155). Petermann und Koglin (2013) berichten, in Anlehnung an weitere Autoren, dass durch dieses Programm den Lehrkräften insbesondere signifikante Verbesserungen hinsichtlich der sozial-emotionalen Kompetenzen der Schüler und Schülerinnen auffielen (S. 156).

Ein weiteres entwicklungsorientiertes Programm, welches die sozial- emotionalen Kompetenzen fördern und als Prävention von Verhaltensproblemen im Kindergarten dienen soll, ist das „Papilio“ (Herbert Scheithauer, Rebecca Bodü, Markus Hess & Heidrun Mayer, 2016, S.157). Die zentralen Ziele von „Papilio“ bestehen darin, den Einfluss von Risikofaktoren für emotionale Störungen und Verhaltensstörungen zu reduzieren, die bekannten Schutzfaktoren zu stärken und die Kinder bei der Bewältigung der altersrelevanten Entwicklungsaufgaben zu unterstützen (ebd.) Das Präventionspro-

gramm fokussiert insbesondere diese Entwicklungsaufgaben: die Fähigkeit eigene Emotionen und die anderer zu erkennen; die eigenen Emotionen und das eigene Verhalten zu steuern; Regeln, die in der sozialen Interaktion eine Rolle spielen, zu erlernen und zu befolgen; die Fähigkeiten, Beziehungen mit anderen Kindern zu initiieren, Empathie zu zeigen, zu kooperieren und Hilfe anzubieten (Herbert Scheithauer, Rebecca Bodü, Markus Hess & Heidrun Mayer, 2016, S.157).

Die aufgezählten Präventionsprogramme, welche das Emotionsverständnis von Kindern und Jugendlichen stärken, werden meist von Lehrkräften durchgeführt (Petermann & Koglin, 2013, S. 155). Zusätzlich kann die Soziale Arbeit im Bereich der Schulsozialarbeit Unterstützung bieten, um den Kindern Gelegenheit und Raum zu geben, Emotionen zuzulassen und deren Kontrolle erlernen zu können (Griffel, 2000, S. 79). Die Autorenschaft empfiehlt, dass die Professionellen der Sozialen Arbeit die Lehrkräfte in Schule und Kindergarten dabei unterstützen, solche Programme zu kennen und durchzuführen.

### 8.3 Selbstwerterleben und Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen stärken

Ein mangelhaftes Selbstwerterleben konnte im sechsten Kapitel als Risikofaktor für die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft ausgemacht werden. Im siebten Kapitel wurde aufgezeigt, dass der autoritäre Erziehungsstil diesen Risikofaktor begünstigt. Um aufzuzeigen, wie das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit von Kindern und Jugendlichen gestärkt werden kann, lässt sich auf die Resilienzforschung zurückgreifen. Die Ergebnisse der neusten Resilienzforschung zeigen, dass sich auch psychosozial belastete Kinder und Jugendliche zu selbstsicheren, leistungsfähigen und kompetenten Personen entwickeln können, wenn sie schützende Bedingungen in Ihrem Lebensumfeld erleben (Corina Wustmann, 2011, S. 350). Für eine gesunde Entwicklung trotz widriger Lebensumstände braucht es jedoch in erster Linie Erwachsene, die sich für das Kind und seine Bedürfnisse interessieren (ebd.). Es ist erwiesen, dass soziale Beziehungen für die Entwicklung von Resilienz bei belasteten Kindern unabdingbar sind, denn Resilienz ist das Ergebnis eines Prozesses zwischen dem Kind und seinem Sozialen Umfeld (ebd.). Solche stabilen Beziehungen zeigen den Kindern ein angemessenes Bewältigungshandeln, sowie altersgemässe Entwicklungsanreize und Herausforderungen, welche die Erfahrung der Selbstwirksamkeit stärken (Wustmann, 2011, S. 350 – 351). Für den pädagogischen Kontext lassen sich vor diesem Hintergrund zwei bedeutende Wege der Resilienzförderung beschreiben (Wustmann, 2011, S. 351):

- 1) personale Ressourcen des Kindes stärken: Fördern der Selbstwirksamkeitserfahrung, Problemlösen, Stärkung der kindlichen Eigenaktivität und persönlichen Verantwortungsübernahme, Stärkung von Interessensentwicklung, Zielorientierung und positiver Selbsteinschätzung (ebd.)
- 2) Aufbau und Stärkung von sozialen Ressourcen im Lebensumfeld des Kindes: Aktivierung von mindestens einer zentralen, stabilen und verlässlichen Bezugsperson, die dem Kind Halt und Sicherheit gibt und Handlungsmöglichkeiten aufzeigt, sowie seine Bedürfnisse wahrnimmt (ebd.)

Die Autorin Wustmann (2011) erwähnt zudem, in Anlehnung an Daniel und Wassell, dass eine sichere Basis, eine gute Selbsteinschätzung und ein Gefühl von Selbstwirksamkeit die Grundbausteine der Resilienzförderung sind (S. 351).

Für belastete Kinder haben vor allem unterstützende Beziehungserfahrungen im ausserfamiliären Kontext, z.B. Lehrer und Lehrerinnen, Verwandte, Freunde und Freundinnen und auch Sozialarbeitende eine wichtige Funktion (ebd.). Sozialarbeitende können beispielsweise im Kontext stationärer Jugendhilfeeinrichtungen oder in familienergänzenden Tagesstrukturen als Erziehende für Kinder und Jugendliche auftreten. Eine Erzieherin oder ein Erzieher kann wie oben aufgeführt für das Kind ein wichtige Stütze sein, eigene Fähigkeiten, Kompetenzen und Fortschritte zu erkennen und das Kind dazu zu ermutigen, diese bei sich selbst wahrzunehmen und so seine Entwicklung massgeblich begleiten (Wustmann, 2011, S. 353).

Zur Stärkung der Resilienz bei Kindern gibt es einige Programme, die in Kindergarten oder Schule umgesetzt werden können, wie beispielsweise das „PRIK – Prävention und Resilienzförderung in Kindertageseinrichtungen“ (Wustmann, 2011, S. 357). Ein weiteres Präventionsprogramm ist das von Petermann und Koglin (2013) beschriebene JobFit, bzw. „Training mit Jugendlichen“ (S. 156). Es verfolgt das zentrale Ziel, Ressourcen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu stärken (ebd.). Das Training verfolgt aufeinander aufbauende Lernziele und im Vordergrund stehen der Erwerb sozialer Fertigkeiten und die Förderung einer differenzierten Selbst- und Fremdwahrnehmung (ebd.). Die Selbstwirksamkeit und die Selbstkontrolle sollen gestärkt werden (ebd.). Resilienzförderung und somit die Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstwirksamkeitserlebens scheint aber nur dann nachhaltig und effektiv zu sein, wenn sie auch jenseits solcher Programme kontinuierlich und verlässlich im Beziehungsumfeld des Kindes verankert wird, also im Alltag Erfahrungsräume geschaffen werden und so selbstwirksames Handeln ermöglicht wird (Wustmann, 2011, S. 357).

Die Autorin Erika Güroff (2016) umschreibt in ihrem Handbuch das „Training sozialer Kompetenz“ (TSK) eine Methode der Tertiärprävention, mit welcher Selbstsicherheit und soziale Kompetenzen von Personen gestärkt werden können, welche über zu wenig davon verfügen (S. 18). Unter sozialer Kompetenz versteht die Autorin ein hohes Mass an Fähigkeit, sich und andere wertzuschätzen, sich selbst zu ermutigen und anzuerkennen, viel Gelassenheit, Leichtigkeit, Mut oder Sicherheit, viel Wohlwollen sich selbst gegenüber und Selbstvertrauen (Güroff, 2016, S. 19). Zudem beinhaltet soziale Kompetenz ausreichend Ruhe und Entspannung im zwischenmenschlichen Geschehen und ein breites Spektrum an authentischen und angemessenen sowie zielführenden Umgangsformen (ebd.). Selbstunsichere Menschen verfügen nur in geringem Mass über solche Kompetenzen (ebd.). Um das Ziel zu erreichen mehr Selbstsicherheit und soziale Kompetenzen zu gewinnen, werden beim TSK etliche zwischenmenschliche Szenen in Rollenspielen und in der Realität geübt (ebd.). Die Übungen werden in Basisübungen, welche die wichtigsten Bausteine sozialer Kompetenz beinhalten, und Vertiefungsübungen aufgeteilt (Güroff, 2016, S. 37). Bei jeder Übung werden zuerst Lernziele formuliert, danach wird die Übung durchgeführt und zuletzt reflektiert, wobei ermutigende, positive Rückmeldungen wichtig sind (Güroff, 2016, S. 38). Das TSK kann in Einzel- oder Gruppensettings durchgeführt werden (Güroff, 2016, S. 40). Das Training, welches eine Methode der Verhaltenstherapie ist, kann von Therapeuten und Therapeutinnen durchgeführt werden, es hat sich aber erwiesen, dass eine weitaus grössere Gruppe von Menschen von TSK profitieren (Güroff, 2016, S. 22). So könnten beispielsweise auch Sozialarbeitende im Beratungssetting mit Jugendlichen, welche ein geringes Selbstwertgefühl haben, das Training durchführen. Zudem weist die Autorin Güroff (2016) auf das Modelllernen hin, wobei die Eltern als Vorbilder funktionieren und auch die Eltern das TSK durchführen können, um ihnen Selbstsicherheit vorzuzeigen und gemeinsam zu üben (S. 40). So

könnten Sozialarbeitende im Kontext der Elternberatung gemeinsam mit den Eltern ein TSK durchführen.

#### 8.4 Soziale Kompetenzen der Kinder (in Gruppen) stärken

Es konnte dargelegt werden, dass Kinder und Jugendliche von autoritär erziehenden Eltern Sozialkompetenzen nicht in gleicher Masse ausgebildet haben wie andere Kinder. Zudem konnte festgestellt werden, dass sie mehr Mühe bekunden sich in Gruppen von Gleichaltrigen zurechtzufinden und mit sozial anerkannten Mitteln ihre Bedürfnisse und Anliegen durchzusetzen.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Sozialkompetenzen mit Kindern und Jugendlichen zu trainieren. Zum einen gibt es auch hier vereinzelte Programme wie das „Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche (GSK-KJ)“. Dieser leicht modifizierte Version des „Gruppentrainings sozialer Kompetenzen für Erwachsene“ liegt das Kompetenzverständnis nach Hinsch und Pfungsten zu Grunde (Jürgens, Barbara & Lübben, Karin, 2014, S. 72). Hinsch und Pfungsten verstehen soziale Kompetenzen als komplexes Konstrukt, welches kognitive, emotionale und motorische Verhaltensweisen umfasst (Jürgens & Lübben, 2014, S. 20). Es werden zwei Arten von Kompetenzdefiziten ausgemacht (Rüdiger Hinsch & Manfred Weigelt, 2007, S.90). Zum einen das Verhaltensdefizit, welches die mangelnde Verfügbarkeit von sozialen Kompetenzen meint und zum anderen das Performance-Defizit, welches die mangelnde Anwendung von vorhandenen Kompetenzen beschreibt (ebd.). Sie verweisen zudem auf die Situationsgebundenheit von Kompetenzen – unterschiedliche Situationen verlangen nach unterschiedlichen sozialen Kompetenzen (ebd.). Die sozialen Kompetenzen werden nach ihren Zielen, die sie verfolgen, in drei Gruppen unterschieden, welche Hinsch und Weigelt (2007) Situationstypen nennen (S. 67). Diese drei Situationstypen sind: Recht durchsetzen, Beziehung und um Sympathie werben (ebd.). Das Programm ist in sieben Sitzungen aufgeteilt und umfasst Übungen mittels Arbeitsblättern oder Rollenspielen entlang der verschiedenen Situationstypen (Jürgens & Lübbe, 2014, S. 101). Das „GSK-KJ“ wurde in verschiedenen Untersuchungen auf seine Wirksamkeit hin untersucht (Jürgens & Lübbe, 2014, S. 80). Die Kinder und Jugendlichen beurteilten den Erfolg des Programmes weniger stark als deren Eltern (ebd.).

Eine weitere Möglichkeit, Sozialkompetenzen zu üben, sind Gruppenspiele. Die Autorenschaft sieht diese Möglichkeit, Sozialkompetenzen mit Kindern und Jugendlichen zu üben, als besonders geeignet an, da sich in ihrer gesamten Berufserfahrung gezeigt hat, dass Kinder und Jugendliche dazu gut zu motivieren sind. Es gibt jedoch einige wichtige Regeln, die von den Professionellen der Sozialen Arbeit beachtet werden sollten, wenn sie mit einer Gruppe solche Spiele durchführen wollen. Eine gute Vorbereitung ist von zentraler Bedeutung, es kann durchaus sinnvoll sein, die Spiele im Vorfeld auszuprobieren (Tilo, Benner, 2013, S. 15). Die ausgesuchten Spiele sollten auf die Fähigkeiten der Gruppe angepasst sein (ebd.). Eine Über-, aber auch eine Unterforderung, sollte vermieden werden (ebd.). Falls notwendig können Anpassungen der Regeln vorgenommen werden (ebd.). Passe die Regeln der Gruppe an und nicht die Gruppe den Regeln (ebd.). Die Regeln sollten klar und verständlich erklärt werden, so dass sie allen Teilnehmenden verständlich sind (ebd.). Die Spielleitung sollte sich während dem Spiel soweit als möglich aus dem Spielgeschehen zurückziehen und im Nachgang der Gruppe Raum zur Reflexion des Spielgeschehens bieten (ebd.). Auch die Form, wie sich diese Reflexionsrunden gestalten, sollte zwingend in der Vorbereitung berücksichtigt werden. Zum Schluss noch eine entscheidende Regel, welche leider, so die Ansicht der Autorenschaft, besonders in einem Sozialpädagogischen Kontext zu oft missachtet wird: niemand sollte zum Spielen überredet werden

(ebd.). Werden all diese Regeln eingehalten, so steht einem tollen Spiel und einer Vielzahl an Lernfeldern und Lernmöglichkeiten für die Kinder und Jugendlichen nichts mehr im Wege. Die Autorenschaft sieht diese Form des Erlernens sozialer Kompetenzen auch deshalb als besonders geeignet, weil sie sich in vielen unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit umsetzen lässt. Beispielsweise kann dies von einem Schulsozialarbeiter oder einer Schulsozialarbeiterin im Rahmen eines Präventionsprojektes durchgeführt werden oder aber auch in teilstationären und stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen können solche Spiele durchgeführt und so der Zusammenhalt innerhalb der Gruppe gestärkt werden.

## 8.5 Erziehungskompetenzen der Eltern stärken

Die Angebote, welche darauf abzielen die Erziehungskompetenzen der Eltern zu stärken, sind äußerst vielfältig. Neben einer Vielzahl von Elternbildungsprogrammen gibt es zahlreiche Beratungsstellen. Jedoch ist das Thema Erziehungskompetenzen der Eltern auch in verschiedenen anderen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit – wie beispielsweise der ambulanten, stationären und teilstationären Jugendhilfe oder der Schulsozialarbeit – ein zentrales Thema. Im Folgenden sollen daher ausgewählte Elternbildungskurse vorgestellt werden, um den Professionellen der Sozialen Arbeit einen Überblick darüber zu verschaffen, wann und für wen welches Elternbildungsprogramm sinnvoll sein kann. Dies soll eine mögliche Weitervermittlung der Eltern durch die Professionellen der Sozialen Arbeit auf fundiertes Wissen über die Elternkurse und deren Wirkung abstützen. Im Anschluss daran werden verschiedene Ansätze von Beratungsstellen thematisiert und geprüft, welche Aspekte dieser Ansätze sich bei Elterngesprächen in teilstationären und stationären Einrichtungen anwenden lassen. Zum Schluss werden die Möglichkeiten von präventiven Massnahmen im Rahmen der Schulsozialarbeit thematisiert.

### 8.5.1 Erziehungsangebote

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist das Angebot an Elternbildungskursen sehr vielfältig. Es gilt jedoch zu beachten, dass nicht alle Elternkurse gleichermassen für alle Eltern geeignet sind (Tschöpe-Scheffler, 2003, S. 115). Dem Entscheid, welcher Kurs ausgewählt wird, sollen sorgfältige Überlegungen mit Berücksichtigung der Konfliktlage, der Verfassung der Familie und dem Bildungs- und Reflexionsniveau vorausgehen. Um diese oft nicht einfach zu treffenden Entscheide zu erleichtern, ist es sinnvoll, die theoretischen Ansätze hinter den Elternbildungskursen zu beleuchten. Im Anschluss werden einige Elternbildungskurse vorgestellt und ihre theoretischen Ansätze erläutert sowie auf ihre durch Studien überprüfte Wirksamkeit hin untersucht.

Der „Familienrat“, welcher von Rudolf Dreikurs, Shirley Gould und Raymond Corsini in Form eines Erziehungsratgebers entwickelt wurde, hat zum Ziel, dass jedes Familienmitglied sich als den anderen Familienmitgliedern gleichwertig wahrnehmen kann und dass demokratische Familienstrukturen entstehen können, welche auf symmetrischen Beziehungen aufbauen (Nina Heinrichs, Lars Behrmann, Sabine Härtel & Christoph Nowak, 2007, S. 42). Der „Familienrat“ von Dreikurs, Gould und Corsini sollte nicht mit der aus Neuseeland stammenden „Family Group Conference“, welche im deutschsprachigen Raum ebenfalls Familienrat genannt wird, verwechselt werden. Beim Familienrat nach Dreikurs, Gould und Corsini werden wöchentlich „Sitzungen“ in der Familie abgehalten (Hein-

richs et al., 2007, S. 41). Dabei gibt es einige Regeln zu beachten. Die verschiedenen Aufgaben, wie die Leitung oder der Protokollführer, sollen nach einem festgelegten Turnussystem gewechselt werden (Heinrichs et al., 2007, S. 43). Zudem ist es wichtig, dass während des Familienrates alles gesagt werden kann ohne Sanktionen erwarten zu müssen (ebd.). Die Sitzungen des Familienrates stellen demnach eine Art Schutzraum dar (ebd.). Eine getroffene Entscheidung ist nur dann angenommen, wenn alle Familienmitglieder sich dafür ausgesprochen haben (Heinrichs et al., 2007, S. 44). Somit hat jedes Familienmitglied ein Vetorecht. Es werden von Dreikurs, Gould und Corsini keine spezifischen Angaben zur Zielgruppe gemacht (Heinrichs et al., 2007, S. 40). Jedoch ist festzuhalten, dass die Kinder sprechen können müssen und eine gewisse kognitive Reife der Kinder vorausgesetzt werden muss, um die Regeln, Ziele und die Durchführung des Familienrates überhaupt zu verstehen (ebd.). Diese Reife ist in der Regel etwa mit sechs Jahren erreicht (ebd.). Zudem richtet sich der „Familienrat“ an Familien, welche nicht vor aussergewöhnlichen Erziehungsherausforderungen stehen (Heinrichs et al., 2007, S. 42). In den von den Autoren genannten Beispielen sind es stets Familien mit beiden Elternteilen und mehreren älteren Kindern (ebd.). Der „Familienrat“ ist im Wesentlichen aus der individualpsychologischen Perspektive Alfred Adlers entwickelt worden (Heinrichs et al., 2007, S. 45). Die Individualpsychologie geht von dem Menschen angeborenen sozialen Bedürfnissen aus, wie beispielsweise das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und sieht die Erfüllung dieser sozialen Bedürfnisse als Hauptantrieb für menschliches Handeln (Tschöpe-Scheffler, 2003, S. 120). Dreikurs vollzog gewissermassen eine Umsetzung der Theorien Adlers in der erzieherischen Praxis (Heinrichs et al., 2007, S. 45). Für Dreikurs steht die Gleichheit aller Menschen, besonders auch jene von Kindern und Erwachsenen, im Zentrum seiner Überlegungen (Tschöpe-Scheffler, 2003, S. 120). Empirische Studien zum Erziehungsprogramm des Familienrates existieren nicht (Heinrichs et al., S. 47). Es lässt sich somit keine gesicherte Aussage darüber treffen, welche Effekte es auf die Einstellung der Eltern zur Erziehung, ihrem Erziehungsverhalten und zum Verhalten der Kinder erzielt (Heinrichs et al., 2007, S. 48). Die Autorenschaft empfiehlt dieses Training Familien, bei denen sich noch keine manifesten Verhaltensprobleme der Kinder zeigen, aber den Zusammenhalt und die Kommunikation innerhalb der Familie und die Mitwirkung der Kinder stärken und fördern wollen.

Das von Thomas Gordon entwickelte „Gordon-Elterntaining“ zielt darauf ab, den Eltern nicht-autoritäre Massnahmen zur Beziehungsverbesserung zu vermitteln (Heinrichs et al., 2007 S. 50). Über Jahre gelerntes und verfestigtes Erziehungsverhalten soll durch das „Gordon-Elterntaining“ aufgebrochen werden (ebd.). Gordon nennt keinerlei Einschränkungen bezüglich der Zielgruppe und der Art der Probleme, welche durch das „Gordon-Elterntaining“ bearbeitet werden können (Heinrich et al., 2007, S. 49). Eine Untersuchung von Christoph Thomas Müller, Willi Hager und Elke Heise (2001) konnte jedoch aufzeigen, dass das Gordon-Elterntaining bei Kindern unter drei Jahren und bei Jugendlichen über zwölf Jahren kaum Wirkung zeigt (S. 360). Das „Gordon- Elterntaining“ bietet im Wesentlichen drei Methoden zur Entwicklung einer vorurteilsfreien, respektvollen Beziehung zwischen Eltern und Kind an (Heinrichs et al., 2007, S. 50). Beim aktiven Zuhören werden den Kinder die eigenen Gefühle auf wertfreie Weise zurückgemeldet (Spiegelung der eigenen Emotionen) (ebd.). Dies soll dazu führen, dass das Kind sich in seinem Emotionserleben verstanden fühlt und zu einer herzlichen Beziehung beitragen (ebd.). Die Ich-Botschaften sollen dem Kind ermöglichen zu erfahren, was ihr eigenes Verhalten bei den Erwachsenen auslöst und seitens der Eltern dazu beitragen, dass sie nicht ihre Kinder, sondern deren Verhalten ins Zentrum einer Kritik setzen, um so den Kindern die Möglichkeit der Veränderung zu gewähren (ebd.). Die in sechs Schritte aufgeteilte „niederlagelose“ Methode wird bei Bedürfnis-Konflikt-Situationen angewendet und soll eine für beide

Seiten akzeptable Lösung herbeiführen (Heinrichs et al., 2007, S.51). Auf diese Weise soll das Denkvermögen des Kindes und die Bereitschaft an der Umsetzung der gewählten Lösung mitzuarbeiten gefördert werden (ebd.). Das von Thomas Gordon entwickelte Erziehungsprogramm basiert auf dem personenzentrierten Ansatz von Carl Rogers und dessen Überlegungen zu einer klientenzentrierten Therapie (Tschöpe-Scheffler, 2003, S. 120). Die drei von Rogers propagierten Therapievariablen Empathie, unbedingte Wertschätzung und Kongruenz lassen sich auch in dem von Gordon entwickelten Erziehungsprogramm wiederfinden (ebd.). Das Gordon-Elterntraining wurde in zahlreichen Studien untersucht, jedoch fehlen neuere Studien (Heinrichs et al., 2007, S. 53). Diese Untersuchungen zeigten auf, dass das „Gordon-Elterntraining“ besonders die Kommunikation der Eltern und ihre Erziehungseinstellung positiv beeinflusste, jedoch wenig Veränderung beim Erziehungsverhalten der Eltern und dem Verhalten der Kinder erreicht wurde (ebd.). Die Autorenschaft empfiehlt dieses Programm Eltern, welche sich von einem autoritären Erziehungsstil abwenden wollen und bei denen Probleme in der Kommunikation mit ihren Kindern ausgemacht werden konnten. Auch dieses Programm ist bei bereits bestehenden Verhaltensproblemen der Kinder nur dann zu empfehlen, wenn die Hypothese aufgestellt wurde, dass die Verhaltensprobleme auf eine ungünstige Eltern-Kind-Kommunikation zurückzuführen sind.

Der von Toivo Rönkä in Finnland entwickelte und von Paula Honkanen-Schoberth und Lotte Jennes-Rosenthal weiterentwickelte Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder“ setzt sich zum Ziel, den Eltern einen „anleitenden“ Erziehungsstil näherzubringen (Heinrichs et al., 2007, S. 86). Diese Auffassung von Erziehung kann mit einem autoritativen Erziehungsstil gleichgesetzt werden, denn es geht darum, den Kindern und Jugendlichen einen Bezugsrahmen mit klaren Regeln und Grenzen zu setzen, diese Regeln und Grenzen jedoch angemessen zu begründen und in Kooperation durchzusetzen (ebd.). Der Kurs setzt zum einen auf die Weitergabe von Informationen und zum anderen auf das Einüben neuer Verhaltensweisen mittels Rollenspielen (Heinrich et al., S. 87). Zentrale Aspekte des Kurses sind die Frage danach, welche Erziehungsziele eine Familie hat, wie die Eltern den Selbstwert ihrer Kinder stärken können, wie den Kindern bei Schwierigkeiten geholfen werden kann, wie die Eltern eigene Bedürfnisse angemessen kommunizieren können und wie Probleme innerhalb der Familie gelöst werden können (ebd.). Der Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder“ ist ein theoretisch eklektisches Programm und bedient sich einer systemischen Sichtweise der Familie, familientherapeutischen Ansätzen von Minuchin und de Shazer, kommunikationstheoretischen Ansätzen von Paul Watzlawick und Carl Rogers, aber auch individualpsychologischen Elementen von Adler (ebd.). Eine von Sigrid Tschöpe-Scheffler (2004) durchgeführte Forschungsstudie zeigte auf, dass sowohl die elterliche Einstellung zur Erziehung als auch ihr Erziehungsverhalten Veränderungen gezeigt haben, jedoch nicht das Verhalten der Kinder (S. 63–66). Es gilt jedoch zu beachten, dass diese Untersuchung relativ zeitnah nach der Teilnahme an dem Elternkurs stattgefunden hat und so die Effekte bei den Eltern möglicherweise wieder abnehmen, jene bei den Kindern allenfalls jedoch erst zum Tragen kommen würden, wenn die Untersuchung zu einem späteren Zeitpunkt angesetzt worden wäre (Tschöpe-Scheffler, 2004, S. 66). Diese Annahme ist jedoch rein hypothetisch. Die Autorenschaft empfiehlt dieses Programm dann, wenn keine oder geringe Verhaltensauffälligkeiten der Kinder bestehen, das elterliche Erziehungsverhalten als ungünstig erachtet wird und die Gefahr besteht, dass die Kinder Verhaltensauffälligkeiten entwickeln könnten. Dies, weil das Programm besonders bei den Eltern Wirkung zeigt, welche auch empirisch belegt werden konnte.

Das „Systematic Training for Effective Parenting (STEP)“, im Deutschen Systemisches Training für Eltern und Pädagogen, wurde in den USA von Don Dinkmeyer, Gary McKay und Don Dinkmeyer Jr. entwickelt (Barbara Ehrlich, 2013, S. 17). Dieser Elternkurs ist in neun Treffen aufgeteilt und klar strukturiert (Ehrlich, 2013, S. 23–29). Diese Treffen finden in der Regel einmal wöchentlich statt und das Erlernte kann bis zum nächsten Treffen erprobt werden (ebd.) Ziel dieses Erziehungstrainings ist es, den Eltern Wissen darüber zu vermitteln, wie ihr Erziehungsstil ihre Kinder beeinflusst, wie sie die Beweggründe für unangepasstes Verhalten ihrer Kinder erkennen können, wie sie sich in ihre Kinder hineinzusetzen lernen, wie sie sich selbst und ihre Kinder ermutigen können, wie sie Grenzen setzen und diese mittels logischer Konsequenzen durchsetzen können und wie sie klar und respektvoll mit ihren Kindern kommunizieren können (Ehrlich, 2013, S. 22). Die einzelnen Treffen haben jeweils einen bestimmten Schwerpunkt, so sind beispielsweise die Treffen vier und fünf für das Einüben von Kommunikationstechniken vorgesehen (Ehrlich, 2013, S. 23). Es gibt je nach Alter der Kinder unterschiedliche Formen des STEP-Elterntrainings, somit gibt es keine Einschränkungen bezüglich der Zielgruppe (Ehrlich, 2013, S. 17). Es werden auch keine Einschränkungen bezüglich der Problemlagen erwähnt (ebd.). Das „STEP“ gründet auf der Individualpsychologie Adlers, welche – wie bereits erwähnt – von sozialen Bedürfnissen der Menschen als Hauptantrieb menschlichen Handelns ausgeht (Tschöpe-Scheffler, 2003, S. 120). Es beinhaltet jedoch zusätzlich auch den personenzentrierten Ansatz von Carl Rogers, sowie kommunikationstheoretische Ansätze wie die Axiome von Paul Watzlawick und die vier Botschaften einer Kommunikation nach Friedemann Schulz von Thun (Tschöpe-Scheffler, 2003, S. 121). Die Wirksamkeit des STEP wurde in 60 wissenschaftlichen Untersuchungen untersucht (Heinrichs et al., 2007, S. 93). Jedoch sind lediglich 19 dieser Studien in Fachzeitschriften erschienen, bei den anderen handelt es sich mehrheitlich um Doktor- und Diplomarbeiten (ebd.). Es konnte jedoch eine Wirksamkeit sowohl bei der Einstellung zur und dem Wissen über Erziehung erreicht werden und auch das Erziehungsverhalten der Eltern zeigte eine gewünschte Veränderung (Heinrichs et al., 2007, S. 96). Das Verhalten der Kinder zeigte weder eine Verbesserung noch eine Verschlechterung (ebd.). Dieses Programm wird von der Autorenschaft dann empfohlen, wenn ein stark autoritärer Erziehungsstil praktiziert wird, da zum einen Wissen darüber vermittelt wird, wie ein Erziehungsstil auf die kindliche Entwicklung einwirken kann und zum andern auch weil gelernt wird, welche Motive Kinder haben können, wenn sie sich unangepasst verhalten. Dieses Wissen kann autoritär erziehenden Eltern helfen mit den neu gelernten Kommunikationstechniken ihre Anliegen mit anderen Mitteln durchzusetzen und Strafen und Tadel durch logische Konsequenzen zu ersetzen.

Das „Positive Parenting Program“, kurz „Triple P“, genannte Programm wurde von Matthew Sanders und seiner Arbeitsgruppe an der Universität von Queensland in den achtziger Jahren entwickelt (Heinrichs et al., 2007, S. 97). Es ist ein Präventions- und Interventionsprogramm, welches sich sehr individuell auf die Bedürfnisse der Familie abstimmen lässt (ebd.). Es ist in fünf Stufen des Interventionsgrades aufgeteilt (ebd.). Bei der ersten Stufe geht es lediglich darum universelle Informationen über Erziehung an die Eltern weiterzugeben (ebd.). Kurzberatungen von ein bis vier kurzen Sitzungen bei spezifischen Problemen werden in der Stufe zwei angeboten (Heinrichs et al., S. 98). Die Stufe drei ergänzt diese kurzen Beratungen mit aktivem Training in Form von Rollenspielen, dabei können die neuen Erziehungsstrategien geübt werden (ebd.). Die vierte Stufe setzt noch stärker auf dieses Training. Innerhalb von Gruppen mit fünf bis sechs Familien können die Eltern in vier zweistündigen Sitzungen ihre neu gewonnenen Erkenntnisse in Rollenspielen üben (Heinrichs et al., 2007, S. 99). Die fünfte und letzte Stufe kommt dann zur Anwendung, wenn noch zusätzliche Problemlagen, wie

beispielsweise massive Paarkonflikte, hinzu kommen und das intensive Training der Stufe vier die Verhaltensauffälligkeiten der Kinder noch nicht verringert hat (ebd.). Das „Triple P“-Elterntraining ist ein stark verhaltensorientiertes Elterntraining (Schneewind, 2008, S. 142). Modelle, welche zur Entwicklung des „Triple P“ herangezogen wurden, sind das lerntheoretische Modell zur Identifikation erzwungener und gestörter Interaktionsprozesse zwischen Eltern und Kind von Gerald Petterson, die Theorie des Erwerbs von sozialen Kompetenzen, verbalen Fähigkeiten und Problemlösestrategien von Betty Hart und Todd Risley, operante Lernprinzipien von Matthew Sanders selbst, sowie verhaltensanalytische Modelle von Risley, Clark und Cataldo, bei denen der Schwerpunkt auf der Veränderung von Ursprüngen problematischen Verhaltens liegt. Das „Triple P“-Programm hat in zahlreichen Studien in unterschiedlichen Ländern der Welt seine Wirksamkeit unter Beweis gestellt (Heinrichs et al., 2007, S. 103). Es konnten positive Wirkungen auf allen Stufen nachgewiesen werden (ebd.). Zudem ist es eines der wenigen Elternbildungsprogramme, welches auf allen drei Ebenen, der Ebene des Erziehungswissens der Eltern, der Ebene des Erziehungsverhaltens der Eltern und beim kindlichen Verhalten positive Ergebnisse erzeugte, welche auch empirisch belegt werden konnten (Heinrichs et al., 2007, S. 102–105). Dieses Programm kann von der Autorenschaft für viele Familien empfohlen werden, da es sich stark an die Bedürfnisse der Familie anpassen lässt. Es wird von Seiten der Autorenschaft empfohlen, sich gemeinsam mit der Familie darüber Gedanken zu machen, welche Interventionsstufe des Programms für die Familie die geeignetste zu sein scheint.

Es gilt abschliessend zu den Erziehungsprogrammen noch zu erwähnen, dass diese Sammlung keinesfalls vollständig ist und es noch eine Vielzahl anderer Erziehungsprogramme gibt, welche gegebenenfalls für bestimmte Familien geeigneter sind. Es sollte jedoch eine Übersicht gegeben werden, welche es den Professionellen der Sozialen Arbeit erleichtern, einen geeigneten Elternbildungskurs finden zu können. Wichtig ist der Autorenschaft festzuhalten, dass einem solchen Entscheid immer eine fundierte Diagnostik vorauszugehen hat, um die Professionalität zu gewährleisten.

#### 8.5.2 Erziehungs- und Familienberatung

Erziehungs- und Familienberatungsstellen werden zu 60 % von den Müttern der Kinder und Jugendlichen kontaktiert, wenn Probleme bei der Erziehung auftreten (Andreas Vossler, 2003, S. 27). Nur gerade bei jedem zehnten Fall melden sich die Kinder oder Jugendlichen selbst (ebd.). Meist sind Beziehungsprobleme zwischen Eltern und Kind oder Entwicklungsauffälligkeiten der Kinder Anlass, um Beratung auf einer Erziehungsberatungsstelle in Anspruch zu nehmen (Vossler, 2003, S. 28). Es soll nun der Frage nachgegangen werden, welche Methoden und Techniken sich in der Beratung zu Erziehungsfragen als besonders hilfreich erwiesen haben und daher empfohlen werden können. Viele Eltern kommen mit dem Gefühl zur Beratung, hilflos zu sein oder gar versagt zu haben, weil alle davon ausgehen, dass man als Eltern seine Kinder unter Kontrolle haben muss (Andrea Caby & Filip Caby, 2010, S. 150). Daher scheint es aus Sicht der Professionellen im Sinne einer bedingungslosen Wertschätzung sinnvoll, das Kommen der Eltern oder der ganzen Familie als Leistung anzuerkennen und diese Anerkennung auch auszusprechen (ebd.). In der Beratung von Eltern und Familien hat sich neben diesem nondirektiven Beratungsansatz von Carl Rogers zudem die systemische Beratung als besonders effektiv erwiesen (Vossler, 2003, S. 30). Ziel einer systemischen Beratung ist es, die Beziehungen des Einzelnen zu den verschiedenen Personen innerhalb seiner Lebenswelt in der Beratung zu berücksichtigen (Uwe Uhlendorff, Matthias Euteneuer & Kim-Parick Sabla, 2013, S.166).

Eine systemische Beratung ist ressourcen- und lösungsorientiert. Ressourcenorientiert zu beraten bedeutet versteckte Ressourcen des Systems, wie beispielsweise versteckte Talente, Fähigkeiten, Stärken oder Kompetenzen, sichtbar zu machen und die Klienten und Klientinnen zu befähigen auf diese Ressourcen zurückgreifen zu können (ebd.). Lösungsorientierte Beratung lädt nicht nur dazu ein Ressourcen zu finden, wiederzuentdecken oder gar zu erfinden, sondern auch neue Lösungen zu entwickeln; jedoch immer ausgehend von der Annahme, dass das geschilderte Problem der Familie nichts anderes ist als ein fehlgeschlagener Lösungsversuch, welchen es zu respektieren gilt (Caby & Caby, 2010, S. 149). Oft finden Eltern und Familien keine Alternative zu dem von ihnen gewählten Lösungsversuch (ebd.). Um der Familie bei der Suche nach Ressourcen und Lösungen unterstützend zur Seite zu stehen, können zirkuläre Fragen wie beispielsweise: „Wann ist das Problem das letzte Mal nicht aufgetreten?“ oder „Angenommen heute Nacht käme eine Fee und würde Ihnen das Problem abnehmen, was wäre dann morgen anders?“ hilfreich sein (Caby & Caby, 2013, S. 151; Universität zu Köln, 2008). Es lässt sich festhalten, dass eine systemische Beratung bei der Beratung von Familien mit Erziehungsproblemen als besonders gewinnbringend angesehen werden kann. Die Autorenschaft empfiehlt daher ebenfalls einen systemischen Ansatz bei der Beratung von Eltern und Familien zu wählen. Zudem empfiehlt die Autorenschaft ressourcen- und lösungsorientiert zu arbeiten und sich an der Lebenswelt der Klienten und Klientinnen zu orientieren.

### 8.5.3 Stationäres und teilstationäres Setting

Die oben genannten Beratungsansätze und Techniken lassen sich gut in den Familiengesprächen in teilstationären und stationären Settings anwenden. Ein grosser Unterschied, der sich zwischen Erziehungsberatungsstellen und teilstationären und stationären Settings zeigt, ist jedoch die Freiwilligkeit der Gespräche. Während diese in den Erziehungsberatungsstellen meist gegeben ist, so ist sie in teilstationären und stationären Settings eher die Ausnahme. Caby und Caby (2013) haben festgehalten, dass Eltern oft das Gefühl haben, versagt zu haben (S. 150). Dieses Gefühl, so die Annahme der Autorenschaft, muss bei Eltern, deren Kinder in teilstationären oder stationären Einrichtungen sind, noch viel grösser sein. Auch, so die Erfahrung der Autorenschaft, ist die Angst davor über Probleme bei der Erziehung der Kinder zu sprechen besonders gross, da die Eltern davon ausgehen, dass dies eine Rückplatzierung ihrer Kinder verzögert oder gar verhindert. Es hat sich in der Erfahrung der Autorenschaft gezeigt, dass sich die Diskussion über Erziehung besonders dann sehr schwierig gestaltet, wenn die Grundlage der Diskussion die Einschätzung der Professionellen darstellt. Um diese Problematik zu umgehen, empfiehlt die Autorenschaft den Eltern-Orientierungstest zur Wahrnehmung der eigenen Stärken von Sigrid Tschöpfe-Scheffler, Andre Bornhöff, Elli Jonuz und Stefanie Mörs-Hoffmann (2006, S. 45–67). Dieser Test kann helfen den Fokus von einer Fremdeinschätzung über die eigene Erziehung hin zu einer Selbsteinschätzung zu verlagern (ebd.). Dieser kann den Eltern zudem auch ihre Stärken aufzeigen und dennoch können auch die Schwächen in der Erziehung angesprochen werden. Die Autorenschaft geht davon aus, dass die Veränderungsbereitschaft der Eltern höher sein wird, wenn die zu verändernden Erziehungspraktiken auf einer Selbsteinschätzung beruhen (ebd.). Der Test lässt Aussagen über die Form der emotionalen Zuwendung, zur Wertschätzung gegenüber den Kindern, dem Grad der Kooperation und Mitbestimmung der Kinder, der Struktur und Grenzsetzung der Eltern, der Förderung der Kinder und zur Qualität des Eltern-Kind-Austausches zu (Tschöppe-Scheffler, 2006, S. 52–53). Dies bietet eine differenzierte und breite Grundlage, um über das Erziehungsverhalten der Eltern sprechen zu können. Die Autorenschaft

sieht bei genügendem Vertrauen der Eltern auch die Möglichkeit, den Test gemeinsam mit den Eltern auszufüllen, um so allfällige Unterschiede bei der Fremd- und Selbsteinschätzung mit den Eltern besprechen zu können.

#### 8.5.4 Schulsozialarbeit

Die Autorenschaft sieht im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit einen wichtigen Partner, wenn es darum geht Primärprävention zum Thema Erziehungsverhalten der Eltern zu leisten, da sie bei ihrer Arbeit mit einer Grosszahl von Familien in Kontakt kommen könnte. Der Autorenschaft ist durchaus bewusst, dass die Ressourcen der Schulsozialarbeit sehr begrenzt sind. In der Stadt Zürich beispielsweise ist ein Schulsozialarbeiter mit hundert Stellenprozenten im Schnitt für über tausend Kinder und Jugendliche zuständig (Kurt Gschwind, Uri Ziegele & Nicolette Seiterle, 2014, S. 145). Dennoch empfiehlt die Autorenschaft diese geringen Ressourcen auch auf das Erziehungsverhalten der Eltern zu verwenden, da dies grosse Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen zeigen kann. Eine Möglichkeit wäre es, an Elternabenden einen Beitrag zum Thema Erziehung vorzubereiten, um so allenfalls die Eltern für dieses Thema zu sensibilisieren und sich als Ansprechpartner zu diesem Thema anzubieten. Bei Bedarf können die Eltern an eine geeignete Stelle weitergeleitet werden. Hier stellt sich jedoch die Frage, wie gut dieses Angebot jene erreicht, welche erreicht werden sollen. Allenfalls könnte ein solcher Beitrag auch gemeinsam mit Eltern erarbeitet werden, damit er auf verschiedene Sprachen angeboten werden kann und so zumindest die sprachliche Hürde abbauen würde.

## 9. Wichtigste Erkenntnisse

Im zweitletzten Kapitel dieser Bachelorarbeit werden die Fragestellungen nochmals dargelegt und anhand der gewonnenen Erkenntnisse beantwortet.

### 9.1 Beantwortung der ersten Fragestellung

Um herauszuarbeiten, ob der autoritäre Erziehungsstil Risiko- bzw. Schutzfaktoren für die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft begünstigt, hat sich die Autorenschaft folgender erster Fragestellung angenommen:

- *Inwiefern hat ein autoritärer Erziehungsstil einen Einfluss auf die Risikofaktoren zur Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen?*

Um sich der Beantwortung dieser Fragestellung anzunähern, wurde zuerst im *zweiten Kapitel* der Stand der Erziehungsstilforschung dargelegt und die verschiedenen Erziehungsstile (der permissive, der vernachlässigende, der überbehütete, der autoritative und der autoritäre Erziehungsstil) beschrieben. Es wurde insbesondere aufgezeigt, wodurch sich die einzelnen Erziehungsstile auszeichnen, um später darzulegen, ob und wie das angewandte Erziehungshandeln einen Einfluss auf die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft hat. Zudem wurde aufgezeigt, wieso Eltern einen bestimmten Erziehungsstil anwenden.

Im *dritten Kapitel* wurden die Entwicklungsaufgaben in Anlehnung an Robert J. Havinghurst und Kitty Cassée beschrieben, um später auch darlegen zu können, ob ein Nicht-Erreichen einer Entwicklungsaufgabe ein Risikofaktor für die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft sein kann, welcher durch den autoritären Erziehungsstil beeinflusst wird.

Im *vierten und fünften Kapitel* wurde auf die Formen von Aggression und Gewalt eingegangen. Dies, um den Leserinnen und Lesern einen Überblick zu geben, wovon in dieser Arbeit gesprochen wird, wenn die Worte „Aggression“ oder „Gewalt“ benutzt werden.

Im *sechsten Kapitel* wurde dargelegt, dass die Aggressions- und Gewaltbereitschaft neben der gescheiterten oder fehlerhaften Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe auch von anderen Risiko- und Schutzfaktoren beeinflusst wird. Neben der genetischen Komposition, welche nicht beeinflusst werden kann, konnten ein gestörtes Selbstwerterleben, bzw. eine gestörte Selbstwahrnehmung und mangelnde Emotionsregulation, als interne Risikofaktoren für Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen herausgearbeitet werden. Als interne Schutzfaktoren wurden neben einer genetischen Komposition eine positive Gefühlsbindung an die Eltern und andere emotional wichtige Bezugspersonen und ein gestärktes Emotionsverständnis aufgezeigt. Zu den externen Risikofaktoren für Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen gehören familiäre Konflikte, das familiäre Erziehungsklima, welches einer der wichtigeren Faktoren zur Erklärung der Gewaltentwicklung bei Jugendlichen ist, sowie Gleichgültigkeit und Ablehnung der Eltern, selber erlebte körperliche Gewalt und weitere Faktoren, welche im Umfeld des Kindes oder Jugendlichen auftreten können. Zuletzt wurde in diesem Kapitel aufgezeigt, dass die Familie, die Qualität der Eltern-Kind-Gespräche und die elterliche Unterstützung externe Schutzfaktoren gegen Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen sind.

Im *siebten Kapitel* widmete sich die Autorenschaft explizit der Fragestellung, inwieweit ein autoritärer Erziehungsstil Auswirkungen auf die im vorangegangenen Kapitel definierten Risikofaktoren für die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen hat und wie diese durch einen autoritären Erziehungsstil begünstigt werden.

Für die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls benötigt ein Kind Wertschätzung, Lob und Ermutigung. Der autoritäre Erziehungsstil zeichnet sich jedoch eher durch nicht konstruktive Kritik, häufiges Zurechtweisen, Tadeln und ein seltenes Gewähren von Entscheidungsmöglichkeiten aus. Zusätzlich wird Scham als Erziehungsmittel eingesetzt, was alles die Wahrscheinlichkeit einer nachhaltigen Schädigung des Selbstwertes des Kindes erhöht.

Ein weiterer Risikofaktor, welcher im sechsten Kapitel aufgezeigt wurde, ist die Emotionsregulation. Autoritär erziehende Eltern ermutigen ihre Kinder nicht zu Austausch über Emotionen und sprechen auch selber mit ihren Kindern nur wenig über Gefühle, was die Emotionsregulation negativ beeinflussen kann, weil den Kindern ein differenziertes Wissen über Emotionen fehlt.

Aufgrund der Modellfunktion der Eltern ist Gewaltanwendung in der Erziehung ein Risikofaktor für die Entstehung von Aggressions- und Gewaltbereitschaft. Dabei ist nicht nur die physische Gewalt in Form von körperlichen Strafen, sondern auch psychische Gewalt, wie beispielsweise das gezielte Wecken von Schuldgefühlen, ein Risikofaktor. Der durch elterliche Erziehungsgewalt und machtbelebte Erziehungsmethoden gekennzeichnete autoritäre Erziehungsstil konnte somit erneut als Risikofaktor für die Aggressions- und Gewaltbereitschaft ausgemacht werden.

Zuletzt wurde in diesem Kapitel dargelegt, wie ein autoritärer Erziehungsstil auf die Entwicklung von Kompetenzen einwirken kann, welche zur Meisterung der Entwicklungsaufgaben benötigt werden. Autoritär erziehende Eltern erschweren ihren Kindern die Fähigkeit, sich in sein Gegenüber hineinzuversetzen, da sie ihre Kinder nicht darin bestärken, über Gefühle zu sprechen und ihnen so ein Übungsfeld verwehren. Kinder und Jugendliche, welche autoritär erzogen wurden, kennen in Konfliktsituationen durch Macht geprägte Durchsetzungsstrategien wie Zwang, Drohung oder Strafe. Gegenüber schwächeren Konfliktparteien nehmen sie die Position der Eltern ein und dominieren, während sie gegenüber stärkeren Konfliktparteien in die Rolle des Kindes fallen. Autoritär erziehende Eltern beeinflussen die Entwicklung der Kompetenzen ihrer Kinder, Konflikte zu lösen, negativ, da sie ihnen wenige Übungsmöglichkeiten zur Aushandlung zugestehen. Zudem haben Kinder, welche autoritär erzogen wurden, weniger Leistungsmotivation, was bei der geforderten Leistungserwartung autoritär erziehender Eltern zu Frustration und Minderwertigkeitsgefühlen seitens der Kinder führen kann. Mangelnde Bewältigungsstrategien für den Abbau von Frustration und Minderwertigkeitsgefühlen können wiederum Auslöser für Aggressions- und Gewaltbereitschaft sein. Weiter konnte festgehalten werden, dass autoritär erzogene Kinder und Jugendliche Mühe bekunden, sich in Gruppen zurechtzufinden und nur schwer Verantwortung für sich und das eigene Handeln übernehmen.

Es wurde herausgearbeitet, dass ein autoritärer Erziehungsstil insofern einen Einfluss auf die Risikofaktoren zur Aggressions- und Gewaltbereitschaft hat, als dass er diese begünstigt. Dabei muss jedoch festgehalten werden, dass kein Kausalzusammenhang zwischen den vorhandenen Risikofaktoren und der tatsächlichen Aggressions- bzw. Gewaltbereitschaft der Kinder und Jugendlichen besteht. Ein Kind oder ein Jugendlicher bzw. eine Jugendliche kann viele Risikofaktoren aufweisen,

welche durch Schutzfaktoren wieder wettgemacht werden können und das Kind zeigt daher keine Aggressions- und Gewaltbereitschaft.

## 9.2 Beantwortung der zweiten Fragestellung

Da wiederum nicht jedes Kind über genügend eigene Schutzfaktoren verfügt, wurde im nächsten Kapitel der zweiten Fragestellung nachgegangen:

- *Wie kann die Soziale Arbeit die Risikofaktoren für Gewaltbereitschaft minimieren?*

Im *achten Kapitel* wurden Handlungsoptionen für die Soziale Arbeit in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen aufgezeigt. Es wurde dargelegt, wie die Professionellen der Sozialen Arbeit die Risikofaktoren für Gewaltbereitschaft minimieren können.

Dabei konnte aufgezeigt werden, dass, um das Emotionsverständnis der Kinder zu stärken, einige kindsbezogene Präventionsprogramme Anwendung finden. Ein gestärktes Emotionsverständnis für andere Menschen hat eine präventive Wirkung auf die Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen und kann mit Programmen wie dem „Verhaltenstraining im Kindergarten“, dem „Verhaltenstraining für Schulanfänger“, dem „Verhaltenstraining in der Grundschule“ oder dem Präventionsprogramm „Papilio“ durch die Soziale Arbeit gestärkt werden.

Auch das Selbstwerterleben und das Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen kann auf dem Hintergrund der Resilienzförderung gestärkt werden. Dabei gilt es insbesondere die personalen Ressourcen des Kindes zu stärken und die sozialen Ressourcen im Lebensumfeld des Kindes aufzubauen und zu stärken. Zur Förderung der Resilienz bei Kindern gibt es ebenfalls einige Programme in Kindergarten oder Schule, wie das „PRIK“ oder das „Training sozialer Kompetenzen“, bei welchen die Professionellen der Sozialen Arbeit eine aktive Rolle übernehmen können.

Um die Sozialkompetenzen von Kindern und Jugendlichen zu trainieren, gibt es ebenfalls einige Möglichkeiten. Insbesondere Gruppenspiele, in denen Kinder und Jugendliche ihre Sozialkompetenzen üben können, lassen sich in unterschiedlichen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit umsetzen, beispielsweise in der Schulsozialarbeit oder in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen.

Um die zweite Fragestellung möglichst umfassend zu beantworten, widmete sich die Autorenschaft im letzten Teil des achten Kapitels der Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen.

Als erstes wurden einige Erziehungsangebote beschrieben und es wurde herausgearbeitet, dass sich der „Familienrat“ für Familien eignet, bei denen noch keine manifesten Verhaltensprobleme der Kinder aufgetreten sind und die Kommunikation innerhalb der Familie und die Mitwirkung der Kinder gestärkt und gefördert werden sollen. Das „Gordon-Elterntraining“ ist für Eltern geeignet, welche sich von einem autoritären Erziehungsstil abwenden und die Kommunikation mit ihren Kindern verbessern möchten. Wenn bei den Kindern keine oder geringe Verhaltensauffälligkeiten bestehen, das elterliche Erziehungsverhalten als ungünstig erachtet wird und die Gefahr besteht, dass die Kinder Verhaltensauffälligkeiten entwickeln könnten, empfiehlt sich der weiterentwickelte Elternkurs „Starke Eltern – Starke Kinder“. Das „STEP“ kann autoritär erziehenden Eltern dabei helfen, neue Kommunikationstechniken zu erlernen, um Anliegen mit anderen Mitteln als Strafe und Tadel durchzusetzen und so ihren Kindern logische Konsequenzen aufzeigen. Zuletzt wurde das „Triple P“

vorgestellt, welches sich stark an die Bedürfnisse der Familien anpassen lässt und somit für viele Familien empfohlen werden kann.

Neben den oben aufgelisteten Programmen existieren auch unterschiedliche Ansätze in der Erziehungs- und Familienberatung, welche den Professionellen der Sozialen Arbeit Handlungsoptionen bieten. Dabei zeigt sich, dass der lösungsorientierte und der systemische Ansatz bei der Beratung von Eltern und Familien besonders geeignet ist.

Im letzten Teil des *achten Kapitels* wurde den unterschiedlichen Kontexten und Settings der Sozialen Arbeit Rechnung getragen.

Der kurze Überblick zu den Handlungsoptionen der Sozialen Arbeit ist keineswegs abschliessend. Es wurden einige Programme und Methoden aufgezeigt, welche für die Soziale Arbeit hilfreich sein können, um die negativen Einflüsse einer autoritären Erziehung zu minimieren, wobei sicherlich noch weitere Möglichkeiten existieren, die sich eignen würden.

## 10. Ausblick

Das Thema Erziehung hat nicht an Aktualität verloren. Noch immer ist die Frage, wie man Kinder und Jugendliche erziehen soll, nicht nur unter Eltern, sondern auch in der Gesellschaft ein oft diskutiertes Thema; insbesondere dann, wenn die Erziehung als unzureichend empfunden wird. Auch im Zusammenhang mit Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen richtet sich der Blick schnell auf die Erziehung, welche sie genossen haben. Gewisse politische Kräfte machen Erziehungsdefizite für die Aggressions- und Gewaltbereitschaft als hauptverantwortlich aus und plädieren für mehr Strenge in der Erziehung.

Aus Sicht der Sozialen Arbeit muss es darum gehen, Familien bei der Entwicklung ihrer Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. Dies beinhaltet auch die Unterstützung bei Erziehungsproblemen.

Bei der Erarbeitung dieser Bachelorarbeit und der Auseinandersetzung mit dem Thema Erziehung insbesondere autoritäre Erziehung und Aggressions- und Gewaltbereitschaft, haben sich für die Autorenschaft einige Anhaltspunkte für weitere Untersuchungen ergeben. Es hat sich beispielsweise gezeigt, dass eine grosse Zahl bestehender Elternbildungsprogramme zum Thema Erziehung nur unzureichend wissenschaftlich auf ihre Wirkung geprüft sind. Die Autorenschaft sieht hier insbesondere im deutschsprachigen Raum einen grossen Nachholbedarf, weil nur durch eine wissenschaftliche Fundierung dieser Programme eine Professionalisierung vorangetrieben werden kann und weil dies der Sozialen Arbeit ein schlagkräftiges Argument bietet, um ihr politisches Mandat beim Thema Erziehung wahrzunehmen. Auch hat sich gezeigt, dass neuere Studien zum Thema Erziehung und Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen so gut wie nicht vorhanden sind. Dies hat die Autorenschaft erstaunt, da, wie bereits erwähnt, mangelhafte Erziehung von gewissen politischen Kräften als Hauptursache für Aggressions- und Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen genannt wird. Die Autorenschaft ist daher der Ansicht, dass es auch in diesem Themenbereich weitere wissenschaftliche Untersuchungen benötigt, um den Einfluss von Erziehung auf Gewalt- und Aggressionsbereitschaft von Kindern und Jugendlichen noch genauer bestimmen zu können, um daraus gezielte, an die jeweilige Zielgruppe angepasste, Hilfen anbieten zu können.

Die Schulsozialarbeit könnte bei der Früherkennung und der Prävention von ungünstigem Erziehungsverhalten eine wichtige Rolle einnehmen. Jedoch sind die zur Verfügung stehenden Ressourcen der Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen dafür zurzeit nicht ausreichend. Die Autorenschaft ist daher der Ansicht, dass sich die Soziale Arbeit für eine gestärkte Schulsozialarbeit einsetzen muss, damit diese auch im Stande ist diesen wertvollen Beitrag zu leisten.

Es hat sich zudem gezeigt, dass bei den Angeboten der Sozialen Arbeit zum Thema Erziehung die Erreichbarkeit von besonders vulnerablen Gruppen nur unzureichend ist. Auch hier sieht die Autorenschaft Handlungsbedarf, um gewährleisten zu können, dass die Hilfen auch dort ankommen und in Anspruch genommen werden können, wo sie in besonderem Masse benötigt werden. Dazu muss eine gute Vernetzung innerhalb des Gemeinwesens aufgebaut und niederschwellige Angebote innerhalb dieses Gemeinwesens etabliert werden.

## 11. Literatur- und Quellenverzeichnis

- Altenthan, Sophia, Betscher-Ott, Sylvia, Gotthardt, Wilfried, Hobmair, Hermann, Höhle, Reiner et al. (Hrsg.) (2013). *Pädagogik* (5. Aufl.). Köln: Bildungsverlag EINS.
- Amerein, Bärbel, Küls, Holger, Rödel, Bodo, Tüngler, Anja, Willich, Melanie & Kasten Hartmut (Hrsg.) (2014). *Entwicklungspsychologie. Ein Handbuch für pädagogische Fachkräfte* (1. Aufl.). Haan-Gruiten: Verlag Europa-Lehrmittel.
- Bandura, Albert (1979). *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Baumrind, Diana (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4 (2), 1–103. Baumrind, Diana, Larzelere, Robert E. & Owens, Elisabeth B. (2010). Effects of Preschool Parent's Power Assertive Patterns and Practices on Adolescent Development. *Parenting: Science and Practice*, 10 (3), 157-201.
- Benner, Tilo (2013). *Sozialkompetenz entwickeln. 77 Spiele zur Förderung der Soft Skills. 2.-4. Klasse.* (3. Aufl.). Hamburg: Persen Verlag.
- Berk, Laura E. (2011). *Entwicklungspsychologie bearb. von Ute Schönplflug* (5., aktual. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Brandstätter, Veronika, Schüler, Julia, Puca, Rosa Maria & Lozo, Ljubica (2013). *Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin: Springer-Verlag.
- Bundesamt für Statistik (2015). *Jugendgewalt in der polizeilichen Kriminalstatistik*. Gefunden unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kriminalitaet/strafrecht/polizei/gewalt.ass-etdetail.350344.html>
- Caby, Andrea & Caby, Filip (2010). Eltern stärken. In Gerd Romeike & Horst Imelmann (Hrsg.), *Eltern verstehen und stärken. Analysen und Konzepte der Erziehungsberatung* (S. 147–159). Weinheim: Juventa Verlag.
- Cassée, Kitty (2007). *Kompetenzorientierung. Eine Methodik der Kinder- und Jugendhilfe. Ein Praxisbuch mit Grundlagen, Instrumenten und Anwendungen*. Bern: Haupt Verlag.
- Dederich, Markus, Burghardt, Daniel, Dzabel, Nadine, Höhne, Thomas, Lohwasser, Diana et al. (Hrsg.). (2017). *Vulnerabilität. Pädagogische Herausforderung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. ISBN 978-3-17-030176-4.
- Ehrlich, Barbara (2013). *STEP–Elterntraining. Wege zur erfüllten familiären Beziehung. Eine praktische Einführung für Eltern und Fachleute*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Essau, Cecilia A. & Conrandt, Judith (2004). *Aggression bei Kindern und Jugendlichen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Fuhrer, Urs (2007). *Erziehungskompetenz. Was Eltern und Familien stark macht*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Fuhrer, Urs (2009). *Lehrbuch Erziehungspsychologie* (2., überarb. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Griffel, Rose (2000). *Power statt Gewalt. Prävention in der Arbeit mit gefährdeten Kindern*. Ajs, Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Baden – Württemberg (Hrsg.). Stuttgart: Ajs – Arbeitshilfen.
- Gschwind, Kurt (Hrsg.), Ziegele, Uri & Seiterle, Nicolette (2014). *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung*. Luzern: interact.
- Güroff, Erika (2016). *Selbstsicherheit und soziale Kompetenz. Das Trainingsprogramm mit Basis- und Aufbauübungen*. Stuttgart: Klett – Cotta.
- Hahlweg, Kurt (2001), *Bevor das Kind in den Brunnen fällt: Prävention von kindlichen Verhaltensstörungen*. In Werner Deutsch & Markus Wenglorz (Hrsg.), *Zentrale Entwicklungsstörungen bei Kinder und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse über die Entstehung, Therapie und Prävention* (S. 189–241). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Havinghurst, Robert J. (1956). Research on the development task concept. *The School Review*, 64, 215–223.
- Havinghurst, Robert J. (1972). *Developmental tasks and education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heinrichs, Nina, Behrmann, Lars, Härtel, Sabine & Nowak, Christoph (2007). *Kinder richtig erziehen – aber wie?. Eine Auseinandersetzung mit bekannten Erziehungsratgebern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hinsch, Rüdiger & Pfingsten, Ulrich (2007). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Hinsch, Rüdiger & Weigelt, Manfred (2007). Konzeption des GSK. In Rüdiger Hinsch & Ulrich Pfingsten (Hrsg.). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen* (5. Aufl) (S.90–125). Weinheim: Beltz Verlag.
- Hofer, Manfred, Wild, Elke & Noack, Peter (2002). *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Hurrelmann, Klaus, Andersen, Sabine, Palentin, Christian & Schröer, Wolfgang (Hrsg.). (2012). *Sozialisation*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hurrelmann, Klaus & Bauer, Ullrich (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Hurrelmann Klaus & Heidrun Bründel (2007). *Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise*. Weinheim: Beltz Verlag.

- Imbusch, Peter (2005). *Moderne und Gewalt. Zivilisationstheoretische Perspektiven auf das 20. Jahrhundert.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jugert, Gert, Rehder, Anke, Notz, Peter & Petermann, Franz (2006). *Fit for Life. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenzen für Jugendliche* (4. Aufl.). Wheinheim: Juventa Verlag.
- Jugert, Gert, Rehder, Anke, Notz, Peter & Petermann, Franz (2009). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Trainings* (6., überarb. Aufl.). Wheinheim: Juventa Verlag.
- Jugert, Gert, Scheithauer, Herbert, Notz, Peter & Petermann, Franz (2000). Geschlechterunterschiede im Bullying: Indirekt-/relational- und offenaggressives Verhalten unter Jugendlichen. *Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie*, 9 (2), 231–240.
- Jürgens, Barbara & Lübben, Karin (2014). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen für Kinder und Jugendliche GSK-JK.* Weinheim: Beltz Verlag.
- Kassis, Wassilis (2005). Über die verschlungenen Beziehungen zwischen Erziehungsstil und Gewalterfahrungen männlicher Jugendlicher. In Joachim Küchenhoff, Anton Hügli & Ueli Mäder (Hrsg.), *Gewalt. Ursachen, Formen, Prävention* (S. 175–199). Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Kilb, Rainer (2009). *Jugendgewalt im städtischen Raum. Strategien und Ansätze im Umgang mit Gewalt.* (1. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH
- Kimble, Ashley Blakely (2009). *The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire: A Reconceptualization and Validation.* Gefunden unter: <https://shareok.org/handle/11244/14936>
- Klosinski, Gunther (1999). Entstehung von Gewalt, Aggression und Dissozialität im Kindes- und Jugendalter und ihre Prävention. *ajs Informationen. Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz*, (2), 1–5.
- Knight, Amber (2014). Disability as Vulnerability: Redistributing Precariousness in Democratic Ways. *The Journal of Politics*, 76, 15–26.
- Kruse, Joachim (2001). Erziehungsstile und kindliche Entwicklung: Wechselwirkungsprozesse im Längsschnitt. In Sabine Walper & Reinhard Pektrum (Hrsg.), *Familie und Entwicklung: aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 63–84). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Lewin, Kurt, Lippitt, Ronald & White, Ralph K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10 (2), 271–290.
- Liebenwein, Sylva (2008). *Erziehung und soziale Milieus. Elterliche Erziehungsstile in milieuspezifischer Differenzierung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Liebenwein, Sylva (2012). Milieuspezifische Erziehungsstile. In Ewald Kiel (Hrsg.), *Erziehen sehen, analysieren, gestalten* (S. 161–179). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Liebenwein, Sylva & Weiss, Sabine (2012). Erziehungsstile. In Uwe Sandfuchs, Wolfgang Melzer, Bernd Dühlmeier & Adly Rausch (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 160–168). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Marx, Rita (2011). Familien und Familienleben. Grundlagenwissen für die Soziale Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Montada, Leo (2008). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.) (S. 3–46). Weinheim: Beltz Verlag.
- Müller, Christoph Thomas, Hager, Willi & Heise, Elke (2001). Zur Effektivität des Gordon-Eltern-Trainings (PET) – eine Meta-Evaluation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 32 (3), 339–364.
- Nolting, Hans-Peter (2008). Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – Wie sie zu vermeiden ist. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Northoff, Robert (2013). Sozialisation, Sozialverhalten und Psychosoziale Auffälligkeiten. Eine Einführung in die Bewältigung sozialer Aufgabenstellungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Oerter, Rolf (2011). Entwicklung. In Hans-Uwe Otto & Hans Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4. Aufl.) (S. 320–331). München: Reinhardt.
- Petermann, Franz & Koglin, Ute (2013). Aggression und Gewalt von Kinder und Jugendlichen. Hintergründe und Praxis. Berlin: Springer-Verlag.
- Petermann, Franz & Wiedebusch, Silvia (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (3., überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Roelfs, Jeffrey, Meesters, Cor, ter Huurne, Mijke, Bamelis, Lotte & Muris, Peter (2006). On the Links Between Attachment Style, Parental Rearing Behaviors, and Internalizing and Externalizing Problems in Non-Clinical Children. *Journal of Child and Family Studies*. 15 (3), 311–344.
- Rogers, Kelly N., Buchanan, Christy M. & Winchell, Megan E. (2010). Psychological Control During Early Adolescence: Links to Adjustment in Differing Parent/Adolescent Dyads. *The Journal of Early Adolescence*. 23 (4), 349–383.
- Scheithauer, Herbert, Bodü, Rebecca, Hess, Markus & Mayer, Heidrun (2016). Förderung sozioemotionaler Kompetenzen im Vorschulalter: Ergebnisse der Augsburger Längsschnittstudie zur Evaluation des primärpräventiven Programms Papilio (ALEPP). In Tina Malti, Sonja Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 155–176). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Schick, Andreas (2011). Entstehungsbedingungen aggressiven Verhaltens im Kindes- und Jugendalter. In Günther Deegener & Wilhelm Körner (Hrsg.), *Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter. Ursachen, Formen, Intervention*. (S. 20–34). Weinheim: Beltz Verlag

- Schneewind, Klaus A., (2008). Familienentwicklung. In Rolf Oerter & Leo Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl.) (S. 117–144). Weinheim: Beltz Verlag.
- Schröder, Hartwig (1999). *Theorie und Praxis der Erziehung. Herausforderung an die Schule* (2., unver. Aufl.). München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Schwind, Hans-Dieter (2008). *Kriminologie. Eine praxisorientierte Einführung mit Beispielen* (18. Aufl.). Heidelberg: Kriminalistik Verlag.
- Schwind, Hans-Dieter & Baumann, Jürgen (1990). Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Endgutachten der Gewaltkommission der Bundesregierung. Berlin: Duncker & Humboldt Verlag.
- Tausch, Reinhard & Tausch, Anne-Marie (1998). *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person* (11. Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Tschöpe–Scheffler, Sigrid (2003). Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht. Opladen: Leske + Budrich.
- Tschöpe–Scheffler, Sigrid (2004). Eine Forschungsstudie zum Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes e.V. „Starke Eltern – Starke Kinder®“. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 35 (1), 51–66.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid, Bornhöff, Andre, Jonuz, Elli & Mörs-Hoffmann, Stefanie (2006). Ein Eltern-Orientierungstest zur Wahrnehmung der eigenen Stärken. In Sigrid Tschöpe-Scheffler (Hrsg.), *Perfekte Eltern und funktionierende Kinder?. Vom Mythos der „richtigen“ Erziehung* (2., durchgeseh. Aufl.) (S. 45–67). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Uhlendorff, Uwe, Euteneuer, Matthias & Sabla, Kim-Patrick (2013). *Soziale Arbeit mit Familien*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Universität zu Köln (2008). *Zirkuläres Fragen*. Gefunden unter-  
<http://methodenpool.unikoeln.de/download/zirkulaeres-fragen.pdf>
- Uslucan, Haci Halil (2010). Jugendliche Gewalt und familiäre Erziehung in interkulturellen Kontexten. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Vitiello, Benedetto & Soff David (1997). Subtypes of Aggression and Their Relevance to Child Psychiatry. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 30 (3), 307–315.
- Vossler, Andreas (2003). Perspektiven der Erziehungsberatung. Kompetenzförderung aus der Sicht von Jugendlichen, Eltern und Beratern. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Wahl, Klaus (2009). Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wahl, Klaus & Katja Hess (2009). *Täter oder Opfer?. Jugendgewalt- Ursachen und Prävention*. München: Reinhardt Verlag.

- Waibel, Eva Maria (2011). *Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer existentiellen Pädagogik*. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag.
- Wustmann, Corina (2011). Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In Zander, Margherita (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 350–359). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Zander, Margherita (2011). *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmermann, Peter, Iwanski, Alexandra, Celik, Fatma & Neuann, Anna (2013). Erziehung und emotionale Entwicklung. In Sabine Andresen, Christine Hunner – Kreisel & Stefan Fries (Hrsg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. (S. 118–127). Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.